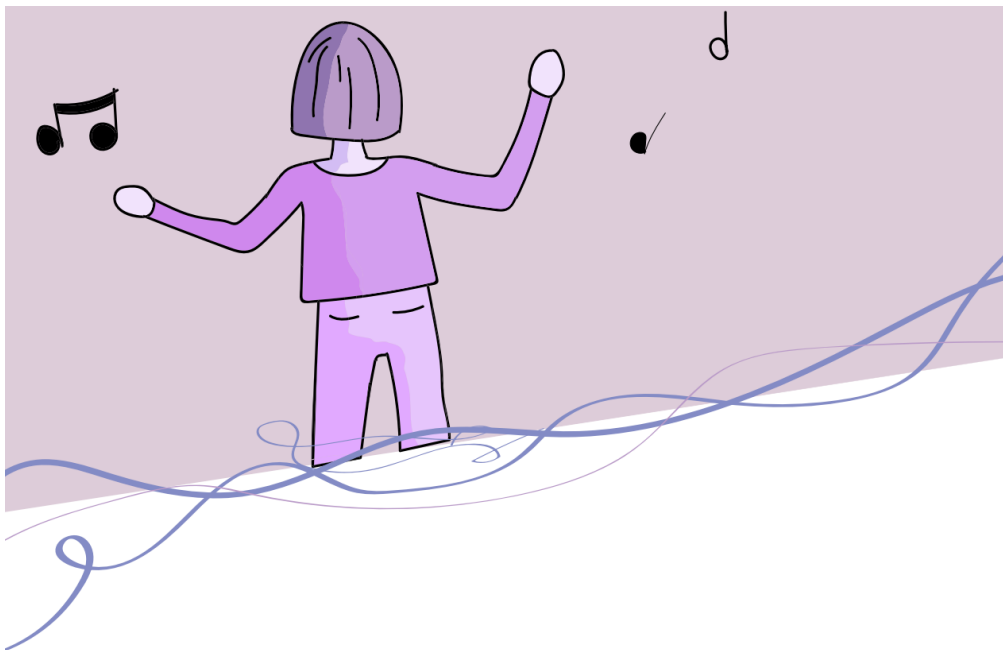


Ingeborg Alvhild Nilsen Vikestrand

Førestillingsprosessen frå eleven sitt perspektiv

Eit studie om førestillingsprosessen frå eleven sitt perspektiv, med fokus på oppleving, meiningsskaping, læring og utvikling.



Masteroppgåve i Fag- og yrkesdidaktikk og lærerprofesjon,
studieretning kunstfag.

Rettleiar: Tone Pernille Østern

Trondheim, november 2018

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap

Institutt for lærerutdanning



Norwegian University of
Science and Technology

Føreord

Eg vil først takke Petra og Peder som har vore medforskarar og fokuselevar i dette studiet. Eg har kost meg med datamaterialet gjennom heile skriveprosessen, og set stor pris på Peder og Petra som var so samarbeidsvillige og hyggelege gjennom prosessen. Skriveprosessen har vore spennande, lærerik og har vore mykje arbeid på same tid.

Rettleiaren min Tone Pernille Østern har ikkje vore noko anna enn fantastisk gjennom vårt samarbeid! I sine tydelege tilbakemeldingar, gode tips og faglege diskusjonar, har ho heile tida hatt oversikt og sett dei lange linjene. Du gjorde skriveprosessen kreativ og veldig spennande, tusen takk! Eg vonar mange fleire får ho som rettleiar. Eg takkar klassa mi for ei fin tid og for eit godt venskap. Eg vil alltid tenke på Frati som «den faste plassen til klassa mi». Eg gjev spesielt merksemd mot Maren, som har vore ein utruleg støttespelar gjennom desse to åra. Eg vil takke Stian, sambuaren min, for veldig god støtte og hjelpsame refleksjonar, og for tolmodigheit i dei seine skrivenetter! Tusen takk Ragnhild, som både støttande syster og rettskrivar for denne masteroppgåva og resten av studietida.

Denne masteroppgåva er inspirert av eigne erfaringar med praktisk estetiske fag og moglegheita for å uttrykke seg gjennom mellom anna dans og handverk. Eg er takknemleg for dei ulike arbeidsmetodane i skulen, og at menneske og elevar får blome og meistre i ulike situasjonar. Helsing den forsiktige og stille jenta i klassa.

Ingeborg Alvhild Nilsen Vikestrand. 4. november 2018. Trondheim.

Samandrag

Denne masteroppgåva handlar om førestillingsprosessen frå eleven sitt perspektiv, og er eit mikroetnografisk studie. Fokuset er på førestillingsarbeid som didaktisk tilnærming i grunnskulen. Problemstillinga er *Korleis vert ein førestillingsprosess opplevd frå eleven sitt perspektiv, med fokus på oppleving, meiningsskaping, læring og utvikling?* Hensikten er å forstå korleis arbeid med ein førestillingsprosess opplevast frå eleven sitt perspektiv, og vidare diskutere korleis denne kunnskapen kan nyttast didaktisk. For å finne ut dette går studiet ut i frå observasjon hjå ei 7.klasse som hadde samlingsstund om FN, som innehalda rollespel, song og rap. Heile studiet er fokusert mot to elevar i to ulike roller og ansvar, Petra i hovudrolla i rollespelet og Peder som lydteknikar. Dette er pseudonym for å anonymisere elevane i studiet. Datamateriale ble generert gjennom observasjon, samtalar og intervju, elevane sin skaping av tidslinje over prosessen, og Instagram med bilete og tekst frå elevane. Det vart med dette eit multimodalt datamateriale, som også innebera utvikling av et multimodalt analyseverktøy. Multimodal narrativ analyse har blitt utvikla, inklusive tekstboksar som formidlar ulike føreløp i prosessen til elevane,. Med dette har studiet fått fram eleven sitt perspektiv, ved å samle alt av metodebruk og datamateriale. I oppgåva triangulerer forskarperspektivet, eleven sitt perspektiv og læraren sitt perspektiv. Resultantane viser at Peder og Petra opplevde kvar sine ansvar forskjellig, i møte med kunsten og den estetiske opplevinga. Korleis dei skapte meining av det dei opplevde, var korleis dei forstod situasjonen og handla ut i frå det. Elevane hadde ein meir snevert kognitiv tankegang om kva dei lærte, medan forskarperspektivet synleggjorde at dei lærte kroppslig, sanseleg i tillegg til kognitivt. I og med at temaet var FN og kva definisjonen på ein flyktning er for noko, lærte elevane etiske verdiar gjennom etisk oppleving. I drøfting av masteroppgåva sine resultat diskuterast elevane sin utvikling mot danning og korleis ein tek med seg ein veremåte eller tankegang vidare i nye situasjonar. Med denne masteroppgåva får ein innblikk i korleis ein førestillingsprosess kan vere for elevar, som ein kan bruke i vidare didaktisk arbeid og læringsfremmande aktivitetar i skulen.

Abstract

This master thesis revolves around how a performance process can be viewed through the perspective of a student and is a micro ethnographic study. The focus in the thesis is to look at teaching methods in primary school with focus on performances. The thesis question is: How is a performance process experienced from the point of view of a pupil, with the focus experience, meaning making, learning and development? The purpose is to understand how work with a performance process can be seen from a pupil's perspective, and further discussing how this knowledge can be used didactically. To answer this, the study is based on an observation of a class of seventh graders, which had a performance project about the UN. Their performance included role play, song and rap. The entire study is focused on two students in two different roles and responsibilities, Petra in the main role of the play and Peder as a sound engineer. The names are pseudonym for anonymizing the pupils in the study. The data material was generated through observation, conversations and interviews. The students created their timeline during the process and used Instagram with image and text from the pupils. This involved multimodal data, which also involves the development of a multimodal analysis tool. Multimodal narrative analysis has been used and developed, including text boxes that convey different past pattern in the process to the pupils. With this, the study focuses on the pupils's perspective, by collecting different methods and data material. In the thesis, the researcher's perspective, the pupil's perspective and the teacher triangulate its perspective. The results show that Peder and Petra experienced their responsibilities differently, using art and esthetical experiences. How they created meaning of what they experienced, where they understood the situation and acted out of it. The pupils had a narrow cognitive mindset about what they learned, while the researcher suggested that they taught through their bodies with use of their senses, in addition to cognitive learning. As the theme for the project was the UN, and that the pupils learned what the definition of a refuge was, the pupils learned ethical value through ethical experience. In discussing the master's thesis's results, the pupils' development is discussed towards dance and correlation with the mindset of new situations. With this master's thesis, one can gain insight into how a performance process can be seen through the eyes of the pupils, which can be used in further discussion and learning. It can also be used in further didactic work and learning-promoting activities in schools.

Innhald

Føreord	1
Samandrag	1
1. Innleiing	5
1.2. Min forståing, kvifor eg synast dette er viktig og relevant	5
1.3. Skildring av prosjektet	6
1.4. Hensikt og problemstilling	8
1.4. Strukturen i oppgåva	9
2. Teorikapittel	11
2.1. Tidlegare forskning	11
2.1.1. Forsking om førestillingar	12
2.1.2. Drama og teater som arbeidsmetode i undervising	13
2.2. Kunsten sin plass i grunnskulen	16
2.2.1. Den kulturelle skolesekken	17
2.2.2 Oppsummering av kunsten sin plass i grunnskulen	19
2.3. Førestillingsprosessen	19
2.3.1. Kva er ei førestilling?	20
2.3.2. Førestilling som læringsmetode	20
2.3.3. Danning i førestillingar	21
2.3.4. Prosessen	22
2.3.5. Oppsummering av førestillingsprosessen	23
2.4. Didaktikk	23
2.4.1. Oppleving	24
2.4.2. Meiningskaping	25
2.4.3. Læring	27
2.4.4. Utvikling	29
2.4.5. Multimodal teori	30
2.5. Oppsummering og kommentar av teorikapittelet	31
3. Metode	35
3.1. Vitskapsteori	35
3.2. Etnografisk tilnærming	36
3.2.1. Etisk omsyn	37
3.3. Samarbeidstilnærming	38
3.4. Bruk av ulike perspektiv i teksta	39

3.4.1. Eleven sitt perspektiv/ barnet sitt perspektiv	39
3.4.2. Forskarstemma	39
3.4.3. Min autoetnografiske stemme	39
3.5. Metodar for generering av datamateriale	40
3.6.1. Utveljing av fokuselevar	42
3.6.2. Bruk av sosiale media og den visuelle metoden	42
3.6.3. Intervju	45
3.6.3. Observasjon.....	46
3.6. Metodar for å analysere materialet	47
3.6.1. Narrativ analyse.....	48
3.6.2. Multimodalitet og visuell analyse.....	48
3.6.3. Multimodalt narrativ analyse	50
3.7. Oppsummering med eit kritisk blick på metodane brukt i studiet	53
4. Analyse og drøfting med teori.....	55
4.1. Analyse av eleven sitt perspektiv på oppleving, meiningsskaping, læring og utvikling.....	55
4.1.1. Presentering av fire multimodale narrativ.....	56
4.1.2. Multimodalt narrativ nr.1 – «Teknikarkurs og det å vere teknikar»	56
4.1.3. Multimodalt narrativ nr. 2 – «Chill»	59
4.1.4. Multimodale narrativ nr. 3 – «Diskusjon og øvingane»	63
4.1.5. Multimodale narrative nr.4 – «Hovudrolla»	67
4.1.6. Samanstilling av dei fire narrativa mot forskingsspørsmåla	70
4.2. Lærarperspektivet	73
4.2.1. Læraren sine tankar om kva elevane opplevde	75
4.2.2. Læraren sine tankar om kva elevane lærte	76
4.2.3. Læraren sine tankar om korleis elevane utvikla seg	77
4.2.4. Det å vere lærar i førestillingsprosessen	77
4.4. Multimodal narrativ analyse av min påverknad i FN-prosjektet.....	78
4.5. Oppsummering av analysedelen	81
5. Drøfting	83
5.1. Forskingsspørsmåla	83
5.1.1. Kva opplevde eleven og korleis skapte hen meining av sine opplevinga?	84
5.1.2. Kva lærte elevane?	87
5.1.3. Korleis har eleven utvikla seg?.....	88
5.2. Dei ulike perspektiva i oppgåva	90
5.2.1. Kunsten sin plass i skulen	92

5.2.2. Førestillingsprosessen	94
5.2.3. Didaktikk.....	96
5.3. Kritiske og etiske tankar om eige studie	98
5.4. Drøftande oppsummering og vegen vidare	100
6. Referansar.....	103
7. Vedlegg	109
7.1. Informasjonsskriv og samtykkeskjema til føresette.....	110
7.2. Kvittering frå NSD	114
7.3. Intervjuguide	117

Figurar og illustrasjoner:

Figurer:

Figur 1: Eit nytt syn på den didaktiske triangelen, frå Selander	31
Figur 2: Oversikt over teorikapittelet	33
Figur 3: Kva dei ulike perspektiva tilfører	91
Figur 4: Den didaktiske triangelen	98

Tabellar:

Tabell 1: Metodar for generering av datamateriale	41
---	----

Bilete:

Bilete 1: Døme på Instagrambilete elevane har tatt	43
Bilete 2: Døme på Instagrambilete elevane har tatt	43
Bilete 3: Tidslinje av Peder sin prosess	44
Bilete 4: Tidslinje av Petra sin prosess	44
Bilete 5: Analyseprosessen min.....	52

Multimodalt narrativ:

Multimodalt narrativ 1:	57
Multimodalt narrativ 2:	60
Multimodalt narrativ 3:	64
Multimodalt narrativ 4:	68
Multimodalt narrativ 5:	74
Multimodalt narrativ 6:	79

Illustrasjoner:

Illustrasjon 1: Utsnitt frå feltlogg	81
--	----

1. Innleiing

Eg har alltid vore glad i song, dans og musikk. På ungdomskulen hadde vi ein arbeidsmetode som vi kalla for «Grand Prix», som vart arrangert ein gong i året som varte i ei veke. Alle klassene skulle ha kvart sitt musikkinnslag, som resulterte i framføring med konkurranse. Der fekk vi bruke det vi var gode på i ein førestillingsprosess, alt frå lagning av kulisse til skriving av songtekst. Dette var ei kreativ veke der alle var med. Nokre fekk utfordra seg sjølv i kreativ dans, medan andre fekk meistringskjensle gjennom å synge solo. Dei som ikkje likte å gjere noko ut av seg på scena, fekk stå i bakgrunnen i førestillinga og heller arbeidde godt med andre oppgåver i prosjektveka. Når eg ser tilbake på nøkkelpunkt eller det eg hugsar frå grunnskulen, hugsar eg framsyningane og dei estetiske arbeidsmetodane. Tida frå «Grand Prix» er eit felles minne som alle frå skulen hugsar godt. Når eg er samla med gamle skulekameratar er det dette og andre framsyningar vi ofte minnast om. Eit utdrag frå førre samling var «Hugsa du då vi skulle framføre Side Brok i 7.klasse? Det var gøy det! Du kunne ikkje teksta ein gong, men klarte det veldig bra!». Eg synast det er veldig god trening i bruke kroppen som verktøy og i sosialt samarbeid. I seinare tid har eg alltid likt å halde musikkundervising, der elevane er kreative og kjem over kneiken frå «eg er for kul til å danse» til å «bli med på dansen».

1.2. Min forståing, kvifor eg synast dette er viktig og relevant

Prosjektarbeid kor ein får utøve og uttrykke seg sjølv gjennom bruk av kroppen, som skal visast fram til noko, er ein undervisningsmetode som dei fleste skular har. Mange elevar likar det og nokre er ikkje interessert i det. Sjølv har eg likt det veldig godt som elev og no som lærar. Her fekk eg uttrykke meg sjølv på andre måtar enn berre verbalt. Dette fekk eg meir forståing for etter eg starta som lærarstudent. Eg synast det er til dømes spennande med elevaktivitet i musikktilimar, kor ein får sjå korleis elevane opplev musikkundervisinga og sjå gleda nokre av elevane får når dei meistrar noko. I tillegg får eg sjå når nokon elevar klarar å kome ut av komfortsona si, og når dei gjer noko for fyrste gong. Dei kreative prosessane som skjer fram til ei framføring og utviklinga til elevane, synast eg er spennande. Ein går frå idémyldring til å halde eit show, og det arbeidet i mellom synast eg er interessant. Då får ein

sjå dei kreative sidene hjå elevane. Min føreforståing er at musikk kan vere eit veldig kjekt fag, kor ein får praktiske utfordringar og det vert skapt eit fellesskap.

Sidan alle lærer ulikt og har ulike interesser, opplev ikkje alle elevar musikktimeane likt. Nokon synast det er keisamt, medan andre synast det er gøy. Eg har forståing for at elevane er ulike og dermed har ulike interesser. Nokre likar musikk og drama veldig godt, medan andre synast det er keisamt eller skummelt å stå på ei scena for å framføre noko. Dette gjeld også på kor mykje verdi og tid som vert lagt i førestillingar i løpet av skuleåret, som skil seg frå skule til skule og frå lærar til lærar. Nokre skular har ein musikal kvar vår og legg opp til at alle deltek og har fokus på musikkfaget, medan andre skular har fokus på eit anna fag og dermed har lite førestillingar. Min observasjon er at elevar frå ulike skular opplevast førestillingar på ulike måtar, fordi nokon skular har mange førestillingar medan andre har få. «Grand Prix» på ungdomskulen min, var for meg det kjekkaste i løpet av året, medan nokre elevar såg det som noko påtvinga og var umotivert for prosjektet. Eg synast det er difor spennande å utforske denne prosessen og sjå korleis dei ulike opplevingane til elevane er. Førestillingar og andre estetiske prosjekt kan vere veldig lærerikt for mange. Eg er difor nysgjerrig på korleis elevar opplev førestillingsprosessar, og kva dei synast er lærerikt, morosamt, skummelt og kjedeleg. Med dette kan ein forstå og tilpasse undervisinga og førestillingar til elevane.

1.3. Skildring av prosjektet

I grunnskulen er det vanleg å setje opp førestillingar som vert framført av elevar. Det er framsyning av noko elevane har arbeida fram til og viser gjerne fram til resten av skulen og føresette. Kor ofte og kor mykje førestillingar vert lagt vekt på avheng av kva administrasjonen på skulen legg fokus på, men ein gong i året er vanleg for kvar klasse å framføre noko. Ved å setje opp eit stykke som elevane skal framføre, må ein setje av ein del tid i førekant for planlegging og øving, som går i staden for vanleg undervising. Førestillingane kan til dømes innehalde song, bandspeling, revy og/eller dans. Dette kan vere musikkfagleg, men kan òg gjerast til eit tverrfagleg prosjekt. Eit døme på dette er kunst og handverk der elevane lagar rekvisittar til førestillinga, og handlinga baserer seg på miljøet som elevane har fokus på i naturfag. I musikkfaget kan ein ha små variantar av førestilling der elevane lagar til dømes dans og framfører det gruppevis til kvarandre.

Slike førestillingar vert også kalla for samlingsstund, men dette er gjerne ei samling for heile skulen der ei klasse eller fleire framfører teater eller innslag for resten av skulen. Ein går frå idémyldring til å halde eit show for andre, og det er arbeidet med framføringa frå start til slutt frå eleven sitt perspektiv eg er interessert i. Prosessen fram til ei førestilling kallar eg vidare i teksta mi som *førestillingsprosessen*.

Denne masteroppgåva handlar om å undersøke førestillingsprosessen frå eleven sitt perspektiv, kor eg har observert og fylgt to elevar i øvingane fram til førestillinga. Det er elevperspektivet som har hovudfokuset i oppgåva. Frå startfasa til ei ferdig førestilling er det mykje som kan skje med eleven og miljøet rundt, som avheng av kva rolle og kva arbeid elevane gjer. Denne prosessen er eg interessert i og vil undersøke meir om. Kva er det som skjer med ein elev under eit slikt prosjektarbeid og korleis opplev elevane førestillingsprosessen? Det kan vere kjekke stunder og det kan vere utfordringar, som til dømes dødtid eller ueinigheiter. Alle har kvar si oppleving av prosessen, og har utvikla seg på ulike måtar. Fokusområdet mitt for studiet er kva eleven opplev, korleis han/ho skapar meining av det han/ho opplev, korleis han/ho utviklar seg og kva har eleven lært. For å få utforske dette temaet og for å kunne svare på forskingsspørsmåla mine ville eg følgje to elevar gjennom ein førestillingsprosess. Fokuselevane mine er ein gut og ei jente, som eg har valt å kalle Peder og Petra, for å anonymisere elevane som deltok i studiet mitt. Ved bruk av observasjon, intervju og visuelle uttrykksmåtar vil eg sjå korleis prosessen har vore for elevane. Eg valde å følgje to elevar for at eg kunne ha mogelegheit til å samanlikne og fekk eit større innblikk i førestillingsprosessen, utan at det var for mange å fokusere på. Ved å fokusere på to elevar hadde eg håp om å forstå opplevinga av prosessen betre og for å få eit rikt materiale ved å fokusere på berre to elevar, enn å fylgje mange.

Det eg vil få ut av dette masterprosjektet er å sjå korleis arbeid med førestillingar påverkar elevane. Det vil vere ein måte å grunngje kvifor det kan vere bra med framføringar og større førestillingar i undervisinga. Kva positive verknadar kan dette ha på læringsutbyttet til elevane, og kvifor det er ein arbeidsmetode som kan fungere. Dersom utfallet viser at ein førestillingsprosess ikkje fungerte for ein elev eller begge elevane som eg vil følgje, er dette også eit resultat. Det ein får ut av eit slikt utfall er medvit om korleis ein slik førestillingsprosess har påverka dei, og kva som gjorde det ikkje fungerte. Då kan ein utvikle ein meir fagleg didaktisk kunnskap om korleis ein kan tilpasse vidare undervising.

Eg har vore ute i skulefeltet og observert ei 7.klasse som hadde samlingsstund om FN-dagen. Ordet samlingsstund kan ha ulike oppfatningar. Til dømes har eg forståing for at samlingsstund i barnehagar kan bli brukt for å samle alle borna på starten av dagen. Til samanlikning vert samlingsstund i grunnskulen brukt som ein samling av alle elevane på skulen, i eit stort rom slik som ein gymsal eller hall, kor det anten skal gje informasjon eller nokon skal framføre noko.

Min observasjon og genereringa av datamateriale føregjekk på ein periode på ei og ei halv veke. Trinnet eg var på besøk til var til saman på rundt 40 elevar, og var til vanleg delt inn i to grupper, som saman utgjorde eit klassetrinn. Prosjektet som eg fekk lov til å fylgje var eit tverrfagleg prosjekt som handla om FN-dagen, med song, programleiarar, skodespel og rap. Gjennom denne prosessen har eg observert og fylgt dei to fokuselevane gjennom øvingane deira fram til førestillinga. Før prosjektet starta fekk alle elevane i klassa søke om kva dei ville gjere under førestillinga, og fekk vite kva rolle dei fekk dagen øvingane starta. Fokuselevane mine fekk to heilt ulike roller, kor ein av elevane fekk rolla som hovudkarakter i eit rollespelet om eit FN-møte, medan den andre eleven fekk rolla som lydteknikar der han/ho hadde ansvar for lyden under samlingsstunda.

1.4. Hensikt og problemstilling

Hensikta for prosjektet mitt er å skildre og forstå eleven si oppleving, utvikling, meiningsskaping og læring i ein førestillingsprosess, frå eleven sitt perspektiv. Gjennom å utforske eit slikt førestillingsprosjekt som resulterer i ei framsyning, vil ein sjå kva elevane opplev og kva læringsutbytte elevane får av førestillingsprosessen. Dette vil vere verdifullt for utvikling og styrking av førestillingsprosessar som arbeidsform i grunnskulen. Som lærar vil eg kunne bidra til å generere didaktisk og sosial kunnskap om kva som skjer i førestillingsprosessen. Ved å skildre og forstå deira oppleving vil ein kunne grunngje kvifor ein skal bruke prosjektarbeid i musikk som arbeidsmetode

Problemstillinga er:

Korleis vert ein førestillingsprosess opplevd frå eleven sitt perspektiv, med fokus på oppleving, meiningsskaping, læring og utvikling?

Ut i frå problemstillinga har eg plukka ut fire nøkkelord som eg vil ha fokus på gjennom heile prosjektet mitt. Desse nøkkelorda er oppleving, meningsskaping, utvikling og læring. Med desse nøkkelorda som fokus har eg laga tre forskingsspørsmål. Forskingsspørsmåla er:

- *Kva opplev eleven og korleis skapar hen mening av sine opplevingar?*
- *Korleis utviklar eleven seg?*
- *Kva lærer eleven?*

For å skildre ein førestillingsprosess frå eleven sitt perspektiv, har eg valt å kople det til didaktisk omgrep, henta frå Vygotsky og Selander. Oppleving, meningsskaping og læring er omgrep som er henta og inspirert av Selander (Selander, 2017), kor han vidareutviklar og reflekterer over Vygotsky sine tankar. Utvikling er eit omgrep som mellom anna Vygotsky har skrivne mykje om, men eg koplar også dette mot ordet danning i undervisningssamanheng. Desse omgrepa skal eg definere vidare i teorikapitlet og vidare bruke omgrepa for å systematisere funna mine i analysen.

1.4. Struktura i oppgåva

Oppgåva er strukturert for å forklare elevperspektivet i ein førestillingsprosess gjennom å sjå perspektivet til to fokuselevar. Eg startar med eit teorikapitlet som er organisert ut i frå problemstillinga og delspørsmåla. Kapitlet har eg delt inn i tre delar: Kunstfaget sin plass i grunnskulen, førestillingsprosessen og didaktikk. I neste kapittel skriv eg om metodologien for oppgåva og viser til prosessen min av generering av datamateriale. Analysen har eg valt å dele i to delar, elevane sitt perspektiv og læraren sine didaktiske tankar og avgjerdsjar. For å klargjere elevperspektivet har eg i neste kapittel valt å utføre første del av analysen ved å fokusere på kva eleven seier og uttrykker med fokus på forskingsspørsmåla. Avslutningsvis er det eit drøftingskapittel kor eg drøftar svara eg har kome fram til i delspørsmåla og problemstillinga. Gjennom teksta har eg strukturert teksta inn i tre stemmer: autoetnografi med mine egne tilbakeblikk, etnografi med elevane si stemme, og den refleksive forskarstemma. Når eg skriv autoetnografisk, markerer eg teksten med kursiv.

2. Teorikapittel

Kva eg forstår om førestillingsprosessen og kva som er relevant for å svare på problemstillinga og forskingsspørsmåla, ligg til grunn for kva litteratur eg har valt å presentere og gå i dialog med. Kapittelet inneheld litteratur frå eit overordna syn til ei innsnevring om kva førestillingsprosess er for noko, med eit gjennomgåande fokus på didaktikk. Eg går først fram med å vise til tidlegare forskning, som vil plassere masterprosjektet mitt i forskingsområdet. Vidare presenterer eg kunsten sin plass i grunnskulen på eit politisk og fagleg nivå, før eg viser til litteratur som omhandlar førestillingsprosessen. Til slutt vil eg definere omgrepa i forskingsspørsmåla.

2.1. Tidlegare forskning

Gjennom søk og utforsking på førestillingsprosessen frå eleven sitt perspektiv i forskjellige databasar, har eg vorte kjent med ei rekkje områder innanfor feltet. Det eg forskar på har eg ikkje funne noko spesifikt litteratur eller forskning om. Det tyder ikkje at det ikkje finnast, men eg har ikkje funne det. Det har gjort til at eg har utvida søket og leita etter forskning som har likskapstrekk med problemstillinga til dette studiet. Forsking eller litteratur om prosessen til ei førestilling kan ha ulike fokus, difor har eg forsøkt å søke med synonyme ord til førestillingsprosessen. I hovudsak har eg søkt i ulike databasar med orda: prosess, prosjektarbeid, skule/skole, teater, drama, førestilling/forestilling/framsyning, samlingsstund, elev, konsert. Samtidig har eg søkt opp dei same orda på engelsk. Sidan eg ikkje har funnet noko nært, har eg måtta brukt fleire innfallsvinklar for å finne noko som kan likne. Eg har også sett på ulike prosjektarbeid og utviklingsarbeid for å finne noko liknar på prosessen. Funna som eg meiner er mest relevante vert presentert som funn gjort i tidlegare forskning.

I mine funn av tidlegare forskning er det mangel eller minimalt med fokus på perspektivet til elevane. Sidan det er lite fokus på dette område har det liten plass i tidlegare forskning. Dei har mange fokus på elevane og korleis tilpassa opplæring vil skje, men ikkje frå sjølve perspektivet til elevane. I staden vert perspektivet til lærarane eller forskaren som arbeida med eit utviklingsprosjekt satt i fokus, og korleis dei arbeida vart lagt mest fokus på. Studiet kan plasserast innanfor kunstfagdidaktikken, som forskning på samlingsstund og førestillingar. Dette er arbeida fram og gjennomført av elevar i grunnskulen. Eg skil dette ut i frå forskning som er gjort på førestillinga for born gjort av vaksne. Eit døme på forskning som sett born sitt perspektiv i fokus er *De Røde Skoene – et kunstnerisk og teoretisk*

forskningsprosjekt om teater for de aller minste, som handlar om ei førestilling for små barn med interaksjon og improvisasjon (Hovik, 2014).

2.1.1. Forsking om førestillingar

Eg viser til eit noverande kunstbasert forskingsprosjekt og førestilling, som er for born og er laga av born. Det har namnet *Verdens aller beste klovn (skal må) får ikke sove*, med undertittel *Om barn som medskapende kunstprodusenter*, med prosjektleiar Cecilie Haagensen. Dette er eit prosjekt som har fokus på borna sin fantasi og regissørevne, og let borna vere aktive medskaparar av førestillinga (Haagensen, Bringsværd, & Mathisen, 2016). Dei ansvarlege i prosjektet har medvit over sin eigen subjektivitet i forskinga, og let born på 6 år ta hovudansvaret for korleis førestillinga vert. På denne måten fekk dei fram andre uttrykk og tankar enn dersom dei vaksne bestemte korleis førestillinga skulle vere. Eg kan kople dette opp til denne masteroppgåva med eit fokus på borna i førestillingprosessen. I FN-prosjektet var det lærarane som hadde laga til utgangspunktet for opplegget, bestemte roller og ansvar, og lagde til eit ferdig rollespel som dei skulle lære og gjere til sitt eige. Elevane gjennomførte innslaga på ei scene framfor resten av elevane på skulen. På denne måten er det til ein grad laga av og for born, slik som førestillinga *Verdens alle beste klovn (skal må) får ikke sove*. Dette prosjektet har latt borna ha ein større del som medskaparar i utviklinga av manus og førestillinga. Ein anna faktor eg kan kople denne masteroppgåva til forskingsprosjektet er at prosessen til førestillinga har eit stort fokus for forskingsprosjektet, og i skildringa om prosjektet tek dei i bruk omgrepet forestillingsprosess. Det som skil seg ut frå FN-prosjektet er alderen og at dette er utanom skule og barnehage.

Førestillingsprosjekta som eg har nemnd til no har hatt fokus på unge born i alderen 0-6 år. Aldersgruppa i studia er yngre enn kva eg har fokusert på i dette studiet, men dei er framleis born som har mange likskapar og like prosessar som elevane i FN-prosjektet. Førestilling som arbeidsmetode i skulen har Whitehurst og Howells skrive om i *When something is different people fear it* (Whitehurst & Howells, 2006). Sidan forfattaren og artikkelen er engelske ser eg det som sannsynleg at prosjektet er gjennomført i England. Artikkelen er frå 2006 og handlar om elevar og tilsette som i lag lagar ei musikalsk framsyning. Skulen og klassa har over lang tid arbeida med inkludering av elevar. Artikkelen viser ein forestillingsprosess i musikk og inneheld nøkkelorda lærevanskar, sosial inkludering, kreativitet og positiv sosial konstruksjon. Forskinga og artikkelen har eit anna fokus enn det

eg har, men det handlar likevel om prosessen fram til ei førestilling. Dette gjer at det kan knytast opp mot FN-prosjektet. Eg kan kople fleire moment i datamaterialet mitt til denne artikkelen, med tanke på prosess, samarbeid, og uvande situasjonar for elevane.

Ein anna forskning eg vil presentere er doktoravhandlinga av Onsrud med tittel *Kjønn på spill – kjønn i spill: En studie av ungdomskoleelevers musisering* (Onsrud, 2013). Dette er eit forskingsprosjekt som omhandlar prosessar i musikkfaget, og korleis det påverk kjønnsidentiteten. Dette er ein doktoravhandling som tek utgangspunkt i fire ulike scenario i musikkfaget:

1. Førebuing og gjennomgåing av ein klassekonsert.
2. Grunnleggande bandinstrumentopplæring.
3. Rytmiikk og komp i hip-hop.
4. Tverrfagleg scenisk oppsett kor lærarar og elevar arbeidar med kvarandre om musikk og drama, med resultat i ei førestilling (Onsrud, 2013, s. 33).

Song, bandinstrumentlæring og sjangeren hip hop er områder som vert diskutert gjennom avhandlinga. FN-prosjektet som eg fylgde resulterte i ei førestilling med både song og skodespel, kor den eine songen elevane framførte innehaltdt både rap og song. Doktoravhandlinga tek føre seg omgrepet *musisering*, som er ein musikkoppleving som skjer i ein sosial kontekst og forhandling gjennom musikk (Onsrud, 2013). Her er det mykje som ligg nært dette studiet og FN-prosjektet, spesielt det siste scenarioet som Onsrud følgde, men *Kjønn på spill* har ei fokusområde kor problemstillinga er retta mot kjønn (Onsrud, 2013). Eg meiner det er interessant med det sosiale samspelet og kva som skjer i ein slik prosess mellom elevane. Sidan forfattaren av avhandlinga fokuserer på musisere, vil ho/han kome med tankemåtar og refleksjonar som vil opne opp min tankegong.

2.1.2. Drama og teater som arbeidsmetode i undervising

FN-prosjektet var ei prosjektveke som resulterer i ei samlingsstund, kor prosessen hadde hovudfokus. Det var tilfeldig at det vart rollespel i samlingsstunda, sidan ein kunne ta i bruk andre formar for aktivitetar enn å vise det fram på ei scene. Nokre elevar hadde skodespel som dei viste fram til resten av skulen, kor Petra hadde hovudrolla. Heile førestillinga handla

om FN og FN-dagen, sidan dei framførte det på sjølve FN-dagen. Ved hjelp av skodespel og drama som arbeidsmetode og framføringsmetode, kan elevane på trinnet og elevane som er tilskodarar lære om FN. Sidan drama ikkje er eit eige fag i grunnskulen, vert det difor eit spørsmål om korleis ein skal bruke drama i undervisinga. Sæbø har skriva ein artikkel, *Hva mener morgendagens lærere om drama i undervisningen?*, knyta dette (Sæbø, 2007). Artikkelen stiller spørsmål til allmennlærerstudentar om kva dei tenker om drama i undervising og kva erfaringar dei har fått om elevaktiv læring og drama i utdanninga deira (Sæbø, 2007, s. 463). For å finne ut dette vart det sendt ut eit spørjeskjema til framtidige allmennlærarar. Svara som vart gitt viser at eit fleirtal av studentane meinte at drama kunne integrerast inn i forskjellige fag i skuleundervisinga, men i ulik grad. Sæbø fann også ut at studentane meinte at drama er ein god arbeidsmetode som ein kan bruke i alle fag. Spørjeundersøkinga vart sendt ut i 2003 og 2004, og artikkelen er publisert i 2007. Sjølv om undersøking er over 10 år gamal, er den framleis eit tema på dagsordenen.

Sæbø sin doktoravhandling, publisert nokre år etter artikkelen frå førre avsnitt, handlar om drama i undervising og læringsprosessen, og har tittelen *Drama og elevaktiv læring - En studie av hvordan drama svarer på undervisnings- og læringsprosessens didaktiske utfordringer* (Sæbø, 2009). Den handlar om læringsprosessane innanfor arbeidsmetode drama og ligg dermed nært temaet for denne masteroppgåva, men har ein annan vinkling. Doktoravhandlinga er relevant for meg sidan det handlar om drama som ein didaktisk metode og korleis drama påverkar læreprosessen. Sidan Petra har hovudrolla i rollespelet under førestillinga, handlar denne masteroppgåva store delar om prosessen i rollespeløvinga. Denne avhandlinga er både retta mot lærarar, lærarstudentar og elevar sine perspektiv. Sæbø forklarar prosjektet som ein undersøking som hadde som mål å vurdere kva nye erfaringar og vurderingar lærarane, lærarstudentane og elevane fekk når drama vart innført som ein arbeidsmetode i undervisinga (Sæbø, 2012, s. 165).

Gjærum og Ramsdal har gjennomført eit treårig prosjekt med ungdomar utanfor skule og arbeid, som har droppa ut av skulen. Artikkelen har tittelen *Kreative prosesser i "art-based-research"*. Gjærum og Ramsdal tok i bruk drama og teaterproduksjon som arbeidsmetode for generering av kunnskap. Dette for å gje ein verdifull erfaring til ungdomane, og for å forsøke å førebygge vidare problemutvikling (Gjærum & Ramsdal, 2011, s. 21). Dei har fokus på den kreative teaterprosessen og deler inn prosessen inn i fleire fasar, mellom anna «Den ene prosessen er gjennomføringen av forestillingens kreative utviklingsprosess som består av ungdommenes møte med det praktiske teaterarbeidet, der

utvikling av dramatikk, regi, dramaturgi og skuespillerteknikk inngår» (Gjærum & Ramsdal, 2011, s. 23). Forfatterane bruker omgrepet førestillinga i sin kreative utviklingsprosess, noko som er mykje av det eg skriv om i denne masteroppgåva. I FN-prosjektet var skodespelet eit rollespel med ferdig manus frå lærarane, som skil seg frå desse produksjonsprosessane der elevane og ungdomane skapar manus og førestillinga sjølv. Prosessen fram til førestillinga er mykje av det same, sjølv om elevane har meir styring i Gjærum og Ramsdal sitt prosjekt.

Som avslutting på tidlegare forskingsdelen, viser eg til forskning om teater og drama i undervising i eit internasjonalt bilete. DICE er eit toårig prosjekt som har fått støtte av EU, og står for Drama Improves Lisbon Key Competences in Education (DICE Consortium, 2010). Prosjektet vart gjennomført i 12 ulike land med omtrent 5000 forskingsdeltakarar, og vart vurdert med ein kvantitativ tilnærming. Forskinga baserer seg på drama og teater som arbeidsmetode i undervisinga og korleis verknaden for læring hjå elevane er. Målet med prosjektet var å sjå korleis slik undervising kan verke inn på fem av dei åtte Lisboa nøkkelkompetansane, som er mål og strategiar for livslang læring. Dei fem kompetansane er: «1. Kommunikasjon i morsmål 2. Lære å lære 3. Mellommenneske-, flerkultur-, sosial- og medborgerkompetanse 4. Entreprenørskap 5. Kulturelt uttrykk» (DICE Consortium, 2010, s. 7). Forskarane forska på om teater og drama har innverknad på andre områder enn eigenverdien for arbeidsmetoden. Dette er eit stort prosjekt som kan gje svar på kvifor ein bør inkludere drama og teater i undervisinga i skulen.

Eg har med desse presentasjonane av forskning plassert denne masteroppgåva inn i kunstfagfeltet, mellom forskning om førestillingar av og for born, og mellom forskning om drama og teater som arbeidsmetode i undervising. I tillegg til forskingsartiklar og doktoravhandlingar har eg også sett på andre masteroppgåver som inspirasjon. I masteroppgåva har eg fokusert på eleven sitt perspektiv, og har med dette lest masteroppgåva til Kleiven (2013), som fokuserer på barneperspektivet. Tittelen på masteroppgåva er *Barns fortelling fra barnehagen* (Kleiven, 2013). Eg støtter meg også til masteroppgåver som har skrive med ein etnografisk tilnærming av metode for generering av datamateriale, som masteroppgåva til Jones: *Fabelfaktisk læring og undervisning* (Jones, 2015). Ho har brukt multimodal analyse, noko som eg utførar i denne masteroppgåva.

2.2. Kunsten sin plass i grunnskulen

På ungdomskulen hadde eg fleire undervisingstimar med kunst og handverk og musikk enn systema mi, som starta på ungdomskulen når LK06 trådde i gang. Vi hadde også eit valfag utifrå fleire alternativ, mellom anna språk, kantineansvar og media. Medan mange hadde tysk, hadde eg media og for rundt på skulen og filma småvideoar. Det var kjempegøy! Eg ser tilbake til desse timane som gullverd for min utvikling som menneske og utvikling av kreativitet. Vi fekk tid til å fokusere på større prosjekt som resulterte i bra produkt, mellom anna filmredigering av ungdomskulen sin versjon av Grand Prix.

For å klargjere det som må ligge i grunn for å forstå analysen og drøftingen om førestillingsprosessen frå eleven sitt perspektiv, tek eg føre meg det overordna først, kunsten sin rolle i grunnskulen. Kulturtilbod utanfor grunnskulen er fritidsordningar som har fokus på kunst, slik som instrumentlæring og dans. Kulturskulen og Ungdommens Kulturmonstring (UKM) er noko av kulturtilbodet utanom skule. I grunnskulen har ein kunnskapsmål som avgjer kor mykje tid ein skal bruke og kva som skal vere av estetiske fag. Den noverande læreplanen kom ut i 2006, og kom ut med eit større fokus på teoretiske fag og mindre fokus på dei estetiske faga enn læreplanen frå 97. Kor stor del dei estetiske faga kjem til å få når læreplanen gjennomgår revisjon vert spennande å sjå. Det er først og fremst staten og politikken som avgjer korleis kultur og kunst skjer og korleis det vil gå føre seg i skulen. Kulturpolitikk er kort sagt i følgje Rykkja og Homme korleis myndigheitene avgjer og planlegg korleis kunst og kultur skal skje og fungere (Rykkja & Homme, 2013, s. 87). Dette er mellom anna gjennom formidling i opplæring og produksjon i utøvande arbeid. Rykkja og Homme diskuterer seg fram til at kulturpolitikken har ein definisjon som er so vid at utdanningspolitikken kjem som ein del av kulturpolitikken (Rykkja & Homme, 2013, s. 87). I fylgje Røe Isaksen, som er tidlegare kunnskapsminister, er det ikkje timetalet på estetiske fag som har gått ned som er problemet, det er fagkompetansen og fagmiljøet til dei estetiske faga som har vorte svekka (Ørstavik, 2017).

For å vise kunsten sin plass i skulen tek eg føre meg Kunnskapsløftet frå 2006. I grunnskulen har ein hovudsakleg to obligatoriske estetiske fag: kunst og handverk, og musikk. Under føremålet for musikkfaget står det mellom anna at musikk er med på å bidra i tilpassa opplæring, inkludering, og uttrykksbehov. Hovudvekt i faget ligg på musisere, komponering og lytting (Utdanningsdirektoratet, 2018a).

Som et allmenndannende kunstfag skal musikkfaget gi elevene grunnlag for å kunne oppleve, reflektere over, forstå og ta del i musikalske uttrykk. Som et skapende fag skal musikkfaget gi grunnlag for utvikling av kreativitet og skapende evner slik at elevene blir i stand til å skape musikalske uttrykk ut fra egne forutsetninger. (Utdanningsdirektoratet, 2018b, s. 1)

Utifrå læreplanen ser eg at musikkfaget også fokuserer på danning og utvikling som menneske, i tillegg til musikkfaget sin eigenverdi. Eg vil også vise til eit utdrag frå føremålet til faget kunst og handverk frå læreplanen, der eit mål med faget er for å kunne utvikle den estetiske sansen i eit samfunnsperspektiv:

Faget *kunst og håndverk* står sentralt i utviklingen av den kulturelle allmenndannelsen. Faget er også forberedende for en rekke utdanninger og yrkesvalg. Estetisk kompetanse er en kilde til utvikling på flere nivåer, fra personlig vekst, via innflytelse på ens egne omgivelser til kreativ nytenkning i et større samfunnsperspektiv. (Utdanningsdirektoratet, 2018c, s. 1)

For å få ei oversikt over dei ulike faga og kor mange undervisningstimar dei får, samanliknar eg kunst og handverk med matematikk. Matematikk er eit fag som elevane har til og med på vidaregåande trinn, og er eit av fag som vert satsa stort på. Barnetrinnet frå 1.-7. trinn har til saman 888 undervisningstimar med matematikk (Utdanningsdirektoratet, 2018e). Til samanlikning har barnetrinnet 477 timar med undervisning i kunst & handverksfaget frå 1.-7. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2018d). Denne oversikta viser eg for å få eit inntrykk i korleis fokusområde grunnskulen har. Her ser ein at matematikk som er eit basisfag har mykje større plass i skulen enn kunst og handverk.

2.2.1. Den kulturelle skolesekken

Den kulturelle skolesekken (DKS) er eit kulturprogram som skal vere med på å dekke behovet for kunst og kultur i grunnskulen og i vidaregåande skule. DKS skal sikre at born og unge får møte profesjonell kunst i løpet av skuletida. Dette gjennom at utøvande kunstnarar og pedagogar går saman for å lage ulike førestillingar og verkstadordningar for born og unge. Dei inneheld mellom anna dans, interaktive førestillingar, teater og handverk. Rundt om i

daglegtalen i lærar- og studenttilvære vert DKS ofte diskutert, til dømes om førestillingane skal vere pedagogisk tilrettelagt eller vere for kunsten sin eigenverdi. I boka *Den kulturelle skolesekken* vert kulturprogrammet presentert og diskutert (Breivik & Christophersen, 2013). Her skriv Breivik og Christophersen om korleis ein kan skildre prosjektet, sidan det er forskjellige innhald etter kvar ein bur i landet, og hensikta bak kvifor DKS vart etablert.

DKS som formalisert samarbeid mellom Kulturdepartementet og Kunnskapsdepartementet befinner seg i skjæringspunktet mellom kulturliv og skole. Et slikt samarbeid virker naturlig ettersom kultur og skole er to samfunnsområder som deler en rekke formål: man er åpenbart enige om at kunst og kultur er vesentlig for menneskelig opplysning, utvikling og livskvalitet, og at demokratisering og sosial utjevning er vesentlige politiske prinsipper. (Breivik & Christophersen, 2013, s. 10)

DKS er til for å gje eit kunst- og kulturtilbod for elevane i skulen og er med på å nå kompetansemål i læreplanen. Breivik og Christophersen kallar DKS ein kulturell bagasje (Breivik & Christophersen, 2013, s. 10). DKS som føremål å skape kunstmøte og gode opplevingar med kunsten for elevane, samt bidra til fagleg og personleg vekst (Christophersen, 2013, s. 109). Sortland (2014) diskuterer om kunsten i DKS-framsyningane skal tilpassast til kven som er mottakarar. Ho seier at kunst ikkje treng å vere kopla til læring, sidan ein kan oppleve, erfare, og få ny kunnskap på ein anna måte med kunsten i DKS. På same måte må ein kunne tilpasse kunsten til mottakarane slik at den vert reflektert. Ho fortel vidare at «vi må være interessert i dette møtet mellom kunsten og situasjonen» (Sortland, 2014, s. 91).

Christophersen skriv om korleis lærarar oppfattar og omtalar DKS. Ho fortel at nokre lærarar kan ha ei negativ haldning til kulturprosjektet, men at mesteparten ser den gode verdien til kulturprogrammet (Christophersen, 2013). I eit intervju Christophersen gjorde med kunstnarar, som deltok i DKS, gjev mange av kunstnarane ein negativ omtale om haldninga til lærarane under besøka. Dei fortel om lærarar som ikkje var interesserte eller blanda seg inn når dei ikkje skulle (Christophersen, 2013, s. 108). Dette kan ha ein samanheng med at DKS skal vere ein relasjon mellom elev og kunstnar, som gjer at lærarar sin rolle nesten vert overflødig (Christophersen, 2013, s. 121). For at eit slikt prosjekt og samarbeid skal kunne fungere med eit fagleg utbytte, er det gunstig om lærarane kan ha samtale med elevane for å førebu før og etter framsyninga for å prosessere framsyninga. Det styrkar sjølve førestillinga til DKS og det vert betre for elevane og for kunstnarane. Dersom det er mange lærarar som er

misnøgde med kulturprosjektet kan betre kommunikasjon mellom lærar og kunstnarar/pedagogar i DKS styrke målet med førestillinga. Rognerød (2018) meiner dette er på grunn av at lærarane har lite eigarskap til skulekonsertane og er oppteken av eigne prosjekt (Rognerød, 2018). Då er det i alle fall viktig å ha mål om at lærarane skal få kjenne på eigarskap til framsyningane.

2.2.2 Oppsummering av kunsten sin plass i grunnskulen

Det er klart at dei estetiske faga og kunsten har ein plass i grunnskulen. Kor stor plass dette skal ta er ein pågåande diskusjon. På grunn av meir fokus på så kalla basisfag, teoretiske fag og grunnleggande ferdigheiter i tillegg til mindre tal på lærarar med kompetanse innanfor estetiske fag, vert det stadig mindre fokus på dei estetiske faga i skulen. Andre faktorar kan også spele inn. Slik som Røe Isaksen seier, er det eit svakt fagmiljø innanfor kunstfaga. Isaksen påpeikar at skulesystemet treng fleire lærarar med kompetanse innanfor feltet, noko som kan ha verknad på kvaliteten på undervisinga i estetiske fag. Kompetansemåla viser visse krav over kva elevane skal lære innanfor estetiske fag etter avslutta skulegang, og viser kor stort fokus estetiske fag har. Etter LK06 vart det meir fokus på basisfag og på dei grunnleggande ferdigheitene i lesing, skriving, rekning, munnlege og digitale ferdigheiter enn før, som gjorde at kunst og handverk, musikk og andre estetiske fag vart kutta ned på tal på timar i eit undervisningsår. Den kulturelle skolesekken er eit kulturprogram som heile Noreg har, som er basert på førestillingar og verkstadordningar. Dette er ei ordning sett frå myndigheitene sin side med mål om å dekke nokre av måla innanfor kunst og kultur i kunnskapsløftet. Forestillingsprosessen eg fylgjer i denne masteroppgåva er ikkje eit DKS-prosjekt, men eit prosjekt som initierast av skulen sjølv. Likevel oppfattar eg at noko av målsetnadane er dei same, om ein samanliknar DKS og dei estetiske faga i skulen.

2.3. Førestillingsprosessen

For å skape ei førestilling eller ein samlingsstund med ulike uttrykksmåtar og presenteringsmetodar, må det skje ein prosess for å skape og øve. Øvingane fram til førestillinga som skal visast fram til eit publikum, er *førestillingsprosessen*. Ei førestilling er resultatet av ein skapande prosess. Førestilling i skulen har mange namn, mellom anna

framsyning, framføring, samlingsstund, teaterframvising, skulekonsert, og opptreden. For å forklare kva førestillingsprosessen er for noko, tek eg føre meg kva ei førestilling er først.

2.3.1. Kva er ei førestilling?

Ei førestilling i skulen kan ha ulike formar for uttrykksmåtar, gjerne gjennom skodespel, dans og/eller song. Ein kan framføre dikt og vise fram videoklipp som ein har laga. Det er på lik linje som ein har gallerivising, kor ein viser fram noko ein har arbeida med over ein periode. Dette er førestilling i same kontekst som ein teaterførestilling. Ei førestilling er ein produksjon som vert vist fram for eit publikum, kor det visuelle og det biletlege er eit viktig verkemiddel (Ekenes, 2014, s. 84). Ekenes har skrive eit kapittel i *Scenekunsten og de unge: En antologi fra Scenekunstbruket* (Graffer & Sekkelsten, 2014), kor ho har skrive om den utvida førestillinga. Ho seier det visuelle er med på å engasjere publikum i hennar førestillingar, og at det er slik i dei fleste oppsett. Det bidreg til fantasi og refleksjon (Ekenes, 2014, s. 84).

Det var tilfeldig at eg fylgde eit trinn med fokuselevar som hadde samlingsstund med song, skodespel og teknisk ansvar i studiet. Det kunne like godt ha vore dans, musikal, eller filmvising. På grunn av at det var rollespel og skodespel, legg eg fram teori knyta til teater og drama. Drama og teater vert ofte brukt om kvarandre, men forskingsprosjektet til DICE synast det er viktig å dele desse frå kvarandre (DICE Consortium, 2010, s. 10). Teater og teaterprosessen, er kor skodespelarane er opptekne av at dei skal framføre til eit publikum og skape ei førestilling medvitande om dette. Drama har i fylgje DICE-rapporten fokus på prosessen. Skodespelaren eller menneske utforskar roller, perspektiv, og situasjonar, og opplevinga til individet med dramatiseringa er viktig.

2.3.2. Førestilling som læringsmetode

I prosessen er det vanleg med refleksjon og under refleksjonen finn ein ut kva den beste måten å gjere noko på er. Ein finn ut kva som er viktig å få fram og korleis framstillinga av førestillinga vil sjå ut. Prosjektarbeid gjev støtte til sosiokulturell læringsteori, ved at ein samarbeider og fører dialog saman med andre. Eit prosjektarbeid kan innehalde eit problem og ei løysing. Prosessen fram til det medfører samtalar kring hypotesar, vurdering av informasjon, diskusjon og til slutt konklusjon (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 70). Å vise fram

noko ein har arbeida med og hatt prosjektarbeid rundt, er vanleg i mange fag. I musikk har ein til dømes konsert, danseframsyning og rollespel. I norskfaget kan ein framføre ein presentasjon om eit tema, eller ta i bruk andre arbeidsmetodar for å lære i norskfaget. Skuleførestillingar, som vert vist for mange, resten av skulen eller for føresette, har ofte noko teater eller rollespel i seg. Det kan vere å vere skodespelarar eller songarar i ein musikal, eller uttrykke seg kroppsleg og verbalt gjennom å vere programleiar.

Rasmussen og Kristoffersen reflekterer over teaterprosessen og det å arbeide med det kroppslege og det sanslege. Dei meiner dette vil gje læring når den verbale undervisinga ikkje strekk til (Rasmussen & Kristoffersen, 2014, s. 48). Det er eg einig i. Ved bruk av fleire uttrykksformer og andre uttrykksformer enn til vanleg, er min hypotese at ein vil kunne lære på andre måtar enn til vanleg. Lyngstad skriv om korleis teater som arbeidsmetode kan føre til danning (Lyngstad, 2013). Ved bruk av estetiske læringsmåtar, lærer ein sansleg og kroppsleg, ein opnar opp for perspektivforståing og innsikt, og ein lærer kognitivt (Lyngstad, 2013, ss. 102-103). Gjennom denne oppgåva vil eg vise nytta og verdien av eit slikt prosjekt.

2.3.3. Danning i førestillingar

Hovudmålet med førestillingar er oftast å underhalde publikum. Pettersen fortel om modellen kalla for «den underholde konsumenten», som skildrar at ein har forventning om å verte underholdt heile tida på eit museumsbesøk (Pettersen, 2014, s. 97). For born og unge har førestillingane ofte eit moralsk budskap (Pettersen, 2014, s. 97). Dette ser eg ser igjen også i filmar for born. Då går handlinga ofte ut på at eit barn reiser ut i verda åleine, og møter utfordringar som barnet til slutt meistrar. På denne måten får borna motivasjon til å vere individuelle og meistre utfordringar. Ved å bruke Pettersen sin modell kan det moralske budskapet i førestillingar bidra det til læring og danning hjå borna i publikum. Det er til dømes korleis borna skal oppføre seg til ulike situasjonar (Pettersen, 2014). I tillegg til læring og underhaldning hjå publikum av innhaldet i førestillinga, vil eg seie at det har ein stor verdi for deltakarane i førestillinga også. Det avheng sjølvsagt på kva situasjon og type deltakarar det er.

2.3.4. Prosessen

Proessen fram til ferdig produkt vert omtalt i litteraturen på ulike måtar. Wiseth (2015) definerer ein prosess som *devising theatre*, som tyder å skape og utarbeide ei førestilling, og gjennom ein kunstnarisk prosess arbeide fram eit scenisk produkt (Wiseth, 2015, s. 176). Dette skjer kollaborativt og er ein improvisasjonsbasert prosess frå byrjinga mot ferdig førestilling. Wiseth sin definisjon er lik førestillingsprosessen i FN-prosjektet, sidan den inneheld improvisasjon og arbeid ut i frå impuls og utprøving, og samarbeidet og skaping av ei førestilling er lik. Samarbeidet i FN-prosjektet er mellom elevane og lærarane, og saman skapar dei førestillinga. I ein slik prosess må ein samarbeide for å få til eit samla produkt. Vegen frå idé til ferdig framsyning, er ulikt for kven som er deltakarar. Det er eg einige i og kan kople det til opplevingane til Peder og Petra. Wiseth fortel at sjølv om ein arbeider i lag med andre, so kjem ein til å oppleve prosessen ulikt og få forskjellige erfaringar. Dette er på grunn av at kunnskapsproduksjonen skjer i eit møte mellom deltakar og gruppe, og deltaking og kommunikasjon (Wiseth, 2015, s. 177). Wiseth skriv at ein tek i bruk refleksjon som arbeidsmetode i ein slik prosess, for å forstå betre prosessen sjølv og vegen vidare. Ho skriv at ein slik prosess ikkje skjer rett fram, og at førestillinga vert forma etter kvart som ein arbeidar med den. Å sjå og forsøke å forstå korleis det vert sjåande ut frå utsida, er ein god teknikk for å utarbeide ein scenisk førestilling. Ved å oppleve gjennom sansane og å knyte kjensler til desse opplevingane, gjer at reflekterer og brukar fantasi for å arbeide vidare med førestillinga (Wiseth, 2015, s. 182). Ho knyter opp prosjektet hennar til tre dramaturgiske omgrep, tekst, tid, og rom, som eg kan også knyte FN-prosjektet til.

Rasmussen definerer førestillingsprosessen som komplekse skapande teaterkunstprosessar, prøveperiode og førestillingsperiode (Rasmussen B. , 2013, s. 13). Han tek i bruk omgrepet *devising*, som ein periode der ein utarbeidar noko eller planlegg noko (Rasmussen B. , 2013, s. 15). Hammer og Strømsøe bruker omgrepet *skapande prosess* om førestillingsprosessen, som tyder at ein skapar noko og at det skjer ein prosess før ein er ferdig med produktet (Hammer & Strømsøe, 2015). Kristoffersen (2015) skriv om at dramaturgien har ein stor rolle i leiken, som baserer seg på refleksjon. Han skriv også om rekvisittar i drama og skapande prosessar, og skildrar det som gjenstandar som er med for å forsterke fiksjonen (Rasmussen B. , 2015, s. 56). Det kan verte brukt som inspirasjon for å halde leiken vidare og utvikle leiken, som ein også kan kople til førestillingsprosessen. Leik er utforskande og har til dømes dramatisering som metode.

Scenepresentasjon: Framføringsprosjekter med barn og unge er ei bok som viser korleis å lage teaterførestilling (Knudsen & Ørvig, 2006). Knudsen og Ørvig presenterer prosessen til eit framføringsprosjekt, ved å dele den inn i ulike fasar: inspirasjon, utforsking, produksjon, framføring og vurdering (Knudsen & Ørvig, 2006, s. 18). Det er sett frå eit lærarperspektiv, men fasane kan framleis knytast opp til prosessen til elevane i studiet. Ein startar med *inspirasjonsfasa*, med introduksjonen av temaet kor elevane får ein smak på kva temaet handlar om. Etter dette skjer det ein *utforsking*, kor det skal hentast inn alt av material, uttrykksmåtar og arbeidsmetodar. *Produksjonen* handlar om å fordele roller og skape førestillinga. Ein arbeider med materialet og formar det til eit scenisk produkt, gjennom elevaktivitet og samarbeid. *Framføringa* er formidlinga til publikum. Til slutt har Knudsen og Ørvig *vurderingsfasa*, som er ein avslutting med refleksjon og sluttvurdering av prosjektet (Knudsen & Ørvig, 2006, ss. 18-27).

2.3.5. Oppsummering av førestillingsprosessen

Førestillingsprosessen er eit samansett ord av prosessen fram til ei førestilling som vert framført for eit publikum. Bruk av førestilling som arbeidsmetode er vanleg i grunnskulen, og det inneheld ofte skodespel og dans. Her er det mogelegheit for at både deltakarane og publikum kan lære noko. Eg har vinkla førestillingsprosessen mot teater og drama og mot den skapande utviklingsprosessen. Førestillingsprosessen er ein kunstnarisk og estetisk prosess som handlar om å skape eit scenisk produkt. I eit slik arbeid lærer ein sanseleg og kroppsleg, i tillegg til det kognitive, kor ein får lære om eit tema, ein moralsk tankegang, danning, forståing, og/eller refleksjon.

2.4. Didaktikk

Didaktikk er eit omgrep som vert brukt om det faglege innanfor utdanning. Ordet didaktikk kjem frå det greske språk og vert oversett til «lære frå seg» (Hanken & Johansen, 2013, s. 19). Didaktikk forstår eg som læra om undervising med tilrettelegging for læring og å forstå korleis elevane lærer, samt metodikk. Hanken og Johansen (2013) skriv at denne tilrettelegginga av undervisinga skjer frå læraren sin perspektiv. Didaktikk finnast i alle fag og som samla omgrep, til dømes fagdidaktikk og musikkdidaktikk. Kunstfagleg didaktikk er å lære gjennom estetisk tilnærming til læring, som ein bruker både i kunstfaga og i undervising

generelt. I kunstfagdidaktikken har ein størst fokus på prosessen. Kunstfagleg læring baserer seg på kjensler, kroppsleg- og sanseleg læring i prosessen, saman med personleg og kulturell erfaringar (Østern, Stavik-Karlsen, & Angelo, 2013, s. 274).

I problemstillinga min tek eg føre meg fire omgrep som eg har fokus på. For å kunne analysere og diskutere desse omgrepa gjennom teksta, vil eg først definere omgrepa. Orda er til for å kople det til didaktikk, med at læring og utvikling, meiningsskaping og oppleving er sentrale omgrep i didaktikken og baserer seg på korleis elevane vert påverka av undervising og formidling. Desse omgrepa vert framstilt i denne oppgåva frå eleven sitt perspektiv.

2.4.1. Oppleving

Oppleving er individet sin oppfatning av verda og omgjevnaden rundt, og skjer i samspel med sansane våre. Hohr (2013) seier at vi har både kunnskap og oppleving om eit fenomen, med tanke på at vi deler verda med andre som gjer at vi kan ha ein oppleving av det same fenomenet og kan diskutere med kvarandre om det (Hohr, 2013, s.225-226). Ein har ulike måtar å sjå verda på, som fører til at vi har ulike opplevingar, uansett om dei ikkje er heilt ulike frå andre. Opplevingsevna er i fylgje Hohr «[...] resultatet av ein danningssprosess og av forutgående estetiske aktiviteter» (Hohr, 2013, s. 231). Med dette kan alle til dømes oppleve og sjå at havet er blått, på grunn av felles kunnskap. Men på grunn av ulike erfaringar, interesser, og måten ein ser verda på, får ein ulike opplevingar. Hohr skriv vidare at oppleving er sjølve grunnlaget for omgrepet, og ikkje to sidestilte omgrep.

I kunstfagdidaktikken koplur ein ofte oppleving opp mot det sanslege. Ein kunstoppleving vert til i møte med kunst, og vert forklart i *Scenekunsten og de unge: En antologi fra Scenekunstbruket*, som ein erfaring og oppleving som opnar opp til refleksjon og vidare diskusjon (Sortland, 2014). Estetisk aktivitet, også kalla for *det betydingsfulle mønster*, forstår Hohr (2013) som produksjon og resepsjon av uttrykk i eit samspel mellom erfaring og dei kulturelle gitte formuttrykk (Hohr, 2013, s.220). Med formuttrykk meiner Hohr struktur som er sansbare som passar til ulike formsjangrar i kunsten, slik som musikk og film. Ut i frå dette samspelet tileignar ein seg ny erfaring og innsikt i verda (Hohr, 2013, s. 220). Dette forstår eg som individet som kjem i møte med kunst, og opplev kunsten med kunnskap frå erfaring og kunstformer. I fylgje Østern, Stavik-Karlsen og Angelo er denne prosessen estetisk erkjenning og fortel at det skjer gjennom bruk av det sanslege i det kognitive arbeidet (Østern, Stavik-Karlsen, & Angelo, 2013, s. 274).

I undervisingsamanheng viser Hohn d mer på korleis form og estetisk erfaring skjer. I matematikken som døme kor ein lærer om tal og automatiserte teknikkar, men samtidig om matematikken som ein eigen verd med utforskning og leik av symbolsystem (Hohn, 2013, s. 221). I rollespelet i FN-prosjektet var det både lære om å framføre manus og karakteren, men det var også eit innhald i teksta om flyktningar og diskusjon om kven det er. Hohn kallar dette for *etisk oppleving* i refleksjon og utforskning om verdiar og etikk, som vert til kunnskap om verdiar og normer (Hohn, 2013). Dette trekk linjer til meiningsskaping og læring.

Studiet handlar om opplevinga som Peder og Petra opplevde under FN-prosjektet, med tanke på øvingstimane sett av til førebuing til førestillinga. Kva opplevde Peder i sin prosess med lydteknikarkurs, rigging av utstyr, øvingstimane, og å vere lydteknikar under samlingsstunda? Kva opplevde Petra i sin prosess med øvingstimane, arbeid med manus, samarbeid med andre elevar, og resten av førebuinga til samlingsstunda? Eg kjem til å vurdere oppleving som det elevane har sagt dei har gjort i samtalan og kva dei synast om det, i tillegg til kva dei gav uttrykk for under mine observasjonar

2.4.2. Meiningsskaping

Denne masteroppgåva er eit studie kor verkelegheita til menneska vert skapt gjennom opplevingar og situasjonar, og skjer i samspel med andre i samfunnet (Tjora A. , 2017). Difor har kulturen rundt seg ein stor påverknad på menneska. Måten vi skildrar verda på skjer mellom anna gjennom språket v rt. På grunn av at det finnast normer i språket om måten vi pratar til kvarandre på, avgjer språket korleis vi handlar i ulike situasjonar (Nasjonalt Vitensenter for styrkebasert læring, 2017). Eit slikt perspektiv på meiningsskaping skjer gjennom sosialt samspel. Opplevinga til fokuselevane som eg har fylgt vart heile tida påverka av miljøet rundt, noko som er eit samspel av elevane, lærarane, staden og kulturen i gruppa. Som igjen påverka forståinga og læringsutbytte, som eg forskar på.

Selander (2017) skriv i boka *Didaktiken efter Vygotskij* at det er vanleg for ein multimodal analyse å utforske det som vert uttrykt gjennom kommunikasjon. Han meiner også at ein slik analyse ser på læring og meiningsskaping som to like omgrep (Selander, 2017, s. 163). Han er ikkje heilt overtyda at dette er tilfelle og gjev ein definisjon på kva det er. Eg siterar Selander: «L rande handlar alltid om l rande *av något*» (Selander, 2017, s. 163). Meiningsskaping er situasjonsbasert og har ein gitt kontekst, medan læring handlar om å utvikle kunnskap over tid, slik at ein kan til dømes få nok kunnskap til å arbeide innanfor eit

yrke. Meningssskaping skjer der og då, medan læring har er ein tidsperiode kor læring vert konstruert. Selander (2017) har ein gjennomgåande tankegang fokusert mot det verbale og bruk av teiknsystem, kor han referera til semiotikken. Han seier at gjennom kommunikasjon skapar vi meining, og uttrykker kunnskap og forståing (Selander, 2017, s. 40).

I det kunstfaglege som eit motargument til det språklege, er meningssskaping i følge Østern og Strømme (2014) noko som skjer mellom menneske. Det kan til dømes vere gjennom kroppslege erfaringar og noko som ikkje kan formidlast fullstendig verbalt. Meningssskaping skjer med det sanslege, det kroppslege og det kunstnariske (Østern & Strømme, 2014, s. 22). Lindstrand og Selander tek føre seg estetiske prosessar i boka *Estetiska lärprocesser* (Lindstrand & Selander, *Estetiska lärprocesser*, 2009). Andersson (2009) bruker gatekunst og ungdomar for å skilje den yngre generasjonen frå den eldre generasjonen. Dei har behov for å skape ein eigen identitet og uttrykke seg sjølv, ved at identiteten vert skapt gjennom gatekunst. I lag med forteljingar er behovet for å uttrykke seg sjølv heilt grunnleggande faktor for menneske (Andersson, 2009, s. 25). Meningssskaping skjer difor ikkje berre verbalt, men også gjennom andre kommunikative uttrykksmåtar og sansar. Det skjer til dømes gjennom bilete, rørsle, dans og musikk. Ein god meningssskapande kommunikasjonsform er å uttrykke seg sjølv og skape meining på denne måten. Å uttrykke seg sjølv gjennom musikk kan vere ein måte å skape musikalsk meining på. At ein person uttrykker kva han/ho synast om noko, viser engasjementet og interesse gjennom meningssskaping. Kroppsspråk er ein måte å uttrykke seg på. Ulvund skriv om den performative kroppen, og fortel at når vi forsøker å hugse, hugsar vi litt av det kroppslege og korleis det kjentest og kva ein opplevde der og då. Dette er i fylgje henne meningsrørsle, som er knyta til den ikkje-verbale kommunikasjonen (Ulvund, 2012, s. 65).

Wiseth (2015) skriv at meningssskaping skjer i kunstnariske prosessar ved at ein opplev og erfarer, og dermed skjer det individuell meningssskaping. Det skjer i møtet mellom ny og gamal erfaring. Eg forstår meningssskaping som ein kognitiv og sanseleg prosess som skjer mellom møte med oppleving og læringa av opplevinga. Rasmussen diskuterer rundt danning i teatararbeid, og kjem fram til at meningssskaping er ein sjølvrefleksiv tolking meir enn ein gjensking av verkeleg og ekstern kunnskap (Rasmussen, 2013).

2.4.3. Læring

Læring er eit grunnleggjande tema i pedagogikken, men er eit omgrep som kan vere utfordrande å definere. Det er også utfordrande å vurdere læring. Lærarar i skulen må kvar dag vurdere kva elevane har lært i undervisinga for å kunne bygge vidare kunnskapen. Det finnast fleire lærebøker som omhandlar læring, som gjer at vi kan definere omgrepet. Med eit sosiokulturelt syn på læring vil eg definere læring ved bruk av Selander sine meiningar frå *Didaktiken etter Vygotskij* (Selander, 2017). Selander skriv at læring skjer mellom to ulike tidspunkt, og kan vurderast ut i frå tidlegare kunnskap og ferdigheiter (Selander, 2017). Imsen (2010) viser til Vygotsky sitt syn på læring i boka *Elevens verden*, og seier at læring er eit resultat av samspel med andre, kor språket har vore eit reiskap for å forstå innhaldet (Imsen, 2010, s. 261). Læring er tileigna kunnskap eller ferdigheiter, til dømes å ha lært seg spanskgløser med hjelp av minnet og å ha lært seg å sy krossting ved hjelp av kroppen og sosialt samspel (Selander, 2017). Døme på læring som å meistre ferdigheiter, er å kunne fullføre eit algebrastykke med ein logisk rekningsresonnement. Læring er også å kunne ein koreografert dans som ein har øvd inn på ei veke. Selander forklarar at det er ulike måtar ein har lært på, til dømes kroppslig og gjennom hukommelse (Selander, 2017).

Selander skriv om læring i undervisningssamanheng og korleis vi kan forstå det i dag, med fokus på multimodalitet og nye perspektiv. Han skriv mellom anna om å lære med kroppen. For fleire yrkesgrupper er dette sentralt, til dømes dansarar, musikarar og yrkesfag, men dette gjeld for alle (Selander, 2017, s. 101). Kroppen hugsar rørsler avhengig av kontekst, ved at vi veit vår plass i rommet og kva vi gjer der. Dette gjeld til dømes i skriving og det å sitje i ro i førelesing (Selander, 2017, s. 102). Vidare skriv Selander at læring også handlar om å identifisere seg sjølv og skape ein identitet. Han koplør dette opp mot speleverda, kor ein vel eit eige alias etter kven ein sjølv har lyst å vere som person. På denne måten vel ein kva ein har lyst å engasjere seg i og kva ein har lyst å lære. Det ein er nysgjerrig på, og dermed lærer meir om, gjer at ein viser interessefelt og ein vel ut kunnskap etter eigen identitet (Selander, 2017, s. 102).

I skulekvardagen er det læraren som tolkar og prøvar å forstå kva elevane har lært, ved å ta ein vurdering om elevane har lært målet slik at ho/han kan bygge på vidare. I ein vurderingsfase frå læraren sitt perspektiv kan ein velje å vurdere læringsprodukt eller utvikling- og læringsprosessar. Hanken og Johansen (2013) forklarar læringsprodukt som resultat på ei prøve eller eit arbeid som eleven kan vise gjennom prestasjon eller tekst. Utvikling- og læringsprosess kan ein ikkje vurdere berre av eit ferdig produkt, men gjennom

kva eleven gjer under prosessen: Kva val eleven tek, korleis eleven samarbeida med andre og korleis går eleven fram for å lære seg den nye kunnskapen (Hanken & Johansen, 2013, s. 123).

Innanfor den sosiokulturelle læringsteorien er utvikling delt inn i to nivå. Det første er *det aktuelle utviklingsnivået* som er nivået over kva du kan klare sjølv utan hjelp frå andre. Ved hjelp frå andre kan ein nå vidare utvikling i nivå to, som har namnet *den nærmaste utviklingssona* (Vygotsky, 1982). Desse nivåa er moglege potensiell utvikling. Vidare i utviklingsteorien til sosiokulturell læringsteori skriv Moen om *stillasbygging*, som tyder støtte og undervising om noko som ein ikkje kan frå før av. Læraren vil fungere som eit stillas og støtte, som viser og forklarar noko til eleven. Etter litt vil eleven forstå kunnskapen og stoffet, og treng difor ikkje støtta frå læraren. Moen brukar døme kor spørsmål og tilbakemeldingar vil vere støtte i ein undervisningssamtale mellom lærar og elev. Når eleven forstår vil ikkje eleven trenge meir hjelp frå læraren for å forstå (Moen, 2013, s. 259).

Prosesen i form av førestillingsarbeid er ein estetisk læringsprosess, som Sæbø forklarar slik:

Begrepet estetikk er knyttet til det å erkjenne og forstå verden gjennom forming av det sanse- og følelsererfaringer. I dramafaglig praksis betyr dette at det sanselige, det følelsemessige og det kroppslige integreres med det kognitive i lærings- og erkjennelsesprosessen (Sæbø, 2012, s. 164).

Den estetiske læringsprosessen skjer dagleg i ulike situasjonar. Førestillingsprosessen omhandlar mykje av dette, med tanke på *devising* og sanseleg oppleving (Wiseth, 2015). Ut i frå dette skjer estetisk læring. Lindstrand deler estetisk læring inn i tre delar: Å lære sjølve forma eller arbeidet i estetisk produksjon, å lære noko gjennom estetisk arbeid og å lære om det estetiske og det sosiale rundt dette (Lindstrand, 2009, s. 153). Han seier vidare at læringsprosess handlar ikkje om kva ein lærer seg, men korleis læring skjer.

2.4.4. Utvikling

Utvikling er eit omgrep som vi alle bruker i daglegtalet vår. Då tyder utvikling at noko vert endra i løpet av ein tidsperiode. I følgje Selander er utvikling avhengig av sosialt samspel: «Vi kan inte utvecklas som människor utan någon som helst social samvaro med andra.» (Selander, 2017, s. 40). Ein utviklar seg i møte med samfunnet, mellom anna i form av tankemåte, måten ein oppfører seg på, identitetsskaping, forståing av empati og relasjonar.

Som nemnt tidlegare, tyder danning i daglegtale å vere skikka og ha lært seg skikkeleg oppførsel (Sørensen, 2013). Danning er eit omgrep som er mykje brukt i undervisings-samanheng, men tyder ikkje heilt det same. Omgrepet kan vere utydeleg, men etter Store norske leksikon vert det forklart slik: «Dannelse eller danning er formingen av menneskets personlighet, oppførsel og moralsk holdning gjennom oppdragelse, miljø og utdanning» (Store norske leksikon, 2015). Ut i frå Hanken og Johansen (2013) sin bok, *Musikkundervisningens didaktikk*, har eg trekt ut ein definisjon på danning, som er ein aktiv formingsprosess kor eit individ vert endra og forma i møte med samfunnet og miljøet. I undervisings-samanheng skjer danning i møte med innhaldet i undervisinga for eleven (Hanken & Johansen, 2013, s. 206). Danning er også at eit menneske lærer seg ein tankemåte med hjelp av samfunnet (Pettersen, 2014). Rasmussen og Kristoffersen tek føre seg teater som dannelsespraksis, ved å reflektere og fortelje om teater som estetisk danning og læringsmåte i skulen. Dei gjev ny meining for estetisk danning ved å utvide omgrepet til å handle om «[...] sanselig, kroppslig, kognitiv og estetisk danning og som omfatter både sanselig opplevelse og erfaring, refleksjon, tenkning og diskursivitet» (Rasmussen & Kristoffersen, 2014, s. 27). Rasmussen (2013) skriv om teater for danning i stilling til estetisk erfaring. Eg siterar: «Den estetiske erfaringen er å forstå som en transformasjon fra hverdagsopplevelser og sanseinntrykk, noe som kan skje gjennom formende arbeide i symbolske media» (Rasmussen, 2013, s. 28). Møte med kunsten og det er estetiske fungerer som formande for born og unge som har lite erfaring.

Imsen (2010) skriv i *Elevens verden* om utvikling som skjer over tid og korleis ein skal forstå eit menneske sin utvikling, utifrå Vygotsky (Imsen, 2010, s. 254). Ein må ta til vurdering «[...] forhistorien, og også den framtida individet utvikler seg mot». Vygotsky meiner utvikling av eit menneske skjer med ei blanding av det biologiske og det sosiale i samfunnet. Han kalla det for ei «sosiobiologisk linje» i utviklinga av personlegdomen (Imsen, 2010, s. 254). «Det som kjennetegner menneskelig utvikling, i fylgje Vygotsky, er samspillet

mellom modning og forhold i miljøet, i retning av å nyttiggjøre seg språket som redskap til å mestre omgivelsene», skriv Imsen (Imsen, 2010, s. 254-255).

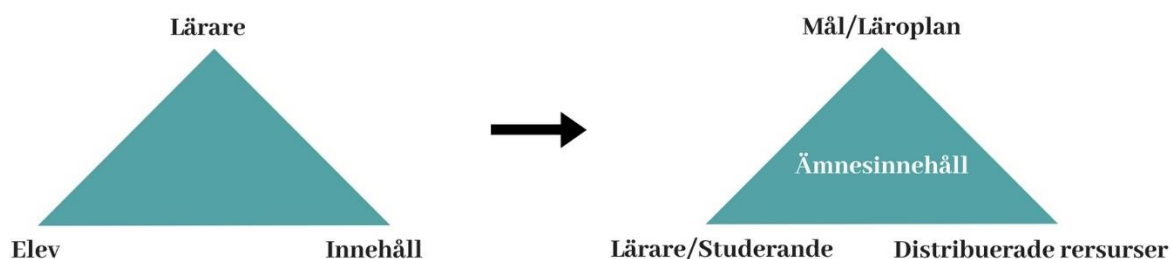
For å samle tankane og litteraturen eg har presentert, vil eg skildre danning som ein del av læreprosessen og skjer gjennom refleksjon og forståing. Utvikling er ei endring som skjer, og kan deretter koplust opp til danning ved at ein som menneske vert forma (Rasmussen & Kristoffersen, 2014). Ein utviklar seg i møte med samfunnet, mellom anna i form av tankemåte, måten ein oppfører seg på, identitetsskaping, forståing av empati og relasjonar. I undervisningssamanheng kan ein vurdere utvikling i form av å sjå på endring skjedd over tid, forminga som menneske. Eg vurderer utvikling i studiet etter kva Peder og Petra har sagt i samtalanene og korleis dei uttrykte seg i øvingstimane. Eg vurderer korleis dei gjev uttrykk for utvikling som menneske, utvikling av empati og perspektiv, refleksjon om situasjonar og evna til å ta med seg kunnskap vidare inn i nye situasjonar.

2.4.5. Multimodal teori

Selander (2017) seier at multimodalitet er kommunikasjon som ikkje berre er verbalt, men kan skje gjennom fleire teiknsystem (Selander, 2017). Dette er mellom anna bruk av visuelle metodar som fargar og bilete, kroppsspråk og ansiktsuttrykk. Multimodalitet i tekst er ulike multimodale representasjonar, til dømes bilete, illustrasjonar, lyd og film (Selander, 2017). I kommunikasjon bruker ein gjerne fleire formar samtidig for å gje eit uttrykk, derav namnet multimodal. Til dømes ein reklameannonse med bilete, tekst og fargar som indikerer at det er tilbod. Østern & Strømme (2014) seier vi som teiknskapande menneske viser forståing gjennom bruk av multimodalitet. Multimodalitet er i fylgje Østern (2014) ein måte å skape meining gjennom teiknsystem, i den samanheng ord, rørsler og bilete. Språket er ein måte å konstruere og tolke meining på, og er den mest vanlege modaliteten i skulen (Østern, 2014, s. 48). Ved å bruke ulike teikn skapar ein meining av korleis ein kontruerar det. Ho kallar det for meningsberande teiknsystem (Østern, 2014, s. 66).

Ein kan kople multimodalitet til læring ved å skildre at læring skjer gjennom ein prosess med teiknskapande aktivitetar (Østern, 2014, s. 46). Østern og Strømme (2014) peikar på den tradisjonelle undervisningsmåten som ein mono-modalitet, kor den verbale kommunikasjonen står sterkt. I kritikk til dette skriv dei: «Det designteoretiske didaktiske perspektivet søker isteden å synleggjøre læring som en multimodal, bevegelig aktivitet. Å jobbe multimodalt kan gi meningsutvidelse eller meningsfordypning fordi hvert tegnsystem

har sin affordans» (Østern & Strømme, 2014, s. 22). Med *affordans* meiner forfattarane at dei ulike modalitetane berer ulike meiningar. Selander (2017) har i sin kritikk og vidareutvikling av arbeidet til Vygotsky utforska didaktikken i forhold til multimodalitet. Han utforskar den didaktiske trekanten som skal vere til hjelp for å planlegge undervising, som er ein viktig struktur i didaktikken. Det er ein trekant som viser ein samanheng mellom elev, lærar og innhald. Selander (2017) har sett at undervisinga per dags dato ikkje passar like godt i triangelen som den gjorde før. Han lager ein ny figur utifrå hans tankar om undervisinga i eit multimodalt miljø. Han stiller spørsmål til kor vidt innhald er på lik linje med elev og lærar. Han plasserer innhald i midten sidan det ikkje er noko gitt, og får inn ressursar i høgre hjørne. Selander seier at samspelet mellom lærar, elev og ressursar vert tydeleggjort, og at ein dermed kan forstå korleis innhald skal skapast (Selander, 2017). Vidare trekk Selander lærar og elev saman sidan dei samarbeida for å oppnå læring hjå eleven. Han trekk inn mål og læreplanen på grunn av det er regelverket ein tek stilling til. Med denne nye modellen forstår eg at ressursane er dei mange ressursane i dagens samfunn som i denne samanhengen er multimodalitet i undervising.



Figur 1. Endringa frå den didaktiske triangelen til den designorienterte didaktiske triangelen, frå Selander (2017, s. 45-46). Oversikt av Vikestrand (2018).

2.5. Oppsummering og kommentar av teorikapitlet

Omgrepa eg bruker i denne masteroppgåva er ulike omgrep med kvar sin tyding, men dei er avhengige av kvarandre. Dette ved at ein oppleve det rundt seg, ein skapar ein meining som ein lærer av og i ein slik periode utviklar ein seg. Det siste kapitlet i *Kunstdidaktikk og kunnskapsutvikling* (2013) summerer opp både boka og dette teoretiske kapitlet på ein god måte:

Forming av et kunstuttrykk omfatter ulike faser av distansering og refleksjon og veksler mellom å skape og gi form. I denne vekslingen bygger den som uttrykker seg kompetanse til å vurdere kvalitet. I en veksling mellom å utforske, skape og betrakte kunstuttrykket utvikles også kunnskap om materialet, uttrykk og metode (Solli Schøyen). Denne formende prosessen kan også sees som en forhandling om mening og tydeliggjøring av egen intensjon, og den utvikler kompetanse til å delta i samfunnets dialog om menneskelighet, demokratiske verdier og global bevissthet. Barn og unge som deltar i kollaborative kunstneriske prosesser arbeider med å utvikle en framtidskompetanse. (Østern, Stavik-Karlsen & Angelo, 2013, s. 275-276)

Østern, Stavik-Karlsen og Angelo skriv om korleis å arbeide med kunst og forming av kunstuttrykk gjev kunnskap av sjølv kunst og prosessen, og kopla det til danning

Eg presenterer teorikapittelet for å gje eit grunnlag for den vidare analysen. Eg har plassert meg mellom tidlegare forskning og har gitt eit overblikk over forskning som var nær mitt tema. Dette er forskning om førestillingsprosessen med forskingsartiklar og doktoravhandlingar som handlar om førestillingsarbeid og drama i undervisinga. Førestillingprosessen er ein prosess kor ei førestilling vert skapt og forma. Prosessen skjer mellom elevane, lærarar og resursane som er tilgjengeleg, gjennom diskusjon og skaping av eit scenisk produkt. Denne prosessen kan koplast mot *devising*, som er ein kollaborativ prosess med skaping av førestilling. For å kunne diskutere førestillingsprosessen på eit didaktisk nivå har eg kopla omgrep frå Selander og didaktikken: oppleving, meiningsskaping, læring, og utvikling. Oppleving er individet sitt møte med omverda, som vert oppfatta av erfaring og kunnskap om ulike formar. Meiningsskaping er korleis ein skapar meining av det ein opplev. Eg nyttar tankegangen om utviklinga av det verbale, kor meiningsskaping skjer sanseleg og kroppsleg på ein måte kor det verbale ikkje strekk til. Læring skjer mellom to tidspunkt, som kan vurderast ut i frå at ein har meir kunnskap enn det tidlegare tidspunktet. Utvikling er vidareføring av læring, kor ein kan ta med seg kunnskapen ein har lært og bruk den i nye situasjonar. Utvikling kan vurderast gjennom ny tankemåte, måten ein oppfører seg på, identitetsskaping, forståing av empati og relasjonar.

Oppsummering av teorikapittelet



Illustrasjon av oppsummering av teorikapittelet (Vikestrand, 2018)

3. Metode

Med problemstillinga og forskingsspørsmåla i grunn, vil eg vise korleis eg har generert og analysert datamateriale for masteroppgåva, samt vitenskapsteorien og metodologien. For at analysen og drøftinga skal vere transparent og forståeleg for lesaren (Tjora, 2012). Drøftinga og analysen skal skildre forskaren sin ståstad og synleggjere subjektiviteten, slik at lesaren kan forstå subjektet sin tankemåte og tolking (Postholm, 2010). Kapittelet vil presentere forskingsdesignet til masteroppgåva. Eg har gjennomført ei generering av datamateriale som eg skal vise til og deretter reflektere rundt mine val.

Eg har brukt ein kvalitativ forskingsmetode for å generere datamateriale til denne masteroppgåva. Sidan eg skal gje eit svar på korleis førestillingsprosessen vert opplevd frå eleven sitt perspektiv, med kopling til læring, meningsskaping og utvikling, er det viktig å bruke ein forskingsmetode som vil få fram deltakaren sitt perspektiv (Postholm, 2010). Med ein slik forskingsmetode er det vanleg i følgje Postholm å ha ein induktiv tilnærming. Det er å ha eit opent sinn i det ein skal ut for å generere datamateriale, med tanke på at studiet kan endre seg i løpet av perioden og hypotesane ein har hatt, vil anten bli bekrefte eller avkrefta (Postholm, 2010, s. 36). I denne masteroppgåva kan eg ikkje vite på førehand kva svar eg kjem til å få, men eg kan ha tankar om kva eg finn ut. Kva retning elevane tok i FN-prosjektet og korleis eg skal bruke teorien for å analysere desse funna, vil eg finne ut gjennom analyseprosessen. Postholm fortel at «situasjonen er med på å forme studien» (Postholm, 2010, s. 26). Det er slik tankegangen min har vore gjennom forskingsprosjektet og skriveprosessen. Problemstillinga er open til å verte ført og forma av FN-prosjektet og fokuselevane.

3.1. Vitenskapsteori

Det valde vitenskapsteoretiske perspektivet er korleis ein ser og tolkar verda på. Postholm (2010) skriv: «En kvalitativ studie forsker retter blikket mot menneskers hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst, men dette forskerblikket blir selvsagt farget av forskernes teoretiske ståsted» (Postholm, 2010, s. 17). Korleis eg forstår verda og korleis eg meiner kunnskap vert konstruert, gjev meg ei forståing for korleis eg skal tolke datamaterialet mitt. Det vert brukt for å hjelpe meg å forstå kva som er viktig å få fram og korleis eg skal tolke noko. Kva slags vitenskapsteori ein vel er avhengig av kva slags fokus ein har i forkinga og kva ein vil finne ut av.

Alvesson og Sköldberg (2008) skriv om kritisk tenking av empirisk materiale i forskingsprosessen. Dei skildrar at forskingsarbeidet vert ein rekonstruksjon av den sosiale verkelegheita (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 21). Forskaren er delvis deltakande i forskingsprosjektet og er i samspel med forskingsdeltakarane under genereringa av datamateriale. Det gjer det umogeleg å ikkje tolke aktivt gjennom prosessen (Alvesson & Sköldberg, 2008). Dette kan knytast opp til sosialkonstruktivisme som teoretisk perspektiv, som ser nettopp på dette. For å plassere mitt perspektiv i vitskapsteorien vil eg seie eg har eit sosialkonstruktivistisk vitskapsteoretisk perspektiv, som er med på å påverke resultatet av prosjektarbeidet mitt. Sosialkonstruksjonisme er i følgje Tjora (2012) eit sosiologisk perspektiv som ser på verkelegheita som samfunnsskapt. Om dette seier han at ulike individ har ulike oppfatningar av det «same» fenomenet (Tjora, 2012, s. 21). Eg viser til Crotty (1998) som bygg vidare på det Tjora har sagt, og seier: «Truth, or meaning, comes into existence in and out of our engagement with the realities in our world. There is no meaning without a mind. Meaning is not discovered, but constructed.» (Crotty, 1998, s. 8). Eg tenker slik i forskingsprosessen, ved at det er elevperspektivet som har fokus og korleis elevane har opplevd, lært, skapt mening og utvikla seg av og i løpet av førestillingsprosessen står i sentrum.

3.2. Etnografisk tilnærming

Alvesson og Sköldberg skriv at etnografi er studiet på kultur eller ei gruppe (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 177). For å plassere prosjektet mitt innanfor ein metodologi, tenker eg at etnografi passar godt inn. I masterprosjektet mitt ser eg på fokuselevane som ei lita gruppe, som igjen vert påverka av ei større gruppe, som er resten av elevane i klassa. Eg studerer førestillingsprosessen med det sosiale samspelet som ein kultur, som ein naturleg kvardagssituasjon. I denne metodologien utforskar og observerer ein situasjonar som skjer av seg sjølv, kor forskaren er ikkje-deltakande eller leiande i situasjonen ein forskar på (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 181). For å få eit rikt datamateriale for å kunne svare på problemstillinga og forskingsspørsmåla, har eg brukt fleire metodar for å forstå eleven sitt perspektiv. I etnografisk metode kan ein bruke dei metodane som gjer at du får best mogleg forståing av det ein forskar på. Alvesson og Sköldberg (2008) seier at eit etnografisk studie kan bruke ei rekkje av teknikkar for genering av datamateriale, døme kan vere intervju og observasjon i kombinasjon med andre teknikkar. Dei går vidare fram og seier at ein får meir

informasjon frå intervjuet når ein sjølv har observert situasjonen som intervjuet handlar om (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 180).

Ettersom eg observerte og fylgde to elevar tett i FN-prosjektet, og ikkje ei større gruppe eller ein kultur, vil eg plassere studiet som eit mikroetnografisk studie. Postholm (2010) forklarar mikroetnografi slik: «Et mikrostudium er et nærstudium av en liten sosial enhet eller en identifiserbar aktivitet innenfor den sosiale enheten» (Postholm, 2010, s. 48). Det kan tyde eit lite tema for oppgåva og/eller forskning på ei lita gruppe. I mitt tilfelle fokuserer eg på berre to elevar i ein førestillingsprosess. Det at eg fylgde to elevar og ikkje heile klassa, som gjer at eg får meir innblikk og går meir i djupna for å forstå deira personlege oppleving. Ved at eg forskar på ei lita gruppe elevar, vil ikkje resultatet vere det same for alle. Med dette får eg ei forståing for kva resultatet kan vere, og kan vinkle det mot andre elevar.

Eit etnografisk studie varer so lenge det er mogeleg å generere relevant datamateriale. Postholm skriv om dette og seier at når noko byrjar å gjenta seg og det har blitt til eit mønster, er det på tide å avslutte generinga (Postholm, 2010, s. 47). Ho skriv vidare om mikroetnografisk studie som kan vare frå seks veker til seks månadar (Postholm, 2010, s. 49). For denne masteroppgåva var datamaterialet avgrensa til ein kort periode på seks dagar og det var ein tydeleg slutt etter at elevane hadde framført førestillinga.

3.2.1. Etisk omsyn

Med ein etnografisk studie har eg tatt eit val som gjev meg både utfordringar og mogelegheiter. Det gjev meg innblikk i korleis fokuselevane har hatt det i førestillingsprosessen, fordi eg har utnytta kvar situasjon for å få generert mest mogeleg datamateriale. Som Alvesson og Sköldberg meiner, kan det vere stressande å gjennomføre eit slikt studie både for meg og for fokuselevane (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 181). Elevane har eit tidsskjema med undervising, og det kan vere dei synast det er forstyrrande å verte tekne ut av timen kvar dag for å prate om øvingane. Sidan eg har gjennomført dette, kan eg fortelje at dei synast det var kjekt å gjere noko anna enn undervisinga. Dette kan vere på grunn av at studie var på seks dagar sidan elevane den siste dagen gav uttrykk for at det var greitt for dei at det var slutt med forskingsprosjektet. Kor lenge prosjektet varer og kor lenge elevane må vere «under observasjon» er eit moment som ein kan diskutere. Det er på grunn av at det kan verte slitsamt for elevane, og forskaren og elevane kan miste fokus.

Sidan eg gjennomfører ei masteroppgåve med elevar i fokus må eg ta ekstra omsyn til elevane. I ein slik situasjon skal eg respektere elevane, informere dei kva eg skal gjere og informere dei at dei har rett til å avbryte deira deltaking i prosjektet dersom dei ikkje lengre vil vere med. Eg fekk samtykke med elevane som deltok i prosjektet og godkjenning frå føresette. På grunnlag av at eg har forska ved ein skule, er eg under på teieplikt for å bevare skulen og elevane sine etiske retningslinjer. Elevane og lærarane er anonymisert i teksta ved at eg har gitt dei pseudonym, og skulen er ikkje nemnd med namn. Eg fekk også godkjenning frå føresette om å få lov til å ta bilete av elevane og bruke dei i masteroppgåva. Dei elevane som ikkje fekk godkjenning frå føresette, er ikkje avbileta eller tatt opp på lyd/film. Eg har fått godkjenning frå Norsk senter for forskingsdata (NSD), som er personvernombudet for forskning, om å få lov til å forske på elevar og samtidig fått godkjenning av prosjektet mitt. Elevane og foreldra i prosjektet vart informert at dei kunne trekke seg ut av prosjektet mitt heilt fram til innlevering.

3.3. Samarbeidstilnærming

Det genererte datamaterialet til studiet danna eg i samarbeid med dei to fokuselevane, Peder og Petra. Savin-Baden og Major (2013) forklarar ein slik type prosess for ein samarbeidsprosess, forskning med ein «collaborative approach», oversett til samarbeidstilnærming (Savin-Baden & Major, 2013, s. 258). Fokuselevane fungerte som medforskarar, ved at dei forska på sin eigen førestillingsprosess samtidig som eg også observerte. Deira medverknad og bidrag utgjer ein stor del av datamaterialet og studiet. Savin-Baden og Major definerar samarbeid som eit delt arbeid mellom ulike individ som går saman for å løyse eit problem (Savin-Baden & Major, 2013, s. 258). Dette studiet fell innanfor «collaboration inquiry», som eg oversett som samarbeidsutforsking (Savin-Baden & Major, 2013, s. 260). Dette kjenneteiknast ved at deltakarane reflekterer over sine eigne handlingar i eit kvardagsliv, som det Peder og Petra gjer med førestillingsprosessen (Savin-Baden & Major, 2013, s. 261). Ved bruk av samarbeid med fokuselevane i forskinga har eg fått fleire moglegheiter for å forstå deira perspektiv.

3.4. Bruk av ulike perspektiv i teksta

Gjennom masteroppgåva tek eg i bruk tre stemmer: elevperspektivet til fokuselevane, forskarstemma og ei stemme som viser til min eiga erfaring og minner. I teksta strukturerer eg og deler opp desse stemmene: elevperspektivet er i tekstboksar med bilete, forskarstemma har vanleg tekst og autoetnografien står i kursiv. I masteroppgåva analyserer eg eit intervju eg har gjort med kontaktlæraren, som gjev læraren sitt perspektiv på førestillingsprosessen. Dette er eit perspektiv som eg viser til og er ikkje ein av dei tre stemmene.

3.4.1. Eleven sitt perspektiv/ barnet sitt perspektiv

Eleven sine opplevde erfaringar er kva eg definerer i teksta som eleven sitt perspektiv. Stemmene til Petra og Peder vert uttrykt gjennom tekstboksar med bilete, og perspektivet deira vert framheva i analysedel nr. 1. Eg skil mellom desse perspektiva for å vise kven dei ulike aktørane i masteroppgåva er. Sidan problemstillinga har eleven sitt perspektiv i fokus er det viktig at dette perspektivet vert framheva og strukturert på ein måte som er tydeleg for lesaren. Mehlsen fortel kva barneperspektivet sin hensikt er og viser til verdien av å innta eit barneperspektiv i denne oppgåva: «Barneperspektivet handler om å få input fra barna slik at man som pedagog får sett seg selv og hverdagen man tilrettelegger for barna, utenfra» (Mehlsen, 2015, s. 1).

3.4.2. Forskarstemma

Den gjennomgåande stemma i teksta er forskarstemma. Det er når eg går ut av det autoetnografiske og skapar distanse til det eg opplev, kommenterer, analyserer, og drøftar som forskar. I teksta posisjonera eg meg sjølv ved å skrive mine meiningar som eg-form. Stemma viser mine refleksjonar som subjekt, som eg brukar til å gå i dialog med datamaterialet og teorien. Dette er markert med vanleg skrift.

3.4.3. Min autoetnografiske stemme

Dette studiet starta opp med mine erfaringar og interesser for feltet, som utgjorde temaet for masteroppgåva. Gjennom teksta viser eg til mine erfaringar og opplevingar og koplar det til moment og funn i teksta. Alvesson og Sköldbberg forklarar dette som autoetnografi, som tyder

at forskaren fortel om sine personlege erfaringar med miljøet og det sosiale (Alvesson & Skoldberg, 2008, s. 183). Dette er eit subjektivt perspektiv som eg tek i bruk i denne masteroppgåva, for å kople det mot mine tankar om førestillingsprosessen, for å vere transparent og vise til det subjektive i teksta. Autoetnografi er ein måte å reflektere forskinga og representere seg sjølv og sine erfaringar på (Liamputtong & Rumbold, 2008). I teksta markerer eg min autoetnografiske stemme, ved å plassere det som eit avsnitt i kursiv. Med dette vert det tydeleg kva som er min autoetnografiske stemme og kva som er min forskarstemme.

3.5. Metodar for generering av datamateriale

For å få finne svar på problemstillinga, har eg tatt i bruk ulike metodar for å få eit størst mogeleg materiale. Eg vil finne ut korleis opplevinga til fokuselevane er under førestillingsprosessen, korleis dei skapar meinings av det dei opplev, kva dei lærer gjennom øvingane og korleis har dei utvikla seg frå start til slutt. Med desse intensjonane har eg tatt i bruk metodane observasjon med feltnotatar, intervju/samtalar med fokuselevane, bilete og film kor det var mogeleg. Oversiktsvis har eg laga til ein tabell som viser kva eg har av datamateriale, kva dei viser og går ut på:

<i>Metode og datamateriale</i>	Peder	Petra
<i>Intervju</i>	Gruppesamtale saman med Peder. Samtale etter kvar dag med fokus på forskingsspørsmåla.	Gruppesamtale saman med Petra. Samtale etter kvar dag med fokus på forskingsspørsmåla.
<i>Tidslinje</i>	Skreiv ei eller to setningar kvar dag om kva han gjorde og kva han synast om det.	Skreiv lengre enn Peder. Stikkord, setningar og noko teikning
<i>Observasjon/feltnotat</i>	Teknikarkurs, rigging av lyd, generalprøve og samlingsstunda. Øvingstimane på klasserommet.	Grupperom, øving, gymsalen. Samlingsstund, rollespel. Diskusjon og refleksjon.
<i>Intervju med lærar</i>	Om eleven: flink, samarbeidsvillig, hyggeleg. Fokus på at det er stas å vere tekniskar.	Om eleven: frampå, likar godt førestilling, og er flink.
<i>Instagram</i>	Bilete som Peder har tatt sjølv: lese Donald, spela spel og miksebordet klar for foreldrekveld.	Bilete som Petra har tatt sjølv av: manuset, scena, av eine klassekameraten på rollespelet.
<i>Mine bilete</i>	Teknikarkurs og rigging av lyd.	Bilete av øvingane, flagg på bord, generalprøva.
<i>Film, filma av meg</i>	Peder sit saman med ein annan elev og stiller lyd under samlingsstunda.	Rollespelet - samlingsstunda

Tabell 1: Metodar og datamateriale i studiet.

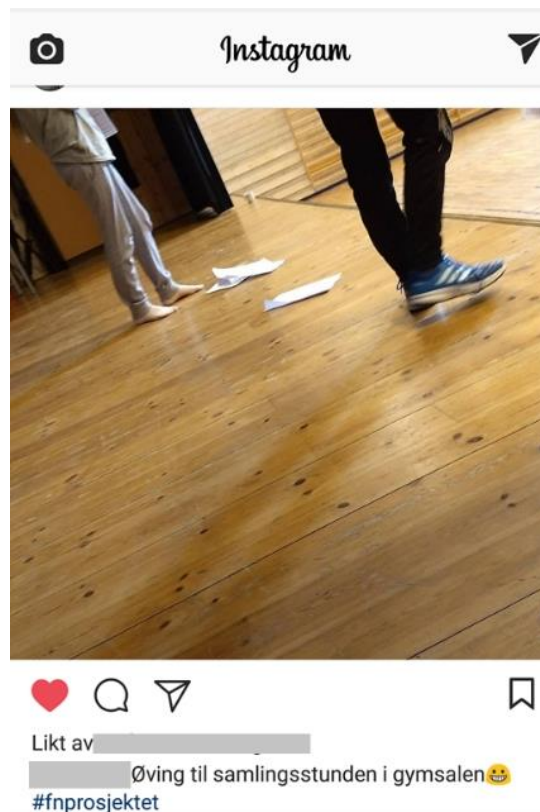
3.6.1. Utveljing av fokuselevar

I FN-prosjektet fylgde eg to elevar i same førestillingsprosess, og utvalet av desse to elevane vart utarbeida i samarbeid med læraren. Elevane fekk informasjon om studiet, og om at eg kom for å observere, før prosjektveka starta. Elevane meldte seg til læraren med godkjenning frå ein føresett, dersom dei hadde lyst å vere ein av fokus-elevane. Det var fleire som hadde lyst å vere med, noko som gav eit utval av aktuelle elevar. I samtale med læraren sa eg at det hadde vore spennande for oppgåva sin del dersom det vart valt ut to elevar som hadde forskjellig innstilling til førestillingar og hadde ulike roller. Til dømes ein elev som synast det var veldig kjekt og ein som hadde motsett haldning. Kontaktlæraren plukka ut to elevar som var samarbeidsvillige og som hadde lett for å uttrykke seg sjølv. Eg ynskjer å vise til to ulike førestillingsprosessar og ha mogelegheita til å samanlikne prosessane deira. Eg var gjennom FN-prosjektet tett på elevane og følgde kva dei gjorde i prosessen. Dette kan nokre elevar oppfatte som ubehageleg, som kan gjere det utfordrande å finne elevar som vil delta i eit slikt prosjekt. Eg var oppteken av at dei skulle kjenne seg trygge nok til å uttrykke sin kreative side, med tanke på at det var ein person som observerte dei. Eg respekterte elevane og tilpassa meg dei.

3.6.2. Bruk av sosiale media og den visuelle metoden

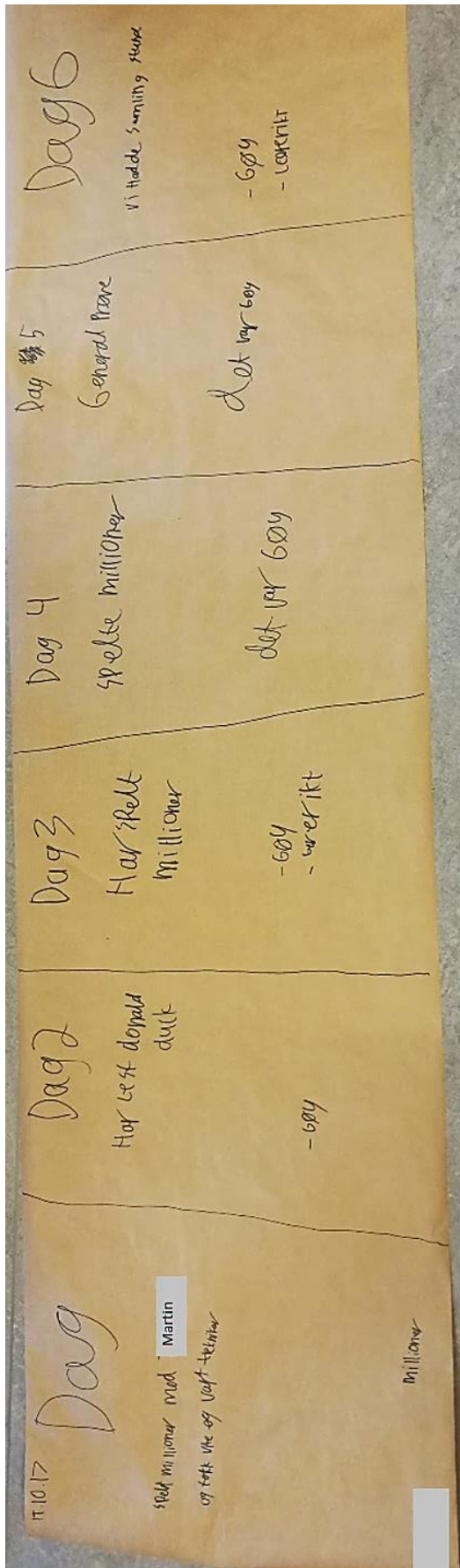
I starten av FN-prosjektet hadde eg ein samtale med Peder og Petra om forskingsprosjektet. Eg formidla kva eg kom til å gjere, kva min rolle var og kva masteroppgåva gjekk ut på. Eg fokuserte på at elevane skulle vite at dei var «medforskarar» i FN-prosjektet. Eg delte ut eit prosjektnett til kvar under samtalen, med oppgåver dei skulle gjere og ein sjokolade som takk for hjelpa. Oppgåvene dei fekk var å ta bilete av kva dei gjorde og legge det ut på ei lukka instagramprofil. Det skulle vere kjekt for elevane, samtidig som eg fekk sjå prosessen frå deira sitt perspektiv. Her dukka det opp ein etisk diskusjon om kor mykje vekt eg skulle legge på instagrambruken, kor eg fekk tilbakemelding frå føresette om at dei ville oppretthalde aldersgrensa til Instagram, som er på 13 år. Fokuselevane mine fekk godkjenning frå føresette og synast det var kjekt å kunne få bruke mobilen i timen. Men problemet med denne tanken var at fokuselevane vart opphengt i sjølve øvinga i staden for å ta bilete, og først når det ikkje skjedde noko spesielt, hugsa dei på at dei skulle ta bilete. Det vart tatt nokre bilete, men utfallet vart ikkje heilt som eg hadde håpt på. Difor var det veldig fint at eg fekk utnytta samtalaneg hadde med dei til det fulle. Dette både ved at elevane fekk diskutere kring kva

dei hadde gjort i øvingane og dei fekk uttrykke seg visuelt om kva dei hadde gjort. Døme på bilete som vart tekne av elevane og vart lagt ut på dei lukka profilane:

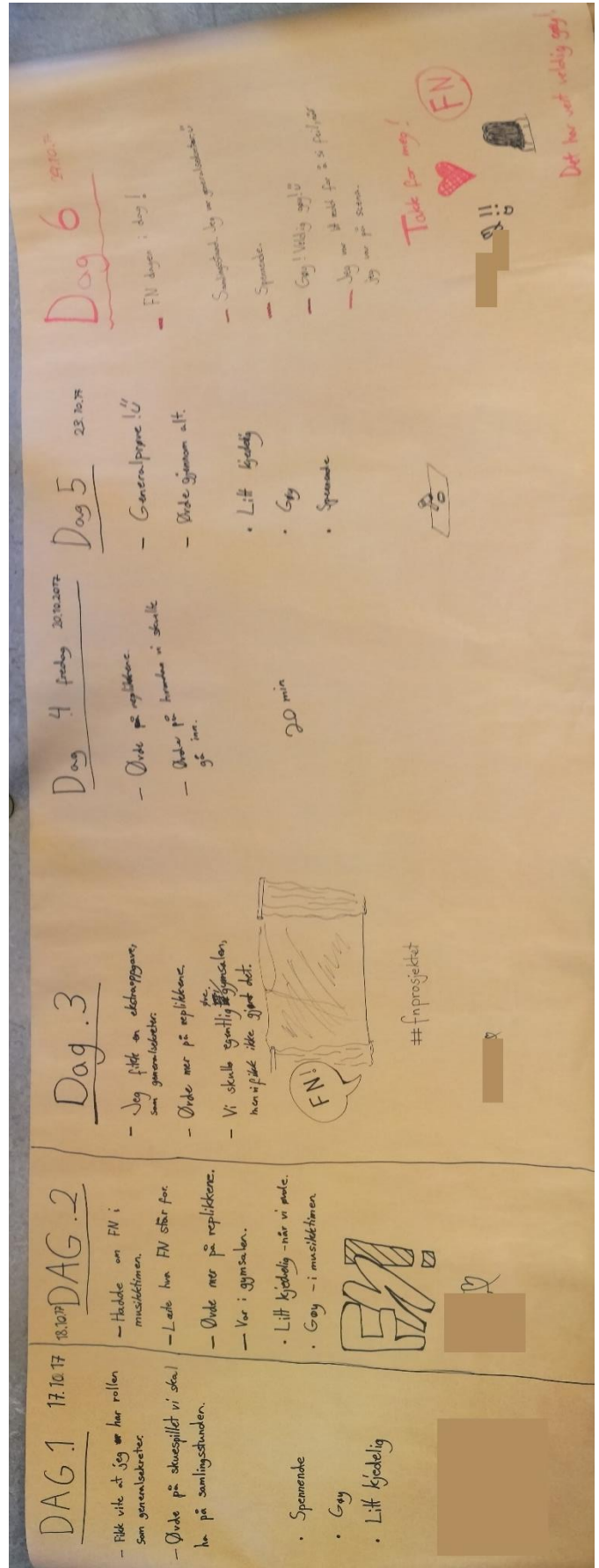


Bilete 1 og 2: Døme på Instagrambilete som elevane tok.

Ein anna oppgåve dei fekk var å skape ei tidslinje av prosessen på ein rull med gråpapir. Dei skreiv ned kva dei hadde gjort på, anten med fulle setningar eller stikkord. Dei fekk beskjed om at dei kunne også få teikne dersom dei ville det. På slutten av øvingsperioden såg eg og fokuselevane prosessen deira oversiktleg, som eg håpte det ville gi meistringskjensle for dei og ei forståing av utviklinga deira for meg. Eg viser til bilete av tidslinjene som elevane skapte, kor dei fekk beskjed frå meg om å skrive ned noko om dagen og kva dei synast om dagen.



Bilete 3: Peder si tidslinje over prosessen hans.



Bilete 4: Petra si tidslinje over prosessen hennar.

3.6.3. Intervju

For å forstå elevane sitt perspektiv gjennomførte eg samtalar med elevane på slutten av kvar dag. I og med at elevane hadde forskjellige oppgåver og heilt ulike roller i FN-prosjektet, førte det til at elevane hadde forskjellige opplevingar av kvar dag og kvar prosjekttime. Med dette i bakhand kan ein diskutere om kva type samtale eller intervju som vil vere best, enten enkeltintervju eller gruppeintervju. Med eit praktisk perspektiv valde eg å halde gruppeintervju med elevane, for å spare tid og for at vi skulle kjenne på eit fellesskap i FN-prosjektet. Sjølv sagt er det mogelegheit for at dei vart påverka av kvarandre, men sidan dei hadde so forskjellige roller såg eg det som sannsynleg at dette ikkje hadde noko å seie for resultatet. Gruppeintervju er i fylgje Postholm (2012) ein teknikk for å spørje ut forskingsdeltakarane i tilknytning til tema, men fleire personar som vert intervjuet. Det å vere fleire i eit intervju kan vere ein fordel for at forskingsdeltakarane kan kome på fleire svar og forteljingar i løpet av intervjuet (Postholm, 2010).

Eg var oppteken av at samtalanane skulle ha ei avslappa stemning slik at det ikkje var skummelt å seie noko «feil». Eit godt forhold til fokuselevane var noko eg var oppteken av, slik at eg fekk halde ein dialog med Peder og Petra medan eg fylgde dei. Dette var for å gjere det enkelt for dei å halde ein dialog med meg om kva dei opplevde. I og med at eg fylgde dei i øvingstimane og observerte dei, hadde eg informasjon om korleis dagen deira hadde gått. Eg var open for å leie samtalen mot det elevane hadde å seie om dagen. Eg knyt dette opp til Postholm sin strukturering av intervjumetodar, og seier dette er eit *halvplanlagd formelt intervju* (Postholm, 2010, s. 72). Det vil seie at ein har spørsmål ein vil stille intervjudeltakarane, men for å få ei djupare forståing for deltakar perspektivet er det ikkje nødvendig å følgje den heilt etter planen. Dalen (2011) formidlar dette som eit halvstrukturert intervju, som har fokustema i intervjuet som forskaren har valt. Resten av intervjuet er opent for innspel (Dalen, 2011).

Under førestillingsarbeidet og FN-prosjektet, haldt eg eit intervju med kontaktlæraren som eg hadde mest kontakt med. Dette var for å få eit innblikk i lærarperspektivet i ein førestillingsprosess. På dåverande tidspunkt hadde eg ein intervjuguide som handla meir generelt om førestillingsarbeidet utan å nemne fokuselevane. Etter kvart som problemstillinga og oppgåva spissa seg inn i skriveprosessen, såg eg at eg hadde lyst på meir svar frå kontaktlæraren, Mia. For å knyte lærarperspektivet til forskingsspørsmåla tok eg kontakt igjen med læraren for å spørje nokre oppfølgingsspørsmål. På grunn av travel tid med møter, fekk vi til eit intervjustkjema med spørsmåla knyta til forskingsspørsmåla. Dette var eit spørsmål og

svar orientert intervju, og ikkje eit intervju som skjer med personleg oppmøte. Dette er ein variant av intervju som er mogleg når ein ikkje har moglegheit til å møtast, kor ein minskar sjansen til oppfølgingsspørsmål. Eg kan plassere intervjuet som eit *strukturert intervju*, etter Postholm sin sortering av intervju (Postholm, 2010, s. 69). I eit strukturert intervju er intervjuguiden utforma på førehand, som spørsmål og svar som Postholm koplar opp til kvantitativ intervju. Eg er glad for at Mia tok seg tid til å svare på spørsmål eg hadde, med tanke på at det hadde gått fleire månadar etter sjølve samlingsstunda og det var ei travel tid.

Eg deler inn samtalaneg hadde med Peder og Petra inn i to delar. Første del var eit intervju med spørsmål og svar. Spørsmåla eg valde å spørje elevane om er knyta til forskingsspørsmåla og handlar om oppleving, meiningsskaping, læring og utvikling. Den andre delen av samtalaneg hadde ei rolegare stemning, og elevane fekk uttrykke dagen sin skrifteleg eller visuelt ved å skape kvar si tidslinje over prosessen. Dette kan gje betre forståing av prosessen deira og eigenaktivitet, og kan vere med på å gje betre innsyn i elevane sine tankar. Elevane fekk utdelt to rullar med gråpapir og tusjar. Dei fekk fri vilje over korleis dei vil utføre tidslinja, om dei ville teikne og/eller skrive, men dei fekk kriterium om å lage ei kolonne for kvar dag. På gråpapiret skreiv elevane stikkord og setningar om dagen sin. Samtidig spurte eg spørsmål frå intervjudelen dersom dei stod fast. Tanken var at tidslinja til slutt skulle vise ei visuell framstilling av prosessen deira, slik at eg fekk meir forståing for opplevinga dei hadde hatt og dei fekk sjå prosessen sjølv.

3.6.3. Observasjon

Tjora (2012) forklarar observasjon som å studere ein naturleg situasjon, og at metoden vert ofte kalla som etnografi (Tjora, 2012, s.44). I dette mikroetnografiske studiet er det naturleg å bruke observasjon for å forstå og kunne svare på problemstillinga. I FN-prosjektet fylgde eg fokuselevane rundt i øvingane, for å få innsikt i perspektivet deira. Eg fekk bestemme sjølv kor mykje eg ville vere med på. Eg avgjorde at eg berre skulle observere i undervisingstimane som var sett av til øving til framsyninga og undervising som handla om FN. Dette var eit val eg gjorde for å fokusere på førestillingsprosessen. Eg valde difor å ikkje vere tilstade i resten av den originale undervisinga fordi dette ikkje var relevant til førestillingsprosessen. På grunn av at fokuselevane hadde ulike roller og timeplan under øvingane, dukka det opp eit praktisk problem om kven av Peder og Petra eg skulle fylgje til kva tid. Valet baserte eg på kven som var mest aktiv. På dåverande tid gjekk det i grunnen greitt sidan Petra hadde ei eigen

øvingsgruppe for deltakarane i rollespelet, og Peder hadde teknikarkurs utanom øvingane til førestillinga og brukte mesteparten av dei ordinere øvingstida til å spele spel med kompisar. Tjora forklarar dette som ein *dynamisk observasjon*, som er å flytte seg etter dei som vert observert (Tjora, 2012, s. 61). Eg flytta meg dit det var mest aktivitet mellom fokuselevane, men eg som forskar fungerte meir som ein «fluge på veggen» for resten av elevane i klasse.

Under observasjonane prøvde eg å ikkje delta og vere aktiv under øvingane. Dette er fordi eg vil få eit mest realistisk bilete på korleis ein slik prosess kan vere, og det vil difor vere forstyrrende for forskinga dersom eg var deltakande. Dette er i følgje Postholm ein *fullstendig observatør*. Det går ut på at observatøren er i rommet kor hendinga skjer, men ser på og er medvitande på å ikkje vere med på aktiviteten (Postholm, 2010, s. 64). Ho skriv vidare at forskaren i ein slik samanheng forsøker å fange perspektivet til deltakaren og forstå handlingane som vert gjort (Postholm, 2010, s. 65). Eg fortalte tydeleg til elevane at eg var observatør og skulle ikkje delta i øvinga. «Eg skal berre sjå på» sa eg til elevane. Å ha nokon som ser på kan vere uvant og uttrygt for nokre, difor passa eg på å ha eit godt humør og smilte når nokon såg på meg. Ein grunn til at eg ikkje skulle vere deltakande i prosessen var at eg var redd for å blande meg inn i noko, og at utfallet då kunne verte annleis. Difor vart eg sittande i bakgrunnen og hørde på kva elevane diskutere og arbeide med.

Ut i frå observasjonane skreiv eg feltnotat over det som skjedde i øvingane. Notatet delte eg opp i ei skrivebok i to kolonnar, kor første kolonne var skildrande tekst og andre kolonne var tolkande og analyserande tekst om det som vart skildra. Alt dette var skrive ned samtidig som det skjedde. Denne metoden anbefaler Postholm for feltnotatskriving (Postholm, 2010). Desse notata tok eg i bruk for å forme spørsmåla til samtalen med fokuselevane i samtalanane etter kvar øvingsdag.

3.6. Metodar for å analysere materialet

I analysen vil eg ta føre meg datamateriale i forhold til teorien, og knyte funna opp mot forskningsspørsmåla. I hovudsak er det oppleving, meiningsskaping, læring og utvikling, som gjentek seg i analysedelen. Frå eleven sitt perspektiv har eg samla inn datamateriale frå fleire metodar, som eg vil setje saman og analysere det. Samtalanane eg hadde med elevane, observasjonen, elevane sine produserte tidslinjer og bilete, i tillegg til mine eigne bilete, er alt med på å skape eit overblikk over prosessen. Det elevane har gitt uttrykk for gjennom kommunikasjon med språk vil bygge opp eit narrativ. Med bakgrunn i at elevane gir uttrykk

for si meningsskaping og læring i fleire metodar, som gjennom teikning, tekst, bilete og språk, vil eg gjennomføre ein multimodal narrativ analyse. Den same metoden for analyse tok eg i bruk hjå lærarperspektivet, for å skape ein heilheit og oversikt. Intervjuet med Mia gav meg svar tilknytt forskingsspørsmåla, kring fokuselevane, klassa og om seg sjølv.

3.6.1. Narrativ analyse

For å forklare multimodal narrativ analyse startar eg med å forklare den narrative tilnærminga først. Narrativ analyse er ein analysemetode til bruk for forteljande tekstar. Aaslestad (1999) klargjer at ei narrativ forteljing er eit synspunkt på verkelegheita, og ein tematisk samansetjing av hendingar som er meningsfulle for subjektet (Aaslestad, 1999, s. 22). Han skil mellom forteljinga og historia, med det som vert fortalt og det som den forteljande refererer til. Torsteinson, Gjernes, Schei og Ødegaard (2015) skriv om korleis forteljingar og språket er med på å forklare korleis og kva ein person har opplevd. «Fortellingen blir slik en del av menneskets meningsskaping og erfaring, og henviser til den enkelte i relasjon til omgivelsene. Samtidig som fortellingen er personlig, er den også knyttet til kulturelle opplevelser sammen med andre» (Torsteinson, Gjernes, Schei, & Ødegaard, 2015, s. 135). På denne måten får eg innblikk i Peder og Petra sin verkelegheit og kan analysere førestillingsprosessen i lys av forskingsspørsmåla. I samtalanene med Peder og Petra fortalde dei om øvingane dei hadde hatt og deira oppleving av FN-prosjektet. Her er forteljinga deira vesentleg for å forstå deira perspektiv av samlingsstunda og førestillingsprosessen. Ved å ta i bruk ei narrativ tilnærming, vil det bli enklare å forstå samanhengen og sjå heilskapen i prosessen

3.6.2. Multimodalitet og visuell analyse

Multimodalitet i undervising har eg presentert i teorikapittelet. Multimodal analyse som analyse er å ta alle formar for uttrykk frå forskingsdeltakarane og datamateriale saman, for å analysere alt i sin heilheit. Det vil gje meg ein forståing og oversikt, slik eg kan analysere og tolke ut i frå teorien og forskingsspørsmåla. Når ei forteljing vert uttrykt gjennom bruk av bilete og tekst, kallar Torsteinson et al. (2015) det for ein multimodal tekst. Multimodalitet, som forklart i teorikapittelet, er ulike formar for kommunikasjon og uttrykksmåtar (Østern & Strømme, 2014). I dette studiet er mellom anna bileta elevane tok, biletteksta på Instagram, tidslinja med skrift og teikningar, observasjon av elevane og det elevane uttrykte i samtalanene.

Løvland (2010) skriv om multimodale tekstar og knyt det til at ein skapar mening med fleire uttrykksmåtar enn berre verbalt:

Man kan skape mening på uendelig mange måter. Stemmekvalitet og kroppsspråk kan fortelle mye om den intensjonen en språkbruker har med en ytring. Farger, musikk, typografi, scenografi, grafikk og klær kan gi andre bidrag til meningsdannelsen. Når man kombinerer flere slike uttrykksmåter i en multimodal tekst, er det som å legge flere transparente meningslag over hverandre. Ingen lag blir forstått isolert, men spiller sammen. (Løvland, 2010, s. 1)

På måten Løvland skildrar, tek eg i bruk datamaterialet eg har samla inn frå FN-prosjektet og analyserer det som eit samspel. Saman vert det ein narrativ tekst utforma frå Peder og Petra sine perspektiv med bilete av prosessen, som gjev multimodale narrativ.

I innsamlingsfasen var eg oppteken av at eg skulle få fleire uttrykk, både gjennom kommunikasjon og i form av visuelle metodar. For å analysere det visuelle, går eg fram med ein visuell analyse i biletebruk. Eg går etter Mørstad (2000) sin bok, *Visuell analyse: Metode og skriveråd*, kor han gjennom refleksjon går gjennom ein framgangsmåte for å analysere det visuelle (Mørstad, 2000). Når ein analysere går ein fram ved å utforske ulike moment i bilete eller kunstverk. Skildring av bilete og konteksten i bilete, er mellom anna to faktorar som er viktige i ein analyse. Mørstad viser framgangsmåten og kva spørsmål ein må stille seg sjølv for å analysere eit kunstmåleri. Dette kan eg knyte til min analyse av det visuelle og multimodale i denne masteroppgåva. Han går fram slik: identifikasjon av måleriet (Kven tok bilete? Kven er på bilete? Når er bilete produsert?), motiv (Kva situasjon eller miljø er bilete tatt i? Kva er bilete av? Kvifor vart bilete produsert?), format og ramme (formatet til bilete), medium, teknikk og materiale (Kva medium er dette?) og komposisjon (utsnitt, fokus, fargar, form, er det organisert eller tilfeldig?) (Mørstad, 2000, s. 25-32). Eg avsluttar analysen til Mørstad med tolking av bilete. Her tolkar ein bilete sin hensikt og kopling til det verkelege, som i denne er samanhengen er ei tolking av korleis bilete viser eleven sitt perspektiv og kva det er eleven gjev uttrykk for. I bileta ser eg etter kva som er i fokus med tanke på kva personen ynskjer å vise fram. På tidslinja ser eg på kva elevane har skrive, med tanke på plassering, storleik, fargar, form, og innhald. Petra teikna på hennar tidslinje, som gjer meg merksemd på kva ho har teikna. Det ho teikna var representasjonar av det ho hadde fokus på og hadde i tankane. Det var slik ho hadde opplevd dagen eller korleis ho ville skissere tankane sine om dagen.

3.6.3. Multimodalt narrativ analyse

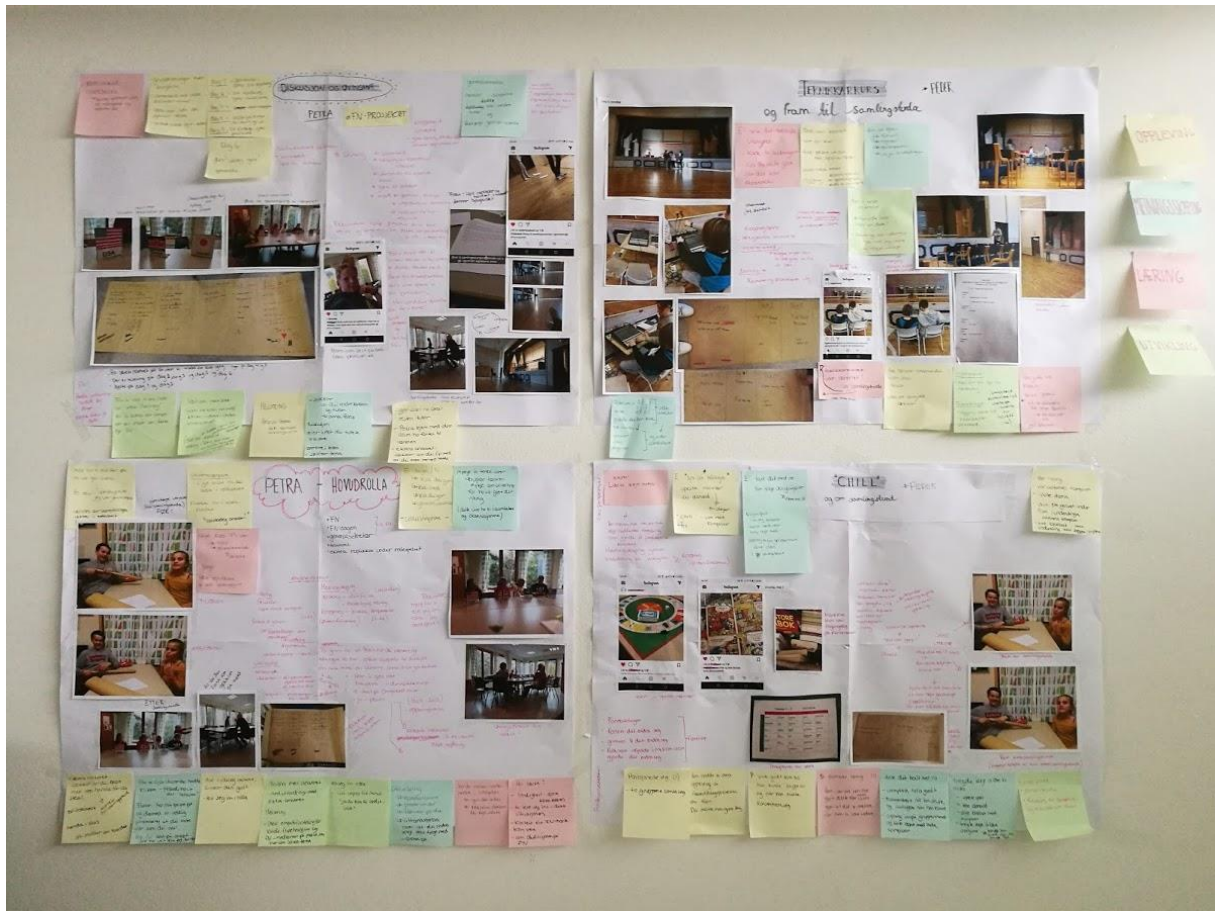
Med mitt sosialkonstruktivistiske vitenskapsteoretiske ståpunkt har eg skapt ein rekonstruksjon av den sosiale verkelegheita til elevane. Sidan dei forskjellige perspektiva i denne analysen har ulike oppfatningar og opplevingar, har eg brukt ulike modalitetar og satt dei i samanheng til kvart sitt perspektiv kor det passa seg. Ut i frå datamaterialet vart det seks ulike multimodale narrativ som var naturleg for meg å skape og presentere, fire frå elevens sitt perspektiv, eitt frå forskarperspektivet og eitt frå læraren sitt perspektiv. Analysen starta allereie i transkriberinga då eg skreiv ned alt som vart sagt og starta automatisk å reflektere over samtalan. Vidare skreiv eg ut alt eg kunne av datamateriale, for å so klippe ut alt og legge det over golvet for å få ei oversikt. Dette var til hjelp for å forstå samhengane i datamaterialet mitt og om hendingane. Med dette klarte eg å kople datamaterialet mitt opp til føreløp som gav meg narrativ, som eg vidare kunne arbeide med og kople opp til forskingsspørsmåla. Oppleving, meiningsskaping, læring og utviklinga hjå elevane er i fokus i heile skrive- og analyseprosessen min. Dette har eg sett saman med utgangspunkt i kva elevane har sagt og gitt uttrykk for, til ein forteljande tekst frå deira sitt perspektiv.

Av det elevane sa og uttrykte, leita eg etter mønster og samanhengar for å kunne skape ulike tema eller narrativ. Peder gav tydeleg uttrykk for to opplevingar i førestillingsprosessen hans. Ei tid kor han hadde ansvar for teknikken og hadde teknikarkurs, og ein anna tid kor han ikkje gjorde noko og såg fram til å ikkje ta del i førestillinga. Peder hadde eit tydeleg skilje mellom desse to situasjonane i prosessen, som han gav uttrykk for i samtalan på slutten av dagen. Med dette samla eg saman datamateriale som handla om dei to situasjonane for seg, og skapte to ulike narrativ av Peder. Det same gjorde eg med Petra. Eg såg etter mønster og samanheng og om det var ulike situasjonar ho gav uttrykk for. Petra arbeida med rollespelgruppa i kvar øvingstime og hadde difor eit anna utgangspunkt for analysen. I samtalan viste ho fagleg kunnskap og erfaringsbasert kunnskap for rolla si og for øvingsprosessen. Hovudrolla og ansvaret rundt det, var noko ho hadde i tankane ofte. Det dukka opp på fleire tidpunkt i øvingstimane og i samtalan. Det var ein situasjon som eg har skapa til eit narrativ frå hennar sitt perspektiv. Ein anna situasjon som ho gav uttrykk for var prosessen med å øve på eit rollespel fram til framsyning, med diskusjon og tankar kring dette. Det var mellom anna øving på replikkar og det å samarbeidet med andre elevar om

rollespelet. Ut i frå desse hendingane har eg laga til multimodale narrativ som eg vil kople opp til forskingsspørsmåla mine.

Eg valde fire multimodale narrativ fordi eg såg at det var fire ulike prosessar som skilde seg ut. Petra og Peder opplevde prosessen på ulike måtar fordi dei hadde ulike roller i førestillinga. Det vart difor ein naturleg å presentere desse i kvar sitt narrativ, for å løfte fram deira perspektiv og kople det til oppleving, meiningsskaping, læring, og utvikling. Vidare såg eg også at det var forskjellige erfaringar, deltakingar og utfordringar for dei to ulike rollene. Peder fortalte at det var «chill» å vere teknikkar, noko som gjorde at han fekk sitje og spele spel. Petra som hadde hovudrolla fekk fleire oppgåver å utfordre seg på, og skulle prestere på ein annan måte enn Peder. Desse to narrativa blir dermed delt i to delar i same prosess, kor ein får fram prosessen av førestillinga på to ulike måtar. Sidan det er ein prosess fram til ei førestilling og elevane har ei rolle kvar, er det mykje av datamaterialet som heng i hop. Det er naturleg for meg å dele inn prosessen deira inn i to ulike narrativ kvar, til saman fire stykk. Dersom eg lagde fleire narrativ, ville eg fått meir situasjonsbaserte narrativ, som samlingsstunda og undervisinga om FN. Eg valde å avgrense meg til fire narrativ sidan eg ser på prosessen. Eg delte ikkje inn i fleire narrativ på grunn av at dei fleste situasjonane i førestillingsprosessen deira hang saman. Det har gitt meg ein betre heilskap og det gjev dermed meir meining for forskingsspørsmåla. Her kan eg trekke mange linjer til dei ulike narrativa.

For å skape dei fire narrativa, samla eg saman datamateriale som høyrde til kvart narrativ. Sidan eg gjorde eit etnografisk studie og hadde mange ulike typar for datamateriale, laga eg dei fire ulike føreløpa til multimodale narrativ. Sidan eg lærer visuelt og likar å ha ei visuell og kreativ tilnærming, laga eg til blanke plakatar som representerte dei fire multimodale narrativa. Då fekk eg oversikt og det var enkelt å bygge på plakaten med fleire analyser og tankar. På plakatane limte eg på bilete og tekst frå transkriberinga, samt notat frå observasjonar. For å analysere brukte eg post-it lappar i fire ulike fargar i representasjon av dei fire nøkkelorda: oppleving (gul), meiningsskaping (blå), læring (rosa) og utvikling (grøn). Dette fungerte som eit tankekart, for å samle tankane, datamaterialet, og kople til teorien. Dei øvste lappane representera eleven sitt perspektiv, medan dei nedste lappane representera mitt forskarperspektiv. Ved å strukturere det slik, fekk eg ein skilnad på kva mine tankar var og kva elevane sitt perspektiv var, som vidare gav meg forståing for subjektet. Ved bruk og inspirasjon frå plakatane i analyseprosessen, lagde eg tekstboksar som multimodale narrativ av dei fire ulike forteljingane til elevane som eg enda opp med å skape.



Bilete 5: Analyseprosessen min med hjelp av bilete og post-it lappar på A3-ark.

For lærarintervjuet tok eg i bruk same tilpassa analyseverktøyet. Det gav ein fin heilheit og forståing av perspektivet til forskingsdeltakarane. I skapinga av dette multimodale narrativet var eg ute etter korleis Mia, kontaktlæraren, sine tankar til førestillingsprosessen var og korleis ho tenkte Peder og Peter opplevde det. Gjennom eit intervju skjema fekk eg svar som eg gjorde om til ein samansett tekst. I analyseillustrasjonen har eg lagt til fleire bilete som representerer hennar oppfatning av elevane sin prosess. I intervju skjemaet spurte eg om oppleving, læring, meningsskaping og utvikling tilknytt Peder og Petra, samt kopling mot resten av klassa og korleis klassa opplevde den. Eg spurte også om korleis ho som lærar har opplevd førestillingsprosessen.

Gjennom det multimodale narrative om min påverknad som mikroetnografisk forskar i FN-prosjektet, ser eg til Alvesson og Sköldberg (2008) som seier at forskaren er delvis deltakande i forskingsprosjektet. Forskaren påverkar både forskingsdeltakarane, som også vert kalla for medforskarar i denne oppgåva og analyseprosessen. Her formulerte eg mine tankar om påverknaden min som ein tekst. Eg leita i datamaterialet mitt over kor eg var aktiv. Bileta eg fann var eit gruppebilete av første samtale, prosjektnett med medforskar-ansvar, og ein selfie av meg i spegelen, som viser «behind the scenes» og meg som forskar i prosjektet.

3.7. Oppsummering med eit kritisk blick på metodane brukt i studiet

I eit mikroetnografisk studie tek ein i bruk fleire metodar for å få det datamaterialet ein er ute etter for å skape ein heilheit med fleire vinklar. Det er mykje arbeid og ein får eit stort datamateriale å gå på, som gjer at analyseprosessen er omfattande arbeid. På grunn av at det er ikkje alt ein kan seie og uttrykke verbalt, var det eit naturleg val for meg å gjere observasjon, ha intervju med elevane, få dei til å uttrykke seg visuelt gjennom bilete på Instagram og teikning og skaping av ei tidslinje. På den måten ser eg at eg har fått eit betre innblikk i deira sitt perspektiv. Det svake med denne metoden eg har gjort, er at det vart litt for mykje ansvar for elevane, sidan dei var både medforskarar og forskingsdeltakarar. Datamaterialet kan også verte uoversiktleg, sidan ein har so mykje informasjon frå fleire vinklar og metodar. Då er det viktig å vere kjent med materialet, og bruke tida før analysedelen på å få oversikt. Eg lagra materialet i ulike mapper og brukte fargekoder for å få oversikt over kva som var kva.

4. Analyse og drøfting med teori

I denne delen vil eg framheve sitata, bileta, observasjonane og tidslinja av elevane som eg kan kople opp til nøkkelorda i problemstillinga mi. Eg gjer ein analyseprosess med å finne svar på dei tre forskingsspørsmåla:

- Kva opplev eleven og korleis skapar hen mening av sine opplevingar?
- Korleis utviklar eleven seg?
- Kva lærer eleven?

Førestillingsprosessen til Peder og Petra har eg delt inn i fire føreløp eller situasjonar, og omgjort det til multimodale narrativ. Forteljningane til elevane vert ei oversikt over datamaterialet som inneheld ulike uttrykksmåtar dei har gjort som tilhøyrar forteljinga. Med desse multimodale narrativ tekstboksane, vil eg i delkapittel 4.1. svare på forskingsspørsmåla frå eleven sitt perspektiv. For å forsterke perspektivet til elevane vil eg vise til kontaktlæraren, Mia, sitt perspektiv av elevane sitt perspektiv i delkapittel 4.2. Som Tjora (2012) seier, er det viktig at forskaren er transparent i oppgåva. Difor er det viktig at eg analyserer korleis mitt forskingsprosjekt, min observasjon og nærvær påverka eller kan ha påverka elevane. Gjennom analysen tek eg i bruk teorien eg har lagt fram for å forstå og gjere opp tankar og meiningar. I drøftingskapittelet ser eg på førestillingsprosessen på eit meir overordna nivå. Eg tek i bruk mine funn og erfaringar frå analysekapittelet samt teorien, for å diskutere og drøfte vidare om førestillingsprosessen frå eleven sitt perspektiv.

4.1. Analyse av eleven sitt perspektiv på oppleving, meningsskapning, læring og utvikling

I denne delen av analysen undersøka eg det elevane gjev uttrykk for gjennom språk, kroppsspråk, bilete, teikning og tekst. Eg brukar forskingsspørsmåla som konkretiserer problemstillinga i denne prosessen, ved å analysere eleven sitt perspektiv. Eg spør datamaterialet: kva viser og seier dei om kva elevane har opplevd? Korleis gjev elevane uttrykk for sin meningsskapning? Kva syns elevane at dei har lært? Korleis viser utviklinga hjå elevane seg? Sidan utvikling er eit ord som ikkje ligg naturleg for elevane, valde eg å ikkje legge fokus på det under samtalane. Eg spurte elevane om det, men dei klarte ikkje å svare på spørsmålet, på grunnlag av at det ikkje låg i deira vokabular. Likevel kan eg som profesjonsutøvar og utforskar i denne masteroppgåva, gje eit svar på utviklinga deira. Fokuset

i denne delen av analysen ligg på det elevane har gitt uttrykk for, som eg kjem til å drøfte med teori og mine tankar.

Med forskingsspørsmåla som grunnlag vil eg analysere datamaterialet eg har av førestillingsprosessen til elevane og intervjuet med læraren frå eit lærarprofesjonsperspektiv. Sjølv om eleven sitt perspektiv har fått størst fokus i denne oppgåva, vil lærarperspektivet styrke diskusjonen rundt elevperspektivet, og eventuelle tomrom eller kollisjonar mellom elevperspektivet og lærarperspektivet.

4.1.1. Presentering av fire multimodale narrativ

Eg viser til fire ulike narrativ eller forteljingar som eg har konstruert ut i frå datamateriale eg har utforska, to for kvar av fokuselevane. Dette er multimodale narrativ som eg har laga til som ei tekstboks, med visuelle verkemidlar og tekst frå eleven sitt perspektiv. Dette er ein vidare utarbeiding av analyseprosessen med plakatane. Her har eg gjort om kvar plakat til å verte ein multimodal narrativ tekstboks, til saman fire stykk, som vil vere til hjelp til å svare på forskingsspørsmåla.

4.1.2. Multimodalt narrativ nr.1 – «Teknikarkurs og det å vere teknikar»

Veka før samlingsstunda fekk elevane lov til å søke om kva dei skulle gjere og ha som rolle under førestillinga. Peder søkte om å få vere lydteknikar, og det vart han i lag med tre andre elevar. Han deltok på eit lydteknikarkurs for å lære om korleis dei skulle handtere miksebordet og mikrofonar og det som høyrer til. Dette skjedde i undervisingstida utanom øvingane til samlingsstunda. Utforminga av det multimodale narrativet har eg utført med tanken om at det skal vise korleis Peder sin prosess var. Det multimodale i denne analyseillustrasjonen er uttrykksmåtar som Instagram-bilete med tilhøyrande tekst, bilete eg tok frå observasjonsperspektivet mitt og ein forteljande tekst om opplevinga. Denne teksta er ein samla forteljing av dei ulike kommunikasjonsformene han har vist om denne prosessen. Til saman fortel denne tekstboksen eit narrativ. Med det multimodale narrativet forsøker eg å vise sjølve opplevinga av «Teknikarkurs og det å vere teknikar» slik eg tolkar det.

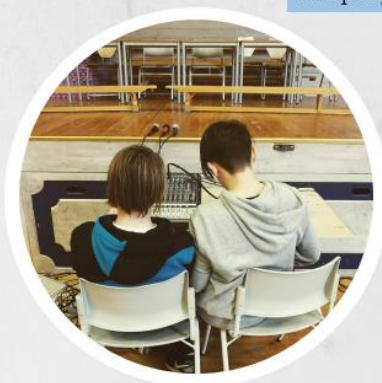
Teknikarkurs, og det å vere tekniskar

På torsdag hadde vi teknikarkurs med Tom. Kurset handla om lære oss miksebordet og å stille lyd, fordi vi skal vere lydteknikarar under samlingsstunda. Eg har gjort litt før heime, so eg forstod det Tom viste oss ganske fort. Vi satt opp mikrofonar og stativ, plugga dei i miksebordet og testa lyden. Vi prøvde også å skape feed-back, for å vite kva vi må gjere dersom det skjer på samlingsstunda. Då skal vi berre "mute" micen, eller berre fjerne lyden på alle for sikkerheitsskuld. Tom kjem til å vere der, men det er vi som har ansvaret. Der er fire lydteknikarar, men to av oss skal opp på scena for å synge. Det betyr at det er eigentleg berre eg og Martin som har ansvaret. Eg har aldri gjort dette før so eg er litt spent, men Martin er der so då går det bra. Eg synast det er kjekt å vere tekniskar.



Instagram-tekst: «Foreldrekveld next»

«#fnprosjektet»



*Multimodalt narrativ 1: Peder sin oppleving av «Teknikarkurs, og det å vere tekniskar»
(Vikestrand, 2018)*

Opplevinga av «Teknikarkurs, og det å vere tekniskar» frå Peder sitt perspektiv viser eg gjennom dette multimodale narrativet. Han opplevde eit kurs med få deltakarar, to jenter og to gutar. Det var utanom øvingstid og dei andre i klassa hadde anna undervising. Læraren for dette kurset, Tom, spurte dei fire elevane om å gjere forskjellige oppgåver undervegs og han forklarte korleis heile systemet fungerte på eit grunnleggande nivå. Peder gjorde det han fekk beskjed om og var stille når læraren prata. Dersom det var noko han lurte på, spurte han. Elevane arbeidde med kablar, stativ, miksebord, lyd, og kopling av alt utstyret. Med spørsmål

og eit fokusert blick viste Peder at han var engasjert og tok oppgåva på alvor. Kroppsspråket og måten han kommuniserte viste dette. Han var heilt roleg og grudde ikkje seg til samlingsstunda. Dette viser meir i den neste multimodale narrativ, om korleis førestillingsprosessen hans var i øvingstimane. I Peder sin prosess kom det meir og meir fram i samtalanen korleis det hadde gått på teknikarkurset og rigging av utstyret. Etter kva eg forstod hadde han ikkje tenkt so mykje på det, sidan det ikkje skjedde under øvingstimen og at han sjølv kjente på at han ikkje skulle delta på samlingsstunda. I og med at dei var fire elevar som skulle ha teknikansvaret, tyder ikkje det at dei hadde same oppleving av kurset. I fylgje Høhr (2013) har ein ulike måtar å sjå verda på, på grunn av ulike interesser og erfaringar. Ein oppfattar omgjevnadane rundt seg med sansane. I denne situasjonen hadde alle fire elevane søkt seg til denne rolla, som viser interesse for feltet og ansvaret, men ansvarsrolla og alt det tekniske som dei skulle lære seg kan ha vore opplevd forskjellig frå elevane.

Peder seier at han har gjort liknande heime før, so det var enklare å lære meir om det enn dersom han ikkje hadde gjort noko av slikt før. Han uttrykte at det var kjekt og interessant gjennom handlingane han gjorde under kurset. Peder skapte mening ved å vere fokusert, spørje spørsmål og engasjere seg i kurset. Dette skjedde i møte mellom nye erfaringar og gamle erfaringar. Han var initiativtakande og testa ut etter kvart. Eg knyt dette til Selander (2017) sitt språklege syn på meningsskaping, sidan han skapte mening gjennom språket sitt. Han konstruerte den ved hjelp av teiknsystem og gav uttrykk for det som var meningsfullt for han. Dette vart opplevd som kjekt frå eleven sitt perspektiv. I og med at lærarar og andre forsterka denne oppfatninga, var teknikanrolla «kul». Sidan han har haldt på med teknikk før og søkte på denne rolla til samlingsstunda, viser det meningsskaping i kva han interesserer seg for og at dette var meningsfullt for han. Bilete han tok til Instagram var eit nærbilete av miksebordet. Dette viser fokuset hans og kva han var interessert i. Han skriv i teksta under at dette var noko han klarte heilt fint, og det var ikkje noko å bekymra seg for. Dette tolkar eg ut i frå haldninga hans og det at han tok i bruk engelske ord. Rasmussen (2013) seier at meningsskaping er ein sjølvrefleksiv tolking, som Peder har gjort gjennom arbeidet med miksebord og teknikken, som er ein kognitiv og sanseleg prosess.

Peder omtalar teknikarkurset som lærerikt, som tydeleggjerast i tidslinja som vart skapt under prosessen. I fylgje Peder sjølv lærte han om det tekniske utstyret, om korleis å kople til leidningar, kva funksjon dei ulike knappane hadde og korleis dei skulle stille lyden. Frå eit profesjonsperspektiv ser eg at han lærte om korleis han skulle bruke miksebordet i praksis og korleis justere lyden etter kven som trengde den. Frå å ha eit kurs på ein

undervisningstime til å ha ansvaret under samlingsstundene resten av året, viser ein god tileigna kunnskap, forståing, og ferdigheitar. Dei som vart valt ut til å vere teknikarar under samlingsstunda, skulle også vere teknikar for dei andre trinna på skulen gjennom året. Dette skapte meir kjensle av ansvar for at ein måtte kunne miksebordet og stille lydbilete. Med dette ansvaret var det mogelegheit for at Peder var meir fokusert enn vanleg.

Gjennom arbeidet med teknikken var læraren, Tom, oppteken av at elevane på teknikarkurset skulle utføre koplingane og stilling av lyden sjølv, slik at dei kunne lære det. Eg koplar dette til Sæbø (2012) og estetisk læringsprosess, som skjer ut i frå ein sanseleg oppleving. Vidare skjer det også gjennom ein kroppsleg læring. Selander (2017) viser til korleis kroppen lærer og hugsar ferdigheit og rørsler, som Peder lærer kroppsleg arbeid med lydinnstilling og koplingar. Læring skjer, i fylgje Selander (2017) og Imsen (2010), mellom to ulike tidspunkt, og kan vurderast som tileigna kunnskap eller ferdigheit ut i frå eit tidlegare ståpunkt. Peder har aldri hatt teknisk ansvar på skulen før, og har heller ikkje store kjennskap til miksebord. Han hadde frå før ein viss kunnskap over kablar og korleis slike system fungerer. Her ser eg at han har lært korleis kablane skulle vere i koplaman for at mikrofonane skulle ha lyd, kven som hadde lyd i mikrofonen, kva han skulle gjere dersom det var for høg lyd eller feed-back. Han fekk ei forståing for korleis teknikken fungerte. Tom fungerte i denne samanhengen som eit stillas og støtte i den nærmaste utviklingssona, i fylgje Vygotsky (Vygotsky, 1982).

Ettersom eg ikkje fokuserer på utvikling frå eleven sitt perspektiv, vil eg framleis gje mitt perspektiv på korleis elevane har utvikla seg. Utgangspunktet for Peder var at han hadde gjort litt av dette tidlegare, men at han ikkje hadde vore teknikar på skulen før. Eg forstår Peder og denne prosessen som ei utvikling av forståing av lydbilete og kontrollere lyd etter behov. Han har også lært korleis rolla som teknikar er, og korleis han skal oppføre seg i den rolla. Dette kjem innanfor danning, som Hanken og Johansen (2013) kallar for ein aktiv formingsprosess. Peder vert forma av teknikarkurset og prosessen, gjennom sanseleg erfaring og refleksjon, og får ny eller vidareutvikla tankemåte. Rasmussen (2013) kallar dette for estetisk erfaring.

4.1.3. Multimodalt narrativ nr. 2 – «Chill»

Då øvingstimane kom hadde ikkje Peder noko han måtte gjere, og valde difor å spele spel og lese teikneseriar. Det var sett av undervisningstimar til øving til samlingsstunda. Peder skulle ha

Ut i frå dette multimodale narrativet spør eg kva har Peder opplevd. I bileta han har lagt ut på den lukka profilen på Instagram, viser han at han har gjort aktivitetar som brettspel og lesing av teikneserie. I Instagramteksta til det øvste bilete, antydar han at han spelar i lag med andre. Under samtalaner uttrykte han at dette var Martin, som også hadde teknikeransvar. Han uttrykte ein letnad over at han ikkje skulle vere på scena denne gangen, ved å seie at han skal «berre sitje og sjå på, for ein gong skuld». Ein tanke som eg fekk når eg transkriberte dette, var om han tolka det slik at han ikkje var med på samlingsstunda? Er det berre når ein er på scena, det vert kalla for deltaking i samlingsstunda? Han hadde ikkje noko rolle på scena, men han hadde ein viktig oppgåve i å stille lydbilete i førestillinga, samt rigging av sceneoppsettet med kablar og leidningar.

Han tok samlingsstunda heilt med ro, som visast igjen i reproduksjonen av kjenslene før og etter samlingsstunda. Eg forstår ut i frå stikkorda han har skrive om kjenslene sine om den estetiske opplevinga si, at han har hatt det gøy. På dag 3 skriv han at det var lærerikt, som eg forstår som at han omtalar teknikarkurset. I observasjonane mine rundt dette føreløpet var han roleg og hadde det kjekt i lag med kompisar. Dette såg eg ved at han sat seg bakarst med andre gitarar i klassa under ei felles samling, og sat på golvet med andre under vising av ein filmsnutt under ei anna samling. Elevane var til vanleg delt inn i to grupper, so det at alle var samla var ikkje vanleg. Her tenker eg at det å vere sosial og posisjonere seg i gruppa, var viktig for det sosiale miljøet. Dette viser igjen i mine observasjonar.

Han fortel at dei har hatt samlingsstund tidlegare og at han likar det godt. I ein samtale tek han opp at dei skal ha musikal til våren. Dette tenker eg er eit hint til at han likar det, men samtidig synast han det er godt å ikkje vere deltakande på scena. «Endeleg» er eit ord han brukar i denne samanhengen, som skildrande til hans kjensler til samlingsstunda. Dette viser til at han har opplevd liknande fleire gongar, og det viser ein viss misnøye for å stå på scena. Frå mitt perspektiv har han blanda meiningar om kva han likar. For å setje det på spissen verkar det som han likar å ha samlingsstund og prosjektveker, men er ikkje motivert til å stå på scena.

Peder synast øvingstimane og at han slapp å vere på scena var «chill». Eg viser til Selander (2017) som skriv at meiningsskaping er situasjonsbasert og vert uttrykk gjennom kommunikasjon, i tillegg til meiningsskaping gjennom det sanslege, kroppslege og kunstnariske, frå Østern og Strømme (2014). På dåverande tidspunkt var det desse hendingane Peder opplevde som meiningfulle. Han har skapt meining av dødtida gjennom å lese Donald og spele Millionær. Slik har dødtida blitt til «Chill», noko som vart opplevd som positivt og

meningsfullt for Peder. Dette uttrykkar han ved å skrive «det var gøy» og «gøy» om desse timane. Han utnytta tida til å vere sosial og arbeide vidare med relasjonar med medelevar. Wiseth (2015) seier at meningsskaping skjer i møte mellom ny og gamal erfaring. I dette tilfelle har Peder opplevd å ha slike timar med fri aktivitet før, som avgjorde korleis han skulle handle i denne situasjonen.

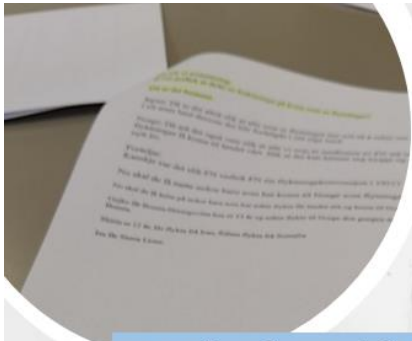
Når det kjem til læring i denne situasjonen, er det utfordrande å skilje det ut ettersom Peder ikkje gjorde noko førebuing til samlingsstunda i øvingstida. Han sa sjølv at han hadde ikkje lært noko. Her tydar eg det som han ikkje har lært noko fagleg som vart konstruert til kunnskap, under desse øvingstimane. Det at han sjølv synast at han ikkje har lært noko er framleis eit funn i denne analysen. Dødtid er heilt vanleg i slike prosesser og det er ein realistisk del i førestillingsprosessen. Frå eit profesjonsperspektiv kan ein tenke seg til at Peder har lært noko i andre formar, som ferdigheiter og forståing, for brettspel og samarbeid.

Sidan Peder ikkje sjølv gav uttrykk for korleis han utvikla seg i løpet av førestillingsprosessen, vil eg gje eit forsøk. Eg som observatør tolka Peder som ein som veit godt kva tid han treng å vere fokusert i skulearbeidet og kva tid han kan ha fokus på det sosiale. Den balansen kan vere utfordrande for nokre. I fylgje Selander (2017) er utvikling endring i tankemåte, måten ein oppfører seg på, empatiforståing og identitetsskaping. Dette knyt eg til Peder sitt overblikk over prosessen, kor han såg kva som måtte til frå han sin side for å få til samlingsstunda. Han var fokusert på teknikken som han hadde ansvar for, men song mellom anna ikkje med på songane i øvingstimane. Grunngevnaden var at han ikkje skulle vere på scena og difor ikkje trong å lære dei. Selander skriv at utvikling skjer i samspel med andre. Peder var sosial i store delar av denne prosessen, kor han kan ha utvikla seg innanfor identitet og oppførsel.

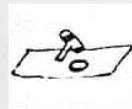
Om eg hadde vore med på grupperommet for å observere Peder og kva han gjorde på under øvingstimane, kunne eg ha funne eit anna resultat. Ville han ha gjort noko anna? I og med at han ikkje hadde noko anna han måtte gjere, tvilar eg på at han kunne gjere so mykje anna enn det han gjorde. Dette var fritime for mange, kor nokre utnytta til å vere sosiale og nokre til å lage rekvisittar. Her tenker eg at eg hadde vore meir ein forstyrning for han enn berre ein observatør. Med det sosiale og friheit til å forsterke venskap mellom klassekameratar, som vil verke inn for vidare samarbeid og venskap. Samlingsstunda hadde som mål at alle skulle vere med, men rollene hadde ulikt ansvar og mengder med øving. Alt i alt opplevde Peder nokre kjekke øvingstimar kor han ikkje hadde noko han måtte ta del i, som han skapte mening i ved å lese teikneseriar og vere saman med medelevar.

4.1.4. Multimodale narrativ nr. 3 – «Diskusjon og øvingane»

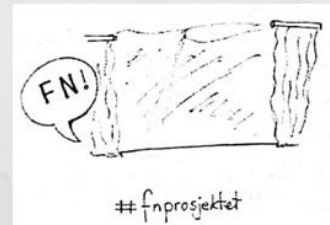
Eg går vidare til Petra sine to multimodale narrativ, i førestillingsprosessen fram til samlingsstunda. Prosessen til Petra var store delar av undervisinga fylt med øving av replikkar og gjennomgåing av manus. Saman med læraren for rollespelgruppa, David, hadde dei diskusjonar om korleis rollespelet skulle verte framstilt og framført for publikum. Med fleire elevar som lagde rare stemmer og tulla, gjekk det litt treigare enn Petra hadde sett føre seg. Dette viser igjen i bilete som Petra tok med tilhøyrande tekst, ein samanfattande forteljing ut i frå det ho har formidla, og bilete som eg har tatt av rekvisittar og øving. Eg har også lagt ved utsnitt frå tidslinja som Petra skapte i samanheng med samtalan. Med det multimodale narrativet forsøker eg å vise sjølve opplevinga av «Diskusjon og øvingane» slik eg har tolka det:



«Øver til samlingsstunda☺ Held på å gå igjennom replikkane mine»



- Spennende
- Gøy
- Litt kjedelig



Diskusjon, og øvingane

Vi øvde på eit grupperom og av og til på scena i gymsalen, kor vi framførte samlingsstunda. Det var veldig gøy å øve, men litt kjedeleg også fordi det var nokre som tulla. Det er kjedeleg fordi dei øydela slik vi ikkje fekk gjort alt vi skulle. Etter kvart som vi kunne meir og meir av replikkane våre, prøvde vi å gå inn på møtet sann som vi skulle gjere på samlingsstunda. Læraren prata mykje om korleis vi skulle oppføre oss og korleis stemma vår skulle vere. Eg spurte han om korleis eg skulle få ordet og vi prata om at alle skulle småprate før eg tok ordet. Då ville det bli so likt som FN-møta er.

Multimodalt narrativ 3. Petra sin oppleving av «Diskusjon og øvingane» (Vikestrand, 2018)

I denne prosessen eller føreløpet, opplevde Petra fleire øvingar av rollespelet til samlingsstunda. I starten fekk dei utdelt rollene og dei skulle bli kjent med sin rolle. Dette gjeld også korleis den rolla elevane fekk var i samanlikning til dei andre sine roller. Nokon såg at dei hadde lite å lese og andre såg dei hadde mykje. Petra var generalsekretær og var førebudd på at ho fekk mykje å seie under rollespelet. Dette er med forståing om at elevane hadde søkt på rollene, og at dei fekk tildelt ei av rollene dei søkte på.

Opplevinga av «Diskusjon og øvingane» frå Petra sitt perspektiv viser eg gjennom det multimodale narrativet. Gjennom tidslinja (bilete 4) gjev Petra uttrykk for sine kjensler og meiningar om dagane:

Dag 1: Spannande, litt kjedeleg.

Dag 2: Litt kjedeleg, gøy i musikktimen.

Dag 3: Ekstraoppgåve.

Dag 4: Øvde på korleis dei skulle gå inn.

Dag 5: Litt kjedeleg, gøy og spennande.

Dag 6: Gøy! Veldig gøy!

I det multimodale narrativet ser ein at ho synast det var veldig gøy å øve, men det var fleire av dei andre elevane som tulla. Det vart difor ikkje gjort so mykje som vart tenkt. I eit slikt samarbeid er ein alle avhengig av kvarandre til å gjere rolla og utføre sitt ansvar. Dette var eit gjennomgåande tema hjå Petra, som ein ser tydeleg i tidlinja hennar. Mykje av denne uroa frå nokre elevar, tenker eg er på grunn av at dei to gruppene i klassa samla seg. Dette nemnde eg i det multimodale narrativet nr. 2 «Chill» då Peder var oppteken av det sosiale, og det verkar som han posisjonerte seg. Dette tenker eg kan vere same grunn til at Petra opplevde uro. Det er ikkje alle som forstår at tulling og å ikkje vere fokusert på det ein skal, gjer slik at andre vert oppgitte. Ein anna grunn til slik uro, kan vere at elevane ikkje er vande med slik prosjektveker og det er utanom vanleg rutine. Det er kanskje forskjellige menneske ein må samarbeide med som ein ikkje er attmed til vanleg, som også kan skape uro.

Undervegs kjem Petra med spørsmål og idear til læraren, med fokus på korleis det vart sett ut i frå på utsida. Det verkar som ho var klar over at dette skulle visast fram til heile skulen og at klassa difor måtte prestere godt. Ho var veldig konsentrert. Teikningane hennar framstiller det ho har i tankane og synast er viktig. To av desse teikningane har eg presentert i det multimodale narrativet, ein hammar eller klubbe og scena der samlingsstunda skal vere. Klubba representerer rekvisitten til hennar rolle i rollespelet, som ho skal banke i bordet med for å formidle til dei andre på FN-møtet at dei skal vere stille og avbryte småpraten. Scena har ho teikna på dag tre, då skriv ho at dei eigentleg skulle vere i gymsalen, men at det ikkje vart. Teikninga av scena viser forventning og mål for førestillingsprosessen. I det øvste bilete ser ein

at Petra har fokus på rollespelet og manuset. Ein kan sjå at ho har gula ut replikkane hennar, som kan tyde på at ho var oppteken av å gjere det riktig.

Det var eit samspel og samarbeid som inneheldt diskusjonar, øvingar, gjennomlesing og tilbakemelding frå kvarandre og lærar. Dei var til saman 8 elevar og det var ein lærar som hadde ansvaret for denne gruppa. I denne arbeidsprosessen fekk elevane vere med på å bestemme og forme rollespelet. Læraren gav innspel og var leiaren for gruppa, men hadde eit klart fokus på at det var elevane som skulle utføre sjølve rollespelet. Læraren fungerte som stillasbygging i følgje Vygotsky sin læringsteori (Vygotsky, 1982). Denne samtalen og tilbakemeldingane frå læraren mellom gjennomlesingane av manuset gjorde at elevane vart meir medvitande og fekk meir oversikt. Eg koplar denne prosessen til omgrepet *devising*, frå Wiseth (2015), som er ein måte å skape ein førestilling på kor elevane er deltakande i det som skapast. Dette er knyta mest til teaterførestillingar med improvisasjon, men eg kan framleis knyte Petra sin oppleving til dette. Refleksjon og samarbeid om å skape eit scenisk produkt er kva som skjer i denne prosessen. Elevane prøver til dømes ut ulike stemmer for sine roller, og læraren kjem med innspel og tilbakemeldingar etter kvart som rollespelet vert utforma.

Sidan meiningsskaping er eit akademisk omgrep spurte eg ikkje elevane om dette. Difor går eg ut i frå det multimodale narrativet for å analysere korleis Petra skapte meining gjennom denne prosessen. Eg forstår denne vurderinga som ein analyse av kva ho forstod i ein situasjon, kva handlingar ho gjorde og korleis ho uttrykte meiningsskaping. Å føle frustrasjon over elevar som tullar er å skape mening av kaos, og forsøke å distansere seg frå bråket og heller konsentrere seg om å bruke stemma si i ein FN-rolle. I diskusjonen om korleis rollespelet skulle skje og verte vist fram til publikum, skapte ho meining gjennom å spørje læraren og kome med idear. Petra var oppteken av dette, og fann meining i å ha kontroll over situasjonen. Måtar ho uttrykte sin meiningsskaping er kroppsleg, sanseleg og verbalt. I dette multimodalt perspektiv uttrykte ho seg også gjennom bilete til Instagram. Av denne prosessen forstår eg som at ho gav ein forståing for av dette var eit spennande prosjekt, som trengde pugging av replikkar og forståing for publikumperspektivet.

Petra seier sjølv ho har lært replikkane sine og korleis ho skulle utføre rollespelkarakteren hennar. Ho og dei andre elevane i rollespelet lærte korleis dei skulle gå inn, kor dei skulle sitje og korleis eit slikt FN-møte skjer. Petra lærte også korleis ho skulle oppføre seg og reagere i skodespelet, og klassa lærte korleis dei skulle gå fram i det sceniske produktet. I eit sosiokulturelt perspektiv ser ein at Petra samarbeida med dei andre elevane og David, som den nærmaste utviklingssona etter Vygotsky sin teori. Petra sitt utgangspunkt før

øvingsperioden er den aktuelle utviklingssona. Etter tilbakemeldingar og diskusjon med dei andre i gruppa, strakk ho seg etter den nærmaste utviklingssona. Læraren fungerte her som eit stillas, spesielt i utforminga av rollespelet og danning i denne førestillingsprosessen.

Rekvisittane som vart brukt i rollespelet var til hjelp for å leve seg inn i rolla og oppnå ei forståing for empati for FN-møte og perspektivforståing. Dette seier Rasmussen (2015) kan brukast som inspirasjon for å leike vidare eller utforske skodespelet. Petra var veldig fokusert, hadde god oversikt over rollespelet og visste når medelevane skulle prate. Då nokre tulla var det tydeleg at ho hadde andre tankar i hovudet, noko eg observerte ved at ho spurte læraren spørsmål som gjaldt rollespelet. Noko eg såg gjekk igjen med Petra var at ho hadde eit oversiktleg blick. I diskusjonen utanom gjennomgåinga var ho oppteken av korleis publikum ville oppfatte rollespelet. Eg kan ikkje seie meg sikker om dette var på grunnlag av at læraren også var oppteken av dette og fortalde ofte korleis dei skulle snakke som rollene sine, eller om ho var fokusert på dette av seg sjølv.

Eg vil også knyte utviklinga til Petra til moralske budskap i rollespelet. Det er tydeleg at innhaldet i samlingsstunda skulle vere til læring for resten av skulen, samt vere dannelsingsprega i form av empati og moral. Innhaldet i rollespelet handla om at deltakarane på FN-møtet skulle finne ein definisjon på kva ordet flyktning er for noko. Her var det diskusjon mellom dei ulike deltakarlanda kva ein flyktning tyder, som førte til ein konklusjon av generalsekretæren. Her lærte elevane og Petra seg kva ein flyktning er for noko, gjennom argumentering og å konkludere. I eit sosiokulturelt perspektiv ser eg at ho utvikla seg i ein viss grad i samarbeidet. Ho kunne kanskje dette godt frå før, i so fall er dette ein vidareutvikling av å samarbeide med andre.

4.1.5. Multimodale narrative nr.4 – «Hovudrolla»

I rollespelet fekk Petra hovudrolla. Korleis ho opplevde det og prosessen som generalsekretær har ho fortalt gjennom samtale, bilete, teikning og observasjon. Med det multimodale narrativet viser eg sjølve opplevinga av «Hovudrolla» slik eg har tolkar den:



Attskaping av kjenslene før og etter samlingsstunda



Hovudrolla

Eg fekk rolla som generalsekretær i rollespelet, som eg søkte på fordi eg synast det verka kjekt. Rolla mi er å leie eit FN-møte om å definere ordet flyktning. I tillegg til mange replikkar og å halde ro under Fn-møtet, fekk eg ei ekstraoppgåve som var å gje ordet til alle når dei skulle prate. Det var litt slitsamt i lengda og eg var usikker på korleis det kom til å sjåast ut for publikum, i tilfelle dei andre ikkje fylgde med. Med ansvaret og den store rolla, fekk eg ikkje tid til å ete kjeksen som Karoline delte ut under FN-møtet i rollespelet. Eg får berre stappe det inn! Hehe, neida.

Multimodalt narrativ 4. Petra sin oppleving av «Hovudrolla» (Vikestrand, 2018)

Opplevinga frå Petra sitt perspektiv viser eg gjennom det multimodale narrativet, «Hovudrolla». Bileta representerer øvingane slik det såg ut frå mitt observasjonspunkt. Det øvste bilete viser fleire elevar som var med på rollespelet. Petra sit på midten av bordet, på grunnlag av at ho er generalsekretæren og skal vere eit samlepunkt for FN-møtet. Ein ser at elevane er opptekne og fokuserte på undervisinga, og Petra kleia seg i hovudet. Dette er eit kroppsspråk som eg tolkar som at ho grublar eller er småstressa. På dette tidspunktet hadde dei fått rekvisittar, som andre medelevar hadde laga. Det nedste bilete er frå gymsalen, under

generalprøva på dag fem. Her kan ein også sjå programleiarane og teknikarane som sit attmed eit bord på golvet, framfor scena. Det er mørkt i salen på grunnlag av dei lyste opp songtekst på veggen. Bilete i midten er teken under siste samtale med meg, som var etter samlingsstunda var ferdig. Eg spurte om dei begge kunne gjenfortelje korleis kjenslene deira var før og etter samlingsstunda, og om dei kunne reprodusere det uttrykket. På før-bilete viser ho ei nervøs kjensle, og ho sa at ho var spent og nervøs før samlingsstunda. Petra var redd for å seie noko feil eller at det var nokon av dei andre som ikkje fylgde med når det var deira sin tur. Etter-bilete viser ei letta kjensle over ein bra gjennomført førestilling.

Gjennom prosessen hadde Petra opplevd å få ei ekstra oppgåve i tillegg til hovudrolla, nemleg å gje ordet til dei andre landa på møtet. Dette gjev Petra uttrykk gjennom forteljinga i det multimodale narrativet. Dei andre elevane i rollespelet måtte då vente til Petra sa landet deira for å markere at dei fekk ordet. I løpet av utarbeidinga av manuset og diskusjonen om korleis dei skulle dramatisere det, fann elevane ut at deltakarlanda skulle småprate om ordet flyktning. Petra skulle markere slutten på diskusjonen ved å bruke ei klubbe og banke i bordet. Dette viser at ho hadde ein del ansvar under rollespelet, i tillegg til å seie replikkane. «Vanskeleg ansvar», seier ho ut under øvinga. Ho spurte fleire gongar om kva ho skulle gjere dersom nokon ikkje rakk opp handa for å seie noko, dersom dei hadde gløymt det. Læraren sa at det går heilt fint sidan det ser naturleg ut uansett frå publikum sin side, sidan dei ikkje veit at han eller ho hadde gløymt å ha opp handa sin. Petra viser på bilete av reproduksjon av kjenslene før og etter samlingsstunda, at ho hadde ulike tankar og kjensler mellom desse tidspunkta. Frå og vere nervøs til vere letta og kjenne på meistring. I og med at generalprøva var prega av uro, var ho kanskje litt meir nervøs på grunn av det. Det eg opplevde av Petra sin oppleving i «hovudrolla», var at ho levde seg godt inn i rolla som generalsekretær og hadde ei tydeleg røyst. Det såg ut som ho visste godt kva skulle skje til kvar tid, og viste at ho hadde kontroll.

Petra skapte mening av det ho opplevde, som gjorde at ho utførte handlingar basert på desse opplevingane. Eg vurderer hennar meningsskaping ut i frå kva eg la merke til og korleis ho uttrykte seg sjølv. Å ha hovudrolla forstod Petra som eit viktig ansvar, noko som gjorde at ho følte at ho måtte passe på dei andre medelevane. Meningsskaping vert påverka av den sosiale konteksta, og kva andre seier og skapar mening av. Her var det nokre elevar som ikkje alltid fylgde med, som gjorde at ho handla slik. Petra opplevde hennar rolle som meningsfull og viktig. Ho såg det som ei rolle som gav ho nervøsiteten samtidig som glede. I

sin mening og forståing av opplevinga som generalsekretær utfordra ho seg sjølv ved å gå utanfor hennar komfortsone.

Då eg spurte Petra om kva ho hadde lært i dag, fortalde ho om det faglege og den kognitive delen av læring rundt FN. Dei hadde undervising om kva FN var for noko tidleg i førestillingsperioden. Då fekk dei fortalt kva FN står for, kva FN gjorde og kopling til barn sine rettigheter. Petra viste kunnskap om kva FN var for noko og kven generalsekretæren var. Dette gav ho uttrykk for i fleire samtalar med meg. Av «hovudrolla»-prosessen var det dette ho sjølv sa ho lærte. I fylgje Hanken og Johansen (2013) vurderer ein læring i det ferdige produktet i lag med prosessen fram til målet. Læringa hennar vert påverka av kva val ho gjorde og korleis ho samarbeida med andre. I førre multimodal narrativ sa ho at ho lærte replikkane, men frå mitt sitt perspektiv ser eg at ho også lærte å halde oversikt over dei andre i rollespelet. Ho gav dei ordet og fylgde med, og var bekymra dersom dei ikkje svarte. Gjennom kroppsleg erfaring, lærte ho ferdigheit i å spele karakteren og seie replikkane. Petra vart kjent med karakteren og klarte å leve seg inn i rolla. Dette er også på eit utviklingsnivå med tanke på perspektiv og empati. Ho lærte også korleis eit FN-møte kan vere. Eg viser til Selander (2017) som fortel om læring som ein måte å skape identitet på. Kan denne hovudrolla og det ekstra ansvaret vere med på å utvikle hennar identitet? Petra søkte på rolla, som indikerer at dette ligg i hennar interessefelt og er noko ho vil forsterke i sin identitet. Det er med dette ein vidareutvikling og forsterking av Petra sin identitet og personlegdom.

Prosessen i øvingane ved å kjenne på ansvaret å ha hovudrolle, viser Petra sin utvikling og danning. Sidan eg ikkje kan vere konkret i kva utgangspunktet hennar var, sidan eg berre var på besøk i klassa litt over ei veke, kan eg vise til mine tankar om det. Arbeidet med utforming av hovudkarakter som generalsekretær, modnast Petra etter kvart i rolla. Ho var heilt roleg under samlingsstunda og hadde like tydeleg røyst som under øvingane. I denne prosessen utvikla ho seg likt som i det andre multimodale narrative, med fokus på empati og perspektivforståing. Wiseth (2015) seier om tankegangen at å sjå førestillinga frå publikum sitt perspektiv er eit verktøy i å utarbeide førestillinga. Dette vil Petra ha med seg vidare inn i nye problem, finne problemløysingar og i andre framføringar og førestillingar.

4.1.6. Samanstilling av dei fire narrativa mot forskingsspørsmåla

Eg har i dette studiet observert og prøvd å forstå førestillingsprosessen frå eleven sitt perspektiv. Ved å tydeleggjer det elevane sa i samtalan, kva dei uttrykte gjennom

kroppsspråk under observasjonane og det dei skreiv og teikna, har eg analysert deira opplevingar, meningsskaping, læring og utvikling gjennom å skape fire ulike narrativ frå førestillingsprosessen. Med to samarbeidsvillige fokuselevar som medforskarar, fekk eg god hjelp til å forstå dette. Dette studiet omhandlar eleven sitt perspektiv. I utviklingsomgrepet har eg forsøkt å uttrykke mitt perspektiv av deira sitt perspektiv. Dei fire multimodale narrativa har eg konstruert sjølv ut i frå samtalanane og det elevane uttrykte sjølv i øvingane. Dette gjeld kroppsspråk, verbalt språk, handlingane og dei visuelle metodane. På eit vis er det umogeleg å gjenprodusere deira perspektiv utan noko subjektivt frå min side, sidan eg har framheva det som eg synast er viktig for masteroppgåva og organisert etter korleis eg har skapt mening av det dei har uttrykt.

Begge elevane søkte om viktige roller, og hadde eit stort ansvar under samlingsstunda. Korleis dette påverk elevane var heilt forskjellig. Peder var roleg og hadde oppfatninga av at han ikkje var med på samlingsstunda og at han kunne berre sitje og sjå på resten av klassa framføre ei førestilling. Petra viste gjennom prosjektveka at ho var frampå og tok gjerne på seg på ekstra arbeid. Før samlingsstunda var ho redd for at ho ikkje kom til å hugse replikkane eller at ho skulle gløyme å gje ordet til dei andre under FN-møtet i rollespelet. Petra og Peder hadde to vidt forskjellige opplevingar i førestillingsprosessen. Mykje av det var på grunn av at dei hadde to ulike roller, ein på scena og ein utanfor scena. Peder hadde teknikaransvar som var avgrensa til eit teknikarkurs utanom undervising og hadde elles fritimar på klasserommet i øvingstimane, medan Petra opplevde gjennomgåing og øving av manus til rollespelet. På grunn av at begge hadde ulike interesser og erfaringar, vil dei i fylgje Horh (2013) ha ulike oppfatningar av omverda og ha ulik opplevingsevne (Horh, 2013). Dei var begge flinke og samarbeidsvillige elevar, noko som kom godt med i genereringa av datamateriale og analysen. I observasjonen min såg eg at dei begge var ja-menneske, og tok initiativ. Arbeidet med prosjektarbeidet og førestillingsprosessen skapte ein estetiske aktivitet, som skjedde gjennom det sanslege. Hohr skriv om at dette er eit møte mellom ny erfaring og gamal erfaring og formuttrykk, som tyder sansbar struktur til ein formsjanger i kunsten.

I samtalanane med meg om korleis dagen hadde vore, fortalde elevane med sine eigne ord kva dei hadde opplevd den dagen. Med dette formulerte dei og artikulerte dei setningar som uttrykte deira mening. Det er gjennom språk vi menneske skapar mening i fylgje Vygotsky (Vygotsky, 1982). Det som sat igjen i tankane og var viktigast å fortelje meg, var det dei hadde fokus på. Då Petra gav uttrykk for at ho hadde hatt det kjekt og det var litt kjedeleg på grunn av at dei andre elevane ikkje klarte å halde ro, skapte ho refleksjon over

dagen og mening. I motargument at meningsskaping skjer berre gjennom språk har eg kopla funna mine til det kunstfaglege forståing for meningsskaping. Ein kan uttrykke seg sjølv på fleire måtar, som til dømes gjennom kroppsspråk, bilete, og gjennom musikk. Peder skapte mening i det han opplevde ved å spele spel og vere attmed andre klassekameratar, sidan han ikkje hadde anna ansvar i øvingstimane.

Eit slikt elevperspektiv gjev andre funn og har anna fokus enn dersom det var min forskarstemme som kom til grunn. Eit funn er då eg spurte kva dei hadde lært. Eg fekk svar på det faglege om FN då eg såg føre meg at dei kom til å svare kva dei hadde lært av prosjektarbeidet utanom. Det viser at elevane hadde eit meir snevert syn på kva «læring» er for noko enn meg. Dette ser eg i at dei forstår læring som noko kopla opp mot fakta og fag. Dette synet på læring er eit resultat av kva dei har lært gjennom sin skulegang. Dei har kanskje møtt ordet «læring» i situasjonar som omhandlar pugging og formidling av fakta, som elevane har lært av. Det er ikkje feil å tenke slik, sidan Vygotsky forsterkar ein del av dette, men læring er eit større omgrep og omfattar ein større del enn det dei har lært. Med dette tenker eg på at læring kan også vere ferdigheiter, kroppsleg hukommelse, forståing og estetisk- erfaring. Kurset til Peder vart utført gjennom kroppsleg læring, kor læraren/kurshaldaren viste fram korleis elevane skulle kople opp med leidningar. Eleven fylgde nøye med og var konsentrert. Med eit sosiokulturelt perspektiv lærte Petra gjennom å sjølv gjere og vere i rolle, og gjennom diskusjon og refleksjon i samarbeid med andre elevar og ein lærar.

Eit anna døme på elevperspektivet er ordet utvikling som eg vil kunne vise til. Det låg ikkje i vokabularet til elevane, og vart difor vanskeleg for dei å svare på. I analysen har eg brukt mitt profesjonsperspektiv for å forstå og vurdere deira utvikling. I dette prosjektarbeid har elevane utvikla seg på kvar sine måte, men begge har utvikla perspektivforståinga sin, empati, korleis ein skal oppføre seg i rolla dei hadde og tankemåte. I prosjektarbeid som førestillingsskaping er danning eit sentralt omgrep, til dømes estetisk danning som Rasmussen og Johansen (2013) tek føre seg. Både Petra og Peder gjekk gjennom estetisk danning, som er av sanseleg oppleving, refleksjon og tenking.

4.2. Lærarperspektivet

Eg valde å intervju kontaktlæraren, for den eine gruppa kor fokuselevane var, om samlingsstunda og om førestillingsprosessen tilknytt fokuselevane og ho sjølv. Det var ho eg hadde kontakt med under førebuinga og vidare gjennom førestillingsperioden. Det var difor naturleg for meg å gjere eit intervju med henne. I skapinga av dette multimodale narrativet, var eg ute etter korleis Mia, kontaktlæraren, sine tankar til førestillingsprosessen var og korleis ho tenkte Peder og Peter opplevde den. Etersom fokuset i denne masteroppgåva vart meir og meir knyta til forskingsspørsmåla, valde eg å gjere eit nytt intervju med læraren for å ha fokus på dette. Mia hadde dessverre ikkje tid til å gjere eit intervju eller eit telefonintervju, og ville heller svare skrifteleg på spørsmåla gjennom eit skjema. I intervjukjemaet fekk eg svar som eg har omgjort til ein samansett tekst. I analyseillustrasjonen har eg lagt til bilete som eg tenker representerer hennar oppfatning av elevane sin prosess. I intervjukjemaet spurte eg om oppleving, læring, meiningsskaping og utvikling tilknytt Peder og Petra, samt kopling mot resten av klassa og korleis dei opplevde den. Eg spurte også om korleis ho som lærar har opplevd førestillingsprosessen. Eg går fram med å analyser gjennom å skape et multimodalt narrativ, om korleis ho tenker, sett ut i frå forskingsspørsmåla, før eg viser til resten av klassa og henne som lærar. Dette er eit multimodalt narrativ med min tolking av hennar perspektiv:

Lærarperspektivet

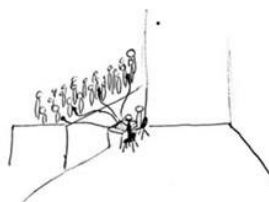


Peder tok ansvar som tekniskar og lærte mykje rundt dette. Medan Petra lærte å spele ei rolle, som ho for øvrig kunne godt frå før av. Ho er også veldig flink til å ta ansvar. Elevane i klassa lærer og vert meir scenevante i ein slik prosess.

Det er viktig i forhold til vidare skulegang, då dei må stå mykje framfor publikum og klassa si. Det er ganske hektiske dagar, men det er kjekke dagar. Elevane får vise seg fra en annen side,

som er viktig for mange. Nokre vert veldig urolige når det ikkje er så faste rammer som dei er vande med! Eg trur Peder og Petra opplevde det som spennande å vere med på arbeidet med Ingeborg. Dei var veldig motiverte og var stolt over å ha blitt valt ut. I dette FN-prosjektet

lærte dei å overhalde avtalar med ho og å fortelje/øpne seg om korleis dei opplevde samlingsa. Som lærar utviklar eg meg og lærer noko nytt heile tida - det er ein av godene med å vere lærar. For å få til samlingsstund er god planlegging alfa omega!



Multimodalt narrativ 5. Mia sin oppleving av «Lærarperspektivet» (Vikestrand, 2018)

I det multimodale narrative til Mia, har eg koplå saman ulike bilete av Petra og Peder då dei var aktive i sin rolle. Det øvste bilete er frå generalprøva, med rollespelet på scena og tekniskarane på golvet som styrer lyd. Resten av klassa sat langs veggen og såg på, og er difor ikkje med på bilete. Bilete under er ein rekvisitt som Mia var med på å aktivisere elevane til å lage. Ho hadde mest ansvar på klasserommet under øvingstimane, og styrte aktivitetar der. Det nedste bilete er av ein overhead som viser songtekstane som heile klassa skulle synge på scena. Dette viser eg for å vise klasseopplevinga utan å vise bilete av klassa, grunna mangel på løyve frå føresette. Under teksta har eg limt inn ein skisse eg lagde medan eg sat og fylgde

med på generalprøva, som eg tenkte passa fint inn sidan læraren ser også førestillingsprosessen til elevane frå denne vinkelen.

4.2.1. Læraren sine tankar om kva elevane opplevde

Som Horh (2013) seier deler menneske verda med kvarandre og har både kunnskap og oppleving av eit fenomen, men vi oppfattar det rundt oss ulikt på grunn av at vi har ulike måtar å sjå verda på. Perspektivet til læraren er dermed heilt ulikt frå eleven, sidan ho i denne situasjonen har ei meir didaktisk tilnærming til forståing. Mia har eit positivt bilete av korleis fokuselevane oppfatta og opplevde førestillingsprosessen til Peder og Petra. I og med at vi samarbeida om kven som vart fokuselevane, er det kanskje ikkje so rart at Peder og Petra vart valt ut. Dei er samarbeidsvillige, flinke til å uttrykke seg sjølve og var flinke til slikt arbeid. Det var sikkert mange som synast det var lærerikt og at prosjektarbeidet hadde verdi, men i fylgje Mia var det fleire som var urolege på grunn av manglande rammar og rutinar. Den estetiske erfaringa (Horh, 2013) har ikkje like stort nærvær for dei elevane dette gjeld, sidan dei manglande rammene og rutinane kan fungere som ei forstyrring for dei. Erfaringa ein får ut av dette som lærar, er at prosjektarbeid og førestillingar er noko ein bør gjere meir av, slik at elevane vert vande med det og det kan brukast som ein læringsmetode. Mia viser til at elevane seinare i skulegangen skal bruke framføringar og presenteringsmåtar for andre, og at det difor er viktig å lære seg. Ho går vidare fram og seier at elevane får vist seg frå ein annan måte enn til vanleg, og viser til at dette er viktig for mange. I undervisingsamanheng kan det ofte bli mykje tavleundervising, og den multimodale undervisinga vert ikkje utnytta. Det vert lite av multimodal undervising og prosjektarbeid, kor elevane får uttrykt seg på andre måtar. I tilpassa undervising er det viktig å skape variert undervising, slik at elevane kan få uttrykke seg fleire på måtar.

Mia viser eit overblikk over førestillingsprosessen til Peder og Petra. Ho fortel om korleis ho trur elevane har opplevd øvingane, samt korleis FN-prosjektet og arbeidet med meg vart opplevd av elevane. Ho seier det var spennande og det gav motivasjon for elevane. Opplevinga deira av mitt forskingsprosjekt hadde eg ikkje tenkt over som ei oppleving då eg intervjuar henne. Påverknaden av mitt forskingsprosjekt på elevane, kjem eg til å vise til i neste multimodalt narrativ.

Eg spurte om korleis ho tenkte elevane danna meningsskaping ut i frå deira oppleving, som ho gav eit uklart svar på. Meningsskaping er eit omgrep som eg først lærte på masternivå og har full forståing for at dette er kanskje ikkje eit ord som alle kan. Dette er meir ein kritikk mot skulesystemet og lærarutdanninga, som ikkje har fokus på dette omgrepet. For å forstå samanhengen mellom oppleving og læring, synast eg det er viktig å forstå meningsskaping. Men sidan dette ikkje er noko læraren framhev sjølv, vel eg å ikkje gå vidare på dette omgrepet frå lærarperspektivet.

4.2.2. Læraren sine tankar om kva elevane lærte

Som kontaktlæraren har Mia god oversikt over kunnskapsnivået og samarbeidsevne til Petra og Peder. Ho seier at dei er flinke elevar. Eg koplår dette til Hanken & Johansen (2013) som forklarar at læring er eit ferdig produkt, og at framgangsmåten til eleven er ein prosess med ulike val og moglegheiter. Dette verkar som ho ser igjen dette hjå elevane, og ser at dei klarar seg veldig fint i denne prosessen. Peder har lært mykje rundt det å vere teknisk, og ha det ansvaret. Dette er læring koplå til ferdigheiter og forståing rundt korleis han skal oppføre og fungere som teknisk, som er både kroppsleg og kognitiv læring (Selander, 2017). Mia var oppteken av at det var veldig stas å vere teknisk, som eg trur smitta over positivt på elevane og Peder. Petra har gått gjennom ein annan prosess, kor ho lærte å spele ei rolle. Mia viser til tidlegare erfaringar, og forstår Petra som ei jente som likar godt å gjere slikt. Dette tydeleggjer ho ved å seie «dette kunne ho for øvrig godt frå før av», og indikerer at ansvar er noko ho har hatt mykje før og visste at ho var flink i dette. I hennar perspektiv har begge elevane fått eit ansvar under samlingsstunda.

Som deltakar og medforskarar i FN-prosjektet, fortel Mia at dei lærte å halde avtalar. Dette kan sjåast på som utvikling, ettersom det er ei norm eller ein veremåte som ein tek med seg vidare (Hanken & Johansen, 2013). Avtalane ho viser til, var at eg hadde bedt dei om ulike oppgåver og ha faste samtalar med meg etter kvar enda dag. Mia meiner at dei lærte å fortelje og opne seg opp om korleis dei opplevde samlingsstunda. Det at dei måtte fortelje om dagen sin, gjorde at elevane var meir medvitande over kva dei gjorde i prosessen og med dette lærte dei seg å formidle og opne seg opp om sine egne opplevingar. Formidlinga av deira oppleving var brei, sidan dei måtte formidle multimodalt, gjennom verbal refleksjon, bilete på Instagram og skaping av tidslinje (Selander, 2017).

4.2.3. Læraren sine tankar om korleis elevane utvikla seg

Utvikling er i fylgje Selander (2017) ei endring kring veremåte og som person, i påverknad frå miljøet og det sosiale rundt. Mia viser forståing for at utvikling er til dømes modning. Ho seier også at førestillingsarbeid som læringsmetode er veldig bra, for at elevane lærer seg å verte vande med å stå framfor eit publikum og uttrykke seg sjølv framfor andre. Mia bruka omgrepet «å vere scenevande» og ser den lange linja over kva som trengst til vidare skulegang. På klassenivået ser ho mangelen på slike framføringsprosjekt, på grunnlag av at det vert uro dei gongane det ikkje er rutinar og dei faste rammene for undervisinga forsvinn. Dette ser eg på som eit ynskje på meir utvikling på dette området. Eg tolkar det også som eit frávær av kroppsleg og estetisk tenking i lærarskulen.

4.2.4. Det å vere lærar i førestillingsprosessen

Som lærar gjev Mia uttrykk for at det er mykje planlegging som må til for å skape ein førestilling. Dei har teamarbeid mellom lærarane i klassa for å legge kabalen for organiseringa. Mia viser glede over å ha slike prosjekt og dagar, men skjuler ikkje at det er hektisk. Skaping av eit scenisk produkt var allereie kome langt i prosessen då den vart presentert for klassa. Her var songane ferdig funnet med mogelegheit for både vokal og rap, og rollespelet var klart med ferdig manus. Det at dei hadde om FN, var klart i skuleplanane i samanheng med at samlingsstunda skulle skje på FN-dagen. Det var på den måten ikkje eit framføringsprosjekt berre forma av elevane, men i hovudsak laga av lærarane. Elevane var med på gjere det til sitt eige i prosessen. Eg koplpar dette til fasane til Knudsen & Ørvig (2006, s. 18). Desse fasane kallar dei for: Inspirasjonsfasa, utforsking, produksjonen, framføringa, og til slutt vurderingsfasa. Inspirasjonsfasa hang i hop med utforskinga i FN-prosjektet. Sidan det var planlagd av lærarane, vart desse fasane gjort om til ein undervisingstime omhandla FN. Produksjonsfasa var sjølv prosessen, kor elevane utforska rolla si og gjorde det om til sitt eige stoff. Her kom planlegginga og logistikken til lærarane godt fram, som ho seier i det multimodale narrativet, noko eg såg igjen ved at prosessen var organisert og ryddig. Frå læraren sitt perspektiv kan ein sjå dei to siste fasane som ein fase, ettersom ein vurderer sluttproduktet, samlingsstunda. Her var kommentaren hennar at dei var flinke, og at det gjekk betre enn ho hadde tenkt.

Av det eg tolkar var det visuelle og det moralske i framføringa viktig for publikum, som Pettersen (2014) koplår til danning. Som lærar seier Mia at ho utviklar seg heile tida, som er ein av godane av å vere lærar. I eit sosiokulturelt samfunn lærer ein av andre, som eg tolkar som at ein vil alltid møte andre som har anna kunnskap ein seg sjølv og difor har ein mogelegheit til å lære vidare uansett. Ein anna måte er korleis andre personar reagerer og tolkar deg som person og handlingar, som kan gje betre forståing for kva ein gjer og dermed kan ein lære av personar som har anna kunnskap og oppfatningsevne enn seg sjølv.

Mia ser på Peder og Petra som flinke og samarbeidsvillige elevar. Dei hadde kvar si rolle dei måtte lære og forstå kva veremåte dei skulle ha i dei ulike rollene. Når ho fortel om Peder bruker ho ansvaret og at han lærte mykje rundt dette. Eg tolkar dette som at han er ein flink elev, som ikkje har vore i ei slik rolle før og det var ei positiv utvikling. Mia seier at Petra har hatt liknande ansvar før, som viser at ho er glad i slike undervisningsmetodar. I samarbeid med meg under FN-prosjektet, forklarte Mia at dei lærte å halde avtalar og å formidle deira oppleving. Dette kan også koplast vidare mot danning og utvikling.

4.4. Multimodal narrativ analyse av min påverknad i FN-prosjektet

Eg gjorde eit mikroetnografisk studie, med fokus på ei lita gruppe. Som forskar kjem eg tett på forskingsdeltakarane i eit slikt studie, og for å vere transparent vil eg ta føre meg korleis mitt nærvære, som observatør, var på med å påverke opplevinga til elevane. I starten av innsamlinga av datamateriale fekk eg med meg to elevar som medforskarar, som eg observerte og fylgde rundt i ei periode på seks dagar. Frå denne påverknaden har eg skapt eit multimodalt narrativ, som formidlar min rolle i prosjektet og påverknaden. Målet med det etnografiske studie og observasjonspraksisen, var at eg skulle vere so lite synleg som mogeleg under øvingane. Dette er i fylgje Postholm (2010) ein *fullstendig observatør*. Eg ynskja samtidig å ha ein god kommunikasjon med elevane, slik at eg fekk forståing for kva dei gjorde og opplevde.

Påverknad av mitt forskningsprosjekt

For at eg skulle få mest mogeleg innblikk i Peder og Petra sin førestillingsprosess, gjorde eg eit etnografisk studie. Eg utvikla observasjonspraksisen om til eit prosjekt, som eg kalla for FN-prosjektet, kor Peder og Petra var medforskarar og hjalp meg forstå deira sin prosess. Eg lagde til prosjektnett, med oppgåver og ein liten takk, som dei fekk i første samtale. Oppgåvene var at elevane skulle ta i bruk Instagram for å vise bilete av det dei opplevde, på ein lukka profil, og ha ein samtale med meg etter kvar endt dag. Eg fylgde elevane etter kven som hadde øving eller kor det var mest aktivitet. Gjennom perioden kommuniserte eg og elevane godt, for at eg skulle få forstå og oppleve deira førestillingsprosess.



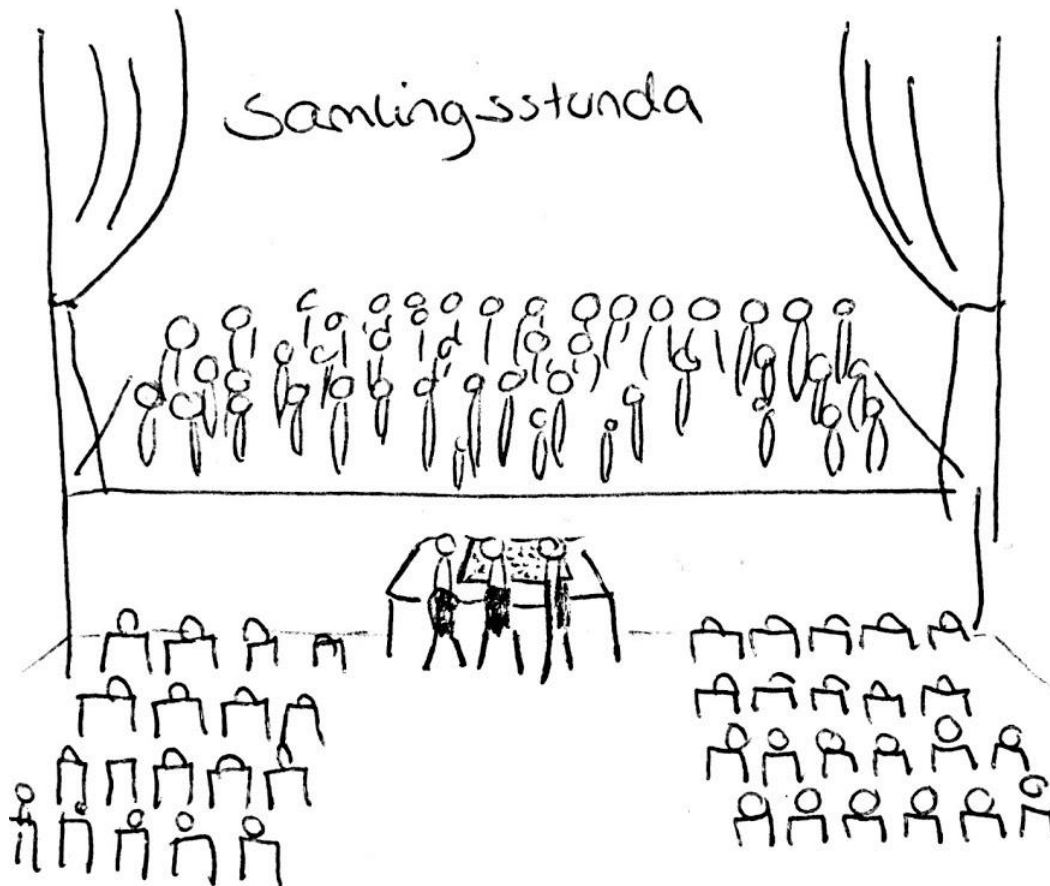
Multimodale narrativ nr. 6. Min oppleving av min påverknad i FN-prosjektet. (Vikestrand, 2018)

I tekstboksen viser eg fram prosjektnettet som elevane fekk på første møtet, som ein presentasjon av prosjektet og oppgåvene som medforskarar. Dei andre bileta viser mitt nærvær i det etnografiske studiet. Eg viser eit bilete av meg og fokuselevane, samt eit bak scena-bilete av samtalane. Nedst til høgre er ein «selfie» som eg tok siste dagen, med kamerastativ, og ein sekk fylt med notatbøker og lydopptak. Dette viser ein representasjon av meg som forskar, med spegelen som bak scena-effekt. I venstre kant av ramma har eg plassert mange dottar, som tydeleggjer min forskarrolla ved at det multimodale narrative kan sjå ut

som ein notatbok kor eg gjorde feltnotat. I det multimodale narrativet har eg sett ei ramme rundt bilete med prosjektnett, for å vise at dette er ramma for forskingsprosjektet. Dette var sjølvstilt i tillegg til det ansvaret elevane hadde, og rolla dei hadde under førestillingsprosessen. Det vart litt mykje for elevane å tenke over, som kan ha påverka korleis aktiviteten deira var og kor fokuset låg. Eigentleg fekk elevane beskjed om å ta to til tre bileter kvar dag. Sidan dei hadde stort ansvar når dei hadde øving, og var midt i øvinga vart det difor vanskeleg for dei å ta bilete. Eg tenker det var på grunn av at det var utanfor deira vane å plukke opp mobilen for å ta bilete midt i ein undervisningstime.

For å forklare min påverknad, spør eg meg sjølv: kva rolle hadde eg under prosessen og korleis viste det seg igjen i Peder og Petra si oppleving av førestillingsprosessen? Min rolle var å observere fokuselevane og kople det til forskingsspørsmåla, med mål om å samle so mykje informasjon som eg klarte for å kunne svare på dei. Det var min forskarrolla frå eit profesjonsnivå. For elevane kan dette ha verka inn litt annleis. Eg var ein person som sat bakarst i klasserommet, med ei notatblokk, og noterte ned noko kvar gong ein av fokuselevane sa noko eller uttrykte seg. Sjølv eg hadde vorte medvitande om korleis eg opptredde og vart oppfatta. Av min oppfatning verka det som elevane gløynde at eg var i rommet og forsette som vanleg. Heilt naturleg er det ikkje. Dette er ein av konsekvensane av å utføre eit etnografisk studie, kor ein er både deltakande og ikkje-deltakande. I fylgje Tjora (2012) gjennomførte eg ein *dynamisk observasjon*, som tyder at eg fylgde etter kven og kvar det var mest aktivitet eg kunne relatere til forskingsspørsmåla. Dette kan ha vist at meir aktivitet er meir verdifullt for meg som forskar, frå eleven sitt perspektiv.

Min påverknad visast igjen i intervjuet med Mia, kontaktlæraren. Eg spurte om øvingane under samlingsstunda i undervisningstida, kor ho svarte på korleis prosjektet mitt påverka opplevinga til elevane. Ho sa at det var spennande for elevane og at dei lærte å halde avtalar og gje uttrykk for sine opplevingar. Dette er ein faktor som eg ikkje tenkte over før eg intervjuar ho. Sjølvstilt hadde det nok å seie for elevane at eg var der. Berre ein som ikkje gjorde so mykje av seg, men som hadde betydning for elevane. Dei vart observert og opplevde at arbeidet dei utførte hadde ein verdi og betydde noko meir enn dersom eg ikkje var der. Om mitt forskingsprosjektet gjorde at Peder og Petra utførte betre arbeid kan eg ikkje svare på. Men mitt nærvær hadde mest sannsynleg ein påverknad.



Utdrag frå feltlogg. Skisse av samlingsstunda, med alle elevane på skulen som publikum og heile klassa på scena, i tillegg til Peder og teknikarane attmed miksebordet. (Vikestrand, 2018)

4.5. Oppsummering av analysedelen

Eg har gjennom analysen svart på forskingsspørsmåla:

- Kva opplev eleven og korleis skapar hen meining av sine opplevingar?
- Kva lærer eleven?
- Korleis utviklar eleven seg?

Med mine erfaringar og kunnskap som utgangspunkt, gjekk eg inn i ei forskarrolle ved hjelp av teori og datamateriale, har eg analysert førestillingsprosessen til Petra og Peder. Eg har analysert det frå mitt perspektiv og elevane sitt perspektiv. Dersom nokon andre gjorde den same analysen som eg har gjort, kan det hende at dei hadde fått eit anna resultat sidan

mine resultat er knyta til mitt nærvær, mitt forskarsyn og mine erfaring. Min verkelegheit er knyta til slik eg ser verda på (Postholm, 2019, s. 17).

Eg går no vidare til drøftingskapittelet, kor eg skal summere opp svara på forskingsspørsmåla, drøfte problemstillinga for oppgåva ved hjelp av teorien eg har presentert. Vidare vil eg gjere ein perspektivering av kva det tyder å få meir kunnskap om førestillingsprosessen i skulen frå eleven sitt perspektiv.

5. Drøfting

Eg skal no kritisk drøfte oppgåva sin problemstilling: «Korleis vert ein førestillingsprosess opplevd frå eleven sitt perspektiv, med fokus på oppleving, meiningsskaping, læring og utvikling?». Eg bruker aktivt teorien eg har presentert innleiingsvis, til å diskutere rundt kunsten sin plass i grunnskulen, førestillingsprosessen og ein estetisk, sanseleg, multimodal, kroppslig didaktikk. Gjennom drøftinga vil eg vise til resultat frå mitt eige prosjekt, som eg vil knyte til teori. I etterkant av prosjektet har eg eit oversiktleg perspektiv over førestillingsprosessen frå eleven sitt perspektiv gjennom mitt forskarsyn.

Eg har sjølv som vikarlærer/praksisstudent hatt undervising i dans, som ein kreativ og praktisk prosess for elevane. Dette var ei sjetteklasser. Temaet var enkle danserørslar og hip hop. Vi starta opp med enkle øvingar og rørslar, og stod i ring og herma etter ein og ein elev som fann på ein rørslar. Eg seier «vi» sidan eg var deltakande og eg hadde fokus på at vi gjorde dette i lag. Dette var oppvarming til ein koreografi i hip hop, som eg lærte elevane. Eg var oppteken av å vise engasjement til dansen, for at elevane skulle ha det gøy og verte påverka. Etter kvart i timen vart komfortsona utfordra og å vere kreativ og løysingsorientert var ein bra faktor. Eg bygga vidare på hermeleiken, til at to og to elevar skulle finne på to danserørslar i lag. Dette skulle elevane vise fram til dei andre i klassa i løpet av 16 takter, før det var dei to neste sin tur å vise fram. Det verka som elevane synast det var litt skummelt å vise fram, og derfor hadde eg eit avslappa forhold til kva det var å vise fram. Dei som hadde lyst å danse sine to rørslar først fekk lov til det. Plutselig var det ikkje so skummelt å danse likevel, og det enda opp med at alle framførte!

5.1. Forskingsspørsmåla

Tanken med problemstillinga og temaet var at eg var nysgjerrig på kva elevane opplevde og kva dei lærte under kreative prosessar som resulterer i ein framsyning. Eg har erfart at det er ein heilt anna stemning og at prosessen føldest friare under ein skapande førestillingsprosess enn til vanleg. Problemstillinga er med på å skildre og forstå ein slik førestillingsprosess, som har fokus på eleven sitt perspektiv.

Med mine fokusområde innanfor didaktikken for å forklare og skildre ein førestillingsprosess, har eg fått eit oversiktleg bilete av korleis det vart opplevd og korleis eit slikt prosjektarbeid opplevast for elevane. Områda har fungert som fleire steg i forståinga av elevane sitt perspektiv. Med dette tenker eg det mest grunnleggande først: oppleving. Deretter korleis dei skapte mening av det dei opplevde, som bygg vidare på opplevinga. Det neste steget er korleis og kva dei lærte av dette, som fører til eit større bilete om korleis dei har utvikla seg. For å diskutere og reflektere rundt problemstillinga, vil eg no summere opp mine svar på forskingsspørsmåla.

5.1.1. Kva opplevde eleven og korleis skapte hen mening av sine opplevinga?

I ein førestillingsprosess har elevane ulike roller og ulike opplevingar av det som skjer. Med bruk av observasjonane mine, intervjuar med elevane og læraren og dei visuelle verkemidlane som bilete og tidslinje, kan eg gje eit bilete av det eg har oppfatta av elevane sine opplevingar. Opplevinga til elevane har eg formulert til eit multimodalt narrativ, som eg har brukt som eit analyseverktøy i denne prosessen. Korleis dei skapte mening er noko eg har svare på sjølv, ut i frå kva dei kommuniserte. Elevane gav uttrykk for korleis dei skapte mening av situasjonane og opplevingane dei hadde.

Petra brukte alle øvingstimane på øving på rollespelet i lag med dei andre i rollespelet. Eleven fekk etter kvart ekstra arbeid som ordgjevar i møtet, som ho synast var både gøy og stressande. Her spurte ho fleire gongar om kva ho skulle gjere dersom nokon ikkje rakk opp handa for å seie noko, at dei hadde gløymt det, og ho verka stressa kring det. På grunn av at ho hadde hovudrolla, var det viktig for henne å meistre hennar rolle og ansvar. Ho omtalar øvinga som gøy, men det var kjedeleg at andre i gruppa tulla. Dette skapte ho mening av ved å fokusere på den faglege diskusjonen, og spørje spørsmål ho lurte på i høve korleis dei skulle gjennomføre rollespelet. Her hadde ho både ein *estetisk aktivitet* (Horh, 2013, s. 220) med tanke på utprøving av manuset med skodespel og arbeid med kunsten, og ein *etisk oppleving* i arbeidet rundt rollespelet om etiske verdiar rundt flyktningar og diskusjonen på definisjon (Horh, 2013, s.221).

Peder fekk rolla som lydteknikar under samlingsstunda, kor han hadde eit kurs utanom undervising til FN-prosjektet. Han utnytta tida kor han ikkje hadde noko ansvar til å spele spel og lese teikneseriar i lag med medelevar. Dette passar inn i definisjonen til Østern og Strømme, om meningsskaping, som skjer sanseleg, kroppsleg, og kunstnarisk (Østern &

Strømme. 2014). Det var slik han forstod situasjonen og handlingane, noko som viser korleis han skapte mening ut av dette. Det verka som Peder synst det var kjekt å ikkje vere på scena. Det verker som han tenker at å vere lydteknikar ikkje var å vere deltakande i samlingsstunda. Med dette skapte han mening av den ekstra fritida han hadde til overs, som eg presenterte i det multimodale narrativet «Chill». Han synst det var gøy å vere lydteknikar, som eg trur kan ha noko påverknad frå lærarane rundt som forsterka dette. Dette kan koplast til den språklege delen av meningsskapning, som Selander (2017) viser til, kor ein skapar mening gjennom det språklege. På grunn av det Tjora (2017) seier om at ein vert påverka av miljøet rundt, er medelevane kring Peder med på å forsterke hans kjensler og opplevingar.

Ein slik førestillingsprosess gjev ulike opplevingar for ulike elevar sidan dei har ulike roller og ansvar, samt at tidlegare erfaringar og referansar spelar inn. I dette studiet har Peder og Petra vore to medspelarar i ei eit felles prosjekt. Dei har hatt ulike roller og ansvar, med ulike rom for utforsking og utfordring i ulike miljø under prosjektet. Ved interesse og tidlegare erfaringar, tileignar elevane seg kunnskap og løyser problem på ulike måtar. Elevane fekk difor to forskjellige opplevingar, som gjorde at Peder og Petra kunne prate om førestillingprosessen og den same førestillinga, men fortelje og uttrykke to ulike opplevingar. Dei som ikkje hadde ei stor rolle fekk mogelegheit til å skape rekvisittar, samt vere med å øve på songar. Her var det rom for å gjere kva elevane sjølv ville, som vidare skapte ulike opplevingar og elevmedverknad.

Det er opp til kvar enkelt skule om korleis førestillingar og førestillingsprosessen er didaktisk organisert. Førestillingsprosessen i FN-prosjektet opnar opp for variasjon, tilpassing og både kroppsleg, sanseleg, multimodal og språkleg læring. Dette gjennom at prosjektet gjev variasjon i førestillingsformane for elevane. Undervisingsforma gav også elevane tilpassing, sidan dei fekk søke om kva dei hadde lyst til å gjere under førestillinga og rollene var tilpassa ulike interessefelt. Gjennom prosessen fekk elevane utforska, i samarbeid med andre elevar og lærarar, ulike resursar og aktivitetar. Slike opplevingar oppfordrar til kroppsleg og sanseleg læring, samt at variasjonen gjev multimodal læring. Samarbeidsprosessen gjev i følgje den sosiokulturelle læringsteorien språkleg læring. Ved at elevane får oppleve med bruk av sansane, får dei bruke fantasien sin, lev seg inn i ulike roller og får til å forme førestillinga slik at publikum vil forstå betre (Wiseth, 2015, s.182). Til dømes lata Petra som om at ho hadde ei klubbe i handa for å banke i bordet som generalsekretær. Då levde ho seg inn i rolla og var publikumsorientert. Dramaturgiske verkemidlar som rom, tekst og tid, som Wiseth nemner, er representert hjå opplevinga av rollespelet til Petra. Teksta er manuset for

rollespelet om FN-møtet. Tida kopla til prosjektet, er kva tid rollespelet skulle spelast til, kan vere no sidan temaet er dagsaktuelt. Rommet er øvingsrommet gruppa øver på, men samtidig er eit møterom i New York kor FN-representantane diskuterer temaet.

Mange læringssituasjonar i grunnskulen i dag er so rettlinjeforma at dei ikkje tillate slike ulike og ulikarta opplevingar og læringsprosessar. Dette skjer ofte når lærarane har bestemt og organisert framføringa på førehand, med felles aktivitetar og gjennomføringar. Då vil elevane mest sannsynlegvis få lik oppleving, kor dei har utforska minimalt sjølv. Med større mogelegheit til utforskning og elevaktivitet, vil ein få ulike opplevingar og læringsprosessar. Dette påpeikar Wiseth (2015) ved å seie at kunnskapsproduksjonen i ein førestillingprosess skjer i møte mellom deltakar og gruppe, som gjer at ein kjem til å oppleve og få ulike erfaringar. Wiseth fortel også at refleksjon er ein del av *devising* som arbeidsmetode. Dette gjorde rollespelgruppa til Petra ofte. Fleire diskusjonar gjekk ut på å reflektere korleis dei skulle dramatisere rollespelet slik at det såg best mogeleg ut for publikum. Det Wiseth seier om *devising* støttar mine funn i analysen, ved at å forstå korleis noko vert sett utanfrå er ein god måte for å forme eit scenisk produkt.

Dersom elevane får mogelegheit til å utforske ulike læringsprosessar, er det viktig at læraren lagar klare rammer for at det skal vere mogeleg å gjennomføre for elevane og for lærarane, med tanke på ressursar, tid og sjølvstendigheit. Frå eit kritisk standpunkt er det meir tidskrevande å planlegge førestillingsprosjekt med mykje elevaktivitet i prosessen og at elevane er delaktige i avgjersla om kva førestillinga skal innehalde. Det er ikkje ofte det er tid til slikt i ein travel kvardag. Ofte er det førestillingar med allereie bestemte aktivitetar som skal visast fram, og det er «lett» å berre synge nokre songar. Det kan vere dumt for elevane å «miste» slike mogelegheiter til ulike opplevingar og læringsprosessar. Er lærarar redde for å gje frå seg ansvaret og la elevane få vere meir delaktige? Eit argument eg har høyrte frå lærarar om førestillingar er at dei vil unngå at enkeltelevar vert framheva, og at dette er dumt i lengda. Sjølvstendigheit kan dette vere dumt dersom det er to til tre elevar som alltid får vise fram talentet sitt. Då tenker eg at ein kan tenke annleis og få til ein førestilling der fleire er aktive og ein får vist fram litt forskjellige uttrykksformer. Til dømes at fleire elevar har eit rollespel eller at nokre har laga til ein liten film for å presentere temaet på ein annan måte.

Med hjelp av opplevingane til Petra og Peder, kan eg seie at eleven sitt perspektiv i ein førestillingsprosjekt er ulike. Eg koplar dette til Selander (2017) sin didaktiske trekant om korleis deira læring har blitt støtta ved hjelp av ulike ressursar. Med dette meiner eg ulike læringsstøttande ressursar innanfor eit og same undervisningsdesign: førestillingsarbeidet.

Elevar som opplev ein slik førestillingsprosess går likevel gjennom fleire like moment. Dette er mellom anna utforsking, sanseleg og kroppsleg læring og det å få arbeide med eit tema kunstnarisk.

5.1.2. Kva lærte elevane?

Kva elevane lærte har eg vurdert utifrå kva fokuselevane har sagt og skrive, samt ferdigheiter som dei uttrykte gjennom øvingane. Det er sjølvstøtt vanskeleg å seie med full klarheit kva dei har lært, ettersom læring er vanskeleg å vurdere. Eg har vurdert læring etter definisjonane til Selander (2017) og Vygotsky (1982). Elevane hadde berre ein undervisningstimen som handla om FN under prosjektet. Petra og Peder vart spurt kva dei hadde lært gjennom prosjektet, og viste til at det som hadde vorte tatt opp under undervisningstimen var mest læringsrikt. Eg ser på dette som at dei tenkjer og har ein forståing for at læring er noko kognitivt. Dette er svaret eg kan gi som er frå eleven sitt perspektiv. Frå mitt forskarperspektiv ser eg vidare på omgrepet til læring, og knyta det til det som ikkje berre var kognitivt. Dette gjeld mellom anna teknikarkurset som Peder deltok i med kroppsleg læring, som mellom anna Selander (2017) viser til. Han har eit ganske språkleg tilnærming til læring og meiningsskaping, men seier at ein lærer kroppsleg og gjennom hukommelse. Det kunstdidaktiske feltet viser eit motpunkt til den språklege delen. Mellom anna Østern og Strømme fortel at ein lærer gjennom estetiske opplevingar og i møte med kunsten, kor ein lærer kroppsleg, sanseleg og kunstnarisk, i tillegg til det kognitive (Østern og Strømme, 2014).

Eg koplar dette til FN-prosjektet, ved å vise til teknikarkurset. Her viste Tom fram korleis elevane skulle kople opp leidningar, og Peder fylgde nøye med og var konsentrert. Tom var oppteken av at elevane skulle prøve seg fram for å kunne lære betre. Med dette fekk Peder lære gjennom språket, visuelt og prøve ut sjølv kroppsleg. Han lærte å stille lyden, justere lydnivå og kople saman utstyr. På eit anna grupperom lærte Petra replikkane sine, korleis ho skulle opptre som generalsekretær og korleis ho skulle uttrykke seg sjølv. Andre elevar i rollespelet lærte noko heilt anna enn Petra og Peder. Det seier Selander (2017) avheng av kva interesser elevane har og kva ein er nysgjerrig på å få vite meir om. I Petra sin situasjon lærte ho gjennom diskusjonane om veremåten under skodespelet, og korleis ho skulle spele hennar rolle for at dei andre fylgje med og seie replikkane sine når dei skulle. Dette lærte ho mellom anna gjennom diskusjonane med læraren og resten av klassa. Ut i frå

den etiske opplevinga om innehalde i rollespelet lærte ho om etiske verdiar, i tillegg til kunnskap om flyktningar.

Eg viser til Selander sin didaktiske trekant kor han har plassert distribuerte resursar som ein av faktorane for å oppnå læring i undervising (Selander, 2017). Det å arbeide og utforske med resursane ein har, verkar inn på læringa hjå elevane. I denne samanhengen her er dei distribuerte resursane lydteknikken og elevane sine idear. Når kunst ikkje kjem inn som besøk frå sidelinja, til dømes gjennom DKS, men når elevar verkeleg går gjennom eigne estetiske prosessar saman med sine lærarar, og ser ein verdien av dei estetiske faga i grunnskulen. Desse faga er med på å forme medborgarar og den estetiske sansen til elevane. Ved bruk av estetiske tilnærmingar vil ein lære på andre måtar, mellom anna kroppsleg og sanseleg. Ein lærer kreativitet og utviklar det å vere løysingsorientert.

Ein førestillingsprosess opnar opp for at ein lærer seg forskjellige kunnskapar og ferdigheiter. Det kan vere vanskeleg å vurdere læringa på eit generelt nivå, ettersom at ein har ulike mål. Eg meiner at det er nettopp dette som er verdien i førestillingsprosessen. Ein kan gjere mykje ut av ein førestillingsprosess, ved å gå i djupna i eit tema, bruke elevane sine interesser og bruke fleire kompetansemål. Denne undervisningsmetoda gjev mogelegheiter for å tilpasse undervisinga til ulike elevar. Med dette refererer eg til kunnskapsløftet sitt krav om at ein skal tilpasse opplæringa for elevane (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 1). På Utdanningsdirektoratet sin nettside står det at tilpassa undervising i skulen skal vere med på å utvikle elevane som personar, å tileigne seg fagleg kunnskap og kjenne på eit fellesskap.

5.1.3. Korleis har eleven utvikla seg?

Utvikling var eit omgrep som eg seinare valde å ta vekk frå eleven sitt perspektiv, og heller forstå utviklinga deira gjennom mitt perspektiv. Elevane hadde ikkje omgrepet i sitt vokabular og det vart utfordrande for dei å kunne svare på korleis dei hadde utvikla seg. Selander (2017) omtalar utvikling som noko som skjer i samspel med andre og miljøet rundt. Petra og Peder var heile tida i samspel med andre, som påverka opplevinga, meningsskapinga, læringa, og også utviklinga. Selander skildrar at utvikling er utvikling som menneske. Dette har eg koplå til ordet danning, som har vore eit sentralt tema i lærarskulen dei siste åra. Dette er til dømes utvikling av tankegang, empati, forståing for andre sine perspektiv og andre eigenskapar og kunnskapar som ein utviklar som eit menneske i samspel med andre.

Petra bygde vidare på kunnskap ho hadde frå før sidan ho hadde hatt ei hovudrolle tidlegare, og fekk vidareutvikla den med meir ansvar som ho meistra. Sidan ho fekk vidareutvikla sin kunnskap kan ho fortsette å bruke kunnskapen ho tileigna seg til neste førestilling. Læring og utvikling heng nært saman, og det er difor viktig å definere omgrepa. Det eg har kome fram til er at utvikling skjer over ei lengre periode og kan brukast for vidare forståing. Sidan utvikling er eit omgrep som eg har vurdert ut i frå det elevane har gitt uttrykk for, har eg gjennom oppgåva formidle deira perspektiv gjennom mitt perspektiv. Gjennom arbeidet med førestillinga har Peder utvikla forståinga for kva tid han treng å vere fokusert på i undervisinga og kva tid han kan fokusere på det sosiale. Dette fekk han fram sidan han var avslappa til ansvaret om lydteknikken, og hadde ein friare tanke kring førestillinga enn Petra. Ho var oppteken av rollespelet, kor ho gjennom gruppearbeidet utvikla seg på evna til å samarbeide, skape perspektivforståing, og etiske tankegang. Ein ting som overraske meg positivt under FN-prosjektet, var at dei begge hadde god forståing for korleis førestillinga såg ut utanfrå, og dei hadde heile tida eit perspektiv som viste dette. Petra var oppteken av korleis dei andre elevane skulle sitje, kven som skulle snakke først, kva ho måtte gjere i tilfelle nokon i gruppa ikkje fylgde med og at eit publikum kom til å sjå førestillinga. Peder visste godt kva tid han måtte gjere noko og kva tid han kunne slappe av og vere sosial. Han song til dømes ikkje med so mykje under fellesøving av songane, fordi han sikkert visste at han ikkje kom til å vere på scena å synge under samlingsstunda.

Både Petra og Peder arbeida i grupper under FN-prosjektet. Desse gruppene var eit lite fellesskap som saman hadde ansvar for eit område under samlingsstunda. Elevane måtte difor samarbeide med andre elevar kring eit samla mål. Erfaringane dei skapte under denne prosessen er noko dei kan ta med seg vidare, og elevane utvikla ein forståing for korleis ein skal arbeide i lag med andre. Innanfor gruppene var det diskusjonar som fellesskapet løyste saman, og dei fekk skape ein felles forståing og tankegang. Eit døme på dette er Petra sin rolle som generalsekretær. I denne rolla fekk Petra utvikla ein tankegang om korleis ho skulle oppføre seg som generalsekretær, samt korleis ho skulle fungere som ein del av ei større gruppe som laga eit skodespel saman. I samarbeidet fekk elevane innblikk i kva dei andre elevane meinte og kva dei meinte var rett. I ein slik prosess er det viktig at elevane lærer at ein skal respektere sine medelevar sine tankar og meiningar. Sidan ein då er i same situasjon kan ein forstå kva dei andre meiner. Utvikling av evne til empati kjem mellom anna fram her.

Opplevingar og læring i førestillingsprosessar kan vere ulike frå elev til elev, etter kva mål ein har satt på førehand. Med dette viser eg til dei distribuerte resursane som Selander (2017) har skrive inn i den didaktiske trekanten (Figur 1). Når det gjeld utvikling vil eg seie at førestillingsprosessen opnar opp for ein utviklingsprosess som er meir lik uavhengig av kor ein lærer i ein slik prosess, men at læringsprosessen kan vere svært ulikt om ein ser på ulike førestillingsprosessar. Elevar lærer ulikt og tileignar seg forskjelleleg kunnskap og ferdigheiter, men måten dei utviklar seg på liknar om ein ser på ulike førestillingsprosessar. Dei får nye perspektiv som dei kan ta med seg vidare i livet sitt, og dei kan få meir sjølvtilitt gjennom oppleving av meistring. Dei utviklar evna til å ta til seg ulike perspektiv ved å arbeide med førestillinga og tenke seg til korleis den vert sjåande ut for publikum.

For å svare på problemstillinga *korleis vert ein førestillingsprosess opplevd frå eleven sitt perspektiv, med fokus på oppleving, meiningsskaping, læring og utvikling?*, bruker eg arbeidet eg har gjort med FN-prosjektet i samarbeid med fokuselevane Petra og Peder. Elevar i førestillingsprosessar møter prosjektet på ulike måtar, etter kva form framsyninga har og kva aktivitetar og mogelegheiter er det for elevane i førestillingsprosessen. Kva elevane opplev avheng etter tema og kor mykje elevane får arbeide i forskjellige retningar. Elevane finn meiningsskaping utifrå situasjonsbaserte hendingar, sidan dei må tilpasse seg til kva som er nødvendig å gjere i ulike situasjonar. Elevane vil difor skape ulike meiningar utifrå kva opplevingar dei får. Det som er likt for elevane er korleis dei utviklar seg, men kva kvar enkelt elev lærer kan vere ulikt sidan dei har ulike roller innanfor førestillinga. Elevane får utforska, lært på eit kroppsleg, sanseleg, og kunstnarisk nivå, samt utvikla evna til perspektivforståing og samarbeid.

5.2. Dei ulike perspektiva i oppgåva

Eg vil gjere ein perspektivering av kva det tyder å få meir kunnskap om førestillingsprosessen i skulen frå eleven sitt perspektiv. Eg har med dette studiet framstille førestillingsprosessen frå eleven sitt perspektiv, med hjelp av to fokuselevar som også fungerte som medforskarar. I mine litteratursøk fann eg lite litteratur om førestillingar og samlingsstunder frå eleven sitt perspektiv. Det var noko forskning som såg på prosessen, men var til dømes knyta til enten teaterframsyning eller fokus på kjønn. Når eg har fortalt om masteroppgåva mi til andre innanfor det didaktisk miljøet, har dei spurt eller sagt «ja, er det so mykje litteratur på det då?». Av det eg har funne finnast det litt, men mest frå læraren sitt

perspektiv. Dette viser ein mangel på forskning, som eg meiner fleire burde ha kunnskap om. Ved å ha kunnskap om område innanfor det kunstfagdidaktiske feltet, er det enklare å opne opp til fleire moglegheiter, vite kva som fungerer, kva som ikkje fungerer og også sjå verdien i førestillingsarbeid. Med eit didaktisk syn på temaet i denne oppgåva, kan ein få forståing for eleven sitt perspektiv, som kan vere til hjelp under planlegging og gjennomføring. Oppgåva kan fungere som ein undersøking av Petra og Peder sine opplevingar av førestillingsprosessen, som ein kan bruke i vidare diskusjon og fagleg refleksjon. Kjønn er eit tema som er på dagsorden no og det finnst debattinnlegg og kommentarar om korleis kjønnsrolla spelar inn i kva rolle elevane har under ein førestilling, noko som mellom Onsrud har tatt opp. Eit spørsmål som kan dukke opp i vidare diskusjon er kva ein kan gjere for at alle elevar kan få eit læringsutbytte og korleis tilpasse dei ulike førestillingsformane til alle.

I oppgåva har eg byta mellom tre ulike perspektiv, som eg har presentert som multimodale narrativ i analysedelen: elevperspektivet, lærarperspektivet og forskarperspektivet. Dei har heile tida stått i dialog med kvarandre. Eg som forskar har hatt hovudstemma som beveger seg i mellom dei to andre. Dette har gitt eit grundig skildring og dialog med teorien, for å forklare og reflektere didaktisk over førestillingsprosessen til elevane. Det er i slik dialog kunnskap skapast, gjennom refleksjon med teori og empiri. Oversiktsvis har eg laga ein figur som peiker på kva dei ulike perspektiva tilfører.



Figur 3. Kva dei ulike perspektiva tilfører (Vikestrand, 2018).

Ut i frå dette, vil eg i det følgande perspektivisere og drøfte kunsten sin plass i skulen, verdien i ein førestilling og tydinga av ei brei didaktisk forståing, som rommar både det sanslege, kroppslege, kognitive og det språklege.

5.2.1. Kunsten sin plass i skulen

Forståinga eg fekk av Peder og Petra sine opplevingar, meiningsskaping, læring og utvikling, var at dei likte godt slike dagar og prosjekt kor dei tok i bruk ulike aktivitetar, og dei meinte prosjektet var bra og lærerikt. Det er ikkje sikkert at elevane tenkte over at FN-prosjektet var tverrfagleg. Etter analysen ser eg at tverrfagleg arbeid, gjerne i form av prosjektarbeid eller førestillingsprosess, utgjer ofte ein kunstfagleg del med tanke på estetisk tilnærming til læring. Eg tenker at ein då må vere flinkare å ha tverrfaglege prosjektarbeid, eller bruke meir multimodalitet i undervisinga, for å skape mogelegheit for kreativitet og estetisk erfaring. Eg viser til Horh sin tankegang om estetisk aktivitet som skjer gjennom det sanslege i møtet mellom ny og gamal erfaring (Horh, 2013). Ved å bruke ein førestillingsprosess som ein arbeidsmetode, kan ein ta i bruk mange formar for framsyning og kulisser, slik at det er noko for ein kvar smak og utfordring. I fylgje Utdanningsdirektoratet (2018a) er musikkfaget med å oppfordre til tilpassa opplæring, inkludering, og kan dekke fleire uttrykksbehov. Denne forskinga viser korleis det har vore for to elevar i ein type for førestillingsprosess. Som eg fann ut i analysen, fekk elevane vere med på å bestemme kva dei skulle gjere under førestillingsprosessen. Dette gav utfordringar som var tilpassa dei etter kva dei var interessert i. Til dømes lærte Peder seg å kople leidningar til utstyret og kople saman miksebordet, medan Petra lærte seg korleis ho skulle oppføre seg i hovudrolla i eit rollespel dei skulle framføre.

Kunnskapane og oppdagingane, samt spørsmål og undringar, kan ein ta med seg i etterkant for å bygge vidare på førestillingsprosessen. Eit døme på diskusjon vidare er kjønn. Det er eit aktuelt tema i desse dagar om korleis kjønn påverkar rolla på scena, og kven som er mest aktive. Dette kan eg vise til i mitt studie, ved at Petra er ei jente som ville stå fremst, medan Peder som gut tok teknikkrolle og ikkje deltok på scena.

Mitt kunnskapsbidrag kan vere med i vidare utvikling og styrking av førestillingsprosessar som arbeidsform i grunnskulen. Masterprosjektet gjev rom for generere didaktisk og sosial kunnskap om korleis ein førestillingsprosess går føre seg. I diskusjon og planlegging rundt prosjektarbeid som dette, kan resultatet om korleis eleven sitt perspektiv var

vere med på å grunngje kvifor og korleis ein skal bruke prosjektarbeid som didaktisk tilnærming i musikkfaget.

Funna som eg har kome fram til i løpet av dette studiet, har påverka min forståing for førestillingsprosess i praksis. Som masterstudent og framtidig lærar ser eg no at førestillingsprosessen som didaktisk tilnærming kan fungere godt i undervisingsamanheng, men det avheng av lærar sitt initiativ til å ta i bruk ein slik arbeidsmetode. Frå mitt perspektiv ser eg at det er både positive og negative sider med ein slik form for arbeidsmetode, men at dei positive sidene gjer at metoden har stor nytteverdi. Sidan det er lite forskning på dette området vil funna eg har gjort bidra til å skape forståing for korleis ein førestillingsprosess på eit didaktisk nivå skjer, ved å vise eleven sitt perspektiv. Forskingsprosjektet vil skape merksemd til dette området innanfor didaktikken. Eg håpar studiet vil vere gjere at fleire tek i bruk førestilling som arbeidsmetode, og at lærarar ser verdiane som ein kan få ut av det. På elevnivå kan mine funn bidra til at elevar kan får ein meir meningsfull skulekvardag. Til dømes kan funnet om at elevane får vere med å medverke, velje ein rolle dei ynskjer og få eit ansvar i førestillinga gjere at det kan kjennast meir meningsfullt for elevane. Å tilpassa opplæringa på denne måten gjev rom for utforskning. Eg viser i mine funn at varierte elevaktivitetar gjev ulike opplevingar og dermed læringsprosessar, men omtrent like utviklingsprosessar. På eit skulenivå kan resultatata frå studiet auke forståing for prosjektarbeid som skjer tverrfagleg. Meir kunnskap om feltet kan verke inn hjå administrasjonen for å avgjere kor mykje førestillingar eller samlingsstunder ulike trinn kan ha for kvarandre og skape mogelegheit for ein slik form for undervisning.

Bruk av førestillingsprosess som didaktisk tilnærming vert ikkje skildra i kompetansemåla til ulike fag eller i den generelle læreplanen, men det vert heller ikkje lagt fram at ein slik form for undervisning ikkje kan takast i bruk. Det er difor opp til kvar enkelt lærar og skule om ein skal legge til rette for at ein slik prosess skal kome inn i undervisninga utifrå kva som vert beskrive i kompetansemåla og den generelle læreplanen. kan ein kome gjennom fleire kompetansemål og mål frå den generelle læreplanen.

Dei fire nøkkelorda som studiet har basert seg på: oppleving, læring, meningsskaping og utvikling, synast eg passar inn i den vidare diskusjonen i skulen i og med at den nye overordna læreplanen skal kome. Den har ikkje blitt trådd i gang enda, men mange lærarar og leiingar har byrja å arbeide med den. Denne delen har spesielt fokus på kva vi vil elevane skal ha med seg av kunnskap som medborgarar. Med dette er danning eit sentralt omgrep. Djupnelæring er eit omgrep som står sterkt i den overordna delen, som handlar om å setje av

meir tid til å arbeid med eit tema. Førestillingsprosess kan brukast som ein djupnelæring, ved å utforske og gå i djupna på ulike temaa. Det kan til dømes vere dyr i skogen, og elevane skal lage rekvisittar og skodespel om dyr i skogen. Dette studiet har FN som tema, kor elevane fokuserer på dette temaet og har ulike aktivitetar for å lære meir om temaet.

Eg har gjennom teksta diskutert desse temaa, som utgjer eit kunnskapsbidrag til lærarar, som kan vere med på betre forståing av kunstfag i undervising. Mitt kunnskapsbidrag er eleven sitt perspektiv på ein førestillingsprosess. Sidan det finnast minimalt med forskning gjort på dette området, kan mitt bidrag hjelpe til med å heve diskusjonen om kva eleven sitt perspektiv fortel om korleis ein førestillingsprosess kan verte opplevd. Dette seier noko om den didaktiske forma i arbeidsmetoden, og kva elevane faktisk lærer i eit slikt prosjekt.

5.2.2. Førestillingsprosessen

Førestillingsprosessen er ein estetisk, sanseleg, multimodal og kroppsleg didaktikk. Å arbeide med prosjektarbeid på denne måten er multimodalt, som gjev variert undervising og tilpassa opplæring. Kunnskapsløftet har eit tydeleg krav om at elevane skal få tilpassa opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2015). Ved å utnytte dei varierte formane, kan ein få tilpassa undervisinga og førestillingsprosessen etter behova og interessene. Elevane i førestillinga får uttrykke seg sjølv på andre måtar enn vanleg, til dømes gjennom programleiarrolle, å spele ein rolle i eit skodespel eller å framføre ein eigen danskoreografi. For dei som skapar stykket, er samarbeid ein viktig faktor, som den sosiokulturelle læringsteorien støttar. Ein førestilling skal ha utbytte for elevane som skapar den, men også for dei elevane eller personane som skal sjå på framsyninga. Det visuelle er difor viktig. Det er ikkje berre det visuelle ein ser når ein ser ein førestilling. Den kroppslege og kinestetiske resepsjonen er like viktig, ein ”kjenner” energien. Også det auditive er viktig for ein førestilling. Ekenes (2014) fortel at det visuelle er med på å engasjere publikum, som fordrar til fantasi og refleksjon. Slik som Rasmussen og Kristoffersen (2013) sine tankar om danning i teaterprosessen, ser eg på førestillingsprosessen som ein brei arbeidsmetode som gjev mogelegheit for danning. Dette avheng sjølvstøtt etter kva formar førestillinga er bygd opp av, og føresetnadane til elevane og den nærmaste utviklingssona deira. Eit døme er korleis ein dansar ein koreografi. Ein kan ta det heilt med ro, og gjere berre det ein absolutt må for å kjenne igjen dansetrinna, men ein kan også ta det heilt ut og utnytte rørsle og få til eit kult uttrykk. I ein skapande førestillingsprosess kan ein med dette gjere det ein vil ut av det. Ein kan søke på den rolla

med mest ansvar, eller so kan ein «berre» vere med på å synge song i lag med klassa og ikkje gjere noko ekstra. Dette er noko som lærarane som legg opp til arbeidet, som har ein viss kontroll over.

Eg meiner verdien ved å arbeide med førestillingsarbeid i grunnskulen opnar opp for ulike læringsprosessar. Arbeid med kunst tilbyr nettopp slike opne prosesser kor det ikkje er på førehand bestemt akkurat kva alle skal lære eller at alle skal lære det same. Førestillingsprosessar kor det er mogelegheit for ulike formar for førestillingsarbeid, som passar til ulike interesser, vil det førekome ulike læringsprosessar. Det tenker eg er bra, ettersom ein avgjer sjølv korleis ein skal utforske temaet. Denne forma for arbeidsmetode gjev mogelegheit til opne oppleving- og læringsprosessar, kor det ikkje er bestemt kva dei skal lære. Til dømes gruppesamarbeidet med Petra. Først av alt var dette noko dei måtte søke seg til for å få lov til å spele i rollespelet. Det andre er at elevane i samarbeidet kom med forslag og diskusjonstema, som i samarbeid med læraren avgjorde og løyste. Sidan mykje av verdien ligg i at elevane er med på å skape førestillinga sjølve, vil eg kople dette mot *devising* som arbeidsmetode. Dette går ut på samarbeid om å skape eit kunstnarisk scenisk produkt (Wiseth, 2015).

Knudsen og Ørving (2006) fokuserer på teaterførestillingar. Sidan Petra si oppleving, rolle og læringsprosess handla fokusere på dette vil eg plassere hennar førestillingsprosess inn fasane Knudsen og Ørving presenterer (Knudsen & Ørving, 2006, s. 18-27). *Inspirasjon* er første fasa, kor Petra fekk eit innblikk i kva FN var for noko samt gjennomgåing av manuset i gruppa. *Utforskningsfasa* var då elevane prøvde ut ulike måtar å dramatisere på. Det var også i denne fasa diskusjonsbiten frå det multimodale narrative nr. 3 skjedde. *Produksjonen* som Knudsen og Ørving fortel som å skape førestillinga, skjedde under øvingane og rollespelet vart forma. *Framføringa* vart presentert og framført under samlingsstunda framfor resten av skulen. *Vurderingsfasa* skjedde i samtalen med meg etter enda førestilling. Med dette viser eg førestillingsprosessen til Petra ved hjelp av fasane i ein skapande førestillingsprosess til Knudsen og Ørving (2006).

Eit tema som eg ikkje har fokusert på i denne oppgåva er kjønn og kjønnsforskjeller i førestillingsprosess og musikkundervising. Onsrud (2013) skriv om kjønn i musikkundervising og viser til fire observasjonsstudie i avhandlinga hennar. Ho skriv:

Likevel er det langt mindre kjønnsforskjeller å spore i elevenes musisering når læreren har bestemt at alle elevene skal lære å spille trommer, gitar og keyboard enn det jeg finner når elevene har fått velge musikkaktiviteter og uttrykk selv. Jo mer elever får bestemme selv, jo mer kjønnsstereotyp blir musiseringen deres. (Onsrud, 2013, s. 27).

Her viser ho eit godt poeng som eg ser igjen i FN-prosjektet, ved at når elevane får velje sjølv vert det større kjønnsforskjellar. I denne samanhengen søkte elevane om kva rolle dei skulle ha, og læraren tok valet om kven som fekk kva ansvar under samlingsstunda. Likevel kan ein tenke seg til at vala deira er kjønnsrelatert, som er eit tema på dagsorden om kva rolle dei ulike kjønna får under samlingsstunder. Eg høyrte fleire som har uttalt om dette, og har sagt at det er typisk at gutane står i bakgrunnen eller får tekniskrolle, medan jentene står fremst på scena og til dømes dansar. Med dette lurar eg på om det kan vere noko interesse innanfrå som avgjer det eller at til dømes er kult å danse i jentegjengen og difor vil alle gjere det? Onsrud kjem med tankar og refleksjonar som opnar opp min tankegang om kjønn, som eg kjenner igjen i datamaterialet mitt. Med dette spør eg: sidan det var lærarane som «trekte» og avgjorde kven som fekk kva rolle under FN-prosjektet, kan dette vere med på å gjere gruppene meir likestilt samansett. I rollespelet var det fleire gitarar enn jenter, og lydteknikarane var to gitarar og to jenter. Sidan det var to ulike klasser/grupper vart det passa på slik at det vart omtrent mange frå kvar klasse på kvart område. Eg tenker at kjønn har absolutt noko å seie for interesse og kva elevane har lyst til å gjere under eit slikt prosjekt, men om dette gjeld rollene til Peder og Petra er noko ein kan reflektere over. Tanken var at eg ville observere to elevar med forskjellig motivasjon, som tilfeldigvis vart ein gut som synast det var kjekt å sleppe å vere på scena og ei jente som hadde hovudrolla i rollespelet. Dette har eg ikkje sett fokus på i denne oppgåva, men er eit tema som stadig vert diskutert.

5.2.3. Didaktikk

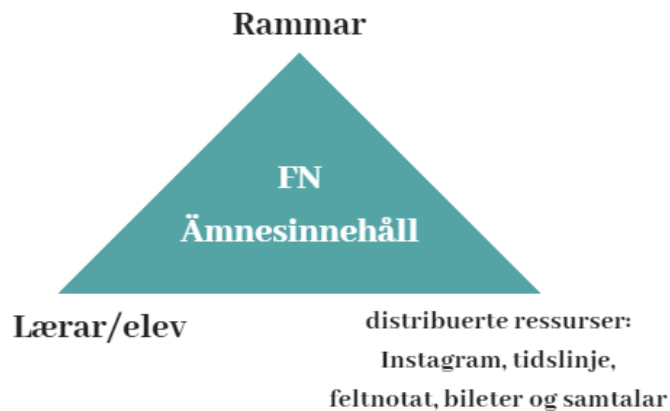
Sidan tilpassa opplæring er eit viktig tema i skulesystemet, synast eg det er viktig at vi har evna til å sjå noko frå eleven sitt perspektiv. I leitinga etter pensum og litteratur til dette studiet, la eg merke til at det ikkje er so mykje litteratur som handlar om eleven sitt perspektiv. Det var mest korleis lærarane skal gjere det og tilrettelegging. Kanskje dette er fordi elevar er so forskjellige og har forskjellige behov, slik at ein ikkje kan vise til eleven si oppleving eller perspektiv? Med denne oppgåva har eg gitt eit forsøk på å skrive frå eleven sitt perspektiv.

I løpet av denne masterprosessen har eg kome til å oppdage eller forstå omgrepa eg har brukt i oppgåva på ein anna måte. Det var eit poeng å kunne finne ein definisjon på omgrepa som eg har tatt i bruk i problemstillinga og forskingsspørsmåla. Eg fann ut at eg skulle ha sjå etter korleis meiningsskapinga til fokuselevane i førestillingsprosessen skjedde, i etterkant av utforskningsperioden. Først tenkte eg meiningsskaping var meininga ein hadde om det ein opplevde. Etter eg har vore ute i praksisfeltet og utforska for denne masteroppgåva og at eg har lest teori rundt temaet, har eg fått ein betre forståing for omgrepet. Det handlar ikkje berre om korleis ein skapar meining, men korleis ein forstår ein situasjon og korleis ein gjev uttrykk for meininga si og handlar deretter. Til dømes Petra som forstod og tolka diskusjonane i gruppeøvingane som spennande og nødvendig for å få til eit bra skodespel for ho og for dei andre i rollespelet. Ho ville ha meir av fagleg diskusjon eller prating og tulling frå resten av gruppa. For å gjere dette spurte ho fleire spørsmål til læraren, i staden for å halde fokus på tullinga.

Utvikling var også eit omgrep som eg har fått ei ny oppfatning av. I den sosiokulturelle læringsteorien fortel Vygotsky (Vygotsky, 1982) om den nærmaste utviklingssona. Dette viser ei sone frå det ein kan klare sjølv og kva ein klarar å oppnå med hjelp. Dette tenkte eg var utvikling, ettersom det var det eg lærte på lærarskulen. Men i dialog med teorien, har eg forstått og lært at dette er læring. Utvikling er endring og utvikling som menneske, som skjer i samspel med andre (Selander, 2017). Eg koplar dette mot danning og viser til Hanken og Johansen (2013) som seier det er ein formingsprosess. Utvikling er med dette ein vidareutvikling av tankegang, forståing for empati og perspektiv, som ein har lært ut i frå ei hending eller føreløp.

Som Selander har gjort med den didaktisk triangelen, brukar eg hans modell og omsett den i forhold dette prosjektet. Eg plasserer FN i midten av triangelen, som innhald. Deretter har eg sett lærar/elev ved sidan av kvarandre i eit hjørne. Med dette tenker eg at førestillingsprosessen er eit døme på korleis lærar og elev vert rimeleg likestilte, og saman utforskar og skapar form knyta til FN og til ulike kunstfag. Dei distribuerte ressursane er alle materiala og resursane som lærarane og elevane har valt å bruke. Dette er i denne samlingsstunda lydteknikk, manus og elevane sine idear. Eg kan også sjå mitt masterprosjekt som deltakar i dette designet, ved at elevane brukte til dømes Instagram og teikna tidslinje på gråpapir. Det har tydeleg hatt ei didaktisk tyding for Petra og Peder, ved at dei til dømes har hatt egne oppgåver rundt FN-prosjektet. Måla kan vere læraren sine mål som er sett opp på

førehand, samt alle dei måla eg har oppdaga gjennom masterprosjektet når det gjeld læring og utvikling.



Figur 4. Den didaktiske triangelen kopla til førestillingsprosessen (Vikestrand, 2018).

5.3. Kritiske og etiske tankar om eige studie

Etter ein slik stor skriveprosessen, kor ein har brukt forskingsmetodar for å generere empiri, har ein alltid tankar om korleis ein kunne ha gjort det annleis. Ein kan vel aldri vere for førebudd, sidan det kan skje so mykje uanmeldt. Eg vil med dette vise kva eg tenker eg kunne ha reflektert meir over eller korleis eg kunne ha gjort det. Eg startar med byrjinga av FN-prosjektet, då eg førebudde med til observasjon og FN-prosjektet. Eg ville ha vore tydelegare om instagrambruken, med tanke på aldersgrense og korleis skulle desse fokuselevane verte valt ut. Eg kunne vere meir tydeleg for dei føresette om Instagram-profilen som skulle lagast. Dette var eit metode for at det skulle vere kjekt for elevane, og at det vart enkelt å samle bileta til slutt. Det skulle ikkje verte brukt til noko anna, og ingen skulle fylgje oss. Eg hadde også oppretta ein eigen konto for å få sjå bileta deira.

Skjemaet som eg sende ut til dei føresette til elevane, vart laga før eg hadde klart kven som skulle vere fokuselevar. For at det skulle vere klarare for dei føresette, ville eg no ha laga fleire avkryssingsboksar i skrivet som vart delt ut, slik at dei fekk gje meir klare svar og dei fekk meir forståing. Her var det nokon som misforstod og skreiv under på at dei ikkje ville at eleven skulle delta i forskingsprosjektet, når dei eigentleg meinte at dei ikkje ville at sitt barn skulle vere ein av fokuselevane. I praksis var dette ikkje so mange, so eg tok det ikkje vidare

opp for å avklare det på nytt, sidan eg hadde fått godkjent skrivet med alle som skulle delta i rollespelet, der eg tok nokre bilete og filma under sjølve samlingsstunda. Dette er noko eg lærer undervegs, korleis å vere so tydeleg som mogeleg, og på ein måte er eg glad for at eg gjorde denne feilen om å ikkje lage fleire avmerkingsruter, for at eg vart meir klar over korleis eg skal lage skriv og vere enda meir tydeleg.

Eg gjekk inn i observatørrolla frå starten av prosjektet. Planen var å vere ein fluge på veggjen som er i følgje *fullstendig observatør* (Postholm, 2010). Dette fungerte for dei alle fleste elevane, men for fokuselevane som eg ogso hadde samtala kvar dag, verka det som eg var veldig synleg. Då dei var veldig fokuserte gløymde dei av meg. Målet mitt var å få eit mest mogeleg bilete på korleis ein slik prosess kan vere. Eg var sjølv sagt deltakande i ei viss grad, men eg prøvde å ikkje røre noko og berre observere. Alvesson og Sköldbberg (2008) påpeikar at forskaren er delvis deltakande i forskingsprosjektet, som har gjort at eg har vist gjennomsiktigheit gjennom heile prosjektet,

Ein anna faktor som eg ville ha endra på er at eg ville ha hatt meir fokus på forskingsspørsmåla gjennom heile prosjektet. Dette påverkar kva kunnskap og empiri eg får ut av ein datainnsamlingsperiode. Slik er det i ein skriveprosess, den vert meir tilspissa etter kvart ein som ein arbeid med den. Det er difor vanskeleg å få all den empirien ein treng berre på eitt besøk, tidleg i skriveprosessen. Men sjølv sagt er dette også heilt mogeleg. Eg kunne då fått meir utfyllande svar frå læraren sitt intervju. Etter slik det vart på slutten, er eg veldig glad for at ho hadde tid til å svare meg i ein hektisk periode. Ein anna endring som eg kunne ha gjort var å ta det lengre ut og observere elevane over ei lengre tid for å samanlikne tida før og etter samlingsstunda, for å sjå verkeleg kva utbytte elevane får ut i frå eit førestillingsarbeid. På den måten får ein ein meir sikker forskingsmåte, og ein ser betre læringsutbyttet. Dette kan også vere for inga nytte, og ein kan sjå det like godt læringsutbytte i dette studiet som i eit studie over lengre periode. Men eg synast den tida og perioden eg brukte på FN-prosjektet var passeleg for studiet og fokuselevane.

Kva som var bra med designet, var mellom anna at eg fekk sjå førestillingsprosessen med forskjellige framgangsmåtar og viklar, som viste deira oppleving og uttrykksmåte, samt deira meiningsskaping. Eg fekk verkeleg eit innblikk i korleis førestillingsprosessen til Petra og Peder var. Dei var samarbeidsvillige og var med på å skape tidslinje og bilete, for å vise meir deira perspektiv. Eg er difor veldig nøgd med å ha valt mikroetnografisk metode og ein multimodal narrativ analysemetode. På den måten fekk eg brukt alt eg samla inn og sat det i hop, for å vise deira perspektiv på ein oversiktleg måte.

5.4. Drøftande oppsummering og vegen vidare

Eg er klar over og har forståing for at elevar har ulike interesser og har ulike opplevingar, slik at alt er ikkje like kjekt for alle og gjev like mykje erfaring og læring. Med desse tankane ville eg i dette studiet observere to elevar som hadde ulik motkraft og motivasjon for slikt arbeid. Dette vart Petra og Peder, ei jente som likar veldig godt skodespel og tørr å vere midtpunktet på scena, og ein samarbeidsvillig gut som ikkje er so glad i å stå på scena. Dette er to elevar som hadde rolla som hovudkarakter i rollespelet, og hadde teknisk ansvar under samlingsstunda. For å kort summere opp kva elevane opplevde under førestillingsprosessen, var det ein prosess med øvingar fram til eit mål og framføring. Det var utanom vanleg undervisningsaktivitetar og det var litt friare enn vanleg for fleire elevar, mellom anna for Peder. Opplevinga til fokuselevane som eg har fylgt, vart heile tida påverka av miljøet rundt, som er eit samspel av elevane, lærarane, plass og kulturen i gruppa. Som igjen påverka også forståinga og læringsutbytte, som eg har sett etter.

Å arbeide multimodalt i undervisinga er noko som kan ha mykje verdi i. Her finnast det mange mogelegheiter, som kan gje tilpassa opplæring og utfordring. I ein slik førestillingsprosjekt lærer ein kroppslig, sanseleg, og kognitivt. Dette lærer ein gjennom estetiske erfaringar og opplevingar. I denne situasjonen var læring frå etiske opplevingar ein stor faktor. Elevane lærte mykje om FN i arbeidet med skaping av førestillinga, som viste igjen i svara eg fekk då eg spurte dei om kva dei hadde lært.

Ein må vere medvitande om kva føresetnadar ein har og kva hypotesar ein har før ein går inn i ein slik prosess. Dette vil forme observasjonane og forskaren si oppleving. Eg hadde fokus på at eg ikkje skulle sjå på kjønn og kjønnsrolle, som eg håpte ville gjere slik at eg hadde fokus på sjølve eleven si oppleving, i staden for ei generalisering av kjønn. Dette kunne vere meir eit fokuspunkt vidare og vidare diskusjon. Dette studiet er eit kunnskapsbidrag til det kunstfagdidaktiske feltet, men kan også vere til nytte for å forstå ein førestillingsprosess i andre fag. Dette bidraget peika på behovet for forskning innanfor dette feltet. I mine litteratursøk fann eg lite om dette, og ynskjer meir fokus på kva mogelegheiter dette kan gi og kva ein får ut av ein førestillingsprosess. Å sjå ein førestillingsprosess frå eleven sitt perspektiv, kan ein verkeleg sjå verdien i det. Dette får ein kanskje ikkje like mykje fram frå eit lærarperspektiv, ettersom det er ein del arbeid til det. Det vil dermed gi andre verdiar. Slik det har gått med Petra og Peder kan ikkje seiast hender med alle elevar, sidan alle er ulike og opplev ulikt. Men det kan gje ei forståing for kva som skjer i ein slik prosess, som ein kan

kople mot andre elevar. Eg vonar dette bidraget vil auke forståinga for eleven sitt perspektiv i ein førestillingsprosess, og fordre til vidare diskusjon og forsking.

6. Referansar

- Aaslestad, P. (1999). *Narratologi: En innføring i anvendt fortelle teori*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU) og Cappelen Akademisk Forlag as.
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och*. Stockholm: Studentlitteratur.
- Andersson, C. (2009). Gatukonstpraktik - ett informellt (kun)skapande. I F. Lindstrand, & S. Selander, *Eстетiska lärprocesser* (ss. 19-31). Lund: Studentlitteratur AB.
- Breivik, J.-K., & Christophersen, C. (2013). Den kulturelle skolesekken: kunst, kvalitet og kontrovers. I J.-K. Breivik, & C. Christophersen, *Den kulturelle skolesekken* (ss. 9-32). Bergen: Kulturrådet i kommisjon hjå Fagbokforlaget.
- Christophersen, C. (2013). Lærerne og Skolesekken. I J.-K. Breivik, & C. Christophersen, *Den kulturelle skolesekken* (ss. 106-128). Bergen: Kuturrådet i kommisjon hjå Fagbokforlaget.
- Cristin. (2017, september 6.). 550938. Henta frå Cristin:
<https://app.cristin.no/projects/show.jsf?id=550938>
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research*. London: Sage Publishing.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- DICE Consortium. (2010). *DICE-terningen er kastet. En DICE-ressurs. Forskningsresultater*. Henta frå
<http://www.dramanetwork.eu/file/Norsk%20versjon%20greenpaper%20short.pdf>
- Ekenes, A. H. (2014). Den utvidede forestilling. I S. Graffer, & Å. Sekkelsten, *Scenekunsten og de unge: En antologi fra Scenekunstbruket* (ss. 84-86). Oslo: Norsk scenekunstbruk AS/Vidarforlaget AS.
- Gjærum, R. G., & Ramsdal, G. (2011). Kreative prosesser i "art-based-research". *Peripeti*, 8(6), ss. 21-31. Henta frå <https://tidsskrift.dk/peripeti/article/view/8241>
- Graffer, S., & Sekkelsten, Å. (Red.). (2014). *Scenekunsten og de unge: En antologi fra Scenekunstbruket*. Oslo: Norsk scenekunstbruk AS/Vidarforlaget AS.

- Haagensen, C., Bringsværd, T., & Mathisen, K. (2016). *Verden aller beste klovn får ikke sove - om barn som medskapende kunstprodusenter*. Trondheim: Norsk kulturråd. Henta frå https://www.ntnu.no/documents/1276630825/0/Klovn__Web.pdf/327823f9-3839-4c3a-8607-18587a702c56
- Hammer, A., & Strømsøe, G. (Red.). (2015). *Drama og skapende prosesser i barnehagen*. Bergen, Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Hanken, I. M., & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk* (2.. utg.). Oslo: CAPPELEN DAMM AS.
- Hohr, H. (2013). Den estetiske erkjennelsen. I A.-L. Østern, G. Stavik-Karlsen, & E. Angelo (Red.), *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling* (ss. 219-233). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hovik, L. (2014). *De Røde Skoene - et kunstnerisk og teoretisk forskningsprosjekt om teater for de aller minste (Doktoravhandling)*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Imsen, G. (2010). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Jones, E. S. (2015). *Fabelfaktisk læring og undervisning - Et multimodalt og kunstnerisk undervisningsdesign med naturfaglig tema på barneskoletrinnet (Masteroppgåve)*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Henta frå <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2434747>
- Kleiven, V. (2013). *Barns fortelling fra barnehagen. En kvalitativ studie av hvordan verden ser ut for barn med spesielle behov i barnehagen (Masteroppgåve)*. Universitetet i Oslo. Henta frå <https://www.duo.uio.no/handle/10852/36562>
- Knudsen, H., & Ørvig, A. (2006). *Scenepresentasjon: Framføringsprosjekter med barn og unge*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Liamputtong, P., & Rumbold, J. (2008). *Knowing Differently: Arts-based and Collaborative Research Methods*. New York: Nova Science Publishers, inc.
- Lindstrand, F. (2009). Lärprocesser i den rörliga bildens gränsland. I F. Lindstrand, & S. Selander (Red.), *Estetiska lärprocesser* (ss. 153-174). Lund: Studentlitteratur AB.

- Lindstrand, F., & Selander, S. (2009). *Estetiske lærprocesser*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Lyngstad, M. B. (2013). Teater-i-undervisning som danningsarena - en studie av studenters TIU-prosjekt. I K. M. Heggstad, S. A. Eriksson, & B. Rasmussen (Red.), *Teater som dannning* (ss. 98-113). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Løvland, A. (2010, mars). Multimodalitet og multimodale tekster. *Viden om læsning*, ss. 1-5.
Henta frå <http://www.videnomlaesning.dk/media/1607/anne-lovland.pdf>
- Mehlsen, C. (2015, mai 19). Barneperspektivet gir nytt syn på barn. *Barnehagen*, s. 4.
- Moen, T. (2013). Sosiokulturell teori. I R. Karlsdottir, & I. Hybertsen Lysø, *Læring - utvikling - læringsmiljø* (ss. 251-268). Trondheim: Akademika forlag.
- Mørstad, E. (2000). *Visuell analyse: Metode og skriveråd*. Oslo: Abstrakt forlag as.
- Nasjonalt Vitensenter for styrkebasert læring. (2017, oktober 7.). *Sosial-konstruksjonisme*.
Henta frå Viss.no: <http://viss.no/laeringsressurser/sosial-konstruksjonisme/>
- Onsrud, S. V. (2013). Kjønn på spill - kjønn i spill: En studie av ungdomsskoleelevers musisering (Doktoravhandling). Universitetet i Bergen.
- Pettersen, A. T. (2014). Integrrert didaktikk - et utvidet dramaturgibegrep. I S. Graffer, & Å. Sekkelsten, *Scenekunsten og de unge: En antologi fra Scenekunstbruket* (ss. 95-103). Oslo: Norsk scenekunstbruk AS/Vidarforlaget AS.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring på fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Moen, T. (2009). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen: Metodebok for lærere, studenter og forskere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rasmussen, B. (2013). Redaktørenes introduksjon. I K. Mjaaland, S. Eriksson, & B. Rasmussen, *Teater som dannning* (ss. 11-20). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Rasmussen, B. (2013). Teater som dannning - i pragmatisk-estetiske rammer. I K. M. Heggstad, S. Eriksson, & B. Rasmussen (Red.), *Teater som dannning* (ss. 21-36). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

- Rasmussen, B. (2015). Gunilla Lindqvists lekpedagogiske arbeidsmetode - en didaktisk modell. I A. Hammer, & G. Strømsøe (Red.), *Drama og skapende prosesser i barnehagen* (ss. 49-65). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Rasmussen, B., & Kristoffersen, B. (2014). *Mye på spill: Teater som dannelsingspraksis i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Rognerød, E. T. (2018). – Skolen og lærerne har lite eierskap til skolekonsertene. *Periskop*. Henta frå <http://www.periskop.no/skolen-larerne-lite-eierskap-til-skolekonsertene/>
- Rykkja, L. h., & Homme, A. (2013). Heftig og begeistret: Den kulturelle skolesekkens heiagjeng. I J.-K. Breivik, & c. Christophersen, *Den kulturelle skolesekken* (ss. 85-105). Bergen: Kulturrådet i kommisjon hjå Fagbokforlaget.
- Savin-Baden, M., & Major, C. H. (2013). *Qualitative research: The essential guide to theory and practice*. Abingdon: Routledge.
- Selander, S. (2017). *Didaktiken efter Vygotskij: Design för lärande*. Stockholm: Liber AB.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utgåve. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sortland, V. (2014). Scenekunsten og de unge: En antologi fra Scenekunstbruket. I S. Graffer, & Å. Sekkelsten, *Scenekunsten og de unge: En antologi fra Scenekunstbruket* (ss. 87-94). Oslo: Norsk scenekunstbruk AS/Vidarforlag AS 2014.
- Store norske leksikon. (2015, april 6.). *Dannelse*. Henta frå Store norske leksikon: <https://snl.no/dannelse>
- Sæbø, A. B. (2007). Hva mener morgendagens lærere om drama i undervisningen? *Norsk pedagogisk tidsskrift* (6), ss. 460-470. Henta frå https://www.idunn.no/npt/2007/06/hva_mener_morgendagens_lerereom_drama_i_undervisningen
- Sæbø, A. B. (2009). *Drama og elevaktiv læring- En studie av hvordan drama svarer på undervisnings- og læringsprosessens didaktisk utfordringer (doktoravhandling)*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Sæbø, A. B. (2012). Dramapedagogikk - studium av drama og estetiske læreprosesser i klasseromsforskning. I R. G. Gjørnum, & B. Rasmussen, *Forestillings, framføring,*

- forskning: Metodologi i anvendt forskning* (ss. 163-184). Trondheim: Akademika forlag.
- Sørensen, Y. (2013). Danning – et begrep med mye makt, men med et uklart innhold? *Utdanningsnytt*. Henta frå <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2013/mai/danning--et-begrep-med-mye-makt-men-med-et-uklart-innhold/>
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Tjora, A. (2017, oktober 7.). *Sosialkonstruktivisme*. Henta frå Store Norske Leksikon: <https://snl.no/sosialkonstruktivisme>
- Torsteinson, H., Gjernes, J., Schei, T. B., & Ødegaard, E. E. (2015). "Eg ta toradaren" - fortellinger om selviscenesettelse, artefakter og barns erfaringer i barnehagen. I E. E. Ødegaard, & M. Økland, *Fortellinger fra praksis: Trøbbel, vendepunkt og stolthet* (ss. 135-152). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Ulvund, M. (2012). Ekkoteater - praksisledet forskning innenfor et performativt paradigme. I R. G. Gjørnum, & B. Rasmussen (Red.), *Forestilling, framføring, forskning. Metodologi i anvendt teaterforskning* (ss. 51-75). Trondheim: Akademika forlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2015, september 08). Sentrale verdier for tilpasset opplæring. *Utdanningsdirektoratet*, ss. 1-10.
- Utdanningsdirektoratet. (2018a). *Læreplan i musikk (MUS1-01): Hovedområder*. Henta frå Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/kl06/MUS1-01/Hele/Hovedomraader>
- Utdanningsdirektoratet. (2018b). *Læreplan i musikk (MUS1-01): Formål*. Henta frå Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/kl06/MUS1-01/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet. (2018c). *Læreplan i kunst og håndverk (KHV1-01): Formål*. Henta frå Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/kl06/KHV1-01/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet. (2018d). *Læreplan i kunst og håndverk (KHV1-01): Timetall*. Henta frå Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/kl06/KHV1-01/Hele/Timetall>
- Utdanningsdirektoratet. (2018e). *Læreplan i matematikk fellesfag (MAT1-04)*. Henta frå Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/kl06/MAT1-04/Hele/Timetall>
- Vygotsky, L. (1982). *Tænkning og sprog*. København: Reitzel.

- Whitehurst, T., & Howells, A. (2006). 'When something is different people fear it': Children's perceptions of an arts-based inclusion project. *Support for Learning*(volum 21), 40-44. doi:10.1111/j.1467-9604.2006.00399.x
- Wiseth, H. (2015). Kunstneriske prosesser i arbeid for og med barn. I A. Hammer, & G. Strømsoe (Red.), *Drama og skapende prosesser i barnehagen* (ss. 175-191). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Ørstavik, M. (2017, september 6.). – Det største problemet for de praktisk-estetiske fagene er svake fagmiljøer. *Periskop*. Henta frå <http://www.periskop.no/storste-problemet-praktisk-estetiske-fagene-svake-fagmiljoer/>
- Østern, A.-L. (2014). Et multimodalt, designteoretisk blikk på storyline. I A. Strømme, & T. P. Østern (Red.), *Sanselig didaktisk design SPACE ME* (ss. 57-87). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Østern, A.-L. (2014). Multimodal didaktisk designteori som rammeverk for forsknings- og utviklingsprosjekt SPACE ME. I A. Strømme, & T. P. Østern (Red.), *Sanselig didaktisk design SPACE ME* (ss. 45-56). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Østern, A.-L., Stavik-Karlsen, G., & Angelo, E. (2013). Vitensformer i estetisk praksis. I A.-L. Østern, G. Stavik-Karlsen, & E. Angelo (Red.), *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling* (s. 273). Oslo: Universitetsforlaget.
- Østern, T. P., & Strømme, A. (2014). Sanselig didaktisk design. I T. P. Østern, & A. Strømme (Red.), *Sanselig didaktisk design SPACE ME* (ss. 9-26). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Østern, T. P., & Strømme, A. (2014). Sanselig didaktisk design. I T. P. Østern, & A. Strømme (Red.), *Sanselig didaktisk design SPACE ME* (ss. 9-26). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

7. Vedlegg

7.1. Informasjonsskriv og samtykkeskjema til føresette

7.2. Kvittering frå NSD

7.3. Intervjuguide

- Introduksjonssamtale
- Samtale/intervju med Peder og Petra
- Intervju med læraren

7.1. Informasjonsskriv og samtykkeskjema til føresette

Til elevar, foreldre/føresette og lærar tilknytt forskningsprosjektet ”Førestillingsprosessen frå eleven sitt perspektiv”

1. Samtykke for deltaking i forskningsprosjektet.
2. Orientering om forskningsprosjektet «Førestillingsprosessen frå eleven sitt perspektiv» som er eit masterprosjekt ved NTNU Trondheim, institutt for lærarutdanning, levering vår 2018.

Ansvarleg

Masterprosjektet gjennomførast av Ingeborg Alvhild Nilsen Vikestrand, masterstudent i Fag- og yrkesdidaktikk og lærarprofesjon med studieretning kunstfag, ved Institutt for Lærarutdanning (ILU), NTNU Trondheim. E-post: ingeborg@vikestrand.net
Prosjektansvarleg er Ingeborg A. N. Vikestrand sin rettleiar Tone Pernille Østern, professor ved Institutt for Lærarutdanning (ILU), NTNU Trondheim. E-post: tone.pernille.ostern@ntnu.no

Frivillig deltaking

Eg håper du/din ungdom vil samtykke å delta i forskningsprosjektet «Førestillingsprosessen frå eleven sitt perspektiv». Det er observering av prosessen fram til framsyninga omhandla FN-dagen, 24. oktober. Det er frivillig å delta i studiet, og dykk kan når som helst trekke samtykke om å delta utan å gje nokon grunn. Dersom dykk trekk dykk, vil alle opplysningar om eleven bli sletta og informasjonen som har blitt samla vil ikkje ta del i masteroppgåva.

Samtykke til deltaking

Namn på dektakar: _____

Rolle i prosjektet (elev, lærar, føreset): _____

E-post: _____

- Ja, elev/føresette/lærar har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta.
- Nei, eg ynskjer ikkje å delta/ynskjer ikkje at min ungdom deltek i forskingsprosjektet.

Dato/stad: _____

Signering, deltakar/føresett/lærar:

Bakgrunn og føremål

Masterprosjektet mitt handlar om prosessen fram til ei førestilling. Eg skal gjennomføre prosjektet i samband med framføring til FN-dagen, ved 7.trinn. Hensikta med prosjektet er å skildre og forstå eleven si oppleving, utvikling og læring i ein førestillingsprosess, frå eleven sitt perspektiv. Problemformuleringa mi er: *Korleis vert ein førestillingsprosess opplevd frå eleven sitt perspektiv, med fokus på læring og utvikling?* Med delspørsmål som skal hjelpe meg å svare på problemstillinga: *Korleis utviklar eleven seg? Kva opplev eleven? Kva lærer eleven?*

Gjennom øvingane og prosessen fram til framføringa på FN-dagen, ynskjer eg å observere kva to elevar opplev under observasjonsperioda medan eg observera ved skulen. Dette for å forstå eleven sitt perspektiv i prosjektarbeid. Eg har ikkje kapasitet å fylgje meir enn to elevar gjennom øvingane. Eg kjem til å vere på skulen frå øvingane startar til framføringsdagen, 24.

oktober. For å få eit heilt bilete på førestillingsprosessen vert også resten av elevane omtalt og identifisert i 3.person. Elevar som ikkje er med i observeringsprosessen eg skal ta føre meg, vil ikkje nemnast med namn. Eg ber likevel om tillating til å få bruke bilete tatt undervegs i prosessen i den ferdige masteroppgåva. På bileta kan elever bli identifisert, men dei vil altså ikkje bli nemnt ved namn. For å få dette til ber eg om løyve til å ta i bruk foto/film av elevane i klassa/deg/din ungdom.

Kva tyder det å delta i prosjektet mitt

Prosjektet baserer seg på ordinær undervising som er øving til framføring på FN-dagen. Dei to elevane som eg skal fylgje får nokon oppgåver dei skal gjere i tillegg til dei ordinære øvingane til klassa.

- A) Ta bilete av prosessen og kva dei gjer på, og legge ut på ein lukka instagramprofil. Bilete av noko som er gøy, kjedeleg eller lærerikt.
- B) Ha korte samtalar med meg etter kvar øvingsdag (i skuletid), for å fortelje om prosessen og korleis elevane opplevde prosessen. Desse samtalanane går ut på kva elevane har gjort og kva dei lærer av prosjektet undervegs. Eg er interessert i kva dei synast er gøy, lærerikt og kjedeleg. Her skal vi lage ei tidslinje for prosessen, ved hjelp av skriving av stikkord og/eller teikning.
- C) Lydopptak - skildre sitt bidrag kvar dag.

Kva skjer med informasjonen om elevane?

Alle personopplysingar vil bli behandla konfidensielt. Det er berre eg og rettleiaren min som får tilgang på all foto/film og lydopptak som vert gjort i prosjektet. Foto/film/lydopptaka vert lagra på ein datamaskin med brukarnamn og passord, som står på eit låsbart rom.

Datamaterialet vil bli analysert, deretter vil foto/film/lydfiler bli sletta. Personopplysningar som namn, vil berre verte brukt for å systematisere og analysere materialet. Deltakarar i prosjektet vil ikkje nemnast ved namn, men eg ber om tillating til å få bruke bilete frå prosessen. Masteroppgåva skal leverast i mai, vår 2018, og den vil bli tilgjengeleg digitalt via NTNU sitt biblioteksystem.

Eg håpar at du/din ungdom vil samtykke til å delta i prosjektet. Eg ber om tillating til å bruke foto/film frå øvingstimane.

Har du spørsmål til studiet, ta kontakt med:

Ingeborg Alvhild Nilsen Vikestrand, ingeborg@vikestrand.net, tlf. 90729178

Rettleiaren min, Tone Pernille Østern. tone.pernille.ostern@ntnu.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for Forskningsdata AS.

Vennleg helsing

Ingeborg Alvhild Nilsen Vikestrand, Masterstudent

Fag- og yrkesdidaktikk og lærarprofesjon med studieretning kunstfag, NTNU Trondheim

E-post: ingeborg@vikestrand.net

Tlf: 90729178

7.2. Kvittering frå NSD

(Endring: Eg har fått endra sluttdatoen for anonymisering til juli 2018)



Tone Pernille Østern

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 09.10.2017

Vår ref: 55666 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 04.09.2017.

Meldingen gjelder prosjektet:

<i>55666</i>	<i>Førestillingsprosessen frå eleven sitt perspektiv</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Tone Pernille Østern</i>
<i>Student</i>	<i>Ingeborg Vikestrand</i>

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

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

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget [skjema](#). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en [offentlig database](#).

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.11.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Dersom noe er uklart ta gjerne kontakt over telefon.

Vennlig hilsen

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

Katrine Utaaker Segadal

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74 / belinda.helle@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Ingeborg Vikestrand, ingeborg@vikestrand.net



UTVALG OG DATAINNSAMLING

Utvalget består av skoleelever fra en 7. klasse. To elever fra klassen skal være fokus for studien. Disse elevene skal observeres og intervjues av studenten. Videre skal de to elevene dele bilder fra sin hverdag med masterstudenten, bildene skal publiseres på en lukket Instagram-profil. Det er avklart at disse bildene utelukkende skal inneholde bilder av elevene selv, og ikke identifiserende bilder av tredjepersoner.

Videre skal masterstudenten ta foto- og videoopptak av hele klassen ved observasjon. Vi legger til grunn at det bare er personer som har samtykket til deltakelse som blir tatt bilder av og filmet.

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget (elevene og deres foresatte) informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet mottatt på epost 08.10.17 er godt utformet.

BARN I FORSKNING

Deler av utvalget i prosjektet er barn og unge, og det er foreldrene deres som samtykker til deltakelse. Likevel bør barna få informasjon om prosjektet som er tilpasset deres ordforråd. Det er også viktig at barna og ungdommene får informasjon om at de kan velge å ikke delta i prosjektet hvis de ønsker det, selv om foreldrene har samtykket.

INFORMASJONSSIKKERHET

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

PUBLISERING

Dere har opplyst at elevene vil kunne gjenkjennes i publikasjonen ved at det skal publiseres bilder. Vi legger til grunn at dette er samtykket eksplisitt til. Vi anbefaler at elevene/deres foresatte gis anledning til å se igjennom egne opplysninger og godkjenne disse før publisering.

PROSJEKTLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektlutt er 30.11.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

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

7.3. Intervjuguide

Introduksjon og bli kjent- samtale med Peder og Petra:

Fokuselevane fekk kvar sin forskarpakke som inneheldt oppgåver dei skulle utføre og litt snop som takk for å vere medforskar i dette prosjektet. Eg gav informasjon om kva rolle eg kom til å ha og kva eg var interessert i å finne ut av. (På dette møtet hadde eg ikkje lydopptakar)

Spørsmål til fokuselevane:

- Kva rolle har du? (spør ein og ein)
- Kva tenker du om det?
- Vert det kjekt?
- Har dykk gjort noko slikt før?
- Kva forventar dykk av prosjektet, kva trur dykk kjem til å skje?
- Kva trur dykk at dykk kjem til å lære?
- Korleis likar dykk prosjektarbeid?



Samtale/intervju med Peder og Petra etter kvar øvingsdag:

Intervju om korleis dagen har gått:

- Kva har dykk gjort på i dag?
- Kva har dykk opplevd?
- Kva har dykk lært i dag?
- Kva synast dykk om innsatsen dykkar?
- Kva forventingar har dykk til samlingsstunda? (spørsmål berre i samtalen rett før samlingsstunda)

Skriving av tidslinje og samtale:

- Var det kjekt? Lærerikt? Spennande? Noko som var kjedeleg?
- Kva sitt igjen frå dagen?

Samtale/intervju med Peder og Petra etter samlingsstunda:

Mine hovudpunkt:

- Kva har dei opplevd denne veka?
- Kva har dei lært?
- Korleis har dei utvikla seg?

Spørsmåla til elevane:

- Har det gått bra?
- Kva dokke synast om samlingsstunda?
- Kva har dykk opplevd?
- Kva synast dykk om innsatsen og dokka bidrag?
- Kva har dykk lært?
- Dersom dykk ser på tida fram til i dag frå tysdag etter haustferien. Korleis har dokke utvikla dokke? Har det vore kjekt å jobbe mot ei samlingsstund, eller ikkje?
- Korleis var det å stå på scena?
- Vart det slik dykk tenkte?

Intervjuskjema til læraren:

Tenk tilbake på arbeidet med FN-samlingsstunda:

1. Kva opplevingar trur du at Anders og Frida hadde under arbeidet med førestillinga?

Svar:

2. Korleis trur du dei skapte meining av arbeidet?

Svar:

3. Kva trur du dei lærte? (Du kan gjerne snakke først om den eine sin læring, so den andre sin, dersom du tenker dei har lært ulike ting).

Svar:

4. Korleis trur du at dei har utvikla seg, og korleis tenker du at læring og utvikling eventuelt skil seg frå kvarandre?

Svar:

5. Kva trur du klassa generelt har opplevd, lært og korleis har klassa eventuelt utvikla seg meir generelt i arbeidet med førestillinga?

Svar:

6. Korleis skil oppleving, læring og utvikling i arbeidet med førestillinga seg frå meir vanleg skularbeid i klassen?

Svar:

7. Kva opplevingar har du sjølv hatt som lærar i arbeidet med førestillinga?

Svar:

8. Har du lært noko som lærar i arbeidet med førestillinga? I so fall kva?

Svar:

9. Har du utvikla deg som lærar i arbeidet med førestillinga? I så fall korleis, og korleis skil du eventuelt på læring og utvikling som lærar?

Svar