

Samkunst som meningsskapende tilnærming

- en mixed methods studie om
valgfaget produksjon for scene

Solveig Salthammer Kolaas

FAKULTET FOR LÆRERUTDANNING OG KUNST- OG KULTURFAG

Samkunst som meningsskapende tilnærming

- en mixed methods studie om valgfaget produksjon for scene

Solveig Salthammer Kolaas

Ph.d. i studier av profesjonspraksis
Nord universitet

Solveig Salthammer Kolaas
Samkunst som meningskapende tilnærming
- en mixed methods studie om valgfaget produksjon for scene
Ph.d. nr. 52 – 2022

© Solveig Salthammer Kolaas

ISBN: 978-82-93196-56-3

Trykk: Trykkeriet, Nord universitet

www.nord.no

Alle rettigheter forbeholdes.
Kopiering fra denne bok skal kun finne sted på institusjoner som har inngått
avtale med Kopinor og kun innenfor de rammer som er oppgitt i avtalen.

Forord

Hadde noen sagt det til meg for fem år siden, at i 2022 skulle jeg levere inn en doktorgradsavhandling, ja da hadde jeg ledd høyt. Men nå sitter jeg her da. Med en ferdig avhandling i fanget. Fire år har jeg brukt, og jeg er ikke den samme personen nå som da reisen startet. Denne fireårsperioden har vært som en karusell av opp- og nedturer. Det har vært huskjøp og flytting, cellegift, artikkelskriving, familieliv, seminarer, konserter, teateroppsetninger, frustrasjon og hallelujastemning i skjønn forening. Og til slutt koronapandemi. Men nå har jeg klart det. Og jeg er stolt og glad.

Takk til alle som har fulgt meg med heiarop og støtte på ferden. Takk til mine fantastiske veiledere Elin Angelo og Jens Knigge. Elin, som motiverer og får meg til å føle meg som verdens smarteste selv etter å ha sendt meg ei smørbrøddliste lenger enn lang med punkter som må forbedres. Jens, som besvarer mail med klare og konsise svar på de mest kronglete spørsmål før jeg har rukket å blunke. Dere har vært helt uvurderlige!

Takk til min nærmeste leder Hans-Kristian Øyan for god tilrettelegging og tålmodig forståelse underveis i arbeidet. Takk til Ola Buan Øien for å ha banet vei for oss stipendiater som kommer etter, for utallige diskusjoner, korrekturlesing og gode innspill. Takk til Runa og Ida for finfint NAFOL-følge og mange inspirerende phd-diskusjoner, og til alle mine fantastiske kollegaer på musikkavdelinga ved Nord universitet for kaffeprater, skiturer, faglige innspill, latter, varme og vennskap, dere er rett og slett en helt nydelig gjeng.

Takk til forskningsgruppene Musikkrelaterte læringsprosesser og Musikk-pedagogikk i utvikling for spennende møter og seminarer, og til NAFOL kull 10 for lærerike og fine samlinger. En evig takk til Hans Lund og IT-avdelinga for å ha reddet meg ut av mang en ekstensiell (data)krise, og til Jorun og Marit på biblioteket for fantastisk service i møte med en frustrert stipendiat med EndNote-trøbbel på jakt etter litteratur. Takk til Beatriz Vega for godt samarbeid omkring grafisk utforming av figurer.

Tusen takk fra hele mitt hjerte til mine kjære venner, søsken og familie. Ingrid Elise, Jorun, Torunn, Astrid, SABEL, Pulvergjengen, Sportygirls, GRAS, JIMS, Syforeningen uten en tråd: Takk for heiarop og støtte fra start til slutt. Takk for at dere fins!

En varm og inderlig takk til mor og far, som uten forbehold alltid, ALLTID, stiller opp for både meg og ungene, og som har vært helt uvurderlig i denne perioden.

Live, Eirin og Ildri: Dere betyr alt. Gjør det som gjør dere lykkelig i livet. Jeg elsker dere. Denne avhandlingen er til dere.

Levanger, 22. februar 2022

Solveig Salthammer Kolaas

Sammendrag

Dette doktorgradsprosjektet undersøker ulike praksiser relatert til valgfaget produksjon for scene i ungdomsskolen. Faget undersøkes på mikronivå som kollektiv lærerpraksis ved én enkelt skole, på makronivå som nasjonal praksis og på metanivå som del av et nasjonalt utdanningskompleks. Datamaterialet for studien er generert gjennom to delstudier. Delstudie 1 er en kasusstudie der empirien ble generert gjennom intervju og observasjon av fire ungdomsskolelærere i deres arbeid med faget gjennom ett skoleår. Delstudie 2 er en landsomfattende spørreskjemaundersøkelse blant lærere som underviser i faget ($N = 391$).

De to delstudiene er grunnlaget for avhandlingens tre artikler og en kappe. Artikkel 1 kartlegger valgfaget sal og scene i Norge i 2019 gjennom en landsomfattende spørreskjemaundersøkelse og bruk av deskriptiv, statistisk analyse. Artikkel 2 undersøker læreroppfattede betydninger ved faget produksjon for scene gjennom konstant, komparativ analyse, og artikkel 3 undersøker lærerfellesskapet i produksjon for scene ved en ungdomsskole gjennom narrativ analyse og teori om praksisarkitekturer. Kappeteksten er en sammenfatning av de tre artiklene avhandlingen består av og diskuterer samspillet mellom praksiser relatert til produksjon for scene i lys av teori om praksisøkologier.

Hensikten med studien er å utvikle forståelser om samkunstlig arbeid i skolen. Denne hensikten imøtekommes gjennom å (1) tilby begrepet *samkunst* som bidrag til den kunstfaglige diskursen, (2) utvikle *teorien om samkunstlig meningsskaping (TSM)* som bidrag til forskning om kunstfagenes plass og funksjon i skolen, (3) påpeke *dissonanser* mellom sceneproduksjonfagets samkunstlige potensiale og rammer i skolen og (4) foreslå *samkunst som kjernekompetanse* i skole og utdanning.

Nøkkelord: samkunst, produksjon for scene, kunstfag i skolen, lærerutdanning, teorien om praksisøkologier

Abstract

This doctoral project investigates various practices related to the elective lower secondary school subject of stage production (produksjon for scene). The subject is investigated at the micro-level as a collective teaching practice in one single school, at the macro-level as a national practice and at the meta-level as part of the national education complex. The data for the study was generated from two sub-studies. Sub-study 1 is a case study where the empirical data was collected through interviews with and observations of four lower secondary school teachers' work in the subject over a full school year. Sub-study 2 was a nationwide survey of teachers of stage production ($N = 391$).

The two sub-studies formed the basis for the three articles and the research summary of the thesis. Article 1 maps the optional subject of stage and scene (sal og scene) in Norway in 2019 through a nationwide survey and the use of descriptive, statistical analysis. Article 2 examines teachers' perceived meanings of the subject of stage production through constant comparative analysis, and article 3 examines the community surrounding stage production teaching at a lower secondary school through narrative analysis and theory of practice architectures. The research summary is an overview of the three articles in the thesis and engages with theory of ecologies of practices.

The purpose of the study is to develop understandings about co-arts education, and this is done by (1) offering the concept of *co-arts* as a contribution to the academic discourse on arts, (2) developing the *theory of co-arts meaning-making* as a contribution to research on the place and function of arts subjects in schools, (3) highlighting *dissonances* between the subject's co-arts potential and the school framework, and (4) proposing *co-arts as core knowledge* in schools and education.

Keywords: co-arts, stage production, arts education, teacher training, theory of ecologies of practices

Innholdsfortegnelse

Forord	I
Sammendrag	III
Abstract	V
Innholdsfortegnelse	VII
Forkortelser og begrepsmessige avklaringer	IX
Figurer, tabeller og narrativer	XI
Liste over artikler	XIII
Del 1 Kappe	
1.1 Bakgrunn, hensikt og mål for studien	1
1.2 Valgfaget produksjon for scene	4
1.3 Tidligere forskning	6
1.3.1 Litteraturreview og metodologiske refleksjoner	8
1.3.2 Søkeprosessen.....	10
1.3.3 Kunstfagenes plass og betydning i skolen	13
1.3.5 Kunst som livsmestring og alternativ pedagogisk tilnærming	16
1.3.6 Produksjon for scene i skolen.....	19
1.3.7 Konklusjon.....	21
1.4 Utvikling av hovedproblemstilling og forskningsspørsmål	23
2 Teori	27
2.1 Epistemologisk posisjonering: Konstruksjonismen	27
2.2 Vitenskapsteoretisk perspektiv: Hermeneutikken	28
2.2.1 Egen for forståelse	29
2.3. Teorien om praksisarkitekturer og praksisøkologier	30
2.4 Samkunst og teori om estetisk læring.....	35
3 Metodologi og metode	39
3.1 Metodologi	39
3.1.1 Mixed methods design for denne studien.....	41
3.1.2 Kasusstudier	43
3.2 Metode: Generering av empiri.....	44
3.2.1 Delstudie 1: Kasusstudien. Intervju og observasjon	45

3.2.2 Delstudie 2: Den nasjonale kartleggingsstudien	53
3.3 Analyse.....	56
3.3.1 Narrativ tilnærming.....	57
3.3.2 Deskriptiv, statistisk analyse.....	58
3.3.3 Konstant komparativ analyse	59
3.3.4 Narrativ analyse	59
3.4 Forskningsetiske refleksjoner.....	60
4 Funn.....	67
4.1 Artikkel 1: Det store bildet: En kartlegging av faget sal og scene i Norge 2019.....	67
4.2 Artikkel 2: Samkunst for selve livet: Om danning og livsmestring i valgfaget produksjon for scene.....	68
4.3 Artikkel 3: «Vi leker ikke teater!» Lærerfellesskapet i valgfaget produksjon for scene som profesjonelt kunnskapslandskap	69
5 Diskusjon	71
5.1 Teorien om samkunstlig meningsskaping (TSM)	72
5.2 Dissonanser.....	78
5.3 Samkunst i et norsk utdanningslandskap	81
5.4 Videre forskning og kritiske refleksjoner.....	88
6 Konklusjon og avsluttende refleksjoner	91
Referanser	97

Del 2: Artikkene

Artikkel 1: Det store bildet: En kartlegging av faget Sal og scene i Norge i 2019

Artikkel 2: For selve livet: Om danning og livsmestring i valgfaget produksjon for scene

Artikkel 3: «Vi leker ikke teater!» Lærerfellesskapet i valgfaget produksjon for scene som profesjonelt kunnskapslandskap

Vedlegg

1 Godkjenning fra NSD

2 Samtykkeskjema

3 Informasjonsskriv til elever

Forkortelser og begrepsmessige avklaringer

Da dette doktorgradsprosjektet startet i 2017 het faget studien handler om «sal og scene». Fra høsten 2020 heter faget «produksjon for scene». Begge navnene på faget benyttes i avhandlingen. I artikkel 1 benevnes faget som sal og scene fordi denne artikkelen er en utsnittsstudie om hva som kjennetegnet sal og scene som skolefag i 2019. I artikkel 2 og 3 omtales faget som produksjon for scene, men ved sitering fra datamaterialet brukes likevel navnet sal og scene fordi det var det lærerne omtalte faget som da empirien ble generert. I kappeteksten bruker jeg konsekvent navnet produksjon for scene, da det er det faget heter i dag. Med tanke på variasjon og leseflyt brukes av og til forkortningen «PfS» i teksten.

Samkunst er et sentralt begrep i avhandlingen, både i artiklene og i kappeteksten. Begrepet er utviklet i møte med empirien for studien og forklarer arbeid med sceneproduksjon som aktiv samhandling mellom flere kunstfag og aktører. Samkunstbegrepet utdypes i artikkel 2 og i diskusjonsdelen i kappeteksten.

Studien består av to delstudier, tre artikler og en kappe. Delstudie 1 er en kasusstudie der jeg har fulgt fire lærere ved en utvalgt ungdomsskole i deres arbeid med faget PfS gjennom ett skoleår. Delstudie 2 er en landsomfattende spørreskjemaundersøkelse blant lærere som underviser i faget. Artikkel 1 og 2 skrives ut fra delstudie 2, og artikkel 3 fra delstudie 1. Følgende forkortelser og benevnelser brukes ved omtale av disse:

Delstudie 1: D1. Kasusstudien

Delstudie 2: D2. Den nasjonale kartleggingsstudien

Artikkel 1: A1. Kartleggingsartikkelen

Artikkel 2: A2. Samkunstartikkelen

Artikkel 3: A3. Kasusartikkelen

Figurer, tabeller og narrativer

Figur 1 Forskningsgjennomgangens kjerneområder.....	8
Figur 2 Forskningsdesign	25
Figur 3 Tidslinje for datainnsamling.....	43
Figur 4 Teorien om samkunstlig meningsskaping.....	74
Figur 5 Det samkunstlige utdanningskomplekset.....	84
Figur 6 Samlede funn.....	87

Figurene er designet av Solveig Salthammer Kolaas. Grafisk framstilling: Beatriz Vega.

Tabell 1 Søkeprosessen	11
Tabell 2 Oversikt over datamaterialet.....	45
Tabell 3 Utdrag fra transkripsjon av intervju.....	49
Tabell 4 Feltnotat fra lærermøte og undervisning.....	51
Narrativ 1	1
Narrativ 2	46
Narrativ 3	95

Kappeteksten rammes inn av tre forskernarrativ. Narrativenes funksjon er å variere den tekstlige formidlingen. Narrativer kan levendegjøre og berøre på en annen måte enn akademisk tekst. Narrativene i denne kappeteksten er konstruert på bakgrunn av studiens empiri og egen forforståelse, og er ment som bilder, pusterom, impulser eller innganger til omkringliggende tekst ved å framstille sentrale aspekter i avhandlingen i fortellende form. *Bak scenen* gir et innblikk i forskerens egen forforståelse og danner en impuls for studiens bakgrunn. *Premieredag* er en fortelling hentet fra feltnotater i datamaterialet. *Epilog* sammenstiller de ulike lærerstemmene i studien og formidler samlede forståelser om samkunst som meningsskapende tilnærming gjennom én konstruert lærerstemme: Stine.

Liste over artikler

Artikkel 1:

Kolaas, S. S. & Knigge, J. (2021). Det store bildet: En kartlegging av faget sal og scene i Norge i 2019. I T. Bandlien, E. Angelo, I. O. Olaussen & M. A. Letnes (Red.), *Utdanning i kunstfag: Samarbeid, kvalitet og spenninger* (s. 309–334). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.152.ch12>

Artikkel 2:

Kolaas, S. S. & Angelo, E. (under publisering). Samkunst for selve livet: Om danning og livsmestring i valgfaget produksjon for scene. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 2/22.

Artikkel 3:

Kolaas, S. S. (2021). «Vi leker ikke teater!» Lærerfellesskapet i valgfaget produksjon for scene som profesjonelt kunnskapslandskap. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 5(1), 1–15. <https://doi.org/10.23865/jased.v5.2724>

Del 1 Kappe

Narrativ 1

Bak scenen – forskerens egen fortelling

Våren 2017. Den lokale ungdomsskolen setter opp musikalen «We will rock you» i valgfaget produksjon for scene. 50 ungdommer deltar i prosjektet, på og bak scenen. De danser, synger, ytrer replikker, spiller instrumenter, styrer lys og lyd og bærer bord og stoler inn og ut av scenen under utallige sceneskift. Jeg er publikum ved en av forestillingene. Etter siste applaus går jeg bak scenen for å takke deltakerne. Der står skuespillere, scenearbeidere, billettselgere, sminkører, lys- og lydteknikere, musikere, elever og lærere, i omfavnelser og i samtaler. De skryter av hverandres innsats, de ler, de gråter, og de kommenterer enkelte episoder som har gått over styr. Jeg blir stående å observere. Jeg kjenner meg igjen. Jeg har selv deltatt i store musikkteaterproduksjoner og andre scenekunstproduksjoner. Jeg vet hva det vil si å være en del av en slik felles prosess og et felles produkt. Jeg har kjent på samholdet og jeg har følt på nervene når publikum sitter klar for å se på forestillingen. Jeg har følt gleden ved å være en del av en suksess, og jeg har følt den kollektive skuffelsen når ting ikke gikk som planlagt. Min opplevelse bak scenen etter denne forestillingen er at hver og en av de som står der har vært en del av et fellesskap. En opplevelse. En felles prosess mot et felles kunstnerisk produkt. En produksjon for scene.

1.1 Bakgrunn, hensikt og mål for studien

Denne studien er tilknyttet doktorgradsprogrammet *Ph.d. i studier av profesjonspraksis og Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag ved Nord universitet*. Interessecfeltene mine som forsker og lærerutdanner er kunstfag og skole. Min observasjon av elevene og lærerne bak scenen, som beskrevet i narrativ 1, ble en impuls for egne refleksjoner: Hva er det med denne type kunstfaglig arbeid som kan gi opplevelser av fellesskap, samhold og mestring? Hvilken betydning kan slike opplevelser og erfaringer ha for elever og lærere som deltar, og hvilke andre typer

erfaringer kan arbeid med sceneproduksjoner gi? Denne og lignende opplevelser, samt en stadig pågående debatt om kunstfagenes plass i skole og utdanning, er bakgrunnen for dette doktorgradsprosjektet om samkunst som meningsskapende tilnærming i skolen. Samkunst-begrepet forklarer arbeidet fram mot en sceneproduksjon som aktiv samhandling mellom ulike kunstfag og aktører, og er utviklet i møte med empirien for studien. Begrepet utdypes nærmere i diskusjonsdelen og artikkel 2. Gjennom valgfaget produksjon for scene, som ble innført i ungdomsskolen i 2012 og da het «sal og scene», gis elever mulighet til å delta i musikkteateroppsetninger og andre scenekunstproduksjoner i skolens regi. Jeg anså derfor dette faget som en hensiktsmessig kontekst for prosjektet.

Hensikten med studien er å utvikle forståelser om samkunstlig arbeid i skolen kontekstualisert i det tverrkunsthaglige valgfaget produksjon for scene (PfS). For å imøtekomme denne hensikten har jeg blant annet utviklet kunnskap om hvilken betydning arbeid med sceneproduksjon kan ha for elevene som deltar, hvordan lærere arbeider med faget og hva som kjennetegner faget nasjonalt med tanke på for eksempel innhold, lærernes kompetanse og fagets status. På mikronivå har jeg undersøkt PfS som praksis ved en utvalgt ungdomsskole, der jeg har fulgt fire læreres arbeid i ett skoleår gjennom intervju og observasjon. På makronivå har jeg undersøkt PfS-faget som nasjonal praksis gjennom en landsomfattende spørreskjemaundersøkelse. På metanivå, i denne kappeteksten, sammenfatter og sammenstiller jeg funnene i avhandlingens tre artikler og diskuterer hva de til sammen, i et helhetlig økologisk perspektiv (Kemmis et al., 2014), kan bety for skole og utdanning, og hvordan samkunst som meningsskapende tilnærming kan forstås i et norsk utdannings- og praksislandskap. Med bakgrunn i dette er målet med studien å bidra til forskningsfeltet om kunstfag i skolen med kunnskap om samkunstlig arbeid i et helhetlig utdanningsperspektiv.

I et samfunnsperspektiv kan dette forskningsarbeidet tenkes å være et kunnskapsbidrag til lærere og ledelse ved den enkelte skole, og til skoleledere og

lærerutdanningsinstitusjoner i arbeidet med utvikling av innhold og form i framtidig lærerutdanning. Studenter som utdannes til lærere i dag kan ha en mulig yrkesframtid både i grunnskole, kulturskole, videregående skole og i det frivillige kulturliv. Prosjektarbeid i form av musikkteateroppsetninger og andre sceneproduksjoner er allerede en del av lærerhverdagen også i andre kontekster enn i produksjon for scenefaget, for eksempel ved oppsetning av julekonserter, avslutningsforestillinger og andre lignende forestillinger på tvers av fag og klasser. Med fagfornyelsen av Kunnskapsløftet (LK20) i 2020 har skolen dessuten fått føringer for mer tverrfaglighet, praktiske arbeidsformer og dybdelæring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Arbeid med å skape en sceneproduksjon kan være både tverrfaglig og praktisk, og åpner ofte opp for fordypning og samarbeid. Dette kan styrke avhandlingens relevans til skole og utdanning generelt. Innføringen av LK20 antyder også at vi er i en utdanningspolitisk brytningstid som tenderer mot en sterkere vektlegging av skolens brede formål enn resultat kvalitet og kompetansemål (Myhre et al., 2021). Skolehverdagen har dessuten utviklet seg fra at læreren i stor grad har operert alene i klasserommet til at mer samarbeid og kollektive dimensjoner har kommet i forgrunnen (Elstad & Helstad, 2014). Gjennom å undersøke en relativt ny praksis i norsk skole, det tverrfaglige scenekunstoffaget PfS, kan denne studien være et bidrag til forskning om kunstoffag i skolen sett i lys av utdanningssystemet som helhet.

Denne studien handler om hvordan mening skapes i arbeidet med sceneproduksjon. Meningsskaping forstår jeg som et overgripende bilde på det å skape mening i tilværelsen både som enkeltindivid og som del av et fellesskap, realisert gjennom tanke, kropp og følelser i relasjon til mennesker og verden rundt. Min fortolkning av begrepet er inspirert av ulike forståelser, for eksempel meningsskaping som «komplekse, kroppslige, kognitive, relasjonelle og affektive prosesser som foregår hele tiden, og som inngår i og er en forutsetning for både læring og undervisning» (Østern et al., 2019, s. 24). Min forståelse av meningsskaping forutsetter at hele mennesket engasjeres, og relaterer også til dybdelæringsbegrepet som har blitt løftet tydelig fram i den nye læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). I Ludvigsenutvalgets *Fremtidens skole* –

fornyelse av fag og kompetanser anses dybdelæring som en forutsetning for all kompetanseoppnåelse, og forklares som å reflektere over det man lærer og sette det i sammenheng med det man kan fra før (NOU, 2015, s. 10). Jeg forstår også meningssskaping på samfunnsnivå, da jeg utvikler innsikt i hvilke betydninger kunstfaglig arbeid kan ha både for individet, skolen og samfunnet i sin helhet. I det sammensatte begrepet *samkunstlig meningssskaping* forstås altså ulike former for mening som skapes i aktiv samhandling mellom aktører og kunstfag i arbeidet med en sceneproduksjon.

1.2 Valgfaget produksjon for scene

Hensikten med valgfagsordningen som ble innført i 2012 er at den skal føre til økt motivasjon og læring, bidra til helhet og sammenheng i opplæringen og skape en mer variert skole (Kunnskapsdepartementet, 2012). I dag finnes 16 ulike valgfag skolene kan velge mellom, og gjennomsnittlig gir skolene opplæring i fem av dem (Utdanningsdirektoratet, 2021). Da datamaterialet for denne studien ble generert, i 2017–19, var det tverrfaglige scenekunstfaget produksjon for scene det nest største valgfaget i Norge (det mest populære var fysisk aktivitet og helse), med en prosentvis andel elever på cirka 13 % (Kolaas & Knigge, 2021, s. 316). I 2021–22 var PfS det femte største valgfaget (det mest populære var fortsatt fysisk aktivitet og helse) med en prosentvis andel elever på cirka 8 % (Utdanningsdirektoratet, 2021). Underveis i studien har faget som undersøkes endret navn fra «sal og scene» til «produksjon for scene». Etter som dette doktorgradsprosjektet er gjort i en periode der begge læreplanene har vært gjeldende, vil jeg videre gi et innblikk i dem begge, og se på likheter og ulikheter.

I læreplanen for sal og scene (som var den gjeldende mens datamaterialet til studien ble generert), står det at de to hovedområdene i faget er *skape* og *formidle* og at elevene skal «gjennom praktiske prosesser skape og formidle ulike audiovisuelle eller sceniske uttrykk og produksjoner» (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 1–2). Det uttales spesifikt at valgfaget henter hovedelementer fra skolefagene musikk og kunst

og håndverk, og at elementer fra norsk/samisk, engelsk, 2. fremmedspråk og kroppsøving også kan inngå. Under hovedområdet *skape* nevnes både musikk, dans, drama, bilde og fortellinger som aktuelle innholdskomponenter, i tillegg til arbeid med scenekunsthaglige elementer som lyd, lys, regi, koreografi, scenografi, kostymer, sminke og redigering, samt markedsføring og økonomi. Hovedområdet *formidle* har fokus på presentasjon av produksjonene og de gode møtene mellom aktører og publikum (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 2).

Læreplanen for produksjon for scene (Kunnskapsdepartementet, 2020) har samme hovedinnhold som læreplanen for sal og scene; å gi elevene erfaring med scenisk produksjon. Men den nye læreplanen er mindre konkret. Utover at «valgfagene henter innhold fra andre fag i grunnskolen» nevnes ingen fagområder eller scenekunsthaglige elementer spesifikt (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2). I læreplanen for PFS er ikke lenger det audiovisuelle elementet med, fokuset er på sceniske produksjoner. Elevene skal gjennom kunstnerisk samarbeid og samspill utvikle både faglige og sosiale ferdigheter, og de to hovedområdene fra læreplanen for sal og scene, *skape* og *formidle*, er erstattet med tre kjerneelementer: *scenisk produksjon*, *kunstnerisk formidling* og *identitet i skapende fellesskap* (Kunnskapsdepartementet, 2020). Scenisk produksjon handler om å utforske ulike metoder, oppgaver og faser i en scenisk produksjon, fra idéfase til ferdig resultat. Kunstnerisk formidling omfatter både kunstneriske, tekniske og sosiale oppgaver elevene utfører i den sceniske produksjonen, og kjerneelementet *identitet i skapende fellesskap* handler ifølge læreplanen om å styrke elevenes trygghet, identitet og selvstendighet, bruke sin fantasi og kreativitet og å utvikle forståelse for kunstneriske bidrag fra ulike kunstformer (Kunnskapsdepartementet, 2020). Vurdering i PFS-faget gjøres gjennom underveisvurdering og standpunktvurdering i form av karakter.

Læreplanen for PFS er åpen og legger få konkrete føringer for hvordan faget skal gjennomføres og hva faget skal inneholde utover det å skape og formidle sceniske produksjoner. Ingen kunstfaglige områder nevnes spesifikt, heller ikke kunstfagene

musikk og kunst og håndverk som allerede er obligatoriske fag i skolen i dag. Dette åpner opp for kunstfagdisipliner som ikke er skolefag, for eksempel drama, teater og dans. En evalueringsrapport om valgfagene i Norge viser at innholdet i fagene i stor grad styres av den enkelte skole og lærer (Dæhlen & Eriksen, 2015), noe kartleggingsartikkelen i denne studien støtter. Artikkel 1 viser at selv om den gjeldende læreplanen påpekte at faget skal hente hovedelementer fra musikk og kunst og håndverk, framsto faget i 2019 som et musikk- og teaterfag, noe som nettopp synes å ha sammenheng med lærernes kompetanseområder (Kolaas & Knigge, 2021). Læreplanen inviterer også til å reflektere over hva et skapende fellesskap er, og over hva det er som skapes i dette faget. Dette er sentralt i diskusjonskapittelet i denne kappeteksten.

1.3 Tidligere forskning

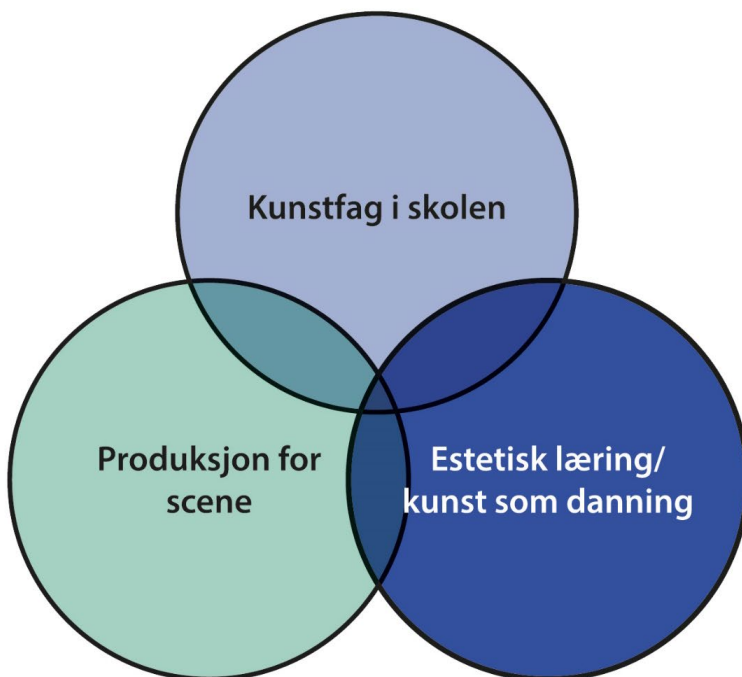
Hensikten med en forskningsgjennomgang er å dokumentere at jeg som forsker kjenner kunnskapsstatus innenfor mitt aktuelle fagfelt, for videre å vise hvordan min forskning gir et signifikant bidrag til feltet (Krumsvik, 2016, s. 51). Litteraturreviewen skal også legge grunnlaget for dialog med egne funn i diskusjonsdelen i kapp og relatere studien til tidligere forskning og pågående dialog på litteraturfeltet (Creswell, 2014, s. 28). Forskningsfeltet denne studien relaterer til består av flere tangerende områder som på ulike måter berører og overlapper hverandre. Selv om min fagkompetanse som forsker og lærerutdanner i hovedsak kommer fra musikkfeltet, navigerer avhandlingen innenfor et bredere kunstfaglig felt da faget studien handler om er et tverrfaglig scenekunstfag. Artikkel 1 viser likevel at PFS i stor grad framstår som et musikk- og teaterfag, og at teater- og musikkteaterproduksjoner er de produksjonsformene som gjøres oftest i faget (Kolaas & Knigge, 2021). I musikkteaterproduksjoner inngår ofte både dans og elementer tilknyttet skolefaget kunst og håndverk, som for eksempel arbeid med scenografi, kulisser, kostyme og sminke, men for å avgrense studiens omfang, og for å treffe kjerneområdene i PFS-

faget, er musikk og drama/teater prioritert i forgrunnen både i studien som helhet og i forskningsgjennomgangen.

Tittelen på avhandlingen, *Samkunst som meningsskapende tilnærming – en mixed methods studie om valgfaget produksjon for scene*, peker på de kunstfaglige kjerneområdene i studien. *Samkunst*-begrepet relaterer til tverr- eller flerfaglig prosjektbasert arbeid i kunstfag, mer spesifikt scenekunstfag, og enda mer spesifikt: valgfaget produksjon for scene. *Meningsskapende tilnærming* relaterer til forskning og litteratur om estetisk læring og kunstens potensiale for danning. Produksjon for scene knytter studiens kontekst til (ungdoms)skolen, og forskning og litteratur som omhandler kunstfag i skolen er derfor sentralt. Forskningsgjennomgangen er konsentrert om de *faglige* kjerneområdene og er i mindre grad gjort på metodologisk og teoretisk nivå. Tidligere forskning relatert til metodologi og teori om praksisøkonomier (Kemmis et al., 2014), som er teoretisk rammeverk i kappeteksten, omtales i teori- og metodekapitlene. Fagfeltene studien berører, og som jeg har fokusert på i søk etter relevant forskning og litteratur, er *kunstfag i skolen*, *estetisk læring/kunst som danning* og *produksjon for scene*. I arbeidet med søkene ble disse områdene til dels flettet sammen (se Figur 1), da en stor del av litteraturen berører to eller alle feltene i større eller mindre grad.

Figur 1

Forskningsgjennomgangens kjerneområder



Studien er utformet i en norsk kontekst. Forskningsgjennomgangen er derfor i hovedsak gjort innenfor norsk og nordisk forskning, men jeg har også orientert meg internasjonalt gjennom å anvende søkeord som involverer engelskspråklig forskningslitteratur. Forskningsgjennomgangen struktureres ved at jeg først redegjør for de metodologiske og analytiske prinsippene som ligger til grunn for gjennomgangen, ved å beskrive søkestrategier, søkeord, søketråder og selve søkeprosessen. I analysen og arbeidet med forskningsgjennomgangen har målet vært å utvikle en oversikt over hvilke trender som er gjeldende og hvilke forskere som er sentrale bidragsytere på feltet.

1.3.1 Litteraturreview og metodologiske refleksjoner

Litteraturreviewens plass i en avhandling kan beskrives som toppen av en trakt hvor en går bredt ut for å skaffe seg oversikt over forskningsfeltet, for videre å snevre inn

mot fokuset i prosjektet (Krumsvik, 2016, s. 56). I denne reviewen er dette realisert ved at jeg først har gått bredt ut og søkt etter forskning om estetisk læring og danning gjennom kunsten, videre etter forskning om kunstfag i skolen, for til slutt å konsentrere søkene spesifikt inn mot faget produksjon for scene og scenekunstproduksjon i skolen.

Creswell (2014) anbefaler å gjøre litteraturreview som en trinnvis prosess ved først å identifisere gode søkeord, gjennomføre søk, finne litteratur, identifisere relevant litteratur, organisere litteraturen som er valgt ut, skrive korte oppsummeringer fra aktuelle artikler og til slutt skrive en litteraturgjennomgang (s. 31–32). Krumsvik (2016) beskriver litteraturreview som en iterativ eller syklisk prosess der man går fram og tilbake mellom de ulike trinnene, og understreker samtidig at det ikke finnes en oppskrift eller fasit på hvordan en review skal gjennomføres (s. 65). Den iterative prosessen harmonerer godt med den hermeneutiske tilnærmingen i denne studien, der utgangspunktet for utvikling av forståelse er en sirkulær, fram og tilbake-bevegelse, som i en hermeneutisk sirkel der den enkelte del forstås ut fra helheten og helheten ut fra enkeltdelene i en stadig prosess (Alvesson & Sköldbberg, 2017). Min litteraturreview er ikke gjort trinnvis. Den har foregått som en iterativ fram og tilbake-prosess, der de ulike trinnene Creswell (2014) foreslår har inngått som elementer i en sammensatt og kompleks prosess gjennom hele prosjektperioden. Som en del av denne prosessen har jeg gjort trinnvise, systematiske søk, men reviewen som helhet har foregått som en blanding av systematiske søk i databaser og sammenfatting av litteratur og referanser jeg har blitt kjent med gjennom veiledning, fagfellevurderinger, phd-kurs, tips fra kolleger, handsøk i google og referanselister til anvendt litteratur, omtalt av Krumsvik (2016) som snowballing.

Det finnes ulike typer review, for eksempel meta-analyse, oversiktsreview og systematisk review (Boote & Beile, 2005; Creswell, 2014; Gough et al., 2013; Krumsvik, 2016). Jeg har valgt å skrive forskningsgjennomgangen som en tradisjonell eller narrativ review (Krumsvik, 2016) med mål om å kvalitativt undersøke og oppsummere tidligere og nyere forskning på feltet gjennom rike beskrivelser, og har ikke som hensikt

å være heldekkende, noe for eksempel en systematisk review har (Krumsvik, 2016). Dette innebærer at jeg som forsker må reflektere over hvilke referanser jeg velger å inkludere eller ekskludere i søkene. For å navigere i dette arbeidet har jeg brukt ulike inkluderings- og avgrensingskriterier. I tillegg til faglig relevans var inkluderings- og ekskluderingskriterier for forskningsgjennomgangen tidsperspektiv, type publikasjoner, språk og kontekst. For å sikre aktualitet konsentrerte jeg søkene etter litteratur fra de siste ti årene, og for å sikre kvalitet i arbeidene søkte jeg i hovedsak etter fagfelleverderte artikler og doktorgradsavhandlinger. Språklig begrenset jeg søkene til norsk, svensk og engelsk. Kontekstuelle kriterier var at forskningen skulle være i skolen, aller helst grunnskolen.

1.3.2 Søkeprosessen

Den kunstfagpedagogiske diskursen består av et mangfold av begreper, og det å finne presise og dekkende søkeord for studiens kjerneområder har vært både interessant og utfordrende. Dette har også vært en vesentlig del av bakgrunnen for utvikling av studiens kjernebegrep, samkunst-begrepet, og derfor har jeg valgt å redegjøre relativt grundig for søkeprosessen med forskningsgjennomgangen. Den systematiske søkedelen av forskningsgjennomgangen ble hovedsakelig gjennomført i perioden juni 2020–mars 2021. Eksempler på søkeord og søkestrategier jeg brukte i den første fasen er «estetisk læring OR estetisk erfaring OR estetiske læreprosesser OR estetiske læringsprosesser» og «kunst AND skole». Disse søkene resulterte i store antall treff, men når jeg kombinerte de kunstfaglige søkeordene med «livsmestring» (på tidspunktet søkene foregikk visste jeg at livsmestring var et sentralt begrep i empirien) og «meningsskaping» nærmet jeg meg kjernefeltet for min studie. Med søkestrategier som for eksempel «kunstfagdidaktikk OR kunstdidaktikk OR kunstpedagogikk» og «kunst AND livsmestring OR meningsskaping», fant jeg flere relevante arbeider. Søkene gjennomførte jeg i ulike databaser og systematiserte dem videre i tabeller. Eksempel på en slik tabell, med egne notater etter søk i Oria, vises i Tabell 1.

Tabell 1*Søkeprosessen*

Søk	Søkestråder	Antall treff (etter avgrensningskriterier)	Kommentar
1	«Estetisk læring» OR «estetisk erfaring» OR «estetiske læreprosesser» OR «estetiske læringsprosesser» OR «estetisk transformasjon» OR dybdelæring	1634 (359)	De aller fleste treffene omhandler barnehagefeltet
2	Kunstfagdidaktikk OR Kunstdidaktikk OR Kunstpedagogikk OR Kunstfagpedagogikk	144 (26)	Gode søkeord! Her kom flere relevante treff, både på drama/teaterfeltet og kunstfagene i skolen
3	Kunst OR musikk OR teater AND livsmestring OR læring	299254	Her ble det svært mange treff, søket ble for vidt
4	Kunst OR musikk OR teater OR drama AND livsmestring OR meningsskapning	270513 (55334)	Samme som over
5	«Produksjon for scene» OR «sal og scene» OR sceneproduksjon OR scenekunst OR skolemusikal OR musikal	420	Her erfarte jeg viktigheten av å gjennomføre søk uten avgrensning først. Her fant jeg masteroppgaven (Rønning, 2019). De fleste treffene omhandlet de kunstfaglige og tekniske sidene ved en musikal
6	1 AND 5	74	
7	1 AND 5 AND 3	64	
8	1 AND 5 AND 3 AND 2 (AND 4)	1	Det treffet var ikke relevant mtp inkluderingskriteriene

Eksempel på begreper jeg brukte i søk etter engelskspråklig litteratur er «creative learning», «learning through arts» og «arts education». Disse søkeordene alene ga enormt mange treff. I forbindelse med søkene fant jeg journalen *Nordic Journal of Arts, Culture and Health*, der begrepet wellbeing, i betydningen livskvalitet eller livsmestring, ble brukt i flere artikler (Bøe, 2020; Yoeli et al., 2021). Dette begrepet viste seg å være

relevant for videre internasjonale søk. I en søkestråd med kombinasjonen «arts AND school AND wellbeing» fant jeg flere relevante artikler (for eksempel Chemi, 2015; Clarke & Basilio, 2018; Southern, 2019). Søkeordet «co-art»/«co-arts» (en forsøksvis oversettelse av samkunst) ga omfattende treff på litteratur som i hovedsak omhandlet utøverperspektivet, og i ulike kombinasjoner, som for eksempel «co-art learning» og “co-art learning AND school” ble treffene relevant for denne studiens tema. Blant annet fant jeg en empirisk forskningsartikkel om kunstfaglig læring som verdifullt for elevers mestringfølelse og sosiale kompetanse (Ruokonen, 2018).

Søkemotorer jeg har brukt i litteratursøkene er Oria, Idunn, Google Scholar og ERIC. ERIC (Education Resources Information Center) er en digital database for pedagogikk og andre utdanningsrelevante temaer. Basen inneholder referanser innen fagområdet utdanning helt tilbake til 1966. Søketjenesten Oria er en felles portal til det samlede materialet som finnes ved de fleste norske fag- og forskningsbibliotek, supplert med en mengde elektronisk materiale fra åpne kilder. Oria overlapper til en viss grad Idunn, som er en mindre database, men jeg oppdaget at enkelte treff som dukket opp i Idunn ikke gjorde det i Oria. Google Scholar framsto som en god søkemotor både for nasjonale og internasjonale referanser, og som en mer treffsikker søkebase enn ERIC.

I utgangspunktet søkte jeg etter empirisk forskning, men oppdaget fort at for eksempel mye av den relevante dramafaglige litteraturen ikke var empirisk fundert (for eksempel Gjærum, 2015; Rasmussen & Gjærum, 2017), derfor endret jeg det søkekriteriet. At Oria kategoriserer både bacheloroppgaver og masteroppgaver som «avhandlinger» medførte en god del ekstraarbeid, samtidig som det også åpnet opp for litteratur som ellers ville blitt utelukket, ved at manuelle søk i litteraturlista til relevante masteroppgaver videre førte til relevante funn av litteratur. Selv om kontekstuelle kriterier for søkene har vært at empirien i hovedsak skulle være generert fra grunnskolen, er artikler som er kontekstualisert i barnehage eller høyere utdanning også vurdert og tatt med i betraktning. Dette gjelder for eksempel litteratur knyttet til estetiske læringsformer, på grunn av relevansen for utdanningsfeltet generelt (for

eksempel Brekke & Willbergh, 2017; Ulla, 2017) og litteratur om tverrfaglig arbeid i kunsthøgskole, som i størst grad ser ut til å bli behandlet i litteratur knyttet til barnehage og høyere utdanning (Hauge & Heggen, 2019; Heide, 2021). Dette kan ha sin naturlige sammenheng med fagdisiplintanken i skolen; at undervisningen tradisjonelt har foregått innenfor de enkelte skolefagene og mindre på tvers av fagene, noe som for øvrig ser ut til å være i endring i dag jamfør fagfornyelsens fokus på tverrfaglige tema og tverrfaglig arbeid (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Jeg vil nå presentere tidligere forskning relatert til kjerneområdene i denne doktorgradsstudien. Utvalget er sentrert rundt kunstfagenes rolle og betydning i skole og utdanning, først og fremst fra et norsk og nordisk perspektiv og fra musikk- og dramafeltet. Presentasjonen struktureres etter overskriftene *Kunstfagenes plass og betydning i skolen*, *Kunst som livsmestring og alternativ pedagogisk tilnærming* og *Produksjon for scene i skolen*.

1.3.3 Kunstfagenes plass og betydning i skolen

Forskning og litteratur om kunstfagenes plass og betydning i skolen preges av ulike måter å legitimere kunstfagene på, og tanker rundt hvilken funksjon og plass kunstfagene har og skal ha i grunnopplæringen. På den ene siden argumenteres det hovedsakelig for kunstfagenes verdi i seg selv og på den andre siden begrunnes kunstfagenes plass i utdanninga ut fra et nytteperspektiv utover det kunstfaglige. Naturligvis er det glidende overganger mellom disse sidene.

I norsk sammenheng argumenterer stemmer fra musikkfeltet særlig for kunstfagenes plass i skolen gjennom deres egenverdi (Kalsnes, 2005, 2017; Varkøy, 2003, 2009, 2010, 2017). Varkøy har i en årrekke artikulert en sterk kritisk holdning til instrumentelle tendenser i norsk utdanningspolitikk og musikkens verdier og funksjon i skolen (Varkøy, 2009, 2017). Han argumenterer for den musikalske erfaringens egenverdi blant annet som eksistensiell erfaring (Varkøy, 2010), og kritiserer det han hevder er den grunnleggende oppfattelsen i dag, at musikken i hovedsak har instrumentell verdi som nyttig for noe annet enn seg selv (Varkøy, 2017). Kalsnes anser kunstfagenes verdi i seg

selv som et uunnværlig estetisk element i skolens dannelsesprosjekt i et historisk perspektiv (Kalsnes, 2005, 2017). At kunstfagene har en svekket posisjon i dagens utdanning diskuteres også i et bredere kunstfaglig perspektiv (Blix et al., 2018; Strobel, 2018). Strobel (2018) har fokus på framtidens skole og de nøkkelkompetanser som trengs for å kunne ta ansvar i et framtidsorientert samfunn, og argumenterer for en kritisk pedagogisk tilnærming til kunstfagene både i skole og utdanning som helhet. Han hevder at kunstfagenes egenart, der nytenkning, kreative prosesser og personlige uttrykk er sentralt, kan tilby en verdifull alternativ læringsarena til fag der målbar kunnskap og reproduksjon er i fokus. Han konkluderer med at kunstfagene kun kan innfri sitt kritiske potensiale om økt politisk bevissthet, demokratiske holdninger og mål om å endre samfunnet hvis de har sikret en plass i utdanningen, og hevder at nøkkelen blant annet ligger i lærerutdanningen sentralt (Strobel, 2018, s. 16).

Det politiske og demokratiske perspektivet meningsbæres også fra et dramafaglig ståsted (Allern & Sæbø, 2010; Rasmussen, 2019; Rasmussen & Gjærum, 2017; Storsve et al., 2021). Stemmene fra dramafaget relaterer kunstfagene til elevenes liv utenfor skolen og peker på at det i dag er en avstand mellom skolens oppgave og elevenes hverdagsliv. Dramafaget kan, ifølge meningsytringer av Rasmussen og Gjærum (2017), representere en styrking av norsk skole gjennom å forene kunst og pedagogikk på en ny måte, ved undervisning *gjennom* framfor *om* demokratisk praksis. Med bakgrunn i forskningsprosjektet «Drama, kreativitet og estetiske læreprosesser» hevder Allern og Sæbø (2010) at drama og teater som læringsform kan bidra til motivasjon for læring og til å etablere et meningsfullt og inkluderende læringsfellesskap, mens Gjærum (2015) finner kunstdidaktikk som et mulighetsrom for å synliggjøre «marginale røster». Den estetiske tilnærmingen fra et dramaperspektiv hevdes også å være særlig hensiktsmessig for tilpasset opplæring (Allern & Sæbø, 2010; Storsve et al., 2021). Arbeid med drama og teater i skolen kan, ifølge en empirisk studie av to teaterprosjekt på 7. trinn, gjennom elevaktive og demokratiske dramametoder bidra til et inkluderende, demokratisk og lærende fellesskap (Storsve et al., 2021).

En tendens jeg finner gjennomgående i de dramafaglige bidragene på feltet, er en pågående debatt om teaterfagets utenforskap i utdanningssystemet. Rasmussen (2019) hevder at drama- og teaterpedagoger lenge har hatt klare oppfatninger om sitt fags fagoverskridende potensial uten å få gjennomslag, og argumenterer for kunstens, og særlig teaterfagets, potensiale i pedagogisk sammenheng. Dramafagets marginale posisjon i utdanningssystemet løftes også fram av organisasjonen *Drama- og teaterpedagogene*, som viser til at drama som metode formelt sett er helt ute av lærerutdanningen (Birkeland, 2021). Birkeland (2021) peker mot Island som det eneste nordiske landet som har gitt dramafaget plass i læreplanen på lik linje med musikk og andre kunstfag. At drama likevel til en viss grad er representert i norske grunnskolelærerutdanninger, gjennom at dramafaget i stor grad ivaretar opplæringen i estetiske læringsprosesser ved de ulike lærerutdanningsinstitusjonene, er konklusjonen i den nylig publiserte rapporten *Estetiske læringsprosesser i grunnskolelærerutdanningene* (By et al., 2020, s. 79). Også i et tverrfaglig læringsperspektiv drøftes hvordan kunstmøter i en pedagogisk kontekst kan få betydning i et demokratisk utviklingsperspektiv, for eksempel i en empirisk studie om møtet mellom kunsten og skolefeltet, der kunstdidaktisk praksis beskrives som demokratiutvikling (Ulrichsen, 2017).

Danningsdidaktikken har hatt en dominerende posisjon i musikkfaget både i Europa og Nord-Amerika. I norsk sammenheng påpekes for eksempel sammenhenger mellom musikk, identitet og helse (Ruud, 2013) og at musikk kan spille en hovedrolle i individets identitetsdannelse (Stensæth & Bonde, 2011). Musikkens påvirkning på mennesket er sågar dokumentert gjennom forskning på det nevrologiske feltet. Brean og Skeie (2019) undersøker for eksempel musikkens effekt på mennesket gjennom hvordan musikk påvirker hjernen, og svenske forskere har undersøkt både biologiske og sosiale effekter av å synge i kor (Theorell, 2009; Vickhoff et al., 2013). I Amerika synliggjøres flere retninger. Elliott (1995, 2007) har vært sentral i tenkningen rundt at musikkundervisning ikke bare bidrar til danning av enkeltindividet, men også til den sosiale virkelighet. Abrahams (2007) peker på at musikkundervisning skal fremme

selvstendig refleksjon, transformerende læring og økt selvmestring eller myndiggjøring (empowerment). En rekke internasjonale forskere framhever kunstfagenes verdi utover den rent kunstfaglige (Abrahams, 2007; Allsup, 2016; Bamford, 2006, 2012; Chemi, 2015; Elliott, 2007; Ruokonen, 2018; Southern, 2019). Musikkundervisning hevdes blant annet å ha verdi for utvikling av sosial kompetanse (Eerola & Eerola, 2014; Elliott, 1995, 2007; Southern, 2019), og kunstfagene, ved siden av å ha en verdi i seg selv, hevdes også å støtte opp under elevens generelle utvikling og læring (Bamford, 2006, 2012). At utvidet musikkutdanning samlet sett har en positiv effekt på de sosiale aspektene ved skolegangen, særlig i forhold til generell trivsel og mestring, er konklusjonen i en kvantitativ studie av ti finske skoler som har undersøkt om musikkutdanning kan skape sosiale fordeler i skolemiljøet (Eerola & Eerola, 2014, s. 88).

I Europeisk sammenheng publiseres forskning om kunstfagenes plass i skolen som er relevant for denne studien blant annet i tidsskriftet *Journal for Learning through the Arts*. Der fant jeg flere forskningsartikler om kunstfagenes betydning i skolen og gjeldende diskurser angående verdien av estetiske fag. I et forskningsprosjekt med fokus på «the Arts and Well-being in Education professional learning programme for primary and secondary schools» undersøkes ulike syn på verdien av kunstfagene i skolesystemet i Wales. Funnene viser at regjeringen og politiske styringsdokumenter framhever kunstfagenes brede demokratisk-økonomiske verdi, mens kunstfaglige miljø framhever kunstens nytte som fremmer av sosiale verdier, trivsel og livskvalitet (wellbeing) (Southern, 2019). At læring gjennom kunsten tilbyr en bredere form for læring enn den akademiske, hevdes også i et dansk forskningsprosjekt, «Many ways of learning», der målet var å observere ulike læringsmåter og livskvalitet i skolen (Chemi, 2015).

1.3.5 Kunst som livsmestring og alternativ pedagogisk tilnærming

Forrige avsnitt viser den glidende overgangen mellom kjerneområdene i forskningsgjennomgangen. Kunstfagenes plass og betydning i skolen er tett sammenfiltret med kunst som livsmestring og alternativ pedagogisk tilnærming.

Kunstfagenes betydning for den enkeltes psykiske helse og livsmestring i et helhetlig perspektiv drøftes av flere, nasjonalt i hovedsak fra drama- og teaterfeltet (Bruun et al., 2018; Gjørnum, 2015; Sæther, 2018), og internasjonalt blant annet gjennom wellbeing-begrepet (Bøe, 2020; Yoeli et al., 2021). Med bakgrunn i en undersøkelse av et sosialt tiltak med unge voksne utenfor arbeid, hevdes det at arbeid med teaterprosjekter kan synes å forebygge utenforskap hos ungdom og unge voksne gjennom at det fører til mestringsfølelse, selvtillit og tro på seg selv (Bruun et al., 2018). I en studie om prosjektet «Teater gir mestring» viser funn at teaterscenen kan være en formidlingsarena for livserfaringer for mennesker med psykiske helseproblemer gjennom at teateraktiviteter kan føre til positive endringer, både personlig og sosialt (Sæther, 2018). Dette terapeutiske perspektivet kan grense mot et helseperspektiv like mye som et kunstperspektiv. Jeg anser det likevel som relevant for denne studien på grunn av at perspektivet representerer en helhetstenkning om (ut)danning, helse og kultur (Bruun et al., 2018) som i stor grad samsvarer med denne studien blant annet med tanke på livsmestringsperspektivet.

Smalls (1998) *musicking*-begrep er sentralt i studien og utdypes nærmere i teorikapittelet. Begrepet er vel anvendt i musikkpedagogisk forskning, og også relatert til helse, livsmestring og livskvalitet-begrepet (wellbeing) gjennom koblingen *health musicking*. Stige (2012) beskriver *health musicking* som det å tilegne seg helsefordeler gjennom «arenaen, agendaen, aktivitetene og gjenstandene» som er tilknyttet en musikkpraksis (s. 186). Balsnes (2015) bruker *health musicking* for å diskutere forholdet mellom musikk, utdanning og helse relatert til det å synge i kor og utdanning av kordirigenter. I studien «The Fellowship og Health Musicking Model» knyttes *musicking*-begrepet til helse og livskvalitet ved å påpeke hvordan det å aktivt utøve musikk kan fremme både mental og somatisk helse hos langtidssyke pasienter (Batt-Rawden, 2018), og i en studie som undersøker hvordan skoleelever iscenesetter og konstruerer kjønn gjennom aktiv musisering i klasserommet, knyttes *musicking*-begrepet til kjønn (Onsrud, 2015). Odendaal et al. (2014) bruker Smalls *musicking*-begrep i argumentasjon for musikk som en sentral del av finsk skole og utdanning, med

bakgrunn i forståelsen om at musisering er en like naturlig kommunikasjonsform som det verbale språket. Hess (2021) utvider bruken av musicking-begrepet eksplisitt ved å undersøke hvordan ulike fasetter ved musicking, inkludert lytting, utøvelse og det å skape musikk, kan utvikle barn og unges evne til å forestille seg (imagine) og drømme seg bort (freedom dreaming) i kriseperioder som for eksempel covid 19-pandemien. I en studie som undersøker komponering med elever i norsk skole knyttes musicking til kreativ kompetanse (Viig, 2017), og en studie om dansetradisjoner i Nord-Uganda foreslår det sammensatte begrepet *dans-musicking* (Kibirige, 2020). Øien (2020) bruker musicking-begrepet for å vise hvordan mulige skillelinjer mellom musikkpedagogiske og utøvende praksiser kan viskes ut i en studie av ensembleledelse i lys av plateprodusentens praksis.

Med en kritisk holdning til en ensidig kognitiv lærende tilnærming i skolen peker flere på behovet for et bredere og mer utvidet kompetansebegrep, og av alternative pedagogiske tilnærminger i dagens skole (Allsup, 2016; Edberg, 2013, 2019; Meltzer & Schwencke, 2019; Østern et al., 2019). Med bakgrunn i et større flerfaglig prosjekt foreslår Østern et al. (2019) en dybdelæringsteori som vektlegger det flerfaglige, relasjonelle og skapende. Teorien involverer et læringssyn der alle som er involvert i læringsprosesser utvikler seg i relasjon til andre, og der læring foregår som komplekse prosesser på kryss og tvers mellom mennesker, materialer og rom ved at de som lærer blir sammenfiltret med det de omgir seg med. I forskningslitteraturen forstås dybdelæringsbegrepet på ulike måter. I en artikkel om hovedinstrument i musikk lærerutdanninga tar Eidsvaag og Angelo (2021) for seg bruken av begrepet i internasjonal forskning de siste tiårene, og skriver blant annet at dybdelæringsbegrepet opprinnelig refererer til skillet mellom overflatelæring som enkel memorering av nye idéer, og dypere læring som å aktivt integrere nye idéer med tidligere kunnskap og skape nye forbindelser mellom disse (Marton & Säljö, 1976). Fullan og Landworthy (2013) foreslår dybdelæring som en ny og alternativ pedagogisk retning for dagens skole og utdanning i USA. Med dybdelæring forstås det å utvikle *karakter* (ærlighet, selvregulering, ansvarsfølelse osv), *statsborgerskap* (global

kunnskap, respekt for andre kulturer), *kommunikasjon* (skriftlig, muntlig, digitalt og lyttende), *kritisk tenkning og problemløsning*, *samarbeid* og *kreativitet og forestillingsevne* (Fullan & Langworthy, 2013, s. 3).

Allsup (2016) foreslår eksperimenterende utforskning og en radikal form for prosjektundervisning som en motvekt til den mesterlæretradisjonen han mener preger amerikanske klasserom i dag. Meltzer og Schwence (2019) har undersøkt hvordan kunstbasert læring kan bidra i utvikling av yrkeskompetanse, og anbefaler at ulike former for kunstbasert læring prøves ut og får mer plass på alle nivåer i utdanningssystemet. Ulvik (2013) bruker film som utgangspunkt for å argumentere for estetiske erfaringer som del av en helhetlig utdanning og en motvekt til en mer ferdighetsorientert pedagogikk, og anser skolens dannelsingsoppdrag som et bidrag til at den enkelte elev sammen med andre skal lære seg å mestre eget liv og samtidig gi støtte til andre.

1.3.6 Produksjon for scene i skolen

Forskning på valgfag i ungdomsskolen ser ut til å være et underforsket område. I søk etter for eksempel «valgfag i ungdomsskolen» og «valgfag AND betydning» fant jeg et stort antall bachelor- og masteroppgaver, men lite empirisk forskning på høyere vitenskapelig nivå. Jeg fant en rapport om ungdomsskoleelevers erfaringer med valgfaget demokrati i praksis (Halås, 2016) og rapporter om valgfagene generelt. Rapportene viser blant annet karaktersnitt og prosentvis fordeling av elever på de ulike valgfagene (Utdanningsdirektoratet, 2021) og at valgfagene generelt ser ut til å bidra til økt skolemotivasjon, gjennomføres med små økonomiske og materielle ressurser og stor lærerdrivkraft (Dæhlen & Eriksen, 2015). Det eneste treffet jeg fikk på empirisk forskning på selve PFS-faget var en masteroppgave om sal og scene fra elevperspektiv (Rønning, 2019). I masteroppgaven undersøkes elevers opplevelse av det sosiale klimaet, samarbeidet i klassen og elevenes opplevelse av trivsel og mestring (Rønning, 2019, s. 5). Funn viser at elevene opplever personlig læring og utvikling, for eksempel ved at det å ta flere sjanser og å gå utenfor komfortsonen i faget gjør at de blir mer

utadvendt, mer komfortable i sosiale sammenhenger og opplever økt selvtilit i lignende situasjoner i andre fag (Rønning, 2019, s. 46). Rønning (2019) hevder også at faget har større betydning for elevers sosiale kompetanse enn den emosjonelle, at elever mener at medbestemmelse er viktig, men samtidig utfordrende, og at de etterlyser økt lærerstyring i organiseringen av faget. En mulig årsak til at det finnes lite empirisk forskning på valgfagene i skolen kan ha sammenheng med at valgfagene i hovedsak er tverrfaglige og derfor ikke har forankring i et vitenskapelig fag på universitetsnivå. I så tilfelle tilbyr denne studien et unikt kunnskapsbidrag på feltet.

Den forskningen jeg har funnet som er mest direkte relatert til kjernen i denne studien, er forskning om hvordan ulike måter læring kan oppstå og utvikles i arbeid med skolemusikal i Sverige (Edberg, 2013, 2019). I sin doktorgradsavhandling behandler Edberg (2019) skolemusikal som pedagogisk prosjekt, blant annet gjennom å undersøke hva som skjer i møtet mellom mennesker og fag i et skolemusikalprosjekt. Empirigrunnet for avhandlingen er to kasstudier av skolemusikalarbeid i niende klasse i «elevens val» (valgfag), i samarbeid med den lokale musikk/kulturskolen. Edberg (2019) viser til at musikken har en sterk maktposisjon i forhold til de andre kunstfagene, noe som kan ha sammenheng med at det er skolefaget musikk som er utgangspunktet for arbeidet, og at det også er det faget elevene får karakter i. Edberg (2019) peker på lærerens sentrale funksjon gjennom muligheten til både å utøve og frasi seg makt i det pedagogiske arbeidet. Han hevder at skolemusikalen kan skape annerledeserfaringer, men også at den framstår som en undervisningsform som reproducerer og befester pedagogiske strukturer som allerede finnes på skolen (s. 174). Ifølge Edbergs (2019) studie kan musikk skille elever fra hverandre, mens møtet mellom musikk, teater og dans kan bidra til å forene elever (s. 175), noe som nettopp antydes å ha sammenheng med hvilke pedagogiske strukturer som allerede finnes på den aktuelle skolen. Musikkens sentrale posisjon i Edbergs (2019) studie både samsvarer og skiller seg fra denne studien. I PFS-faget er musikken sentral, men karakter gis på bakgrunn av flere likestilte kunstfag og drama/teater har en framtreddende plass i fagets innhold (Kolaas & Knigge, 2021). I en tidligere artikkel, også

den basert på en kasstudie, skriver Edberg (2013) at tverrkunsthaglig læring i arbeid med skolemusikal handler om fellesskapstanken og individuell utvikling. Han skriver at skolemusikalens frivillige, tverrfaglige egenart kan være et pedagogisk alternativ som utfordrer en tradisjonell undervisningsmodell, og at elevene opplever felles arbeid mot et felles mål som meningsfylt (Edberg, 2013, s. 181). Edberg (2013) viser til at status og hierarkier blant elevene ble reforhandlet på grunn av det nye læringsmiljøet skolemusikalen skapte, og at elevene kunne begege seg ut av roller de vanligvis har på skolen (s. 191). Dette arbeidet er direkte relevant til mine funn i A2, der lærerne beskriver Pfs-faget som en arena for livsmestring blant annet ved at det skapes en samkunstlig livsverden der hierarkier mellom både mennesker, fag og kunnskapsformer kan endres (Kolaas & Angelo, under publisering). Edbergs (2019) avhandling bidro til flere aktuelle litteraturtips om skolemusikal, for eksempel Bobetsky (2008), Eerola & Eerola (2014) og Selghed (2011).

1.3.7 Konklusjon

I denne forskningsgjennomgangen har jeg opparbeidet en oversikt over forskning på de ulike kjerneområdene denne studien relaterer til. Fra kunstfagfeltene argumenteres det massivt for kunstfagenes positive betydning i skolen, og det synes å være stor enighet om at kunstfagene har for liten plass i skolen slik den er i dag. Sentrale mønstre som trer fram i arbeidet med litteraturreviewen er at aktører fra drama- og teaterfeltet i hovedsak argumenterer for kunstfagene og teaterfagets plass og betydning i skolen ut fra ikke-kunstfaglige betydninger, mens musikkfeltet i større grad argumenterer for kunstfagenes verdi i seg selv. Nasjonalt er særlig drama og teater som fagfelt opptatt av kunstfagenes dannelsingspotensiale utover kunsten i seg selv, mer med tanke på demokratiske og sosiale verdier og det helhetlige mennesket (Allern & Sæbø, 2010; Rasmussen & Gjærum, 2017; Rasmussen & Kristoffersen, 2014; Østern et al., 2019), mens musikkfeltet tenderer mot en oppfatning av kunstfagene som verdifulle hovedsakelig i seg selv (for eksempel Kalsnes, 2005; Varkøy, 2010, 2017). Det kan være interessant å reflektere over hvorfor det er slik. Gjennom testkulturen som preger skolen i Norge i dag synliggjøres et hierarki mellom fagene, der kunstfagene synes å

måtte legitimere sin plass i skolen i forhold til de såkalte basisfagene. Funn i denne forskningsgjennomgangen kan antyde at det også eksisterer et hierarki og en maktkamp mellom de ulike kunstfagdisiplinene, der musikk som obligatorisk skolefag argumenterer for fagets plass i skolen ut fra fagets egenverdi, mens drama/teater argumenterer for nytteverdien utover seg selv. I internasjonal sammenheng ser forskningsfokuset på kunstens dannelsingspotensiale ut til i større grad å være forankret i musikkfeltet (Abrahams, 2007; Allsup, 2016; Eerola & Eerola, 2014; Elliott, 2007; Strobel, 2018). Jeg finner betydelig mindre relevante empiriske studier fra drama/teater-feltet enn fra musikkfeltet. Denne situasjonen er sammenlignbar med situasjonen innen musikkpedagogisk forskning før en empirisk forskningsbølge begynte å bygge seg opp på slutten av 1990-tallet. Dette styrker denne studiens relevans, da drama/teater er en sentral innholdskomponent i produksjon for scene-faget.

Den mest direkte relevante forskningen jeg har funnet om sceneproduksjon i skolen er skrevet ut fra en svensk kontekst som ligner kasusstudien i dette doktorgradsprosjektet, i et valgfag der elevene selv har valgt å jobbe med skolemusikal (Edberg, 2013, 2019). Konstektene skiller likevel fra hverandre ved at valgfaget i Edbergs forskning (2013, 2019) ikke følger noen egen læreplan, og dermed forankres mer i skolefaget musikk. Hovedandelen av forskningen jeg ellers har funnet om kunstfagene plass i skolen og kunstfagene potensiale for danning er gjort fra enkeltfags-perspektiv. Dette har sannsynligvis sammenheng med at både skolen og academia tradisjonelt har vært delt opp i fagdisipliner. Forskning om et tverrfaglig skolekunstfag der de kunstfaglige områdene i utgangspunktet er likestilt, som i PFS-faget, kan derfor anses som et underforsket område. Mitt bidrag til forskningsfeltet blir derfor å bidra til å fylle dette hullet. Denne forskningsgjennomgangen viser også at grensene mellom utdanning, helse og kultur til tider kan være flytende, også i forskningslitteraturen. Clarke og Basilio (2018) hevder at linken mellom kunst og livskvalitet (wellbeing) er vel dokumentert i litteraturen, men at forskning om denne relasjonen i ungdomsskolens kontekst er lite kjent. Her kan også denne studien være et kunnskapsbidrag.

1.4 Utvikling av hovedproblemstilling og forskningsspørsmål

Den overgripende problemstillingen for denne studien er: *Hvilke forståelser om samkunstlig arbeid i skolen kan utvikles i en mixed methods studie om valgfaget produksjon for scene?* Problemstillingen ble utviklet underveis i prosjektet, noe som er i tråd med kvalitativ, abduktiv forskning (Alvesson & Sköldberg, 2017). Dette er bakgrunnen for at samkunst-begrepet, som også presenteres som et av studiens funn, er en del av studiens overgripende problemstilling.

Problemstillingen besvares gjennom tre artikler, som har hvert sitt forskningsspørsmål:

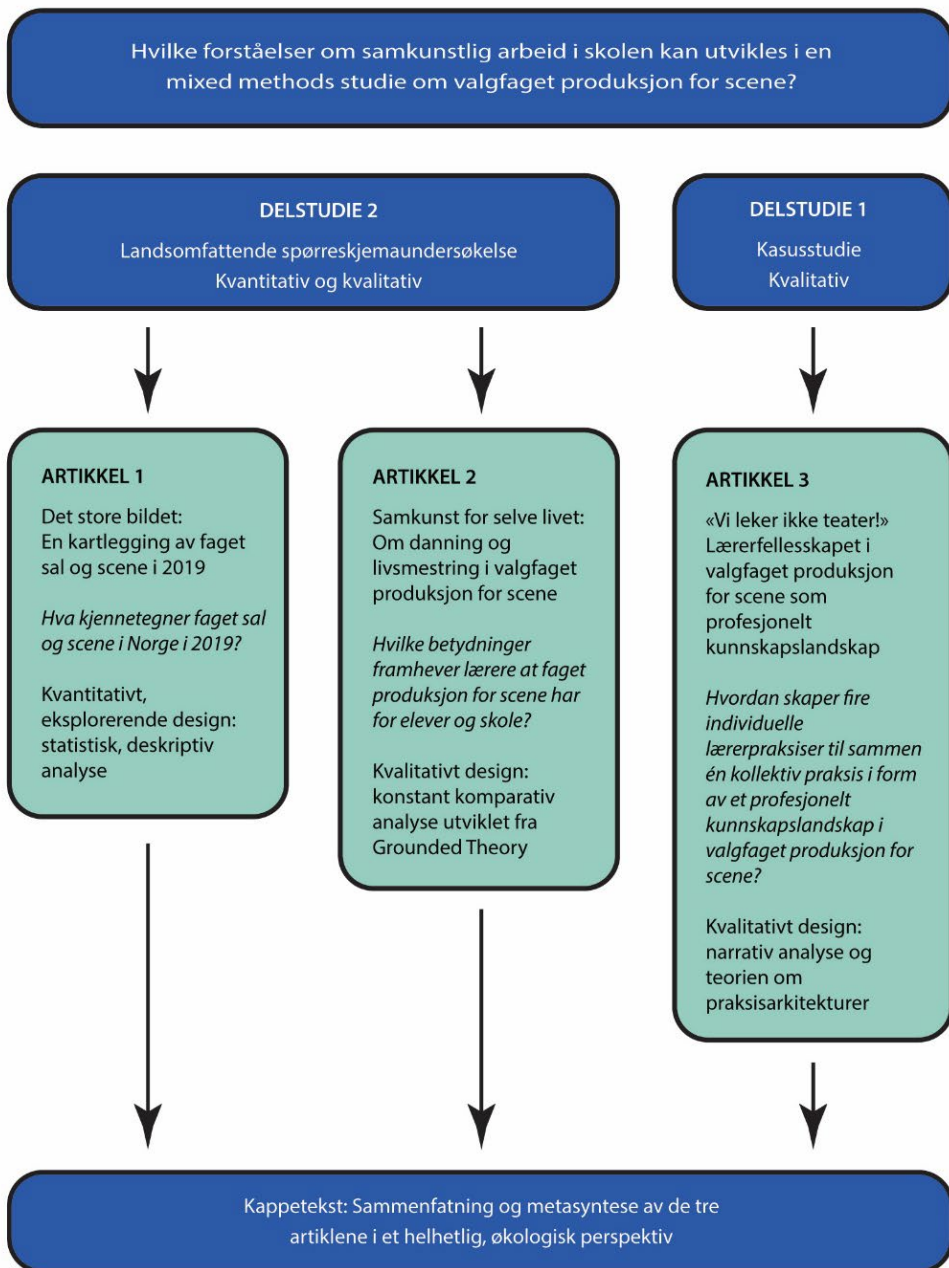
- 1) *Hva kjennetegner valgfaget sal og scene i Norge i 2019?*
- 2) *Hvilke betydninger framhever lærere at faget produksjon for scene har for elever og skole?*
- 3) *Hvordan skaper fire individuelle lærerpraksiser til sammen én kollektiv praksis i form av et profesjonelt kunnskapslandskap i valgfaget produksjon for scene?*

Forskningsspørsmål 1 besvares i A1: «Det store bildet: En kartlegging av faget sal og scene i Norge 2019». Artikkelen er skrevet i et kvantitativt, eksplorerende design. Datamaterialet er generert gjennom en landsomfattende spørreskjemaundersøkelse blant lærere som underviser i faget (D2) og analysen gjøres som deskriptiv, statistisk analyse. Forskningsspørsmål 2 besvares i A2: «Samkunst for selve livet: Om danning og livsmestring i valgfaget produksjon for scene». Empirien for artikkelen er generert gjennom åpne spørsmål i en landsomfattende spørreskjemaundersøkelse blant lærere som underviser i faget (D2) og analysen gjøres som konstant komparativ analyse. Det tredje forskningsspørsmålet besvares i A3: ««Vi leker ikke teater!» Lærerfellesskapet i valgfaget produksjon for scene som profesjonelt kunnskapslandskap». Artikkelen er basert på delstudie 1, kasstudien, og er skrevet i et hermeneutisk, narrativt design. Empirien er generert gjennom intervju og observasjon av lærere og elever i undervisning og møtevirksomhet. Analysen gjøres som narrativ analyse.

Til sammen tenkes forskningsspørsmålene å besvare hovedproblemstillingen gjennom først å kartlegge PFS-faget bredt på et makronivå (A1 og A2), for så å dykke dypere ned i et konkret eksempel på mikronivå (A3). Generering av empiri og publisering av artikler er ikke gjennomført i denne rekkefølgen, men i framstillingen av studien som helhet i denne kappeteksten, kan denne inngangen være hensiktsmessig for å belyse den overordnede problemstillingen. Hensikten med A1 er å utvikle kunnskap om hva som kjennetegner valgfaget produksjon for scene (i artikkelen: sal og scene) i norsk skole i dag på bakgrunn av kvantitative data om antall skoler som tilbyr faget, antall elever som velger faget, hvilken kompetanse lærerne som underviser har, hvilke typer produksjoner som gjøres i faget, hvordan lærerne (sam)arbeider og organiserer faget og hvilken status lærerne opplever at faget har blant kolleger og ledelse. I A2 utvikles forståelser kvalitativt, om hvordan 202 lærere beskriver ulike betydninger ved PFS-faget for elever, lærere, skole og samfunn. A3 undersøker hvordan fire lærere ved én enkelt skole arbeider med PFS-faget, og utdyper og nyanserer funn i de to første artiklene. I kappeteksten sammenfattes de tre artiklene i et metaperspektiv for å besvare avhandlingens overgripende problemstilling. Forskningsdesignet for studien visualiseres i Figur 2.

Figur 2

Forskningsdesign



2 Teori

I dette kapitlet presenterer jeg det teoretiske rammeverket for sammenfatningen av de to delstudiene og de tre artiklene studien består av, og redegjør for erkjennelsesgrunnlaget som ligger til grunn for kunnskapsutviklingen i studien i sin helhet. Først presenterer jeg studiens epistemologiske og vitenskapsteoretiske posisjonering. Videre tar jeg for meg teorien om praksisarkitekturer og praksisøkologier (Kemmis et al., 2014), som i denne kappeteksten fungerer som et teoretisk rammeverk for å sammenfatte og sammenstille de to delstudiene og avhandlingens tre artikler. Til slutt presenterer jeg samkunst-begrepet relatert til teori om estetisk læring/læring gjennom kunsten.

2.1 Epistemologisk posisjonering: Konstruksjonismen

Hvilket perspektiv en forsker velger å se et datamateriale i lys av gir føringer for hvilke forståelser og sannheter hun kan forvente å utvikle, og også hvilke sannheter som ikke kan bringes fram. En epistemologisk posisjonering er derfor en vesentlig forutsetning for et vitenskapelig arbeid. I denne studien posisjonerer jeg meg i hovedsak innenfor en konstruksjonistisk forståelsesramme, der kunnskap, sannhet og mening konstrueres i samspill mellom meg som forsker og det/de jeg forsker på (Creswell, 2014; Crotty, 1998). Denne tilnærmingen står i en mellomposisjon mellom objektivismen, der sannhet søkes gjennom å avdekke kunnskap som allerede finnes i verden i form av absolutte sannheter, og et subjektivistisk kunnskapssyn der sannheten blir pålagt objektet av subjektet (Crotty, 1998). Skillelinjene er naturligvis ikke absolutte, og de ulike epistemologiske forståelsesrammene kan flyte over i hverandre, noe som også har blitt mer og mer vanlig på metodologisk nivå i nyere forskning, jamfør det Kara (2015) benevner som metodologisk pluralisme.

I A2 og A3 er kunnskap konstruert gjennom kvalitative analysemetoder i et samspill mellom meg som forsker og generert empiri. I A1 anvender jeg kvantitative metoder for å utvikle kunnskap, så selv om jeg hovedsakelig posisjonerer meg innenfor

konstruksjonismen og et kvalitativt forskningsparadigme, åpner min epistemologiske forståelse også opp for å anerkjenne et objektivistisk kunnskapssyn. Kvantitativ forskning har tradisjonelt blitt ansett som mer representativ og av mer generell gyldighet enn kvalitativ forskning, men kvantitative metoder innenfor humanvitenskap kan likevel ikke påberope seg å generere absolutte sannheter og objektivitet, slik målet er i objektivistisk tenkning. All vitenskapelig forskning som omhandler menneskelig aktivitet vil uansett være kontekstavhengig og vil til en viss grad ha subjektiv påvirkning av forskeren, for eksempel gjennom at jeg som forsker velger hva som skal være med og hvordan resultatene skal framstilles (Miksza & Elpus, 2018, s. 9). I lys av dette perspektivet kan kunnskapen som er utviklet gjennom kvantitative analysemetoder i A1 derfor ikke anses som absolutte sannheter, jamfør en objektivistisk tenkning, men som kunnskap konstruert i samspill mellom meg som forsker og det jeg forsker på (Creswell, 2014; Crotty, 1998).

Nyanseringen av min epistemologiske posisjonering som pluralistisk, speiler også studiens forskningsdesign som en mixed methods studie, da kunnskapsutvikling foregår på flere plan. På dette grunnlaget posisjonerer jeg studien innenfor en utvidet konstruksjonistisk forståelsesramme, der sannhet i form av forståelser og innsikt konstrueres i et tolkningsamspill mellom meg som forsker, de teorier jeg anser som relevant for studien, og kvalitativt og kvantitativt generert datamateriale.

2.2 Vitenskapsteoretisk perspektiv: Hermeneutikken

I denne studien konstruerer jeg kunnskap, forståelser og mening gjennom fortolkning i møtet med datamaterialet. En naturlig videreføring av den konstruksjonistiske posisjoneringen kan derfor være en hermeneutisk vitenskapsteoretisk tilnærming, der fortolkning og forståelse er sentrale elementer for å skape mening (Alvesson & Sköldberg, 2017; Gadamer, 2012; Kvale & Brinkmann, 2015). Med denne bakgrunnen posisjonerer jeg meg vitenskapsteoretisk innenfor hermeneutikken.

Hermeneutikken har sin opprinnelse i tolkning av tekster, men har gjennom tiden utviklet seg til å omfatte tolkning av menneskelige handlinger så vel som tekster. Sentralt i hermeneutikken er den hermeneutiske sirkelen, der hovedtanken er at meningen i en enkelt del forstås når den ses i sammenheng med helheten og at helheten forstås når den ses i sammenheng med de enkelte delene (Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 193). Dette kommer til uttrykk i prosessen og det helhetlige arbeidet med denne studien på flere plan, både med tanke på tilegnelse av teori og generering og analyse av empiri: Tilegnelse av teori ga meg ny forståelse av empirien, og arbeidet med empirien ga ny forståelse av teorien. Arbeidet med enkeltutsagn i empirien ga ny forståelse av det helhetlige datamaterialet, noe som igjen bidro til å utvikle ny forståelse av de enkelte lærerutsagnene og sette dem i et helhetlig bilde.

2.2.1 Egen forforståelse

Som forsker har jeg med meg mine forforståelser som lærer og musikk- og teaterutøver inn i arbeidet med empirien, og jeg har vært bevisst på hvilken måte disse kan tenkes å påvirke forskningsarbeidet. Sentralt i hermeneutikken er at fortolkning av en tekst eller handling ikke er forutsetningsløs, at forskeren ikke kan tre ut av sin forståelsesramme og den kultur han/hun lever i (Gadamer, 2012; Kvale & Brinkmann, 2015). *Den aletiske hermeneutiske sirkel* beskriver samspillet mellom forforståelse og forståelse (Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 194). Gadamer hevder at enhver forståelse har utgangspunkt i en tidligere forståelse og fordom, og at det derfor er meningsløst for en forsker å forsøke og være så nøytral som mulig (Gadamer 2012, s. 308). Våre fordommer og forforståelse utgjør en helhet som Gadamer (2012) uttrykker gjennom begrepet *horisont*, og denne horisonten setter rammene for den enkeltes forståelsesmuligheter. En horisont er alltid i utvikling, og forståelse utvikles, i et hermeneutisk perspektiv, i møte mellom horisonter, omtalt som horisontsammensmelting (Alvesson & Sköldberg, 2017). Som musikkfaglærer i høyere utdanning, som flerårig leder i familieteateret Levanger Nye Teater, som orkesterleder og musikalsk ansvarlig ved flere storproduksjoner innen musikkteater-sjangeren og med bred erfaring innenfor arbeid med musikk og musikkteater både i grunnskolen og

med profesjonelle og amatører i kulturlivet ellers, består min forståelseshorisont av en forforståelse om at arbeid med musikk, teater og samkunstproduksjoner for scene har stor betydning både for det enkelte mennesket, fellesskapsbygging, elevenes estetiske danning og for kunstfagenes plass i skolen. Jeg har selv hatt positive opplevelser med å være en del av fellesskapet i arbeid med musikkteater, og jeg har kjent på kroppen hva det vil si for meg som menneske å oppleve mestring gjennom å gå utenfor egen komfortsone og våge noe nytt. Men jeg har også hatt opplevelser av nederlag ved å ikke nå opp til andres forventninger. Mange ganger har jeg opplevd å se barn og unge utvikle selvtillit gjennom mestring på scenen, bli tryggere på seg selv og etablere nye og verdifulle relasjoner i trygge rammer. Jeg har i all hovedsak gode historier med meg i min forforståelse, noe jeg går nærmere inn på i kapittelet om forskningsetiske refleksjoner. Denne forforståelsen har jeg vært bevisst i møtet med lærernes fortellinger fra PFS-faget. På denne måten kan min forforståelse ha bidratt i den helhetlige kunnskapsutviklingen, som i en hermeneutisk sirkel der de ulike artiklene ses i lys både av hverandre og det helhetlige bildet som etter hvert har tredd fram. Og i form av horisontsammensmelting, der min forståelseshorisont har blitt utfordret og utvidet i møte med andre kunnskapshorisonter (empiri, litteratur og forskning), og videre har bidratt til å utfordre og utvide forskningsfeltet om kunstfag i skolen.

2.3. Teorien om praksisarkitekturer og praksisøkologier

I denne studien søker jeg innsikt i ulike praksiser. På mikronivå undersøker jeg faget produksjon for scene som kollektiv lærerpraksis ved en enkelt skole (A3), på makronivå PFS-faget som nasjonal praksis (A1, A2) og på metanivå PFS som del av et helhetlig utdanningskompleks (denne kappeteksten). Jeg anså derfor teori om praksiser som et naturlig valg som teoretisk rammeverk for studien. *Teorien om praksisarkitekturer* ble utviklet med bakgrunn i de australske forskerne Kemmis og Grootenboers (2008) idé om at utdanning til enhver tid må utvikles, fornyes og revitaliseres, ikke bare på et abstrakt nivå, men ved alle de konkrete stedene utdanning faktisk foregår (Kemmis et al., 2014). Teorien søker innsikt i hvordan praksiser er komponert og hvordan de

defineres og muliggjøres eller begrenses ut fra forhold som omgir dem, omtalt som *practice architectures* (Kemmis et al., 2014), oversatt til norsk som *praksisarkitekturer* (Aspfors et al., 2021). Jeg søker innsikt i praksisarkitekturer som omgir samkunstlig arbeid i skolen, kontekstualisert i faget produksjon for scene. I artikkel 3 bruker jeg teoriens tre kjerneelementer *ytringer, handlinger og relasjoner* (Kemmis et al., 2014) for å undersøke PFS-fagets praksis ved en utvalgt ungdomsskole, gjennom å konkretisere det lærerne sier, gjør og hvordan de relaterer til hverandre og verden rundt, for eksempel i relasjon til hverandre, ledelsen og kunst- og musikkteaterverdenen utenfor skolens kontekst (Kolaas, 2021). Andre relevante aspekter ved teorien om praksisarkitekturer er det Kemmis et al. (2014) kaller *intersubjektive rom*, som er møtepunkter for deltakerne i et praksisfellesskap: *Språk, rom og tid i den materielle verden og sosiale forhold*. Forholdene som omgir en praksis og muliggjør de intersubjektive rommene omtales som *kulturell-diskursive, materiell-økonomiske og sosial-politiske*, og er videre bundet sammen i ulike *prosjekter*, noe som i denne studien tenkes som de konkrete sceneproduksjonene som gjøres ved de ulike skolene. *Kulturell-diskursive* forhold legger rammene for språket som er gjeldende blant deltakerne i praksisfellesskapet, eksempelvis fagspråket, begrepsterminologien og hvilke språklige diskurser som preger praksisen. Dette kan være skrevne og uskrevne normer og regler for hva som kan sies og ikke sies om og i praksisen, etablert gjennom utdanning, forskningslitteratur, diskurser i media og utdanningspolitikk. I diskusjonen og forskningsgjennomgangen i kappa synliggjør jeg for eksempel hvordan ulike fagfelt argumenterer for, og omtaler, kunstfagene. *Materiell-økonomiske* forhold muliggjør eller begrenser praksisens arbeid og aktivitet i rom og tid i den materielle verden. Dette løftes fram på ulike måter i kappeteksten og de tre artiklene i studien, for eksempel i form av hvilke materielle og økonomiske ressurser som preger de ulike PFS-praksisene, lærertetthet og den kunstfaglige kompetansen lærerne har med seg inn i arbeidet med faget på den enkelt skole. *Sosial-politiske* forhold muliggjør eller begrenser praksisens sosiale relasjoner, og omtaler gjennom dikotomien *makt og solidaritet* hvordan praksisens deltakere kan relatere til hverandre og verden rundt. I

denne studien eksemplifiseres dette både i kapp og i artiklene gjennom synliggjøring av hvordan PFS-fagets praksis preges av hierarkier mellom både mennesker og fag, mellom lærere, lærere og ledelse, og fagets plass og status i dagens utdanning.

I kappeteksten bruker jeg *teorien om praksisøkologier* (Kemmis et al., 2014) for å diskutere hvordan de ulike praksisområdene relatert til faget PFS virker og er knyttet sammen. Teorien om praksisøkologier er en videreføring av praksisarkitekturteorien, med idéen om at ulike praksiser står i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre ved at det på bestemte steder og i spesifikke relasjoner utvikles forbindelser mellom de ulike praksisene (Kemmis et al., 2014, s. 43). Dette betyr at praksiser kan reise fra sted til sted og innvirke på hverandre: Én praksis kan utgjøre praksisarkitekturene for en annen praksis, som videre tar del i og former en ny praksis, som i et økosystem der alle delene er avhengig av og påvirker hverandre. For eksempel er lærernes undervisningspraksis en del av praksisarkitekturene for elevers læring, og kan både muliggjøre og begrense denne. Slik kan praksiser smeltes sammen og formes av hverandre, som beskrevet i Gadammers (2012) horisontsammensmelting. Lærernes undervisning formes av egen utdanning og kompetanse, elevenes læring, skoleledelsens holdninger og forskning på feltet. Hvis det skjer endringer på ett av disse praksisområdene vil dette påvirke lærernes undervisning. Eksempelvis vil hvilke rammefaktorer lærerne arbeider under avhenge av ledelsens prioriteringer, noe som igjen er avhengig av læreplaner og politiske føringer. Læreplaner, ledelse og politiske føringer påvirkes videre av forskning på feltet, og omvendt. Alle disse ulike praksisområdene er gjensidig avhengig av hverandre og gir næring til hverandre, og hele utdanningskomplekset er, ifølge Kemmis et al. (2014, s. 50), designet nettopp for dette. En praksisøkologi kan oppstå på flere nivå, for eksempel som en sammenvevd praksisøkologi ved en bestemt skole, bestående av lærere, elever og ledelse i relasjon til utdanning og forskning (kasusstudien), eller på et høyere plan som nasjonalt utdanningskompleks (denne kappeteksten). I kappeteksten bruker jeg teorien om praksisøkologier som en helhetlig tilnærming for å diskutere hvordan ulike praksiser relatert til faget PFS virker sammen i et nasjonalt utdanningskompleks.

Teorien om praksisøkologier omtaler fem praksisområder som betraktes som avhengige av hverandre i det Kemmis et al. (2014) benevner om *utdanningskomplekset* (the educational complex) (s. 50): 1) *elevs/studenters læring* (students learning), 2) *undervisning* (teaching), 3) *utdanning og kompetanseutvikling* (professional learning), 4) *ledelse* (leading) og 5) *forskning* (researching) (Kemmis et al., 2014, s. 44). Ifølge teorien gir disse fem områdene næring til hverandre, og et premiss er at endring i én praksis krever endring i alle fem, fordi de ulike praksisfeltene virker sammen og legger føringer for hverandre (Kemmis et al., 2014). I min bruk av teorien tenker jeg både den enkelte skoles ledelse og læreplan og andre politiske føringer under området *ledelse*, og forstår i denne studien de fem områdene i utdanningskomplekset som:

- 1) Hva og hvordan *lærer* elevene i faget PFS?
- 2) Hvordan kan lærernes *undervisningspraksis* i faget PFS beskrives på nasjonalt nivå og på en enkelt skole?
- 3) Hvilken *utdanning og kompetanse* har og trenger lærere som underviser i PFS, og hvordan samsvarer dette bildet med dagens lærerutdanninger?
- 4) Hvilken betydning har *ledelsen* ved den enkelte skole, læreplaner og andre politiske føringer for faget PFS?
- 5) Hva finner jeg i tidligere og egen *forskning*, og hva kan disse funnene bety for PFS og kunstfagenes plass i skolen i dag?

Både informantene tilknyttet den kvantitative datainnsamlingen og forskningsdeltakerne tilknyttet den kvalitative datagenereringen i denne studien er lærere, og det mest sentrale området i utdanningskomplekset er derfor på mange måter undervisning. Men også elevs læring framtrer som svært sentralt, da lærerne i studien framhever nettopp det som den viktigste motivasjonsfaktoren for deres undervisningspraksis. I diskusjonen danner alle fem områdene et bakteppe for å diskutere om, hvordan og i hvilken grad områdene relaterer til hverandre og den overordnede problemstillingen for studien. Dette økologisk-teoretiske rammeverket harmonerer godt med den hermeneutiske tilnærmingen i studien: Det empiriske

materialet gir ny forståelse til teorien og teorien ny forståelse til empirien, som i en hermeneutisk sirkel der forståelse av enkeltdelene gir ny forståelse av helheten, og helhetsforståelsen videre ny forståelse av de enkelte delene (Alvesson & Sköldberg, 2017; Gadamer, 2012).

Teorien om praksisarkitekturer har fått stor utbredelse internasjonalt siden første gang den ble presentert (Kemmis & Grootenboers, 2008), og spres og utvikles blant annet gjennom det internasjonale nettverket PEP (Pedagogy, Education and Praxis). I nordisk sammenheng er teorien for eksempel brukt for å undersøke den norske forskerskolen for lærerutdanningene, NAFOL (Østern & Smith, 2017), veiledningspraksiser (Østern & Engvik, 2016), kunst- og håndverkfaget i den norske barneskolen (Maapalo, 2017) og hvordan læring utvikles i ulike utdanningssammenhenger i Sverige (Loeb et al., 2019). Med utspring fra det norske PEP-nettverket kom nylig boka *Å analysere og endre praksis: Teorien om praksisarkitekturer* (Aspfors et al., 2021), som blant annet foreslår norske oversettelser av de mest sentrale begrepene som inngår i teorien. I min bruk av teorien bruker jeg i hovedsak disse oversettelsene. Boka presenterer artikler der teorien om praksisarkitekturer benyttes på ulike måter i norsk kontekst. De fleste artiklene bruker teorien som en analytisk ressurs for å undersøke hva som hindrer og støtter ulike praksiser, likt slik jeg analyserte lærerfellesskapet i Pfs i kasusartikkelen (Kolaas, 2021). I kun ett av de empiriske kapitlene brukes teorien om praksisøkonomier, der for å eksemplifisere hvordan forskningspraksiser, undervisningspraksiser og studenters læringspraksiser kan informere og relatere til hverandre i en studie om sanntidslooping som ensembleledende læringspraksis (Øien & Aspfors, 2021). Teorien om praksisøkonomier ser ikke ut til å være like utbredt som teorien om praksisarkitekturer i tidligere forskning. Aspfors (2012) bruker både teorien om praksisarkitekturer og praksisøkonomier i sin avhandling om erfaringer knyttet til nyutdannede lærere, og Øien (2021) bruker teorien om praksisøkonomier i kappeteksten i sin avhandling om musikalsk ensembleledelse i lys av performative og pedagogiske praksiser. Bortsett fra hos Øien (2021) og Maapalo (2017) har jeg ikke

funnet at teorien om praksisarkitekturer og praksisøkologier brukes i kunstfaglig forskning.

2.4 Samkunst og teori om estetisk læring

Sentralt i denne studien er begrepet *samkunst*. Samkunst-begrepet har jeg utviklet i møte med empirien, med bakgrunn i at prefikset «sam» var gjennomgående når lærerne omtalte PfS-faget, gjennom ord som for eksempel *samarbeid*, *samvirke*, *samskaping*, *samhandling* og *samspill*. I forskningsgjennomgangen brukte jeg flere søkeord som relaterer til, og i en viss grad samsvarer med, samkunst-begrepet, for eksempel estetiske læringsprosesser, estetisk læring, tverrkunstfaglighet, flerkunstfaglighet og kunstfagdidaktikk. Alle disse begrepene kan forstås som paraplybegreper som også omfatter samkunstlig arbeid med sceneproduksjoner, men ingen av dem beskrev, etter min forståelse, kjernen i arbeidet i PfS-faget på en tilstrekkelig måte; som en aktiv, skapende og relasjonell prosess der samarbeid, samvirke, samhandling og samspill mellom ulike kunstfag og aktører i en tidsavgrenset prosess resulterer i en sceneproduksjon. Den økologiske tilnærmingen i studien som helhet har også informert utviklingen av begrepet. Kompleksiteten i det å sette opp en sceneproduksjon viser en helhetlig og kompleks prosess, et avhengighetsforhold og nødvendighet av samarbeid mellom både de ulike scenekunsthagene og aktørene som deltar i den samkunstneriske prosessen.

Samkunst-begrepet posisjonerer mitt kunstsyn i denne avhandlingen som noe aktivt og skapende, noe som dermed blir sentralt i forklaringen av begrepet. Samkunst forstås gjennom det aktive, implisitte verbet 'å skape' og de eksplisitte begrepene 'sam' og 'kunst'. I denne studien undersøker jeg både *hva* som skapes og *hvordan* det skapes i samkunstlig arbeid i PfS-faget. Dette er fokuset i utviklingen av *teorien om samkunstlig meningsskapning* (TSM) i diskusjonskapittelet. Small (1998, 1999) artikulere substantivet musikk som verb gjennom begrepet *musicking*, og gir det et utvidet meningsinnhold som inkluderer *deltakelse* og *handling* som et vesentlig element i musikalisk framføring: «To music is to take part, in any capacity, in a musical

performance» (Small, 1999, s. 12). I begrepet *music* inkluderer Small (1999) både det å utøve, lytte, øve, komponere og danse, eller det å fylle andre funksjoner tilhørende en musikalsk framføring, som for eksempel det å selge billetter, sette pianoet på plass og å rengjøre etter endt forestilling. Med inspirasjon fra Small (1998, 1999) bruker også jeg *samkunst*-begrepet i aktiv form, som i *samkunsting* og *å samkunste*. Sceneproduksjoner i faget PFS er komplekse og krever at mange ulike roller fylles og mange ulike oppgaver utføres, alt fra å musisere og danse til å selge billetter, markedsføre, sy kostymer, sminke og snekre kulisser. *Samkunsting*-begrepet relaterer dermed klart til *music*-begrepet, som bygger på relasjoner både mellom det kunstneriske (lyden som lages, verket) og mellom deltakerne i framføringen (Small, 1998, s. 120). Varkøy (2017) mener at *music* i tillegg handler om relasjoner vi *ønsker* skal eksistere, og knytter begrepet videre opp til mening, livskvalitet og livsmestring (s. 120). Dette relaterer til *samkunst*-artikkelen, der lærerne kobler *samkunst* til selve livet og *livsmestrings*-begrepet, et begrep som er direkte hentet fra flere av lærerutsagnene i studien (Kolaas & Angelo, under publisering).

Det aktive aspektet i *samkunst*-begrepet relaterer også til Arendts (2012) *vita activa* – *det virksomme liv*, og begrepene *arbeid*, *produksjon* og *handling* som brukes for å drøfte betydningen av menneskelig aktivitet. I denne studien kan dette relateres til hva som produseres og skapes i faget PFS, og videre hva det som skapes er godt for. *Arbeid* og *produksjon* defineres av Arendt (2012) som aktiviteter med mål utenfor seg selv; vi arbeider for å oppnå noe. *Produksjon* skal resultere i et produkt, mens *handling* er aktiviteter vi gjør for aktivitetens egen skyld. Arendt (2012) anser *handling* som den mest særpregete menneskelige aktivitet og understreker viktigheten av å ha noe i livet som har egenverdi for ingenting annet enn seg selv. Samtidig påpeker hun at alle tre virksomhetene hører med til grunnvilkårene for menneskets eksistens (Arendt, 2012, s. 16). Hestholm (2017) kritiserer Arendts hierarkiske tredeling av livets aktiviteter for å nedvurdere den praktiske kunnskapen framfor den kognitive, og hevder at også konkret og handfast arbeid bidrar til danning. *Samkunsting* og PFS-faget inkluderer alle disse tre elementene: Elevene arbeider mot en konkret sceneproduksjon som er målet

for arbeidet, men samtidig har handlingen, det aktivt skapende i arbeidet fram mot produksjonen, en tydelig verdi i seg selv, som meningssskaping i form av danning og livsmestring. Arendts (2012) tenkning er også tidligere brukt i musikkpedagogisk forskning. For eksempel brukes hennes tanker om demokrati og det offentlige rom for å belyse hvordan musikk kan være et allment språk og musikk-klasserommet et sted for alle i den svenske skolen (Ferm, 2013; Thorgersen, 2015). Varkøy (2012, 2017) bruker Arendts (2012) begreper arbeid, produksjon og handling for å kritisere instrumentalismen og nyttetenkningen han mener dominerer dagens utdannings- og kulturpolitikk. Han argumenterer for den musikalske erfaringens egenverdi som meningsfull utelukkende med nytte i seg selv som handling, og ikke som nytte for noe annet (Varkøy, 2012, 2017). I produksjon for scene forenes disse perspektivene: Det å samkunste har verdi i seg selv som handling, men også utover seg selv i form av sceneproduksjon, et konkret resultat av arbeid og produksjon.

Funn i denne studien peker på at læringen i produksjon for scene-faget går langt utover den kunstfaglige. Studiens kontekstualisering til skolen knytter dermed samkunstbegrepet til generell pedagogisk virksomhet og kan relatere til ulike teorier og litteratur om estetisk læring som for eksempel brukes i samkunstartikkelen. Austring og Sørensen (2019) anser estetikk som et språk som kan kvalifisere til elevers læring, identitetsdannelse og livskvalitet, mens Løvlie (1990) knytter det spesifikt estetiske til et allment begrep om erfaring og anser det estetiske som grunnleggende for pedagogikken. Dette forklarer Løvlie (1990) gjennom tre teorier: I den mimetiske teori anses objektet, kunstverket i seg selv, som det essensielle, og i den ekspressive teori settes subjektet, det kunstneriske geni, i sentrum, både som skaper og mottaker. Løvlie (1990) argumenterer for en mer helhetlig tilnærming, den transformative teori, der estetisk erfaring skapes i forholdet mellom «ensemblet av de praksiser individet er engasjert i» (s. 2). Der den mimetiske teori anser erfaring som tilegnelse av ferdigheter, og den ekspressive teori omhandler skaping og opplevelse, foreslår den transformative teori at estetisk erfaring skapes gjennom deltakelse og kommunikasjon i et treleddet forhold mellom skaper, produkt og mottaker i et helhetlig samspill (Løvlie, 1990, s. 2).

Med henvisning til Gadamer beskriver Løvlie den estetiske erfaring som relasjonell; den oppnås i en hermeneutisk bevegelse mellom skaperen, verket og mottakeren i en helhetlig interpretasjon i relasjon til andre gjennom at deltakerne deler en felles livsverden eller forståelseshorisont (Løvlie, 1990, s. 7–11). Denne prosessen harmonerer godt med meningsskapingen jeg forklarer gjennom teorien om samkunstig meningsskaping (TSM) i diskusjonskapittelet, men i TSM suppleres sirkelprosessen med et tydelig frampek mot et konkret produkt i form av en sceneproduksjon.

Den samkunstlige læringsprosessen kan også, som tidligere nevnt, relatere til teori om dybdelæring. Flere hevder at forståelsen av læring i skolen i dag er basert på kognitivistisk orientert læringsteori (for eksempel Myhre et al., 2021; Østern et al., 2019). Østern et al. (2019) sin forståelse av dybdelæringsbegrepet vektlegger det flerfaglige, relasjonelle og skapende og representerer et læringssyn der alle som er involvert i læringsprosesser utvikler seg i relasjon til andre gjennom komplekse prosesser på kryss og tvers mellom mennesker, materialer og rom. Slik kan flerfaglighet åpne for en annen type læring enn det den monofaglige tilnærmingen gjør, ved at de som lærer blir sammenfiltret med det de omgir seg med (Østern et al., 2019, s. 18). Denne forståelsen gjenspeiles i samkunst-begrepets forutsetninger om aktiv samhandling mellom både ulike kunstfag og aktører. Samkunst-begrepet relaterer altså til flere teorier om estetisk læring og kunstpedagogikk.

3 Metodologi og metode

I kapittel 2.1 beskrev jeg min epistemologiske posisjonering som hovedsakelig forankret innenfor konstruksjonismen (Crotty, 1998), men nyanserte posisjoneringen til å være pluralistisk med bakgrunn i at jeg også anerkjenner et objektivistisk kunnskapssyn i den kvantitative studien. I de siste tiårene har forskere blitt mer og mer komfortable med å la seg inspirere av flere metoder også i det metodiske forskningsarbeidet, og denne studien føyer seg inn i et pluralistisk metodologisk landskap (Kara, 2015; Wertz et al., 2011). Jeg anvender ulike metoder, både på metodologisk nivå og i generering og analyse av empiri. Dette gjør jeg for å kunne tilby en bred forståelse av den overordnede problemstillingen, gjennom å belyse den fra ulike perspektiver. Den følgende teksten redegjør for strategiene jeg har brukt i generering og analyse av forskningsmaterialet studien bygger på.

3.1 Metodologi

Denne studien handler om samkunstlig arbeid kontekstualisert i et skolefag det er gjort svært begrenset forskning på tidligere, og derfor anså jeg det som både hensiktsmessig og nødvendig å utvikle både bredde- og dybdekunnskap om faget. Dette er bakgrunnen for at studien har blitt en mixed methods (MM) studie. Jeg posisjonerer studien som en MM på flere måter og på flere nivå: Delstudie 1 er en kvalitativ kasusstudie som gir dybdekunnskap om lærerfellesskapet i PFS ved én enkelt ungdomsskole. Delstudie 2 er en landsomfattende spørreskjemaundersøkelse med data som behandles både kvantitativt og kvalitativt. D2 gir dermed både kvantitativ, generell og målbar kunnskap (A1) og kvalitativ forståelse av PFS-faget (A2).

Der kvantitativ forskning søker forklaringer og konklusjoner basert på målbare størrelser, søker kvalitativ forskning forståelser og dypere innsikt i et emne uten mål om generaliserbar kunnskap. Det kvalitative og det kvantitative forskningsparadigmet har på grunn av dette tradisjonelt blitt ansett som motsetninger, og kvantitative og kvalitative metoder har hver for seg sine styrker og begrensinger. Mens kvantitativ

forskning kan trekke generelle konklusjoner basert på informasjon fra et stort antall informanter, kan kvalitativ forskning utvikle dypere, kontekstuell innsikt ved å gå i dybden på et mindre antall informanter. Innen sosialvitenskap og humaniora har bruken av kvantitative og kvalitative metoder i kombinasjon blitt mer og mer aktuelle siden 1980-tallet (Creswell, 2014). Med bakgrunn i tanken om at metodene hver for seg ikke er tilstrekkelig, kan en kombinasjon av kvalitative og kvantitative metoder, *mixed methods*, derfor være hensiktsmessig (Creswell, 2014). Å undersøke et fenomen fra ulike synsvinkler gjennom komplementær bruk av forskjellige metoder, også kalt triangulering (Flick, 2017), kan gi en bredere forståelse av en problemstilling enn det den ene tilnærmingen kan gi alene.

Mixed methods kan både forstås og kritiseres på ulike måter. Et puristisk syn antyder at kvalitativ og kvantitativ forskning er så forskjellig i sin natur at de ikke lar seg forene, mens et dialektisk syn anerkjenner ulikhetene mellom de to paradigmene og anser dem begge som både viktige og verdifulle (Greene & Caracelli, 1997, s. 13). For å utvikle et helhetlig bilde av faget PFS støtter jeg meg på et dialektisk syn, som framhever at bruk av både kvantitative og kvalitative metoder kan gi ulike vinklinger på materialet og dermed gi en bredere forståelse og sterkere argumentasjon for funnene. Denne tilnærmingen harmonerer med min epistemologiske posisjonering av studien beskrevet i delkapittel 2.1. Begrepet *mixed methods* brukes oftest om forskning som bruker både kvantitative og kvalitative metoder, men det kan også beskrive forskning som involverer mer enn én kvalitativ eller kvantitativ metode (Kara, 2015, s. 26). Denne studien kan i så måte beskrives som en *mixed methods* studie både med tanke på at den involverer kvantitative og kvalitative metoder, men også at den benytter ulike kvalitative metoder.

Forskning innen musikkutdanning og kunstfag omhandler ofte tema som ikke nødvendigvis er målbare eller konkrete, eksempelvis opplevelser, motivasjon, interpretasjon og meningsskaping. Dette er områder som ikke lett lar seg fange i tabeller og skjema som gjerne forbindes med kvantitativ forskning (Miksza & Elpus,

2018). Dette kan være noe av årsaken til at kvantitative metoder, og heller ikke mixed methods i betydningen blanding av kvantitative og kvalitative metoder, ikke er særlig representert i musikkpedagogisk forskning. Internasjonalt er MM ofte brukt som tilnærming både i musikkterapeutisk forskning (Bradt et al., 2013; Dvorak, 2015; Erkkilä, 2016), musikkpsykologisk forskning (Loimusalo & Huovinen, 2018; Perkins & Williamon, 2014) og musikk tilknyttet medisin og helse (Bradt et al., 2015; Trahan et al., 2018). Mixed methods er også benyttet i musikkpedagogisk forskning internasjonalt, for eksempel for å identifisere forhold som fører til læring i musikk hos elever med spesielle behov (Gerrity et al., 2013) og effektivitet og forpliktelse knyttet til undervisning av førskolemusikklærere (Prichard, 2017). I norsk sammenheng har jeg funnet en mixed methods avhandling knyttet til musikk og religion, om salmer og sanger i Den norske kirkes trosopplæring (Strauman, 2021), og den tidligere nevnte Øiens (2021) studie som posisjoneres som en mixed methods i skjæringspunktet mellom kvalitativ og performativ forskning. Jeg har kun funnet én musikkpedagogisk mixed methods studie i betydningen bruk av både kvantitative og kvalitative metoder; en studie som undersøker grunnskolelærerstudenters musikkopplæring (Sætre, 2014).

3.1.1 Mixed methods design for denne studien

En mixed methods studie kan gjennomføres og designes på ulike måter, både når det gjelder datainnsamling, analyse, tolkning og tidsperspektiv. Creswell (2014) skisserer tre ulike tilnærminger til MM, men presiserer samtidig at et forskningsprosjekt ikke trenger å passe inn i noen av dem, og at forskeren dermed kan finne sin egen strategi med utgangspunkt i de tre tilnærmingene (Creswell, 2014, s. 230). Denne studiens mixed methods design er en «mixed methods» av elementer fra både det Creswell (2014) benevner som *Convergent parallel mixed methods design (CPMM)* og *Exploratory sequential mixed methods design (ESMM)* (mine forkortelser).

Et CPMM design kjennetegnes ved at det kvalitative og det kvantitative datamaterialet gir ulike typer informasjon om samme fenomen, med fokus på verdien av de ulike formene for data. I denne studien genererer for eksempel begge delstudiene kunnskap

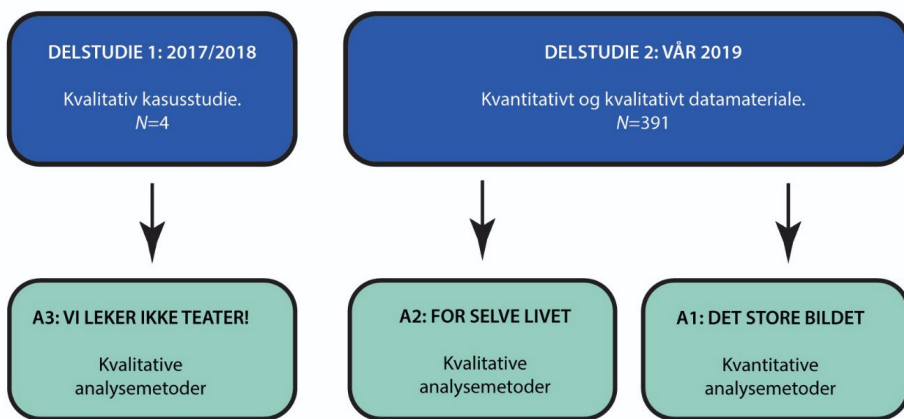
om lærernes kunstfaglige kompetanse, hvordan lærere samarbeider i faget, hvilke typer produksjoner som gjøres og hvilken betydning ledelsen har for fagets praksis: Kasusstudien genererer dybdekunnskap mens den nasjonale kartleggingsstudien gir et bredere bilde av de samme fenomenene. I analysen i et CPMM design presenterer forskeren først funnene hver for seg, for så å sammenligne og se dem i lys av hverandre, noe jeg gjør i diskusjonskapittelet i denne kappeteksten. Jeg presenterer først funnene fra begge delstudiene gjennom de tre artiklene, og ser dem videre i lys av hverandre. Funnene fra kasusstudien ses i lys av funnene i spørreskjemaundersøkelsen, for eksempel ved at jeg diskuterer om deltakerskolen kan ses på som et eksempel på en gjennomsnittsskole i Norge når det gjelder undervisningspraksis i PFS, eller hva som eventuelt utpeker seg som annerledes fra undervisningspraksisen ved andre norske skoler. Funn fra spørreskjemaundersøkelsen utdypes og ses videre i lys av funnene i kasusstudien, gjennom for eksempel at kasusstudien konkretiserer og går i dybden på funn som omhandler organisering, lærersamarbeid og fagets status.

I MM-design er tid en faktor av betydning, med tanke på om de ulike delene av datamaterialet er samlet inn samtidig eller etter hverandre. Et kjennetegn ved *ESMM design* er at datainnsamlingen gjennomføres i to faser. Datainnsamlingen starter med en kvalitativ fase og følges opp med en kvantitativ. Den andre databasen bygger da på resultatene fra første database, og målet er å undersøke om funn fra et lite utvalg informanter kan generaliseres til en større gruppe. Dette er ikke beskrivende for hele dette doktorgradsprosjektet, men ett av flere mål med den kvantitative studien er nettopp dette. Det kvantitative datamaterialet danner et kunnskapsgrunnlag for prosjektet som helhet, blant annet ved å informere den kvalitative empirien i analysearbeid, drøfting og diskusjon. Likevel blir dette også en forenklet framstilling som ikke nødvendigvis stemmer helt overens med virkeligheten. Analysen og arbeidet med datamaterialet både fra D1 og D2 har i hovedsak foregått hver for seg, men også i en helhetlig fram og tilbake-prosess, sammenflettet og i lys av hverandre, som i en hermeneutisk sirkel der fortolkning av del og helhet har bidratt til utvikling av ny forståelse (Alvesson & Sköldberg, 2017; Gadamer, 2012).

Denne studien er en «mix» av det Creswell (2014) benevner som *Convergent parallel mixed methods design (CPMM)* og *Exploratory sequential mixed methods design (ESMM)*: Det kvalitative og det kvantitative datamaterialet gir ulike typer informasjon om samme fenomen, slik det er beskrevet i CPMM, mens datainnsamlingen har foregått som i et ESMM, der en kvalitativ fase følges opp med en kvantitativ, eksemplifisert i Figur 3.

Figur 3

Tidslinje for datainnsamling



3.1.2 Kasusstudier

Delstudie 1 er en kasusstudie. Om kasusstudier hører til på metodologisk nivå eller metodenivå avhenger av hvilken forskningslitteratur man støtter seg på. Crotty (1998) plasserer kasusstudier på metodenivå, mens Creswell (2013) posisjonerer dem på metodologisk nivå. I mitt forskningsdesign ser jeg på kasusstudier som en metodologisk forståelsesramme, da jeg anser at de legger strategiske føringer for forskningen. Kasusstudier undersøker konkrete eksempler innenfor et felt. Denne formen for kunnskapsutvikling knyttes nært opp til det virkelige liv gjennom kontekstuell og praktisk erfaring, noe som anses som selve kjernen i kasusstudier (Flyvbjerg, 2010, s. 466). Kunnskap og forståelser som utvikles gjennom kasusstudier er konseptuelt betinget, og er dermed ikke generaliserbare, noe som heller ikke er målet. Konseptuell

kunnskap kan likevel betraktes som gyldig gjennom at de informerer og gir nye forståelser til lignende kontekster, noe Kemmis et al. (2014) eksemplifiserer når de hevder at utdanning i sin helhet utvikles og fornyes ved alle de konkrete stedene utdanning faktisk foregår. Spørsmålet og problematikken om kasusstudier overhode kan utvikle meningsfull kunnskap på grunn av sin kontekstavhengighet, tar Flyvbjerg (2010) et oppgjør med når han snur problemet på hodet og hevder at all læring og utvikling er avhengig av kontekstuell praktisk kunnskap, konstituert som eksemplets makt.

3.2 Metode: Generering av empiri

I dette kapitlet skal jeg presentere forskningsmaterialet studien bygger på. Delstudie 1 er en kasusstudie ved en strategisk utvalgt ungdomsskole der jeg har fulgt PFS-faget gjennom ett skoleår og generert empiri gjennom intervju og observasjon av fire lærere i deres arbeid med faget. Delstudie 2 er en landsomfattende spørreskjemaundersøkelse som genererte både kvantitativ og kvalitativ data. Oversikt over datamaterialet i studien presenteres i Tabell 2.

Tabell 2

Oversikt over datamaterialet

Studie	Hvor, hvordan, når	Forskningsdeltakere	Materiale
Delstudie 1: Kasusstudien	En strategisk utvalgt ungdomsskole Observasjon og intervju Skoleåret 2017/2018	4 lærere (60 elever)	5 individuelle lærerintervju 7 observasjoner av undervisning 4 observasjoner av møter Uformelle samtaler
Delstudie 2: Den nasjonale kartleggingsstudien	Landsomfattende Spørreskjemaundersøkelse Våren 2019	Lærere ved 33,9 % av alle ungdomsskolene i Norge. N=391	Kvantitativt og kvalitativt datamateriale Skriftlige svar på 24 spørsmål

3.2.1 Delstudie 1: Kasusstudien. Intervju og observasjon

For å sette leseren inn i konteksten empirien i D1 er generert fra, starter jeg dette delkapittelet med en stemningsbeskrivelse fra feltarbeidet: Et forskernarrativ konstruert med bakgrunn i observasjonsnotater fra en av undervisningsøktene. Deltakerskolen benevnes som *Lillenes ungdomsskole*. Navnet på skolen er fiktivt jamfør etiske anonymitetskrav.

Narrativ 2

Premieredag – en fortelling fra feltarbeidet

Det er premieredag i produksjon for scene ved Lillenes ungdomsskole. Ingse samler alle elevene på scenen og roper ut: «Gratulerer med dagen! Dette er en stor dag. Det kommer masse folk, ordfører'n og greier!» Elevene kikker opprømt på hverandre. Ingse fortsetter: «Men vi har en utfordring: Stina er syk, og hun har en viktig funksjon på magedanserscenen. Hvordan fikser vi den uten henne?» Mange elever bidrar ivrig med å finne løsninger, og Ingse fortsetter: «Nå må alle tenke gjennom alt dere har ansvar for, alt som skal gjøres, alle rekvisitter som skal inn og ut. Ingen må røre noe som dere ikke skal røre, ALT må ligge der det ligger.» De prøver et skift mellom to scener. «Hvem kan ta med denne krakken ut?» Ei jente melder seg, og Ingse fortsetter: «LYS. Det er så viktig! Søk lyset. IKKE stå i mørket. Hold scenen mens lyset er på, vent på blackout før dere går ut av scenen og rolle. Og IKKE start en scene før lyset er slått på! Men det viktigste av alt: Nå må dere kose dere på scenen! Vi er ekstremt stolte av dere, dere er kjempegode!» Elevene stiller seg i en stor ring på gulvet. Ingse står i midten. Etter stemmeoppvarming holder alle hverandre i hånden. Stemningen er til å ta og føle på. Ingse nesten hvisker: «Nå skal vi løfte forestillinga. Hold hverandre i hendene. Konsentrer dere om det dere skal gjøre. Alle oppgavene er like viktige. Skal vi lage ei bra forestilling?» Elevene roper: «JA!!» «Skal vi lage den beste forestillinga?» «JA!!!» «Da løfter vi forestillinga!» Alle bøyer seg ned, løfter hendene i været mens de holder hverandre i hendene og roper: «AAAAAAAAAAAAA!!!!» De er klare for premiere.

Deltakerskolen ble strategisk valgt ut til dette prosjektet med bakgrunn i min forforståelse om at skolen arbeider, og har arbeidet, med PfS på en kvalitetsmessig god måte og i tråd med læreplanen over tid, helt siden valgfaget sal og scene ble innført i 2012. Transparens i forskning er viktig for at leseren skal kunne følge forskerens argumentasjon og forstå hvordan hun har kommet fram til de ulike resultatene. Derfor

er det vesentlig å synliggjøre at deltakerskolen er en skole jeg kjenner godt på flere måter, og at jeg har forhåndskunnskaper og forforståelser om arbeidet ved skolen utover forskningsmaterialet som ble generert gjennom intervju og observasjon. Denne forforståelsen har utgjort deler av min forståelseshorison (Alvesson & Sköldbberg, 2017; Gadamer, 2012) både i arbeidet med generering og analyse av empirien. Formelt genererte jeg empiri ved å gjennomføre fem individuelle, halvstruktureerte intervjuer med lærerne, og å observere fire lærermøter og sju undervisnings-/øvingsøkter, både fellesøvinger og gruppeundervisning. Utover dette hadde jeg i tillegg uformell kontakt med lærerne i andre sammenhenger og var flere ganger innom skolen og pratet med både dem og andre lærere utenom tidfestet undervisning og møtevirksomhet. Med et kritisk blikk kan det hevdes at denne uformelle relasjonen kan ha gitt forskningen subjektiv bias, altså at mine personlige meninger og tanker i relasjon til lærerne kan ha påvirket resultatet av forskningen. Dette har jeg kontinuerlig reflektert over og prøvd å være bevisst. For at studien skal ha gyldighet og validitet kreves derfor transparens i forskningsarbeidet, og mine fortolkninger må framstå som «rimelig dokumentert og logisk konsekvent» (Postholm, 2010, s. 170). For å sikre at det var lærernes stemmer, og ikke mine egne, som kom fram i tolkning og analyse av forskningsmaterialet, lot jeg for eksempel lærerne lese gjennom artikkelen (A3) før publisering for å bekrefte at de kjente seg igjen i de tolkningene jeg hadde gjort i arbeidet med materialet. Dette kan benevnes både som medlemsvalidering (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 284) og member check (Stake, 1995). Min vurdering som forsker er at min forforståelse og kjennskap til deltakerskolen har gitt verdifull informasjon utover de formelle intervjuene og observasjonene, og at dette har bidratt til en større helhetsforståelse av skolens virksomhet relatert til forskningen.

Intervjuene jeg har gjennomført i denne studien kan karakteriseres som «det semistruktureerte livsverdenintervjuet», der målet er å hente inn beskrivelser om intervjupersonens livsverden for videre å kunne fortolke betydninger ved denne (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22) og «det halvplanlagte, formelle intervjuet» (Postholm, 2010, s. 72), da jeg som forsker forberedte enkelte spørsmål, men samtidig fulgte

intervjupersonenes tankerekker i den retning de førte intervjuet. Denne formen for intervju er en naturlig videreføring av den konstruksjonistiske epistemologiske posisjoneringen (Creswell, 2014; Crotty, 1998) og det hermeneutiske vitenskapsteoretiske perspektivet (Alvesson & Sköldbberg, 2017; Gadamer, 2012) for studien, som innebærer at kunnskap utvikles i samspill mellom meg som forsker og det jeg forsker på. Jeg gjennomførte intervjuene med et åpent introduksjonsspørsmål om lærernes tanker rundt PFS-faget. Videre fulgte oppfølgingspørsmål der jeg som forsker hadde som mål å lytte aktivt til hva intervjupersonene var opptatt av, for så å følge opp tematikken i samtalene videre i den retning (Kvale & Brinkmann, 2015). Tema i intervjuene dreide seg om lærernes tanker rundt egen rolle, arbeidsformer, samarbeid mellom lærerne og deres opplevelse av PFS-fagets betydning for elevene i skolen. Intervjuene ble dokumentert med lydopptak og jeg transkriberte dem selv til tekst i etterkant, med hovedfokus på innhold (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne måten å transkribere på begrunnes med tanke på det videre analysearbeidet, der jeg først og fremst hadde fokus på innhold, av *hva* hver enkelt lærer er opptatt av i sin praksis. Jeg transkriberte likevel alle småord for å fange så mange nyanser som mulig, og brukte for eksempel etterfølgende punktum (...) for å illustrere pauser i taleflyten. Under transkripsjonene lyttet jeg gjennom intervjuene flere ganger og prøvde i hovedsak å fange *hva* forskningsdeltakerne var opptatt av, men hadde også fokus på form, på *hvordan* intervjupersonene pratet (Rennstam & Wästerfors, 2015, s. 70). For eksempel var det tydelig at intensiviteten og engasjementet i stemmen til den ene læreren (Ingse) steg betraktelig når hun snakket om temaet profesjonalitet, noe som gjorde at jeg tolket dette som et viktig tema for henne. Intervjuene varierte i lengde fra 18–28 minutter.

Eksempel på transkripsjon av intervju i Tabell 3. T = Torhild. S = Solveig. Navnet på lærerne er fiktive av anonymitetshensyn. Tall i parentes = tidsangivelse i lydopptaket.

Tabell 3

Utdrag fra transkripsjon av intervju

T: Ja, det e det. Så når dæm jobbe me kostyman og sånn, på på en pedagogisk måte, så trur dæm etterpå at det e dæm som har skapt alt... sant? Men me ...me god veiledning og å ta dæmmers innspæll ogvidereutvikle og ...la dæm få de tøylan innafor mine ramma, så... føle dæm det. Og det e æ så glad for. For det e jo dæm som har sydd det. Æ har jo bærre gått her å veileda. Mm. (7.28)

S: Det e viktig for dæ at dæm ska opplev at det e dæm som har skapt nånn ting?

T: Ja. Absolutt. Det e kjempeviktig. og så har vi gode sånn.... For eksempel førri vi skull utvikkel nye, så snakka vi om det i de gruppan æ har delt dæm opp i da, koss æ sjer det for mæ og koss æ har snakka me for eksempel ...en kostymedesigner da, som æ va på kurs te, ka hu.... For æ ha snakka litt me hu om rollan og sånn og fikk en god del tips, og så tok æ me mæ det tebacke... og så snakka vi om det der å, koss eh.... koss det skull sjå litt underjordisk ut, prøv å sætt dæm i stemning da. Førri dæm gikk i gang me ... og det syns æ fungert vældi godt.

S: E stemning et sentralt ord i kostymearbeidet?

T: Ja, egentlig. For du må jo på en måte prøv å sætt dæ inn i rollen, og så og så gå litt lenger enn bærre eventyr da... vess du skjønne mæ... ja...så.. prøv å tænk på all elementan som e rundt. For eksempeleh.... magedanseran. Først så va æ jo i India sjøl, da. Men så tænk æ: Nei. Og så va det elevan som sa: Men herre e jo 'tj India (lang latter). Nei, dåkk har rett i det. Og så, og så, og ja, tebacke.... Innspæll fra dæm, og så prøvd vi å sjå for oss både lukt og alt i rundt, da, for at det eksotiske.... for at dæm skull få te den rette Først så va æ vældi i tvil da, men da gjekk dæm å plukka ut de fargan sjøl på skjørtan og.... ment at herre va.... Og det vart jo kjempebra. Ja. Men det va..... Så kjøpt vi.... Dæm villa egenlig at dæm skull ha Bærre sånn derre sportsBH-an vi kjøpt inn te toppa, og vis heile magan da...magedanseran å va vældi gira på det, men så villa vi itj ha så myitty kroppsfokus (9.38), så vi villa kle inn det. For det e jo itj meininga at dæm ska vårrå sånnobjekt frampå der. Nei, dæm ska ha en rolle. Så vi va veldig bevisst på det. Så dæffer så kjøpt vi sånne (lett latter) røde skjorta, og det vart jo ramaskrik (latter), for dæm syns dæm va så stygg. Dæm e litt gjennomsiktig og så litt sånn plysj og puffarma og litt forskjellig da men, vi kløpt opp dæm og sydd i en kant og så fikk dæm knyt dæm i midja, da vart dæm jo kjempeeksotisk. Ja, så det....vi ...Vei'n dit har vært både ...grå hår tru æ, både te dæm som sydd og mang av skuespilleran. Men all vart fornøgd te slutt da. Ja, så valgt vi at dæm ska ha lange tightsa under og at dæm ikke sku vis sæ fram for my.

I kasusartikkelen brukte jeg både intervjutranskripsjoner og feltnotater fra observasjon som grunnlag for å analysere og konstruere narrativ (Riessman, 2005; Riessman, 2008) som beskrev grunnforståelsen i hver av de fire lærernes praksis. Siste del av intervjuet med Torhild (vist i Tabell 3), ble brukt som grunnlag for narrativet «Kunstnersjelen» (Kolaas, 2021).

Min rolle som forsker i observasjonene av lærerne var som «fullstendig observatør» i betydningen observatør fra sidelinjen samtidig som jeg var til stede i rommet der

handlingene pågikk (Postholm, 2010, s. 64). Under observasjon av både undervisning og møter holdt jeg meg hovedsakelig på sidelinja med mål om å innvirke så lite som mulig på situasjonen. Likevel småpratet jeg med både elever og lærere hvis de kom bort til meg i undervisninga, og av og til jeg gikk jeg selv rundt i rommet for å observere fra ulike perspektiv. Under møtene deltok jeg innimellom i samtaler, men satt i hovedsak på sidelinjen og skrev notater. Jeg er bevisst på at dette kan ha hatt innvirkning på det som foregikk i rommet på flere måter. Det at en forsker er i til stede i rommet kan gjøre at forskningsseltakere handler og oppfører seg på en annen måte enn de ville gjort om det ikke var en observatør i rommet (Postholm, 2010). Dette reflekterer jeg videre over i kapittelet om etiske refleksjoner. Som redskap i observasjonsarbeidet benyttet jeg det Postholm (2010) beskriver som feltnotater og refleksjonslogg. Underveis i møtene eller undervisningen skrev jeg notater kontinuerlig, og i etterkant skrev jeg ned helhetlige tanker og refleksjoner jeg gjorde meg etter selve observasjonen. Feltnotatene kan ikke oppfattes som objektive beskrivelser, men mer som et «resultat av de utvelgelsene forskeren gjør i løpet av observasjonen» (Postholm, 2010, s. 62). Disse utvelgelsene kan være påvirket av både min teoretiske bakgrunn og av tidligere opplevelser og erfaringer. Under observasjonene prøvde jeg underveis å beskrive så detaljert og objektivt som mulig hva som faktisk foregikk rundt meg, men jeg er fullt klar over at feltnotatene kunne sett helt annerledes ut om en annen forsker hadde observert gjennom sine øyne. Eksempel på feltnotat fra lærermøte og undervisning vises i Tabell 4.

Tabell 4

Feltnotat fra lærermøte og undervisning

Produksjonsmøte Sal og scene, 15.januar 2018

Stemmingsrapport: Da jeg ankommer skolen er kantina fylt av kulisser. Det er planker og utstyr, det snekres og bygges.

Til stede på møtet: Ingse, Torhild, Siri, rektor. Rektor har invitert seg inn til dette møtet og er møteleder. Rektor innleder: «Selv om det er dere som gjør jobben, så er dette mitt ansvar. Derfor er det viktig for meg å være orientert og informert om hva som skjer og hvordan dere jobber. Jeg vil vite hva dere har tenkt ang markedsføring og økonomi.» Rektor fordeler oppgaver ift skriv til avisa, pressekonferanse, sponsorinntekter. Rektor tar selv på seg å invitere til premierefest. De går for 5 forestillinger. De fordeler hvem som skal på hvilke forestillinger. 7.klassingene i kommunen inviteres til generalprøven. Egne elever ved ungdomskolen er publikum på premieren. Det diskuteres billettpriser og hvem som skal inviteres spesifikt til de ulike forestillingene. Både dagforestillinger og kveldsforestillinger. Skal det selges mat i pausen? De spør valgfaggruppa «...varer og tjenester...»?

De prater om arbeidstimer/arbeidstid: Alle arbeidstimer som gjøres på ettermiddagstid og helger avspaseres. Men så skal de ha en sum for arbeidet med manus, kulisser, forarbeid, kontakter med diverse markedsføring osv. For alt dette får hver enkelt lærer en ren pengesum. Siri sier at den summen de fikk i fjor ikke samsvarer med den tida de bruker i realiteten, men at dette kanskje heller ikke er mulig. Poengterer samtidig at de IKKE er misfornøyde. De setter pris på det de får, og de kommer til å legge ned akkurat like mye arbeid i produksjonen uansett hvor mye penger de får. Ingse sier at det er umulig å tidfeste all tida som brukes og at man må finne en balanse der de opplever at de får litt igjen for jobben. Torhild sier at det er mulig å legge lista lavere, men at det er ingen av lærerne interessert i. Rektor vil vise at skolen setter pris på den jobben som gjøres, men MÅ ha noen rammer som ikke går ut utover andre valgfag ved skolen. Det er ei grense for hvor mye penger skolen kan bruke på et valgfag. Torhild syr kostymer hjemme på fritida. Hvordan kan de involvere foreldrene? Frivillig bidrag i form av sying av kostymer, matlaging osv. Mange foreldre vil gjerne bidra.

Rektor må ha oversikt over vikarbehov for selve forestillingsuka. Holdningen til skolen er at det er SKOLEN som setter opp forestilling, og det er viktig at alle lærerne har denne holdningen og er fleksible i forhold til tidsplan og undervisning den aktuelle uka i mars. Miljøarbeiderne får to dager pluss muligens to dager til etter behov for å bygge kulisser.

Rektor forlater møtet etter 45 minutter. Lærerne snakker om rektor etterpå. «Det er alfa og omega at ledelsen er inne i prosessen på denne måten. Tror det er like vanlig at ledelsen overlater alt til lærerne uten noe mer med det. Rektor er oppriktig interessert, det er skolen som setter opp forestilling, ikke faget sal og scene.» Lærerne fortsetter arbeidet med planlegging, det snakkes om kostymer. Hvordan skal «døden» sitt kostyme være? De lager en tidsplan for lærerteamet forestillingsuka. Hvem er ledig når, når trengs vikarer?

Refleksjon etter møtet:

Rektor er tydelig engasjert og oppriktig interessert i hva som foregår. Vil sette pris på og gjøre stas på elevene. Lærerne er spente på oppslutning ift suksessforestillingen i fjor, har høye krav og forventninger både til seg selv, elevene og selve forestillingen.

Skolens holdning er at dette prosjektet er skolen sitt prosjekt. Alle lærerne skal bli informert og det nærmest kreves at de skal ha en positiv holdning til dette. Rektor vil gjerne vise at hun setter pris på det enorme arbeidet som legges ned fra lærernes side. Jeg gjør meg tanker om ledelsen rolle: Hvor viktig er det for faget at ledelsen engasjerer seg i oppsetningen?

Observasjon av undervisning, 9.mars 2018

Det er øving på de ulike sangene, fokus på lyd i denne økta. Både solosanger og fellessanger. Rapper, kjærlighetsballader. «I will always love you» synges med desperat innlevelse i trappa. Det er Siri som er «in charge» i dag. Det rappes, og Siri instruerer lydbordet: «Du må bruk stemmen din! Prøv å ikke vær så snill, du må vær sintar. Tænk på rollefigur'n din!» Solisten sier at hun begynner å bli hes i stemmen. Siri smiler og roper til bandet før matpausen: «Nu byinne herre å bli skikkelig bra altså. Knallbra band!» Frode har kommet opp til Siri: «Det dæm trøng i bandnet nu e sjøltillit. Dæm har det sjø, må bærre få løfta det.»

Sindre fra niende sitter ved lysbordet og har fått ansvar for røykmaskina. Den har han lært seg selv, og har ansvar for å styre den. Løs prat med Siri underveis: «Sindre er bare helt fantastisk altså, han tar fullstendig ansvar. Ordner alt, vi trenger ikke instruere han til noe. Han lader opp alt utstyret vårt så det e klart te neste dag, helt uten at vi har bedt han om det. Og så er han så omtenkksom. Når Ingse snakker i interkomen (kommunikasjonssystemet) så «kauer» jo hun sånn, og da sitter Sindre og slår av til meg når hun snakker, så det ikke skal bli så høyt i ørene mine.»

Frode springer mellom bandet og publikumsamfiet for å sjekke lyd. Kommer stadig med bestillinger til Siri om mer monitor for bandet. Sjekker at oppstart på låtene er på plass, balanse. Jeg snakker litt med ham underveis. Han prøver å gi mest mulig ansvar til musikerne i bandet, men de er ikke helt stødig på tempo osv ennå, så Frode veileder og justerer underveis. Målet er at de skal klare seg helt selv, men det er en trygghet med Frode i bua.

Kostymegjengen er ikke her i dag, de hadde fokus på sitt arbeid i går. Jeg tar en løs prat med Torhild i trappa: «Alt begynner å falle på plass. I dag får ingen bruke kostymene sine. Et par småting skal fortsatt sys i kveld, og et par småting med mumien skal ordnes i dag. Ennå mangler det detaljert tidsplan over når alt skal være klart til enhver tid under forestillinga, hår, sminke. Noen har kostymeskit underveis. Når alle er ferdig som bygdefolk har de god til alle skal være troll, men noen steder er det travelt. Dette må det være en helt detaljert plan på, den skal være på plass i morgen. Da blir elevene tryggere. Det er en del dyr, masker osv. Elevene er kjempeflinke! Alt blir greit. Elevene gleder seg denne siste helgaøvinga, for da skal alt være klart og flyte. De gleder seg til sammenhengen. Det har vært mye venting og lite helhet fram til nå, så det blir deilig å få helhet. Det er så bra dette! Det er så mange elever med på så mange arenaer, og de mestrer. Det er så bra!»

Generell stemning i øvingsområdet: Elever kommer og går. I friminuttene står elever som ikke er med i faget og henger over trappegelenderet for å se på. Lærere stiller seg opp og kikker på øvingene. Noen kommer med kommentarer som: «Så flott scenen har blitt.» «Å, som æ glede mæ te å sjå. Æ fikk gåsheus da æ hørdt den duetten i sta». Osv... En av skolens miljøarbeidere kommer med forkle bort til lærerne ved lydbordet og lurer på om han skal lage noe godt til dem fra kjøkkenet. Siri sier til meg: «Han e så grei me oss vettu. Årne mat te oss vess vi sei vi vil ha».

Løs prat med Ingse i trappa. Begynner å bli fornøyd med kulissene nå. Det har volt mye bekymring hvordan de skal løse dette med scenen. Alt skal jo bli ørken i 2.akt, og hva skal vi gjøre med de grønne trærne? «Vi var på Ungmesse i går. Promotering, men vi får jo penger for det så klart. En del av inntjeninga. Og dæm va så flenk! Dansa trolldans vettu, det va kjempebra altså. Nu byinne det å bli altså!»

Disse to eksemplene er tatt med for å eksemplifisere hvordan datamaterialet i delstudie 1 ble generert. Videre vil jeg presentere datainnsamlingen i delstudie 2.

3.2.2 Delstudie 2: Den nasjonale kartleggingsstudien

Spørreskjemaundersøkelser kan være en hensiktsmessig metode for å innhente mye informasjon på kort tid (Miksza & Elpus, 2018). I delstudie 2 var målet å innhente bred kunnskap om hva som kjennetegnet faget sal og scene i Norge 2019, og datamaterialet ble samlet inn gjennom en spørreskjemaundersøkelse som ble sendt digitalt til alle ungdomsskoler i Norge. Spørreskjemaet inneholdt 24 spørsmål og genererte både kvantitativ og kvalitativt datamateriale gjennom åpne og lukkede spørsmål. Spørsmålene dreide seg blant annet om hvilken utdanning lærerne som underviser i faget har, hvilke typer produksjoner som gjøres i faget, kjønnsfordeling mellom elevene, lærernes forhold til læreplanen, elevenes læringsutbytte og hvordan lærerne opplever fagets betydning for skolen og elevene. Kontaktinformasjon til alle ungdomsskoler i Norge fikk jeg fra Utdanningsdirektoratet på mail 10. mai 2019. Av dem fikk jeg e-postadresser til 1257 ungdomsskoler.

Spørreskjemaundersøkelsen ble utarbeidet i samarbeid med min veileder Jens Knigge. Jeg utformet innholdet i spørsmålene og Knigge gjorde det formelle arbeidet med å designe skjemaet i et digitalt format som kunne sendes ut via mail. 8. mai 2019 ringte jeg Norsk senter for forskningsdata (NSD) for å avklare om spørreskjemaundersøkelsen var meldepliktig. Ettersom ingen av spørsmålene i spørreskjemaet inneholdt elementer som krever svar der personer kan identifiseres, og plattformen spørreskjemaene ble sendt fra var anonymisert, fikk jeg som svar at det ikke var nødvendig å melde studien til NSD.

Utformingen av et spørreskjema er viktig for at man skal få ut den informasjonen man ønsker og for å få en så høy svarprosent som mulig (Miksza & Elpus, 2018). Ifølge Miksza og Elpus (2018) må spørsmålene i en spørreskjemaundersøkelse være nøye gjennomtenkt i forhold til hensikten med undersøkelsen. Hensikten med denne studiens spørreskjemaundersøkelse var å kartlegge status for faget sal og scene i Norge 2019, både i form av kvantitative og kvalitative data. For at kunnskapen skulle være så representativ som mulig var et mål med utforminga av spørreskjemaet å få flest mulig

til å svare. Vi ønsket også at spørreskjemaet skulle generere mest mulig informasjon, samtidig som det ikke skulle være for omfattende å besvare. Miksza og Elpus (2018, s. 22–26) presenterer flere elementer man må reflektere over for å oppnå dette, for eksempel formulering av spørsmålene, populasjon (utvalg) og utsendelse, noe vi gjorde. Når det gjelder formulering av spørsmål og utarbeidelse av spørreskjemaet var tanken å utforme skjemaet på en måte som gjorde at vi fikk mest mulig informasjon ut av et ikke alt for omfattende skjema. I form utformet vi derfor spørreskjemaet slik at det var enkle avkryssningsspørsmål i starten, og at mer utfyllende spørsmål kom mot slutten. Tanken bak det var at om noen lærere ikke besvarte alle spørsmålene, hadde vi uansett grunnleggende informasjon fra de første avkryssningsspørsmålene.

Jeg jobbet nøye med spørsmålene i skjemaet for å få de så presise som mulig, og sendte en pilottest til seks personer; lærerutdannere/forskere og ungdomsskolelærere. Dette anbefales av Miksza og Elpus (2018) for å få tilbakemeldinger både på utforming av spørsmålene, tidsbruk og gjennomføringen av selve besvarelsene. Tilbakemeldinger fra pilottesten ga både bekreftelser og viktige tips til hensiktsmessig utforming av spørsmålene. Andre overveielser vi måtte ta handlet om utvalget eller populasjonen; *hvem* som skulle besvare spørreskjemaet. *Populasjonen/den generelle populasjonen* er alle som er aktuelle å spørre, mens den *ideelle populasjonen* er å velge ut ei gruppe som varierer på en slik måte at den er representativ for den generelle populasjonen (Miksza & Elpus, 2018). I vårt tilfelle ønsket vi å spørre hele den generelle populasjonen, det vil si alle ungdomsskolene i hele landet, ettersom vi ønsket å avdekke så mye kunnskap som mulig om PFS-faget på landsbasis.

Hvordan man sender ut en undersøkelse kan ha betydning for svarprosent, blant annet med tanke på hvordan man formulerer introduksjonsteksten (Miksza & Elpus, 2018). Vi vurderte det slik at teksten måtte inneholde nødvendig informasjon samtidig som den skulle bidra til at lærerne fikk lyst til, og opplevde det som viktig, å besvare. Samtidig måtte ikke teksten være for lang.

Mandag 20. mai 2019 sendte vi ut 1257 mailer med følgende innhold:

Hei.

Valgfaget Sal & scene er grunnskolens eneste tverrkunsthaglige emne og et kraftig underforsket område i nasjonal og internasjonal sammenheng. I forbindelse med et doktorgradsarbeid om faget trenger vi hjelp til å besvare vedlagte spørreskjema. Dette vil ta 8-10 minutter.

Vi ber om at denne mailen videresendes til fagansvarlig for Sal og scene-faget ved din skole. Dersom Sal og scene ikke tilbys som valgfag ved skolen din, ønsker vi at du går inn på lenken og krysser av for «nei» på spørsmål 2. På forhånd takk! Trykk her for spørreskjema:

https://www.soscisurvey.de/sal_og_scene/

Skjemaet blir sendt ut til alle ungdomsskoler i landet og vil derfor kunne bidra til viktig kunnskap om faget Sal og scene. All data fra undersøkelsen blir behandlet anonymt.

Vi ber dere svare **innen 1. juni 2019**.

Mvh

Solveig Salthammer Kolaas, stipendiat i musikk ved Nord universitet

Jens Knigge, professor i musikkpedagogikk ved Nord universitet



Fordi det ble for omfattende å innhente direkte kontaktinformasjon til de aktuelle lærerne, måtte invitasjonen gå gjennom et ekstra ledd; ledelsen ved skolen. Et usikkerhetsmoment ved dette var at vi måtte forutsette at ledelsen videresendte mailen til den aktuelle læreren, noe som kan ha påvirket svarprosenten. Vi sendte ut 1223 eposter og fikk feilmelding på 70, så det reelle grunnlaget for antall mulige svar var 1153. Én fagansvarlig lærer ved hver skole ble bedt om å svare på spørreskjemaet. Estimeringen på bakgrunn av denne populasjonsstørrelsen gir en nødvendig utvalgsstørrelse på minst 289 skoler (konfidensnivå = 95 %; feilmargen = 5 %; Miksza & Elpus, 2018, s. 24–26). Etter å ha sendt ut en purremail mandag 3. juni 2021, fikk vi til sammen inn svar fra 391 lærere, noe som utgjorde en svarprosent på 33,9 %. Spørreskjemaet i sin helhet, inklusive bias-check, kan leses her: https://osf.io/6kfeg/?view_only=7848d1a0322e43459b2fb427d7791d6a

Jeg har nå redegjort for hvordan jeg genererte datamaterialet for studien gjennom to delstudier. Videre vil jeg gå inn på den analytiske tilnærmingen.

3.3 Analyse

I analysearbeidet har jeg hatt som mål å bli kjent med datamaterialet gjennom en åpenhet for hva det ville fortelle meg, og videre utforske hvilke forståelser jeg som forsker kunne utvikle i samspill med materialet og de teoriene jeg var i dialog med, jamfør studiens konstruksjonistiske (Crotty, 1998) posisjonering. Utgangspunktet var å stadig gå tilbake og arbeide med empirien på nye måter for å se hvilke innsikter som kunne tenkes å tre fram, som i en hermeneutisk tilnærming der fortolkning av deler av en tekst settes i relasjon til helheten, og videre gjør at delene kan tolkes på nye måter og gi ny forståelse av helheten (Alvesson & Sköldberg, 2017). Som gryende forsker opplevde jeg at valg av analysemetode var en utfordring, og jeg reflekterte mye over hvilke analytiske tilnærminger som ville forløse potensialet som lå i datamaterialet på best mulig måte. Møtet med de generelle analysemomentene *sortere, redusere og argumentere* (Rennstam & Wästerfors, 2015) åpnet rammene hver av analysemetodene satte, og som jeg opplevde som begrensende. Nå kunne jeg ta utgangspunkt i hva materialet ville fortelle meg uavhengig av analysemetode. Rennstam og Wästerfors (2015) beskriver analysearbeid som en håndtering av tre problem: *Kaosproblemet*, følelsen av kaos som kan råde når alt materialet ligger samlet uten orden og system, *representasjonsproblemet*, utfordringen med å velge bort noe for å framheve noe annet, og *autoritetsproblemet*, som omhandler å argumentere for sine funn, eventuelt mot eller med støtte i etablerte teorier (Rennstam & Wästerfors, 2015, s. 12). Disse tre problemene tenkes besvart gjennom momentene sortere, redusere og argumentere, noe som har vært det generelle utgangspunktet for alt analysearbeid i denne studien.

Variasjonen og mangfoldet i datamaterialet har også gjenspeilt seg i den analytiske tilnærmingen. Teoretiske og analytiske konsepter har gitt nye mulige forskerbriller å se materialet gjennom, jamfør *thinking with theory* (Jackson & Mazzei, 2011), og dette

har gitt nye retninger i arbeidet med materialet ved å frigjøre kreativitet, noe som anses som sentralt for analysearbeid i forskning (Kara, 2015). I arbeidet med de tre artiklene har jeg analysert deler av materialet på ulike måter. Samtidig og parallelt har jeg hatt det helhetlige bildet for øyet, gjennom å se de tre artiklene i sammenheng i denne kappeteksten. Arbeidet med artiklene har foregått parallelt og i en iterativ prosess, der jeg hele tiden har gått fram og tilbake mellom de ulike delene i datamaterialet. Underveis i studien har derfor den helhetlige forståelsen av empirien utvidet min forståelseshorisont. Arbeidet med å se helhetlige sammenhenger mellom de ulike artiklene som denne kappeteksten skal synliggjøre, har derfor vært en prosess som har pågått gjennom hele studien.

3.3.1 Narrativ tilnærming

Kappeteksten rammes inn av tre narrativ. En narrativ forskningstilnærming søker ikke den rene sannhet, men streber etter å utdype forståelser og mening med utgangspunkt i mennesket som et fortellende vesen (Craig, 2007; Sørly & Blix, 2017). Kara (2015) anbefaler metodologisk pluralisme, ikke bare i generering og analyse av empiri, men også i framstilling og formidling av forskning. Dette er noe temaet i denne studien inviterer til. Narrativer kan navigere i skjæringspunktet mellom akademisk tekst og kunstuttrykk, og kan bidra til å skape variasjon i forskningsformidlingen. Narrativer kan levendegjøre og kommunisere med leseren på en annen måte enn akademisk tekst. De kan bevege og invitere til dynamiske prosesser hvor verden kan ses fra nye perspektiv (Sørly & Blix, 2017). Dette er bakteppet for bruken av narrativene i kappeteksten. Narrativene er tenkt som bilder, illustrasjoner, pusterom, innganger eller impulser. Polkinghorne (1988) beskriver to ulike innganger til narrativ analyse: *Analyse av narrativ* kan beskrives som å identifisere og lete etter narrativer i teksten, og *narrativ analyse* som det å *skape* narrativer ut fra den aktuelle empirien. Narrativ 1, *Bak scenen*, danner en impuls for studiens bakgrunn og er en narrativ analyse konstruert fra egen erfaring og forforståelse. Narrativ 2, *Premieredag*, er en bearbeidet fortelling direkte hentet fra feltnotatene i kassustudien, inspirert av Polkinghornes (1988) analyse av narrativ. Narrativ 3, *Epilog*, er en narrativ analyse (Polkinghorne, 1988), et narrativ

konstruert av meg som forsker. Epilogen oppsummerer de ulike lærerstemmene i studien i en samlet fortellingsammenstilling (Craig, 2007), der samlede lærerforståelser om samkunst som meningsskapende tilnærming formidles gjennom én konstruert lærerstemme: Stine.

Avhandlingens tre artikler er informert av ulike analysemetodiske tilnærminger: A1 av deskriptiv, statistisk analyse (Miksza & Elpus, 2018), A2 av komparativ analysemetode utviklet på bakgrunn av grounded theory (Corbin & Strauss, 2008; Postholm, 2010) og A3 av narrativ analyse (Josselson, 2011; Riessman, 2005, 2008) og teori om praksisarkitekturer (Kemmis et al., 2014), jamfør *thinking with theory* (Jackson & Mazzei, 2011). Disse analytiske tilnærmingene vil jeg kort redegjøre for i den videre teksten.

3.3.2 Deskriptiv, statistisk analyse

I A1 var hensikten å gi et bilde av hva som kjennetegnet valgfaget sal og scene i Norge i 2019 med bakgrunn i data generert gjennom en landsomfattende spørreskjemaundersøkelse. Analysearbeidet ble gjort i samarbeid med Jens Knigge, som var medforfatter i artikkelen. For å besvare hensikten med artikkelen brukte vi deskriptiv, statistisk analyse (Miksza & Elpus, 2018). Målet i statistisk analyse er å oppsummere og organisere store mengder datamateriale, og i musikkpedagogisk forskning kan statistisk analyse for eksempel være hensiktsmessig for å identifisere og visualisere trender og gi klarhet og orden i store mengder datamateriale (Miksza & Elpus, 2018), noe som var et mål med vårt arbeid. Gjennom å organisere og visualisere det kvantitative datamaterialet fra spørreskjemaundersøkelsen, kunne vi gi en statistisk framstilling av for eksempel antall skoler i hvert fylke som tilbyr sal og scene som valgfag, hvordan lærere samarbeider, hvordan faget verdsettes hos ledelse og kollegaer, hvordan elevgruppene organiseres og hvilken utdanning lærerne som underviser i faget har. Svarene på de åpne spørsmålene, for eksempel hvilken utdanning lærerne hadde og hvordan de samarbeidet med andre lærere i faget, kodet jeg først tematisk for å skaffe oversikt over materialet, før Knigge analyserte både de

åpne og lukkede svarene gjennom dataprogramvarene SPSS 27 og JASP 0.14.1. Resultatene visualiserte vi gjennom ulike former for søylediagram og tabeller. På denne måten brukte vi deskriptiv, statistisk analyse som utgangspunkt for å beskrive og sortere innholdet som lå i materialet (Miksza & Elpus, 2018).

3.3.3 Konstant komparativ analyse

I A2 var hensikten å undersøke hvilke betydninger lærere som underviser i PFS-faget framhever at faget har for elever og skole. Artikkelen skrev jeg sammen med hovedveileder Elin Angelo, og for å besvare artikkelens problemstilling brukte vi konstant komparativ analysemetode (Postholm, 2010) utviklet på bakgrunn av grounded theory (Corbin & Strauss, 2008; Creswell, 2013). Datamaterialet vi behandlet var generert ut fra 202 lærersvar på fire kvalitative spørsmål fra spørreskjemaundersøkelsen i delstudie 2. De fire spørsmålene var: (1) Hvilken betydning mener du faget sal og scene har for dagens skole? (2) Hvordan opplever du å undervise i faget? (3) Hvilket læringsutbytte, både faglig og ikke-faglig, opplever du at elevene får gjennom å delta i faget? og (4): Andre kommentarer. Vi analyserte og kodet lærersvarene i tre trinn: Åpen, aksial og selektiv koding (Postholm, 2010). I den åpne kodingen tematiserte vi etter hvilke betydninger lærerne påpekte, og hvem de adresserte betydningene til. I den aksiale kodingen undersøkte vi sammenhenger og overlappinger i disse kodene og samlet meningsinnholdet i tre subkategorier: Skaping, identitet og transformasjon. Gjennom selektiv koding sammenstilte vi disse kategoriene videre til kjernekategori «samkunst som danning og livsmestring». For å få en helhetlig og gyldig forståelse av datamaterialet, gikk vi stadig tilbake og vurderte deler opp mot helheten, som i en hermeneutisk sirkel, og vurderte koder og kategorier opp mot hverandre på tvers av de ulike trinnene (Kolaas & Angelo, under publisering). Analyseprosessen er grundig beskrevet i A2.

3.3.4 Narrativ analyse

I kasusartikkelen ønsket jeg å utvikle en helhetlig og levende framstilling av lærernes arbeid med PFS-faget, og anså derfor en narrativ tilnærming som hensiktsmessig.

Narrativ analyse refererer til en familie av kvalitative metoder, gjerne tilknyttet kasusbaserte studier, der tekst i historiebasert form utgjør empirien for videre tolkning og analyse (Riessman, 2005, 2008; Sørly & Blix, 2017). Empirien A3 bygger på består av feltnotater fra observasjoner og intervjutranskripsjoner, som samlet utgjør historien om lærernes forståelse av, og arbeid med, PFS-faget. Analyseprosessen gjorde jeg i hovedsak tematisk med fokus på innhold (Riessman, 2005), og i fire steg, som ifølge Josselson (2011, s. 228) kjennetegner en narrativ analytisk tilnærming: Jeg leste først datamaterialet som helhet for å få overblikk, videre leste jeg de ulike delene for seg, før jeg så leste helheten på nytt for å finne hovedessensen i materialet. Til slutt sammenfattet jeg grunnforståelsen i hver av de fire lærernes praksis, presenterte dem gjennom fire narrativer, og diskuterte disse med hverandre og teori om praksisarkitekturer (Kemmis et al., 2014). Ifølge Riessman (2008) skiller narrativ analyse seg fra andre analyser ved at materialet ikke stykkes opp like hardt, noe jeg ivaretok blant annet ved å bruke lange tekster direkte hentet fra feltnotatene som utgangspunkt for utvikling av narrativene. Jeg gjorde både analyse av narrativ og narrativ analyse (Polkinghorne, 1988): I to av narrativene tok jeg utgangspunkt i beskrivelser av konkrete hendelser jeg identifiserte i observasjonsmaterialet, de to andre narrativene konstruerte jeg med bakgrunn i empirien i sin helhet og min forståelse av denne. Dette utdypes nærmere i artikkelen (Kolaas, 2021).

3.4 Forskningsetiske refleksjoner

Det å forske innebærer konstante etiske vurderinger, og som forsker må jeg forholde meg til de enhver tids gjeldende forskningsetiske retningslinjer. De nasjonale forskningsetiske komiteene for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utarbeidet rådgivende og veiledende retningslinjer for forskning, med mål om å «utvikle forskningsetisk skjønn og refleksjon, avklare etiske dilemmaer, fremme ansvarlig forskning og forebygge uredelighet» (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021). Denne studien er gjennomført i tråd med disse retningslinjene. Retningslinjene gir føringer om at jeg som forsker må stå til ansvar for de valgene jeg

tar, og at jeg har forskningsetiske forpliktelser både overfor forskerfellesskapet, enkeltpersoner, grupper og institusjoner, oppdragsgivere og samarbeidspartnere (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021). Jeg har altså et etisk ansvar både overfor den enkelte lærer som har deltatt som informant i denne studien, overfor lærerstanden som gruppe, skole og utdanning på institusjonelt nivå, og overfor forskningssamfunnet jeg er en del av. Etiske aspekter om å ivareta forskningsdeltakernes interesser og sikkerhet betyr blant annet at forskningsresultatene må presenteres så presist og sannferdig som mulig. Dette kan være både en krevende og kreativ øvelse, og ifølge Kara (2015) er det en tett kopling mellom det å jobbe etisk med forskning og det å tenke kreativt.

Denne studien har generert empiri fra to ulike delstudier. Norsk senter for forskningsdata (NSD) gjør etiske vurderinger av søknader om forskningsprosjekter. Den nasjonale kartleggingsstudien er etter avtale med NSD ikke meldepliktig, da all data er anonymisert. Kасusstudien er meldt inn og godkjent av NSD (se vedlegg). Informasjon og samtykkeskjema (se vedlegg) er sendt ut til alle deltakere. Av personvern hensyn har jeg bruk fiktive navn på både skolen, elever, lærere og enkeltpersoner i artikkelen. Likevel er jeg klar over at de ulike personene kan bli gjenkjent for de involverte i studien og andre som er nært tilknyttet skolen og min arbeidsplass. Derfor har jeg, særlig i kасusstudien, erfart betydningen og sammenhengen mellom kreativitet og etiske overveielser i forskning. Eksempler på spørsmål jeg har reflektert over er: Hvordan kan min forskning bli brukt eller misbrukt av andre, og hvordan vil forskningsdeltakerne oppleve å se seg selv analysert på den måten jeg har forstått dem? For å imøtekomme disse problemstillingene har jeg blant annet latt forskningsdeltakerne lese gjennom mine tolkninger for godkjenning. Member checking (Stake, 1995) ble gjennomført ved at lærerne fikk lese gjennom artikkelen og bekrefte at de kjenner seg igjen i de beskrivelsene og tolkningene jeg som forsker har gjort. Jeg hadde dialog med alle de fire lærerne underveis i arbeidet med analysen, og de fikk tilsendt utkast av artikkelen for gjennomlesing i flere faser i arbeidet, med mulighet til å komme med innspill. Innspillene de kom med var i hovedsak av to format: De rettet opp faktafeil i forhold

til beskrivelsen av arbeidet med faget og detaljer i beskrivelsen av dem selv, og de kommenterte om de kjente seg igjen i de tolkningene og forståelsene jeg hadde utviklet i møte med empirien. Alle fire lærerne fikk mulighet til å lese gjennom siste utkast av artikkelen før den ble publisert. Tre av fire ga tilbakemelding om at de opplevde at artikkelen framstiller både lærerne, skolen og arbeidet med faget på en måte de kjente seg godt igjen i, og som de godkjente at ble publisert i forhold til samtykkeskjema. Den fjerde ga tilbakemelding i form av gratulasjon ved publisering.

Deltakerskolen i D1 er, som tidligere nevnt, en skole jeg har relasjoner til på ulike måter. Jeg kjenner alle fire lærerne personlig, to av dem har jeg en nær relasjon til. Forholdet mellom meg som forsker og de ulike lærerne kan ha hatt innvirkning på forskningen på flere måter. Det kan ha påvirket det lærerne sa i intervjuene, det de sa og gjorde i observasjonssituasjonene, og det kan ha påvirket meg som forsker både i generering av empiri og i analysearbeidet. Det at en forsker er i til stede i rommet kan, som tidligere nevnt, gjøre at intervjupersoner handler og oppfører seg på en annen måte enn de ville gjort om det ikke var en observatør i rommet (Postholm, 2010). Det kan for eksempel være at de ønsker å framstå så bra som mulig og at de endrer sin måte å jobbe på for å oppnå dette. Det at jeg samtidig har en personlig relasjon til dem kan både ha forsterket dette, og det kan ha skapt en ekstra avstand. Min egen oppfatning av min relasjon og kjennskap til skolen og lærerne, er at relasjonen har hatt en positiv innvirkning på forskningen fordi jeg har fått inngående innsikt i hvordan skolen forholder seg til faget over tid. Jeg har også en opplevelse av at lærernes holdning til min forskning har vært med oppriktig nysgjerrighet og ønske om å utvikle og forstå både positive og negative aspekter ved egen praksis. Likevel vil jeg påpeke at både min og lærernes holdning til faget er grunnleggende positiv, og at det derfor er en risiko for at negative holdninger og episoder ikke har kommet fram i lyset, selv om jeg har prøvd å være bevisst på dette.

I D2, den nasjonale kartleggingsstudien, har etiske og kritiske refleksjoner dreid seg om utvalgstørrelsen, representasjonsspørsmålet og utvalget. Spørreskjemaet hadde en

svarprosent på 33,91 %, noe som ikke tilfredsstillt kravet man vanligvis stiller til en representativ studie (Holand, 2018; Miksza & Elpus, 2018). For å vurdere representativiteten sammenlignet vi utvalgets karakteristikk med populasjonens, og analysene viste at datamaterialet ganske presist gjenspeiler relevante karakteristikk som for eksempel fordeling av ungdomsskoler per fylke og kjønnsfordeling mellom lærere (se bias-check ¹). Dette styrker resultatenes gyldighet, men vi kan likevel naturligvis ikke være 100 % sikre på at resultatene er representative for populasjonen som helhet (Kolaas & Knigge, 2021).

Også i arbeidet med A2 erfarte jeg at lærerne som hadde besvart spørreskjemaundersøkelsen framsto som nesten utelukkende positivt innstilt til PFS-fagets betydninger. Kritiske refleksjoner rundt dette handlet for eksempel om hvilke type lærere som hadde besvart spørreskjemaet og hvilke som ikke hadde gjort det, og mulige årsaker til dette. Analysene og kryssjekk i datamaterialet viste at hovedandelen lærere som besvarte spørreskjemaet hadde kunstfaglig kompetanse og underviste i faget fordi de var motivert for å gjøre det. Jeg hadde ingen tilsvarende informasjon om lærerne som ikke hadde besvart skjemaet. I et tenkt tilfelle kunne alle de være lærere uten kunstfaglig kompetanse, undervise mot eget ønske og ha en negativ holdning til faget, og hvis så var tilfelle kunne artikkel 2 sett helt annerledes ut. For å sikre oss mot dette kunne vi fulgt opp forskningen med å forsøke og fange opp disse lærerne på andre måter, men med tanke på studiens omfang valgte vi å ikke gjøre det.

En mulig forklaring på de overveiende, positive lærersvarene er at de lærerne som har høy kunstfaglig kompetanse også er de som er mest engasjert i faget, og som dermed anser det som viktig å i det hele tatt svare på undersøkelsen. Denne problemstillingen kan ses i lys av det Blix (2017) omtaler som *narrativ kontekstanalyse*. Blix (2017) hevder at fortellinger ikke oppstår av seg selv eller i et vakuum, men at de alltid skapes i spesifikke samhandlingskontekster og at fortelling både er noe man skaper og noe man gjør (s. 111). Blix (2017) skriver at å fortelle er noe man gjør for å oppnå noe og at

¹Bias-check: https://osf.io/6kfeg/?view_only=7848d1a0322e43459b2fb427d7791d6a.

enhver fortelling er bærer av diskurser. I denne konteksten kan jeg derfor for eksempel spørre om hva lærerne vil oppnå med sine fortellinger, sine svar på spørreskjemaet: Hva oppnås gjennom å fortelle en bestemt fortelling på en bestemt måte, i en bestemt kontekst? Å se lærernes fortellinger i dette kritiske perspektivet, betyr at *konteksten* narrativene fortelles i er av betydning (Gubrium & Holstein, 2009). For eksempel kan det Gubrium og Holstein (2009) omtaler som den *kulturelle meta-narrative* kontekstsfæren være interessant i denne sammenhengen. Denne sfæren omfatter kollektivt delte meningssystemer som fungerer som mønstre for de individuelle fortellingene, og er ofte ikke eksplisitte i fortellingene (Gubrium & Holstein, 2009). I spørreskjemastudien kan dette for eksempel forstås som at lærernes svar er farget av en diskurs og læringskultur der lærere er vant til å måtte legitimere for kunstfagenes plass i skolen. Dette kan videre ses i sammenheng med forskningsgjennomgangen i studien, som viser en klar tendens og tradisjon for argumentasjon for kunstfagenes plass i skolen. Denne tråden følger jeg videre i diskusjonskapittelet.

Forskningsetikk er sterkt forbundet med troverdighet og transparens. Med tanke på transparens inviteres leseren til innsyn i hvordan jeg som forsker har kommet fram til de resultatene jeg presenterer. Kvale og Brinkmann (2015) hevder at validering og transparens i et forskningsprosjekt må gjennomsyre hele prosessen, både i forhold til generering og analyse av empiri, valg av teoretiske perspektiver og synliggjøring av egen rolle i prosjektet (s. 277). Slik kan leseren selv vurdere prosjektets relevans og gyldighet på en kritisk måte. Det å framstille den metodologiske prosessen på en systematisk og ryddig måte, og det å være tydelig på egen rolle i prosjektet, vil dermed være viktig i forhold til transparens og gyldighetsprinsippet. Min rolle i dette prosjektet er i skjæringspunktet mellom å forske utenfra og innenfra, noe som kan anses som både en styrke og en svakhet. Temaet for studien, samkunst som meningsskapende tilnærming i arbeid med sceneproduksjoner, er et område jeg har bred erfaring med og brenner sterkt for både som musikk lærerutdanner, tidligere ungdomsskolelærer, utøvende musiker og kulturarbeider i frivillig kulturliv. Som lærer og musiker brenner jeg for kunstfagenes plass i skolen. Jeg har selv erfart hvilken betydning samkunstlig

arbeid kan ha for barn og unge, og jeg har kjent på egen kropp den mening musikk kan skape gjennom egenutøvelse. Som forsker skal jeg ikke legitimere og bekrefte egen kunnskap, men undersøke et felt med kritisk blikk. Min bakgrunn og forforståelse vil likevel være en del av fortolkningen av forskningsmaterialet. Derfor har jeg forsøkt å synliggjøre denne, slik at det framstår klart for leseren hvordan analyseprosessen har foregått og på hvilken måte min egen bakgrunn har bidratt i, og kan ha påvirket, utvikling av forskningsresultatet. Dette har jeg tidligere drøftet i delkapittel 2.2.1: Egen forforståelse.

De så å si udelt positive betydningene ved faget PFS som kommer fram i denne studien har vært et punkt som både har overrasket meg og som jeg har reflektert mye over. Selv om også min grunnholdning til PFS-faget og samkunstlig arbeid er positiv, er jeg klar over utfordringer som kan oppstå i forhold til prestasjonsangst, sjalusi, mindreverdighetsfølelse og maktkamper mellom deltakere som innehar ulike funksjoner og roller i ensemblet. Dette er likevel i liten grad representert i forskningsmaterialet for denne studien. Utfordringer med å få fram både positive og negative aspekter, og det å stille spørsmål ved eventuelt hvorfor kritiske perspektiv ikke blir løftet fram, er en velkjent problemstilling innen forskning på for eksempel utdanningsprogrammer. Et eksempel er det venezuelanske musikkutdanningsprogrammet El Sistema. El Sistema er et nettverk av ungdomsorkestre som tilbyr gratis musikkundervisning og instrumenter til barn og unge med mål om sosial rettferdighet og å redde barn fra fattigdom, uvitenhet, stoffmisbruk og kriminalitet ved å aktivisere dem i orkestre (Baker, 2016). Baker (2016) hevder at El Sistema har blitt presentert som en udelt «good news story» i media, men viser til at flere studier framstiller et mer nyansert bilde av programmet, blant annet ved å framheve disiplin og kontroll av sosiale grupper framfor musikkutøvelse (s. 13–14). Kuuse (2018) diskuterer El Sistema i sin avhandling, og viser til flere studier som er svært positivt innstilt til programmet blant annet ved å påpeke at det bidrar til utvikling av samarbeidsevner, glede og muligheter for sosial forandring (s. 19–21). Men hun viser også til studier som er kritiske til programmet, for eksempel ved å peke på at sosiale utviklingsaspekter

risikerer å bli usynliggjort når prosjektets kompleksitet reduseres, og at det derfor er vesentlig å ha oppmerksomhet på flere ulike utviklingsaspekter (Kuuse, 2018, s. 20).

I funnene i denne studien er det kritiske perspektivet først og fremst rettet mot politiske føringer og materiell-økonomiske rammer for PfS-faget i skolen, og ikke ved fagets betydninger for elever og lærere. En vesentlig faktor ved den ensidige positive forståelsen av elev-betydninger ved faget kan også ha sammenheng med at faget er et valgfag, noe som også støttes i evalueringsrapporten som påpeker at valgfagene generelt ser ut til å bidra til økt skolemotivasjon (Dæhlen & Eriksen, 2015) og i Edbergs (2013) forskning. Det at elevene selv har valgt å delta kan altså være en sannsynlig årsak til de overveiende positive betydningene ved faget som kommer fram i denne studien.

4 Funn

I dette kapittelet vil jeg presentere funnene fra de tre artiklene studien består av, og relatere disse til den overgripende problemstillingen for avhandlingen. Dette danner videre grunnlaget for sammenstilling og metarefleksjon i diskusjonskapittelet.

4.1 Artikkel 1: Det store bildet: En kartlegging av faget sal og scene i Norge 2019

Hensikten med A1 var å kartlegge hva som kjennetegner faget sal og scene i Norge i 2019. Funn i artikkelen er at faget framstår som et kvinnedominert musikk- og teaterfag som oppleves som høyt verdsatt hos ledelsen ved skolene. Resultatene viser at 70,3 % av skolene tilbyr sal og scene som valgfag, noe som gjør faget til det nest største valgfaget i Norge i 2019. 73,8 % av elevene som deltar i faget er jenter og 61,4 % av lærerne er kvinner. Videre funn viser at de produksjonsformene som gjøres oftest er teater- og musikkteaterproduksjoner, men at produksjon av rene konserter, danseforestillinger og film bidrar til å utfylle bildet av faget som et mangespektret scenekunsthøgskolefag. 77,29 % av lærerne som underviser i faget har kunstfaglig utdanning og musikk er det mest representerte kunstfaget innenfor lærernes kompetanseområder. 46 % av lærerne samarbeider aldri med andre lærere, og ved over en tredjedel av skolene er det kun én lærer som underviser i faget. Ved skoler der to eller flere lærere samarbeider og/eller underviser på sine spesialkompetanseområder, oppleves faget å ha høyere status enn ved skoler der en lærer underviser i faget alene. Lærertetthet og lærersamarbeid kan altså se ut til å styrke fagets status ved skolene.

Sentrale bidrag til studien som helhet, er funn om at den samkunstlige intensjonen med PFS-faget til en viss grad oppnås, men at faget likevel i hovedsak framstår som tokunstlig, nemlig som et musikk- og teaterfag. Dette kan ses i sammenheng med at nesten halvparten av lærerne aldri samarbeider med andre lærere i faget og at 22,1 % av lærerne underviser uten kunstfaglig kompetanse. Artikkelen konkluderer med et behov for «både etter- og videreutdanningstilbud i faget, mer samkunstfaglighet i

lærerutdanningene og mer ressurser til høyere lærertetthet i faget i skolen» (Kolaas & Knigge, 2021).

4.2 Artikkel 2: Samkunst for selve livet: Om danning og livsmestring i valgfaget produksjon for scene

Hensikten med A2 var å undersøke læreroppfattede betydninger ved PFS-faget i ungdomsskolen gjennom problemstillingen: *Hvilke betydninger framhever lærere at faget produksjon for scene har for elever og skole?* Funnene i artikkelen artikuleres gjennom subkategoriene *skapning, identitet og transformasjon* og kjernekategoriene *samkunst som danning og livsmestring*. Til sammen forklarer disse at PFS-faget forstås som aktiv samhandling mellom flere kunstfag og aktører i arbeidet fram mot en sceneproduksjon, og at dette kan være betydningsfullt som en alternativ læringsarena for livsmestring og det å skape en helhetlig og meningsfull skolehverdag for både elever og lærere (Kolaas & Angelo, under publisering). Samkunst-begrepet ble utviklet i møte med empirien, og forklarer at betingelser for at PFS oppleves som en arena for danning og livsmestring ligger i de faglige premissene: «at faget likestiller ulike kunstfag, lærere og elever, at faget forutsetter deltakelse og aktivitet, og at dette er bakgrunnen for elevenes og lærernes felles og tidsavgrensede arbeid med å skape og formidle en scenisk produksjon» (Kolaas & Angelo, under publisering). Funn i artikkelen peker også mot at lærerne forstår faget som både et krevende og givende fag å undervise i. Det lærerne opplever som givende er at PFS forstås å være en avgjørende læringsarena i skolen gjennom at det tilbyr elevene en arena for danning og livsmestring. Det som oppleves krevende er i hovedsak dårlige materielle og økonomiske ressurser og det å måtte sette karakter i faget.

Et kjernefunn relatert til den overordnede problemstillingen er at PFS-faget forstås å ha betydning både for skolen, samfunnet og den enkelte også i andre fag enn PFS, og på andre områder i livet, og at fagets verdi ikke synes å være i samsvar med praksisarkitekturene som omgir faget. I artikkelen konkluderer vi med at PFS-faget, i kraft av sin samkunstlighet, synes å være et fag som imøtegår den nye læreplanens

intensjoner om danning, tverrfaglighet, dybdelæring og livsmestring, og at for å forløse disse intensjonene kan det synes et behov for mer ressurser og kompetanse for samkunstlig arbeid i skolen, og samkunstlige tilnærminger til læring i grunnskolelærerutdanningene (Kolaas & Angelo, under publisering).

4.3 Artikkel 3: «Vi leker ikke teater!» Lærerfellesskapet i valgfaget produksjon for scene som profesjonelt kunnskapslandskap

Hensikten med A3 var å undersøke fire ungdomsskolelæreres arbeid i og med valgfaget produksjon for scene, med fokus på hvordan læreres praksis og kompetanse samvirker og til sammen danner en kollektiv praksis i form av et profesjonelt kunnskapslandskap. Funn i artikkelen viser at lærernes individuelle praksiser er formet av den kunstfaglige ekspertisen de har med seg fra det profesjonelle og frivillige kunst- og kulturfeltet utenfor skolen, og at disse videre danner grunnlaget for en felles praksis der profesjonalitet og kvalitet i det kunstfaglige arbeidet står i fokus. Dette operasjonaliseres gjennom at skolen transformeres til en profesjonell musikkteaterarena, der lærer – elev-forholdet byttes ut til fordel for regissør – skuespiller-relasjonen (Kolaas, 2021).

Funnene relaterer direkte til den overordnede problemstillingen gjennom å peke mot at lærernes kunstfaglige kompetanse og profesjonalitet er en forutsetning for arbeidet med faget, og at dette gir PFS høy status ved skolen, noe som videre fører til at skoleledelsen gir faget gode rammevilkår for arbeidet blant annet i form av høy lærertetthet og gode materielle og økonomiske rammer. Disse gode rammevilkårene er viktige praksisarkitekturer som muliggjør profesjonalitet i arbeidet, og videre legger grunnlaget for fagets status, som igjen gir gode rammevilkår. Som i en sirkelbevegelse.

5 Diskusjon

I denne diskusjonsdelen vil jeg besvare den overordnede problemstillingen for studien: *Hvilke forståelser om samkunstlig arbeid i skolen kan utvikles i en mixed methods studie om valgfaget produksjon for scene?* Gjennom de to delstudiene og de tre artiklene studien består av har jeg undersøkt praksiser relatert til PFS-faget på mikro- og makronivå. Videre vil jeg drøfte dette på metanivå. Gjennom å sette funn fra de tre artiklene i dialog med hverandre og tidligere forskning vil jeg nå diskutere PFS som del av et nasjonalt utdanningskompleks, i lys av teori om praksisøkologier (Kemmis et al., 2014). Slik vil jeg imøtekomme målet med studien om å bidra til forskningsfeltet om kunstfag i skolen.

Ifølge Kemmis et al. (2014) blir individuelle og kollektive praksiser formet av ytringer, handlinger og relasjoner som eksisterer i intersubjektive rom som språk, rom og tid i den materielle verden og sosiale forhold. Forholdene som muliggjør de intersubjektive rommene beskrives som kulturell-diskursive, materiell-økonomiske og sosial-politiske, og alle disse elementene virker sammen i det Kemmis et al. (2014) forklarer som praksisarkitekturer. Praksisområdene jeg berører i studien relaterer til hverandre på ulike måter, som i et økologisk system (Kemmis et al. 2014, s. 48). I et økologisk perspektiv innebærer dette at de ulike praksisområdene gir næring til hverandre: Én praksis kan bli en del av en annen praksis som videre tar del i en ny praksis, som i et økosystem der alle delene er avhengig av og påvirker hverandre. Dette avhengighetsforholdet medfører at endringer i én praksis krever endringer i andre praksiser, noe som nettopp er kjernen i teorien om praksisøkologier (Kemmis et al., 2014). For å diskutere sammenhenger og samspill mellom praksiser relatert til produksjon for scene, bruker jeg det Kemmis et al. (2014) benevner som *utdanningskomplekset* (s. 51). Som presentert i teorikapittelet, beskriver Kemmis et al. (2014) fem ulike praksisområder i dette komplekset. For å tilpasse teorien til denne studien har jeg delt området *ledelse* i to, og operasjonaliserer utdanningskomplekset i følgende seks praksisområder: *Elevs læring, lærers undervisning, utdanning og*

kompetanseutvikling, skoleledelse, politisk ledelse og forskning om kunstfag i skolen. Ved å diskutere hvordan disse områdene innvirker og relaterer til hverandre, vil jeg nå undersøke hvilke forståelser om samkunstlig arbeid i skolen denne studien kan bidra med i et økologisk perspektiv.

Diskusjonen er strukturert i tre deler. I første del presenterer jeg *teorien om samkunstlig meningsskaping (TSM)* som forklarer hvordan området *elevs læring og læreres undervisning* kan forstås gjennom samkunst-begrepet og PFS-faget som en arena for danning og livsmestring. I andre del, *Dissonanser*, viderefører jeg første del ved å diskutere hvordan elevs læring og læreres undervisning relaterer til områdene *utdanning og kompetanseutvikling, skoleledelse og politisk ledelse*. Her påpeker jeg en dissonans mellom PFS-fagets potensiale for samkunstlig meningsskaping og praksisarkitekturene som omgir faget nasjonalt. I tredje del diskuterer jeg *samkunst i et norsk utdanningslandskap* og foreslår samkunst som kjernekompetanse i skole og utdanning i et helhetlig, økologisk perspektiv.

5.1 Teorien om samkunstlig meningsskaping (TSM)

Lærerne i denne studien uttrykker at de forstår elevs læring i produksjon for scene som det jeg samlet benevner som danning og livsmestring. Dette eksemplifiserer lærerne blant annet gjennom ytringer om at de ser elevene utvikle seg både individuelt og som del av et fellesskap gjennom samarbeid og mestring, og at de tar med seg mestringsfølelsen de opplever i PFS tilbake til andre skolefag og andre områder i livet (A2). Lærerne erfarer at denne mestringsfølelsen gir elevene en selvtillit som kan overføres til områder de kanskje ikke har opplevd å lykkes på tidligere, og at mestringsfølelse dermed overføres fra en arena til en annen. De ytringer, handlinger og relasjoner som preger praksisfellesskapet i PFS-faget, reiser på denne måten fra én praksisarena til en annen og former nye praksiser, som beskrevet i teorien om praksisøkologier (Kemmis et al., 2014). Disse nye praksisarenaene kan være andre fag og sosiale kontekster i skolen, eller det kan være situasjoner i ungdommens liv for øvrig, utenfor skolens kontekst. Hvordan arbeidet med å skape en sceneproduksjon på

denne måten kan bidra til danning og livsmestring, er utgangspunktet for *teorien om samkunstlig meningsskapning* (TSM). TSM foreslås her som en begynnende teori, videreutviklet fra kjernekategori «samkunst som danning og livsmestring» i A2, i dialog med funn fra A1 og A3.

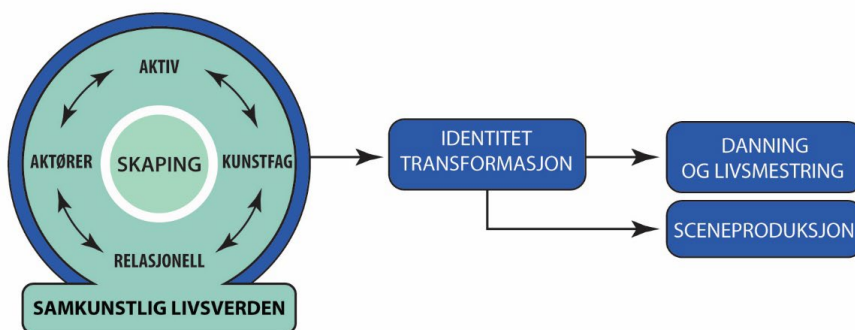
Begrepet *samkunst* er kjernebegrepet i studien, og også i teorien om samkunstlig meningsskapning. Begrepet er utviklet i møte med empirien, der prefikset «sam» var gjennomgående og sentralt i måten lærerne omtalte PfS-faget, for eksempel med ord som samspill, samarbeid, samhandling, samskapning og samvirke. Den begrepsmessige utfordringen jeg erfarte i arbeidet med forskningsgjennomgangen er også en del av bakgrunnen for utviklingen av begrepet. I forskningslitteraturen fant jeg flere begrep som relaterer til tverrfaglig arbeid med kunstfag, for eksempel estetiske læreprosesser/læringsprosesser (Austring & Sørensen, 2019; By et al., 2020), dybdelæring (Østern et al., 2019), fler(kunst)faglig/tverr(kunst)faglig (Hauge & Heggen, 2019) og kunstpedagogikk (Strobelt, 2018). Alle disse begrepene kan omfatte arbeid med sceneproduksjon, men slik jeg forstår dem er de videre begreper som omhandler det å arbeide med kunstfag generelt, og de har hovedfokus på den kunstneriske prosessen. Jeg savnet egnede begrep der meningsinnholdet omfattet det konkrete og komplekse arbeidet med å skape en sceneproduksjon, med tydelig fokus på det kunstneriske produktet og den aktive, samhandlende dimensjonen mellom aktørene som deltar i prosessen. Forfatterne av rapporten *Estetiske læringsprosesser i grunnskolelærerutdanningene* berører utfordringene omkring kunstfaglige begrep og forsto selve begrepet estetiske læringsprosesser som et vidt og noe vagt begrep (By et al., 2020). Begrepet samkunst kan være et bidrag til det kunstpedagogiske forskningsfeltet som et nyansert og spesifikt begrep som beskriver elevers læring og meningsskapning i arbeidet med å skape og formidle en sceneproduksjon.

I artikkel 2 beskrives samkunst og det unike med PfS-faget at det forutsetter «aktiv samhandling mellom flere likestilte kunstfag og aktører i prosessen med å skape og formidle en sceneproduksjon» (Kolaas & Angelo, under publisering). Dette er

grunnlaget for utvikling av livsmestringskompetansen lærerne forstår som sentral i elevens læring i PfS, og danner videre utgangspunktet for den foreslåtte *teorien om samkunstlig meningsskapning*, som her vist i Figur 4.

Figur 4

Teorien om samkunstlig meningsskapning



I TSM forstås samkunstlig meningsskapning som utvikling av danning og livsmestring i en fram- og tilbakeprosess der ulike aspekter veves inn i hverandre og påvirker hverandre. Utgangspunktet for prosessen er det *skapende*. Læreplanen i produksjon for scene inviterer til å reflektere over hva et skapende fellesskap er og over hva det er som skapes i faget (Kunnskapsdepartementet, 2020). I den relasjonelle og aktive samhandlingen mellom ulike aktører og kunstfag skapes noe på to plan, det skapes en konkret sceneproduksjon og en abstrakt samkunstlig livsverden. I denne livsverdenen utvikles elevenes identitet både individuelt og kollektivt, og muliggjør ulike former for transformasjon og endringer i hierarkiske strukturer (Kolaas & Angelo, under publisering). *Aktørene* i den samkunstlige prosessen er alle menneskene som fyller de ulike rollene og funksjonene som samvirker i den sceniske forestillingen. Det kan være musikere, lys- og lydteknikere, scenearbeidere, skuespillere, dansere, sminkører, regissør, koreograf, kostymedesigner, produksjonsleder, kioskselgere, PR-ansvarlig, scenograf, kulisseyggere og billettselgere. Disse rollene kan utføres av elever, lærere, vaktmester, rektor eller andre involverte. *Kunstfag* betegner de ulike scenekunsthaglige disiplinene som er i spill. Det kan være musikk, teater, dans,

scenografi, kostyme, sminke, rekvisita, lys og lyd, og tilsvarende som i Smalls (1998) musicking-begrep kan også kunstfagrelaterte disipliner som økonomi, markedsføring og billettsalg utgjøre viktige elementer i den helhetlige produksjonen. I både prosessen og formidlingen av sceneproduksjonen er det *relasjonelle* og *aktive* en forutsetning for den samkunstlige meningsskapingen.

Aktører i aktiv samhandling og ulike kunstfag i samspill er videre utgangspunktet for *identitetsutvikling* og *transformasjon*. Flere av lærerne i studien beskriver PfS som det mest givende faget de underviser i på grunn av betydningen de opplever at faget har for elevene (A2 og A3). *Identitet* handler om personlig utvikling gjennom mestringsfølelse, selvdisiplin og erfaringer med å bruke flere sider ved seg selv. Identitet handler også om kollektiv og sosial utvikling gjennom for eksempel respekt for andre mennesker og ulike type oppgaver og kunnskapsformer. Identitetsutviklingen som beskrives i TSM er en del av elevens læring og finner støtte i tidligere forskning som for eksempel viser sammenhengen mellom musikk, identitet og helse (Ruud, 2013), at musikkundervisning kan bidra til danning av både enkeltindividet og til den sosiale virkelighet (Elliott, 1995, 2007), at musikk kan spille en hovedrolle i individets identitetsdannelse (Stensæth & Bonde, 2011), at arbeid med teater kan føre til mestringsfølelse, selvtilit og tro på seg selv (Bruun et al., 2018) og at kunstfagene støtter opp under elevens generelle utvikling og læring (Bamford, 2006). Identitetsutviklingen i TSM kan også relateres til Fullan og Landworthys (2013) forståelse av dybdelæring som det å utvikle karakter, statsborgerskap, kommunikasjon, kritisk tenkning og problemløsning, samarbeid og kreativitet og forestillingsevne. *Transformasjon* i TSM handler om at samkunstlig arbeid muliggjør endringer i både faglige og sosiale hierarkiske strukturer og relasjoner, og at det kan endre elevens forståelser om hvilke kunnskaper, fag og mennesketyper som har verdi og status. Lærersitatatet «Dette er det eneste faget der ALLE er like viktige, og der elevene føler seg verdifull og viktig for noe større enn seg selv» (Kolaas & Angelo, under publisering) peker i den retning. Selv om det nok er lite sannsynlig at det i realiteten oppleves slik for alle involverte, kan kompleksiteten og behovet for så mange ulike typer oppgaver

og personer i en sceneproduksjon muliggjøre at PfS kan være et fag for alle, jamfør Arendts (2012) tanker om demokrati og det offentlige rom, og Fems (2013) tanker om musikk-klasserommet som et sted for alle. Det at for eksempel markedsføring og billettsalg er av vesentlig betydning for formidlingen av den aktuelle forestillingen, viser at også ikke-kunstfaglige elementer tillegges verdi i produksjonen. Transformasjonsaspektet i TSM kan relateres til Edbergs (2013) forskning som viste at status og hierarkier blant elevene ble reforhandlet på grunn av det nye læringsmiljøet en skolemusikal skaper. Denne studien antyder at også status og hierarkier mellom fag, lærere og elever reforhandles.

Aspektet *skaping* som en aktivitet og kraft i seg selv er selve kjernen TSM, og utgangspunktet for den samkunstlige meningsskapingen. En viktig faktor i TSM er at det å skape en sceneproduksjon innebærer et avgrenset tidsaspekt, at prosessen har en start og en slutt, og dermed et tydelig mål. Det at felles arbeid mot et felles mål oppleves som meningsfylt, samsvarer med funn i Edbergs (2013) forskning. I det tidsavgrensede arbeidet skapes en konkret sceneproduksjon og en abstrakt samkunstlig livsverden, som til sammen kan beskrives som en arena for danning og livsmestring. Den nye læreplanen for grunnskolen, LK20, (Kunnskapsdepartementet, 2017) framhever livsmestring som et av skolens tverrfaglige, overordnede tema. I læreplanen forklares livsmestring som «å forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv» og «å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Denne forståelsen harmonerer med måten jeg forstår livsmestringsbegrepet på, men med bakgrunn i forskningsmaterialet og måten lærerne omtaler faget på, forstår jeg begrepet som at det ikke bare omhandler måter å mestre livet på, men også at det handler om livskvalitet (wellbeing). Teorien om samkunstlig meningsskapning forklarer på denne måten hvordan elevs læring som danning, livsmestring og livskvalitet kan utvikles gjennom å skape en sceneproduksjon.

Det skapende og aktive aspektet i TSM er, som nevnt, sentral. På tilsvarende måte som Small (1998) verbaliserer musikkbegrepet (*musicking*) og gir det et utvidet meningsinnhold gjennom å inkludere deltakelse og handling, kan også samkunstbegrepet brukes i aktiv form: *samkunstring* og *å samkunste*. I samkunstringen smeltes Arendts (2012) *handling, arbeid og produksjon* sammen. Ifølge Arendt (2012) er handlinger noe vi gjør for aktivitetens egen skyld, mens arbeid og produksjon defineres som aktiviteter med mål utenfor seg selv. For Arendt (2012) er handling den mest særpregete menneskelige aktivitet, og hun understreker viktigheten av å ha noe i livet som har verdi for ingenting annet enn seg selv. Som tidligere nevnt kan denne tenkningen kritiseres ved å hevde at også konkret arbeid og produksjon bidrar til danning (Hestholm, 2017). I samkunsten kan den skapende aktiviteten, handlingen, tilskrives verdi for sin egen skyld, men samtidig relaterer det skapende og aktive aspektet også til Arendts (2012) arbeid og produksjon gjennom fokuset på selve produktet. Den skapende aktiviteten med nytte og verdi i seg selv har dermed samtidig nytte utover seg selv, som kraft til å skape den konkrete sceneproduksjonen. Varkøy (2017) kritiserer nyttetenkningen han mener dominerer dagens utdannings- og kulturpolitikk, og argumenterer for den musikalske erfaringens egenverdi utelukkende med nytte i seg selv og ikke som nytte for noe annet. Det skapende aspektet i samkunstringen ligger altså i skjæringspunktet mellom Arendts (2012) *handling, arbeid og produksjon*, og nyttebegrepet får en dobbelthet. I produksjon for scene skapes en konkret sceneproduksjon og det skapes en abstrakt livsverden, og begge deler legger grunnlaget for utvikling av danning og livsmestring. Dermed forenes Arendts (2012) arbeid, produksjon og handling: Å samkunste har verdi i seg selv, men også utover seg selv.

Kasusartikkelen synliggjør sammenhengen mellom elevs læring, lærers undervisning og lærers utdanning og kompetanse gjennom å påpeke kunstfaglig kompetanse som vesentlig for elevenes samkunstlige meningsskaping. Den enkelte lærer kan i seg selv ha kompetanse i flere kunstfag, men kompleksiteten og mangfoldet i PFS-faget peker mot at et samarbeidende lærerfellesskap der hver enkelt lærer har

kompetanse innenfor hver sine scenekunsthaglige spesialfelt, har stor verdi og gir faget høyere status og bedre rammer enn ved skoler der én lærer underviser i faget alene (A1 og A3). A3 synliggjør også at de sosial-politiske forholdene som preger den samkunstlige livsverdenen kan endre etablerte maktforhold, for eksempel ved at forholdet lærer–elev kan oppheves til fordel for regissør–skuespiller-relasjonen, og at forholdet mellom lærere og elever preges av solidaritet framfor makt. Dette eksemplifiseres også i A2 i uttalelsen «I alle andre fag er det en maktubalanse – jeg er «bedre» enn elevene. Det er ikke tilfelle i sal og scene!» (Kolaas & Angelo, under publisering). Lærernes betydning for elevers læring i arbeid med sceneproduksjon støttes av Edberg (2019) som hevder at læreren er sentral gjennom at han/hun både kan utøve og frasi seg makt gjennom graden av lærerstyrt undervisning, og av Rønning (2019) som peker på at elevene etterlyser økt lærerstyring i faget.

Dette delkapittelet synliggjør hvordan utdanningskompleksets område *elevers læring* avhenger av *læreres undervisning* og lærernes *utdanning og kunstfaglig kompetanse*, og videre hvordan *elevers læring* fremmer *læreres undervisning*. I neste delkapittel vil jeg diskutere hvordan disse områdene relaterer til *skoleledelse og politisk ledelse*.

5.2 Dissonanser

Flere av lærerne i studien beskriver PfS som det mest givende faget de underviser i (A2 og A3). Lærerne beskriver også produksjon for scene-faget som et av de mest krevende fagene å undervise i, på grunn av begrensede materiell-økonomiske forhold som manglende materielle ressurser, liten lærertetthet og det at de må sette karakter (A2). Her synliggjøres en dissonans eller et misforhold. Elevenes læring uttrykkes som en motivasjonsfaktor som fremmer lærernes undervisning, mens materiell-økonomiske forhold synes å være en faktor som hemmer. Lærerne uttrykker at de har utilstrekkelige ressurser i form av tid, rom og lærertetthet for å undervise i faget (A2). Kartleggingsartikkelen støtter opp om dette med å synliggjøre at nesten halvparten av lærerne underviser i faget alene, og uten å samarbeide med andre. Dette peker mot at materiell-økonomiske forhold begrenser framfor muliggjør PfS-fagets praksis nasjonalt.

A1 og A3 peker mot at lærertetthet, kompetanse og lærersamarbeid kan styrke fagets status ved skolene, og at høy status videre kan utløse materiell-økonomiske ressurser fra skolens ledelse (A3). Samlet peker dette mot at skolens ledelse utgjør en vesentlig faktor for lærernes undervisningspraksis.

De materiell-økonomiske forholdene avhenger både av *skolens ledelse og politisk ledelse*, og relaterer også til *utdanning og kompetanseutvikling*. A1 viser at nesten en av fire lærere underviser i faget uten formell kunstfaglig utdanning og at det er musikk som i hovedsak dominerer fagkompetansen til lærerne. Til sammen synliggjør dette en dissonans eller misforhold mellom praksisarkitekturene som omgir faget og fagets potensiale som læringsarena for danning og livsmestring. I mixed methods studier sammenlignes funn fra kvalitative og kvantitative studier (Creswell, 2014), og i lys av kartleggingsstudien ser jeg at studiens deltakerskole klart skiller seg ut fra en gjennomsnittlig skole i Norge når det gjelder undervisningspraksis i PFS (A1 og A3). Kasusstudien er et eksempel på en skole der alle forholdene i praksisarkitekturene muliggjør samkunstlig arbeid: Skolens ledelse prioriterer PFS-faget med høy lærertetthet og tilstrekkelige materiell-økonomiske ressurser, de sosial-politiske forholdene preges av verdsettelse og anerkjennelse, og lærerne har høy kunstfaglig kompetanse. Dette gjør at fagets kraft til samkunstlig meningsskapning utnyttes. Kasusstudien viser en enkeltskole der utdanning og kompetanseutvikling, skoleledelse og politisk ledelse fremmer elevs læring og lærernes undervisning, mens kartleggingsstudien viser at de samme områdene i stor grad hemmer PFS-faget nasjonalt.

Alle funn i studien peker mot at lærerne opplever elevs læring som motiverende, og at dette området dermed fremmer lærernes undervisning. Tidligere forskning antyder at ressurstildeling og kunstfagenes status i skolen (Kalsnes, 2005; Rasmussen, 2019; Rasmussen & Gjærum, 2017; Strobel, 2018) ser ut til å virke begrensende på lærernes undervisning. I denne studien nyanseres dette bildet. På nasjonalt nivå er mangel på materiell-økonomiske ressurser og kompetanse blant lærerne gjennomgående. Likevel

viser studien at lærerne opplever at faget har høy status, særlig blant skolens ledelse, men også blant kolleger som ikke underviser i faget (A1). Innenfor sosial-politiske forhold synes faget altså å bli oppfattet som høyt verdsett blant lærere og skolens ledelse, men ikke som prioritert innen området politisk ledelse med tanke på materiell-økonomiske forhold. Dette bildet synliggjør en klar dissonans mellom fagets betydninger og de politiske føringene som styrer hvilke fag og kunnskapsformer som har verdi i skolen. Et sentralt funn i studien som helhet er dermed at *skolens ledelse* synes å være en nøkkelfaktor for kunstfagenes plass i skolen: Lærertetthet, kompetanse og lærersamarbeid, som ser ut til å styrke fagets status ved skolene (A1 og A3), avhenger i stor grad av skoleledelsens prioriteringer (A3).

Produksjon for scene-fagets intensjoner om samkunstlighet kan videre ses i sammenheng med utdanning og kompetanseutvikling. 22,71 % av lærerne som underviser i PFS-faget har ikke formell kunstfaglig kompetanse, og de lærerne som har det har i hovedsak kompetanse innenfor ett fagområde, med musikk som det klart største (A1). Drama- og teaterfagets sentrale plass i fagets innhold påpeker dermed nok en dissonans. Lærerutdanningene har tradisjonelt fulgt fagdisiplintanken i skolen, og derfor er dagens lærere i hovedsak utdannet innen fag som er egne skolefag. Med bakgrunn i fagfornyelsens fokus på tverrfaglighet, funn i denne studien og utdanningskompleksets økologiske grunntanke om at endringer i en praksis krever endringer i en annen, synliggjør denne studien et behov for endring både på området utdanning og kompetanse og politisk ledelse. Danning- og livsmestringspotensialet som ligger i samkunstlig arbeid vil begrenses uten lærere med kunstfaglig kompetanse og mer ressurser til større lærertetthet. A3 viser at den kompetansen lærerne bruker for å arbeide med sceneproduksjon ikke i hovedsak kommer fra deres formelle utdanning, men fra relasjoner til det frivillige kunst- og kulturlivet utenom skole og utdanningskontekst. A3 viser også at lærerne har stor indre motivasjon og bruker tid utover tildelte ressurser, noe også Dæhlen og Eriksen (2015) påpeker at gjelder for valgfagene i skolen generelt. Nasjonalt underviser om lag en av fire lærere uten kunstfaglig kompetanse og nesten halvparten alene, uten å samarbeide med andre

lærere (A1). Dette peker mot at fagets potensielle kraft til utvikling av livsmestringskompetanse som intenderes i læreplanen blir stående uforløst.

Dette delkapittelet synliggjør hvordan utdanningskompleksets område *læreres undervisning* relaterer til *utdanning og kompetanseutvikling, skoleledelse og politisk ledelse*. Skolens ledelse gir næring som fremmer læreres undervisning gjennom sosial-politiske forhold som anerkjennelse og verdsettelse av faget, mens politisk ledelse gir næring som hemmer gjennom mangel på økonomiske og materielle ressurser (A1–3). Skolens ledelse er en nøkkelfaktor da den har muligheter til å prioritere faget utover politiske føringer, noe denne studien viser at kan avhenge av lærernes kompetanse og profesjonalitet i det faglige arbeidet (A3). Strobel (2018) hevder at kunstfagene kun kan innfri sitt potensiale og mål om å endre samfunnet hvis de har sikret en plass i utdanningen, og hevder at nøkkelen blant annet ligger i lærerutdanningen sentralt (s. 16). Dagens lærerutdanninger er ikke tilpasset den virkeligheten lærerne utdannes til. Tverrfagligheten i PfS gjenspeiler fagfornyelsens fokus på tverrfaglighet, folkehelse og livsmestring, og det kreves endring på utdanningsområdet for å imøtekomme denne internsjonen. Dette perspektivet vil jeg nå følge videre.

5.3 Samkunst i et norsk utdanningslandskap

Kunstfagenes relevans og tilknytning til allmennmenneskelighet, generell pedagogikk og livet i seg selv løftes fram i denne studien. Denne sammenhengen belyses også i teorier om estetisk erfaring (Løvlie, 1990), dybdelæringsbegrepet (Fullan & Langworthy, 2013; Østern et al., 2019) og forskning om relasjonen mellom kunstfag og den enkeltes psykiske helse, livsmestring og livskvalitet (Bruun et al., 2018; Bøe, 2020; Yoeli et al., 2021). Studien viser at teaterproduksjoner og musikk- og teaterproduksjoner er de produksjonstypene som gjøres oftest i PfS (A1). Drama og teater er altså en sentral del av PfS-faget. Disse funnene støtter derfor stemmen som hevder at dramafaget kan bidra til en styrking av norsk skole gjennom å forene kunst og pedagogikk ved undervisning *gjennom* framfor *om* demokratisk praksis (Rasmussen & Gjærum, 2017), og at kunsten har et særskilt fagoverskridende og uutnyttet potensiale i pedagogisk

sammenheng, både i dramafaglig perspektiv (Rasmussen, 2019) og tverrfaglig perspektiv (Ulrichsen, 2017). Det at musikk i tidligere forskning i så stor grad knyttes til helse og utdanning, ved for eksempel å vise at musikk griper inn i mennesket på en måte som påvirker livskvaliteten (Balsnes, 2015; Stige, 2012), kan også styrke linken mellom kunsten og selve livet som antydes i denne studien.

Transformasjonsbegrepet er sentralt i teorien om samkunstlig meningsskapning. De sosial-politiske forholdene kan gjennom dikotomien makt og solidaritet forklare relasjonene mellom praksisens deltakere og verden rundt (Kemmis et al., 2014). Læringsmiljøet og perspektivene PFS tilbyr kan synes betydningsfullt for å endre eksisterende maktforhold og verdisyn i skolen, ved at for eksempel hierarkier blant elevgrupper og kunnskapsformer endres (Kolaas & Angelo, under publisering). Hierarkier og maktkamper mellom ulike fag kan også være en del av transformasjonsbegrepet. At de såkalte basisfagene og den kognitive kunnskapsformen troner øverst i det norske skolefaglige hierarkiet synliggjøres for eksempel gjennom at det er fagene matematikk, norsk og engelsk som blir målt på nasjonale prøver og i PISA-tester. Funn i forskningsgjennomgangen i denne studien kan tyde på at det også eksisterer hierarki og maktkamper mellom de ulike kunstfagene i skolen. Musikk som obligatorisk skolefag argumenterer for sin plass i skolen gjennom sin egenverdi, mens drama, som ikke er eget skolefag, kjemper for en plass i skolen ved å argumentere for nytteverdien utover seg selv. I PFS har «utenforfaget» drama og teater en sentral og ledende funksjon når det gjelder innhold, mens kunst og håndverk, som er et obligatorisk skolefag, ikke er like framtrædende, men har mer funksjon som støttefag. Denne studien peker altså mot at PFS-faget kan ha en transformerende kraft til å endre etablerte hierarki og maktforhold mellom kunstfaglige disipliner i skolen.

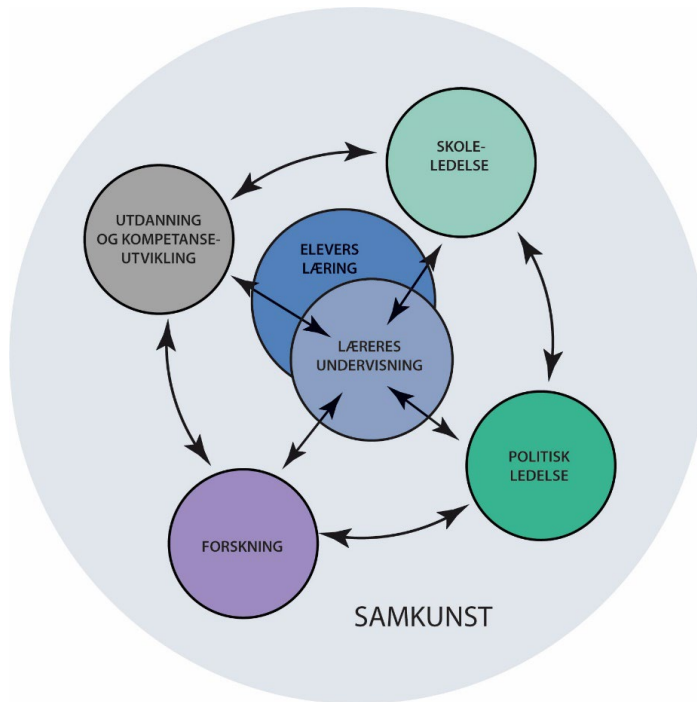
Studien viser at samkunstlig arbeid med sceniske forestillinger kan ha et potensiale for å imøtekomme allmennmenneskelige intensjoner om helhetlig danning og livsmestring som intenderes i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Myhre et al. (2021) hevder at vi er i en utdanningspolitisk brytningstid der LK20 kan ses på som en

motreaksjon til en nyliberal utdanningspolitikk gjennom sterkere vektlegging av skolens brede formål framfor fokus på resultat og kompetansemål (2021, s. 16–17). Både skolen og lærerrollen møter forventninger om endring i profesjonsutøvelse gjennom fagfornyelsens fokus på tverrfaglighet (Myhre et al., 2021, s. 18). Schaanning har analysert dagens skoleforståelse gjennom begrepene horisontal og vertikal logikk (Schaanning, 2021). Schaanning (2021) mener at den overordnede delen av læreplanen er preget av en horisontal logikk der ulikhet og mangfold forstås som en ressurs og berikelse i samfunnet, mens skolehverdagen i praksis er formet av en vertikal logikk der det konstrueres en mal for hva slags egenskaper som verdsettes. Testkulturen av enkelte fag bidrar videre til diskursen om hvilke type kunnskap som verdsettes, og skolen blir en konkurranse der noen vinner og noen taper (Schaanning, 2021). Forskning kan bidra med kunnskap for å endre dette, jamfør Kemmis et al. (2014) tanke om at endringer i en praksis former nye praksiser. Denne studien viser for eksempel at samkunstlig arbeid kan imøtekomme den overordnede læreplanens intensjoner om tverrfaglighet, dybdelæring, danning og livsmestring og dermed bidra til en skole preget av horisontal logikk.

Det samkunstlige utdanningskomplekset, Figur 5, visualiserer hvordan lærernes undervisningspraksis avhenger av samspillet mellom de ulike praksisområdene relatert til valgfaget produksjon for scene.

Figur 5

Det samkunstlige utdanningskomplekset



Denne studien undersøker produksjon for scene fra et lærerperspektiv, derfor er *læreres undervisning* kjernen i det samkunstlige utdanningskomplekset. Studien viser likevel at *elevs læring* er essensiell og uadskillelig knyttet sammen med læreres undervisning, og derfor er dette området lagt som et fundament tett sammenfiltret med læreres undervisning i midten. *Skoleledelse*, *politisk ledelse*, *utdanning og kompetanseutvikling* og *forskning* er kontekstuelle faktorer som innvirker på kjerneområdet og er plassert i utkanten som omkringliggende praksisområder som innvirker på læreres undervisning og elevs læring på ulike vis. Elevenes læring avhenger i hovedsak av lærernes undervisning, som på ulike måter påvirkes av alle de omliggende praksisområdene. Som lærernes hovedmotivasjonsfaktor virker elevs læring fremmede på lærernes undervisning. Utdanning og kunstfaglig kompetanse er en forutsetning for læreres undervisning, og dermed også for elevs læring. Studien

viser at det er mangel på kunstfaglig kompetanse blant en av fire lærere som underviser i PFS-faget, noe som hemmer lærernes undervisning nasjonalt. Politisk ledelse i form av utilstrekkelige materiell-økonomiske forhold som lærertetthet, tid og rom synes å være en hemmende faktor for lærernes undervisning. Dette krever endringer på området politisk ledelse, for eksempel ved at det innføres krav om kompetanse for undervisning i alle fag i grunnskolen, tilbud om videre- og etterutdanning, høyere lærertetthet og mer ressurser til kunstfag i skolen. Studien antyder at skolens ledelse er en nøkkelfaktor for læreres undervisning. Kartleggingsstudien peker mot at skolens ledelse fremmer læreres undervisning gjennom høy verdsettelse av faget, men at dette ikke følges opp materiell-økonomisk, noe som hemmer praksisen. Kasusstudien viser at skolens ledelse kan virke fremmende på læreres undervisning gjennom å prioritere faget innenfor de politisk gitte rammene, med tilstrekkelige materiell-økonomiske forhold som for eksempel høy lærertetthet av lærere med kunstfaglig kompetanse. Forskning om kunstfag i skolen påvirker alle de omkringliggende områdene i det samkunstlige utdanningskomplekset gjennom å utvikle ny kunnskap på feltet. Alle de ulike områdene innvirker naturligvis også tilbake på forskningsfeltet, i dette tilfellet på meg som forsker i denne studien.

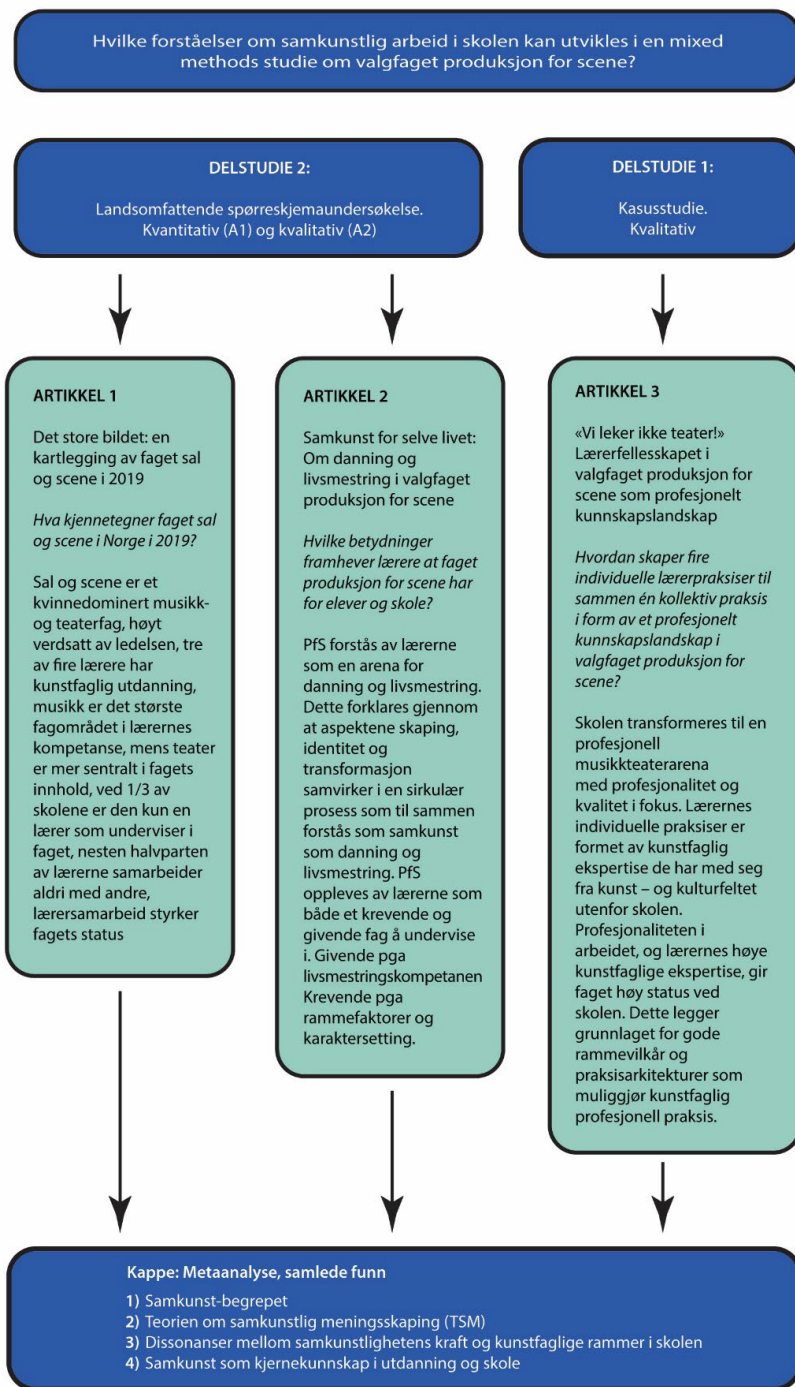
At kunstfagene har en svekket og undervurdert plass i skolen har lenge vært framhevet i forskningsdiskursen om kunstfag i skolen (Blix et al., 2018; Kalsnes, 2005; Strobelt, 2018), og flere har påpekt kunstfagenes verdi utover det rent kunstfaglige (Abrahams, 2007; Bamford, 2006; Chemi, 2015; Eerola & Eerola, 2014; Elliott, 2007; Southern, 2019). Sentrale bidragsytere fra dramafeltet har pekt på avstanden mellom skole og hverdagsliv (Allern & Sæbø, 2010; Rasmussen & Gjærum, 2017), og kunstfagenes betydning for den enkeltes psykiske helse og livsmestring i et helhetsperspektiv tas opp av flere (Bruun et al., 2018; Sæther, 2018), blant annet gjennom wellbeing-begrepet (Clarke & Basilio, 2018). Behovet for et bredere og mer utvidet kompetansebegrep enn de kognitive og teoretiske som mange mener preger skolen i dag, påpekes (Allsup, 2016; Edberg, 2013; Meltzer & Schwencke, 2019; Østern et al., 2019). Forskning om sammenhengen mellom kunst og livskvalitet (wellbeing) er ifølge Clarke og Basilio

(2018) vel dokumentert i litteraturen, men lite kjent i ungdomsskolekontekst, et kunnskapshull denne studien kan bidra til å fylle gjennom å påpeke at sammenhengen mellom (sam)kunst, livskvalitet og livsmestring er tydelig til stede i faget PFS i ungdomsskolen.

Samkunst kan være en brobygger mellom skole og livet gjennom at PFS-faget tilbyr elevene en arena for livsmestring, meningsskapning og livskvalitet. Studien peker mot at verdien og betydningen av samkunstlig arbeid dissonerer med praksisarkitekturene PFS-faget er omgitt av på nasjonalt nivå. Dette støttes i rapporten om estetiske læringsprosesser i grunnskolelærerutdanningene (By et al., 2020). Det å skape tverrfaglige scenekunstforestillinger av ulike størrelser, der scenekunsthaglige disipliner som musikk, teater, dans, scenografi, kostymer, sminke, lys, lyd, scenearbeid og billettsalg samvirker, kan være en del av skolehverdagen for mange lærere både i barneskolen og ungdomsskolen, ikke bare i PFS-faget. For å forløse intensjonene om tverrfaglighet, livsmestring og dybdelæring i læreplanen, må utdanningsområdet følge etter gjennom å utdanne lærere som er tilpasset virkeligheten de utdannes til. Med bakgrunn i den økologiske tanken om at praksiser avhenger av hverandre foreslår jeg derfor å styrke samkunstlige tilnærminger til læring i dagens grunnskolelærerutdanninger, for eksempel ved å innføre *samkunst som kjernekunnskap* som en del av profesjonsfaget pedagogikk og elevkunnskap (PEL) eller som et eget tverrfaglig emne. Kompleksiteten og anerkjennelsen av behovet for ulike typer kompetanse er en vesentlig faktor for at samkunst ser ut til å favne ulike typer elever, både de som er vant til å lykkes i andre skolefag, og de som ikke er det. Nettopp dette er samkunstens egenart og billetten inn til den livsmestringsarenaen PFS ser ut til å være. Veien fram mot avhandlingens samlede funn visualiseres i Figur 6.

Figur 6

Samlede funn



5.4 Videre forskning og kritiske refleksjoner

Som forsker må man alltid velge bort noe for å framheve noe annet. Diskusjonen i denne kappeteksten kunne tatt ulike retninger, og det er flere interessante funn jeg ikke har tatt tak i og som jeg derfor foreslår som mulig videre forskning. Kjønnsperspektivet er en retning. Funn i A1 viser at produksjon for scene er et kvinnedominert fag: 73,8 % av elevene som deltar i faget er jenter og 61,4 % av lærerne som underviser i faget er kvinner. Hvorfor det er slik, og om det er ønskelig og mulig å endre dette, gir studien ingen svar på. I et helhetlig utdanningsperspektiv kunne dette vært interessant å forske videre på. I A2 fant jeg at lærerne opplever PFS-faget som et krevende fag å undervise i på grunn av utilstrekkelige materiell-økonomiske forhold og det at de må sette karakter i faget. Forståelser om hva lærerne opplever som krevende i forhold til karaktersetning, og hvilken betydning det ville hatt for maktforholdet mellom lærere og elever og fagets status, funksjon og plass i skolen om man hadde fjernet karakter i faget, gir denne studien ingen svar på. Dette er også en mulig og interessant videre forskningsvei. Den foreslåtte teorien om samkunstlig meningsskaping er i en gryende oppstart og krever videre forskning og bearbeidelse hvis den skal kunne etableres som en teori. Dette er et forskningsområde jeg ønsker å videreutvikle.

Kritiske refleksjoner knyttet til studien er særlig i forhold til egen forforståelse relatert til utforming av spørsmål og tolkning av datamaterialet, og i forhold til utvalg, utvalgsstørrelse og representasjonsspørsmålet i spørreskjemaundersøkelsen. Lærerne som har besvart spørreskjemaet er svært positivt innstilt til PFS-fagets betydninger, og kritiske refleksjoner har derfor i særlig grad dreid seg om hvilke lærere som har svart, og hvilke lærer som ikke har svart, på undersøkelsen. I arbeidet med datamaterialet har jeg prøvd å stille meg på utsiden, betrakte materialet fra ulike perspektiv og stadig gå gjennom lærersvar, intervjutranskripsjoner og feltnotater med nye tilnærminger for å få fram lærernes stemmer. Likevel kan jeg ikke hevde at mine egne forforståelser ikke har preget funnene, noe som heller ikke er poenget i en kvalitativ studie. For å gjøre

analyseprosessene transparente for leseren har jeg blant annet synliggjort min relasjon til forskningsdeltakerne og løftet fram egne erfaringer innenfor arbeid med musikk og musikkteater både i grunnskolen og med amatører og profesjonelle i kulturlivet ellers. Det at lærerne i studien i så stor grad framstår som ensidig positivt innstilt til PFS-fagets betydning, hvorfor jeg ikke finner hindringer eller motstand relatert til dette, om lærerne er så enige som det ser ut til eller om det er andre grunner til de unisone lærerstemmene, er likevel noe jeg har reflektert mye rundt. Utfordringer med å få fram både positive og negative aspekter og det å stille spørsmål ved eventuelt hvorfor kritiske perspektiver ikke blir løftet fram i utdanningsforskning, er som tidligere nevnt en velkjent problemstilling. Baker (2016) hevder at musikkutdanningsprogrammet El Sistema, som tilbyr gratis musikkundervisning og instrumenter til barn og unge i Venezuela, har blitt glorifisert i media, men flere studier framstiller et mer nyansert bilde av programmet blant annet ved å framheve disiplin og kontroll av sosiale grupper framfor musikkutøvelse (Baker, 2016, s. 13–14; Kuuse, 2018). En vesentlig faktor relatert til lærernes entydig positive oppfatning av PFS-fagets betydninger i denne studien, er at produksjon for scene er et valgfag. Elevene som deltar har valgt det selv, noe som peker mot at de har en egeninteresse i faget. Et premiss for studien er altså at empirien er generert i en kontekst der elevene deltar på frivillig basis, ikke i et obligatorisk skolefag eller obligatorisk skolefaglig arbeid. Det er derfor vesentlig å nyansere at samkunstlig arbeid helt klart er en viktig arena for noen, men ikke nødvendigvis for alle. Det kritiske blikket som løftes fram i avhandlingen som helhet er en kritikk mot kunstfagenes materiell-økonomiske forhold i skolen i dag. Studien peker mot at det først og fremst er de materiell-økonomiske forholdene som begrenser kunstfagenes plass, muligheter og funksjon som en verdifull læringsarena i skolen, noe som finner bred støtte i tidligere forskning.

6 Konklusjon og avsluttende refleksjoner

I denne studien har jeg undersøkt ulike praksiser relatert til valgfaget produksjon for scene. Avhandlingen er skrevet ut fra problemstillingen *Hvilke forståelser om samkunstlig arbeid i skolen kan utvikles i en mixed methods studie om valgfaget produksjon for scene?* De forståelsene om samkunstlig arbeid i skolen jeg har utviklet, kan sammenfattes i fire overordnede funn. Funnene belyser den overgripende problemstillingen for avhandlingen gjennom å

- (1) tilby begrepet *samkunst* som bidrag til den kunstfaglige diskursen
- (2) utvikle *teorien om samkunstlig meningsskaping (TSM)* som kunnskapsbidrag om kunstfaglig læring og kunstfagenes plass og funksjon i skolen
- (3) påpeke en *dissonans* mellom samkunstens potensielle kraft til å imøtekomme læreplanens intensjon om danning og livsmestring og PFS-fagets rammer i skolen
- (4) foreslå *samkunst som kjernekunnskap* i utdanning og skole

Begrepet *samkunst* er utviklet i møte med empirien og forklares som aktiv samhandling mellom flere likestilte kunstfag og aktører i en tidsavgrenset prosess med å skape og formidle en sceneproduksjon (A2). *Teorien om samkunstlig meningsskaping (TSM)* forklarer gjennom aspektene *skapning, identitet og transformasjon* hvordan det aktive og relasjonelle aspektet ved samkunstlig arbeid muliggjør utvikling av danning og livsmestring. Studien påpeker en *dissonans* mellom samkunstens potensielle kraft til utvikling av danning og livsmestring og de materiell-økonomiske ressursene og rammene som omgir samkunstlig arbeid i skolen. For å imøtekomme den nye læreplanens (LK20) intensjoner om tverrfaglighet, dybdelæring og livsmestring, foreslår jeg med bakgrunn i denne studien *samkunst som kjernekunnskap* i skole og utdanning.

I læreplanens overordnede del står det at elevene skal «utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistra liva sine» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Denne

studien peker mot at samkunstlig arbeid har potensiale til å imøtekomme disse intensjonene gjennom å framstå som en verdifull og alternativ læringsarena til de mer teoridrevne fagene. Studien antyder at betydninger ved samkunstlig arbeid strekker seg langt utover de kunstfaglige kompetansemålene i seg selv, for eksempel ved at elevene får erfaring med å utfordre flere sider ved seg selv, verdsette individuell forskjellighet i arbeidet med å skape noe større sammen og at arbeidet kan gi et helhetlig bilde av hva det vil si å være menneske i et samfunn (Kolaas & Angelo, under publisering). Det er vesentlig å påpeke at samkunstlig arbeid oppleves som meningssskapende også for lærerne, nettopp ved at de erfarer PFS-fagets positive betydninger for elevene (Kolaas & Angelo, under publisering).

Store deler av tidligere forskning og litteratur om kunstfagenes rolle og betydning i skolen preges av ulike måter å legitimere kunstfagene på. Noen argumenterer sterkt for kunstfagenes verdi i seg selv, andre for nytteverdien kunstfagene har på områder utenfor seg selv. Denne studien antyder at samkunst kan ha verdi både i og utover seg selv, og at den kan være en brobygger mellom skolen og livet som helhet. Alle elever er unike, og for at skolen skal gjenspeile mangfoldet blant elevene trengs fag og kompetanse som støtter dette. Derfor er det vesentlig at skolen tilbyr et mangfold av læringsarenaer, der alle elevene har mulighet til å oppleve mestring. Kanskje er framtidens skole en skole med færre fellesfag kombinert med flere valgfag, der lærerne også formelt får anerkjent den verdifulle kompetansen de har med seg inn i skolen fra feltet utenfor skolens vegger. Samkunstlig arbeid har verdi i seg selv, men i kraft av denne egenverdien har det også nytteverdi for områder utenfor seg selv; for danning og livet som helhet. Dette er samkunstens egenart.

Denne studien kan være et forskningsbidrag på flere nivå. Bidraget til det kunstfaglige forskningsfeltet synliggjøres i studiens fire overordnede funn, og på metodologisk nivå er studien et bidrag gjennom et stort, kvantitativt generert datamateriale, noe som er en lite anvendt tilnærming til studier om kunstfag i skolen. Valgfag og tverrfaglige disipliner synes å være et underforsket område, noe som kan ha sammenheng med at

de ikke er tilknyttet et vitenskapelig fag i akademia. En doktorgradsstudie om et tverrkunsthøgskolefag kan derfor være et bidrag til utdanningsforskning generelt. På teoretisk nivå er studien et bidrag gjennom bruk av teorien om praksisarkitekturer og praksisøkologier (Kemmis et al., 2014), som er vel anvendt i utdanningsforskning, men lite brukt i kunsthøgskoleforskning.

Denne studien handler om kunsthøgskolefag. Og om livet. Tekst i fortellende form kan ligge i skjæringspunktet mellom akademisk tekst, skjønnlitteratur og kunst. Derfor har jeg valgt å avslutte avhandlingen med et narrativ. Narrativ 3 er konstruert av meg som forsker, som en fortellingssammenstilling (Craig, 2007) av de ulike lærerstemmene i studien. Forståelser om samkunst som meningsskapende tilnærming formidles i denne epilogen gjennom én konstruert lærerstemme: Stine.

Narrativ 3

Epilog – en fortellingsammenstilling av lærerstemmene i studien

Stine har akkurat overvært premieren på årets skolemusikal. Applausen runger i salen. Tenk hva elevene har fått til! Hun har undervist i produksjon for scene i fem år nå. Produksjonene de gjør i faget blir bedre og bedre for hvert år. Det er så fint at elevgruppene er blandet på tvers av trinn og klasser. Hun vet at timene med produksjon for scene er et lyspunkt i skolehverdagen for mange av elevene. Her får de vist sider ved seg selv som de ikke får vist i andre skolefag. Her får teorisvake elever blomstre, her finner rotløse elever sin plass. Hun har sett utviklinga så mange ganger: Elever som ikke tør åpne munnen i klasserommet og plutselig står på scenen og synger og sier replikker med den største selvfølgelighet, og som etter å ha deltatt i produksjon for scene rekker opp hånda og deltar i muntlig aktivitet i klassen. Elevene opplever mestring på scenen og drar det med seg inn i klasserommet. Hvem hadde trodd at Ella skulle stå på en scene og synge foran et publikum? Stine kjenner klumpen i halsen. Applausen fra publikum runger fortsatt. Elevene bukker. Stine reiser seg og tar opp bøtta med roser. Faget produksjon for scene rommer så mye. En ting er at elevene utvikler kunstfaglig kompetanse, men det aller viktigste må være at de rett og slett lærer noe om det å være menneske. Hun kan ikke forestille seg en bedre måte å lære om livet på. Elevene bruker så mange sider ved seg selv. Hun har sett det mange ganger, hvordan arbeidet fram mot en sceneproduksjon bedrer elevenes selvtillit og selvilde. De øver på formidling, stemmebruk, kroppsspråk og tydelig uttale. Er ikke det nødvendig i alle presentasjoner på en skole, kanskje? Det å undervise i faget er like krevende som det er givende. De har liksom aldri nok tid. Og det er altfor mange elever på en enkelt lærer. Og karakterene... Kan vi ikke få ha ett fag i skolen uten karakter? Hun ser på Jonas som sitter ved lysmiksebordet. Jonas som fikk jobb som tekniker på ungdommens kulturmønstring etter å ha vært lys- og lydansvarlig på årets musikaloppsetning. Å se hvordan han, som ikke akkurat var den med høyest status i klassen, tronet som en

konge bak lysmiksebordet bakerst i amfiet mens idrettsguttene satt i salen og så på. Hun kjenner klumpen i halsen. Stine elsker å undervise i produksjon for scene. Selv om hun ofte føler seg oppgitt over at rammefaktorene ikke strekker til gir det alltid en følelse av voldsom energi og hverdagslykke etter at ei undervisningsøkt er over. Å arbeide med sårbare ungdommer i en krevende periode i livet. Å se hvordan de våger, tar nye steg, utfordrer og inspirerer hverandre. Det er fantastisk. Det å se hva en slik prosess gjør med elevene er det største du kan oppleve som lærer, tenker Stine. En ting er hva faget gjør med elevene. Noe annet er hva det gjør med henne selv. Produksjon for scene er favorittfaget hennes. Selv om det er det mest slitsomme faget å undervise i, er det samtidig det faget som gir henne mest tilbake. Det er rett og slett avgjørende for at hun arbeider i ungdomsskolen. Applausen stilner. Stine retter på skjørtet og går inn på scenen med hendene fulle av roser. Blikkene. Elevene som klemmer hverandre, ler. Skuespillere, sminkører, kostymedesignere, scenearbeidere, billettselgere, musikere, lys- og lydteknikere. Alle står der. Og Stine deler ut blomster. En rose til hver. Hun vet at det disse elevene har vært med på nå, det er med på å ruste dem for selve livet.

Referanser

- Abrahams, F. (2007). Musicing Paulo Freire: A critical pedagogy for music education. I P. McLaren & J. L. Kincheloe (Red.), *Critical pedagogy: Where are we now* (s. 223–237). <https://www.jstor.org/stable/42979408>
- Allern, T. H. & Sæbø, A. B. (2010). Hva kan drama som læringsform bidra med i undervisnings- og læringsprosessen? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(03), 244–255. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2010-03-06>
- Allsup, R. E. (2016). *Remixing the classroom: Toward an open philosophy of music education*. Indiana University Press.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (3. utg.). Studentlitteratur.
- Arendt, H. (2012). *Vita activa - Det virksomme liv*. PAX forlag A/S.
- Aspfors, J. (2012). *Induction practices: Experiences of newly qualified teachers* [Doktorgradsavhandling]. Åbo Akademi University.
- Aspfors, J., Jakhelln, R. & Sjølie, E. (Red.). (2021). *Å analysere og endre praksis: Teorien om praksisarkitekturer*. Universitetsforlaget.
- Austring, B. D. & Sørensen, M. C. (2019). Æstetiske læreprosesser i skolen. I K. H. Karlsen & G. B. Bjørnstad (Red.), *Skaperglede, engasjement og utforskertrang: Nye perspektiver på estetiske og tverrfaglige undervisningsmetoder som redskap i pedagogisk virksomhet* (s. 259–280).
- Baker, G. (2016). Editorial introduction: El Sistema in critical perspective. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 15(1), 10–32.
- Balsnes, A. H. (2015). Choral singing as health musicking. A discussion on music, education and health. I S.-E. Holgersen, E. Georgii-Hemming, S. G. Nielsen & L. Väkevä (Red.), *Nordic Research In Music Education*, 15(8), (s. 153–177). <http://hdl.handle.net/11250/2372678>
- Bamford, A. (2006). *The wow factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. Waxmann.
- Bamford, A. (2012). *Arts and cultural education in Norway 2010/2011*. Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.
- Batt-Rawden, K. B. (2018). The fellowship of health musicking: A model to promote health and well-being. I L. O. Bonde & T. Theorell (Red.), *Music and Public Health* (s. 215–235). Springer. http://doi.org/10.1007/978-3-319-76240-1_14
- Birkeland, I. M. (2021). Tilstede, men knapt synlig. *DRAMA–Nordisk dramapedagogisk tidsskrift*, 58(01), 4–5. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-4310-2021-01-02>

- Blix, B. H. (2017). Analyser av narrativ samhandling. I R. Sørly & B. H. Blix (Red.), *Fortelling og forskning: Narrativ teori og metode i tverrfaglig perspektiv* (s. 111-124). Orkana akademisk.
- Blix, H. S., Strobelt, M. & Eriksen, A. (2018). Skapende og tenkende-kritisk kunstpedagogikk i Freires fotspor. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 2(2). <https://doi.org/10.23865/jased.v2.929>
- Bobetsky, V. V. (2008). *The magic of middle school musicals: Inspire your students to learn, grow, and succeed*. R&L Education.
- Boote, D. N. & Beile, P. (2005). Scholars before researchers: On the centrality of the dissertation literature review in research preparation. *Educational researcher*, 34(6), 3–15.
- Bradt, J., Burns, D. S. & Creswell, J. W. (2013). Mixed methods research in music therapy research. *Journal of Music Therapy*, 50(2), 123–148. <https://doi.org/10.1093/jmt/50.2.123>
- Bradt, J., Potvin, N., Kesslick, A., Shim, M., Radl, D., Schriver, E., Gracely, E. J. & Komarnicky-Kocher, L. T. (2015). The impact of music therapy versus music medicine on psychological outcomes and pain in cancer patients: a mixed methods study. *Supportive Care in Cancer*, 23(5), 1261–1271. <https://doi.org/10.1007/s00520-014-2478-7>
- Brean, A. & Skeie, G. O. (2019). *Musikk og hjernen. Om musikkens magiske kraft og fantastiske virkning på hjernen*. Cappelen Damm.
- Brekke, B. & Willbergh, I. (2017). Frihet, fantasi og utfoldelse: En studie av estetiske arbeidsformer i lærerutdanningene. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 3(1), 1–16. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v3.554>
- Bruun, E. F., Larsen, L. M. & Aadnesen, T. N. (2018). Fra utenforskap til mestring. *DRAMA–Nordisk dramapedagogisk tidsskrift*, 1(02-03), 69–72. <https://doi.org/10.18261/ISSN2535-4310-2018-02-03-16>
- By, I.-Å., Holthe, A., Lie, C., Sandven, J., Vestad, I. L., Birkeland, I. M. (2020). *Estetiske læringsprosesser i grunnskolelærerutdanningene*. Regjeringen.
- Bøe, N. E. (2020). Nature, Culture, Health (NaCuHeal): Perspectives on creative wellbeing. *Nordic Journal of Arts, Culture and Health*, 2(02), 148–153. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-7913-2020-02-06>
- Chemi, T. (2015). Learning Through The Arts In Denmark: A Positive Psychology Qualitative Approach. *Journal for learning through the arts*, 11(1). <https://doi.org/10.21977/D911115962>
- Clarke, T. & Basilio, M. (2018). Do arts subjects matter for secondary school students' wellbeing? The role of creative engagement and playfulness. *Thinking Skills and Creativity*, 29, 97–114. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.06.005>

- Corbin, J. M. & Strauss, A. L. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3.utg.). Sage.
- Craig, C. J. (2007). Story constellations: A narrative approach to contextualizing teachers' knowledge of school reform. *Teaching and teacher education*, 23(2), 173–188. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.014>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches* (3.utg.). Sage.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4.utg.). Sage.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. Sage.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (2021, 16.januar). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Dvorak, A. L. (2015). Music Therapy Support Groups for Cancer Patients and Caregivers: A Mixed-Methods Approach. *Canadian Journal of Music Therapy*, 21(1).
- Dæhlen, M. & Eriksen, I. M. (2015). "Det tenner en gnist". *Evaluering av valgfagene på ungdomstrinnet*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, NOVA.
- Edberg, L. (2013). Crossing borders. Perspectives on learning in a school musical project. I S.-E. Holgersen, E. Georgii-Hemming & L. Väkevä (Red.), *Nordic Research In Music Education*, 14(1), (s. 181–194).
- Edberg, L. (2019). *Skolmusikalen: Om möten, makt och musik i två skolmusikalprojekt i årskurs nio* [Doktorgradsavhandling]. Umeå Universitet.
- Eerola, P.-S. & Eerola, T. (2014). Extended music education enhances the quality of school life. *Music education research*, 16(1), 88–104. <https://doi.org/10.1080/14613808.2013.829428>
- Eidsvaag, F. F. & Angelo, E. (2021). The craftsmanship that disappeared? Investigating the role of the principal instrument in music teacher education programs. I E. Angelo, J. Knigge, M. Sæther & W. Waagen (Red.), *Higher Education as Context for Music Pedagogy Research* (s. 65–94). <https://doi.org/10.23865/noasp.119.ch3>
- Elliott, D. J. (1995). *Music matters a new philosophy of music education*. Oxford University Press.
- Elliott, D. J. (2007). "Socializing" music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 6(4), 60–95.

- Elstad, E. & Helstad, K. M. (2014). Profesjonsutvikling i skolen. I E. Elstad & K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 17–38). Universitetsforlaget.
- Erkkilä, J. (2016). Mixed methods research in music therapy. I J. Edwards (Red.), *The Oxford handbook of music therapy* (s. 815–826). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199639755.013.12>
- Ferm, C. (2013). The music classroom as a local place and a public space. *Svensk tidsskrift för musikforskning*, 97, 61–73.
- Flick, U. (2017). Mantras and myths: The disenchantment of mixed-methods research and revisiting triangulation as a perspective. *Qualitative Inquiry*, 23(1), 46–57.
<https://doi.org/10.1177%2F1077800416655827>
- Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder – en grundbog* (s. 463–487). Hans Reitzels Forlag.
- Fullan, M. & Langworthy, M. (2013). *Towards a new end: New pedagogies for deep learning*. Collaborative Impact.
- Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Pax forlag A/S.
- Gerrity, K. W., Hourigan, R. M. & Horton, P. W. (2013). Conditions that facilitate music learning among students with special needs: A mixed-methods inquiry. *Journal of Research in Music Education*, 61(2), 144–159.
<https://doi.org/10.1177%2F0022429413485428>
- Gjærum, R. G. (2015). Mulighetsrommet i kunstdidaktikken: betraktninger av tilstede-værelse. *Nordic Journal of Art and Research*, 4(2).
<http://dx.doi.org/10.7577/if.v4i2.1541>
- Gough, D. A., Oliver, S. & Thomas, J. (2013). *Learning from research: Systematic reviews for informing policy decisions: a quick guide*. Nesta London.
- Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. (2009). *Analyzing narrative reality*. Sage.
- Halås, C. T. (2016). *Hvilke avtrykk kan vi spore? Rapport om ungdomsskoleelevers erfaringer med valgfaget Demokrati i praksis*. Universitetet i Nordland.
- Hauge, K. H. & Heggen, M. P. (2019). Tverrfaglighet i norsk barnehagelærerutdanning: et forslag til begrepsavklaring. *Nordic studies in education*, 39(4), 249–263.
<https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2019-04-02>
- Heide, A.-L. (2021). Bærekraft–lærekraft: Estetiske læringsprosesser gjennom tverrfaglig arbeid i grunnskolelærerutdanningen. I E. Angelo, J. Knigge, M. Sæther & W. Waagen (Red.), *Higher Education as Context for Music Pedagogy Research*, (s.167–191). <http://dx.doi.org/10.23865/noasp.119.ch7>

- Hess, J. (2021). Musicking a different possible future: the role of music in imagination. *Music education research*, 23(2), 270–285. <https://doi.org/10.1080/14613808.2021.1893679>
- Hestholm, G. N. (2017). Å «faktisk oppleve materialar»: Ei kritisk drøfting av Hannah Arendts Vita activa. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(4), 315–327. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-04-04>
- Holand, A. (2018). Oversiktsstudier og spørreskjema. I M. Krogtoft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga*, (s. 93–115).
- Jackson, A. Y. & Mazzei, L. (2011). *Thinking with theory in qualitative research: Viewing data across multiple perspectives*. Routledge.
- Josselson, R. (2011). Narrative research: Constructing, deconstructing and reconstructing story. I F. J. Wertz, K. Charmaz, L. M. McMullen, R. Josselson, R. Anderson & E. McSpadden (Red.), *Five Ways of Doing Qualitative Analysis* (s. 224–242). The Guilford Press.
- Kalsnes, S. (2005). Kunstfaglige utfordringer i morgendagens skole – variasjoner over et tema. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(4), 289–300. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2005-04-05>
- Kalsnes, S. (2017). Musikkfaget i grunnskolen – fra salmesang til musikkopplevelse som eksistensiell erfaring. *Centre for Educational Research in Music*, 1, 153–177.
- Kara, H. (2015). *Creative research methods in the social sciences: A practical guide* (1. utg.). Policy Press.
- Kemmis, S. & Grootenboer, P. (2008). Situating praxis in practice: Practice architectures and the cultural, social and material conditions for practice. I S. Kemmis & P. S. P. Salo (Red.), *Enabling Praxis: Challenges for education* (s. 37–64). Sense Publincers.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P. & Bristol, L. (2014). *Changing practices, changing education*. Springer.
- Kibirige, R. (2020). *Dancing reconciliation and re/integration: Lamokowang and dance-musicking in the Oguda-Alel post-war communities of Northern Uganda* [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU.
- Kolaas, S. S. (2021). «Vi leker ikke teater!» Lærerfellesskapet i valgfaget produksjon for scene som profesjonelt kunnskapslandskap. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 5(1), 1–15. <https://doi.org/10.23865/jased.v5.2724>
- Kolaas, S. S. & Angelo, E. (under publisering). Samkunst for selve livet: Om danning og livsmestring i valgfaget produksjon for scene. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2/22.

- Kolaas, S. S. & Knigge, J. (2021). Det store bildet: En kartlegging av faget sal og scene i Norge i 2019. I T. Bandlien, E. Angelo, I. O. Olaussen & M. A. Letnes (Red.), *Utdanning i kunstfag: Samarbeid, kvalitet og spenninger* (s. 309–334). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.152.ch12>
- Krumsvik, R. J. (2016). *En doktorgradsutdanning i endring: Et fokus på den artikkelbaserte ph.d.-avhandlingen*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Læreplan i valgfaget Sal og scene (SOS1-01)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/kl06/SOS1-01/Hele/Formaal>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplan for valgfaget produksjon for scene (SOS01-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/sos01-02>
- Kuuse, A.-K. (2018). *” Liksom ett annat uppdrag”: Iscensättning av social rättvisa i musikundervisningens retorik och praktik* [Doktorgradsavhandling]. Umeå Universitet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Loeb, H., Langelotz, I. L. & Rönnerman, K. (2019). *Att utveckla utbildningspraktiker: Analys, förståelse och förändring genom teorin om praktikarkitekturer*. Studentlitteratur AB.
- Loimusalo, N. J. & Huovinen, E. (2018). Memorizing silently to perform tonal and nontonal notated music: A mixed-methods study with pianists. *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain*, 28(4), 222–239. <https://doi.org/10.1037/pmu0000227>
- Løvlie, L. (1990). Den estetiske erfaring. *Nordisk pedagogikk*, 1, 1–15.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I – Outcome and process. *British journal of educational psychology*, 46(1), 4–11. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x>
- Meltzer, C. & Schwencke, E. (2019). Kunstbasert læring i utvikling av yrkeskompetanse: Erfaringer fra studier ved Yrkesfaglærerutdanningen, OsloMet-storbyuniversitetet. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 4(1), 220–249. <https://hdl.handle.net/10642/7923>
- Miksza, P. & Elpus, K. (2018). *Design and analysis of quantitative research in music education*. Oxford University Press.

- Myhre, H., Nygård, M. & Vestheim, O. P. (2021). *Læreres profesjonsutøvelse i en utdanningspolitisk brytningstid*. Gyldendal.
- Maapalo, A. P. (2017). "Vi rigger til så godt vi kan" – konturer av praksisarkitekturer som muliggjør og hindrer undervisning i materialet tre i kunst- og håndverksfaget i norsk barneskole [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Odendaal, A., Kankkunen, O.-T., Nikkanen, H. M. & Våkevå, L. (2014). What's with the K? Exploring the implications of Christopher Small's 'musicking' for general music education. *Music education research*, 16(2), 162–175. <https://doi.org/10.1080/14613808.2013.859661>
- Onsrud, S. V. (2015). Gender performativity through musicking: Examples from a Norwegian classroom study. I E. Georgii-Hemming, S.-E. Holgersen, Ø. Varkøy, & L. Våkevå (Red.), *Nordic Research in Music Education*, 16, (s. 69–86).
- Perkins, R. & Williamon, A. (2014). Learning to make music in older adulthood: A mixed-methods exploration of impacts on wellbeing. *Psychology of Music*, 42(4), 550–567. <https://doi.org/10.1177%2F0305735613483668>
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Suny Press.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Prichard, S. (2017). A mixed-methods investigation of preservice music teaching efficacy beliefs and commitment to music teaching. *Journal of Research in Music Education*, 65(2), 237–257. <https://doi.org/10.1177%2F0022429417710387>
- Rasmussen, B. (2019). Kunstnerisk medborgerskap – pedagogisk utenforskap? *DRAMA–Nordisk dramapedagogisk tidsskrift*, 2(02), 56–58.
- Rasmussen, B. & Gjærum, R. G. (2017). Fagovergripende diskurs: en fremtid for kunstfagene i norsk skole. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(2), 192–196. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-02-09>
- Rasmussen, B. & Kristoffersen, B. (2014). *Mye på spill: Teater som danningspraksis i skolen*. Fagbokforlaget.
- Rennstam, J. & Wåsterfors, D. (2015). *Från stoff till studie – Om analysarbete i kvalitativ forskning*. Studentlitteratur AB.
- Riessman, C. (2005). *Narrative analysis: Narrative, memory and everyday life*. University of Huddersfield.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage Publications.

- Ruokonen, I. (2018). 'I – from dreams to reality': A Case Study of Developing Youngsters' Self-Efficacy and Social Skills through an Arts Educational Project in Schools. *International Journal of Art & Design Education*, 37(3), 480–492. <https://doi.org/10.1111/jade.12138>
- Ruud, E. (2013). *Musikk og identitet*. Universitetsforlaget.
- Rønning, O. S. (2019). *Sal og scene: En studie av elevers perspektiv på praktisk-estetisk undervisning* [Masteroppgave]. Nord universitet.
- Schaanning, E. (2021). Om å verdsette elever. *Arr – idéhistorisk tidsskrift*, 3-4.
- Selghed, B. (2011). *Betygen i skolan: kunskapssyn, bedömningsprinciper och lärarpraxis*. Liber.
- Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Wesleyan University Press.
- Small, C. (1999). Musicking — the meanings of performing and listening. A lecture. *Music education research*, 1(1), 9–22. <https://doi.org/10.1080/1461380990010102>
- Southern, A. (2019). The power of creative learning through the arts: Economic imperative or social good? *Power and education*, 11(2), 175–190. <https://doi.org/10.1177/1757743819845059>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Stensæth, K. & Bonde, L. O. (2011). *Musikk, helse, identitet*. NMH-publikasjoner, 3. Norges musikkhøgskole.
- Stige, B. (2012). Health musicking: A perspective on music and health as action and performance. *Music, health, and wellbeing*, 183–195. DOI:10.1093/acprof:oso/9780199586974.003.0014
- Storsve, K., Gjærum, R. G. & Rasmussen, B. (2021). Drama as democratic and inclusive practice. *Youth Theatre Journal*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/08929092.2021.1891164>
- Strauman, R. (2021). *Bruk av salmer og sanger i Den norske kirkes trosopplæring. Musikkpedagogisk virksomhet i en nonformell, religionspedagogisk kontekst* [Doktorgradsavhandling]. Norges musikkhøgskole.
- Strobelt, M. (2018). Kritisk pedagogikk – et svar på dagens kunstpedagogiske utfordringer? *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 2(2). <https://doi.org/10.23865/jased.v2.926>
- Sæther, W. H. (2018). «Jeg våger mer nå.» Teaterscenen som formidlingsarena for livserfaringer for mennesker med psykiske helseproblemer. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 15(02-03), 191–201. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3010-2018-02-03-10>

- Sætre, J. H. (2014). *Preparing generalist student teachers to teach music. A mixed-methods study of teacher educators and educational content in generalist teacher education music courses* [Doktorgradsavhandling]. Norges musikkhøgskole.
- Sørly, R. & Blix, B. H. (2017). Fortelling og forskning: Narrativ teori og metode i tverrfaglig perspektiv. *Orkana forlag*.
- Theorell, T. (2009). *Noter om musik och hälsa*. Karolinska University Press.
- Thorgersen, C. F. (2015). The Music Classroom as a Local Place and a Public Space. *Swedish Journal of Music Research/Svensk Tidskrift För Musikforskning*, 97.
- Trahan, T., Durrant, S. J., Müllensiefen, D. & Williamson, V. J. (2018). The music that helps people sleep and the reasons they believe it works: A mixed methods analysis of online survey reports. *PloS one*, 13(11).
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0206531>
- Ulla, B. (2017). *Ngoma – Lek som drivkraft i kunstpedagogiske og tverrkunstneriske prosesser i teater for barnehagebarn* [Masteroppgave]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU
- Ulrichsen, G. O. (2017). Tenthaus Oslo – En inkluderende organisatorisk modell for framtidens kulturskoleelev. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(2).
- Ulvik, M. (2013). Pedagogikk og estetikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(06), 418–428. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2013-06-06>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Fakta om grunnskolen 2021–22*. [Fakta om grunnskolen 2021-22 \(udir.no\)](https://www.udir.no/fakta-om-grunnskolen-2021-22)
- Varkøy, Ø. (2003). *Musikk – strategi og lykke: Bidrag til musikkpedagogisk grunnlagstenkning*. Cappelen akademisk forlag.
- Varkøy, Ø. (2009). The role of music in music education research: Reflections on musical experience. I F. V. Nielsen, S.-E. Holgersen & S. G. Nielsen (Red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning* (s. 33–48).
- Varkøy, Ø. (2010). Musikkopplevelse som eksistensiell erfaring – i Kunnskapsløftet. I J. H. Sætre & G. Salvesen (Red.), *Allmenn musikkundervisning* (s. 23–38). Gyldendal akademisk.
- Varkøy, Ø. (2012). Den tekniske rasjonaliteten – og musikken. *Swedish Journal of Musicology/Svensk tidskrift för musikforskning*, 94, 49–63.
- Varkøy, Ø. (2017). *Musikk – dannelse og eksistens*. Cappelen Damm Akademisk.
- Vickhoff, B., Malmgren, H., Åström, R., Nyberg, G., Engvall, M., Snygg, J., Nilsson, M. & Jörnsten, R. (2013). Music structure determines heart rate variability of singers. *Frontiers in psychology*, 4.
<https://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00334>

- Viig, T. G. (2017). Multiple modes of facilitation in a Norwegian creative musicking project. *Research Studies in Music Education*, 39(2), 247–264.
<https://doi.org/10.1177%2F1321103X17734414>
- Wertz, F. J., Charmaz, K., McMullen, L. M., Josselson, R., Anderson, R. & McSpadden, E. (Ed.). (2011). *Five ways of doing qualitative analysis: Phenomenological psychology, grounded theory, discourse analysis, narrative research and intuitive inquiry*. Guilford Press.
- Yoeli, H., Macnaughton, J., McLusky, S. & Robson, M. (2021). Arts as treatment? Innovation and resistance within an emerging movement. *Nordic Journal of Arts, Culture and Health*, 2(02), 91–106. <http://dx.doi.org/10.18261/issn.2535-7913-2020-02-02>
- Øien, O. B. (2020). The philosophical fiber: Rethinking ensemble conducting in light of a record producer's practice. *Nordic Research in Music Education*, 1(1), 167–187. <https://doi.org/10.23865/nrme.v1.2639>
- Øien, O. B. & Aspfors, J. (2021). Sanntidslooping som ensembleledende læringspraksis. I J. Aspfors, J. Rachel & E. Sjølie (Red.), *Å analysere og endre praksis: Teorien om praksisarkitekturer* (s. 112–125). Universitetsforlaget.
- Øien, O. B. (2021). *Understanding musical leadership in light of performative and pedagogical practices from a hermeneutic practice ecological perspective* [Doktorgradsavhandling]. Nord universitet.
- Østern, A.-L. & Engvik, G. (2016). *Veiledningspraksiser i bevegelse: Skole, utdanning og kulturliv*. Fagbokforlaget.
- Østern, A.-L. & Smith, K. (2017). NAFOL – en forskerskole for norsk lærerutdanning. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 11(1), 85–109.
- Østern, T. P., Dahl, T., Strømme, A., Petersen, J. Aa., Østern, A.-L. & Selander, S. (2019). *Dybde//læring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Universitetsforlaget.

Del 2: Artiklene

Artikkel 1: Det store bildet: En kartlegging av faget Sal og scene i
Norge i 2019

KAPITTEL 12

Det store bildet: En kartlegging av faget sal og scene i Norge i 2019

Solveig Salthammer Kolaas

Nord universitet

Jens Knigge

Nord universitet

Abstract: The (elective) school subject *sal og scene* (stage and scene) was introduced as a multi-aesthetic arts education subject at Norwegian secondary schools in 2012. The main objective of the subject is to create and perform various audiovisual or scenic expressions and productions. The purpose of this article is to provide a picture of what characterizes the subject *sal og scene* in the Norwegian school in 2019. The data for the article is generated through a nationwide questionnaire survey among subject teachers. The study is designed as a quantitative study in an exploratory design, and the analysis is conducted as descriptive statistical analysis. Results show that 70,3 % of schools in Norway offer the subject as an elective subject, 73,8 % of the pupils participating in the subject are girls, and 61,4 % of the teachers are women. Further results show that the most common forms of scene production in the subject are theatre and musical theatre productions, 77,29 % of the teachers have some form of arts education, and music is the most commonly represented artform in the teachers' areas of competence. Results also show that the subject has a position of high status in the school's management, and that 46% of the teachers teach the subject alone, without collaborating with other teachers.

Keywords: arts education, elective in secondary school, musical theatre, performing arts, questionnaire survey

Sitering av dette kapitlet: Kolaas, S. S. & Knigge, J. (2021). Det store bildet: En kartlegging av faget sal og scene i Norge i 2019. I B.-T. Bandlien, I. O. Olaussen, M.-A. Letnes & E. Angelo (Red.), *MusPed:Research: Bd. 3. Utdanning i kunstfag: Samarbeid, kvalitet og spenninger* (Kap. 12, s. 309–334). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.152.ch12>
Lisens: CC-BY 4.0

På 80- og 90-tallet var valgfag et litt ubestemt fenomen i ungdomsskolen, med fagtilbud som for eksempel skoleradio, mopedopplæring, maskinskriving, foto, sjakk, badminton og tysk. Med L-97 (Kirke, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996) ble valgfagene i realiteten erstattet av fremmedspråk 2, og i 2012 ble valgfagene gjeninnført i ungdomsskolen etter i praksis å ha vært borte fra skolen siden 1997.

Valgfag i dag er noe ganske annet enn i perioden før 1997. Hensikten med den nye valgfagsordningen er ifølge Kunnskapsdepartementet at den skal føre til økt motivasjon og læring, bidra til helhet og sammenheng i opplæringen og skape en mer variert skole (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 1). Det er tydeligere ambisjoner om læringsutbytte, og det blir lagt vekt på at elevene skal arbeide praktisk i faget de velger som valgfag. I dag finnes 15 ulike fag skolene kan tilby som valgfag, og hver skole er pliktig til å tilby minst to av dem (Utdanningsdirektoratet, 2018). Alle valgfagene har egne læreplaner, og målinger fra 2018 viser at de største valgfagene på landsbasis er *fysisk aktivitet og helse, sal og scene*¹ og *natur, miljø og friluftsliv*. Målingene viser at 55 % av elevene velger ett av disse tre fagene, at sal og scene er det nest største faget med en prosentvis andel på 12,38 % og at jenter velger sal og scene i større grad enn gutter, med en prosentvis fordeling på 77,6 % jenter og 22,4 % gutter (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Hensikten med denne artikkelen er å gi et bilde av hva som kjennetegner valgfaget sal og scene i Norge i 2019. Med utgangspunkt i en landsomfattende spørreskjemaundersøkelse blant lærere som underviser i faget undersøker vi alt fra innhold, arbeidsformer, organisering og status til hvilken kompetansebakgrunn lærerne som underviser i faget har. Dette gjør vi gjennom først å posisjonere studien i forhold til tidligere forskning, for videre å presentere spørreskjemaundersøkelse som metode for datainnsamling. Analyseresultatene presenterer vi i fire bolker: (1) skolene, (2) elevene, (3) lærerne og (4) faget sal og scene. Til slutt oppsummerer vi resultatene i en beskrivelse av hva som kjennetegner faget sal og scene og hvilken praktisk og teoretisk relevans denne studien kan ha for faget og for forskning på feltet.

1 Fra høsten 2020 har faget fått nytt navn: produksjon for scene <https://www.udir.no/lk20/soso1-02>

Sal og scene er ett av mange valgfag. Det er grenseoverskridende, det representerer alle de estetiske fagområdene i skolen og det kan benevnes som tverrestetisk eller flerkunstfaglig i betydningen at flere kunstfag er representert. Vi har valgt å benevne sal og scene som et samkunstlig fag. Begrepet rommer et utvidet meningsinnhold i form av krav om aktiv samhandling, både mellom de ulike fagene og mellom aktørene som deltar i produksjonene (Kolaas & Angelo, 2021).

Læreplanen i valgfaget sal og scene

I sal og scene er alle scenekunsthagene og de estetiske fagområdene i skolen samlet i ett tverrestetisk fag. Faget har en relativt åpen læreplan som legger til rette for ulike tilnærminger, og vi erfarer fra for eksempel praksisbesøk og lærersamtaler at faget gjennomføres svært ulikt fra skole til skole. Dette støttes i en evalueringsrapport om valgfagene i Norge fra 2015 (Dæhlen & Eriksen, 2015). Funn i rapporten viser at valgfagene gjennomføres på ulike måter på de forskjellige skolene, og at det først og fremst er lærerne ved hver enkelt skole som utvikler lokale læreplaner for sitt fag. I rapporten hevdes det også at gjennomføringen på ulike skoler i stor grad gjenspeiler lærernes interesser og kompetanse, noe som er mulig fordi de sentrale læreplanene blir vurdert som svært generelle (Dæhlen & Eriksen, 2015).

I læreplanen for faget står det at elevene skal «gjennom praktiske prosesser skape og formidle ulike audiovisuelle eller sceniske uttrykk og produksjoner» og at lærerne skal «legge til rette for mestringsopplevelser og motivere for læring» (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 1). Faget omfatter to hovedområder: *skape* og *formidle*. Hovedområdet *skape* omhandler prosessen fra idé til produksjon. En slik produksjon kan være et omfattende og komplekst arbeid, og elevene skal få innblikk i alle sider ved produksjonen – alt fra utøvende scenekunst og redigering til arbeid med lys, lyd, regi, koreografi, scenografi, kostymer, sminke, markedsføring og økonomi (Utdanningsdirektoratet, 2012). Det andre hovedområdet, *formidle*, omfatter selve presentasjonen av produksjonen. Her er kommunikasjon med publikum, valg av spillested, presentasjonsform og kunstneriske virkemidler sentralt (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Størrelse på produksjonene er ikke omtalt i læreplanen, så det er muligheter for å gjøre både store og små produksjoner.

Selv om sal og scene er et relativt nytt fag i norsk sammenheng, har faget sin historie. Faget støtter seg både på musikk, drama, dans og kunst og håndverk. Våre erfaringer antyder at faget kan variere mellom å være et rent dramafag, et rent musikkfag, et «frifag» der elevene underviser hverandre, eller det kan være et scenekunsthøgskolefag med høyt kvalifiserte lærere. Dette gjør det interessant å spørre: Hva kjennetegner faget sal og scene i Norge i dag?

Tidligere forskning

Søk i Oria, Utdanningsdirektoratets databaser og flere typer handsøk (Krumsvik, 2016), viser at det finnes flere rapporter om valgfagene i Norge i dag generelt, men at det finnes svært begrenset forskning spesifikt på faget sal og scene. Om valgfagene generelt finnes én større evalueringsrapport, gjennomført av NOVA på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet (Dæhlen & Eriksen, 2015). Rapporten bygger på en kvalitativ kassustudie av 12 ungdomsskoler fra ulike deler av landet og datamateriale fra en av de såkalte «spørringene» (halvårlige undersøkelser rettet mot skoler og skoleeiere), gjennomført av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) i 2014. Evalueringsrapporten konkluderer blant annet med at gutter og jenter gjerne velger ulike fag, at mange valgfag gjennomføres med små økonomiske og materielle ressurser og med stor lærerdrivkraft, og at valgfagene ser ut til å bidra til økt skolemotivasjon (Dæhlen & Eriksen, 2015). Det finnes årlige statistikker som viser tall på antall fag som tilbys ved skolene, antall elever som velger de ulike valgfagene, kjønnsfordeling og karaktersnitt (Utdanningsdirektoratet, 2018). Disse rapportene og statistikkene omhandler valgfagene generelt, og i liten grad de enkelte fagene.

Resultater i vår studie viser at musikkteaterproduksjon er av de vanligste produksjonsformene i faget i 2019 (i tillegg til teaterproduksjon, jf. analysedelen nedenfor). Musikkteater som arbeidsform er samkunstlig i sin egenart, og kan i så måte relateres til hensikten med faget sal og scene. Forskning om dette anser vi derfor som relevant for vår studie, og med

den argumentasjon har videre litteratursøk blitt gjort på «musikkteater i skolen», «skolemusikal» og «musikal i skolen». Inkluderings- og ekskluderingskriterier for relevansberegning har vært at konteksten for det samkunstlige arbeidet skal være i en nordisk skolekontekst, og konseptuelle kriterier har vært at det estetiske arbeidet skal være prosjektbasert og tverrfaglig i form. I disse søkene finner vi blant annet en svensk doktorgradsavhandling om møter, makt og musikk i skolemusikalprosjekt (Edberg, 2019). Edberg har i denne avhandlingen gjort en forskningsgjennomgang vi har brukt som grunnlag for videre søk. Der finner vi blant annet litteratur om hvordan arbeid med skolemusikal kan føre til samhold mellom elever, lærere og andre ved en skole (Bobetsky, 2009), om lærerrollen i arbeid med skolemusikal (Nilsson, 2011), om produksjon av opera og musikaler i skolen (Notland, 2011) og om hvordan arbeid med skolemusikal forutsetter et grenseoverskridende samvirke mellom flere emner og uttrykk (Nielsen, 2010). Denne litteraturen er skrevet ut fra en kontekst der det obligatoriske skolefaget musikk danner premisset for det samkunstlige arbeidet. Spesifikt om faget finner vi kun en masteroppgave med tittelen *Sal og Scene: en studie av elevers perspektiv på praktisk-estetisk undervisning* (Rønning, 2019), som viser at faget i stor grad møter læreplanens forventninger om praktiske arbeidsformer, prosjektbasert arbeid og høy grad av elevmedvirkning. Ut over dette arbeidet finner vi ikke noe forskning på selve faget sal og scene. Kunnskap om et samkunstlig fag som valgfaget sal og scene fra et lærerperspektiv kan altså anses som et underforsket område, og der plasserer vi vårt kunnskapsbidrag til forskningsfeltet.

Metode

Design

Siden det fins svært begrenset forskning på faget sal og scene så langt, så vi det som hensiktsmessig å gjennomføre en deskriptiv tverrsnittstudie (f.eks. Miksza & Elpus, 2018, s. 17–30). Samtidig er designet eksplorerende i egenskap av at det ikke er teoridrevet eller hypotesetestende, og at vi i analysen søker etter strukturer, trender og mønstre i et datamateriale (Behrens & Yu, 2003; Tukey, 1977). Vi ønsket å utforske dagens situasjon

angående sal og scene i norske skoler ved å utvikle et spørreskjema og gjennomføre en spørreskjemaundersøkelse blant lærere som underviser i faget. Hoveddelen av spørreskjemaet består av spørsmål som blir behandlet og analysert kvantitativt, og det er disse som danner kunnskapsgrunlaget for denne artikkelen.²

Populasjon, estimert utvalg og datainnsamling

Datamaterialet artikkelen bygger på er generert våren 2019, gjennom en landsomfattende spørreskjemaundersøkelse blant lærere som underviser i faget. Prosjektet er ikke meldt inn til NSD, da dette etter avtale ikke var nødvendig når svaropplysningene blir behandlet anonymt og ikke kan spores tilbake til avsender. E-postadresser til alle ungdomsskolene i landet (= populasjon) fikk vi tilsendt av Utdanningsdirektoratet. Vi sendte ut 1223 e-poster og fikk feilmelding på 70, så det reelle grunnlaget for antall mulige svar er 1153. Én fagansvarlig lærer ved hver skole ble bedt om å svare på spørreskjemaet. Estimeringen på bakgrunn av denne populasjonsstørrelsen gir en nødvendig utvalgsstørrelse på minst 289 skoler (konfidensnivå = 95 %; feilmargin = 5 %; Miksza & Elpus, 2018, s. 24–26).

Spørreskjemaet ble distribuert via en internettplattform (<https://www.soscisurvey.de>) og det tok i gjennomsnitt 9 minutter ($SD = 6$ minutter) å fylle ut skjemaet. Skjemaet inkluderte spørsmål som kan systematiseres på fire områder: (1) skolene; (2) elevene; (3) lærerne; (4) faget sal og scene. Hvert område har flere delspørsmål og spørreskjemaet består av totalt 24 spørsmål. Utforming av spørsmålene i skjemaet ble gjort med bakgrunn i at vi ønsket et bredt bilde av faget. Vi ønsket kvantitative data i form av antall elever som velger faget, antall lærere som underviser i faget, fordeling av kjønn og hvilke type produksjoner som gjøres i faget, og vi ønsket informasjon om hvilken formell utdanning og kunstfaglige kompetanse lærere som underviser i faget har, hvem som bestemmer innholdet i faget, i hvilken grad faget verdsettes blant kolleger og ledelse og i hvor stor grad læreplanen er styrende for innholdet i faget. 15 av spørsmålene er lukkede

² Spørreskjemaet inneholder også kvalitative spørsmål om fagets betydning for elevers læring, men dette materialet blir behandlet i en annen artikkel (Kolaas & Angelo, 2021).

spørsmål med svaralternativ i form av avkrysning, gradert skala eller rene tall, tre har åpne kommentarfelt i tillegg. Ni av spørsmålene krevde svar i fri tekst.³

Analysemetode

Analysen av de 20 første spørsmålene i spørreskjemaet danner forskningsmaterialet for denne artikkelen, og er gjort som deskriptiv statistisk analyse. Målet i statistisk analyse er å oppsummere og organisere store mengder datamateriale. Analysemetoden kan for eksempel være hensiktsmessig for å identifisere og visualisere trender og gi klarhet og orden i store mengder data (Miksza & Elpus, 2018, s. 4). Datamaterialet artikkelen bygger på består av 391 innsendte svar på et spørreskjema, noe som kan karakteriseres som et relativt stort materiale å orientere seg i. Gjennom å organisere og visualisere det kvantitative datamaterialet kan deskriptiv, statistisk analyse benyttes for å skape orden og formidle den informasjonen som ligger i materialet (Miksza & Elpus, 2018, s. 31–46). I tillegg til deskriptiv statistikk blir også inferensstatistiske metoder (*t*-test, variansanalyse) brukt når forskjeller mellom grupper eller sammenhenger mellom variabler skal testes på signifikans (Miksza & Elpus, 2018, s. 47–67). Som analyseverktøy har vi brukt datavarene SPSS 27 og JASP 0.14.1.

Svarene som er skrevet i fritext er kodet og kategorisert tematisk med mål om å skaffe oversikt over tekstmaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015). Koding bryter ifølge Kvale og Brinkmann (2015) en tekst ned i mindre enheter, og er i denne sammenhengen gjort som datastyrt koding, da dette har vært mest hensiktsmessig for å få svar på hva datamaterialet har å tilby av informasjon. Kodingen er gjort som forberedelser til videre deskriptiv statistisk analyse.

3 Hele spørreskjemaet er tilgjengelig på «Open Science Framework» (OSF): https://osf.io/6kfeq/?view_only=82867d36bo6a44deae59f2f5ad2459d.

Resultat

Utvalgsstørrelse

Vi fikk svar fra 391 skoler, dvs. klart mer enn estimeringen av nødvendig utvalgsstørrelse, som hadde krevd minst 289 skoler (se ovenfor). Siden spørreskjemaet ble sendt til alle skoler med (fungerende) e-postadresser, tilsvarer $N = 391$ en svarprosent på 33,91 %. Internettbaserte surveys har ofte en svarprosent under 20 %, og sett i lys av det er resultatet positivt. Likevel tilfredsstillende realisert svarprosent ikke kravet man vanligvis stiller til en representativ studie der svarprosent bør ligge over 50 %, eller helst over 60–70 % (Holand, 2018; Miksza & Elpus, 2018, s. 28–29). Utfordringen med studier som har for lav svarprosent er at analysene delvis kan ha «non-response bias», det vil si at variasjonen som kan antas å eksistere i populasjonen ikke blir representert på tilstrekkelig måte (Miksza & Elpus, 2018, s. 28). For å sikre og vurdere representativiteten (Miksza & Elpus, 2018, s. 28–29) har vi blant annet sjekket forskjeller mellom «early» og «late responders», og framfor alt sammenlignet utvalgets karakteristikk med populasjonens karakteristikk (skoler per fylke, kjønnsfordeling blant lærere og elever, andel elever som velger sal og scene).⁴ De gjennomførte analysene viser at datamaterialet ganske presist gjenspeiler fordelingen av ungdomsskoler per fylke og likeså den nasjonale kjønnsbalansen når det gjelder lærere som underviser på ungdomstrinnet (61 % kvinner nasjonalt; Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 132; 61,4 % kvinner på de skolene som deltok i vår studie). Det samme gjelder når vi sammenligner kjønnsfordelingen til elevene som velger valgfaget sal og scene nasjonalt (77,6 % jenter; Utdanningsdirektoratet, 2018) og andel jenter som velger faget på de skolene som er representert i vår studie (73,8 %). Dessuten ser vi at det på landsbasis er 12 % av elevene i ungdomsskolen som velger sal og scene (Utdanningsdirektoratet, 2018), mens det bare er en minimalt høyere andel (13,4 %) i vår studie. Basert på disse analysene er det fortsatt ikke sikkert at datamaterialet kan anses som representativt for hele Norge, ettersom vi ikke kan kontrollere en respons bias i henhold til variabler som potensielt kan være relevante, men som ikke var

4 Se «bias check»-analysene som inneholder detaljert informasjon og som kan lastes ned fra OSF: https://osf.io/6kfeg/?view_only=82867d36b06a44deaea592f5ad2459d

inkludert i spørreskjemaet. Men de kontrollerte variablene støtter antagelsen om datamaterialets reliabilitet og validitet.

Analysen av spørsmålet «Tilbyr din skole *sal og scene* som valgfag?» viser at 29,7 % av skolene ikke tilbyr *sal og scene* som valgfag, og disse skolene har derfor ikke fylt ut spørreskjemaet videre. 275 svar utgjør derfor grunnlaget for analysen av de resterende spørsmålene. I tillegg har vi sjekket *missing values* (= en person som ikke svarer / som hopper over et spørsmål) per spørsmål og de varierer mellom 0 og 32 %; gjennomsnittlig 21,9 %.

Analyser

Vi vil nå presentere resultatene fra analysen i fire bolker: (1) skolene; (2) elevene; (3) lærerne; (4) faget *sal og scene*. I bolk 1 kommer resultater om skolenes størrelse og antall skoler som tilbyr faget *sal og scene*. Bolk 2 omhandler antall elever som velger faget og kjønnsfordeling i elevmassen. I bolk 3 presenterer vi resultater om antall lærere som underviser i faget, kjønnsfordeling, lærernes formelle og uformelle kunstfaglige kompetanse, lærernes motivasjon for å undervise i faget og om lærernes samarbeid. Bolk 4 handler om fagets innhold og struktur: hvilke produksjoner som gjøres, i hvilken grad læreplanen er styrende for virksomheten, hvordan elevene organiseres og hvordan faget verdsettes blant skolens ledelse og kolleger som ikke underviser i faget.

(1) Skolene

Tabell 1. Hvilke fylker tilbyr faget *sal og scene* som valgfag?

	Tilbyr skolen <i>sal og scene</i> ?		Total
	ja	nei	
Akershus	32 82,1%	7 17,9%	39
Aust-Agder	5 83,3%	1 16,7%	6
Buskerud	13 81,3%	3 18,8%	16
Finmark	11 64,7%	6 35,3%	17

(Fortsatte)

Tabell 1. (Fortsatte)

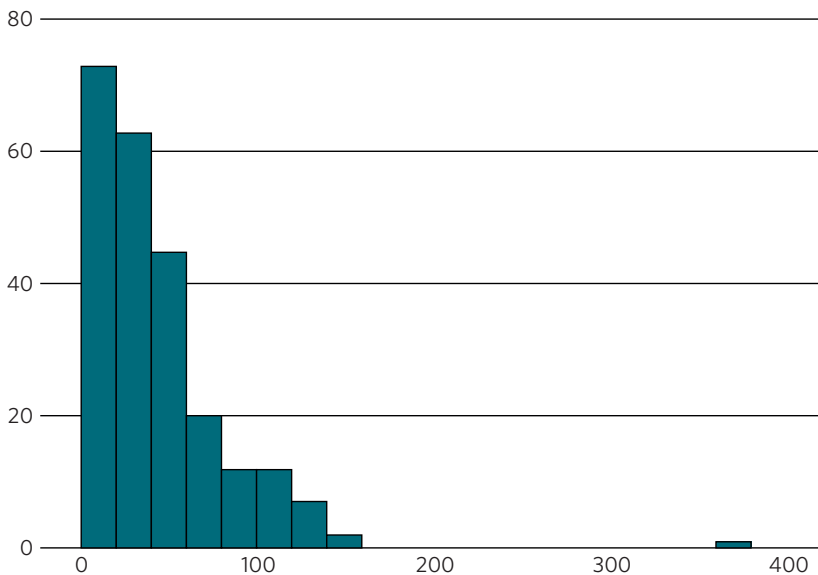
	Tilbyr skolen sal og scene?		Total
	ja	nei	
Hedmark	9 64,3%	5 35,7%	14
Hordaland	21 75,0%	7 25,0%	28
Møre og Romsdal	26 68,4%	12 31,6%	38
Nordland	15 42,9%	20 57,1%	35
Oppland	12 80,0%	3 20,0%	15
Oslo	23 76,7%	7 23,3%	30
Rogaland	19 70,4%	8 29,6%	27
Sogn og Fjordane	7 63,6%	4 36,4%	11
Telemark	4 36,4%	7 63,6%	11
Troms	11 47,8%	12 52,2%	23
Trøndelag	35 79,5%	9 20,5%	44
Vest-Agder	7 63,6%	4 36,4%	11
Vestfold	6 100,0%	0 0,0%	6
Østfold	19 95,0%	1 5,0%	20
Total	275 70,3%	116 29,7%	391

70,3 % av skolene i Norge tilbyr sal og scene som valgfag. Spørreskjemaundersøkelsen gir grunnlag for å presisere dette bildet på fylkesnivå, og viser at Vestfold er fylket der sal og scene tilbys ved størst andel skoler. Der tilbyr 100 % av skolene sal og scene som valgfag. Telemark

er i andre enden av skalaen, der tilbys faget ved 36,4 % av skolene. Disse tallene må ses i lys av at de to fylkene også er blant de fylkene som har lavest svarprosent i spørreskjemaundersøkelsen. Trøndelag er fylket med flest svar, her har 44 skoler sendt inn svar (37 % av populasjonen på fylkesnivå), og analysen viser at 79,5 % av disse tilbyr sal og scene som valgfag. Det fylket som har størst svarprosent, og dermed også kanskje størst representativitet, er Møre og Romsdal (48 % av populasjonen på fylkesnivå). Der viser analysen at 68,4 % av skolene tilbyr sal og scene som valgfag.

(2) Elevene

Resultatene fra analysen (figur 1) viser at en gjennomsnittlig elevgruppe i sal og scene er på 41,35 elever ($SD = 38,36$). Analysen viser at det gjennomsnittlig er 307 elever per skole, og det betyr at gjennomsnittlig 13,4 % av elevene ved hver skole velger sal og scene som valgfag.



Figur 1. Antall elever i valgfaget sal og scene (y-akse) antall skoler (x-akse)

Studien vår gir ikke grunnlag for å si noe om hvor mange og hvilke valgfag hver enkelt skole tilbyr, så dette tallet kan naturligvis leses ulikt ut

fra hvor mange fag elevene har å velge i. Men tallet samsvarer i stor grad med statistisk informasjon som viser at 12,38 % av elevene valgte sal og scene i 2018 (Utdanningsdirektoratet, 2018). Dessuten viser vår studie at kjønnsfordelingen blant elevene som velger faget er 73,84 % jenter og 26,16 % gutter, og dette resultatet samsvarer også godt med opplysninger fra Utdanningsdirektoratet (2018), som viser en fordeling der 77,6 % jenter og 22,4 % gutter valgte faget i 2018.

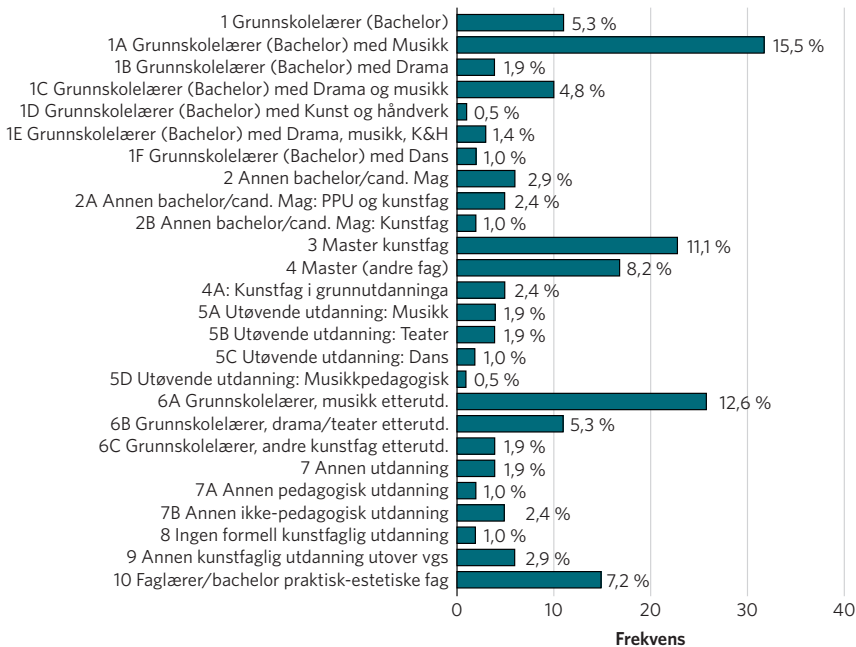
(3) Lærerne

Analysen angående *antall lærere* viser at det gjennomsnittlig er to lærere ($SD = 1,37$; min.: 1, maks.: 9) ved hver skole som underviser i faget sal og scene. Mest vanlig er det å være én lærer i faget (38,9 %), og nest mest vanlig er det å være to (34,4 %). Det å være flere lærere enn tre er sjeldnere (tre lærere: 14,9 %, fire lærere: 5,9 % og fem lærere eller mer: 6 %).

Analysen viser også at *kjønnsfordelingen* mellom elevene samsvarer med bildet av kjønnsfordelingen blant lærerne: 61,4 % av lærerne som underviser i faget sal og scene er kvinner. Kjønnsfordelingen blant lærerne gjenspeiler den generelle kjønnsfordelingen blant lærere som underviser på ungdomstrinnet (se bias check over = 61 %), og utmerker seg derfor ikke spesielt i faget sal og scene. Det gjør det derimot på elevnivå, der vi ser at 77,6 % som velger faget er jenter.

I spørreskjemaet spurte vi etter hvilken formell utdanning lærerne hadde og hvilke kunstfag de hadde i utdanningen sin: «Hvilken utdanning har du, og hvilke kunstfag har du i utdanningen din?» Svarene på dette spørsmålet er skrevet som fri tekst. Svarene er forhåndskodet og kategorisert i følgende kategorier (se figur 2).

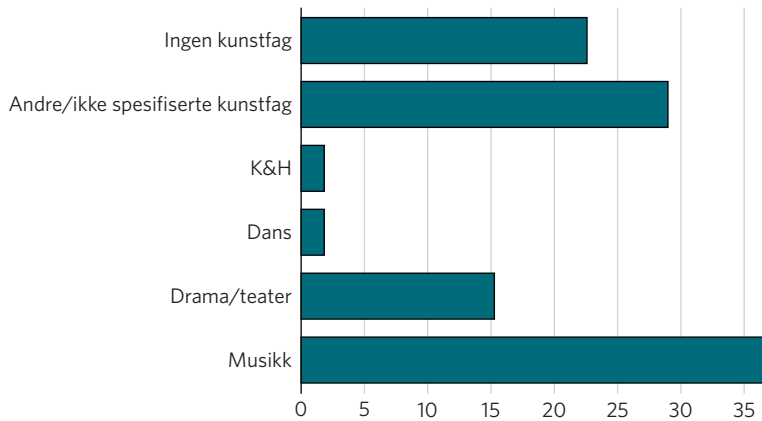
Den store hovedkategorien er lærere som har grunnskolelærerutdanning som formell utdanning, og vi valgte å dele denne kategorien i to: De som har kunstfag som en del av utdanningen (kat. 1 A-F) og de som har tatt kunstfag som etterutdanning (kat. 6). Den andre hovedkategorien er lærere som har masterutdanning. Her delte vi i to kategorier: De som har master i kunstfag (kat. 3) og de som har master i andre fag (kat. 4). Den tredje hovedkategorien er lærere som har utøvende kunstfaglig utdanning (kat. 5), og den fjerde er lærere med faglærerutdanning eller



Figur 2. Lærenes formelle utdanning (antall og prosent per kategori)

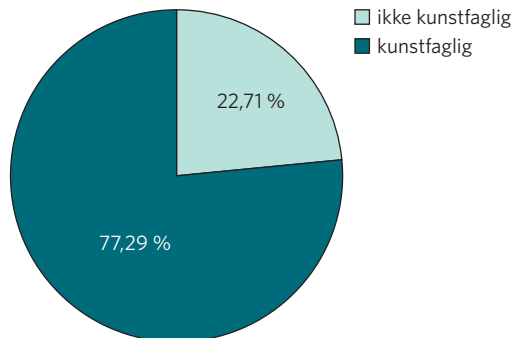
bachelor i praktisk-estetiske fag (kat. 10). En helhetslesing av materialet gir et klart bilde av at den største andelen lærere som underviser i sal og scene har grunnskolelærerutdanning som formell utdanning (kat. 1 og 6, til sammen 50,23 %), og at det kunstfaget som er klart mest representert blant alle lærere, uansett utdanning, er musikk (36,71 % av alle lærerne har musikk som fag i utdanningen; se fig. 3). Drama/teater (15,46 % av lærerne har drama/teater som fag i utdanningen) er det faget som er nest mest representert, mens dans (1,93 %) og kunst og håndverk (1,93 %) utgjør en betydelig mindre andel (9,61 %). Dessuten angir 28,99 % at de har andre eller ikke spesifiserte kunstfag i utdanningen sin (for eksempel filmvitenskap, teknologi og design eller faglærerutdanningen praktisk-estetiske fag).

Musikk og teater er også de fagene som er oftest representert blant de lærerne som har utøvende utdanning. Av de andre gruppene av en viss størrelse er det også verd å merke seg at 11,11 % av lærerne har master i et kunstfag og at 7,25 % har faglærerutdanning (bachelor) i et kunstfag.



Figur 3. Fordeling av fag i utdanningen (i prosent)

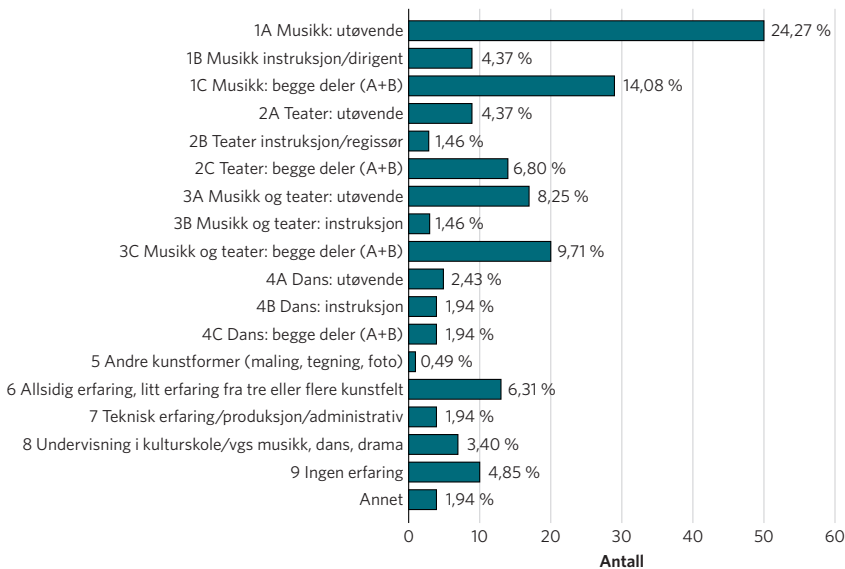
Det store bildet viser at 77,29 % av lærerne som underviser i faget sal og scene har formell kunstfaglig kompetanse, og at 22,71 % ikke har det (figur 4).



Figur 4. Lærernes formelle kompetanse: kunstfaglig vs. ikke kunstfaglig utdanning

Vi spurte også etter hvilken *annen relevant kunstfaglig erfaring* eller *ekstern kunstfaglig kompetanse* lærerne hadde («Hvilken annen relevant kunstfaglig erfaring eller ekstern kunstfaglig kompetanse har du utover din formelle utdanning?»). Svarene (N = 206) på dette spørsmålet er skrevet som fri tekst og forhåndskodet for videre deskriptiv analyse. Svar materialet er i hovedsak kategorisert etter fagområder (figur 5): *musikk* (kat. 1), *teater* (kat. 2), *dans* (kat. 4) og *andre kunstformer* (for eksempel kunst og håndverk og fotografering) (kat. 5), og innenfor disse videre delt

opp etter erfaringsform: *utøvende* (A), *instruksjon* (B) eller *begge deler* (både utøvende og instruksjon) (C). Mange av lærerne har erfaring fra både musikk og teater, og kombinasjonen *musikk og teater* utgjør derfor en egen kategori (kat. 3). I erfaringsformen *utøvende* har vi plassert alle som skriver at de driver med, eller har drevet med, utøvende virksomhet i en eller annen form, for eksempel synge i kor, spille i korps eller band, er skuespiller eller har danset eller deltatt i teatergruppe. Erfaringsformen *instruksjon* omfatter erfaring med ledelse og annen type instruksjon eller pedagogisk virksomhet innenfor fagområdet, for eksempel kor/korpsdirigent, teaterregissør eller danseinstruktør.



Figur 5. Lærernes annen kunstfaglige erfaring (utover formell utdanning)

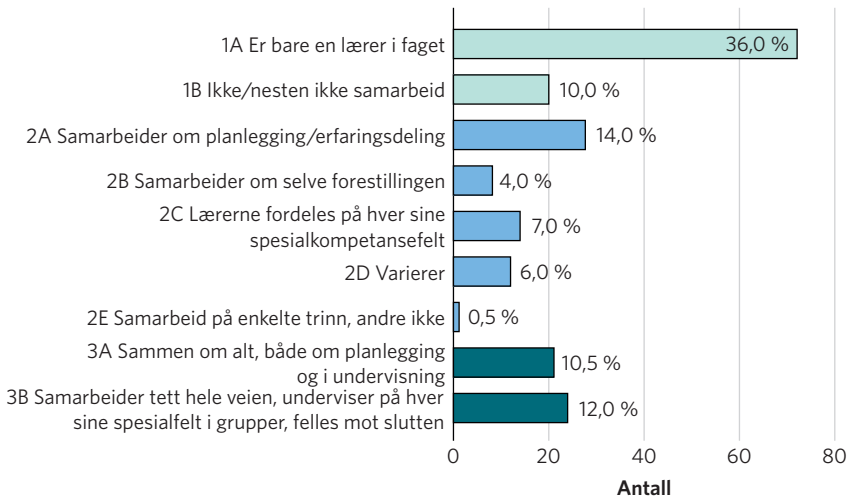
Svarmateriale gir lite grunnlag for å si om lærernes erfaringer kommer fra det profesjonelle feltet eller fra amatørfeltet, da svært få presiserer det. Få presiserer også i hvilket *omfang* erfaringene deres er innenfor. Om «har sunget i kor» betyr at de har sunget i kor på høyt nivå i en årrekke eller om de ved et enkelttilfelle har deltatt i korsang, har vi ikke grunnlag for å si noe om, og derfor representerer erfaringsformene *utøvende* og *instruksjon* både de med *litt utøvende erfaring* og de med *mye utøvende erfaring*, både på profesjonelt nivå og på amatørnivå.

Analysen viser at den klart største gruppa er lærere som har erfaring fra musikkfeltet, både innenfor utøvelse og instruksjon (til sammen 42,7 %). Den nest største gruppa er de som har erfaring fra både musikk og teater (til sammen 19,5 %), og den tredje største gruppa er lærere med erfaring fra teater (til sammen 9,5 %). 71,7 % av lærerne har altså erfaring fra musikk og/eller teaterfeltet. 4,85 % svarer at de ikke har kunstfaglig erfaring. 15 lærere har ikke besvart dette spørsmålet. Tolker vi «ikke svart» som ensbetydende med «ingen kunstfaglig erfaring», blir den gruppa (kat. 9) større (11,3 %). Vi har valgt å ikke inkludere lærerne som ikke har svart i kategorien «ingen kunstfaglig erfaring», fordi vi ikke kan slutte at det å unnlate svare automatisk betyr at de ikke har kunstfaglig erfaring.

På spørsmålet om *lærernes motivasjon* for å undervise i faget, «Hvorfor underviser du i faget *sal og scene?*», fikk lærerne tre svaralternativer: 1) «Fordi jeg ønsker det selv», 2) «Fordi jeg er pålagt det av ledelsen» og 3) «Annet (spesifiser)». Analysen viser at omtrent 8 av 10 lærere underviser i faget fordi de ønsker det selv, at 1 av 10 gjør det fordi de er pålagt det av ledelsen og at 1 av 10 gjør det av andre eller blandede årsaker. I kategorien «annet» er flere av svarspekifikasjonene lagt inn i kategori 1 og 2. For eksempel er kommentarer som «fordi jeg brenner for faget» og «fordi sal og scene er et viktig fag for elevene» lagt inn under kategori 1, og kommentarer som «ingen andre vil» lagt under kategori 2. Frie kommentarer utdyper bildet og viser blant annet at enkelte lærere underviser i faget både av egen motivasjon og at de er pålagt det av ledelsen, og også at enkelte underviser i faget på tross av manglende erfaring, fordi de ønsker det selv.

På spørsmålet «Hvordan samarbeider lærerne om og i undervisningen?» har lærerne svart i fritekst. Svarene er forhåndskodet i tre hovedkategorier etter i hvor stor grad lærerne samarbeider: *ikke samarbeid* (kat. 1), *noe samarbeid* (kat. 2) og *mye samarbeid* (kat. 3). Disse kategoriene er videre delt i underkategorier etter *hva* lærerne samarbeider om. Noen har svart at det er kun en lærer i faget (1A), og at de dermed i realiteten ikke har noen å samarbeide med. Vi valgte å analysere dem i en egen kategori for å få et bilde av i hvor stor grad lærerne faktisk arbeider alene eller sammen med andre lærere i faget. I tillegg så vi at en forholdsvis stor

gruppe lærere ikke hadde besvart akkurat dette spørsmålet. I en kryss-sjekk (Miksza & Elpus, 2018, s. 32) opp mot spørsmålet «Hvor mange lærere underviser i faget *sal og scene* ved din skole?» fant vi at dette var hovedsakelig lærere ($n = 43$) som var alene i faget, og dermed heller ikke i realiteten hadde noen å samarbeide med. For å få et så riktig bilde som mulig av lærernes samarbeid, valgte vi å inkludere disse i kategori 1A, *bare én lærer i faget*.



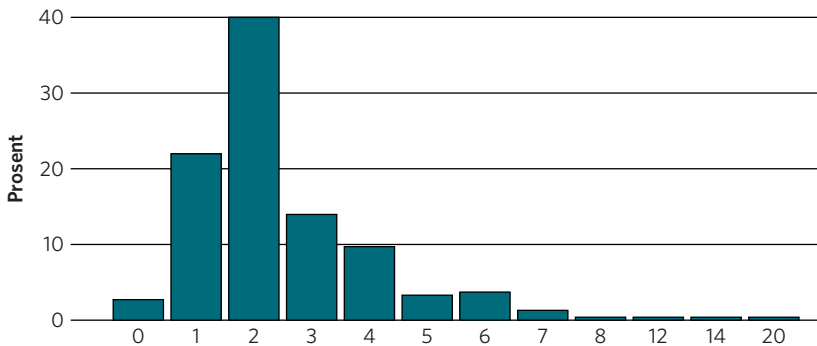
Figur 6. Lærernes samarbeid og organisering

Analysen (figur 6) viser at nesten halvparten av lærerne (46 %) er i kategori 1 (*ikke samarbeid*), og at de altså arbeider med faget helt alene. Grappa lærere som *samarbeider mye* (kat. 3), er på til sammen 22,5 %. Lærerne i denne grappa er ganske jevnt fordelt mellom de som samarbeider tett med andre lærere både om planlegging og undervisning og som fordele oppgaver ut fra de enkelte lærerne sine spesialkompetanseområder (kat. 3B), og de som samarbeider tett hele veien både om planlegging og gjennomføring (kat. 3A). Grappa lærere som har *noe samarbeid* (kat. 2) er på 31,5 %. Av figuren ser vi at den vanligste måten å samarbeide på i denne kategorien er å samarbeide om planlegging eller å dele erfaringer med andre lærere. Analysen viser at også lærere som har *noe samarbeid* av og til fordeler undervisningsoppgaver ut fra lærernes spesialområder og samarbeider tettere rundt en felles forestilling.

Det store bildet av hvordan lærerne samarbeider om og i faget sal og scene, viser at nesten halvparten av lærerne *ikke samarbeider* i faget, og dermed både planlegger og gjennomfører de ulike prosjektene i faget alene. Omtrent en av tre *samarbeider noe* og en av fire *samarbeider mye* med andre lærere i faget. Det vi kan presisere og utdype ut fra datamaterialet, er at flere av lærerne som ikke samarbeider selv om de har muligheten til det, oppgir at årsaken er at de «ikke har tid». Dette samsvarer med funn om at lærerne opplever faget sal og scene som et krevende fag å undervise i, nettopp på grunn av dårlige rammefaktorer som tid og materielle forhold (Kolaas & Angelo, 2021).

(4) Faget sal og scene: Innhold, struktur og status

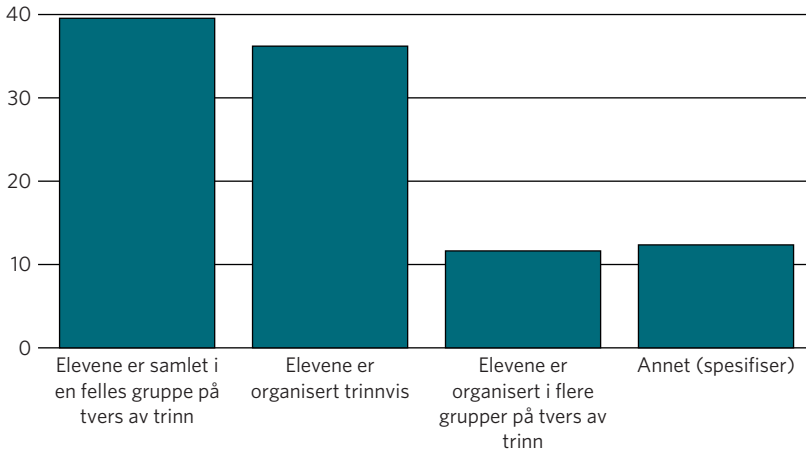
Hva vet vi om *produksjonene* som gjøres i faget sal og scene? Vi spurte «Hvor mange produksjoner ble gjort i faget skoleåret 2018/2019?». Analyseresultatet (figur 7) viser at antallet varierer fra 0 til 20. I gjennomsnitt ser vi at det gjøres 2,62 produksjoner ($SD = 2,19$) i løpet av et skoleår. De aller fleste skolene gjør 1–3 produksjoner i året, noen få skoler skiller seg ut fra hovedmengden med å gjøre flere enn 5.



Figur 7. Antall produksjoner per år per skole

Dette resultatet er naturlig å se i sammenheng med analysen omkring *organisering av elevene*: «Hvordan er elevene organisert i faget?» (figur 8).

Analysen viser at den vanligste måten å organisere elevene på er at de er samlet i en felles gruppe på tvers av trinn (39,5 % av skolene). Nesten like vanlig er det at elevene er organisert trinnvis (36,3 %). Under 15 % oppgir at elevene er organisert i mindre grupper eller at dette varierer etter behov fra år til år.

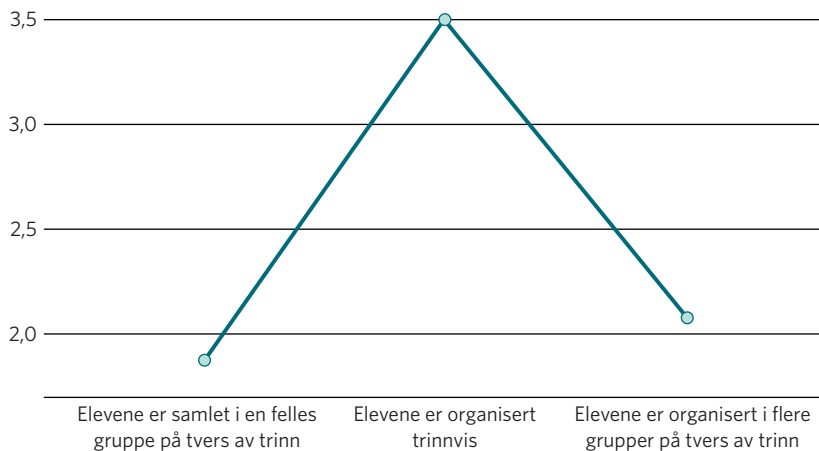


Figur 8. Hvordan er elevene organisert i faget? (i prosent)

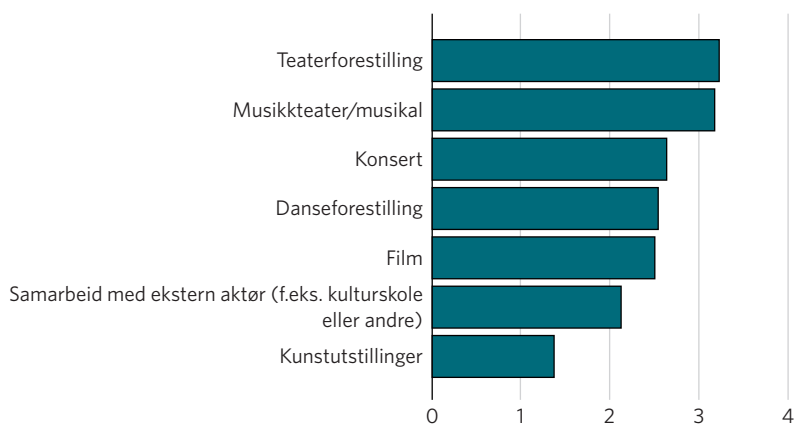
Analyserer vi resultatene om antall produksjoner og hvordan elevene organiseres i faget i sammenheng (se figur 9), ser vi at i de tilfellene elevene organiseres i en stor gruppe er det færre produksjoner per år ($M = 1,88$; $SD = 0,91$ og $M = 2,10$; $SD = 0,94$) enn i tilfeller der elevene organiseres i flere og mindre grupper ($M = 3,54$; $SD = 2,89$); en tilsvarende variansanalyse (ANCOVA) der variabelen «antall elever i valgfaget» er inkludert som kovariat – dvs. vi kontrollerer for skolestørrelsen – viser en signifikant hovedeffekt for elevenes organisering, $F(2, 170) = 6,20$, $p < 0,01$.

Analysen av spørsmålet «Hvem bestemmer hvilke typer produksjoner som gjøres i faget?» viser at det i hovedsak er elevene og lærerne i samarbeid (47 %). I 36 % av tilfellene er det lærerne som bestemmer, og i færrest tilfeller (17 %) er det elevene alene som avgjør type produksjoner.

Vi spurte lærerne «Hvilke typer produksjoner er gjort i faget de siste årene?» (svaralternativer: 1 = aldri; 5 = veldig ofte).



Figur 9. Elevens organisering vs. antall produksjoner (gjennomsnitt)



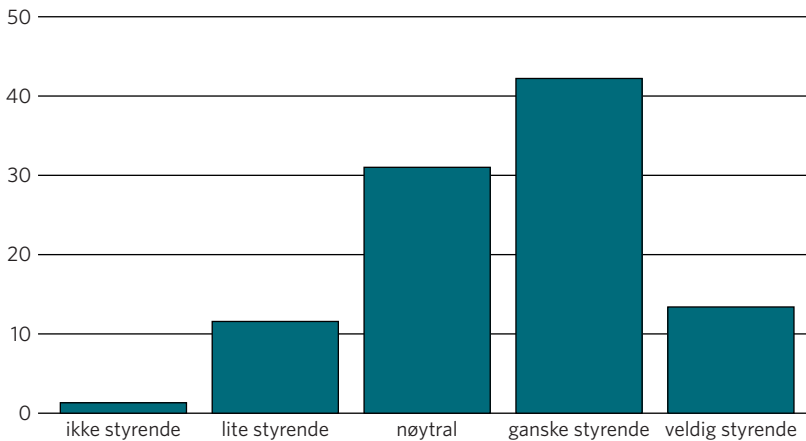
Figur 10. Hyppighet av typer produksjoner i faget (1 = aldri, 5 = veldig ofte; søylene = gjennomsnitt)

Analysen (figur 10) viser at *produksjonsformene* musikkteater (gjennomsnitt = 3,28; $SD = 1,20$) og teaterforestillinger (3,32; $SD = 1,14$) gjøres oftest. Konserter (2,87; $SD = 1,25$), danseforestillinger (2,77; $SD = 1,21$) og film (2,64; $SD = 1,23$) gjøres i litt mindre grad, mens kunstutstillinger (1,45; $SD = 0,85$) gjøres sjelden. Vi var interessert å undersøke om det var sammenheng mellom valg av produksjonsform og lærernes kompetansebakgrunn. Kryssjekkanalyser viser at det gjennomgående ikke er noen klar

sammenheng her, verken i forhold til lærernes spesifikke fagkompetanse eller i forhold til lærernes utdanning. Musikkteater og teater som produksjonsform synes dermed å være de mest foretrukne produksjonsformene uansett lærernes kompetansebakgrunn.

Samarbeid med ekstern aktør (for eksempel kulturskole) gjøres ved 60 % av skolene «aldri» og «sjelden», ved 20 % av skolene «noen ganger» og i 20 % av skolene «ofte» eller «veldig ofte» (gjennomsnitt = 2,22; $SD = 1,26$). I kategorien «annet» kommer det fram at også andre typer produksjoner og samarbeid gjøres i faget, for eksempel Ungdommens kulturmonstring og forestillinger for bestemte målgrupper (barnehage og eldre), dukketeater, revy, karneval og festival.

Analysen angående spørsmålet «I hvor stor grad er læreplanen styrende for virksomheten din i faget *sal og scene*?» (svaralternativer: 1 = ikke styrende; 5 = veldig styrende) viser analysen (figur 12) at over halvparten (55,8 %) av lærerne svarer at læreplanen er «ganske styrende» eller «veldig styrende» for virksomheten. 31,2 % svarer at de stiller seg «nøytral» til læreplanen, og 13 % betegner læreplanen som «lite styrende» eller «ikke styrende».



Figur 11. Er læreplanen styrende for lærerens virksomhet? (i prosent)

Vi spurte lærerne om hvordan de opplever at faget *sal og scene* *verdsettes blant ledelse og kolleger som ikke underviser i faget*, og i hvilken grad

de opplever at *ledelsen involverer seg i faget*. Her hadde lærerne mulighet til å krysse av på en skala fra 1 (= lav grad) til 5 (= høy grad). Analysen viser at 70,4 % av lærerne opplever at faget verdsettes i høy grad (4 eller 5 på skalaen) hos ledelsen (gjennomsnitt = 4,01; $SD = 0,98$). 5,8 % av lærerne opplever at ledelsen verdsetter faget i lav grad (skala 1 og 2). 55,4 % av lærerne opplever at faget verdsettes i høy grad av kolleger som ikke underviser i faget (4 eller 5 på skalaen) ($M = 3,60$; $SD = 1,09$), mens 14 % av lærerne opplever at faget blir verdsatt i lav grad av kolleger som ikke underviser i faget. Analysen viser altså at lærerne opplever at faget verdsettes signifikant høyere hos ledelsen ved skolene enn blant kolleger som ikke underviser i faget ($t(196) = -6,28$, $p < ,001$), og at over halvparten av lærerne opplever at faget verdsettes høyt *både* hos ledelsen og kolleger.

Når det gjelder *ledelsens involvering i faget* ser bildet annerledes ut. Vi spurte «I hvilken grad opplever du at ledelsen ved skolen involverer seg i arbeidet med faget?», med svaralternativer på gradert skala (1 = lav grad, 5 = høy grad; gjennomsnitt: 2,67, $SD = 1,31$). 28,8 % svarer at ledelsen involverer seg i høy grad, mens 47,6 % svarer at ledelsen involverer seg i lav grad. Ledelsen synes altså å verdsette faget høyt, men involverer seg mindre i arbeidet med faget.

Resultatene om fagets verdsettelse eller status har vi kryssjekket mot lærernes utdanning og lærernes samarbeidsmåter for å se etter mulige sammenhenger. I kryssjekk mot kunstfaglig vs. ikke-kunstfaglig kompetanse og nivå i utdanning (bachelor/master) finner vi ingen signifikante forskjeller mellom gruppene. Det synes altså ikke å være noen tydelig sammenheng mellom lærernes oppfattelse av fagets status og deres (formelle) kunstfaglige kompetanse. Kryssjekker vi fagets status opp mot lærernes samarbeidsmåter kan vi derimot identifisere en mulig sammenheng. Faget ser ut til å bli litt høyere verdsatt ved skoler der det er to eller flere lærere som samarbeider i faget (korrelasjonsanalyse: $r = ,19$, $p < ,01$). Faget oppleves også høyere verdsatt hos ledelsen ved skoler der lærerne samarbeider tett ($M = 4,26$; $SD = ,81$) og/eller der lærerne får undervise på sine spesialkompetansefelt i deler av produksjonsarbeidet ($M = 4,43$; $SD = ,65$) enn ved skoler der lærerne underviser i faget alene ($M = 3,75$; $SD = 1,09$).

Oppsummering og avsluttende refleksjoner: Sal og scene, det store bildet

Hva kjennetegner faget sal og scene i Norge i 2019? Hensikten med denne artikkelen har vært å kartlegge sal og scene-faget gjennom å identifisere trender i datamaterialet ved bruk av statistisk, deskriptiv analyse. Faget skal ifølge læreplanen representere en helhet av alle scenekunsthagene og de estetiske fagområdene i norsk grunnskole (Utdanningsdirektoratet, 2012). Denne studien viser at faget som helhet framstår som et kvinne-dominert musikk- og teaterfag som oppleves som høyt verdsatt hos ledelsen ved skolene.

70,3 % av norske skoler tilbyr sal og scene som valgfag og gjennomsnittlig 13,4 % av elevene ved hver skole velger faget. Tre av fire elever i faget er jenter, og to av tre lærere er kvinner. Det er i hovedsak elevene og lærerne i samarbeid som bestemmer hvilke type produksjoner som gjøres i faget. Teater og musikkteater er de produksjonsformene som gjennomføres oftest, men produksjon av rene konserter, danseforestillinger og film bidrar til å utfylle bildet av faget sal og scene som et mangespektret fag. Studien viser at 22,1 % av lærerne underviser i faget uten å ha formell kunstfaglig kompetanse, mens 77,9 % har kunstfaglig utdanning. Lærernes både formelle og uformelle kunstfagkompetanse kommer først og fremst fra musikkfaget, og deretter fra teater og musikk i kombinasjon. Den tydelige dominansen av musikk i lærernes kunstfagbakgrunn gjenspeiler ikke fagets innhold, der teater har en mer framtredd plass. Kunst og håndverk er verken en stor del av lærernes kompetansefelt eller en stor del av faget sal og scene. Rene kunstutstillinger gjøres sjelden eller aldri, men i de større scenekunstproduksjonene, som for eksempel musikkteater, kan arbeid med kostymer, sminke og kulisser inngå som en naturlig del av faget. Den mest vanlige måten å organisere elevene på er som en felles samlet gruppe på tvers av trinn, og å gjøre en eller to sceneproduksjoner i året.

Sju av ti lærere opplever sal og scene som et høyt verdsatt fag hos skolens ledelse, og fem av ti opplever det samme blant kolleger som ikke underviser i faget. Kun 5,8 % opplever at faget verdsettes lavt av ledelsen. Studien viser ingen tendens til at lærernes kunstfaglige kompetanse har

sammenheng med fagets verdsettelse. Studien antyder derimot en viss sammenheng mellom fagets verdsettelse og antall lærere og lærersamarbeid. Ved skoler der to eller flere lærere samarbeider og/eller underviser på sine spesialkompetanseområder, oppleves faget å ha høyere status enn ved skoler der en lærer underviser i faget alene. Nesten halvparten av lærerne samarbeider aldri med andre lærere, og ved over en tredjedel av skolene er det kun én lærer som underviser i faget. Lærertetthet og lærersamarbeid kan altså se ut til å styrke fagets status ved skolene.

Hvilke betydninger kan denne studien ha når det gjelder praktisk gjennomføring av faget og forskning på feltet? En samkunstlig sceneproduksjon er et omfattende og komplekst arbeid, og elevene skal ifølge læreplanen få innblikk i alle sider ved en produksjon, alt fra utøvende scenekunst og redigering til arbeid med lys, lyd, regi, koreografi, scenografi, kostymer, sminke og økonomi (Utdanningsdirektoratet, 2012). Denne studien viser at den samkunstlige intensjonen med faget til en viss grad oppnås, men at faget likevel i hovedsak framstår som tokunstlig; nemlig som et musikk- og teaterfag. Hvis vi ser dette i sammenheng med at nesten halvparten av lærerne aldri samarbeider med andre lærere i faget og at 22,1 % av lærerne underviser uten kunstfaglig kompetanse, vil vi hevde et behov for både etter- og videreutdanningstilbud i faget, mer samkunstfaglighet i lærerutdanningene og mer ressurser til høyere lærertetthet i faget i skolen.

Studien viser at innholdet i faget i hovedsak er kunstfaglige produksjoner for scene, og i mindre grad audiovisuelle produksjoner. I den forbindelse kan det nevnes at faget i ny læreplan fra høsten 2020 har endret navn fra sal og scene til produksjon for scene, og at den audiovisuelle delen av faget er tatt bort til fordel for scenefokuset (Utdanningsdirektoratet, 2020). Hvilken betydning faget sal og scene har for skolen og elevenes læring, og hvorfor faget er så overrepresentert av jenter, gir denne studien ingen svar på. Kjønnsubalansen blant elevene og fokus på fagets potensiale for læring foreslås derfor som aktuelle områder for videre forskning.

Referanser

- Behrens, J. T. & Yu, C.-H. (2003). Exploratory data analysis. I J. A. Schinka & W. F. Velicer (Red.), *Handbook of psychology Vol. 2: Research methods in psychology* (s. 33–64). Wiley.
- Bobetsky, V. (2009). *The magic of middle school musicals*. Rowman & Littlefield Education.
- Dæhlen, M. & Eriksen, I. M. (2015). «Det tenner en gnist» *Evaluering av valgfagene på ungdomsstrinnet* (NOVA-rapport 2/15). ODA. <https://hdl.handle.net/20.500.12199/5084>
- Edberg, L. (2019). *Skolmusikalen: Om möten, makt och musik i två skolmusikalprosjekt i årskurs ni* [Doktoravhandling, Umeå universitet]. DiVA. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-156733>
- Holand, A. (2018). Oversiktsstudier og spørreskjema. I M. Krogtoft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga* (s. 93–115). Cappelen Damm Akademisk.
- Kirke, undervisnings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Regjeringen.
- Kolaas, S. S. & Angelo, E. (2021). *For selve livet: Om samkunstlig læring i faget produksjon for scene*. [Under utarbeidelse]. Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag, Nord universitet.
- Krumsvik, R. J. (2016). *En doktorgradsutdanning i endring*. Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal.
- Miksza, P. & Elpus, K. (2018). *Design and analysis for quantitative research in music education*. Oxford University Press.
- Nielsen, F. V. (2010). *Almen musikkdidaktik*. Akademisk forlag.
- Nilsson, B. (2011). Perspektiv på populärmusik och skola. I C. Ericsson & M. Lindgren (Red.), *Unga, populärmusik och skola. Perspektiv på populärmusik och skola* (s. 83–104). Studentlitteratur.
- Notland, H. A. (2011). *Opera i skolen: Om produksjon av opera og musikal i skolen*. Pareli productions.
- Rønning, O. S. (2019). *Sal og Scene: En studie av elevers perspektiv på praktisk-estetisk undervisning* [Mastergradsavhandling, Nord universitet]. Nord Open Research Archive. <http://hdl.handle.net/11250/2612550>
- Tukey, J. W. (1977). *Exploratory data analysis*. Addison-Wesley.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Læreplan i valgfaget sal og scene (SOS1-01)*. <https://www.udir.no/klo6/SOS1-01/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Utdanningsspeilet. Tall og analyse av barnehager og grunnsopplæringen i Norge*. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/utdanningspeilet_2015.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Valgfag på ungdomstrinnet*. Statistikknotat 1/2018.
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/valgfag-pa-ungdomstrinnet/#140196>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan for valgfaget produksjon for scene* (SOS01-02). <https://www.udir.no/lk20/sos01-02>

Artikkel 2: For selve livet: Om danning og livsmestring i valgfaget produksjon for scene

Samkunst for selve livet: Om danning og livsmestring i valgfaget *produksjon for scene*.

Sammendrag

Hensikten med denne artikkelen er å undersøke læreres oppfatninger av betydninger ved valgfaget *produksjon for scene* i ungdomsskolen. Datamaterialet for artikkelen er generert gjennom en landsomfattende spørreskjemaundersøkelse våren 2019, og analysen er informert av konstant komparativ analyse fra grounded theory, med syntetisering, integrering og sammenkobling av identifiserte koder og kategorier. Tidligere forskning om kunsthøgskolen danner teoretisk bakgrunn for diskusjon og utvikling av kjernekategoriene *samkunst som danning og livsmestring*, som beskriver hvordan samkunstlig arbeid i faget produksjon for scene tilskrives betydning for danning og livsmestring.

Nøkkelord: samkunst, produksjon for scene, kunsthøgskolen, estetisk læring, livsmestring

Co-art for life: Bildung and learning for life in the elective subject *productions for scene*

Abstract

The purpose of this article is to examine teachers' understandings of values in the elective school subject *productions for stage* (produksjon for scene) in the Norwegian secondary schools. The data material is generated through a nationwide survey in 2019, and the analysis is informed by constant comparative analysis from grounded theory, with synthesizing, integration and pairing of identified codes and categories. Earlier research about arts education is theoretically basis for discussion and developing the core category *co-art as Bildung and learning for life*, which describe how co-art can have values as Bildung and learning for life.

Keywords: co-art, productions for stage, arts education, aesthetic learning, learning for life

Innledning og bakgrunn

Valgfaget *produksjon for scene* (PfS) står i en særstilling i norsk skole som et tverrfaglig scenekunsthøgskolefag. Læreplanen er åpen og legger få konkrete føringer for hvordan faget skal gjennomføres og hva faget skal inneholde. Ingen kunsthøgskolefag nevnes spesifikt, heller ikke musikk og kunst og håndverk som er grunnskolefag i dag. Dette åpner opp for nye kunsthøgskolefaglige disipliner som for eksempel teater, dans, scenografi, regi, lys, lyd og kostymedesign. PfS skal ifølge læreplanen bidra til at elevene utvikler faglige og sosiale ferdigheter ved å utforske kunstneriske, tekniske og sosiale oppgaver og faser i en sceneproduksjon gjennom kjerneelementene *scenisk produksjon*, *kunstnerisk formidling* og *identitet i skapende fellesskap* (Utdanningsdirektoratet, 2020). I artikkelen benevner vi PfS-faget som *samkunstlig*, et begrep som er utviklet fra empirien og som angir aktiv samhandling mellom flere likestilte kunsthøgskolefag og aktører i prosessen med å skape og formidle en sceneproduksjon. Samkunst bruker vi også i aktiv form, *samkunsting*, med støtte i Smalls verbifisering av musikkbegrepet (musicking) (Small, 1998). Samkunstbegrepet angir videre et tidsavgrenset prosjekt som ender i en scenisk forestilling. Begrepet utdypes nærmere i artikkelens siste del.

Hensikten med artikkelen er å bidra med kunnskap om hvilke betydninger lærere som underviser i PfS oppfatter at faget har i grunnskolen. Dette gjør vi gjennom å undersøke hvilke betydninger lærere oppfatter og beskriver at faget har, og de opplevelsene de beskriver å ha av å undervise i faget. Datamaterialet for artikkelen er 202 svar fra en landsomfattende spørreskjemaundersøkelse blant lærere som underviser i sal og scene/PfS, gjennomført våren 2019. Faget endret navn fra «sal og scene» til «produksjon for scene» i 2020, derfor brukes sal og scene i direkte sitater fra lærerne, og produksjon for scene i den helhetlige teksten. Analysen av datamaterialet foregår gjennom en induktiv, grounded theory-informert analyse (Corbin & Strauss, 2008; Creswell, 2013; Postholm, 2010), der vi koder, kategoriserer og syntetiserer lærernes utsagn til en kjernekategori. Kjernekategorien danner utgangspunkt for sluttdiskusjonen i artikkelen.

Tidligere forskning: Kunstfag i skolen

Kunstfagenes betydning, plass og utfordringer i skolen er et tilbakevendende tema i nasjonal og internasjonal forskning (Abrahams, 2007; Bamford, 2006; Chemi, 2015; Kalsnes, 2005; Southern, 2019; Varkøy, 2009). Sentrale temaer i denne forskningen er hva slags funksjon kunstfagene har og skal ha, og hvilke ressurser fagene har i ulike opplæringsystemer. I litteraturen påpekes det at estetiske fag styrker en kvalitativt særegen kunnskapsutvikling (Kalsnes, 2005), tilbyr en større bredde av læringsformer (Chemi, 2015) og transformativ læringsprosesser (Abrahams, 2007), styrker demokratisk og sosial dannelse (Southern, 2019), politisk selvrealisering (Elliot, 2007, 2014), og at kulturdeltakelse er livsmestring, engasjement, folkehelse og demokrati i praksis (Rasmussen & Kristoffersen, 2014). Kunstfagenes danningspotensiale framheves i nordisk sammenheng særlig fra fagfeltene drama og teater (Allern & Sæbø, 2010; Rasmussen & Gjørnum, 2017; Rasmussen & Kristoffersen, 2014; Ulvik, 2013; Østern et al., 2019), men internasjonalt også i musikkfaglig forskning (Abrahams, 2007; Allsup, 2016; Elliot, 2007; Strobel, 2018; Vogt, 2015).

Rasmussen & Gjørnum (2017) argumenterer for at en tverrfaglig kunstpedagogisk praksis kan være mer kraftfull enn undervisning i små og enkeltstående kunstfag. Forskning om tverrkunsthaglig undervisning dreier seg jamnfør vår forskningsgjennomgang (Oria, Eric, Idunn) i hovedsak om arbeid med skolemusikaler (Bobetsky, 2008; Edberg, 2013, 2019; Eerola & Eerola, 2014; Selghed, 2011). Skolemusikalstudiene er alle kontekstualisert innenfor musikkfaget, hovedsakelig fra svensk skole, og fokuserer på livskunnskap og på hvordan status og hierarkier i elevgruppene reforhandles i tverrkunsthaglige læringsmiljø (Edberg, 2013).

Vi finner så langt lite forskning om scenekunstproduksjon som skolefag. Bortsett fra en kartlegging av faget sal og scene i 2019 (Kolaas & Knigge, 2021) basert på samme spørreskjemaundersøkelsen som denne artikkelen, og en kasusstudie om lærerfellesskapet i faget produksjon for scene (Kolaas, 2021), finner vi kun en masteroppgave som undersöker faget sal og scene fra elevperspektiv (Rønning, 2019). Læreroppfattede betydninger av scenekunstproduksjon som skolefag er dermed denne

artikkelens kunnskapsbidrag til eksisterende forskning om kunstfag i skole og lærerutdanning. Artikkelen er også et bidrag til forskningsporteføljen gjennom et stort, kvantitativt generert datamateriale, noe som er en lite anvendt tilnærming til studier om kunstfag i skolen. Problemstillingen i artikkelen er: Hvilke betydninger framhever lærere at faget produksjon for scene har for elever og skole?

Forskningsdesign og etiske overveielser

Spørreskjemaet som lærerne besvarte besto av 24 spørsmål. De følgende fire danner grunnlaget for denne artikkelen: (i) *Hvilken betydning mener du faget sal og scene har for dagens skole?* (ii) *Hvordan opplever du å undervise i faget?* (iii) *Hvilket læringsutbytte, både faglig og ikke-faglig, opplever du at elevene får gjennom å delta i faget?* og (iv): *Andre kommentarer*. Noen lærere svarte utfyllende på spørsmålene, noen svarte kort og i stikkordsform, men samlet sett ga svarene rike beskrivelser om fagets betydning. Innsamling, registrering, oppbevaring og analyse av data har foregått anonymt og uten personidentifiserende opplysninger, og studien er gjennomført i tråd med forskningsetiske retningslinjer (NESH, 2018) uten meldeplikt til norsk senter for forskningsdata (NSD).

Forskningsetiske og kritiske refleksjoner tilknyttet artikkelen handler om utvalget, utforming av spørreskjemaet, svarmaterialet og om transparensen i forskningsarbeidet. Lærerne som har besvart undersøkelsen synes i overveiende grad å være svært positivt innstilt til PFS-faget og dets mulige betydninger. I sammenheng med dette har vi reflektert over utvalget; over hvilke lærere som har svart og hvilke lærere som ikke har svart på undersøkelsen. Analysene av datamaterialet viser at hovedandelen av lærerne som besvarte skjemaet hadde kunstfaglig kompetanse og underviste i faget med bakgrunn i egen interesse og motivasjon. Dette kan bety at lærere uten slik interesse og motivasjon ikke har svart, og at vi dermed kan mangle eventuelle negative betydninger ved faget. For å bøte på dette kunne vi fulgt opp de som ikke svarte og undersøkt hvorfor, og spørsmålene i spørreskjemaet kunne vært formulert annerledes for å invitere til mulige negative betydninger faget kan synes å ha. Vår oppfatning er likevel at lærerne som har svart har artikulert seg direkte,

utdypende og nyansert om ulike aspekter ved faget. Vår intensjon er dermed ikke å gi en representativ framstilling av faget PfS, men å artikulere og fordype de perspektivene som 202 PfS-lærere har beskrevet. Analyseprosessen er gjort transparent gjennom tabeller som er rikholdig med sitater, og med utdypninger som forklarer de ulike kodene og kategoriene som er blitt til underveis.

Analysen er i hovedsak induktiv i betydningen empiristyrte (Postholm, 2010), og foregikk gjennom koding og kategorisering av datamaterialet. Framgangsmåten fulgte de tre trinnene *åpen*, *aksial* og *selektiv* koding, slik disse beskrives i konstant komparativ analysemetode (Postholm, 2010) utviklet på bakgrunn av grounded theory (Corbin & Strauss, 2008; Creswell, 2013). I den åpne kodingen systematiserte vi *hva slags* betydninger lærerne påpekte, og *for hvem*. I den aksiale kodingen så vi etter sammenhenger og overlappinger i kodene fra første fase, og fortettet meningsinnholdet til tre subkategorier. Disse kategoriene sammenstilte vi gjennom selektiv koding til kjernekategori «Samkunst som danning og livsmestring», som sammenfatter de artikulerte lærerforståelsene av PfS-fagets betydning. Analyseprosessen fortsatte fra den induktive kodingen og kategoriseringen mot en empirinær drøfting som speiles i og utfordres gjennom innsikter og begrepsapparat i tidligere forskning om kunstfag i skolen. Vi har gjennomgående vendt tilbake til datamaterialet som helhet, vurdert og utfordret koder, kategorier, begrepsbruk og sammenstillinger som er blitt til underveis, jamfør konstant, komparativ analysemetode. Analysen presenteres i tre deler (i) Åpen koding: fagets ulike betydninger for adressatene, (ii) aksial koding: syntetisering og (iii) selektiv koding: kjernekategori.

Analyse

Åpen koding: fagets betydning for adressatene

Første del av analysearbeidet var en åpen koding av hva slags betydninger lærerne beskrev at PfS kan ha. Vi identifiserte først *hvem* lærerne påpekte at faget kunne ha betydning for (Tabell 1: enkeltelever, elevgrupper, lærere, skolen og samfunnet), og deretter hva slags betydninger dette dreide seg om (Tabell 2:

individorienterte, kollektivt orienterte, kunstfaglig orienterte og livsorienterte betydninger). Lærernes beskrivelser favner i flere tilfeller over ulike koder. For den videre analysen systematiserte vi så utsagnene delvis i mindre enheter og fordelte dem på ulike koder, og delvis plasserte vi hele utsagn i flere koder. Denne oppstykkingen kompenserte vi for gjennom å stadig gå tilbake til datamaterialet som helhet videre i analyseprosessen.

I datamaterialet er de 202 lærerne nummerert med tallene 86–695, angitt etter hvilken rekkefølge de besvarte spørreskjemalenken i. Ved sitering henviser vi til disse tallene. Sitatene er gjengitt presist, med små og store bokstaver, utropstegn, apostrofer og kursiv slik lærerne har skrevet dem.

Tabell 1

Hvem synes Pfs-faget å ha betydning for?

Enkelteleven	Elevgrupper	Lærere	Skolen	Samfunnet
<ul style="list-style-type: none"> -elevene blomstrer og får vist nye og positive sider ved seg selv (459) -bygger selvtillit hos elevene (135) -Jeg mener Sal og scene er et viktig fag, både for skolemiljøet og for den enkeltes selvtillit og mestringsfølelse (91) -Elevene får utfolde seg, de vokser mentalt (172) - Jeg mener faget har stor betydning for å utvikle hele eleven (213) - Faget er med på å gjøre unge mennesker trygge på seg selv (283) - Viktig, lærer mye om å skape og jobbe sammen mot et felles mål (377) - Helt avgjørende for enkelte elever (482) - Jeg har hatt elever som har «funnet seg selv» i dette faget (595) - en sjelden mulighet til å utvikle hel andre sider ved seg selv, å få «være» helt andre enn seg selv og hente frem kunstneren i seg (158) 	<ul style="list-style-type: none"> -Elevene får i stor grad påvirke hva vi viser frem og bygger hverandre opp med å støtte og heie på hverandre (221) -Stor betydning for trivsel, samhold, utvikling av samarbeid og det sosiale klima (260) -Viktig, lærer mye om å skape og jobbe sammen mot et felles mål (377) 	<ul style="list-style-type: none"> -Veldig givende, men krevende (96) -Arbeidet med Sal og scene er en av de tingene som motiverer meg mest som lærer (170) -Slitsomt, men utrolig givende. Det å se hva en slik prosess gjør med elevene er det største du kan oppleve som lærer (213) - Jeg trives med friheten som læreplanen gir, men synes det er helt tillete å skulle sette karakter i faget (244) -Det er fantastisk, samtidig svært krevende på grunn av ekstremt dårlige fasiliteter (270) -Det er ukens høydepunkt (427) -Jeg kunne ikke tenke meg nå å jobbe som lærer uten å ha dette faget (450) -Kjekt, men svært vanskelig i forhold til vurdering (653) 	<ul style="list-style-type: none"> -Jeg mener Sal og scene er et viktig fag, både for skolemiljøet og for den enkelte elevs selvtillit og mestringsfølelse (91) - Jeg mener faget kan ha stor betydning som samlende faktor ved en skole (308) - Det er samlende og skaper felles møteplasser for hele skolen og elevgrupper (450) - Vi ser tydelig på vår skole at det skaper en positivitet. Amfiet der vi har sal og scene er hjertet på skolen (669) 	<ul style="list-style-type: none"> -synergier til andre fag i skolen, for eksempel norsk, samfunnsfag, KRLE (157) -Det aller viktigste læringsutbyttet er at de forstår viktigheten av alle typer jobber, og at det i fellesskap er mulig å få til noe mye større enn summen av enkeltpersoner (213) - Elevene får tatt i bruk egenskaper og ferdigheter som de ellers ikke får vist fram i skolesammenheng (250) -samarbeid med kulturskole, UKM, det profesjonelle og frivillige kulturliv (377)

Tabell 2 viser utdrag fra analysen om former for fagets betydning. Under tabellen følger en utdypende redegjørelse for hver av de fire kodene i tabellen.

Tabell 2

Hva slags betydning synes PFS-faget å ha?

Individuell orientering	Kollektiv orientering	Kunstfaglig orientering	Livsorientering
<ul style="list-style-type: none"> -Er med på å gjøre unge mennesker trygge på seg selv og hjelper dem til å stole på og gjennomføre sine kreative sider (283) -å tørre å stå for noe (304) -Elevene lærer selvdisciplin (349) -Elevene lærer mye som seg selv (352) -stå på scenen, utfordre seg selv og ta sjanser (669) -viktig for den enkeltes selvtillit og mestringsfølelse (91) -Elever får utfolde seg på en annen arena enn skolebenken (262) -Det å utdanne hele mennesker handler om så mye mer enn det å være god i regning, skrivning og lesing. Det handler om å bli trygg på seg selv, tørre å stå foran et publikum, bli kjent med seg selv og medelever (og andre mennesker man møter på sin vei) på flere måter, tørre å ikke ta alt (inkludert seg selv) så høyttidig (355) -Stor betydning spesielt for dei som ikke presterer så høgt i andre skriftlige fag. Et har også opplevd at dei som ikke er like framtrøstede sosialt kan ha et svært god opplevelse etter å ha framført noke framfor et publikum (381) -kan også bygge opp under verdier som livsmestring og motarbeide (scene)angst for noke (381) -de opplever mestring, utvikling, samhold og eierskap og stolthet. De får blomstre på en annen arena enn i klasserommet (652) 	<ul style="list-style-type: none"> -å lage en fellesskapsfølelse for hele skolen (283) - lære samarbeid om et større og konkret prosjekt (304) -samarbeid, glede, å være målrettet (349) --alt som skal til rundt oppsetninger, og samarbeid (352) -elevene lærer å samarbeide om å skape noe (388) -viktig for skolemiljøet (91) - utvikling av sosial kompetanse gjennom samarbeid, utvikling av kunstfaglig interesse og kompetanse (343) -Amfiet der vi har sal og scene er hjertet på skolen og hele skolen får den positive energien hver uke (669) -stor betydning som en samlendende faktor ved en skole. Vi trener på å vise oss frem til hverandre og gi hverandre positive tilbakemeldinger på det vi gjør. Til sammen skaper vi noe som blir lagt merke til, og som vi kan være stolte av i fellesskap (308) - elevene får erfaring med en samarbeidsform der alle er like viktige (652) 	<ul style="list-style-type: none"> -Dei lærer samarbeid, prosessorientert øving, ta imot regi, planlegge framdrift, planlegge forestilling for et bestemt publikum, erfaring med å spile skodespelle, sceneerfaring med instrument eller dans. Læringsubytter er stort! (649) -noe kreativt i en ellers tung teoretisk skoledag (227) -pusterom i en ellers teoritving hverdag (365) - tørre å prøve ut ulike idéer (304) -hvordan følelser og reaksjoner kan komme til uttrykk gjennom kunst (413) -Vi stiller høye krav og er opptatt av at elevene skal utvikle god kompetanse på alle de kunstfaglige områdene som er representert i produksjonen (458) - De blir også utdannet til å være gode publikummere og til å sette pris på kunst og kulturopplevelse videre i livet (474) - De får utlopp for kreativitet. Faglig får de utvikle seg innenfor den gruppa de er i, mine får lære sang – og skuespillerteknikk, andre lærer å kjøre lys og lyd, andre å sy og designe kostymer, andre å snekre, male og designe kulisser (652) 	<ul style="list-style-type: none"> -samarbeid med ulike talenter, kunnskap og interesser (275) -samarbeid, planlegging, omsyn, respekt, toleranse og samstundes gode verdier dei vil ha bruk for i arbeidslivet (271) -Vi opplever regelmessig at elever som sliter med ordinær undervisning, både faglig og sosialt, finner sin plass i faget (152) -Vi har hatt elever med store lærevansker som har spilt hovedrolle i musikaer, lært seg sanger og replikker, og på den måten mestret noe de har vansker med å få til i klasserommet (234) - Elevene trenes i å mestre nervøsiteten. Dette har vist seg å være fint for dem i andre fag også (348) -Vi har mange elever som ikke mestrer skoleklassesituasjonen, men som får vist at de kan noe og mestrer noe (409) - Et samlingsfag for Engelsk, Norsk og Matte med praktisk gjennomføring av teoriene de lærer der (424) - Livserfaring – en helt annerledes trening/erfaring enn de fleste andre fagene gir. Mulighet til å vokse som person (694)

Individuelt orienterte betydninger

Fagets individuelt orienterte betydninger adresseres til både elever og lærere. Betydninger knyttet til enkeltelevne ble framhevet som tett knyttet til PFS-fagets kunnskapsmessige og dannende egenart som et skapende, praktisk, aktivitetsorientert og samkunstlig fag. Flere lærere beskrev faget som en variasjon og motvekt til en ellers teoretisk skolehverdag, og som noe som gir elevene muligheter til å utvikle andre sider ved seg selv. For eksempel påpekte lærere at elevene får «utfolde flere sider ved seg selv» (275, 391), at faget gir mulighet for å utvikle «hele eleven» (213), og at elevene får «vist, og oppdaget sider ved seg selv som de ikke alltid får brukt i klasserommet» (234). Mange lærere påpekte også fagets betydning for elevenes utvikling av selvtillit og selvforståelse. For eksempel: «Enkeltelever har faktisk blomstret ekstremt: fra å være den stille i klassen som ikke sier noe, til plutselig å vise hele skolen på en scene at de kan syngte fantastisk» (391).

For lærerne synes faget å ha betydning gjennom å gi motivasjon og mening, men også utfordringer, i arbeidet som lærer. Nesten alle lærerne beskrev PFS som et givende fag å undervise i. Flere skrev at de «elsker det!» (161, 206, 348, 355), andre at det er «favorittfaget mitt» (177). En lærer omtalte det som «avgjørende for at jeg jobber i ungdomsskolen» (695). De fleste lærerne påpekte også PFS også som et krevende fag å undervise i (96, 213, 240, 252, 283, 292), for eksempel: «Faget krever og gir mye energi» (283) og «Det er utrolig gøy! Også slitsomt, intenst og frustrerende når alt står på hodet før en forestilling, men rørende og verd det når elevene mestrer og blomstrer» (388). Krevende aspekter lærerne påpekte ved PFS var blant annet at det må settes karakter i faget, samt at rammefaktorer og ressurser som tid, lærertetthet og materielle forhold ikke alltid er tilstrekkelig til stede. Med tanke på karaktersetting skrev en lærer at «jeg synes det er helt tulle å skulle sette karakter i faget» (244), og en annen; «Kan vi være så snill å få lov til å ha ETT fag i ungdomsskolen uten karakter?» (308). Når det gjelder rammefaktorer som tid og materielle forhold skrev lærerne for eksempel at «jeg legger mer tid i forberedelse og etterarbeid enn det som er satt av» (403) og «de eneste utfordringene er rammene, manglende plass til kulisser, mange elever pr lærer...» (343).

Samlet sett synes lærernes beskrivelser av fagets betydning for enkelteleven å handle om identitetsutvikling gjennom mestringsfølelse, styrket selvtillit, selvinnsikt og selvdisiplin, og om erfaring med å utfordre flere sider ved seg selv i et samkunstlig fellesskap på en alternativ mestringsarena i skolen. Fagets betydning som givende for lærerne handler om motivasjon og meningsskaping i arbeidet som lærer gjennom å erfare fagets positive betydninger for elevene, og som krevende med tanke på karaktersetting og utilstrekkelige rammefaktorer som tid, materielle forhold.

Kollektivt orienterte betydninger

De kollektivt orienterte betydningene handler om fellesskap mellom ulike elever og elevgrupper, og for skolen som helhet gjennom at PFS oppfattes som positivt for skolemiljøet. Flere lærere framhevet erfaringer med samarbeid som vesentlig for

elevene (105, 151, 249, 260, 275, 304), for eksempel for å utvikle respekt for andre mennesker.

Samarbeidsrelaterte erfaringer som faget kan gi tilknyttet respekt for andre mennesker og betydningen av ulike typer arbeid, ble løftet fram som sentrale aspekter: «Eksposering av eget talent foran andre, samarbeid på tvers av klasser, lærer hvor mye jobb det ligger bak en produksjon og hvor mange som er avhengige av hverandre for at et sluttresultat skal bli bra» (406). I dette sitatet påpekes samarbeid, men også erfaringene faget kan gi om at det behøves ulike personer og ulike typer arbeid for å få produksjonen på plass. Både de som står på scenen og de som arbeider bak scenen med teknikk og sceneskift framstår som viktige brikker for det ferdige resultatet. En lærer uttrykte dette slik: «Dette er det eneste faget der ALLE er like viktige, og der elevene føler seg verdifull og viktig for noe større enn seg selv» (213).

Fagets betydning for skolen som helhet gjennom å bidra positivt til skolemiljøet ble også framhevet av flere: «Faget har stor betydning som en samlende faktor ved en skole. [...] Til sammen skaper vi noe som blir lagt merke til og som i kan være stolte av i fellesskap» (308) og «Amfiet der vi har sal og scene er hjertet på skolen» (669).

Samlet sett synes de kollektivt orienterte betydningene å handle om utvikling av demokratiske verdier som respekt, verdsetting av individuell forskjellighet, samhold, relasjoner og det å skape noe større sammen.

Kunstfaglig orienterte betydninger

PfS-fagets kunstfaglige betydning ble beskrevet av lærerne som særlig å dreie seg om fagets skapende og praktiske fokus, og som vesentlig i en ellers «teoritung» skolehverdag. En lærer skrev at faget gir mulighet til å «se og møte elevene på en annen læringsarena, der mange trives og viser kunnskap og ferdigheter på andre måter enn i klasserommet» (234). Faget ble beskrevet som «svært viktig i en skole som stadig blir mer fagteoripreget» (458), som en «variasjon fra teori, kreativ utfoldelse» (642) og som å ha betydning for elevenes kunnskap om hva scenekunst er: «[Faget] synleggjer kultur og kreativitet, og at det å jobbe med scene faktisk er et fag» (553) og er «eneste arena for scenekunst og gir mulighet til å bringe inn elementer fra mange

fag i en kunstnerisk kontekst» (296). Verdier av langsiktig og forpliktende samarbeid mot et felles mål uttrykkes av flere: «De må lære å forholde seg til øvingsprosesser» (252), og «Dei lærer samarbeid og dei lærer seg viktigheita av å stå i øving over tid for å oppnå resultat» (354).

Samlet sett synes de fagspesifikke betydningene som lærerne oppfatter ved PfS å omhandle faget som en motvekt til en teoritung skole, som en arena for praktisk skapende arbeid og om scenekunst som fag.

Livsorientert betydning

Den livsorienterte betydningen av faget handler om at lærerne på ulike måter beskrev hvordan PfS bidrar til å utvikle evner, ferdigheter og verdier som den enkelte vil trenge i livet som helhet.

At faget oppfattes å ha en overføringsverdi til andre skolefag ble tydeliggjort i utsagn som «Jeg hadde en muntlig oppgave i norsk, og så at elevene fra sal og scene var betydelig mer aktive og modige enn de andre» (177) og «Har hatt elever som har blitt bedre i andre fag fordi de opplever mestring i dette faget» (338). Flere lærere knyttet det at elevene tør mer i andre fag direkte til arbeidet med PfS: «Stor betydning for elever i alle fag. Vi øver mye på stemmebruk, kroppsspråk og tydelig uttale, dette er nødvendig i alle presentasjoner på en skole. I tillegg får elevene bruke hele kroppen og være i aktivitet» (470). Faget ble også beskrevet som å gi overføringsverdi til arbeidslivet og livet som samfunnsdeltaker for øvrig. En lærer skrev at «faget er med på å utvikle kreative elevar på område som er veldig viktige i skulekvardagen mht samarbeid, planlegging, omsyn, respekt, toleranse og samstundes gode verdier dei vil ha bruk for i arbeidslivet» (271). Flere løftet fram betydningen av at elevene får livserfaring og lærer å mestre selve livet bedre: «Faget er et meget viktig fag hvor elevene får livsmestring» (90) og «livserfaring – en helt annerledes trening/erfaring enn de fleste andre fagene gir, mulighet til å vokse som person» (694). En lærer skrev rett og slett: «Jeg vil si at de lærer å mestre livet bedre!» (470).

Samlet sett peker lærerutsagnene mot at faget oppfattes å være en læringsarena for selve livet fordi det i sin egenart gir overføringsverdi til andre fagområder,

kunstfaglig forståelse, arbeidslivserfaring og at det gir et helhetlig bilde av hva det vil si å være menneske i et samfunn – noe som av flere lærere ble artikulert som *livsmestring* eller *læring for selve livet*.

Aksial koding: syntetisering

I den aksiale kodingsprosessen leste vi datamaterialet på nytt og så etter sammenhenger og større kategorier på tvers av de åpne kodene. De tre subkategoriene vi identifiserte, er (i) skaping, (ii) identitet og (iii) transformering. Disse utdypes i den følgende teksten.

Skaping

Denne kategorien favner det skapende, som et utgangspunkt for faget og som en aktivitet og kraft i seg selv. Skapingen kan defineres på to nivå; et konkret og et abstrakt. Det skapes noe konkret: en sceneproduksjon, med musikk, teater, regi, koreografi, kulisser, lys, lyd, budsjett, planlegging. Når elevene trer ut av det tradisjonelle klasserommet og inn i PfS-faget, skapes imidlertid også noe abstrakt: en livsverden og et samkunstlig rom formet av nye relasjoner og strukturer, med muligheter for mestring og personlig utfoldelse i et trygt fellesskap. En lærer uttrykte dette slik:

Jeg opplever at elevene blir mer sikre på seg selv etter en forestilling, både i faget og ellers utad. Elever som ikke har gjort så mye ut av seg til daglig, «blomstrer» etter at de har fremført noe for medelevene sine, som de høster ære og berømmelse for, blant medelevene sine, etterpå. (97)

Denne samkunstlige livsverdenen synes å utgjøre en alternativ læringsarena til de teoretdrevne fagene, som bidrar til en mer meningsfull og helhetlig skolehverdag for elever og lærere.

Identitet

Kategorien identitet handler om utvikling av det personlige selvet gjennom å styrke og forstå seg selv i et skapende fellesskap, og videre om å forstå dette fellesskapet i en større samfunnsmessig betydning. Faget ble beskrevet av lærerne som å tilby både en jeg- dimensjon og en vi- dimensjon. Gjennom å forstå seg selv forstår eleven fellesskapet, og gjennom å forstå fellesskapet forstår eleven seg selv og andre: «Ved at elevene får vise seg fram på ulike måter, og by på andre sider av seg selv enn akademiske evner, skaper det en raushet og åpenhet mellom elevene som er viktig» (91). Det sosiale og relasjonelle aspektet i identitetsutviklingen tillegges vesentlig betydning.

Transformasjon

Transformasjon i PFS handler om endringer og utvidelse av perspektiv på både individuelle, relasjonelle og kunnskapsmessige aspekter. For eksempel ble det påpekt at arbeid i PFS endrer elevenes syn på seg selv, på hverandre, på hva skolen er, og på hvilken kunnskap og hva slags kvalifikasjoner som er verdifulle for et godt samfunn. PFS-faget kan etter vår forståelse av lærernes utsagn etablere en livsverden som kan omforme tidligere forståelser om hvem, hva og hvilken kunnskap som har mest verdi. Skuespillere, dansere og sangere kan ikke utøve på scenen om ikke apparatet rundt med lyd, lys og scenearbeidere er på plass. Dette gir perspektiver som kan endre etablerte hierarkier, for eksempel sosiale og kunnskapsmessige hierarkier mellom elevene, mellom elever og lærere, og også eksisterende forståelser om rangering av fag og kunnskaper. En lærer skrev: «I alle andre fag er det en maktubalanse – jeg er «bedre» enn elevene. Det er ikke tilfelle i sal og scene!» (144). Perspektivene som PFS tilbyr synes ut fra dette betydningsfullt for å endre eksisterende maktforhold og verdisyn i skolen.

Selektiv koding: kjernekategori: Samkunst som dannning og livsmestring

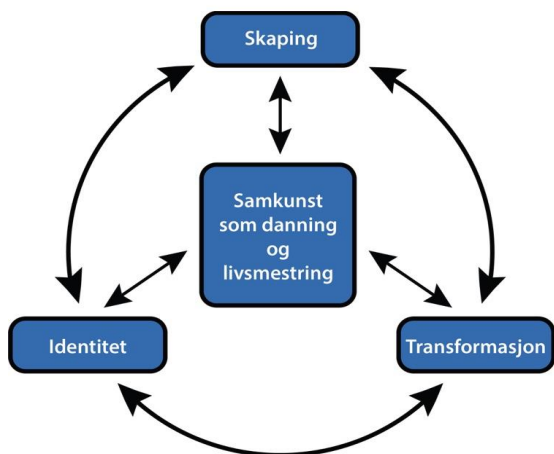
I det siste analysetrinnet formulerte vi en kjernekategori som integrerer de tidligere identifiserte kodene og subkategoriene. Kjernekategorien framstiller essensen i det studerte fenomenet: lærernes oppfatninger av PFS-fagets betydning. Sentrale aspekter i disse oppfatningene synes å være at PFS-faget tilbyr en arena for dannning og livsmestring gjennom sin egenart som et samkunstlig fag. Ut fra dette benevner vi kjernekategorien «Samkunst som dannning og livsmestring». Den følgende diskusjonen om kjernekategorien er empiridrevet, og speiles i tidligere forskning.

Diskusjon

Lærernes beskrivelser av PFS-fagets betydning framstilles i Figur 1, som visualiserer en gjensidighet og et samspill mellom de tre aspektene *skapning*, *identitet* og *transformasjon* – sammenfattet i kjernekategorien *samkunst som dannning og livsmestring*. I det videre utdyper vi hver av disse aspektene og det sammenfattede begrepet, og drøfter dette i lys av tidligere forskning.

Figur 1

Samkunst som danning og livsmestring



Samkunst-begrepet er utviklet i møte empirien og det lærerne framhever som sentrale aspekter ved PFS-fagets betydninger. Lærerne påpeker gjentagende at faget impliserer aktiv handling og relasjonsarbeid. Dette synliggjøres blant annet i lærernes omtale av faget, der de gjennomgående bruker ord med prefikset 'sam': samspill, samarbeid, samhold, samhandling, samskaping og samvirke. Verbifiseringen og den aktive dimensjonen ved begrepet, samkunstring, støttes som tidligere nevnt, i Smalls (1998) musicking-begrep, som i tillegg til deltakelse, handling og relasjonsbygging omfatter både musikere, tilhørere og øvrige deltakere (feks de som selger billetter i døra) samt relasjoner mellom mennesker og det som skapes (Small, 1998). Ifølge lærerne skaper samkunstringen nye mestringsarenaer som endrer og former elevens og lærers syn på seg selv og andre. Endringsprosessene impliserer et relasjonelt aspekt som i kjernekategoriene omtales som 'danning': om transformasjon og endring og hvordan mennesket kontinuerlig og helhetlig formes, skapes og utvikles i relasjon til en omverden. Gjennom at deltakere deler en felles livsverden kan estetisk erfaring oppnås i en helhetlig interpretasjon i relasjon til andre, forklarer Løvlie (1990).

Danningen og transformasjonsprosessen lærerne i denne studien beskriver, skjer nettopp i relasjon til andre som befinner seg i samme livsverden (PFS-faget), i en felles kunstnerisk prosess med å skape og formidle en sceneproduksjon. Samkunstringen synes å fremme det vi samlet sett benevner som livsmestring, et begrep som er direkte hentet fra flere av lærerutsagnene i studien. Betingelsene for PFS-fagets potensiale for danning og livsmestring ligger jamfør lærernes svar i de samkunstlige premisene: at faget likestiller ulike kunstfag, lærere og elever, at faget forutsetter deltakelse og aktivitet, og at dette er bakgrunnen for elevenes og lærernes felles og tidsavgrensede arbeid med å skape og formidle en scenisk produksjon.

Tidligere forskning om kunstfag i skole og lærerutdanning i skandinavisk sammenheng bruker begreper som *tverrfaglig arbeid* (Hauge & Heggen, 2019), *kunstpædagogikk* (Strobelt, 2018), *estetisk læring og estetiske læringsprosesser* (Austring & Sørensen, 2019; By, 2020). Disse begrepene kan oppfattes å ha et vidt og vagt meningsinnhold (jf. By, 2020). Vårt 'samkunst'-begrep er mer spesifikt, og skiller seg fra begrepene på fire måter; (i) prefikset 'sam' sidestiller fag, aktører og kunnskapsformer, (ii) fokus på aktive og relasjonelle møtepunkter heller enn aspekter som går på tvers eller ligger som et felles utgangspunkt, (iii) fokus på produkt og (iv) faget har et avgrenset tidsaspekt og retning mot en ferdig produksjon. En artikkel om lærerfellesskapet i produksjon for scene viser eksempel på en skole som i faget PFS transformeres til en profesjonell musikkteaterarena der kunstnerisk kvalitet og profesjonalitet er i fokus, noe som støtter betoningen av det kunstneriske produktet (Kolaas, 2021). Lærernes forståelse av betydninger ved PFS er gjenkjennbar i tidligere forskning om for eksempel transformativ læringsprosesser (Abrahams, 2007), at kulturpraksis er livsmestring, engasjement, folkehelse og demokrati i praksis (Rasmussen & Kristoffersen, 2014), at status og hierarkier i elevgrupper reforhandles i tverrkunsthaglige læringsmiljø i arbeid med skolemusikal (Edberg, 2013) og at elevene opplever personlig læring og utvikling gjennom at det å ta flere sjanser og å gå utenfor komfortsonen i faget gjør at de blir mer utadvendt, mer komfortabel i sosiale sammenhenger og opplever økt selvtillit i lignende situasjoner i andre fag (Rønning, 2019, s. 46).

Avsluttende refleksjoner

I denne artikkelen har vi ut fra 202 lærerutsagn om faget produksjon for scene undersøkt hvilke betydninger lærere tilskriver dette valgfaget i ungdomsskolen i Norge. Betydningen av PFS viser seg å strekke seg langt utover fagets kompetansemål og å ha betydning både for skolen, samfunnet, den enkelte og elevgruppen, også i andre fag og på andre områder i livet. Faget synes å tilby nye mestringsarenaer som muliggjør endringer for enkeltindivider og fellesskap. Gjennom dette påpekes fagets transformerende potensiale for nye perspektiver som kvalifiserende for livet som helhet og som en avgjørende læringsarena i skolen. I artikkelen utvikler vi nye begreper og refleksjonsrammer for å diskutere kunstoffag i skolen generelt, og prosjektbasert flerkunstoffaglig arbeid spesielt. Artikkelen gir bakgrunn for å støtte Rasmussen & Gjørums (2017) argumentasjon for at en tverrfaglig kunstpedagogisk praksis kan være mer kraftfull enn enkeltstående kunstoffag i skolen, og påpeker tidsavgrensning og prosjektbasert arbeid som en særlig kvalitet.

Fagfornyelsen av læreplanen (LK20) har et sterkt fokus på helhetlig danning, blant annet gjennom mer dybdeløring og tverrfaglighet og ved å framheve livsmestring som et av skolens sentrale, overordnede, tverrfaglige tema (Kunnskapsdepartementet, 2017). Samkunstligheten; de skapende og transformative dimensjoner ved PFS-faget, synes ut fra denne artikkelen på ulike måter å imøtegå læreplanens intensjoner om danning, tverrfaglighet, dybdeløring og livsmestring. Det kritiske perspektivet i denne studien tydeliggjøres i lærernes opplevelser av å undervise i faget, som oppfattes som krevende med tanke på rammefaktorer som tid, rom og lærertetthet. Ser vi dette opp mot PFS-fagets potensiale som en arena for livsmestring, synes det å være et behov for mer ressurser og kompetanse for samkunstlig arbeid i skolen. Blant annet impliserer dette å foreslå samkunstlige tilnæringer til læring og forskning i grunnskolelærerutdanningene og å utvikle nyanserte og presise begrep og styrke refleksjonene i og om kunstpedagogisk forskning.

Referanser

- Abrahams, F. (2007). Musicing Paulo Freire: A critical pedagogy for music education. I P. McLaren & J. L. Kincheloe (Red.), *Critical pedagogy: Where are we now* (s. 223–237). <https://www.jstor.org/stable/42979408>
- Allern, T. H. & Sæbø, A. B. (2010). Hva kan drama som læringsform bidra med i undervisnings- og læringsprosessen? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(03), 244–255. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2010-03-06>
- Allsup, R. E. (2016). *Remixing the classroom: Toward an open philosophy of music education*. Indiana University Press.
- Austring, B. D. & Sørensen, M. C. (2019). Æstetiske læreprosesser i skolen. I K. H. Karlsen & G. B. Bjørnstad (Red.), *Skaperglede, engasjement og utforskertrang: Nye perspektiver på estetiske og tverrfaglige undervisningsmetoder som redskap i pedagogisk virksomhet* (s. 259–280).
- Bamford, A. (2006). *The wow factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. Waxmann.
- Bobetsky, V. V. (2008). *The magic of middle school musicals: Inspire your students to learn, grow, and succeed*. R&L Education.
- By, I.-Å., Holthe, A., Lie, C., Sandven, J., Vestad, I. L., Birkeland, I. M. (2020). *Estetiske læringsprosesser i grunnskolelærerutdanningene*. Regjeringen.
- Chemi, T. (2015). Learning Through The Arts In Denmark: A Positive Psychology Qualitative Approach. *Journal for learning through the arts*, 11(1). <https://doi.org/10.21977/D911115962>
- Corbin, J. M. & Strauss, A. L. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3.utg.). Sage.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches* (3.utg.). Sage.
- Edberg, L. (2013). Crossing borders. Perspectives on learning in a school musical project. I S.-E. Holgersen, E. Georgii-Hemming & L. Väkevä (Red.), *Nordic Research In Music Education*, 14(1), (s. 181–194).
- Edberg, L. (2019). *Skolmusikalen: Om möten, makt och musik i två skolmusikalprojekt i årskurs nio* [Doktorgradsavhandling]. Umeå Universitet.

- Eerola, P.-S. & Eerola, T. (2014). Extended music education enhances the quality of school life. *Music education research*, 16(1), 88–104.
<https://doi.org/10.1080/14613808.2013.829428>
- Elliott, D. J. (2007). “Socializing” music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 6(4), 60–95.
- Hauge, K. H. & Heggen, M. P. (2019). Tverrfaglighet i norsk barnehagelærerutdanning: et forslag til begrepsavklaring. *Nordic studies in education*, 39(4), 249–263. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2019-04-02>
- Kalsnes, S. (2005). Kunstfaglige utfordringer i morgendagens skole – variasjoner over et tema. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(4), 289–300.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2005-04-05>
- Kolaas, S. S. (2021). «Vi leker ikke teater!» Lærerfellesskapet i valgfaget produksjon for scene som profesjonelt kunnskapslandskap. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 5(1), 1–15. <https://doi.org/10.23865/jased.v5.2724>
- Kolaas, S. S. & Knigge, J. (2021). Det store bildet: En kartlegging av faget sal og scene i Norge i 2019. I T. Bandlien, E. Angelo, I. O. Olaussen & M. A. Letnes (Red.), *Utdanning i kunstfag: Samarbeid, kvalitet og spenninger* (s. 309–334). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.152.ch12>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Rasmussen, B. & Gjørum, R. G. (2017). Fagovergripende diskurs: en fremtid for kunstfagene i norsk skole. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(2), 192–196.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-02-09>
- Rasmussen, B. & Kristoffersen, B. (2014). *Mye på spill: Teater som dannelsespraksis i skolen*. Fagbokforlaget.
- Selghed, B. (2011). *Betygen i skolan: kunskapssyn, bedömningsprinciper och lärarpraxis*. Liber.

- Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Wesleyan University Press.
- Southern, A. (2019). The power of creative learning through the arts: Economic imperative or social good? *Power and education*, 11(2), 175–190.
<https://doi.org/10.1177/1757743819845059>
- Strobel, M. (2018). Kritisk pedagogikk – et svar på dagens kunstpedagogiske utfordringer?
Journal for Research in Arts and Sports Education, 2(2).
<https://doi.org/10.23865/jased.v2.926>
- Ulvik, M. (2013). Pedagogikk og estetikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(06), 418–428. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2013-06-06>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan for valgfaget produksjon for scene (SOS01-02)*. <https://www.udir.no/lk20/sos01-02>
- Varkøy, Ø. (2009). The role of music in music education research: Reflections on musical experience. I F. V. Nielsen, S.-E. Holgersen & S. G. Nielsen (Red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning* (s. 33–48).
- Vogt, J. (2015). Musical knowledge and musical Bildung. Some reflections on a difficult relation. *NMH-publikasjoner*, 16, 9–22.
- Østern, T. P., Dahl, T., Strømme, A., Petersen, J.Aa., Østern, A.-L. & Selander, S. (2019). *Dybde/læring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Universitetsforlaget.

Takk til redaksjonen og fagfeller for gode innspill, og til Beatriz Vega for utforming av Figur 1.

Artikkel 3: «Vi leker ikke teater!» Lærerfellesskapet i valgfaget
produksjon for scene som profesjonelt kunnskapslandskap

«Vi leker ikke teater!» Lærerfelleskapet i valgfaget produksjon for scene som profesjonelt kunnskapslandskap

Solveig Salthammer Kolaas

Nord universitet, Norge

Sammendrag

Denne artikkelen undersøker fire ungdomsskolelæreres arbeid i og med valgfaget produksjon for scene. Fokus er på hvordan læreres praksis og kompetanse samvirker og til sammen danner en kollektiv praksis i form av et profesjonelt kunnskapslandskap. Datamaterialet for artikkelen består av intervju med fire lærere og observasjoner av deres arbeid i en musikkteaterproduksjon i faget skoleåret 2017/2018. Artikkelen har et hermeneutisk vitenskapsteoretisk perspektiv og er informert av narrativ analyse. Hver av de fire lærernes praksis analyseres og presenteres gjennom fire narrativ. Narrativene settes videre i dialog med hverandre og fordypes gjennom Kemmis et al. (2014) sin teori om praksisarkitekturer. Oppdagelser i studien gir innsikt i hvordan lærernes individuelle praksis formes av den kunstfaglige ekspertisen de har med seg fra det profesjonelle og frivillige kunst- og kulturfeltet utenfor skolen, og hvordan disse praksisene videre skaper en kollektiv praksis der grunnforståelsen er fokus på profesjonalitet og kvalitet i det kunstfaglige arbeidet, og pedagogisk tenkning om fellesskap og mestring.

Nøkkelord: *samkunstlig prosjektarbeid i skolen; sceneproduksjon; lærersamarbeid; profesjonelt kunnskapslandskap; musikkteater*

Recieved: November, 2020; Accepted: March, 2021; Published: May, 2021

Abstract

“Theatre for real!” Teacher collaboration as a professional knowledge landscape in the lower secondary school elective subject *stage production*

This article examines the work of four lower secondary school teachers in the field of the elective subject «stage production», focusing on how teachers’ practices and competences interact and together create a professional knowledge landscape as their collective practice. The data material consists of teacher interviews and observations regarding their work with a musical theatre production in the year 2017/2018. The article has a hermeneutic perspective and is informed by narrative analysis. The four teachers’ practices are analysed and presented through four narratives. The narratives are further discussed in light of each other and Kemmis et al.’s (2014) theory of practice

*Korrespondanse: Solveig Salthammer Kolaas, e-post: solveig.s.kolaas@nord.no

© 2021 S. S. Kolaas. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: S. S. Kolaas. «Vi leker ikke teater!» Lærerfelleskapet i valgfaget produksjon for scene som profesjonelt kunnskapslandskap» *Journal for Research in Arts and Sports Education*, Vol. 5(1), 2021, pp. 1–15. <http://dx.doi.org/10.23865/jased.v5.2724>

architectures. Findings in the study provide insights into how the teachers' individual practices are shaped by their artistic expertise from the professional and voluntary performing arts outside of school, and further how these practices create a collective practice, where the basic idea is the focus on professionalism and quality in the work of arts, as well as pedagogical thinking about fellowship and mastery.

Keywords: *co-art projects in school; stage production; teacher collaboration; professional knowledge landscape; musical theatre*

Innledning

Mens læreryrket tidligere i stor grad ble definert gjennom lærernes selvstendige yrkesutøvelse i rollen som enehersker i klasserommet (Hargreaves, 2000), utfordres dette bildet i dag av at mer samarbeid og kollektive dimensjoner har kommet i forgrunnen (Elstad et al., 2014). I 2020 ble fagfornyelsen av Kunnskapsløftet (LK20) innført i Norge (Kunnskapsdepartementet, 2017). Nye læreplaner gir retning for innhold og arbeidsformer i de ulike fagene, og videre for lærernes profesjon. Den overordnede delen i LK20 gir føringer for mer tverrfaglighet, praktiske arbeidsformer og mer tid til fordypning (Kunnskapsdepartementet, 2017, 2019). Denne artikkelen handler om valgfaget *produksjon for scene*¹ (Utdanningsdirektoratet, 2020), som jeg omtaler gjennom begrepet *samkunstlig*. Produksjon for scene omfatter fagområder som for eksempel musikk, dans, drama og kunst og håndverk, og betegnelsen *samkunstlig* rommer aktiv samhandling både mellom de ulike kunstfagene og mellom aktørene som deltar i produksjonene (Kolaas & Angelo, 2021). Et fag som produksjon for scene kan i kraft av sin *samkunstlighet* inspirere til nye arbeidsformer og læringsfellesskap både for lærere og elever, og i arbeidet med sceneproduksjon kan ulike praksiser og kompetanseområder møtes. Kunnskap om hvordan ulike lærerpraksiser samvirker i *samkunstlig* prosjektarbeid i skolen er relevant både med tanke på lærersamarbeid, skolen som læringsarena og for lærerutdanningsfeltet.

Dette er bakgrunnen for at jeg i denne artikkelen undersøker: *Hvordan skaper fire individuelle lærerpraksiser til sammen én kollektiv praksis i form av et profesjonelt kunnskapslandskap i valgfaget produksjon for scene?* Jeg besvarer problemstillingen gjennom først å analysere hver av de fire lærernes praksis og presentere dem gjennom fire narrativ (Riessman, 2005). Videre diskuterer jeg narrativene i lys av hverandre og teori om praksisarkitekturer (Kemmis et al., 2014) for å utvikle innsikt i hvordan de fire individuelle lærerpraksisene til sammen danner en kollektiv praksis i form av et profesjonelt kunnskapslandskap (Craig, 2007).

¹ Faget artikkelen handler om har endret navn mens studien har pågått. Artikkelen utgis etter at fagets navn har blitt *produksjon for scene*, mens datamaterialet ble generert mens faget het *sal og scene*. Med tanke på leservennlighet og aktualitet har jeg valgt å gjennomgående bruke navnet *produksjon for scene* i artikkelen, også når det gjelder henvisninger til datamaterialet, selv om faget het *sal og scene* da feltarbeidet pågikk i skoleåret 2017/2018.

Artikkelen legger vekt på lærersamarbeid i samkunstlig eller tverrkunstfaglig prosjektarbeid i skolen. Søk i databaser som Oria og Idunn viser at det finnes forskning og litteratur både om lærersamarbeid, tverrfaglig og kunstfaglig arbeid relatert til profesjonelle kunnskapslandskap (Craig, 2007; Emstad & Birkeland, 2020; Helstad, 2014; Østern, 2018) og om profesjonsutvikling i skolen (Elstad et al., 2014; Hargreaves, 2000) som er relevant for denne studien. Om kunstfaglig arbeid i skolen finner jeg litteratur om kunstfaglærerprofesjonen (Angelo, 2014), kreative prosesser, estetisk læring og dybdelæring (Ross, 1978; Sørensen & Austring, 2010; Østern et al., 2019). Jeg finner også relevant litteratur om skolemusikal (Bobetsky, 2008; Edberg, 2013, 2019), men med unntak av en masteroppgave om faget sal og scene (Rønning, 2019) har jeg ikke funnet forskning om selve faget produksjon for scene. Denne artikkelen er et kunnskapsbidrag både til eksisterende forskning om lærersamarbeid i tverrfaglig arbeid i skolen og til skolen som arena for fordypning, tverrfaglighet og praktisk arbeid. I tillegg er den et kunnskapsbidrag om estetiske fag i skolen generelt, og spesifikt om faget produksjon for scene realisert som musikkteaterproduksjon.

Jeg vil nå gi et innblikk i valgfaget produksjon for scene, først ved å presentere hovedelementene i læreplanen, for så å beskrive hvordan faget er organisert ved studiens deltakerskole.

Læreplan i valgfaget produksjon for scene

I læreplanen for produksjon for scene står det at elevene skal «få erfaring med de ulike delene i en scenisk produksjon, fra planlegging til ferdig produkt» og at faget omfatter tre kjerneelementer: scenisk produksjon, kunstnerisk formidling og identitet i skapende fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det første kjerneelementet omfatter produksjonsprosessen fra idé til produksjon. Det andre omfatter den kunstneriske formidlingen i og av sceneproduksjonen, og det tredje handler om å utfordre seg selv i skapende fellesskap. Læreplanen er åpen og legger få konkrete føringer for innholdet i faget og for hvordan faget skal gjennomføres. Dette åpner for kunnskapsområder som ikke er egne fag i grunnskolen, for eksempel drama, teater og dans. Ved skolen der jeg har generert min empiri har lærerne valgt å realisere faget gjennom å produsere én musikkteaterforestilling eller musikal per år. Empirien artikkelen bygger på viser at valget av musikkteater eller musikal som sjanger henger sammen med de involverte lærernes interessefelt og kompetansebakgrunn. Denne sammenhengen kommer også fram i en evalueringsrapport om valgfagene i skolen, som viser en tendens til at operasjonaliseringen av valgfagene ved de ulike skolene gjenspeiler lærernes interesser og kompetanse (Dæhlen & Eriksen, 2015). Denne tendensen synliggjøres også i en landsomfattende spørreskjemaundersøkelse fra 2019, som viser at faget sal og scene (nå produksjon for scene) i stor grad framstår som et musikk- og teaterfag, og at dette kan ha en sammenheng med lærernes formelle og uformelle kunstfaglige kompetansebakgrunn (Kolaas & Knigge, under utgivelse). Deltakerskolen i denne studien kan dermed stå som et eksempel på dette.

Med bakgrunn i datamaterialet vil jeg videre beskrive hvordan faget produksjon for scene gjennomføres ved deltakerskolen, her kalt Lillenes ungdomsskole. Navnene på skolen, lærerne og elever er fiktive av hensyn til personvern. Studien er meldt inn til NSD, og samtykkeerklæring er undertegnet av alle forskningsdeltakerne. For å skape en troverdig studie er member checking (Stake, 1995) gjennomført i form av at lærerne har lest gjennom artikkelen og bekreftet at de kjenner seg igjen i de beskrivelser og tolkningene jeg som forsker har gjort i arbeidet med materialet.

Produksjon for scene ved Lillenes ungdomsskole

Lillenes ungdomsskole har ca. 450 elever og 60 ansatte. Første sceneproduksjon i faget ble gjennomført skoleåret 2013/2014. Tre av musikk lærerne ved skolen, Ingse, Siri og Frode, fikk da ansvar for arbeidet med å utvikle det nye valgfaget sal og scene, som ble innført i skolen i 2012 (Utdanningsdirektoratet, 2012b). Musikkteater eller musikal ble valgt som fast produksjonsform, noe som synes å ha sammenheng med lærernes erfaringsbakgrunn. Alle de tre lærerne har utdanning som grunnskolelærere og har kompetanse og erfaring fra ulike scenekunsthøgskolefag: Frode har bakgrunn fra amatørmusikklivet gjennom korps og band, mens Ingse og Siri har utdanning i drama og musikk og har bred erfaring fra amatørteater. Ingse jobber også som profesjonell skuespiller og sanger og Siri har erfaring fra amatørteater, både med administrativt arbeid og som skuespiller. I 2015 ble lærerteamet utvidet med en fjerde lærer, Torhild. Torhild har eget atelier og arbeider som kunstner innen maling, glasskunst, keramikk, søm, design og redesign. Hun er utdannet fotograf og har 90 studiepoeng i kunst og håndverk. I tillegg har hun erfaring med kostymearbeid fra amatørteater og har vært på flere profesjonelle kurs i kostymedesign.

For lærerne ved Lillenes skole starter arbeidet med neste års musikkteaterproduksjon umiddelbart etter at inneværende års forestillingsperiode er over. Da klargjør de manus og musikk slik at elevene kan starte arbeidet med årets produksjon ved skolestart. Sminke- og kostymegruppa består av elever fra åttende trinn, og scenegruppa av elever fra 9. og 10. trinn. Elevene i scenegruppa får selv velge om de vil være musikere, skuespillere, lys/lydteknikere eller scenearbeidere, og fordeling av de ulike rollene gjøres gjennom audition. Før jul organiseres arbeidet som to skoletimer per uke, der elevene i hovedsak jobber gruppevis: Musikerne øver inn musikken, skuespillerne jobber med regi, koreografi og sang, og kostymegruppa arbeider med å designe og sy kostymer. Etter jul settes sang, musikk, skuespill, koreografi, kostymer, sminke, lys og lyd sammen til en helhetlig musikkteaterforestilling. De siste tre helgene før premiere er det fellesøvinger, og hele uka før premiere er det heldagsøvinger.

De fire lærerne har tydelig definerte ansvarsområder. Siri er produksjonsleder med overordnet ansvar for økonomi, søknadsskriving og praktisk organisering. Ingse er sanginstruktør og regissør med overordnet kunstnerisk ansvar for sceneproduksjonen, Frode er musikkansvarlig og Torhild har ansvaret for kostyme og sminke. Lyssetting gjøres av elever ved skolen, mens kompetanse på lyd og koreografi leies inn fra profesjonelle aktører. Scenografien skaper lærerne i fellesskap. I 2015 opprettet

de fire lærerne et eget frittstående teaterlag, her kalt Stjernesol, og meldte dette inn i Norges største teaterorganisasjon, Frilynt.² Gjennom støtteordninger i Frilynt benytter lærerne seg av kurs i blant annet sminke, teatersport og scenografi, de får konkret hjelp og veiledning med scenografi og de får låne kulisser og kostymer. Gjennom Frilynt får de også økonomisk støtte. Andre inntektskilder til produksjonsarbeidet er sponsor- og billettinntekter. I tillegg utbetaler skolen et ekstra honorar til lærerne som en kompensasjon for tid som brukes ut over ordinær undervisningsressurs.

Lærerne inviterer til samarbeid mellom hjem og skole, og med andre fag ved skolen. De har utformet en kontrakt der elevene forplikter seg til oppmøte på øving ut over ordinær skoletid. Både elever og foreldre må skrive under kontrakten før arbeidet med produksjonen starter. Ved oppstart arrangerer lærerne et informasjonsmøte, der foreldrene informeres om årets oppsetning og inviteres til frivillig dugnad i form av vakt hold og matserving i forbindelse med forestillingene og helgeøvingene. Andre valgfag ved skolen er involvert i forestillingsperioden, for eksempel produksjon av varer og tjenester (Utdanningsdirektoratet, 2012a) som står for kaffe- og kakesalg. Rektor og ledelsen ved skolen er sterkt involvert i arbeidet, og deltar jevnlig på møter med lærerteamet.

Teori om praksisarkitekturer

Som teoretisk rammeverk i artikkelen bruker jeg Kemmis et al. (2014) sin teori om praksisarkitekturer. Denne utdanningsteorien søker innsikt i hvordan ulike praksiser kan forstås og defineres gjennom forhold som muliggjør eller begrenser disse (Kemmis et al., 2014, s. 31). En praksis er ifølge Kemmis et al. komponert av *ytringer* – det som sies, *handlinger* – det som gjøres, og *relasjoner* – måten mennesker relaterer seg til hverandre og verden rundt på (2014, s. 3). I denne artikkelen operasjonaliseres disse tre aspektene til det de ulike lærerne sier om og i sin egen praksis, de konkrete handlinger de gjør, og måten de relaterer til hverandre, kolleger, ledelsen og samfunnet forøvrig på. Forholdene som omgir en praksis omtales av Kemmis et al. som *kulturell-diskursive, materiell-økonomiske og sosial-politiske*, og utgjør de ressursene som muliggjør praksisens ytringer, handlinger og relasjoner (2014, s. 32). Prosessene som utgjør selve praksisen foregår i *sosiale rom* som oppstår mellom disse forholdene og praksisens ytringer, handlinger og relasjoner, og kommer til uttrykk gjennom medier som *språk, rom og tid* og *sosiale forhold* (Kemmis et al., 2014, s. 32). I denne studien konkretiseres de kulturell-diskursive forholdene, som den kunstfaglige kompetansen lærerne har med seg inn i sin lærerprofesjon. De materiell-økonomiske forholdene forstås her som de materielle og økonomiske rammefaktorene som ligger til grunn for arbeidet med faget. De sosial-politiske forholdene forstås som de sosiale forholdene mellom elever, lærere og ledelse på arbeidsplassen, og relasjonen til det profesjonelle og frivillige kulturlivet utenfor skolen.

² <https://frilynt.no/om-frilynt/>

Begrepet *profesjonelt kunnskapslandskap* er tidligere brukt i utdanningsforskning, pedagogisk forskning og kunstbasert forskning både nasjonalt og internasjonalt (Clandinin, 2015; Craig, 2007; Emstad & Birkeland, 2020; Helstad, 2014; Østern, 2018). I denne artikkelen bruker jeg ikke dette begrepet som en teoretisk inngang, men som en betegnelse på den kollektive lærerpraksisen lærerne til sammen utvikler. Min bruk av begrepet er motivert av Craigs (2007) definisjon (s. 175): som et bilde på et rom der de fire lærernes ulike praksiser samvirker til en meningsfull enhet, både mellommenneskelig og faglig, skapt av relasjoner mellom mennesker og fysiske rammefaktorer.

Metode

Kasusstudie, intervju og observasjon

På et metodologisk nivå undersøker kasusstudier konkrete eksempler innenfor et felt. Denne formen for kunnskapsgenerering knyttes ifølge Flyvbjerg (2010) nært opp til det virkelige liv gjennom kontekstuell og praktisk erfaring, noe han anser som selve kjernen i kasusstudier (s. 466). Deltakerskolen i denne studien er strategisk valgt ut med bakgrunn i min kjennskap til at skolen gjennom mange år har lagt ned mye arbeid i faget, og at produksjon for scene er et prioritert fag ved skolen. I studien har jeg fulgt fire lærere og 57 elever i deres arbeid med en musikkteaterproduksjon, fra start til ferdig forestilling. Det er vesentlig å framheve at den høye kompetansen og lærertettheten som kan ses som selvsagt ved deltakerskolen i denne studien, nok ikke er representativt for skoler i Norge i dag (Kolaas & Knigge, under utgivelse). Studien kan likevel bidra til verdifull kunnskap, jamfør Flyvbjergs (2010) idé om at det kun er gjennom erfaring med enkelttilfeller at man kan bevege seg fra begynner- til ekspertstadiet (s. 466).

Empirien jeg genererte består av intervju og observasjon: fem halvstruktureerte individuelle intervju (Kvale & Brinkmann, 2015) med de fire lærerne, fire observasjoner (Postholm, 2010) av lærermøter og sju av undervisningssituasjoner, både felles og i grupper. Intervjuene ble gjennomført med et åpent introduksjonsspørsmål om lærernes tanker om deres arbeid i faget. Videre fulgte oppfølgingsspørsmål, der mitt mål som forsker var å lytte aktivt til hva lærerne var opptatt av og å følge tematikken i samtalene videre i den retning. Intervjuene er dokumentert med lydopptak, og jeg har selv transkribert dem til tekst, med hovedfokus på innhold (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne måten å transkribere på begrunnes med tanke på det videre analysearbeidet, der fokuset først og fremst har vært på *hva* hver enkelt lærer var opptatt av i sin praksis. Min rolle som forsker i observasjonene har vært som fullstendig observatør, i betydningen observatør fra sidelinjen samtidig som jeg var til stede i rommet der handlingene foregikk (Postholm, 2010). Dette ble forskningsdeltakerne informert om på forhånd. I observasjonene var oppmerksomheten rettet mot lærerne og deres rolle i konteksten og situasjonene de var en del av. Som redskap til denne datagenereringen har jeg benyttet feltnotater og refleksjonslogg (Postholm, 2010).

Fra temaer til narrativ

Min analytiske tilnærming i artikkelen er med et hermeneutisk blikk informert av narrativ analyse (Josselson, 2011; Riessman, 2005, 2008). Spor fra det hermeneutiske perspektivet handler om helhetsforståelse og tolkning av de fenomenene jeg undersøker, der analysen går fra rike beskrivelser til fortettet mening (Kvale & Brinkmann, 2015). For eksempel beskriver en av lærerne på ulike måter betydningen av at elevene opplever å lykkes og å mestre oppgavene de får i arbeidet med sceneproduksjonen, noe jeg samlet har fortettet til meningsenheten *mestring*. Meningsenhetene kaller jeg temaer. Narrativ analyse refererer til en familie av kvalitative metoder som handler om å skape eller undersøke tekster i historiebasert form. Riessman (2005) omtaler tre typer narrativ analyse: tematisk, strukturell og dialogisk (*interactional*) analyse (s. 4). I artikkelen analyserer jeg hovedsakelig tematisk, med vekt på historiens innhold i betydningen *hva* lærerne sier eller gjør. Den strukturelle måten å analysere på synliggjøres gjennom min interesse for *hvordan* fortellingene fortelles, og dialogisk analyse eksemplifiseres i diskusjonen, der jeg diskuterer lærernes narrativer i dialog med hverandre, og med teori. Ifølge Josselson (2011) legger den narrative tilnærmingen vekt på nøkkelhendelser og følgende fire prinsipper: 1) helhetslesing for å få overblikk over struktur og sentrale tema, 2) lesing av de ulike delene, 3) gjentagende lesing for å finne hovedessensen i materialet og 4) diskusjon med utgangspunkt i teori (Josselson, 2011, s. 228). Min analyseprosess er inspirert av disse fire stegene og Riessmans (2005) tre typer analyse. Jeg gjennomførte først en helhetslesing for å få overblikk over materialet. Videre leste jeg de ulike delene hver for seg, både intervju og observasjoner, og gjorde en tematisk og strukturell analyse ut fra det hver enkelt lærer fortalte om egen praksis. Resultatet av dette arbeidet presenterer jeg gjennom fire narrativer, der hvert narrativ tenkes å framstille grunnforståelsen i hver enkelt lærers praksis slik jeg som forsker har forstått den i samspill med empirien. Til slutt diskuterer jeg narrativene i dialog med hverandre (Riessman, 2005) og i lys av teori om praksisarkitekturer (Kemmis et al., 2014).

Etter gjentatte gjennomlesninger av intervjuene, identifiserte jeg sentrale temaer de ulike lærerne omtalte. For eksempel fant jeg at Ingse var opptatt av *kompetanse, profesjonalitet, mestring og lærerrollen*, og Frode av *elevmedvirkning, fellesskap og mestring, lærerrollen, forventninger og krav og kompetanse*. Sentrale temaer jeg fant i Siris refleksjoner var *trygge organisatoriske rammer, ledelsens involvering og fagets status og forankring i kollegiet*, mens Torhild var opptatt av *elevenes kreativitet og skaperevne, elevenes eierforhold til kostymene og respekt for hverandres kompetanse*. Eksempel fra intervju med Torhild som ledet meg fram til *respekt for hverandres kompetanse*, er:

Jeg er så glad for at Ingse er den hun er. Og Siri er så flink. Og Frode ikke minst. Ja altså, vi lærerne er veldig flinke til å rose hverandre for den jobben vi gjør. Vi møtes jo mye. Har møte en gang i uka og mange spørsmål, på Messenger, fram og tilbake om ulike ting. (Intervju med Torhild)

Siri var opptatt av ledelsens betydning for lærernes arbeid med faget. Eksempel fra intervju med Siri som ledet meg fram til temaet *ledelsens involvering*, er:

Det har alt å si. For hvis vi ikke hadde hatt den ledelsen vi har, så hadde vi ikke fått det til. Vi hadde aldri klart å få til dette alene som lærere uten ledelsen i ryggen. Det hadde ikke vært mulig. (Intervju med Siri)

Neste steg i analysearbeidet var å redusere antallet temaer for å forstå essensen og grunnforståelsen i hver av lærerpraksisene. Gjennom strukturell analyse (Riessman, 2005) søkte jeg etter *hvordan* lærerne snakket om de ulike temaene. Intensivitet, engasjement, stemmebruk og flyt i praten er elementer jeg vektla i denne identifiseringen. For eksempel var det tydelig for meg at intensiviteten og engasjementet i stemmen til Ingse steg betraktelig når hun snakket om temaet profesjonalitet, om viktigheten av å ha profesjonelle rammer og kvalitet i arbeidet. Jeg oppfattet en større flyt i praten når hun snakket om disse temaene. Observasjonsloggene brukte jeg for å underbygge avgjørelsene om å velge bort noen tema for å framheve andre i arbeidet med å identifisere grunnforståelsen i hver lærers praksis. Temaet *profesjonalitet* var for eksempel det jeg forsto som mest framtrødende i Ingse's ytringer og refleksjoner om egen praksis, både i intervjuene, i uttalelser på møtene og i hennes praktiske arbeid med elevene:

Så det er akkurat som at vi opphever litt denne tradisjonelle lærer-elev-relasjonen. Det blir en teaterproduksjon. Med regissør, med produksjonsleder, med musikalsk leder... lærerne blir det, og ikke lærere, i den forstand. Og det har jeg tenkt litt på, at det også kanskje... det at lærerne er der med sin fagkompetanse på akkurat det området. (Intervju med Ingse)

I flere av undervisningssituasjonene observerte jeg at i det Ingse startet arbeidet med skuespillerne på scenen, la hun fra seg rollen som lærer til fordel for rollen som teaterinstruktør.

Fra observasjoner av Frodes undervisning identifiserte jeg *lærerrollen, fellesskap og mestring* som sentrale handlinger. Følgende utdrag fra observasjonslogg kan eksemplifisere dette:

Frode sitter inne i orkesterbua sammen med bandet. Han sitter bakerst (bak de to trommisene) med manus på notestativet. Så mye som mulig har elevene selv ansvar for å telle opp og starte de ulike låtene på stikkord fra skuespillerne, men innimellom teller han opp for dem da det tydeligvis er vanskelig å finne riktig puls. Musikerne kommer med innspill til hva som kan gjøres for at ting skal fungere. Frode snur seg mot meg og sier: «Det er litt med balansen i hvor mye de kan blande seg, det tar jo tid. Men det er jo så viktig at de får ha meninger om saker og ting, de er veldig reflekterte.» (Fra observasjonslogg)

Gjennom identifisering av tema og videre reduksjon i antallet av disse, analyserte og utviklet jeg det jeg forstår som grunnforståelsen i hver enkelt lærers praksis. Resultatet av dette arbeidet vil jeg nå sammenfatte og presentere gjennom fire narrativer. Hvert narrativ er konstruert av meg som forsker, i samspill med empirien. Narrative om Ingse og Frode er deskriptive narrativer som hovedsakelig er basert på konkrete enkeltobservasjoner i datamaterialet, mens Siri og Torhilds narrativer er skrevet i en mer abstrakt form, konstruert og sammensatt av uttalelser hentet fra både

intervju- og observasjonsmaterialet. Jeg vil speile hvert narrativ i teori, og etterpå diskutere dem i dialog med hverandre og i lys av teori om praksisarkitekturer (Kemmis et al., 2014).

Oppdagelser: Narrativer om de fire lærerne

Lærerteamet i faget produksjon for scene ved Lillenes ungdomsskole består av fire lærere: Ingse, Frode, Siri og Torhild. Ingse har regionsvaret i musikkteaterproduksjonen og presenteres gjennom narrativet *Teaterinstruktøren*. Frode har det musikalske ansvaret og presenteres som *Musikkpedagogen*. Siri har overordnet administrativt ansvar for arbeidet, hennes narrativ har jeg kalt *Produksjonslederen*. Torhild er ansvarlig for sminke- og kostymegruppa og blir presentert som *Kunstnersjelen*.

Narrativ 1: Teaterinstruktøren

Ingse er akkurat ferdig med dagens oppvarming med elevgruppa. Hun kjenner at hun er påkoblet og klar. På øvingsplanen i dag står scenen med møtet mellom «Peer» og «Den grønnkledde». De to er alene på scenen. Elevene som ikke deltar i denne scenen sitter i trappa og leser manus eller følger med på det som skjer. Peer og Den grønnkledde skal ri over scenen på en gris. Ingse ser at det er en utfordrende situasjon, det at de to tenåringene skal sitte tett bak hverandre. Det er frising og latter. «Hvordan skal vi få til dette?» flirer Peer. Ingse roper fra sidelinja: «Husk på at du er i rolle. Det er ikke DU som gjør dette her!» Hun går energisk inn på scenen, beveger seg raskt rundt de to skuespillerne og gir klare, direkte beskjeder. Ingse vil ha energi i uttrykket, det skal ligge flørt og romantikk i lufta. Hun visualiserer forelskelse med kroppsspråk på flere ulike måter og er direkte i språket når hun instruerer Den grønnkledde: «Du er fandanivoldsk, kynisk og trollete. Du har bestemt deg for at du vil ha han. Kjenn på det og vis det på scenen!» Den grønnkledde spør: «Men klarer jeg det, da?» Ingse er kjapp i svaret: «Ja, det klarer du. Garantert. En million prosent sikkert!» Mor Aase og Solveig entrer scenen. Ingse roper: «Det er veldig bra! Men gjør det en gang til. Bruk rommet! Opp og ned i stemmевolum. Bare prøv dere fram!» Hun er andpusten og svett når hun avslutter før pause: «For å sitere en teaterkollega: Vi leker ikke teater!» Hun har høye forventninger til elevene. De må tenke proft. Teater er knallhardt arbeid.

Grunnforståelsen i Ingses praksis forstår jeg å være at hun inntar rollen som profesjonell teaterinstruktør i skolen. Lærer–elev-forholdet byttes ut til fordel for regissør–skuespiller-relasjonen. De «leker ikke teater», og hun setter høye krav til elevene om at de må ikle seg rollen som skuespillere med de krav det medfører av konsentrasjon og innlevelse i de ulike rollene. En kunstfaglærers spenninger mellom rollen som utøver og pedagog kan betegnes som et profesjonsdilemma. Angelo (2014) argumenterer for glidende overganger og styrken ved å reflektere og bevisstgjøre seg dette. I Ingses tilfelle forstår jeg det som at hun har tatt et tydelig og reflektert valg: I faget produksjon for scene er hun profesjonell teaterinstruktør framfor lærer, og dette kommer fram både i det hun sier, det hun gjør og måten hun relaterer til elever og lærere på.

Narrativ 2: Musikkpedagogen

Det er fellesøving. Frode sitter bakerst i orkesterbua. Han vil at elevene i orkesteret skal styre seg selv, så han griper inn så lite som mulig. Han sitter der mest for å trygge dem. Det er rolig stemning i bua. Håkon, en av gitaristene, er svært forsiktig. Han er flink til å spille, men trekker seg hele tiden unna situasjoner der han kan komme i søkelyset, han vil helst gjemme seg inne i mengden. På avslutningsscenen gir Ingse beskjed om at hun vil ha to av musikerne fram på scenen for å spille djembe, og det blir omrøkkering i bandbesetningen. Den ene gitaristen må spille bass, den andre piano, og nå er det bare Håkon igjen til å spille sologitar under applausmusikken. Det er han overhodet ikke interessert i. Frode utfordrer ham forsiktig, med glimt i øyet: «Vi kan ikke bare ha komp, vi må ha en melodilignende solo. Og se deg rundt da, ser du noen andre her som kan gjøre det?» Frode trekker seg tilbake. Avventende, nynnner på sangen. Bassisten setter i gang kompet. Håkon leter seg fram på gitaren og etter et par minutter spiller han solo som om han ikke har gjort annet. Etter soloen går Frode bort til ham, klemmer ham på skulderen og nikker bekreftende. Disse øyeblikkene av mestring.

Frode søker å motivere elevene gjennom å skape trygge rammer og gode relasjoner til elevene. Frode har en pedagogisk tilnærming til det kunstfaglige arbeidet og har som mål å tilrettelegge for mestring. Han sier at han er opptatt av det, han gjør det i sine handlinger og han relaterer seg på en måte til elevene som gir rom for utfoldelse i trygge rammer. Sørensen & Austring (2010) skriver om lærerens betydning i estetiske læreprosesser, og med en psykologisk tilnærming eksemplifiserer de dette gjennom psykologen Winnicotts teori om det potensielle rom. I det potensielle rom kan mennesket gjennom lek og kunst utvikle forståelse om seg selv, de andre og den verden det er en del av, i et kreativt frirom mellom en indre subjektiv verden og en ytre objektiv verden. For at kreativiteten i det potensielle rom skal utvikles optimalt er det vesentlig med en atmosfære av konsekvensfrihet (Sørensen & Austring, 2010). Da er det en forutsetning at pedagogen evner å legge til rette for et godt læringsmiljø, trygge rammer for undervisning og gode relasjoner mellom lærer og elev. Dette finner jeg som grunnforståelsen i Frodes praksis. I den konkrete undervisningssituasjonen i narrativet vises et gyllent øyeblikk der læreren forløser et artistisk potensial hos eleven i det potensielle rom.

Narrativ 3: Produksjonslederen

Det er møte mellom rektor og lærerteamet om innspurten fram mot premiereuka. Siri tenker på alt arbeidet som står igjen. Det koker i hodet og hun skjønner ikke hvordan de skal komme i mål. Rektor spør om de er i rute, og hun hører i det fjerne at Frode svarer et eller annet. Så spisser hun ørene og løfter blikket. Rektor sier at hun ikke har fått en eneste kommentar fra de andre lærerne om at produksjon for scene får for mye ressurser i form av tid og penger i år. Hun sier at det er viktig for henne at denne oppsetningen ikke bare er produksjon for scene sin, men at hele skolen skal ha et eierforhold til den. Siri kjenner at hun blir varm inni seg. Så mye som har skjedd siden starten på faget for fire år siden. Det første året gjorde tre lærere alle oppgavene tilknyttet produksjonen, alt fra å snekre kulisser og sy kostymer til

å lage mat. Siden den gang har Siri stått i spissen for å bygge en solid organisasjonsstruktur. Skolen har opprettet et eget teaterlag, Torhild med kompetanse i sminke og kostyme har kommet til i lærerteamet, og nå er det foreldrene som lager mat til elevene, serverer, rydder og står vakt under forestillingene. Før var mange av lærerkollegene negative til at skolen og elevene brukte så mye tid og ressurser på faget, og delte ut omfattende arbeidsplaner til produksjon for scene-elevene den siste øvingsuka før forestillingsperioden. Nå opplever hun respekt og forståelse for at produksjon for scene er seriøst arbeid og at det krever så mye tid og energi at elevene ikke har kapasitet til så mye annet skolearbeid i perioden før premiere. Siri kjenner seg stolt. Hun vet at de har kommet langt i arbeidet for fagets status på skolen.

Grunnforståelsen i Siris praksis forstår jeg som organisator og strategisk tilrettelegger. Siri er en lærer som virkelig brenner for produksjon for scene. For at elevene skal oppnå maksimalt læringsutbytte vet Siri at de materiell-økonomiske forholdene må tilrettelegges slik at de muliggjør framfor å begrense fagets praksis. I en studie basert på en landsomfattende spørreskjemaundersøkelse blant lærere som underviser i faget, synliggjøres det at lærerne opplever produksjon for scene som et krevende fag å undervise i, særlig på grunn av dårlig tilrettelagte rammefaktorer som tid og materielle ressurser (Kolaas & Angelo, 2021). I arbeidet med å bygge faget produksjon for scene ved Lillenes ungdomsskole, bringer Siri sin ekspertise innen administrativt teaterarbeid inn i skolen ved å bygge opp en profesjonell teaterorganisasjon innad i skolen. Elstad et al. (2014, s. 30) hevder at det fortsatt finnes lite kunnskap om hvordan lærere drar nytte av kunnskap som finnes i kollegiet og i ekspertmiljøer utenfor skolen. I denne studien ser vi at Siri drar nytte av sin kompetanse i organisasjonsarbeid til å bygge profesjonelle rammer for musikkteatervirksomhet innad i skolen. Dette muliggjør gode produksjoner, og kvaliteten og seriøsiteten i arbeidet blir videre argumenter for fagets høye status i kollegiet.

Narrativ 4: Kunstnersjelen

Torhild finner fram blokkene sine. Den hun alltid har med seg for å notere idéer som dukker opp i hodet hennes. Hun blar fort gjennom notatene fra samtaler med Ingse om de ulike rollene, og om stemningen og atmosfæren i de ulike scenene. Hun åpner døra inn til kunst og håndverk-rommet. Elevene i kostymegruppa sitter klare ved hver sin symaskin, med forventning i blikket. Det er oppstart av arbeidet med magedanskostymene. Torhild ser klart for seg hvordan hun selv ville designet draktene, men nå er det elevenes kunstneriske uttrykk som skal i fokus. «Magedansscenen...», begynner hun. Hun lar ordet henge i luften. Gir rom for assosiasjonene. «Vi må leve oss inn i rollekarakterene og situasjonen rundt. Hvor er vi? Hvordan ser det ut rundt oss? Hvordan lukter det? Hvilken stemning skal vi formidle? Jeg ser for meg... India?» «Nei, det er jo ikke i India», fniser en elev. Og så er de i gang. Det skal være eksotisk. Farger. Puffermer. Plysj. Skjørt. Hvor mye hud kan vises? Hvor er saksa? Elevene får ansvar for hvert sitt kostyme. Torhild vil at de skal kjenne at det er de selv som har skapt det. Hun lar dem holde på. Lar dem arbeide mest mulig fritt, veileder der det trengs. Det viktige er ikke om glidelåsen sys i med dobbel eller enkel søm, men at elevene får skape sine egne mønstre,

sine egne kunstneriske uttrykk. Hun gleder seg til å se elevenes begeistring over de ferdige kostymene på skuespillerne, på scenen. Gleder seg til å høre dem hviske til sideeleven at «den drakten er det jeg som har laget». Hun har sett det så mange ganger før, og når de kommer dit, da vet hun at elevene har fått et eierforhold til det de har skapt.

Torhild er en skapende kunstner. Hun bringer kunstneridentiteten med seg inn i arbeidet med faget, og dette kunstnerblikket vil hun inspirere elevene med. I profesjonsdilemmaet mellom kunster eller lærer forstår jeg Torhild først og fremst som skapende kunstner (Angelo, 2014), men hun tenker samtidig pedagogisk om hvordan hun skal nå inn til elevene. Hun gir rom for læring gjennom følelser, sanselighet og kropp (Østern et al., 2019) og søker innganger til hvordan hun skal tenne elevenes skaperlyst og skaperglede gjennom å gi dem en impuls for å starte en kreativ prosess (Ross, 1978). Det er denne impulsen Torhild søker når hun forestiller seg situasjonen og stemningen rundt rollekarakterene det skal sys kostymer til. Torhild er en lærer som gir elevene stor kunstnerisk frihet, både i valget av materialene de skal bruke for å uttrykke seg, og i formen der hun er opptatt av at elevene skal ha sitt eget personlige og kunstneriske uttrykk.

Diskusjon

Deltakerne i et praksisfellesskap møter hverandre i sosiale rom som språk, rom og tid i den materielle verden og i sosiale forhold, skriver Kemmis et al. (2014). Det er disse rommene som muliggjør praksisens ytringer, handlinger og relasjoner. I diskusjonen vil jeg vise hvordan det profesjonelle kunnskapslandskapet (Craig, 2007) ved Lillenes ungdomsskole formes av språket og de materielle og sosiale forholdene lærerne er omgitt av, og en del av.

Tre av fire lærere i denne studien har bakgrunn fra teaterverden, og praksisens ytringer har tydelige spor derfra. Ingses klare krav til profesjonalitet har satt en tydelig signatur på lærernes felles språk. I alle ledd, både i produksjonsmøter, i møter med ledelsen og i undervisningssituasjoner med elevene, kommuniseres det tydelig at det settes høye krav til alle om at produksjonen skal være så profesjonell som mulig. Dette gjelder på alle de scenekunsthaglige områdene; sang, musikk, regi, koreografi, scenografi, sminke, kostyme, lys og lyd. Ingses utsagn «Vi leker ikke teater!» kan representere denne grunnforståelsen i det profesjonelle kunnskapslandskapet. Samtidig farger Frodes pedagogiske grunnforståelse om fellesskap og mestringsfølelse lærernes ytringer. Dette kommer til syne i undervisningssituasjonene mellom lærere og elever, der artikuleringen av profesjonalitetskravet uttrykkes med omtanke for elevene og pedagogisk tilsnitt. Teaterfaglig profesjonalitet og pedagogisk tenkning om fellesskap og mestring synes å samvirke i språkliggjøringen av lærernes praksis.

Praksisens handlinger muliggjøres av rom og tid i den materielle verden (Kemmis et al., 2014). Siri administrerer produksjonsarbeidet i forhold til tid, rom og økonomi, i tett samarbeid med ledelsen. De materielle forholdene for lærerne ved Lillenes

ungdomsskole er godt tilrettelagt fra ledelsens side. Lærerne og elevene har nok rom tilgjengelig til at de kan jobbe i grupper, og lærertettheten muliggjør nær veiledning av elevene i det innledende arbeidet fram mot fellesøvsperioden. Tilgjengeligheten av rom og tid gjør at Ingse kan jobbe med skuespillerne, samtidig som at Frode kan jobbe med musikerne og Torhild kan konsentrere seg om sminke og kostyme. Muligheten til bruk av tid ut over ordinær undervisningstid, de økonomiske forholdene og tilknytningen til teaterorganisasjonen Frilynt, muliggjør kravet om profesjonalitet og kvalitet innenfor alle de scenekunsthaglige områdene. Praksisens handlinger foregår i tid og rom som ses som nødvendig og forsvarlig ut fra faglige premisser i arbeid med musikkteater, noe som gjør at denne delen av praksisarkitekturen muliggjør framfor å begrense praksisen.

De sosiale forholdene setter rammer for praksisens *relasjoner*. I dette tilfellet gjelder dette lærernes forhold og relasjon til hverandre, ledelsen, andre kolleger og ikke minst til kunst- og musikkteaterverden utenfor skolens kontekst. I praksisarkitekturteorien forklares dette gjennom dikotomien makt og solidaritet, ved å vise hvordan de sosiale forholdene og ulike relasjoner kan prege praksiser (Kemmis et al., 2014). Et funn i denne studien er at profesjonaliteten i lærernes arbeid i hovedsak kommer fra lærernes relasjon til den profesjonelle kunst- og musikkteaterverden utenfor skolen. Dette synes å gi lærerne en form for makt som igjen åpner for respekt og solidaritetstenkning fra kolleger og ledelse. Videre gir det faget troverdighet og høy status på skolen, og legger grunnlag for gode arbeidsforhold for lærerne i form av ressurser, tilrettelegging og respekt fra kolleger i andre fag. Dette gjelder ikke minst i relasjonen til ledelsen ved skolen. Støtten fra ledelsen har avgjørende betydning for arbeidsvilkårene og praksisarkitekturene. Betydningen av skolens ledelse i etableringen av såkalte profesjonelle læringsfelleskap er tidligere framhevet, og Elstad et al. (2014) hevder at skolens ledelse har et spesielt ansvar for å tilrettelegge for etablering av læring gjennom profesjonelle læringsfelleskap, både med tanke på tid og ressurser. De viser også til at å hente inn ekspertkunnskap utenfra kan være med på å styrke læringskulturene i skolen (Elstad et al., 2014). I denne studien er det et vesentlig poeng at den kunstfaglige ekspertisen i hovedsak ikke hentes utenfra, men at den allerede finnes i kollegiet gjennom relasjonen til den profesjonelle og frivillige kunst og kulturverden utenfor skolen, og at utnyttelse av denne kunnskapen har stor betydning for fagets status. Praksisens relasjoner framstår dermed som muliggjørende framfor begrensende i konstruksjonen av praksisarkitekturene.

Det profesjonelle kunnskapslandskapet ved Lillenes ungdomsskole

Det profesjonelle kunnskapslandskapet i faget produksjon for scene ved Lillenes ungdomsskole skapes og defineres av de fire lærernes individuelle praksiser, som i hovedsak er formet av den kunstfaglige ekspertisen de har med seg fra det profesjonelle og frivillige kunst- og kulturfeltet utenfor skolen. Gjennom å diskutere narrativene om de fire lærerne i dialog med hverandre og i lys av teori om praksisarkitekturer

(Kemmis et al., 2014), finner jeg at lærernes ulike praksiser samvirker til det Craig (2007) omtaler som et profesjonelt kunnskapslandskap. Det profesjonelle kunnskapslandskapet er formet som en kollektiv enhet, både mellommenneskelig og faglig, og er skapt av relasjoner mellom mennesker, institusjoner og fysiske rammefaktorer. Grunnforståelsen i det profesjonelle kunnskapslandskapet er profesjonalitet og kvalitet i det kunstfaglige arbeidet. Dette operasjonaliseres gjennom at skolen transformeres til en profesjonell musikkteaterarena, der for eksempel lærer–elev–forholdet byttes ut til fordel for regissør–skuespiller–relasjonen. Pedagogisk tenkning om felleskap og mestring er også en viktig del av kunnskapslandskapet.

Profesjonaliteten og kvaliteten i arbeidet med faget fører til respekt fra kolleger og ledelse, noe som gir faget høy status i skolen. Dette legger videre føringer for at faget får gode arbeidsvilkår, noe som muliggjør profesjonalitet og kvalitet i produksjonene som skapes. Slik veves dette sammen og viser hvordan fagets praksisarkitekturer er komponert ved skolen, i relasjon til profesjonelle kunst- og kulturinstitusjoner lokalt og nasjonalt.

Epilog

Siste forestilling i produksjon for scene ved Lillenes ungdomsskole for i år er akkurat over. Siri går bak scenen for å takke deltakerne. Hun hører applausen fra et begeistret publikum bak seg. En av guttene i bandet står med hodet i hendene. Han hikster. Tårene triller og han klarer ikke å stoppe. Siri tar omkring ham: «Er du lei deg?» «Ja, jeg er lei meg», sier han. «Lei meg for at vi er ferdig. Jeg vil ikke at det skal være ferdig nå. Nå gleder jeg meg bare til å starte i tiende. Da skal jeg velge produksjon for scene igjen.»

Forfatteromtale

Solveig Salthammer Kolaas er doktorgradsstipendiat, ved fakultet for lærerutdanning, kunst- og kulturfag. Hun arbeider med en artikkelbasert avhandling med tittelen «Samkunst som meningsskapende tilnærming – en mixed methods studie om valgfaget produksjon for scene».

Litteratur

- Angelo, E. (2014). Kunstner eller lærer? Et illustrerende profesjonsdilemma i det musikk- og kunstpedagogiske landskapet. I E. Angelo & S. Kalsnes (Red.), *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning* (s. 21–41). Cappelen Damm Akademisk.
- Bobetsky, V. V. (2008). *The magic of middle school musicals: Inspire your students to learn, grow, and succeed*. R&L Education.
- Clandinin, J. (2015). Stories to live by on the professional knowledge landscape. *Waikato Journal of Education. Special 20th Anniversary Collection 2015*, 183–193. <https://doi.org/10.15663/wje.v5i0.403>
- Craig, C. (2007). Story constellations: A narrative approach to contextualizing teachers' knowledge of school reform. *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 173–188. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.014>
- Dæhlen, M. & Eriksen, I. M. (2015). «Det tenner en gnist». *Evaluering av valgfagene på ungdomstrinnet* (NOVA rapport nr 2/15). Høgskolen i Oslo og Akershus.

- Edberg, L. (2013). Crossing borders. Perspectives on learning in a school musical project. I S.-E. Holgersen, E. Georgii-Hemming, S. G. Nielsen & L. Väkevä (Red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning årbok 14* (s. 181–194). Norges musikkhøgskole.
- Edberg, L. (2019). *Skolmusikalen: Om möten, makt och musik i två skolmusikalprojekt i årskurs ni* [Doktoravhandling]. Umeå universitet.
- Elstad, E., Helstad, K. & Mausethagen, S. (2014). Profesjonsutvikling i skolen. I E. Elstad & K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 17–38). Universitetsforlaget.
- Emstad, A. M. & Birkeland, I. K. (2020). *Lærende ledelse*. Universitetsforlaget.
- Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder – en grundbog* (s. 463–487). Hans Reitzels Forlag.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and teaching: Theory and practice*, 6(2), 151–182. <https://doi.org/10.1080/713698714>
- Helstad, K. (2014). Kunnskapsutvikling gjennom samtaler i tverrfaglige læringsfellesskap. I E. Elstad & K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 134–151). Universitetsforlaget.
- Josselson, R. (2011). Narrative research: Constructing, deconstructing and reconstructing story. I F. J. Wertz, K. Charmaz, L. M. McMullen, R. Josselson, R. Anderson & E. McSpadden (Red.), *Five ways of doing qualitative analysis. Phenomenological psychology, grounded theory, discourse analysis, narrative research, and intuitive inquiry* (s. 224–242). Guilford.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P. & Bristol, L. (2014). *Changing practices, changing education*. Springer.
- Kolaas, S. S. & Angelo, E. (2021). *Samkunstlig læring for selve livet: Om danning og livsmestring i valgfaget produksjon for scene* [Sendt utgiver, under vurdering]. Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag, Nord universitet.
- Kolaas, S. S. & Knigge, J. (under utgivelse). Det store bildet – en kartlegging av faget Sal og scene i Norge i 2019. I B.-T. Bandlien, E. Angelo, I. O. Olaussen & M. A. Letnes (Red.), *Arts education: Collaboration, quality and tensions*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnsopplæringen – overordnet del av læreplanverket*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnsopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019, 18. november). *Fornyer skolens innhold: Nye læreplaner skal gi elevene tid til mer fordypning* [Pressemelding]. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-lareplaner-skal-gi-elevene-tid-til-mer-fordypning/id2678138/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg). Universitetsforlaget.
- Riessman, C. K. (2005). Narrative analysis. I N. Kelly, C. Horrocks, K. Milnes, B. Roberts & D. Robinson (Red.), *Narrative, memory & everyday life* (s. 1–7). University of Huddersfield.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage Publications.
- Ross, M. (1978). *The creative arts*. Heinemann.
- Rønning, O. S. (2019). *Sal og scene: En studie av elevers perspektiv på praktisk-estetisk undervisning* [Masteroppgave]. Nord universitet.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publication.
- Sørensen, M. & Austrang, B. D. (2010). Mot et læringsorientert estetikkbegrep. I G. Salvesen & J. H. Sætre (Red.), *Allmenn musikkundervisning – perspektiver på praksis* (s. 39–53). Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2012a). *Produksjon av varer og tjenester (VAL0007)*. <https://www.udir.no/kl06/VAL0007/>
- Utdanningsdirektoratet. (2012b). *Læreplan i valgfaget sal og scene (SOS1-01)*. <https://www.udir.no/kl06/SOS1-01/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i valgfaget produksjon for scene (SOS01-02)*. <https://www.udir.no/lk20/sos01-02>
- Østern, A.-L. (2018). Kunstneres personlige kunnskapslandskap. Fortellingsammenstilling som strategi i analyse av kunstneres utemmede fortellinger om begynnelse på skapende prosesser. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 2(1), 139–153. <https://doi.org/10.23865/jased.v2.1132>
- Østern, T. P., Dahl, T., Strømme, A., Petersen, J. A., Østern, A.-L. & Selander, S. (2019). *Dybdelæring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Universitetsforlaget.

Vedlegg

Solveig Salthammer Kolaas

7600 LEVANGER

Vår dato: 21.09.2017

Vår ref: 55406 / 3 / PGR

Deres dato:

Deres ref:

Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 21.08.2017.

Meldingen gjelder prosjektet:

55406	<i>Om musikalsk meningsdannelse i valgfaget Sal og scene - en hermeneutisk studie om musikkteaterproduksjon i ungdomsskolen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Nord universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Solveig Salthammer Kolaas</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, 15.01.2022, 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.

Marianne Høgetveit Myhren

Pernille Ekornrud Grøndal

Kontaktperson: Pernille Ekornrud Grøndal tlf: 55 58 36 41 / pernille.grondal@nsd.no
Vedlegg: Prosjektvurdering



UTVALG

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse.

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Informasjonsskrivet er godt utformet, men vi ber om at følgende tilføyes før utvalget kontaktes:

Det opplyses om at personopplysningene skal lagres på virksomhetens server i to år etter prosjektslutt. Det må opplyses om formålet med lagringen, f.eks. kontrollformål, eventuelle forsinkelser, oppfølgingsstudier mv., samt hvor opplysningene skal lagres (Nord universitet).

Foresatte samtykker for sine barn som er under 15 år. Merk at når barn skal delta aktivt, er deltagelsen alltid frivillig for barnet, selv om de foresatte samtykker. Barnet bør få alderstilpasset informasjon om prosjektet, og det må sørges for at de forstår at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det.

INTERVJUGUIDE

Vi har mottatt en foreløpig temaliste for intervjuene. Dersom det utarbeides en mer detaljert intervjuguide, ber vi om at denne ettersendes til personvernombudet@nsd.no.

OBSERVASJON

I meldeskjemaet er det krysset av for at personopplysninger skal samles inn ved observasjon. Personvernombudet legger til grunn at det informeres og innhentes samtykke fra dem som observeres, dersom det skal registreres personidentifiserende opplysninger fra observasjon.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet forutsetter at prosjektet er klarert med skolens ledelse innbefattet bruk av lydopptak. Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Nord universitet sine interne rutiner for datasikkerhet. Vi legger til grunn at bruk av privat pc/mobil lagringsenhet er i tråd med disse.

PUBLISERING

Det oppgis at personopplysninger skal publiseres. Personvernombudet legger til grunn at det foreligger eksplisitt samtykke fra den enkelte til dette. Vi anbefaler at deltakerne gis anledning til å lese igjennom egne opplysninger og godkjenne disse for publisering.

PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektslutt er 15.01.2022. 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. skole, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak

Vedlegg 2 Samtykkeskjema

Til (lærers navn)

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Om musikalisk meningsdannelse i valgfaget Sal og scene - en studie om musikkteaterproduksjon i ungdomsskolen.

Vi har allerede vært i kontakt angående forskningsprosjektet «Om musikalisk meningsdannelse i valgfaget Sal og scene», og jeg er veldig glad for at du vil delta. Her kommer litt skriftlig informasjon om prosjektet.

Bakgrunn og formål

Hensikten med forskningsprosjektet er å bidra til en styrket bevissthet om hvordan deltakelse i en musikkteaterproduksjon i valgfaget Sal og scene i ungdomsskolen kan bidra til meningsdannelse for elevene. Hovedproblemstillingen for prosjektet er: *Hvordan skapes musikalisk meningsdannelse i en musikkteaterproduksjon i valgfaget Sal og scene i ungdomsskolen?* Datainnsamlingen til prosjektet vil gjøres i [redacted] ungdomsskole sin musikkteaterproduksjon [redacted] skoleåret 2017/2018.

Utvalget av forskningsdeltakere består av fire elever og fire lærere. En av disse lærerne er deg. Elevene er valgt ut på bakgrunn av hvilke oppgaver de har i musikkteaterproduksjonen. Det en viktig faktor for forskningen at de fire elevene har ulike oppgaver i produksjonen, enten i form av roller på scenen eller arbeid med produksjonen bak scenen. Du som lærer er viktig i form av at dine tanker om undervisningen er vesentlig for prosjektet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Innhenting av data til studien vil gjøres gjennom at jeg som forsker foretar observasjoner i undervisningen, både i full klasse og i mindre grupper. I tillegg vil jeg gjennomføre to individuelle intervju/samtaler og to gruppeintervju/samtaler med deg og de andre lærerne, en tidlig i prosessen og en mot slutten. Samtalene vil omhandle dine tanker om undervisningen og elevenes deltakelser i produksjonen. Det vil bli gjort lydopptak av samtalene.

Hva skjer med informasjonen?

Alle personopplysninger, lydopptak og notater vil behandles konfidensielt under arbeidet og slettes ved prosjektslutt. Deltakerne i prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes med navn når avhandlingen publiseres. Prosjektet skal etter planen avsluttes i januar 2022.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet og anonymisert.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS. Jeg ser fram til å samarbeide med deg!

Med vennlig hilsen

Solveig Salthammer Kolaas

Førstelektor i musikk ved Nord universitet, Fakultet for lærerutdanning og kunst og kulturfag

7600 Levanger

tlf 91726620

solveig.s.kolaas@nord.no

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å bidra som forskningsdeltaker i prosjektet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 Informasjonsskriv til elever

Til elever i Sal og scene 2017/2018

Informasjon om forskningsprosjekt

I tiden fram mot premiere på forestillingen [REDACTED] kommer jeg til å være inne i undervisningen og observere en del av arbeidet deres med produksjonen. Dette er i forbindelse med et forskningsprosjekt som heter «*Om musikalsk meningsdannelse i valgfaget Sal og scene - en studie om musikkteaterproduksjon i ungdomsskolen.*» Prosjektet er i regi av Nord universitet.

Hensikten med forskningsprosjektet er å bidra til kunnskap om hvilken verdi en musikkteaterproduksjon i skolen kan ha for elevene og lærerne som deltar.

Innhenting av data til studien gjøres gjennom at jeg som forsker foretar observasjoner av undervisningen, både i full klasse og i mindre grupper. I tillegg vil jeg gjennomføre intervju/samtaler med utvalgte elever og lærere. Elevene er valgt ut på bakgrunn av hvilke oppgaver de har i musikkteaterproduksjonen. Det er viktig for forskningen at elevene har ulike oppgaver, enten i form av roller på scenen eller arbeid med produksjonen bak scenen.

Alle personopplysninger og notater vil behandles konfidensielt under arbeidet og vil slettes ved prosjektslutt. Ingen vil kunne gjenkjennes med navn når avhandlingen publiseres. Prosjektet skal etter planen avsluttes i januar 2022.

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

Mvh
Solveig Salthammer Kolaas

Førstelektor i musikk ved Nord universitet



tlf 91726620

mail solveig.s.kolaas@nord.no

I dette doktorgradsprosjektet undersøkes ulike praksiser relatert til valgfaget produksjon for scene i ungdomsskolen. Faget undersøkes på mikronivå som kollektiv lærerpraksis ved én enkelt skole, på makronivå som nasjonal praksis og på metanivå som del av et nasjonalt utdanningskompleks. Datamaterialet for studien er generert gjennom to delstudier: En kasestudie der empirien ble generert gjennom intervju og observasjon av fire ungdomsskolelærere i deres arbeid med faget gjennom ett skoleår, og en landsomfattende spørreskjemaundersøkelse blant lærere som underviser i faget ($N = 391$).

De to delstudiene er grunnlaget for avhandlingens tre artikler og en kappetekst. Artikkel 1 kartlegger valgfaget sal og scene i Norge i 2019 gjennom en landsomfattende spørreskjemaundersøkelse og bruk av deskriptiv, statistisk analyse. Artikkel 2 undersøker læreroppfattede betydninger ved faget produksjon for scene gjennom konstant, komparativ analyse, og artikkel 3 undersøker lærerfellesskapet i produksjon for scene ved en ungdomsskole gjennom narrativ analyse og teori om praksisarkitekturer. Kappeteksten er en sammenfatning av de tre artiklene avhandlingen består av og diskuterer samspillet mellom praksiser relatert til produksjon for scene i lys av teori om praksisøkologier.

Hensikten med studien er å utvikle forståelser om samkunstlig arbeid i skolen. Denne hensikten imøtekommes gjennom å (1) tilby begrepet samkunst som bidrag til den kunstfaglige diskursen, (2) utvikle *teorien om samkunstlig meningskaping (TSM)* som bidrag til forskning om kunstfagenes plass og funksjon i skolen, (3) påpeke *dissonanser* mellom sceneproduksjonfagets samkunstlige potensiale og rammer i skolen og (4) foreslå *samkunst som kjernekunnskap* i skole og utdanning.