



UiO • **Universitetet i Oslo**

Tverrfaglig produksjon av et kunstnerisk læringsopplegg

En kvalitativ studie av hvordan kunststudenter og lærerstudenter samarbeider når det skal utvikles et kunstnerisk læringsopplegg

Victor Østberg Helgesen

Master i pedagogikk: Kommunikasjon, Design og
Læring
45 Studiepoeng

Institutt for pedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Juni, 2022

SAMMENDRAG

MASTER I PEDAGOGIKK – MASTEROPPGAVE

Tittel	En kvalitativ studie av hvordan kunststudenter og lærerstudenter samarbeider når det skal utvikles et kunstnerisk læringsopplegg
Av	Victor Østberg Helgesen
Emnekode	PED4591
Semester	Vår 2022

Stikkord

Tverrfaglig samarbeid

Kreativitet

Sosiokulturelt perspektiv

Kunst

Læring

Dans

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en case-studie av et tverrfaglig samarbeid mellom kunststudenter og lærerstudenter, som i fellesskap skulle planlegge gjennomføring av en kunstnerisk hendelse i praksis på skoler, våren 2022. Masteroppgaven har følgende problemstilling:

Hvordan fungerer et tverrfaglig samarbeid der dansestudenter og lærerstudenter sammen skal utvikle et kunstnerisk læringsopplegg?

Videre er det utformet tre forskningsspørsmål:

- i) Hvordan oppstår kreativitet når dansestudenter og lærerstudenter samarbeider?
- ii) På hvilke måter foregår det læring i et tverrfaglig samarbeid mellom dansestudenter og lærerstudenter?
- iii) Hvilke samarbeidsutfordringer oppstår mellom dansestudenter og lærerstudenter?

Forskningsspørsmålene er valgt for å besvare problemstillingen gjennom temaene kreativitet, læring og samarbeid.

Informantene i studien var en del av et større forskningsprosjekt kalt “*pARTiciPED. Empowering student teachers for cross-sectorial collaborations with The Cultural Schoolbag (TCS) in Norwegian Schools*”. Dette prosjektet har som overordnet mål å forbedre samarbeidet mellom den kulturelle skolesekken og skolen. I den delen av forskningsprosjektet som jeg har vært en del av møttes kunststudenter og lærerstudenter over tre kursdager. Det er benyttet kvalitative metoder for datainnsamling, da jeg fysisk har observert en kursdag, som også ble filmet. Primær empirien for denne masteroppgaven er derfor tre timers videomateriale av studentenes samarbeid. For analyse av datamaterialet har jeg kombinert interaksjonsanalyse og sosiokulturell diskursanalyse. Det blir også presentert litteratur tilknyttet tidligere forskning, med fokus på tverrfaglige samarbeid og kunst og læring. Det teoretiske rammeverket inkluderer litteratur tilknyttet sosiokulturelt perspektiv på læring, samarbeid og kreativitet. Dette benyttes i diskusjonen der jeg diskuterer deler av analysen opp mot litteratur, for å belyse forskningsspørsmålene for denne oppgaven.

Summary

This master's thesis is a case study of an interdisciplinary collaboration between art students and teacher students, who together were to plan the implementation of an artistic event in practice in schools, spring 2022. The master's thesis has the following objective:

How does an interdisciplinary collaboration work, where dance students and teacher students together develop an artistic learning activity?

Furthermore, three research questions have been formulated:

- i) How does creativity arise when dance students and teacher students collaborate?
- ii) In what ways does learning take place in an interdisciplinary collaboration between dance students and teacher students?
- iii) What collaboration challenges arise between dance students and teacher students?

The research questions have been chosen to answer the objective through the themes creativity, learning and collaboration.

The informants in the study were part of a larger research project called “*pARTiciPED. Empowering student teachers for cross-sectoral collaborations with The Cultural Schoolbag (TCS) in Norwegian Schools*”. The overall goal of this project is to improve the collaboration between the cultural schoolbag and school. In the part of the research project that I have been a part of, art students and teacher students met over three course days. Qualitative methods for data collection have been used, as I have physically observed a course day, which was also filmed. The primary data for this master's thesis is therefore three hours of video material of the students' collaboration. For analysis of the data material, I have combined interaction analysis and sociocultural discourse analysis. Literature related to previous research is also presented, with a focus on interdisciplinary collaborations and art and learning. The theoretical framework includes literature related to sociocultural perspectives on learning, collaboration and creativity. This is used in the discussion where I discuss parts of the analysis against literature, to illuminate the research questions for this thesis.

Forord

Da var jeg plutselig ferdig med masterstudiet kommunikasjon, design og læring ved Universitetet i Oslo. Det har vært to interessante og lærerike år, som har gitt meg ny og relevant kompetanse rundt digital pedagogikk. Store deler av mastergraden har foregått under koronapandemien, som til tider har vært utfordrende. Jeg vil derfor takke både gode forelesere og klassekamerater for at det allikevel har vært en spennende og lærerik studietid.

Jeg vil også rette en stor takk til min biveileder Kristine Høeg Karlsen, som er prosjektleder for forskningsprosjektet pARTiciPED. Takk for at du har vært så inkluderende, og at du lot meg få ta en liten del i prosjektet, så jeg kunne skrive en masteroppgave tilknyttet en tematikk jeg synes er meget spennende og interessant. Din veiledning i forbindelse med min oppgave, og din tilgjengelighet når jeg har hatt spørsmål, har også vært veldig hjelpsom.

I tillegg vil jeg si tusen takk til min veileder fra UiO, Palmyre Pierroux. Jeg synes vi har samarbeidet bra, og det har vært utrolig hjelpsomt med alle tips og innspill rundt oppgaven, som har hjulpet meg med å heve både innhold og struktur.

Avslutningsvis vil jeg takke for all støtte og all oppmuntring fra både kjæreste, familie og venner. Det har vært et stressende halvår, men nå kan jeg ta sommerferie med god samvittighet!

Oslo, juni 2022.

Victor Østberg Helgesen.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	1
1.1 Introduksjon og aktualitet.....	1
1.2 Formål, problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.3 Metodisk oversikt.....	3
1.4 Deltakere.....	4
1.5 Den Kulturelle Skolesekken (DKS) og pARTiciPED.....	4
1.6 Oppgavens oppbygning	6
2.0 Tidligere forskning	7
2.1 DiSko-prosjektet	7
2.2 Kunst og læring.....	9
3.0 Teoretisk rammeverk	10
3.1 Sosiokulturelt perspektiv	10
3.1.1 Samarbeid	11
3.2 Kreativitet	12
3.2.1 Domenegenerell og domenespesifikk kreativitet.....	14
3.2.2 Gruppekreativitet.....	15
3.3 Oppsummering	16
4.0 Metode	17
4.1 Forskningsdesign.....	17
4.2 Datainnsamling.....	18
4.2.1 Observasjon.....	19
4.2.2 Videodata	20
4.2.3 Dokumenter	21
4.3 Kvaliteten på dataen	21
4.3.1 Validitet.....	22
4.3.2 Reliabilitet.....	23
4.3.3 Generalisering.....	23
4.4 Etske betraktninger	24
5.0 Analytisk tilnærming	25
5.1 Analytisk fremgangsmåte.....	26
5.2 Sosiokulturell diskursanalyse.....	29
6.0 Dataanalyse og funn	31
6.1 Ekstrakt 1	33
6.2 Ekstrakt 2	36

6.3 Ekstrakt 3	41
6.4 Ekstrakt 4	44
7.0 Diskusjon	47
8.0 Avslutning	57
8.1 Oppsummering og avsluttende refleksjoner	57
8.2 Implikasjoner	60
8.3 Forslag til fremtidig forskning	60
Litteraturliste	62
Vedlegg 1 - NSD	65
Vedlegg 2 - Samtykkeerklæring	67

1.0 Innledning

I dette kapitlet vil jeg introdusere denne masteroppgavens aktualitet, hva som er temaet for oppgaven, før oppgavens formål, problemstilling og forskningsspørsmål vil presenteres. Jeg vil også kort gi en metodisk oversikt og presentere deltakerne som er informanter i min studie. Det er også ansett som hensiktsmessig å introdusere DKS og forskningsprosjektet pARTiCiPED i et eget underkapittel, i forbindelse med min oppgaves tematikk. Avslutningsvis i kapitlet fremlegges en oversikt over masteroppgavens oppbygning og struktur.

1.1 Introduksjon og aktualitet

Å lære seg kunst har vist seg å kunne bidra til læring innenfor andre områder. Dette innebærer at å lære om dans, musikk og drama vil kunne forsterke kognitive egenskaper som fantasi, kritisk tenkning og kreativitet. Kreativitet, fantasi og kritisk tenkning har videre vist seg å positivt påvirke menneskers refleksjonsevne, evne til å utforske nye ideer og evne til å utdype idéer (Burton et al., 2000). Rollen til kunst og kultur har derimot lenge virket å ha en mindre sentral posisjon i skolen. Lærere mangler kunstfaglig kunnskap og kompetanse, færre timer blir dedikert til estetiske fag og innen lærerutdanningen velger flere bort de estetiske fagene som en del av sin utdanning (Brekke & Willbergh, 2017).

Dagens samfunn er samtidig stadig i utvikling, som fremover vil kreve andre typer kompetanser og ferdigheter enn i tidligere århundre. Skole- og utdanningssystemet må derfor tilrettelegge for at dagens unge blir utstyrt med såkalte 21st century skills (Ananidaou & Claro, 2009). Ananidaou & Claro (2009) sin definisjon av 21st century skills er:

“those skills and competencies young people will be required to have in order to be effective workers and citizens in the knowledge society of the 21st century” (sitat, s. 8).

Eksempler på 21st century skills er problemløsning, samarbeid, kritisk tenkning og kreativitet (Ananidaou & Claro, 2009). Kommunikasjon står sentralt her, og evne til å kommunisere vil bidra til deltakelse i samfunnets fellesskap, i tillegg til livslang læring (Ananidaou & Claro, 2009).

Temaet for denne oppgaven er et tverrfaglig samarbeid mellom kunststudenter og lærerstudenter i høyere utdanning, der jeg ønsker å forske på hvilke typer fremtidige ferdigheter og kompetanser som både trengs, og kommer til syne, i et tverrfaglig samarbeid.

Ludvigsen-utvalget ble oppnevnt av regjeringen nettopp for å vurdere fremtidens krav opp mot innholdet i skoleutdanningen, der målet var å tilpasse opplæringen så unge får kompetansen de trenger i både fremtidig arbeidsliv og i samfunnet ellers (Skulberg et al., 2014). Denne prosessen, som ledet opp mot innføringen av de nye læreplanene i kunnskapsløftet 2020, kalles fagfornyelsen (UDIR, 2020). Et sentralt mål med fagfornyelsen var nettopp å legge til rette for mer samarbeid, kreativitet og tverrfaglig dybdelæring, for både elever og lærere (Ruud, 2018).

Det virker å være en nær kobling mellom 21st century skills og fagfornyelsen, som resulterte i innføringen av de nye læreplanene i kunnskapsløftet 2020 - der ferdigheter og kompetanser som samarbeid, kreativitet, kritisk tenkning, tverrfaglighet og kommunikasjon er vektlagt. Forskning viser at flere av disse ferdighetene er noe som kan utvikles gjennom å lære seg kunst (Burton et al., 2000). Et interessant, og muligens motstridende, aspekt er dette fokuset på fremtidens ferdigheter i fagfornyelsen og den nye læreplanen, samtidig som trenden har vært at de estetiske fagene har blitt nedprioritert i skolen.

Kunst virker å kunne føre til utvikling av kompetanser og ferdigheter som både virker viktige for fremtiden, og også er sentrale i de nye læreplanene. Derfor ønsker jeg med denne masteroppgaven å studere et tverrfaglig samarbeid mellom kunststudenter og lærerstudenter, og hvordan 21st century skills som kreativitet og samarbeid kommer til syne i en samarbeidsprosess. På hvilke måter det forekommer læring, og hvilke utfordringer som kan oppstå, er også noe jeg med denne oppgaven ønsker å forske på.

1.2 Formål, problemstilling og forskningsspørsmål

Jeg har vært en liten del av et stort forskningsprosjekt som eies av Høgskolen i Østfold, kalt pARTicipED, der et av hovedmålene er at lærere skal få økt trygghet og kompetanse i møte med kunst og kultur (Kulturtanken, 2020). Med denne masteroppgaven er formålet å studere et tverrfaglig samarbeid mellom dansestudenter og lærerstudenter som har vært involverte i dette forskningsprosjektet. Studentenes oppgave har vært å skape og planlegge et danse-og-læringsopplegg som ble gjennomført for elever, som en del av lærerstudentenes praksis, våren 2022.

Mitt fokusområde er mer konkret å studere hvordan kreativitet oppstår i et tverrfaglig samarbeid, om det foregår læring og hvilke utfordringer som oppstår. Jeg valgte derfor med denne masteroppgave å rette et fokus mot samarbeidsprosessen mellom kunst-og lærerstudentene.

Med dette som utgangspunkt er denne masteroppgavens problemstilling:

Hvordan fungerer et tverrfaglig samarbeid der dansestudenter og lærerstudenter sammen skal utvikle et kunstnerisk læringsopplegg?

Videre er det formulert følgende forskningsspørsmål:

- i) Hvordan oppstår kreativitet når dansestudenter og lærerstudenter samarbeider?
- ii) På hvilke måter foregår det læring i et tverrfaglig samarbeid mellom dansestudenter og lærerstudenter?
- iii) Hvilke samarbeidsutfordringer oppstår mellom dansestudenter og lærerstudenter?

Det kunne eksempelvis vært interessant å skrive en masteroppgave om noe tilknyttet utfallet av studentenes samarbeid, og hvordan elevene opplevde gjennomføringen av det kunstneriske læringsopplegget våren 2022, men valget falt heller på å studere samarbeidsprosessen mellom studentene. Dette er hovedsakelig fordi pARTiciPED i skrivende stund er et pågående forskningsprosjekt, og jeg ønsket å være sikker på at jeg ville ha empirien klar til oppgaveskrivingen. I tillegg var dette en bevisst avgrensning av oppgaven, for å kunne utføre forskning innen rammene til en masteroppgave.

1.3 Metodisk oversikt

For å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene har jeg utført en kvalitativ case-studie av denne prosessen, der casen er et tverrfaglig samarbeid mellom kunst-og lærerstudenter. Jeg har observert en kursdag, som ble filmet. Empirisk grunnlag for denne oppgaven er derfor observasjon, feltnotater og tre timers videomateriale. Dette beskrives i større detalj i kapittel 4.

1.4 Deltakere

Deltakerne for min studie er tre kunststudenter og åtte lærerstudenter, som hadde takket ja til å være deltakere og informanter i pARTiciPED-prosjektet. Studentene var med på tre kursdager i regi av forskningsprosjektet, som skulle resultere i gjennomføring av et kunstnerisk læringsopplegg i skolen.

Kunststudentene var dansere, som gikk siste året av sin bachelor, mens lærerstudentene var inne i sitt fjerde år av en femårig utdanning. Av hensyn til deltakernes anonymitet kan jeg ikke avsløre stort mer enn at verken dansestudentene eller lærerstudentene i særlig grad har undervisning tilknyttet den andre disiplinen som del av sin utdanning. Dette vil si at lærerstudentene tar en utdanning uten spesielt fokus på dans, mens dansestudentene tar en praktisk danseutdanning uten spesielt fokus på pedagogikk og undervisning.

Videre i denne oppgaven vil jeg benytte begrepene kunststudenter og dansestudenter når jeg sikter til dansestudentene. Grunnen til at jeg ikke kun benytter dansestudenter er fordi jeg ikke ønsket å lage en avgrensning av tidligere forskning for denne oppgaven til å kun omhandle dans, og ikke kunst ellers.

1.5 Den Kulturelle Skolesekken (DKS) og pARTiciPED

Siden konteksten for denne studien er basert på et pågående forskningsprosjekt som fokuserer på DKS og skole, vil jeg her å gi en kort beskrivelse av DKS, samt målet med pARTiciPED.

Den kulturelle skolesekken (DKS) har som formål å gi barn og unge gode kunst- og kulturopplevelser hvert år. DKS har siden 2001 vært en del av regjeringens satsing for å bringe kultur til elever fra 1.trinn på barneskolen til 3.trinn på videregående skoler (Den kulturelle skolesekken, u.å.). DKS er et gratis tilbud for alle elever og skal sikre at de får oppleve kultur av høy kvalitet, fordelt på seks kulturuttrykk: musikk, visuell kunst, scenekunst, film, litteratur og kulturarv (Den kulturelle skolesekken, u.å.). Dette for at de skal bli kjent med mange typer kunst- og kulturuttrykk som skal bidra til elevenes utdanning og danning, jamfør læreplaner og overordnet del av læreplanen (Den kulturelle skolesekken, nasjonale mål, u.å.). I 2016 fikk Kulturtanken ansvaret for DKS-ordningen, som innebærer utvikling, kvalitetssikring og

forvaltning for å sikre at kulturtilbudene ute på skoler samspiller med læreplanene i skolen. En viktig oppgave er derfor å styrke både engasjement og felles forståelse mellom skolesektoren og kunst-og kultursektoren (Den kulturelle skolesekken, u.å.)

pARTiciPED er et forskningsprosjekt som har som overordnet formål å forbedre samarbeidet mellom DKS og skole. Høgskolen i Østfold eier prosjektet, som er et samarbeid mellom flere skoler, kommuner og kulturelle instanser (Hiof, 2022). Instanser som DKS, Ungt Entreprenørskap og Vitensentrene har som oppdrag å gi elever ferdigheter, opplevelser og kunnskap som ikke nødvendigvis er forankret i læreplaner. Dette gir lærerne en utfordring med å knytte dette til læreplanene og fagene i skolen (Kulturtanken, 2020).

«Målet med pARTiciPED er både å trygge lærerne og å øke kompetansen deres i møte med kunst og kultur ved hjelp av nye og innovative metoder, ikke minst spennende nyskaping i kombinasjoner av digitale og fysiske uttrykk. Det skal utarbeides gode eksempler, metoder og teknikker for samarbeid om DKS-aktiviteter» (Kulturtanken, 2020, sitat).

Prosjektleder hos Høgskolen i Østfold, førsteamanuensis Kristine Høeg Karlsen, sier forskningsprosjektet kan føre til læring og forståelse mellom skolesektor og kultursektor, og hvordan DKS kan legge til rette for dette i større grad. Målet er i tillegg å se på kunstnere og lærere som likestilte partnere, og komme frem til ulike, nye måter de kan samarbeide på (Kulturtanken, 2020). pARTiciPED-prosjektet er omfattende og involverer mer enn de tre kursdagene jeg har nevnt, som dansestudentene og lærerstudentene deltok i. Det anses likevel som relevant å kort introdusere forskningsprosjektet, også for å illustrere at empirien for denne oppgaven er hentet fra en kursdag fra et større prosjekt som er finansiert over tre år (Hiof, 2022). Det jeg mener er en distinksjon, som ikke er pARTiciPED sitt hovedfokus, er kunstnere og læreres kreative likhet, eller ulikhet, og hvordan dette påvirker deres samarbeid. Dette mener jeg er et interessant aspekt når man skal forske på et kreativt og tverrfaglig samarbeid mellom kunstnere og lærere, da de kommer fra to ulike felt. Kreativitet, samarbeid og læring ble derfor temaene for mine forskningsspørsmål, som jeg ønsker jeg å forske på i lys av studentenes samarbeid over en kursdag.

1.6 Oppgavens oppbygning

Denne masteroppgaven er delt inn i 7 kapitler, som jeg her kort vil gi en oversikt over.

Kapittel 2 - Tidligere forskning

I dette kapitlet vil jeg presentere tidligere forskning, som ble funnet relevant for denne oppgaven, innen tverrfaglig samarbeid og kunst og læring.

Kapittel 3 - Teoretisk rammeverk

Her vil oppgavens teoretiske rammeverk legges fram, som inneholder teori tilknyttet det sosiokulturelle perspektivet for læring, kreativitet og samarbeid.

Kapittel 4 - Metode

Her beskrives mine metodiske valg for denne oppgaven, som inneholder min tilnærming til forskningsdesign, datainnsamling, kvaliteten på dataen og etiske betraktninger.

Kapittel 5 - Analytisk tilnærming

I dette kapitlet beskriver jeg min analytiske tilnærming til datamaterialet for denne masteroppgaven, hvordan min analytiske fremgangsmåte har vært, og til slutt et kapittel om sosiokulturell diskursanalyse og hvordan dette er benyttet i analysen av datamaterialet.

Kapittel 6 - Datanalyse og funn

I kapittel 6 vil jeg presentere og analysere fire utdrag som er uthentet og transkribert fra videomaterialet, som benyttes som primærdata for denne oppgaven. Dette utgjør første nivå i analysen.

Kapittel 7 - Diskusjon

Her vil jeg diskutere og drøfte funnene fra analysen i kapittel 6 opp mot mine forskningsspørsmål og det teoretiske rammeverket. Dette kapitlet er derfor neste nivå av analysen hvor jeg forsøker å finne svar på oppgavens spørsmål i lys av empiri og teori.

Kapittel 8 - Avslutning

Et avsluttende kapittel hvor jeg oppsummerer oppgaven, kommer med mine avsluttende kommentarer, implikasjoner og forslag til fremtidig forskning.

2.0 Tidligere forskning

Det finnes en mengde forskning som omhandler DKS og lærerutdanning, men i dette kapittelet har jeg valgt å presentere tidligere forskning som involverer kunst og læring, som ligger nært opp til tematikken og fokusområdet for min masteroppgave. I dette kapittelet vil jeg derfor presentere tidligere forskning innen feltene tverrfaglig samarbeid og kunst og læring.

2.1 DiSko-prosjektet

DiSko-prosjektet var et forskningsprosjekt som undersøkte tverrfaglige samarbeid mellom ulike deltakere som er involverte når det gjennomføres konsert- og andre kunstopplevelser for elever i skolen. Målet var å se om slike samarbeid kunne føre til større eierskap til kunstneriske produksjoner blant både lærere, kunstnere og elever (Romme et al., 2020).

Kulturtanken var eier av forskningsprosjektet, mens Høgskulen på Vestlandet hadde ansvar for forskningen, som pågikk mellom 2017 og 2020. Prosjektet involverte åtte ulike grupper musikere, og aktivitetene ble utført på åtte skoler. I aktivitetene skulle de deltagende jobbe med produksjon og distribusjon av både konserter og annen kunst, tiltenkt for skoleelever. I prosjektet var det et fokus på at likeverdige relasjoner er et viktig kriterie for eierskap til kunst (Romme et al., 2020).

Prosjektleder Kari Holdhus sier:

“Det er kunstsiden som i stor grad bestemmer, og lærerne er lite involvert. Skolen får ikke eierskap til ordningen, og utbyttet for elevene blir begrenset, forteller Holdhus, som i dag er professor i musikkpedagogikk ved Høgskulen på Vestlandet” (Kulturtanken, 2020, sitat).

Som i pARTiciPED-prosjektet, var et av hovedmålene med DiSko-prosjektet at lærere og skolen skal føle et større eierskap til kunstproduksjonene som vises for elever (Romme et al., 2020). Arbeidsmetoder og kunstfaglig tema varierte fra skole til skole, men arbeidet foregikk i stor grad gjennom workshops og gruppearbeid, der elevene ble inndelt i grupper mens både lærere og kunstnere samarbeidet, fasiliterte arbeidet og fulgte opp elevene (Romme et al., 2020).

Prosjektets forskningsdesign var inspirert av educational design research (EDR), som gjennomføres i flere faser eller sykluser. Den første syklusen foregikk på fire barneskoler på Vestlandet, hvor det ble utført intervjuer og observasjoner av aktivitetene. Forskningsdesignet var iterativt, der aktiviteter ble gjennomført, evaluert og diskutert før aktivitetene på nytt ble gjennomført med modifikasjoner. Den andre syklusen foregikk derfor et annet sted - på en barneskole og tre ungdomsskoler på Østlandet (Diskometoden, u.å.).

Funnene fra prosjektet viser at elevene som deltok kjente på en medbestemmelse, de var engasjerte rundt det å jobbe med flinke musikere og den praktiske formen for deltakelse. De fant videre at lærerne som trivdes best i forskningsprosjektet var de som hadde en interesse og et engasjement rundt det å samarbeide med kunstnere. Lærere med musikalske evner og kunnskap om læring i kunstneriske prosesser, klasseledelse, tilrettelagt undervisning for den enkelte elev og elevmedvirkning var også positive faktorer. Kunstnerne, som i dette prosjektet var musikere, trivdes best når de fikk være fleksible, lyttende og utforskende. Dette innebærer altså ikke bare at de fikk brukt sine musikalske evner, men at de trivdes best når de fikk kunnskap om læreplaner, hvordan skolegangen er lagt opp, og kunnskap om både lærere og elevers skolehverdag. Dette for å kunne samarbeide kreativt med lærerne, og tilrettelegge og tilpasse kunsten for skolen og elevene (Holdhus et al., 2021).

Implikasjonene som fremlegges er blant annet at det kreves samarbeid og relasjonsbygging over tid for at de ulike partene skal få et større eierskap til kunsten, som både skolen og kunstfeltet må legge til rette for. En annen implikasjon som presenteres er at det bør utvikles en strategi, der både lærer- og musikkutdanninger innen universitet- og høyskolesektoren i større grad bidrar til reflekterte og aktive studenter i en skolekonsert-setting (Holdhus et al., 2021).

Dette forskningsprosjektet har noen likheter til pARTiciPED, spesielt fokuset på å forbedre samarbeidet mellom DKS og kunstfeltet - og skolen, i tillegg til å trygge og involvere lærere i møte med kunst. I denne masteroppgaven har jeg ikke fokus på elever og elevers utbytte, men vil spesielt ta med meg funnene og implikasjonene som gjelder både lærerne og kunstnerne.

2.2 Kunst og læring

Som nevnt i introduksjonen kan det å lære kunstformer som musikk, dans og drama forsterke andre kognitive evner, som kritisk tenkning, fantasi og kreativitet, som videre vil påvirke ens evner til refleksjon, utforsking-og videreutvikling av idéer og fleksibilitet (Burton et al., 2000). I mange studier er det funn som tyder på at elever i barneskolen, som erfarer kreative opplevelser gjennom musikk og visuell kunst, får en gevinst av dette innen både muntlig språk, skriving og lesing og leseforståelse (Burton et al., 2000). Kunsterfaringer for elever i videregående skole kan også føre til økt kognitiv kapasitet innen kritisk, analytisk og spekulativ tenkning (Burton et.al., 2000).

Det er flere studier som viser at det å lære seg noe innen kunst, og oppleve kunst, kan være et viktig virkemiddel for å utvikle 21st century skills. Det kan nesten også fremstå som at det er en slags snøball-effekt, der læring om kunst, og opplevelse av kunst, kan øke kreativitet og kritisk tenkning. Får man økte evner innen kritisk tenkning og kreativitet kan det videre bidra til utvikling av evner som refleksjon og utforsking av nye ideer. Det finnes dog noen utfordringer. Perkins (1994) mener at tenkende egenskaper ikke kan generaliseres utenfor konteksten de ble lært i. Dette med mindre de som har lært noe innen en viss kontekst blir oppmuntret av lærer til å bruke sine nye kompetanser og ferdigheter innen andre områder (Burton et al., 2000).

Her kommer begrepet transfer, eller overføring, inn i bildet. Utfordringen er om noe lært innen en kontekst kan overføres og vil gjelde innen andre kontekster (Burton et al., 2000). Perkins (1994) mener at tenkning kun kan overføres til en annen kontekst dersom en lærer bevisstgjør elevene på det, og oppmuntrer dem til det. For elever vil mye av dette avhenge av skolen de går på, hvor tungt vektlagt estetiske fag er, og om lærere oppmuntrer til det gjennom å jobbe tverrfaglig på tvers av fag (Burton et al., 2000). Læreren har også kanskje den viktigste rollen når det kommer til overføring. Engasjerte og gode lærere med kunnskap og innsikt vil i større grad kunne positivt engasjere og oppmuntre elevene til å bruke ny kunnskap og nye ferdigheter i andre kontekster (Burton et al., 2000).

I nyere forskning har man begynt å bevege seg bort fra at det man lærer gjennom kunst må sees på som noe som kan overføres til andre fag. En oppfatning er at læring gjennom kunst har noen særegne karakteristikk som snarere kan benyttes til å forbedre pedagogikken i andre fag

(Halverson & Sawyer, 2022). Dette innebærer at det man lærer gjennom kunst ikke nødvendigvis må overføres til andre fag. Egenskapene og ferdighetene man kan få gjennom kunst, som kreativitet og kritisk tenkning, og videre refleksjon og utforskning av nye ideer, kan istedenfor i større grad vektlegges og utøves i andre fag.

Det jeg tar med meg videre fra dette kapittelet er at det å lære seg kunst kan bidra til utvikling av 21st century skills som kreativitet og utforskning av ideer. I tillegg er en utfordring om egenskaper og ferdigheter, lært gjennom kunst, kan overføres og har betydning i andre kontekster. En viktig forutsetning er ifølge Burton et al. (2000) at læreren må bevisstgjøre og oppmuntre elevene til å bruke ferdighetene i andre kontekster. Som Sawyer & Halverson (2022) skriver er det heller ikke nødvendigvis så sentralt at disse egenskapene og ferdighetene skal være overførbare til andre kontekster, men at de i stedet bør vektlegges og utøves i andre fag.

3.0 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet vil jeg presentere sentrale perspektiver som er funnet aktuelle for denne oppgaven, og beskrive deres teoretiske forankring. Jeg vil først fremlegge litteratur rundt sosiokulturelt perspektiv på læring, som på mange måter vil være det overordnede teoretiske rammeverket, da oppgavens fokus er på samarbeid og kreativitet i en sosial prosess. Videre sees det på som relevant å vise til litteratur rundt både samarbeid og kreativitet. Det teoretiske rammeverket er en sentral del av diskusjonen i kapittel 7, der det vil benyttes til å belyse empirien og forskningsspørsmålene for denne oppgaven.

3.1 Sosiokulturelt perspektiv

Det sosiokulturelle perspektivet på læring går ut på at læring er noe som foregår i felleskap med andre (Vygotsky, 1978). Sosiokulturelle teorier på læring har fokus på at mennesker lærer gjennom deltakelse i sosiale prosesser innen spesifikke kontekster (Danish & Gresalfi, 2018).

Kontekstuelle ressurser som språk og sosiale praksiser støtter, eller medierer, menneskers utvikling, læring og handlinger (Vygotsky, 1978). Vygotsky (1978) utviklet teorier rundt

betydningen av medierende artefakter for menneskers utvikling, og her kommer begrepene “psychological tools” og “signs” inn i bildet. “Tools” kan oversettes til verktøy, og omhandler artefakter som kan bidra til å skape mening i interaksjon (Vygotsky, 1978). Eksempler på slike verktøy er en penn, skriveblokk, datamaskin eller mobiltelefon. Signs er skrevne ord, tall og språk, der språket er det viktigste medierende psykologiske verktøyet for menneskets læring og utvikling (Vygotsky, 1978).

Et annet sentralt begrep innen sosiokulturelt perspektiv på læring er scaffolding. Scaffolding handler om at en som lærer noe får bistand av en annen som er mer kompetent, så en oppgave eller utfordring raskere kan løses. Dette innebærer at den lærende klarer å utføre deler av, eller en hel oppgave, som ikke hadde vært mulig uten støtte fra en annen (Tabak & Kyza, 2018). Denne delen, eller sonen, av en oppgave er det som kalles den proksimale utviklingszone (ZPD). ZPD beskriver den sonen der en som lærer klarer å løse utfordringen med hjelp, men ikke uten (Tabak & Kyza, 2018). **Scaffoldingen** er altså støtten eller hjelpen en som lærer får, for å kunne jobbe i sin **proksimale utviklingszone**.

Det mest sentrale relatert til sosiokulturelt perspektiv på læring videre for meg i denne oppgaven er at læring er en sosial prosess som skjer i fellesskap, der språket er det viktigste medierende artefaktet for at læring kan skje. Videre vil også begrepene tools, signs, scaffolding og den proksimale utviklingszone være relevante for oppgaven.

3.1.1 Samarbeid

Siden det overordnede læringsperspektivet for denne oppgaven er det sosiokulturelle perspektivet, og læring i fellesskap, velger jeg å presentere teori tilknyttet samarbeid som et underkapittel her. Samarbeid er et vidt begrep, men for denne oppgavens kontekst ønsker jeg å avgrense betydningen av begrepet som Linn & Eylon (2011) gjør. De definerer nemlig samarbeid som noe som skjer når to eller flere individer holder på med en læringsaktivitet.

Som nevnt i innledningen er samarbeid en sentral 21st century skill. Linn & Eylon (2011) beskriver videre noen samarbeidende ferdigheter som er sentrale for i det 21. århundre. Dette er ferdigheter som respekt for andre, kommunikasjon og evne til å sette pris på rollene til de ulike personene i et samarbeid. Det er mange fordeler ved samarbeidende læring. Eksempler på fordeler er å lære og løse problemer i fellesskap, å utvikle autonom eller selvstyrt læring, å

lære fra andre, å få en integrert forståelse snarere enn overflatisk kunnskap, og å utvikle en evne til å følge sine egne fremskritt (Linn & Eylon, 2011).

Samarbeid i grupper blir, ifølge Van den Bossche et al. (2006), mer og mer ansett for å være kilden til konstruksjon av kunnskap. Utfordringen er å benytte de ulike gruppedlemmenes erfaringer, perspektiver og kunnskap på en måte som fører til utvikling av en felles forståelse. Samarbeid kan være virkningsfullt og effektivt tilknyttet komplekse temaer, så fremt deltakerne er åpne for andres syn og perspektiver, lærer fra hverandre og tar høyde for nye perspektiver som dukker opp underveis i samarbeidet (Linn & Eylon, 2011). Samarbeidsaktiviteter kan føre til at studenter i større grad ser verdien i andres ideer, kan bruke andres ekspertise, lærer hvordan man kan diskutere meninger, lærer å evaluere argumenter og hvordan man blir en god og effektiv samarbeidspartner (Linn & Eylon, 2011).

Tverrfaglig samarbeid er et sentralt aspekt ved denne oppgaven, da empirien består av data rundt nettopp dette. Fordeler som felles problemløsning, respekt for andres perspektiver, læring av andre og utvikling av felles kunnskapsforståelse vil derfor være relevant å ta med videre i oppgaven. Potensielle ulemper som om deltakernes ulike perspektiver, kunnskap og erfaringer faktisk benyttes i en samarbeidsprosess vil også være interessant å studere. Dette både for forskningsspørsmålet som omhandler læring, men også forskningsspørsmålene som går ut på kreativitet og utfordringer.

3.2 Kreativitet

Kreativitet er en 21st century skill, og vil være en viktig kompetanse å ha i det fremtidige samfunn (Ananidaou & Claro, 2009). Kreativitet er nødvendig for å løse globale samfunnsutfordringer, og viktigheten av kreativitet vil derfor i tiden fremover øke for å klare og løse disse utfordringene (Sawyer, 2012).

En generell forståelse av kreativitet er ofte at noe er originalt og nyskapende, og har et formål og et bruksområde (Beghetto & Kaufman, 2014). Innen forskning vil begrepet kreativitet i stedet som oftest inndeles etter to ulike perspektiver, eller tilnærminger; Den sosiokulturelle tilnærmingen og den individualistiske tilnærmingen. **Den sosiokulturelle tilnærmingen til kreativitet** har fellestrekk med sosiokulturelt perspektiv på læring, og går ut på hvordan

mennesker sammen kan være kreative. Dette kan omhandle mennesker i et gitt system, med en egen kultur eller andre sosiale sammenkomster der kreativitet kan oppstå i fellesskap (Sawyer, 2012). Innen den sosiokulturelle tilnærmingen til kreativitet anses det å komme opp med en ide, eller skape et produkt som er av verdi for en større sosial gruppe, som kreativt. Dette kan eksempelvis være å finne en kreativ løsning på et komplekst, globalt problem. Denne type innvirkning på en stor skala kalles ofte Big C-kreativitet (Sawyer, 2012).

Hva den **individualistiske tilnærmingen til kreativitet** dreier seg om ligger i begrepet; individet er i fokus, og hvordan kreativitet oppstår, og utarter seg, når enkeltmennesker er aktive i kreativt arbeid (Sawyer, 2012). Innenfor denne tilnærmingen er noe kreativt når det består av kombinasjon, når det er noe nytt og nyskapende, og når det uttrykkes i den virkelige verden. Det anses som kreativt når en person kombinerer flere konsepter eller tanker på en måte som individet ikke har gjort tidligere. På denne måten er det skapt noe nytt og originalt, som ikke fantes før personen gikk gjennom denne kreative prosessen. For å kunne forstå og studere kreativitet må det kreative produktet uttrykkes i verden - noe kan ikke være kreativt før det er uttrykt eller nedskrevet som andre kan forstå (Sawyer, 2012).

Sawyer (2012) beskriver fire graderinger, som plasserer ulike typer kreativitet på en skala. Disse graderingene er mini-c, little-c, pro-C og big- C. **Mini-c** er den laveste rangeringen, og er forbundet med læring blant barn og kreativiteten som forekommer i læringsprosessen. **Little-c** kreativitet omhandler dagligdagse, eller hverdagslige, aktiviteter der kreativitet oppstår (Sawyer, 2012). Dette kan for eksempel være et individ som finner en ny, raskere vei å sykle hjem fra jobb. En sentralt aspekt er at mini-c kreativitet og little-c kreativitet kanskje er ny for et enkeltindivid, men sannsynligvis ikke ny for verden, og vil derfor kun falle inn under den individualistiske tilnærmingen til kreativitet. Så lenge tanken eller handlingen er kreativ for et individ, er det individualistisk kreativitet (Sawyer, 2012). Dette kan anses som kreativt for individet, men er ikke kreativt i større verdenssammenheng, som under **big-C** kreativitet. **Pro-C** innebærer en form for ekspertise i større skala, men som ikke er revolusjonerende og fører til endringer innen feltet, eller domenet, det er en del av.

Pro-c og Big-c kreativitet kan knyttes til den sosiokulturelle tilnærmingen til studier av kreativitet, mens mini-c og little-c assosieres med individualistisk tilnærming til studier av kreativitet. Med et hypotetisk eksempel innen domenet musikk vil mini-c være når et barn første gang klarer å oppfatte musikk og lyder. Når barnet blir eldre vil det være little-c når det

klarer å komme opp med en ny melodi som barnet ikke har hørt før. Når barnet blir eldre og har produsert musikk i 5 år, har det oppnådd ekspertise og kan lage hele låter på egenhånd, mens det blir big-c når produsenten kommer med et album som revolusjonerer musikkbransjen og topper hitlistene, som fører til at andre, anerkjente musikere henter inspirasjon fra dette albumet i sine fremtidige produksjoner.

Innen feltet kreativitet er **divergent og konvergent tenking** andre sentrale begreper. Divergent tenking er evnen til å komme på flere mulige svar på en utfordring eller et problem, mens konvergent tenking er evnen til å velge ett riktig svar. Kreativitet er nødvendig for divergent tenking, mens intelligens avhenger av konvergent tenking (Sawyer, 2012).

Aspektene jeg tar med meg fra dette kapittelet videre i oppgaven er at kreativitet er en viktig kompetanse for fremtiden, for komplekse og globale utfordringer. I diskusjonen i kapittel 7 vil både det sosiokulturelle og individualistiske perspektivet på kreativitet inkluderes. Jeg tar også med meg de fire graderingene av kreativitet, og hvordan ulike aspekter av samarbeidsprosessen mellom studentene kan tolkes i lys av de ulike graderingene. Divergent og konvergent tenking er også begreper som er relevante for min diskusjon.

3.2.1 Domenegenerell og domenespesifikk kreativitet

Kreativitet kan sees på som en **domenegenerell eller domenespesifikk evne**. Det finnes mange tolkninger og definisjoner av hva et domene betyr, men en definisjon er at et domene kan forklares som et avgrenset og anerkjent felt (Sawyer, 2012). Eksempler på domener er musikk, dans og ledelse i en bedrift. Et hvert domene har et eget språk, og hvilken kunnskap du vil trenge for å mestre noe innen ulike domener er forskjellig. Innen domenet musikk har vi eksempelvis elementer som rytme, melodi, noter og instrumentkunnskap (Sawyer, 2012). En med domenegenerell kunnskap om musikk har muligens hørt om disse begrepene og vet hva de i teorien betyr i, mens en med domenespesifikk kunnskap kan bruke dette i praksis for å skape et kreativt verk.

Ekspertise innen et domene er noe som ofte tar mange år, og kan også utarte seg mer snevert enn en domenegenerell og domenespesifikk inndeling. Innen domenet dans er det å være en ballettdanser en annen form for kreativitet enn å være danselærer eller dansecoreograf. En slik, mer snever, inndeling innen et domene kan kalles mikro-domener (Sawyer, 2012). Sawyer

(2012) legger frem at kreativ evne i mange studier ser ut til å være noe domenespesifikt. Hvis kreativitet var en generell evne ville en person kunne være like kreativ innen ulike domener, uten trening og ekspertise, men studier sikter til at dette ikke er tilfelle (Sawyer, 2012). Dette innebærer at kreativitet innen et visst domene er noe som må trenes opp, og øves på, og ofte tar mange år å oppnå.

Mange mennesker tror sannsynligvis at kreativitet er biologisk, og at noen er mer kreative enn andre på grunn av genetiske forskjeller. Majoriteten av forskere tror derimot ikke at det finnes et kreativitets-gen. Innen psykologi sier forskningen at kreativitet er en kognitiv prosess som foregår på daglig basis, på samme måte som man på daglig basis utfører aktiviteter som ikke er forbundet med kreativitet. Det er mulig det finnes gener som gir noen mennesker en bedre forutsetning for kreativitet, i forstand av en generell kognitiv evne, men all forskning tyder på at det ikke finnes et spesifikt gen for kreativitet (Sawyer, 2012). For å dra dette tilbake til domenegenerelle og domenespesifikke evner, kan dette tolkes som at det er mulig man kan være født med et kognitivt fortrinn, og ha et godt grunnlag for domenegenerell kreativitet, men man er ikke født med domenespesifikk kreativitet - ingen forskning tyder på at et slikt domenespesifikt gen eksisterer.

For denne oppgaven ønsker jeg å studere to ulike grupper studenter som har ulik kunnskap innen to ulike domener. Dansestudentene vil nok ha større kunnskap og erfaring innen domenet dans, mens lærerstudentene nok vil ha en mer generell kompetanse innen dans som fag. Motsatt, vil sannsynligvis lærerstudentene ha større ekspertise innen domenet pedagogikk og undervisning enn dansestudentene. Domenespesifikk og domenegenerell kreativitet vil derfor være en viktig del videre i denne oppgaven, som vil inkluderes i diskusjonen.

3.2.2 Gruppekreativitet

“In group creativity, a product is created by a group, a work team, or an ensemble” (Sawyer, 2012, sitat s. 231).

Ulike medlemmer i en gruppe kan individuelt være kreative, men hvis man skal vurdere det som oppstår basert på gruppearbeid må en ta høyde for interaksjon og de sosiale prosessene som forekommer, som fører til kreativitet (Sawyer, 2012). Sawyer (2012) skriver det finnes forskning som peker på at en gruppe kan være mer kreativ enn enkeltmennesker, men at man i mange grupper og samarbeid opplever det motsatte. Dersom man er en del av en dysfunksjonell

gruppe kan det gjøre gruppen som helhet mindre produktiv og kreativ enn enkeltmennesker i gruppen kanskje egentlig er (Sawyer, 2012). **Groupthink**, eller gruppetenkning, er et begrep som beskriver enighet, latskap og giddeløshet som kan oppstå i en dysfunksjonell gruppe. Gruppetenkning fører til liten grad av produktivitet og kreativitet (Sawyer, 2012).

Gruppesammensetningen er derfor særdeles viktig for fruktbare samarbeid (Sawyer, 2012). Forskning peker på at en heterogen gruppe som oftest er mer kreativ enn en homogen gruppe (Sawyer, 2012). En mer ulik, heterogen gruppe vil føre til at gruppen inneholder deltakere med ulike synspunkter, som sannsynligvis vil føre til et mer produktivt og kreativt samarbeid. Om gruppe-medlemmene er for likesinnede kan det antas at gruppetenkning blir en utfordring, som kan gjøre samarbeidet lite fruktbart. Sawyer (2012) sier på den andre siden at noe forskning viser til at like, heterogene grupper også kan føre til gruppe-utfordringer, som økt grad av konflikt. Dette kan igjen nulle ut fordelene ved ulikheten i en gruppe. Større ulikhet kan gjøre at det blir vanskelig å komme til enighet og oppnå et effektivt samarbeid (Sawyer, 2012).

Empirien for denne oppgaven er av et tverrfaglig samarbeid, der det er sannsynlig at de ulike studentgruppene er forskjellige. Dynamikken i gruppesammensetningen og eventuelle utfordringer i samarbeidet er viktige aspekter ved denne oppgaven, og vil derfor være relevant for diskusjonen i kapittel 7.

3.3 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg introdusert litteratur tilknyttet det sosiokulturelle perspektivet på læring, samarbeid og kreativitet. Dette er teori jeg valgte for å avgrense oppgaven, som også skulle hjelpe meg med å finne svar på mine forskningsspørsmål. Jeg vil avslutningsvis i dette kapitlet kort fremlegge hvilke sentrale begreper jeg tar med meg fra litteraturen videre i oppgaven.

Innen det sosiokulturelle perspektivet vil jeg videre i denne oppgaven ta med meg begrepene scaffolding, den proksimale utviklingszone og tools og signs. For denne oppgaven valgte jeg en definisjon av begrepet samarbeid som har likhetstrekk til det sosiokulturelle perspektivet på læring, og at samarbeid er en læringsaktivitet som skjer i fellesskap med andre. Fra kapitlet om kreativitet vil jeg ta med meg begrepene sosiokulturell og individualistisk tilnærming til kreativitet, de fire graderingene av kreativitet (mini c til big C), divergent og konvergent tenkning, domenespesifikk og domenegenerell kreativitet og gruppetenkning.

4.0 Metode

I dette kapitlet vil min metodiske tilnærming beskrives. Jeg vil først presentere valgt forskningsdesign, der jeg beskriver designet og hva slags metoder jeg har anvendt. Videre vil jeg forklare hvordan datainnsamlingen foregikk, før jeg skriver om dataens kvalitet og etiske betraktninger. Kort oppsummert er denne oppgaven bygget som en case-studie, der hovedfokus ligger på å studere en samarbeidsprosess mellom danse- og lærerstudenter. Empirien består av kvalitative data, og metodene benyttet til datainnsamling er observasjon og videoopptak.

4.1 Forskningsdesign

Yin (2018) beskriver forskningsdesign som en plan eller sekvens for å knytte en oppgavens empiri mot forskningsspørsmål og til slutt oppgavens konklusjon. Innenfor denne sekvensen finner man også innsamling og analyse av datamateriale. For å få svar på min problemstilling og mine forskningsspørsmål valgte jeg å benytte kvalitativ metode, da jeg ønsket å forstå en sosial samarbeidsprosess mellom studenter. Kvalitative metoder kan gi forståelse og innsikt, mens kvantitative metoder kan gi forklaring og oversikt (Tjora, 2012). Kvalitativ forskning legger som oftest vekt på ord, ikke tall og kvantifiserbar data (Bryman, 2012). Fokuset for min forskning var et dialogisk, tverrfaglig samarbeid jeg ønsket å få en forståelse og innsikt i, som jeg derfor brukte kvalitative metoder til å studere. Rammene for metodiske valg var også noe satt, da det allerede var planlagt å videodokumentere kursdagene før jeg kom inn i prosjektet. Dette valgte jeg å bruke som primærkilde for empiri til min oppgave. Som Derry et al. (2010) skriver er det veldig tidkrevende å benytte videomateriale i forskning, så for å komme i mål med oppgaven innenfor en masteroppgaves rammer valgte jeg å konsentrere meg om dette datamaterialet, og ikke inkludere andre metoder for innsamling, som eksempelvis intervju.

Casestudie-design og kvalitative metoder er også meget kompatible (Bryman, 2012). En case-studie har som formål å gå i dybden på en enkelt case. Denne type studie er opptatt av denne ene casens kompleksitet (Bryman, 2012). Når det ble besluttet at jeg kunne skrive en oppgave tilknyttet denne tematikken og dermed skulle observere studentene samarbeide rundt en bestemt oppgave, virket det tydelig at dette var snakk om en case-studie. Det er altså interaksjonene blant en gruppe studenter som er min enhet for analyse. Jeg hadde ingen tydelige

teorier eller særlig med forkunnskaper om en slik type case fra før av. Denne oppgaven ble derfor en utforskende case study av studentsamarbeidet, som kan benyttes når man ikke har noen forklarende teorier av et fenomen på forhånd (Mills et al., 2009). Forskningsspørsmålene mine er derfor utforskende, der jeg benytter ord som “hvordan” og “på hvilke måter”. Som Yin (2018) skriver vil det være relevant å benytte case-studie hvis forskningsspørsmålene inneholder nettopp ord som “hvorfor” og “hvordan”, og dersom man er ute etter å ta et dypdykk i noen bestemte, sosiale fenomener.

Derry et al. (2010) skriver at en forsker i større eller mindre grad kan velge å jobbe induktivt eller deduktivt. Har man tydelig teori og klare forskningsspørsmål kan en forske deduktivt, lage forskningsdesignet og eksempelvis skrive en intervjuguide før man begynner selve forskningen. Mangler man tydelig teori, kan man gå inn i forskerrollen med ett eller flere brede, tematiske spørsmål og forske induktivt (Derry et al, 2010). For denne oppgaven hadde jeg lite forkunnskaper om dans og tverrfaglig samarbeid, men jeg hadde en viss kunnskap om hvilke temaer og hvilken teori jeg ønsket å benytte, som jeg ønsket å diskutere empirien i lys av. Min forskning har nok i størst grad vært induktiv, og en induktiv forskningsstrategi virker også å gå overens med en utforskende case-studie. Empirien har vært utgangspunktet for min forskning (induktivt), men jeg hadde en formening om hvilken teori jeg ønsket å se empirien i lys av (deduktivt). Denne kombinasjonen av både induktive og deduktive tilnærminger i forskning kalles abduktiv tilnærming (Tjora, 2012). Mitt forskningsdesign er derfor et abduktivt, utforskende casestudie av en tverrfaglig samarbeidsprosess, der empirien er innhentet gjennom de kvalitative metodene observasjon og videoobservasjon.

4.2 Datainnsamling

Som nevnt foregikk datainnsamlingen i regi av forskningsprosjektet pARTiciped, der tre dansestudenter og åtte lærerstudenter hadde takket ja til å være informanter. Studentene møttes over tre kursdager, der det overordnede målet var å skape et kunstnerisk DKS-opplegg. Resultatet av deres samarbeid skulle våren 2022 gjennomføres i skolen. Jeg observerte hele kursdag to, hvor studentsamarbeidet ble filmet. Dette videomaterialet utgjør primærdata for denne oppgaven. Den fysiske observasjonen, og feltnotatene skrevet i denne sammenheng, er sekundærdata og er et empirisk supplement.

4.2.1 Observasjon

Observasjonsdagen ble gjennomført høsten 2021. Jeg visste at denne kursdagen ville bli filmet, men anså det som viktig for masteroppgaven å også fysisk observere sesjonen, for å danne meg et bilde av hva som kunne være relevant og interessant for min oppgave. Det var totalt tre grupper som hver inneholdt både danse- og lærerstudenter, men det var kun den ene gruppen som hadde takket ja til å bli filmet. Dette gjorde at utvalget av informanter var klargjort på forhånd av prosjektdeltakerne i pARTiciPED.

Kursdagen startet med at dansestudentene viste sine forestillinger for lærerstudentene, som de selv hadde utviklet som en del av et annet prosjekt. Hvert arbeid varte i ca. 30 minutter. Etter dette samlet de tre tverrfaglige gruppene seg i ulike rom, hvor lærerstudentene og dansestudentene sammen skulle planlegge den fremtidige gjennomføringen av det kunstneriske læringsopplegget. Kunsthendelsen kunne inneholde hele eller deler av forestillingen som dansestudentene hadde laget. Det var derfor gunstig for meg å observere kursdagen i sin helhet, for å få en dypere forståelse for forestillingen og grunnlaget for samarbeidet til studentene senere på dagen. Som Bryman (2012) skriver er en observatør en del av kulturen eller fellesskapet man forsker på, og man får se interaksjonen gjennom deltakernes øyne. Som forsker er man også i deres naturlige omgivelser og man er ofte sammen med informantene lenger enn ved gjennomføring eksempelvis kvalitative intervjuer.

Da dansestudentene og lærerstudentene sammen skulle planlegge kunsthendelsen, satt de i en ring på gulvet. Jeg satt et stykke unna og observerte, og skrev feltnotater. Jeg hadde forberedt meg på forhånd og klargjort et dokument for notering. Jeg gikk inn i denne observasjonsdagen uten særlig med forkunnskaper om hva som faktisk skulle foregå, men med temaene læring, kreativitet og samarbeid som jeg ønsket å se etter i studentenes interaksjoner. Jeg hadde allikevel et åpent sinn og forsøkte å notere det som faktisk skjedde, snarere enn å lage mine egne tolkninger av hva som skjedde. Deltagende observasjon er nettopp en metode som gjør at en forsker kan holde et åpent sinn rundt hva som bør fokuseres på, eller hva som trengs å vite noe mer om. Dette aspektet kan ansees som induktivt, der teorier og konsepter kan oppstå basert på dataen (Bryman, 2012).

Min rolle som observatør virket å være viktig for å få oppleve informantenes omgivelser og få et inntrykk av både dansenumrene og deres samarbeid. Gjennom observasjon kan man studere

oppførsel og kroppsbruk (Bryman, 2012), og studere hva mennesker gjør, ikke hva de sier at de gjør (Tjora, 2012). På mange måter hjalp observeringen meg med å danne et bilde av hvilke analytiske valg jeg skulle ta, som vil utdypes kapittel 5. Kursdagen varte totalt i ca. syv timer, men selve observasjonen av det dialogiske studentsamarbeidet varte i ca. tre timer. Jeg noterte både tidspunkter og stikkord underveis, så jeg senere kunne finne det igjen i videoopptakene. Dette ble på mange måter mine feltnotaters funksjon; å notere ned potensielt interessant interaksjon, som jeg kunne studere og analysere i videoopptak i ettertid.

4.2.2 Videodata

I denne oppgaven består som nevnt primærempirien av ca. tre timers videodata som ble samlet inn over en kursdag. Det største ansvaret for datainnsamling av videodata ble utført av prosjektdeltakerne i pARTiciPED, hvor de i prosjektet allerede hadde gjennomført opptak av den første kursdagen, og hadde planlagt hvordan opptak av kursdag 2 skulle foregå. Min rolle i forbindelse med innsamling av videodata bestod blant annet av å låne et kamera av UiO for å bruke til opptak i prosjektet. Jeg hadde altså med et kamera og møtte opp tidlig på kursdagen, for å hjelpe til med å sette opp kameraer, og diskutere hvordan de bør plasseres for å få best mulige opptak. Både kunststudentenes danseforestillinger og studentenes samarbeid i grupper ble filmet. Under samarbeidet satt informantene i en ring i en stor hall. Gjennom forskningsprosjektet fikk de utdelt hvert sitt ark, med punkter og tips til hva de skulle snakke om og planlegge, og det er opptak av dette samarbeidet som er primærempiri for denne masteroppgaven.

At videodata ble samlet inn og lagret gjennom prosjektet pARTiciPED var en trygghet for meg, som uerfaren videoforsker. Dette gjorde kanskje at jeg ikke reflekterte nok over bruk av utstyr og plassering av kameraer. Da jeg i ettertid skulle se gjennom og analysere dataene, viste det seg at det var lærerstudentene som i størst grad ble filmet, mens man så vidt kunne se danserstudentene i opptakene. Dette var nok et bevisst valg fra prosjektdeltakerne i pARTiciPED, da de i sin forskning hadde et spesielt fokus mot lærerstudentene i deres møte med kunst, mens det for meg hadde vært nyttig og sett kunststudentene i opptakene. Dette påvirket også min analytiske tilnærming til videodataen, som jeg som nevnt vil beskrive nærmere i kapittel 5.

Når man skal samle inn videodata er etikk og hensyn til personvern et viktig aspekt. Det er en utfordring å anonymisere deltakere i et videomateriale fordi deres ansikt som oftest vil være synlig og gjenkjennbart. For å sikre personvern er det derfor viktig at opptak oppbevares trygt, så ikke personopplysninger kommer på avveie (Derry et.al, 2010). Gjennom forskningsprosjektet pARTiciPED var også dette ivaretatt på forhånd, og godkjent av NSD. Dette gjorde at jeg ikke satt på personvernopplysninger om de deltagende studentene, annet enn navn og eventuelle opplysninger som ble delt studentene imellom under opptaket. Mer utfyllende om dette, og etiske betraktninger, står skrevet i kapittel 4.4.

4.2.3 Dokumenter

I tillegg til fysisk observasjon og bruk av videodata har en sekundærkilde til data vært diverse dokumenter tilknyttet pARTiciPED-prosjektet og DKS, i tillegg til informasjon om både lærerstudentene og kunststudentenes utdanning. Disse dokumentene har hovedsakelig bidratt til å gi meg kunnskap og overblikk rundt forskningsprosjektet pARTiciPED, DKS og med dette hva fokus for min studie i denne masteroppgaven skulle omhandle. Mer konkret bruk av disse dokumentene er presentert i kapittel 1.4 der deltakerne for min studie beskrives, i kapittel 1.5 som omhandler DKS og forskningsprosjektet pARTiciPED, og kapittel 2 som beskriver tidligere forskning tilknyttet tverrfaglig samarbeid og kunst og læring.

4.3 Kvaliteten på dataen

Bryman (2012) skriver at viktigheten av validitet, replikerbarhet og reliabilitet vil bero på i hvor stor grad forskeren mener de er viktige og passende for evaluering av casestudiet og datas kvalitet. Med en kvalitativ tilnærming er det en tendens til å overse eller bagatellisere disse faktorenes betydning i forskning, mens det med en kvantitativ tilnærming ofte sees på som mer betydningsfullt (Bryman,2012).

I dette kapittelet vil jeg beskrive validitet, reliabilitet og generalisering, og dets betydning for denne oppgaven.

4.3.1 Validitet

Validitet sier noe om man får svar på spørsmålene man ønsker å besvare gjennom forskningen man gjør (Tjora, 2012), og Bryman (2012) skriver at validitet omhandler integriteten til konklusjoner som dras basert på forskning. Tjora (2012) skriver videre at de mest sentrale faktorene for høy validitet er at forskningen er forankret i tidligere, relevant forskning, og at forskningen skjer innen vitenskapens rammer.

Jeg har under kapittel 2 vist til det som er ansett som tidligere, relevant forskning for oppgavens tematikk. I tillegg har jeg forsøkt å følge vitenskapelige forskningsrammer for en kvalitativ casestudie. Bryman (2012) nevner også et litt annet perspektiv ved validitet, der presentasjonen av empiri må være troverdig og vise hvilke empiriske valg en forsker har gjort. Dette er også forsøkt fremlagt i dette metodekapittelet, der jeg systematisk har beskrevet mitt forskningsdesign, hva slags metoder for datainnsamling som er benyttet, hvorfor de er benyttet, og hvordan innsamlingen har foregått. Alt dette også for å forsøke og sikre at jeg får svar på mine forskningsspørsmål gjennom forskningen.

En utfordring tilknyttet en studies gyldighet er det Bryman (2012) kaller “reactive effect”, og går ut på at det er vanskelig å vite om studiets informanter oppfører seg annerledes fordi de vet de blir observert. Det er vanskelig å vite sikkert om studentene hadde oppført seg annerledes dersom de ikke ble observert og filmet. Kanskje dette førte til at noen ikke turte å komme med forslag og ideer i samarbeidsprosessen, eller sa ting som vil stille de i et godt lys, som de ikke ville sagt dersom de ikke ble filmet. Studentene hadde allerede vært gjennom kursdag 1 før jeg ble involvert. Jeg observerte jeg som nevnt studentene i kursdag 2, og var til stede over en dag på ca. 7 timer. Bryman (2012) sier det finnes funn som tyder på at denne effekten ikke er så fremtredende, spesielt etter hvert som informantene blir vant til å bli observert. At studentene allerede hadde vært gjennom en observasjonsdag, i tillegg til at jeg observerte de over en hel dag kan derfor ha ført til at den reaktive effekten ikke har påvirket validiteten i særlig stor grad.

Jeg har forsøkt å beskrive relevansen av denne masteroppgaven ved å vise til tidligere forskning og teori tilknyttet kunst og læring, og DiSko-prosjektet, som studerer et tverrfaglig samarbeid mellom musikere, lærere og elever. For å sikre relevansen til dataen man analyserer i et forskningsprosjekt, er det viktig å vise til teorier og tidligere forskning som vil støtte forskningens validitet (Tjora, 2012). Validiteten for denne masteroppgaven må derfor i tillegg

bedømmes ut ifra relevansen, og bidraget forskningen har innen det tverrfaglige feltet kunst og pedagogikk.

4.3.2 Reliabilitet

Reliabilitet omhandler det å stille spørsmålstegn ved om en studie ville fått samme resultater om man utførte den samme studien igjen (Bryman, 2012). For å oppnå reliabilitet må man derfor dokumentere sin forskningsprosess, så studien kan gjennomføres av andre. I tillegg kan en generell tilnærming være å fremlegge forskningsprosessen så riktig og oversiktlig som mulig, så andre kan følge samme prosess og kunne få samme resultater (Yin, 2018).

Jeg har som nevnt forsøkt å presentere min forskningsprosess så tydelig, strukturert og kronologisk som mulig for å møte utfordringen om reliabilitet. Det vil være vanskelig å gjennomføre den samme case-studien med akkurat de samme studentene, da de allerede har vært gjennom denne samarbeidsprosessen. Hadde andre forskere fulgt samme metodiske fremgangsmåte og teoretiske rammeverk som meg, og forsket på dansestudenter og lærerstudenter i samarbeid, kan det allikevel hende at de hadde fått lignende resultater som det jeg presenterer i analysen og diskusjonen. På den andre siden kan det godt være andre forskere ville fått helt andre resultater. Som Yin (2018) skriver er det uansett, som et prinsipp, viktig å reflektere over utfordringer rundt reliabilitet. Jeg har derfor beskrevet min fremgangsmåte så presist som mulig, som vil tillate andre forskere å gjennomføre en lignende studie, som ytterligere kan føre til nye, relevante funn innen konteksten tverrfaglig samarbeid mellom dansestudenter og lærerstudenter.

4.3.3 Generalisering

Casen i en case-studie er for liten til å skulle representere en gruppe mennesker, eller større populasjon (Yin, 2018). Yin (2018) skriver at man med en case-studie derimot kan benytte ny empiri til å kaste et nytt lys over teoretiske konsepter og prinsipper. Dette kalles analytisk generalisering, der en forsker er ute etter å studere en case eller en setting og dra dette videre. Dette innebærer at teori og empiri sammen kan kaste nytt lys over et tema, som er nettopp det min hensikt med denne oppgaven er.

Det er derfor ikke et mål med denne oppgaven å skulle generalisere ut ifra empirien og funnene som kommer frem. Som beskrevet tidligere er det derimot et mål å bidra med det som forhåpentligvis er relevant forskning innen konteksten tverrfaglig samarbeid mellom danse-og lærerstudenter, og kunst og læring.

4.4 Etiske betraktninger

Denne masteroppgaven omhandler studenter, og videomaterialet jeg har hatt tilgang til omtales som gule data (Uio.no, 2018). Dette innebærer data som ikke er åpen og tilgjengelig for allmennheten, men som i utgangspunktet heller ikke inneholder sensitive personopplysninger.

Høsten 2021 la prosjektleder i pARTiciPED meg inn som databehandler i prosjektet, gjennom deres søknad i NSD. I første omgang fikk vi indikasjoner om at dette var tilstrekkelig for at jeg kunne behandle de gule dataene de allerede hadde fått godkjenning til å samle inn og behandle gjennom forskningsprosjektet. Dette gjorde at vi trodde at informert samtykke var på plass for min masteroppgave, da studentene allerede hadde fått informasjon om forskningens formål, at deres personvern ville bli ivaretatt og at de ville anonymiseres i eventuelle rapporter og publikasjoner.

Våren 2022 fikk vi beskjed om at jeg måtte sende inn en egen søknad kun dedikert til masteroppgavens formål. Min søknad til NSD ble innvilget den 04.03.2022 (se vedlegg 1). Jeg lagde også et eget samtykkeskjema, basert på en mal fra NSD, som danse-og lærerstudentene har underskrevet (se vedlegg 2).

Da dette var på plass, og søknaden godkjent, kunne jeg få tilgang til videodataen og starte arbeidet med empirien. Et etisk hensyn jeg måtte ta stilling til var da videomaterialet ble delt med meg via den krypterte tjenesten Teams. Flere av videoene som ble lastet opp var i et filformat som ikke var kompatibelt med avspillingsmediet i Teams. For å sikre at dette skulle foregå innenfor retningslinjene til NSD og UiO, tok jeg kontakt med prosjektleder i pARTiciPED og IT-eksperter på Universitet i Oslo. Vi ble etter hvert enige om at jeg kunne laste ned en og en video, konvertere den til et annet kompatibelt filformat, laste videoen med riktig filformat opp i Teams og slette videoen jeg hadde lastet ned. Som nevnt i kapittel 4.2.2 er anonymisering av videodata et viktig etisk hensyn, da deltakernes ansikter er synlige.

Videodataen ble lagret og oppbevart av deltakere i pARTiciPED-prosjektet, og jeg oppbevarte derfor ikke dataen lokalt på min datamaskin. Så snart videoene var konvertert slettet jeg de, og jeg så derfor kun gjennom videoene via Microsoft Teams. Jeg passet også på å avslutte programmet når jeg var borte fra datamaskinen, for å sikre at det kun var jeg som skulle se opptakene.

Et annet etisk hensyn er skjermbildene jeg har brukt i denne oppgaven. Disse er hentet fra videodataen og vises i kapittel 6. For skjermbilder av studentene brukt til denne oppgaven (figur 1, figur 2) fikk jeg hjelp av min biveileder til å sladde over informantenes ansikter til hensyn for deres personvern og anonymitet. Dette ble gjort i programmet Microsoft Word.

I samtykkeskjemaet studentene har underskrevet ble de informert om denne masteroppgavens formål, hvem som er ansvarlig for forskningsprosjektet, hvorfor de ble spurt om å delta, hva det innebærer å delta, at det er frivillig å delta og at samtykket når som helst kan trekkes uten grunn, at personopplysninger behandles konfidensielt og at materialet vil anonymiseres og slettes etter at det er brukt til masteroppgavens formål.

5.0 Analytisk tilnærming

I dette kapittelet vil jeg presentere min analytiske tilnærming, min analytiske fremgangsmåte og et eget underkapittel der jeg går litt nærmere inn på sosiokulturell diskursanalyse, og hvordan det er brukt for analyse av videomaterialet for denne oppgaven. I kapittel 6 vil jeg presentere dataen og utføre faktisk analyse, mens jeg her vil fremlegge valgene som ledet opp til analysen, og utførelsen av analysen.

Jeg valgte å kombinere interaksjonsanalyse og sosiokulturell diskursanalyse som metoder for analyse av videodataen som er innsamlet for denne masteroppgaven. Bruk av videoopptak i utdanningsforskning involverer vanligvis detaljert analyse av utvalgte klipp eller hendelser (Derry et al., 2010). Som Jordan & Henderson (1995) skriver er interaksjonsanalyse ofte brukt til analyse av videomateriale, for å kunne fange opp kompleksiteten i interaksjoner, og gir mulighet til å se og analysere materialet flere ganger. Det virket naturlig å skulle bruke interaksjonsanalyse i en eller annen form da hensikten er å nettopp fange opp kompleks interaksjon, og det ofte benyttes innen videoanalyse.

Videopptak kan vise mange former for interaksjon. Dette inkluderer tonefall, kroppsspråk, positur, gestikulering, ansiktsuttrykk, innholdet i det som sies, øynenes blikk, bruk av fysiske artefakter. På grunn av mengden detaljer og kompleksiteten i dataen, er det viktig å ha strategier som gjør at man fokuserer på det en trenger (Derry et al., 2010). Videomaterialet viste seg å bestå av ren dialog mellom studentene i stor grad, og det var lite gestikulering, bruk av artefakter og bruk av kropp. Det fremsto derfor for meg som at det kunne gi en mer utfyllende analyse å kombinere interaksjonsanalyse med en annen analyseform.

Sosiokulturell diskursanalyse er en metodologi for analyse av snakk, eller dialog. Denne formen for analyse er basert på det sosiokulturelle perspektivet for læring og med dette språkets funksjon, sosial interaksjon og tenkning (Mercer, 2004). Mercer (2004) sier sosiokulturell diskursanalyse har blitt benyttet til å analysere både student-student - interaksjon og lærer-student - interaksjon. I tillegg er denne formen for analyse kompatibel med videodata (Mercer, 2004). Dette underbygget for meg at Sosiokulturell diskursanalyse kunne være passende og spennende å kombinere med en form for interaksjonsanalyse for mitt datamateriale.

5.1 Analytisk fremgangsmåte

Lagring og tilgang til videodata: Før jeg begynte på analysen, og utvalg av interessante hendelser i opptakene, opplevde jeg som nevnt tekniske problemer med å få tilgang til videomaterialet. Opptakene ble delt med meg via Microsoft Teams, men flere av filene kunne ikke spilles av, og for å sikre personvern og GDPR ble dette en langvarig prosess som inkluderte både pARTiciPED og teknikere på UiO. Microsoft Teams er en kryptert tjeneste, som tillot meg å analysere videoene gjennom dette programmet. Til slutt ble løsningen at jeg måtte laste ned en og en fil fra Teams, konvertere videoen til et annet format, laste den nye filen opp i Teams, og slette videoen jeg hadde lastet ned lokalt på min datamaskin. Dette måtte jeg gjøre med fire videoer og var en tidkrevende prosess, men når dette var på plass kunne jeg begynne arbeidet med å analysere videoopptakene.

Utvalg av hendelser: Når tilgangen til videofilene var på plass, var det første jeg gjorde å kikke gjennom opptakene, og danne meg et inntrykk av videomaterialet. Siden jeg allerede hadde observert studentsamarbeidet fysisk i sanntid, gjorde det at jeg hadde feltnotater på hva som

kanskje kunne være interessant å finne igjen i videoopptaket. Jeg hadde temaene kreativitet, læring og samarbeid som jeg ønsket å se etter i videodataen. Det er flere måter å gjøre utvalg på, men en metode er å se på deler av videoen som hendelser. Datamateriale som består av video vil inneholde mange slike hendelser, og utvalg vil derfor være essensielt da det bestemmer hvilke av hendelsene som skal studeres nærmere og analyseres (Derry et al., 2010). Å se etter hendelser som kanskje kunne falle inn under hver av disse temaene gjorde at jeg hadde noen retningslinjer for hva jeg skulle se etter i videodataen. Samtidig hadde jeg et åpent sinn for andre temaer og interessante hendelser.

Da jeg så gjennom opptakene så jeg derfor etter interaksjon som besto av nye ideer og kreativitet, samarbeid og om de sammen tok valg basert på det de diskuterte i plenum, om det var noe som kunne minne om læring, om det oppstod konflikter og avbrytelser og om avgjørelser ble tatt av enkelte individer. Det var både veldig nyttig og veldig tidkrevende å kunne se gjennom opptak av interaksjonene flere ganger. Arbeidet med utvalg av potensielt relevante hendelser var iterativt der jeg kunne se opptakene og tolke de så mange ganger jeg ønsket. Som Derry et al. (2010) skriver er videoteknologi er verktøy, som i mye større grad enn tidligere, muliggjør gjentakende analyse, som kan studeres av flere forskere. Dette gjør at man med videoopptak i større grad kan ha fokus på interaksjon i detalj.

Identifisering av temaer

Neste steg var å vurdere og identifisere temaer. Det var en litt glidende overgang mellom dette og det som står skrevet under utvalg av hendelser. Hensikten med interaksjonsanalyse er å fange opp observerbare handlinger i en interaksjon. Slike handlinger er det deltakerne sier, skriver og gjør, og atferd er med dette artefakter som kan fanges og kodes (Brauner et al., 2018). Å identifisere temaer ble en veldig organisk prosess, siden jeg i forskningsspørsmålene hadde temaene kreativitet, læring og samarbeid jeg ønsket å se etter i datamaterialet. Disse temaene ble nærmest mine koder, og jeg ønsket å finne videoklipp som passet inn under dette. Hva slags system for koding man vil bruke i en interaksjonsanalyse avhenger av valgt forskningsspørsmål og tema (Brauner et al., 2018). For meg falt det naturlig å utgå fra forskningsspørsmålene når jeg skulle identifisere temaer og velge koder, for å sikre at mitt utvalgte datamateriale gikk overens med mine forskningsspørsmål.

Jordan & Henderson (1995) sier det er vanlig å vurdere videodata der man på forhånd har laget et kodeskjema, mens de selv foretrekker å ikke ha fastsatt koder på forhånd, nettopp for å kunne

være åpen for å analysere hva datamaterialet faktisk forteller. Min løsning på dette var en mellomting, der jeg hadde fastsatte temaer eller koder fra før av, men forsøkte å være veldig bevisst på å være åpen for andre funn og temaer.

For å unngå at mine tolkninger av temaer tilknyttet ulik dialog stammet fra mine forutinntatte meninger, var det veldig hjelpsomt å diskutere videodataen med min veileder. Dette for å få andre synspunkter og perspektiver på hva som kunne være interessant i materialet. Å analysere komplekse hendelser og velge ut spesifikke deler fra det store datamaterialet er nemlig både påvirket av hva som faktisk skjer i videoopptaket, men også hva forskerens oppfatning av hva som skjer er (Derry et. al, 2010).

Transkribering

Etter å ha dannet meg et bilde av potensielt aktuelle hendelser i datamaterialet, og hvilke temaer i mine forskningsspørsmål de ulike hendelsene kunne passe inn under, startet transkriberingsprosessen. Før jeg begynte å transkribere satt jeg opp en tredelt tabell i et dokument, med overskriftene tur, aktør og utsagn. Dette for å systematisere rekkefølgen i samtalene, hvem som sa noe, og hva de sa. En slik inndeling er inspirert av interaksjonsanalyse, der tur-taking er sentralt. Tur-taking involverer både verbal og ikke-verbal oppførsel - som for eksempel gestikulering, kroppsbruk og bruk av artefakter (Jordan & Henderson, 1995). Det var nettopp på grunn av mangel på fysisk aktivitet, kroppsbruk og bruk av artefakter i videomaterialet at jeg valgte å inkludere sosiokulturell diskursanalyse for min analyse. Allikevel synes jeg det var ryddig og oversiktlig og benytte tur-taking i min transkribering. Derry et al. (2010) sier det er vanlig å først transkribere dialog og notere seg informasjon som ikke er verbal. Den ikke-verbale informasjonen noterte jeg opprinnelig i parenteser der det i sjeldne tilfeller forekom. Siden det var minimalt med kroppsbruk og gestikulering, og fokus for analysen ble det dialogiske samarbeidet, valgte jeg å fjerne den ikke-verbale informasjonen i de transkriberte utdragene jeg benytter i kapittel 6 i denne oppgaven.

En utfordring med videodata er hva som skal være fokus for opptaket, og hvordan en bør uthente mening fra spesifikke deler av dataene, hentet fra et stort og komplekst datamateriale som videoopptak kan gi (Derry. et al., 2010). Dette var en stor utfordring, og jeg endte opp med å transkribere store deler av det 2-3 timer lange opptaket fra kursdag 2. Dette fordi det på dette tidspunkt virket på meg som at mange av hendelsene kunne være interessante for min masteroppgave. Jeg transkriberte altså store deler av det 2-3 timer lange opptaket og skrev en

liten oppsummering foran hvert utdrag, med hvilke temaer i mine forskningsspørsmål hvert utdrag kunne gå overens med. Transkriberingen var en tidkrevende prosess, men som også systematiserte datamaterialet på en oversiktlig måte. Det gjorde at det i ettertid var enkelt å gå tilbake for å lese gjennom det transkriberte materialet og vurdere de ulike utdragene flere ganger. På denne måten fikk jeg sakte, men sikkert snevret inn hvilke utdrag som kunne være aktuelle å bruke og analysere.

Jeg ble også inspirert av sosiokulturell diskursanalyse i forbindelse med transkriberingen. Mercer (2004) skriver at hvordan man transkriberer datamaterialet avhenger av forskningsspørsmålene, og de valgte i sin forskning et eget system for transkribering. Dette har jeg også gjort, ved at jeg skriver (uklart) der det er vanskelig å høre hva informantene sier. Jeg bruker også tre prikker hvor jeg ønsker å illustrere at utsagnet stopper opp, eller der noen andre tar ordet, og utropstegn etter setninger der informantene fremstår engasjerte. Hovedfokus er allikevel på dialogen, samarbeidet og ordene som sies. Derfor valgte jeg å ikke transkribere etter eksempelvis Jefferson Transcription System.

Det var også hjelpsomt å gå gjennom de transkriberte utdragene med min masterveileder, for å få innspill og andre tolkninger enn mine egne. Som Derry et al (2010) skriver vil tolkningen av videomaterialet utvikle seg, samtidig som hypotesene vil gjøre det. Min veileder og jeg hadde flere runder på dette. Først etter at jeg hadde transkribert materialet, og senere da jeg skulle gjenfortelle hvilke utdrag jeg hadde valgt for oppgaven. Å idémyldre rundt de transkriberte utdragene hjalp meg med å se hvilke utdrag som passet inn under ulike temaer, og hvilke av de som var interessante for mine forskningsspørsmål. Prosessene tilknyttet hvordan man oppdager, tolker og presenterer dataene både for andre og seg selv, vil nemlig også være gjentakende og i stadig utvikling. (Derry et al., 2010).

5.2 Sosiokulturell diskursanalyse

For denne oppgaven har jeg som sagt valgt å benytte to former for analyse av datamaterialet; Interaksjonsanalyse og sosiokulturell diskursanalyse. Disse analytiske tilnærmingene er nært knyttet til et sosiokulturelt perspektiv på læring gjennom deres fokus på bruk av språk i sosiale interaksjoner. I sosiokulturell diskursanalyse er nemlig språket og samtalen i fokus, og hvordan språket fungerer som et verktøy for tenking i felleskap og hvordan en felles forståelse utvikles

(Mercer, 2004). Når noen er engasjert i en samtale, og sammen skal løse en oppgave, bruker de språket for å kombinere intellektet til alle deltakerne (Mercer, 2004).

Sosiokulturell diskursanalyse blir i Mercer (2004) brukt til analyse av dialog i klasserommet, men er relevant for denne studien, og andre settinger, der aktiviteter tilknyttet kollektiv tenking foregår. Kunst- og lærerstudentene jeg forsket på fikk instruksjoner om å samarbeide om å sammen planlegge gjennomføring av en danseforestilling i skolen, der gruppe-medlemmenes ulike bidrag skulle kombineres. Med sosiokulturell diskursanalyse kan man studere prosessene der språk fører til felles forståelse av kunnskap, forståelse for andres perspektiver, hvordan ny informasjon introduseres, og hvordan det legges planer for å handle. På denne måten kan man, med sosiokulturell diskursanalyse, studere kommunikasjonsprosesser opp mot tenkende prosesser og læringsutbytte (Mercer, 2004).

En spesifikk interaksjon, der to eller flere mennesker jobber med å løse en utfordring, vil ha et historisk aspekt og et dynamisk aspekt, ifølge Mercer (2004). **Det historiske aspektet** omhandler konteksten for interaksjonen, og at enhver interaksjon skjer i en bestemt kulturell eller institusjonell kontekst (Mercer, 2004). I tillegg vil deltakerne i interaksjonen ha et forhold til hverandre fra før av, enten kortvarig eller langvarig, som kan frembringe kunnskap fra tidligere, felles erfaringer. Slike felles erfaringer kan både være opplevd sammen, ved at de interagerende eksempelvis har gått i samme klasse, eller er opplevd hver for seg, ved at de eksempelvis har studert det samme, men er en del av ulike årskull (Mercer, 2004).

En interaksjon innebærer også et **dynamiske aspekt**. I kollektiv tenkning innebærer dette at kunnskapsgrunnlaget, hvor felles forståelse oppstår i en interaksjon, kontinuerlig utvikles (Mercer, 2004). Delte erfaringer og opplevelser skaper umiddelbart grunnlag for nye, fremtidige samtaler. Grunnlaget for konteksten er i stadig endring (Mercer, 2004) Disse to aspektene vil inkluderes i analysen i kapittel 6.

Mercer (2004) har utviklet noen kategorier for snakk, som inngår i sosiokulturell diskursanalyse; Disputational, Cumulative og Exploratory. Disse formene for snakk ble sentrale for min analyse av utdragene som presenteres i kapittel 6. **Disputational talk** beskriver en form for snakk som er preget av uenighet, og at individer tar beslutninger. Denne type snakk består også ofte av korte påstander og utfordringer som eksempelvis “Jo, det er sånn det er” eller “Nei, det stemmer ikke!”. I tillegg er det få initiativ til å gi konstruktiv kritikk til forslag eller benytte ressursene til de ulike individene på en konstruktiv måte (Mercer, 2004).

Cumulative talk er en form for snakk som er ukritisk og positiv, og bygger på hva andre sier. Denne typen snakk innebærer også ofte bekreftelse, utdypelse og repetisjon (Mercer, 2004). **Exploratory talk** viser til en type snakk som er kritisk, men konstruktiv. Dette innebærer at forslag og påstander kan bli utfordret i fellesskapet, men at de i større grad diskuteres på en konstruktiv måte og nye hypoteser eller forslag kommer ut av dette. Dette medfører også at alle aktivt deltar i samtalen og man vurderer meninger som blir ytret før en felles beslutning tas. Med denne type snakk er også kunnskap og resonnementer mer synlig i samtalen, i motsetning til i de to andre formene for snakk (Mercer, 2004).

Videre i denne oppgaven har jeg valgt å oversette disse begrepene til norsk. Disputational talk kalles herved “kranglete snakk”, cumulative talk kalles “kumulativ snakk” og exploratory talk kalles “utforskende snakk”. Å dele typer av snakk inn i disse tre formene er ikke ment å brukes til koding av samtalene, men er snarere et rammeverk som kan hjelpe en forsker med å forstå ulik dialog i forhold til sine forskningsspørsmål. Dette er nyttig for å forstå i hvilken grad en interaksjon er preget av samarbeid eller konflikt, og om deltakerne kritisk reflekterer eller aksepterer forslag og ideer (Mercer, 2004). En annen grunn til at disse tre formene for snakk ble sentrale for min analyse er også at de virket å gå overens med temaene i mine forskningsspørsmål. I kranglete snakk kan det dras paralleller mot konflikt og utfordringer i et samarbeid, kumulativ snakk kan hinte om både samarbeid og kreativitet - eller mangel på kreativitet, mens utforskende snakk kan minne om læring i fellesskap og også kreativitet.

Sosiokulturell diskursanalyse ble derfor en viktig del av analysen for denne oppgaven - for å studere den dialogiske, tverrfaglige samarbeidsprosessen, og hvordan deltakerne deler kunnskap og sammen utvikler en felles forståelse. Begrepet tur-taking og systematiseringen av transkribering og identifisering av temaer er i stor grad inspirert av litteratur tilknyttet interaksjonsanalyse.

6.0 Dataanalyse og funn

I dette kapitlet vil jeg presentere og analysere fire transkriberte utdrag fra videomaterialet, som er funnet relevant for denne oppgaven. Utdragene er valgt ut basert på prosessen beskrevet i kapittel 5.1, ved å iterativt tolke de ulike utdragene, diskutere de med min veileder, og kategorisere hvilke av utdragene som virket relevante for temaene i mine forskningsspørsmål.

Utdragene er hentet fra kursdag 2, der dansestudentene nettopp hadde vist forestillingen de hadde laget, før danse- og lærerstudentene skulle diskutere forestillingen, og sammen planlegge gjennomføring av det kunstneriske læringsopplegget i praksis ute på skoler.



Figur 1: Dansestudentene viser sin forestilling på starten av kursdag 2, som var dagen jeg var til stede. Her fikk lærerstudentene se den kunstneriske hendelsen, som ga de grunnlag til å diskutere og utvikle læringsopplegget sammen med dansestudentene.

Det er transkribert ca. 3 timers videomateriale, som utdragene er plukket ut fra. Som nevnt har jeg valgt å presentere interaksjonene gjennom en tredelt tabell, der overskriftene er tur og aktør, og utsagnene står skrevet til høyre i tabellene. Lærerstudentene er forkortet til “LS”, mens kunststudentene er forkortet til “KS”. Det var også veiledere fra prosjektet pARTicipED som gikk rundt og fulgte opp studentene. I tabellene refereres disse til som “veileder”.

Siden flere av studentene er dansere ville det vært interessant og utført en interaksjonsanalyse med fokus på kroppsliggjøring og gestikulering mens de utførte oppgaver og fysisk utviklet forestillingen sammen, men kursdagen var ikke lagt opp på denne måten. I videoopptaket sitter danse- og lærerstudentene i en ring på gulvet og snakker. Dansestudentene viste sin forestilling, men det var i dialogen etterpå at dansestudentene og lærerstudentene skulle samarbeide om det kunstneriske læringsopplegget. Det er nettopp derfor sosiokulturell diskursanalyse ble en sentral del av min analyse, og hovedfokus ble det dialogiske samarbeidet.



Figur 2: Studentene sitter i en ring og diskuterer det kunstneriske læringsopplegget. Dette bildet viser lærerstudentene som sitter i en halvsirkel, mens vi nederst til høyre i bildet så vidt ser den ene dansestudenten. Det tre timer lange videopptaket som er analysert for denne oppgaven hadde en statisk kameraplassering, som dette bildet illustrerer.

I dette kapittelet vil jeg presentere utdragene og gjennomføre en analyse. Neste nivå av analysen vil komme i kapittel 7 og diskusjonen, der jeg diskuterer funnene i empirien opp mot teori og forskningsspørsmål, mens formene for snakk benyttes rent analytisk i dette kapittelet (6).

6.1 Ekstrakt 1

Tema: Domenespesifikk kontra domenegenerell kunnskap om dans. Dette ekstraktet er hentet 13 minutter ut i kursdag 2. Dansestudentene har vist et dansenummer til lærerstudentene tidligere på dagen, og i dette ekstraktet snakker studentene om målet med forestillingen. Ekstraktet er valgt for denne oppgaven fordi det gir innblikk i hvordan både dansestudentene og lærerstudentene uttrykker seg rundt kunst, og mer spesifikt domenet dans.

Tur Aktør

1	LS svart hoodie:	Hva er målet gjennom denne forestillingen?
---	------------------	--

- 2 KS 2: Det har vært en prosess det også.
- 3 KS 3: Det er ikke nødvendigvis et mål.
- 4 KS 1: Nei, vi sikter mer mot at det er en opplevelse (litt uklart).
- 5 KS 3: Og at man ... det handler mer om å bygge ting.
- 6 KS 1: Styre hverandre.
- 7 KS 3: Styre hverandre, bygge hverandre. Bygge et rom og at elevene er med å bygge opp et rom, og forflytte seg i rom. Så det er egentlig rom vi har jobbet veldig mye med.
- 8 LS lilla genser: For det var litt kult, først fikk vi bare følge med og se på og sånt, og så ble vi liksom tatt med inn hvor vi også skulle være med å gjøre noe da. Liksom inn i det spillerommet og så ut igjen.
- 9 LS svart genser: Og så synes jeg dere brukte akkurat passe tid på hver ting - at ikke ting ble dratt for langt. Så sitter man der bare «Okay, skjer det noe nytt snart», fordi det også er veldig kjedelig for en unge hvis det ikke skjer noe, ikke sant.
- 10 LS hvit genser: Samtidig så ble jeg ikke stressa for en ny ting. For det er sånn jeg merker at jeg kan gjøre – hvis man er ferdig med noe sånn «Oi oi» så må du forte deg liksom. Men dere tar det liksom ...
- 11 LS svart genser: Det var veldig fin flyt og veldig sånn fint tidsperspektiv på hver ting liksom. Det var ingenting som var for lenge eller for kort på en måte da... Bortsett fra at det kanskje hadde vært gøy også kanskje styre dere mer da, på den leken, med det der spillgreiene, men det var kanskje på grunn av tid og sånne ting.
- 12 KS 3: Men det vi har gjort til nå er jo at vi - vi gjorde akkurat det som vi hadde planlagt på en måte. Ja. Vi gjorde det med 5.klasse – de gikk jo helt bananas. Det var under kontroll på en måte, men de ble så gira. De klarte ikke holde seg inni, de begynte bare å gå nærmere og nærmere og nærmere stiene og dra i (uklart hva som sies).

Utdraget starter med at en lærerstudent spør kunststudentene hva målet gjennom forestillingen er (**tur 1**). De tre kunststudentene er alle delaktige og svarer på dette (tur 2-7). KS 2 sier det har vært en prosess, KS 3 at det ikke nødvendigvis er et mål og KS 1 sier de sikter mer mot at det er en opplevelse (**tur 2-4**). Videre sier KS 3 at forestillingen handler om å bygge ting (**tur5**), og KS 1 komplementerer og sier «styre hverandre» (**tur 6**). I **tur 7** starter KS 3 setningen med det KS 1 sa i tur 6 og utdyper videre at de har jobbet med å «styre hverandre, bygge hverandre. Bygge et rom og at elevene er med å bygge opp et rom, og forflytte seg i rom. Så det er egentlig rom vi har jobbet veldig mye med». Tur 2-7 består av kumulativ samtale mellom kunststudentene. Dialogen er positiv, de bygger videre på hva andre sier, og det forekommer både utdypelse, bekreftelse og repetisjon. Her benytter dansestudentene sin egen kunnskap om dans, og sin erfaring med å utvikle forestillingen, til å beskrive hvordan de har jobbet, gjennom sitt domenespesifikke språk innen domenet dans.

Tur 8-11 fremstår også som kumulativ snakk, men her mellom tre av lærerstudentene. «LS lilla genser» sier at det var kult, og at de i forestillingen ble tatt inn hvor de skulle være med å gjøre noe (**tur 8**). «LS svart genser» sier at kunststudentene brukte «akkurat passe tid på hver ting» (**tur 9**). «LS hvit genser» sier at hen ikke ble stressa for en ny ting, at man ikke trengte å forte seg (**tur 10**). Lærerstudentene har her en samtale der de beskriver sitt inntrykk av forestillingen. De bygger videre på hverandre utsagn, og utsagnene er i stor grad positive til forestillingen. Hvordan lærerstudentene beskriver kunsten skiller seg fra hvordan dansestudentene beskriver kunsten. Dansestudentene beskriver forestillingen med mer abstrakte konsepter, som at det skal “være en opplevelse, det handler om å bygge ting, styre hverandre, bygge et rom og forflytte seg i rom”. Lærerstudentene benytter derimot mer generelle og hverdagslige begreper som går på tidsbruk, at det var kult, at man ikke ble stressa av å se på og at det var fin flyt.

I **tur 11** gjentar først «LS svart genser» at det var fin flyt og bra tidsbruk på hver del av forestillingen. Dette fremstår også positivt og ukritisk. Det er også bekreftelse og repetisjon fra det den samme personen sa i tur 9, og kan tyde på kumulativ samtale. I den neste setningen i tur 11 kommer det et lite vendepunkt der «LS svart genser» sier «bortsett fra at det kanskje hadde vært gøy også kanskje styre dere mer da, på den leken med spillgreiene». Første del av setningen fremstår kumulativ, mens andre del er mer kritisk og konstruktiv, og har derfor snev av utforskende snakk. Dette kan altså tolkes som et konstruktivt innslag tilknyttet til kunsten og forestillingen. I **tur 12** sier KS 3 at de har gjennomført forestillingen på en skole, og at de gjorde akkurat som de hadde planlagt. Elevene gikk bananas, men det var under kontroll. KS

3 svarer ikke direkte på det konstruktive utsagnet i tur 11, men beskriver hvordan gjennomførelse av forestillingen på en skole gikk, at det var kontroll, men at elevene ble gira og gikk bananas. Forslaget fra «LS svart genser» blir ikke diskutert videre. Dette kan ses på som en form for kranglete snakk, der forslag fra andre ikke blir brukt på en konstruktiv måte.

Oppsummering ekstrakt 1:

Dette utdraget starter med at en lærerstudent spør kunststudentene hva målet med forestillingen er, og samtalen er videre i stor grad preget av ukritisk, kumulativ samtale. Kunststudentene er alle delaktige i første del av utdraget, hvor de sier det ikke nødvendigvis noe mål med forestillingen, det handler om en opplevelse, å bygge et rom der elevene er delaktige i å styre hverandre. Dansestudentene uttrykker sin forståelse av forestillingen gjennom sitt domenespesifikke språk innen dans, mens lærerstudentene responderer med mer domenegenerelle utsagn. De sier at forestillingen var kul, at det var passe disponert tidsbruk, at man ikke ble stresset for neste del i forestillingen og at det var fin flyt. Et interessant punkt er i tur 11 der LS svart genser sier det hadde vært gøy å styre kunststudentene enda mer i forestillingen. Dette kan tolkes som en form for utforskende snakk, som er konstruktiv, og som kan tydes som et domenespesifikt innspill tilknyttet dans. Dette verken besvares eller diskuteres videre av dansestudentene. KS 3 sier i tur 12 at de har gjennomført forestillingen for en 5.klasse akkurat som de hadde planlagt, at elevene ble gira, men at det var under kontroll. Selv om dette ikke fremstår som en ren konflikt, kan man tolke dette som en form for kranglete samtale, der konstruktive forslag fra andre gruppen ikke diskuteres videre.

6.2 Ekstrakt 2

Tema: Samarbeid og kreativitet - hvordan bruke danseforestillingen som grunnlag for elevrefleksjon.

Utdraget er hentet 29 minutter ut i kursdag 2. Studentene idémyldrer og diskuterer strukturen av opplegget som skal gjennomføres i skolen, og hvordan elevene skal deles inn i grupper og aktiviseres. Før dialogen i dette utdraget har studentene diskutert hva slags refleksjonsaktivitet elevene skal engasjeres i, som et etterarbeid tilknyttet forestilling. Ekstraktet er valgt for denne oppgaven fordi det viser en dialog preget av idemyldring, samarbeid og kreative forslag.

Tur	Aktør	
1	KS 1:	Men altså, jeg vet ikke jeg. Hva tenker dere? Jeg vet ikke hvor mange vi er, vi er 3 utøvere, også er det to lærere, eller dere har en klasse hver? Så da er det jo 5 stykker på, vi kan være 5 grupper i hver klasse. Jeg vet ikke, kanskje de synes det er litt skummelt å ta på ...
2	KS 3:	Med tanke på hvordan 5.klassen gikk amok på kostymene.
3	KS 2:	Ja, det var jo. «Jeg vil ha på den, jeg vil ha på den».
4	KS 1:	Ja, vi hadde en oppgave der de fikk kle oss opp før spill.
5	KS 1:	Jeg vet ikke, jeg tenkte på noe som er kropp, altså noe som er kroppslig, som kunne vært litt interessant å se.
6	LS svart topp:	Aktivisert de litt.
7	KS 1:	Ja.
8	LS grå hoodie:	De kan jo bruke kroppen til å vise hvordan de føler seg eller noe sånn.
9	KS 1:	Jaaaa!
10	LS svart hoodie:	Stå i den posisjonen dere føler gjennom ...
11	LS lilla genser:	Det har vi hatt litt av.
12	LS svart topp:	Det har vi hatt litt om, ja.
13	LS lilla genser:	Stillbilder, eller sånn ...
14	KS 1:	Stillbilder? Altså ja ... Enkelt. Jo enklere, jo bedre tenker jeg.
15	LS svart topp:	Da må gruppene samarbeide om å lage et bilde på et vis.
16	KS 1:	Et bilde fra forestillingen.
17	Flere LS:	Mm!

- 18 LS hvit hoodie: .. Og da går det jo an å ta det der med stillbilde, sånn «hvordan følte du deg da du tapte, hvordan følte du deg da du vant»?
- 19 LS svart topp: Ja, litt forskjellige situasjoner.
- 20 KS 1: Jaaaa. Ah!
- 21 KS 1: Fordi, sa dere at dere har hatt om det med elevene, eller med.
- 22 LS svart topp: Nei på skolen, høgskolen.
- 23 KS 1: Ja!
- 24 KS 1: Men det er jo fint at noe dere har kjennskap til, at det kommer inn. For vi har jo vist en forestilling som vi kan masse om.

Utdraget starter med at KS 1 spør alle de andre studentene om hva de tenker, og begynner selv å tenke høyt, at de er 3 utøvere, og hun spør i felleskap om hvor mange lærerstudenter det er per klasse, uten at hen venter på svar fra de andre. Videre at det kan være 5 elevgrupper per klasse. I siste setning sier KS1 at «elevene kanskje synes det er skummelt å ta på ...» (**tur 1**). Dette virker å være starten på en utforskende form for snakk, der resonnementene er synlige i samtalen. Det fremstår også konstruktivt da KS 1 tar ansvar og lufter i felleskap hvordan de skal strukturere opplegget og elevene når forestillingen skal gjennomføres. Den siste setningen endrer retningen litt, når hen sier at “elevene kanskje synes det er skummelt å ta på ...” Her fortsetter derfor ikke samtalen med utforskende snakk. KS 3 nevner en gang de gjennomførte en forestilling og klassen gikk amok på kostymene (**tur 2**). KS 2 uttrykker videre i at elevene ville ha på “det og det” kostymet, som kan tyde på at elevene ble ubesluttsomme og at det tok mer tid enn KS hadde forventet (**tur 3**). KS 1 forklarer så at dette var en oppgavene elevene hadde fått i forestillingen de viste, der elevene fikk kle opp dansestudentene (**tur 4**). Dette fremstår som å være til hensyn for lærerstudentene, så de skal forstå hva kunststudentene snakker om. Utdraget starter med et konstruktivt utsagn, der resonnementene er synlige. Dette fremstår som utforskende snakk, men de neste turene fremstår i stedet positive og ukritiske, og utforsker ikke videre hvordan elevene skal inkluderes i en elevrefleksjon tilknyttet forestillingen. **Tur 1-4** består derfor i stor grad av kumulativ dialog, der de utdyper og bygger videre på kun den siste setningen til KS 1 i tur 1. Det fremstår også som at tur 1-4 på denne

måten involverer de 3 kunststudentenes historiske aspekt, ved at dette er en erfaring de har opplevd sammen. KS 1 involverer det dynamiske aspektet når hen prøver å forklare dette så lærerstudentene forstår. Dette gjør at kunnskapsgrunnlaget endrer seg, der lærerstudentene også blir inkluderte i hva kunststudentene snakker om.

Etter dette tar KS 1 opp tråden fra den utforskende formen for snakk tur 1. Dansestudenten sier i fellesskap hva hen tenker i forhold til en oppgave der elevene skal reflektere over dansenummeret - “jeg tenker på noe som er kropp, noe som er kroppslig, som kunne vært litt interessant å se” (**tur 5**). LS svart topp svarer med: “aktivisert de litt” (**tur 6**). Dette kan tolkes som kumulativ samtale, i den forstand at det bygger videre på hva KS 1 sa, samtidig som det er en form utforskende snakk som er konstruktiv og tilfører progresjon i samtalen, som tas i fellesskap. Dette svarer KS 1 bekreftende “ja” til (**tur 7**). LS grå hoodie sier så at elevene kan bruke kroppen til å vise hvordan de føler seg (**tur 8**), som KS 1 entusiastisk svarer “Ja!” til (**tur 9**).

Dette er et lite vendepunkt i samtalen, hvor lærerstudenten bidrar konstruktivt i dialogen og resonnementet er synlig. På bakgrunn av de tidligere utsagnene om kroppslig aktivisering involverer lærerstudenten følelser som noe som kan kombineres med aktivisering av kropp, som en måte å be elevene reflektere over forestillingen på. Dette fremstår som utforskende snakk. KS 1 responderer entusiastisk og positivt på dette, som er bekreftelse og kumulativ snakk. LS svart hoodie bygger videre på dette og sier: “stå i den posisjonen dere føler gjennom ...” (**tur 10**). Her fortsetter igjen den utforskende samtalen der LS svart hoodie bygger videre på kroppslig aktivisering, kombinert med følelser, og foreslår at de kan be elevene “stå i den posisjonen de føler gjennom”. Dette er utforskende snakk, og et konstruktivt og mer konkret forslag til hvordan elevene kan bruke kroppen til å vise følelser, som ble sagt i tur 8. LS lilla genser bygger videre på dette, og sier de har hatt litt av det (**tur 11**), som LS svart topp bekrefter (**tur 12**), før LS lilla genser igjen bygger videre på dette og sier “stillbilder” (**tur 13**). I tur 11-13 er det i stor grad en kumulativ form for snakk mellom to lærerstudenter, der de bygger videre på hverandres utsagn. Dette viser også det historiske aspektet dem imellom, ved at de har en felles erfaring med dette fra tidligere. Denne kumulative formen for prat kan også tenkes å være en form for utforskende snakk, da den fører til at LS lilla genser inkluderer begrepet «stillbilder».

KS 1 stiller videre et spørsmål og lurer på hva lærerstudentene mener med stillbilder, men det virker som hen får en slags forståelse og sier: “Enkelt. Jo enklere, jo bedre, tenker jeg (**tur 14**). KS 1 stiller seg undrende til at lærerstudenten kaller det stillbilder, samtidig som det er en form for ukritisk, kumulativ snakk når hun er positiv til dette - “Jo enklere, jo bedre”. I motsetning til i tur 1-4 der KS 1 forsøkte å inkludere lærerstudentene i kunststudentene sin felles erfaring med en forestilling, er det ikke like tydelig her at lærerstudentene forklarer hva de mener med stillbilder og hvorfor dette begrepet ble nevnt i samtalen rundt følelsesmessig, kroppslig refleksjon.

LS svart topp fortsetter den utforskende samtalen med et innslag om at “gruppene må samarbeide om å lage et bilde på et vis” (**tur 15**), som KS 1 bygger videre på ved å si “et bilde fra forestillingen” (**tur 16**). Dette uttrykker flere lærerstudenter enighet til (**tur 17**). LS hvit hoodie fortsetter samtalen, og sier de kan bruke stillbildene i den forstand at elevene kan uttrykke “hvordan de følte seg da de tapte, og da de vant” (**tur 18**). LS svart topp utdyper og bekrefter: “ja, litt forskjellige situasjoner” (**tur 19**). KS 1 responderer positivt og entusiastisk til dette, som er betryggende og kumulative snakk (**tur 20**). **Tur 21-24** er også kumulative, som er en positiv, ukritisk samtale mellom KS 1 og LS svart topp, der de diskuterer om lærerstudentene har utført slik kroppslig refleksjon med elevene tidligere. Dette har de ikke, men de har lært om det i sin utdanning. I tur 24 har KS 1 et tydelig resonnement, og er positiv til at de kan benytte noe lærerstudentene har god kjennskap til i forestillingen, siden dansestudentene kan så mye om den.

Oppsummering ekstrakt 2

Dette utdraget består i stor grad av utforskende samtale, der både lærerstudentene og dansestudentene sammen prøver å komme frem til en måte de kan inkludere elevene i forestillingen på ved å få dem til og reflektere. Det er også innslag av kumulativ samtale, som er bekreftende, ukritisk og positiv, men som samtidig gjør at samarbeidet og samtalen utvikler seg, før det igjen blir en konstruktiv og utforskende dialog. KS 1 er den eneste av dansestudentene som er aktiv gjennom hele sekvensen, mens de andre kunststudentene kun er aktive i de første 4 turene. Det er også KS 1 som først nevner kropp og det kroppslige, før neste vendepunkt kommer i tur 8 der LS grå hoodie sier de kan be elevene bruke kroppen til å vise hvordan de føler seg. Et annet vendepunkt er i tur 16, der KS 1 knytter dette til forestillingen, og at elevene kan bruke kroppen til å reflektere relatert til forestillingen. Neste vendepunkt er i tur 18, der LS hvit hoodie, som ikke har vært aktiv i samtalen før dette, kommer med et forslag

om at elevene kan bruke kroppene sine til å vise hvordan de føler seg når de vinner eller taper i forestillingen. KS 1 er veldig entusiastisk til dette forslaget, som på mange måter samler trådene til hva slags refleksjonsaktivitet studentene velger å ha med elevene.

6.3 Ekstrakt 3

Tema: Læring og Scaffolding

Dette ekstraktet er hentet 1 time og 15 minutter ut i kursdag 2. En veileder er med i samtalen hvor det diskuteres rundt kunst-hendelsen og læreplanen i skolen. Utdraget bygger litt videre på ekstrakt 1, der lærerstudentene brukte sitt domenegenerelle språk til å beskrive kunsten. Dette utdraget er valgt fordi det illustrerer en form for scaffolding fra veileder, samtidig som en lærerstudent i dette ekstraktet igjen beskriver kunsten ut ifra sin domenegenerelle kunnskap om domenet dans.

Tur Aktør

- | | | |
|---|----------------|--|
| 1 | Veileder: | Hvordan har dere forholdt dere til det kunstneriske arbeidet dere så i dag? Har dere liksom tatt det som det er eller hvordan har dere liksom tenkt om det? (Spørsmål til LS). |
| 2 | LS svart topp: | Ja, vi tar det som det er. |
| 3 | | Latter. |
| 4 | LS svart topp: | Nei, altså vi synes det var et veldig fint opplegg, og det er interessant og jeg tror elevene kommer til å synes det er veldig morsomt, både på 2. trinn og 6. trinn, for vi har jo to forskjellige trinn. Også tror jeg også, vi snakket litt om det med hvordan de har brukt tiden på de ulike delene underveis, og det er jo veldig fin tidsbruk, det er ikke noe som går for lenge eller for kort på en måte da. Så, vi synes egentlig det er fint som det er. Så er den jo ikke helt ferdig, som dem sier, så det blir spennende å se og høre hvordan sluttresultatet blir. |
| 5 | Veileder: | Ja. |

- 6 KS 1: Kanskje vi kommer med noe helt annet.
- 7 LS svart topp: Ja, plutselig så er ikke det her en del av ...
- 8 Latter.
- 9 Veileder: Men hvordan tenker dere at det henger sammen med det vi snakket om sist da?
- 10 LS svart topp: Nei, altså, vi har switchet litt fra folkehelse og livsmestring til bærekraft og medborgerska ...
- 11 KS 1: Nei, demokr ...
- 12 LS svart hoodie: Nei, demokrati ...
- 13 Veileder: Og medborgerskap.
- 14 LS svart topp: ... Nei, Demokrati og medborgerskap! Hva var det jeg sa?
- 15 LS svart hoodie: Bærekraft.

Utdraget starter med at veilederen påbegynner en utforskende dialog i form av et spørsmål rettet til studentene. Veileder spør hvordan de har forholdt seg til kunsten, og om de har samarbeidet om å utvikle forestillingen (**tur 1**). LS svart topp svarer først kort og godt at de tar forestillingen som den er (**tur 2**), før den samme lærerstudenten i større grad utdyper hvorfor de har valgt å ta den som den er (**tur 4**). Dette begrunnes med begreper som at opplegget er fint, interessant, morsomt og at det er bra disponert tidsbruk. Til slutt at det blir spennende å se sluttresultatet.

Dette kan tolkes som kumulativ snakk, der lærerstudenten utdyper og bekrefter som svar på det utforskende spørsmålet. Samtalen fortsetter altså ikke i en utforskende form. Et interessant aspekt i dette utdraget er at det ikke virker som at lærerstudentene vil utfordre noe ved forestillingen, og ønske konstruktive endringer. Begrepene som brukes er generelle og hverdagslige, som kan brukes i enhver annen setting. Veileder fortsetter den kumulative formen

for snakk når hen bekreftende svarer “ja” (**tur 5**). Her kan det tenkes at veilederen kunne fortsatt den utforskende praten og gitt lærerstudentene eksempler på hvilke endringer som kunne vært fint fra et skoleperspektiv, for å få til en konstruktiv og utforskende samtale. KS 1 fortsetter samtalen og sier i stedet at dansestudentene kanskje lager noe helt annet til neste kursdag (**tur 6**), som LS svart topp bygger kumulativt videre på (**tur 7**). Dette generer så latter fra de andre (**tur 8**), men utsagnet i tur 7 underbygger også at det er dansestudentene som kan “komme med en helt annen forestilling” neste gang, og har ansvaret for selve danseopptreden.

Veileder skifter så litt retning i samtalen og spør utforskende hvordan studentene tenker forestillingen henger sammen med det de snakket om i kursdag 1 (**tur 9**). Dette besvares fra tur 10 til 15, der hver tur fører samtalen videre, basert på veileders spørsmål. Først svarer LS Svart topp: “Nei, altså vi har switchet litt fra folkehelse og livsmestring til bærekraft og medborgerska ...” (**Tur 10**). Videre er det en kunststudent, KS 1, som svarer: “Nei, demokra ...” (**tur 11**). Etter dette fyller en annen lærerstudent, LS svart hoodie, på med: “Nei, demokrati ...” (**tur 12**), før veileder fullfører setningen og sier “og medborgerskap” (**tur 13**). LS svart topp, som er lærerstudenten som har vært aktiv gjennom hele samtalen i dette ekstraktet, samler trådene tilknyttet hvilket læreplanmål de har valgt og sier: “Nei, demokrati og medborgerskap! Hva var det jeg sa?” (**tur 14**), som LS svart hoodie besvarer: “Bærekraft (**tur 15**).

I tur 9 stiller veileder et åpent og utforskende spørsmål, som gir både dansestudentene og lærerstudentene mulighet til å reflektere og trekke linjer mellom kursdag 1 og 2. Dette fører til at lærerstudenten LS svart topp drar dette mot læreplanmålet de snakket om å knytte forestillingen opp mot, fra kursdag 1. Samtalen videre blir derfor ikke preget av konstruktiv, idemyldrende samtale rundt hvordan kunsten kan brukes i skolen, men mer konkret hvilket læreplanmål forestillingen kan gå overens med. Samtalen fra tur 10-15 blir i større grad en kumulativ dialog, der de sammen finner ut av hvilket læreplanmål de nå har valgt å knytte forestillingen til. Et interessant aspekt her er tur 11, der KS 1 korrigerer LS svart topp og sier “Nei, demokr ...”, før LS svart hoodie raskt komplementerer og sier “Nei, demokrati ...” Dette kan også tolkes som kranglete snakk, der det er korte utsagn som er noe preget av uenighet. Samtidig kan det tolkes som kumulativ samtale, da hvert utsagn bygger på forrige utsagn og gjør at de sammen kommer frem til læreplanmålet “Demokrati og medborgerskap” i tur 14.

Oppsummering ekstrakt 3:

I dette utdraget er en veileder inne hos studentene og stiller åpne, utforskende spørsmål rundt hvordan studentene har forholdt seg til kunsten, og om lærerstudentene ønsker å benytte innholdet i forestillingen akkurat som det er. Samtalen er dog i liten grad utforskende, men er i større grad preget av enighet og kumulative samtale, der studentene bygger på hva som har blitt sagt tidligere. En lærerstudent bekrefter til veileder at de ønsker å bruke danseforestillingen som den er, og at de ikke har noen konstruktive innspill på endringer. Språket som lærerstudenten benytter til å beskrive forestillingen fremstår som generelt og hverdagslig. Dette viser likheter til ekstrakt 1, hvor dansestudentene bruker språket til å forklare dansen gjennom sitt domenespesifikke språk, mens lærerstudentene bruker et mer generelt språk. Videre diskuteres det hvilke læreplanmål forestillingen de kan kobles til, hvor det er interessant at det først er en dansestudent som korrigerer den ene lærerstudenten som sier feil. Det bemerkes også at det kun er veileder, KS 1, LS svart topp og LS svart hoodie som er en del av samtalen.

6.4 Ekstrakt 4

Tema: Scaffolding, samarbeid og kunstens rolle i skolen

Dette ekstraktet er hentet fra en dialog 1 time og 30 minutter etter at kursdagen begynte. Studentene snakker om DKS og hvordan en forestilling kan brukes i skolen. En veileder er også med i samtalen. Dette ekstraktet er valgt ut for oppgaven fordi det viser en dialog rundt DKS og hvordan kunst kan brukes for læring i skolen.

Tur Aktør

- 1 LS hvit genser: Det er fint om vi får brukt det litt etterpå, synes jeg, for det blir så ofte sånn ... Det er det vi har sett mye av når den kulturelle skolesekken og sånn kommer, så er det bare sånn – du blir nesten avbrutt sånn: «Nå må dere gå liksom», så kommer vi tilbake, og så er det rett opp med boka igjen.
- 2 LS hvit genser: At det er ikke noe sånn sammenheng ordentlig, så det hadde vært fint om vi kunne brukt det.
- 3 Veileder: Det er jo det som er poenget med hele dette prosjektet, ikke sant, sånn at dere finner de der løsningene på det nå er jo supert.

- 4 LS hvit genser: Det må gi mening for oss også liksom, at vi kan på en måte ...
- 5 LS lilla genser: ... Skrive en historie i norsk om dette temaet, altså sånne ting, bare trekke det liksom ...
- 6 LS hvit genser: Ja!
- 7 KS 3: Vi har jo på en måte dette prosjektet, men det går jo også an å tilpasse forestillingen vår også, etter ja ... Matematikk.. Ja. Etter innspill – stykket er jo ikke satt.
- 8 KS 2: Det er ikke hugget i stein.
- 9 KS 3: Det er liksom, det går alltid an å vri og vrenge litt på det, på en måte.
- 10 Veileder 2: Så på en måte, hvis dere ser tilknytningspunkter i læreplanene, så kommer dere med forslag – hvordan kan det tilpasses små deler hos dere.
- 11 KS 3: Mm.

Utdraget starter med at «LS hvit genser» sier det er fint man får brukt en DKS-forestilling etter at fremførelsen er over. Hen sier at man nesten blir avbrutt når DKS kommer på besøk: «Nå må dere gå liksom», så kommer vi tilbake, og så er det rett opp med boka igjen» (**tur 1**). «LS hvit genser» bygger videre på dette og sier det ikke er noen sammenheng, og at det hadde vært fint om de kunne brukt det (**tur 2**). Veileder svarer at det er poenget med hele prosjektet - å finne løsninger på hvordan man kan bruke en DKS-forestilling i skolen, og se sammenhengen mellom en DKS-forestilling og hvordan det kan brukes i skolen (**tur 3**). «LS hvit genser» sier videre at det må gi mening for lærerstudentene (**tur 4**), mens «LS lilla genser» tar ordet i **tur 5** og fullfører setningen fra tur 4: «Skrive en historie i norsk om dette temaet ...». LS hvit genser uttrykker: «Ja!», til dette (**tur 6**).

Tur 1-6 er preget av kumulativ dialog, der det bygges på hva andre sier og det er positiv og bekreftende prat. Deler av disse turene kan også tolkes som utforskende, der resonnementene er synlige i samtalen, og består av en åpen og konstruktiv tone. Det er tendenser til nettopp utforskende snakk fra tur 3-6 der veileder bygger videre på det som er sagt i tur 1 og

2(kumulativ), men også er konstruktiv og sier at det er poenget med hele prosjektet(utforskende). Basert på dette kommer det i tur 5 et forslag på hvordan man kan benytte forestillingen i praksis på skolen, ved å «skrive en historie i norsk om dette temaet». Dette fremstår som utforskende snakk, hvor et kjennetegn er nettopp dette, at konstruktiv diskusjon fører til nye forslag og hypoteser, og at resonnementer er synlig i samtalen (Mercer, 2004).

KS 3 fortsetter og sier at forestillingen eksempelvis kan tilpasses til matematikk, etter innspill, og at stykket ikke er satt (**tur 7**). Dette er også en type utforskende snakk, der det kommer et forslag som bygger videre på det som ble sagt i tur 5. I tillegg ser man resonnementet til KS 3 som videreutvikler forslaget og sier at stykket kan tilpasses andre fag, eller etter innspill fra lærerstudentene. KS 2 sier videre at «det ikke er hugget i stein» og er positiv og bekreftende til det KS 3 nettopp sa (**tur 8**). KS 3 ordlegger seg på en litt annen måte, og sier det går an å vri og vende på forestillingen (**tur 9**). Her er dialogen derfor også preget av kumulativ snakk, da samtalen består av både repetisjon, bekreftelse og positiv påbygging til det andre sier.

I **tur 10** sier veileder 2 at hvis studentene ser tilknytningspunkter i læreplanene, så må de komme med forslag til hvordan det kan tilpasses små deler av forestillingen. Dette er et lite vendepunkt hvor veileder samler trådene i samtalen og sier at studentene kan bruke læreplaner for å knytte forestillingen til skolen og fag, som det startet med i tur 1. Dette er en form for kumulative snakk, der veileder bygger på hva som er sagt tidligere i samtalen og utdyper og henter om hva studentene kan prate om videre. Samtidig er det noen elementer fra utforskende snakk, da veileder er konstruktiv og kommer med konkrete forslag basert på det som er sagt tidligere i samtalen. I **tur 11** sier KS 3: «Mm».

Oppsummering ekstrakt 4:

I dette utdraget snakker både studenter og veileder om DKS og legger frem tanker rundt hvordan forestillinger kan brukes i skolen. Samtalen er preget av både kumulativ og utforskende snakk. En lærerstudent relaterer tematikken til hvordan man kunne brukt en forestilling til å skrive en historie i norsk, mens dansestudentene er åpne for at forestillingen kan endres og tilpasses for å gå overens med skolen. Dette fremstår som en kontrast fra ekstrakt 1, der et konstruktivt forslag tilknyttet forestillingen fra en lærerstudent ikke ble diskutert videre. Veileder 2 påpeker også dette - at studentene kan komme med forslag til hvordan forestillingen kan tilpasses til læreplanene.

7.0 Diskusjon

I dette kapittelet vil jeg diskutere funn fra analysen (kapittel 6) opp mot mine forskningsspørsmål, også sett i lys av teoretisk rammeverk for oppgaven. Jeg har valgt å dele diskusjonen inn etter forskningsspørsmålene, da det for meg fremstår som en oversiktlig og strukturert måte å presentere diskusjonen på.

i) Hvordan oppstår kreativitet når dansestudenter og lærerstudenter samarbeider?

Som skrevet i teoridelen skiller man innen forskning i hovedsak mellom to tilnærminger til kreativitet: Den sosiokulturelle tilnærmingen og den individualistiske tilnærmingen (Sawyer, 2012). Innen den sosiokulturelle tilnærmingen vil kreativitet oppstå i fellesskap, men det innebærer også å komme opp med ideer eller skape noe som er verdifullt for en større sosial gruppe, som eksempelvis møter en kompleks utfordring i samfunnet. Innen den individualistiske tilnærmingen ser man på enkeltmenneskers kreativitet. Kreativitet består her av nyskapende ideer som uttrykkes i verden, som kombinerer flere tanker eller konsepter (Sawyer, 2012).

Kunst- og lærerstudentene har vært gjennom en samarbeidsprosess tilknyttet en kunstnerisk danseforestilling, som de gjennom kursdager har diskutert og hatt som oppgave å gjennomføre i skolen, der både det kunstneriske og pedagogiske skal få plass. Dersom det viser seg at denne måten å samarbeide kreativt på fører til en ny, bedre og mer verdifull måte å gjennomføre forestillinger i skolen på, kan det være at dette kan forstås som en type kreativitet innen den sosiokulturelle tilnærmingen. Som vist både i innledningen og i kapittelet om tidligere forskning, har det lenge vært en utfordring at lærere ikke føler eierskap til kunsten, at DKS og kunstnere kommer på besøk og viser sin forestilling, men at det er en utfordring å knytte dette til læreplanen for lærere i skolen. Det virker derfor å være vanskelig for lærere å rettferdiggjøre for-og etterarbeid tilknyttet en DKS-forestilling basert på læreplanmål. Akkurat dette har vært en av hovedmålene med pARTiciPED-prosjektet; å bedre samarbeidet mellom DKS og skole. For denne oppgaven har jeg ikke resultatene av hvordan gjennomføring av forestillingene i skolen gikk, og om samarbeidspraksisen som ble utviklet mellom danse- og lærerstudentene vil føre til store, positive endringer for det fremtidige forholdet mellom DKS og skole. Dersom det viser seg å være tilfelle kunne man forstått dette som å være pro-c innen den sosiokulturelle tilnærmingen til kreativitet. Big c-kreativitet kan være å finne løsninger på store, komplekse problemer (Sawyer, 2012), som denne problematikken nok ikke kan tolkes som å være. Pro c-

kreativitet er stadiet under, hvor det utvikles en ekspertise som ikke er banebrytende nok til å endre domenet, eller feltet (Sawyer, 2012). Kreativiteten som oppsto basert på samarbeidet mellom danse-og lærerstudentene kan vise seg å berøre en av disse stadiene for kreativitet, men det er som nevnt vanskelig å si sikkert basert på empirien for denne oppgaven.

Med en individualistisk tilnærming til kreativitet vil det i større grad være mulig å finne mer konkrete tolkninger fra empirien, som kan belyse hvordan kreativitet oppsto i dette samarbeid. I datamaterialet virker det å være eksempler på at kreativitet kan oppstå både gjennom kumulativ-og utforskende snakk.

Ut ifra teori rundt domenegenerell og domenespesifikk kreativitet er studentenes ulike kunnskaper og kreativitet innen domenet dans kanskje tydeligst i ekstrakt 1. Dette ekstraktet illustrerer nok ikke i stor grad hvordan kreativitet oppstår i det tverrfaglige samarbeidet, men heller hvordan lærerstudentene og dansestudentene uttrykker seg rundt dans, og viser også de to studentgruppens kreative språk tilknyttet domenet dans. Samtalen består i størst grad av kumulativ samtale og positive utsagn, der studentene bygger på tidligere utsagn i samtalen. Dansestudentene bruker her abstrakte begreper som at målet er at danseforestillingen skal være en opplevelse, som handler om å bygge ting, styre hverandre, bygge rom og forflytte seg i rom. Tolkter man dette med teori om individualistisk kreativitet, kan dette forstås som en kreativ prosess dansestudentene allerede har vært gjennom, hvor de i dette ekstraktet forklarer kreativiteten som oppstod da de lagde forestillingen. Den kreative, skapende prosessen er ikke en del av empirien for denne oppgaven, så hvordan denne kreativiteten oppstod er bare tilgjengelig gjennom hvordan dansestudentene i dette ekstraktet uttrykker seg om kunsten. Lærerstudentene viser i dette ekstraktet mer domenegenerell kunnskap om dans, hvor de er positive og bruker generelle ord som kult, fint og bra til å beskrive kunsten. I tur 11 sier en lærerstudent at det hadde “kanskje vært gøy å kanskje styre dere mer”. Dette kan tolkes som at lærerstudenten beveger seg over i det domenespesifikke språket til dansestudentene, og at det oppstår et kreativt og konstruktivt innspill tilknyttet kunsten. Dersom man ser dette i lys av teori om little-c kreativitet, hvor lærerstudenten kombinerer hvordan dansestudentene har beskrevet forestillingen med et eget forslag tilknyttet kunsten, kan dette virke som et eksempel på individualistisk kreativitet.

I ekstrakt 2 og 4 er det deler av dialogen som er i en utforskende form, der det oppstår utsagn som fremstår nytt og originalt i denne settingen, og som ser ut til å kombinere tanker og

konsepter. I ekstrakt 2 starter KS 1 en utforskende samtale ved å spørre gruppen hva de tenker om hvordan elevene kan aktiviseres når forestillingen skal gjennomføres i skolen. Først er det en kumulativ samtale der kunststudentene spiller litt ball og bygger positivt videre på tidligere utsagn. KS 1 sier etter hvert: “Jeg vet ikke, jeg tenkte på noe som er kropp, altså noe som er kroppslig”. Et par turer senere sier LS Grå hoodie: “De kan jo bruke kroppen til å vise hvordan de føler seg eller noe sånn”. Fra et individualistisk perspektiv på kreativitet kan det her tolkes som at LS grå hoodie kombinerer informasjonen fra tidligere i samtalen med egen kunnskap om hvordan elever kan aktiviseres, og inkluderer følelser som noe elevene kan vise med hjelp av kroppen. Ideen er ikke banebrytende i en større sammenheng, men det er en original ide innen akkurat denne settingen. Dette gjør at kreativiteten som oppstår kan tolkes som little c-kreativitet, under det individualistiske perspektivet.

I dette ekstraktet virker det også som at kumulativ snakk kan føre en kreativ samtale videre, dersom utgangspunktet for samtalen er utforskende snakk. Etter dette utsagnet er flere av lærerstudentene aktive og spiller videre på det LS grå hoodie sa. Dette med utsagn som: “stå i den posisjonen dere føler gjennom”, “stillbilder, eller sånn” og “da må gruppene samarbeide om å lage et bilde på et vis”. Dialogen resulterer i at LS hvit hoodie kommer med sitt eneste utsagn fra dette ekstraktet: “Og da går det jo an å ta det der med stillbilde, sånn “hvordan følte du deg da du tapte, hvordan følte du deg da du vant””. Kreativiteten som oppstår basert på det dialogiske samarbeidet kan også her tolkes som å være kreativitet innen det individualistiske perspektivet på kreativitet. Nye ideer uttrykkes og kombinerer det som er sagt tidligere i samtalen med individers egen kunnskap og erfaring fra tidligere. Dette uttrykkes også høyt i plenum, som er et annet trekk ved kreativitet. Innen forskning kan nemlig ikke kreativ oppstå før det er uttrykt eller nedskrevet som andre kan forstå (Sawyer, 2012). Denne sekvensen er hovedsakelig en utforskende form for snakk, der mange av studentene idémyldrer og sammen kommer frem til løsninger. Her kan begrepene divergent og konvergent tenking også nevnes. Divergent tenking er en kreativ prosess, som handler om å komme på flere mulige svar (Sawyer, 2012). Det kan virke som at akkurat denne dialogen besto av divergent tenking, før LS hvit hoodie samler trådene og kommer med et forslag som studentene velger å benytte som refleksjonsaktivitet for elevene, som er konvergent tenking (Sawyer, 2012). Disse utsagnene fra ekstrakt 2 viser også at det virker som at kreativitet oppstår basert på sosiale prosesser i gruppens arbeid. Forskningen viser at ulike, heterogene grupper ofte er mer kreative enn like, homogene grupper (Sawyer, 2012). Dette er også noe av hensikten med kursdagene, der studentene fra to ulike domener sammen skulle dele sine ulike perspektiver og synspunkter for

å planlegge og gjennomføre en forestilling i skolen. I dette ekstraktet fremstår det derfor heller ikke som at gruppetenkning er en utfordring ved samarbeidet, som er et begrep som beskriver et lite produktivt og kreativt samarbeid (Sawyer, 2012).

I ekstrakt 4 er det også antydninger til kreativitet som oppstår basert på gruppearbeidet, og som under det individualistiske perspektivet kan ansees som kreativt. Her snakker studentene om hvordan lærerstudentene kan bruke en DKS-forestilling i skolen, hvor LS lilla genser etter hvert sier: "... Det må gi mening for oss også, at vi på en måte kan skrive en historie i norsk om dette temaet ...". Dette er en utforskende form for snakk, som virker å være kreativ ved at den kombinerer tidligere dialog i samtalen med kunnskap og erfaring som lærerstudenten har fra før av. Lærerstudentene kommer opp med et forslag til hvordan kunsten kan brukes i andre fag i skolen, i dette eksempelet faget norsk. I denne konteksten kan dette tolkes som en original ide. Eksemplene som kan forstås ut fra teori rundt individualistisk kreativitet fra ekstrakt 2 og 4 vil nok isåfall falle inn under little-c kreativitet, som omhandler forslag, ideer og utsagn som er ny for individet, men nok ikke er nytt og banebrytende i verden ellers (Sawyer, 2012).

I ekstrakt 2 er det først KS 1 som initierer den utforskende samtalen og på denne måten starter den kreative idemyldringen rundt hvilken kroppslig refleksjonsaktivitet de skal ha med elevene. Det er noen vendepunkter i samtalen, der lærerstudentene har både en utforskende og kumulativ samtale. KS 1 er aktiv gjennom hele samtalen, og kommer med et konstruktivt og kreativt innspill når hen relaterer samtalen til forestillingen, men sett i lys av kreativitetsteori er det i stor grad lærerstudentene som ser ut til å komme opp med kreative forslag i dette utdraget. En observasjon jeg gjør meg er nettopp at det er flest indikasjoner på at lærerne fremstår som kreative i datamaterialet, snarere enn kunststudentene. En av grunnene til dette kan være at mye av det kreative ved å skape forestillingen, der kunststudentene har samarbeidet og skapt et kreativt verk ikke er en del av datamaterialet. Kunststudentene ser ut til å ha en rolle som fasilitatorer av samarbeidet i kursdagen, hvor det er lærerne sin stemme som skal bli hørt. Dansestudentene presenterte en kreativ danseforestilling til lærerne før de sammen skulle planlegge gjennomføring av læringsopplegget, som kan ha medført at dansestudentene tenkte at det i det dialogiske samarbeidet er viktig at lærerne skal bidra. Det kan også hende dette hadde fremstått annerledes dersom jeg hadde valgt andre utdrag for denne oppgaven, så det er vanskelig å si noe helt sikkert om dette.

ii) På hvilke måter foregår det læring i et tverrfaglig samarbeid mellom dansestudenter og lærerstudenter?

Man kan med et sosiokulturelt perspektiv på læring, der læring skjer i felleskap med andre, og der språket er det viktigste medierende artefaktet som fører til læring, forstå det som at hele samarbeidsprosessen mellom kunst-og lærerstudentene har vært en prosess som kan ha ført til kunnskap og læring. Spørsmålet er hva studentene har lært og hvor mye de har lært. Dette er det vanskelig å si noe konkret om, men noen indikatorer for at læring har funnet sted går det likevel an å si noe om.

Datamaterialet for denne oppgaven er som nevnt en dialogbasert samarbeidsprosess mellom kunst-og lærerstudentene. Fra et sosiokulturelt perspektiv kan man se på dette som en sosial prosess hvor læring skjer innen en spesifikk kontekst (Tabak & Kysa, 2018), hvor konteksten her er et tverrfaglig samarbeid. Det viktigste artefaktet som medierte til læring i denne prosessen virker å være språket, men andre signs som skrevne ord ble også benyttet av studentene for å notere ned planen for hvordan gjennomføringen av forestillingen skulle foregå i skolen. Tools, eller verktøy, som mobiltelefonen, datamaskin, penn og ark ble også benyttet for å mediere læring. Språket har nok vært den mest sentrale bidragsyteren til at læring har foregått i denne samarbeidsprosessen, samtidig som nedskrevne ord og skriftlig planlegging av opplegget nok i stor grad har vært en bidragende faktor til læring.

Scaffolding går ut på at en som lærer noe får hjelp eller bistand så en utfordring eller oppgave raskere kan løses (Tabak & Kysa, 2018). Det virker som at det finnes flere eksempler på dialog som kan studeres ut ifra teori om scaffolding, og at dette dermed er en måte læring har foregått på. Studentene fikk utdelt et ark under kursdagen med hint og tips til hva de skulle arbeide med i samarbeidet. Dette kan ansees som en form for scaffolding som bidro til at studentene raskere kunne løse oppgaven, som var å planlegge forestillingen der både kunst-og lærerstudentene sin kunnskap ble benyttet. Det var altså ikke her helt og holdent opp til studentene å finne ut av hva de skulle gjøre på egenhånd, men scaffolding ble gitt til studentene i form av signs som skrevne ord og spørsmål. Det er mulig dette bidro til at studentene jobbet i sin proksimale utviklingssone, som er sonen der en som lærer klarer å løse en utfordring ved hjelp av scaffolding, men ikke uten (Tabak & Kysa, 2018). Samtidig var dette arket nok ikke en form for scaffolding som kunne hjelpe studentene etter hvert som de støtte på utfordringer eller hadde spørsmål. Trolig gjorde derfor ikke denne formen for scaffolding at studentene over lengre perioder jobbet i sin proksimale utviklingssone.

Ekstrakt 2 er preget av en utforskende samtale, som jeg i utgangspunktet har kategorisert under teamene samarbeid og kreativitet. Jeg synes likevel dette utdraget viser tegn på at en slik utforskende samtale kan føre til læring. Det er en dansestudent som initierer sekvensen, men utover i utdraget får flere lærerstudenter vist sin kunnskap om hva de har lært i sin utdanning, i forbindelse med å inkludere elever i refleksjonsaktiviteter. En tolkning, fra et sosiokulturelt perspektiv på læring, er at dialogen fører til at kunnskap deles i fellesskap, som andre bygger videre på, så studentene til slutt får en ny, felles kunnskapsforståelse gjennom deltakelse i den sosiale prosessen. Lærerstudentene har lært om stillbilder og elev-inkludering gjennom sin utdanning, og samtalen kan også sees på som en form for scaffolding. Dette ved at studentene deler sin kompetanse rundt elevdeltakelse, som generer en videreutvikling i samtalen, der de til slutt lander på en refleksjonsaktivitet de tenker å benytte med elevene når forestillingen skal gjennomføres i skolen. Her kan man også nevne det historiske og dynamiske aspektet ved interaksjoner, hvor det fremstår som at lærerstudentene har en historisk, felles erfaring tilknyttet deres undervisning om dette. I denne samtalen kan man også se at det dynamiske aspektet er i stadig endring, der kunnskapsgrunnlaget kontinuerlig utvikles (Mercer, 2004). Lærerstudentenes historiske kunnskap rundt elevrefleksjon, fører til at det dynamiske kunnskapsgrunnlaget endres underveis i samtalen, som gjør at både lærerstudentene og dansestudentene kommer frem til en plan for etterarbeidet av forestillingen. Basert på det sosiokulturelle perspektivet for læring kan det også være at denne samtalen førte til at dansestudentene fikk ny kunnskap rundt hvordan de senere kan inkludere både elever og andre tilskuere i deres fremtidige forestillinger.

I ekstrakt 3 finnes det også eksempler på det som kan virke som scaffolding gitt av veilederen som er inne og snakker med studentene. Dette ekstraktet starter med at veileder spør hvordan studentene har forholdt seg til det kunstneriske arbeidet, og om de tar det som er. Det kan tolkes som en form for scaffolding som ikke nødvendigvis fører til læring om kunst og dans eller kunnskap om skole og læreplanmål, men en scaffolding av samarbeidsprosessen, for å hjelpe studentene med å reflektere rundt samarbeidet, og med det hvordan kunst og pedagogikk kan kombineres i dette prosjektet. Videre i ekstraktet spør veileder: "Hvordan tenker dere at det henger sammen med det vi snakket om sist?" Igjen, kan det tolkes som scaffolding av samarbeidsprosessen, der veileder drar paralleller til kursdag 1 og hvordan det henger sammen med arbeidet i kursdag 2. Spørsmålet resulterer i et svar som indikerer at de har endret læreplanmål fra folkehelse og livsmestring til demokrati og medborgerskap. Det kan dermed

se ut til at samarbeidsprosessen har ført til at studentene virker enige i at forestillingen går mer overens med læreplanmålet om demokrati og medborgerskap, enn folkehelse og livsmestring. I dette ekstraktet er det også interessant at det er en kunststudent som korrigerer en lærerstudents svar på hvilket læreplanmål de har valgt å knytte til danseforestillingen. LS svart topp sier de har byttet fra folkehelse og livsmestring til bærekraft og livsmestring, hvor KS 1 responderer med “Nei, demokr ...”, før de sammen i gruppen finner ut av læreplanmålet heter demokrati og medborgerskap. Dette kan virke som et konkret eksempel på at en dansestudent har fått kunnskap om læreplanmål basert på samarbeidsprosessen.

I ekstrakt 4 er to veiledere inne og snakker med studentene. Denne samtalen starter med en lærerstudent som sier det hadde vært fint og brukt DKS-forestillinger etter at fremføringen er ferdig. Her sier den ene veilederen at det er dette som er hele poenget med disse kursdagene, så kunst- og lærerstudentene sammen kan finne løsninger på slike utfordringer. Igjen kan det tydes som at denne formen for scaffoldingen bidrar til læring om prosjektet de er en del av, og gir studentene innsikt om det overordnede målet med prosjektet og samarbeidet de er en del av. Senere i samtalen scaffolder den andre veilederen mer konkret mot læreplanen og sier studentene kan komme med forslag til hvordan læreplanmålene kan tilpasses til danseforestillingen. Dette er scaffolding som baserer seg på et mål ved prosjektet, men som også er noe mer konkret rettet til akkurat hvordan symbiosen mellom pedagogikk og kunst kan utspille seg for lærerstudentene i skolen.

Med et sosiokulturelt perspektiv på læring vil man kunne vurdere studentenes samarbeid som en sosial prosess som har ført til læring. Det er en prosess der kunnskap, tanker, ideer og meninger har blitt uttrykt i plenum. Språket ser ut til å ha vært det mest sentrale medierende artefaktet, som har bidratt til de ulike måtene læring har foregått på. Det er imidlertid vanskeligere å si noe om hvor mye lærerstudentene har lært innen dans og kunst, og hvor mye dansestudentene har lært om skole og læreplanmål. Med et sosiokulturelt perspektiv på læring kan man forstå det som at studentenes læring er innen konteksten tverrfaglig samarbeid. Læringen og scaffoldingen ser i stor grad ut til å ha omhandlet samarbeidsprosessen, og ikke konkret læring om dans eller undervisning, selv om det finnes noen eksempler som også kan tolkes som læring på tvers av disiplinene.

iii) Hvilke samarbeidsutfordringer oppstår mellom dansestudenter og lærerstudenter?

Definisjonen av samarbeid, som jeg valgte for oppgaven, er at samarbeid er noe som skjer når to eller flere individer holder på med en læringsaktivitet (Linn & Eylon, 2011). Samarbeid er en 21st century skill, som kan være gunstig dersom deltakerne er åpne for å lære av hverandre, har respekt for hverandre og benytter hverandres kunnskap så nye perspektiver og ny kunnskap utvikles (Linn & Eylon, 2012; Van den Bossche et al., 2006). I datamaterialet som er analysert fremstår det som at deltakerne i stor grad har hatt en god tone, vært åpne for nye perspektiver, og sammen benyttet de ulike deltakernes kunnskap til å skape det kunstneriske læringsopplegget. Studentene hadde også takket ja til å være informanter i forskningsprosjektet, som kan være en indikasjon på at de var positive og åpne for et slikt samarbeid.

Kranglete snakk, som er en av de tre formene for snakk i en sosiokulturell diskursanalyse, som jeg brukte i min analyse, er samtale preget av uenighet, at enkeltindivider bestemmer og at ressursene og forslag fra andre i gruppen ikke blir brukt (Mercer, 2004). Hadde det vært mange eksempler som kunne tolkes som denne formen for snakk i datamaterialet, kunne det vært en indikasjon på at det var mange utfordringer i studentenes samarbeid. Det ser derimot ut til å være få tegn til kranglete snakk, store konflikter og krasse diskusjoner mellom studentene. Heterogene grupper kan i noen tilfeller føre til utfordringer, der det er større grad av konflikt (Sawyer, 2012). Av datamaterialet for oppgaven er det som nevnt ikke mange indikasjoner på åpenbare konflikter mellom kunst- og lærerstudentene. Det finnes dog noen få eksempler på kranglete snakk, der enkeltindivider tar litt styring og ikke benytter kreative ideer og forslag fra andre i gruppen. Et eksempel på dette er i ekstrakt 1 der LS svart genser uttrykker at “det hadde vært gøy å kanskje styre dere mer”. Dette kan tolkes som en form for utforskende snakk, hvor lærerstudenten kommer med et konstruktivt innspill tilknyttet forestillingen. Dette er også et av få eksempler på at en lærerstudent uttrykker seg konstruktiv rundt danseforestillingen, sett fra et domenespesifikt kreativitetsperspektiv. Ellers i ekstrakt 1 benytter lærerstudentene generelle utsagn som at forestillingen var kul, det var fin tidsbruk og at de ikke ble stressa for en ny ting. Dette går igjen i ekstrakt 3 der en annen lærerstudent, LS svart topp, gjentar mange av de generelle begrepene for å beskrive forestillingen. I ekstrakt 1 responderer KS 3, på det konstruktive forslaget, med å si at de har gjennomført forestillingen tidligere, og at det stort sett gikk etter planen. KS 3 tar altså ikke innover seg det konstruktive forslaget, og kan sees på som en utfordring ved studentenes samarbeid. Dette kan også være tilfeldig da det i andre ekstrakter finnes eksempler på at kunststudentene er åpne for kreative, konstruktive innslag fra

lærerstudentene. Et eksempel på dette er i ekstrakt 4, der den samme kunststudenten, KS 3, sier at “det går an å tilpasse forestillingen vår etter, ja, matematikk. Ja, etter innspill - stykket er ikke satt”. Her underbygger også KS 2 med: “det er ikke hugget i stein”. Dataen viser altså eksempler på at kunststudentene ikke benytter kreativ, konstruktiv kritikk fra lærerstudentene i ekstrakt 1, men også at de sier at stykket kan tilpasses og endres for å gå overens med læreplanmål i skolen i ekstrakt 4. Det er vanskelig å konkludere med årsakene til dette. Siden jeg ikke har data på forestillingen som etter kursdagene ble gjennomført i skolen, har jeg heller ingen konkrete eksempler på endringer i forestillingen, basert på innspill fra lærerstudentene. Disse eksemplene underbygger kanskje likevel at kranglete snakk i visse tilfeller førte til utfordringer i samarbeidet, ved at kreative innspill ikke ble diskutert videre og brukt i det kunstneriske læringsopplegget.

Gruppetenkning er et begrep innen kreativitetsteori som viser til latskap og enighet, som kan oppstå i dysfunksjonelle grupper (Sawyer, 2012). Det innebærer altså at gruppearbeid blir lite konstruktivt og lite kreativt fordi gruppemedlemmene kanskje er for like, eller ikke gidder å bidra i arbeidet. Ut ifra datamaterialet ser det ikke ut som om dette har vært en gjennomgående utfordring for de fleste studentene. Det finnes likevel noen eksempler på hvor det ser ut til at gruppetenkning har vært en utfordring, og et hinder for kreativt samarbeid. Et aspekt ved dette er at noen av studentene omtrent ikke er aktive i samtalene, som kan tyde på en form for giddeløshet - en faktor ved gruppetenkning. Et annet aspekt ved dette kan være at lærerstudentene er for like, eller har lite kunnskap om kunst, til at de kan komme med kreative innspill direkte knyttet til det domenespesifikke feltet dans. Som vist i kapittelet om tidligere forskning, ble det i DiSko-prosjektet lagt frem at det trengs samarbeid og relasjonsbygging over tid for at deltakerne skal føle eierskap til kunsten (Holdhus et al., 2021). Siden danse-og lærerstudentene kun møttes over 3 kursdager, kan det godt være at lite tid er et aspekt som bidro til disse samarbeidsutfordringene.

Man skiller mellom domenegenerell og domenespesifikk kreativitet. Domenegenerelle evner er nettopp dette, generelle evner, mens domenespesifikke evner ofte tar mange år å lære seg innen et domene (Sawyer,2012). Basert på empirien og teorien for denne oppgaven, kan det virke som at nettopp dette har vært en av de største utfordringene ved samarbeidet mellom kunst-og lærerstudentene. Dansestudentene har lang erfaring og kunnskap tilknyttet deres kunstneriske domene, dans, mens dette ikke er erfaring og kunnskap som lærerstudentene har. Motsatt, har sannsynligvis lærerstudentene mer domenespesifikk kunnskap om undervisning

og pedagogikk enn dansestudentene. Som beskrevet litt lenger opp, i tilknytning til ekstrakt 1, var dette et av få eksempler på at en lærerstudent kom med det som kan tolkes som et konstruktivt, domenespesifikt innspill til danseforestillingen. Lærerstudenten uttrykte som nevnt et forslag om at det hadde vært gøy å styre dansestudentene mer under forestillingen, som ikke ble diskutert videre. Lite tid til samarbeid og relasjonsbygging kan ha ført til at lærerstudentene heller ikke følte et stort engasjement rundt det kunstneriske, som kan ha gjort at det ikke var mange eksempler på konstruktive innspill fra lærerstudentene rundt danseforestillingen. Dansestudentene hadde selv laget den kreative forestillingen på forhånd, uten at lærerstudentene var involverte i den skapende prosessen. I DiSko-prosjektet fant de at lærere som hadde en interesse og et engasjement rundt det å samarbeide med kunstnere trivdes best (Holdhus et al., 2021). Det kan derfor tenkes at dersom lærerstudentene fikk være med i skapelsen av danseforestillingen, og de var interesserte i å være med på dette, så ville det ført til en mer konstruktiv og kreativ dialog innen domenet dans.

Innen biologi-forskning på kreativitet er det ingenting som tyder på at man er født med domenespesifikk kreativitet (Sawyer, 2012), så dette er noe lærerstudentene med stor sannsynlighet kan lære seg. Utfordringen er at dette tverrfaglige samarbeid foregikk over 3 kursdager, hvor det vil være utfordrende for lærerstudentene å oppnå domenespesifikk kreativitet innen domenet dans. De er også lærerstudenter og har ikke nødvendigvis et ønske om å bli eksperter innen dans. I visse deler i analysen fremstår det derfor som at lærerstudentene med positiv og ukritisk, kumulativ snakk ikke har det domenespesifikke språket innen dansefaget. Det blir derfor lite konstruktiv dialog om det kreative og forestillingen, men mer domenegenerelle og hverdagslige, positive utsagn. Det kan tolkes som et tydelig eksempel på nettopp dette i ekstrakt 4, hvor LS svart topp sier de “tar forestillingen som den er”. Det refereres her til at lærerstudentene ikke ønsker noen endringer, det beskrives at det er bra tidsbruk og at det er fint som det er. I tillegg sier lærerstudenten at forestillingen ikke er helt ferdig og at det blir spennende å se og høre hvordan sluttresultatet blir. Dette er ikke en direkte konflikt, og i den forstand en utfordring. Siden målet med kursdagene var å trygge lærerne i møte med kunst, og utvikle praksiser for å relatere kunst til læreplanene, kan dette likevel tolkes som hemmende for et fruktbart, kreativt samarbeid der lærerstudentene og dansestudentene faktisk samarbeider om det kunstneriske aspektet ved læringsopplegget.

8.0 Avslutning

I dette kapitlet vil jeg først oppsummere denne masteroppgaven og fremlegge noen avsluttende refleksjoner i forbindelse med studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Videre vil jeg presentere noen implikasjoner ved min studie, før jeg kommer med et forslag til fremtidig forskning.

8.1 Oppsummering og avsluttende refleksjoner

Med denne masteroppgaven har jeg forsøkt å besvare problemstillingen: *Hvordan fungerer et tverrfaglig samarbeid der dansestudenter og lærerstudenter sammen skal utvikle et kunstnerisk læringsopplegg?* For å avgrense oppgaven, så problemstillingen kunne belyses og besvares innenfor rammene til en masteroppgave, formulerte jeg følgende tre forskningsspørsmål: **i)** Hvordan oppstår kreativitet når dansestudenter og lærerstudenter samarbeider? **ii)** På hvilke måter foregår det læring i et tverrfaglig samarbeid mellom dansestudenter og lærerstudenter? og **iii)** Hvilke samarbeidsutfordringer oppstår mellom dansestudenter og lærerstudenter?

Forskningsdesignet for denne oppgaven er en utforskende casestudie av studentenes samarbeid, hvor metodene for datainnsamling var observasjon og videoopptak, der videomaterialet har vært primærempiri. Analyse av videomaterialet ble utført med inspirasjon fra både interaksjonsanalyse og sosiokulturell diskursanalyse, der spesielt sistnevnte ble sentral for analyse av studentenes dialogiske samarbeid i kapittel 6.

Det ble også presentert litteratur rundt tidligere forskning innen temaene tverrfaglig samarbeid og kunst og læring. Min teoretiske avgrensning, som presentert i det teoretiske rammeverket i kapittel 3, innebar videre det sosiokulturelle perspektivet på læring, samarbeid og kreativitet. Det teoretiske rammeverket ble derfor benyttet til å diskutere empirien opp mot oppgavens forskningsspørsmål i kapittel 7.

Hvordan det tverrfaglige samarbeidet har fungert, sett i lys av forskningsspørsmål i) og hvordan kreativitet oppstår, mener jeg det finnes flere eksempler som kan tolkes som kreativitet innen den individualistiske tilnærmingen til kreativitet, som oppstod basert på gruppens samarbeid og samtaler. Både dansestudenter og lærerstudenter kombinerer tidligere utsagn i dialogene

med egen erfaring og egen kunnskap fra tidligere. Innen forskning må også noe uttrykkes høyt i plenum for at det skal kunne vurderes som kreativt (Sawyer, 2012), som jeg synes det er flere eksempler på. Dette er spesielt synlig i ekstrakt 2, som i stor grad er en utforskende samtale en dansestudent initierte, men der flere lærere kommer med det som kan beskrives som kreative innspill under den individualistiske tilnærmingen til kreativitet. Når det gjelder gradering av studentenes kreative innslag, anses det meste som å være little-c kreativitet, som involverer kreativitet som er ny for individer, men ikke ny i en større sammenheng ellers i verden (Sawyer, 2012). En annen observasjon fra denne oppgaven er at det i størst grad virker som at lærerstudentene fremstår kreative, snarere enn kunststudentene. Dette er litt overraskende, da mine tanker før jeg begynte arbeidet med denne masteroppgaven var at dansestudentene sannsynligvis ville fremstå mer kreative. Det kan være flere grunner til dette, blant annet at skapelsen av den kreative danseforestillingen var gjort på forhånd, og ikke er en del av datamaterialet. I tillegg var en viktig del av studentenes oppgave i kursdag 2 å diskutere hvordan danseforestillingen skulle gjennomføres i skolen, med et for-og etterarbeid. Her kan det tenkes at det derfor er naturlig at lærerne fikk mulighet til å komme med kreative forslag til hvordan dette bør gjøres, med bakgrunn i deres kunnskap om opplæring og skole. Samtidig kan dette komme av tilfeldigheter, og det kunne fremstått annerledes dersom jeg valgte å analysere andre ekstrakter.

I forbindelse med forskningsspørsmål ii) og på hvilke måter det foregikk læring på i det tverrfaglige samarbeidet, vil man med et sosiokulturelt perspektiv på læring kunne vurdere et samarbeid i fellesskap med andre, hvor språket var det mest sentrale medierende artefaktet, som en prosess som kan ha ført til læring. Hvor mye lærerstudentene lærte om domenet dans, og hvor mye dansestudentene lærte om domenet undervisning er det vanskelig å svare konkret på, ut ifra denne oppgavens teoretiske rammeverk og empiri. Allikevel er det noen tydelige eksempler av scaffolding, da spesielt fra veiledere som var inne og diskuterte med studentene. Denne formen for scaffolding var i større grad bistand og læring rundt samarbeidsprosessen studentene var en del av, snarere enn direkte kunnskap om dans eller undervisning. Dette innen konteksten tverrfaglig samarbeid. Et konkret eksempel på at en dansestudent har fått ny kunnskap om læreplanmål synes jeg vises i ekstrakt 3, der KS 1 korrigerer en lærerstudent når hen sier feil læreplanmål. Man kan anta at dette er læring som har oppstått på grunn av det tverrfaglige samarbeidet, da pedagogikk ikke er en sentral del av dansestudentenes utdanning. Hadde jeg valgt andre ekstrakter for denne oppgaven, kan det hende at det hadde vært andre mer konkrete og tydelige eksempler på hvilke måter læring foregikk i empirien. Alt i alt har

hvertfall dansestudentene og kunststudentene vært gjennom en samarbeidsprosess, hvor man med et sosiokulturelt perspektiv på læring, kan vurdere det som at læring har foregått i fellesskap innen konteksten tverrfaglig samarbeid.

Når det kommer til hvordan samarbeidet har fungert, basert på forskningsspørsmål iii) og hvilke samarbeidsutfordringer som har oppstått, mener jeg det finnes noen interessante betraktninger/funn. Fra litteratur om sosiokulturell diskursanalyse kunne man tenkt at mange tegn på kranglete snakk i empirien ville hintet om utfordringer i samarbeidet. Kranglete snakk er samtale som er preget av uenighet og at andres forslag ikke brukes konstruktivt (Mercer, 2004). I utdragene for denne oppgaven var det få eksempler av kranglete snakk, og store konflikter. I ekstrakt 1 er det derimot et konstruktivt forslag til danseforestillingen, fra en lærerstudent, som ikke benyttes eller diskuteres videre. Samtidig sier flere av dansestudentene i ekstrakt 4 at forestillingen ikke er satt, og kan "tilpasses etter ja, matematikk". Siden jeg ikke har sett den ferdige forestillingen, eller har data på konstruktive innspill fra lærerstudentene som førte til endringer i den kunstneriske forestillingen, er det vanskelig å konkludere her. Samtidig mener jeg det kan anses som en utfordring at et slikt konstruktivt innspill ikke ble diskutert videre, så lærerne kanskje ville følt på et større eierskap til kunsten og vært involverte i denne kreative prosessen. En annen utfordring var gruppetenkning, som kan oppstå i dysfunksjonelle grupper som er preget av latskap og giddeløshet (Sawyer,2012). Som nevnt i diskusjonen er et aspekt her at flere av lærerstudentene omtrent ikke er aktive i samarbeidet, som kan tyde på en form for giddeløshet. Den største utfordringen for samarbeid, som jeg mener er et av denne oppgavens viktige funn, er dog i forbindelse med domenegenerell og domenespesifikk kreativitet. Studentene kommer fra to ulike domener, og har to ulike områder for ekspertise. Dansestudentene har en domenespesifikk kunnskap, og et domenespesifikt språk, om kunsten. Dette språket og denne kunnskapen ser det ikke ut til at lærerne har i særlig grad. Et viktig mål ved studentenes samarbeid var å trygge og involvere lærerstudentene i møte med kunsten, men i empirien finnes det nesten ingen eksempler på at lærerstudentene kommer med konstruktive innspill tilknyttet domenet dans. Grunnen til dette er muligens at lærerstudentene ikke føler de har nok kunnskap til å kunne uttrykke seg om dans. En annen grunn kan være tidsaspektet, og at studentene kun møttes over 3 kursdager, som kanskje er for liten tid til at lærerstudentene er komfortable med å ytre forslag tilknyttet kunsten. Dette underbygges av Holdhus et al. (2021), som sier det kreves samarbeid og relasjonsbygging over tid for at de ulike deltakerne skal føle på et eierskap til kunsten.

8.2 Implikasjoner

Formålet med denne studien har ikke vært å generalisere ut ifra datamaterialet. Som Yin (2018) skriver er casen i en case-studie for liten til å generalisere, men man kan i stedet benytte empiri til å kaste et nytt lys over et tema, eller teoretiske perspektiver. Dette har også vært min hensikt med denne studien, hvor jeg har studert 21st century skills som kreativitet og samarbeid, og hvordan de kommer til syne i et tverrfaglig samarbeid mellom dansestudenter og lærerstudenter. I tillegg ønsket jeg å inkludere læring og eventuelle utfordringer som temaer å undersøke i forbindelse med studentenes samarbeid.

Å kombinere sosiokulturell diskursanalyse og interaksjonsanalyse, synes jeg resulterte i en spennende analyse for empirien, som fungerte relativt godt for å få svar på mine forskningsspørsmål. Denne masteroppgaven kan være et bidrag til fremtidige, tverrfaglige samarbeid mellom kunstnere og lærere, og forhåpentligvis også til forskningsprosjektet pARTiciPED, DKS og skole.

8.3 Forslag til fremtidig forskning

Jeg tror det kunne vært spennende og utført en lignende studie, der forskjellen er at dansestudenter og lærerstudenter istedenfor starter samarbeidet om en kunstnerisk produksjon sammen, og at de har lenger tid til å samarbeide. Dette innebærer at lærerstudentene får ta del i det skapelsen av det kreative arbeidet, før planlegging og gjennomføring av produksjonen i skolen. Studentsamarbeidet jeg har studert baserte seg på et dansenummer som dansestudentene allerede hadde laget, før lærerne ble involverte. Jeg tror det kunne vært interessant å studere et samarbeid der lærerstudentene er involverte tidligere for å studere hvordan det kreative samarbeidet da hadde fungert.

Jeg mener denne oppgaven viser at en av de største utfordringene i samarbeidet var nettopp at dansestudentene har en domenespesifikk kunnskap om dansekunst som lærerne ikke besitter, som kanskje kunne blitt mer jevnet ut dersom lærerstudentene deltok i den kreative prosessen. Dersom lærerstudentene ble involverte i skapelsen av den kreative produksjonen, kunne det vært interessant å se om de fikk en dypere kunnskap og forståelse tilknyttet kunst. De ville kanskje i større grad utviklet sin kreativitet, og følt på et enda større eierskap til kunsten.

Som beskrevet både i innledningen og kapittelet om tidligere forskning, kan det å lære seg noe innen kunst bidra til utvikling av 21st century skills, som nå ser ut til å være vektlagt i den nye læreplanen, kunnskapsløftet 2020. At lærerstudenter får utvikle sin kreativitet, og føle på et større eierskap til kunsten, kan kanskje gi inspirasjon til forbedring av undervisningspraksiser i andre fag, som videre kanskje vil gagne elever. Dette går også overens med nyere forskning rundt overføring, og om det man lærer gjennom kunsten kan overføres til andre fag. Læring gjennom kunst kan gi i stedet gi nye perspektiver til lærerstudentene, og kanskje bidra til å både utvikle og se viktigheten av 21st century skills, som kan forbedre pedagogikken i andre fag (Halverson & Sawyer, 2022).

Litteraturliste

- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). *21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries* (OECD Education Working Papers No. 41). Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/218525261154>
- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2014). Classroom contexts for creativity. *High ability studies*, 25(1), 53-69. <https://doi.org/10.1080/13598139.2014.905247>
- Brauner, E., Boos, M., & Kolbe, M. (Eds.). (2018). *The Cambridge handbook of group interaction analysis*. Cambridge University Press.
DOI: [10.1017/9781316286302](https://doi.org/10.1017/9781316286302)
- Brekke, B. & Willbergh, I. (2017, 11. Oktober). *Frihet, fantasi og utfoldelse: En studie av estetiske arbeidsformer i lærerutdanningene*
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/frihet-fantasi-og-utfoldelse-en-studie-av-estetiske-arbeidsformer-i-larerutdanningene/>
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. Oxford university press.
https://www.academia.edu/38228560/Alan_Bryman_Social_Research_Methods_4th_Edition_Oxford_University_Press_2012_pdf
- Burton, J. M., Horowitz, R., & Abeles, H. (2000). Learning in and Through the Arts: The Question of Transfer. *Studies in Art Education*, 41(3), 228–257.
<https://doi.org/10.2307/1320379>
- Danish, J. A., & Gresalfi, M. (2018). Cognitive and sociocultural perspective on learning: Tensions and synergy in the learning sciences. *International handbook of the learning sciences*, 34-43.
<https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315617572-4/cognitive-sociocultural-perspectives-learning-joshua-danish-melissa-gresalfi>
- Den kulturelle skolesekken (u.å.) *Nasjonale mål for DKS*. Hentet 11. Februar, 2022 fra <https://www.denkulturelleskolesekken.no/forside/om-dks/om-dks-mal-og-prinsipper/>
- Den kulturelle skolesekken (u.å.) *Om DKS*. Hentet 12. februar 2022 fra <https://www.denkulturelleskolesekken.no/forside/om-dks/>
- Derry, S. J., Pea, R. D., Barron, B., Engle, R. A., Erickson, F., Goldman, R., ... & Sherin, B.L. (2010). Conducting video research in the learning sciences: Guidance on selection, analysis, technology, and ethics. *The journal of the*

- learning sciences*, 19(1), 3-53. DOI:[10.1080/10508400903452884](https://doi.org/10.1080/10508400903452884)
- Diskometoden (u.å.) *Slik ble forskningen gjennomført*. Hentet 12. Mai 2022 fra <https://diskometoden.no/forskningen/bakgrunn-gjennomforing-og-resultater/gjennomforing/>
- Halverson, E., & Sawyer, K. (2022). Learning in and through the arts. *Journal of the Learning Sciences*, 31(1), 1-13. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10508406.2022.2029127>
- Hiof (2022, 21. April) *pARTiciPED* <https://www.hiof.no/lusp/pil/forskning/prosjekter/participed/>
- Holdhus, K., Romme, J. C., & Espeland, M. (2021). Skole og konsert-fra formidling til dialog: Sluttrapport fra et innovasjonsprosjekt. https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2723184/HVL-rapport_1_21_%20Skole%20og%20konsert%20-fra%20formidling%20til%20dialog.pdf?sequence=6
- Jordan, B., & Henderson, A. (1995). Interaction analysis: Foundations and practice. *The journal of the learning sciences*, 4(1), 39-103. DOI:[10.1207/s15327809jls0401_2](https://doi.org/10.1207/s15327809jls0401_2)
- Kulturtanken (2020, 2. November) *Kan kunstnere og lærere samarbeide?* <https://www.kulturtanken.no/aktuelt/2020/kan-kunstnere-og-laerere-samarbeide/>
- Kulturtanken (2020, 1. September). *Storstilt forskningsprosjekt om skole og DKS* <https://www.kulturtanken.no/aktuelt/2020/storstilt-forskningsprosjekt-skal-knytte-skole-og-dks-naermere-hverandre/>
- Linn, M. C., & Eylon, B. S. (2011). *Science learning and instruction: Taking advantage of technology to promote knowledge integration*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203806524>
- Mercer, N. (2004). Sociocultural discourse analysis. *Journal of applied linguistics*, 1(2), 137-168. DOI: [10.1558/japl.v1i2.137](https://doi.org/10.1558/japl.v1i2.137)
- Mills, A. J., Durepos, G., & Wiebe, E. (Eds.). (2009). *Encyclopedia of case study research*. Sage Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781412957397>
- Perkins, D. N. (1994). *The intelligent eye: Learning to think by looking at art* (Vol. 4). Getty Publications. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED375069.pdf>
- Romme, J. C., Holdhus, K. M., Waade, R., & Almaas, R. (2020). Kunstnerbesøk, relasjon og samarbeid: Produksjonsnotat fra innovasjonsprosjektet «Skole og konsert–fra formidling til dialog (DiSko)».

<https://static1.squarespace.com/static/59ccb3f6cd39c3e808cd056a/t/5f97ee44c5934c1be1762706/1603792456119/Produksjonsrapport+DiSko+2020.pdf>

Ruud, M. (2018, 26. Mars) *Nye læreplaner er underveis.*

<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-fagfornyelse-laereplaner/nye-laereplaner-er-underveis/170079>

Sawyer, R. K. (2012). *The science of human innovation: Explaining creativity.* New York, NY.

Skulberg, H., Sund, A., Norvik, N., Halkjelvik, B.A., Minken, M. (2014, 23.Oktober) *Ludvigsen-utvalgets delinnstilling om elevenes læring i fremtidens skole.*

<https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2014/ludvigsen-utvalgets-delinnstilling-om-elevenes-laring-i-fremtidens-skole/>

Tabak, I., & Kyza, E. A. (2018). Research on scaffolding in the learning sciences: A methodological perspective. In *International handbook of the learning sciences* (pp.191-200). Routledge.

<https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315617572-19/research-scaffolding-learning-sciences-iris-tabak-eleni-kyza>

Tjora, A. (2012). *Från nyfikenhet till systematisk kunskap: kvalitativ forskning i praktiken.* Studentlitteratur.

UiO (2018, 20. Juni): *Klassifisering av data og informasjon*

<https://www.uio.no/tjenester/it/sikkerhet/isis/tillegg/lagring/infoklasser.html>

Utdanningsdirektoratet (u.å) *Fagfornyelsen.* Hentet 20. Mars 2022 fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>

Van den Bossche, P., Gijssels, W. H., Segers, M., & Kirschner, P. A. (2006). Social and cognitive factors driving teamwork in collaborative learning environments: Team learning beliefs and behaviors. *Small group research*, 37(5), 490-521.

<https://journals-sagepub-com.ezproxy.uio.no/doi/pdf/10.1177/1046496406292938>

Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes.* Harvard university press.

<https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.2307/j.ctvjf9vz4>

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: design and methods:* sage publications.

Vedlegg 1 - NSD

[Meldeskjema](#) / [En kvalitativ studie av hvordan kunstnerstudenter og lærerstudenter...](#) / [Vurdering](#)

Vurdering

☰ 04.03.2022 ▾

🖨 Skriv ut

Referansenummer

738897

Prosjekttittel

En kvalitativ studie av hvordan kunstnerstudenter og lærerstudenter samarbeider når det skal utvikles et nytt læringsopplegg

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig

Palmyre Pierroux

Student

Victor Østberg Helgesen

Prosjektperiode

01.01.2021 - 30.09.2024

[Meldeskjema](#) 

Dato	Type
04.03.2022	Standard

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.09.2024.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson hos oss: Henning Levold

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2 - Samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

«En kvalitativ studie av hvordan kunststudenter og lærerstudenter samarbeider når det skal utvikles et nytt læringsopplegg»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på samarbeid mellom kunststudenter og lærerstudenter. Med oppgaven ønsker jeg å se på hva slags rom kunst og kultur får når det skal utviklet et kreativt opplegg som skal brukes i skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet er å analysere hvordan samarbeidet fungerer mellom kunst- og lærerstudenter, og videre se på om det er pedagogikken eller kunsten som står i sentrum når det skal utvikles et læringsopplegg som skal gjennomføres i skolen.

Mine foreløpige forskningsspørsmål er:

- Hva slags rom får kunst og kreativitet i samarbeid om et læringsopplegg?
- Hva slags samarbeidsutfordringer oppstår mellom kunststudenter og lærerstudenter?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitet i Oslo (UiO)

Personvernombudet ved UiO er Roger Markgraf-Bye. Personvernombudet kan nås via e-post: personvernombud@uio.no

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi spør om du kan delta fordi en del av den innsamlede dataen som er samlet inn i forbindelse med gjennomførte workshop i regi av DKS, ønskes brukt i denne masteroppgaven.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltagelse innebærer å gi tillatelse til at videoopptakene og svarene fra spørreskjemaene etter workshopene kan benyttes for denne masteroppgaven

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Materialet vil bli anonymisert og opplysninger som berører tredjepart vil ikke bli brukt. Utskrifter sikres gjennom å lagres i låsbart arkivskap. Vi vil, i hele prosjektperioden, forholde oss til de retningslinjer som finnes i personvernloven. Alt materiale som samles inn anonymiseres. Masterprosjektet skal etter planen avsluttes 30.09.2024. Etter dette vil datamaterialet brukt for masteroppgavens formål slettes

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?
Prosjektet vil etter planen avsluttes 30.09.2024

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?
Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitet i Oslo har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitet i Oslo, ved Palmyre Pierroux, på telefon 45 43 24 64 eller e-post: palmyre.pierroux@iped.uio.no
- Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Palmyre Pierroux
Head of research
Universitet i Oslo

Student
Victor Østberg Helgesen
Masterstudent ved Universitet i Oslo

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*En kvalitativ studie av hvordan kunststudenter og lærerstudenter samarbeider når det skal utvikles et nytt læringsopplegg*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Bruk av svarene fra spørreundersøkelsene
- Bruk av video- og lydopptak, og bilder
- Bruk av notater skrevet under observasjon av workshops
- Jeg ønsker ikke å delta i forskningsprosjektet tilknyttet masteroppgaven

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, med blokkbokstaver)

(Signert av prosjektdeltaker, dato)