

Innledning

Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen (KKS) inngikk i 2012 en samarbeidsavtale med Universitetet i Nordland, Nordland Fylkeskommune, Bodø kommune og Bodø kulturskole. Formålet med dette samarbeidet er å utvikle modeller for samhandling mellom blant annet skoler, kunst- og kulturinstitusjoner. Intensjonen er å heve kvaliteten, engasjementet og interessen for kunst- og kulturfagene i opplæringen. Samarbeidsavtalen har fått navnet Bodøpiloten¹. Denne artikkelen er initiert av Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen (KKS). Målet er å utvikle modeller for samhandling som kan ha nasjonal overføringsverdi mellom lærere og kunstnere. Senteret har, som en del av dette, initiert og iverksatt kunstprosjektet «Krom – kropp i rom» ved en grunnskole i Bodø. «KROM – kropp i rom» er både et kunstprosjekt og en metode utviklet av to dansekunstnere fra dansesenteret Rom for Dans i Oslo. Dansekunstnerne tar utgangspunkt i hva kropp er og hva kropp kan gjøre. I «KROM – kropp i rom» jobber man med estetiske uttrykksformer med kroppen som medium. Forskningsoppdraget har vært å følge dansekunstprosjektet for å belyse hva lærerne får ut av et slikt prosjekt, og undersøke hvilke betingelser som er viktige for at samhandlingen mellom lærere og kunstnere skal fungere.

Bakgrunn

Kunstprosjektet «KROM – kropp i rom» ble, som nevnt, iverksatt ved en grunnskole i Bodø våren 2015. Skolen som deltok var en av fem grunnskoler i Bodø som deltar i Bodøpiloten og hadde sagt seg villig til å være med som modellskole. Dansekunstnerne er også pedagoger, skoleledere og produsenter (Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen, 2014). De har lagt vekt på å utvikle begreper og forståelse av hva dansekunst kan være, og de har også utviklet nye metoder innenfor dans. Deres grunnleggende filosofi er at alle mennesker, uansett alder har et ekspressivt uttrykk, som er unikt for dem (Hildre et al., 2015). Målet med kunstprosjektet er at alle elevene får verktøy til å uttrykke seg med kroppen i form av å ligge, sitte, stå og til å delta i kunstneriske prosesser. Elevene får verktøy både til presentasjon og formidling i kunstnerisk sammenhenger og i kommunikasjon.

Den estetiske dimensjonen i læreplanverket

De estetiske fagene skal ifølge Stortingsmelding nr. 30 *Kultur for læring* stimulere barns kreativitet og lærelyst (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). I *Kulturutredningen* (Kulturdepartementet, 2013, s. 4), ledet av Anne Enger, ble det uttrykt en bekymring fordi de estetiske fagene i skolen gjennom en 20 års periode har blitt kraftig redusert. Lærernes estetiske kompetanse har blitt for svak i Norge. Offentlige dokumenter fremhever kunstfaglig kompetanse, for at elevene skal få mer variert og helhetlig undervisning. I læreplanverkets del for prinsipper i opplæringen står følgende:

For å utvikle elevane sin kulturelle kompetanse til delta i eit multikulturelt samfunn, skal opplæringa leggje til rette for at dei får kunnskap om ulike kulturar og erfaring med eit breitt spekter av kulturelle uttrykksformer. Opplæringa skal fremme kulturforståing og medverke til å utvikle både sjølvinnsett og identitet, respekt og

toleranse. Elevane skal møte kunst og kulturformer som uttrykkjer både individualitet og fellesskap, og som stimulerer kreativiteten og dei nyskapande evnene deira. Elevane skal også få høve til å bruke dei skapande evnene sine gjennom ulike aktivitetar og uttrykksformer. Dette kan gi grunnlag for refleksjon, kjensler og spontanitet (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 3 av 9 under Sosial og kulturell kompetanse).

Dette kan forstås slik at det er skolens oppgave å legge grunnlaget for vår kulturelle identitet og selvpoppfatning. Sæbø sier at *"elevane skal ikke bare uttrykke seg gjennom tall, tale og skrift, men også gjennom drama, dans bilder og musikk"*, (Sæbø, 2009, s. 27). Kari Opstad mener det er *"umulig å forbigå ferdighets- og fortrolighetskunnskap for dem som skal være lærere i estetiske fag, og den kan bare erverves gjennom egen praktisk handling og erfaring"* (Opstad 2010 s. 129). Fordi estetisk virksomhet er en vesentlig del av det å være menneske, må lærerne legge til rette for at elevene kan uttrykke seg gjennom kunstneriske uttrykk. For at lærerne skal være i stand til å gjennomføre en god tilrettelegging, må de erverve en del ferdigheter og kunnskap.

Kunnskapsløftet bygger på et helhetlig og bredt kunnskapssyn, og de estetiske fagene er sterkt forankret i styringsdokumenter og planverk. I den generelle delen av kunnskapsløftet står det at den estetiske dimensjonen, skapende og elevaktive arbeidsformer skal være en del av alle fag, ikke bare de estetiske fagene (K06). Kunstprosjektet «KROM- kropp i rom» dekker en del læreplanmål i musikk og kroppsøving, men har også forankring i den generelle delen i læreplanverket: *«Det fremste mål for utdanning er utvikling. Opplæringa skal møte barn, unge og vaksne på deira eigne vilkår og samtidig føre dei inn i grenseland der dei kan lære nytt ved å opne sinn og prøve evner»*, (Kunnskapsdepartementet, 2007, avsnittet Det skapende mennesket).

Modell for samhandling mellom lærere og kunstnere

Arbeidet med «KROM – kropp i rom» var organisert på to ulike måter: I den ene produksjonen på syvende trinn var målet at lærere og elever skulle produsere en forestilling, som skulle handle om dem og deres uttrykk. Syvendetrinn besto av i alt 45 elever og tre lærere, samt en assistent som kom inn med jevne mellomrom. Arbeidet skulle gjennomføres over fem skoledager. Det startet i uke 10 og ble avsluttet med en skoleforestilling og en familieforestilling i uke 19. I den andre produksjonen fikk to skoleklasser med 19 elever i hver klasse, tre lærere, samt en lærer fra en annen medvirkende skole i Bodøpiloten, oppleve to undervisningsopplegg med «KROPP i rom». Arbeidet med klasseroms - prosjektet var prosessorientert. Elevene og lærerne fikk erfare ulike koreografiske verktøy for å ta kroppen og rommet i bruk på en kreativ måte. Klasseroms- prosjektet ble gjennomført over to halve dager med 19 elever i hver klasse. Første undervisningsopplegg kom i gang 3. mars (uke 10). Dansekunstnerne hadde fokus på elevenes bevissthet omkring egen kropp og målet var å gi dem tillit til eget ekspressive uttrykk. Andre undervisningsopplegg ble gjennomført i 9. april (uke 15). I det andre undervisningsopplegget la dansekunstnerne vekt på at elevene skulle øve seg på å observere og bli observert mens de jobbet ekspressivt med hele det kroppslige uttrykket. I begge produksjonene var det avsatt tid til refleksjon mellom dansekunstnerne og lærerne etter endt undervisning. Intensjonen med denne modellen var å se om lærerne kunne klare å overføre noe av de koreografiske verktøyene og metodene fra «KROM – kropp i rom» inn i sine egne fag i skolen.

Metode

For å forstå hvordan lærerne opplevde samhandlingen med dansekunstnerne, var det nødvendig med en opplevelsesorientert tilnærming. Evalueringen baserer seg på en beskrivelse av lærernes subjektive opplevelse (Kvale & Brinkmann, 2009). Gjennom mine tolkninger og analyser av materiale har jeg søkt å finne svar på hvordan lærerne vurderte mulighetene for å kunne ta i bruk kunnskapen og ferdighetene etter at kunstprosjektet var avsluttet. Samhandlingen mellom lærerne og dansekunstnerne ble evaluert ved bruk av kvalitative metoder: en liten spørreundersøkelse, telefonintervju, gruppeintervju, observasjon av undervisning og observasjon av refleksjonssamtaler mellom dansekunstnere og lærerne.

Presentasjon av resultatene

Først vil jeg gjennom det empiriske materialet presentere hva lærerne mener de fikk ut av kunstprosjektet «KROM- kropp i rom». Deretter vil jeg diskutere hvilke betingelser som er viktige for å få til god samhandling mellom dansekunstnere og lærere. I alt syv lærere var rekruttert inn i prosjektet. På prosjektets første dag var fem av de syv lærere til stede. De svarte på et spørreskjema som blant annet spurte hvilke forventinger de hadde til KROM prosjektet. Tre av fem lærere svarte at de forventet å få nye impulser og lære noe nytt som kunne brukes videre. Tre av fem lærere hadde en forventning om at det skulle lages en forestilling som de kunne vise frem til foreldre/foresatte og elever.

Mot til å integrere det nye i det gamle

Det ble gitt skriftlig informasjon til lærerne om at det ble forventet at de skulle jobbe praktisk og improvisatorisk med egne bevegelser i rommet på lik linje med elevene. Oppgavene skulle ledes av to dansekunstnere og øvelsene skulle være enkle, ufarlige og overkommelige for alle. Dansekunstnerne ønsket at lærerne skulle delta i det skapende arbeidet sammen med elevene fordi; «*På den måten får lærerne, kunstnerne og elevene erfare med egne kropper det å utforske, å bevege seg i prosess der svarene ikke er gitt, og med det anledning til å se hverandre fra nye perspektiver, bokstavelig talt*» (Lykke, 2015, 29. mai). Noen lærere valgte å gå ut på gulvet sammen med elevene, mens andre var med en liten stund, før de valgte å trekke seg ut av det.

Alle elevene gjør de samme tingene som de får instruksjon i. Dansekunstneren: «Ikke vær så opptatt av hvordan naboen gjør det – finn dine veier i de fem balansene». Alle elevene finner sine uttrykk, sine måter å løse oppgaven på. Noen er spektakulære, står på hodet, på en fot, på hender, balanserer på rumpen. Andre elever tøyser grensen til det ytterste, balanserer med en stol like før de stuper forover. Begge lærerne deltar på lik linje med elevene. Det er større konsentrasjon i denne elevgruppen enn i den forrige elevgruppen. Alle elevene deltar og klarer å løse oppgavene. Den ene læreren som fulgte hele undervisningsopplegget, uttrykte etterpå; «Jeg synes det var artig å leke med elevene mine. Jeg synes at det var morsomt. Å se elevene lage sitt eget uttrykk, de er ikke redde for å gjøre feil. Man er veldig i seg selv. Det er en lav terskel for å få være med. Det er rett alt de gjør. Nå er jo jeg vant til det – jeg har kroppsøving

som fag og er vant til dramatisering og noen type frie oppgaver (Teksten er hentet fra observasjon i gymsalen på prosjektets første dag).

Jeg oppfattet en større konsentrasjon i elevgruppen når lærerne deltok aktivt sammen med elevene kontra når lærerne trakk seg ut av det skapende arbeidet. Å være i en kreativ prosess er imidlertid ingen hyggelig fritidssysssel. Det kan også innebære usikkerhet og redsel for å mislykkes. Dramapedagog Malcolm Ross mener at motet er en sentral faktor for å klare å starte og gjennomføre en kreativ prosess (Ross & Bradnack, 1978). Mennesket bygger opp sin egen personlighet for å forsvare seg mot overraskende øyeblikk. Lærerne som deltok i prosjektet hadde delte opplevelser med hensyn til å gå inn i en skapende prosess sammen med elevene, noe disse sitatene fra gruppeintervjuet illustrerer:

LC: Jeg synes det har vært artig, det å få lov til å leke med egne elever. At jeg har en annen rolle. Det er jo fordi jeg liker det.

LB: Jeg synes ikke det har vært gøy.

LC: Jeg liker det.

LB: Og jeg synes det var ubehagelig.

LC: (latter) Og der er vi jo forskjellige. Det har vært vanskelig for noen, mens jeg synes det er artig.

LB: Mmmm (Teksten er hentet fra gruppeintervjuet).

«It is hereabouts that a lot of people reach for their hats and make their excuses» (Ross & Bradnack, 1978, s. 8) De vil ikke frivillig gi opp sitt eget jeg og tre inn i en annen tilstand. Det er altfor risikofylt. I følge dramapedagog Malcolm Ross er det nødvendig å gi opp sitt eget jeg for å gå inn i en skapende prosess. Å være kreativ innebærer å ta sjanser på å gjøre ting på nye måter. Man må våge å gi slipp på det tillærte. For eldre barn og voksne kan den oppleves som en prosess som drar i to ulike retningen. I den ene retningen handler det om *«strukturering og samling av skapende impulser og ideer; den andre trekker i motsatt retning mot en oppløsning av faste forestillinger og spredning av energi og konsentrasjon»* (Braanaas, 1999, s. 230). Mot slutten av produksjonen, dagen før forestillingen til syvende trinn sier lærer C:

LC: Jo, jeg har lært mye nytt, det har vært mange elementer jeg har lært, men jeg må også si at det har vært en oppfriskning dette med kreativ dans. Jeg må våge å gjøre det, fordi jeg gjør det altfor lite. Så det er en oppbakking i forhold til meg selv fordi jeg vil styre det sånn og sånn inn. Men jeg må la dem få slippe mere løs, så det er jo en personlig læring i det at jeg må se og stole mer på elevene. De kan se, de kan skape. Jeg må ikke ha regien på alt, hele tiden. Jeg må kunne utnytte deres kompetanse og deres kreativitet mer enn jeg gjør. Så det er kanskje den største læringen for meg. (Teksten er hentet fra gruppeintervjuet).

Jeg oppfattet det slik at «KROM – kropp i rom» gav denne læreren som blant annet underviser i kroppsøvingsfaget en større bevissthet rundt det å la elevene være skapende. Kroppsøvingsfaget er et av fagene som inneholder kompetansemål som KROM – prosjektet dekker, som blant annet: *«- eksperimentere med kroppslege uttrykk og danse enkle danser fra ulike kulturar»* (Utdanningsdirektoratet, 2012). Jeg oppfatter det som om at læreren gir

uttrykk for at han ser at dansekunstnerne strukturerer arbeidet slik at elevene er skapende i en felles produksjon. Han ser også at dansekunstneren legger forholdene til rette for at alle elevene kan delta i det kunstneriske arbeidet. Læreren reflekterer over det han selv har gjort tidligere og blir bevisst på at han har lagt opp til en for stram undervisning som fører til at elevene hindres i det skapende arbeidet. Den andre læreren som ikke deltok aktivt med elevene i det skapende arbeidet er av en annen oppfatning:

LB: Det ser så fint ut og det høres så fint ut og det er kjempeflott, men jeg kommer ikke til å benytte meg av disse tingene i mine fag (matematikk, kunst og håndverk). Det er en ærlig sak. Og det er ikke det, at jeg ikke mener at det er bra og fint, det er bare det at i de fagene som jeg underviser i, så er det slik, akkurat nå - i hvert fall (Teksten er hentet fra gruppeintervju).

Jeg oppfattet at læreren opplevde selve kunstprosjektet som veldig flott, men å delta i det skapende arbeidet sammen med elevene, opplevde læreren som ubehagelig og han ble heller ikke i stand til å omsette metodene inn i egne fag. Det ble vanskelig for denne læreren, kanskje fordi læreplanmålene i «KROM- prosjektet» ikke favnet lærerens fag, slik det gjorde til den andre læreren som underviste i kroppsøving. Enhver lærer har sin egen måte å undervise på. Sæbø (2009) mener at lærere ikke så lett lar seg påvirke av nye undervisningsmetoder, fordi deres habitus er strukturert av tidligere erfaringer med den tradisjonelle formidlingspedagogikken og den reproduserende skoletradisjonen. En annen lærer som deltok aktivt i det skapende arbeidet med elevene, prøvde å finne måter å ta metodene fra KROM - prosjektet inn i engelskfaget. I et gruppeintervju sier læreren følgende;

LA: Det å skape seg rom i rommene kan brukes i engelsk, kroppsøving og mange andre fag. Oppvarmingsøvelsene har vært veldig fine, så absolutt er dette noe som kan tas med videre, men; jeg klarer ikke å gjøre slik som de gjør det. Det klarer jeg ikke. De har jo en mye større plan bak det enn hva jeg klarer å legge i det (Teksten er hentet fra gruppeintervju).

Jeg oppfattet det slik at læreren ønsket å eksperimentere med å skape nye rom i klasserommet, samt ta kroppen mer i bruk, for å skape ulike situasjoner i de ulike rommene i klasserommet. Jeg forsto det også slik at læreren erkjente at dansekunstnerne har en fagkunnskap som lærerne ikke har og som ikke uten videre kan kopieres. Læreren gav likevel uttrykk for at han ønsket å ta metodene i bruk, for læreren sa: *«Jeg har allerede begynt å tenke hvordan jeg kan bruke det i rollespill i engelsken, så der har jeg tenkt å bruke det» (LA).*

Trygghet i klasserommet

På femte trinn gjennomførte dansekunstnerne «KROM – kropp i rom» i klasserommet. Lærerne fikk delta på lik linje med elevene i klasserommet. Observasjonen er hentet fra andre undervisningstime:

Halvparten av klassen jobber praktisk ute på gulvet. De har lagd hver sin skulptur av teip og nå har de fått i oppdrag å gå rundt sin egen skulptur på ulike måter. De skal finne en måte å balansere skulpturen på, når de tar den med til et annet sted i rommet. Til slutt legger de den ned. Andre halvparten av klassen skal observere de som jobber praktisk ute på gulvet. Den ene dansekunstneren gir instruksjoner, mens den andre

dansekunstneren og noen lærere er ute på gulvet sammen med halvparten av klassen. Når elevene starter arbeidet oppstår det uro i klasserommet. Den ene dansekunstneren stopper fremvisningen og sier til den andre delen av klassen (publikum) «Nei, dette går ikke. Når dere to snakker, (hun henvender seg til to elever) og når dere andre to ler, (hun ser på dem) så blir jeg usikker. For jeg lurte på; er det meg dere ler av?» Elevene avkrefter det. Den andre dansekunstneren som leder arbeidet sier: «Jeg tror vi må snakke om hva det vil si å være et godt publikum. Hva vil det si å være et godt publikum? (Hun ser ut til elevene). En ene eleven sier: «At vi følger med». En annen: «..at vi ikke ler». Den tredje: «..at vi gir applaus». Dansekunstnerne ber de som er ute på gulvet om å gjøre arbeidet sitt en gang til, men denne gangen gir hun publikum en ny oppgave. Hun ber dem alle sammen om å legge merke til en ting som de andre gjør ute på gulvet, og etterpå skal de fortelle hva de har lagt merke til. Etter dette oppstår en helt annen konsentrasjon i rommet. Elevene som skulle være publikum har fått en tydelig oppgave. Etter fremvisningen får hver enkelt publikummer si hva hva/hun har lagt merke til. Elevene følger med på det som foregår i rommet og etterpå gir de respons til de som har vært ute på gulvet. Deretter blir rollene til elevene byttet om på slik at alle får mulighet til å være publikum og alle anledning til å være ute på gulvet. (Teksten er hentet fra observasjon i klasserommet andre gang)

Refleksjonssamtalen mellom lærerne og dansekunstnerne kan forstås slik at lærerne syntes det var veldig bra at dansekunstneren la vekt på hva det vil si å være en god lytter. I norsk boken har de et eget kapittel om hva det vil si å være en god lytter og de jobber også med vurdering. Læreren går inn på en av de muntlige ferdighetene som er en av de fem grunnleggende ferdighetene som elevene skal mestre. De ser sammenhengen mellom muntlige ferdigheter og KROM. Den ene læreren ser at eleven må være trygg for å formidle sitt budskap. I refleksjonssamtalen med dansekunstnerne og de andre lærerne på trinnet sier læreren følgende:

LD: Vi har en elev som er redd for å skille seg ut, å gå rundt skulpturen var vanskelig for han. Eleven vil ikke bli sett. Jeg tok eleven ut og snakket med. Jeg sa at han ville få et nytt oppdrag og ba eleven følge med fra starten. Eleven var med. Han fikk være med annen elev som var trygg på og eleven fikk en ny start. I dag, etter KROM, var eleven fremme i klasserommet for aller første gang og presenterte en person på engelsk (Teksten er hentet fra refleksjonssamtalen mellom lærerne og dansekunstnerne).

Jeg tolker utsagnet til læreren som om læreren tenker at KROM prosjektet i klasserommet hadde betydning for elevens fremførelse i klasserommet senere den skoledagen. Jeg opplevde at læreren i samhandling med dansekunstnerne klarte å få gutten til å fremføre teksten sin. Læreren kjente han og visste hva eleven strevde med. Læreren tok eleven ut og oppmuntret han til å gjøre et nytt forsøk når neste oppgave kom. Eksemplet viser hvordan læreren bidro til å hjelpe eleven i den skapende prosessen, selv om det var dansekunstnerne som ledet det skapende arbeidet i klasserommet. Fire uker senere under et gruppeintervju med lærerne på femte trinn fortsetter læreren:

LD: Vi er alle på leting etter å skape den trygge eleven som kan komme frem med sitt budskap. Du ønsker at de skal bli fri, at du skal få en unge til å tørre til å stå frem og formidle tanker og egenproduserte ting. Vi laget den dukken, ikke sant? Du kom med deg selv, akkurat som i norsken, du kommer med teksten din, du har laget den helt selv og skal presentere den. Det skal mye mot til å gjøre det, til å presentere. Det skal mye mot til å gjøre det for en stillferdig

type, men det henger sammen. Det å utvikle den – å tørre – å vise meg og mitt produkt. Ikke sant? De har et bidrag her.

Lærerens uttalelse forstår jeg slik at han opplevde at «KROM – prosjektet» førte til at elevene fikk mot til å fremføre egne produserte ting og han ser hvor viktig det er at elevene er trygge i rommet, trygg på seg selv, trygg i møte med andre, for å klare å presentere et produkt enten i form av et ekspressivt kroppslig uttrykke, eller et verbalt framlegg.

Bruk av teip i klasserommet

Lærerne gav uttrykk for at elevene likte svært godt å jobbe med teipen i klasserommet. Med teipen kunne de lage ulike rom, linjer og former. En av lærerne (LE) fortalte: «*Elevene ble supergira på å gjøre mer KROM*». De andre lærerne på femte trinn sa også at de ble inspirert av hvordan dansekunstnerne brukte teipen som et verktøy inn i elevenes skapende prosess, og at de valgte å ta teipen i bruk i klassens time etter første dag med «KROM – kropp i rom. Jeg forstår lærerne slik at de mente elevene ble tryggere i selve fremføringen når de fikk skape sine egne rom i klasserommet. Under gruppeintervjuet fortalte lærerne at de hadde diskutert hvordan de kunne ta «KROM – kropp i rom» videre i de andre fagene. De tenkte at skulpturen kunne brukes videre i religions- og livssynstimen og at de ønsket å ta i bruk noen av verktøyene inn i musikkundervisningen. Lærerne sa også at de så at «KROM – kropp i rom» kunne brukes som konkretisering i norskfaget i form av verbene smyge, smette, rulle, klatre. I slutfasen av prosjektet gav de uttrykk for at de trengte en møteplass der de hadde fått diskutert veien videre sammen med dansekunstnerne slik at det ikke bare ble en «happening». De fikk mange ideer, men de ønsket mer veiledning til å knytte kunstprosjektet inn i ulike fag. Alle lærerne på trinnet, samt læreren som kommer fra en annen skole ga uttrykk for at de ble inspirert til å lage sin egen KROM forestilling og de bestemte seg for at den skulle vises til foreldre og foresatte før skoleåret var omme.

«KROM – kropp i rom» gir plass til alle.

I den norske skolen er tilpasset opplæring et viktig begrep. Skolen må være rustet til å møte et mangfold av elever og foresatte. Grunnskolen som kunstprosjektet ble gjennomført i, var en skole med mange flerspråklige elever. Lærerne hadde dermed en større utfordring med hensyn til å strekke seg etter idealet om å møte alle elever ut fra deres behov og forutsetninger.

LD: Vi har mange som ikke snakker norsk, men de kan delta på lik linje med de andre. Det er også noe som ikke har noen ord i seg der du danser over dukken og du gjør bevegelser. Det er ordfritt. Du kjenner at du uttrykker ting uten ord. Kanskje kan du bare tre ord på norsk, men likevel kan du delta sammen med de andre. Du er en av alle. Hver gang det skjer, så skjer det noe stort for de elevene. Vi vet hvem som er flinkest og mest populær, at de får til det samme, er gull! (Teksten er hentet fra gruppeintervjuet).

Det læreren sier her er at de elevene som ikke kunne snakke norsk, fikk mulighet til å være en av alle. Jeg forstår det slik at læreren mente at elevens selvbilde ble styrket i dette arbeidet. I skolen «*skilles det mellom en bred og en smal definisjon av begrepet tilpasset*

opplæring» (Bachmann & Haug, 2006, s. 7). I en bred oppfatning av begrepet legger man vekt på at skolen skal ivareta fellesskapet. For å realisere den brede definisjonen av begrepet må skolen ha fokus på elevens læringsutbytte i form av faglig og sosial inkludering. Kunstprosjektet KROM baserer seg på en sosial prosess der elevene kan komme med sine egne uttrykk samtidig som de må forholde seg til hverandre i rommet. Samtlige lærere på begge trinn, (femte og syvende) sa at de var spesielt opptatt av at kunstprosjektet KROM favnet alle elevene uavhengig av kulturell bakgrunn, sosiale roller og individuelle forutsetninger. De opplevde at elevene kom styrket ut av arbeidet, både individuelt og i klassefellesskap.

Drøfting av betingelser for en god samhandling

Hvordan kan vi så få til god samhandling mellom kunstnere og lærere? For å utvikle gode modeller for samhandling vil jeg se nærmere på hvilke betingelser som er viktige for å få til god samhandling mellom dansekunstnere og lærere.

Informasjon

Lærerne som deltok i kunstprosjektet tilegnet seg erfaringer og opplevelser gjennom deltakelsen i prosjektet. Kjell Skogen (2004) hevder at våre skolepolitiske intensjoner bare kan realiseres ved et kontinuerlig forbedringsarbeid, en systematisk tilrettelagt innovasjon. «*Innovasjon er en planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis*», (Skogen, 2004, s. 50). Målet med å iverksette KROM - prosjektet i grunnskolen var som nevnt å styrke lærernes estetiske kompetanse, men i gruppeintervjuet med lærerne kommer det frem følgende:

LC: «Vi fikk høre om dette prosjektet, men vi var ikke forespeilet noe om hvor mye vi skulle involveres og hva som var tankene. For nå har jeg fått en forståelse av at dette var et prosjekt for oss like mye som det var til elevene, men vi fikk et inntrykk at dette var et prosjekt for elevene gjennom musikkundervisningen, men så har det blitt til at dette er jo et prosjekt hvor vi som lærere også skal utvikle oss. Og DEN biten var ikke vi informert om på forhånd. Vi skjønner jo at det var meningen at vi som lærere skulle være delaktig men...»

LB: «...at vi som lærere skulle få det som en kunnskapsbank».

LC: «Nei, kurs for oss - det var ikke vi forespeilet; men jeg har jo lært mye. Jeg syntes at det var veldig spennende, men vi fikk veldig lite informasjon på forhånd, så vi visste ikke hva vi gikk inn i».

Det læreren sier her, forstår jeg slik at læreren ikke kjente til prosjektets intensjoner. Jeg opplevde at de var svært fornøyde med prosjektets innhold og en av dem sier at han har lært mye, men selve planleggingen av prosjektet hadde de ikke fått tatt del i. Et innovasjonsarbeid som har til hensikt å forbedre lærernes kompetanse i form av samhandling med kunstnere kan ikke skje tilfeldig. Kjell Skogen mener at dersom det skal skje en endring, så er det nødvendig at man vet hva man skal endre, hvorfor og hvordan. Han hevder at mulighetene for å lykkes

med en innovasjon forutsetter at de involverte har et visst eierforhold til prosjektet. En forsømmelse på dette kan ofte straffe seg (Skogen, 2004). I samhandlingsmodellen fører dette til at lærerne og dansekunstnere ikke møtes som likeverdige. Ottar Ness (2014, 9. mai) skriver i sin artikkel at «samhandling krever en aktiv felles deltakelse mens en arbeider sammen». Den bygger på likeverdige relasjoner mellom personene som samhandler. Man kan for eksempel se på at samhandlingen handler om å jobbe «skulder mot skulder» Andersen (2013). Dansekunstnerne ga uttrykk for at de vil ha lærerne inn på banen. De spør dem flere ganger under første refleksjonssamtale, men det kan se ut som om at lærerne henger etter. Lærerne har nok med å fordøye undervisningsopplegget. Jeg oppfatter det slik at det oppstår uenigheter mellom dansekunstnerne og lærerne fordi de ikke har fått mulighet til å diskutere mål, roller og metoder før prosjektet startet. I det første refleksjonsmøtet mellom dansekunstnere og lærerne oppsto det for eksempel uenigheter om en elev og hvordan man kunne ivareta han/henne på best mulig måte. Uenigheten bar preg av, slik jeg oppfattet det, at dansekunstnerne og lærerne var usikre på hverandres kompetanse. De hadde ikke møtt hverandre før undervisningen noe som slår uheldig ut for begge parter. Dansekunstnerne etterlyser mer samhandling med lærerne etter første dag, men lærerne henger etter. Jeg forstår det slik at de ikke helt har oppfattet hva som forventes av dem. De kjente ikke til intensjonen med prosjektet. Dansekunstnerne ga uttrykk for at dersom de hadde møtt lærerne i forkant kunne enkelte ting vært unngått.

Rolleavklaring

Når dansekunstnere og lærerne møtes andre gang (uke 15), er det avsatt tid til et kort møte mellom lærere og dansekunstnere før dansekunstnerne starter undervisningen med elevene. Denne gangen blir rollene avklart og begge parter vet hva som forventes av dem. Under andre refleksjonssamtale oppfatter jeg at samhandlingen mellom dansekunstnerne og lærerne hadde bedret seg. Lærerne på syvende trinn kom med innspill om at eleven kunne skrive selvbiografi og lage en film til forestillingen som skulle produseres. Dette innspillet ble møtt av dansekunstnerne som valgte å la filmen (om elevens historie) være starten på «KROM – forestillingen». Syvendeklasselærerne ga uttrykk for at de ikke ønsket å delta på selve forestillingen, men de var likevel til stede underveis i undervisningen. De ordnet opp i hendelser der det var nødvendig, for eksempel der elever trenger ekstra veiledning. Jeg opplevde at lærernes aktive tilstedeværelse bidro til at alle elevene fikk delta i det kunstneriske arbeidet. Dansekunstnerne ga uttrykk for at de opplevde at lærerne ordnet opp i hendelser der de selv ikke kunne bidra. De sa at de opplevde lærerne som svært profesjonelle i jobben sin.

Kunstnernes pedagogiske kompetanse

Lærerne på begge trinn gav uttrykk for at de opplevde dansekunstnerne som gode klasseledere, noe som kommer fram i det en av lærerne her sier:

LF: Jeg har likt at vi får inn noen som er trygge på seg selv, noen som kan holde på med unger, som tar rommet, som viser at vi bestemmer. Noen ganger møter du

kunstnere som ikke gjør det. De forventer at du skal gjøre det, at du skal få elevene til å sitte på rekke og rad og følge med og som tenker: «Jeg skal bare komme å fortelle mitt budskap, så er jeg ferdig». Jeg har likt at de vet hva de skal gjøre. (Teksten er hentet fra gruppeintervju).

Dette kan forstås slik at kunstformidling i skolene er en krevende oppgave. «*Det stilles høye krav både til kunstnerisk kompetanse og engasjement*» (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 54). Lærerne i undersøkelsen sier at ikke alle kunstnere har forutsetninger for denne type formidlingsarbeid. I dette prosjektet gleder de seg imidlertid over kompetansen som dansekunstnerne besitter, fordi de er i stand til å involvere elevene og viser særdeles god evne til klasseledelse. Dette tolker jeg slik at de mener dansekunstnerne innehar en kunstfaglig og pedagogisk kompetanse som bidrar til å trygge lærerne underveis. Jeg opplever at lærerne blir inspirert av hvordan dansekunstnerne møter elevene fordi de får elevene til å delta i skapende prosesser. Jeg forstår dem også slik at de synes det er artig å se elevene med nye øyne og gleder seg over at alle elevene kan få komme med sitt uttrykk.

Lærer B: Vi lever i en annen verden – en målstyrt verden. Det er greit at jeg får se elevene på en annen måte. Da får jeg observert dem godt når det ikke er jeg som har regien (Teksten er hentet fra gruppeintervju).

Konklusjon

For å utvikle en modell for god samhandling mellom kunstnere og lærere i skolen er det nødvendig å legge til rette følgende:

1. GOD FORBEREDELSE

Kunstprosjektet må legges inn på et tidlig tidspunkt i årsplanen. Kunstprosjektet må ha tydelig innhold og mål. Lærerne og kunstnere må møtes på forhånd slik at de får til en god dialog før prosjektet starter. For å få til en god samhandling er det viktig at lærerne og kunstnerne forstår hverandres ståsted, intensjoner og mål. Kunstnere bør ha kjennskap til elevgruppa og lærerne bør få kjennskap til de ulike metodene som skal benyttes.

2. UNDERVEIS

Lærerne bør være med i undervisningsprosjektet på lik linje med elevene. Dette for å være et godt forbilde for elevene. Dersom læreren av ulike grunner ikke kan delta i undervisningsopplegget sammen med elevene, så er det nødvendig at de viser sin interesse for kunstprosjektet og bistår kunstnerne om uforutsette ting måtte oppstå.

3. REFLEKSJON

Refleksjon etter undervisningen er nødvendig fordi dette bidrar til at lærerne i større grad har mulighet til å ta de kunstfaglige metodene i bruk i egen undervisning.

4. IMPLENTERING

Kunstnerne kommer inn og ser læreren i aksjon med elevene som prøver ut de kunstneriske metodene inn i sine egne fag. Kunstner og lærer reflekterer sammen over arbeidet som er gjennomført.

Veien videre

Når alt kommer til alt dreier saken seg om hvor og hvordan estetiske læreprosesser kan få den plassen elevene fortjener i norsk skole. Denne type tiltak krever en klargjøring av hvor ressursene skal hentes og hvilke fag som skal inkluderes. Tverrfaglig læring prioriteres ikke likt over alt. Det er vanskelig å favne helheten i elevenes læringsutbytte knyttet til slike prosjekt. Estetiske læreprosesser og verdien av opplevelsesorientert læring er vanskeligere å begrunne i en setting hvor fag som kan testes løftes fram som de mest verdifulle.

Men etter syvendetrinnets fremføring var det umiddelbart lett å se at elevene og lærerne var imponert over elevenes prestasjoner. I gruppeintervjuet ga lærerne på dette trinnet uttrykk for at de ble stresset med tanke på at de skulle avsette fem dager til å arbeide med KROM-forestillingen. De ble engstelige for at dette kunne gå på bekostning av andre fag. Etter at teppet hadde falt og forestillingen var over, virket det som om all tvil var forsvunnet. Elevene mottok stormende jubel fra publikum, noe som må ses på som en stor pedagogisk gevinst. Estetiske læreprosesser er et viktig begrep, for læringen handler om elevenes individuelle opplevelse av å lære og å vise hva de har lært, av å mestre gjennom å utvikle sine ekspressive uttrykk i samhandling. Syvendetrinnets fremføring av KROM-forestillingen ble slik meningen var – et kunstnerisk produkt. Og for å sitere en tårevåt 6. klasselærer etter forestillingen:

«Hvorfor fikk ikke VI dette prosjektet?!»

Litteraturliste

- Andersen, B. J. (2013). Samhandlingsteamet i Bærum – S-Flex-modellen. Praksis og effektevaluering. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 10(04), 317-327.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (Forskningsrapport nr. 62). Volda: Høgskulen i Volda.
- Braanaas, N. (1999). *Dramapedagogisk historie og teori* (4. utg.). Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Hildre, J. K., Myhre, C., Nesse, C. W., Haakstad, M., Grønnesby, M. A.-P., Fieldseth, M. & Rom for dans. (2015). *Rom for dans : et sted, et kunstprosjekt*. Oslo: Rom for dans.
- Kulturdepartementet. (2013). *Kulturutredningen 2014 : utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 18. mars 2011 : avgitt til Kulturdepartementet 4. mars 2013* (NOU 2013:4). Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Prinsipp for opplæringa*. Hentet 22.06.2015 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Sosial-og-kulturell-kompetanse/?read=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Generell del av læreplanverket*. Hentet 22.06.2015 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-skapande-mennesket/#a3.3>
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Det muligens kunst : råd til kulturministeren og kunnskapsministeren*. I. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lykke, H. H. (2015, 29. mai). *KROM i Bodø-piloten*. Hentet 22.06.2015 fra <http://www.romfordans.no/krom-i-bodo-piloten/>
- Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen. (2014). *Foredragsholdere på konferansen*. Hentet 22.06.2015 fra <http://www.kunstkultursenteret.no/wips/1849649562/>
- Ness, O. (2014, 9. mai). *Samarbeid eller samhandling? Er det noen forskjell?* Hentet 23.06.2015 fra <http://psykiskhelsearbeid.no/content/7467/Samarbeid-eller-samhandling-Er-det-noen-forskjell>
- Ross, M. & Bradnack, B. (1978). *The creative arts*. London: Heinemann Educational Books.
- Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen : kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sæbbø, A. B. (2009). *Drama og elevaktiv læring: En studie av hvordan drama svarer på undervisnings- og læringsprosessens didaktiske utfordringer*. Trondheim: NTNU.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. (St. meld. nr. 30 2003-2004). Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Læreplan i kroppsøving*. Hentet 23.06.2015 fra <http://www.udir.no/kl06/KRO1-03/>