

INNQUEST

NO 3/24

FoU-magasin om kunstnerisk utviklingsarbeid og estetiske læreprosesser

EN SMELTEDIGEL
FOR KREATIVITET

UTFORDR(EN)DE
STEREOTYPIER?

AKTEGNING SOM
KRØPPSLIG LÆRING

HVA BETYR HIPHOP
I DAGENS NØRGE?

KREATIVE PROSESSER
I PRAKSIS

ROMANTIKKENS
BLÅ BLØMST





Fra venstre: Linn-Terese Bern, Anne-Brit Soma Reienes og Hilde Blix.

KUNSTENS BEVEGELSER I UTDANNINGSFELLET

I dette nummeret av INNQuest inviterer vi til utforskning av kunstens bevegelser i utdanningsfeltet. Tekstene bretter ut mangfoldet av forsknings- og utviklingsarbeid som faller inn under temaområdene kunstnerisk utviklingsarbeid og estetiske læreprosesser. Kunst og estetisk praksis er helt sentralt i måten vi mennesker uttrykker oss på og lever sammen, både i storsamfunnet og i andre fellesskap vi er en del av. Prosjektene i denne utgaven har alle kunsten som omdreiningspunkt.

Du kan lese om hvordan kunstnerlæreren og studentene møtes i musikken fra den romantiske perioden i musikkhistorien. Du blir invitert inn i klasserommet på turne med Den kulturelle skolesekken og får innblikk i hvordan kull og papir kan bevege elever fra sjenanse til utforskertrang. Vi ser på *hiphopen* med forskerblikk, og får møte lærere som utfordres i møtet mellom kjønnsstereotyper, lærerplanens oppdrag og musikkfaget. Kunst- og håndverkslærerne har åpnet døra inn til barnehagelærerstudentenes undervisningsrom, og vi får følge bevegelsen mellom frihet og begrensning i en kreativ prosess.

Hilsen redaksjonen Linn-Terese (ansv. red), Hilde og Anne-Brit



AKTEGNING SOM
KRØPPSLIG LÆRING

8



4

EN SMELTEDIGEL FOR
KREATIVITET

14

KREATIVE
PROSESSER
I PRAKSIS



Foto: Kim Erlandsen, NRK P3

26

HVA BETYR HIPHØP
I DAGENS NØRGE?



22

UTFORDR(EN)DE
STEREOTYPIER?



28

ROMANTIKKENS
BLÅ BLØMST

«EN SMELLEDIGEL FOR KREATIVITET»

I en workshop med store objekter utforskes kreativ bevegelse og improvisasjon som en mulighet for skapende utfoldelse.

Tekst: Wendy Lathrop Meyer, førstelektor emerita i drama og Linn-Terese Bern, høgskolelektor i drama
Foto: Wendy L. Meyer

Vi er på Drama Boreale 2023, en nordisk konferanse for drama og teater i undervisningen. Deltakerne har meldt seg på workshopen: “A melting pot for creativity through bodily enactment and interaction with large objects.” Workshopen retter oppmerksomheten mot det å utvikle kreativitet gjennom bevegelse og improvisert samspill. Øvelsene inviterer deltakerne til å lytte, og å respondere, gjennom skapende bevegelse. Ved å ta utgangspunkt i grunnleggende elementer i lek og bevegelse synliggjøres det fysiske uttrykket i kommunikasjon mellom mennesker.

INSPIRASJON OG BAKGRUNN

Wendy Meyer har gjennom 30 år utviklet sin undervisningspraksis med utgangspunkt i kreativ bevegelse og fysisk improvisasjonsarbeid. Utgangspunktet for dette var en utdanning i teater for barn, svært inspirert av Rudolf Laban's effort-teori sett i lys av Veronica Sherbornes metodiske prinsipper for kroppsbevissthet. Dette tankegodset og denne praksisen har vært en viktig del av grunnlaget for å utvikle et rammeverk for dramapedagogisk aktivitet og utdanning basert på kunnskap om barns dramatiske lek, teater og pedagogikk, og workshopen tar utgangspunkt i dette. I undervisning og forsknings- og utviklingsarbeid har de to artikkelforfatterne funnet sammen i en felles nysgjerrighet for sammenhengen mellom samspillet og tilliten som kan etableres i en gruppe, og muligheten for skapende

improvisasjon. Og vi utforsker arbeidsmåter som bygger videre på sammenhengen mellom barns lek og fysiske uttrykksbehov, og utviklingen av den voksnes kreativitet og lekenhet.

INSPIRASJON OG BAKGRUNN – LEK OG BEVEGELSE

Kommunikasjonen mellom et lite barn og en omsorgsperson kan sees som en dialogisk dans der begge parter lytter og tilpasser seg etter hverandre. Som i borte-titt-titt-leken: du gjemmer deg og kikker ut av dine egne hender, den andre svarer med å gjemme sitt ansikt i egne hender og titte fram til deg igjen. Barnelege og psykoanalytiker Winnicott er en av de som gjennom sitt arbeid har belyst hvordan barn utvikler sin tilknytning til omsorgspersonene gjennom denne type lekfylte samhandling og kommunikasjon. I boka *Playing and Reality* (1971) beskriver han også hvordan objekter kan være åpne ressurser for barnets lek, og hvordan det oppstår et kommunikasjonssamspill mellom barnet og objektene. I utviklingen av workshopen har Winnicott vært en sentral inspirasjonskilde til å utvikle nettopp dette samspillet mellom mennesker og det som gjerne kalles åpne objekter. At et objekt er åpent, innebærer at det inviterer til assosiasjon og til å gis et annet symbolsk innhold eller bruksområde enn det vi først ser det som.



«GJENNOM DELTAKERNES MØTE MED
DE ÅPNE OBJEKTENE OG HVERANDRE,
OPPSTÅR DET EN SMELLEDIGEL»

Samspill vokser fram.

Rudolf Laban var danser og koreograf og omtales gjerne som den moderne dansens far. I *Die Welt des Tänzers* (1920) presenterer han sine prinsipper for dansekunst. Han baserer seg på en helhetlig tilnærming til dans og mener at dansens utgangspunkt er menneskets naturlige bevegelse. Laban studerte hvordan bevegelsesmønstre oppstår i ulike fysiske arbeidsoppgaver, han utforsket hvordan hver bevegelse kan brytes ned i mindre bestanddeler for å kunne forklares og uttrykkes i sin enkleste form. Det teoretiske resultatet av dette arbeidet omtales gjerne som Effort-teorien. Laban identifiserte fire grunnleggende dynamiske komponenter; kraft, tid, flyt og rom. I tillegg fant han åtte ulike aksjoner som kan være en del av naturlig bevegelse: gjennomføre, flyte, daske, gli, vri, tromme, presse og flagre. Disse bevegelses-komponentene vil vi gjenfinne i utallige

kombinasjoner med de dynamiske komponentene. For eksempel: Kraft handler om den anstrengelsen, intensjonen og følelsen som legges i bevegelsen som utføres, så kombineres dette med andre dynamiske komponenter og en aksjon (handling). Som i «å bruke stor kraft og lang tid på å skyve et tungt bord bortover gulvet». Bevissthet om disse prinsippene setter utøveren i stand til å eksperimentere med hvordan intensjon påvirker bevegelsen, og danner grunnlag for å utvikle både dansekunsten og bevegelsesfaget.

Veronica Sherborne, fysioterapeut, idrettslærer og student hos Laban, overførte elementer fra Rudolf Labans teknikker til bevegelsesarbeid med barn, skuespillere og i spesialpedagogikk. Hennes bevegelses-system gir enda mer rom til å utforske



Aktører og objekter møtes i utforsking.

egen bevegelse og bevegelsesmuligheter, uten å være danser. Sherbornes metodiske prinsipper for kroppsbevissthet bygger på hennes tanke om at barn har noen særlig viktige behov som uttrykkes i det kroppslige: De trenger å føle seg hjemme i sin egen kropp og de må klare å bygge relasjon med andre. Sherbornes øvelser handler blant annet om å gi deltaktene erfaringer med ulike relasjoner med en partner. Sherborne er også opptatt av at vi, mens vi vokser opp, etablerer relasjoner til det fysiske miljøet vi interagerer med. Vi skaper relasjoner til underlaget vi beveger oss på, rommene vi er i, til vår egen vekt, tyngdekraften og til dem vi er sammen med. Slik babyer har en egen drivkraft til å lære seg selv å rulle over på siden, tumle rundt, sitte og krype inntil en annen.

I workshopen bruker vi Sherbornes ideer om bevegelseskvaliteter og ulike relasjoner vi kan ha i et bevegelsessamspill i øvelsene. Sherborne deler det

relasjonelle i tre hovedrelasjoner: «De som omslutter og tar vare på», «De som er delt eller likeverdige» og «De som er motstridende». Øvelsene vi velger tar i bruk ulike dynamiske kvaliteter, og kan bidra til å bygge tillit og trygghet i gruppen. For eksempel: Deltakerne settes sammen i par. Den ene partneren ligger utstrakt på gulvet, og den andre ruller partneren bortover gulvet. Først går det lett – det er «fri flyt» – kroppen ruller fritt. Så blir den som ligger på gulvet bedt om å bruke sine krefter på å være tung mot gulvet. Den som skal rulle må bruke mye kraft. Personen som skal rulles bruker altså sin «effort» først til å gjøre seg lett, i neste omgang tung. Beskrevet med Labans terminologi kan vi si at når personens kropp framstår lett og kan rulles av den andre med lite kraft og fri flyt, er partnerne i det Sherborne kaller en likeverdig relasjon. Det motsatte er tilfelle der den som ligger utstrakt på gulvet gjør seg tung og limer seg selv fast til gulvet ved å mobilisere sterk muskelkraft i hele kroppen. Da kan

ikke kroppen rulles av partneren, fordi relasjonen preges av motstridende krefter, og skyvingen bidrar bare til ujevn og plutselig flyt over lang tid.

FYSISK SAMHANDLING, KOMMUNIKASJON OG STORE, ÅPNE OBJEKTER

I den neste delen av workshopen får deltakerne utdelt hvert sitt store objekt. Vi bruker store pappesker, hoppetau, paraplyer, koffert, store stykker med plastikk, store tekstiler, laken, soveposer og stretch-laken. Deltakerne instrueres til å gjøre seg kjent med objektet, hvordan føles det, hva kan du gjøre med det, hvordan håndtere og samhandle med objektet. Objektet skal lede, og det udefinerbare ved objektet gir assosiasjoner og ideer. Ved å leke og undersøke, snu, vende, løfte, føre, dytte, tromme oppstår et samspill så nært at du til slutt beveger deg som en forlengelse av objektet, og objektet henger sammen med deg. Etter å ha arbeidet individuelt en stund skal deltakerne søke hverandre med blikket mens de beveger seg gjennom rommet. Med ett oppstår øyekontakt to deltakere imellom, og deltakerne møtes med sine objekter, helt uten ord. De små møtene, på bare ti sekunder, gjør at deltakerne utvikler små samspill gjennom sine fysiske uttrykk og sine objekter. Neste ledd i utforskingen er at deltakerne går sammen for å utvikle små improviserte scenarier med noen rammer: De skal bruke hvert objekt på tre ulike måter i scenen. Og de kan bruke mer lyd, men de får kun ta i bruk mellom tre og fem ord som kan repeteres. Øvelsen, og workshopen i sin helhet, avsluttes ved at vi åpner opp for å se hverandres improvisasjoner. I alle scenene

finner vi øyeblikk der vi gjenkjenner den dialogiske, danselignende vekslingen mellom aksjon og reaksjon, en kroppslig kommunikasjon i skiftende relasjoner.

Slike scener med åpen slutt, utviklet rundt åpne objekter, gir deltakerne frihet til å bruke sin egen fantasi og utforskingsevne uten å ha et spesielt resultat som mål. Kristina Junttila skriver i sin artikkel Exercises in intra-acting: A zone of potential om hvordan en slik vid bruk av åpne objekter inviterer til fantasi, frihet og handling, og at det gir objektene mulighet til å virke som performative agenter som kan gi impuls til deltakelse og en retning i samspillet ingen kunne forutse. Gjennom deltakernes møte med de åpne objektene og hverandre, oppstår det en smeltedigel der scenisk og lekfull handling, kroppslige uttrykk, kreativitet og objektenes performativitet kan smelte sammen og føre til at nye samspill, og nye rom for fantasien oppstår. Hele tiden. Og hvor også våre egne dramapedagogiske praksiser møtes i smeltedigelen og formes på nytt.



Workshopen avsluttes med små visninger.

KILDER

Hernes, L., Horn, G., Reistad, H. (2014) Lek, dans, teater, Vollen, Tell forlag
Junttila, K. (2020) Exercises in intra-acting: A zone of potential in Nordic Journal of Art and Research. Volume 9, Nr 1 (2020).
Sherborne, Veronica (2001) Developmental Movement – for children. 2. Ed. Worth Publishing, Duffield
Winnicott, D.W. (1971). Playing and Reality, New York, Routledge.

KROKI – MELLOM HENDENE, BLIKKENE OG LINJENE: AKTTEGNING SOM KROPPSLIG LÆRING

I akttegning øver vi på å tegne menneskekroppen gjennom å studere en naken modell og tegne med blyant eller kullstift. Tegneverkstedene med ungdom viser at det også handler om empati og en bevegelse fra ferdighetsorientering mot tilstedeværelse i øyeblikket.

Tekst og foto: Guro Erika Trøseid Gjerstadberget, førstelektor i drama og musikk

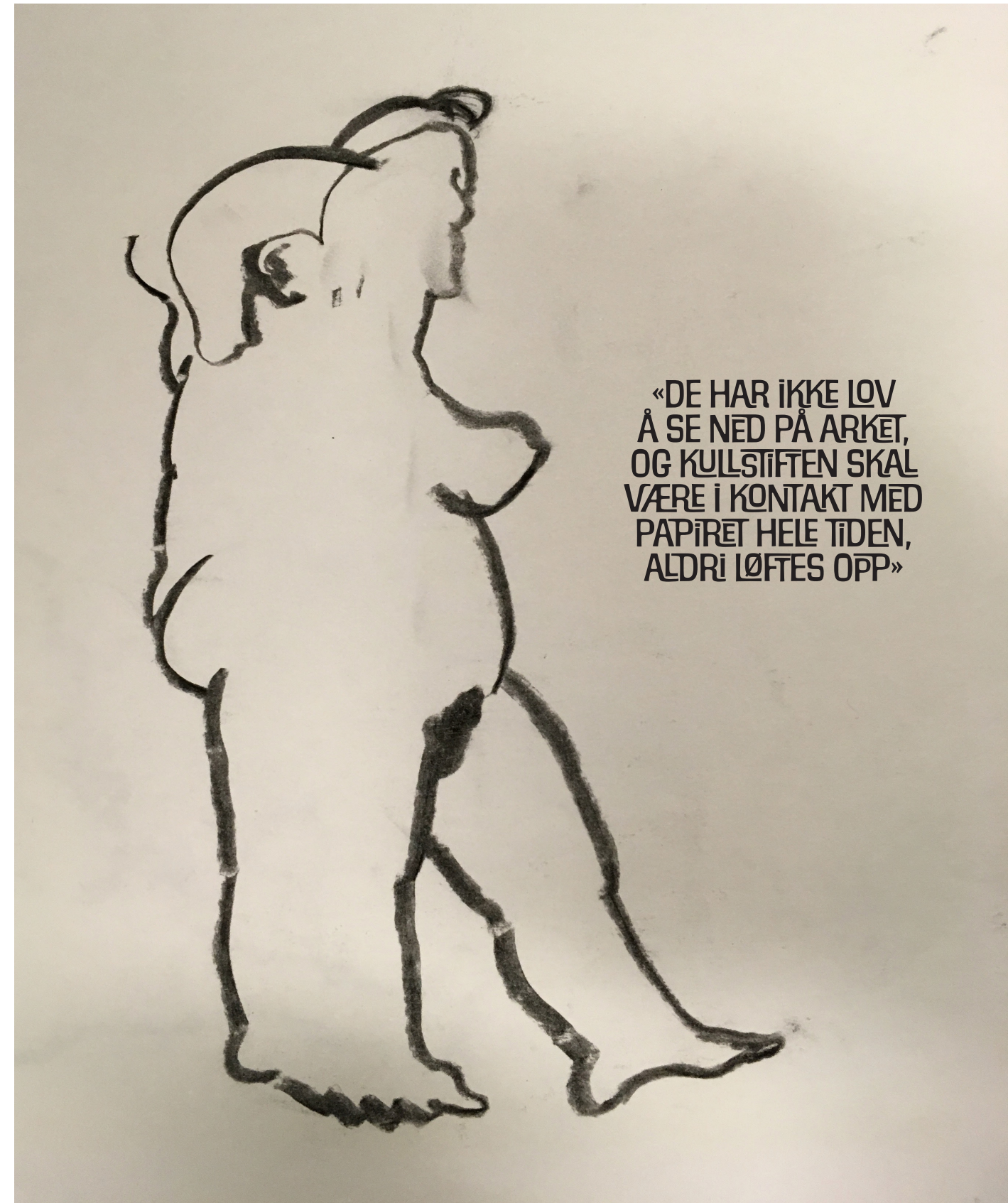
Siden 2016 har kunstnerkollega Silje Eugenie Strande Øktner og jeg holdt akttegneverksteder i regi av Den kulturelle skolesekken. Gjennom verkstedene har vi konfrontert tusenvis av elever med det som for mennesket er det mest grunnleggende og naturlige av alle ting, men som samtidig er det mest seksualiserte i hele verden: den nakne kroppen. I akttegning øver vi på å tegne menneskekroppen gjennom å studere en naken modell og tegne med blyant eller kullstift. Kroki kommer av fransk croquis som betyr raske skisser. I denne artikkelen viser jeg hvordan en spesifikk tegneøvelse gjør det mulig for ungdommer å faktisk slappe av foran en naken kropp, og hvordan akttegning kan ses som kroppslig læring.

I klasserommet sitter femten tiendeklassinger og læreren deres i en sirkel. Jeg merker en konsentrert, fokusert og stille ro. Det eneste jeg kan høre er en svak susing fra ventilasjonsanlegget, og den knirkete lyden av kullstift som føres over tegnepapir. Alles blikk er rettet inn mot midten. Der i midten på gulvet står jeg og poserer. Kliss naken.

I akttegneverkstedet lærer elevene mer enn å tegne raske skisser. Det å tegne aktmodell handler

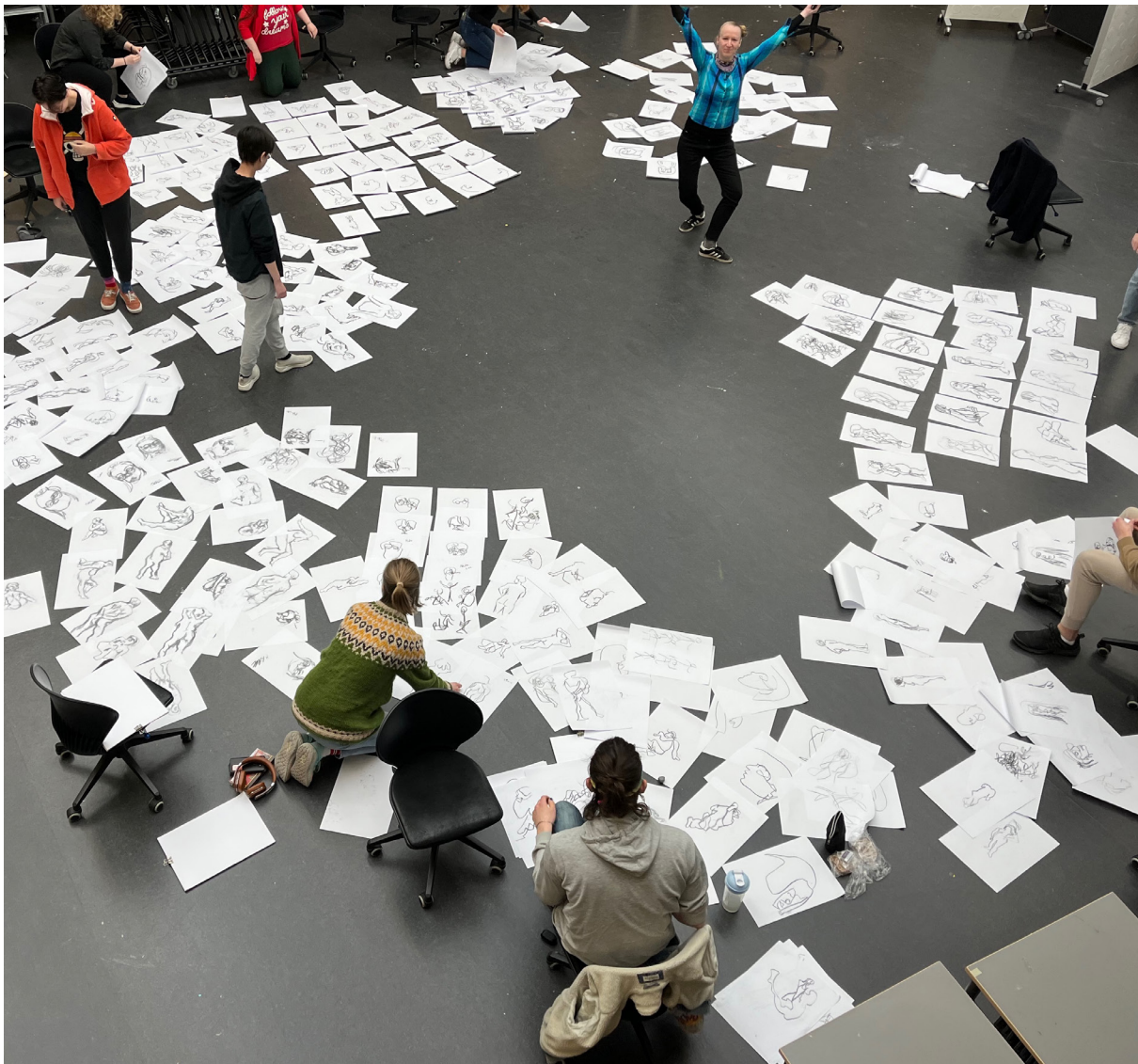
like mye om noe kroppslig, empatisk og affektivt, som det å øve opp tegneferdigheter. Anette Torgersens modell for relasjonell kroppslig empatisk didaktikk, er utviklet for å fremme kroppslig læring som perspektiv i danseundervisning. Den er interessant å se i sammenheng med det å tegne akt fordi den bygger på bevissthet om kinestetisk sansning, og det affektive empatiske aspektet som foregår som et relasjonelt forhold mellom lærer og elev. Kinestetisk sansning handler om den bevisste oppfatning av kroppsdelers stilling og bevegelse, som er sentralt ved det å tegne. Affekt er også noe jeg har tenkt mye på i møte med elevene. Både mine og min kunstnerkollega Siljes affekter er like mye i omløp som elevenes.

Helt fra øyeblikket elevene entrer klasserommet kan vi fornemme i hvilken grad elevene syns det er “kleint”, og er usikre på hva som møter dem og hva de skal gjøre. Med våre affekter kan vi påvirke elevene. Silje styrer elevene tydelig gjennom øvelsene med oppmuntrende stemme, og som aktmodell er jeg særlig bevisst hvordan jeg opptrer affektivt, fysisk og verbalt som kropp i rommet, både før og etter jeg kler av meg.



«DE HAR IKKE LOV
Å SE NED PÅ ARKET,
OG KULLSTIFTEN SKAL
VÆRE I KONTAKT MED
PAPIRET HELE TIDEN,
ALDRI LØFTES OPP»

Krokitegning tegnet under et av verkstedene.



Klasserommet er fylt av skisser etter endt verksted.

I sidesynet mitt kan jeg skimte tegneplatene i fangene deres, mens jeg kjenner blikkene deres observere kroppen min for linjer og former. De har ikke lov å se ned på arket, og kullstiften skal være i kontakt med papiret hele tiden, aldri løftes opp. Sakte skanner de hver minste lille linje, vinkel og kurve, mens hånda fører det øynene deres ser ned på arket med kullstiften.

BLINDETEGNETEKNIKKEN – DØBBELT KRØPPSLIG FOKUS

Vi gjør flere dramaturgisk-didaktiske og kroppslige grep i verkstedet vårt for å lede elevene fra uvisshet og eventuelt uro, til avslappethet og ro. Det viktigste grepet vi tar er selve tegneteknikken: blindetegning. Blindetegne-teknikk går ikke ut på å lukke øynene og tegne i blinde. Snarere tvert imot skal elevene studere og observere modellen

de tegner ekstra nøye. Det blinde aspektet ligger i at de ikke får lov til å se på arket mens de tegner. De får heller ikke lov til å løfte tegneredskapet opp fra arket, men må tegne former, kurver og linjer de ser som én sammenhengende linje.

«DET BLIR OFTE SAGT OG SKREVET AT DET Å TEGNE HANDLER OM Å SE. JEG VIL HEVDE AT DET Å TEGNE IKKE BARE HANDLER OM Å SE, MEN OGSÅ OM Å FØLE.»

Det blir ofte sagt og skrevet at det å tegne handler om å se. Jeg vil hevde at det å tegne ikke bare handler om å se, men også om å føle. Poenget med blindetegne-øvelsen er nettopp å øve opp evnen til å tegne det du faktisk ser, gjennom å føle: Øyet ser på modellen eller gjenstanden du vil tegne, mens hånda «ser» for deg på arket ved å bruke følesansen gjennom finmotoriske bevegelser, kinestetisk sansning, og kroppslig minne. Selv om ungdommene opplever å ha mistet både kontroll og mestring for en liten stund når de går i gang med blindetegne-øvelsen, blir tegningene etter noen få minutters øving forbausende levende, kroppslige og uttrykksfulle. Nettopp fordi elevene har følt seg fram med hånda og virkelig studert de spesifikke formene og linjene de har sett på modellen, framfor å se på arket, vil blindetegningen gjerne uttrykke noe levende og energisk. Både proporsjoner, perspektiv og hvordan modellen faktisk sto på beina kommer gjerne overraskende godt fram. Man kan liksom se hvordan streken nettopp er følt fram i øyeblikket og skildrer noe som faktisk er opplevd; streken oppleves levende og kroppslig.

Plutselig plinger det lavt i en stoppeklokke, og Silje sier «Og DER har det gått ett minutt! Nå kan dere se på arket!» Stillheten og den konsentrerte roen brytes momentant av høylytt knising, rungende latter og engasjerte kommentarer til egen og

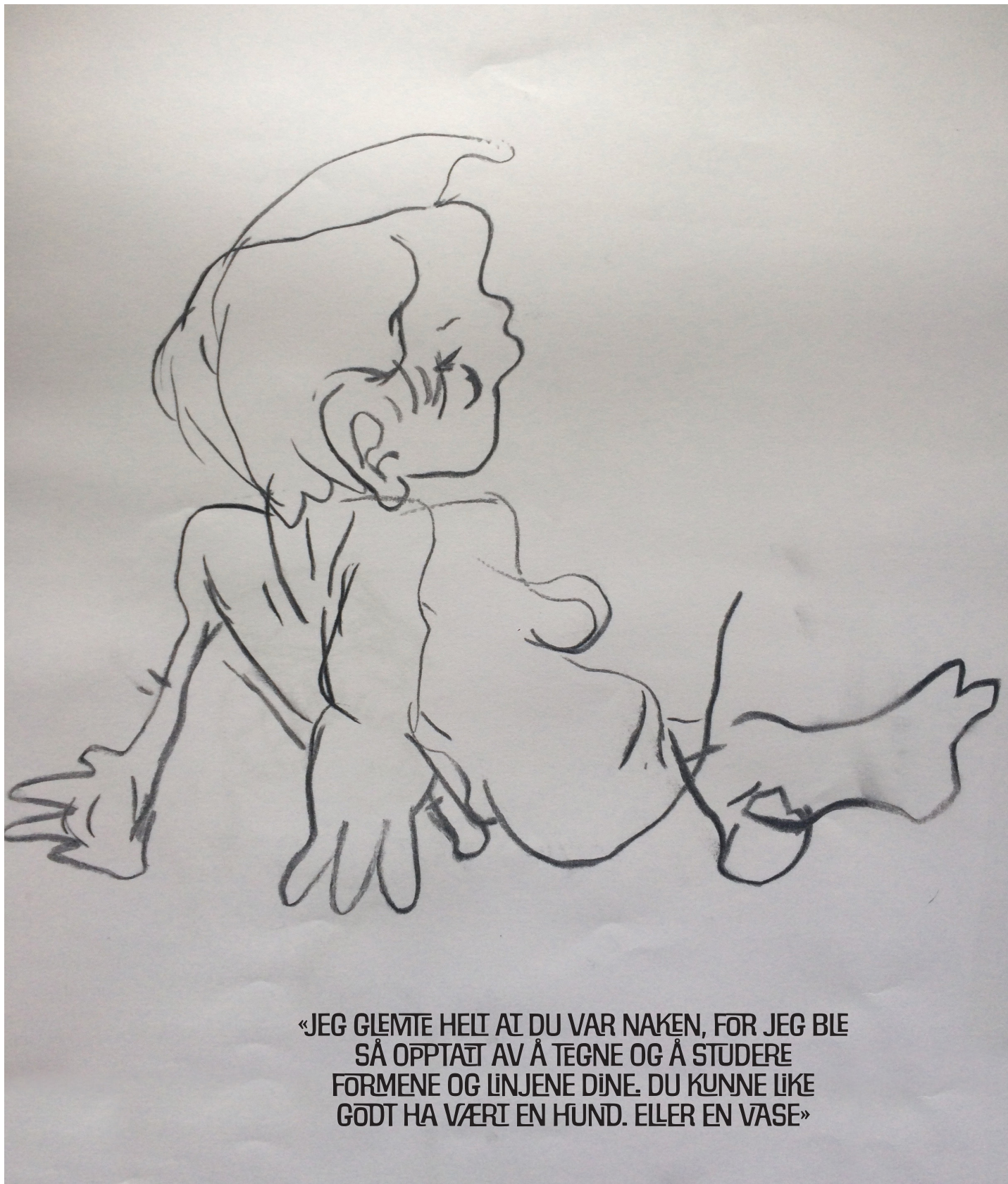
andres strek. Et tømmerstokkbein her og et fyrstikkbein der. Puppene for langt ned på hofta.

FIRE SYKLUSER AV EMPATISK DIDAKTIKK

Torgersens modell for relasjonell kroppslig empatisk didaktikk er bygget opp som en syklus med fire didaktiske fokus: 1) årvåken tilstedeværelse, 2) bevegelsesbevisstgjøring, 3) forandingsprosesser og 4) integrering og refleksjon.

Det første fokuset, årvåken tilstedeværelse, handler om å oppnå en pre-refleksiv selvbevissthet gjennom å gi her-og-nå sanseopplevelser. I akttegneverkstedet kommer elevenes her-og-nå-sanseopplevelse gjennom blindetegneøvelsen. Den krever ikke bare oppmerksomhet, men det jeg vil kalle kroppmerksomhet. Blindetegneteknikken skaper en kroppslig og sanselig årvåkenhet som danner grunnlag for videre fokus og tegneglede gjennom verkstedet.

Det andre fokuset, bevegelsesbevisstgjøring, handler om at elevene skal utforske selv. Som Torgersen peker på handler det om å få elevene «inn-i-kroppen og gjøre dem bevisst ulike bevegelsesvaner og mønstre gjennom tilgang til sanseinformasjon fra kroppen i bevegelse» (2021, s.92). Dette skjer aller først ved at elevene må konsentrere seg veldig for å unngå vanen de har med å se ned på arket mens de tegner. Det oppleves som unaturlig å ikke få se på arket, men etter hvert som elevene begynner å mestre øvelsen, slipper de seg mer og mer løs og blir bevisst hvordan de må bevege hånden på arket. Det interessante er at desto mer elevene kommer inn i en kroppslig flyt og greier å følge reglene for øvelsen, desto mer vil faktisk streken på arket gjengi noe som ligner på den de tegner. Om de derimot ikke greier å slappe av med øvelsen, jukser ved å se ned, eller ikke forstår forskjellen på å tegne det de faktisk ser kontra noe de ser for seg, blir tegningene heller ikke så levende eller naturtro.



Det tredje aspektet handler om forandringsprosesser der elevene eksperimenterer og prøver ut bevegelser med mål om å bli bevisst hvordan de kan ta nye bevegelsesvalg. De kan variere hvor raskt de beveger blikket og kullstiften, og om fokuset deres begynner på toppen av hodet/øverst på arket, nede ved haka/nederst på arket, eller midt i ansiktet/ytre omriss. Gjennom å stadig oppdage nye linjer i hverandres ansikter eller på kroppen min, blir tegningene tydelige spor av ulike bevegelser som fører til ulike motiv, selv om modellen er den samme.

Jeg går ut av sirkelen og kler på meg i hjørnet i av rommet. Silje gir samtidig beskjed om at elevene skal bre tegningene foran seg utover gulvet, studere dem og velge ut den de liker minst og den de liker best. Selve tegneaktiviteten er over, og det er tid for å snakke om streker, tegneidealer, dusjevegring og porno på sosiale medier.

Det fjerde fokuset i Torgersens modell, integrering og refleksjon, handler om å reflektere, dele, «vise seg for andre» og samtale. Som avslutning på verkstedet sprer vi alltid alle tegningene utover gulvet, studerer dem og har en samtale med elevene. Samtalen handler like mye om å løfte fram strekene som har oppstått og hvilke kvaliteter de har, som å sette ord på noe av deres opplevelse av å møte den nakne kroppen gjennom akttegning.

Den nakne kroppen ville vært ulovlig blotting om den plutselig dukket opp i kantina, men inne i klasserommet i konteksten av akt, er nakenheten et akseptert, virkningsfullt og nyttig anatomisk redskap. Det å akseptere den nakne kroppen gjennom en kroppslig tegneøvelse, kan gi en opplevelse av å komme nærmere og akseptere sin egen kropp, eller i det minste at det første man forbinder med en naturlig naken kropp ikke alltid trenger å være noe seksuelt, skummelt, kleint eller noe sensasjonelt. Elevene går også inn i en ordløs,



Elevene tegner portrett to og to.

kroppslig kommunikasjonsprosess ved at de må se på og studere hverandre når de tegner. Samtidig må de tåle å bli sett av den andre, og å bli tegnet, sanset og uttrykt av hverandre med tegning. Det ligger en mulighet for nestekjærlighet og medmenneskelighet i dette doble blikket. Og vi fornemmer at nettopp her ligger den kroppslige læringen i akttegneverkstedet: Mellom hendene, mellom blikkene og mellom linjene. Fra korridoren hører vi plutselig andre elever gaule “Shiiiiit – Naken dame i klasserommet!? Hva skjeeeeer??”. Men når jeg spør våre elever om det faktisk var flaut å tegne akt, rister de på hodet, og en sier: Det var gøy. Jeg glemte helt at du var naken, for jeg ble så opptatt av å tegne og å studere formene og linjene dine. Du kunne like godt ha vært en hund. Eller en vase.

KILDER

Torgersen, Anette, 2021. Relasjonell kroppslig empatisk didaktikk for å fremme kroppslig læring. I Bjerke, Øyvind, Engelsrud, G. H., Sørum, A. G., & Østern, T. (2021). Kroppslig læring: perspektiver og praksiser. Universitetsforlaget.

KREATIVE PROSESSER I PRAKSIS

Didaktiske grep for utvikling av kreativitet.

Tekst: Mats Skjævesland Vium, høskolelektor i kunst og håndverk
Foto: Mats S. Vium, Anne-Brit Soma Reienes, studenter

Ved barnehagelærerutdanningen ved Høgskolen i Innlandet kan studentene velge fordypningen «Lek, kunst og bevegelse». I dette emnet har formingslærerne Anne-Brit Soma Reienes og Mats Skjævesland Vium gjennomført et maskeverksted med mål om å bruke det ferdige produktet i en teatersammenheng. Maskeverkstedet foregikk over to dager, og studentene lagde hodemasker som dekket hode og ansikt. Maskene ble senere brukt i tverrfaglig undervisning med drama, musikk og bevegelse, og i ulike bidrag ved en festival for barnehagebarn arrangert av studentene på campus. Et av målene med undervisningen var at studentene skulle erfare en kreativ prosess, og at denne prosessen i ettertid skulle bli utgangspunktet for samtale mellom studentene og lærerne om hva som kjennetegner kreativitet og hvordan undervisning kan stimulere til utvikling av kreative ferdigheter.

KREATIVITET I UNDERVISNINGEN

I både rammeplanen for barnehagen og læreplanen for skolen har utvikling av kreative ferdigheter en tydelig plass. Samtidig er kreativitet et svært sammensatt og komplekst begrep, og hvordan kreativitet bør forstås og iverksettes er ikke direkte utdypet i planene. En nærlesning av planene viser hvordan man indirekte kan tolke kreativitetsbegrepet gjennom ulike beskrivelser av formål og innhold knyttet til elevenes læring og utvikling.

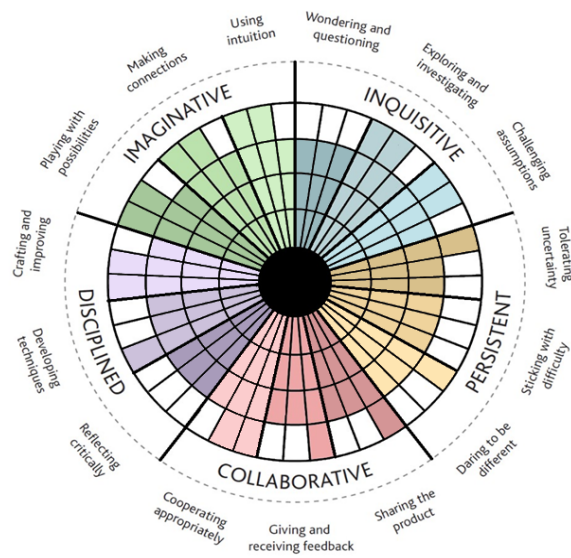
I *Rammeplanen for barnehagen* står det at: «Barnas nysgjerrighet, kreativitet og vitebegjær skal anerkjennes, stimuleres og legges til grunn for deres læringsprosesser». Videre nevnes flere grunnleggende bestanddeler av kreativitetsbegrepet, som: utforsking, nysgjerrighet, undersøkning, forstå sammenhenger, få ny innsikt, bruke hele kroppen og sansene, samhandle og bidra i et læringsfelleskap. Vi ser samme tendens til bruk av kreativitetsbegrepet i *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*, der flere av kreativitetens bestanddeler nevnes under «Skaperglede, engasjement og utforskertrang» i overordnet del: Engasjement, utforsking, sansing, tenkning, estetikk, praktiske aktiviteter, kultur og personlig utvikling, kritisk og vitenskapelig tenkning, alt er elementer som er sentrale i beskrivelser av kreative prosesser.

KREATIVE VANER

For å forstå kreativitetsbegrepet og dets bestanddeler, er kreativitetsmodellen «Five dimension model of creativity» et godt utgangspunkt. Modellen er et resultat av et forskningsprosjekt gjort på bestilling fra International Foundation for Creative Learning, Creativity, Culture & Education, og OECD Centre for Educational Research and Innovation. Målet til forskningsgruppen som utviklet modellen var å forme et verktøy som kunne fortelle lærere og elever hvordan en kunne avdekke sentrale aspekter for kreativ kompetanse (Lucas, Claxton, & Spencer, 2013). Ved å undersøke personer med høy kreativ



«PERSONER MED HØY KREATIV
KOMPETANSE VEKSLER MELLOM
ULIKE METODER FOR Å STRUKTURERE
OG DRIVE DEN KREATIVE
PROSESSEN FRAMOVER»



INNHALDET I MODELLEN

Fantasifulle

Leke med muligheter
Gjøre koblinger
Bruke intuisjon

Nysgjerrige

Undre seg og stille spørsmål
Utforske og undersøke
Utfordre antagelser

Utholdende

Tolerer usikkerhet
Ikke gi seg i møte med vanskeligheter
Tørre å være annerledes

Samarbeidsvillige

Samarbeide godt
Gi og motta tilbakemeldinger
Dele produkter

Disiplinerte

Reflektere kritisk
Utvikle teknikker
Skafe og forbedre

(Spenver et al., 2012,
Lutnæs, 2020)

kompetanse og hva disse har til felles, kom forskningen frem til et sett av vaner som kreative personer har utviklet og som de benytter seg av til å drive sine kreative prosesser fremover. De kreative vanene beskrives i fem hovedkategorier der hver av dem har tre underkategorier. Denne kategoriseringen av kreative vaner er vist i modellen til venstre.

I modellen har hver underkategori et rutenett med tolv kolonner som brukes til å markere i hvor stor grad undervisningen legger til rette for å fremme de ulike kategoriene. På den måten kan modellen effektivt brukes som et formativt vurderingsverktøy i planlegging eller evaluering av undervisning.

I etterkant av maskeverkstedet skulle studentene svare på en spørreundersøkelse der de oppga i hvilken grad de opplevde at undervisningen fremmet de ulike kategoriene i modellen over, på en skala fra 1 til 12. Et av spørsmålene lød slik: «I hvilken grad opplevde du at undervisningen la til rette for at du kunne leke med muligheter (få en ide, prøve den ut og forbedre den) i arbeidet med din maske?» Spørsmålet hørte til underkategorien Leke med muligheter (playing with possibilities), og gjennomsnittscoren på dette spørsmålet endte med elleve av tolv mulige. I modellen over er scoren for denne underkategorien markert med mørk grønn farge. Basert på den høye scoren, kan det være interessant å reflektere over hva som gjorde at kategorien *Leke med muligheter* var såpass fremtredende i dette prosjektet, både for å evaluere og for å videreutvikle maskeverkstedet som undervisningsform.

DIDAKTISK PLANLEGGING

Som den nevnte kreativitetsmodellen beskriver, er de kreative vanene sammensatt av flere ulike egenskaper og evner. Personer med høy kreativ kompetanse veksler mellom ulike metoder for å strukturere og drive den kreative prosessen fram-

over. For eksempel vil enkelte deler av den kreative prosessen domineres av en eksperimentell og intuitiv tilnærming, mens andre deler domineres av kritisk refleksjon. For at elever skal kunne tilegne seg kreative vaner, bør læreren derfor planlegge en tydelig stegvis prosess som veksler mellom mer og mindre lærerstyrte arbeidsøkter. Prosessen burde innebære grep for å drive den kreative prosessen framover, samtidig som den gjennom ulike metoder sikrer valgfrihet som bidrar til eierskap og engasjement hos elevene.

Et didaktisk planleggingsverktøy av kreative prosesser som ivaretar de nevnte prinsippene er «Boblemodellen», utviklet av Skaperskolen. Skaperskolen er et samarbeidsprosjekt mellom de regionale vitensentrene og Naturfagsenteret, og målet ved prosjektet er at elevene skal skape mer i skolen. Boblemodellen er et verktøy for å visualisere stegene i en skapende prosess med bobler i ulike farger og former. De ulike boblene viser når elevene jobber styrt av lærer og når de jobber mer på egenhånd. Ved å bruke modellen i planleggingen vil en kunne finne en god balanse mellom styring og elevfrihet og det vil gjøre det lettere å legge inn grep for å veilede elevene fra start til slutt. I presentasjonen av stegene i den kreative prosessen som vi ledet studentene gjennom i maskeverkstedet, vil jeg visualisere forløpet gjennom å bruke boblemodellen.

BOBLEMODELLEN



De små røde boblene representerer aktiviteter som er fullt og helt ledet av læreren, der elevene har et felles mål. Dette kan inkludere at elevene mottar deler av kravspesifikasjonen eller annen nødvendig informasjon fra læreren. Disse aktivitetene bør ikke vare for lenge, og det er viktig at elevene er aktive deltakere i skaperverkstedet.



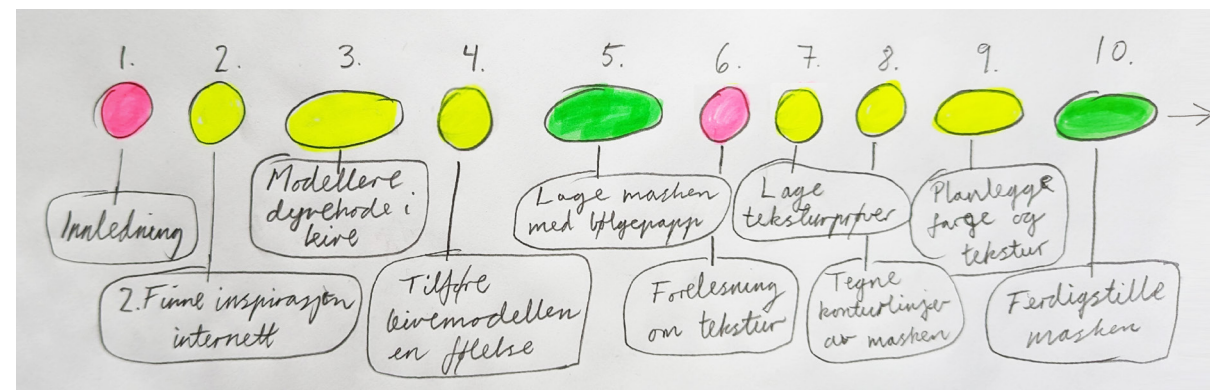
De små gule boblene kjennetegnes ved klare føringer for aktiviteten. Det er begrenset valgfrihet, og alle elevene gjør det samme og med minst mulig innblanding fra læreren. Dette kan innebære å følge en manual med ferdighetsøvelser eller å presentere et produkt og motta tilbakemelding fra medelever.



En gul stor boble viser en aktivitet der læreren gir klare rammer og en definert metode.



En stor grønn boble viser en aktivitet der elevene arbeider selvstendig for å løse oppdraget og oppfylle kravspesifikasjonen. Elevene har frihet til å velge sin egen tilnærming og er ikke bundet av en bestemt metode eller prosess gitt av læreren.

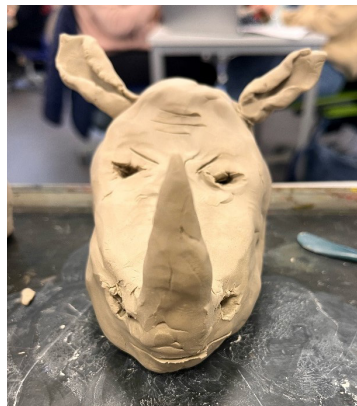


Vår egen visualisering av forløpet med boblemodellen. Etter: <https://skaperskolen.no/pedagogisk-verktoykasse/>

Skisse av nesehorn, i steingodsleire.



Leireskissen tilført et uttrykk av sinne og skadefryd.



MASKEVERKSTEDET

Studentene jobbet i par og lagde en maske sammen. Prosessen startet med at lærerne introduserte prosjektet for studentene (1). Studentene fikk vite at de skulle lage hodemasker som dekket hode og ansikt, og at den skulle være av et valgfritt dyr. Deretter fikk de beskjed om å finne inspirasjonsbilder av dyret (2) på internett som inspirasjon og modellerte deretter dyrehodet i hvit steingodsleire (3).

Modelleringen ble en øvelse i å overføre dyret fra to- til tredimensjonal form, og den tredimensjonale formen fungerte også som en skisse til det videre arbeidet med masken.

Deretter fikk studentene utdelt et ark med ansiktsuttrykk med forskjellige følelser. Studentene skulle tilføre dyrehodet i leire en valgfri følelse med å dra og forme øyne og munn, og gjerne overdrive uttrykket (4). Med utgangspunkt i leiremodellen skulle studentene lage masken med bølgepapp



Masken utformes i papp og papir.



Arbeid med pappmasjé.



Intuisjon og samarbeid.

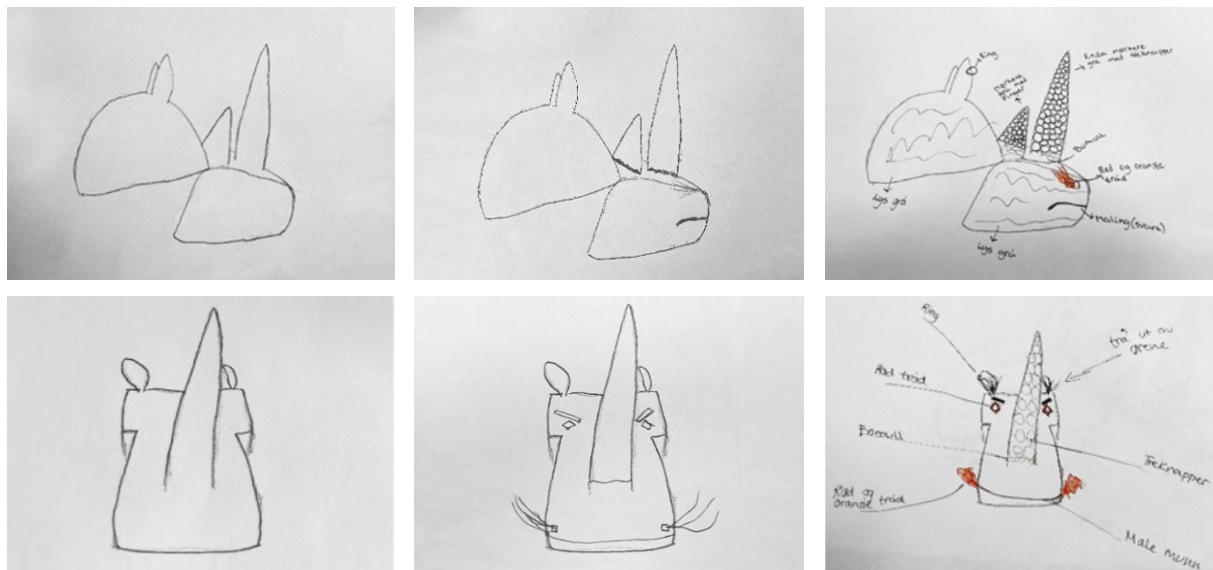
som konstruksjonsmateriale (5). Saks og tapetkniv ble brukt til å skjære, og tape og limpistol ble brukt til sammenføyning. Pappkonstruksjonen ble deretter dekket med avispapir smurt med pappmasjélim. Pappmasjéen forsterket sammenføyningene og gjorde dem mer sømløse i tillegg til å gjøre hele konstruksjonen blir mer stiv og robust. Overflaten blir også jevnere, hvis det var et mål.

Studentene var nå ferdig med å konstruere formen, og den neste dagen med undervisning skulle de jobbe med maskens overflate. Arbeidet startet med en forelesning om tekstur (6) før de utforsket et stort utvalg materialer vi hadde lagt frem.

Studentene lagde teksturprøver som de delte med hverandre som inspirasjon (7).



Teksturprøver.



Konturtegning og skissearbeid.

Deretter tegnet studentene konturlinjene av masken (8). Tegningen ble kopiert i fem eksemplarer slik at de effektivt kunne tegne flere skisser som plan for farger og teksturer på masken (9). Med skissen som utgangspunkt ferdigstilte studentene masken med å tilføre tekstur og farge (10). Dette ble stort sett festet med limpistol og malt med akrylmaling.

Kreative evner kan utvikles hele livet, men det er enkelte faktorer som påvirker i hvilken grad denne utviklingen finner sted. En av de viktigste faktorene

for å utvikle kreative evner er at den skapende prosessen oppleves fri, slik at egne ideer til løsninger kan utvikles. Samtidig trengs retning og struktur for at prosessen skal ha mål og mening. Forholdet mellom fri utfoldelse og avgrensede rammer krever didaktiske vurderinger, både i planlegging, gjennomføring og evaluering av skapende prosesser i opplæringen. I maske-verkstedet fungerte noen kravspesifikasjoner som avgrensning, for eksempel at de skulle lage helmasker, at det skulle være et dyr som uttrykte en følelse og at konstruksjonsmaterialet var papp. Men for å komme seg videre i prosessen måtte studentene utfolde seg, finne og velge muligheter, ideer og løsninger.

I svarene fra spørreundersøkelsen kommuniserer studentene at balansen mellom fri utfoldelse og avgrensede rammer hadde en kreativitetsutviklende funksjon i arbeidet med maskeverkstedet. Som lærer i prosjektet kunne jeg ønsket mer tid slik at studentene kunne jobbet enda mer med å finne, utforske og bearbeide flere ideer og muligheter. Samtidig fikk studentene erfare flere arbeidsmetoder og teknikker som de kan bruke til ideutvikling, og som de kan overføre til kreative prosesser i barnehagen.



På vei mot ferdigstilling.



«EN VIKTIG FAKTOR FOR Å UTVIKLE KREATIVE EVNER ER
SKAPENDE PROSESSER SOM OPPLEVES FRIE,
SLIK AT EGNE IDEER TIL LØSNINGER KAN UTVIKLES»



UTFORDR(EN)DE STEREOTYPIER?

I den nye læreplanen for skolen, Kunnskapsløftet 2020, er det innført kompetansemål som blant annet omhandler kjønn og seksualitet.

Eirik Skjelstad, stipendiat ved Institutt for kunstfag og kulturstudier

I læreplanen for samfunnsfag for 7. trinn står det at elevene skal kunne «reflektere over variasjoner i identiteter, seksuell orientering og kjønnsuttrykk og egne og andres grenser knyttet til følelser, kropp, kjønn og seksualitet og drøfte hva man kan gjøre om grenser blir brutt» og for KRLE 10. trinn står det «gjøre rede for og reflektere over ulike syn på kjønn og seksualitet i kristendom og andre religioner og livssyn». Det som kanskje kan framstå som noe overraskende er at tematikken også tas opp i musikkfaget. Under delen for kompetansemål og vurdering i 7. trinn finner vi at eleven skal kunne «undersøke hvordan kjønn, kjønnsroller og seksualitet kommer til uttrykk i musikk og dans i det offentlige rom og skape uttrykk som utfordrer stereotypier».

I en nylig publisert artikkel har jeg, sammen med professor i musikkpedagogikk Live Weider Ellefsen (INN), undersøkt hvordan et utvalg musikk lærere over hele Norge har tolket og forholdt seg til det overnevnte kompetansemålet (Skjelstad & Ellefsen, 2023). Med utgangspunkt i min egen bakgrunn som faglærer i musikk, med stor interesse for kjønnsteori, trigget dette kompetansemålet en rekke spørsmål: Hvilken kompetanse besitter musikk lærere for å tilnærme seg dette kompetansemålet? Hvordan tolker musikk lærere dette kompetansemålet, og hvordan (gitt at de gjør dette) innlemmer de målet

i egne undervisningsopplegg? Ikke minst; hva innebærer det for elevene å skape uttrykk som utfordrer stereotypier? Her er noen av svarene vi fikk:

Det første jeg tenkte da jeg så dette målet da læreplanen lå ute til høring var at jeg kjente at jeg ble litt skremt, rett og slett [ler]. De er jo så små og dette er jo så stort og vanskelig, og jeg kjente at jeg fikk litt panikk, rett og slett. Det tror jeg kanskje det er en del lærere som også driver med musikkundervisning som muligvis har det på samme måten. Det var den aller første tanken min.

«Anne», musikk lærer 1.-7. trinn (fokusgruppe 1)

Jeg synes målet er krevende for alderen. Jeg tenker at dette egentlig hadde passet bedre i ungdomskolen.

«Kristian», musikk lærer 8.-10. trinn (fokusgruppe 2)

Kompetansemålet er der for en grunn. Elevene ser musikkvideoene, de ser artistene og idolene sine på Instagram og på TikTok, og ser at de enten er lettkledde eller beveger seg seksualisert og synger om sex. De som hører på tøffe-seg-musikk hører hvordan gutter skal opptre, de skal være tøffe og de skal være kule og sterke.

«Håkon», musikk- og dramalærer 1-7.trinn (fokusgruppe 3)



Eirik Skjelstad ved flygelet.

Håkon var en av de få blant 14 informanter som uttrykte en umiddelbar positivitet til kompetanse-målet. De andre utsagnene harmonerer på tvers av fire ulike fokusgrupper; elevene er for unge, for umodne, og temaet er for stort og komplisert. Samtidig indikerer funnene våre at lærerne anerkjenner at stadig yngre barn blir eksponert for eksplisitt seksualitet og stereotype kjønnsroller presentert av idolene deres i media. Vi ser dette som et eksempel på et ideologisk dilemma som enkelt forklart handler om motstridende oppfatninger som konkurrerer om plassering over hverandre i en større samfunnsdiskusjon.

MUSIKKEAGET SOM ARENA FOR Å UNDERSØKE KJØNNSROLLER

Skolen er en viktig arena for samfunnsutvikling, og den bør være et sted der alle elever, uavhengig av kjønn og seksualitet, føler seg trygge og inkluderte. Derfor er det nødvendig at skolen som institusjon, og undervisningen som foregår der, aktivt legger til rette for et inkluderende miljø for alle. Musikkfaget spiller en sentral rolle i denne sammenhengen da det er anerkjent i læreplanens overordnede del som et nøkkelområde for å utvikle skaperkraft, kulturforståelse og identitet. En rekke forskere innenfor det musikkpedagogiske feltet har belyst hvordan musikk som fagområde fremmer et helhetlig syn på danning. Vi anerkjenner at elevenes musikk-opplæring foregår både innenfor og utenfor skoletid og via en rekke ulike kanaler. I tillegg til de tradisjonelle arenaene som kulturskole og annen organisert virksomhet som for eksempel korps og band, lærer elevene også musikk gjennom medier som for eksempel TikTok og YouTube. Musikken de blir eksponert for, blir en del av deres musikalske

ryggsekk, og med den kommer også bevissthet om kjønnsroller og seksualitet, noe de fleste lærerne i studien hadde meninger om, her eksemplifisert gjennom Vildes utsagn om russemusikk:

Det handler mye om drikking og festing. Og om det å ha seg. Røyke hasj. Og at det er lov å være hore.

Vilde, musikk lærer 8.–10. trinn (fokusgruppe 4)

Alle de 14 lærerne som deltok i studien var enige om at tekstene i musikk-sjangre som russemusikk, hiphop og gangsterrap ikke egner seg for barn, samtidig som de anerkjente at det ikke er mulig å hindre barna i å bli eksponert for disse uttrykkene. På spørsmål om hvordan de forstår ordlyden «å utfordre stereotypier» reflekterte lærerne ulikt:

[Den norske artisten] Sigrid er et godt eksempel på det å utfordre stereotypier, ved at hun mener at man lever i en verden der man i popmusikken bruker mye kropp og mye sånt for å vise seg fram. Hun baserer seg helt og holdent på en god performance og en god sang fremfor å vise fram kroppen. Så det synes jeg er en fin måte å gjøre det på.

At man må ikke bruke kroppen sin for å

... ja, nå fram, kanskje.

«Sindre», musikk lærer 1.–7. trinn (fokusgruppe 3)

Jeg har bakgrunn fra dans og har dansa en del med elevene. Det starter jo ofte med at gutta bare «ehh nei, dans er så jentegreie» og vil ikke danse. For noen år tilbake i Sal og Scene-faget hadde jeg ballett med elevene uten at de visste at det var ballett. Så alle stod der og sparket høyt opp med benet sitt og ante ikke hva de var med på. Vi snakket om at dette var styrke og at man fikk

god kjernemuskulatur og sånn. Men så sa jeg etterpå at «nå har dere danset ballett» og de syntes det var morsomt! Det var helt med og fikk i tillegg kjenne på at det krever en del styrke å få til det som ballettutøvere driver med.

«Bente», musikk lærer 1.–10. trinn (fokusgruppe 2)

Lærerne i studien har også opplevd møter med elever som bryter med de tradisjonelle normene for kjønn og seksualitet. Gjennom disse fortellingene kommer også kjønnsstereotypier tydelig fram. Tre av lærerne fortalte historier om elever som hadde «byttet kjønn» fra jente til gutt, og at dette ble mottatt vel fra medelever og lærere. Fellesnevneren i disse historiene er at de nevnte elevene allerede «oppførte seg guttete», «kledde seg i gutteklær» eller hadde kortklipt hår. Samtidig fortalte to av de andre lærerne om gutter som oppførte seg feminint og kledde seg i jenteklær uten at det var snakk om at de ønsket å bytte kjønn. Her ble begge historiene rammet inn av fortellinger om dårlig mental helse og mye fravær fra skolen. I analysen vår foreslår vi at disse historiene igjen blir et eksempel på ideologisk dilemma: lærerne er positive til at elevene endrer sitt kjønnsuttrykk i de tilfellene der det nye kjønnsuttrykket passer til en normativ ide om hva det vil si å være gutt (i våre eksempler), men trekker fort på historier om mental uhelse i historier om gutter som kler seg i jenteklær og oppfører seg mer feminint.

UTFORDRENDE)E STEREOTYPIER?

Målet med studien vår var ikke å gi lærere en reprimande for deres syn på kjønn og seksualitet, men snarere å få et innblikk i hvordan kompetanse-målet i læreplanen åpner opp for å diskutere

kjønn og seksualitet sammen med elever helt ned i 7. trinn. Flere av lærerne i studien uttrykte at de opplever berøringsangst for visse temaer i klassen, særlig knyttet til kjønnsuttrykk og kjønnsidentitet. Som motvekt til dette foreslår vi at kjønn- og seksualitetsuttrykk i lys av populærkultur bør integreres som en del av høyere musikk lærerutdanning og ikke minst tilbys som et valgfritt faglig påfyll for lærere som jobber med (eller kvier seg for å jobbe med) denne tematikken i dag.

Professor i musikkpedagogikk Silje Valde Onsrud (HVL) har i en antologi foreslått at lærere i større grad kan ta utgangspunkt i allerede-eksisterende uttrykk som elevene kjenner til som utgangspunkt for å diskutere kjønn og seksualitet med elevene. Som eksempel bruker hun låten Girls av den norske artisten Marie Ulven, bedre kjent som Girl in red (Onsrud, 2021). Onsrud argumenterer for at populærkultur tilbyr et mulighetsrom for å vise fram et spekter av kjønns- og seksualitetsuttrykk samtidig som hun advarer mot at de samme uttrykkene kan begrense elevenes utforskning av sin egen identitet ved å produsere stereotype framstiller av kjønn, lik de vi så i eksemplene fra lærerne tidligere i denne teksten. Kort sagt: å utfordre stereotypier kan være ganske utfordrende. Studien vår er forhåpentligvis en av mange kommende studier som kan bidra til å etablere et kunnskapsgrunnlag for alle lærere som tilnærmer seg kjønns- og seksualitetstematikk i sin undervisning.

KILDER

Onsrud S. V. (2021). Thinking queer pedagogy in music education with Girl in Red. In Onsrud S. V., Blix H. S., Vestad I. L. (Red.), Gender issues in Scandinavian music education (s. 135–155). Routledge.

HVA BETYR HIPHOP I DAGENS NORGE?

Musikalske uttrykk både speiler og bidrar til å forme de mangefasetterte kulturelle virkelighetene de oppstår i og utgjør en del av.

Tekst: Kai Arne Hansen, professor i musikkvitenskap Foto: Morten Skogly, NRK P3

Musikk kan gi oss innblikk i komplekse kulturelle og sosiale problemstillinger. Dette er utgangspunktet for det nyoppstartede forskningsprosjektet “Exploring Social Politics, Inclusive Education, and Cultural Democratization Through the Lens of Norwegian Hip Hop Music” (NORHOP), som finansieres av Norges forskningsråd og gjennomføres av forskere ved Institutt for kunsthøgskolen og kulturstudier i samarbeid med partnere i inn- og utland. Målet er å undersøke hva hiphop-musikk kan fortelle oss om ulike samfunnsmessige forhold og utviklinger i Norge i dag.

Med sin verdensomspennende kommersielle gjennomslagskraft og lange historie som en politisk ladet uttrykksform, tilbyr hiphop-musikk unike muligheter for å studere hvordan mennesker reagerer på kulturelle endringer og sammensatte samfunnsutfordringer. Å kartlegge dette kan blant annet innebære å undersøke hvordan artister forholder seg til temaer som kjønn, rasisme og nasjonal tilhørighet, samt å utforske hvordan musikken tilskrives mening av både barn, unge og voksne. Hiphop eksisterer i dag i utallige varianter og har et variert publikum – også i Norge. Dette gir et godt utgangspunkt for å belyse hvilke funksjoner og betydninger hiphop kan ha i et norsk samfunn som er i stadig endring.

Som et dynamisk og mangefasettert kulturelt fenomen, vil hiphop kunne berøre og engasjere mennesker på utallige vis. Forskere i USA har slått fast at hiphop har

et stort pedagogisk potensial (Hill 2009; Kruse 2016), særlig knyttet til det å skape rom for barn og unges kritiske utforskning av kulturelle forhold og sosiale maktstrukturer. Betydelige forskjeller mellom Norge og USA, både når det gjelder skolesystemet og sosiokulturelle omstendigheter, byr opp til grundigere utforskning av dette potensialet i norsk kontekst. Hiphop kan også tilby personer i alle aldre en ramme for å uttrykke seg, enten musikalsk eller gjennom dans og mote, og sjangerens tekstlige fokus på minoritetsopplevelser og sosiale spørsmål kan fungere som en inngangsport til politisk engasjement eller foranstalte nye former for tilhørighet, solidaritet og fellesskap. Samtidig er hiphop assosiert med en rekke identitetsstereotypier og til dels problematiske holdninger (Rose 2008), noe som kompliserer den velkjente idéen om sjangerens potensial som politisk motstandskraft.

NORHOP-prosjektet vil forsøke å belyse den kompleksiteten som skisseres her gjennom analyse av sanger og musikkvideoer, intervjuer med musikere og publikum, undersøkelser av hiphopens rolle i norsk offentlighet, samt studier av hvordan musikkulturer utspiller seg på internett og i sosiale medier. En slik bred innretning reflekterer prosjektets ambisjon om å tilby et nyansert og helhetlig syn på mulighetene og begrensningene hiphop gir for å forstå sentrale utviklinger og utfordringer knyttet til Norges bærekraft som et mangfoldig og inkluderende flerkulturelt demokrati.



«HVORDAN ARTISTER FORHOLDER
SEG TIL TEMAER SOM KJØNN,
RASISME OG NASJONAL TILHØRIGHET»

Musti under Neonfestivalen 2022.

KILDER

Hill, M. L. (2009). Beats, Rhymes, and Classroom Life: Hip-Hop Pedagogy and the Politics of Identity. Teachers College Press.
Kruse, A. J. (2016). Toward Hip-Hop Pedagogies for Music Education. International Journal of Music Education, 34(2), 247–260.
Rose, T. (2008). The Hip Hop Wars: What We Talk About When We Talk About Hip Hop – And Why It Matters. Basic Books.

ROMANTIKKENS BLÅ BLOMST

Hva betyr musikk og poesi fra en svunnen tid for unge mennesker i dag? I dette intervjuet snakker vi med mezzosopran, sangpedagog og høgskolelektor Anna Gunnarsson Jota om prosjektet «Romantikkens blå blomst».

Tekst: Hilde S. Blix og Anna Gunnarsson Jota Foto: Espen Kristiansen, INN

Fortell litt om din bakgrunn

Som sanger er jeg utdannet i København på Det Kongelige Danske Musikkonservatorium, og jeg tok der først en pedagogisk utdanning, som sanglærer. Deretter tok jeg videreutdanning i klassisk sang og debuterte fra solistklassen i 2006. Jeg startet å jobbe på Høgskolen i Innlandet i 2008 som sangpedagog på hovedinstrumenttilbudet (fordypningsinstrument) og i musikkformidling og didaktikk. Som sanger jobber jeg som solist i forskjellige sammenhenger, mye oratorier og en del operaforestillinger. Klassisk-romantiske romanser har alltid vært en del av mitt kjernerepertoar som sanger, og dette er også en del av bakgrunnen for valget av repertoar til prosjektet.

Hva var ideen bak prosjektet «Romantikkens blå blomst»?

Prosjektet var et samarbeidsprosjekt hvor sju nåværende og tidligere musikkstudenter ved lærerutdanningene på Høgskolen i Innlandet deltok sammen med lærere og musikere. Jeg deltok selv som både sanger og lærer, og i tillegg var Rolf Knapper veileder, repetitør og pianist innstuderingsfasen. Kollega Live Weider Ellefsen tok deretter over som pianist på konserten, samt at stipendiat Eirik Skjelstad var med som sanger og konferansier sammen med meg. Det ble arrangert to temakonsserter der Høgskolen i Innlandet samarbeidet med Kirsten Flagstad Museum; et samarbeid som også var et mål i seg selv.

Rolf Knapper, min pensjonerte kollega, mentor og operasanger, var også en sentral samarbeidspartner i planlegging og gjennomføring av prosjektet. Ideen var å arbeide med et temabasert repertoar sammen med studentene, og å kunne virkelig gå i dybden på dette repertoaret. Intensjonen med prosjektet var å utvikle et konsept egnet for studenter som ønsker å fordype seg i sitt musikerskap med utgangspunkt i sitt hovedinstrument, og å sette sammen en helhetlig konsertopplevelse med klassisk-romantisk repertoar. Studentenes egen involvering, deltakelse og engasjement var også en del av metoden i prosjektet. Det at jeg var med som sanger, var en viktig del av prosjektet. Jeg har undervist mye, men jeg har aldri tidligere utøvd sammen med mine studenter på denne måten. Hva skjer når du som lærer sammen med studentene musiserer, og på en måte stiller deg som likeverdig med studentene? Selv om jeg har mer erfaring og min utdanning ligger bak meg, så tenkte jeg det kunne være interessant å se hva som skjer når man som lærer utøver på like fot med studentene.

Den blå blomsten hadde en særskilt plass i liedformens tekster. Den symboliserte lengselen, og vi finner igjen denne tematikken i mye av den poesien som ble tonesatt i romantikken. Lengsel, nostalgi, pasjon og besjelet natur er nøkkelord som beskriver tankesettet og tidsånden denne musikken er inspirert av. En annen ting vi ønsket å undersøke, var altså hvordan «gammelmødige» tekster som er skrevet på 1800-tallet blir mottatt av unge studenter i



Stipendiat Eirik Skjelstad og høgskolelektor Anna Gunnarson Jota.

dag. Vi hadde et spesifikt fokus på tekst. Betyr disse tekstene noen ting for dagens unge musikkstudenter?

Hvordan har dere gått fram for å undersøke dette?

Vi arrangerte blant annet det vi kalte forum hvor vi hadde samtaler med studentene om diktene som var repertoaret. I disse foraene hadde jeg laget en film som presenterte tekstene, tiden de var laget i, og hva de handler om. Så vi hørte på musikken og drøftet hvilken betydning disse gammelmødige tekstene kan ha for dagens unge mennesker. Kjenner vi på samme følelser som de gjorde den

gang? Det var fem sangstudenter, og en saksofonist og en klarinettist som deltok. De fikk også små oppgaver underveis i prosjektet hvor de skulle ta utgangspunkt i sangene de fikk tildelt, og så skulle de lage en liten prosatekst hvor de skulle ta ned essensen av teksten. For eksempel skrive i én setning hva denne teksten betyr for meg. Denne oppgaven gjorde at vi fikk startet et spennende tolkningsarbeid i de timene vi hadde sammen. Vi hadde også masterclasses hvor vi sang og spilte for hverandre og ga tilbakemeldinger. Det kan være en ganske sårbar situasjon, men gjennom å ha fokus

på at det skulle være en varm og omsorgsfull stemning, skaptes det et støttende miljø som gjorde at studentene var veldig trygge på scenen på konsertene. I tillegg var jo dette lærerstudenter som har god kompetanse på hvordan man gir tilbakemeldinger som gjør at den som står der kan løftes opp og lære noe. Studentene ga hverandre tilbakemeldinger, i stedet for at det bare har vært lærerens oppgave. Vi gjør dette mye i musikkformidlingsfaget. Og dette har nok smittet over i dette prosjektet som arbeidsmetode, for her var studentene veldig profesjonelle.

Hvordan gikk det?

Prosjektet ble svært vellykket. Vi hadde to fantastisk fine konserter der studentene virkelig koste seg på scenen. Grunnen til at det var så vellykket, tror jeg var at det gikk over så lang tid slik at vi rakk å dykke ned i tolkning og teknisk-musikalsk arbeid.

Og så er det noe med denne staminaen, da. Er det noe som overrasket oss, så var det kanskje hvor ihrdig man som lærer må være når man sammen har høye ambisjoner om sluttproduktet, selv om det var prosessen som var i fokus. Da ble jo konserten mer en slags bonus. Vi ville at konsertene skulle være helstøpte, med program og plakater, og et helhetlig scenisk oppsett. Alle studentene skulle være veldig godt forberedte musikalsk og dramaturgisk. Det ble tydelig i denne prosessen at det kan være slitsomt å jobbe med noe over så lang tid. Men det var jo også det som gjorde at alle blomstret og var så sikre og visste hva de skulle gjøre. Publikum ga tilbakemeldinger på at det så ut som alle på scenen hadde det morsomt sammen. Og det hadde vi.

Du kommer i en annen tilstand og må tenke mer «innover». Her måtte jeg være i en dobbeltrolle, for vi hadde seminarer der vi alle skulle synge for hverandre, og det skulle jeg også. Så da ble vi likeverdige. Det blir også en nokså sårbar situasjon å være i som lærer og utøver. Det snakket vi også en god del om. Og denne sårbarheten blir en viktig ingrediens i fortolkning av musikk. Det ble viktig å se sin lærer som utøver, for det er noe annet å være den som sier hva studentene skal gjøre, men noe helt



Samlet ensemble.

annet å gjøre det selv. Å kunne vise hvor mye det krever å stå der, også for deg som lærer – det er noe empatisk ved det hele. Og vi ble egentlig også overrasket over hvor nært vi var hverandre nivåmessig når det gjaldt det å forstå musikk. Altså, teknisk er jo vi lærere på et annet nivå enn studentene, men når det gjelder forståelse for frasering, dynamikk, fortolkning av tekster, vil jeg si at studentene er like reflekterte som oss.

Hva vil du si prosjektet tilførte utdanningen?

Vi holdt konserten her på høgskolen og på Kirsten Flagstad Museum. Den var innrammet med blått scenelys og romantiske lokaler. Innpakningen var veldig helhetlig. Og jeg tror at både metoden og repertoaret med klassisk musikk bidro til en aktualisering av klassisk-romantisk musikk. Og i forlengelsen av dette ble den akustiske måten å formidle musikk på aktualisert.

Prosjektet har synliggjort hvordan man kan jobbe med kunstneriske og kunstpedagogiske utviklingsarbeid i samarbeid mellom lærere og studenter. Det viser hvor mye arbeid som skal til for å få til en vellykket slutfase og produkt. Det å ha gått i dybden på ett tema gjennom flere arbeidsmetoder, gir studentene innblikk i hva dybdelæring innebærer i praksis. Vi fikk også vist at man som lærer ikke skal være redd for å musisere med sine elever. At dette kan bidra til å bryte distanse mellom lærer og elev, og at det er viktig å kunne være sammen om utøving av kunst.



PROREKTOR
HAR ORDET

Marit Sletmoen, Prorektor for forskning og kunstnerisk utviklingsarbeid, Høgskolen i Innlandet

«Høgskolen i Innlandet rommer et mangfold av utdanningsprogram og tilhørende forskningsområder, en andel av disse omhandler kunstutdanninger, kunstpedagogikk og kunstnerisk utviklingsarbeid (KU). KU skal bidra til ny innsikt, kunnskap, erkjennelse og utvikling for fagområdet. Dette er viktig for HINN og det er derfor beskrevet i vår strategi. INNQuest gir verdifulle innblikk i kunstnerisk utviklingsarbeid ved HINN. De mange bidragene i magasinet dokumenterer ny innsikt og utvikling, og det er spennende lesning!

Kunstnerisk utviklingsarbeid beriker det akademiske landskapet ved å fremme et mangfold av tanker og perspektiv, utfordre tradisjonelle undersøkelsesformer og fremme kreativitet og kritisk tenkning blant studenter og ansatte. Videre har KU potensial til å adressere komplekse samfunns-spørsmål på nye måter og tilby innsikter som utfyller mer tradisjonelle vitenskapelige tilnærminger.

Som ansatte ved HINN har vi, uavhengig av fagfelt, et ansvar for å bidra til faglig utvikling, til levende faglige diskusjoner og kritisk refleksjon, og til å tilgjengeliggjøre vår kunnskap og våre resultater for studenter, fagfeller og allmenheten. Takk til alle bidragsytere som gjennom INNQuest tilgjengeliggjør sitt arbeid for en bred lesergruppe.»

INNQUEST 3/24

HØGSKOLEN I INNLANDET STUDIESTED HAMAR

Institutt for kunsthøgskolen og kulturstudier

KONTAKT OSS: INNQUEST@INN.NO



Høgskolen
i Innlandet

ISSN 2703-979X

