

Kunstnere og kunstprogram i skolen

Marit Ulvund¹

Seanse – senter for kunstproduksjon, Høgskulen i Volda

Sammendrag

Stortingsmelding 18 (Meld. St. 18 2020-2021) så vel som offentlige rapporter og evalueringer etterlyser elevenes medvirkning og langsiktige kunst/skolesamarbeid i Den kulturelle skolesekken. Denne artikkelen undersøker muligheter og utfordringer i fem langsiktige og elevaktive kunstprogram gjennomført ved fem skoler i Norge. Den undersøker a) hvilke erfaringer kunstnerne gjør seg gjennom sin langsiktige og elevaktive kunstpraksis i skolen, og b) om og hvordan modellene *Kunstprogram* og *Kunstnerlærerens kompetanse* er nyttige for kunstnerne i gjennomføring av kunstprogrammene.

Forskningsmaterialet refererer til kunstnerens egne refleksjons- og sluttrapporter, og kunstpraksis dokumentert gjennom forskerens logg tilknyttet observasjon, veiledning, praksisbesøk og fellessamlinger med de ti kunstnerne. Videre henvises det til kontekstuelle teoristudier relatert til kunst i utdanningen, Den kulturelle skolesekken og kunstnerlærere.

Studien finner at kunstprogrammene ble godt mottatt og ble verdsatt av elever og lærere. Samtidig fant vi et utnyttet potensial i partnerskap mellom kunstnere, lærere og skole. Det ble avdekket et behov for en rolleavklaring og et tettere samarbeid

mu@hivolda.no

© 2024 The author(s). This is an open access article published under the CC-BY 4.0 license (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). The article is peer reviewed.

mellom kunstnerne og lærere, og for å knytte kunstprogrammene nærmere skolekonteksten og skolens øvrige innhold. Samtaler og refleksjon tilknyttet modellene *Kunstprogram* og *Kunstnerlærer* ble opplevd som nyttige for utvikling og gjennomføring av de fem kunstprogrammene. Det bidro til et felles vokabular og styrket samtalene om roller og utfordringer tilknyttet arbeidets form og innhold.

Nøkkelord: Kunst i utdanning; kunstnere i skolen; elevmedvirkning, kunstprogram, kunstnerlærer, langsiktige skole-kunst partnerskap; Den kulturelle skolesekken

Kunstbesøk i skolen – bakgrunn

Den kulturelle skolesekken

Den kulturelle skolesekken (DKS) ble etablert av et samlet Storting i 2001, og ordningens mål er å bringe profesjonell kunst og kultur til alle skoleelever i Norge. Dette er et av de største nasjonale programmene av denne art i verden, og ordningen omfattet i 2021 306,5 millioner norske kroner. Kulturtanken ble etablert av Kunnskaps- og Kulturdepartementet i 2016, og etaten er fra 2024 definert som forvaltningsorgan på området barne- og ungdomskultur. Kulturtanken skal ivareta det nasjonale ansvaret for DKS og samarbeider med fylkenes kultur- og opplæringssektor på regionalt og lokalt nivå. DKS er en vesentlig og viktig aktør for kunst i skolen (Kulturtanken, 2019; u.å.).

Undersøkelser har vist at DKS i stor grad har vært positivt mottatt, og forskerne som evaluerte ordningen i 2006 møtte mye entusiasme i skolene (Borgen & Brandt, 2006, s. 9). Men forskningen viste også at elever og lærere ønsket større mulighet for involvering og medvirkning av innholdet i DKS samt å selv delta i skapende kunstneriske prosesser. I evalueringsrapporten *Ekstraordinært eller selvfølgelig* skriver forfatterne: «Ordningen ville hatt nytte av å gi elevene, lærerne og skolen mer innflytelse, støtte mer studentaktive læringsprogram og bruke kunstnerne i klasserommet» (Borgen & Brandt, 2006 s. 15; Borgen, 2011).

Flere undersøkelser viser til lignende funn. På oppdrag fra Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen (KKS) gjennomførte Anne Bamford en studie av kunst og kultur i norsk skole i 2011-2012. Hun fant at det er en positiv holdning til kunst og kultur i Norge. Dette på tross av at timetallet til de estetiske fagene er redusert de siste årene. Samtidig påpekes behovet for mer elevaktivitet: «The Cultural Rucksack is known to maintain rigorous quality standards; however, students want more say in

the content of the Rucksack» (Bamford, 2012, s. 33). Dette bekreftes i boken *Den kulturelle skolesekken* (Breivik & Christophersen, 2013) som viser til resultat fra et 3-årig forskningsprosjekt på DKS. Forskerne bekrefter entusiasmen over ordningen, men samtidig understrekes at kunstfagenes svake stilling i skolen har fått konsekvenser: «Det synes vanskelig å delta i noe du ikke forstår eller mestrer» (2013, s. 83). På oppdrag fra DKS-sekretariatet gjennomførte Paul Collard en undersøkelse om elevmedvirkning i 2014. Han fant at ungdommene gledet seg over det meste de fikk oppleve dersom det engasjerte dem, men de var tydelige på at de ønsket seg flere deltakende og interaktive opplevelser (Collard, 2014). Hans forskning bekrefter behovet for et tettere samarbeid mellom lærere og DKS (Christensen, 2022; Collard, 2014; Kydland, 2018; Christophersen et al, 2023).

Funn fra ulike forskningsprosjekt viser at lærere og elever ønsker å være engasjert i skapende arbeid sammen med kunstnerne, i tillegg til profesjonelle kunst- og kulturopplevelser. Ekspertgruppen for kunst og kultur i opplæringen skriver: «Erfaring fra Den kulturelle skolesekken viser at det er ønskelig at kunstnerne har god formidlingskompetanse og kunnskaper om skolen, som også setter dem i stand til å gjennomføre prosjekter og workshops som involverer elevene» (Birkeland et al, 2014, s. 54). Det vises til behovet for en balanse mellom profesjonell kunstnerisk praksis og formidlingskompetanse for kunstnere som arbeider i DKS. Forskningsprosjektet Skole og konsert – fra formidling til dialog (2018-2021) forsket på musikere som gjennomførte elevaktive kunstprogram i skolen, og forskningen understreket behovet for partnerskap: «Det er behov for stabile kontaktordninger og effektive kommunikasjonsformer i planlegging, gjennomføring og etterarbeid» (Holdhus et al., 2021, s. 3). Det oppfordres til samarbeid mellom skole- og kunstfeltet for å styrke elevenes «kreativitet, fantasi og demokratiske medvirkning» (Holdhus et al., 2021, s. 4).

Til tross for sin popularitet og over 20 års drift, er potensialet til DKS ennå ikke fullt ut realisert. Ordningen har heller ikke blitt innbygd i skolens utdanningsprogrammer (Borgen, 2011; Borgen & Brandt, 2006; Breivik & Christophersen, 2013; Collard, 2014). DKS består hovedsakelig av korte profesjonelle kunstmøter som sjelden settes i sammenheng for elevene, og de samhandler i liten grad med skolens læreplaner og læringsaktiviteter. BUSK-rapporten (2019) omhandler unges egen mening om barne- og ungdomskulturen i Norge, og den understreker et behov for å styrke samarbeidet mellom barn og unge og de profesjonelle kunst- og kulturaktørene. Dette er noe som også blir påpekt i Stortingsmelding 28; *Fag –*

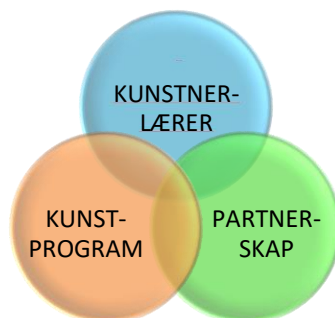
Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet (2015–2016), og Stortingsmelding 18; Oppleve, skape, dele — Kunst og kultur for, med og av barn og unge (2020–2021).

Det er behov for elevaktive program med forankring i skolens eget virke, og dette blir mulig dersom partnerskap mellom klasselærere og kunstnere fungerer. Det finnes lite forskning på langsiktige kunstprogram og samarbeid mellom kunstnere og lærere i norsk skole, og Seanses kunstprogram hadde som mål å bidra med ny kunnskap i denne sammenheng (Seanse, u.å.).

Langsiktige og elevaktive kunstprogram

Skoleåret 2015-16 støttet Seanse – senter for kunstproduksjon (Seanse) – fem kunstprogram, og disse involverte til sammen ti kunstnere, fem rektorer, 20 lærere og 170 medvirkende barn og unge. Målet var å gi elevene som deltok et kvalitativt godt møte med kunstnere og kunstneriske prosesser over tid, og bidra til å utvikle ferdigheter og gi ny kunnskap hos den enkelte elev. Kunstprogrammene skulle baseres på reelle partnerskap, og hvor lærerne var delaktige og anerkjent både for sin barnefaglige kompetanse og særlige innsikt i skolens mål, rammer og muligheter. Samtidig ville vi undersøke om forskningsbasert støtte og veiledning ville være nyttig for gjennomføring av prosjektene, og gi oss mer kunnskap om langsiktige kunstprogram i norsk skole.

Det som er viktig for deg trenger du ord for, hevder Berit Ås i videoen «Kommunikasjon, status og hersketeknikker» (Bolsø et al, 2012). På bakgrunn av mitt engasjement for kunst i skole og samfunnsinstitusjoner har jeg hatt behov for et ord for «teaching artist» og et ord for det arbeidet kunstnere i en samfunnsinstitusjon gjør for å tilrettelegge andres kunstsaking. I artikkelen «In the Age of the Teaching Artist? What teaching artists are and do» (Ulvund, 2015) presenterer jeg begrepene kunstprogram, kunstnerlærer og partnerskap, som illustrert i figur 1.



Figur 1: Kunstprogram

Et kunstprogram kan ha forskjellige mål, slik jeg forstår begrepet. Det kan være å engasjere i skapende prosesser, undervise verktøy og teknikk i et kunstfag og/eller stimulere kunnskap og ferdigheter i andre fag. Det kan også være å forberede en kunstopplevelse gjennom skapende aktiviteter, gjerne med for- og etterarbeid til kunstopplevelser med profesjonelle aktører (Ulvund, 2015). Når jeg har kalt arbeidet et kunstprogram så er det for å antyde at det går over tid, og er mer enn et kortvarig besøk. I denne studien undersøkes om modellen var nyttig for kunstnere ved utvikling og gjennomføringen av Seanses kunstprogram, og for veiledning av kunstnere i slike program (Se figur 1 over). Målet var å avdekke erfaringsbasert kunnskap, hvordan organisere arbeidet, og utvikle forståelse av roller og ansvar for de medvirkende i langsiktige og elevaktive opplegg i skolen.

Partnerskap – samarbeid mellom kunstnere og institusjoner

Partnerskapet viser til samarbeidet mellom kunstnere og fagkompetanse ved en skole/ samfunnsinstitusjon. Begge parters profesjonelle kompetanse er vesentlig for gjennomføring. I *The Wow-factor* (Bamford, 2006; se også Bamford, 2012, 2018) presenteres funn fra et globalt forskningsprosjekt om kunst i skolen. Hovedmålet var å forske på betydningen av kunstrik utdanning og på hva som kjennetegner den. Forskerne fant at den har innflytelse på både elevene, læringsmiljøet og samfunnet. Kunst i skolen handler om å lære en kunstdisiplin (teater, musikk dans, visuell kunst, film etc.) samt å lære gjennom estetiske læreprosesser (for eksempel drama brukt som metode i andre fag). Begge deler er viktig. Videre understreker forskerne betydningen av aktive *partnerskap* mellom skole og kunstnere/kunstorganisasjoner med delt ansvar.

Dette bekreftes av arbeid i mange land og kunstinstitusjoner, som for eksempel i New York, USA² og i Skottland.³ Disse institusjonene er involvert i langsiktige partnerskap med skole- og samfunnsinstitusjoner (Ulvund, 2015). Nasjonalt finnes eksempler på langvarige kunstprogram i norsk skole, for eksempel Ås kommune (2024) som har gjennomført *Kreativt Partnerskap* fra 2011. Pilotprosjektet *Estetisk Læring - kunstfag og realfag*, ble gjennomført ved Akset kultur og skolesentrum i 2017-18 (Vanem,

² Hos [Dreamyard Art Center](#), [Carnegie Hall/Weill Institute](#), [Epic Theatre](#), [Guggenheim Museum](#), [Joyce Theatre](#), [Lincoln Center Education](#), [Manhattan Theatre Club](#) og [New York Philharmonic](#).

³ Hos [Creative Scotland](#), [Dance Base](#), [Project Ability - Visual arts charity & gallery \(project-ability.co.uk\)](#) og [Tricky Hat Productions – Theatre making the invisible, visible](#).

2018), og forskningsprosjektet DiSko hadde mål om å utvikle nye praksiser for skolekonserter i Norge (Holdhus et al., 2021). Det henvises videre til forskning tilknyttet internasjonal kunstpraksis på feltene «Teaching Artistry», «Community Artists», «Creative Agents» (Booth, 2015; 2020; 2023), og videre til forskning på framtidskompetanse, «Future skills/Fusion skills» (Ehlers & Kellermann, 2019; Lu, 2019; Stehlik, 2018 mfl.).

Kunstnerlærer – et begrep med flere benevnelser

Begrepet «teaching artist», eller kunstnerlærer (min oversettelse) dukket opp på *Lincoln Center Institute* i New York i 1970 (McKean, 2006; Booth, 2009; Bose, 2008; Rabkin et al., 2011; Dawson & Kelin 2014). I starten ble det brukt ved siden av andre benevnelser som «visiting artist», «artist-in-residence» og «artist educator» av kunstnere som arbeider i utdanning, museer og andre sosiale institusjoner (Booth, 2010, s. 7). Mot slutten av 90-tallet hadde begrepet «teaching artist» fått en mer generell aksept, og i USA er dette et yrke man kan referere til i selvangivelsen. Det finnes andre begrep for samme type arbeid andre steder i verden, for eksempel «community artist», «artist facilitator» og «artist in residence».

Judith Hill Bose definerer en kunstnerlærer som «a professional artist who works in educational institutions, and who is often employed by cultural organizations» (Bose, 2008, s. iv), og på sine nettsider beskriver Lincoln Center Education kunstnerlærere som profesjonelle kunstnere med en tilleggsutdanning. Eric Booths definisjon er: «A teaching artist is a practicing professional artist with the complementary skills, curiosities and sensibilities of an educator, who can effectively engage a wide range of people in learning experiences in, through and about the arts» (2010 – online article). *Teaching Artists and the Future of Education* omhandler funn fra et omfattende 3-årig forskningsprosjekt, og de definerer en kunstnerlærer slik; «A TA is an artist for whom teaching is a part of professional practice» (Rabkin et al., 2011, s. 7). Rabkin et al. (2011) fant at kunstnerlærerne hadde utviklet sin kompetanse i egen kunstnerisk praksis, og deretter brukte denne som en stor ressurs innen skole og utdanning.

DiSko-prosjektet (dialogiske skolekonserter) viser også til funn tilknyttet kunstnerlæreren kompetanse: «Dialogiske besøkspraksiser er avhengige kunstnere som framstår som utforskende, kontekstsensitive, fleksible, lyttende og allsidige, for eksempel ved å ta utgangspunkt i skoledeltakernes livsverden for å tilrettelegge for kontekstbaserte kunstmøter utformet gjennom samarbeid» (Holdhus et al., 2021, s.

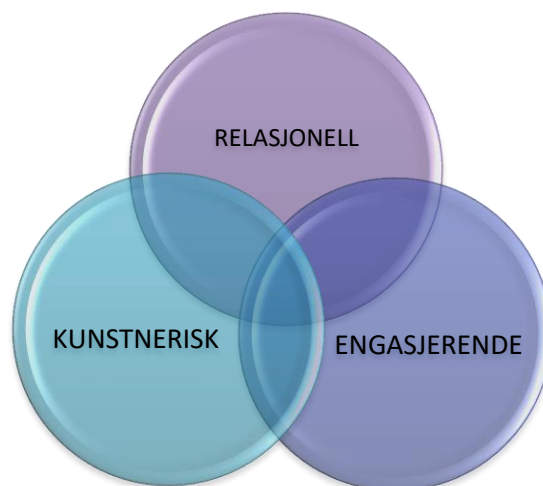
4). Her understrekes nødvendigheten av å lytte seg inn og arbeide i den sammenhengen og livsverdenen elevene og klassen står i, og til å skape kunstmøter *sammen* med elevene.

På bakgrunn av studier av ulike praksiser og innen flere kunstfelt foreslår jeg følgende definisjon: «En kunstnerlærer er en profesjonell kunstner med kompetanse til å arbeide i og gjennom kunst i en utdannings- eller annen samfunnsinstitusjon» (Ulvund, 2015, s. 33). Kunstnerlæreren kan være ansatt i en kunstinstitusjon eller kulturskole, eller direkte av en samfunnsinstitusjon, som for eksempel en skole. For de fleste er arbeidet en deltidsjobb som de gjør i tillegg til egen kunstpraksis.

Kunstnerlærerens kompetanse

Hvilken kompetanse trenger en kunstnerlærer for å legge til rette for andres deltakelse i kunstneriske prosesser? På bakgrunn av teori- og praksisstudier har jeg kommet fram til at kunstnerlærerens kompetanse kan knyttes til tre hovedbegreper:

- RELASJONELL – med en åpen og inkluderende holdning overfor deltakerne og som en reflekterende praktiker overfor arbeidet
- KUNSTNERISK – deler kunstnerisk inspirasjon og ekspertise, underviser ferdigheter, og er mentor for kunstproduksjon
- ENGASJERENDE – leder gjennom en kreativ, kroppsbasert og samskapende arbeidsform, og evner å engasjere deltakerne.



Figur 2: Kunstnerlærerens kompetanse

Til grunn for valget av begrepene *relasjonell*, *kunstnerisk* og *engasjerende* i figur 2 ligger kontekstuelle og teoretiske studier (f.eks. Bose, 2008; Booth, 2009; 2010; 2020; Daichendt, 2010; Dawson & Kelin, 2014; Rabkin et al., 2011; Graham & Zwirn, 2010; Greene, 1995; McKean, 2006). Videre er valget basert på samtaler med kunstnerlærere ved praksisbesøk på mange kunstinstitusjoner, og erfaringer fra veiledning av 30 kunstnerlærere tilknyttet studieemnet *Kunstnerlærer/Teaching Artist* (10 studiepoeng) for Seanse ved Høgskulen i Volda. Hvor nyttige begrepene er vil være avhengig av hva man legger i dem, og er tema for en artikkel jeg arbeider med.

Forskningsmetode og materiale

Dette forskningsprosjektet ble innmeldt til Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste i 2015, og det er innhentet tillatelse til bruk av fotomateriale. Tom Barone og Elliot W. Eisner lanserte begrepet kunstbasert forskning allerede i 1993, og beskriver det slik: «Arts-based research is a process that uses the expressive qualities of form to convey meaning» (2012, s. xii). Patricia Leavy skriver «the holistic and engaging ways in which *theory and practice are intertwined*» (Leavy, 2015, s. ix). Kunstbasert forskning medfører bruk av metodologiske verktøy som er nyttige for kvalitative forskere innenfor flere fagområder. Kunstutøvelsen kan finnes i både forskningsmetodene og presentasjon av funn, for eksempel som en roman, en konsert eller en forestilling. Denne artikkelen dokumenterer erfaringer gjort i kunstpraksis, notater fra tre felles refleksjonssamlinger med alle kunstnere og flere veiledningssamtaler underveis i praksis.

I kunstbasert forskning er forskeren ofte nært involvert og knytter arbeidet til personlig bakgrunn og erfaringer. Joseph Maxwell (2005) trekker frem verdien av det han kaller «erfaringskunnskap», og viser til dette som en kombinasjon av teknisk kunnskap, forskningsbakgrunn og personlige erfaringer. Han skriver: «Separating your research from other aspects of your life cuts you off from a major source of insights, hypothesis, and validity checks» (Maxwell, 2005, s. 3). Å erkjenne seg selv som en del av forskningen kan være nødvendig i slike prosesser. Samtidig er det viktig at en kritisk bevissthet følger integreringen av egen identitet og erfaring. Peter Reason skriver:

Critical subjectivity is a quality of awareness in which we do not suppress our primary experience; nor do we allow ourselves to be swept away and overwhelmed by it; rather we raise it to consciousness and use it as part of the inquiry process (Reason, 1988, s. 12).

Min erfaringsbakgrunn innbefatter en kunstbasert og praksisledet Ph.d.- studie med et kunstprogram hvor jeg selv var kunstnerlærer (Ulvund, 2013a). Det har vært nyttig for forståelsen av kunstnerens opplevelser. Jeg har søkt å avdekke og bidra til å formulere den praktiske kunnskapen de har funnet, samtidig som jeg søkte å praktisere den kritiske bevisstheten som Reason (1988) beskriver.

DKS er en viktig del av konteksten for kunst i skolen i Norge, og studiene inkluderer denne nasjonale ordningen samt henvisninger til kunst i skolen på et mer generelt plan. Gjennom systematisk innhenting av materiale har vi sammen søkt å finne kunnskap om gjennomføring av langsiktige kunstprogram i norsk skole. Kunstnerens erfaringer og refleksjoner er ansett som vesentlige funn og er gitt god plass i studien. Deres sluttrapporter har form som refleksjonsnotat og er skrevet på bakgrunn av en felles mal med spørsmål. I tillegg kommer materiale fra forskerlogg som inkluderer notater fra kunstnerens muntlige innspill og presentasjoner i tre fellessamlinger, og mentorsamtaler ved to praksisbesøk i hvert kunstprogram.

Seanses kunstprogram

Seanse lyste ut midler til langsiktige kunstprogram våren 2015 og fikk mange søknader fra kunstnere innen alle kunstformer. Fem kunstprogram ble valgt på bakgrunn av kvalitet i forhold til målsetting, planer og medvirkende kunstnere, faglig tilnærming, og en bredde i forhold kunstsjangre og målgruppe. Disse fikk faglig og økonomisk støtte, og mentorer i prosjektet var Karstein Solli og Marit Ulvund. Ti kunstnere og fem skoleklasser med lærere var med i følgende fem kunstprogram:

Draum om spel (Draum)

En teaterregissør og en forfatter samarbeidet med to faglærerne og 2. klasse ved dramalinja på en videregående skole. De arbeidet med tekst-utvikling og iscenesettelse av et helaftens teaterstykke med tittelen *Draum om spel*. Foruten flere delvisninger i løpet av året avsluttet de arbeidet med en forestilling åpen for publikum.



*Figur 3: Draum om spel – øving med regissør / Samtale med kunstnerlærer/forfatter
(Foto: M. Ulvund)*

Jeg/Vi (Jeg/Vi)

Dette drama- og teater-programmet ble gjennomført av en skuespiller og en dramatiker i samarbeid med en 3.klasse ved en barneskole i Oslo. Fra august 2015 til og med mars 2016 arbeidet de med fortellinger og tekster. Temaer var barnas egne opplevelser og fortellinger de diktet selv. Sammen arbeidet de med å skrive ned og iscenesette av noen av disse. Kunstprogrammet ble avsluttet med forestilling for familie og venner i mars 2016. Det betydde mye for barna å vise forestillingen sin; 3C.



Figur 4: Bilde fra forestillingen 3C. (Foto: M. Ulvund)

Linjer i Ilabekken (Linjer)

To visuelle kunstnerne arbeidet med hele 3. klassetrinnet på en skole i Trondheim. De benyttet kunstneriske læreprosesser som metode for å lære om nærmiljø og biologi, og knyttet dette til utforskning i og ved en bekk like ved skoleområdet. Foruten klasselærerne og kunstnerne var to fagekspertter tilknyttet programmet; en kjemiker og en biolog. Arbeidet foregikk dels ute med lek og samtaler ved bekken, og inne med åpne samtaler om det de hadde opplevd. Det ble satt av god tid til spørsmål. Videre var det kunstnerisk arbeid med materiale inspirert av opplevelser i utemiljøet.



Figur 5: Lek ved bekken inspirerte kreativitet og samtaler om vann, is og hva som finnes under isen. (Foto: M. Ulvund)

Røyndomen har mange auge (Røyndomen)

Dette dokumentarfilmprosjektet ble utviklet av en filmskaper i samarbeid med lærere og elever i 6. og 7. klasse ved en fådelt skole på Nord-Vestlandet. Fra august til april fikk gruppen lære om og utforske ulike virkemiddel i foto og film. I siste del av programmet fikk alle elevene lage sin egen dokumentarfilm. Disse filmene fikk sin premiere og visning på Den norske dokumentarfilmfestivalen i Volda i april 2016.



Figur 6: Elevene arbeid både individuelt og sammen om foto og filmarbeidet i Røyndomen.
(Foto: M. Ulvund.)

Treis (Treis)

En kunstner og en arkitekt utviklet et tegneprosjekt for elevene i en 3.klasse på Kunst, design og arkitektur linja i en videregående skole. Elevene arbeidet med å treise, det vil si tegne av, og dette både i stor skala og med utgangspunkt i ulike former og objekt. Motivene er kopiert på overhead-transparent og projisert på store flater, og elevene tegnet basert på disse.



Figur 7: Illustrasjon av tegneprosessen å treise. Å treise betyr å tegne av, og er samtidig en prosess med mange kreative valg. (Foto: M. Ulvund.)

Tegneprosessen krevde mange personlige valg fra den enkelte elev når mønster ble hentet fram fra underlaget. En filosof var invitert inn i prosjektet for å inspirere og styrke elevene sine refleksjoner omkring det kunstneriske arbeidet. Kunstprogrammet ble avsluttet med elevenes egen kunstutstilling i mars 2016.

Kunnskap fra kunstpraksiser – diskusjon og funn

Kunstprogram - modellen

På hvilke måter opplevdes begrepene kunstnerlærer, kunstprogram og kreative partnerskap nyttig for utvikling og gjennomføringene av langsiktige kunstprogram i skolen? Modellen for kunstprogram ble presentert og diskutert i fellessamlingene, og i sluttrapporten spørres det om den var nyttig for arbeidet. En kunstner svarer: «Modellen med tre element synest eg er nyttig som ei rettesnor for kva ein treng å tenkje igjennom når ein skal utforme eit kunstprogram. So denne kan dykk gjerne fortsette med» (Røyndomen, 2016). En annen skriver: «Sjølvsagt! Tankekart gir rom for mange tolkingar, og dette er av dei som fungerer som tankekart. (...) Kva det enn er, har det vore eit program der vi alle har vokst, har lært, har vore både kunstnarar og elevar» (Draum, 2016).

En tredje gruppe kommenterer at bevisstheten omkring kunstprogram og kunstnerlærerrolle kom gradvis: «Ja, men modellen og rollen som kunstnerlærer måtte erfares før vi ser hvordan modellen beskriver en kunstnerisk praksis som skiller seg både fra annen kunstnerisk praksis og fra ordinær undervisning» (Treis, 2016). Dette bekreftes av en annen gruppe: «Elementene i modellen er absolutt nyttige for å beskrive hovedelementene i et kunstprogram. Den delen av modellen jeg opplevde at vi ikke lykkes helt med var partnerskapet med læreren. Dette ville nok vært annerledes hvis de to andre delene av modellen hadde vært klarere fra starten av» (Jeg/Vi, 2016).

Bruk av begrepene *kunstnerlærere - partnerskap - kunstprogram* gav deltakere og mentorer et felles vokabular å samtale ut ifra. Noen kunstnere opplevde umiddelbart at dette var et nyttig utgangspunkt for å utvikle kunstpraksis, mens for andre utviklet forståelsen seg gradvis. Det kan tyde på at modellens nytte kommer best til syne etter hvert som de blir prøvd i praksis. For oss mentorer og i min rolle som forsker var begrepene nyttige verktøy for fokus i den pågående samtalen og refleksjonen sammen med kunstnerne. Begrepene ble mulige innganger til å finne ut hva utfordringene bunnet i og ledet til samtale om hva som kunne endres. Dette knyttet

seg for eksempel til lærerens rolle i programmet; Hvordan kan hun/han bidra? Eller klassen øvrige arbeid; hvordan faller arbeidet inne under mål som allerede finnes i lærerplanen og som læreren er forpliktet til (Ulvund, 2016)?

Å gjenkjenne det som ikke fungerte så godt var kanskje like viktig som å få begrep for det som man opplevde å lykkes med. På den måten gav kunstprogrammodellen et utgangspunkt for samtale om både å bevare og videreutvikle element i den kunstpraksis som ble utforsket.

Kunstprogrammene

Planer for gjennomføring av kunstprogrammene ble presentert i fellessamlingen ved oppstart, men de fleste ble endret noe underveis. *Linjer* viser til forandring i tematikken: «Mer enn å bruke stedet for å undersøke en mer allmenn tematikk handlet prosjektet etter hvert om mangfoldet i selvet stedet, biotopen med mer». Videre kommenteres at opplegget ble mer åpent: «Etter hvert også evnen til å ta innspillene fra elevene fra økt til økt videre, ikke jobbe ut ifra en ferdig kjøreplan» (Linjer, 2016). *Jeg/Vi* forandret praktisk timefordeling i klassen:

En time en gang i uken ble et lite drypp og var ikke ideelt for noen form for fordypning. - Det krevde av oss masse forberedelse, men vi fikk liten uttelling i konsentrasjon og kunstnerisk progresjon. - Vi ønsket å forske sammen med barna i form og innhold, men dette ble først egentlig mulig da vi ikke måtte haste videre for å rekke alt vi hadde planlagt på seksti minutter (Jeg/Vi, 2016).

Rammefaktorene ble endret, og færre, men lengre økter fungerte mye bedre for deres arbeidsmetode. *Treis* skriver at «Innholdet og framdriften har i hovedtrekk blitt gjennomført som planlagt» (2016). Dette stemmer godt i forhold til innhold, men notater fra veiledningssamtaler viser at de etter råd fra mentorene innførte en del kortere opplegg og øvinger med elevene og dette ble de svært fornøyd med (Ulvund, 2015-16). De hadde startet med hele dager og lange økter med program, og fant ut korte økter innimellom passet elevene vel så godt. Dette nevnes også i deres sluttrapport (Treis, 2016).

Partnerskapet

Alle gruppene rapporterer at deres tilstedeværelse på skolen ble opplevd som positivt. Dette gjelder både i forhold til elever, lærere, rektor, men også andre lærere som ikke var direkte involvert i kunstprogrammene. En av kunstnerne har opplevd en rektor som i særlig grad har engasjert seg: «Rektor har heile vegen vore svært

positiv, og dette tenkjer eg er viktig for å få med seg resten av skulen på at prosjektet er viktig og skal prioriterast» (Røyndomen, 2016).

Utfordringene i partnerskapet lå i involvering fra skolens side, ikke minst i hvilken grad klasselærerne var aktive. Flere grupper hadde ønsket større involvering og deltakelse fra lærerne, og *Treis* kommenterer dette slik:

Treis som et fellesprosjekt var ikke så godt forankret som vi trodde. Hun [klasselærer] oppfattet sin rolle mer som praktisk tilrettelegger. Vi korrigerste forståelsen til siste del av prosjektet, og faglæreren var klart mer delaktig med sin kompetanse. Samarbeidet og eierforholdet til prosjektet og utstillingen ble mer likeverdig (Treis, 2016).

Uklare rolleforventninger var utfordringen. Ved gjennomføring av et nytt kunstprogram ville *Treis* ønsket å gjøre «faglæreren mer delaktig i selve prosjektet og overlatt mer initiativ» (Treis, 2016). Dette ville krevd mer tid til samarbeid med faglærer, og de kommenterer: «Og vi tror det ville være fint om faglærer kan delta i en samling ved Seanse både for å få tilført kunnskap og for å få et eget eierforhold til programmet» (Treis, 2016). Disse funnene fra erfaringene med Seanses Kunstprogram sammenfaller med studier av kunstprogram i andre land, for eksempel tilknyttet Lincoln Center Education, New York Philharmonic Orchestra, Carnegie Hall, Dreamyard Art Center i New York. Der inviteres klasselærerne til jevnlig verksted og samarbeidsøkter med kunstnerne (Ulvund, 2015).

Jeg/Vi hadde lignende erfaringer. De opplevde det utfordrende å koble læreren på prosjektet, men reflekterte videre at «vi opplevdes som ganske uklare på hva vi forventet av henne» (Jeg/Vi, 2016). Dette mener de kan henge sammen med at de «brukte en del tid på å forstå våre egne roller og hvordan vi skulle gjennomføre prosjektet» (Jeg/Vi, 2016). De hadde ikke deltatt i et kunstprogram tidligere, og hadde noe uklare forventninger til partnerskapet. Kunstnerne i *Linjer* og *Draum* hadde deltatt i lignende prosjekter tidligere og var stort sett fornøyde med partnerskapet sett i forhold til sine forventninger. *Draum* skriver:

DRAUM - Som vi har sagt før: elevar møter kunstnarar, kunstnarar elevar. Kunstinstitusjonar møter utdanningsinstitusjonen, og det meir etablerte møter det som er under etablering. Resultatet: ei spegling, der vi alle ser oss som både elevar, kunstnarar, etablerte og uetablerte (Draum, 2016).

Linjer hadde dels andre erfaringer; «Samarbeid og refleksjon med lærerne var en viktig del av kunstprogrammet for vår del» (Linjer, 2016). Likevel ville de gjort det litt annerledes neste gang: «Neste gang skulle jeg gjerne hatt med læreren fra starten av. Ideelt sett ville jeg hatt henne med på søknadsskrivingen og refleksjonsamlingene. Slik at det i større grad ble et felles prosjekt mellom lærer, kunstnere og Seanse» (Linjer, 2016). *Røyndomen* viser til at samarbeidet utviklet seg over tid, og at læreren alltid tok seg tid når han ba om det:

Vi har ofte hatt møter i forkant og/eller i etterkant av timane for å diskutere opplegget (...) Ho var nok litt bekymra i starten i forhold til at ho ikkje meistra filmfaget og at ho skulle rekke å kome igjennom boka. Men etterkvart har ho vorte og meir engasjert, og på slutten verka ho stolt over prosjektet (Røyndomen, 2016).

I norsktimene arbeidet klasselæreren med hvordan man gir respons på andres arbeid, og hun ledet derfor arbeidet med å vurdere og gi tilbakemelding på filmene underveis i prosessen. Kunstnerlæreren skriver «Her var det ikkje berre eg, men ho som styrte timane» (Røyndomen, 2016), og han opplevde at dette førte til at hun fikk et større engasjement for kunstprogrammet.

Klasselærerens deltakelse har vært et gjentatt tema i veiledningene, og for flere er det langt mer potensiale i partnerskapene enn det som ble oppnådd. Ingvild Digranes (2009) viser i sin doktorgradsavhandling til at det kan by på utfordringer når to verdener som skoleverdenen og kunstverden bringes sammen i DKS. Hennes arbeid er forankret i fagfeltet visuell kunst og hun har brukt offentlige dokumenter og avisoppslag som hoved empiri, og videre DKS-evalueringer og -rapporter samt intervjuer med kunstnere og lærere. Digranes fant at mediene gjennomgående er begeistret når de beskriver kunst og kunstnere, mens deres omtale av skolen og lærerne kan oppfattes som mer negativ. Dette finner hun ikke støtte for i sin forskning. Tvert imot finner hun at lærerne i hovedsak er positive til DKS, men at de opplever liten grad å få innflytelse og bli inkludert. Videre ser de ikke alltid forbindelsen mellom DKS-aktivitetene skolehverdagen og læreplanene de må forholde seg til. Hun skriver:

The media narratives of professional choices and justifications in the practice have created stereotypes of the professionals involved in the DKS collaboration. The stereotypes of the artist hero and teacher obstacle that are distributed to the public through the media texts are, however, not compatible

to the narrative of the teacher performing their balancing act as depicted in evaluations of DKS practice (Digranes, 2009, s. 166).

I flere av sluttrapportene kommenterer kunstnerne at de gjerne skulle arbeidet tettere med klasselærerne. Seanses kunstprogram hadde ikke økonomiske rammer til å dekke frikjøp/honorering av klasselærerne, og dermed var det vanskelig for kunstnerlærerne å kreve tid til samarbeid i en ellers travel skolehverdag for lærerne. Denne ytre rammefaktoren antas å være noe av forklaringen på at flere av kunstprogrammene ikke oppnådde den type samarbeid de ønsket.

I planlegging av Seanses Kunstprogram var involvering av faglærerne i fellessamlingene et tema, og vi hadde en intensjon om å invitere dem til disse samlingene og sette av tid hvor de kunne planlegge sammen med kunstnerlærerne. Dette ble det ikke økonomi til. Basert på drøftingen over er det betimelig å spørre om vi skulle støttet færre kunstprogram og heller lønnet og gitt noen lærere mulighet til mer aktiv deltakelse. Vi ønsker å ta lærdom av denne kunnskapen og sikre bedre involvering av klasselærerne ved planlegging av nye kunstprogram. Samtidig ser vi at tre av fem kunstprogram er godt eller delvis fornøyde med sine partnerskap, noe som kan antyde at dette kan ha flere forklaringer. Det kan henge sammen med rolleforståelse og forventninger fra begge parter.

På hvilke måter kan kunstnerlærermodellen være nyttig?

Figur 2 viste til begrepene *relasjonell*, *kunstnerisk*, og *engasjerende* som nyttige å vektlegge i rollen som kunstnerlærer. *Draum* kommenterer kunstnerlærermodellen som «Absolutt nyttig!» (*Draum*, 2016), og *Røyndomen* bekrefter at den har vært nyttig for utforming av rollen. I refleksjon over eget arbeid kommenterer kunstneren at han med fordel kunne vist mer av egne produksjoner og inspirert utfra eget kunstneriske arbeid. *Jeg/Vi* skriver: «Barn er født som oppdagere og oppfinnere og kunstnere. Vi voksne må gi dem støtte på veien de skal gå» (*Jeg/Vi*, 2016). Dette medfører at man har et stort ansvar: «Jeg mener at det å være kunstnerlærer er en slik ansvarliggjøring av ansvar som vi har. Vi kan gi videre til barna muligheten til å se seg selv» (*Jeg/Vi*, 2016). Modellen opplevdes nyttig for arbeidet: «Den viser egenskaper eller væremåter som må være til stede for å fungere godt i kunstnerlærerrollen» (*Jeg/Vi*, 2016). Den andre kunstnerlæreren i dette kunstprogrammet er enig:

Min rolle i prosjektet har vært å legge til rette og veilede barna i deres skapende prosess. - Jeg har opplevd min rolle som en fasilitator. En som

setter opp rammene og legger til rette for kreativitet. En arbeidsleder. - Modellen: Holdning, kunstnerisk, engasjerende ser ut som en god modell (Jeg/Vi, 2016).

En av kunstnerlærerne i Linjer arbeider som *atelierista* i en barnehage. Begrepet kommer fra en tilnærming til opplæring med opprinnelse i de kommunale barnehagene i Reggio Emilia, Italia. De vektlegger barnas symbolske fremstillinger (tegning, skulptur, dramatisk lek og fortelling/skriving) som dokumentasjon på deres opplevelser. Dette skjer oftest i langsiktige prosjekter og med en omfattende involvering av foreldre og samfunnet, og ledes av en atelierista, - eller det som her henvises til som en kunstnerlærer. Kunstneren i Linjer viser til at rollene/begrepene har mange likhetstrekk:

Lyttende i prosesser med elevene, dvs. ta utgangspunkt i hvor deres engasjement ligger, - legge til rette for at utforskningen som foregår på elevenes premisser, la elevene jobbe i mindre grupper for å sikre demokratiske prosesser, (...) ha jevnlig refleksjonssamtaler med pedagogene (...) Se på rommet som en tredje pedagog, være en inspirator mht. kunnskap om teknikker og materialer (...) La læring skje gjennom en leken tilnærming (uansett alder). Dette betyr ikke passiv tilstedeværelse i barns frilek, men en observerende, engasjert rolle der viktige innspill plukkes opp og er kime for å legge til rette for videre utforskning» (Linjer, 2016).

Sitatet over kan lett relateres til modellens tre hovedbegrep *relasjonell, kunstnerisk og engasjerende*, og det samme kan sies om måten Treis beskriver sine roller som kunstnerlærere:

Vi hjalp elevene i gang. Prøvde å bruke teknikker og innfallsvinkler for å gjøre start-terskelen lavest mulig. Prøvde å motivere/ engasjere og gi elevene en støtte og trygghet for at det de tegnet har verdi selv om det var uvant. Viste elevene med vårt blikk gjennom fotoserier og sammenstillinger at hvert arbeid hadde betydning i seg selv og i samtale. (...) Holdt framdriften mot utstillingen. Vi var utøvende i den romlige regien av utstillingen, men vi involverte elevene også i det (Treis, 2016).

Beskrivelsen viser at de har vært opptatt av å *engasjere* elevene og lage opplegg *tilpasset dem (relasjonell)*, de har vist og inspirert med sitt *kunstneriske* virke. De

reflekterer i ettertid over at det vekslet litt mellom hvilke deler av modellen som var mest framtrødende, og at rollen som kunstnerlærer opplevdes som mangefasettert:

Krevende fordi vi har kjent på et ansvar for at elevene får med seg noe verdifullt som står i forhold til den tiden som blir «investert» i prosjektet (...)
Givende når vi opplever at det skjer noe med elevene, når vi har sett at de har vokst og erfart. Frustrerende når det har gått trått og vi har vært i villrede om hvordan vi skulle gripe det an. Engasjerende fordi vi har utfordret oss selv og det er spennende å følge de ulike personlighetene som elevene er.
Motiverende til å prøve på nytt fordi vi greide å gjennomføre på en måte som holder, og fordi vi sitter med erfaringer som det vil være meningsfullt å bruke (Treis, 2016).

Som mentorer i prosjektet har vi brukt modellen aktivt i samtaler med kunstnerne. Ved utfordringer har vi diskutert holdning til elevene som knyttet til alder, forståelse og interesser, engasjement knyttet til lengde, variasjon og frihet i oppgaver. Det har særlig viktig å oppfordre til å inspirere og løfte elevenes arbeid gjennom kunstnerlærernes eget kunstneriske virke samt videre å også lære bort ferdigheter og teknikk.

Hva er kunstnerens viktigste erfaringer fra gjennomføringen av et kunstprogram?

På dette spørsmålet svarer kunstnere ganske ulikt og viser til både personlige, faglige og fagpolitiske tema. *Linjer* skriver:

Håper det har åpnet opp for at det å involvere kunstnerne som prosjektutviklere i samarbeid med lærere kan gi mersmak. Kunst er mer enn en opplevelse, det er også en måte å reflektere på. Kunstnere har kjennskap til mange ulike tilnæringsmåter og teknikker for dette, og disse kan være en ressurs også innenfor læring (Linjer, 2016).

Det argumenteres for betydningen av kunstnerens plass i skolen og verdien av de arbeidsmåter, teknikker og refleksjon som kunstnere kan bidra med, som også kan være en viktig ressurs for læring.

Treis mener de gjerne kunne disponert tiden litt annerledes og at «prosjektet med fordel kunne vært gjennomført med noen færre timer» (Treis, 2016). En annen viktig erfaring er at de kunne ønsket seg et tettere samarbeid med faglærer: «Burde

overlatt mer initiativ til faglæreren. Det kunne vært annerledes med mer tid og bedre felles planlegging i forkant (...). Vi burde hatt flere evalueringssamtaler med faglærer underveis» (Treis, 2016).

Kunstnerne i et av kunstprogrammet opplevde at de strevde litt starten, og den viktigste erfaringen de gjorde seg knyttet seg til innholdet i det kunstneriske arbeidet. De skriver:

Det løsnet kreativt for oss i prosjektet da vi gjorde en grundig evaluering av prosjektet før, under og etter refleksjonsseminaret vi hadde med Seanse på Litteraturhuset. - Da tok vi avgjørelsen at vi måtte legge resten av prosjektet i en sammenhengende tidsmessig bolk, mer lik vanlig teaterproduksjon. Da fikk vi mer fordypning på alle plan og vi kunne gi vanskeligere oppgaver som barna kunne løse i grupper. Vi ble mer teaterledere enn lærere og jeg følte meg mer komfortabel i det (Jeg/Vi, 2016).

Retrospektivt opplever de at arbeidet har lignet en «devising» prosess. Det vil si at manus og forestilling skapes og utvikles av aktørene underveis (se for eksempel Haagensen 2019, Heddon & Milling, 2016, Oddey 2013). Programmet fant sin form og sine rammer delvis gjennom refleksjonsseminaret midtveis i prosessen. De fikk klarhet i hva som var deres arbeidsform, endret timeplan, og oppnådde en bedre forståelse av hverandres kompetanse (Jeg/Vi, 2016).

Hva var kunstnerne særlig fornøyde med?

«Lek er et undervurdert mulighetsrom» skriver *Linjer*. De hadde som mål å bruke leken som del av veien inn i de estetiske læreprosessene. Videre ble en åpen tilnærming til materialer framhevet som viktig: «Mye materiale hvor det ikke var «tenkt» på forhånd hvordan elevene kom til å håndtere det. Der det som oppstod, oppsto i møtet mellom barna, materialene og stedet. (...) Her kunne vi gått enda lengre – videre!» (Linjer, 2016). De fant at et lite stykke natur i et urbant nærmiljø kan frembringe mye materiale, og at det finnes store muligheter for å arbeide på denne måten i flere skoler. Det vil si «å jobbe med empatiske tilnærminger til et sted ved hjelp av kombinasjonen ekskursjoner og bearbeidelse av inntrykk via ulike teknikker og uttrykk. Elever, lærere, kunstnere og «fagekspert» er alle med-forskere» (Linjer, 2016). De var særlig fornøyde med at de klarte «å tilby elevene et mangfold av uttrykksmåter og innfallsvinkler i sin utforskning i prosjektet, for å synliggjøre betydningen av ha å ulike og flerfoldige innfallsvinkler i forskning basert på estetiske

prosesser» (Linjer, 2016). De største hindringene for arbeidet benevnes som; «tid, ressurser, antall elever» (Linjer, 2016).

Å samtale med elevene om deres arbeider ble et viktig verktøy for *Treis*. Dette kunne være til hjelp for å holde på motivasjonen, klargjøre oppgavene, og ikke minst i forberedelsene til den offentlige utstillingen som avsluttet programmet. Videre skriver de:

En veksling mellom elevenes egenaktivitet og vår formidling i form av forelesninger på 20-25 minutter virket godt. Elevene satte tydelig pris på at vi formidlet mer av våre egne arbeider og viste dem kunst/ arkitektur som har hatt betydning for oss. Engasjementet vårt smittet (Treis, 2016).

Treis samarbeidet med en filosof som ledet klassen i filosofiske samtaler. Dette var et positivt element i deres opplegg, og de viser til at elevene var «svært reflekterte og engasjerte» (Treis, 2016). Utstillingen framheves som særlig positiv for elevene: «Det var svært viktig at vi greide å avslutte prosjektet med en utstilling som ble markert på en verdig måte og fikk oppmerksomhet» (Treis, 2016).

Jeg/Vi er fornøyde med forholdet til elevene: «Vi fikk til en tillitsfull og god relasjon med hverandre». Videre opplevde de at noe av det viktigste de lærte var å finne fram til og «stole på egen kompetanse» (Jeg/Vi, 2016):

Det er bra å bevisstgjøre egen kompetanse før, underveis og i etterkant og dette er noe jeg tar med meg videre. Ofte har man ikke uttalt hva man egentlig kan, ens kunnskap er erfaringsbasert og praktisk, men ikke uttalt og bevisstgjort (Jeg/Vi, 2016).

Et kunstprogram som går over tid, krever forståelse både for hva slags kunstpraksis en bringer inn og hvordan strukturere denne i samarbeid med deltakerne. Dette krever innsikt i både egen kompetanse, deltakernes kompetanse og hvordan det er å arbeide under de rammene en har. *Draum* er svært fornøyd med samarbeidet og kommenterer sine erfaringer slik:

Nøgd med: Alt. Ja, verkeleg, nesten alt. Dette har vore eit con amore-arbeid. - Det har vore kjekt å jobbe med tematikken, som tekstforfattar. - Nøgd med kva teksten min blei i møte med elevane. Kva Jon, Endre, Eldrid fekk ut av teksten min, og entusiasmen som elevane møtte dette prosjektet med. (...) Prosjektet

er elles unikt i koplinga mellom tekstarbeid og ungdom, at teksten blir utifrå møte/seminar med elevane. Dette er vi stolte av! (Draum, 2016)

Tilbakemelding fra lærere og elever

Kunstnernes evaluering ble gjennomført på ulike måter og viser til både interne refleksjoner og samtaler med lærere. *Linjer* (2016) kommenterer: «Elevene likte prosjektarbeidet veldig godt, og elever som ellers ikke fungerte så godt i skolehverdagen blomstret gjennom å få forske gjennom estetiske prosesser». Dette forklares med at de oppnår å finne «nye innganger til læring som engasjerer dem og kan fungere bedre for den. De sikter da til den kreativt utforskende tilnærmingen, kontra mer målstyrt og konkret evaluerbar læring». Kunstprogrammets form førte til at elevene samarbeidet på nye og i andre konstellasjoner enn de var vant til, og førte til noen «Aha-opplevelse for lærerne» (Linjer, 2016).

Jeg/Vi fikk gode tilbakemeldinger fra læreren og rektor, men hadde ikke evaluert prosjektet sammen med elevene. Kunstnerne opplevde at det var ikke bare elevene som lærte av dem, men at de lærte også mye av elevene. *Draum* har lignende erfaringer:

Dette lærte eg om elevane, på generell basis: Dei har ein høg grad av sjølvmedvit. Mange av dei kjenner seg sjølv. Dei har psykologisk innsikt. (...) Dette har eg ikkje tatt heilt inn over meg før no: - Eg var imponert over sjølvmedvitet deira, og innsikta i kjenslelivet. Men det kan vere ein generasjonsting. At selfie – og sinnabloggegenerasjonen har dette «inn med morsmjølka» (Draum, 2016).

Røyndomen fikk mange positive tilbakemeldinger både fra lærer og rektor. Rektor trekker fram tre særlig positive faktorer; 1) Elevene fikk «bruke digitale læremidler på ein nyttig måte» (et mål i den generelle delen av læreplanen, UDIR 2020), 2) Elevene fikk jobbe med et kunstprosjekt over tid «og lære at dei ikkje er ferdig med ting, men må jobbe oppatt med prosjektet fleire gonger». Det at man arbeider for å utvikle produkt med kunstnerisk kvalitet vises igjen i den måten man veileder og stiller krav til elevene på. Underveis kan noe av prosessen oppleves kjedelig, slik noen av elevene i dette kunstprogrammet uttrykker det. Men samlet sett er de full av lovord over hva de har lært og ikke minst av filmene de lagde og fikk vise offentlig. 3) Måten de arbeidet med undersevaluering og respons. Rektor var imponert over måten elevene presenterte prosjektet sitt ovenfor de andre i klassen, og fikk lære å gi hverandre tilbakemelding. Elevene gav respons på hverandres filmer underveis, og

dette arbeidet ble ledet av klasselæreren. Det førte til at hun fikk en tydelig rolle og fikk bruke sin kompetanse om evaluering og tilbakemelding ble til god nytte for kunstprogrammet (Røyndomen, 2016).

Muligheter og utfordringer i kunstprogram og partnerskap

Hva var de viktigste erfaringer kunstnerne gjorde seg gjennom elevaktive og langsiktig kunstpraksis i skolen? Hvilken nytte hadde de to modellene *Kunstprogram* og *Kunstnerlærer kompetanse*?

Kunstprogram i skolen

Kunstprogram-modellen viste seg nyttig for både kunstnere og mentorer i Seanse kunstprogram 2015-16. Den bidro til et felles språk, gav retning for den pågående refleksjonen, og bidro positivt til den kunnskapsproduksjon som fellessamlingene og praksisbesøkene la til rette for. I noen grad ble dette først synlig for kunstnerne underveis i det langsiktige kunstprogrammet, og i særlig grad dersom dette var første gang de deltok i gjennomføring av et likt arbeid.

De fleste kunstprogrammene ble noe endret eller videreutviklet i forhold til opprinnelige planer, for eksempel i forhold ytre rammer som tid eller innhold og form. Slike endringer var tema i flere av veiledningssamtalene. Det kan ha bakgrunn i lite erfaring med å gjennomføre kunstprogram, eller målgruppens ønsker og behov. Samtidig kan det peke i retning av at programmene bør ha i seg en åpenhet for endring i tråd med målgruppen eller skolens behov, ytre/indre rammevilkår, eller aktuelle tema i tiden.

Partnerskapet

I Wow-rapporten understrekes at for å lykkes med kunstrikt utdanning er det viktig med partnerskap, og skal man skal lykkes med partnerskap kreves opplæring av fagpersonale (Bamford, 2006). Denne studien bekrefter dette. Vi fant at det er mer potensiale og muligheter i partnerskapet enn det deltakerne i Seanses Kunstprogram fikk benyttet. Ikke minst viste erfaringene at klasselærerne i større grad bør involveres i både planlegging og gjennomføringen av kunstprogrammene. Dette vil styrke integreringen av programmene i skolens øvrige arbeid, og utbyttet av det kunstneriske og faglige samarbeidet for alle parter. Det kan ha konsekvenser for både det kunstfaglige, men også bruk av rom, utstyr, timeplan, og menneskelige og økonomiske ressurser i forbindelse med kunstprogrammene.

Seanses fem kunstprogram foregikk over åtte måneder eller lenger. Kunstnerne forhandlet selv med skolene og klasselærerne om når, hvor ofte og hvor lenge de skulle være i klassene. I DKS er det ikke blitt utviklet noen modell for hvordan kunstprogram skal eller kan gjennomføres. Det blir derfor opp til den enkelte kunstner eller kunstnere å avtale direkte i samarbeid skole, lærer og rektor. Dette er en stor utfordring for begge partner, og det er behov for å utvikle og følgeforske flere kunstprogram med fokus nettopp på dette.

Kunstnerlæreren

Å være en dyktig kunstner er en god start, men for å være en god kunstnerlærer trengs noe mer enn kunstutdanning og kunstnerisk praksis. En god kunstnerlærer evner å legge til rette for og veilede andres kunstneriske prosesser. Kunstnerlærerne i Seanses Kunstprogram hadde positive erfaringer med en veksling i arbeidsmetoder, oppgaver og faglige innspill. En prosessorientert tilnærming og en åpen utforskning av materialer ble opplevd som formålstjenlig, og det å inkludere leken i de estetiske læreprosessene ble trukket fram som positivt. Flere understreker verdien av samtalen som refleksjons- og læringsarena, og at det å dele fra egen kunstnerisk praksis skapte engasjement blant elevene. Dette viser at de legger vekt på å være *engasjerende, kunstnerisk ved å dele og veilede kunstpraksis, og arbeider relasjonelt.*

En kunstnerlærer har behov en flersidig kompetanse. Begrepet *kunstnerisk* (Figur 2) viser til at kunstnerlæreren både underviser ferdigheter og viser av sitt kunstnerskap som skapende og profesjonell kunstner. Dette gir deltakerne mulighet til å oppleve noe av kunstnerlærerens kunst, men ikke minst bli inspirert til å skape selv og samtidig til å lære hvordan. God kontakt og kommunikasjon er essensielt, og for at elevene skal oppleve seg sett og verdsatt i samarbeidet krever en *relasjonell* (Figur 2) tilnærming. De blir sett som enkeltindivid og møtte på det nivå de står. Samtidig må opplegget og oppgavene fungere for målgruppen. For å være en *engasjerende* (Figur 2) kunsthøyskolelærer må man ha en viss kjennskap til målgruppens kompetansenivå og interesser samt ha et ønske om å fasilitere gode kunstneriske prosesser. Kunstnerne i denne studien bekrefter behovet for å være engasjerende, relasjonell og kunstnerisk gjenkjennes, og de anser begrepene som nyttige når de selv skulle utforme og reflektere over sin egen rolle. For mentorene har modellen vært til hjelp i arbeidet med å gjenkjenne det spesifikke i utfordringene kunstnerne møtte, og dermed kunne gi konstruktiv og målrettet veiledning.

Kunstnerne i Seanses Kunstprogram mener at deres erfaringer bekrefter betydningen av kunstnere i skolen. Dette begrunnes i at de temaene, arbeidsmåter og teknikker samt type refleksjon som kunstnerlærerne bringer med seg har stor verdi i seg selv. Flere av kunstnerne opplevde at arbeidet med kunstprogrammet bidro til at de ble mer oppmerksom og bevisst på egen kompetanse, og at de fikk videreutviklet denne i møte og samarbeid med elever og lærere. Samtidig kan kunstprogrammene være en svært viktig ressurs for læring over tid.

Kunnskapsutvikling

Seanses Kunstprogram inkluderte et faglig program og utveksling i fellessamlingene, samt kunstfaglig veiledning både i samlinger og ved praksisbesøk. Dette førte til kunnskapsutvikling for deltakerne. Modellene har bidratt til et felles vokabular og lagt gode rammer for veiledningssamtalene, ifølge både kunstnerens sluttrapporter, forskerlogg og notater fra følgeforskningen.

Det var behov for å endre programmenes innhold og form underveis, og kunstnerne erfarte at de måtte justere sine planer i tråd med det som engasjerte elevene og det som styrket målene de hadde for kunstpraksis. Medvirkning krever både etisk bevissthet og kunnskap og kjennskap til målgruppen man arbeider med. Det er naturlig å forvente at et tettere og mer omfattende samarbeid med klasselærerne ville kunnet styrke kunstprogrammene ytterligere på dette området. Muligens ville det også medført færre behov for å gjøre endringer underveis. Funn i dette forskningsprosjektet viser at det er store muligheter i et samarbeide mellom kunstnere og lærere i skolen, men at rammene kan oppleves noe uklare. Utforming og gjennomføring av kunstprogram krever kompetanse og vi lærte følgende:

- Kunstnere uten erfaring med arbeid i skolen har behov for å bevisstgjøres om kunstnerlærerrollen og har god nytte av veiledning både i forhold til rollen, arbeid i skolen, og mulig utforming og innhold i et kunstprogram.
- Kunstnerne har behov for veiledning, eventuelt opplæring i rollen som kunstnerlærer.
- Lærerne bør få tid og mulighet til å delta i planlegging og gjennomføring av programmene for å sikre medvirkning med etisk bevissthet og oppmerksomhet omkring premissene for elevenes deltakelse.

- Tettere samarbeid mellom kunstnere og lærere vil kunne føre til en bedre integrering av kunstprogram i skolens øvrige arbeid, og samtidig bidra til at lærerne øker sin kunstkompetanse.
- Det bør utvikles og utprøves flere modeller for kunstprogram i skolen, gjerne som et samarbeid mellom DKS og utdanningsfeltet.

Seanses kunstprogram utforsket muligheter og utfordringer for kunstprogram i skolen og viser til forskningsfunn i kunstpraksis. Elevene fikk være kreative, samarbeide, utvikle kunstfaglige ferdigheter, og kommunisere sin kunst gjennom utstilling, forestilling, eller filmvisninger. En elev vurderer sine erfaringer med Seanses Kunstprogram slik: «Eg har lært masse og eg vedder på eg kjem til å få bruk for det i framtida» (Røyndomen, 2016). Det er gledelig. Vi trenger mer systematisk forskning med elevene selv som informanter, gjerne med søkelys på deres opplevelse og nytte av deltakelse i kunstprogram.

Forfatteromtale

Marit Ulvund er førsteamanuensis i drama/teater, utdannet i Norge, USA og Australia. Hun har lang erfaring med kunstprogram i barnehage og skole, som høgskolelektor i drama/teater, mentor for kunstproduksjon og forsker. Marit er senterleder ved Seanse kunstsenter, et nasjonalt senter som tilbyr kunstneropphold, kunstverksteder og nasjonale/internasjonale konferanser. Hun er med-gründer av det globale internasjonale ITAC-samarbeidet, et nettverk av og for kunstnere som jobber med deltakende kunst.

Referanser

- Bamford, A. (2006). *The Wow Factor. Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education*. Waxmann.
- Bamford, A. (2012). *Arts and Culture Education in Norway 2010/2011*. The Norwegian Centre for Arts and Cultural Education (KKS).
<https://kunstkultursenteret.no/wp-content/uploads/2019/01/Arts-and-Cultural-Education-in-Norway-2010-2011.pdf>
- Bamford, A. (2018). *The WOW factor. A New Direction*.
<https://www.anewdirection.org.uk/blog/the-wow-factor>
- Barone, T. & Eisner, E. (2012). *Arts based Research*. Sage Publications.
- Birkeland, E., Andsnes, S., Espeland, M., Duun, A. E., Hamre, O., Kirksæther, B., Myhre, A. S. & Sørheim, E. (2014). *Det muliges kunst. Råd til kulturministeren og kunnskapsministeren*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Det-muliges-kunst/id757633/>
- Bolsø, J. O., Ulvund, M. & Ås, B. (2000). *Kommunikasjon, status og hersketeknikker: "Hvordan gjør de det"* [Video]. Høgskulen i Volda.
- Booth, E. (2009). *The Music Teaching Artist's Bible. Becoming a Virtuoso Educator*. Oxford University Press.
- Booth, E. (2015) Creativity in the arts and arts education: Intentionally reclaiming our rightful, central place. I M. Fleming, L. Bresler & J. O'Toole (Red.), *The Routledge International Handbook of the Arts and Education* (s. 50–59). Routledge.
- Booth, E. (2020). *The History of Teaching Artistry: Where we come from, are, and are heading*. <http://ericbooth.net/the-history-of-teaching-artistry>
- Borgen, J. S. (2011). The Cultural Rucksack in Norway: does the national model entail a programme for educational change? I J. Sefton-Green, P. Thomson, K. Jones, & L. Bresler (Red.), *The Routledge International Handbook of Creative Learning* (s. 374–382). Routledge.
- Borgen, J. S. & Brandt, S. S. (2006). *Ekstraordinært eller selvfølgelig? Evaluering av Den kulturelle skolesekken i grunnskolen* (Rapport 5/2006). NIFU STEP.
<https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/275575>
- Bose, J. H. (2008). *Aesthetic education: Philosophy and teaching artist practice at Lincoln center* [Doktorgradsavhandling]. ProQuest Dissertations Publishing.

- Breivik, J.-K. & Christophersen, C. (Red.). (2013). *Den kulturelle skolesekken*. Kulturrådet.
<https://www.kulturdirektoratet.no/documents/10157/105685/Den+kulturelle+skolesekken+2013.pdf>
- Christensen, T. W. (2022). Kultur for barn – en lek blant voksne? Utforskning av et normativt felt. *Nordisk Kulturpolitisk Tidsskrift*, 25(1), 77–94.
<https://www.idunn.no/doi/pdf/10.18261/nkt.25.1.6>
- Christophersen, C., & Hauge, E. S. (2023). DKS og Kulturtanken. En utredning bestående av en kartlegging av DKS og en evaluering av Kulturtanken. Kultur- og likestillingsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/81089b9fd79c451197aa025ccfc9fa86/dks-og-kulturtanken-rettet-versjon-pr-12-april-2023.pdf>
- Collard, P. (2014). *Student participation in The Cultural Rucksack. A study done by Creativity, Culture & Education*. Creativity, Culture and Education (CCE).
<https://www.creativitycultureeducation.org/wp-content/uploads/2018/10/CCE-report-Student-participation-in-The-cultural-rucksack.pdf>
- Daichendt, G. J. (2010). *Artist teacher: A philosophy for creating and teaching*. Intellect. <https://doi.org/10.2307/j.ctv36xw1vs>
- Dawson, K. & Kelin, D. A. (2014). *The Reflexive Teaching Artist: Collected Wisdom from the Drama/Theatre Field*. Intellect.
- Digranes, I. (2009). *Den kulturelle skolesekken. Narratives and myths of educational practice in DKS projects within the subject Arts and Crafts* [Doktorgradsavhandling]. Arkitektur- og designhøgskolen.
<https://aho.brage.unit.no/aho-xmlui/handle/11250/93038>
- Draum (2016), Sluttrefleksjon Draum om Spel, Volda: Seanse/HVO (Upublisert)
- Graham, M. A. & Zwirn, S. G. (2010). How being a teaching artist can influence K-12 art education. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 51(3), 219–232. <https://doi.org/10.1080/00393541.2010.11518804>
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination. Essays on education, the arts, and social change*. Jossey-Bass Publishers.
- Haagensen, C. (2019). Gruppeprosesser og faseinndeling i egenskapt teater. I V. Aune & C. Haagensen (Red.), *Teaterproduksjon. Ti produksjonsestetiske inn ganger* (s. 199–222). Cappelen Damm Akademisk.
<https://doi.org/10.23865/noasp.43.ch7>
- Heddon, D. & Milling, J. (2016). *Devising Performance: A Critical History*. Palgrave Macmillan.

- Holdhus, K., Romme J. C. & Espeland, M. (2021). *Skole og konsert – fra formidling til dialog. Sluttrapport fra et innovasjonsprosjekt* (HVL-rapport nr. 1/2021). Høgskulen på Vestlandet. <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/handle/11250/2723184>
- Seanse. (u.å.). Seanse. Hentet 1.3. 2024 fra <https://seanse.no/>
- Jeg/Vi (2016), Sluttrefleksjon Jeg/Vi, Volda: Seanse/HVO (Upublisert)
- Kulturtanken. (u.å.) *Den kulturelle skolesekken*. Hentet 1.3. 2024 fra <http://www.kulturtanken.no/>
- Kulturtanken (2019). *Barn og unge stemmer – kunst og kultur. Innspill til barne- og ungdomskulturmeldingen*, https://media.wpd.digital/kulturtanken/uploads/2020/11/Kulturtanken_Busk_ra_pport_skjerm_print.pdf
- Kydland, M. O. (2018). *Kunst og Skule: Ein Dialog? Ein studie av musikarar og lærarar sitt samarbeid i eit innovasjonsprosjekt* [Masteroppgave]. Høgskulen på Vestlandet. <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/handle/11250/2567746>
- Leavy, P. (2015). *Method Meet Arts. Arts-based research practice* (2. utg.). Guildford Press.
- Lincoln Center Education, <http://www.aboutlincolncenter.org/education-community/lincoln-center-education>
- Linjer (2016). Sluttrefleksjon Linjer i Ilabekken, Volda: Seanse/HVO (Upublisert)
- Lu, L. (2019). Engaging digital makers through interactive virtual art makerspaces: Possibilities and challenges in art education. *International Journal of Education Through Art*, 15(3), 335–356. https://doi.org/10.1386/eta_00007_1
- Maxwell, J. (2005). *Qualitative Research design – An Interactive Approach* (2. utg.). Sage Publications
- McKean, B. (2006). *Teaching Artist at Work. Theatre with young people in educational settings*. Heinemann.
- Meld. St. 18 (2020–2021). *Oppleve, skape, dele – Kunst og kultur for, med og av barn og unge*. Kultur- og likestillingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-20202021/id2839455/>
- Meld. St. 28 (2015–2016) *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Oddey, A. (2013). *Devising – A Practical and Theoretical Handbook*. Routledge.
- Rabkin, N., Reynolds, M., Hedberg, E. & Shelby, J. (2011). *Teaching Artists and the Future of Education. A report on the Teaching Artist Research project*. NORC,

- University of Chicago. <https://www.giarts.org/article/teaching-artists-and-future-education>
- Reason, P. (Red.). (1988). *Human inquiry in action. Developments in new paradigm research*. Sage.
- Røyndomen (2016), Sluttrefleksjon Røyndomen, Volda: Seanse/HVO (Upublisert)
- Stehlik, T. (2018), *Educational Philosophy for 21st Century Teachers*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-75969-2>
- Treis, (2016), Sluttrefleksjon Treis 2016, Volda: Seanse/HVO (Upublisert)
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Læreplan for grunnsopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.4-skaperglede-engasjement-og-utforskertrang/?lang=nob>
- Ulvund, M. (2013). *Echo theatre – from experience to performance*. [Doktorgradsavhandling]. NTNU. <https://eprints.qut.edu.au/63809/>
- Ulvund, M. (2015). In the age of the teaching artist: What teaching artists are and do. *Nordic Journal for Arts and Research*, 4(1). <https://doi.org/10.7577/if.v4i1.1369>
- Ulvund, M. (u. å.). *Seanses Kunstprogram 2015-16, forskerlogg og notater*. Upublisert.
- Vanem, M (2018), *Evaluering av pilotprosjektet estetisk læring. Kunstfag og realfag høst/vinter 2017/18*, Akset kultur- og skolesamfunn.
- Winner, E., Goldstein, T. R. & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264180789-en>
- Ås kommune (2024, 1. februar). *Om kulturskolen*. <https://www.as.kommune.no/om-kulturskolen.549605.no.html>