

+

Kreativ læring i ulike kontekster

«En studie av hvordan unge filmskapere opplever sine læringsprosesser og hvordan de skaper ulike utdanningsveier»

Linn Mette Groeng



Masteroppgave ved institutt for pedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2015

Kreativ læring i ulike kontekster

En studie av hvordan unge filmskapere opplever sine læringsprosesser og hvordan de skaper ulike utdanningsveier

© Linn Mette Groeng

2015

Kreativ læring i ulike kontekster – En studie av hvordan unge filmskapere opplever sine læringsprosesser og hvordan de skaper ulike utdanningsveier

Linn Mette Groeng

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Allkopi

IV

Sammendrag

Mange unge søker seg til en utdanning innenfor et kreativt fagfelt fordi de ønsker seg inn i den kreative og kulturelle sektoren. På engelsk betegnes denne stadig voksende sektoren som «creative industries». At mange unge har fått øynene opp for denne bransjen, kan skyldes at arbeidsformen preges av fleksibilitet og selvstendighet – kvaliteter som ser ut til å verdsettes mer og mer både blant arbeidsgivere og arbeidstakere. Dette i tillegg til at sektoren er i vekst, har gjort den kreative industrien mer synlig og kan være noe av forklaringen til interesseøkningen.

Filmbransjen er en av flere bransjer som faller inn under den kreative industrien. Tradisjonelt har formell utdanning vært verdsatt i filmbransjen, men den teknologiske utviklingen og digitaliseringen har gjort filmskaping mer tilgjengelig og åpnet for alternative utdanningsveier. De ulike utdanningsveiene er preget av at læringen skjer i ulike kontekster. Kontekst forstås som det som omgir oss i en bestemt situasjon og samspillet mellom aktørene som tar del i situasjonen. Å lære i formell eller uformell kontekst forstås som hvor vidt læringen er formalisert ved hjelp av ett gitt pensum eller ikke, og om det finnes strukturerte rammer rundt selve utdanningen/læringen.

Kreativitetsbegrepet sett i samfunnsperspektiv eller utdanningsperspektiv har vært gjenstand for økt oppmerksomhet og interesse, og det har i den senere tid vært gjenstand for forskning av ulik art. I denne oppgaven er utgangspunktet de unges opplevelse av læring i en kreativ kontekst og deres vei inn i en slik bransje. Det er en annen innfallsvinkel som foreløpig ikke er særlig utforsket, og det finnes få empiriske studier som ser dette fra de unges perspektiv.

Denne oppgaven problematiserer hvordan unge norske filmskaperne lærer om film. Jeg ønsker å undersøke empirisk hvordan filmskaperne skaper mening i kreativt samarbeid og opplever sin egen læringsprosess knyttet til å skape film. Dette skjer i ulike kontekster, og jeg er interessert i å se på hvilke læringskontekster dette er og hvordan filmskaperne opplever sine læringsprosesser i disse. Dette ønsker jeg å belyse gjennom dybdeintervjuer med sju unge filmskaperne. Filmskaperne ble intervjuet første gang i 2007/2008 som deltakere i prosjektet *Making a Filmmaker*, et skandinavisk samarbeidsprosjekt. Hensikten var å kartlegge betydningen av formell og uformell utdanning for den enkelte. Disse begrepene henger sammen med å lære i en formell eller uformell kontekst i mitt prosjekt. Jeg fikk anledning til å være med å videreføre prosjektet ved å gjennomføre oppfølgingsintervjuer med så mange som mulig av de norske filmskaperne.

Oppgavens problemstillinger er knyttet til to hovedtemaer. Det første er kontekst i relasjon til læring, og det andre er kreativitet. Denne todelingen er hensiktsmessig fordi kontekstbegrepet knyttes til hvor og hvordan filmskaperne lærer om film og hvordan filmskaperne strukturerer sin læring. Kreativitet er knyttet til den kreative prosessen og det kreative produktet og hvordan filmskaperne opplever filmskaping som kreativt arbeid. Jeg følger altså to analytiske spor i oppgaven.

Oppgavens teoretiske rammeverk bidrar til å forstå hvordan unge norske filmskaperne lærer om film i et sosiokulturelt perspektiv. Filmskaping kan omtales som et sosiokulturelt fenomen fordi filmskaperne påvirkes av sine omgivelser i form av å hente inspirasjon, men også fordi filmskaping er en kollektiv prosess. Filmskaperne er avhengige av å kunne samarbeide med andre med annen kompetanse i et filmteam.

For å gi et analytisk perspektiv på dette, problematiserer jeg disse prosessene i en sosiokulturell modell for kreativitet utarbeidet av Sawyer (2012). Denne modellen videreutvikler sentrale arbeider innenfor nyere kreativitetsforskning. Det første er Amabile (1983,1996) sitt sosialpsykologiske rammeverk for kreativitet. Hennes bidrag er viktig fordi hun som sosialpsykolog viderefører den klassiske psykologiske oppfatningen om at personlighet og individuelle ferdigheter har betydning, men at det må ses i sammenheng med et sosiokulturelt perspektiv på kreativitet. Det andre arbeidet er knyttet til den amerikanske kreativitetsforskeren Csikszentmihalyi (1996, 2013) sin sosiokulturelle «Systemmodell». Denne er viktig fordi han i enda større grad enn Amabile vektlegger de sosiokulturelle faktorene. Basert på disse to bidragene beskriver modellen til Sawyer (2012) mekanismene i forholdet mellom individ og kontekst i en kreativ prosess. For bedre å kunne skille mellom ulike kontekster, er Sefton-Green (2008) sine perspektiver på kontekst relevante for en hensiktsmessig kategorisering. Han er forsker innenfor utdannings- og kreativitetsrelaterte temaer. Der Sawyer (2012) sin modell bygger på kreativitetsforskning, er Sefton-Green (2008) opptatt av hvordan unge lærer i ulike sammenhenger, både i formelle utdanningsforløp og på egenhånd. Disse perspektivene ble allerede brukt i første del av *Making a Filmmaker*. Mitt bidrag er at jeg setter disse i sammenheng med Sawyer (2012) sin modell for kreativitet. På bakgrunn av dette har jeg laget en egen modell som er tilpasset mitt oppfølgingsprosjekt, og som er grunnlaget for masteroppgaven.

Analysene viser at filmskaperne verdsetter ulike læringskontekster, og at det påvirker hvordan de velger å lære om film. De sju filmskaperne viser stor variasjon i valgene de har tatt, noe

som indikerer at flere utdanningsveier oppleves som relevante for å bli akseptert i filmbransjen. Filmskaperne kombinerer læring i formell og uformell kontekst, på ulike måter og med ulikt tyngdeforhold. Innslag av ulike læringskontekster ser ut til å være en forutsetning for å tilegne seg den nødvendige kunnskapen. Det kan være utfordrende å utvikle et eget særpreg i en formell læringskontekst hvor rammene er strukturerte og faste. Mer uformelle kontekster ser ut til å ha positiv innvirkning på kreativ utvikling.

Filmskaperne viser at de er villige til å strekke seg langt for å lykkes som filmskapere. I løpet av utdanningsprosessen er det viktig for dem å finne ut hvem de ønsker å bli som «filmkunstnere». Det henger sammen med hvilke tanker de har om kreativitet og det å være kreativ. Jeg ønsker å studere dette, særlig ved å se på hvordan filmskaperne posisjonerer seg for å få innpass i filmbransjen, og hvilke tanker de har om filmarbeid som kreativt arbeid – kreativ prosess og kreativt produkt. Filmskapernes oppfatninger av kreativitet har vist seg å være overraskende sammenfallende. Alle har tiltro til at man i stor grad kan lære å være kreativ, men at interesse, engasjement og lidenskap for det man holder på med er en forutsetning for å prestere på et høyt nivå.

Denne oppgaven er ment som et bidrag til «kreativitetsforskningen», men i et pedagogisk perspektiv. Grunnen til det er at jeg ønsker å forstå hvordan filmskaperne lærer innenfor et kreativt fagfelt. Det spesielle ved mange kreative fag er at det stilles krav til konkret kunnskap samtidig som det stilles krav til kreativ utvikling. Flere av filmskaperne trekker fram kombinasjon av teori og praksis som viktig i utdanningen. Det skyldes at de må mestre det praktiske ved filmskaping, utvikle seg kreativt som filmskapere i tillegg til å finne sin filmatiske uttrykksform og skape en egen signatur i sine arbeider. Samtidig må de forholde seg til at de står på terskelen til en «kreativ industri» hvor mange opplever at de må skape sin egen arbeidsplass og være entreprenører.

I tillegg til å forstå hvordan filmskapere lærer om film ønsker jeg med bakgrunn i filmskapernes opplevelser og erfaringer å se på hva en kreativ inngang til læring kan tilføre den tradisjonelle utdanningen.

Forord

Nysgjerrigheten på hvorfor så mange ønsker å prøve seg i kreative utdanninger, har brakt meg inn i denne oppgavens problemstilling. Med min bakgrunn fra dansemiljøet, både som utøvende, pedagog og entreprenør, har det vært viktig å bruke en annen bransje som utgangspunkt for forskningen. Det har vært nødvendig for å unngå at det skulle bli for vanskelig å holde egne oppfatninger og meninger på avstand. For meg ble det en fin balanse mellom engasjementet min bakgrunn har skapt og nysgjerrigheten og fasinasjonen over å kunne fordype seg i et annen kreativt fagfelt.

Hverdagen som frilanser og «kulturell entreprenør» i kombinasjon med oppgaveskriving og familieliv, har til tider har vært en utfordring. Samtidig har denne kombinasjonen gitt meg utrolig varierte oppgaver og mange nye erfaringer. Avstanden fra tights og ballettsko til akademiske seminarer har vært svimlede kort.

Konsekvensen har vært at arbeidet med masteroppgaven har tatt tid, og at dette er et resultat av en lang reise. Mange har vært involvert i denne prosessen og alle fortjener en stor takk!

Å få være en del av forskningsgruppen TransAction, har vært en forutsetning for å komme i gang med oppgaven for alvor. Det faglige innholdet, kontakten med medstudenter og de faste møtepunktene gjennom masterseminarene, har vært av stor betydning i skriveprosessen.

Øystein Gilje har vist tålmodighet og forståelse som veileder, og brakt meg inn i et spennende og engasjerende prosjekt. Takk for at du ga meg denne muligheten og for invitasjonene til spennende seminarer som har gitt faglig påfyll og motivasjon.

Kolleger og venner på West End Studios og Musikkteaterhøyskolen må takkes for å ha bidratt med oppmuntring og entusiasme de gangene denne masteroppgaven har vært et tema (ganske mange ganger). Dette gjelder spesielt Janicke Barsnes-Simonsen, som jeg driver West End sammen med.

Til slutt må jeg takke familien som har vært hensynsfulle og hjelpsomme på ulike måter gjennom denne prosessen. Lilja Marie og Sondre har tvunget meg til å strukturere arbeidet og å ta verdifulle pauser fra skrivingen. Oskar, har med sin kreative erfaring i reklamebransjen

bidratt med nyttige innspill.

Takk for at dere har holdt ut med dette så lenge.

Linn Mette Groeng

Oslo, 03.05.15

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Kontekst, læring og kreativitet	2
1.2	Problemstilling.....	4
1.3	Datamateriale.....	5
1.4	Oppgavens struktur.....	6
2	Kreativitet.....	9
2.1	Begrepet kreativitet.....	10
2.2	Kreativitet med liten k – et teoretisk grunnlag for en sosiokulturell modell.....	12
2.2.1	Sosialpsykologisk grunnlag for sosiokulturell kreativitetsforskning.....	13
2.3	Nyere forskning på kreativt arbeid	18
3	Teori	21
3.1	Kontekst og kreativitet.....	22
3.1.1	Sosiokulturell modell, systemmodellen for kreativitet.	22
3.2	Kontekst og læring.....	25
3.2.1	Sosiokulturelt perspektiv på kontekst	26
3.2.2	Læringskontekst – nyttige begreper	28
3.3	En modell for kreativitet for min analyse.....	30
4	Metode.....	33
4.1	Min rolle i <i>Making a Filmmaker</i> og den praktiske gjennomføringen av intervjuene 33	
4.1.1	Min rolle i <i>Making a Filmmaker</i> del 1 og del 2	34
4.1.2	Forskerrollen og intervjuguiden	35
4.1.3	Analysearbeid med dataprogram for kvalitativ analyse.....	37
4.2	Intervju som forskningsmetode	37
4.2.1	Reliabilitet	38
4.2.2	Validitet.....	39
4.2.3	Intervjusituasjonen	40
4.3	Filmskapernes historier.....	42
5	Læringsprosesser i ulike kontekster	47
5.1	Filmskapernes opplevelse av læringskontekst.....	47
5.1.1	Betydning av kontekst for struktur og læring.....	48
5.1.2	Filmprosjekter – skoleoppgaver eller individuell frihet.....	55

5.1.3	Nettverksbygging	59
5.1.4	Drøfting/sammenligning	60
5.2	Filmskapernes perspektiver og posisjonering.....	66
5.2.1	Posisjonering gjennom referanser til stil og sjanger	66
5.2.2	Filmskapernes tenkte rolle i møte med publikum	71
5.2.3	Drøfting/sammenligning	74
6	Kreativitet, kreativ prosess og kreativt produkt	77
6.1	Filmskapernes oppfatninger av kreativitet	77
6.2	Filmskapernes opplevelse av den kreative prosessen og det kreative produktet.....	80
6.3	Drøfting	87
7	Unge filmskapere – kulturelle entreprenører?.....	91
7.1	Kreativ læring og Den kulturelle skolesekken	93
7.2	Kreativitet og entreprenørskap	95
7.3	Avslutning	97
	Litteraturliste	101
	Vedlegg 1: Intervjuguide.....	110
	Vedlegg 2: Oppføring av prosjektet i NSD	113
	Vedlegg 3: Nodeoversikt.....	114
	Vedlegg 4: Informasjonsskriv til informanter	115
	Figur1:	23
	Figur 2:	29
	Figur 3:	30
	Figur 4:	64

1 Innledning

Mange unge velger en utdanning innenfor et kreativt fagfelt (<http://www.ssb.no/utdanning>). Film er et eksempel på et slikt fagfelt.

Denne oppgaven problematiserer hvordan unge norske filmskaperne lærer om film og utvikler ferdigheter og kompetanse innenfor det jeg betegner som den kreative sektoren. Film- og mediebransjen utgjør en betydningsfull del av denne sektoren, både fordi antallet som arbeider i denne bransjen er økende og fordi den omsetter for store summer. Dessuten er dette en bransje som har en synlig og viktig posisjon i samfunnet (Caldwell, 2008). Filmbransjen er bare en av flere bransjer som er kjennetegnet ved at de finnes flere mulige utdanningsveier. I den kreative og den kulturelle sektoren verdsettes formell utdanning, men i takt med den økende digitaliseringen/den teknologiske utviklingen finnes det nå også flere mer uformelle veier fram. Det påvirker naturlig nok også filmbransjen, hvor utstyret nærmest har blitt revolusjonert det siste tiåret. Filmskaperne lærer og utvikling skjer i ulike kontekster. Jeg er interessert i å forstå hvordan filmskaperne som aktører i disse, skaper mening i de ulike kontekstene for sine læringsprosesser og hvordan de opplever kreative prosesser.

Ved å følge sju unge filmskaperne, som alle har vokst opp i en digital filmkultur, undersøker jeg hvordan de tilegner seg kunnskap i ulike kontekster for å utvikle seg i den kreative arbeidsprosessen som filmskaping er. Fra tidligere studier vet vi at veien inn i en kreativ bransje ofte er todelt (Ross, 2009; McKinlay & Smith, 2009; Stavrum, 2009); filmskaperne utdanner seg for å oppnå nok kompetanse og komme på et høyt nok nivå både teknisk og kunstnerisk/kreativt. Deretter må de i en jobbsøkerprosess kunne vise hvor gode de er. Filmskaperne må presentere prosjekter de har gjort, prosjekter som er representative for hva de kan, og hvem de ønsker å være.

Målet med oppgaven er å undersøke empirisk hvordan disse sju filmskaperne skaper mening i kreativt samarbeid og opplever sin egen læringsprosess på startstreken til sin karriere. Jeg er særlig opptatt av hvordan denne læringsprosessen skjer på tvers av ulike kontekster der de har tilgang til mer eller mindre strukturerte undervisningsforløp, men også skaper sine egne. Etter å ha belyst relasjonen mellom kontekst, læring og kunnskap om film, undersøker jeg hvilket syn filmskaperne har på kreativitet og kreative prosesser. Oppgaven har derfor tre begreper som jeg særlig diskuterer; kontekst, læring og kreativitet.

1.1 Kontekst, læring og kreativitet

Relasjonen mellom kontekst og læring har vært undersøkt gjennom en rekke ulike studier, med forskjellige teoretiske perspektiver (Gilje et.al, 2010; Sefton-Green et al., 2011). I denne oppgaven legger jeg vekt på å forklare ulike tilnærminger som kan relateres til et sosiokulturelt perspektiv på læring og kreativitet (Amabile, 2009; Csikszentmihalyi 1996, 2013; Sawyer, 2012; Sefton-Green, 2008). Sosiokulturelle teorier kjennetegnes ved at de inkluderer den sammenheng som læringen skjer i, som en del av analysen. Dette perspektivet kan derfor brukes for å forstå sammenhengen mellom kontekst og læring, mellom omgivelser og individ.

Ved å fokusere på konteksten for læringsprosessen i analysene, kan jeg få større innsikt i filmskaperens opplevelse av hvordan deres læringsprosesser er strukturert. Innledningsvis påpekte jeg at unge filmskaperne arbeider seg inn i filmbransjen på ulike måter. Noen gjør det ved hjelp av formelle kvalifikasjoner, mens andre er mer selvlærte. Jeg undersøker disse to tilnærmingene i analysene og problematiserer hvordan filmskaperne opplever at ulike læringskontekster strukturerer læring ulikt på forskjellige måter.

Formell utdanning forstår jeg som en formalisering av hva som skal læres ved hjelp av ett gitt pensum. Utdanningsinstitusjonene har gjerne også noen utviklede didaktiske metoder og er ofte eksamensorientert. Det er med andre ord strukturerte rammer rundt selve utdanningen/læringen. Uformelle kontekster forstår jeg som læring uten en slik struktur som utdanningsinstitusjonene tilbyr. Eksempler på slik læring kan være å gjøre et prosjekt på fritiden sammen med venner, å ha sommerjobb i et produksjonsselskap, å delta på en filmfestival eller tilegne seg ny kunnskap på egenhånd ved å oppsøke relevante nettsteder eller lignende. Det er ikke viktig i denne oppgaven å ha absolutte skiller mellom formelle og uformelle læringskontekster fordi det skaper en dikotomi som ikke er fruktbar for analysen. Det jeg vil undersøke i den første delen av analysen, er hva disse kontekstene i kraft av sitt innhold og struktur tilbyr av ressurser som de unge filmskaperne tar i bruk for å utvikle seg som filmskaperne. Derfor er jeg først og fremst opptatt av hvordan de opplever læring i ulike kontekster, og hvordan disse utfyller hverandre.

I analysens andre del vil kreativitet være det bærende temaet. Kreativitet handler om å skape noe. En kreativ prosess forstått i et sosiokulturelt perspektiv, innebærer at man skaper noe som en del av en kontekst. Man lar seg påvirke og inspirere av sine omgivelser, uansett om

man skaper noe alene eller i samarbeid med andre. På bakgrunn av en slik oppfatning blir kreativitet noe som har en sosial og kontekstuell dimensjon og ikke bare individorientert. Filmskaping er resultat av samarbeid der det kreative arbeidet blir forstått som gruppeprosess. Å forstå hvordan filmskaperne skaper mening i dette fellesskapet, er et hovedanliggende i denne delen av analysen.

Jeg ønsker å forstå hvordan filmskaperne skaper en forståelse av kreativitet i sitt arbeid. I den sammenheng er jeg interessert i hvordan de opplever filmskaping som en kreativ prosess, og hvordan de forstår film som et kreativt produkt. Dette kommer til uttrykk gjennom hvordan de omtaler sine kreative produkter og hvordan de ser for seg at de skal bruke disse for å etablere seg i filmbransjen.

Den sosiokulturelle modellen for kreativitet er viktig for mitt prosjekt fordi den sier noe om veien inn i en kreativ bransje. Dette er spesielt relevant fordi filmskaperne står på terskelen til en profesjonell karriere. I forbindelse med modellen presenteres noen begreper, og slik prosessen beskrives, er *personen* eller filmskaperen kilden i den kreative prosessen. Ved å skape et godt nok produkt, er det mulig å slippe forbi *gatekeeperne* og bli en del av sitt *domene*. Gatekeeperne gir på denne måten produktet verdi og sikrer at kun kvalifiserte filmskaperne får muligheten til å slippe inn i bransjen og bli en del av domenet. Det er på bakgrunn av disse mekanismene at filmskaperne må forholde seg til bransjen de skal inn i og ha kunnskap om de normene som gjelder. Veien inn i en kreativ bransje er en sammensatt prosess. I den forbindelse fungerer modellen som et strukturerende hjelpemiddel i analysen.

Ettersom kreativitet og læring står sentralt i denne oppgaven, er det nærliggende og sette de to begrepene sammen. *Kreativ læring* er et relativt nytt begrep og kan brukes til å beskrive en form for læring som kjennetegnes ved aktiv deltakelse og produksjon. En slik form for læring er prosessorientert og gir rom for fleksibilitet og mulighet til å tenke annerledes. Kreativ læring representerer noe annet enn det som kan omtales som tradisjonell kunnskapsformidling hvor elevene passivt mottar eller konsumerer kunnskap (Sefton-Green, Thomson, Jones & Bresler, 2011). I siste kapittel av oppgaven diskuterer jeg begrepene kreativitet og utdanning i sammenheng.

1.2 Problemstilling

Oppgavens problemstillinger er knyttet til de to hovedtemaene læringskontekst og kreativitet. Denne todelingen er hensiktsmessig fordi kontekstbegrepet knyttes til hvor og hvordan filmskaperne lærer om film, mens kreativitet er knyttet til den kreative prosessen og det kreative produktet. I den første delen av analysen fungerer læringskontekst som overordnet begrep, og det knyttes til hvordan filmskaperne strukturerer sin læring og hvordan de bruker sjanger og stil til å posisjonere seg. I den andre delen av analysen fungerer kreativitet som overordnet begrep, og det knyttes til det kreative og hvordan filmskaperne opplever filmskaping som kreativt arbeid. Overordnet problemstillingene har jeg valgt å bruke en sosiokulturell modell på kreativitet. Å bli filmskaper innebærer å bli en del av «domenet» film som omfatter filmbransjen og et sett av verdier og en felles forståelse av hva film er. Jeg har derfor utviklet to hovedproblemstillinger med to underproblemstillinger som fungerer som forskningsspørsmål til den empirien jeg har samlet:

Hvordan tilegner unge filmskaper seg kunnskap om «domenet» film?

Hvilken betydning har læringskonteksten for denne prosessen?

Hvordan arbeider de med kunnskapsinnholdet i «domenet»?

Ved å bruke disse problemstillingene ønsker jeg å problematisere hvordan man lærer i et kreativt fagfelt. Kunnskapen man må tilegne seg, er omfattende ettersom man både må lære det som i dette tilfellet er knyttet til det praktiske ved å lage film, og få tak på det kunstneriske eller kreative ved filmskaping. Jeg er opptatt av hvilke ressurser filmskaperne opplever at de ulike læringskontekstene har, og hvordan de kan bruke ressursene for å nå målet (tilegne seg det de trenger av kunnskap om film). I hvilke læringskontekster opplever filmskaperne at de lærer det de trenger for å bli gode nok, og at de får mulighet til å opparbeide seg særpreg og en egen identitet som filmskaper? Jeg bruker filmskaperne egne erfaringer til å svare på disse problemstillingene.

Hva er de unge filmskaperne forståelse av kreativitet?

Hvordan oppfatter/opplever de filmskaping som en kreativ prosess?

Hvordan ønsker filmskaperne å bruke sitt kreative produkt for bli en del av filmbransjen?

I den andre delen av analysen er jeg opptatt av filmskaperens framtidige mål (å lage film som profesjonelle filmskaper og bli en del av sitt domene). Det betyr at jeg også er opptatt av hvordan de tenker at de skal arbeide kreativt og skape kreative produkter som gjør det mulig å nå disse målene. Den andre hovedproblemstillingen med to mer empiriske underordnede spørsmål, handler om dette. Hvordan opplever de filmskaping som en kreativ prosess, og hvordan ser de sju filmskaperne for seg at de ved hjelp av sine kreative produkter skal bli en del av filmbransjen?

1.3 Datamateriale

I forbindelse med prosjektet *Making a Filmmaker* ble 27 unge filmskaper i Norge, Sverige og Danmark intervjuet i 2007/2008. Hensikten var å kartlegge betydningen av formell og uformell utdanning for den enkelte. Jeg kom inn i prosjektet gjennom deltakelse i forskningsgruppen TransAction i forbindelse med at det var et ønske å gjennomføre oppfølgingsintervjuer med de norske deltakerne for å undersøke hvor de befinner seg i dag, hvilken utdanningsvei de har valgt, og hvor de ser seg selv *etter* endt utdanning. Etter å ha tatt kontakt med de elleve norske deltakerne, var det sju som ønsket å være med i oppfølgingsstudien. De fire andre arbeider lite med film og fant det ikke relevant å være med.

Mitt bidrag til det eksisterende prosjektet har vært å gjennomføre oppfølgingsintervjuene med de sju filmskaperne. Gjennom disse intervjuene fikk jeg anledning til å følge opp temaer fra den første delen av prosjektet. Samtidig utfylte jeg med egne spørsmål som ble laget med utgangspunkt i mitt eget prosjekt og mine problemstillinger. Jeg har altså hatt tilgang til både transkripsjoner av intervjuer foretatt i første del, og det materialet jeg selv har samlet, men det er kun intervjuene jeg har gjennomført, som er analysert. Spørsmålene i intervjuene har dreid seg om læring, kontekst og kreativitet.

De kreative utdanningene gir ofte mulighet til å gå videre med noe man har hatt interesse for og noe man har brukt mye tid på i fritiden. Det er også tilfellet med de unge filmskaperne som har vært med i dette prosjektet. Seks av sju satser på ulike måter på å skape seg en karriere innenfor film. Alle har ambisjoner om fremtidig arbeid innen film eller TV, bortsett fra en som satser på en karriere i industridesign. Han har ikke lagt bort kamera av den grunn og er aktiv i et hobbybasert filmmiljø ved siden av studiene. De seks andre satser innenfor litt ulike

retninger; en som produsent, en sikter mot dokumentar og TV og de fire siste har som mål å lage film i form av reklame, kortfilm, og spillefilm. Det betyr at de er ambisiøse og jobber hardt for å nå målene sine. Med hensyn til dette har hensikten med intervjuene vært å finne ut hvem de ønsker å være som filmskaper – *på hvilken måte de posisjonerer seg for å få innpass i filmbransjen*, og hvilke tanker de har om filmarbeid som kreativt arbeid – *kreativ prosess og kreativt produkt*.

Intervjuene med de sju unge filmskaperne utgjør altså sammen med intervjuene som ble gjort i prosjektets første fase, datamaterialet i denne oppgaven. Et slikt forskningsdesign som har gjort det mulig å samle data på to tidspunkter i de unge filmskaperens karriere, gjør datamaterialet unikt. Det er fire og et halvt år mellom de to intervjuene. Dette er et ganske stort tidsspenn når man er ung og i ferd med å skulle velge «hva man skal bli», og spesielt når man tar i betraktning at for eksempel en bachelor tar tre år. Filmskaperne opplever nok at de befinner seg et annet sted og har fått litt andre perspektiver på del ting i løpet av denne tiden. Geografisk sett kommer filmskaperne fra ulike steder i landet (Østlandet, Vestlandet og Nord-Norge er representert), og interessen for film har vokst fram på ulike måter.

I denne oppgaven har dataene fra de første intervjuene kun vært brukt som bakgrunnsmateriale. Gjennom å lese dem fikk jeg god kjennskap til filmskaperne før jeg intervjuet dem, og enkelte spørsmål stilte jeg på bakgrunn av hva de hadde sagt i det første intervjuet. Det er kun intervjuene jeg har gjennomført som er brukt i analysen.

1.4 Oppgavens struktur

Denne oppgaven har sju kapitler. Etter denne innledende presentasjonen følger et kapittel om kreativitet og et teorikapittel før metoden. Deretter følger to analysekapitler. I kapittel 7 drøfter jeg mer overordnede problemstillinger som er knyttet til kreativitet i skolen og kreativitet i dagens og fremtidens arbeidsmarked.

Kapittel 2 tar for seg begrepet kreativitet. Jeg begynner kapittelet med en redegjørelse for begrepets historie. I delkapittelet 2.1 følger en innledende presentasjon av en sosiokulturell forståelse av kreativitet før jeg i 2.2 presenterer relevant forskning både av internasjonal og nasjonal art.

I kapittel 3 drøfter jeg begrepene kontekst, kreativitet og læring. Med det legger jeg det teoretiske grunnlaget for de analytiske verktøyene jeg bruker i mine analyser. 3.1 handler om sammenhengen mellom kontekst og kreativitet og bygger videre på presentasjonen av en sosiokulturell forståelse av kreativitet fra kapittel 2. Dette delkapittelet vil i hovedsak beskrive Sawyer (2012) sin sosiokulturelle modell for kreativitet, systemmodellen. I 3.2 kommer jeg inn på sammenhengen mellom kontekst og læring og tar i den forbindelse utgangspunkt i Sefton-Green (2008) sin forståelse av kontekst og fire punkter han mener er nødvendig for å skape en læringskontekst for kreativitet. I siste del av kapittel 3 setter jeg Sawyer sin systemmodell for kreativitet i sammenheng med Sefton-Greens forståelse av læringskontekst.

Kapittel 4 redegjør for metoden som er brukt i denne oppgaven. I 4.1 vil jeg utdype min rolle i prosjektet *Making a Filmmaker* og koblingen mellom dette prosjektet og mitt prosjekt. Jeg vil også gå gjennom alt det praktiske knyttet til gjennomføringen av intervjuene. Intervju som forskningsmetode vil bli problematisert i 4.2. I 4.3 redegjør jeg for hvordan jeg behandlet innsamlede data i NVIVO, en programvare for koding av kvalitative data. Til slutt i dette kapittelet gir jeg også en kort presentasjon av alle de sju filmskaperne som var med i studien.

Analysen av materialet strekker seg over to kapitler. Det første analysekapittelet, kapittel 5, vil i det første delkapittelet 5.1, ta for seg hvordan filmskaperne opplever at struktur skaper en ramme rundt deres læringskontekster. Jeg er opptatt av å forstå hvordan filmskaperne skaper mening og opplever at de tilegner seg kunnskap i de ulike kontekstene. I det andre delkapittelet, 5.2, er jeg interessert i hvordan de posisjonerer seg. En slik posisjonering kan vi si finner sted i all sosial interaksjon, men i dette delkapittelet legger jeg spesielt vekt på hvordan filmskaperne ser seg selv som fremtidige filmskapere, og hvordan de bruker filmsjangre og referanser til å skape en identitet. I det andre analysekapittelet, kapittel 6, vil kreativitet være det bærende temaet. Begrepet knyttes til hvordan filmskaperne oppfatter kreativitet, hvordan de opplever filmarbeid som en kreativ prosess og deres beskrivelse av forholdet mellom den kreative prosessen og produktet de ønsker å skape.

I det avsluttende kapittelet, kapittel 7, vil jeg på bakgrunn av analysene sette oppgavens funn inn i et større perspektiv som retter seg mot kreativitet i skolen og kreativitet i dagens

og fremtidens arbeidsmarked. Til slutt diskuterer jeg oppgavens relevans og mulige bidrag til utdanningsfeltet både for praktikere og videre forskning.

2 Kreativitet

2009 var året for kreativitet og innovasjon i EU. Bakgrunnen for å velge et slikt tema var å øke kunnskapen rundt hvor viktig det er for personlig, sosial og økonomisk utvikling å være bevisst på kreativitet og innovasjon (Drotner, 2011). Det er imidlertid ikke noe nytt å verdsette kreativitet. Allerede i antikken var Platon opptatt av viktigheten av å ha kreative mennesker i samfunnet og at det måtte legges til rette for utvikling av deres evner. Kreativitet har vært gjenstand for diskusjon og vurdering opp gjennom århundrene, men hovedsakelig på ulike kunstneriske arenaer hvor hensikten har vært å forskjønne virkeligheten eller en måte å formidle eller uttrykke seg på gjennom musikk, litteratur og malerier.

I dette kapitlet ser jeg nærmere på forskning som omtaler kreativitet som begrep. Gjennom et kort historisk tilbakeblikk, vil jeg først belyse en utvikling og en endring i forståelsen av selve begrepet. Kreativitet har hatt ulike betydninger gjennom historien og har heller ikke i dag noe entydig betydning. For å se nærmere på denne utviklingen benytter jeg en kjent distinksjon som skiller kreativitet med stor K fra kreativitet med liten k (Corpley, 2001; Runco & Pagnani, 2011). Kreativitet med stor K beskriver kreativitet knyttet til ekstraordinære prestasjoner, mens kreativitet med liten k beskriver kreativitet på et mer allment og hverdagslig plan.

I delkapittel 2.1 vil jeg se på hvordan kreativitet kommer inn i skolen – hvordan kreativitet legitimeres som læring. Det er mange som har bidratt i denne debatten, blant annet har Sefton-Green sammen med tre andre redigert en «Handbook of creative learning» (Sefton-Green et al. 2011) hvor mer enn 50 forskere har bidratt. Gjennom ulike innfallsvinkler til kreativ læring er ønsket å bidra til å gjøre elevenes erfaring med skolen mer relevant, utfordrende og innovativ. Dette handler mye om hvordan barn og unge skal lære for å håndtere samfunnsendringene som følger i kjølvannet av den teknologiske, og spesielt den digitale utviklingen. Den digitale teknologien har ført til nye medie- og kommunikasjonsformer. Eksempelvis kan man hente mye kunnskap fra internett, men man har også fått helt nye muligheter til å kommunisere og utveksle kunnskap/erfaringer og eksponere/publisere egne arbeider ved hjelp av nettsteder og i sosiale medier.

I delkapittel 2.2 vil jeg gjøre rede for en sosiokulturell modell for kreativitet. Denne gjennomgangen er ment som en bakgrunn for å forstå forholdet mellom kontekst og

kreativitet. I følge et sosiokulturelt perspektiv har konteksten man befinner seg i og praksisen man er en del av, stor innvirkning på hvordan man bruker og utnytter sin kreativitet. Dette utgjør det teoretiske grunnlaget for Sawyer (2012) sin kreativitetsmodell. Jeg tar utgangspunkt i denne modellen og videreutvikler det teoretiske argumentet knyttet til modellen i kapittel 3.

2.1 Begrepet kreativitet

Endringene i forståelsen av kreativitetsbegrepet har vært viktig for den pedagogiske tilnærmingen til kreativitet, og hensikten med denne gjennomgangen er å forklare utviklingen av kreativitetsbegrepet fra kreativitet med stor K til den forståelsen som gjør koblingen mellom kreativitet og læring mulig. Som nevnt innledningsvis, har den tradisjonelle oppfatning av kreativitet hatt en tendens til å fokusere på det ekstraordinære og de store genierklærte kunstnerne og omtales gjerne som kreativitet med stor K (Runco & Pagnani, 2011). Corpley (2001) beskriver den subline kreativiteten som noe enestående – som “nobelprisvinnere”, de som bidrar til utsøkte kunstneriske opplevelser eller til videreutvikling av kompetanse- og kunnskapsnivået. En kreativitetsforståelse som gjenspeiler kreativitet med stor K, er som nevnt ikke noe nytt historisk sett. Det finnes betydelig med litteratur om emnet fra før første verdenskrig og fra mellomkrigstiden, både på engelsk, tysk og fransk. Kreativitet med stor K innebærer en forventning eller et krav om et produkt – det kan være et enestående maleri, et oppsiktsvekkende verk, litterært eller musikalsk, eller en vitenskapelig oppdagelse. Det er forbeholdt svært få av oss å være kreative på dette nivået og etterlate kunstverk eller oppdagelser som får plass i historiebøkene. Denne formen for kreativitet kan se ut til å ha lite for seg i et pedagogisk perspektiv og i sammenheng med læring. Likevel utgjør denne kreativitetsformen et viktig fundament i forståelsen av kreativitetsbegrepet fordi kreativitet med stor K fungerer som inspirasjon for den mer «folkelige» kreativiteten, den formen for kreativitet som ofte blir omtalt som kreativitet med liten k (Runco & Pagnani, 2011).

På 1950-tallet endres kreativitetsbegrepet og kreativitet gjøres til et faglig begrep innenfor visse fagområder/profesjoner (Corpley, 2001). Denne endringen bygger på arbeidet av den amerikanske psykologen J. P. Guilford som allerede i 1949 begynte å forske på begrepet i sammenheng med intelligens. I sin forskning vektla han den praktiske betydningen av begrepet i forhold til personlighet og muligheten for utvikling og forbedring. Hans tanker og formuleringer kan på mange måter ses som starten på en ny periode for kreativitetsbegrepet

(Corpley, 2001). Det som omtales som det *nye*, ligger i den grunnleggende forståelsen av hva kreativitet er og hva det vil si å være kreativ: «Guilford stressed the practical importance of creativity, the role of personality and ability in its emergence, and the possibility of fostering its growth.» (Corpley, 2001, s.2). Oppskytingen av Sputnik 1 i 1957 ble en avgjørende hendelse i denne sammenheng fordi dette ga Sovjetunionen denne første “seieren” i verdensrommet. I USA startet jakten på forklaringer til at dette kunne skje, og svaret ble funnet i mangel på kreativitet. Løsningen lå dermed i å sørge for at amerikanske ingeniører lærte å tenke mer kreativt (Corpley, 2001). Behovet for økt oppmerksomhet rundt kreativitet i skolen kom på dagsorden og resulterte i flere forskningsprosjekter og en verdensomspennende interesse for temaet.

Den nye forståelsen av kreativitet har ifølge Corpley (2001) beholdt koblingen til det estetiske og åndelige slik det framstår i kunstnerisk sammenheng, men begrepet har fått en videre betydning som også favner andre profesjoner og fagfelt. Han viser til vitenskap som eksempel på dette. Også evnen til å tenke kreativt har fått en egen verdi som en type menneskelig kapital og anses som en betydningsfull ressurs i næringslivet med hensyn til nytenkning for å erobre nye markeder og utvikling av nye produkter. Dette har i sin tur ført til satsing på kreativt lederskap og innovasjon, ikke bare innen industri og næringsliv, men i samfunnet generelt, slik som jeg har vært inne på i kapittel 1. Til tross for den teknologiske utviklingen som til synelatende ikke har noen grenser, har kreativitet fortsatt mening. Kreativitet kan settes i sammenheng med det som er genuint menneskelig – når det dreier seg om kreativ tenkning kommer datateknologien til kort (Corpley, 2001). Denne debatten og tilnærmingen kommer jeg tilbake til i kapittel 7.

Den britiske forskeren og forfatteren Ken Robinson er en profil på den internasjonale arenaen og fronter i en populærvitenskapelig stil, en «kreativ revolusjon» i utdanningen. Han mener at bedre utnyttelse av den enkeltes kreative potensiale vil tilføre både enkeltmennesket og samfunnet mye (Robinson, 2011). Når kreativitet brukes i utdanningssammenheng og i tilknytning til læring, brukes det ofte som et middel til å oppnå noe annet – kreativitet skal blant annet bidra til evne til nytenkning og innovasjon. Hvor vidt kreativitet også har en egenverdi, er en relevant problemstilling i forhold til utdanning. Men begrepet settes også i sammenheng med mestring, trivsel og selvfølelse. En slik forståelse gir kreativitetsbegrepet både en egenverdi og verdi som et virkemiddel til å oppnå noe annet.

I denne første delen av kapittel 2 har jeg hatt to poenger. For det første har jeg vist at den historiske forståelsen av kreativitet med stor K rettes mot det ekstraordinære og de store genierklærte kunstnerne. En slik forståelse av kreativitet har lite for seg i utdanningssammenheng. Her vil det være mer fruktbart å tenke på kreativitet som noe vi alle har. En slik forståelse som retter seg mot det normale, omtales ofte som kreativitet med liten k (Runco & Pagnani, 2011). For det andre har jeg påpekt at mange nyere studier sier noe om hva en slik form for ”hverdagskreativitet” kan være (Corpley, 2001; Drotner, 2011; Forsth & Nordvik, 1995; Runco & Pagnani, 2011). Felles for disse studiene er at de er opptatt av vanlige mennesker i helt ordinære kontekster som oppfordres til å tenke litt annerledes, ta uventede valg osv. Dette resulterer i hovedsak i forbedrede og ofte mer interessante resultater og gjerne at deltakerne får bedre tro på seg selv. Derfor handler disse studiene om å frigjøre det kreative potensialet til ”vanlige” mennesker og kaster lys over en forståelse av kreativitet som har betydning for læring og utdanning. Corpley (2001) er en av disse forskerne som er opptatt av hverdagskreativitet (liten k) i kontrast til sublim kreativitet (stor K). Han mener kreativitet er noe alle er i besittelse av, men at den er bedre utviklet hos noen enn hos andre. Kreativ atferd er et resultat av interaksjon mellom personlige egenskaper, kunnskap, motivasjon og sosiale omgivelser. Hverdagskreativiteten er ikke avhengig av at man produserer noe genuint eller enestående, men kan beskrives som noe personlig som finnes i alle, i større eller mindre grad (Corpley, 2001). Denne nye formen for kreativitet med liten k, åpner opp for en tenkning om både kreativ læring i utdanning, og ikke minst at kreative prosesser er nært knyttet til læringsprosesser for barn og unge. Med et ønske om å studere slike prosesser blir derfor konteksten og samspillet mellom dem som deltar i den, viktig. I neste avsnitt skal jeg vise hvordan teorier kan problematisere denne formen for kreativitet med liten k slik at den blir relevant for de forskningsspørsmålene jeg stiller i denne oppgaven.

2.2 Kreativitet med liten k – et teoretisk grunnlag for en sosiokulturell modell

Som jeg var inne på ovenfor, har interessen i mye av den tidlige kreativitetsforskningen (stor K) vært rettet mot kreative *personer* og ikke kreative *situasjoner*. Fordi det tidligere har vært fokusert mer på personer enn situasjoner, har indre faktorer vært tillagt større betydning enn

ytre faktorer, og innenfor indre faktorer har genetikk vært overordnet læring og sosiale settinger (Amabile, 1996) (Runco og Pagnani, 2011) (Corpley, 2001).

I dette delkapittelet beskriver jeg hvordan kreativitetsforskere forholder seg til den historiske fortellingen om kreativitet med stor K og kreativitet med liten k. Dette gjør jeg for å synliggjøre hva som kjennetegner en sosiokulturell forståelse av kreativitet. Jeg legger spesielt vekt på kontekst og miljøets betydning for kreative prosesser.

2.2.1 Sosialpsykologisk grunnlag for sosiokulturell kreativitetsforskning

Jeg har valgt ut to sentrale arbeider innenfor nyere kreativitetsforskning for å vise hva som danner grunnlaget for den sosiokulturelle forståelsen av kreativitet. Det første er Amabiles sosialpsykologiske rammeverk for kreativitet (1983,1996). Hennes bidrag er viktig fordi hun som sosialpsykolog viderefører den klassiske psykologiske oppfatningen om at personlighet og individuelle ferdigheter har betydning, men at det må ses i sammenheng med et sosiokulturelt perspektiv på kreativitet. Det andre er en sosiokulturell modell for kreativitet utarbeidet av Csikszentmihalyi (1996, 2013), og denne kommer jeg tilbake til innledningsvis i kapittel 3.

Amabile (1996) sin sosialpsykologiske innfallsvinkel til kreativitet representerer en retningsendring i forhold til den klassiske psykologiske oppfatningen, og har til hensikt å identifisere ulike sosiale og miljømessige forhold som i positiv eller negativ forstand påvirker kreativitet hos de fleste individer. Hennes bok om kreativitet «The Social Psychology of Creativity» kom ut første gang i 1983, men på bakgrunn av nye forskningsresultater og endrede oppfatninger, var det nødvendig å komme med en revidert utgave som fikk tittelen «Creativity in Context» i 1996. Denne siste utgaven presenterer blant annet hvordan sosiale faktorer kan *ivareta og fremme* kreativitet framfor å se på hvordan sosiale faktorer kan *motarbeide* kreativitet (Amabile, 1996).

Gjennom dette arbeidet har Amabile utvidet det psykologiske perspektivet med de sosiokulturelle faktorene. Begrunnelsen for hvorfor Amabile har utviklet en sosialpsykologi for kreativitet er todelt, slik hun formulerer det i innledningen til den siste utgaven:

The first, obvious reason is simply that there has been no such discipline. There is little relevant theory, there is only a small research literature on the effects of specific social and environmental influences on creativity and, more importantly, there are virtually no experimental studies of the effects of such influences (Amabile, 1996, s. 3).

Amabile interesserte seg spesielt for motivasjon og først og fremst for indre motivasjon (intrinsic motivation), som handler om å gjøre noe for dets egen skyld, ikke for å oppnå et utenforliggende mål. Hennes tidlige forskning på motivasjon ledet henne mot kreativitet fordi hun kom fram til at en slik indre motivasjon er essensiell for kreativ utfoldelse. Mye av hennes forskning har understøttet denne antakelsen om at kreativ utfoldelse krever en form for frihet og kan ikke påtvinges. (Amabile, 1996).

Analysene innenfor denne sosialpsykologiske retningen har ønsket å få fram at kreativitet ikke bare er et personlig, medfødt anliggende, men at det er noe som kan stimuleres og utvikles hos alle med normale kognitive ferdigheter (Amabile, 1996). Et slikt syn medfører også endringer i synet på kreativitet; medfødte talent og personlighetstrekk lar seg i liten grad påvirke og endre, men de sosiale variablene som har innvirkning på kreativitet kan enkelt endres og kan påvirke den kreative «produksjonen» umiddelbart. Dette utgjør kjernen i den sosiokulturelle forståelsen av kontekst fordi en slik forståelse gjør det er mulig å legge til rette for kreativ utfoldelse og kreativ utvikling: “Social and environmental factors seem to play a crucial role in creative performance. There is considerable informal evidence that social-psychological factors have a significant impact on the productivity of outstanding individuals.” (Amabile, 1996, s.6).

Amabile (1996) sin kreativitetsforskning fikk med dette et bredere nedslagsfelt og hun ønsket å skape et generelt teoretisk rammeverk for den sosialpsykologiske innfallsvinkelen til kreativitet. Det gjør hun ved å presentere ulike komponenter som må være til stede for at det skal være mulig å være kreativ. Hun kaller det en «componential conceptualization» av kreativitet. Disse komponentene er uavhengige av domene/fagfelt. Hun skriver at: “The Componential conceptualization of creativity is grounded in a set of formal and informal observations about creative production, as well as a set of assumptions about the nature of creativity.” (Amabile, 1996, s.82).

I sin forskning knyttet til sosiale faktorer innvirkning på kreativitet, så Amabile (1996) nærmere på selvbiografier, brev, journaler o.l. skrevet av framtrædende kreative personer som kunstnere, forfattere eller forskere. Hun mener at en slik forskningsmetode gir et godt grunnlag for å underbygge et sosialpsykologisk syn på kreativitet. En slik forståelse vil også være naturlig i en analyse av kreativitet i en sosiokulturell ramme. Problemstillingene knyttet til den delen av argumentet i min oppgave som handler om den kreative prosessen, kan belyses ved hjelp av Amabile (1996) sin forskning. Hun har gjennom å kartlegge og analysere flere tekster, funnet flere faktorer som går igjen. Blant disse faktorene er bekymring for evalueringer og forventninger, fokus på konkurranse og ønske om anerkjennelse, reaksjoner på tidspress og et ønske om indre kontroll og indre motivasjon framfor ytre kontroll og ytre motivasjon. Uavhengig av talent, ekspertise om sitt fagfelt/domene eller evne til kreativ tenkning, har forholdene man arbeider under stor innvirkning på den kreative produksjonen og kan i stor grad hemme eller fremme kreativitet. Denne innsikten ledet fram til en forståelse av hvordan den indre motivasjonen (intrinsic motivation) blir påvirket av sosiokulturelle faktorer, men også hvordan andre sosiokulturelle komponenter er nødvendige for kreativitet. For mitt prosjekt er dette spesielt relevant ettersom jeg er opptatt av hvordan filmskaperne opplever å lære om film i ulike kontekster. Amabile (1996) har en mer psykologisk innfallsvinkel, men disse psykologiske faktorene utgjør en del av konteksten eller «forholdene man lærer under».

Når jeg er interessert i kunstneriske/kreative prosesser i denne oppgaven, tilbyr dette perspektivet en forståelse for hvorfor det er hensiktsmessig å forske på kreativitet. Amabile (1996) sin forskning viser at forholdene kan legges til rette for kreativ læring og at kontekst har betydning. Hun hevder blant annet at kreativitet eksisterer i ulike nivåer fra hverdagskreativitet til kreativitet som uttrykkes på et høyt kunstnerisk nivå. En slik forståelse innebærer at alle med normale kognitive ferdigheter kan være kreative på ulike nivåer innenfor ulike domener. Innenfor høyere grader av kreativitet, er det ofte en spesiell match mellom individet og et bestemt domene. Som eksempler på det, nevner Amabile (1996) å spille sjakk, skrive dikt, komponere musikk, lage film. Hvis man er spesielt dyktig innen et domene, fører det gjerne til at man spesialiserer seg og dyrker dette framfor noe annet.

Amabile sin konkrete beskrivelse av den kreative prosessen skaper et grunnlag for analyseverktøy som gjør det mulig å empirisk belyse hvordan kreativitet oppleves for de unge filmskaperne. Hun hevder at kreative personer ofte opplever «a-ha-opplevelser» når de ser en løsning eller finner formen på arbeidet sitt, og at kreative prosesser på høyt nivå preges av

engasjement og hardt arbeid, men også av intellektuell lekenhet og frihet fra distraksjoner fra omverdenen (tidspress, kritikk ol). Noen lar seg likevel motivere og presterer bedre ved påvirkning og/eller press utenfra (ønske om verdsettelse, penger, priser osv.) (Amabile, 1996 s. 82-83). I analysen av intervjuene (6.2) vil jeg derfor legge vekt på hvordan filmskaperne beskriver slike prosesser.

Som nevnt innledningsvis i dette avsnittet skal jeg vise hvorfor Amabile (1996) sitt rammeverk for kreativitet ligger til grunn for den kreativitetsmodellen jeg bruker. Rammeverket består av tre hovedkomponenter som utgjør et grunnleggende fundament for kreativ produksjon på et tilfredsstillende nivå, og kan settes i sammenheng med det sosiokulturelle perspektivet. Kreativ produksjon på et tilfredsstillende nivå betyr i denne sammenheng at arbeidet/produktet anerkjennes av kyndige fagpersoner. Det handler med andre ord ikke om hverdagskreativitet utført av hvem som helst. Det er nødvendig å se nærmere på de tre komponentene av to grunner. Som jeg har vært inne på, er rammeverket forklarende og danner et grunnlag for modellen jeg vil presentere senere. I tillegg er det forklarende i forhold til kreativ prosess. For å tydeliggjøre relevansen til mitt prosjekt, vil jeg vise hvordan jeg tenker at de tre komponentene skal brukes i analysen.

Den første komponenten består av *Domenerrelevante ferdigheter* (Domain-Relevant Skills) (Amabile, 1996 s. 83-93). Disse ferdighetene danner den nødvendige basisen for all utfoldelse innen et bestemt domene – det vil si relevant og nødvendig kunnskap, tekniske ferdigheter og talent. For filmskaperne innebærer det all nødvendig kunnskap for å være i stand til å lage film på et høyt nok nivå til å bli en del av filmbransjen (både på tekniske og kunstnerisk nivå), men også den nødvendige kunnskapen om filmbransjen i seg selv (hvordan fungerer den, hva skal man gjøre for å bli en del av den, nettverksbygging osv.). Denne komponenten sier i seg selv mest om hvilke ferdigheter man må tilegne seg og ikke så mye om prosessen knyttet til hvordan.

Dette utgjør læringskonteksten for filmskaperne – det grunnlaget den formelle og uformelle utdanningen skal bidra med. Dette kommer jeg tilbake til i forbindelse med gjennomgangen av systemmodellen for kreativitet i 3.2.2 og i forbindelse med analysen i 5.1.

Den andre komponenten består av *Kreativitetsrelevante ferdigheter* (Creativity-Relevant Skills). Dette er ferdigheter knyttet til den kreative prosessen – kognitiv stil, mulighet til å tenke nytt og arbeidsmåte/strategi. For filmskaperne handler dette om hvordan de arbeider kreativt med film for å skape et produkt, men det handler også om stil og særpreg. Jeg vil bruke dette både som en inngang til hvordan filmskaperne snakker om sjanger og stil i

forbindelse med posisjonering og 5.2 og til den kreative prosessen i 6.2.

Den siste komponenten *Oppgavemotivasjon* (Task Motivation) består av variabler knyttet til den enkeltes motivasjon for å løse ulike oppgaver. Hvordan går filmskaperne fram i møtet med de ulike oppgavene i prosessen med å produsere en film? Hvilke oppgaver de må løse avhenger av rollen de har – en regissør har andre oppgaver enn en produsent, men uavhengig av oppgaven i seg selv må de ha motivasjon, kunnskap og strategier for å løse oppgavene eller å delegere oppgaver til andre som kan klare det bedre. Dette er også relevant for gjennomgangen av den kreative prosessen i 6.2.

De tre komponentene opptrer på ulike nivåer; ferdigheter knyttet til kreativitet opptrer på det mest generelle nivået og er uavhengig av domene. Ferdigheter knyttet til domenet varierer naturlig nok og blir derfor domenespesifikke. Komponenten som opptrer på det mest spesifikke nivået, blir da oppgavemotivasjon. Motivasjonen for å løse ulike oppgaver og utfordringer innenfor et domene kan framstå som svært ulike og kan derfor variere fra oppgave til oppgave innad i et domene. Motivasjonen for løsning av oppgavene kan også variere over tid og påvirkes av kunnskap og erfaring.

De tre komponentene anses som likeverdige og Amabile (1996) mener de er nødvendige for kreativitet.

Oppsummert kan *Domenerrelevante ferdigheter* ses i sammenheng med læringskontekst fordi denne komponenten beskriver hvilke kunnskaper man må ha om sitt domene for å ha mulighet til å lykkes. I denne oppgaven er det relevant for analysen i 5.1. De to siste komponentene, *Kreativitetsrelevante ferdigheter* og *Oppgavemotivasjon*, er mer knyttet til den kreative prosessen og produksjonen i form av hvordan man jobber, arbeidsmåte/strategier, og hvordan man løser ulike oppgaver. Dette kommer jeg tilbake til i det andre analysekapittelet, særlig i punktene 6.2. og 6.3.

Veien inn i filmbransjen og mekanismene knyttet til den, er bakgrunnen for Sawyer (2012) sin sosiokulturelle modell for kreativitet. Denne skal jeg se nærmere på i 3.1.1.

2.3 Nyere forskning på kreativt arbeid

I dette siste delkapittelet skal jeg se nærmere på noen relevante studier for min egen forskning. Jeg vil særlig se på studier som er innenfor det forskningen kaller «den kreative industrien». Dette er en sektor i utvikling, men med store utfordringer for dem som vil arbeide i den. Mange forskningsprosjekter har med ulike innfallsvinkler rettet interessen mot kreative fagfelt. Noen har vært opptatt av arbeidslivet, og undersøkt kreative industrier og sett på blant annet spenningsforholdet mellom kreativitet og økonomisk lønnsomhet (Hesmondhalgh & Baker, 2011; McKinlay & Smith, 2009; Florida, 2012; Ross, 2009). Forholdene for de som jobber i den kreative industrien, preges ofte av frilansing, fleksibel arbeidstid og stor konkurranse om engasjementer (Hesmondhalgh & Baker, 2011; McKinlay & Smith, 2009). En type studier innenfor dette feltet har vært opptatt av å forstå «the creative class» som knyttes til nettverk som er å finne spesielt i større byer. Kunstnere, designere og andre kreative anses i mange sammenhenger som de nye rollemodellene i arbeidslivet fordi de er selvgående og vant til å skape sin egen arbeidsplass. Man ser stadig flere atypiske ordninger, hvor arbeidstakere ikke lenger har langtidskontrakter og kun en arbeidsgiver. Dette handler i stor grad om omfattende endringer i arbeidsmarkedet og en voksende kreativ industri bestående av stadig flere høyt utdannende og profesjonelle arbeidstakere (Florida, 2012; Ross, 2009). Media- og filmindustrien er i stor vekst og utgjør en betydelig del av den kreative industrien. Hvorvidt alle som jobber i denne bransjen, også de som ikke er regissører eller produsenter, opplever at de er en del av den «kreative klassen» og hvordan hele industrien fungerer og er organisert, har vært utgangspunktet for en omfattende studie (Caldwell, 2008). Denne studien har også sett på hvordan publikums oppfatninger av denne bransjen påvirker de som ønsker å jobbe der og de som jobber der.

Andre studier basert på større spørreundersøkelser foretatt blant studenter på kreative studieprogrammer, har kommet fram til at overraskende mange klarer å livnære seg ved å gjøre jobber relatert til utdannelsen (Cunningham, 2011; Hartley, 2010). Dette kan henge sammen med at læring og kreativitet/innovasjon har endret seg i en digital «medietid» hvor man må beherske flere ferdigheter samtidig (Roswell, 2013). Felles for disse studiene er at de sier noe om endringene i den kreative industrien, og utfordringene man møter ved å satse på en karriere innenfor et kreativt fagfelt. Dette er i hovedsak større studier som omfatter mange informanter. De innsamlede dataene sier først og fremst noe generelt om endringer og

utfordringer innenfor et større fagfelt, og er mindre interessert i den enkeltes opplevelser og erfaringer.

I Norge er det gjort enkelte studier av unge filmskapere. Disse studiene ser på hvordan ungdom blir motivert til å lage film (Svoen, 2008), ofte som skoleprosjekter (Svoen & Gilje, 2012). I andre tilfeller har forskere sett på hva ungdom lager film om, og analysene i disse studiene har særlig vært rettet mot hva ungdom er opptatt av i sin samtid (Fritze & Haugsbakk, 2012) og kultur. Første delen av *Making a Filmmaker* ligner på noen av studiene nevnt over fordi interessen var rettet mot ungdom og deres opplevelse av læring om film i ulike kontekster.

Det er færre studier som tar utgangspunkt i mikroanalyser av hvordan de som velger nettopp en slik bransje, utdanner seg og hvordan de strukturerer læringen sin for å møte disse utfordringene. Selv om Stavrum (2009) sin studie om norsk filmindustri beskriver filmskapere som allerede er en del av arbeidsmarkedet, er hennes studie relevant. Dette er også en mindre studie med få informanter, hvor hun er interessert i den enkelte filmskaper. Gjennom å intervjuv åtte frilansere ønsker hun: «å få et innblikk i arbeidstilværelsen til norske filmskapere gjennom å presentere noen av deres egne betraktninger om arbeidshverdag og yrkesvalg» (s.132).

Hun påpeker, i likhet med tidligere nevnte studier, at også norsk filmindustri er i vekst – antallet sysselsatte har hatt en betydelig økning. Det samme har omsetningen. Antall unge som søker seg til filmrelaterte utdanninger, har også vært økende og har ført til etablering av nye utdanningstilbud innenfor film og TV. Digitaliseringen har gjort det nødvendige utstyret enklere og billigere, og dermed mer tilgjengelig. Med bakgrunn i hvordan filmbransjen selv uttrykker seg, kan film forstås som «kunst», «underholdning» eller «næring». Filmskaperne ser seg selv og sin virksomhet i lys av å jobbe i krysningspunktet mellom disse begrepene. I hovedsak består filmbransjen i Norge av mange enkeltmannsforetak hvor slike små enheter knytter seg til ulike større aktører eller ulike samarbeidskonstellasjoner fra prosjekt til prosjekt. Uavhengig av stil og sjanger opplever filmskaperne i hennes studie at deres største bekymring er den usikre økonomiske situasjonen de møter ved å starte/drive et lite foretak. De fleste jobber med mange ulike prosjekter som de er usikre på om blir realisert, og de risikerer mye ved å bruke mye tid og ressurser på å utvikle filmprosjekter som kanskje ikke får støtte.

3 Teori

I dette kapittelet skal jeg drøfte det teoretiske grunnlaget for å forstå kreativitet og læring i et sosiokulturelt perspektiv. Når jeg nå skal se på hvordan filmskaperne lærer om film, er det nødvendig å arbeide med en teoretisk inngang til læring og kreativitet som tar hensyn til kontekst. Et sosiokulturelt perspektiv på læring har i flere tiår problematisert forholdet mellom læringsfelleskap og individ (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998, 2010). I det første forskningsspørsmålet er jeg opptatt av læringskonteksten forstått som det fellesskap der unge filmskaperne har tilgang til kunnskap om film. Å utvikle et teoretisk grunnlag for hvordan denne kunnskapen er strukturert og hvordan filmskaperne drar nytte av den, er derfor en av hensiktene med dette kapittelet.

Dreiningen fra et psykologisk individfokus til en sosialpsykologisk oppfatning som også vektlegger sosiale faktorer, har lagt grunnlaget for sosiokulturelle perspektiver. Som jeg har vist i kapittel 2, legger Amabile (1996) vekt på endringen i fokus fra person til situasjon som spesielt betydningsfull for kreativitetsforskningen. For min oppgave er det spesielt to poenger som er viktig med Amabile (1996) sin forskning som jeg gikk gjennom i 2.2. For det første at kreativitet ikke utelukkende er noe medfødt og at det dermed kan legges til rette for kreativ utvikling, og for det andre at det finnes ulike former for kreativitet, at man kan være kreativ på ulike nivåer.

Hensikten med gjennomgangen i den første delen av dette kapittelet er todelt. Jeg ønsker å forklare hvordan Amabile (1996) sin forståelse av kreativitet og læring er med på å danne grunnlaget for en sosiokulturell modell for kreativitet. For det andre viser jeg det teoretiske grunnlaget for kreativitet som jeg tar utgangspunkt i, når jeg i slutten av kapittelet skal sette opp analytiske redskaper for å forstå kontekst.

Det teoretiske grunnlaget bygger på en sosiokulturell modell for kreativitet utarbeidet av Sawyer (2012). Denne modellen videreutvikler to sentrale arbeider innenfor nyere kreativitetsforskning. Det første er Amabile (1983,1996) sitt sosialpsykologiske rammeverk for kreativitet som jeg presenterte i 2.2. Hennes bidrag er viktig fordi hun som sosialpsykolog viderefører den klassiske psykologiske oppfatningen om at personlighet og individuelle ferdigheter har betydning, men at det må ses i sammenheng med et sosiokulturelt perspektiv

på kreativitet. Det andre arbeidet er knyttet til den amerikanske kreativitetsforskeren Csikszentmihalyi (1996, 2013) sin sosiokulturelle «Systemmodell». Denne er viktig fordi han i enda større grad enn Amabile vektlegger de sosiokulturelle faktorene. Basert på disse to bidragene beskriver modellen til Sawyer (2012) mekanismene i forholdet mellom individ og kontekst i en kreativ prosess. Amabile, Csikszentmihalyi og Sawyer er derfor alle betydningsfulle bidragsytere i kreativitetsforskningen som de siste tiårene har endret retning fra et psykologisk, individbasert fokus til at man også ønsker å analysere kontekst. Denne utviklingen kan ses i sammenheng med utviklingen av kreativitetsbegrepet fra stor K til liten k (2.1) og har også hatt betydning for forståelsen av hvem som kan være kreative og hvordan kreativitet kan brukes i hverdagen og i sammenheng med læring.

3.1 Kontekst og kreativitet

Som jeg var inne på i kapittel 2, har interessen i mye av den tidligere kreativitetsforskningen vært rettet mot kreative *personer* og ikke kreative *situasjoner*. Indre faktorer har vært tillagt større betydning enn ytre faktorer, og innenfor indre faktorer har genetikk vært overordnet læring og sosiale settinger (Amabile, 1996; Runco og Pagnani, 2011; Corpley, 2001). Betydningen av miljøet og samspillet mellom flere individer i et kreativt fellesskap danner grunnlaget i et sosiokulturelt perspektiv på kreativitet.

3.1.1 Sosiokulturell modell, systemmodellen for kreativitet.

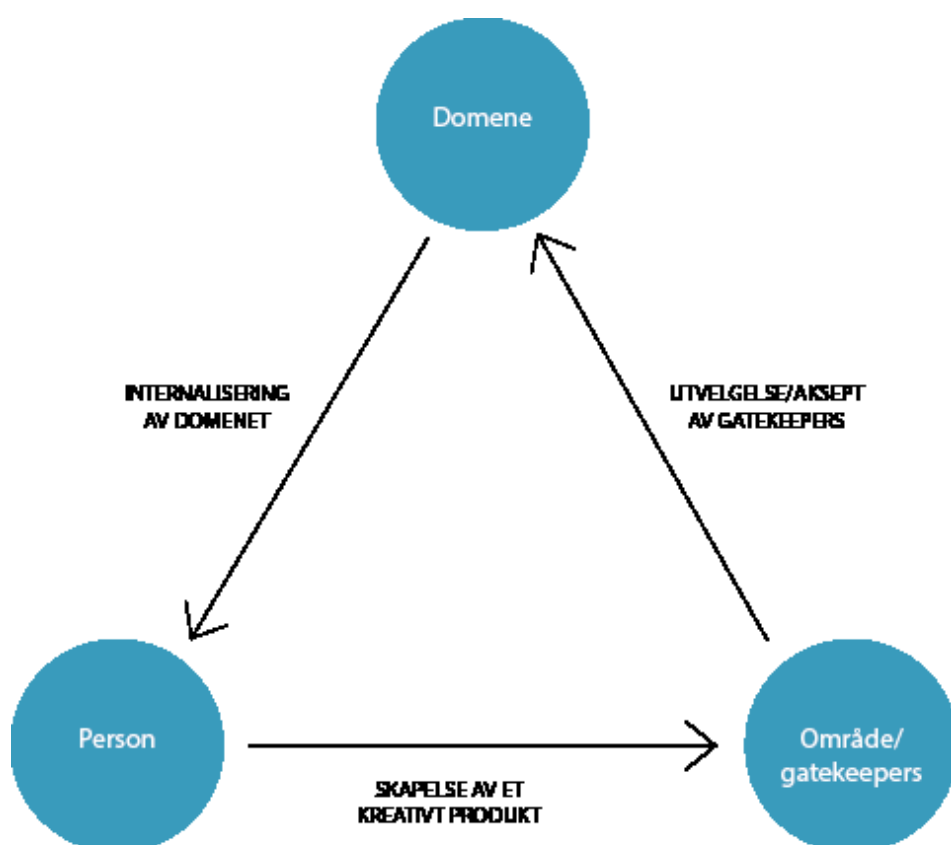
Den sosiokulturelle modellen for kreativitet til Csikszentmihalyi (1996, 2013) har flere fellestrekk med Amabile (1996) sitt rammeverk for kreativitet. Det som skiller dem, er at modellen til Csikszentmihalyi (2013) legger vekt på interaksjon mellom tre elementer, og han bruker disse tre som grunnlag for modellen:

1. *Domenet*. En kultur som inneholder et sett symbolske regler, det som ofte omtales som en kultur, eller den symbolske kunnskapen som finnes innenfor en gruppe.

2. *Området (field)*. Som består av en gruppe eksperter som gir det kreative bidraget verdi. Deres funksjon er å bestemme om kvaliteten på det kreative produktet er god nok til å inkluderes i domenet. De fungerer som «gatekeepers» (arbeidsgivere, festivalsjefer, juryer som avgjør hvem som mottar ulike støtteordninger osv.).

3. *Individet (person)*. Kreativitet oppstår når en person bruker symbolene gitt av et domene og tilfører domenet noe. Personen blir dermed kilden til det som blir skapt.

Figur1:



En slik innfallsvinkel gjør at kontekst blir vektlagt i den kreative prosessen. Enkeltindividets bidrag utgjør kun et ledd i en lengre lenke og tilrettelegging av omgivelsene blir derfor viktig. Kreativitet og kreative prosesser foregår i sosiale praksiser, der interaksjon mellom de ulike aktørene er avgjørende. De rammene enhver kontekst gir for prosessen, er også viktig som en del av samspillet.: “Therefore, creativity does not happen inside people’s heads, but in the interaction between a person’s thoughts and sociocultural context. It is a systemic rather than an individual phenomenon.” (Csikszentmihalyi, 2013, s. 24).

Sawyer (2012) beskriver systemmodellen som evolusjonsprosessen overført til ideer:

The systems model is at its root, the evolutionary process applied to ideas. The individual generates *variation*, corresponding to genetic variation and mutation. The field serves the *selection* function, corresponding to natural selection in biologic evolution. And the domain accomplishes *retention* of desirable variations (Sawyer, 2012, s.215).

Personen skaper altså variasjonen, området foretar seleksjonen og domene viderefører den ønskede variasjonen (s.215). Sawyer (2012) understreker at personen er kilden til nyskaping og starter prosessen ved å skape et produkt. Produktet må være av høy nok kvalitet og passende for det aktuelle domenet for å slippe forbi gatekeeperne/ekspertene som utgjør området. Hvis produktet tilfredsstillende gatekeepernes kriterier, kan produktet entre domenet.

I likhet med Csikszentmihalyi (2013) sitt perspektiv, så legger også Sawyer (2012) sin modell vekt på konteksten i sin forståelse av kreativitetsprosesser. Han er opptatt av det komplekse samspillet mellom de ulike mekanismene (eksempelvis gruppen, nettverket og publikum). Innflytelsesrike former for kreativitet i vår samtid skapes i stor grad av flere aktører og lar seg derfor best beskrive i lys av den nyere oppfatningen av kreativitetsbegrepet. Sawyer (2012) trekker fram film som et slikt eksempel sammen med TV-produksjoner, musikkvideoer, utvikling av programvare av ulik art osv. Felles for slike kreativitetsformer er at det kreves et fellesskap for å utvikle det kreative sluttproduktet. Det kreves for eksempel et sammensatt nettverk av begavede personer for å få en stor filmproduksjon opp å stå, gjennomføre og ferdigstille prosjektet. For å kunne forstå kreativitet ut fra et slikt perspektiv, må det ligge til grunn en vitenskapelig forståelse som gir rom for å undersøke hvordan filmskapere opplever å arbeide i grupper sammen med andre og hvordan en slik felles innsats kan føre til skapelsen av et kreativt produkt (Sawyer, 2012, s.211-213). Med en slik innfallsvinkel kan ikke kreativitet bare settes i sammenheng med enkeltindivider, men også samfunn, kulturer og tidsperioder (Sawyer, 2012, s.213). Sawyer (2012) hevder at endringen av forskningsperspektivet ikke bare henger sammen med en endring av hvordan kreativitetsbegrepet oppfattes, men at det også har sammenheng med de nye kreative uttrykksformene. I den sammenheng understreker Sawyer (2012) at en sosiokulturell innfallsvinkel først og fremst bør studere kreative personer som arbeider sammen i sosiale og kulturelle systemer:

But today more than ever, the most important forms of creativity in our culture – movies, television shows, big science experiments, music videos, popular songs, computer software, video games – are joint cooperative activities of complex networks of skilled individuals. The Internet has enabled new forms of distributed creativity like Wikipedia, You Tube, Flickr, and the open-source Linux operating system.(...)With collaboratively created products, it's extremely difficult to apply our individualist conceptions of creativity (Sawyer, 2012, s.212).

Sawyer (2012) er opptatt av at alle som arbeider kreativt, lar seg inspirere og /eller motivere av andre. Uavhengig av om man jobber i et kreativt team (som et filmteam) eller om man komponerer musikk, skriver bøker eller maler et bilde, foregår det en form for interaksjon med andre individer. Samtidig er alle bidragsyterne i et kreativt team også kreative på et individuelt nivå, men det de produserer som gruppe, kan bare forklares ved å se på de sosiale prosessene og interaksjonen mellom deltakerne. Uavhengig av formen på den kreative utfoldelsen, må man også forholde seg til sitt fagfelt/omene fordi man må tilfredsstillere en viss standard for å bli en del av domenet, og man må forholde seg til et publikum. Det er altså oppfatningen av kreativt arbeid som gruppeprosess eller i alle fall som en del av et større fellesskap, som i hovedsak skiller Sawyer (2012) fra Csikszentmihalyi (1996,2013). Dette er viktig for min oppgave fordi filmskaping i stor grad er resultat av samarbeid. Hvordan filmskaperne opplever den kreative prosessen som en gruppeprosess, er derfor et viktig element i analysen.

3.2 Kontekst og læring

Digitale medier har bidratt til økt tilgjengelighet som har ført til en overlappning mellom læring i ulike kontekster. Fordi digitaliseringen av levende bilder har gjort det å skape film mulig for så mange flere på så kort tid, kan denne utviklingen også ha påvirket hvordan unge «utdanner» seg til å bli filmskaperne (Gilje, 2012, Sefton-Green, 2013). Når det er sagt, vet vi at mange norske filmskaperne i mange tiår har vært selvlærte. Som et svar på den økende interessen for dette feltet, har det blitt etablert nye studietilbud innenfor film, media og TV både i og utenfor Norge. Flere utdanningstilbud har ført til en økning av personer med formell kompetanse og utdanning (Stavrum, 2009). Man kan tenke seg at det skapes et større

mangfold av utdanninger blant unge filmskaperere når de har flere valgmuligheter, og at det også gir rom og aksept for at det er flere måter å lære om film på. En slik variasjon vil kanskje også gi større aksept for å gå utradisjonelle veier.

3.2.1 Sosiokulturelt perspektiv på kontekst

Et sosiokulturelt perspektiv vektlegger de sosiale rammene som skapes i ulike situasjoner, og hvordan vi påvirkes av det. Vygotsky var tidlig ute med å vektlegge den sosiale dimensjonen i tilegnelsen av ny kunnskap og nye ferdigheter. Han var opptatt av sosial interaksjon og læring gjennom samarbeid og instruksjon, og har dermed inspirert flere til å studere betydningen av sosiokulturelle faktorer – hvilken betydning kontekst har for utvikling og læring (Kozulin, 2003). I den sammenheng er det viktig å avklare hva kontekstbegrepet innebærer. I utgangspunktet kan det forstås som det som omgir oss i en bestemt situasjon. Men i en utvidet forstand og spesielt i sammenheng med læring, kan kontekst også brukes om samspillet mellom ulike aktører og den konkrete situasjonen aktørene skaper (Witteck, 2004, s.84). Konteksten er altså ikke noe som er gitt som et sted, men noe som blir konstituert i en praksis over tid av aktørene som deltar i praksisen. Forklart på denne måten beskriver kontekst både læringssituasjonen i form av hvor og hvordan, men også i forhold til hvem vi lærer av eller sammen med.

I en analyse av kreativ læring vil et sosiokulturelt perspektiv særlig være viktig for å forstå det sosiale samspillet ulike kontekster. Kontekst får på denne måten en forklarende verdi. Det er fordi kontekst som analytisk størrelse, gjør det mulig å tolke og forstå samspillet mellom den som lærer og situasjonen vedkommende befinner seg i – et sosiokulturelt perspektiv tar hensyn til hvordan kontekst er en del av menneskelig interaksjon (Gilje, Erstad, 2014, s.136). Gilje og Erstad (2014) skiller mellom *læring i kontekst* hvor det legges vekt på hvordan kontekst i utdanning har endret seg som følge av digitaliseringen, og *kontekst i læring* som tar for seg hvordan den som lærer skaper, kontekst for det å lære innenfor områder som interesser dem. Begge disse inngangene er interessante og har betydning for forståelsen av kontekst i denne oppgaven. Læring i kontekst fordi den digitale utviklingen har gjort et stort antall læringsfellesskap tilgjengelig, særlig på internett. Kontekst i læring fordi noen av filmskaperne i større eller mindre grad skaper sin filmutdanning. Dette skillet kommer jeg tilbake til i analysen, under punkt 5.1.1.

Jeg har til nå sett på kontekstbegrepet og hva som ligger i en sosiokulturell tilnærming til begrepet. Det er tydelig at det kan forstås på ulike måter, og i første delen av prosjektet *Making a Filmmaker* (Gilje, et al., 2010) ble det overordnende begrepet «context» delt inn i de underordnede begrepene «formal context» som henviser til utdanning i form av skole, «informal context» som er utdanning i form av å lage film med venner på fritiden og «nonformal context» som er utdanning i form av å delta på festivaler eller andre prosjekter utenfor skolen (Sefton-Green, 2008). Jeg følger delvis en slik forståelse i første del av analysen i 5.1. Betegnelsen uformell kontekst har vist seg å skulle favne mye ettersom mye av filmskaperens utvikling og utdanning finner sted utenfor en utdanningsinstitusjon. Derfor har inndelingen i «informal» og «nonformal» vært med på å differensiere forståelsen, selv om slike kategorier i seg selv ikke nødvendigvis gir uttrykk for en sosiokulturell forståelse av kontekst.

Begrepet «nonformal» kan slik jeg forstår det, brukes når konteksten er mer organisert og litt nærmere formell kontekst i formen enn når den er «informal». Slik kontekstbegrepet brukes i denne oppgaven, er det rettet først og fremst mot hvordan filmskaperne har valgt å strukturere hvordan de lærer om film – hvordan de skaper struktur i sin læringskontekst. I den forbindelse brukes formell og uformell læringskontekst for å beskrive hvorvidt læringen skjer i regi av en utdanningsinstitusjon eller ikke. Blant de intervjuede filmskaperne er det fagskoler, folkehøyskoler og høyskoler som er representert. All læring i regi av en av disse institusjonene er i utgangspunktet forstått som en formell kontekst, men den kan være mer eller mindre strukturert og organisert. Filmskaperne har også i ulik grad valgt å kombinere studier med andre måter å lære om film på som betegnes som uformell kontekst fordi læringen finner sted på andre arenaer. Eksempler på slike arenaer kan være frilansing i bransjen, lage film med venner på fritiden eller delta på festivaler. De ulike utdanningsvalgene man så konturene av i første del av prosjektet, har i mange tilfeller utkrystallisert seg og blitt enda tydeligere nå. Kontekstbegrepet er viktig delvis for å bygge videre på dataene fra første del av prosjektet, men også for å se på hvordan filmskaperne selv kontekstualiserer sin læring. I tiden mellom intervjuene har filmskaperne valgt å lære om film på ulike måter, og de framstår som mer forskjellige nå. Til tross for et relativt likt utgangspunkt, alle filmskaperne gikk på MK-linjer på videregående og hadde vunnet en filmpris for ungdom, viser de nå stor variasjon og bredde i utdanningsvalg – både med hensyn til formelle og uformelle kontekster å lære i.

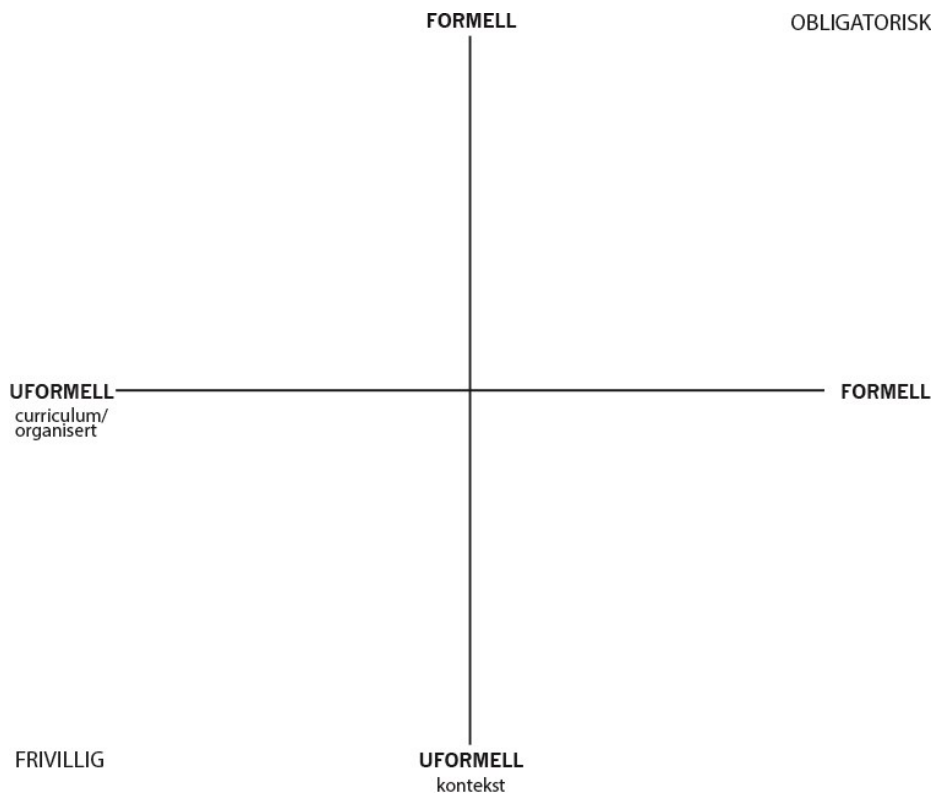
3.2.2 Læringskontekst – nyttige begreper

Kontekstbegrepet brukt slik som det er beskrevet over, danner et bakteppe for videre refleksjon rundt valgene filmskaperne har tatt. For å utdype og beskrive hva som utgjør læringskontekst i kreativ sammenheng, mener Sefton-Green (2008) det er fire dimensjoner som må være til stede:

1. Hvor læringen foregår, i hvilken kontekst.
2. Hvordan læringen er organisert, om det er noen form for vurdering og hvor vidt den kan beskrives som individuell eller som del av et fellesskap og om den er rettet mot samarbeid.
3. Hvorfor læringen oppstår og hvem den er initiert av.
4. Hvordan den tilegnede kunnskapen benyttes i forhold til teori og praksis.

Disse punktene kan komprimeres i de fire begreper; **sted** (location), **prosesser** (processes), **hensikt** (purpose) og **innhold** (content). Som nevnt, valgte Gilje et al. (2010) å ta utgangspunkt i punkt 1: *Hvor/sted* og punkt 2: *Hvordan/prosesser* for den videre analysen. Dette ble bakgrunnen for en modell med to kryssende akser hvor formell og uformell kontekst utgjør ytterpunktene. I tillegg til Sefton-Green (2008) sine begreper ble noen utdypende begreper introdusert av Fornäs et al. (1995) brukt i modellen: den vannrette aksene sier noe om hvor organisert/pensumbasert utdanningen er, og den loddrette sier noe om læringskonteksten. Når læringskonteksten er formell og den er organisert (institusjonalisert), blir betegnelsen obligatorisk/stengt (obligatory/closed) brukt. Når læringskonteksten er uformell og lite organisert brukes betegnelsen frivillig/åpen (voluntary/open).

Figur 2:



Denne modellen kan også være nyttig som et hjelpemiddel i forståelsen av filmskaperne, når jeg i analysen skal se nærmere på hvilke læringskontekster de har valgt. Modellen slik den er satt opp, differensierer mellom ulike former for formell læring og ulike former for uformell kontekst. Dette fungerer godt som et hjelpemiddel i analysen fordi for eksempel folkehøyskole og høyskole som begge er formell kontekst, representerer ulike rammer for å lære om film. På samme måte er deltakelse på festivaler og fritidsprosjekter med venner uformell kontekst, men representerer også ulike rammer for læring. Filmskaperne blir plassert i modellen i 5.1.5.

Det er også hensiktsmessig også å forholde seg til punkt 3: *Hvordan* læringen oppstår, og ut fra det innsamlede materialet har *hvem* som står for initiativet, mye og si for hvordan utdanningen formes, og punkt 4 som handler om hvordan kunnskapen benyttes i forhold til teori og praksis. Det interessante blir da å se hvordan filmskaperne i lys av disse begrepene skaper ulike læringskontekster; hvordan de oppfatter læring- hvordan de lærer og hvem de lærer av.

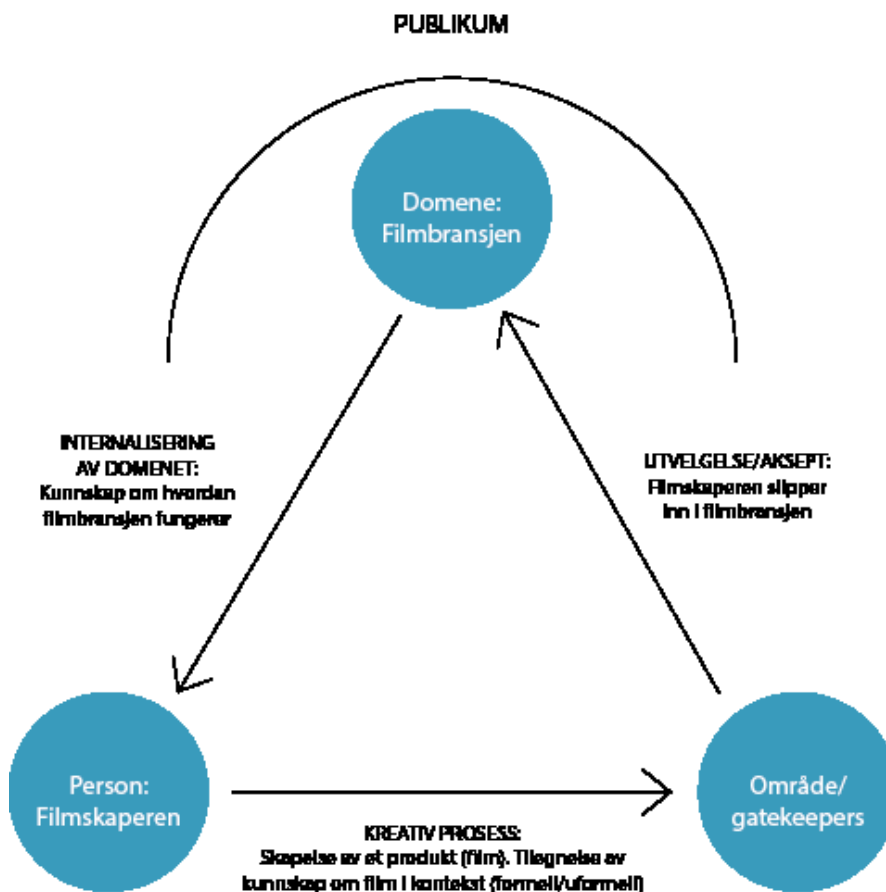
I tillegg er det hensiktsmessig å trekke inn miljøets betydning i større grad. Bakgrunnen for

dette er at filmskaperne i stor grad må forholde seg til bransjen og finne sin vei inn for å lykkes. Dette er elementer som utgjør fundamentet i den sosiokulturelle oppfatning av kreativitet.

3.3 En modell for kreativitet for min analyse

I 3.1 og 3.2 har jeg gjennomgått to perspektiver på læring og kreativitet. I dette siste delkapittelet skal jeg drøfte hvordan disse perspektivene henger sammen. Jeg tar utgangspunkt i Sawyer (2012) sin modell, men ønsker i det følgende å vise hvordan og hvorfor det er hensiktsmessig for meg å implementere kontekst i form av formell/uformell læring slik jeg har beskrevet i punkt 3.2.

Figur 3:



Modellen kan brukes til å belyse hvordan personen/filmskaperen gjennom en kreativ prosess skaper et produkt/film som godkjennes eller aksepteres som god nok av gatekeeperne som utgjør område. Å slippe forbi gatekeeperne kan ses som en todelt prosess fordi det både kan handle om å komme gjennom krevende opptaksprøver til anerkjente filmskoler og å slippe inn i arbeidsmarkedet. Ofte representeres gatekeeperne av filmbransjen i begge sammenhenger, og man kan tenke seg at de som allerede har passert nåløyet en gang, kanskje slipper lettere forbi neste gang. For å bli en del av domenet/filmbransjen, må man ha tilegnet seg kunnskap om filmskaping og om filmbransjen. Det kan skje på ulike måter og i ulike kontekster (formelle eller uformelle). Å få en slik aksept eller godkjenning og bli en del av domenet, er ikke ensbetydende med å oppnå suksess og anerkjennelse hos publikum. Dette blir da en parallell prosess. Filmskaperne er likevel avhengige av å slippe forbi gatekeeperne for å ha mulighet til å realisere sine prosjekter i form av støtteordninger og tilgang til festivaler og lignende. Pilen fra domenet til person indikerer en tilegnelse av domenet og innebærer at man arbeider innenfor det som oppfattes som domenets overordnede retningslinjer eller «regler». Etersom de fleste filmskaperne fortsatt er i utdanning, handler dette i stor grad om hva de drømmer om og hvordan de ønsker å jobbe.

I analysen skal jeg si noe om hvordan de unge filmskaperne velger å tilegne seg den nødvendige kunnskapen og hvordan de forholder seg til miljøet rundt seg som utgjør disse mekanismene (gatekeepers, domenet og publikum). Sefton-Greens fire begreper knyttet til læringskontekst sammen med den sosiokulturelle modellen vil fungere som grunnleggende analytiske begreper i analysen av intervjuene.

På bakgrunn av temaene knyttet til læringskontekst og kreativitet, ønsker jeg å presentere en todelt analyse. Første del vil ta for seg hvordan filmskaperne lærer om film, i hvilken kontekst og hvordan de ser for seg at de skal komme forbi gatekeeperne og bli en del av bransjen/domenet. Jeg vil på bakgrunn av filmskaperens fortellinger om hvor og hvordan de lærer om film, si noe om sammensetningen av formelle og uformelle kontekster, og om filmskaperne benytter seg av et organisert tilbud eller skaper sin egen læringskontekst. Den andre delen av analysen handler om kreativitet, det vil si filmskaperens oppfatning av kreativitet, den kreative prosessen og det kreative produktet. Det er en forutsetning for forståelsen av kreativitetsbegrepet, slik det benyttes i denne oppgaven, at kreativitet på et høyt nivå krever noe mer både i form av interesse og innsats enn kreativitet knyttet til hverdagslige aktiviteter. Samtidig er utviklingspotensialet innenfor de ulike nivåene et viktig perspektiv fordi det er en forutsetning for å kunne se kreativitet i sammenheng med læring (Amabile,

1996).

4 Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for spørsmål knyttet til valg av metode. Jeg begynner med en deskriptiv beskrivelse av min rolle i det større prosjektet *Making a filmmaker* (4.1.1) og det praktiske arbeidet knyttet til gjennomføringen av intervjuene (4.1.2). Deretter diskuterer jeg intervju som forskningsmetode (4.2), og legger særlig vekt på reliabilitet og validitet (4.2.1 og 4.2.2), samt en problematisering av intervjusituasjonen (4.2.3). Det er viktig å være klar over begrensningene ved å bruke intervju som eneste metode i et prosjekt som søker å forstå kreative prosesser i et sosiokulturelt perspektiv, og jeg drøfter derfor svakheter med en slik tilnærming. Deretter viser jeg hvordan materialet har blitt kodet (4.3), og drøfter ulike sider ved denne delen av analyseprosessen. Jeg avslutter kapittelet med en presentasjon av de sju filmskaperne jeg har intervjuet (4.4). Denne siste delen av kapittelet gir en introduksjon av de sju informantene som jeg kommer tilbake til i de to analysekapitlene, kapittel 5 og 6.

4.1 Min rolle i *Making a Filmmaker* og den praktiske gjennomføringen av intervjuene

I denne oppgaven har det vært naturlig å benytte en kvalitativ tilnærming med litteraturstudier og forskningsintervju som metode, som kort introdusert i 1.2. Intervjuene har blitt utformet på bakgrunn av temaområdene oppgaven bygger på. De definerer de grunnleggende temaene knyttet til læringskontekst, posisjonering og kreativitet.

Det første overordnede temaet tar utgangspunkt i *kontekst* fordi jeg ønsker å studere hvilken betydning læringskonteksten har for hvordan filmskaperne opplever at de tilegner seg kunnskap om domenet film. I den forbindelse er jeg interessert i hvilke ressurser filmskaperne opplever at de ulike læringskontekstene har og hvordan ressursene brukes på forskjellige måter. Det andre overordnede temaet tar utgangspunkt i *posisjonering* fordi jeg ønsker å studere hvordan filmskaperne bruker sjanger og stil i måten de framstiller seg på som filmskaperne. Posisjonering er knyttet til hvordan de ønsker å bli oppfattet og hvilken identitet de ønsker å ha som filmskaperne. Det tredje temaet tar utgangspunkt i *kreativitet* fordi jeg ønsker å studere hvordan filmskaperne opplever filmskaping som en kreativ prosess og

hvordan de ønsker å bruke sitt kreative produkt til å passere gatekeeperne bli en del av sitt domene, filmbransjen. Temaområdene fungerer som utgangspunkt for en metodediskusjon hvor jeg ønsker å problematisere intervju som forskningsmetode. I den sammenheng er det nødvendig å forklare hvordan min oppgave henger sammen med *Making a Filmmaker*, hvilken rolle jeg har hatt i dette prosjektet og hvordan gjennomføringen av intervjuene har foregått i praksis.

Med min bakgrunn som danser og dansepedagog har det vært viktig for meg å unngå og bruke dansere som utgangspunkt for forskningen. Det kunne fort blitt for nært og for vanskelig å holde egne oppfatninger og meninger på avstand. At jeg har intervjuet unge filmskapere, ble derfor en god løsning for meg og et bevisst valg fra min side. Det er likevel nødvendig å ha reflektert rundt, og å være bevisst sitt eget ståsted i forhold til hvem det er man intervjuer og sin egen tilknytning til temaene som tas opp (Dalen, 2011).

4.1.1 Min rolle i *Making a Filmmaker* del 1 og del 2

Som masterstudent i et større prosjekt, er det viktig med en rolleavklaring. Min rolle i videreføringen av prosjektet har vært å gjennomføre oppfølgingsintervjuene og å ta del i den videre behandlingen av informasjonen intervjuene har bidratt med. Dette la noen føringer for noen spørsmål og temaer, men det var også rom for spørsmål med bakgrunn i de problemstillingene som jeg selvstendig utformet i forbindelse med arbeid med denne oppgaven. Flere av temaene skulle vise seg å bli overlappende og til dels sammenfallende i mitt prosjekt, og første del av prosjektet. Når det gjelder utvalget, var ønsket å gjennomføre oppfølgingsintervjuer med så mange som mulig av de 27 deltakerne for å undersøke hvor de befinner seg i dag, hvilken utdanningsvei de har valgt, og hvor de ser seg selv etter endt utdanning. I arbeidet med å gjenoppta kontakten med informantene kom vi fram til at oppfølgingsintervjuene måtte begrenses til de norske deltakerne i mitt prosjekt. Etter å ha tatt kontakt med alle de 11 norske deltakerne, endte jeg opp med å intervjuer sju. Gjennomføringen av intervjuene utgjør datainnsamlingen i mitt prosjekt. I tillegg fikk jeg tilgang til intervjuene fra *Making a Filmmaker* del 1.

4.1.2 Forskerrollen og intervjuguiden

Bakgrunnen for kvalitativ forskning er at mennesker konstruerer eller skaper den virkeligheten de er en del av og tolker erfaringene de gjør seg slik at de gir mening. Dette gir ikke grunnlag for å beskrive en sann virkelighet eller å komme fram til universelle lover (Dalen, 2011). Kvalitative intervjuer, slik de er gjennomført i dette prosjektet, egner seg best hvis formålet med det empiriske arbeidet er eksplorerende og ønsket er å belyse et område det fra før ikke finnes så mye forskning på. Å trekke konklusjoner eller å beskrive årsaks-sammenhenger gir denne metoden ikke grunnlag for. Det er derimot en egnet måte for å få innsikt i informantens erfaringer, tanker og følelser. På den måten kan man få en bedre forståelse av fenomener som har betydning for informantene og situasjoner i deres liv (Dalen, 2011, s.91). Derfor handler kvalitativ forskning ikke nødvendigvis bare om å beskrive fenomener, men om å få innsikt i hvordan vi forholder oss til den situasjonen vi lever i. En slik forståelse krever gjerne god innsikt i intervjuobjektets virkelighet. Det ideelle er at man som forsker både klarer å sette seg inn i intervjuobjektets virkelighet, men også klarer å se situasjonen utenfra. Det er kun mulig om man er bevisst sitt eget ståsted og hva man har med seg. Alle mennesker farges av sine erfaringer og sin kunnskap – sin førforståelse eller forståelseshorisont (Dalen, 2011).

Min erfaring fra en kreativ bransje med et utfordrende arbeidsmarked, har nok vært retningsgivende for utformingen av enkelte spørsmål og den umiddelbare reaksjonen på enkelte svar (hvordan jeg responderte og fulgte opp enkelte spørsmål i intervjusituasjonen). Som forsker kan man ikke kvitte seg med sin førforståelse, men utfordringen er å bruke den slik at den åpner for størst mulig forståelse i møtet med den man intervjuer og i det videre arbeidet med det innsamlede materialet. Jeg opplevde at min bakgrunn var tillitsvekkende og skapte en form for respekt og interesse hos filmskaperne. Samtidig tror jeg det var avskrekkende og betryggende at jeg åpenbart ikke framstod som noen ekspert innenfor deres fagfelt.

Tidsspennet mellom de to intervjuene kan gi interessant informasjon om hvordan filmskaperne forholder seg til ulike perspektiver over tid (for eksempel hvem de ønsker å være som filmskaper), hvordan historiene fra forrige intervju oppfattes etter fire år (for eksempel hva de sa om utdanningsplanene) og om et slikt tilbakeblikk gjør noe med framtidsperspektivet (er målene fra sist oppnådd og er forventningene til fremtiden realistiske?) (Sefton-Green, 2014). Med utgangspunkt i dette utarbeidet jeg en intervjuguide

som tar hensyn til de overordnede temaene jeg ønsket å belyse. Med hensyn til dette og de forhåndsutformede underspørsmålenes form og omfang, har det vært halvstrukturerte intervjuer som har egnet seg best. Jeg tok utgangspunkt i temaene og de aktuelle underspørsmålene, men oppfølgingsspørsmålene varierte ut fra informantens svar og i henhold til opplysninger fra det tidligere intervjuet.

Jeg sendte intervjuguiden sammen med søknad om «godkjenning» til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste)¹. I intervjuguiden laget jeg noen underspørsmål på bakgrunn av de overordnede temaene. Disse fungerte som retningsgivende, men oppfølgingsspørsmålene varierte ut fra svarene som ble gitt.

En viktig del av forberedelsen før jeg gjennomførte intervjuet med hver enkelt filmskaper, var å sette seg inn i det tidligere intervjuet og på bakgrunn av dette få et innblikk i den enkelte filmskapers tidligere “filmhistorie”. Fordi filmskaperne ble intervjuet to ganger over en fireårsperiode, har det vært mulig å bruke tidsperspektivet og informasjon fra første intervju i oppfølgingsintervjuet. Dette ga meg mulighet til å ta utgangspunkt i noen av de tidligere svarene for å se om informantene har endret mening/oppfatning eller har tatt andre valg i tiden som har gått.

Det er ikke helt uproblematisk å gjenoppta kontakten med tidligere informanter, og som forsker er det nødvendig å være bevisst på noen av «farene» (Sefton-Green, 2014).

Filmskaperne hadde deltatt i prosjektet tidligere og hadde derfor forventninger til hva de ville bli spurt om og kanskje også gjort seg opp noen tanker om hvordan de burde svare. Jeg har også måttet etablere meg som ny deltaker på forskersiden i prosjektet.

Som forsker er det lett å bli fascinert av historiene som blir fortalt, men det er ikke kun historiene for historienes skyld man nødvendigvis er interessert i. Utfordringen ligger i å tolke dataene slik at de får relevans utover den aktuelle situasjonen.

¹ Ettersom det i utgangspunktet ikke tas opp sensitivt materiale, og at min søknad har en kobling til et tidligere godkjent prosjekt, fikk jeg raskt tilbakemelding om at prosjektet tilfredsstillte kravene til personvernopplysningsloven (se vedlegg).

4.1.3 Analysearbeid med dataprogram for kvalitativ analyse.

Alle intervjuene ble tatt opp med diktafon og deretter transkribert. Dette var en tidkrevende, men nyttig del av arbeidet fordi det ga god oversikt og kjennskap til materialet. Selv om det hele tiden har vært planlagt å bruke det digitale analyseprogrammet NVIVO som hjelpemiddel i analysearbeidet, var det nødvendig å bearbeide materialet manuelt med “fargekoder” i forkant. Dette ble gjort på papir, ved gjentatte lesninger av materiale og diskusjoner i gruppe og med veileder om hva de ulike svarene handlet om. Dette nære arbeidet med dataene fungerte som et nødvendig steg på veien i utarbeidelsen av kategorier/noder i NVIVO. Fordi materialet også skal inngå i et større prosjekt, har vært det hensiktsmessig for den videre bruken å kode alle intervjuene i NVIVO. Denne prosessen samt inndelingen i ulike kategorier/noder ga god kjennskap til det innsamlede datamaterialet og utgjør utgangspunktet for den videre analysen. Ved å bruke en slik type programvare får man en unik oversikt over intervjudataene og kan enkelt finne igjen de ulike temaene innenfor hvert intervju. Man har også mulighet til å trekke ut bestemte deler fra de ulike intervjuene.

Med utgangspunkt i intervjuguiden og temaene som ble tatt opp i intervjuene, ble det naturlig å dele inn i fem modernoder eller overordnede kategorier; 1. Kontekst, 2. Læring, 3. Produkt, 4. Kreativitet og 5. Temaer som framkommer underveis. Under hver av disse ligger det et varierende antall undernoder hvor noen av dem har enda et underordnet nivå. Totalt foreligger det 30-40 noder (se vedlegg for oversikt over noder).

4.2 Intervju som forskningsmetode

Metodologi handler om valgene man tar i forhold til det som skal studeres – hvordan datainnsamlingen skal foregå, hvordan dataene skal analyseres, samt planlegging og gjennomføring av prosjektet (Silverman, 2005). Metodologien definerer dermed hvordan man velger å studere et fenomen og blir da overordnet metoden som utgjør ulike forskningsteknikker. Intervju er et eksempel på en slik teknikk:

So our methodology defines how we will go about studying any phenomenon. In social research, methodologies may be defined very broadly or more narrowly. Like theories, methodologies cannot be true or false, only more or less useful.

Finally, methods are specific research techniques. These include quantitative techniques, like statistical correlations, as well as techniques like observation, interviewing and audio recording (Silverman, 2005, s.4).

Et viktig poeng i Silverman (2005) sine betraktninger rundt metodologi og metode er at man ikke kan snakke om riktig eller gal, men om mer eller mindre passende. I dette prosjektet handler det om begrunnelsen for å velge et sosiokulturelt teoretisk utgangspunkt (det gir mulighet til å rette oppmerksomheten mot kontekst og hvordan de unge filmskaperne lærer om film og hvordan de beveger seg mot filmbransjen) og hvordan dette valget henger sammen med planleggingen og gjennomføringen av prosjektet. Litt forenklet er dette et spørsmål om intervju er en egnet metode for å besvare forskningsspørsmålene innenfor det teoretiske grunnlaget som er valgt.

Forskningsspørsmålene som danner grunnlaget for intervjuguiden, legger opp til at filmskaperne skal fortelle sine historier og dele sine tanker. Det er deres oppfatninger av virkeligheten som danner grunnlaget for det videre arbeidet med materialet. En slik innfallsvinkel kan minne om en fenomenologisk forståelse av kunnskap som innebærer at man tar utgangspunkt i informantenes egne oppfatninger og synspunkter på det man ønsker å utforske. Det empiriske materialet kan ikke uten videre generaliseres til andre sammenhenger fordi konteksten utgjør en særegen ramme for intervjusituasjonen som er et samspill mellom intervjuer og informant (Postholm, 2010). Filmskaperens historier og synspunkter sett i sammenheng med en overordnet teori, gir likevel mulighet til å mene noe om læringskontekst, posisjonering og kreativitet og å se noen sammenhenger (Dalen, 2011).

4.2.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om at framgangsmåten ved innsamling og analyse av data skal kunne etterprøves (Dalen, 2011). Med bakgrunn i beskrivelsene av kvalitativ forskning i det foregående kan dette virke lite hensiktsmessig. Dette henger i stor grad sammen med forskerens rolle i kvalitative prosjekter. I møte med informantene og gjennom ulike situasjoner påvirkes og utformes ofte forskerens rolle i løpet av prosjektet. Dessuten vil både informanter og forsker forandre seg og utvikle seg over tid. Det er derfor ikke mulig å gjenta et prosjekt på et senere tidspunkt og forvente å få de samme svarene. Filmskaperne er et godt

eksempel på dette. De befinner seg et helt annet sted i sin utdanning eller på sin vei mot en filmkarriere ved det andre intervjuet enn da de ble intervjuet første gang.

I løpet av denne fireårsperioden har for eksempel en av filmskaperne gjort seg ferdig med sin bachelor ved høyskolen og hadde begynt i jobb. Når man er i utdanningsfasen, utgjør et tidsintervall på fire år mye – både i forhold til at man kan få tatt mye utdanning, men også fordi man er i en alder (fra 18-19 år til 23-24 år) hvor fire år betyr mye med hensyn til erfaringer og modenhet. Både utdanningen og erfaringene har naturlig nok påvirket deres oppfatninger og tanker. Enkelte vil derfor hevde at reliabilitet ikke er relevant for kvalitativ forskning fordi hensikten er å beskrive virkeligheten slik den framstår (Silverman, 2005). Det er likevel mulig å forstå reliabilitetsbegrepet på en slik måte at det blir relevant for kvalitativ forskning. Begrepet kan også knyttes til pålitelighet eller studiets troverdighet og dokumentasjonen av prosjektet og hvordan dataene behandles. Silverman (2005) mener at reliabiliteten kan økes ved at man beskriver prosessen på en slik måte at utenforstående kan sette seg inn i hvordan resultatene har framkommet. På bakgrunn av en nøyaktig framstilling av de ulike fasene i forskningsprosessen, er det mulig for andre forskere å vurdere resultatene selv om det kanskje ikke vil være mulig å rekonstruere prosjektet og gjennomføre det igjen. Postholm (2010) bruker begrepet å gjøre studien «transparent». Det innebærer å synliggjøre og reflektere rundt valgene man tar for bedre reliabiliteten. I tillegg vil lydopptak/videoopptak av intervjuene, nøye transkripsjon av disse og presentasjon av lengre ekstrakter av intervjuene bedre reliabiliteten (Silverman, 2005) (Dalen, 2011).

4.2.2 Validitet

Validitet handler om gyldighet og studiens kvalitet som forskningsarbeid. Det kan knyttes til troverdighet og at det man forsker på faktisk representerer det sosiale fenomenet det refereres til (Silverman, 2005). Originalt stammer også dette begrepet fra kvantitativ forskning, men det er behov for noen retningslinjer for å underbygge validitet også i kvalitative prosjekter fordi det sier noe om hvordan kunnskapen skaffes til vegne. Flere har tatt for seg validitet i intervjustudier, Dalen (2011) referer blant annet til Maxwell (1992) som trekker fram ulike former for validitet. Jeg har valgt å se nærmere på *deskriptiv validitet*, *tolkningsvaliditet* og *teoretisk validitet* og sette disse validitetsformene i sammenheng med mitt prosjekt.

Deskriptiv validitet handler om at metoden som velges, er tilpasset det enkelte prosjektets

mål, problemstilling og den teoretiske forankringen. For å sikre en slik form for validitet, må det legges til rette for at bearbeidingen eller analysen av materialet skal bli best mulig. En god intervjuguide som redegjør for de overordnede problemstillingene, lydopptak av intervjuene med tilfredsstillende kvalitet på det tekniske utstyret, en god beskrivelse av intervjusituasjonen og grundige transkripsjoner er nødvendige forutsetninger.

Tolkningsvaliditet henger sammen med at man gjennom analysen ønsker å finne indre sammenhenger i materialet og dermed komme fram til en dypere forståelse av det sosiale fenomenet man studerer. Ettersom det er informantens historier og deres oppfatninger som utgjør grunnlaget for den videre analysen, er det viktig at disse beskrives og presenteres på en utfyllende måte slik at man får en forståelse av hvem informantene er. Det neste ønskede steget i analysen handler om å sette et fenomen inn i et større bilde – at man kan løsrive seg fra den aktuelle intervjusituasjonen og sette det inn i en helhetlig forståelse og en større sammenheng. At man kan «heve blikket» og se utover det materialet man har tatt utgangspunkt i, henger også sammen med den teoretiske validiteten. Denne formen for validitet krever at de indre sammenhengene man finner i materialet kan forklares og dokumenteres i datamaterialet gjennom begrepene og modellene som tas i bruk. Det samme gjelder den videre analysen. Dette skal gi en teoretisk forståelse av materialet og blir på et overordnet og mer abstrakt nivå (Dalen, 2011). For at dette skal være mulig, må teorien være retningsgivende for metoden og de teoretiske begrepene må være relevante i analysen.

4.2.3 Intervjusituasjonen

I det man tar del i en situasjon som observatør eller intervjuer, skapes det forventninger i forhold til hva som ønskes i situasjonen – både fra forsker og deltaker. Man tar hensyn til hvem den man snakker med er, hva man tror den andre besitter av kunnskap osv. Både intervjuer og informant konstruerer en versjon av situasjonen ut fra kontekst og emner som tas opp (Silverman, 2005). Et intervju kan på ingen måte oppfattes som en naturlig samtale, men må anses som en iscenesettelse der forskeren setter den overordnede regien. Med ønske om å belyse sine problemstillinger har forskeren utarbeidet temaer og spørsmål i forkant av intervjuet og er på den måten godt forberedt. Selv om det er informantens oppfatninger og opplevelser intervjuet handler om, er det forskeren som ber informanten fortelle om dem. Man kan risikere å legge føringer for intervjuobjektet på grunn av måten man stiller spørsmål på eller at man kanskje stiller spørsmål som vedkommende ikke har tenkt gjennom før eller tatt

stilling til (Dalen, 2011). Det er derfor viktig å ha god tid i intervjusituasjonen slik at informanten har tid til å tenke seg om og får anledning til å fortelle uten å bli avbrutt. Hvor og hvordan intervjuet gjennomføres, påvirker også informantens opplevelse av selve intervjusituasjonen. Det er viktig å ta stilling til intervjuets form, om det skal være formelt eller uformelt. Jeg var opptatt av at filmskaperne skulle oppleve intervjuet som en samtale med temaene og spørsmålene fra intervjuguiden som utgangspunkt, men hvor det likevel var rom for å snakke fritt. For å skape en avslappet og hyggelig ramme rundt intervjuet, møttes vi på en rolig kafe. Filmskaperne fikk selv bestemme hvor vi skulle møtes slik at intervjuet kunne innpasses i deres hverdag uten at det skulle ta unødvendig mye tid.

I dette prosjektet var det et ønske om å gjennomføre intervjuene ansikt til ansikt. To av intervjuene ble av praktiske grunner gjennomført via telefon. Jeg opplevde alle informantene som engasjerte og interesserte både i forhold til å fortelle om seg selv, men også i forhold til å få ta del i et slikt prosjekt.

Sawyer (2012) påpeker at han i forbindelse med sine kreativitetsstudier, har lagt merke til at mange kunststudenter nesten er mer opptatt av å bli oppfattet som kunstnere enn å være kunstnere. Med det mener han at det å bli oppfattet som kreative, har blitt en viktig del av deres identitet. I møtet med det domenet/den bransjen filmskaperne eller andre kunstnere skal inn i, er det naturlig at det øves på å framstå som kreativ på «riktig» måte. Et intervju som i stor grad handler om dem som filmskaperne, kan fort bli en øvelse i å promotere seg selv. Dette poenget har jeg belyst i en egen artikkel der jeg er andreforfatter: «The Making of a Filmmaker: Curating learning identities in Early Careers». I denne artikkelen drøfter vi hvordan slike intervju-situasjoner kan fungere som en øvelse for selv-promotering:

Thus, we might consider the interview in this project as a «space» where the filmmakers practice for their future curating as directors and producers in terms of real world media exposure. Following this line of thought, the curatorship in the interviews is prerequisite for curating themselves as professional filmmakers in the future (Gilje & Groeng, 2015, s.7).

Ettersom filmskaperne ble bedt om å reflektere over sine utdanningsvalg, framtidig karriere og veien inn i filmbransjen, er det nærliggende å tro at dette kan ha påvirket måten de framsto på i intervjusituasjonen. Et slikt intervju representerer noe annet enn en utdanningskontekst og

kan representere en form for kontakt med den «virkelige verden» - den verden filmskaperne må posisjonere seg i forhold til (Gilje & Groeng, 2015, s.7).

4.3 Filmskapernes historier

Det er naturlig å avslutte metodekapittelet med en kort presentasjon av filmskaperne. Dette er en deskriptiv framstilling av informantenes historier og er ment som bakgrunnsinformasjon. Ut fra et sosiokulturelt perspektiv hvor kontekst er av stor betydning, mener jeg dette har en forklarende verdi i forhold til å forstå svarene filmskaperne gir i intervjuene. Det er nyttig å kunne danne seg et bilde av filmskaperne før analysen i kapittel 5 og 6.

Presentasjonen oppsummerer filmskapernes historier fra begge intervjuene, både intervjuet fra 2007/2008 og intervjuet fra 2012. Dette er relevant fordi utviklingsperspektivet er av interesse og belyser interessante temaer som bevissthet i forhold til ulike valg og tanker om målsetting. Referanser til det første intervjuet ble også brukt aktivt i det andre intervjuet fordi det var et ønske om at informantene skulle reflektere over utviklingen og forandringen gjennom de siste fire årene.

Selv om dataene som kommer fram gjennom intervjuene i utgangspunktet ikke er sensitivt, er materialet anonymisert og alle informantene har fått fiktive navn. Jeg ønsker ikke at uttalelser om erfaringer med studiesteder eller tanker om filmbransjen skal kunne tilbakeføres til filmskaperne som deltar i denne studien. Filmmiljøet i Norge er relativt lite og flere av informantene går/har gått på Filmskolen på Lillehammer. For å ivareta anonymiteten har jeg bevisst utelatt opplysninger om hvilket år i utdannelsen filmskaperne går på. Samtidig har det vært viktig å legge til rette for at informantene skulle føle seg trygge i intervjusituasjonen og snakke fritt og åpent om sine opplevelser og erfaringer.

Ragnhild:

Ragnhild fikk sin introduksjon til film gjennom den kulturelle skolesekken på ungdomsskolen hvor hun deltok i et filmprosjekt. På bakgrunn at dette søkte hun seg videre til Medier og kommunikasjon på videregående skole (MK-linje). Etter MK-linja søkte hun seg videre til en fagskole i sin egen landsdel før hun begynte på en bachelor på en høyskole. Gjennom sin praksis fikk hun kontakt med et firma som kunne tilby henne jobb etter endt utdanning.

Opprinnelig var ønsket å bli regissør, men hun fant ut at produsent passet enda bedre. Ragnhild jobber nå som koordinator for ulike filmprosjekter.

Eirin:

Eirin kommer fra en “filmfamilie”, men laget film for første gang som et skoleprosjekt da hun var 10 eller 11 år. Dette var ikke et filmprosjekt i utgangspunktet, men noe hun og venninnen selv valgte. Fordi hun hadde tilgang på kamera hjemme, ble det laget mye reklame og musikkvideoer på fritida, men skoleprosjektet var det første “ordentlige” prosjektet. Hun søkte seg videre til en MK-linje på videregående skole og skoleoppgavene fylte mye av fritida. Skolen ga tilgang til utstyr og ble en motivasjon til å begynne og lage film for alvor. Parallelt med skolearbeidet orienterte Eirin seg mot filmfestivaler og undersøkte mulighetene for å søke om midler til å gjennomføre egne prosjekter.

Etter videregående skole, MK-linja, valgte Eirin å jobbe et halvt år som produksjonsassistent før hun søkte seg til en filmskole i Australia. Der gikk hun et år mens hun samtidig søkte en høyskoleutdanning i Norge. Da oppfølgingsintervjuet ble gjennomført, hadde hun gått et år på regissørlinjen her.

Terje:

Terje begynte å lage animasjonsfilmer med Lego og plastelina hjemme sammen med broren sin. Den første filmen han betegner som ordentlig, ble laget i 7.klasse og var et samfunnsfagprosjekt og ikke i utgangspunktet en oppgave knyttet til film. Det ble en trend å lage film ut av hvert skoleprosjekt der det var mulig. Andre prosjekter på fritiden ble ofte med planleggingen. Etter ungdomsskolen søkte han seg til medier og kommunikasjon på videregående. Nivået var ikke imponerende fordi mange medelever hadde valgt en slik linje for å slippe unna allmennfag. Planen etter videregående var å bli bedre til å lage film, men ikke mer konkret enn det. Terje var medlem av et nettforum for unge skandinaviske filmskapere og hentet mye hjelp og inspirasjon derfra.

Etter å ha fullført videregående skole begynte Terje på en folkehøgskole med filmlinje. Han søkte seg videre til en annen folkehøgskole i Danmark som utelukkende fokuserer på film. Året i Danmark ble veldig intenst, men også veldig lærerikt fordi lærerne hadde høy faglig kompetanse og mange av medelevene var svært dedikerte. Gjennom årene på folkehøgskole fikk Terje mange filminteresserte venner. Da det siste intervjuet ble gjennomført, bodde han i

et “filmkollektiv” og jobbet frilans. Planen har vært å infiltrere filmbransjen, bygge et nettverk og klatre oppover samtidig som han får mer erfaring og kompetanse.

Jon Arne:

Jon Arne begynte å lage film hjemme sammen med en fetter og brukte film i noen prosjekter på ungdomsskolen. Etter hvert begynte han å lage film i en lokal menighet hvor han ble leder for mediateamet. I starten dreide det seg mest om å etterligne scener fra TV og film.

Mediegruppa hadde stadig nye prosjekter og et publikum å vise filmene for. Det ble lite mulighet til film i skolesammenheng fordi valget falt på realfag. Filmprosjektene tok utgangspunkt i månedlige temaer i menigheten, og mye av motivasjonen lå i å formidle et kristent budskap og utarbeide prosjektene i samarbeid med andre medlemmer av mediegruppa. Det meste av kunnskapen om film og filmproduksjon er selvlært gjennom prøving og feiling, men internett har også vært flittig brukt. Eksempelvis gikk det med mye tid til å lage animasjoner i flash en periode. Valget for høyere studier falt på videre studier innenfor industridesign, noe som gir rom for både kreativitet og realfagskompetanse.

Filminteressen dyrkes videre på hobbybasis innenfor menighetens arbeid.

Martin:

Martin begynte å lage film på ungdomsskolen fordi en kamerat ville at han skulle filme stuntene hans (inspirert av “Jackass”). Dette ble en stor suksess på skolen og interessen for webdesign gjorde at produksjonen av en hjemmeside kom i gang. Film og media fylte mye av fritiden, og det ble naturlig å søke seg inn på media og kommunikasjon på videregående. Internett ble måten å dele medieprosjektene på. I tillegg til stuntfilm ble det også eksperimentert litt med animasjon. Det var først på videregående at Martin fikk muligheten til å bruke semiprofesjonelt utstyr. Dette ga et økt fokus på kvalitet og førte til at det ble «nødvendig» å skaffe seg eget utstyr finansiert gjennom sommerjobb og frilansarbeid. Det meste føler Martin at han har lært på egenhånd, men at han fikk litt starthjelp av å gå på MK-linja. Internett har stått for det største bidraget i tilegnelsen av ny kunnskap og teknikker. Etter videregående ble det bachelor i medieteknologi i kombinasjon med frilansarbeid. Det ble mange nyhetssaker for den lokale TV-stasjonen og fiksjonsfilmer og kortfilmer laget i samarbeid med venner. Da oppfølgingsintervjuet ble gjennomført, var Markus i gang med en master i produksjon, dokumentarfilm og regi. Ønsket er å jobbe i NRK, enten nasjonalt eller lokalt.

Markus og Morten:

Jeg beskriver disse samlet fordi de hadde jobbet sammen i over fem år da jeg intervjuet dem for andre gang. Mortens interesse for film startet i skatemiljøet i forbindelse med dokumentasjon av egne og andres triks. Etter hvert ble det mer interessant å finne ut hvordan de andres triks kunne dokumenteres, enn å lære seg nye triks selv. For Markus startet det med pappas kamera i 5.klasse med James Bond-parodier og skolefilm. Skolefilm betyr i denne sammenheng at han brukte hver sjanse i skoletiden til å bruke film som medium.

For begge ble filminteressen så stor at de søkte seg til MK- linjen på videregående. (Ingen av dem kom inn på grunn av for dårlige skolekarakterer, men uavhengig av hverandre maste de begge seg inn ved å vise filmer de hadde laget på egenhånd).. Etter videregående begynte de å jobbe frilans og leide seg et kontor. Her jobbet de med egne prosjekter og gjorde betalte oppdrag samtidig som de tok ansvar for å utdanne seg videre ved å se film, lese om film og diskutere. Alle egne prosjekter var fiksjon, og de hadde et ønske om å kunne bruke mere tid på den skapende delen av et filmprosjekt og mindre tid på produksjon og organisering.

Etter det første intervjuet har de fortsatt å jobbe med egne prosjekter, men også gjort kommersielle oppdrag som reklame, for å få inn penger. De har også deltatt på flere festivaler. De har også begynt å søke om midler fra ulike støtteordninger for å kunne prioritere egne prosjekter. De ser på seg selv som en «regiduo» som skriver sammen, men de jobber også som regissører for to eksterne firmaer.

5 Læringsprosesser i ulike kontekster

I denne første delen av analysen vil jeg se på filmskaperens historier. Jeg vil se deres oppfatninger og tanker knyttet til hvordan de lærer om film, i lys av Sefton-Green (2008) sine begreper knyttet til læringskontekst. Sawyer (2012) sine begreper knyttet til systemmodellen, person, område/gatekeepers og domene, vil jeg bruke for å forstå de sosiokulturelle rammene for det systemet filmskaperne arbeider seg inn i. Filmskaperens tanker og oppfatning om utdanning og læring og valgene de har tatt, er interessant, men det er også interessant å se nærmere på hvordan de oppfatter betydningen av de ulike læringskontekstene som er representert i materialet. En høyskolestudent *benytter* seg av et studietilbud, mens en som velger å jobbe frilans og tilegne seg kompetanse og praktisk erfaring på den måten, *skaper* sin egen kontekst for læring. Denne distinksjonen er interessant for den videre analysen fordi den er beskrivende i forhold til filmskaperens opplevelser av læringskontekst og er nyttig i forhold til å skille dem fra hverandre.

Digitaliseringen har, som jeg har vært inne på, gjort filmskapning mer tilgjengelig og skapt flere arenaer for unge filmskaper med hensyn til læring, men også med hensyn til flater å eksponere seg og sine filmer på (Sawyer, 2012). I henhold til Sefton-Green (2008) sine begreper knyttet til kontekst, kan den økte tilgjengeligheten knyttes opp mot *hvor* læringen finner sted og *hvem* den er initiert av. I dette kapitlet forstår jeg rammene for formell læring som knyttet til studiestedet og lærerne som følger en læreplan og et mer eller mindre fastsatt opplegg. I en slik setting får filmstudentene vurderinger og tilbakemeldinger på arbeidet de gjør, men ofte som en del av et fellesskap. Denne forståelsen av formell læring bygger på Sefton-Green sine fire punkter som jeg presenterte i 3.1.2 i teorikapitlet.

5.1 Filmskaperens opplevelse av læringskontekst

I slutten av kapittel 4 beskrev jeg filmskaperens utdanning deskriptivt, og med dette viste jeg hvordan de hadde valgt ulike alternativer for å utvikle seg som filmskaper med et mål om å få en profesjonell karriere innen film. Et interessant aspekt ved å ha gjennomført intervjuer med de samme filmskaperne med et tidsintervall på fire år, er muligheten til å bruke tidsperspektivet som en innfallsvinkel i analysen av materialet (dette har jeg vært inne på

tidligere i 4.2.3). Data innhentet ved første intervju har blitt brukt aktivt som en referanse i det seneste intervjuet og gjorde det tydelig for informantene at utviklingen fra å gå på videregående skole til aktivt og bevisst å velge eller ikke velge å satse videre på film har vært betydelig. Det har blitt foretatt noen valg og tenkt noen tanker som er interessante spesielt med tanke på hvorvidt den videre utdanningen har vært preget av formell eller uformell læringskontekst. I lys av filmskaperens ulike utdanningsveier er det interessant å se på hvordan de beskriver seg selv som filmskaper – hvilke sjangere de identifiserer seg med, hva de tenker om hvem de ønsker å nå fram til (publikum) og hvorvidt de ønsker å formidle et budskap. Selv om det overordnede målet er felles, har filmskaperne ulike oppfatninger av hva en profesjonell karriere vil innebære og hvordan de skal nå dette målet.

I denne første delen av kapittel fem, vil jeg først se nærmere på hvordan filmskaperne verdsetter hvordan en læringskontekst strukturerer læringen på en spesifikk måte. På bakgrunn av dette er jeg særlig interessert i å se hvordan de forteller om sine erfaringer med å lære om film i ulike kontekster og hvordan de opplever disse erfaringene – hva gjør disse erfaringene for dem, og hvordan påvirker erfaringene deres videre arbeid?

5.1.1 Betydning av kontekst for struktur og læring

Forståelsen av hvorvidt en utdanning er formell eller uformell, har av flere forskere (jf. punkt 3.1.1 og 3.1.2) blitt forstått i sammenheng med hvor strukturert utdanningen er. Jeg vil i det følgende vise hvordan filmskaperne opplever ulike læringskontekster – hvordan de lærer om film.

Ragnhild har gått fra utdanningsinstitusjon til utdanningsinstitusjon og videre ut i jobb. Som nevnt i kapittel 4, påpekte Ragnhild allerede i det første intervjuet at utdanning har betydd mye for henne. I det andre intervjuet ble hun igjen spurt om denne tilnærmingen til formell utdanning:

Intervjuer: Så du har valgt en veldig formell filmutdanning, og holdt på med det hele veien.

Ragnhild: Ja, jeg har vel gått fra den ene utdanningen til den andre egentlig, men jeg har og prøvd å jobbe med film innimellom på somrene og fått praksis på den måten.

Intervjuer: Ja, for det nevnte du også i forrige intervjuet at utdanning føltes veldig trygt for deg – et trygt utgangspunkt. Og hvis du skal se tilbake nå, er det noe du fortsatt tenker at har vært bra?

Ragnhild: Ja, absolutt. Filmskolen på Lillehammer er kjempebra – den høyeste utdanningen du kan ha innenfor film. Og det er jo også veldig mye praktisk i det. Det er ikke sånn at man sitter og leser bøker, men det er... man gjør praktiske oppgaver hele veien. Jeg føler at jeg har fått begge verdener med – både den praktiske og den teoretiske. Også har det vært veldig deilig å vite at nå skal jeg være to år her og de neste tre årene der, også..

Det er to utsagn jeg ønsker å studere nærmere i dette utdraget fra intervjuet med Ragnhild. I det første utsagnet beskriver hun at hun opplever det som viktig at studiet gir henne en bachelorgrad: *Filmskolen på Lillehammer er kjempebra – den høyeste utdanningen du kan ha innenfor film.*

Foreløpig er bachelor den høyeste graden du kan få innenfor film i Norge.² Det gir en form for status ettersom det er en kjent sak i bransjen og i filmmiljøet at det er vanskelig å komme inn på filmskolen. Studentene som tas inn, må gjennom omfattende opptaksprøver og anses derfor for å være blant de beste. I tillegg til bachelorgraden ligger tryggheten i studiets form – filmskolen bidrar til å strukturere vekslingen mellom teori og praksis på en hensiktsmessig måte gjennom å ha et fastlagt pensum.

Det andre utsagnet jeg ønsker å trekke fram, beskriver Ragnhilds opplevelse av denne vekslingen: *Det er ikke sånn at man sitter og leser bøker, men det er... man gjør praktiske oppgaver hele veien. Jeg føler at jeg har fått begge verdener med – både den praktiske og den teoretiske.*

Høyskoleutdanning og bachelor assosieres kanskje først og fremst med noe som er teoretisk, men det er tydelig at det «utøvende» aspektet har betydning og at det er viktig for Ragnhild å understreke at hun ikke bare leser om film, men også lager film. De fleste kreative fagfelt har et innslag av utøvende virksomhet og at man aktivt er med på å skape noe, og dette temaet kommer jeg tilbake til. En stor del av den kreative prosessen finner sted mens man arbeider med en oppgave – den opprinnelige ideen utvikles og tar ofte andre retninger underveis i prosessen (Sawyer, 2012). At kreativitet i stor grad knyttes til noe praktisk, er en holdning man vil møte i flere kreative utdanninger. I de fleste sammenhenger er å skape et produkt regnet som resultatet av kreativt arbeid eller en kreativ prosess. Om man er arkitekt, musiker, danser, kunstmaler eller filmskaper, innebærer veien mot en profesjonell karriere mye øving – mye av utdanningen må derfor rettes mot å bli god nok i utførelsen, slik at produktet blir av

² Fra høsten 2015 vil det være mulig å ta Master.

god nok kvalitet. Utdanningen er da med på å skape en struktur for denne øvingen ved å tilby et forløp som det knyttes praksis til.

Eirin kommer fra en filmfamilie og begynte å lage film hjemme før det ble en del av skolehverdagen. Allerede i det første intervjuet hadde hun en klar oppfatning av hvordan veien videre skulle se ut. Eirin beskriver sin rolle i den strukturerte studiehverdagen slik:

Intervjuer: Men er det, eller merker du at dere tar forskjellig type roller – at dere er forskjellig som personer og da blir forskjellig typer regissører... skjønner du hva jeg mener?

Eirin: Ja, vi er, altså i forhold til gruppedynamikk i klassen så er vi, så føler vi at vi er veldig likestilt og en veldig god gruppe, veldig støttende og hjelpsomme og vi har ikke utviklet noe konkurransementalitet som er veldig fint. Det er vi veldig heldige med – har hørt mye rykter om tidligere kull som har vært skikkelig følt. Men vi er absolutt forskjellige og det er veldig, veldig bra.

Intervjuer: Så dere merker at dere går i forskjellige retninger?

Eirin: Ja, vi prøver å være veldig bevisst på det også. For en ting med Lillehammer, er at det er et så lite sted og vi er så få som driver med film og alle har så sterke meninger om film at det er veldig lett at det blir litt sånn konsensus om hva som er bra og dårlig – at alle ender opp med å lage like type filmer og det vil vi jo ikke.

Gjennom å beskrive sin rolle i grupper gir Eirin en god beskrivelse av hva som er rammene for hvordan man kan lære om film på en skole/i formell kontekst. Hun er avhengig av å kunne fungere sammen med de andre studentene innenfor et system der de selv ikke får bestemme:

(...) det er veldig fokus på samarbeid og at vi skal være en gruppe som lager ting. Og det gjør jo også litt at man, at det kan være vanskeligere å finne den veldig personlige stemmen fordi at man får et manus som en manusforfatter har skrevet, så har man en produsent som har en sterk mening også har man en fotograf også skal man få alle disse fagpersonene til ha sin visjon med samtidig som man skal ha sin egen personlige stemme. Det er litt tricky og få alt det til å gå opp noe ganger.

Dette er en krevende form for gruppedynamikk fordi man skal få alle disse fagpersonene til ha sin visjon med samtidig som man skal ha sin egen personlige stemme. Samtidig er sammensetningen av teamet slik man vil oppleve den i arbeidslivet og en god øvelse i å gi og ta i en kreativ prosess. I en formell kontekst, som filmskolen, skaper slik form for gruppearbeid også trygghet fordi man vil oppleve å være en nødvendig deltaker i gruppen. Utfordringen blir hvordan man skal lære seg å være kreativ i samarbeid med andre, samtidig som man skal utvikle et personlig uttrykk eller et særpreg. Eirin opplever dette som en

utfordring til tider:

Intervjuer: (...) Hva synes du om måten utdanningen er lagt opp på? Føler du at det er en ideell måte å utvikle seg som filmskaper på?

Eirin: Eee,oj det er et ganske stort spørsmål for det har vært ganske mye kontrovers rundt, for det er jo kjempemange måter du kan legge opp en filmutdanning på. Det som skolen på Lillehammer gjør, er at det er en håndverksskole så du lærer i forhold til, i motsetning til det man har i Gøteborg, så har man en mer, det man kan kalle for kunstakademi hvor man får lov til å gjøre litt... Man kommer inn også får du lov til på en måte å gjøre det du vil, og vil du eksperimentere, får du gjøre det, og vil du lage noe helt merkelig får du lov til å gjøre det – du er veldig fri da. Og det jeg tror er veldig positivt med en sånn type utdanning, for det var det litt mer det jeg gikk da jeg gikk i Australia også, er at du finner mye mer av ditt eget særpreg og du blir mye mer kjent med din egen kunstneriske stemme og sånne ting. Det som vi får på Lillehammer som er veldig bra, er at vi får en veldig håndverksmessig utdanning. Så vi får konkrete verktøy eeh får god hånd om dramaturgi og historiefortelling og litt sånne ting. Det man ofte ser til forskjell fra de kunstakademifilmutdanningene og de håndverksmessige filmutdanningene er at, veldig generelt da hvis jeg skal generalisere veldig så er det at på de håndverksmessige utdanningene så har du veldig gjennomarbeidet, god helhet - godt håndverk, godt fortalte historier, bra kamerabruk og alt sånn, men kanskje ganske litt sånn standardiserte ting man har sett litt før, ikke så mye særpreg og individualistiske stemmer, mens på de mer kunstakademiskolene har du veldig mye spennende, men ofte så henger ikke ting helt sammen da.

(...)

Eirin: Men jeg er veldig fornøyd med å gå på Lillehammer, for jeg synes det er en veldig god, strukturert, fin utdanning.

Eirin påpeker her at hun setter pris på at den formelle utdanningen er strukturert. Det gjør at hun føler seg trygg på at hun lærer alt hun trenger med hensyn til det hun kaller det *håndverksmessige*. Hun opplever at hun lærer å jobbe på en måte som gjør at produktene blir gjennomarbeidet og henger godt sammen: *på de håndverksmessige utdanningene så har du veldig gjennomarbeidet, god helhet - godt håndverk, godt fortalte historier, bra kamerabruk og alt sånn.*

Det mer eksperimentelle og individuelle er kanskje det hun må jobbe med i den mer uformelle delen av utdanningen, det vil si den delen hun i større grad skaper selv. Her kan det være vanskelig å finne en hensiktsmessig balanse fordi skoleprosjektene lett kan legge beslag på all tid. Eirins opplevelse av hensikten med den formelle utdanningen er blant annet å skape et solid fundament som hun skal bygge sine framtidige filmer på.

For Ragnhild betyr formell utdanning trygghet fordi hun har en bachelor å falle tilbake på og eventuelt bygge videre på, men også fordi det gir henne en følelse av hva hun kan. For Eirin

betyr formell utdanning også at hun får en mulighet til å gjennomføre flere prosjekter hun kan vise til når hun skal søke jobb.

Folkehøgskoler representerer et mindre formelt læringsmiljø enn universiteter og høyskoler – både i form av større frihet for den enkelte student, men også fordi utdannelsen er ettårig og uten eksamen. I følge Terje gir en slik skoletype stor frihet, og han har, som jeg viste i presentasjonen av ham i kapittel 4, gått på to folkehøgskoler. En i Norge og en i Danmark:

Terje: Det var en ettårig folkehøgskole, men greia med det er jo at vi bor på skolen så det blir veldig intens og du holder på døgnet rundt om du vil, du får alltid tilrettelegging av lærerne, du må alltid ta ansvar for din egen læring – det er ingen som krever og det er ingen karakterer. Det er ingen som krever at du skal lære noe som helst, så det er et år hvor du får total frihet til å gjøre det du vil – da slo vi oss løs!

Å gå på to folkehøgskoler etter hverandre er ingen vanlig praksis, og viser et engasjement fordi han selv måtte finne fram til studietilbudene og velge nettopp disse framfor noe annet. I forhold til struktur og organisering av læringen, blir folkehøgskolen en slags hybrid med uformelt innhold i en formell kontekst. Pensumet er ikke fast, men skolens fysiske miljø med sine daglige rutiner, undervisning og måltider skaper en ramme og struktur. Utsagnet til Terje, *så det er et år hvor du får total frihet til å gjøre det du vil*, tyder på at det i en slik kontekst er mulig å produsere egne prosjekter, med egen signatur, i større grad enn det Ragnhild og Eirin opplever gjennom sine høyskolestudier:

Intervjuer: Så i forhold til det å skulle jobbe kreativt så måtte dere på en måte skape det dere skulle lage, eller ble dere rettleidet mye?

Terje: Det var jo alltid, på den siste skolen i Danmark, så var det alltid kurs der du fikk, sånne tre ukers kurs innenfor de forskjellige feltene, så du kunne velge hvilke felt du ville studere på den tiden du hadde der. Da var det veldig sånn at du skulle lære disse tekniske tingene og på slutten av kurset så ble det en slags, så skulle du ta det du lærte og prøve å lage en film ut av det. Så det var til en viss grad bestemt av læreren, men alltid ellers så var det du selv, ut fra veldig vage oppgaver, i beste fall eller kanskje jeg skulle si i verste fall, som du måtte utvikle en film ut av. Men ellers var det masse tid til å, eller fri, til å gjøre akkurat det du ville. Så du måtte liksom alltid drive det på eget engasjement, og det liker jeg litt.

Spesielt beskrivelsen av intensiteten i folkehøgskoleoppholdene og hvor store føringer man som student selv legger for utbyttet av studiet, sier noen om hvordan Terje opplever forholdet mellom et formelt pensum og en formell kontekst. For han blir folkehøgskolen som et sted

hvor den kunstneriske opplevelsen ved å lære om film blir stor samtidig som skolen skaper en formell ramme. Terje verdsetter å lære i et miljø uten *krav, karakterer* og med *total frihet*, men hvor det likevel finnes en form for struktur. Initiativet til å lære ligger først og fremst hos Terje selv, og han har lagt mye i de oppgavene han har fått selv om det ikke har vært stilt noen krav i form av at prosjektene må gjennomføres og leveres inn, eller at det avholdes noen form for eksamen. Skolen legger til rette, men det er studentene selv som må velge hvordan de vil benytte seg av ressursene i form av å ta del i undervisning og kurs, utføre oppgaver og utnytte lærernes kompetanse i form av veiledning og tilbakemelding. Slik Terje beskriver sin erfaring med folkehøyskolene, blir dette en form for læring i en formell kontekst (i regi av en skole), men den store friheten gir elevene rom til å forme og fylle studieoppholdet med det de synes er interessant.

For Terje har læring i en slik kontekst fungert godt som en forberedelse og introduksjon til en frilanstilværelse fordi han opplever at den frie strukturen folkehøyskolene han har gått på representerer, har gitt han kunnskap om, og viktige redskaper til *å ta kontroll og ta affære for seg selv*:

Terje: (...) jeg vil bli filmregissør så jeg tenker hele tiden på å bruke fritiden min til å lage egne ting og til å eksperimentere og sånne ting og der hjelper det meg jo veldig masse. Folk som har gått på en skole der de hele tiden blir servert det du skulle gjøre, ville kanskje ikke blitt like eller sitte igjen med den evnen til å ta kontroll og ta affære for seg selv.

Som vist i punkt 4.4, har Markus og Morten valgt å ikke ta formell utdanning etter videregående skole til fordel for å starte sitt eget firma og lære om film på egenhånd. De har også valgt å lære om film på en måte som gir dem frihet til å prioritere det de opplever som viktig og sette rammene selv. Utsagn hos Markus og Morten gjør det mulig å problematisere kontekstbegrepet på en ny måte, fordi de bærer med seg erfaringer om hvordan det er å arbeide seg fram som filmskaper utenfor formelle kontekster:

Intervjuer: Så dere er 100% selvlært dere da?

Markus: Ja, man kan jo si det, men man er jo ikke det – vi leser jo de samme bøkene, så det er bare det at det ikke er en pedagog...

Intervjuer: Dere har gått inn for å oppsøke litteratur for å lære?

Morten: Ja, vi hadde en deal alle de årene vi var på Kiellands plass, så hadde vi en sånn deal om at vi var på

kontoret klokken åtte og startet dagen med å se en film. Og så var det veldig inspirerende og så har vi lest mye mlitteratur og diskutert. Og vi har dratt på noen seminarer og sånn hvis vi synes det har vært noe kult. Så det har absolutt vært en greie som vi hele tiden har vært bevisste på.

Dette utdraget viser flere aspekter ved deres organisering og strukturering av kontekst. For det første signaliserer de en avstand til skole ved å gi selve pedagogen, den som skal utdanne filmfolk, en liten rolle. De går rett til litteraturen uten at denne blir «pedagogisert» for dem. I tillegg har de laget en struktur for sin uformelle læringskontekst ved at de møtes til et fast tidspunkt på et bestemt sted og forholder seg til et slags pensum. Deres pensum er riktig nok ikke fastlagt eller bestemt av noen andre. Initiativet kommer kun fra guttene selv og drives/styres av deres behov. For Markus og Morten har den overordnede hensikten vært at de vil jobbe sammen og utvikle seg videre som filmskapere i fellesskap. De mener at en *individbasert* filmskole ikke gir anledning til det. I denne beskrivelsen ligger en oppfatning om at det ikke er rom for å komme inn på en filmskole som et team og få anledning til å videreutvikle seg som det:

Markus: Det er jo litt sånn på en måte at man – vi har tatt et valg om at vi vil jobbe sammen. Filmskoler er oftest veldig individbasert, og vi vet at vi har lyst til å jobbe sammen så vi har ikke noe behov for å søke ut eller bo på Lillehammer. Vi har tatt litt ansvar selv for å få litt undervisning selv; se veldig mye film og lese veldig mye om film på eget initiativ.

Guttene tilegner seg også kunnskap om film i en mer uformell kontekst. Dette er en form for læring av praktiske art og består blant annet av å gjøre jobber på oppdrag for andre. Disse jobbene har et økonomisk aspekt, men det er også et aspekt knyttet til erfaring:

Morten: Vi har ligget litt sånn latent på 4 ½ som er et sånt byrå (produksjonsbyrå), så der har vi vært lenge, men det er egentlig det siste året at vi har begynt å komme i gang og jobbe der.

Markus: De var også veldig behjelpelige de første årene, med bare å hjelpe oss og være med på settet og gjøre litt sanne oppgaver og casting og sanne ting da. Så det har på en måte også vært en del av utdannelsen vår.

På samme måte som de tre filmskaperne jeg har beskrevet over, har også Markus og Morten en kombinasjon av teori (deres egne studier av film og litteratur) og praksis. Men, det som skiller dem er at de tar utgangspunkt i praksis, og denne er ikke tilknyttet noen overordnet instans. Når de gjør frilansoppdrag for andre eller deltar på seminarer og festivaler, blir læringskonteksten det Sefton-Green (2008) betegner som «Nonformal». Jeg forstår dette

begrepet som noe som verken kan beskrives som formell eller uformell kontekst, men som har innslag av begge. Læringen er mer strukturert og organisert enn et fritidsprosjekt med venner, fordi de forholder seg til frister og utfører ofte konkrete oppgaver. Likevel blir dette en annen form for læring enn slik Eirin eller Ragnhild beskriver sine erfaringer fra Filmskolen.

5.1.2 Filmprosjekter – skoleoppgaver eller individuell frihet

Alle filmskaperne er opptatte av å lage film og snakker mye om egne prosjekter både i regi av studiestedet, skoleprosjekter, og egne prosjekter de jobber med på eget initiativ, fritidsprosjekter. Særlig de som tar eller har tatt formell utdanning, bruker ofte mye av sin fritid på skoleprosjekter. Det blir derfor lett uklare skiller mellom hva som er prosjekter i regi av skolen, og hva som er prosjekter som gjennomføres på fritiden. Jeg vil i det følgende bruke betegnelsen skoleprosjekter og fritidsprosjekter. De to prosjektvariantene har likevel vist seg å ha ulik betydning for filmskaperne. Jeg vil i det følgende se på hvordan filmskaperne beskriver skoleprosjekter og fritidsprosjekter og hvordan de opplever at disse har ulik verdi og ulik funksjon. Dette handler om filmarbeid som bindeledd mellom den organiserte skoletiden og fritiden. Samtidig tror jeg måten filmskaperne snakker om spesielt fritidsprosjektene sine på, sier noe om hvordan de tenker om seg selv. Det gjenspeiler på en måte deres identitet som filmskaperne fordi disse prosjektene springer ut fra hva de ønsker å lage og hvem de ønsker å framstå som.

Markus og Morten bruker mye tid på å utvikle egne prosjekter og å delta på festivaler og jobbe frilans. Deres hverdag består dermed av å lære om film både i form av teori og praksis. Ved at de lager film på oppdrag for andre og sender inn filmer til festivaler, får de til tross for at de ikke er tilknyttet noen skole, hele tiden en form for evaluering på det arbeidet de gjør.

Markus: Og vi gjorde litt strøjobber for å få inn litt penger. Også drev vi egentlig hele tiden fra starten av, så var tanken at vi samtidig skulle sitte og skrive våre egne ting for å utvikle egne prosjekter.

Morten: For å prøve og være litt konkret i kortversjon, så har vi vært med på litt festivaler og sånn og reist litt rundt og sånn, men det er ting vi har gjort på egenhånd. Også har vi gjort noen reklamefilmer. Også skriver vi hele tiden, så vi har masse andre ting som ikke har blitt realisert.(...)

Markus og Morten har vært bevisste i forhold til at det skal være en balanse mellom jobbene de gjør for å tjene penger og tiden de legger ned i egne prosjekter. For dem ligger

motivasjonen for frilansjobbingen i å få muligheten til å realisere egne prosjekter:

Intervjuer: Har dere en del arbeidsoppgaver som går på å tjene inn penger og en del arbeidsoppgaver som går på å drive deres ting videre?

Markus: Ja, på en måte, men vi prøver liksom å finne de tingene som man tjener penger på, men som er relevant...

Morten: I starten var tanken at vi skulle gjøre noe for å få inn penger mens vi gjorde andre ting ved siden av, men etter hvert så har vi på en måte egentlig fått inn litt mindre penger fordi vi har skjont at det gir oss såpass lite og er så lite inspirerende at vi har blitt litt mer kresen.

Markus: Ja, litt mer selektive. Så vi har gjort færre kommersielle jobber etter hver som tiden har gått, men valgt ut mer jobber som vi føler passer for oss. Så har vi brukt penger så vi kan gjøre egne ting, kombinert med litt støtteordninger som vi har søkt.

I dette utdraget indikerer Markus og Morten at de ikke vil gå på akkord med seg selv. De ønsker å begrense den kommersielle jobbingen til prosjekter de oppfatter som relevante for deres utvikling. Dette framstår som en idealistisk måte å jobbe på og et modig valg i starten av en karriere. Rom for en slik tankegang og frihet til å ta slike valg, finnes antakelig bare i en uformell kontekst hvor man skaper rammene selv. Deltar man i et studieprogram som legger opp til praksisperioder /utplassering for å skape et nettverk i bransjen, kan det fort by på utfordringer hvis man har for mange krav.

Det er tydelig at Ragnhild også ser verdien av å jobbe med egne prosjekter og å få annen frilanserfaring i tillegg til å gå på filmskolen. Egne prosjekter vil i denne sammenheng si prosjekter hun bruker tid på i fritiden, gjerne sammen med studiekamerater. Frilanserfaringen kommer fra sommerjobber i produksjonsselskap eller lignende. Både «egne prosjekter» og «frilansjobbing» faller dermed under det jeg har valgt å kalle fritidsprosjekter:

Ragnhild: Ja, jeg har vel gått fra den ene utdanningen til den andre egentlig, men jeg har og prøvd å jobbe med film innimellom på somrene og fått praksis på den måten.

Ragnhilds begrunnelse for å gjøre andre prosjekter er at hun ønsker å få erfaring og praksis også utenfor skolen. Hun sier selv at hun har gått fra utdanning til utdanning, og har derfor i stor grad lært om film i en formell kontekst. Fritidsprosjekter som egne prosjekter og

frilansarbeid kan være en fin mulighet til å få prøve ut det man har lært på skolen i en annen kontekst.

Eirin forteller at skolen oppfordrer studentene til å gjøre fritidsprosjekter. Det kan være vanskelig å prioritere fritidsprosjekter hvis man føler at det går på bekostning av skoleprosjektene. Skole og fritid sklir lett over i hverandre, og Eirin beskriver at det kan være vanskelig å få plass til fritidsprosjekter ettersom hun opplever at opplegget på skolen er så krevende at det er lite tid til annet enn skolerelatert arbeid:

Intervjuer: Ja. Men når du går en sånn type utdanning, er det du gjør med film da knyttet til den utdanningen eller gjør du ting med film på fritiden i tillegg?

Eirin: Ja, jeg gjør ting på fritiden. Eee, men vi har et utrolig stramt opplegg, så det er veldig begrenset hva man faktisk har tid til.(...) Men vi blir jo oppmuntret og vi prøver å gjøre noe av det de kaller for fritidsprosjekter og gjøre noen egne ting, men da jobber jeg også som regissør da.

Likevel har studentene en oppfatning om at slik erfaring også er viktig. For Eirin og Ragnhild gjør skolen det vanskelig å få nok tid til egne prosjekter, for Markus og Morten utgjør de kommersielle prosjektene de må påta seg for å tjene penger, den samme utfordringen. Alle fire opplever at de har utfordringer i forhold til å få nok tid til egne prosjekter, men utfordringene er av ulik karakter og oppleves nok ganske forskjellig. Ragnhild nevner som eksempel på det at det er en forventning fra arbeidslivet at man kan vise til egne prosjekter, og at man har slike i sin portefølje. Hun forteller om denne erfaringen:

Intervjuer: Men i forhold til å få jobb og være attraktiv på jobbmarkedet, er det nødvendig å gjøre ting på fritiden for å ha noe å vise til som kanskje er mer din – kan representere deg bedre enn sånne prosjekter som du jobber med nå?

Ragnhild: Ja, det er nok nødvendig. Jeg var på et intervju hvor de spurte litt om hvem har du jobbet med og hvilke prosjekter har du. Og siden jeg bare hadde jobbet noen måneder – det forventes veldig at du skal ha prosjekter og mennesker du har lyst til å jobbe med som man er tilknyttet – en slags verdi. Og det må jeg gjøre utenom den jobben jeg har nå – der er det praktisk.

Gjennomføring av egne prosjekter ved siden av en hektisk studiehverdag krever tid, kompetanse og engasjement. Det krever at man utvikler seg på flere læringsarenaer, og at man lærer om film også i uformelle kontekster. Å gjennomføre egne prosjekter viser at man evner å utvikle egne ideer, planlegge og utføre de ulike oppgavene. Egne prosjekter er også en indikasjon på hva den enkelte representerer som filmskaper – en form for uttrykk eller en

egen stemme. Begge filmskaperne som har valgt en formell læringsvei, opplever at de gjerne skulle hatt mer tid til å utvikle og jobbe med sine egne prosjekter.

Terje er kanskje den som har flest innslag av læring både i formell og uformell kontekst, og er en av dem som jobber på flest flater samtidig:

Intervjuer: Så hverdagen går med på å gjøre noe frilans jobb. Lager du noe på fritiden også?

Terje: Det er planen, men det blir veldig lite tid til sånt. Ved siden av frilansjobb – jeg jobber så mye med film som jeg kan, men jeg har to deltidsjobber ved siden av, så det blir veldig sånn sjonglering.

Terje opplever det også som en utfordring å få nok tid til egne prosjekter, men for han handler det om at deltidsjobbene fyller for mye hverdagen. Han har dermed samme problem som Markus og Morten fordi han må være «kommersiell» for å overleve. Det kan tenkes at å følge en utdanning også skaper et slags fritak fra å måtte påta seg kommersielle oppdrag.

Terje får likevel in-put på fritiden fordi han bor sammen med tidligere studiekamerater med samme interesse og lidenskap for film, og han er aktiv deltaker i et kunstkollektiv:

Terje: Ja, siden jeg kom hit har jeg møtt forskjellige folk som også driver med det samme. Jeg ble medlem av et slags kustkollektiv i løpet av året. Vi har hatt stødige søndagsmøter der vi har satt oss ned og snakket om ideer og sånne ting – så det er veldig interessant. Og vi har alltid hatt gjengen vår fra skolen, så vi har jo bodd sammen og hengt veldig masse sammen.

Slik Terje beskriver «frilanstilværelsen» kan den gi rom for og skape grobunn for egne prosjekter, i alle fall på ideplanet, fordi han også deltar i et kunstkollektiv og har et nettverk av filminteresserte venner.

Som en kort oppsummering av dette delkapittelet, vil jeg sette filmskaperens erfaringer opp mot hverandre. Terje har gått på folkehøyskoler og har dermed har innslag av formell utdanning, men hans beskrivelse av hverdagen har likevel mer til felles med Markus og Morten enn med Eirin og Ragnhild. Alle filmskaperne har en forståelse av at det er viktig å jobbe med og realisere egne prosjekter, og alle sliter med å finne tid og ressurser til å få det til. For Terje, Markus og Morten er det kommersielle oppdrag for ulike arbeidsgivere som tar mye av tiden, mens det er skoleprosjektene som krever mye for Ragnhild og Eirin sin del. Profesjonell erfaring er viktig å ha på en CV, men disse arbeidene oppleves ofte som lite representative for det filmskaperne ønsker skal være deres uttrykk. Skoleprosjektene oppleves ofte mer som egne arbeider enn kommersielle jobber som reklame, men har fortsatt status som

«skoleprosjekter» på en CV. Gjennomføringen av prosjektene kommer jeg tilbake til i kapittel 6.

5.1.3 Nettverksbygging

I dette delkapittelet skal jeg vise hvordan filmskaperne oppfatter nettverksbygging som viktig for å utvikle seg som filmskapere, og hvordan de ser for seg at de skal skape de nødvendige kontaktene i bransjen. I den anledning er det interessant å se om de ulike kontekstene filmskaperne har valgt å lære om film i, er relatert til hvordan de går fram for å skaffe seg de nødvendige kontaktene.

Som vi så i kapittelet ovenfor, vektlegger Ragnhild de trygge rammene som den formelle utdanningen gir, men hun ser også at det er viktig å bygge et nettverk i bransjen gjennom praksisperioder. Hun etterstreber en trygghet i en usikker bransje, og mener nettopp kombinasjonen av filmutdanningen og praksis i sommerferien har gitt henne den jobben hun har i dag:

Ragnhild:(...) Jeg jobbet jo med Motlys på "Oslo 31.august" første sommeren jeg gikk på Filmskolen og det har jo gjort at jeg har fått den jobben jeg har fått nå når jeg er ferdig... Jeg hadde ikke vært her hvis ikke det hadde vært for filmutdannelsen. Og alle de kontaktene jeg har fått, hadde jeg ikke fått uten skolen. Eller det hadde kanskje vært hardere å jobbe seg opp til å få jobb.

Gjennom dette utsagnet kan det virke som om nettverket også utenfor skolen er avhengig av den utdanningen hun følger. Ragnhild opplever at utdanningen har gitt henne et fundament og en faglig trygghet og at kontakten skolen har skapt mellom studenter og bransjen/arbeidsplassene gjør skolen til en viktig ressurs for hennes nettverksbygging.

Ragnhild: (...) Jeg har jo kontakten med de fleste fra Filmskolen av regissørene, og det viktigste for meg har egentlig vært kvaliteten. Det er ikke så nøye om de har lyst til å lage sjangerfilm eller om de har lyst til å lage...men at de har noe de brenner for og at de lager noe ordentlig som det er noe mening bak. Så det er jo hun som jeg har laget eksamensfilmen med som er veldig flink og som jeg har lyst til å jobbe videre med, og han som vant Amanda for beste kortfilm – har snakket med han om å lage noe mer, så det er gøy, veldig gøy. Det er fint at man som den filmskolegjengen man er, holder sammen etter utdanning og gir hverandre jobb eller jobber sammen.

I dette utsagnet viser Ragnhild at hun opplever at skolen bidrar til å gjøre hennes vei inn på arbeidsmarkedet/domenet lettere enn om hun ikke hadde gått på filmskolen. Noe av grunnen til dette er at hun ser på flere av samarbeidspartnerne i skolemiljøet som en del av hennes fremtidige nettverk. Det gjelder ikke bare kontakten med bransjen gjennom praksisperioder, men også båndene som knyttes til medstudenter gjennom samarbeid med skoleprosjekter. På denne måten får studentene prøvd ut kjemien seg i mellom og gode erfaringer kan gi grobunn for samarbeid også etter at studiet er over – både ved å sette i gang prosjekter sammen, men også ved å gi hverandre jobb hvis det er aktuelt.

Også Terje opplever at nettverket av tidligere studiekamerater er en viktig ressurs, og noe som skiller seg fra verdien av faglig kompetanse:

Intervjuer: Etter Danmark, hva gjorde du da?

Terje: Da kom jeg hit (Oslo) like etterpå og flyttet inn i en leilighet sammen med en del studenter som jeg har møtt over de to årene på folkehøgskole – og så frilanset vi. Så vi infiltrerte filmbransjen (latter)- det var planen. Og det har gått veldig bra for oss. Interessante år.

(...)Intervjuer: Hva slags jobber relatert til film er det du gjør?

Terje: Jeg jobber stort sett som produksjonsassistent på alt, mye forskjellig. Det var litt røft i begynnelsen, veldig humpete – det var vanskelig å få stadig arbeid. Så derfor måtte jeg ha deltidsjobber, men faktisk i går så sluttet jeg. Jeg begynte å jobbe på en kino, men det gjør jeg ikke nå lenger. Nå har jeg blitt kjent med så masse folk at jeg fått mange forespørsler om jobb, så nå går det litt bra.

Dette er eksempel på en måte å skape nettverk på uten at det skjer i regi av en utdanningsinstitusjon. Det er tydelig at Terje er oppsøkende i forhold til å tilegne seg noe nytt, hente inspirasjon og skape kontakter. Terje legger ikke skjul på at dette oppleves som en krevende prosess, men han ser det som nyttig å jobbe seg oppover i filmbransjens hierarki og er sikker på at dette er noe han vil få igjen for senere i karrieren. Han er åpen i forhold til hvem han jobber med, hvilken sjanger og hvilke arbeidsoppgaver han gjør. For han er all erfaring nyttig erfaring, og noe som er med å skape fundamentet for å klatre videre.

5.1.4 Drøfting/sammenligning

I denne første delen av kapittel fem har jeg sett på relasjonen mellom kontekst og struktur, film som skoleprosjekt eller fritidsprosjekt, og det sosiale miljøet forstått som et nettverk av

filmskaperne. Disse tre faktorene skal jeg nå drøfte opp mot Sawyer (2012) sin modell som jeg presenterte i kapittel 3.

Det er tydelig at alle har valgt veier med innslag av læring både i formell og uformell kontekst, og at nettopp denne overlappingen har hatt betydning. Kanskje en slik veksling til og med kan sies å være en forutsetning for å bygge opp nødvendig kompetanse og erfaring til å lage produkter/filmer som er gode nok til å slippe forbi gatekeeperne. Som jeg har vært inne på, representerer gatekeeperne to «terskler» i denne sammenhengen. Den ene er knyttet til å komme inn på anerkjente skoler hvor det er strenge opptaksprøver. Den andre er knyttet til å slippe inn i den profesjonelle filmbransjen. I mange sammenhenger handler det om å få delta på festivaler og å få del i støtteordninger til å gjennomføre sine prosjekter. På bakgrunn av produktene de presenterer og kontaktnettet de bygger etter å ha sluppet forbi gatekeeperne, kan filmskaperne bli en del av sitt domene/ norsk filmbransje. Utdanningsvalg og sammensetning av formell og uformell kontekst har vist seg å ha innvirkning på hvordan filmskaperne ser for seg veien inn i domenet. Ragnhild, Eirin og Martin som alle har kommet gjennom filmskolens opptaksprøver, har allerede passert gatekeeperne en gang på vei inn i utdanningssystemet. Man kan tenke seg at det kanskje har gjort neste «passering» litt enklere. Gjennom filmskolen har de fått hjelp til å bygge relasjoner til filmbransjen gjennom lærere, foredragsholdere og praksisperioder. Mye frilansarbeid gir på en annen side også mye erfaring og kontakter i bransjen og er en annen måte å forsøke og overbevise gatekeeperne på. I følge Sawyer (2012) sin modell er det mer enn faglig kunnskap som må til for å bli en del av domenet. Filmskaperne må dele en felles forståelse for hva filmbransjen står for og hvordan den fungerer – en «internalisering» av domenet.

For å synliggjøre variasjonen filmskaperne representerer, vil jeg i det følgende sammenligne filmskaperens enkelthistorier. Ragnhild og Eirin representerer begge det jeg oppfatter som den mest strukturerte formen for læring blant filmskaperne fordi filmskolen er en formell utdanning som også har et strukturert og formelt innhold – læringskonteksten blir formell og organisert.

Terjes beskrivelse av erfaringene fra folkehøyskolene står i sterk kontrast til hvordan Ragnhild og Eirin opplever sine studier ved filmskolen. Dette gjelder ikke nødvendigvis hvor mye innsats man velger å legge i utdanningen og hvor mye ansvar man velger å ta for egen læring. Det største skillet ligger i hvilke formelle krav som stilles fra institusjonen og lærerne, og hvilke evalueringsformer som benyttes. Ragnhild og Eirin opplever for eksempel å få konkrete oppgaver som de får tilbakemeldinger på. De vet gjennom hele bachelorprogrammet

at studiet avsluttes med en eksamensfilm som tillegges mye prestisje. Det er ikke opp til hver enkelt student om de ønsker å gjennomføre de ulike oppgavene – det er obligatorisk.

Terje opplever på sin side at den frie strukturen på folkehøyskolene har gitt han relevant kunnskap og viktige redskaper fordi han har måttet ta kontrollen selv. Dette er nyttige erfaring å ta med inn i en mulig frilanskarriere. Hans oppfatning og opplevelse av læring representerer en form for læringskontekst med løsere struktur enn Ragnhild og Eirin.

Markus og Morten har en oppfatning om at opplegget ved Filmskolen legger føringer for hvem man skal samarbeide med. En slik oppfatning stemmer med Ragnhilds beskrivelse. Hun forteller at det først var i forbindelse med den avsluttende eksamensfilmen at studentene fikk mulighet til å velge hvem de ville samarbeide med. Terje har ikke møtt på slike «begrensninger»/rammer gjennom sine folkehøyskoleopphold ettersom studentene har stått helt fritt med hensyn til slike valg.

Som jeg var inne på i 3.1.2, beskriver Sefton- Green(2008) hva som utgjør en kreativ læringskontekst ved hjelp av fire punkter. Punkt nummer 2 er knyttet til hvordan læringen er strukturert og organisert. I den forbindelse legger han vekt på om læringsprosessen er individuell eller om man er en del av et fellesskap og hvorvidt samarbeid er en del av læringsprosessen. Det er tydelig at et samspill mellom filmskaperen og miljøet rundt spiller en stor rolle for videre utvikling og karriere. Særlig de med mest formell utdanning har erfart at skolen vektlegger samarbeid og at man i liten grad selv får bestemme hvem man vil samarbeide med gjennom studieløpet. Flere av filmskaperne har opplevd at arbeidsgivere (et eksempel på gatekeepere) krever at de kan presentere egne prosjekter som viser deres særpreg. Man kan tenke seg at det kan være utfordrende og lite forenelig med en strukturert formell utdanning som krever mye innsats med skoleprosjekter også på fritiden. Det gir mindre rom for å eksperimentere seg fram med egne prosjekter som kanskje kan bidra til å skape en egen stemme og stil.

Filmskaperne Eirin og Ragnhild nevner skoler som vektlegger det «håndverksmessige» i kontrast til skoler som vektlegger det «kunstneriske». Med bakgrunn i filmskaperens beskrivelser kan det virke som muligheten og friheten til å utvikle et slikt særpreg er til stede i større grad i de uformelle læringskontekstene. Det kan også se ut som det er noe de som har valgt å lære om film utenfor de formelle utdanningsinstitusjonene, verdsetter og at muligheten til å ta egne valg betyr mye. Jeg har vært inne på at utdanningsmulighetene innen film har endret seg og at mye av denne endringen skyldes økt tilgjengelighet – både i form av billigere og enklere utstyr, men også mulighet til å finne informasjon og mulighet til eksponering via

internett. En annen grunn til at flere velger mindre formelle alternativer, kan være friheten og muligheten til å dyrke det de oppfatter som sitt uttrykk eller særpreg. Å skille seg ut kan være en måte å fange gatekeepernes oppmerksomhet på og dermed få en mulighet til å bli en del av domenet/filmbransjen. På en annen side har studentene som tas opp på høyere utdanning innen film i Norge, allerede passert en form for gatekeepere (som er relatert til eller er en del av bransjen) og skaper relasjoner til bransjen gjennom studiet.

Markus og Morten tar i likhet med Terje ansvar for egen læring, men de har også funnet sin egen måte å organisere læringen på. Deres studiehverdag består av å se mye film og lese mye om film. Initiativet kommer kun fra guttene selv og drives/styres av deres behov. Det er interessant å se at selv om Markus og Morten skaper strukturen i sin utdanning, ligner den litt på strukturen Ragnhild og Eirin beskriver fra Filmskolen; kombinasjon av teori og praksis i form av å lese om/se film (teori) og jobbe med egne prosjekter/skoleprosjekter, ha praksisperioder/jobbe frilans (praksis). Det som skiller, er at Filmskolen setter rammene for hvor og hvordan for jentene, mens guttene setter disse rammene selv. Terje havner et sted midt mellom hvor han i stor grad har skapt strukturen ved å velge to ulike folkehøyskoler i kombinasjon med å delta i filmkollektiver og jobbe frilans.

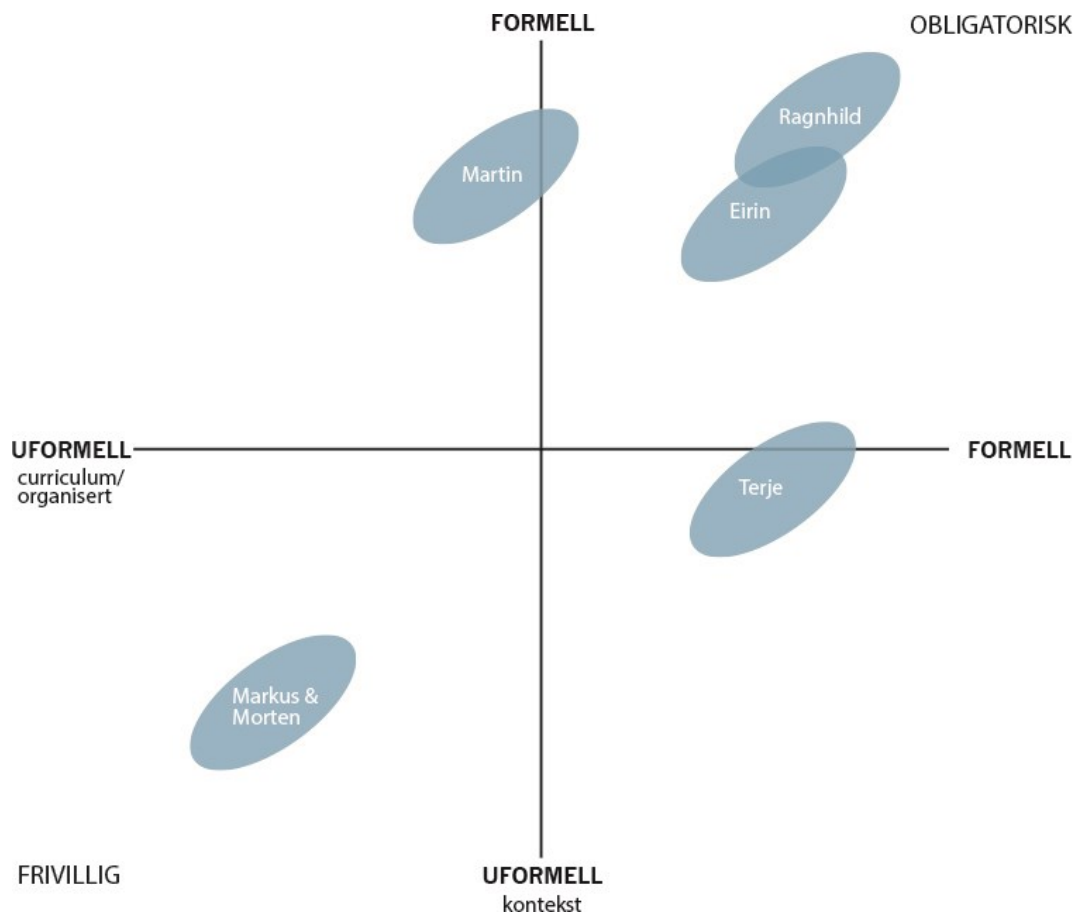
Uavhengig av utdanningsvalg har alle filmskaperne en oppfatning av at det er viktig å bygge et nettverk i bransjen. Hvordan de gjør dette, avhenger i stor grad av hvor og hvordan de lærer om film. Filmskolen har nettverksbygging på «timeplanen» i form av praksisperioder. For filmskolestudentene blir nettverksbygging derfor en naturlig og integrert del av utdanningen. Folkehøyskolene tilbyr et mye kortere studieprogram og er i større grad et lavterskeltilbud. Å skape kontakter i bransjen er ikke en naturlig del av læreplanen i en slik sammenheng, men folkehøyskoleopphold kan bidra med ett stort nettverk av andre unge filmskaperne. Å være en del av et større miljø, ser ut til å ha stor betydning.

Mellom ytterpunktene i materialet, Ragnhild som har gått fra skole til skole og videre ut i jobb etter endt utdanning, og Markus og Morten som har skapt sin egen utdanning og samtidig bygget opp sin egen arbeidsplass, er Terje et eksempel på en filmskaper som har valgt en kombinasjon av frilansarbeid og kortere studier. Martin har valgt frilansarbeid i kombinasjon med lengre studier på bachelornivå. I disse tilfellene kombinerer filmskaperne læring i formell og uformell kontekst på ulike måter og med ulike tyngdeforhold. Blant disse filmskaperne ligger mye av initiativet for læring hos den enkelte ettersom de i større grad legger opp sitt eget utdanningsløp og selv bestemmer forholdet mellom teori og praksis. I noen tilfeller virker sammensetningen mer tilfeldig enn i andre. Det kan henge sammen med bosted og

tilgjengelige studietilbud, bekjente som har delt sine erfaringer eller studiekamerater som har hatt betydning på ulike måter.

For å synliggjøre hvordan filmskaperne skiller seg fra hverandre, vil jeg plassere dem i Sefton- Greens modell:

Figur 4:



Ragnhild og **Eirin** representerer begge det jeg oppfatter som den mest strukturerte og obligatoriske formen for læring. Begge har valgt en kombinasjon av to formelle utdanninger; Ragnhild har fagskole og høyskole, Eirin har skole i Australia og høyskole. For disse to blir læringskonteksten formell og organisert eller obligatorisk/stengt slik Fornäs et al. (1995) beskriver en slik setting. Jeg har plassert Eirin litt nærmere midten av modellen fordi hun også valgte å jobbe som «kaffekoker» i bransjen et halvt år før hun dro til Australia, en form for uformell læring. Begge jentene har erfart at skolen og prosjekter i regi av skolen fyller mye tid. Skolerelatert arbeid representerer på denne måten en kombinasjon av formell og uformell læring. Selv om konteksten og rammen i utgangspunktet er formell, kan man tenke seg at

arbeidsformen får et mer uformelt preg når prosjekter tas opp på fritiden – kanskje det mest nærliggende blir å se på det som læring i en «nonformal context». Prosjekter i skolens regi gir i denne sammenheng ikke like stor frihet som egne prosjekter med vennegjengen, men studentene må ta mer tak i prosessen og drive den fram på egenhånd med tanke på når det skal jobbes, hvem som skal gjøre hva osv. Ved å kombinere studier med relevante erfaringer fra fritidprosjekter skapes det en plattform for videre utvikling som filmskaper.

I teorikapittelet (3.2.1) beskrev jeg Amabile (1996) sin oppfatning av ulike betingelser som måtte være til stede for kreativ produksjon. I den forbindelse ble frihet fra press nevnt. Dette er noe **Terje** verdsetter. Slik Terje beskriver sin erfaring med folkehøyskolene, blir dette en form for formell læring, men likevel i retning av å være mer frivillig/åpen enn obligatorisk/stengt for å bruke begrepene Sefton-Green hentet fra Fornäs et al. (1995). Initiativet til å lære ligger først og fremst hos Terje selv om han har tatt del i en form for formell utdanning. Han befinner seg derfor i midtsjiktet. Her vil jeg også plassere **Martin**, men det som skiller de to, er at innslagene av formell utdanning hos Martin er mer strukturert og organisert /pensumbasert. Han har tatt en bachelor i medieteknologi og da oppfølgingsintervjuet ble gjennomført, var Martin i gang med en master i produksjon, dokumentarfilm og regi. I tillegg har han jobbet mye frilans for sin lokale TV-stasjon og gjort egne prosjekter. Dette er det uformelle innslaget i Martins utdanning.

Markus og **Morten** har i utgangspunktet ikke tatt noe mer formell utdanning etter MK-linjen på videregående, men formen de har valgt og premissene de har lagt for å tilegne seg kunnskap om film, gjør at de skaper *læring i kontekst* fordi de skaper kontekst for læring innen et område som interesserer dem (Gilje, Erstad, 2014). Dette henger sammen med at kontekst får en forklarende verdi i et sosiokulturelt perspektiv slik jeg redegjør for i 3.1.1. Deres måte å lære på er likevel helt frivillig og det stilles ingen krav til prestasjoner fra noen andre enn guttene selv.

Valg av utdanningsform, arbeid med ulike typer filmprosjekter og nettverksbygging, er alle temaer som til sammen utgjør en stor del av filmskapernes læringsprosess. Det handler om hvordan man skal bli god nok til å lage film og hvordan man skal få mulighet til å vise hva man kan. Det handler med andre ord om hva man må kunne for å slippe forbi gatekeeperne. Et annet aspekt ved denne prosessen er hva man vil lage og hvem man vil være som filmskaper – hvordan man posisjonerer seg for å slippe inn i domenet. Det er temaet i 5.2.

5.2 Filmskapernes perspektiver og posisjonering

I denne analysen vil jeg beskrive hvordan filmskaperne bruker sjanger og stil som identitetsmarkører for å beskrive seg selv som fremtidige filmskaper. Det er bemerkelsesverdig hvor store variasjoner de syv filmskaperne representerer. Som påpekt i metodekapittelet, anser jeg intervjusituasjonen som en kontekst der informantene bruker slike identitetsmarkører for å markere hvem de ønsker å være i det de ”trener” på å være filmskaper som snakker om filmene sine (se Gilje & Groeng, 2015 for en utfyllende diskusjon om dette). Jeg vil i det følgende se på hvordan filmskaperne beskriver seg selv som filmskaper og hvordan ulike identitetsmarkører viser hvordan de posisjonerer seg i forhold til filmbransjen gjennom å se på hva de ønsker å lage (5.2.1), om de ønsker å formidle noe ved å lage film og hvordan de forholder seg til å lage film for et publikum (5.2.2).

5.2.1 Posisjonering gjennom referanser til stil og sjanger

Arbeidene filmskaperne skal bruke i jobbsøkningsprosessen, samles gjennom skoleprosjekter, prosjekter laget på fritiden eller prosjekter gjennomført gjennom frilansarbeid. Hensikten og utfordringen ligger i å vise gatekeeperne/fremtidige arbeidsgivere hvem de er som filmskaper – et særpreg eller et eget uttrykk, som er godt nok/interessant nok til å slippe gjennom nåløyet. Denne prosessen handler om å finne ut hvem man vil være som filmskaper, og hva man vil lage. På et mer analytisk plan handler denne prosessen om hvordan filmskaperne posisjonerer seg ved å bruke sjanger og stil i sine framtidige filmer som identitetsmarkører. I noen tilfeller vil også hvordan de omtaler filmbransjen, fungere som posisjonering.

På spørsmål om hva hun liker å lage og om det er en spesiell type uttrykk som kjennetegner filmene hennes, svarer Eirin dette:

Eirin: Det er jo noe av det jeg skal prøve å finne ut av i løpet av de neste årene. Men jeg begynner jo å merke at det er noen tematikker som går igjen. Jeg synes det er veldig spennende med kvinnelige hovedkarakterer, også er det spennende med de overgangsalderne – både fra å være barn til å bli ungdom og fra å være ungdom til å bli voksen. Akkurat de øyeblikkene hvor man plutselig skjønner mer av voksenverden, skjønner mer av at man ikke er eller at verden ikke er så uskyldig som det man trodde den var - det er veldig spennende. Også tror jeg at jeg kommer til å jobbe innenfor en slags sånn dramasjanger, men alltid med en slags humoristisk tone. Det tror jeg.

Så synes jeg også det er veldig spennende med ting som er litt sånn opphøyet virkelighet, men det kommer litt an på filmen da – hva den kan tåle.

Intervjuer: Hva mener du med det?

Eirin: Hm, at man går et høyere plan enn sånn kjøkkenrealisme, at man går mer mot kanskje litt sånn – “Amelie” er jo veldig magisk realisme, opphøyet. At man tar karakterer ett steg opp. Også Bent Hammer jobber på den måten. Man kan tillate seg litt mer da, at man vet at dette ville jo ikke skjedd i virkeligheten, men det kan skje i dette universet, man skaper et eget univers. Det synes jeg er veldig spennende. Det er kjempevanskelig, men det er veldig, veldig interessant.

I dette utdraget bruker Eirin referanser som filmen «Amelie» og regissøren Bent Hammer for å forklare hvilken sjanger hun vil relatere seg til. For å beskrive aktuelle tematikker, bruker hun ord som: *kvinnelige hovedkarakterer* og *overgangsaldere*. Hun har funnet noen temaer hun liker og ønsker å jobbe med. Overgangsaldere i livet er noe alle har et forhold til og kan derfor være både konkret og virkelighetsnært, men Eirin ønsker å bruke et slikt tema i en *oppøyet virkelighet*. Hun ønsker å skape *magisk realisme* og *et eget univers*. Eirin ønsker ikke at hennes filmer skal beskrive virkeligheten slik den framstår, men løfte publikum vekk fra kjøkkenrealismen og krydre med humor og det hun kaller magisk realisme. Filmer av denne typen gir rom for kunstnerisk frihet og åpner for å være kreativ på mange plan. Hun erkjenner at det er krevende å lage slike filmer: *Det synes jeg er veldig spennende. Det er kjempevanskelig, men det er veldig, veldig interessant*. Eirin framstår som en hardtarbeidende og ambisiøs, ung, kvinnelig regissør som ønsker å slå igjennom i en mannsdominert sektor. I kombinasjon med interessen for kvinnelige hovedkarakterer, som også har vært tatt opp som mangelvare i norsk film og teater, posisjonerer hun seg som en filmskaper som vil noe. Samtidig er hun åpen i forhold til hvilke kanaler hun kan se for seg å jobbe med.

Intervjuer: Ja, så i forhold til hva du ønsker når du er ferdig, så er det å jobbe med spillefilmer?

Eirin: Ja, spillefilmer, tv-serier og reklame. Men jeg er veldig åpen – jeg har veldig lyst til å gjøre flere kortfilmer. Også har jeg lyst til å prøve å gjøre små teaterstykker innimellom for å fortsette å jobbe med skuespillere og for å være aktiv som regissør.

Hun har en realistisk innstilling til bransjen hun skal inn i – man må nok være villig til å gjøre mye forskjellig både for å utvikle kontaktnettet sitt, få nyttig erfaring og gjøre seg bemerket.

Det viktige er å være å være aktiv som regissør. At hun kommer fra en «filmfamilie», har nok påvirket hennes syn på bransjen og hva som kreves for å lykkes.

Martin har på bakgrunn av sine erfaringer valgt å videreutdanne seg innenfor dokumentar, og han har derfor en annen innfallsvinkel til hva han vil lage og hvor han ønsker å jobbe:

Martin: Jeg har jo et ønske om å begynne i NRK, det er også fordi... jeg er jo fra bygda og NRK har du jo over hele landet. Jeg har et håp om å finne noe kanskje i fjernsyn lokalt i Bodø, men det kan jo være jeg ser på jobbmulighetene i storbyene også. Det blir nok regibiten jeg fordyper meg i enten på nyheter eller der mulighetene byr seg.

...

Intervjuer: Selv om ditt fokus er dokumentar nå, jobber du fortsatt med for eksempel kortfilmer ved siden av eller har du lagt fra deg fiksjonsdelen?

Martin: Per nå er det lite fiksjon, men til årsoppgaven har jeg begynt å tenke på om det er mulig å kombinere fiksjon og dokumentarfilm. Så jeg ser jo for meg at man kan kombinere de to tingene og at de kan utfylle hverandre litt avhengig av hva slags prosjekt man jobber med. Jeg synes det er interessant å se på hvordan fiksjon kan utfylle dokumentarfilm. Så jeg ser ikke bort fra at jeg kommer mer tilbake til fiksjonsfilm som emne senere i studieløpet.

Martin er også en av dem som har tatt mye formell utdanning, men han har i tillegg jobbet mye frilans ved siden av. Erfaringene har han fått fra å lage mye for sin lokale TV-stasjon. Han er åpen for å fortsette å jobbe lokalt og ønsker seg derfor til NRK, men som Eirin er han åpen i forhold til å se på jobbmuligheter i hele landet og satse på regi innen nyheter eller *der mulighetene byr seg*. Selv om Martin nå har valgt å gå videre med dokumentar, ser han på muligheten for hvordan fiksjon kan utfylle dokumentarfilm. En slik kombinasjon kan være en måte å posisjonere seg på og å skape et særpreg, og uttalelsen fungerer dermed som en identitetsmarkør.

Ragnhild ønsker også å være åpen i forhold til hvem vil være som filmskaper og hvilke arbeidsoppgaver hun vil ta på seg i starten av karrieren:

Intervjuer: Hvis du skal beskrive deg selv som filmskaper – hva vil du si da?

Ragnhild: Latter. Oj, leken tror jeg – utforskende. Veldig opptatt av å lage noe som kan underholde publikum eller ta dem med til nye steder. Den underholdningsbiten er veldig viktig for meg, men at det ligger en dybde under den. Veldig åpen.

...

Ragnhild: Jeg har veldig lyst til å produsere ting selv, men jeg har lyst til å gjøre det i et kollektiv med andre

kreative på samme nivå (...) jeg skal bli en veldig god produsent, men jeg har mer lyst til å jobbe i et fellesskap, kreativt fellesskap, og jeg har veldig lyst til å få lage spillefilm om ikke altfor lenge... 10 års tid eller, det er noe som kommer til å ta tid vet jeg. Så realistisk sett, tenker jeg at det er greit å jobbe praktisk og være litt underprodusent – jobbe meg opp. Prøve å få laget ting selv som produsent, har jeg kjempelyst til.

Intervjuer: Hvilke type filmer er det du ønsker å lage da?

Ragnhild: Jeg tror jeg har lyst til å lage kvalitetsfilm som har et stort publikum, men som har litt dybde og som kan bli stående som et godt verk – som ikke er en sånn... jeg kunne godt tenkt meg å lage en veldig god barnefilm, men som også kan ses på av voksne, ikke en som bare blir sett på som sånn plastikk, men noe ordentlig!

Ragnhild er en av dem som har avsluttet utdanningen og er i jobb. Det er stor forskjell på å være innenfor en utdanningsinstitusjons trygge rammer og å ha tatt steget ut i det faktiske arbeidslivet. Det gjør noe med forventningene og perspektivene. Ragnhild ser verdien av å jobbe i et kreativt fellesskap. Samtidig kan det være en forutsetning at man klarer å bevare drømmen og holde sitt kunstneriske uttrykk levende hvis man skal ha mulighet i en slik bransje. For Ragnhild betyr det å *jobbe seg opp* og være *underprodusent* for og få produsere noe selv på sikt. For å beskrive hva hun ønsker å lage, bruker Ragnhild ord som: «*kvalitetsfilm*», «*som har litt dybde*» og «*et godt verk*». Hun er åpen i forhold til sjanger, men ønsker å nå mange og er opptatt av kvalitet og at filmene hun er involvert i skal oppleves som noe «*ordentlig*».

Terje har imidlertid helt bestemte oppfatninger om hva han ønsker å bidra med i norsk film:

Terje: Siden jeg begynte med film så har jeg alltid synes at det blir altfor masse sosialrealistiske drama og den typen kjedelige ting i norsk film, og jeg synes det er altfor lite av det jeg nevnte tidligere – sjangerfilm, der film gjør det film gjør best i mitt hode. Og det er når du kan gjøre fantastiske ting, og du kan liksom skape et univers der ting følger sine egne regler i forhold til eller i motsetning til virkeligheten. Det er veldig mange gode filmer som også gjør det, men jeg er veldig glad i dem som lager sin helt egen virkelighet hvor ting kan være så mye mer gøy enn på ekte. Og det er helt klart sånne ting som er en del av min stil. Jeg liker filmer med roboter som blander animasjon og ekte film og westernfilm – historiske drama ikke sant, sånne ting som du kan konstruere på film som er veldig visuelt og spektakulære ting er jeg veldig glad i.

(...)

Terje: Ja, jeg vil gjerne lage underholdning, men underholdning trenger ikke å være kunstnerisk, eller se ned på i kunsten på en måte – man kan blande.

Terje mener det er for mye sosialrealistiske drama i norsk film, og synes det er altfor lite sjangerfilm. Med sjangerfilm mener han film som gir rom for å skape nye universer og

storslåtte scener i brytningen mellom fantasi og virkelighet. Terje ønsker å framstå som en filmskaper som lager noe som er underholdende, visuelt og storslått, og ønsker å bidra med noe annet enn det han mener er overrepresentert i norsk film. Slike uttalelser gjør at han framstår som ung og at han har behov for å markere seg. For å markere sin identitet uttaler han blant annet at *så har jeg alltid synes at det blir altfor masse sosialrealistiske drama og den typen kjedelige ting i norsk film, og jeg synes det er altfor lite av det jeg nevnte tidligere – sjangerfilm og jeg vil gjerne lage underholdning, men underholdning trenger ikke å være kunstnerisk, eller se ned på i kunsten på en måte – man kan blande.*

Markus og Morten har også en klar formening om hva de vil lage:

Morten: Egentlig, for å si det sånn, så har vi sittet og skrevet veldig mye som ikke har blitt realisert, så der vi vil være er på en måte er å få realisert så mange av de prosjektene vi skriver selv som mulig.

Intervjuer: Hvilken kategori er det...

Morten: Det er fiksjon.

Intervjuer: Er det langfilmer eller er...

Markus: Ja, men det er akkurat det- i starten så skrev vi noen langfilmer og sånn, men så er det den ydmykheten som kommer, så nå søker vi om en kortfilm.

(...)Men så jobber vi hele tiden med lengre prosjekter også som vi håper å kunne gjøre litt fram i tid.

Intervjuer: Hvis dere skal beskrive dere selv som filmskapere, hva sier dere da?

Markus: Eeem, det er kanskje litt tidlig. Det er kanskje litt kårni å si samfunnsengasjert, men jeg tenker at veldig mange av de tingene vi skriver har litt politisk undertone, men det er fiksjon.

Markus og Morten mål er å realisere så mange av prosjektene sine som mulig, og de er ikke i tvil om at fiksjon er sjangeren de trives best med. Ettersom guttene har valgt å lære om film ved å være i bransjen, er det naturlig at det har hatt innvirkning på deres oppfatninger. Jeg synes det er spesielt betegnende hvordan de beskriver sine egne holdninger: *i starten så skrev vi noen langfilmer og sånn, men så er det den ydmykheten som kommer, så nå søker vi om en kortfilm.* Ved å forholde seg til området og gatekeeperne har Markus og Morten opplevd at erfaringene de har fått, har gjort dem mer ydmyke. Som unge og uerfarne beskriver de hvordan de litt naivt prøvde å starte på toppen med å skrive langfilmer. Dette har nå blitt et langsiktig mål – nå jobber de med å etablere seg ved å gjøre mindre prosjekter. Erfaringene og ydmykheten for bransjen, har ikke gjort guttene mindre sikre på eget uttrykk og hvor de vil:

Morten: Men du kan si at samtidig så er vi veldig på en måte – vi er veldig estetisk og veldig opptatt av det fiktive, så det er absolutt ikke, det er ikke bare formatikken det handler om for oss. Det handler veldig mye om drømmen og.

Markus og Morten fram det estetiske ved film, og at det er et viktig element i deres arbeider. Samtidig nevnes «det fiktive» og «drømmen».

Markus og Morten dyrker tosomheten og har valgt å jobbe så å si isolert på kontoret. Det ville være naturlig om denne arbeidsformen påvirker uttrykket deres, og ettersom de framstår som så kompromissløse i stilen, er det nærliggende å tenke seg at de kanskje blir litt sære i uttrykket:

Markus: Jeg føler ikke det, men vi har registrert at... vi får noen oppvåkninger av og til når vi blir dratt litt ned på jorda.

Morten: Noen ganger føler vi.. er vi så sære liksom, men vi føler ikke det til daglig.

Markus: Så lager vi våre egne rammer også omgir man seg kanskje med folk som har ganske lik smak. Plutselig så kommer man borti noen som ikke har den smaken, men som har en helt annen smak – så er det sånn; oj, ok.

Morten: Og det er også litt sånn med internett som vi sa, at man hele tiden kan gå inn å finne noen eller noe som matcher vår smak. Man trenger liksom ikke å eksponeres for hva som er vanligst å bli eksponert for, man kan tilspisse hva man vil bli eksponert for. Så finner man alt det man vil ha og da blir man ikke regulert til resten av normene liksom.

Markus: Vi er sikkert ganske sære egentlig.

Guttene har sin måte å jobbe på og er enige om sjanger og stil i uttrykket sitt, men det er interessant hvordan de samtidig forholder seg til verden rundt seg og er bevisste på at de kan være selektive i forhold til hva de velger å se og hvem de omgås. For Markus og Morten er det sannsynlig at å være selektive på denne måten også handler om å rendyrke sitt uttrykk. De posisjonerer seg i forhold til hvem de er og det de står for uavhengig av konsekvensene. Jeg kommer tilbake til denne delen av analysen i drøftingen i 5.2.3.

5.2.2 Filmskaperens tenkte rolle i møte med publikum

Posisjonering handler som nevnt om sjanger og stil, noe som også henger sammen med om man ønsker å formidle noe hvem man vil lage noe for. Alle kunstnere må forholde seg til sitt

domene og til et publikum. Filmskaperne har ulike motivasjoner for å lage film. For noen er det trangen til å formidle noe som ligger bak, for andre er ikke det så viktig, men filmskaping har uansett en økonomisk eller kommersiell side som man må forholde seg til.

Martin har funnet motivasjon i å formidle og belyse interessante temaer, og dette har gjort at han har endret kursen fra fiksjon til dokumentar:

Intervjuer: Sist sa du også at motivasjonen for å lage film, eller det som måtte ligge til grunn var at du syntes at det var interessant og at du kunne utforske noe. Er det fortsatt en motivasjon for deg?

Martin: Ja, absolutt. Det er jo nettopp den sjangeren som jeg har valgt gjennom dokumentarfilm, så er det jo å belyse temaer som er viktig for en. Akkurat nå så holder jeg på med en dokumentarfilm om fedme og fedmeopererte og det er jo veldig dagsaktuelt og ting som har lite fokus på et personlig nivå, det er noe det er mye overfladisk prat omkring, så jeg vil som filmskaper fordype meg i emnet og litt mer hva som rører seg bak fasaden. Så man ønsker å belyse temaet og har et budskap.

Hos Martin er det ønsket om å *fordype seg i emnet, belyse temaet og å ha et budskap* som gjør at han ønsker å skape film. Han ønsker å bidra til å gi sitt publikum en dypere innsikt eller bedre forståelse av temaer som trenger å bli satt på dagsorden. Han viser et samfunnsengasjement som passer fint med dokumentarsjangeren.

Terje har et annet utgangspunkt og rangerer underholdningsverdien høyere enn formidlingstrangen. Han er også den av filmskaperne som snakker mest om at filmene bør ha en viss økonomisk inntjening. For han handler det om å lage underholdning for mange. Han har også et ønske om at filmprosjektene, som ofte krever mye ressurser, skal komme mange til gode.

Terje: Jeg vil jo helt klart lage film for et stort publikum. Det her er en sak som jeg har tenkt masse på også. Når film blir laget for et lite publikum, eller når film blir laget for filmskaperen sin egen skyld – sånne ting rynker jeg litt på nesen av for det er veldig masse penger som går med i en filmproduksjon og hvis en film ikke tjener inn igjen pengene sine, som den som regel ikke gjør, i alle fall ikke i Norge, så iblant så vurderer jeg i hvilken grad den fortjener å bli laget på en måte. Hvis den ikke skaper verdi for seg selv. Så klart er det sånne filmer som vil være egnet for å skape store verdier for veldig få mennesker som er i den sin målgruppe på en måte, men i blant så liker jeg å tenke på film i sammenligning med alle andre industrifelt som alltid må skape verdi. Bare fordi det er veldig få folk som går på kino og fordi det er så få mennesker som bor i Norge, så er det vanskelig å få til det med norsk film, men jeg ser ingen grunn til at det må være støttet av staten totalt for å kunne ha livets rett da. Hvis FRP kom til makt så ville det kanskje dø ganske fort.

(...)

Intervjuer: Trangen til å formidle noe, er den en del av det?

Terje: Ja, men ikke den største. Jeg har aldri følt at jeg har så veldig mange smarte ting jeg skulle formidle gjennom film. Jeg har alltid villet lage film fordi jeg ønsker å lage underholdning, men...

Terje har et bevisst forhold til hva hensikten med å lage film bør være – å nå et publikum. Han sier selv at han *rynker på nesen* av de som ønsker å lage film for filmens skyld og ikke for et publikum. Det koster for mye statlige midler til at det kan forsvares, mener han. Dette er en form for posisjonering og legger føringer for det produktet han som filmskaper skal lage. Han påpeker selv at *det er så få mennesker som bor i Norge, så er det vanskelig å få til det med norsk film*, men han legger likevel til grunn at filmene bør spille inn en fornuftig del av budsjettet sitt. Det innebærer at Terje må lage film for et stort publikum, noe som mange liker og lar seg underholde av. For han virker det ikke som en slik innfallsvinkel oppleves som begrensende eller som et på kompromiss. Han understreker selv at det ikke er trangen til å formidle et underliggende budskap som ligger bak ønske om å lage film, men heller å skape et spektakulært, visuelt uttrykk som har underholdningsverdi.

Ragnhild opplever det litt på samme måten, men hun legger vekt på at hun vil lage noe for noen i form av at hun vil at publikum skal forstå filmene hennes:

Intervjuer: I forrige intervju så sa du at eller du beskrev deg selv som litt mer mainstream enn mange andre....

Ragnhild: Det kan kanskje være det – den eksamensfilmen jeg laget er ikke så veldig mainstream. Men det er vel det som jeg snakket om, hva publikum synes som kanskje er mer mainstream. Jeg tror ikke det er temaet, men at publikum skal få noe ut av det. Det er noen som lager film fordi det er noe de må få ut, men at jeg kanskje har fokuset på at jeg vil lage noe for noen.

Ragnhild:(...) Jeg sier ikke at det ikke skal være smalt eller noe, men det skal komme fram til noen som skal se det.

(...)

Ragnhild: Jeg tror jeg har lyst til å lage kvalitetsfilm som har et stort publikum, men som har litt dybde og som kan bli stående som et godt verk.

Ragnhild snakker mye om kvalitet og dybde og mener at det ikke nødvendigvis er noen motsetning mellom å lage noe som er annerledes eller «smalt» og å kunne nå et bredt

publikum. Dette var hun opptatt av allerede i det første intervjuet hvor hun omtalte seg selv som mer «mainstream» enn mange andre. Nå er hun ikke så opptatt av denne betegnelsen, men mer at hun ønsker å bli forstått og være tilgjengelig for et bredt publikum.

For Markus og Morten er ikke publikum i seg selv noen motivasjonsfaktor. Det handler mest om å lage film for deres egen skyld:

Intervjuer: I det forrige intervjuet så sa dere at dere ønsket å lage film for deres egen skyld og at dere hadde behov for å uttrykke noe, og at det selvfølgelig var viktig å ha et publikum...

Morten: Publikum har vel aldri vært motivasjonsfaktoren.

Markus: Men vi har vært opptatt av at når vi lager film så kanskje vi finner et publikum – at vi håper at det finnes (...) Det er ikke noe mål for oss at ingen skal like det.

Intervjuer: Men dere er ikke villige til å tilpasse dere?

Markus: Nei, ikke i det hele tatt.

Guttenes formål er ikke å lage noe sært som bare noen få vil like, men de er ikke åpne for å gå på akkord med sin oppfatning av hva de ønsker å lage for eventuelt å kunne nå et bredere publikum. Markus og Morten ser på film som sin selvfølgelige uttrykksform:

Morten: Også kan du si at på en eller annen måte så har film som format bare blitt vårt selvfølgelige uttrykk – vår måte å uttrykke noe på. Motivasjonen for å lage film, for oss er det en veldig bra måte fordi vi kan bruke både lyd og bilde og skape atmosfærer og utforske ting som ikke er så sort-hvitt, men som kan være litt flytende og være en opplevelse.

Guttene opplever film som sitt naturlige format fordi de kan formidle noe i form av en *opplevelse*. Markus og Morten skiller seg ut fordi de har et lite kommersielt og veldig personlig forhold til å lage film – så er det bare å *håpe* at publikummet finnes.

5.2.3 Drøfting/sammenligning

I dette andre delkapittelet i kapittel 5 har jeg problematisert hvordan filmskaperne posisjonerer seg som framtidige filmskaperne gjennom måten de uttaler seg om sjanger/stil og et tenkt publikum for sine filmer. Både Eirin, Martin og Ragnhild ønsker å være åpne i

forhold til å påta seg ulike arbeidsoppgaver og jobbe innenfor ulike sjangre i starten av karrieren, men Eirin og Martin har noen tanker om hvordan de på sikt ønsker å skille seg ut – både Eirins ambisjon om å lage *magisk realisme* og Martins håp om *kombinasjon av fiksjon og dokumentar* kan være en mulighet for å skape en nisje og et særpreg. Dette er en form for posisjonering og en måte å skape seg en «filmidentitet» på. Terjes visjon er å lage sjangerfilm. Med det mener han film som gir rom for å skape nye universer og storslåtte scener i brytningen mellom fantasi og virkelighet. Dette kan minne litt om Eirins magiske realisme. Begge snakker om å kunne skape et eget univers hvor de kan frigjøre seg fra virkeligheten. Terje gir uttrykk for at han nok ønsker å dra det litt lenger bort fra virkeligheten enn Eirin. Han nevner *roboter* og *blanding av animasjon og ekte film*. Ragnhild er ikke så spesifikk og bruker ikke bestemte referanser i sin beskrivelse av hva hun ønsker å lage, men og oppfatter seg selv som *leken og veldig åpen*.

Det er tydelig at flere av filmskaperne ønsker å bruke mediet sitt til å formidle noe mer enn et realistisk bilde av virkeligheten.

I likhet med Ragnhild som er opptatt av at publikum skal forstå filmene hennes, er Terje skeptisk til at filmskaperne skal lage film kun for sin egen skyld. Han synes det er viktig med viss økonomisk inntjening og å skape underholdning for mange. Hverken Terje eller Ragnhild ønsker å lage film fordi de har et bestemt budskap de ønsker å kommunisere. Mens de på ulike måter snakker om underholdningsverdi, ser Markus og Morten på film som sin selvfølgelig uttrykksform.

Både Markus og Morten, Eirin, Ragnhild og Terje har et veldig bevisst forhold til hvem de ønsker å lage film for og har et reflektert forhold til dette. Alle kan sies å ha et bilde av seg selv som «filmkunstnere» og posisjonerer seg som det, men de har en mer eller mindre kommersiell inngang. For Markus og Morten er det kommersielle perspektivet så godt som fraværende – for dem er film blitt deres uttrykksform og hvorvidt noen andre liker det de lager er underordnet. De snakker også om sin måte å lage film på i termer knyttet til kunstnerisk utfoldelse: *skape atmosfærer og utforske ting som ikke er så sort-hvitt, men som kan være litt flytende*.

Det kan se ut som at spillefilm framstår som det optimale og det mest prestisjetunge for alle filmskaperne. Det er gjerne spillefilmregissørene som får mest oppmerksomhet og det er de filmskaperne identifiserer seg med, spesielt tidlig i utdanningsløpet ser det ut til å være slik. Etter at de har fått litt mer erfaring, sett litt mer av hva som finnes og fått bedre innsikt i egne

styrker og svakheter, er det flere som har moderert seg og åpnet opp for kortfilm, TV og reklame. Flere har også gjennom utdanningen valgt å satse i litt andre retninger; Ragnhild som produsent, Martin har valgt dokumentar og Jon Arne har valgt industridesign.

For Eirin, Markus og Morten, Terje og Ragnhild er det fortsatt spillefilm som er det store målet, men alle har innsett at det krever mye og at det vil ta tid å komme dit.

Læring, uavhengig om det er læring i en formell eller uformell kontekst (3.1.2), dreier seg i denne sammenhengen om å tilegne seg kunnskap om sitt domene «filmbransjen». Det vil si den nødvendige kunnskapen for å kunne skape film på et tilfredsstillende nivå både teknisk og kunstnerisk, men også kunnskap om hvordan filmbransjen fungerer. Det er helt nødvendige forutsetninger for å klare og slippe forbi gatekeeperne og bli en del av domenet. Den prosessen beskrives av Sawyer (2012) i systemmodellen for kreativitet og ble gjort rede for i kapittel 3. Som ung filmskaper, må man forholde seg til flere instanser – det handler ikke bare om å utvikle sitt eget kreative uttrykk. Dette samspillet mellom filmskaperen/*person*, de som skal bedømme om kvaliteten er god nok/*gatekeeperne*, publikum og filmbransjen i sin helhet/*domenet*, kan som nevnt beskrives gjennom Sawyer (2012) sin systemmodell for kreativitet. Posisjonering handler i denne sammenheng om hvordan filmskaperne ønsker å framstå og hvilke prosjekter de ønsker å presentere for å bli en del av den profesjonelle filmbransjen. Denne prosessen kan knyttes til forholdet mellom *person og område/gatekeeperne* – det handler om å komme forbi det første hinderet på veien mot en mulig karriere. Blir man en del av området og slipper forbi gatekeeperne, får man mulighet til å bli en del av domenet. Et annet hinder ligger i å produsere gode nok produkter slik at man får et publikum.

6 Kreativitet, kreativ prosess og kreativt produkt

Analysen i kapittel 5 tar for seg i hvilke kontekster filmskaperne lærer om film, og hvordan de posisjonerer seg som filmskaperne. Det skjer gjennom deres beskrivelser av hvordan de ønsker å skape seg en plass i filmbransjen som er deres domene. I dette siste analysekapittelet vil jeg undersøke hvordan filmskaperne oppfatter kreativitet (6.1), hvordan de opplever filmskaping som en kreativ prosess og hvordan de forstår film som et kreativt produkt (6.2).

6.1 Filmskaperenes oppfatninger av kreativitet

Som jeg har beskrevet tidligere (2.1), er kreativitet et vidt begrep som brukes om mye og i mange sammenhenger. Det er derfor interessant å se på hvilke oppfatninger de ulike filmskaperne har av kreativitet. Som en del av intervjuguiden (se kapittel 4) hadde jeg derfor en del spørsmål som omhandlet informantenes forståelse av kreativitet. Eirin fikk spørsmål om hun tror det er mulig å lære å være kreativ:

Eirin: (...), eller min lærer hadde en veldig god tanke om det. Det var at kreativiteten er som en brønn, hvis du hele tiden tar fra den, så vil det fortsette å komme vann til, men hvis du ikke henter opp noe så går vannet et annet sted. Jeg synes det er et fint bilde på det. Så jeg tror at i hovedsak så handler det om å være interessert også jobbe hardt, så tror jeg at...ja.

(...)

Eirin: (...) – man må bare jobbe og jobbe med kreative fag, og det er sånn man blir kreativ.

En forståelse av kreativitet slik Eirin beskriver det her, kan i følge gjennomgangen av kreativitetsbegrepet i kapittel 2, omtales som kreativitet med liten k. Det skyldes at Eirin mener interesse og hard jobbing må til for å stimulere til kreativitet. Det er ikke noe som er medfødt, men noe som kan tilegnes gjennom hardt arbeid.

Markus og Morten deler langt på vei denne oppfatningen, men trekker også fram bevissthet og fokus på å ville skape noe som nødvendige elementer for kreativitet:

Intervjuer: Føler dere at dere alltid har vært kreative?

Morten: Det er litt sånn...jeg føler at jeg ikke alltid har hatt bevissthet rundt det. For meg har det vært veldig givende og på en måte få et fokus på at man har lyst til å skape noe. Da ser man alt med nye øyne. Da har du lyst til at alt skal kunne brukes til noe. Den bevisstheten rundt at man kan skape noe har ikke alltid vært en aktiv greie for meg.

(...)

Intervjuer: Tror dere at alle har mulighet til å være kreative, at man kan lære det?

Markus: Jeg tror det. Det kan være genetiske ting selvfølgelig, men jeg tenker ikke at det er en medfødt egenskap i seg selv.

Morten: Det er det jeg mener med den bevisstheten rundt det – når man er bevisst på det blir det som en sånn logaritmisk skala; jo mer man vier til det, jo mer fokus man har på det, så blir man...

Markus: Det handler jo veldig mye om hva man forelsker seg i (...)

Morten: Det er hva man legger energien sin i og fordyper seg i.

Disse uttalelsene kan tyde på at Markus og Morten mener kreativitet er noe som man må være bevisst på for å kunne ta i bruk og utvikle videre. Deres beskrivelse er forenelig med en forståelse av kreativitet med liten k, men de kommer også inn på at kreativitet har sammenheng med hva man *forelsker seg i* og hva man *fordyper seg i*. En slik beskrivelse stikker litt dypere og handler ikke nødvendigvis om en hverdagskreativitet som alle besitter i større eller mindre grad. Slik jeg forstår det, handler det om en genuin interesse for en bestemt kreativ uttrykksform.

Med disse uttalelsene, hentet fra intervjuene med Eirin og Markus og Morten, vil jeg gjerne påpeke at inndelingen av kreativitetsbegrepet i kreativitet med stor K og liten k, kan oppfattes som en forenklet modell. I mange sammenhenger er det vanskelig å forholde seg kun til det ene eller det andre – det mest dekkende er ofte innslag av begge forståelsene av begrepet. Mitt hovedanliggende med dette delkapittelet er derfor å se utover disse to kategoriene for å forstå nyansene i de unge filmskapernes forståelse av kreativitet.

Engasjementet og interessen som Markus og Morten er opptatte av i sammenheng med kreativitet, vektlegges også av Ragnhild:

Ragnhild: Jeg tror at man må ha en vilje for det, et slags engasjement – jeg tror man må ha lyst til å lære seg det. Jeg har alltid hatt tro på at alt man har lyst, til kan man få til å lære seg, det tror jeg. Men det med kreativitet og talent er så utrolig abstrakt. Eller det med talent, på Filmskolen snakket de om at vi kan lære dere ting- alt det praktiske håndverket og gi dere kunnskap, men vi kan ikke gi dere talent og det har kanskje noe med

det kreative å gjøre også. Men engasjement er det viktigste. Tror nok at man kan lære seg teknikker.

Hun bruker ordene *vilje* og *engasjement* som uttrykk for hvordan man i stor grad kan lære å bruke kreativiteten sin og utvikle den hvis man har lyst. Selv om hun også nevner talent, mener hun engasjement er det viktigste. Utsagnet indikerer at hun mener at man har et talent i bunnen, men at dette utvikles gjennom engasjement og vilje til å lære å bruke det. Ragnhild har stor tro på at utdanning og kompetanse har mye å bidra med, og at man kan lære seg å bruke kreativiteten sin hensiktsmessig:

Intervjuer: Tror du at utdanning og kompetanse gjør at man blir friere eller mer bundet i sånne situasjoner?

Ragnhild: Jeg tror man blir friere – eller kanskje man kan se flere løsninger eller at man har gått gjennom en prosess som har vist flere utgangspunkter og man har fått et bredere spekter av kunnskap som gjør at man kan velge, men kunnskap... Filmskolen var veldig sånn at du startet veldig begrenset – de legger veldig mange føringer, så blir du friere og friere og det har kanskje med at man blir flinkere selv til å se sine egne begrensninger rett og slett. Filosofien til Filmskolen er at man skal lære seg noen kjøreregler for at man ikke skal velge fra absolutt hele spekteret, men at man blir kreativ fordi at man må begrense seg.

Denne oppfatning hos Ragnhild understøtter at formelle rammer er viktig for å utvikle kreativ læring. Spesielt hennes uttalelse: «*de legger veldig mange føringer, så blir du friere og friere*», gir uttrykk for en slik oppfatning. Jeg forstår dette som at studentene tidlig i utdanningen har behov for fastsatte rammer og struktur for å tilegne seg den nødvendige basiskunnskapen og de grunnleggende teknikkene eller redskapene de trenger. Senere i utdanningsløpet får de større frihet til å bruke denne kunnskapen på sin måte.

Terje har også en oppfatning om at kreativitet i stor grad kan læres, men han trekker i tillegg fram det han kaller *en kreativ kjerne*:

Terje: Det handler jo om å definere kreativ for det kan bli en veldig snever måte å se på det på. Jeg tror helt sikkert man kan lære veldig masse om å bruke kreativitet. Jeg tror hvem som helst kan lære å lage eller kan lære å være kreativ – alle har det jo i seg. Jeg synes det er litt rart å si det på den måten, for jeg tror veldig mange kan ha vanskelig for... jeg selv kan ha veldig vanskelig for å være kreativ til alle døgnets tider på en måte. Og det er veldig vanskelig å finne tak i og bruke det, men det å ha den kreative kjernen i seg. Jeg tror kanskje mye av det er medfødt, men jeg tror fortsatt at hvem som helst kan lære hva som helst hvis en bare har lidenskap nok for det og har nok lyst.

Det er interessant å se hvor sammenfallende filmskaperens oppfatninger om kreativitet er. Alle har tiltro til at man i stor grad kan lære å være kreativ og at vilje, engasjement, lidenskap, interesse og bevissthet tekkes fram som viktige forutsetningene for å kunne få det til. Eirin snakker om kreativitet som en *brønn* og Morten bruker *logaritmisk skala* som et betegnende bilde. Flere nevner også at kreativitet er noe *alle har, men* at det handler om viljen og interessen for å utvikle og bruke den. Samtidig innebærer ordene vilje, engasjement og lidenskap at det handler om noe som har stor betydning for den enkelte. De legger helt klart mer i sitt arbeid med film enn den innsatsen folk flest legger i sin bruk av «hverdagskreativitet». Filmskaperens oppfatning av kreativitet er mer nyansert enn det en forståelse av kreativitet med stor K eller liten k gir rom for.

6.2 Filmskaperens opplevelse av den kreative prosessen og det kreative produktet

Jeg nå skal se på hvordan filmskaperne forstår filmskaping som en kreativ prosess, og hvordan de opplever å være kreative i samarbeid med andre i et filmteam. I intervjuene kommer filmskaperens opplevelse av kreativitet og prosessen knyttet til å skape noe til uttrykk gjennom hvordan de beskriver veien fra et «blankt ark» til en utarbeidet ide. Filmskaperne har erfaring med å fullføre prosjekter, men det er i stor grad skoleprosjekter. Ideene som beskrives, reflekterer først og fremst hva de ønsker seg på sikt.

Det kreative produktet er resultatet av den kreative prosessen og blir i denne sammenheng filmene filmskaperne har laget eller ønsker å lage. Med systemmodellen til Sawyer (2012) og mekanismene den beskriver, er det interessant å prøve å forstå hvordan filmskaperne beskriver film som et kreativt produkt og hvordan de ønsker å bruke filmene/produktene for å bli en del av sitt domene. Flere av filmskaperne bruker produktet som en identitetsmarkør først og fremst for å beskrive hva de ønsker å lage i framtiden, ikke i forhold til hva de allerede har i mappene sine. I en slik sammenheng beskriver de større prosjekter de håper å få realisert på sikt. Noen av filmskaperne, spesielt Markus og Morten som har jobbet frilans en lengre periode, begynner å få større prosjekter i mappene sine, men de har også flere prosjekter de drømmer om å realisere.

Ragnhild er den eneste av filmskaperne som har valgt å utdanne seg som produsent. Det innebærer litt andre arbeidsoppgaver og en annen rolle i filmteamet enn en regissør. Hennes oppgave vil være å produsere film for noen andre. Hvilke muligheter har man da til å være kreativ og hvordan oppleves den kreative prosessen i en slik situasjon?

Intervjuer: Men synes du det er vanskelig i sånne samarbeidsprosjekter og la noen andres tanke få styre?

Ragnhild: Ja, men jeg synes det er spennende også, men det å skulle være en god produsent – det er ikke alltid så lett å forstå. Jeg jobber nå med en regissør som er veldig dyktig, men jeg hadde litt problemer i starten med faktisk å formulere hva det var hun ville lage. Vi kunne snakke om handlingen, men å komme under – det er en utfordring. Tidligere så satt jeg med alle svarene selv, men nå må man på en måte samarbeide mer og man skal kanskje lage film om ting man ikke klarer å formulere så lett fordi at det er det man synes er spennende å se på film, og så må man samarbeide om det og prøve å formulere det.

Uttalelsen «*jeg hadde litt problemer i starten med faktisk å formulere hva det var hun ville lage*», gir uttrykk for at Ragnhild opplever at det kan være utfordrende å forstå og å få tak i hva regissøren vil med et prosjekt. Samtidig er det her mye av spenningen og muligheten til å påvirke prosjektet ligger fordi man må formulere ideen i fellesskap. Den kreative prosessen for en produsent innebærer i denne fasen å forstå og jobbe videre med regissørens ide. I samarbeid legger de rammene for prosjektet og skaper en felles forståelse for hvordan produktet skal bli. Som nyutdannet og i jobb som produksjonsassistent har Ragnhild for tiden litt andre oppgaver:

Intervjuer: Men nå som du er i arbeidslivet, føler du at det er rom for deg til å være kreativ eller har du ikke kommet dit enda?

Ragnhild: I de prosjektene jeg jobber med på fritida, kan jeg det, men den jobben jeg har nå er veldig praktisk – manuset er ferdig og castingen er gjort av regissøren, så der har jeg ikke en sånn rolle. Nå jobber jeg med en produsent som er veldig åpen, så jeg tror at hvis han har nye prosjekter, så kunne jeg fått lov og lest gjennom det og sagt hva jeg synes og det er veldig fint, men akkurat i forhold til den jobben jeg gjør nå, kan jeg ikke påvirke filmen. Jeg kan være kreativ i forhold til praktiske løsninger.

Ragnhild ser på den jobben hun nå har som nyttig erfaring og et nødvendig steg på veien til å kunne fylle rollen som produsent litt lengre fram i tid. Derfor er prosjekter hun jobber med på fritiden et viktig supplement og en mulighet til å ta aktivt del i og drive den kreative prosessen. Arbeidshverdagen er foreløpig *veldig praktisk*.

Martin, som går på filmskolen, men som har valgt å satse på dokumentar, lærer kanskje å angripe den kreative prosessen på en annen måte? På spørsmål om studentene oppfordres til å bruke noen kreative virkemidler eller redskaper, svarer han dette:

Martin: Det er veldig opp til oss selv. Vi har jo studiegrupper med brainstorming og tankekart og alle de tingene, men til syvende og sist så er det... vi er jo for første gang i studiets historie, så er vi i enmannsteam. Det er i den retningen ting går i bransjen. Så nå skal vi både håndtere kamerautstyret og lyden og ta regi på ting, og det er jo veldig krevende. Men i forhold til den bakgrunnen jeg har med det tekniske, så er jo jeg litt bedre rustet i forhold til den biten. Men i forhold til spørsmålet, så er det mye opp til oss selv hvordan vi velger å utvikle ting og i det hele tatt.

Intervjuer: Dere har både jobbet sammen i grupper eller team og som enkeltpersoner?

Martin: Ja, på utviklingsstadiet så er vi jo mye i, ikke i team, men på studienivå så er vi jo en gjeng studenter rundt i klassen som på en måte er avhengige av hverandre for å utvikle ideene videre. Det blir fort at man kjører seg fast i et spor. Når du diskuterer med deg selv i forhold til ideer, så er det ingen som gir deg motstand, og da er det vanskelig å se hva som fungerer og ikke fungerer. Så jeg har veldig godt utbytte av klassen sånn sett, og ikke minst av veilederne for å utvikle ideene videre.

En av forskjellene ved å utdanne seg innen dokumentar og film, ser ut til å være måten å jobbe på. Martin forteller om utfordringene ved å være *enmannsteam*, men som student setter han stor pris på at de likevel har studiegrupper og at medstudentene bruker hverandre og veilederne aktivt i ideutviklingsfasen. Selv om Martin i en arbeidssituasjon kanskje må håndtere mye av utstyret og situasjonen selv, vil det i de fleste tilfeller finnes en redaksjon hvor ideer kan luftes og diskuteres. På den måten vil han også bli en del av et kreativt fellesskap i forhold til å komme fram til saker og vinklinger. I dette tilfellet handler det om kreativitet på et annet plan enn å skape visuelle inntrykk eller «magi» på film. Det handler kanskje heller om å kommunisere et budskap eller skape en vinkling som vekker interesse. Den kreative prosessen (ideutviklingen) består likevel av mange av de samme elementene, og behovet for å være en del av et fellesskap er viktig også for Martin.

Terje har som mål å lage *sjangerfilm* og er i den forbindelse ute etter storslagne scener og magi. Slik Terje beskriver hvordan han angriper den kreative prosessen, varierer det fra prosjekt til prosjekt. Det gjør også preferansene i forhold til om han trives best med å utarbeide ideer alene eller i fellesskap med andre:

Terje: Det er veldig situasjonsspesifikt. Jeg har jo en liste med masse rare ideer som jeg alltid går tilbake til og ser litt på. Men i blant så sitter jeg og vennene mine og prater og kommer fram til at DET var en god ide, vi er nødt til å lage den filmen. Eller...jeg vet ikke helt.

(...)

Terje:(...) Jeg er også veldig stor forkjemper for, eller jeg er veldig glad i å være alene – det er veldig viktig i den kreative prosessen å ha alenetid. Og det er ofte sånn at når du står alene i dusjen, i sånne meditative stunder er der de beste ideene kommer, det har jeg lest masse om og jeg tror det er minst like viktig som når du sitter i gruppe og brainstormer. Det kommer litt an på, men hva som avgjør hva jeg kommer til å lage...det er veldig vanskelig å si, det kommer så veldig an på.

Terje har behov for begge deler, både å *brainstorme* i gruppe og *alenetid* i den kreative prosessen. For han er dette situasjonsspesifikt, men når man er i en kreativ prosess, er det som regel noe man engasjerer seg i og har med seg i tankene nesten hele tiden. Det kan være tilfeldig hvor og når den gode ideen dukker opp.

Markus og Morten beskriver to spesifikke prosjekter og hvordan de opplevde disse prosessene:

Intervjuer: I forhold til det å komme opp med ideer og kreative prosesser – har dere en slags mal dere jobber etter?

Morten: Det er litt ulikt fra prosjekt til prosjekt, men nå jobber vi med et prosjekt som er løst inspirert av William Nygaard-saken, et vitne i den saken som vi leste om for noen år siden og så har vi snakket mye om den saken sånn av og på. Så begynte vi å tenke; ok, her kunne det vært kult å gjøre noe – det er veldig mange paralleller til hva som skjer i dag, og det kunne vært interessant og gjort et portrett av en sånn figur. Så vi startet opp med det, men så har det endret form til at det egentlig ikke ligger tett opp mot Nygaard-saken i det hele tatt.

Markus: Det er sikkert sånn nesten alle ideer begynner, men fordi vi er to så blir det veldig tydelig. Ofte er det sånn at en av oss kommer opp med en ide og så gir den andre motstand som gjør at det hele tiden er bevegelse eller utvikling i prosessen.

Dette første eksempelet viser hvordan en ide har utviklet seg over lang tid og hvordan den har endret retning underveis – veien fra ide til gjennomføring er lang. Markus og Morten ser verdien av at de er to fordi de gir hverandre motstand som skaper bevegelse eller *utvikling i prosessen*.

I det andre eksempelet starter den kreative prosessen i en annen ende:

Morten: Men på den filmen vi gjorde i Kongo, så var det en helt annen greie. Da var det en dame vi kjenner, som kom til oss og sa at hun hadde jobbet i Kongo i tyve år, og hvis vi hadde lyst til å gjøre noe der, så mente hun at hun kunne ordne midler til at vi kunne lage film der. Så gikk det liksom en faen i oss, så vi tenkte at det hadde vært veldig kult å lage en film i Kongo. Så det var egentlig motivasjonen.

Markus: Da måtte man på en måte se det andre veien; hvordan skal vi finne på noe å lage der?

Morten: Men også der falt vi tilbake på at vi må bare bruke det vi liker å gjøre som er atmosfære, lys og lyd og den pakka der, og så bestemte vi oss for at det kan være en stor og skummel tematikk og det kan være mye som ligger i bunnen der, men vi skal angripe dette her med vår atmosfære og vårt blikk, så kan det bli noe interessant. Så vi prøvde vel egentlig å holde oss ekte med den måten vi gjør det på.

Dette prosjektet starter med en spennende mulighet til å lage film i en eksotisk setting. I motsetning til prosjekter som utvikles fra en interessant ide, måtte guttene *finne på noe å lage der*. Selv om dette kanskje var en uvant inngang til å lage film for Markus og Morten, har de vært opptatt av å finne sin måte å lage film på, og det handler for dem om *atmosfære, lys og lyd*. Det understrekes nok en gang at «tosomheten» har stor betydning for deres arbeidsmåte:

Morten: Så tror jeg kanskje at vårt verktøy er det at vi er to stykker som på en måte er låst sammen i et rom og som på en måte isolerer oss litt fra omverdenen – vi kjører veldig tett og hardt på, og jeg tror det er veldig effektivt fordi man hele tiden må artikulere tankene sine. Det blir litt som å være hos psykolog eller et eller annet. Da er det hele tiden utvikling og skjer hele tiden noe. Så det i seg selv er et veldig sterkt verktøy.

Morten trekker fram at *man hele tiden må artikulere tankene sine* som en av de store fordelene ved å være to. Det er et interessant utsagn sett i sammenheng med Ragnhilds erfaringer i rollen som produsent. Hun beskriver nettopp dette, å forstå ideen, som en av de største utfordringene i samarbeid med regissører.

Et høydepunkt eller et gjennombrudd i den kreative prosessen er ofte når man opplever å få en aha-opplevelse i form av et kreativt øyeblikk. Det handler ofte om å komme fram til ideen man skal bygge prosjektet på eller finne den ultimate vinklingen eller løsningen på et omfattende problem. Filmskaperne beskriver slike opplevelser på ulike måter, men alle har erfaringer med kreative øyeblikk og knytter dem til *den gode følelsen*. Ragnhilds opplevelse av kreative øyeblikk er særlig i samarbeid med andre:

Ragnhild: Jeg har vel hatt noen sånne, særlig i samarbeid – hvor man synes at ideen er veldig morsom og man får noen sånne gode ideer selv. Vi hadde et prosjekt hvor vi jobbet med TV-serie – vi var fire stykker sammen og

idemyltret veldig mye og det var veldig gøy – produsenten kunne like mye komme med ideer som manusforfatteren, og vi jobbet fram en ide som var utsprunget av noe jeg kom på, men som ble noe helt annet underveis og det var veldig gøy å jobbe med. Til slutt ble det en ide som NRK likte. Så den følelsen av at man kaster ball - det er en sånn gledesfølelse, et slags lykkerusaktig minne, i alle fall.

(...)

Ragnhild: Og man sitter sammen, og ingen er kritiske. Jeg har et veldig behov for å jobbe sammen med andre, men jeg kan være kreativ på egenhånd og, men det morsomste eller de beste øyeblikkene er når man sitter og kaster ball og man kan være litt, om ikke ukritiske, da kommer det mange litt tullede ideer, men inni der kommer det også mye bra.

Ragnhilds bruker ord som *gladesfølelse* og *lykkerusaktig* og beskriver de gode kreative prosessene som de gangene man klarer å være ukritisk og åpen. «Ja-og-mentaliteten» kan være fruktbar i mange kreative prosesser. Hvis man er for selektiv i idefasen, kan man gå glipp de virkelig gode ideene. Ragnhild forbinder de kreative øyeblikkene først og fremst med samarbeid.

Martin opplever også at han har behov for å diskutere sine ideer med andre for å finne ut om det er noe hold i dem:

Martin: For min del så kommer jeg jo på en del ting, men jeg klarer ikke å innse hvor gode ideene er før jeg får diskutert dem med andre. Så jeg sliter litt med å tenke at dette er en kjempeide, men det vil si jeg har jo hatt en del ideer som jeg føler er veldig, veldig bra, men som overfor andre ikke er fullt så bra. Så igjen er det på en måte ideer som jeg har tenkt litt på som viser seg å være gode ideer – så det handler vel kanskje litt om å ha et bevisst forhold til hva som fungerer på film.

Martin mener erfaring med film som medium og at man har *et bevisst forhold til hva som fungerer på film*, er viktig i forhold til å kunne avgjøre hva som er en god ide for et filmprosjekt. I tillegg kan det være problematisk å vite hvor gode egne ideer er uten at man sjekker reaksjonen hos andre. Det er tross alt andre som skal bedømme det endelige produktet og være filmens publikum.

Mortens erfaring er at mange a-ha-opplevelser blir liggende i skuffen:

Morten: (...) det krever veldig mye for å realisere seg (film) og bli definert som et endelig produkt. Vi har en kopist som er illustratør, og han trenger bare en penn og et papir – så har han makten til å skape noe. Jeg føler at vi har hatt mange aha-opplevelser som vi kunne ha delt med andre mye raskere. Jeg tror det er mange aha-

opplevelser som bare ligger i skuffen.

Morten beskriver det som en utfordrende å bruke film som medium fordi *det krever veldig mye for å realisere seg og bli definert som et endelig produkt*. Veien fra ide til produkt er lang og krever mye ressurser. Det er hovedgrunnen til at mange av guttenes gode ideer blir liggende i skuffen og forblir ideer. Morten bruker kameraten som er illustratør og som kan skape noe ved hjelp av penn og papir som en kontrast til det omfattende maskineriet som må i gang for å ferdigstille en film.

Markus og Morten understreker hvordan de opplever prosessen som den skapende delen av å lage en film, og at produktet og ferdigstillingen av et prosjekt ikke nødvendigvis framstår som noe høydepunkt:

Morten: Men for oss så.. vi liker veldig godt når vi ser andres filmer at de lever videre, mens når vi lager den selv, så vil vi at andre skal oppleve det på den måten. For oss så er på en måte prosessen fram til filmen er laget veldig viktig når vi gjør egne ting. Vi liker veldig godt det å være i vår egen verden og finne ut av hvordan det her skal bli, hva slags verden er det her, hvordan skal det komme til uttrykk – utfordringene og all den smerten det innebærer. Det er veldig god prosess. På en eller annen måte så er det noe vi liker veldig godt. Den tyngste tiden er rett etter at vi er ferdige med en ting.

Markus: Det er veldig lite forløsende egentlig.

Morten: Det er hele prosessen som er veldig kul.

Markus og Morten sier at det er viktig for dem at filmene deres *lever videre* hos publikum. For å få det til, må de arbeide for at filmene skal gjøre inntrykk, at de skaper noen reaksjoner eller tanker hos de som ser på. Dette krever mye arbeid i den kreative prosessen og utarbeidelsen av ideen: *Vi liker veldig godt det å være i vår egen verden og finne ut av hvordan det her skal bli*. Guttene liker å være i denne fasen av arbeidet og opplever at *den tyngste tiden er rett etter at vi er ferdige med en ting*.

At en lang og intensiv kreativ prosess kan føre til at de føler seg tomme når produktet endelig er ferdig, er forståelig. Slik guttene beskriver prosessen, tror jeg mye av grunnen til at denne tiden føles så tung, er at det blir litt overveldende å skulle sette i gang et nytt prosjekt - en ny runde med søknader og mye arbeid med ideer som kanskje ikke blir noe av osv. Utdragene fra intervjuene med filmskaperne viser at fellesskap og samarbeid er en naturlig og nødvendig del av den kreative prosessen ved å lage film. Alle filmskaperne ser verdien av å kunne diskutere ideer med andre og å utvikle dem videre i samarbeid med et større team. I systemmodellen

beskrives kreativitet som noe som oppstår når en person bruker symbolene gitt av et domene og tilfører domenet noe (Sawyer, 2012). Filmskaperne bruker kunnskapen de har tilegnet seg om film og filmbransjen i filmskappingsprosessen for å lage et produkt som kan godkjennes av gatekeeperne.

6.3 Drøfting

I dette kapittelet har jeg sett på filmskaperens oppfatning av kreativitet og deres opplevelse den kreative prosessen. Slik Sawyer (2012) beskriver den kreative prosessen i sin modell (3.1), er personen utgangspunktet og kilden til nyskaping. Personens bidrag i den kreative prosessen, alene eller i samarbeid med andre, skaper produktet. Hvis produktet, i dette tilfellet filmen, er god nok og følger domenets kriterier på en tilfredsstillende måte, er det mulig å slippe forbi gatekeeperne og bli en del av domenet. Det er på denne måten gatekeeperne gir det kreative produktet verdi. Det er på bakgrunn av disse mekanismene at filmskaperne må forholde seg til den bransjen de skal inn i og ha kunnskap om de kreative «normene» som er gjelder.

Den kreative prosessen og hvordan den oppleves og beskrives av filmskaperne, henger sammen med hvordan de ser på kreativitet og hva de legger i dette begrepet. Slik begrepet beskrives i intervjumaterialet, er det ikke nødvendigvis slik at kun den ene eller den andre forståelsen av kreativitet er dekkende. En kombinasjon av kreativitet med liten k og stor K ser ut til å være en bedre beskrivelse av hvordan filmskaperne opplever begrepet.

Csikszentmihalyi (2013) mener at kreativitetsbegrepet innebærer at man bidrar med noe som beriker og forandrer et domene. Oppfatning minner om kreativitet med stor K. For å nyansere bildet, skiller han imidlertid mellom å være personlig kreativ (k) og kulturelt kreativ (K).

Personlig kreativitet knyttes til personer som er nytenkende og opplever verden på en original måte, mens kulturell kreativitet må være forståelig for andre, anerkjennes av andre eksperter innenfor det aktuelle området og må inkluderes i det kulturelle domenet det tilhører. Det er mulig å etterlate seg et kreativt bidrag uten å være personlig kreativ, på samme måte som det er mulig at en personlig kreativ person kanskje aldri vil bidra med noe banebrytende til kulturen (Csikszentmihalyi, 2013, s.27). Csikszentmihalyi (2013) sitt bidrag gir oss en distinksjon mellom ulike former for kreativitet. Det er viktig for min oppgave fordi kreativitet sett i sammenheng med læring og kreativ læring, forutsetter at kreativitet kan forstås på flere

måter. Slik filmskaperne beskriver sine opplevelser av kreativitet, har filmskaping innslag av både personlig og kulturell kreativitet.

Amabile (1996) mener også det finnes ulike nivåer av kreativitet og at å være kreativ på lavere og høyere nivåer, ikke krever det samme – hverken av øvelse, ferdigheter, talent eller krav til miljø. Relevant i denne sammenheng er at hun påpeker at kreativitet på høye nivåer krever mye øvelse, og at formell utdanning ser ut til å være viktig for å prestere på et tilfredsstillende nivå. Samtidig understreker hun at talent, utdanning og kognitive ferdigheter ikke i seg selv er nok for høye kreative prestasjoner. Det er likevel interessant at hun trekker fram formell utdanning som hensiktsmessig. Ragnhilds erfaringer støtter opp under en slik betraktning. Amabile (1996) mener også det er en forutsetning at kreativitet kan utvikles og at et enkelt individs prestasjoner kan variere. Dette er en oppfatning av kreativitet som er forenlig med filmskaperne beskrivelser. De skal prestere på et høyt kunstnerisk nivå, men den kreative samarbeidsprosessen i et filmteam fungerer på en annen måte og krever andre ferdigheter enn den kreative prosessen kunstnere som i hovedsak arbeider alene, opplever. Jeg er interessert i hva dette har å si for den kreative prosessen og for muligheten til å utvikle særpreg. Alle filmskaperne snakker om det positive ved å samarbeide med andre i en kreativ prosess – det handler om å ha noen å «brainstorme» sammen med, drøfte ideer og ha fruktbare og konstruktive diskusjoner sammen med. Samtidig har alle opplevd at slikt samarbeid også kan være utfordrende. Det kan være vanskelig å få gjennomslag for egne ideer og dermed vanskelig å få mulighet til utvikle og vise sitt eget kreative uttrykk. Spesielt formelle utdanningstilbud ser ut til å legge rammer i forhold til hvilke prosjekter studentene skal jobbe med, og hvem de skal samarbeide med.

En annen faktor som kan tenkes å ha innvirkning på den kreative prosessen, er publikum. I Sawyer (2012) sin modell spiller publikum en sentral rolle. Spesielt hvilke tanker personen, skaperen av det kreative produktet, har om relasjonen til et eventuelt publikum. For filmskaperne har publikum en sentral rolle fordi alle har en oppfatning av hva de ønsker å lage, produktet, og hvordan de ønsker å forholde seg til et publikum. Med utgangspunkt i systemmodellen kan en film passere gatekeeperne uten at det er noen garanti for at filmen blir en suksess. Selv om filmen for eksempel har mottatt støtteordninger på bekostning av mange andre søkere, er det ikke gitt at den faller i smak hos publikum. Ekspertene i filmbransjen/gatekeeperne har en kritisk rolle med hensyn til å evaluere kreative arbeider og ideer. Etter at de har gjort sine valg, er det i møte med et bredere publikum at den virkelige dommen faller. Alle som skaper noe for et publikum, har kjennskap til hvem som utgjør deres

publikum og hva det er de liker. Ingen av filmskaperne i mitt prosjekt har et større publikum foreløpig, men flere av dem viser likevel at de har noen tanker om hvordan de skal nå et publikum. Fordi de fleste ønsker å tilfredsstille og beholde sitt publikum, vil dette influere på den kreative prosessen. Det er alltid en mulighet å ignorere forventningene fra publikum, men det er samtidig en krevende prosess å etablere et nytt publikum (Sawyer, 2012).

Sawyer (2012) deler publikum inn i ulike lag. Den innerste kjernen består av de som vet mest om domenet/filmbransjen – dette er de mest aktive og de som har forutsetninger for å mene mest. Deretter kommer et lag som består av amatører. Amatørene har selv vært aktive på et tidligere tidspunkt og besitter derfor mye kunnskap som gjør at de i større grad enn andre har interesse for et felt og større mulighet for å forstå og verdsette den aktuelle kunstformen. I tillegg til eksperter og amatører finnes det også et generelt publikum uten noen form for spesialkunnskap. For filmskaperne er det brede publikumet viktig fordi størrelsen på det ofte er et avgjørende mål på suksess (Sawyer, 2012). Intervjumaterialet viser at filmskaperne har ulike oppfatninger av hvordan de ønsker å forholde seg til dette publikumet og hvor stor innvirkning et publikum skal ha på deres produkter. Både Terje og Ragnhild ønsker å nå et bredt publikum og synes det er viktig at filmene deres skal underholde mange. Terje er opptatt av en viss økonomisk inntjening og synes det bør være en forutsetning for å lage film. Markus og Morten uttrykker at det er viktigere for dem å være tro mot sitt uttrykk og sine prosjekter enn å nå et stort publikum. Realiteten for de fleste som skaper kreative produkter, er likevel at de trenger et publikum for å overleve. Det er vanskelig å bli tildelt støtte til prosjekter eller få innpass på festivaler hvis det man lager ikke appellerer til et publikum, men det betyr ikke at alt som produseres må være kommersielt. Et kreativt fagfelt eller domene er interessert i å ha en bredde og et mangfoldig uttrykk. Dermed verdsettes også et smalere uttrykk – filmskaping blir ikke spesielt kreativt hvis alle filmer skal skapes rundt den samme kommersielle lesten.

7 Unge filmskaperere – kulturelle entreprenører?

Flere kreativitetsforskere mener at arbeidslivet er i endring og at organiseringen av «det nye arbeidslivet» kan sammenlignes med hvordan man jobber innen kreative fagfelt.

Begrunnelsen er at prosjektbasert arbeid, utbredt bruk av midlertidige ansettelses og krav om fleksibilitet og kreativitet blir mer og mer utbredt (Florida, 2012; Robinson, 2011; Ross, 2009; Stavrum, 2009). En viktig stemme i den internasjonale debatten, amerikaneren Richard Florida (2012), er opptatt av «The Creative Age» og beskriver dannelsen av en den kreative klassen som en ny innflytelsesrik sosial klasse. Han mener 30 prosent av arbeidsstokken nå består av kreative arbeidstakere som har kreativitet som nøkkelfaktor i sitt arbeid. Denne utviklingen vil føre til et endret arbeidsliv og endrede grunnleggende verdier. Målet må være å skape et samfunn som ser og kan utnytte alle menneskers kreative potensial til fulle, mener han. En annen frontfigur i den internasjonale debatten, Ken Robinson (2011), hevder at kreativitet framstår som en stadig viktigere egenskap. Han mener at den økende kompleksiteten i utfordringene verden står overfor, må møtes av evnen til kreativ tenkning. Han er derfor forkjemper for en kreativ revolusjon i utdanningen. Bevissthet om sitt kreative potensial handler mye om å finne sitt medium og å dyrke fram sitt talent (Robinson, 2011). Robinson (2011) mener dagens utdanningspolitikk er for opptatt av akademiske standarder som ble laget i en annen tid og med andre formål.

Denne debatten har flere dimensjoner. En dagsaktuell debatt her i Norge handler om kunstfagets plass i skolen og viktigheten av å ha godt utdannede kunst- og designlærere. Som kunstner og lærer hevder Anne Skaansar (2015, 4. mars. Livsviktige kunstfag. Bergens Tidene. Hentet fra <http://www.bt.no/meninger/kronikk/Livsviktige-kunstfag-3313763.html> mars) i en artikkel i Bergens Tidende at kunstfagene nedprioriteres i lærerutdanningen. Hun mener kunstfagene gir mulighet for «en høy grad av direkte anvendt kunnskap i en skapende handling». På denne måten representerer estetiske fag en alternativ måte å lære på og gir mestringsfølelse og motivasjon på en annen måte enn teoretiske fag. I følge en slik forståelse gir skolen elevene mindre plass en ønskelig til å arbeide med kreative og estetiske fag innenfor en formell struktur. Flere av filmskaperne har opplevd en slik struktur som viktig i sin utdanning.

Et relatert, men noe annet perspektiv finnes i debatten om hvordan PISA-undersøkelsen skaper et endret klima for kreativ læring i skolen. I sosiale medier er det en pågående diskusjon om at Norge kommer dårligst ut av 65 land i en rangering over kreative aktiviteter i skolen. Forskere ved universitetet i Oslo påpeker i Aftenposten at dette skyldes at slike aktiviteter sees på som «extracurricular activities». Forfatterne av denne artikkelen mener at norske elever har et bredt tilbud både i og utenfor skolen, men at mye av dette tilbudet faller utenfor det som måles, fordi mye av tilbudet ikke er i regi av skolen (Kleppe, B. & Olsen, R. V., 2015, 12. mars. Mange kulturtilbud i og etter skolen. Aftenposten. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/Mange-kulturtilbud-i-og-etter-skolen-7935052.html>). Hensikten med disse to eksemplene er å påpeke noen av de perspektivene som finnes på kreativitet og læring i den dagsaktuelle debatten. Er kreativitet noe som skal eksistere i tillegg til utdanningen, eller er det noe som skal integreres i utdanningen? Filmskaperens erfaringer peker mot det siste. Kreative læringsformer som en integrert del av deres grunnutdanning, kunne gi dem nyttig kunnskap og erfaringer å bygge videre på i deres filmutdanning. Basert på det empiriske materialet kan jeg ikke si noe om betydningen av slike tilbud i skolen, men jeg ønsker å drøfte dette opp mot filmskaperens erfaringer.

Min hensikt med denne oppgaven har vært å vise hvordan synet på kreativitet i forskningen har åpnet opp for et annet perspektiv på kreativ læring. Derfor er det hensiktsmessig å sette det jeg har diskutert tidligere i denne oppgaven, inn i en større skoledebatt. Med det som utgangspunkt kan det reises noen aktuelle spørsmål, og det er dette kapitlets hovedtema:

For det første – er kreative læringsprosesser bare anvendelige innen kunst og kultur, eller bør de i større grad inkluderes i utdanning generelt og i all form for læring? For det andre – vil en slik forståelse av kreativitet i alle fag gjøre unge bedre rustet til å møte arbeidslivet? For det tredje – hvordan kan vi gjøre ungdom bedre forberedt på et arbeidsliv der de kanskje i større grad må skape sine egne jobber som såkalte kulturelle entreprenører?

På bakgrunn av disse tre spørsmålene skal jeg se på to områder der jeg mener kultur og kreativitet kommer i berøring med en «entreprenøriell» måte å tenke på. Som eksempler i norsk skole vil jeg konkret se på *Den kulturelle skolesekken* og *Entreprenørskap i skolen*. Jeg mener disse to områdene er interessante å se nærmere på basert på den innsikten jeg har fått gjennom mine intervjuer med de sju unge filmskaperne som arbeider i en type arbeidskultur vi trolig vil få mer av i framtiden. Den kulturelle skolesekken er viktig fordi tilbudet gir elevene mulighet til å oppleve kunst og kultur og kan på den måten bidra til å skape interesse

for kreative fagfelt. Entreprenørskap er viktig fordi mange som ønsker seg til den kreative sektoren, må skape sin egen arbeidsplass og trenger kunnskap om hvordan det er mulig å bygge sin egen karriere. Flere av filmskaperne jobber frilans og har sitt eget enkeltmannsforetak. Markus og Morten har i fellesskap startet sitt eget firma, men det er på ingen måte selvsagt at man klarer å starte og drive en levedyktig virksomhet.

7.1 Kreativ læring og Den kulturelle skolesekken

Den kulturelle skolesekken er en viktig døråpner for mange unge, for å oppleve kunst og kultur. I følge evalueringen av denne ordningen er dette et tilbud til alle, uavhengig av hvor man bor og sosial eller økonomisk bakgrunn (Spord Borgen, 2011). Slike tiltak er, som jeg har vært inne på, viktige for å skape interesse for kreative uttrykksformer og skape grobunn for et levende kulturliv – som igjen er med på å skape engasjement og inspirasjon til å være kreativ. I presentasjonen av filmskaperne i 4.3 lærte vi hvordan denne ordningen ga en inngang til filmskaping for Ragnhild. Alle elevene som velger å benytte seg av et slikt tilbud, som for eksempel en filmworkshop, velger ikke å bli filmskaperne, men det kan likevel være med på å skape interesse og dermed et engasjert filmpublikum (6.3).

Kunst og kulturelle programmer i skolen begrunnes med at kunstneriske erfaringer forventes å ha en utdanningsmessig hensikt. Det er en oppfatning om at kunst har positiv innvirkning på prestasjoner og utvikling. (Spord Borgen, 2011). Belfiore (2011) er opptatt av “The transformative power of the arts” (s.27). I dette legger hun at kunstnerisk aktivitet ofte har positiv virkning fordi det oppleves som noe annet enn tradisjonell læring og gir ofte mestringsfølelse. Denne trenden peker i retning av at kreativ læring har noe for seg og underbygges ved satsinger på kunst-i-skole-programmer, som for eksempel “Creative Partnerships” (Belfiore, 2011). Den kulturelle skolesekken ble introdusert nettopp som en partnerskapsmodell. Det innebærer at kunstnere, næringsliv og ulike organisasjoner som støtter kunst i utdanningen, samarbeider med skolen (Spord Borgen, 2011).

I forbindelse med kreativitetsbegrepet (2.1) har jeg vært inne på kreativitet og de sterke båndene til kunst og kultur. Denne sammenhengen kan sies å utgjøre en betydningsfull del av begrepet selv om det også favner mye mer. At kreativ læring i skolen også skal inkludere kunstneriske prosesser, synes naturlig. Den kulturelle skolesekken er et nasjonalt prosjekt som

skal supplere læreplanen i grunnskolen og ungdomsskolen. Målet er at alle skal få erfaring med kunst og kultur, både i form av å se eller oppleve, men også få muligheten til selv å uttrykke seg gjennom ulike kunstformer (Spord Borgen, 2011).

At barn og unge introduseres for kreativitet i form av kunst og kultur, skaper engasjement og kan settes i sammenheng med argumenter som fremmer betydningen av tiltak som Den kulturelle skolesekken. I et samfunn hvor man ønsker å skape og i vareta en levende kulturell sektor, må man også legge til rette for å skape grobunn for et engasjert publikum. Den kulturelle skolesekken kan bidra til å skape både utøvere/kunstnerne ved å introdusere kunstformen i skolen (workshops i film) og et publikum med interesse og kunnskap/kjennskap til kunstformen.

Innenfor litteratur som omhandler kreativitet og utdanning, finnes det to hovedretninger. Den ene har som mål å gjøre elevene mer kreative – “teaching for creativity”, mens den andre retter oppmerksomheten mot struktur og organisering – “teaching creatively” (Sefton-Green et al., 2011, s.1-2). Disse to tilnærmingene kan både sees på som uavhengige og som overlappende. Kreativ læring innebærer å sette disse to perspektivene i sammenheng. Begrepet dekker da et vidt spekter av interesser og representerer visse verdier og ambisjoner innenfor dette feltet. De sentrale spørsmålene som det er naturlig å stille er «*Hva er kreativitet?*» og «*Hva er læring?*» (Sefton-Green et al. 2011, s.9). Satt i sammenheng kan man spørre; «*Hva skal til for å skape en kreativ læringskontekst?*». Kreativ læring kan brukes til å beskrive nye rammer for læring i form av aktiv deltakelse og produksjon framfor at en som elev passivt skal motta eller konsumere kunnskap. Helt grunnleggende kan kreativ læring som ide settes opp mot en tradisjonell tilnærming til undervisning, der ulike former for testing står sentralt, og der læreren først og fremst distribuerer kunnskap. Kreativitet brukt på denne måten vil være en form for kreativitet med liten k hvor interessen for prosessen er vel så viktig som resultatet. I en slik kontekst blir kreativ læring eksperimentell og en døråpner for å tenke annerledes (Sefton-Green et.al, 2011). Analysene, spesielt i 5.1, viser at flere av filmskaperne trekker fram kombinasjon av teori og praksis som viktig i utdanningen, uavhengig av om læringen skjer i en formell eller uformell kontekst. Å tilegne seg tilstrekkelig kunnskap innenfor et kreativt fagfelt som film, forutsetter at man har et teoretisk grunnlag. Det henger sammen med at man må vite noe om hvordan det tekniske utstyret fungerer, lyssetting, kameraføring og dramaturgi. Det er viktig å kunne noe om hvilke muligheter og begrensninger man har, og redskapene som er tilgjengelig. Samtidig er det nødvendig med mye praktisk øving med eksperimentering, prøving og feiling. Beskrivelsen

av kreativ læring som aktiv deltakelse, produksjon og prosess stemmer overens med filmskaperens opplevelser av å lære om film.

7.2 Kreativitet og entreprenørskap

Opplæring i entreprenørskap kan være med på å fremme de praktiske læringsformene og gi elever og studenter mulighet til å bruke kunnskap og evner på utradisjonelle måter. Aktiv deltakelse, produksjon, mulighet for å tenke annerledes og variasjon ser ut til å passe i beskrivelsen av *Entreprenørskap i skolen*. En slik form for læring burde derfor kunne bidra til å fremme elevenes kreative potensial. Entreprenørskap er legitimert som en ny økonomisk tenkning som det er viktig å introdusere barn og unge for, og satsingen skal styrkes og videreføres. Dette bekreftes i Kunnskapsdepartementet sin egen handlingsplan «Entreprenørskap i utdanningen – fra grunnskole til høyere utdanning 2009-2014». En av målsettingene er å bidra til verdiskaping, nyetablering og innovasjon og sørge for at elever og studenter utvikler ferdigheter og tilegner seg kunnskap som motiverer til samarbeid, nytenkning og kreativitet. Dette legger opp til større variasjon i læringsformer både med hensyn til hvor og hvordan, mer praktisk læring, større valgfrihet og et nært samspill mellom skole og samfunn. Som en egen metode og tenkning har entreprenørskap kommet inn som et virkemiddel til å fornye opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2009). Et særlig viktig punkt handler om å etablere ny virksomhet. Det argumenteres for at samfunnet trenger skapende mennesker som ser nye muligheter og omsetter ideer til praksis.

Analysene, spesielt i 5.1.2, viser at dette er noe filmskaperne også forholder seg til.

Arbeidshverdagen til en filmskaper er ofte prosjektbasert. Flere av de unge filmskaperne har smakt på frilanstilværelsen i kombinasjon med studier, og de fleste er innstilt på at de i større eller mindre grad aktivt må skape sin egen arbeidsplass. Flere har også en oppfatning om at det er den eneste sjansen de har for å få mulighet til å gjennomføre sine egne prosjekter.

Frilansjobbing med enkeltmannsforetak eller egne små firmaer er hverdagen for mange som livnærer seg i den kreative industrien. Et fellestrekk for de unge filmskaperne jeg har studert, er at de uttrykker det vi kan kalle en «entreprenøriell holdning». De med formell utdanning har naturlig nok noe mindre refleksjon omkring dette sammenlignet enn de som har etablert et eget firma. Men på hver sine måter har de ideer om hvordan de skal arbeide seg inn i feltet – å skape film i Norge.

Ragnhild for eksempel er ferdig med studiet som produsent og jobber i et produksjonsselskap. Tanken på å skulle starte noe selv er ikke fremmed. Hun forteller at dette temaet ble godt dekket på filmskolen og at studentene også diskuterte det mye seg i mellom. Hun har kommet fram til at hun gjerne vil ha mer erfaring før hun eventuelt prøver å starte et eget selskap. Ragnhild mener det skal mye til å ha nok kunnskap som nyutdannet til å kunne klare seg på egenhånd. Tidlig i studiet var det mange som så for seg at det var veien å gå, men hun forteller at de fleste modererte seg underveis i studieløpet, og at de så verdien av praktisk erfaring og at det er en fordel å jobbe for andre først.

Markus og Morten startet for seg selv etter å ha fullført MK-linjen på videregående og har på en måte begynt i motsatt ende. De forteller at de gjorde «strøjobber» for å tjene penger samtidig som de skrev og utviklet egne prosjekter. De har gjort mye reklame, men det har blitt færre og færre kommersielle jobber etter hvert. Mange av prosjektene har gitt dem så lite at de heller vil være mer selektive og tjene mindre. Mine analyser, særlig i 5.1.3, er viktig for å få bedre innsikt i entreprenørskap og «entreprenøriell» tenkning, noe som er ganske nytt i norsk utdanning. Å studere unge filmskaperne på den måten jeg har gjort, gir innsikt i hvordan disse prosessene oppleves for filmskaperne selv. Innsikt fra deres måte å tenke på kan derfor være viktig for fremtidig utdanning. Som kulturelle entreprenører (Mangset & Røyseng, 2009) må filmskaperne med eget firma slik eksempelet med Markus og Morten illustrerer, forholde seg til motsetningene mellom kultur og økonomi hver dag.

Norge satser på entreprenørskap, og Handlingsplanen (2009) påpeker at Norge var det første landet som kunne vise til en nasjonal strategi for entreprenørskap i utdanningen, noe som har høstet positiv internasjonal omtale. Spesielt relevant for filmskaperens hverdag er at det i Handlingsplanens definisjon av entreprenørskap i utdanningen, legges vekt på etablering av ny virksomhet, utvikling av evne til å se muligheter, men også å klare å gjøre noe med dem i praksis. Når det gjelder den praktiske gjennomføringen, presiseres det at undervisningen kan være både teoretisk og praktisk orientert og være integrert i andre fag eller presenteres som et eget fag. Entreprenørskap kan brukes tverrfaglig og kan fungere som motivasjon for tilegnelse av grunnleggende ferdigheter og for å videreutvikle personlige egenskaper og holdninger (Kunnskapsdepartementet, 2009). Samtidig kan en slik læringsform stimulere til kreativ utfoldelse og bidra til at flere får kompetanse og mulighet til starte egne foretak, også av kreativ art.

Det er hovedsakelig gjennom utdanningssystemet at barn og unge tilegner seg teoretisk og faglig kunnskap, men om utdanning også kan bidra i utviklingen av kreativitet og innovasjon, er mindre utforsket. En slik type tenkning har som vi har nå har sett, fått nedslagsfelt i skolen gjennom å ha blitt satt på dagsorden i ulike politiske utredninger over flere år (Kulturutredningen 2014; Entreprenørskap i utdanningen – fra grunnskole til høyere utdanning 2009-2014; Handlingsplanen 2009). Min studie viser at det å lære, forstå og oppleve kultur gir grunnlag for å tenke kulturproduksjon og at kulturelt entreprenørskap ser ut til å bli viktig i «framtiden». Kreativ læring i form av Den kulturelle skolesekken og Entreprenørskap i skolen er derfor satsinger som bør styrkes og videreføres som et supplement til en mer tradisjonell form for læring.

7.3 Avslutning

Med et kreativt yrkesvalg i bagasjen og flere års erfaring som pedagog innenfor utdanning i et kreativt fagfelt, har jeg en oppfatning om at mange unge har et ønske om å jobbe med «noe kreativt» – i alle fall ta en kreativ utdanning. Hvor vidt dette kan ses i sammenheng med den overordnede satsingen på kreative verdier/egenskaper i et samfunnsperspektiv, er et spørsmål jeg ikke skal forsøke å besvare. Jeg tror at muligheten til å utvikle seg ved hjelp av mye praktisk trening/øving som ofte ligger i kreative yrker, er fristende for mange.

Nysgjerrigheten på hvorfor så mange ønsker å prøve seg i kreative utdanninger, har brakt meg inn i denne oppgavens problemstilling. Med min bakgrunn fra dansemiljøet, har det vært viktig å bruke en annen bransje som utgangspunkt for forskningen for å unngå at det skulle bli for vanskelig å holde egne oppfatninger og meninger på avstand. For meg ble det en fin balanse mellom engasjementet min bakgrunn har skapt, og nysgjerrigheten og fasinasjonen for å kunne fordype meg i et annet kreativt fagfelt. Gjennom intervjuene med filmskaperne har jeg lært at de møter mange av de samme utfordringene på veien ut i arbeidslivet som dansere gjør. Det handler mye om å bevise at man er god nok, få mulighet til å vise seg fram og skape kontakter. Egne erfaringer har vist at åpenhet og en kreativ holdning til å søke jobber, men også til å skape jobber har vært helt nødvendig. For framtidige kulturelle entreprenører har det stor betydning at kreativitet får plass i skolehverdagen.

Digitaliseringen både når det kommer til produksjon og distribusjon, har hatt stor innvirkning på kulturell og kreativ virksomhet. Vi bruker kulturelle produkter i hverdagen på en helt ny måte, og de digitale mediene bidrar til økt tilgjengelighet og økt mangfold fordi det stadig vokser fram nye uttrykksformer, nye former for kreativitet og nye muligheter for deltakelse. Dette medfører en globalisering av kulturproduksjonen og bidrar til at kreative prosesser endres i form og innhold (Kulturutredningen 2014). En ny type kreativitet og et arbeidsliv i endring får nødvendigvis også innvirkning på utdanningsinstitusjonene og hvordan ungdom ønsker å utdanne seg. Teknologien i seg selv kan ikke gjøre oss mer kreative, men en konsekvens av den teknologiske utviklingen er nye former for kreative uttrykk. Dette er uttrykk som ofte krever at man deltar i kreative prosesser som en del av et større fellesskap (Sawyer, 2012). Slike uttrykk er ofte komplekse og krever at spesialister innenfor ulike områder klarer å samarbeide og være kreative i fellesskap. I en slik sammenheng kan man tenke seg at kreativitet er en av flere egenskaper den enkelte må ha for å fungere i for eksempel et filmteam eller en annen form for kreativ eller kulturell virksomhet. En forståelse av kreativitet som kan opptre i ulike former og i ulik grad, blir da hensiktsmessig.

Samtidig er det relevant å stille spørsmål ved om kreativitet brukes for mye, og om det har blitt et samlebegrep for alt som skal uttrykke eller formidle de moderne, individuelle verdiene og til å oppsummere hva som er læringskvalitet i vår tid. Hvis det er tilfelle, står begrepet i fare for å miste sin integritet (Sefton-Green et al., 2011). I en læringsprosess vil det alltid være elementer av endring og nyhet. Når unge mennesker lærer noe nytt, kan kreativitet alltid sies å være en del av prosessen, men det er ikke ensbetydende med at alt er kreativ læring. Det er heller ikke ensbetydende med at alt bør være kreativ læring. Kreativ læring kan implementeres i de fleste fag som en motivasjonsfaktor og en hjelp til å se den praktiske verdien av kunnskapen. Kreativ læring kan skape variasjon og bør fungere som et supplement til andre former for læring, ikke en erstatning. Det sentrale spørsmålet er hva kreativitet kan tilføre vår forståelse av læring.

Den teknologiske utviklingen og tilgjengeligheten både på utstyr og kunnskap via nettsteder, har gjort at mange unge bruker film og bilde i hverdagen gjennom for eksempel blogging, Facebook og Instagram. På denne måten bruker flere og flere hverdagskreativitet i sin deltakelse i populærkulturen, og terskelen til et mer dedikert engasjement kan for mange bli lavere (Sefton-Green, 2013). Sosiale medier har gjort det mulig å gjøre seg synlig på en helt annen måte enn før. Alle som bruker film og foto aktivt i slike sammenhenger, har ikke ambisjoner om å bli filmskapere, men at tilgjengeligheten gjør at flere får lyst til å satse videre

innen denne bransjen, er sannsynlig. At eksponeringsmuligheten er blitt større, påvirker de fleste kreative bransjer ettersom det i mange sammenhenger handler om å vise fram et kreativt produkt. Denne synliggjøringen tror jeg skaper interesse og nysgjerrighet blant mange unge. Jeg tror også at et undervisningsopplegg som er praktisk og utfordrer den enkelte i forhold til å skape noe, kan virke forlokkende etter lange år på skolebenken. Men med bakgrunn i egen erfaring og de unge filmskaperes historier, er det tydelig at det kreves noe mer enn et behov for et faglig avbrekk for å lykkes i en kreativ bransje. Filmskaperne viser at man må ha et visst talent, et stort engasjement og enorm arbeidskapasitet.

For meg har det vært veldig interessant å få kjennskap til et annet kreativt fagfelt. I utgangspunktet representerer film og dans to ulike kunstformer, og det er derfor overraskende hvor mye jeg kan relatere til de unge filmskaperne og deres opplevelse av å skulle ut i det kreative arbeidsmarkedet. For filmskaperne finnes det ikke noe alternativ eller noen plan B. Det handler om å følge drømmen og gå inn for det fullt og helt. Det er ikke tilstrekkelig å følge et undervisningsopplegg på en filmskole for å tilegne seg den kunnskapen de trenger. Filmskaperne må jobbe med egne prosjekter på fritiden og bygge nettverk ved å ta sommerjobber i bransjen. Filmskaperes historier viser at det er nødvendig for dem å lære i ulike kontekster. Dette fordi ulike kontekster gir forskjellig opplevelse av læring og bredere erfaring. Filmskaperne tar ulike roller i en formell læringskontekst og i et fritidsprosjekt fordi det er forskjell på å løse en gitt oppgave og å skape et prosjekt uten retningslinjer. Kontekst har dermed betydning for hvordan de opplever at de lærer og hva de lærer. Det kan være utfordrende å utvikle et eget særpreg i en formell læringskontekst hvor rammene er strukturerte og faste. Flere av filmskaperne har erfart at de har måttet forholde seg til mange «krav» i form av hvem de skal samarbeide med, hvilke oppgaver som skal løses og til en viss grad hvordan oppgavene skal løses. Samtidig påpekes det at friheten blir større mot slutten av utdanningen. At de må øve på å bruke redskapene og bli trygge på «håndverket» først, gir gode forutsetninger for å skape produkter som er helhetlige og på et gjennomgående høyt nivå. En av filmskaperne skiller mellom skoler som er «kunstneriske» og «håndverksmessige», og mener at forskjellen ligger i hvor mye frihet som gis til kunstnerisk eksperimentering. Mer uformelle kontekster ser ut til å ha positiv innvirkning på kreativ utvikling fordi begrensningene og føringen er færre.

Den digitale utviklingen og økt interesse for filmfaget har ført til at utdanningstilbudet har blitt større. Filmskaperne viser at det finnes flere veier fram, men at en kombinasjon av læring

i formell og uformell kontekst er nødvendig.

Litteraturliste

- Amabile, T. M. (1996), *Creativity in Context*. Colorado/Oxford: Westview Press.
- Belfiore, E. (2011), "The "transformative power" of the arts. History of an idea." I: Sefton-Green, J., Thomson, P. (Red.) *Researching Creative Learning. Methods and issues*. New York, Oxon: Routledge.
- Cropley, A.(2001), *Creativity in education & learning*. London: Kogan Page.
- Csikszentmihalyi, M.(2013), *Creativity. The psychology of discovery and invention*. New York: Harper Prenal Modern Classics.
- Dalen, M. (2011), *Intervju som Forkningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Drotner K. (2011), "The cult of creativity. Opposition, incorporation, transformation." I: Sefton-Green, J., Thomson, P. (Red.) *Researching Creative Learning. Methods and issues*. New York, Oxon: Routledge.
- Florida, R.L. (2012), *The Rise of the Creative Class. Revisited: Basic Books (AZ)*.
- Forsth, L. R. & Nordvik B.(1995), *Kreativ undervisning*. Oslo: Aquarius Forlag AS.
- Frize, Y. & Haugsbakk, G. (2012), "The Voice of Youth – On Reflexivity in Young Filmmakers' Films". *Nordic Journal of Digital Literacy* (April, VOL. 7). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gilje, Ø., Frølund, L., Lindstrand, F., Ohman-Gullberg, L.(2010) "Mapping Filmmaking across Contexts. Portraits of Four Young Filmmakers in Scandinavia" I: Kotilainen, S. & Arnolds-Granlund, S-B. *Media Literacy Education. Nordic Perspectives*. Gothenborg, Nordicom.
- Gilje, Ø. & Erstad, O.(2014), "Tracing Learning across Contexts. Methodological Challenges and Ethical Considerations" I: Gudmundsdottir, G. B. & Vasbo, K. B. (Red.). *Methodological Challenges When Exploring Digital Learning Spaces in Education*. Oslo: Springer.
- Gilje, Ø., Groeng, L.M.(2015), "The Making of a Filmmaker: Curating learning identities in Early Careers". *E-Learning and Digital Media* (Online before print, March: <http://m.ldm.sagepub.com/content/early/2015/02/2042753014568177.abstract>)
- Hesmondhalgh, D. & Baker, S. (2011). *Creative labour: media work in three cultural industries*. London: Routledge.
- Kaufmann G. (2006), *Hva er kreativitet*. Oslo: Universitetsforlaget AS .
- Kaufman J. & Sternberg R. (2006), *The International Handbook of Creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Kleppe, B. & Olsen, R. V., 2015, 12.mars. *Mange kulturtilbud i og etter skolen*. Aftenposten.

Hentet fra <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/Mange-kulturtilbud-i-og-etter-skolen-7935052.html>

Kozulin, A. (2003), "*Psychological Tools and Mediated Learning*" I: Kozylin, A., Gindis, B., Ageyev, V.S., Miller, S.M. *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kunnskapsdepartementet, Kommunal- og regionaldepartementet, Nærings- og handelsdepartementet (2009), *Handlingsplan. Entreprenørskap i utdanningen - fra grunnskole til høyere utdanning 2009-2014*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Mangset, P. (2009), "*Fortellinger om kulturelt entreprenørskap*". I: Mangset, P., Røyseng, S. (Red.) *Kulturelt entreprenørskap*. Bergen: Fagbokforlaget.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

McKinlay, A. & Smith, C. (2009). *Creative labor: working in the creative industries*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Robinson, K. (2011), *Out of Our Minds: Learning to be Creative*. London: Capstone.

Ross, A. (2009). *Nice work if you can get it: life and labor in precarious times*. New York: New York University Press.

Rowell, J. (2013). *Working with multimodality. Rethinking literacy in digital age*. New York: Routledge.

Runco, M. A., Pagnani, A. R. (2011), "*Psychological research on creativity*." I: Sefton-Green, J., Thomson, P., Jones, K., Bresler, L. (Red.) *The Routledge International Handbook of Creative Learning*. New York, Oxon: Routledge.

Røyseng, S. (2009), "*Små og store fortellinger om kulturelt entreprenørskap*." I: Mangset, P., Røyseng, S. (Red.) *Kulturelt entreprenørskap*. Bergen: Fagbokforlaget.

Sawyer, R. (2012), *The Science of Human Innovation Explaining Creativity*. New York: Oxford University Press, Inc.

Sefton-Green, J. (2014), "*Making Sense of Longitudinal Perspectives on Literacy Learning- A Revisiting Approach*" I: Sefton-Green, J., Rowell (Red.) *Learning and Literacy over time: Longitudinal Perspectives*. New York: Routledge.

Sefton-Green, J. (2008), "*Informal Learning: A Solution in Search of a Problem*" I: Schröder, K., Drotner, K., & Jensen, H.C. (eds.) *Informal Learning and Digital Media: Constructions, Contexts and Consequences*. Cambridge: Cambridge Scholar Publishing.

Sefton-Green, J., Thomson, P., Jones, K., Bresler, L. (2011) *The Routledge International Handbook of Creative Learning*. New York, Oxon: Routledge.

- Sefton-Green, J. & Thomson, P. (2011) *Researching Creative Learning. Methods and issues*. New York, Oxon: Routledge.
- Silverman, D. (2005) *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London: SAGE Publications Ltd.
- Skaansar, A. (2015, 4. mars. *Livsviktige kunstfag*. Bergens Tidene. Hentet fra <http://www.bt.no/meninger/kronikk/Livsviktige-kunstfag-3313763.html> mars.
- Spord Borgen, J. (2011) “The Cultural Rucksack in Norway: does the model entail a programme for educational change?” I: Sefton-Green, J., Thomson, P., Jones, K., Bresler, L. (Red.) *The Routledge International Handbook of Creative Learning*. New York, Oxon.
- Statistisk Sentralbyrå (2015). <http://www.ssb.no/utdanning>
- Stavrum, H. (2009) “*Filmskaping i Norge – tivoli, kunst eller næring?* ” I: Mangset, P., Røyseng, S. (Red.) *Kulturelt entreprenørskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Svoen, B. (2008). “*Den nye mediekompetansen: De unge og deltakerkulturen*”. I Nygren, P. & Thuen, H. (Eds.), *Barn og unges kompetanseutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Svoen, B. & Ø. Gilje (2012). “*Policy Making and Practices of Production Across Contexts of Learning*”. *Nordic Journal of Digital Literacy* (April, VOL. 7). Oslo: Universitetsforlaget.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2010). “*Communities og Practice and Scocial Learning Sytems: The Carrere of a Concept*”. I Blackmore, C. (Ed.), *Scocial Learning Systems and Communities og Practice*: London: Springer.
- Witteck, L.(2004) *Læring i og mellom mennesker – en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Oslo: J.W.Cappelens Forlag as.

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

Innledning:

Forklare hensikten med intervjuet, antyde hva vi vil vite noe om.

Vi ønsker å videreføre prosjektet “Making a filmmaker” som intervjuet du var med på for nesten fire år siden var en del av. Hensikten med å gjennomføre en runde til er å få vite litt mer om hva du holder på med i dag. Det er interessant å få vite om du fremdeles bruker mye tid på film og om du har valgt en utdanning innenfor dette feltet eller om du jobber i filmbransjen, og hvilke tanker du har om framtidig karriere. Min rolle i dette prosjektet er å gjennomføre oppfølgingsintervjuene og å bidra i den videre behandlingen av informasjonen dere som informanter bidrar med. Deler av dette materialet vil også brukes i min masteroppgave. Øystein Gilje vil fortsatt ha det overordnede ansvaret for prosjektet. For å kunne gjennomføre intervjuene på en god måte, har jeg fått anledning til å lese intervjuene fra forrige runde og på bakgrunn av dette fått et innblikk i hver enkelt sin “filmhistorie”. Jeg kommer også til å ta utgangspunkt i noen av disse svarene for å se om du har endret mening/oppfatning eller tatt andre valg i tiden som har gått.

Anonymitetsbeskyttelse

Ingen vil bli omtalt med eget navn, og alle opptak vil behandles konfidensielt.

Åpningsspørsmål:

Da du ble intervjuet sist fortalte du at (et kort resyme av hva informanten holdt på med for fire år siden, ev hvilke planer som ble presentert). Kan du fortelle litt om hva som har skjedd siden sist - er du under utdanning eller jobber du, og er film fortsatt en del av hverdagen?

Hvis du ikke har valgt en formell utdanning innenfor film, har du likevel skapt rom for å utvikle deg videre som filmskaper? Kan du fortelle litt om hvilke settinger du da har valgt og hvordan dette har fungert?

Historikk:

Hvordan synes du utdanningsløpet ditt så langt har vært tilrettelagt for deg som filmskaper?

Hvordan føler du at mulighetene har vært for å kunne utvikle seg videre, ikke bare filmteknisk, men også med hensyn til det kreative?

Kunne eller burde noe vært annerledes?

I hvilken grad føler du at utdanningen har bidratt til at du er der du er i dag? Hvis du føler at utdanningen har betydd mye, på hvilken måte? Hvis den har hatt liten betydning, forklar hvorfor og eventuelt hva som har hatt betydning.

Kan du fortelle litt om din rolle på skolen og i klassen eller i de fellesskapene du har deltatt i? Hvem samarbeider du godt med? På hvilken måte samarbeider dere (fordeling av ansvarsområder, hvordan tas beslutninger osv.)?

Hvilke filmfellesskaper har du vært innom de fire siste årene?

Kreativitet:

Mange unge søker seg til kreative yrker. Føler du deg som en av dem?

Hvordan vil du beskrive deg selv som filmskaper? (Henvis til hva som ble sagt forrige gang – hva synes du/har mye forandret seg siden den gang?)

Å være filmskaper krever at du kommer opp med gode og helst nye ideer og det snakkes mye om å finne sitt uttrykk. Føler du at du har kommet lenger i denne prosessen de fire siste årene? Hvordan/hvorfor har du kommet lenger? Har dette vært vektlagt/vektlegges i utdanningen? Er kreativitet/kreative prosesser noe det snakkes om?

Forhåpentligvis vil disse spørsmålene bringe opp noe som kan brukes som utgangspunkt for å snakke mer om kreativitet – slik at det blir mulig å ta tak i et konkret eksempel eller en personlig erfaring. En inngang kan også være å nevne eksempler fra forrige intervju.

Tror du man kan lære å være kreativ eller at man kan lære teknikker eller arbeidsmåter som kan fremme kreative prosesser eller kreativ tankegang – fortell! Føler du deg mer eller mindre kreativ nå enn for fire år siden? Hvorfor? (Gjør mer kompetanse at man blir friere eller mer bundet?)

Har du noen gang hatt “kreative øyeblikk” - hvordan kan disse øyeblikkene beskrives?

Fremtidsperspektiv:

Begynne med å referere til hva som ble sagt om dette – hvordan stemmer det med dagens situasjon og informantens tanker om framtiden?)

Hvor ser du deg selv etter endt utdanning? Kan du fortelle litt om hva ønsker å oppnå – hva er dine drømmer og visjoner? Hva tror du er realistisk?

Hvilken type filmer ønsker du å lage? Hvilken type film lager du i dag?

Hvor ser du deg selv om 5-10 år?

Hva tenker du om filmbransjen som fremtidig arbeidsplass? Hvilke utfordringer tror du at du kan komme til å møte? Hvilke tanker har du om eventuelt å velge et annet yrke på sikt? Hva tror du din kreative utdanning og ditt kreative yrkesvalg kan tilføre andre yrker? Hvis du allerede har valgt et annet yrke, hvordan tror du din interesse for og kunnskap om filmskapning påvirker deg som arbeidstaker?

Kulturelt entreprenørskap

I hvilken grad tror du at du selv kan være med å påvirke din egen yrkeskarriere? Tror du at du selv kan skape din egen arbeidsplass – fortell om dine tanker rundt dette. (Hvordan? Alene/i fellesskap med andre? Osv.

Vedlegg 2: Oppføring av prosjektet i NSD

Making a filmmaker - oppfølgingsstudie

Side 1 av 1

• [Søk i prosjekter](#)

30959 Making a filmmaker - oppfølgingsstudie

Ansvarlig

Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for pedagogikk

Daglig ansvarlig [Øystein Gilje](#)

Student [Linn M Groengen](#)

Prosjektadministrasjon

Innmeldt 29.06.2012

Prosjektperiode: 01.07.2012 - 01.04.2015

Hjemmels og behandlingsgrunnlag: Meldepliktig prosjekt, jf. personopplysningsloven § 31

Copyright © Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

Vedlegg 3: Nodeoversikt

Look for: Search In Nodes

Nodes

Name
1_Context
Formal Contexts
Informal Context
NonFormal Context
2_Learning
Community (of learners)
Learning Identity
Identity_belief
Peer Learning
Teachers role negative vs positive
Learning_resources
Nature of learning
Structure
3_Outcome
Audience_Formal vs Informal showings
Distribution Internet (generic) vs Festivals (specific)
Genre_Mainstream vs art
Projects_selfinitiated vs assignmet_work
Technology_Old vs new
4_Creativity
Creative moments vs routines.
Creative technics and tools
Creativity_inspiration_triggerpoints_
Creativity_learned vs inborn
Process_individual vs colabrative
5_Emerging themes
6_Research Subjects
7_Timeline

Vedlegg 4: Informasjonsskriv til informanter



UNIVERSITETET I OSLO
DET UTDANNINGSVITENSKAPELIGE FAKULTET

Side 1 av 3

Til: Deltakere i prosjektet
"Å skape en filmskaper del II"

Pedagogisk forskningsinstitutt

Øystein Gilje, veileder
Postboks 1092 Blindern
0317 OSLO
Besøksadresse:
Helga Engs hus
Sem Sælandsvei 7
Telefon: 22 85 80 10

Oslo 29. juni 2012

"Å skape en filmskaper – del II": Et forskningsprosjekt om unge filmskapere sine læringsveier.

Vi tar med dette kontakt med deg som var med i prosjektet "Å skape en filmskaper" i 2008, altså får fire år siden. Vi ønsker å følge opp deg som var med den gangen ved å stille deg noen spørsmål i et intervju i tillegg til å få tilgang til noen av de filmene du har laget de siste årene.

Forskningsprosjektet "Å skape en filmskaper" var i 2007-2009 et skandinavisk prosjekt med støtte fra medietilsynet i Norge. Over 100 unge filmskapere i Norge, Sverige og Danmark fikk tilbud om å være med i en spørreundersøkelse, godt over halvparten svarte. Av disse igjen ble 29 unge mellom 17-22 år med på hele undersøkelsen.

I denne andre delen følger vi opp dere som var med fra Norge. Det er masterstudent Linn Mette Groeng som utfører selve forskningen som skal danne grunnlaget for hennes masteroppgave, og hun har tidligere prosjektleder som veileder.

Hensikten med denne undersøkelsen er som forrige gang, å få mer kunnskap om hvordan unge filmskapere bruker ulike ressurser for å utvikle seg. Det kan enten være i formelle miljøer som utdanning eller i mer uformelle miljøer, lokalt eller på nett.

Helt konkret ønsker vi å gjennomføre et oppfølgingsintervju alle med alle dere som har stilt dere positive til å være med på denne andre delen av prosjektet, etter at Øystein Gilje som tidligere prosjektleder tok kontakt med dere pr mail.

I denne andre delen av prosjektet er vi interessert i hvor dere befinner dere i dag, hvordan dere har kommet dere dit dere er og hvilke erfaringer dere har gjort dere underveis. Det er også interessant å få innblikk i hvordan dere ser på dere selv som filmskapere og hvilke



UNIVERSITETET I OSLO
DET UTDANNINGSVITENSKAPELIGE FAKULTET

Side 2 av 3

tanker dere har om framtiden i forhold til ambisjoner og drømmer. *Det eneste vi trenger fra deg i denne omgang er følgende:*

- I konvoluttene ligger det også en svarlapp. Det er viktig at du skriver under på at du vil være med i forskningsprosjektet og at du legger denne svarslippen i den frankerte returkonvoluttene.

Etter at du har sendt konvoluttene tilbake vil vi ta kontakt pr e-post for å avtale tidspunkt for et intervju. I de tilfellene det er mulig, er ønsket å møte dere og gjennomføre intervjuet "ansikt til ansikt". Hvis dette ikke er mulig, er telefon et alternativ. Etter at dette intervjuet er gjennomført vil vi ikke be deg om noen andre opplysninger.

Behandling av informasjon og beskyttelse av informanter

Vi vil understreke at undersøkelsen er frivillig og at du kan trekke deg fra å være med uten å oppgi særskilt begrunnelse. Undersøkelsen er meldt inn til personvernombudet, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Intervjuer, navnelister og andre opplysninger om deg vil bli anonymisert ved prosjektslutt i 2013.

Vi setter stor pris på at du bruker av din tid til å være med på dette prosjektet.

- *Øystein Gilje*: Veileder, Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
Tlf: + 47 41 21 71 41, e-post: oystein.gilje@uv.uio.no

Med vennlig hilsen

Øystein Gilje



Svarslipp

Sendes inn i vedlagte frankerte konvolutt.

**Jeg har lest gjennom dette informasjonsskrivet og ønsker å delta i
forskningsprosjektet: "å skape en filmskaper".**

Navn (blokkbokstaver):

Dato

Underskrift