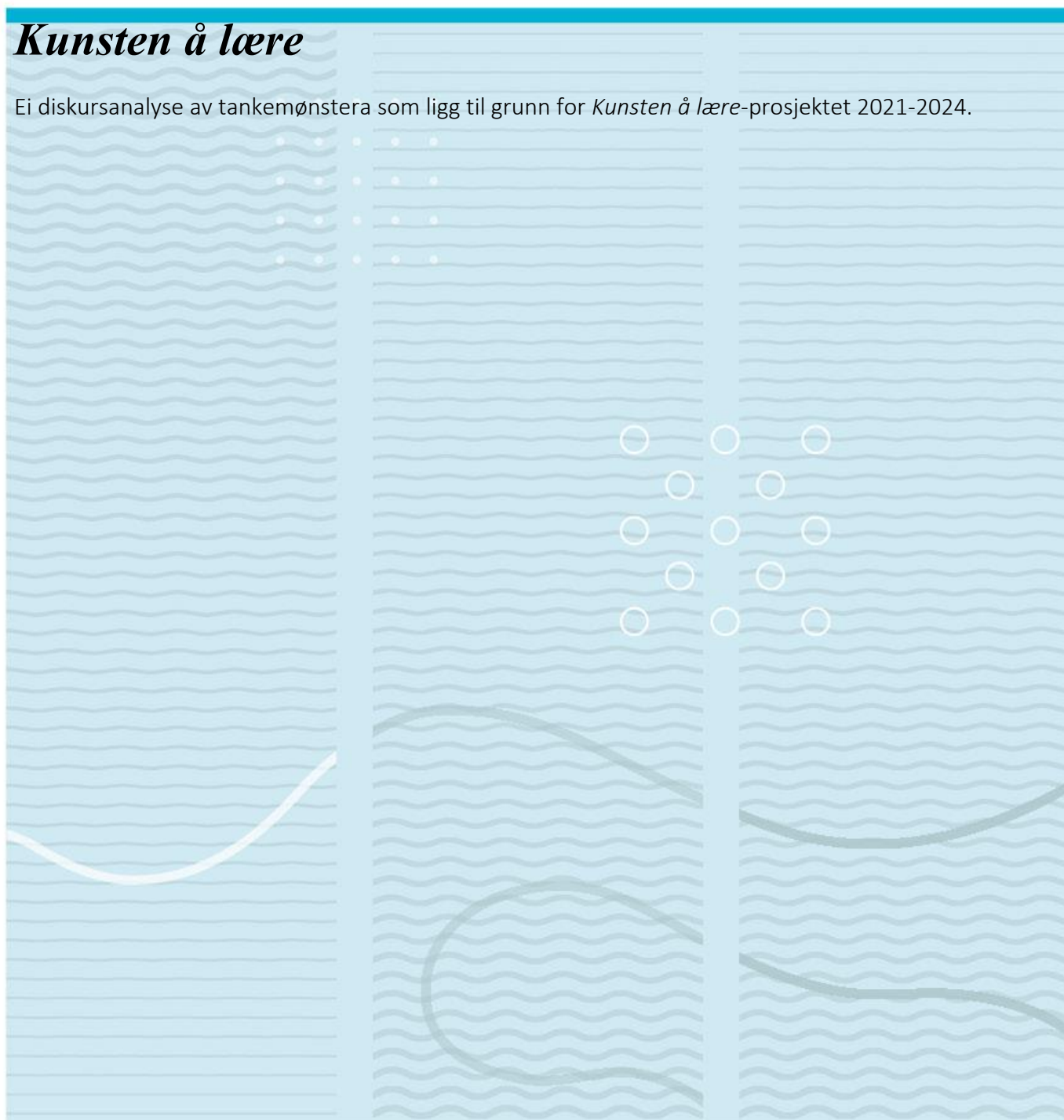


Marie Othilie Hundevadt

Kunsten å lære

Ei diskursanalyse av tankemønster som ligg til grunn for *Kunsten å lære*-prosjektet 2021-2024.



Universitetet i Sørøst-Noreg
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for kultur, religion og samfunnsfag
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2022 Hundevadt

Denne avhandlinga utgjør 60 studiepoeng

Samandrag

Denne oppgåva vender seg mot skule- og kulturfeltet. Samtidig vender eg meg til norske skule- og kulturmyndigheiter, lærarskular, forskarar på eksekutive funksjonar (EF) og andre interesserte. Studien undersøker diskursane/ tankemønster som ligg til grunn for Kunsten å lære (KÅL), eit prosjekt som vil undersøke effekten kunst og kulturfagleg undervisning i skulen har på EF, og som er eit samarbeid mellom aktørar frå kunst/kultur, skule og forskning. Studien undersøker korleis makt utspel seg i og mellom diskursane *læring, kunst, skule og EF*. Studien er ei diskursanalyse av intervju med respondentar som alle har hatt ei rolle i utviklinga av undervisningsopplegg til KÅL-prosjektet. Hovudfunna i studien er at skulediskursen (med tidsinndeling, læreplan og kognitiv læring som underdiskursar) er ein dominerande diskurs, og at endring av denne er vanskeleg, og vil møte motstand. Kunst-, EF- og performativ læring kan i fellesskap kallast KÅL-diskursen, og representerer ein motdiskurs mot skulediskursen, som gjev kritikk og foreslår konkret endring. Skule- og KÅL-diskursen vert grundig presentert i denne oppgåva. Eg har sett kvar diskursane møtast og dultar saman, at makta er ulikt distribuert mellom diskursane, og effektane av det. Ved å synleggjera samspelet og relasjonane mellom fagfelta og diskursane i KÅL, vert dei også tilgjengeleg for andre undersøkingar. Performativ læringsdiskurs er i tillegg presentert i ein tabell, som vedlegg 2, og KÅL-diskursane i relasjon til kvarandre er presentert i ein tabell s. 105.

Abstract

This master thesis is aimed at the school- and culture field in general, but also at Norwegian school and culture authorities, teacher educations, Executive Functions (EF) researchers and others. The study examines the discourses / patterns of thinking that underpins the *Art of Learning (AoL)* project (a collaborative project between the professional fields of art, school, and EF research, aiming to discover how art and culture in school affects EF) This study aims to discover how power is unfolding inside and in between the four discourses *learning, art, school, and EF*. The study is based on a discourse analysis of interviews with respondents who have been part of the development of lesson plans for the *AoL* project. The main findings identified in this study is how the school discourse (with time division, curriculum, and cognitive learning as sub discourses) is a dominating, institutionalized discourse in which change is made difficult. Change attempts will meet resistance and might be rejected. Arts, EF, and performative learning discourse assembled is called the *AoL* discourse. This *AoL* discourse represents a counter discourse opposing the school discourse, criticising, and suggesting specific changes. The School and *AoL* discourse are presented in depth in this thesis, and the performative learning discourse is also presented in a table, as attachment 2. I have in this master thesis identified where these discourses unite, separate, and crash into each other, which can also be found in a table on page 105. By making the interplay and relationship between the different professional fields and discourses in *AoL* visible, they will also be made available for other, later examinations.

Innhald

| | | |
|-------|-------------------------------------------------------------------|----|
| 1 | Innleiing..... | 9 |
| 1.1 | Tema og problemstilling..... | 9 |
| 1.2 | Grunngjeving..... | 10 |
| 1.3 | Teori og metode..... | 11 |
| 1.4 | Diskursane..... | 12 |
| 1.5 | Presentasjon av oppgåva | 12 |
| 2 | Bakgrunn..... | 14 |
| 2.1 | Eksekutive funksjonar | 14 |
| 2.2 | Kreativitet..... | 15 |
| 2.3 | Kunsten å lære | 16 |
| 2.3.1 | Kunsten å lære: Undervisningsopplegga | 17 |
| 2.4 | Skulen som ramme for prosjektet..... | 18 |
| 2.4.1 | Læreplanen..... | 19 |
| 2.4.2 | Tidsinndeling i skulen..... | 20 |
| 3 | Teori..... | 22 |
| 3.1 | Diskursanalyse..... | 22 |
| 3.1.1 | Kva er ein diskurs? | 23 |
| 3.1.2 | Diskurs og identitet..... | 25 |
| 3.1.3 | Diskursar og makt | 26 |
| 3.1.4 | Fordommar og objektivitet | 28 |
| 3.1.5 | Situering og intertekstualitet | 29 |
| 3.2 | Læringsteori | 30 |
| 3.2.1 | The Signature pedagogies project – kunstnarane sin didaktikk..... | 31 |
| 3.3 | Kunstteori: Kunst som estetisk erfaring | 32 |

| | | |
|-------|---------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.4 | Eksekutive funksjonar i hjernen | 33 |
| 4 | Metode | 35 |
| 4.1 | Forskningsdesign av undersøkinga..... | 36 |
| 4.1.1 | Planleggjing og gjennomføring av undersøkingar..... | 37 |
| 4.2 | Analyse og arbeid med data..... | 40 |
| 4.2.1 | Intervju med lydopptakar på mobiltelefon..... | 40 |
| 4.2.2 | Intervju med lyd- og video-opptak og automatisk transkripsjon | 41 |
| 4.3 | Systematisering av funn: Diskursanalyse | 41 |
| 4.3.1 | Neumann sine tre steg og ein premiss | 42 |
| 5 | Analyse..... | 48 |
| 5.1 | Læringsdiskurs | 48 |
| 5.1.1 | Performativ læringsdiskurs | 49 |
| 5.1.2 | Læringsdiskursen: oppsummering i eit maktperspektiv | 65 |
| 5.2 | Skulediskursen | 68 |
| 5.2.1 | Skulediskurs: Læreplan | 71 |
| 5.2.2 | Skulediskurs: Tidsinndeling i skulen | 74 |
| 5.2.3 | Skulediskurs: Utvikling | 77 |
| 5.2.4 | Skulediskursen: Oppsummering i eit maktperspektiv..... | 80 |
| 5.3 | Kunstdiskursen..... | 83 |
| 5.3.1 | Kunstdiskursen: Kunst som estetisk erfaring | 87 |
| 5.3.2 | Oppsummering av kunstdiskursen gjennom makt | 90 |
| 5.4 | Hjernen: Eksekutiv funksjons-diskursen..... | 93 |
| 5.4.1 | EF-diskursen: Kva skal til for å trene EF? | 96 |
| 5.4.2 | Oppsummering av EF-diskursen gjennom kunnskap og makt | 98 |
| 6 | Oppsummering og konklusjon | 102 |

| | | |
|-----|---------------------------------------------------------------|-----|
| 6.1 | Korleis forhold dei ulike diskursane seg til kvarandre? | 102 |
| 6.2 | Makt i diskursane - konklusjon..... | 108 |
| | Litteraturliste | 111 |
| | Oversikt over tabellar og figurar | 115 |
| | Oversikt over vedlegg | 115 |

Forord

I denne oppgåva har eg fått jobbe med dei to fagfelta eg er aller mest interessert i, nemleg skule og kunst. I tillegg har eg fått kome inn på fleire andre fagfelt, ikkje minst nevropsykologi og eksekutive funksjonar, som også har vore særst spanande.

«Det er farlig å rive et gammelt tårn, en kan selv gå i løpet», skreiv Henrik Ibsen¹, ein av mine «all time» dramatistar-favorittar. Å rive eit tårn er ei stor endring, det kan få store konsekvensar, slik sitatet viser til, og ofte er det då best å la være, vil mange tenkje. Eg tykkjer endring er fascinerande, spesielt det å forstå kva som gjer at endring ofte er så vanskeleg. Ved å gjennomføre ei diskursanalyse der eg har sett på makt, så har eg lært mykje om nettopp endring. Diskursanalyse har gjeve meg reiskap til å forstå betre. Eg skal ikkje underslå at det har vore trøstamt til tider å gjera seg kjend i diskursanalyse-verda, men ljuset skrudde seg sakte, men sikkert på, og no ser eg plutselig diskursar overalt. Det kan anbefalast.

Eg vil takke den dyktige og tolmodige vegleiaren min Ellen Schrumpf, som har rettleia meg særst godt undervegs. Takk til alle respondentane som har stilt opp og delt tankane dykkar i gode, informative samtaler. Takk til Erlend Gjelsvik for gjennomlesing og gode spørsmål i sluttfasen. Takk til alle barnevakter. Takk til Anna og Jens – no blir det tur til pannekakehuset! Og sist, men aller mest: Tusen, tusen takk til Dag Gjertsen som i praksis har vore eineforsørgjar i lengre tid, i tillegg til å vera støttande til prosjektet heile vegen. Til deg, eitt ord: Sjokk-eksponering. Utan deg hadde ikkje dette gått.

Lillehammer, 14. november 2022

Marie Othilie Hundevadt

¹ Ibsen, Henrik: De unges forbund, 1869

1 Innleiing

1.1 Tema og problemstilling

I 2021 byrja *Kunsten å lære*, eit prosjekt som vil undersøke effekten kunst og kulturfagleg undervisning i skulen har på det som kallast eksekutive funksjonar i hjernen. Prosjektet har tre bein, kunst – skule – forskning, og er eit samarbeid mellom kunstfeltet på ei side, skuleinstitusjonen på ei anna side og forskning innan nevropsykologi på ei tredje side. Desse tre beina smeltar saman i eit felles produkt – undervisningsopplegga prosjektet har utvikla. I denne oppgåva vil eg sjå på tankemønster som ligg til grunn for *Kunsten å lære*. I utviklinga av undervisningsopplegg for *Kunsten å lære*-prosjektet var det tidleg klart at det å skape eit samarbeid mellom aktørar frå skule, kunst/kultur og forskning inneber å manøvrere ulike fagspråk og diskursar side om side. For å betre kunne forstå samspelet og relasjonane mellom fagfelte og diskursane i *Kunsten å lære*, har eg valt fylgjande problemstilling: *Kva for maktdiskursar om skule, læring, kunst og hjernen vert forhandla om i Kunsten å lære-prosjektet?*

For å svare på problemstillinga vil eg ta utgangspunkt i samtalar med respondentar frå høvesvis skule, forskning og kunst om utviklinga av undervisningsopplegga i *Kunsten å lære*, og identifisere dei overordna tankemønster for å sjå kvar dei møtast, dultar saman og korleis makt utspel seg i og mellom diskursane.

Eg vil ikkje i denne oppgåva sjå på det som har skjedd i klasserommet, eg vil ikkje sjå på resultatata i *Kunsten å lære*-prosjektet, men eg skal sjå på meiningane som ligg til grunn for desse handlingane. «Mening er svært ofte en forutsetning for handling» (Neumann 2021: 35), og gjennom diskursanalyse kan ein undersøkje føresetnadane for at handling kan skje. Og dersom til dømes spesifikke meiningar eller tankemønster om skulen fører til at skulen vert endra på den eller den måten, så ligg det makt i kva for meiningar som får gjennomslag. Derfor er det interessant å undersøkje nettopp meiningane, og derfor er det viktig å sjå på makt i diskursane.

1.2 Grunngeving

Gjennom dei siste 20 åra har det skjedd ei nyliberalistisk vending i utdanningssektoren, der ein økonomisk motivert utdanningspolitikk med avgrensa kompetansemål og vektlegging av internasjonale testar som PISA(2000) har ført til eit auka fokus på norsk, engelsk, naturfag og matematikk (Skregelig 2022: 16). I oktober 2022 rapporterte NRK Trøndelag at elevane i norsk skule frå slutten av 80-talet til i dag har fått 1400 ekstra skuletimar. Desse skuletimane har i stor grad kome i 1. – 4. trinn, og halvparten av dei kjem på toppen av eit ekstra skuleår som vart innført på 90-talet. Desse ekstra timane har i hovudsak hamna på norsk og matematikk, medan andre fag som kunst og handverk har vorte nedprioritert, og timeplanen har vorte mindre variert (Svendsen 2022). Medan kunst- og kulturfag og praktiske fag utgjorde rundt 20 prosent av undervisningstida i grunnskulen i 2000, var det same talet for 2010 12,4 prosent (Skregelig 2022: 16).

Midt i denne verkelegheita står *Kunsten å lære*-prosjektet og «forskar på kva som skjer i hjernen til elevar som har kunst og kultur som læringsform på skulen»(kunstenalare.no), med mål om mellom anna å «auke tilgangen til kunst i skulen» (ibid.). Før eg starta dette arbeidet hadde eg ei kjensle av at «her er det noko». Denne kjensla handla om at ulike fagfelt og ulike fagspråk hadde kome saman i dette felles initiativet *Kunsten å lære*, plassert midt i verkelegheita i skulen som skildra over, der kunst- og kulturfag har vorte marginalisert. Eit så umake samarbeid med aktørar frå så ulike felt som skule, kunst og forskning – kan det i det heile tatt gå bra? Er det eit samarbeid som er dømt til å mislykkast, eller er det tvert imot ein suksessoppskrift? Eller noko midt i mellom? Som ein ser av problemstillinga over så er den utforskande, i motsetnad til ei testande problemstilling. Eg har vald diskursanalyse som metode i arbeidet. Det er valt fordi eg, for å koma i djupet av dette materialet trengte ein kvalitativ analysemetode som kunne gje verktøy til å forstå meir av det verkelegheita dei ulike aktørane er del av. Så ved hjelp av diskursanalyse har eg fått høve til å dykke ned i dei ulike diskursane *Kunsten å lære* er konstituert av, og sjå kva slags verkelegheit respondentane frå prosjektet ber med seg.

1.3 Teori og metode

Ein diskurs er eit omgrep som kan tyde ulike ting i ulike samanhengar, men i vår samanheng er ein diskurs noko som påverkar måten vi forstår verda. Enkelt sagt kan ein seie at diskursanalysen ser på korleis det er mogleg at akkurat dei og dei tinga kan verta sagt om det og det fenomenet i den og den konteksten – og bli godtatt som sanning av dei og dei menneska. Det finst mange definisjonar og forståingar av diskurs og diskursanalyse, men eg baserer mi forståing av diskurs- og diskursanalyse på Foucault, som skildra gjennom Neumann. Denne diskursanalysen er analytisk framfor realistisk. Det tyder at ein legg til grunn at ein ikkje kan gripe verkelegheita direkte, berre ved hjelp av og gjennom språket, ettersom språket er med og skapar verkelegheita. Denne diskursanalysen er også samfunnsvitskapeleg framfor lingvistisk, det tyder at språket vert analysert og deretter brukt som utgangspunkt for å forstå verda (Neumann 2021: 178-187). Dette tyder at eg i analyse av skule-, lærings-, kunst- og eksekutiv funksjonsdiskurs har analysert språket for så å bruke funna til forstå korleis dette konstituerer verda, og korleis makt spel inn.

Denne diskursanalysen har som formål å undersøkje makt. Makt tyder i denne samanhengen ikkje først og fremst staten eller staten sitt forhold til samfunnet, men tek utgangspunkt i at den noverande tilstanden vil stå fram som normal, at det aktiverast motstand når ein forsøker å endre den, og at ting kan vera annleis. Aktuelle spørsmål å stille er derfor: Kva står fram som normalt, og kva effekt har det å framstille verda på den eller den måten? Kva effektar har det til dømes at skulen har tidsinndeling av dagane som ein normal del av skulen?

Metodisk er oppgåva ein kvalitativ studie av ein enkelt case, og eg har valt å intervjuje seks respondentar som alle har innsikt i og kunnskap om undervisningsopplegga. Eg har valt å situere, altså plassert materialet frå respondentane i forhold til kunstteori, læringsteori og teori om eksekutive funksjonar. Det er ein viktig del av den metodiske premissen om kulturell kompetanse å få meir innsikt i intertekstualiteten. Intertekstualitet handlar om kvar diskursane kjem frå og høyrer til ut frå ei forståing om at eit kvart språklege uttrykk er uttrykt av nokon, og derfor er berar av bagasje frå tidlegare relasjonar med tekst, uttrykk og diskursar (Ibid.:89-90, 190). Metodisk har eg anvendt Neumann sin premiss og tre steg for diskursanalyse som utgangspunkt, der premissen er kulturell kompetanse, første steg er val

og avgrensing av diskursane, andre steg er diskursane sine representasjonar og tredje steg er lagdeling innanfor diskursane. Deretter har eg sett på makt i diskursane. Eg har supplert med omgrepsapparatet som vert presentert av Winther Jørgensen og Phillips.

1.4 Diskursane

I møtet med materialet var det fire diskursar som skilte seg ut som tydelege, og av desse er *læringsdiskursen* er den største og mest omtalte diskursen. I denne diskursen er det *performativ læringsdiskurs* som kjem mest til uttrykk, og representasjonane i denne diskursen er omfattande. Performativ læringsdiskurs er ein motdiskurs til den dominerande underdiskursen *kognitiv læringsdiskurs*. *Skulediskursen* i materialet er ein skule med mange problem, men også ein skule med potensiale. Dei dominerande meiningsmønsterane er at skule ikkje evnar å engasjere, at skulen har svikta elevane, og at skulen har utfordringar med personalkultur. *Tidsinndeling* og *læreplan* er institusjonaliserte diskursar som er innleira i skulediskursen, og som har effektar som brer om seg og forplantar seg i heile skulesystemet, og gjer skulen (enda)vanskeleg(are) å endre. *Kunstdiskursen* framstår som oppstykk og lite samla, og det vert gjennom ei maktanalyse avdekkja at det kanskje heller er tale om eit kunstfelt som inneheld ei rekkje ulike diskursar. *Eksekutiv funksjonsdiskursen (EF-diskursen)* framstår som to-delt, der den eine EF-diskursen er smalare og i større grad politisk lukka enn den andre.

1.5 Presentasjon av oppgåva

Etter denne innleiinga fylgjer eit bakgrunnskapittel. Her set eg prosjektet inn i ein kulturell kontekst og ein forskingskontekst. Eg vil mellom anna gå inn på eksekutive funksjonar, kreativitet, Kunsten å lære og skulen som ramme for prosjektet.

Deretter kjem eit teorikapittel der eg gjer greie for diskursanalyse, deretter læringsteori, så kunstteori og til slutt teori om eksekutive funksjonar i hjernen. Samla vil desse teoriane kunne gje eit multi-perspektivisk blikk på det denne oppgåva skal handle om, nemleg å undersøkje kunst-, lærings-, skule- og hjernediskurs i *Kunsten å lære*-prosjektet, og teorien

vil utgjera verktøya eg brukar i analysen. Gjennom teorikapittelet vil eg også gjera det klart kva slags teoretisk posisjon eg tek.

I metodekapittelet, som fylgjer deretter går eg gjennom forskingsdesign, forklarar korleis undersøkingane er planlagde, korleis intervjuva av respondentane er gjennomførte, og korleis materialet er analysert ved hjelp av diskursanalyse. Eg grunngjev også vala eg har teke undervegs, og kapittelet inneheld ein kritisk refleksjon kring eiga rolle og før-dommar.

I analysedelen av oppgåva vert teori og empiri knytt saman. Eg tek for meg dei fire diskursane ein etter ein, og ser først på kva som kjenneteiknar diskursen, kven som er berarar, meiningsmønster og grenseoppgangar, før eg ser så på korleis makt spel inn i dei ulike diskursane.

I oppsummering og konklusjon, det siste kapittelet, summerer eg funna gjennom å sjå korleis diskursane forhold seg til kvarandre, kvar diskursane møtast og dultar saman og avslutningsvis vil eg sjå korleis makta utspel seg i og mellom dei ulike diskursane.

2 Bakgrunn

I dette kapitlet vil eg setja prosjektet i denne oppgåva inn i både ein kulturell kontekst og ein forskingskontekst. Oppgåva tek altså utgangspunkt i ein enkelt-case, eit prosjekt ved namn *Kunsten å lære*, frå no av kalla *KÅL*. Eg vil her presentere dette prosjektet, samt presentere forskingsbakgrunn. Fyrst vil eg seie litt om bakgrunnen for *KÅL*-prosjektet, deretter litt om sjølve *KÅL*-prosjektet, med hovudfokus på undervisningsopplegga som har vorte utvikla. Eg kjem også inn på kreativitet, eksekutive funksjonar i hjernen og skulen som ramme for prosjektet.

Prosjektet *KÅL* oppstod etter at den britiske non-profit organisasjonen Creativity, Culture and Education (CCE) møtte det chilenske forskingsinstituttet Centro de Desarrollo de Tecnologías de Inclusión² (CEDETI) på World Education Summit in Qatar i 2017. Respondent 2, som representerer CCE, fortel dette i intervjuet til denne oppgåva. CCE og CEDETI delte arbeidet sitt på høvesvis kreativitets- og eksekutiv funksjonsfelt, og saman fann dei ut at dei prata om dei same ferdigheitene, men frå ulike diskursar, med ulikt språk. Respondent 2 skildrar korleis dei teikna opp eit diagram der dei sette kreativitet på den eine sida og eksekutive funksjonar på den andre sida, og sette strekar og pilar mellom dei. Deretter vart ideen om eit felles prosjekt der CCE stod for kreative kunst- og kulturaktivitetar, med målsetjing om å utvikle det CEDETI var interessert i, eksekutive funksjonar. Dette prosjektet kalla dei *Art of Learning*, og den første piloten til prosjektet vart utvikla og prøvd ut på elevar i Skottland (Respondent 2, kunstenalare.no). Før eg presenterer prosjektet dei skapte saman, skal vi sjå på kva desse to ulike felt som møttest, kreativitet og eksekutive funksjonar, handlar om.

2.1 Eksekutive funksjonar

Adele Diamond, professor i nevro-vitskap ved universitetet i British Columbia, Canada, er ein anerkjend forskar på eksekutive funksjonar, funksjonar som sit i pannebrasken i prefrontal korteks, og som fungerer som ein type flytande intelligens og regulerer oss. Dette er funksjonar vi utviklar i løpet av livet, og som er sårbare for påverknad frå mellom anna stress, mangel på søvn og mat. Det er også kjend at eksekutive funksjonar har større betydning for

² Omsett til engelsk: Center for the Development of Inclusion Technologies (cedeti.cl)

korleis elevar gjer det i skulen enn til dømes IQ. EF seiest å vera avgjerande for læring. Det er anerkjend kunnskap at EF kan utviklast, men det er forska lite på er kva som best utviklar EF, og ettersom EF er så viktige er det stor interesse for å finne ut meir om dette. Hypotesen Adele Diamond løfta fram, skildrar ho her sjølv:

What activity directly train and challenge Executive Functions, and indirectly supports them by also addressing our social, emotional and physical needs? Traditional activities that have been around for millennia, for tens of thousands of years, across all cultures. Storytelling, dance, art, music and play have been part of the human condition. People in all cultures made music, sang, danced and did sports and played games. There are good reasons why those activities have lasted so long and arose everywhere. They [build physical capacities] and they also train and challenge Executive Functions (Diamond 2014).

Diamond hevdar altså at kunst og kultur-aktivitetar har ein nøkkelfunksjon i utviklinga av våre eksekutive funksjonar, og at dei derfor er avgjerande for oss som menneske. Diamond sitt arbeide var noko av det CCE fekk kjennskap til via CEDETI, og har slik vore avgjerande for etableringa av prosjektet *KÅL*. I kap. 3.4 skriv eg meir om Diamond og eksekutive funksjonar.

2.2 Kreativitet

Kreativitetsforskning har vokse til å verta eit stort felt som tangerer mange fagdisiplinar. Ei vanleg differensiering er å skilja mellom såkalla big-C og small-c creativity, der big-C handlar om dei heilt store, ekstraordinære nyskapingane Einstein og Picasso stod for innanfor relativitetsteori og kubisme, medan small-c er ein meir kvardagsleg kreativitet vi alle har og brukar i stort og smått (Holbrook 2022: 28). Spencer mfl. lagde i 2012 ein systematisk kunnskapsoversikt over kreativitet, definisjonar av kreativitet og ulike forslag til vurdering av kreativitet. Oversikten er kalla «Progression in Creativity: A literature review» og er gjennomført på bestilling av CCE, finansiert av The British Art Council. Same år skriv Spencer mfl. eit underlagsdokument for OECD kalla «Progression in Creativity: Developing new forms of assessment», og i dette siste dokumentet går dei vidare og presenterer ein prototype for ein definisjon av kreativitet og samtidig også ein modell for å vurdere kreativitet. Denne definisjonen vart trokke fram i NOU 2015:8 Fremtidens skole, og som ein kan ein lese av Figur 1: Definisjon av kreativitet vert kreativitet her definert som eit samspel mellom det å være fantasifull, nysgjerrig, uthaldande, samarbeidande og å arbeide disiplinert. CCE har hatt ein viktig rolle i utviklinga av ein mykje brukt definisjon av kreativitet, og CCE sine tankar om

gjennomført i Oppland, Noreg i 2018-19. Den norske piloten fekk spesielt gode resultat, her sitert frå prosjektrapporten:

Etter gjennomgang av alle data, både kvalitative og kvantitative er det gode indikasjoner på at en læreplan med kunst som læringsform kan øke elevenes EF over tid. Funnene viser at gruppa som har deltatt i *Kunsten å lære* har hatt en signifikant bedre utvikling av sine eksekutive funksjoner enn kontrollgruppa. Det rapporteres om elever som samarbeider bedre og med flere, som havner i færre og mindre konflikter, og som klarer å holde tråden i lengre samtaler. Om elever som er tryggere i gruppen og inkluderer flere elever. Det meldes om en elevgruppe som har fått et større ordforråd og lærere som syns det har vært litt bedre å være lærer (Hundevadt³ og Klausen 2019: 4)

KÅL er eit resultat av interessa som oppstod etter lovande resultat frå piloten i 2019. Dette fullskala *KÅL*-prosjektet vil ikkje vera ferdig når dette skrivast, så det er utviklinga av dei ferdigskrive undervisningsopplegga som vil vera mitt fokus i denne oppgåva.

2.3.1 Kunsten å lære: Undervisningsopplegga

Undervisningsopplegga i *KÅL* er lagde på førehand og dei same opplegga vert brukt på alle skulane i prosjektet. Undervisningsopplegga er utvikla etter tema. Døme på tema er *Venskap*, *Flytteeske-mysteriet*, *Ensomhet*, *Virus*, *Pizza og Fargeriket*. Kvart tema går over ei to-veker lang periode og inneheld seks økter a 90 min. Dette svarar til tre økter i veka. Kvar dagsøkt er bygd opp etter ein fast struktur: Oppvarming, hovuddel og refleksjon. Fire av seks økter i eit tema vert gjennomført av kunstnar og lærar i samarbeid. To av seks økter vert gjennomført av læraren / lærarane på eige hand. I desse to lærarstyrte øktene er oppvarming og refleksjon fastlagt på førehand, medan hovudaktiviteten er valfri. Ei rekkje forslag og idear som passer innanfor den tematiske overbygginga er likevel presentert, men dette er skildra som «forslag til hovudaktivitetar», altså kan lærarane velja bort forslaga dersom dei har andre idear.

Undervisningsopplegga er sett inn i eit felles design der både oppsett av rommet, materiell, mål for økta, førebuing og vegleiing til korleis ein skal gjennomføre økta vert skildra. Sjølv om undervisningsopplegga er fastlagde og i prinsippet skal gjennomførast på same vis på alle skulane, er det opp til kunstnaren og læraren i samarbeid å finne fram til dei beste praktiske løysingane og tilpasse lokale forhold (Undervisningsopplegga, kunstenalare.no).

Arbeidet med å lage undervisningsopplegg har skjedd i samarbeid mellom samarbeidspartnarane Creativity, Culture and Education (CCE) i England og Innlandet fylkeskommune i Noreg. Utviklarane har bakgrunn frå anten pedagogikk eller kunstfag, eller

³ Eg gjer ein kritisk refleksjon kring mi rolle i kap. 4.

dei har ein kombinasjon av både delar. I tillegg har alle utviklarane erfaring frå å arbeide med kunst- og/eller kreative undervisningsmetodar i skulen. Ein psykolog og forskar på eksekutive funksjonar, samt representantar for skuleleiing og lærarutdanning har vore med som premissleverandørar og i referansegruppe. I utviklinga har ein teke utgangspunkt i erfaringar frå piloten, i tillegg til ei rekke teoretiske prinsipp og inngangar, både henta frå kunstfeltet, pedagogikk og *Fagfornyninga*, samt frå nevropsykologi, spesifikt forskning på eksekutive funksjonar (kunstenalare.no). For kvart enkelt tema har ein temaidé vorte utvikla i fellesskap mellom fleire av utviklarane, før ein utviklar har fått ansvaret for å vidareutvikle ideen til eit konsept. Dette konseptet har så vore diskutert i eit felles forum der fleire utviklarar har vore med, og det reviderte konseptet har så vorte skrive ut i detalj, før det på ny har vore oppe til vurdering i eit utviklarforum, samt i nokre tilfelle i ei referansegruppe. Attendemeldingane frå utviklarforum og referansegruppe har ført til revidering av temaet, før temaet til slutt vart gjort ferdig. Før eit tema vart teke i bruk i skulane vart dei omsett til norsk, engelsk og ungarsk før det fekk sitt endelege design i alle tre språkdraktene (respondent 1-4, kunstenalare.no).

Eitt undervisningsopplegg, her tema 14 Ensomhet ser slik ut: Temaet byrjar med ein trigger: Kvister og greier og jord ligg utover golvet, og stoler og bord er velta. Deretter byrjar økt 1, der elevane får sjå dette, og deretter prøver å finne ut kva som har skjedd, kven som har vore der. Etter å ha funne ut at det er eit troll, og at trollet er ensomt, jobbar elevane i 5 påfølgjande økter med ensomhet gjennom ulike kunstnariske metodar: Dei teiknar det einsame trollet og lagar utstilling som dei går og ser, dei lagar «statuer» eller står som fryst i grupper for å vise situasjonar der ein kan vera einsam, dei les eventyr om troll frå trollet sitt perspektiv, dei lagar sokketroll av einsame sokkar, dei gjev sokketrolla namn og stemme og dei arrangerer eit møte i «Klubben for einsame troll» der alle sokketrolla deltek. Sokketrolla gjev råd til kvarandre om kva dei kan gjera for å føle seg mindre einsame, og avslutningsvis skriv elevane brev til trollet der dei deler sine beste forslag til korleis verta mindre einsam, og trollet sender dei ein takk (Undervisningsopplegg kunstenalare.no).

2.4 Skulen som ramme for prosjektet

Historikar Ellen Schrupf skriv i boka *Barndomshistorie* om skulen i moderne tid:

På den eine sida skal barna utvikle seg til sjølvstendige og uavhengige individ, og på den andre sida skal dei

underordne seg eit skuleregime der dei stiller på geledd, marsjerer i takt, sit på rekkje og rad og syng og resiterer rim og regler i kor (Schrumpf 2013: 74).

Schrumpf skildrar her ein nedfelt motsetnad i den moderne skulen, mellom fridom og underordning for barna. Ho refererer også til Ariès⁴, som skriv at skulen til ein kvar tid har vore eit maktapparat og eit instrument for samfunnsoppsedinga, og at ein i skulen sin regi, i overgangen til moderne tid har starta det han kallar den lange innesperringa av barnet, der barnet vert sett i «karantene» i skulen og skilt frå samfunnet. Ariès hevdar at utviklinga i skulen har gått frå fridom til meir tvang (Schrumpf 2013: 73-74).

Som skildra innleiingsvis har det også i løpet av dei siste 20 åra skjedd ei nyliberalistisk vending i utdanningssektoren, der ein økonomisk motivert utdanningspolitikk med avgrensa kompetansemål og vektlegging av internasjonale testar som PISA (2000), har ført til eit auka fokus på norsk, engelsk, naturfag og matematikk (Skregelid 2022: 16). Medan utdanning tidlegare vart sett på som *ein* av fleire faktorar for økonomisk vekst, vart kunnskap og utdanning no sett som *den avgjerande faktoren* for økonomisk vekst. Kunnskapsløftet (2006) vert av utdanningshistorikar og professor Nina Volckmar skildra som eit arbeidsmarknads-integrerande prosjekt der solidariteten får dårlege vilkår (Volckmar 2016: 145). Denne tendensen får del av skulda for at kunsten og dei praktiske og estetiske faga i skulen i liten grad vert prioritert, og at desse faga har dårlege kår i skulen.

2.4.1 Læreplanen

Kunnskapsløftet (LK20) er det gjeldande læreplanverket i Noreg no⁵. Den har status som forskrift, og skal styre innhaldet i opplæringa. LK20 er ein revidering av Kunnskapsløftet (LK06). I LK06 vart det innført klare kompetansemål i alle fag, og det vart lagt vekt på fem grunnleggjande ferdigheiter: lese, skrive, rekne, bruke digitale verkt og uttrykkje seg munnleg. Nasjonale prøver vart innført for å teste dei grunnleggjande ferdigheitene (Kunnskapsløftet, SNL). LK20, også kalla Fagfornyninga sette fokus på djubdelæring, det kom til tverrfaglege tema, og ein ny overordna del med verdigrunnlag kom til. Overordna del løftar fram verdigrunnlaget for opplæringa, og overskriftene her er «menneskeverdet», «identitet og

⁴ Phillippe Ariès, som har skrive ei sivilisasjonskritisk barndomshistorie.

⁵ Sjølv om Kunsten å lære går føre seg i fleire land, vel eg å fokusere på norske læreplanverk.

kulturelt mangfald», «kritisk tenking og etisk bevisstheit», «skaparglede, engasjement og utforskar-trong», «respekt for naturen og miljøbevisstheit» og «demokrati og medverknad» (Kvaale-Conateh i Snl.no, Læreplanverket- Udir.no). Heidrun Oldervik skriv i boka *Utdanningshistorie* om Kunnskapsløftet at grunnleggjande ferdigheiter vert vektlagt først i læreplanen gjennom kompetansemåla og deretter gjennom testing. Ho meiner innføringa av kompetansemål kan sjåast «som statens (suverene) styring direkte inn i klasseromsarbeidet», og ser Kunnskapsløftet som eit teknokratisk læreplanregime (Oldervik i Volckmar 2016: 198-206).

Oldervik skriv om arbeidsformene i skulen gjennom historia, og skildrar korleis ulike reformpedagogiske rørsler stod sterkt i den norske skulen gjennom 1900-talet og fram til og med 70-talet. Eit fellestrekk for desse er at dei set barnet i sentrum, at ein ser den enkelte elev og støtter opp den naturlege utviklinga. Elevane sin skape-trong skal få koma til uttrykk, elevane sine interesser og behov skal vera ramma for undervisninga, noko som vert oppfatta som motiverande for barna. Grunngevinga for denne reformpedagogikken var basert på kunnskap henta frå dei nye vitenskapane psykologi og pedagogikk. Av dei i dag mest kjende retningane og tenkjarane er psykolog og pedagog John Dewey⁶, kjend for uttrykket *Learning by doing* som vektla elevaktivitet og oppseding til samarbeid og demokrati, og Montessori-pedagogikken med Maria Montessori, som vektla elevane sin fridom til å handle ut frå egne interesser og behov innanfor eit nøyte tilrettelagt læringsmiljø (Ibid.: 178-187). Ho skriv vidare at desse progressive ideane er mindre vanlege blant lærarane no, og ho grunnjev det med effektane av Kunnskapsløftet. Om arbeidsformer i skulen i dag skriv Oldervik at individet er omdreingspunkt i ein nyliberal forståing av verkelegheita i skulen. Elevane vert her forventta å internalisere målrettaheit og evalueringsferdigheit på veg mot å verta nyttige samfunnsborgarar og vellykka individ (Ibid.: 198-206).

2.4.2 Tidsinndeling i skulen

Andy Hargreaves er ein anerkjend britisk sosiolog og professor med skule som hovudfelt. Han skildrar korleis lærarane si tid i det postmoderne samfunnet vert brote ned i stadig fleire små, differensierte komponent med kvar sine titlar; «førebuingstid», «planleggingsmøte»,

⁶ John Dewey vert omtalt meir i kap. 3.3 Kunstteori.

«gruppetid» og «undervisningstid», og at dette står i sterk kontrast til opplevinga av tid i klasserommet, der personlege relasjonar og krav på ulike nivå må handsamast dynamisk. Hargreaves meiner avgrensinga og tildelinga av tid må reknast som del av kjernen i lærarane si verksemd, ikkje som eit lite organisatorisk omstende, og at dette oppstykket systemet gjer at menneska i systemet lett føler seg framandgjort. Systemet har også sviktande evne til å motivere og engasjere både elevar og lærarar. (Hargreaves 2012: 18-19, 104-125). Elisabeth Nordin-Hultmann er ein svensk psykolog og universitetslektor i pedagogikk som med referanse til Foucault trekk oppdeling av aktivitetar i pedagogiske miljø heilt attende til klostertid i mellomalderen. Der hadde klokkestyrte bønner som mål at alle skulle be på same tid og at aktivitetane vart oppstykket gjennom tidsrammer. Inndelingane vart seinare eit ideal for institusjonar som skule, som for å unngå at tid «gjekk til spille» delte skuledagen inn i timeplanar der kvar aktivitet vart gjeve klare tidsrammer, med klar byrjing og slutt. Dette stod i skarp kontrast til aktivitetane elles i samfunnet, som i til dømes landbruket, der aktiviteten vart avgrensa av når ein var ferdig. Den tydeleg avgrensa timeplanen i skulen har halde ved heilt inn i vår tid, og den har hatt og har i fylgje Nordin-Hultmann ein sterkt disiplinerte effekt. Alle aktivitetar må vera planlagde, tid, rom, materiell og aktivitet er fullt og heilt kontrollert av læraren, og elevane må tilpasse seg og underordne seg, med særst liten moglegheit til å påverke kva dei skal gjera, korleis og kva tid. Men Nordin-Hultmann er også oppteken av at også læraren har avgrensa makt over desse elementa. Makta ligg altså utanfor dei menneska som får kvardagen sin styrt av reguleringane (Nordin-Hultmann 2004: 92-97, 102-104). Den siste eg skal løfte fram er Basil Bernstein, ein britisk utdannings sosiolog som skriv:

[Med et høyt tempo i undervisningen] prioriteres tiden, og dette regulerer den brug af eksempler, anskueliggjørelse og fortællen, som letter tilegnelsen; det regulerer, hvilke spørgsmål, der kan stilles, og hvor mange [...]. Ydermere er et stærkt tempo tilbøjeligt til at reducere elevernes taletid og begunstige lærerens (Bernstein 1990: 17).

Bernstein skildrar korleis tida vert eit mål i seg sjølv, med den konsekvensen at metodiske varierte grep som kunne aktivisert elevane vert valt bort til fordel for læraren si (kjappare) formidling. Lærarane pratar meir, elevane mindre, og han meiner vidare at dette bidreg til å reproducere forskjellar i skulen, at dei som ikkje har ein god tilleggsarena for tileigning av kunnskap heime, fell utanfor når tempoet vert så høgt som det han finn i skulen (Bernstein 1990: 16-19).

3 Teori

Eitt av dei fremste kjenneteikna på dei nye kulturstudia er at dei er tverrfaglege, at analysane er multi-perspektiviske med ein kombinasjon av ulike teoretiske og metodiske perspektiv. Ved å samanstille ulike perspektiv, vil ein kunne kaste ljøs over forskjellige sider av samansette fenomen (Sørensen mfl. 2008: 91). Dette skildrar nettopp ynskjemålet med denne oppgåva, og for å kunne kaste ljøs over ulike sider av fenomenet *KÅL* har eg valt å strukturere dette kapitlet slik at eg fyrst tek for meg diskursanalyse, deretter læringsteori, så kunstteori og til slutt teori om eksekutive funksjonar i hjernen. Samla vil desse teoriane kunne gje eit multi-perspektivisk blikk på det denne oppgåva skal handle om, nemleg å undersøkje kunst-, lærings-, skule- og hjernediskurs i *KÅL*-prosjektet, og teorien vil utgjera verktøya eg brukar i analysen.

3.1 Diskursanalyse

Eg vil her gjera greie for det primære teoretiske perspektivet eg har valt å anvende i denne oppgåva, nemleg diskursanalyse, i tillegg til å seie litt om objektivitet og fordommar. I arbeidet støttar eg meg primært på diskursanalyse som skildra av Iver B. Neumann. Neumann er statsvitar og sosialantropolog og forfattar av boka *Innføring i diskursanalyse. Mening, materialitet, makt* (2021). Ettersom diskursanalyse både er teori og metode vil eg i dette kapitlet hovudsakeleg presentere teoriane, medan eg vil gå inn på dei metodiske og praktiske sidene av diskursanalyse i metodekapitlet.

Diskursanalyse er ein relativt ny måte å gjera vitenskap på, men som no er godt plassert innanfor normalvitenskapen. I diskursanalyse vil ein i staden for å setja opp ei hypotese og teste denne, vise korleis verda trer fram for oss som fylgje av samhandling vi sjølv er med på, ut frå ein grunntanke om at den sosiale røynda er sosialt produsert. Diskursanalyse er historisk sett ein lingvistisk disiplin der ein ser på tekst og skrift, men i Frankrike mot slutten av 1960-talet oppstår diskursanalyse som noko meir og annleis. Idéhistorikaren Michel Foucault inspirerte det som vart ei språkleg vending i samfunnsvitenskapen. I ei diskursanalyse anvendt samfunnsvitenskapelig vil ein retteleg sjå på teksten, men fokusere på kva effektar teksten har på konteksten, på verda. Neumann baserer seg i stor grad på Foucault si forståing av diskurs.

Diskursanalyse i denne forståinga legg til grunn at ein ikkje kan gripe verkelegheita direkte, men berre ved hjelp av og gjennom språket, ettersom språket er med og skapar verkelegheita. Neumann plasserer altså sin diskursanalyse som analytisk (på ein realistisk – analytisk akse) og samfunnsvitskapeleg (på ein lingvistisk – samfunnsvitskapeleg akse). (Neumann 2021:177-185).

3.1.1 Kva er ein diskurs?

«*Du snakker om virkeligheten som om den ikke formes av diskurs*»

Sitatet over er henta frå Lotta Elstad sin roman *Et eget rom* frå 2014, og sjølv om dette ikkje er ein definisjon av diskurs så peiker det på nettopp den typen diskurs vi her skal handsama. Diskurs er nemleg eit omgrep som tyder ulike ting i ulike samanhengar, men som i vår samanheng kan forståast, med Foucault sine ord: Diskursar er «practices that systematically form the objects of which they speak». Foucault opererer med fleire ulike definisjonar, og han meiner også at ein enkel definisjon vil redusere det han skildrar som eit flytande omgrep. Han skriv at han derfor i blant reknar diskurs som eit «general domain of all statements», andre gongar som «an individualizable group of statements» og atter andre gongar som «a regulated practice that accounts for a number of statements.» (Foucault 1972: 80, sitert i Neumann 2021:21). Vi har med andre ord å gjera med eit omgrep som vanskeleg let seg forklare eintydig, og Neumann skriv på liknande vis at ein som diskursanalytikar bør ha eit pluralistisk forhold til omgrepet diskurs (Neumann 2021:184-185). Elstad-sitatet i overskrifta forklarar ikkje omgrepet, men kan likevel hjelpe oss med å halde fokus i dette pluralistiske diskurs-landskapet, for det handlar i alle tilfelle om noko som påverkar måten vi opplev verda som verkeleg. Ei konkretisering av korleis ulike diskursar gjev ulike oppfatningar av verda kan vera til hjelp for å forstå kva desse diskursane tyder i praksis.

Eg har valt å bruke eit døme som er relevant i vår samanheng: ulike syn på barnet, som skildra i boka *Theorizing Childhood* av James, Jenks and Prout og i *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping* av Elisabeth Nordin-Hultmann: Ein ting som finst immanent i verda er *barn*. Men barn har vorte sett på med ulike diskursive briller opp gjennom historia, og språket om og tilnærminga til barn vil avhenge av kva diskurs om barn ein er berar av.

I antikken vart barn sett som vonde⁷ og fylt med ein vill energi som kan materialisere mørke krefter og destabilisere samfunnet. Barn vert sett på som ekstremt egoistiske og omsynslause. Med desse diskursive brillene er det logisk å halde desse vonde barna i sjakk, fysisk og mentalt til dei vert føyelege vaksne (James, Jenks and Prout 1998: 10-12). Med Jean-Jacques Rousseau og boka *Émile* (1762) vert barnet i utgangspunktet sett som uskuldig, reint og naturleg, og med desse diskursive brillene får barnet status som ein eigen person med behov, ynskjer og rettigheter (Ibid.: 13-15). Jean Piaget skildrar gjennom utviklingspsykologi at barnet går gjennom ulike mentale stadium og steg oppover i hierarkiet frå baby til vaksen. Med desse diskursive brillene er det logisk at ein skil mellom barn og vaksne, og diskursen gjev grunnlag for å sjå den vaksne, «grown-up», som det ekte mennesket. Denne diskursen legitimerer også testing og måling opp mot fastsette standardar for kva eit barn skal kunne og forstå på ulike stadium gjennom barndomen (Ibid.: 17-19). Elisabeth Nordin-Hultmann, psykolog og pedagog skildrar eit konstruktivistisk, postmoderne syn på barn. Jamfør dette synet finst ingen absolutt sanning om den «eigentlege 6-åringen». Med desse diskursive brillene er biletet vårt av 6-åringen konstruert sosialt av dei omgrepa og kategoriane/diskursane vi har tilgjengeleg: Barn *er* ikkje på ein spesiell måte, dei *blir*, ut frå dei moglegheitane og normane dei forskjellige miljøa og aktivitetane tilbyr dei. Fokuset vert retta vekk frå barnet og over til omgjevnadane, reguleringane og dei pedagogiske miljøa som utgjør vilkåra for barna si identitets- og subjektsskaping (Nordin-Hultmann 2004: 45-49, 169-172).

Med utgangspunkt i dømet om barnediskursar kan ein sjå at det vi har språk for og det vi ser, avheng av bagasjen vi har med oss frå tidlegare språklege erfaringar. Desse erfaringane vert erverva frå generasjon til generasjon, og tilnærminga veks så inn i tingen, i dømet inn i *barnet*, slik at det til slutt vert *barnet* sin kropp, jfr. Nietzsche. «Desse meiningane ligg ikkje i barnet sjølv, men er historisk eller kulturelt bestemte. Derfor er barndomsdiskursane ikkje uskuldige». Dette skriv historikar Ellen Schrupf i boka *Barndomshistorie* (2013). Ho skriv at tankemønsterane våre om barn og barndom ikkje er vilkårlege. Dei får politiske konsekvensar for korleis barndomen i skule, barnehage, heim og fritidsaktivitetar vert utforma. Ein barndom både i og utanfor skulen vil sjå ganske ulik ut om ein tek utgangspunkt i barnet som vondt,

⁷ Tyder det same som bokmål *onde*.

barnet som uskuldig, barnet som går gjennom ulike mentale stadium eller om ein tenkjer at barnet blir til avhengig av moglegheitene det vert gjeve. Ein anna måte å dele inn barndomsdiskursar på er å sjå om dei ser barn som «being» eller «becoming» I diskursar som brukar vekst-metaforar om barndomen er det som skal koma ein premiss, det handlar om kva barna skal bli (som vaksne). Desse diskursane ser barn som «becoming». Medan diskursar der barn vert sett som «a person, a status, a course of action, a set of needs, rights or differences – in sum, as a social actor» ser barn som «being» (James, Jenks and Prout 1998: 207). I fylgje Schrupf går det føre seg ein strid i det moderne samfunnet om korleis barndom skal definerast og utformast (Schrumpf 2013: 14, 72).

At det går føre seg ein kontinuerleg kamp mellom ulike diskursar om å kunne definere kategoriane og fenomenane i verda, skriv også Neumann, og kampen om omgrepet diskurs er ikkje eit unntak frå dette. Korleis ein definerer ein diskurs er altså avhengig av kva diskurs ein er del av. Eg vil som det siste tilskottet til definisjonane av diskurs løfte fram Neumann sin eigen definisjon, som eg vidare vel å leggje hovudvekta på:

En diskurs er et system for frembringelse av et sett utsagn og praksiser som, ved å innskrive seg i institusjoner og fremstå som mer eller mindre normale, er virkelighetskonstituerende for sine bærere og har en viss grad av regularitet i et sett sosiale relasjoner (Neumann 2021: 21-22).

Ved hjelp av Neumann sin definisjon kan vi sjå av dømet med dei ulike barnediskursane at diskursane vev seg inn i ulike institusjonar som skule og fengsel, og i sosiale relasjonar som dei mellom barn, mellom foreldre og barn og mellom lærarar og barn, og står fram som normale. Vi ser også at diskursen konstituerer verkelegheita vår. Det vert vanskeleg å sjå barn som uskuldige når ein i utgangspunktet ser barnet som sosialt konstruert, eller ser dei som demonisk farlege. I denne definisjonen kjem også eit anna kjenneteikn på diskurs fram, nemleg at verkelegheita må berast oppe ved hjelp av stadig stadfesting og gjentaking med ein viss regularitet for å vera stabile utsegn og praksisar innanfor diskursen (Neumann 2021: 50).

3.1.2 Diskurs og identitet

Identitetar må vera relasjonelle, skriv Neumann. Ingen, verken ein person eller ei gruppe, kan vera noko heilt aleine. Ein treng andre grupper å forhalda seg til, til å definere seg i forhold til. Ei gruppe si samtale om «dei andre» vil alltid vera ei samtale om kven «vi» er. Ulike identitetar krev jamleg stadfesting, og dei kan derfor ikkje vera statiske. Men identitetane kjem ikkje

alltid til uttrykk, dei avheng av situasjon og kjem berre til uttrykk i enkelte samanhengar (Neumann 2021: 121). Ein av respondentane i oppgåva er lærar, men sit i ein posisjon som skulebyråkrat i denne samanhengen. Identiteten som lærar er ikkje alltid til stades, men kjem raskt i forgrunnen så fort det er prat om erfaringar frå klasserommet. Identitet kan mellom anna forståast som det å fortelja ei gruppe menneske kven dei er, for å skape og representere eit handlande og kollektivt sjølv. Identitetane våre er bestemmande for kva vi meiner og kven vi er, og gjennom politikken kan ein oppleve å finne svar på kven «vi» er. Etableringa og fasthaldinga av ein slik gruppeidentitet vil innebera å få ei rekkje innbyrdes motstridande hendingar og ytringar til å verka ordna og relativt spenningslause, på ein slik måte at det stemmer overeins med forteljninga som konstituerer gruppeidentiteten det er prat om. I ei analyse av det politiske må ein sjå på kva rolle identitetar spel i å definere samhandlingsmønster og konflikhtar mellom grupper, og sjå på kva som er «normal» prosedyre for å oppretthalde desse mønsterane og løyse konfliktane. Desse aspekta må ein god diskursanalyse fange opp, meiner Neumann (Ibid.:120-123).

3.1.3 Diskursar og makt

«Power is everywhere. Not because it embraces everything, but because it comes from everywhere» (Foucault 1978: 93, sitert i Neumann 2021: 169). Dette at Foucault skriv at makt er overalt tyder, i fylgje Neumann, ikkje at Foucault meiner alle diskursar er like relevante å analysere i forhold til makt, eller at makt opererer på same vis i alle diskursar. Makt opererer og vert artikulert på ulikt vis i ulike sosiale domene, anten det er i skulen, i familien eller i kunsten, og å finne ut korleis dette skjer må undersøkjast på det sosiale domenet sine eigne premiss (Ibid.:169-172). Foucault sitt omgrep om makt tek ikkje utgangspunkt i at A utøver makta si over B i ein situasjon der A er den handlande, bevisste som påverkar B mot B sine interesser. Derimot tek Foucault «utgangspunkt i hvordan tingenes orden fremstår som *normal*, og derfor i alle fall i noen grad uproblematisk *både* for A og B». Det er vidare eit poeng for Foucault at det ikkje berre er B som ikkje forstår konsekvensen eller ser slagsida ved handlinga, men at det godt kan hende at heller ikkje A har denne oversikta (Ibid.:163-165). Eit døme på korleis dette kan arte seg: «Det er ikkje slik at nokon ynskjer at dagen skal opplevast oppstykket og at ein aldri har ordentleg tid til å ha engelsk, men det er vel slik det må vera», har ein lærar (B) sagt, og skuleleiar (A) set som normalt opp timeplanen i små bolkar også for

komande skuleår. Verken skuleleiar (A) eller lærar (B) har i dette dømet noko anna enn ei praktisk, u-problematisert forståing av at dette er det normale, og sjølv om ingen ynskjer den oppstykkja dagen som fører til at dei aldri har ordentleg tid til å ha engelsk, så vert makta utøvd og alternativ aldri vurdert.

Motstand mot hegemoniske representasjonar innanfor ein diskurs vil alltid vera eit alternativ, skriv Neumann. Dette kan skje anten gjennom å stadfeste alternative representasjonar eller ved å skape nye representasjonar. Det kan også skje ved at ein ikkje stadfester representasjonane, til dømes gjennom å ikkje seie noko eller å vera passiv. I nokre tilfelle kan ein engasjere seg i alternative diskursar, eller ein kan melde seg ut av diskursen (der det er mogleg).

Alt det som sies om noe, vokser fra generasjon til generasjon bare fordi folk tror på det, til det gradvis vokser *inn* i tingen og til sist blir *tingens egen kropp*. Det som først var utseende, blir til slutt nesten alltid tingens *vesen* og fungerer som det. Hvor dumt ville det være å anta at man bare kunne påpeke illusjonenes opprinnelse og bedragets tåkeslør for å *ødelegge* den verden som gjelder som virkelig, den såkalte 'virkelighet'. Vi kan bare ødelegge ved å skape. Men la oss heller ikke glemme: Det er nok å skape nye navn, vurderinger og sannsynligheter for på lang sikt å frembringe nye 'ting' (Nietzsche, omsett av Berg Eriksen i Neumann 2021: 37).

Som Nietzsche tydeleg får fram i dette sitatet, så er det ikkje nok å påpeike diskursen, illusjonen og bedraget sitt tåkeslør for å øydeleggje det mange opplev som verkeleg. «Vi kan bare ødelegge ved å skape». For å yte motmakt er det mest effektivt å yte motstand, ja, men også å skape eit alternativ. Neumann kallar denne forma for motmakt ein *kreativ protest*, eit omgrep eg tenkjer passar godt i denne samanhengen, eller *desidentifikasjon*. Med dette meiner han at ein identifiserer seg med noko som står i relasjon til den dominerande diskursen, men at ein gjer den til sin «eigen greie» ved å kappe bort, forandre, tilføre og låne element frå andre diskursar. Dette er *kreativ protest* som ikkje overtek den gamle diskursen friksjonslaust, men som heller ikkje stiller seg i direkte motsats til den (Neumann 2021: 165-167). Ein kvar diskurs er treig på den måten at den støyter frå seg andre praksisar som kan endre den, og med det bidreg til å halda seg sjølv i live. Ein diskurs som har halde stand over lang tid ber i seg ein del sosiale praksisar omgjort til rutinar. I denne samanhengen kan dette til dømes handle om korleis ein på skuler har omgjort diskursen om tidsinndeling av dagen i form av timeplanar til rutinar. Og praksisen fortset fordi det vert sett på som eit heilt normalt system av alle som er del av det, det opplevast som eit system som eksisterer uavhengig av dei, og andre praksisar vil tilsvarande verta sett på som unormale. Desse diskursane er i fylgje Neumann gjennomsyra av makt, og dette treige gjer det vanskeleg å formulere og innarbeide

alternative måtar å dele inn dagen på. At diskursane er så treige er vanlegvis ikkje synleg, skriv Neumann, og det er fyrst når det kjem eit framand element inn i systemet at det kjem til overflata (Ibid.:131-133, 145). Det kaoset vi menneske er, er gjennomsyra av maktrelasjonar. Ein av dei viktigaste maktrelasjonane er knytt til kunnskap. Den som er berar av den kunnskapen som vert rekna som mest relevant her og no, er berar av makt (Ibid.:151-152) .

3.1.4 Fordommar og objektivitet

Som eit siste punkt om diskurs, vil eg nemne at ein kvar diskurs er situert, altså plassert i forhold til noko og til nokon. Dette gjeld også den som utfører diskursanalysen, og eg vil gjera tydeleg greie for mi rolle og mine fordommar i metodekapittelet, s. 35. Det er nemleg viktig å vera mest mogleg eksplisitt i forhold til kvar ein er plassert i forhold til materialet når ein jobbar med diskursanalyse (Neumann 2021: 190). Filosof Hans Skjervheim minner oss på vår eigen subjektivitet. Ettersom mennesket er eit subjekt som tenkjer og handlar deretter, må også vitskapeleg metodikk forhalda seg til det. Altså må vi ikkje late oss lure til å tenkje at vi kan vera objektive. For allereie i valet av teoretiske perspektiv og vitskapeleg metode i ei oppgåve som denne, vil eg som forfattar ha teke med meg det subjektive inn, eg har valt ut kva eg vil leggje vekt på, og med det har eg også byrja fortolkinga. Eg har i fylgje Skjervheim allereie her gått bort frå det objektive. Skjervheim omtaler objektivitet som kunnskap upåverka av personlege haldningar og fordommar. Men denne forma for objektivitet forutset at det finst ei sanning, ei eigentleg meining som skal avdekkast, og dette perspektivet vart i fylgje Kvale og Brinkmann «avblåst i filosofien for en del år siden» (Sørensen 2008: 95-96, Kvale og Brinkmann 2014: 223, 247). Kvale og Brinkmann løftar så fram ein annan form for objektivitet, refleksiv objektivitet. Refleksiv objektivitet handlar om det å vera sensitiv eller oppmerksom på egne fordommar (Kvale og Brinkmann 2014: 247). Men kva vil det seie å vera sensitiv eller oppmerksom på egne fordommar?

Hans-Georg Gadamer er ein av dei fremste talspersonane for filosofisk hermeneutikk, og her er før-forståing og fordommar sentrale omgrep. Gadamer såg forståing og sjølvforståing som to sider av same sak, ved at all forståing i siste instans er sjølvforståing. I boka *Sanning og metode* gjer Gadamer greie for kva som skjer når vi forstår noko. Når vi forstår noko byrjar vi alltid med ei før-forståing. Før-forståinga kan forklarast som vår oppfatning av verkelegheita,

og dei ulike elementa som inngår i denne før-forståinga byggjer på kvarandre, støtter opp om kvarandre og passar inn i kvarandre. Utan ei samanhengande oppfatning av verkelegheita ville vi hatt store vanskar med å orientere oss i verda, for ingen kan møte verda utan føresetnader av noko slag. Før-forståinga vår inneber ein blanding av artikulert, medviten før-forståing og u-artikulert, umedviten før-forståing, og inkluderer ei rekkje ting, mellom anna språk, omgrep, forventningshorisont (Popper) og, vil eg leggje til på eigen rekning – handlingsboren kunnskap.⁸ I tillegg til *fordommar*.

Fordommane våre, eller før-dommane våre er del av, og uløyselig knytt til før-forståinga vår. For Gadamer er ikkje ein fordom utan vidare falsk eller fordomsfull, men den inkluderer alt det vi trur og tek for gitt, både på ein medviten og umedviten måte. Dette inneber mellom anna det vi oppfattar som fakta og verdier, synet vårt på menneske og samfunn og religiøse overtydingar. Mange av desse fordommane har vi med oss frå tidleg i livet gjennom oppvekst og utdanning, og berre nokre av desse fordommane har vi testa kritisk. Men Gadamer hevdar at utan fordommar, om det så er hypotesar, teoriar, verkelegheits-oppfatningar, så kan ingenting verta forstått. Han meiner også at vi ikkje kan kvitte oss med alle fordommar og all før-forståing på ein gong. Før-forståinga vår endrar seg i møtet med nye erfaringar og ny kunnskap, men då er det prat om revidering og utskifting av nokre element, ikkje heile før-forståinga som heile (Gilje 2019: 149-176). Kvar og ein har vi for-dommar, ein horisont for vår eigen forståing, og dette er ikkje noko ein skal gøyme bort eller underspille, tvert imot, med det er avgjerande at vi er dette bevisst. I denne hermeneutiske forståinga kan ein berre treffe velinformerte dommar på grunnlag av våre eigne for-dommar, og som forskar bør ein forsøke å få innsikt i desse uunngåelege fordommane og skrive om dei når det verkar naudsynt i arbeidet (Kvarv 2021: 89, 95).

3.1.5 Situering og intertekstualitet

Kulturell kompetanse ei viktig føresetnad for diskursanalyse, og det er viktig å løfte fram den teoretiske og kulturelle konteksten for oppgåva. Eg ynskjer å å situere, altså plassere materialet frå intervju med respondentane i forhold til teori på felta kunst, skule, læring og

⁸ Omgrep ofte nytta i samband med handverk, men som i mi forståing inneber alt av kunnskap kroppen ber med seg, om det vera seg kunstfag eller handverk. Omgrepet vert av Norsk håndverksinstitutt skildra slik: «Vi benytter begrepet for å beskrive hvordan håndverkskunnskapen ligger i handlingen og utøvelsen. Begrepet beskriver også godt hvordan håndverket føres videre.» (Handlingsboren kunnskap)

hjernen, for slik å få meir kjennskap til intertekstualiteten. Intertekstualitet handlar om kvar diskursane kjem frå og kvar dei høyrer til, ut frå ei forståinga om at eit kvart språklege uttrykk er uttrykt av nokon (med eit sett av før-dommar frå oppseding og utdanning), og derfor er berarar av bagasje frå tidlegare relasjonar med tekster, uttrykk og diskursar (Neumann 2021: 89-90, 190). Eg har ingen ambisjon om å grave opphavet til alle diskursane, ei heller å få fram alt av før-dommar hjå respondentane, men eg vil løfte fram teori som delvis er referert til av respondentane sjølv, og delvis er valt ut av meg som relevante for diskursane respondentane er berarar av.

3.2 Læringsteori

Læring er eit stort diskursivt felt, og for å rydde i det store biletet kan ein dele inn i to ulike læringsteoriar, *kognitiv læringsteori* og *performativ læringsteori*. Avhengig av kva læringsteori ein lener seg på, vil ein tenkje ulikt om læring og undervisning. I tråd med grunnleggjande onto-epistemologi vil teoriane også vera skaparar av røynd, dei er handlekraftige, og læringsprosessane som kjem til uttrykk i klasserommet er forma av læringsteoriane dei er baserte på. *Kognitive læringsprosessar* fylgjer av kognitiv læringsteori, og legg til grunn læring som eit kognitivt fenomen, der læring primært handlar om å tileigne seg lærestoff kognitivt. Ein læringsprosess vert forstått som noko som primært skjer i hjernen, i form av memorering, refleksjon, analyse og meta-refleksjon. Designet av læringsaktivitetane / undervisninga vil vera fagstoffsentrert, individfokusert, tenking er det sentrale, og kunnskap vert forstått som noko nøytral og generelt. I utøving av lærarprofesjonen vil læraren her ha ei viktig rolle som formidlar, tilretteleggjar og kontrollør, i tillegg til å ha ansvar for å skape gode rammer for arbeidet (Dahl og Østern 2019: 50-59). Legg ein derimot *performative læringsteorier* til grunn, ser ein læring som ein skapande prosess og ein vil forstå læring som noko som er både kroppsleg, relasjonelt, skapande, affektivt⁹ og kognitivt på ein og same tid. Det kognitive er framleis viktig, men det vil sannsynlegvis ikkje vera nok. I staden vert prosessar som å gjera, sansa, tenkje, relatere, samhandle, skape, bevege, uttrykke og agere sentrale. Designet av

⁹ Affekt vert omtalt av den kanadiske filosofen Brian Massumi, og er ein form for påverknad mellom to parter der spontane kjensler og kroppsleggjorde handlingar får ein til å trække over ein dørstokk, så å seie, utan at påverknaden er bevisst eller intensjonell. Affekt er eit tredje element verken tilskodaren eller kunstnaren kan forutsjå. Til dømes vil det, når eit barn plutselig og midt i ei teaterforestilling heilt utan invitasjon reiser seg opp og blir med på dansen, vera ei affektiv handling (Skregelid 2022: 61)

læringsaktivitetane vil vera elevsentrert, handlingsstyrt og involvere kroppen i kunnskinga, og kunnskingen vert forstått som verdiladd, ikkje nøytral. I utøvinga av lærarprofesjonen vil læraren si rolle ikkje vera å formidle, men heller å gje impulsar, fungere som moderator eller dramaturg, strukturere undervisninga og skape gode rammer for arbeidet (Gjærum og Vik 2022: 37, Østern, Selander, Østern 2019: 57-59).

3.2.1 The Signature pedagogies project – kunstnarane sin didaktikk

Pat Thomson mfl. ved Universitetet i Nottingham skreiv i 2012 ein rapport der dei tek for seg pedagogikken¹⁰ kunstnarar tek med seg inn i skulen når dei kjem inn i samarbeidsprosjekt kalla *Creative Partnerships* i England. Denne rapporten ser «arts-related signature pedagogies» opp mot «default pedagogy», og det er lett å sjå dette opp mot Østern, Selander og Østern når dei set performative læringsprosessar opp mot kognitive læringsprosessar, som skildra i førre avsnitt. Default pedagogy viser til kognitive læringsprosessar «established in schools by a standards agenda that defines excellence in terms of progress against a limited set of measurable indicators (Thomson mfl. 2012: 7)». Motsvarande vil «arts-based signature pedagogies» falle inn under det Østern, Selander og Østern kallar performative læringsprosessar.

Den pedagogiske plattformen kunstnarar kjem inn med (utøvinga av si rolle) skildrar Thomson mfl. som onto-epistemologisk, og at kunstnarane har med seg ein vilje til å utfordre, ta risiko og inkludere og fokusere på fellesskapet og kollektive arbeidsformer. Målet med kunstnarane sin pedagogikk skildrast best med UNESCO sine «The Four Pillars of Learning: Learning to Know, Learning to Do, Learning to Live and Learning to Be» (Ibid.: 11). Praksisen inneber mellom anna at undervisninga flytter seg ut av klasserommet, at eleven er sentral som læringsressurs, at kroppen er aktivert, at ein opnar opp for lek og gjev opne oppgåver bygd opp av rike narrativ. Creativity, Culture and Education tok utgangspunkt i denne rapporten og samanfatta funnene i ein modell dei kallar «Characteristic features of the so-called 'high functioning classroom'». Denne modellen er omsett til norsk i forbindelse med Kreative partnerskap i Oppland fylke, og kan sjåast under: *Figur 2: Heilskapleg undervisning – modell.*

¹⁰ Pedagogikk vert i rapporten definert vidt, slik: Pedagogikk «refers to the shaping of the learning environment as a whole, in classroom settings, and more widely in the school and community» (Thomson 2012: 7)

Eg vil i det vidare arbeidet referere til høvesvis kognitive og performative læringsprosessar, men bruke materiale frå både Østern, Selander og Østern og Thomson / CCE.



Figur 2: Heilskapleg undervisning-modell

3.3 Kunstteori: Kunst som estetisk erfaring

I samband med denne oppgåva vil eg lene meg på ein teoretisk ståstad som koplar kunst og læring, ein ståstad eg meiner tilfører interessante perspektiv til respondentane sine meningsytringar. Psykolog og pedagog John Dewey, som vi så vidt var innom i kap. 2.4, ser kunst som ei estetisk erfaring. I boka *Art as Experience* er han kritisk til ideen om å idealisere kunst, og å fjerne kunsten frå dei konkrete erfaringane. Han viser til at kunsten gjennom kapitalismen og nasjonalismens vekst har vorte sett til side på ein pidestall, og dermed vorte skilt frå kvardagslivet. Kvardagslivet har dermed vorte forstått som ibuande u-estetisk, og den estetiske dimensjonen, som for Dewey er ein nødvendig føresetnad for lykke, har vorte fjerna frå liva til folk. Ei estetisk erfaring skal, i fylgje Dewey heller basere seg på ei normal, fullverdig erfaring, berre at den estetiske erfaringa er meir intensivt og klarna. Dewey karakteriserer ikkje korleis den estetiske erfaringa skal sjå ut, men skildrar korleis ei estetisk erfaring på ulike vis skal ha ein verknad eller ein effekt i møtet med den som erfarer den. *Kunst som estetisk erfaring* er altså ein teori som ikkje fokuserer på kunsten som produkt, men som heller tek utgangspunkt i korleis kunsten kan ha ein effekt på individet, og den kallast derfor ein verknadsteori. Ei *estetisk erfaring*, slik John Dewey skildrar det, er ei forståing som skil seg ut

som ei avgrensa periode der ein er verkeleg til stades både kroppsleg, emosjonelt, sanseleg og intellektuelt, og ei slik estetisk erfaringane er alltid både praktisk, estetisk og intellektuell. Erfaringa inneber ein interaksjon mellom individ og omverda, mellom kropp og sinn (anti-dualisme), og erfaringa rommar både det å skape/handle og det å ta inn over seg/reflektere. Målet er erfaringa i seg sjølv, og denne fører til vekst i individet, også kalla ein danningsspross. (Dewey 1934/2005: 11-16, 60-62, Sortland mfl. 2022: 95-109, Leddy og Kalle 2021)

Every experience, of slight or tremendous import, begins with an impulsion, rather *as* an impulsion. Impulsion designates a movement outward and forward of the whole organism to which special impulses are auxiliary. It is the craving of the living creature for food [...] the turning towards light of the body as a whole, like the heliotropism of plants. Because it is the movement of the organism in its entirety, impulsion is the initial stage of any complete experience. [Children] enter into the [experience] only as they are woven as strands into an activity that calls the whole self into play (Dewey 1934/2005: 60-61).

I dette sitatet skildrar Dewey korleis ei kvar oppleving byrjar med noko han kallar impulsjon, og som kan omsettast til ein drivande kraft eller eit puff utover, framover og innover i erfaringa. Eit slik puff aktiverer heile mennesket (organismen) på same måte som planter konstant vender seg mot solljoset, eller slik alle levande vesen kjenner suget etter mat. Han seier så om barn at dei med dette puffet trer inn i opplevinga slik trådar vert vovne inn i aktiviteten, ein aktivitet der heile mennesket vert sett i spel. Eg finn dette puffet interessant, og vil i tillegg til skildringane over, også løfte fram denne forma for impulsjon eller puff framover som ein del av den estetiske erfaringa.

3.4 Eksekutive funksjonar i hjernen

Eit anna fagfelt vi kjem inn på i denne samanhengen er nevropsykologi. Adele Diamond, professor i nevro-vitskap som vart introdusert i kap.2.1 skriv om eksekutive funksjonar i artikkelen «Want to Optimize Executive Functions and Academic Outcomes? Simple, Just Nourish the Human Spirit». Ho skildrar her korleis desse funksjonane fungerer og best vert utvikla. Eksekutive funksjonar (EF) er som tidlegare skildra mentale funksjonar som finst i prefrontal korteks, i pannebrasken i hjernen vår. Dei gjer oss i stand til å resonnerer og drive problemløysing, forstå kva vi les eller kva vi høyrer i ein skuletime, ta val, utøve sjølvkontroll og disiplin, vera kreative, og fleksibelt justere oss når det skjer endring eller vi får tilgang på ny informasjon. Tre under-funksjonar vert av Diamond kalla kjerne-EF: *Arbeidshukommelse* - halde på informasjon som ikkje lenger er perseptuelt tilgjengeleg, *Inhibisjon* - kontroll av

kjensler, tankar, fokus og oppførsel, og gjera oss i stand til å fokusere på det vi sjølv ynskjer og *Kognitiv fleksibilitet* – tett knytt til kreativitet og evnen til å «tenkje utanfor boksen», kunne skifte perspektiv og skifte meining (Diamond 2013: 161-164).

EF er avgjerande for å fungere godt i skule, på arbeidsplassen og i livet generelt, og EF vert skadelidande om ein er anten einsam, trist, stressa eller har dårleg fysisk helse. Dersom ein er einsam, trist osv., kan det framstå som at ein har underutvikla EF, til dømes ADHD, sjølv om det ikkje er tilfelle og ein for eksempel berre er stressa. Det er empirisk belegg for at EF kan utviklast, og Diamond listar opp kjenneteikna ved aktivitetar ho meiner vil fungere best: Aktivitetar som både utviklar EF ved å direkte trene dei opp og stadig utfordre dei, på same tid som dei indirekte utviklar og støtter EF ved å redusere stress, auke barn si glede, hjelp barn til å føle at dei høyrer til, og forbetrar barna si fysiske helse. Ho seier også: «Nowhere is the importance of social, emotional, and physical health for cognitive health more evident than with EFs». Altså er det aktivitetar som aktiviserer heile barnet, og som også innehar visse kjenneteikn som Diamond meiner er mest hensiktsmessige for å utvikle EF. Og kva for aktivitetar passar inn under denne mangslungne «kravspesifikasjonen»? Diamond skriv:

Music making, singing, dancing, and sports challenge our EFs (thus helping to improve them), make us happy and proud, address our social needs, and help our bodies develop. That is, they address our cognitive, emotional, social, and physical needs—exactly what is needed for the best school outcomes (Diamond 2013: 161).

Diamond meiner altså at kunst og kulturaktivitet er det som best fyller «kravspesifikasjonen» og at desse aktivitetane derfor kan vera nøkkelen til utvikling av EF. Ho seier vidare at dersom barn er dedikert til kunst, fysisk aktivitet eller sosialt arbeid så vil ikkje det forringe korleis dei gjer det på skulen. Dersom barna er gladare, mindre stressa og i betre fysisk form så vil deira akademiske mål-opptving verta substansielt betre, sjølv om dei brukar mindre tid på å ta imot akademisk instruksjon (Diamond 2013: 161 / 164). Dette sitatet er Diamond si oppsummering og avsluttande ord i konklusjonen i artikkelen:

The different parts of the human being are fundamentally interrelated (Diamond, 2007). We are not just intellects; we also have emotions, social needs, and bodies. Even if one's goal is *only* to improve academic outcomes, the best way to achieve that is probably *not* to focus narrowly on academics alone, but to also address children's emotional, social, and physical needs (Diamond, 2010, 2013; Diamond & Lee, 2011). Counterintuitively, the most efficient and effective strategy for improving academic achievement is probably not to focus only on academics but to nurture all aspects of the child. While it may seem logical that if you want to improve academic outcomes you should concentrate on academic outcomes alone, not everything that seems logical is correct. (Diamond 2013: 165)

Adele Diamond si forskning på EF ei av dei toneangjevande inngangane, og premiss for heile *KÅL*.

4 Metode

I dette kapitlet vil eg skildre forskingsdesign, forklare korleis undersøkingane er planlagde og gjennomførte, og korleis materialet er analysert ved hjelp av diskursanalyse. Men aller først vil eg gjera greie for mi rolle og før-forståing.

Gadamer la vekt på forskaren sine eigne føresetnader, og at våre før-dommar er horisonten for forståinga vår. Dette er ikkje noko ein skal gøyme bort eller underspille, men det er avgjerande at vi er det bevisst, og at ein skriv om det når det verkar naudsynt i arbeidet (Kvarv 2021: 89, 95). Her er det riktig å skyte inn ein meta-metode-kommentar om mi eiga rolle, og ein kritisk refleksjon kring denne. Mi rolle i *KÅL* er at eg er prosjektleiar for gjennomføringa av intervensjonen i skulane. Eg er ikkje knytt til forskingsarbeidet i prosjektet, men dette master-prosjektet vart fødd ut frå arbeidet med *KÅL*-prosjektet. Skjervheim omtaler objektivitet som kunnskap upåverka av personlege haldningar og fordommar (Sørensen 2008: 95-96). Men denne forma for objektivitet forutset at det finst ei sanning, ei eigentleg meining som skal avdekkast, og i dette prosjektet er det ikkje sanninga om prosjektet eg skal seie noko om. Kvale og Brinkmann løftar fram ein annan form for objektivitet: refleksiv objektivitet. Refleksiv objektivitet handlar om det å vera sensitiv eller oppmerksom på eigne fordommar (Kvale og Brinkmann 2014: 247). Ein jobb som prosjektleiar inneber alltid å forsøke å nå måla for prosjektet, og måla for *KÅL* er å undersøkje effekten av kunst og kultur, med mål om å skape endring i skulen. Sjølv om det eg vil seie noko om her som sagt ikkje er sanninga om prosjektet, så meiner eg dette er ein vesentleg del av mine fordommar, og dei vil kunne skinne gjennom i teksten – ubevisst, og det er derfor avgjerande at eg er ærleg og open om dette. Eg vil i oppgåva vera tydeleg og kritisk reflekterande i forhold til eiga rolle og eigne fordommar, og eg er fullt klar over at det er avgjerande for master-prosjektet. Det er likevel viktig å understreke at det ikkje er mi rolle i prosjektet som er interessa her, men sjølve prosjektet. Det eg vil undersøkje i denne oppgåva er korleis dei involverte pratar om og fortel om prosjektet. Og i den samanheng vil rolla mi i prosjektet opplagt ha påverka prosjektet på fleire måtar. Respondentane eg har intervjuar er personar eg kjenner, og som dermed i intervjuar samtalar med meg vel vitande om mi rolle. Dette kan føre til at respondentar ikkje representerer alle diskursane så godt som dei kunne gjort, hadde dei prata med ein person utanfor prosjektet. Dette gjeld nok spesielt diskursar som *KÅL*-

prosjektet er kritisk til. På den andre sida kan mi rolle ha gjort at respondentane ikkje har forklart ting fullt ut, då dei har rekna ein del som inneforstått mellom oss. Relasjon til respondentane kan samstundes ha ført til større grad av tryggleik i intervju-situasjonane, at isen allereie er broten, og at ein raskt kan koma til kjernen av problemstillingane. Eg vil skildre korleis eg har reflektert kritisk omkring eigen rolle i utforming av intervjuguide og rundt korleis intervjusituasjon har vorte lagt opp på s. 39, og vil elles synleggjera refleksjonar kring eigen rolle og eigne fordommar når eg reknar det som naudsynt undervegs.

Problemstillinga i oppgåva er «Kva for maktdiskursar om skule, læring, kunst og hjernen vert forhandla om i *KÅL*-prosjektet?» Som ein ser av problemstillinga så er den utforskande, i motsetnad til ei testande problemstilling. Diskursanalyse kom opp som ein idé undervegs, då eg lette etter ein metode for å utforske og gå i djupna, og verka deretter ganske tydeleg som eit riktig val å ha teke. Eg vil her gå gjennom dei metodiske stega eg har teke i undersøkinga, og vil skildre korleis prosjektet tok form og analysen vart gjennomført.

4.1 Forskingsdesign av undersøkinga

Eg har valt eit intensivt undersøkingsopplegg, eit opplegg som rettar seg mot å få ei detaljert og grundig forståing av underlaget for undervisningsopplegga i *KÅL*. Dette inneber ei studie av relativt få einingar (respondentar), der ein ser på mange variablar (nyanser). Studien vil vera ein enkeltcase-studie. Ei enkeltcase-studie er kjenneteikna av å studere *ein* enkelt case. Ein case er eit studieobjekt som er klart avgrensa i tid og rom (Jacobsen 2015: 98-100).

Undersøkinga vil her gå djupt inn i arbeidet med undervisningsopplegga, opplegg som er utvikla spesifikt til det konkrete prosjektet *Kunsten å lære* (2021-23). Denne konkrete casen er et etablert prosjekt som allereie finst, og er med det ikkje ein konstruert case (Kvarv 2021: 124). Eit slik enkeltcase-studie vil, i fylgje Jacobsen, vera godt egna til å forstå samspelet mellom aktørar (utviklarane av undervisningsopplegget) og kontekst (undervisningsopplegga til *KÅL*), og ettersom ein slik studie er ofte utforskande i det å leite etter noko nytt eller å forsøke å forstå noko ein ikkje allereie forstår, og er derfor godt egna å utvikle ny forståing nær verkelegheita av denne spesifikke casen (Ibid.: 123-124).

For å finne ut kva for maktdiskursar om skule, læring, kunst og hjernen som vert forhandla om i *KÅL*-prosjektet er det avgjerande å koma nær respondentane og kunne gå i djupet i samtaler

med dei. Til dette eignar kvalitativ metode seg best. Kvalitativ metode er i utgangspunktet induktiv. Induksjon er ein metodisk måte å føre bevis på som ideelt sett tyder å starte med eit ope sinn, heilt utan for-oppfatningar av kva som er viktig og mindre viktig, for så å strukturere informasjonen. Det er eit ikkje-oppnåeleg ideal, då all informasjon på ein eller annan måte vil vera farga av forskaren, men det inneber i praksis at ein i forkant av undersøkingane forsøker å leggje få føringar på informasjonen som vert samla inn, slik at den som vert undersøkt er med og definerer kva for informasjon som er relevant, og at forskaren deretter systematiserer og kategoriserer materialet som har kome inn som ein del av analysen (Jacobsen 2015: 125-129, Kvarv 2021: 24-27).

4.1.1 Planleggjing og gjennomføring av undersøkingar

4.1.1.1 Utval av respondentar

Kriteria for utval av respondentar er tett knytt til formålet for undersøkinga (Jacobsen 2015: 181), og ettersom målet i denne undersøkinga er å samle mykje og god informasjon om underlaget for utviklinga av undervisningsopplegga til *KÅL*, er utvalet primært basert på dette strategiske kriteriet. Heilt konkret så er respondentane i denne oppgåva tilnyttta anten Creativity, Culture and Education (CCE) i England, Innlandet fylkeskommune i Noreg, Skolesjefen i Lillehammer eller Høgskolen i Innlandet. Respondentane som er valde har alle mykje kunnskap om og innsikt i undervisningsopplegga. Fire av respondentane, respondent 1-4 har vore med og utvikla undervisningsopplegga. Desse fire har alle bakgrunn frå kunstfag, nokre av dei også frå pedagogikk, og alle desse fire har erfaring frå arbeid med kunst i skulen. Respondent 1 og 4 er tilknytt Innlandet fylkeskommune, medan respondent 2 og 3 er tilknytt CCE. Respondent 5 har vore deltakar i ei referansegruppe som har lest gjennom og kommentert skisser av undervisningsopplegg, og har i tillegg lagt nokre av premissa for utviklinga i kraft av si rolle som representant for skulesjefen i Lillehammer. Respondent 6 har også vore deltakar i referansegruppa, og er i tillegg med i prosjektet som forskar. Respondent 6 har vore med og lagt premissa for det som handlar om eksekutive funksjonar i hjernen. I kvalitative studiar er det vesentleg at ein har eit tilstrekkeleg stort utval slik at ein får ljossett problemstillinga på ein god måte, samstundes som det ikkje er mogleg eller hensiktsmessig å intervjuje særleg mange personar, då det vanskeleggjer analyse av materialet (Ibid.: 178). Eg

har valt å intervju seks personar i samband med denne oppgåva. Sjølv om det finst ytterlegare seks som kunne ha bidrege inn i oppgåva, meiner eg utvalet som er gjort her representerer både dei viktigaste aktørane og dei mest relevante perspektiva, i tillegg til at fordelinga mellom utvikling og referansegruppe, Noreg(4) og England (2), kunstnarar(4) og andre(2), kvinner(4) og menn(2) er teke omsyn til i utvalet som er gjort. Ei liste over dei utvalde respondentane er lagt som *vedlegg 1*.

4.1.1.2 Datainnsamling

Det har vorte gjennomført individuelle intervju med respondentane. Respondentane har alle fått ein skriftleg førespurnad der hensikta og ramma for intervjua vart forklart, og der dei kunne velja å takke ja eller nei til intervju. Alle respondentar svarte ja til å verta intervjua. Tre av respondentane er intervjua ansikt til ansikt, medan dei resterande tre respondentane av geografiske omsyn har vorte intervjua gjennom digital videosamtale. Jacobsen skriv at ansikt til ansikt-intervju bidreg til openheit og tillit og fører til mindre distraksjon gjennom intervjuet då intervjuar har kontroll over intervjusituasjonen (Jacobsen 2015:148). Dei tre fysiske intervjua vart gjennomførte der respondentane sjølv ynskte det, høvesvis i eigen bustad eller på eige kontor, stadar dei var komfortable og som var naturlege for dei. Resten av intervjua vart gjort via digital videosamtale (eit alternativ som har vorte meir allment og trygt gjennom åra med pandemi, men som berre kort vert nemnd som alternativ i Jacobsen) og eg vil påstå at graden av openheit og tillit ikkje vert vesentleg redusert av å vera ikkje-fysisk i denne forma, då skilnaden mellom ansikt-til ansikt og intervju over internett har vorte stadig mindre (Ibid.: 149). Eg vil likevel nemne at ein i videosamtale ikkje har same høve til å kontrollere om respondentane får sitja i fred (Ibid.: 152). I avtalen om intervju vart alle oppfordra til å finne stader dei fekk vera i fred frå røyrliggjarar, telefonseljarar og andre, men kontroll over omgjevnadane vart overlatne til dei, i motsetning til i dei fysiske intervjua der eg som intervjuar hadde kontrollen. Når det er sagt var det ingen av intervjua som i særleg grad vart forstyrra undervegs. Her vil eg skyte inn om mi rolle at alle respondentane er folk eg allereie hadde eit etablert tillitsforhold til gjennom arbeidet med *KÅL*. At respondentane kjenner meg kan verka inn på intervjua ved at ting ikkje vert forklart og tydeleggjort, at ting vert teke for gjeve då det kan vera inneforstått oss i mellom. På den andre sida vil språklege barrierar allereie vera brotne før intervjuet, noko som kan vera ein fordel.

For å minske intervjuareffekten var det i alle intervjua viktig for meg å vera bevisst min eigen veremåte. Mi rolle i prosjektet kunne her også spela ei rolle, ved at respondentane allereie kjende til meg. Ettersom respondentane kjende meg og dermed også mine tankar om temaet vi snakka om i intervjuet, kan dette ha ført til, som skildra tidlegare, at respondentane ikkje representerer alle diskursane slik dei kunne gjort dersom dei hadde prata med nokon utanfor prosjektet. Eg trur dette er mest aktuelt når det gjeld diskursar *KÅL*-prosjektet er kritisk til. Samtidig vil eg skyte inn at *før*-forståinga vår endrar seg i møte med nye erfaringar og ny kunnskap (Gilje 2019:164), og eg har vore særst bevisst det å stille med ei ope, positiv og interessert haldning både i kropp, mimikk og ord, og ikkje minst også det å møte respondentane med eit reelt ynskje om å lære, forstå og få ny kunnskap. I videosamtalene var det i tillegg viktig å sikre god lyd, godt ljós og eit godt videoutsnitt slik at dei i andre enden enkelt kunne oppfatte nettopp kropp og mimikk, i den grad dette er mogleg gjennom ein skjerm. Utdanninga og erfaringa mi frå teater har gjeve meg ei bevisst haldning til effekten av ulike typar kroppsleg og mentalt nærvær, og eg har eit aktivt forhold til kva det inneber å vera reelt lyttande og merksam på den andre, og til effekten rommet og omgjevnadane spel i eit møte. Alt dette var til god nytte i intervjusituasjonen.

Alle intervjua vart etter samtykke frå respondentane spelt inn som lydopptak, og deretter transkriberte. Intervjuobjekta fekk høve til å lese gjennom det transkriberte intervjuet i etterkant. Datainnsamlinga er også meldt inn til Norsk senter for forskingsdata (NSD).

4.1.1.3 Intervjuguide

I utvikling av intervjuguiden var det viktig å vera bevisst mi rolle og *før*-forståing. Eg valde å utvikle ein pre-strukturert intervjuguide med faste spørsmål i fast rekkefølge, slik at samtala vart halde innanfor temaet og innanfor ein fast struktur. I tillegg utvikla eg hjelpespørsmål som kunne hjelpe respondenten å få i gang tankeprosessen dersom det vart behov for det (Jacobsen 2015: 150). At intervjuguiden var pre-strukturert sikra både at intervjuet fokuserte på det som var mitt hovudmål med intervjuet, i tillegg til at *før*-dommane mine vart synlege og kunne verta kontrollerte av meg sjølv i etterkant. Intervjuguiden ligg vedlagt som *vedlegg 3*, og kan dermed også ettergås av lesaren. (Ibid.: 149). Guiden er semistrukturert, inneheld 10 opne spørsmål utan faste svaralternativ, samt ei praktisk innleiing og eit spørsmål der

respondenten fritt kunne leggje til andre moment. Spørsmåla byrjar i det generelle, med eigen bakgrunn, rolle, oppgåver og ei skildring av bakgrunnen og innhaldet i undervisningsopplegga til *KÅL* er. Deretter rettar spørsmåla seg direkte mot fokus, premiss og mål. Den siste bolken med spørsmål er formulert slik at dei i enda større grad er opne. Her spør eg etter kva dei tenkjer er dei største utfordringane og kva dei er mest tilfreds med/stolt av i arbeidet, og respondentane kunne her fritt velja kva dei ynskte å fokusere på, utifrå eigne perspektiv. Intervjuguide vart skriven på norsk og omsett til engelsk for dei engelsk-språklege respondentane. Respondentane fekk tilsendt spørsmåla i forkant, og fekk dermed høve til å førebu seg. I løpet av intervjuprosessen fann eg ut at eg, ved å gje respondentane eit konkret utgangspunkt, fekk betre materiale, og respondenten som vart intervjuet først fekk derfor eit supplerande intervju, for at intervjuet skulle vera like for alle.

4.2 Analyse og arbeid med data

Transkripsjon er ei omsetjing eller ein transformasjon frå talespråk til skriftspråk, og forutan å vera tidkrevjande krev denne prosessen også ei rekke vurderingar undervegs, ettersom talespråk og skriftspråk artar seg ulikt, som ulike kulturar, skriv Jacobsen (2015: 201-203). Slik kan eit velformulert munnleg uttrykk verka usamanhengande eller prega av gjentakningar når det vert direkte transkribert. Det sosiale spelet med stemmeleie, kroppsspråk og tempo er naturleg i den munnlege settinga, men det fysiske vert fjerna allereie i lydopptaket, og resten vert også borte i den transkriberte utskrifta. Ein transkripsjon av eit munnleg intervju er derfor nødvendigvis ei svekking av det opphavslege materialet. Transkripsjonen som er gjennomført er gjort på to ulike måtar.

4.2.1 Intervju med lydopptakar på mobiltelefon

Intervjua som er gjennomførte ansikt til ansikt er tekne opp på lydopptakar frå mobiltelefon, eit utstyr som har relativt god lyd kvalitet og som i transkripsjonsprosessen også gav moglegheit til å redusere tempoet på avspelinga slik at detaljer i det som vart sagt enklare vart fanga opp. I desse transkripsjonane har eg fokusert på innhaldet i det som vart sagt. Alt av ord som vart sagt er noterte i presis rekkefylgje (sjølv om innhald omskrive frå munnleg til skriftleg språk enkelte gongar verkar uryddig), medan andre detaljer som tid, pausar, pust og

liknande ikkje er registrert, ettersom eg vurderte det til å ikkje gje nokon ekstra verdi til materialet for mitt formål.

4.2.2 Intervju med lyd- og video-opptak og automatisk transkripsjon

I intervjuet som vart gjennomførte som digital videosamtale vart både lyd og bilete teke opp, i tillegg til at alt som vart sagt vart direkte transkribert av Microsoft Teams sin heilt nye transkriberingsfunksjon. Videosamtala kunne etter ferdig samtale både lastast ned som lyd- og videofil og den transkriberte teksten som word-fil. Transkriberingsfunksjonen i Microsoft Teams krev berre at du angjev kva språk de pratar før den fungerer som den skal. Denne automatiske transkripsjonsfunksjonen transkriberte langt fleire detaljer enn eg gjorde då eg transkriberte manuelt. Både tid, pausar, alle pust og lydar vart fanga opp svært presist. Etter intervjuet gjekk eg gjennom transkripsjonen saman med lyd- og videofila og luka ut ord og uttrykk som var misforstått av den automatiske transkriberinga. Dette var typisk namn på personar, forkortingar og ord på andre språk enn det angjevne transkripsjonsspråket. Det innsamla transkriberte materialet ende opp på 126 sider.

4.3 Systematisering av funn: Diskursanalyse

Ettersom målet med undersøkinga er å koma fram til maktdiskursar i *KÅL*-prosjektet er diskursanalyse valt som teori og metode. Eg vil her ta for meg den metodiske delen av diskursanalyse og skildre korleis metoden er anvendt i denne oppgåva. I boka *Nye kulturstudier* vert Foucault sin diskursteori skildra som ein ytterpol i diskursanalysen, og Sørensen mfl. skriv at «Foucaults diskursteoretiske univers er vanskelig omsettelig i praksis», og går ikkje særleg mykje lengre inn i teorien (Sørensen 2008: 112). Iver B. Neumann skriv i si innføringsbok i diskursanalyse tilsvarande, nemleg at det i liten grad finst litteratur som fungerer som vegvisar eller som er egna som innføringslitteratur dersom ein vil gje seg i kast med ein diskursanalyse i tråd med Foucault sin diskursteori. Neumann nemner også at det hjå ein del diskursanalytikarar har ligge ein motvilje mot å utvikle metodelitteratur, ettersom ein har ynskt å bryte ned skilet mellom metode, metodelære og teori. I fylgje Neumann er denne motviljen det han kallar jomfrunalsk, eller puritansk som eg føretrekk å kalle det, og han argumenterer for at det er viktig med metodelitteratur. Han presenterer så eit forslag til ein metodisk framgangsmåte for arbeid med diskursanalyse. I dette arbeidet har eg teke

utgangspunkt i dei tre stega og den eine premissen Neumann skisserer som metodisk framgangsmåte. I den metodiske prosessen med oppgåva fann eg ut at eg hadde behov for meir konkrete reiskap enn Neumann sin metodiske framgangsmåte tilbyr, og valte derfor undervegs å supplere med omgrepsapparatet som vert presentert av Winther Jørgensen og Phillips. Eg vil her skildre både Neumann og Winther Jørgensen og Phillips sitt omgrepsapparat samla.

4.3.1 Neumann sine tre steg og ein premiss

4.3.1.1 Ein premiss

Ei føresetnad for å anvende diskursanalyse som metode på eit felt er at ein har kulturell kompetanse. Ein må forstå kva som vert sagt, ikkje berre orda, men også kodene innanfor eit felt (Neumann 2021: 47-51). At dette er viktig vert også understøtta av Winther Jørgensen og Phillips: «Man må læse andre undersøgelser, som kan give fingerpeg om, hvordan de givne mønstre ser ud på netop dét sociale domæne, man er interesseret i» (Winther Jørgensen og Phillips 2013:146). Ein må med andre ord setja seg grundig inn i feltet ein skal studere. Dette gjer lesinga av diskursane lettare, då ein allereie kan veta litt av kva aktørane innanfor feltet er opptekne av, kva dei har blikket sitt retta mot. Feltet det er prat om i denne oppgåva er først og fremst *KÅL-prosjektet*. Det er avgjerande at eg er kjend med rammer, mål og struktur for prosjektet, for å i det heile tatt kunne skape meining av respondentane sine meiningstryingar. Vidare er *skule* avgjerande å ha god kjennskap til: *KÅL* går føre seg i skulen og har som mål å skape endring i skulen, og skule er med det mykje omtalt i materialet. *Læring* er, som tittelen i prosjektet avslører, ein sær viktig del av feltet eg må kjenne til, og då spesifikt læringsteoriar. Vidare er *kunstteori* ein viktig del av feltet, spesifikt kunstteori som ser kunst som erfaring. Til sist er *eksekutive funksjonar i hjernen* ein viktig del av feltet, og sjølv om nevropsykologi er eit felt eg har relativt lite innsikt i på generell basis, er det også noko eg har måtte lese meg opp på og ha kjennskap til. I tillegg har eg sett meg inn i kreativitet, sett på ulike barnediskursar og lese om tidsinndeling i skulen, då dette er diskursar som opptre i ytterkanten av diskursane eg analyserer, men som spel inn på kvar sine vis hjå respondentane, og som derfor har vore viktig å ha litt kjennskap til. Foucault har i fylgje Neumann sagt at ein bør «lese alt, studere alt». Dette er i praksis ikkje mogleg, og derfor må ein på eit tidspunkt kunne seie at ein har

lest nok, sjølv om ein rett nok ikkje har lest alt. (Ibid.:52). Når så den kulturelle kompetansen på feltet er på plass, iallfall godt nok på plass, så kan diskursanalysen ta til.

4.3.1.2 Fyrste steg: Val og avgrensing av diskursane

Dette steget er delt i to, og den første delen handlar om å finne ut kva diskursar ein skal ta for seg. For å finne diskursane vil det i fylgje Neumann alltid vil vera slik at den sosiale verkelegheita er å finne i klumpar (diskursar), ettersom mennesket treng modellar for å skilja sanseintrykk frå kvarandre, og må anvende det ein har, teikna, til å kommunisere og skilja med. Som ein metode for å demonstrere at ulike sosiale sekvensar eller representasjonar tilhøyrer same diskurs, kan ein forsøke å påvise slektskap og ulikskap mellom ulike representasjonar. Å påvise dette kan ein i fylgje Neumann, «simpelthen gjøres ved å påvise at de dukker opp sammen i tekster med en viss regularitet, at det er affinitet i metaforbruk om dem.» (Neumann 2021: 53-54)

I den fyrste gjennomlesinga av intervjuet såg eg etter meiningsberande ord, lette etter ord som vart gjenteke, utsegn som vart gjenteke og kva for ord og uttrykk som ofte dukka opp saman. Eg grupperte meiningsberande ord etter tema, og sat så med ei lang liste: pedagogikk, barn, skole, undervisning, kunst, kreativitet, læring, hjernen, lærer, didaktikk, drama, meistring og kunstnar for å nemne nokre. Eg lagde ordskjar som viste kva for meiningsberande ord dei ulike respondentane brukte mest, for å sjå kva dei var aller mest opptekne av, og av dette såg eg at det var seks tema som skilte seg ut, nemleg læring, kunst, skole, barn, lærer, kunstnar og eksekutive funksjoner i hjernen. Ettersom det på dette tidspunktet var seks tema, tok eg desse med meg vidare som tentative diskursar.

Neumann skriv at kvar grensene skal trekkjast mellom diskursar, er eit val som må trekkjast for kvar enkelt analyse, og som alltid vil by på utfordringar, og som med det alltid vil måtte forsvarast. Avgrensinga av diskursane kan ikkje gjerast reint analytisk, ettersom avgrensingane deltakarane i diskursane forsøker å gjera sjølv, er ein sær viktig del av diskursen. Avgrensinga av ein diskurs kan vera avgrensing inn mot andre diskursar, noko som er utfordrande fordi ein diskurs aldri kan vera heilt lausrive frå andre diskursar. Kva avgrensingar som er relevante vert avgjort i kvart enkelt tilfelle (Ibid.:53-54). Det eg gjorde vidare var at eg lette i materialet etter ord og utsegn respondentane tok avstand frå, ved at det vart omtalt med negativt forteikn.

Desse samla eg til eit fysisk oversiktskart, saman med dei seks tentative diskursane, og eg las så dette kartet med brillene til Winther Jørgensen og Phillips sin diskursteori.

4.3.1.2.1 Winther Jørgensen og Phillips sin diskursteori

Winther Jørgensen og Phillips presenterer i boka *Diskursanalyse som teori og metode* (2013),¹¹ ei rekkje omgrep som eg har funne å vera til stor hjelp i prosessen med å definere og differensiere diskursane i analysen. I denne diskursteorien vert omgrepa *diskursivt felt*, *diskurs*, *moment*, *element*, *nodalpunkt*, *flytande betegnere* (floating signifiers) og *artikulasjon* definerte og forklarte (Winther Jørgensen og Phillips 2013: 35-41, 98). Ein diskurs vert her forstått som ei fastlegging av meining innanfor eit bestemt domene, slik eg har funne i *læringsdiskursen*. Ein diskurs er ein form for totalitet der kvart språklege teikn, til dømes elev, 6-åring, lærar, klasserom, time, undervisning er eintydig fastlagt. Ein diskurs er eit forsøk på å stanse teikna frå å gli i forhold til kvarandre, og skape eintydigheit. Dette vert gjort tydeleg ved å utelukka andre moglege forståingar av teikna. Læring i ein kognitiv læringsdiskurs inneber til dømes å sitja og tenkje og arbeide individuelt, primært kognitivt, medan læring i performativ læringsdiskurs inneber å vera fysisk aktiv, sosial og emosjonelt kopla på, i tillegg til å vera kognitivt kopla på. Eit diskursivt felt er heile reservoaret av meining ein kan tilskrive eit teikn, men som vert utelukka og ignorert i den spesifikke diskursen. Kunst som diskursivt felt er digert, og kva ein vektlegg i ein skodespelar-diskurs er noko heilt anna enn det som vert vektlagt eller ignorert av ein dramafag-diskurs. Teikn som er fleirtydige, som enda ikkje har fått meininga si fiksert vert kalla element, medan teikn der meininga innanfor ein diskurs har vorte lukka eller eintydige kallast moment. *Kreativitet* er døme på eit teikn som i denne samanhengen vert gjort til eit moment. Ein kan seie at ein diskurs sitt mål er å lukke betydninga til element, så dei vert gjort om til moment. Men ei slik lukking vil aldri verta total eller heilt fullbyrda, då det alltid vil vera mogleg å undergrave, modifisere eller endre teikna innanfor det diskursive feltet. Eit nodalpunkt er eit nøkkelteikn, eit privilegert teikn innanfor ein diskurs som dei andre teikna relaterer seg til og får si meining etablert i forhold til. I eksekutiv funksjonsdiskursen er nodalpunktet *trening*, ettersom mange av meningsmønster

¹¹ primært basert på Hegemony and Socialist Strategy (1985) av Laclau og Mouffe

handlar om nettopp trening: Korleis trener ein EF? Kva skjer om du ikkje får trent EF? *Flytende betegnere* er omgrep som brukast om teikna som er særleg opne for ulike tydingar. Men medan nodalpunkt viser til eit fast punkt eller krystalliseringspunkt innanfor ein enkelt diskurs, viser flytende betegnere til kampen som går føre seg mellom ulike diskursar. I kunstdiskursen ser vi mange slike flytande betegnere, der meiningsinnhaldet i til dømes kunstnar, kunstfag og drama kan tyde ulike ting avhengig av kva for kunstdiskurs du er berar av. Artikulasjon viser til korleis dei ulike respondentane uttrykkjer den diskursive praksisen, der ulike teikn vert sett i samanheng med kvarandre, og vert gjeve ei diskursiv mening av dei som uttrykker seg (Winther Jørgensen og Phillips 2013: 35-41). Etter ein grundig gjennomgang og påfølgjande betra forståing for kva som var kva i det diskursive landskapet, såg eg at barn og lærar fyrst og fremst vart kopla til læringsdiskursen, og eg valte dermed å leggje dei innunder læringsdiskursen. Dermed hadde eg dei fire diskursane eg skulle gå vidare med i denne oppgåva klare: *læring, skule, kunst og eksekutive funksjonar i hjernen*.

4.3.1.3 Andre steg: Diskursane sine representasjonar

I dette andre steget skal ein forsøke å finne fram til dei ulike representasjonane innanfor diskursen, og «sette opp inventarliste» over representasjonane innanfor ein diskurs. Ein skal finne fram til kva representasjonar som er tillate at inngår i diskursen; kva kan ein seie i denne diskursen og sleppe unna med det? Ein representasjon kan elles kallast eit omgrep for dei viktigaste «pakkane» av verkelegheitskrav ein diskurs inneheld. Dette forstår eg som om lag det same som sosiale sekvensar eller utsegn, og representasjonane utgjer posisjonen i diskursen. Ein diskurs produserer verkelegheit for dei som er berarar eller brukarar av diskursen, og med det kan også representasjonane kallast verkelegheiter.

Eg tok altså for meg kvar og ein av desse fire diskursane læring, kunst, skole og eksekutive funksjonar i hjernen, og stilte meg spørsmåla: Kven er del av denne diskursen, og kva kan ein seie og sleppe unna med innanfor denne diskursen? Deretter gjekk eg vidare og undersøkte diskursane sine grenser. Diskursen sine grenser vert halde i hevd på ulikt vis og med ulike verkemiddel og sanksjonar, alt frå sensur, vald, regelverk til sjølvensur og uformell grensesetjing. Det er også diskursanalytikaren sin oppgåve å undersøkje korleis grensene innanfor diskursen vert oppretthalde (Neumann 2021: 57-59). Eg spurte: Kvar går grensene for det ein kan seie og ikkje seie i denne diskursen? Eg har vidare stilt spørsmåla: Kva for

meningsmønster er dei dominerande? Kva er nodalpunkt i diskursen? Kva for
meningsmønster er det som finn resonans hjå fleire berarar? Kva er det som foreinar og kva
differensierer diskursen? Neumann skriv at det stort sett er mogleg å sjå nokre forholdsvis
klart definerte posisjonar som finn resonans blant eit stort tal av berarar, og at nokre
meningsmønstre skil seg ut. Det vil vera mogleg å skilja mellom det som foreinar ein posisjon
(grunntrekk i meningsmønsteret) og det som differensierer ein posisjon (variantar). Likevel vil
det på same måte som for diskursar, vera utfordrande å spesifisere dei (Ibid.:57-59). Etter ein
gjennomgang av alle diskursane med dette som metode, har vi funne ut mykje om diskursane,
og er klare til å ta det tredje steget i analysen.

4.3.1.4 Tredje steg: Lagdeling innanfor diskursen

Som nemnd i førre steg er det ikkje slik at ein diskurs er uforanderleg eller vasssett. Posisjonar
har ulik grad av dominans, og det finst stort sett alltid variantar som differensierer
posisjonane innanfor diskursen. Det tredje steget handlar om å sjå nærare på kva element
innanfor diskursen som er faste og meir eller mindre uforanderlege, og kva for element som
er meir flytande og kan endre seg. For å finne ut av dette, legg Neumann fram nokre
haldepunkt, og eitt av dei er aktuelle i denne samanhengen: Det som samlar / foreinar
innanfor ein diskurs, let seg vanskelegare endre enn det som splittar, altså at trekka mange er
samde om, vanskeleg let seg endre enn det ein er usamde om. Neumann skriv også at «ting
som er gode å tenkje på», slik som slektsskapsrelasjonar som «søstre og brødre», «våre barn»
og det som bur «i hjertet» også er treigare å endre enn andre trekk (Neumann 2021: 59-64).
Eg har ikkje lagt hovudfokuset i analysen på dette tredje steget, fordi eg har valt å heller gå
djupare inn i det som kjem no, nemleg spørsmålet om kvar makta ligg i diskursane.

4.3.1.5 Etter dei tre stega: Kvar ligg makta i diskursane?

Etter å ha gått gjennom desse tre stega, står eg att med ein modell av fire ulike diskursar:
kunst, eksekutive funksjonar i hjernen, skule og læring, og det er heilt tydeleg at det er mykje
som står på spel, maktkampar og maktrelasjonar som ligg innbakt i dei fire diskursane.
Neumann tek til orde for ein metodisk pluralisme, der ein vel vekk det som verkar overflødig,
for «det er ikke alltid vi er interessert i det hele» (Neumann 2021: 167). Eg har teke dette til
etterretning i maktanalysen i oppgåva. Eg har nemleg sett at diskursane er ulike, og at eg for å

best mogleg kunne setja ljøs på dei maktrelasjonane som står fram som dei mest potente eller spente i kvar enkelt diskurs, har sett at det er hensiktsmessig å velja ulike inngangar til analyse av makt. Gjennom Neumann har eg lese konkrete døme på analyser gjort i ulike samanhengar og kontekster. Eg har hatt stor glede av desse døma, og gjennom døma har eg funne verktøy til å lese og forstå maktrelasjonane i mitt eige materiale. Eitt av desse døma er eitt om saksinnramming. Det omhandlar i korte trekk kampen om kva for diskurs som skal vera gjeldande for eit spesifikt saksfelt, og der Neumann brukar ein skytefeltsak som døme (Ibid.:168-169), har eg sett at saksinnramming kan vera relevant for kunstdiskursen, for å kunne få meir innsikt i korleis maktrelasjonane spel seg ut i kunstfeltet. Eit anna døme eg har funne interessant å overføre til mitt materiale er makt i ein utviklingsdiskurs. I Neumann sitt døme er det tale om utvikling av såkalla utviklingsland (ibid. 145-146), medan eg har sett dette inn i skuleutviklingskonteksten, innanfor skulediskursen min. Andre maktomgrep og maktforståingar eg har teke i bruk er korleis hegemoniske diskursar er treige og motset seg endring og nyskaping, korleis motmakt kan sjå ut og verka, korleis det ligg makt i å definere andre- til dømes læraren- og også korleis det er konserverande makt i ein diskurs når den er innleira i andre diskursar.

Etter å ha analysert materialet, både ved å definere dei fire diskursane, deretter ved å finne ut kva dei ulike diskursane inneheld, og til slutt ved å analysere dei ut frå ulike perspektiv på makt, har eg kome fram til det eg ynskte å finne ut, nemleg kva for maktdiskursar om skule, læring, kunst og hjernen som vert forhandla om i *KÅL*-prosjektet. Eg har så samanfatta funna og trekt ein konklusjon.

5 Analyse

I utviklinga av undervisningsopplegg for *KÅL*-prosjektet var det tidleg klart at det å skape eit samarbeid mellom aktørar frå skule, kunst/kultur og forskning, i tillegg til å ha aktørar frå fleire land, inneber å manøvrere ulike fagspråk og diskursar side ved side. Det eg er ute etter å analysere er dette: Kva for maktdiskursar om læring, skule, kunst og hjernen er det som vert forhandla om i *KÅL*-prosjektet? Eg vil identifisere dei overordna tankemønstera dei ulike aktørane bringer med seg inn for å sjå kvar dei møtast og kvar dei dultar saman. Eg vil også undersøkje kvar makta ligg i diskursane. For å gjera dette tek eg utgangspunkt i samtaler eg har hatt med seks ulike respondentar. Desse representerer høvesvis kunst, både frå Noreg og Storbritannia, både frilans og kulturleverandør, pedagogikk, skule og forskning. I gjennomgangen av materialet frå samtalanene med respondentane har eg altså kome fram til fire ulike diskursar: *læring, skule, kunst og hjernen*. Dei seks respondentane bidreg i ulik grad og på ulike måtar inn i dei fire diskursane. Eg har valt å strukturere analysekapittelet gjennom å ta for meg desse fire ein etter ein. I kvar av diskursane ser eg på kva som kjenneteiknar diskursen, trekk fram aktuelle underdiskursar, og ser så på korleis makt spel inn i dei ulike diskursane. Etter gjennomgangen av alle fire, ser eg på grenseoppgangen mellom diskursane og kvar diskursane møtes og dultar saman.

5.1 Læringsdiskurs

Læringsdiskursen er den mest omtalte diskursen i materialet, og alle respondentar er særskild aktive i artikulering av diskursen. Det diskursive feltet *læring* er digert. For å avgrense feltet har eg teke utgangspunkt i to læringsteoriar: *Kognitiv læringsteori* og *performativ læringsteori*, som skildra i kap. 3.2. Medan den kognitive læringsteorien er den mest utbreidde læringsteorien ute i samfunnet, er det i mitt materiale motsett. Her er det den performative læringsdiskursen som dominerer. Faktisk er det ingen av respondentane som i særleg grad representerer den kognitive læringsdiskursen. Eg har derfor, i denne samanhengen valt å plassere kognitiv læringsdiskurs som ein underdiskurs under performativ læringsdiskurs. For den kognitive læringsdiskursen er til stades, men mest under overflata. Det skal vi koma attende til. Først: Performativ læringsdiskurs.

5.1.1 Performativ læringsdiskurs

Den performative læringsdiskursen vert bore oppe av alle respondentane i materialet, og er også den klart største diskursen. Nodalpunkt i den performative læringsdiskursen, som dei andre teikna forhold seg til, meiner eg er *mangfald*, *glede* og *protest*. I denne diskursen skal læring ha stort *mangfald*, med breidde og variasjon, og læring skal vera forankra i *glede* her og no for heile barnet. Den performative læringsdiskursen er også ein «underdog» som nærer seg på *protest* mot kognitiv læringsdiskurs. Det dominerande meiningsmønsteret i den performative læringsdiskursen er ei skildring av kva performativ læring inneber. Eg har også valt å definere kognitiv læringsdiskurs som ein underdiskurs under performativ læring. Denne vert av respondentane synleggjort først og fremst gjennom *protest* kritikk og forventningar om motstand.

Materialet inneheld fleire detaljerte og omfattande skildringar av kva respondentane skildrar at performativ læring er, og materialet innanfor dette meiningsmønsteret er det mest omfattande av alle i heile materialet. Eg har derfor systematisert og samla alt av materiale innanfor dette meiningsmønsteret i ein tabell, sjå *vedlegg 2*. Tabell-opsettet er inspirert av «heilskapleg undervisning» og «performativ læringsprosess». Både desse modellane samanliknar kognitiv og performativ læring. Eg har i tabellen berre lagt til grunn den performative delen av modellane, og samanstillt dei til ein modell. I dette oppsettet har eg systematisert og plassert inn ord, utsegn og samanfatingar av innhald frå materialet der eg tenkjer det høyrer heime. Noko av materialet vert i tabellen gjenteke fleire gongar. Dette er fordi fleire av kjenneteikna er overlappande, og eg reknar utsegna som relevante i fleire kategoriar. Tabellen består av 30 kategoriar. Og sjølv om mange av desse er overlappande vil det ikkje vera hensiktsmessig å gå detaljert gjennom desse ein for ein. Derfor har eg valt fylgjande to strategiar for å presentere meiningsmønsteret i både djupn og breidde: For det første vil eg nytja respondent 2 sine detaljerte og omfattande skildringar til å ta oss gjennom meiningsmønsteret på eit overordna nivå. For det andre vil eg zoome inn på to av dei 30 kategoriane, *elevens rolle* og *læraren si rolle*, og sjå nærare på desse.

5.1.1.1 Performativ læring – eit breiddeperspektiv

Respondent 2 samanfattar mange av kategoriane og kjenneteikna i ein og same tekst.

Respondenten uttrykkjer ein veldig positiv forståing av denne diskursen, og eg vil skyte inn at det er respondenten si forståing som vert gjenfortald i mine skildringar. Den fylgjande utgreiinga er lang, og av omsyn til lesaren, og for å kunne kommentere og kople til kategoriar i tabellen undervegs, så har eg valt å dele den i tre bitar.

So the things that I suppose that I'm, that are in the front of my mind when we're developing the sessions is that they create what we describe as "High functioning learning environments", so that you know that we're creating this content within a frame which is about children being physically, socially, emotionally, and intellectually engaged. Where children have agency, but also that we're creating a set of characteristics in a learning space which, where the role of the teacher is, you know, about challenging the learner, where the activities are really authentic for the children, and again the voice of the children, both in terms of the ideas around what sessions should be focused on, but also the nature of the activities really relate to the things that children and young people are interested in. [...] You know, can we link into, you know the local environment, and can we link into in you know, local people and can we use the school environment more flexibly? The hall? The outdoor spaces?
(Respondent 2)

Alle kategoriane respondent 2 nemner kan samle seg kring nodalpunktet *mangfaldig*. Det kan ein sjå her: Det fyrste ho nemner er "high functioning learning environment", altså dette som på norsk har fått namnet "heilskapleg undervising". Det er tydeleg at denne strukturen er ei rettesnor for henne. Det neste ho nemner står ikkje i «heilskapleg undervising»-modellen, at elevane skal vera fysisk, sosialt, emosjonelt og intellektuelt engasjert. Dette er omgrep respondenten har henta frå EF-diskursen, kap.3.4 og 5.4. Like fullt er desse kjenneteikna til stades i *performativ læringsprosess* som del av verb-gruppa å sanse, å bevege, å gjera, å skape, å tenke, å samhandle og å uttrykke. Ho skildrar så at elevane skal ha agentskap, og utdjupar dette seinare som at elevane sine idear til tema for undervisnings-opplegga skal bli høyrd, men også at undervisningsmetodikken skal relatere seg til barna sine interesser. Elevsentrert læring er ein kategori i tabellen, og desse ytringane knyt eg til denne kategorien. I kategorien står det også at læringa skal vera situert i eleven si verd, om elevens rolle som sjølvdriven og at kvar enkelt elev skal sjåast som ein ressurs. Ho nemner to ting til i utdraget, nemleg læraren si rolle som utfordrande (noko vi skal gå meir inn på s. 52), og fleksibilitet i bruk av læringsarenaer; at aktiviteten er mobil, og at ein tek i bruk ulike og varierte læringsarenaer. Skildringa av performativ læring er altså så langt ein form for læring som aktiverer både sosialt, emosjonelt, intellektuelt og fysisk, som er elevsentrert og forholdt seg til barn si verd og interesser, som brukar ulike formar for læringsarenaer og har ein lærarrolle som utfordrar. Og vi er ikkje ferdig med lista enda, det er fleire ting som skal med:

I'm also looking at, you know how are children working. And we know that it is important that children you know, can work on their own and that they you know they have the confidence and skills to be able to do that. But we also know that it's really important that children can work with other people and have good relationships with other children that they can really be able to be good contributors but also good listeners that they contribute and value the opinions of other people as well as being able to express their own opinions. How do we make the learning experience visible? How are children sort of sharing their learning? And you know we want to see children as being really mobile and you know, seeing children being physically active and children really seeing themselves as being really really central to the learning experience in the classroom, that their voices and their ideas and their opinions matter, so within this we're always, I'm always checking in - are these things, they're not always all present, but are these things really present, or knowledge sharing: Feelings and emotions you know, is there an opportunity for people to express how they feel, and that might not be to express how you feel by using a word or a sentence, that might be express how you feel in a creative way. It might be about a drawing or using a colour or choosing a shape or expressing how we feel using our bodies. I'm really just making sure that that what we're trying to provide children with is a really, really rich set of ways in (Respondent 2).

Det å uttrykkje kjensler og å forsøke å gje barna eit verkeleg *mangfaldig* utval av inngangar til læring, er nokre av kjenneteikna respondent 2 løfter fram. At læring kan vera individuelt, men at det også i stor grad er ein sosial aktivitet vert løfta fram her, saman med ulike aspekt ved det å vera i ein sosial læringskontekst: Å lytte, å uttrykkje eigne meiningar, å uttrykkje kjensler dei har, samt å dele læringa med kvarandre. Desse tinga kan koplust til kategoriane gruppe som innfallsvinkel til oppgåver, samhandling, relasjonelt, individuelt og kollektivt. I tillegg kan det koplust til dette med å uttrykkje, og til at prosessen er synleg, open. Det kan koplust til inkludering av alle, etiske aspekt inkludert i det at elevane skal kunne vera både gode lyttarar og kunne anerkjenne andre sine meiningar, men også til det å kunne uttrykkje seg sjølv. Dette kan også knytast til kategorien om å relatere (til andre). I tillegg høyrer det med å uttrykkje kjensler til i kategorien om ivaretaking av kjensler. I dette avsnittet er det læring som ein sosial aktivitet som vert fremja, med lytting, uttrykking av meiningar, kjensler og å dele læring med kvarandre, i tillegg til det å bruke kreative og eit mangfaldig utval av inngangar til læring. No over til siste del av lista:

And also I'm looking to make sure that the learner, whilst you know is being supported in their learning environment, but actually they're given lots of opportunities to manage their own learning experiences and through that process there's a series of ongoing reflections. So they are some of the characteristics, but alongside that previously this is about developing children and young people's executive functions, so they're working memory, their inhibitory control and their cognitive flexibility. So I'm also, I have that lens over the sessions as they are developing. But I think if we look at the High functioning learning environment and say ok, are we developing a learning space within which these things are happening? Are we giving children opportunities to develop their executive functions? Then that's what... And are they working with a range of different creative and arts experiences? Working with a range of different materials and working with you know having different ways into learning, working in different spaces. They are really I think, for me the sort of the main, I suppose when I'm putting my glasses on I'm looking at.. I've got my executive function glasses on. I've got high functioning classroom glasses on and I'm really just making sure that that what we're trying to provide children with is a really, really rich set of ways in. And also sort of finally to finish, and this we don't really start from this premise, but it is important 'cause it's important for teachers to see where the curriculum links are (Respondent 2).

Fyrst nemner respondent 2 at elevane skal få høve til å handtere eigen læring, som er klart kopla til kategorien om elevens rolle som sjølvdriven, deretter at refleksjon skjer kontinuerleg, jfr. kategorien med same namn og refleksiv praksis. Deretter skildrar respondenten dei tre sub-funksjonane av eksekutive funksjonar. Desse står ikkje på tabellen, men er del av EF-diskursen vi skal sjå nærare på i kap. 5.4. Det neste respondenten skildrar er at det skal vera eit vidt spekter av kunst- og kreative opplevingar, med bruk av mykje ulikt kunstmateriell. Dette koplar eg til kategorien å skape, undersøkjande praksis og å sanse. Ho gjentek dette med eit rikt utval av inngangar til læring, som saman med eit vidt spekter av kunst- og kreative opplevingar kan koplast til kategorien om Workshop-organisering av rom, som ofte må til for å få til å jobbe med kreative- og skapande prosesser, og til læraren si rolle som moderator og dramaturg i møtet med alle dei ulike inngangane til læring. Ho avsluttar med å skildre korleis ho tek på seg ulike «briller» i utviklinga av undervisningsopplegga, for å sikre at det fungerer frå alle synsvinklar. Det siste ho nemner er fagplanmål og læreplanen, som vi kjem attende til i kap. 5.2.1.

Oppsummering av performativ læring – eit breiddeperspektiv

Sett med respondent 2 sine auge er performativ læring ein samansett form for læring som inneber fylgjande teikn: Læring som aktiverer heile mennesket både sosialt, emosjonelt, intellektuelt og fysisk, som er elevsentrert og forhold seg til barn si verd og interesser, som brukar ulike formar for læringsarenaer og har ein lærar som utfordrar. Læring som ein sosial aktivitet, med lytting, uttrykking av meiningar, kjensler, og deling av læring med kvarandre, i tillegg til det å bruke det kreative og ulike kunst- og kulturaktivitetar i skapande prosessar: samla som eit *mangfald* av inngangar til læring. Og læring som inneber refleksjon, utvikling av eksekutive funksjonar, og som ber i seg fagplanmål.

5.1.1.2 Læraren si rolle – eit djupneperspektiv på performativ læringsdiskurs

Eitt av dei mest omtalte og skildra kategoriane i den performative læringsdiskursen er læraren si rolle. I tabellen vert denne skildra veldig overordna, men vi skal her gå litt nærare inn på korleis lærarrolla eigentleg ser ut i den performative læringsdiskursen. I Østern mfl. vert lærarrolla i performative læringsprosessar skildra meir inngåande ved å ikkje vera den einaste

eller viktigaste kjelda til kunnskap eller inspirasjon, den vert skildra som å ha ein viktig funksjon som moderator eller dramaturg, som ein som gjev elevane impulsar som får elevane til å undersøkje, skape og lære. Læraren i performative læringsprosessar organiserer undervisninga som meningsfulle konversasjonar, som semi-strukturerte dialogar rundt eit tema, og læraren har ansvar for å gje tryggleik, omsorg, skape eit godt læringsmiljø og sette rammene for undervisninga (Østern, Selander, Østern 2019 :59). Ut frå desse kjenneteikna vil eg sjå kva for meiningar respondentane innanfor den performative læringsdiskursen ytrar om lærarrolla, og vurdere i kva grad meningsytringane frå respondentane samsvarer med dei etablerte kjenneteikna frå Østern mfl.

Lærerrollen blir også deltakende på en helt annen måte. Ja, man er den som kan opplegget, bevegelsene i kroppen og hvilket tema man skal gjennom, men man er også til stede med barna til enhver tid, enten det er å danse en dans, stå i sirkel og klappe, eller å være solsystemet. Så man er en del av det i rommet hele tiden (Respondent 1).

Respondent 1 skildrar her fyrst ein lærarrolle der læraren er den som kan opplegget og innhaldet i temaet ein skal jobbe med. At respondent 1 ser dette som ein mindre vesentleg ting, tolkar eg av måten setninga er strukturert med dette som ei under-setning.

Respondenten byrjar med å ytre at lærarrolla er deltakande på ein heilt annan måte, deretter skyt han inn at læraren jo er den som kan opplegget og temaet, før han kjem til det eg reknar som hovudpoenget, nemleg at læraren er til stades med barna til ein kvar tid, noko han så utbroderer. Det er elles verdt å merke seg slutten av den fyrste setninga «Lærerrollen blir også deltakende på en *helt annen måte*» (mi utheving). Dette skal vi koma attende til når vi skal omtale underdiskursen kognitiv læringsdiskurs i kap. 5.1.1.5. Så kva gjer denne deltakande lærerrollen? Læraren er til stades saman med barna, i deltakande forstand, og er ein lærar som både dansar, klappar og er med i aktivitetar. Ser vi denne skildringa inn mot den performative læringsprosessen, så kan lærerrollen slik den vert skildra her samsvare med ein lærar som er med og gjev impulsar til elevane, også fysisk, og som med det inviterer elevane til å skape. Vi ser også at læraren her strukturerer undervisninga og skaper gode rammer for arbeidet. Desse siste kjenneteikna vert av Østern mfl. rekna som kjenneteikn på både performativ og kognitiv læringsteori, og er slik sett ikkje å rekne som særtrekk ved den performative læringsdiskursen.

Ein lærarrolle som utfordrar er ein kategori i tabellen om performativ læringsteori og heilskapleg undervisning, og ein lærarrolle som utfordrar vert skildra av respondent 6 slik:

Så, jeg tror nok at noen ganger så kan man i jakta på det trygge bli litt sånn, at man tar litt få sjanser, at man ikke tør å utfordre elevene fordi man er redd for at de skal bli utrygge. [...] Vi må tørre ein del det ubehaget det er å også utfordre seg selv littegrann, for det er ut ifra det opplevelsen av mestring kommer. Jo mer mestring barn opplever, jo mer klarer de. Sånn at det er viktig å kunne stå litt i det ubehaget, og støtte tilstrekkeleg slik at man tør da (Respondent 6).

I dette utsegnet er «eg»-posisjonen respondenten sjølv, og «den andre» er «ein», av meg lest som læraren. Så skiftar respondenten om, og seier «vi» om både seg sjølv og lærarane når ho kjem med det som er poenget i utsegnet, nemleg at det er viktig å utfordre, sjølv om det er ubehageleg og ein er redd for at elevane skal verta utrygge av det. Vidare kjem grunngevinga for kvifor det er viktig å utfordre – at det gjev meistring, som så fører til at barna får til meir. I utsegnet vert læraren si rolle som ein som utfordrar elevane løfta fram som eit argument for å få elevane til å overskride barrierar og oppleve meistring.

Jeg tenker at undervisning ikke skal være slik at jeg serverer dem noe, og at de bare skal åpne hjernene og få det gitt til seg, men at de er vel så viktige i undervisningssituasjonen, at de får være delaktige. Ikke bare delaktige, det finnes jo flere nivåer av det, men at de også skal være medskapere av sin egen undervisning. Og her kommer jo alt med utforskning inn, og. Ja. At ikke undervisninga hele tida er satt til at «sånn skal det gjøres», men at den skapes i samhandling med oss voksne og barna. At de er vel så viktige for undervisningssituasjonen som det vi er, som skal gi dem, på en måte, et tema eller... (Respondent 4)

Som ein ser av sitatet over, legg respondent 4 vekt på ein lærarrolle som, i tråd med det Østern mfl. skildrar, ikkje skal vera den einaste og viktigaste kjelda til kunnskap eller inspirasjon, men som inviterer elevane med i undersøkinga. Altså er det elevane si læring, ikkje lærarane si undervisning som er i fokus, noko som gjev eit fokusskifte frå lærar til elev. Utsegnet om at elevane er vel så viktige for undervisningssituasjonen som dei vaksne / lærarane, viser til at læringa i større grad skjer i samhandling mellom lærar og elev, og at sjølv om læraren er den som skal gje elevane eit tema, så er målet med læraren sine impulsar å få elevane sjølv til å undersøkje, skape og lære, i tråd med det Østern mfl. skildrar. Innleiingsvis, der respondenten omtaler læring som skjer ved å «åpne hjernene og få det gitt til seg» er verdt å merke seg, og vi kjem attende til det når vi skal omtale underdiskursen kognitiv læringsdiskurs i kap. 5.1.1.5.

You know teaching and learning is a fundamentally creative profession. And teachers don't always remember that about themselves. And whilst I think this program is challenging for teachers on lots of different levels, I hope it helps them to understand many of the creative things they already do. It also helps them to stretch their practice in new ways as well (Respondent 2).

Respondent 2 seier her at læreryrket grunnleggjande sett er ein kreativ profesjon, og at lærarar allereie gjer mange kreative ting. Og for å ta det fyrst: Det diskursive feltet kring kreativitet er enormt, og det kan ligge mange ulike forståingar bak bruken av ordet kreativ. Men i tilfellet respondent 2, som leier organisasjonen *Creativity, Culture and Education* [mi utheving] så er kreativitet eit moment, altså eit omgrep med lukka diskursiv tyding.

Respondent 2 viser konsekvent til kreativitet frå ein modell utvikla av Spencer mfl. i 2012, som skildra i kap.2.2. Kreativitet er derfor her skildra som såkalla small-c kreativitet, ein meir kvardagsleg form for kreativitet vi alle har og brukar (Holbrook 2022: 28) og konkret som eit samspel mellom det å være fantasifull, nysgjerrig, uthaldande, samarbeidande og å arbeide disiplinert (Spencer mfl. 2012b). Lærarrolla som kreativ, eller som fantasifull, nysgjerrig, uthaldande, samarbeidande og disiplinert, er ikkje direkte del av verken «heilskapleg undervisning»-modellen eller performative læringsprosessar (Østern mfl.), men kan, meier eg, sjåast som å spesifisera kva det kan innebera å vera ein dramaturg eller ein lærarrolle som utfordrar.

Læraren si rolle – oppsummering av djupneperspektiv

Artikulasjonen av lærarrolla i den performative læringsdiskursen slik den vert skildra av respondentane, er kjenneteikna av å vera ei lærarrolla som utfordrar elevane, som er deltakande, inviterer til medskaping og samskaping med elevane og som er kreativ. Østern mfl. har forsøkt å samanfatte lærarrollen som ein kategori innanfor ein performativ læringsprosess, og i all hovudsak vil eg hevde at desse kjenneteikna samsvarar med lærarrolla slik den vert framstilt av respondentane. Likevel er det ikkje eitt og same, respondentane brukar andre ord og omgrep enn Østern mfl. og det som kjem fram i «heilskapleg læring»-modellen. Læraren som kreativ er ikkje eksplisitt del av nokon av desse, og representerer med det ein mogleg særtrekk ved meiningstryngane til respondentane i den diskursive praksisen.

5.1.1.3 Eleven si rolle – eit djupneperspektiv på performativ læringsdiskurs

Eit anna teikn innanfor den performative læringsdiskursen som er mykje omtalt er eleven/barnet. Vi skal koma attende til val av ord straks. Eg vil undersøkje korleis elev/barn vert omtalt i den performative læringsdiskursen, og kva representasjonar og syn på elev/barn som

trer fram. I tabellen er det fleire av kategoriane som seier noko om elev/barn, men dei mest openberre frå «heilskapleg undervisning» er 'Hver enkelt som ressurs – sentralt', og 'Elevenes rolle – selvdrevet'. I skildringa av performativ læringsprosess er det som går mest direkte på elev/barn det at det er elevsentrert, meiningsfull for eleven og at læringa skal vera kontekstualisert og situert i elevane si verd og erfaring. På same måte som i lærarrolla over, vil eg her vurdere i kva grad meiningsytringane frå respondentane samsvarer med kategoriane frå tabellen.

I tabellen er det *elev* som er det dominerande omgrepet, *barn* er ikkje brukt. Men hjå respondentane er barn eit mykje brukt omgrep. Dette er i utgangspunktet enkle omgrep å skilja frå kvarandre, då elev omhandlar (ofte) barn i ein spesifikk situasjon, under opplæring (Elev, SNL), medan barn berre viser til ein mindreårig person (Sulland: Barn, SML i SNL). Når respondentane i denne oppgåva ytrar seg i samband med læringsdiskursen, er ramma for meiningsytringane læring, og det ville jamfør ordbok-definisjonen vera logisk at det er elev-omgrepet som er mest brukt. Men ser ein på respondentane sin ordbruk samla, ser det slik ut: Respondent 2, 3 og 6 brukar berre omgrepet barn. Respondent 4 brukar berre omgrepet elev, medan respondent 1 brukar elev i omtale av kognitiv læringsdiskurs, men konsekvent barn i omtale av performativ læringsdiskurs. Respondent 5 brukar både barn og elev, med overvekt på elev. Den fyrste meiningsytringa vi skal sjå på inneheld både barn og elev i eitt og same utsegn. Kanskje er dette utsegnet eit døme på ein grenseoppgang innanfor diskursen, som kan seie noko om kva verdi som ligg i ordvalet.

We're creating a set of characteristics in a learning space which, where the role of the teacher is, you know, about challenging *the learner*, where the activities are really authentic for *the children*, and again the voice of *the children*, both in terms of the ideas around what sessions should be focused on, but also the nature of the activities really relate to the things that *children and young people* are interested in [mi utheving] (Respondent 2).

Respondent 2 skildrar her ein læringskontekst, og vi kan sjå av ramma at læraren er til stades, og det er prat om karakteristikk av ein lærings situasjon. Altså er det ikkje overraskande at ho her brukar ordet *elev* / *the learner*. Men som ein ser av sitatet så er *the learner* berre brukt som omgrep i starten, før barna / *the children* tek over og vert gjenteke fleire gongar. Det handlar om dei same, men omgrepet skiftar. Kvifor det? Ser vi nærare på bruken av elev og barn, så ser vi at eleven vert nemnd berre ein gong, og då i samband med læraren. Mi tolking av dette er at koplinga mellom elev og lærar er eit vanleg ordpar også i det engelske språket,

og at det derfor fell seg «naturleg» å seie at læraren skal utfordre eleven, ikkje at læraren skal utfordre barnet. At respondenten så legg vekt på *barna* opptil fleire gongar, er i mi tolking ein måte å tydeleggjera at det er barn som er omgrepet ho føretrekk. Men med så mange gjentakingar verkar det viktig for respondent 2 å vera tydeleg på kva omgrep ho føretrekk. Men kvifor er respondenten oppteken av det? Om vi ser på det Schrumpf skildrar i kap. 3.1.1 er diskursar om barn og barndom langt frå uskuldige. Dei er viktige og kan rett ut ha politiske konsekvensar for utforminga av barndomen. Og at eit lite ord kan vera viktig kan vi få stadfesta av Nietzsche, sitert i Neumann: «La oss heller ikke glemme: Det er nok å skape nye namn, vurderinger og sannsynligheter for på langt sikt å frembringe nye 'ting'» (Nietzsche i Neumann 2021: 37). Å endre frå bruken av ordet elev til barn kan med det vera del av skaping av noko nytt, og kva dette nye eventuelt inneber skal vi sjå om vi kan koma nærare innpå gjennom analyse av nokre meiningsytringar. For å koma nærare inn på kva respondentane er oppteken av når dei pratar om barn vil eg låne nokre nøkkelspørsmål frå Schrumpf. Schrumpf skriv om barn at vi i vår moderne kultur ser barnet som sjølsagt natur, som har ulike behov for mat, vern og omsorg, ramma inn av biologisk alder. Ho spør så: Kor lenge varer den fasen i livet der barnet vert oppfatta som umodent og veikt? I kva grad skal barnet skjermast, og korleis skal dei utvikle seg til å verta vaksne menneske? (Schrumpf 2013: 7-14).

Om vi held fast ved ytringa i førre avsnitt kan vi sjå at det er barnet som er i fokus i denne ytringa. Læraren vert nemnd, men den viktigaste aktøren er *barnet*. Det ser ein på plassen og fokuset som vert gjeve til barna. Det er barna sin læringssituasjon som vert skildra, og det viktige i læringssituasjonen er at barna sine interesser og stemme skal verta høyrde. Vi ser også at *elevane* skal verta utfordra av læraren, slik vi har sett i djupdykken inn i lærarrolla. Kva syn på barnet er det som kjem fram her? Barnet i denne ytringa er ikkje umodent eller veikt, barna er aktørar som skal få ha sine meiningar og interesser på agendaen, samstundes som det i ein viss forstand vert drege fram og opp mot vaksenlivet gjennom å verta utfordra til vekst og utvikling.

Jeg ønsker jo at barn skal få mer glede i livet da (ler). At de kan gå på skolen og skal være glade og forventningsfulle. Det ønsker jeg jo virkelig for dem. Fordi at, altså, vi snakker jo om hva som skal bli, men jeg tenker noen ganger at vi snakker for lite om det som er. For livet har jo en verdi her og nå også, nødvendigvis ikke bare hva du skal gjøre når du er voksen, da. Og jeg tenker at det er for mange skoleleie 10-åringer, altså. Det burde være gøy fortsatt, når du er... Så det ønsker jeg for barna her og nå, at de koser seg og at de opplever, selv om vi tenker langtidseffekter, at de opplever at når søndag kommer, så gleder de seg faktisk til å gå på skolen på mandag (Respondent 5).

Utdraget over kjem frå intervjuet med respondent 5. Her kan vi fyrst stadfeste at ordet *barn* blir brukt, ikkje *elev*. Utover det vert barnet skildra som eit eige subjekt med verdi her og no. Det ser ein tydeleg i uttrykk som «ønsker jeg for barna her og nå, at de koser seg», «ønsker jo at barn skal få mer glede i livet». Heile ytringa kretsar kring dette ynsket for barna. Dette ynsket vert kontrastert med «hva som skal bli», «hva du skal gjøre når du er voksen», formuleringar som gjev uttrykk for barnet si rolle som framtidig, vellykka voksen, eit perspektiv respondenten slik eg tolkar det ynsker skal delvis vike, eller iallfall dele podiet med eit fokus på verdien livet har her og no for barna. Dette kan sjåast i samanheng med det eg løfta om den nyliberale vendinga i utdanningssektoren, kap. 2.4, der Volckmar skildrar Kunnskapsløftet som eit arbeidsmarknads-integrerande prosjekt der målet er å verta nyttige samfunnsborgarar og vellykka individ. Respondent 6 framstår som ueinig i dette trekket ved den nyliberale vendinga der ein fokuserer på barn som human becoming framfor human being (James, Jenks and Prout 1998: 207). Respondent 6 definerer ikkje kva tid barnet skal gå over til å verta vaksen, men meiner at iallfall som 10-åring burde det framleis «vera gøy». I siste del ser ein eit dobbelt perspektiv, der ho skildrar det slik at vi vaksne kan tenkje langtidseffekt (for barnet på veg til å verta ein vaksen) medan barna på si side, sjølv om dei gjer ting i skulen som vil ha langtidseffekt, bør få lov til å ikkje tenkje på dette, men heller få opplevinga av at skule er noko ein kan kose seg med og gle seg til. Respondent 6 skildrar her eit syn på barn i tråd med Schrumpf si definisjon av barndom som ei tid med lek og fysisk utfolding, og som i fylgje respondenten, slik eg forstår det, ikkje bør erstattast av eit fokus retta mot vaksenlivet.

Jeg tror at den grunnholdningen at – ja- barn kan og barn skjønner mer enn det man ofte tror som voksen, det er en viktig verdi å ha med seg. Også i den forståelsen av at dette her er noe vi gjør sammen, og som vi reflekterer over sammen. Og da kan ikke jeg som voksen ta utgangspunkt i at jeg kan så veldig, veldig mye mer enn dere. Jeg har nødt til å på en måte ha en åpen samtale med barna, selv om de er 6 år og nesten uten språk, enkelte. Jeg er nødt til å på en måte finne ut 'hvordan kan jeg snakke med dette barnet likevel?' Så det er viktig (Respondent 1).

Respondent 1 brukar også omgrepet barn, ikkje elev. Barnet vert av respondent 1 her skildra som kompetent «barn kan» og med innsikt «barn skjønner», sjølv om dei er små. Vaksenrolla vert skildra med negasjon, kva den vaksne ikkje har rett i. Om vi snur om på det kan vi finne ut kva vaksenrolle respondenten meiner er best i møte med barn. Den positivt retta vaksenrolla inneber å ta utgangspunkt i at barn skjønner eller forstår mykje og er eit subjekt, og at barnet er ein aktør ein kan halde samtalar med. I dette utsnittet er barnet på eitt vis umodent og veikt «nesten uten språk, enkelte», men samstundes vert barn framstilt som nokon som

forstår mykje, og barnet skal i fylgje respondenten forståast og møtast som eit subjekt, eit menneske. Om barnet skal skjermast er det i så fall, slik eg tolkar ytringa, mot dei vaksne si undervurdering av barna.

«De [lærerne] vil oppleve at enkelte ting [...] ikke nødvendigvis passer med det et barn på 6-7 år skal gjennom i løpet av et år. Men dette her, her mener jo vi at, eller jeg i hvert fall, at det er jo en konstruksjon på lik linje med det vi konstruerer tilbake. Det er ingen ting som tilsier at et 6-7 år gammelt barn skal ha de og de og de ferdighetene, men ikke de og de og de ferdighetene. Og jeg tror vi har fokusert for mye på, iallfall tidligere, som barna ikke har bruk for når de er 6-7 år, men derimot hvordan håndtere sosiale konflikter, utfordringer, samspill, felles refleksjon, samtale, hvordan lære, hvordan utfordre hverandre og hvordan ta plass eller ta mindre plass er vel så viktig (Respondent 1).

I dette utdraget les eg det som at respondent 1 stiller spørsmålsteikn ved utviklingspsykologien og stadium-tenkinga med fastsette standardar for kva barn skal kunne og forstå på ulike stadium i barndomen, som skildra i kap. 3.1.1. Respondenten omtaler denne tenkinga som ein konstruksjon, ikkje som sanning, og opnar med det for at andre konstruksjonar kan vera tilsvarende legitime. Her refererer eg også til eit konstruktivistisk, postmoderne syn på barn, og det kan her sjå ut til at respondent 1 deler dette synet. Her er biletet av barn konstruert, og barnet vert til utifrå dei moglegheitene barnet vert gjeve. Fokuset skiftar med det frå å sjå på og vurdere *barnet* og over til å vurdere omgjevningane, reguleringane og det pedagogiske miljøet vi plasserer barnet inn i (Nordin-Hultmann 2004: 45-49, 169-172). Respondent 1 står også som avsendar av meiningsytringa eitt hakk over. Om vi ser desse to utsegna i samanheng, meiner eg å sjå at respondent 1 argumenterer, med utgangspunkt i dette synet, for å opne opp moglegheitene i val av læringsinnhald. Altså at læringsinnhaldet i undervisingsopplegga ikkje skal vera avgrensa av det skulen / læreboka / læreplanen har lagt opp til at eleven skal gjennom i løpet av til dømes 1. klasse, men at ein kan sjå på dette meir fleksibelt og heller velja læringsinnhald ut frå det elevane har bruk for i sin kvardag. Eit anna utsegn som omhandlar utviklingspsykologi og barn, kjem frå respondent 6:

Jeg tenker jo sånn rent personlig at det finnes gode måter å lære på for små barn som vi kanskje ikke bruker i så stor grad som vi skulle ha gjort, da. At vi vet noen ting om hvordan barn utvikler seg, og noen ganger så kan jeg tenke at man ikke har tenkt utviklingspsykologi når man tenker pedagogikk. Til tross for at det egentlig er to fagfelt som går hånd i hånd. Sånn at hvis man hadde hatt fokus mer på hvordan barns hjerner utvikler seg, og hvilken måte vi kan agere for å få det til å fyre mellom synapser, så ville vi kanskje ha brukt mer kreative måter å lære på, nettopp for å få til dette (Respondent 6).

I dette sitatet ser vi respondent 6 omtaler utviklingspsykologi i positive vendingar. I utsegnet omtaler ho utviklingspsykologi som noko ein i større grad burde ta utgangspunkt i når ein utviklar læringsmetodikk. Det er også verdt å merke seg at bruken av kreative måtar å lære på

vert grunngeve ved at det vil kunne få det til å fyre mellom synapsar (i hjernen), ein konkret, utviklingspsykologisk grunngeving med mål om utvikling av hjernen til det enkelte barnet. Koplinga mellom pedagogikk og utviklingspsykologi vart også nemnd i kap. 2.4, i samband med reformpedagogikken på 1900-talet. I fylgje Oldervik var reformpedagogikken på 1900-talet grunngeve med utgangspunkt i det som då vart rekna som dei nye vitenskapane psykologi og pedagogikk. Ein kan slik lese dette utsegnet som at respondent 6 foreslår å gjenoppta eit samarbeid som var etablert med reformpedagogikken. Eg vil også nemne at det diskursive synet på barn i dette utsegnet ser ut til å korrespondere med det vi i kap.3.1.1 skildra som nettopp utviklingspsykologi med Piaget, der barn går gjennom ulike mentale stadia, noko som legitimerer testing og fastsette standardar for ulike alderstrinn (James, Jenks and Prout 1998: 17-19).

Eleven si rolle – oppsummering av djupneperspektivet

For å byrja med det siste: Det er tydeleg at vi her har funne to syn som står mot kvarandre i respondent 1 og 6 sine ytringar om barn. Respondent 1 sitt syn er at kva barna skal lære ikkje skal verta avgrensa av det som skjematisk tiltenkt deira klasstrinn, og at ein heller skal sjå på omgjevnadane og handlingsmoglegheitene barnet blir tilbudd. Dette er i tråd med eit konstruktivistisk, postmoderne syn på barn. Respondent 6 argumenterer på si side for eit utviklingspsykologisk syn på barnet, for meir utviklingspsykologi inn i rammene for læring og for eit syn som grunnleggjande sett inneber meir av nettopp skjematisk tenkjing og eit stadig fokus på barnet. Som vi har sett i dette dømet, så er måten vi ser barn heilt avhengig av kva barnediskurs ein er berar av, og her har vi funne to representantar som berarar av to ulike barnediskursar.

Utover denne skilnaden, så kan vi sjå at elev/barn av respondentane primært vert omtalt som *barn*. Ikkje alle, og ikkje alltid, men i hovudsak er det slik biletet teiknar seg. Dette skil seg frå omgrepa brukt i tabellen, der *elev* er einerådande, og kan slik sjåast som eit særmerke for respondentane i denne samanhengen. Tidlegare stilte eg spørsmål om bruken av ordet barn kan vera del av skapinga av noko nytt. Kan det vera tilfelle? Neumann skriv at enkelte ting, slik som vi her har *barn*, blir til sosiale fakta, og at kva desse tinga vert kalla kan vera viktigare enn kva dei «er». Som skildra i teorikapittelet ber språket med seg ein bagasje, og eitkvart omgrep

har med seg eit sett med meining som ein re-presenterer når ein brukar omgrepet. Det vi har språk for og det vi ser, avheng av bagasjen vi har med oss frå tidlegare språklege erfaringar. Språk skapar verkelegheit (Neumann 2021:36-37). Så kva skil mellom bruken av omgrepet elev og omgrepet barn?

Eg tenkjer er at *elev* er ei rolle knytt til ein gjeve setting, og at ein ved å sjå barnet som *elev* ser for seg ein klasserom-setting og eit visst sett med handlingsmoglegheiter. *Eleven* er ein avgrensa del av barnet, og ein kan tenkje seg at dette elev-perspektivet skjuler andre delar av barnet, sider av barnet som dukkar opp att i det du vel ordet *barn*. I tråd med den performative læringsdiskursen vil eg hevde at omgrepet *barn* i større grad enn elev er kompatibel med den performative læringsdiskursen slik den vert skildra her. Til dømes er nokre av kategoriane i performativ læringsdiskurs at det skal vera autentisk, med innhald frå den verkelege verda og at det skal vera situert i eleven (her meiner eg ein heller burde sagt barnet) si verd. Desse kategoriane vert gjeve ei meir *mangfaldig* meining dersom ein forhold seg til *barn* enn til *elev*, vil eg påstå. Verkelegheita om barn i materialet, og med det i performativ læringsdiskurs, er samla sett at barn er kapable subjekt som skal bli sett og høyrd, og som har verdi her og no. I kap.3.1.1 skilde vi mellom diskursar som såg barn som «becoming» og «being». Ut frå verkelegheita om barn i materialet her, med eit mogleg unntak for utsegnen frå respondent 6 s. 59, meiner eg performativ læringsdiskurs ser barn som «being», altså som sosiale aktørar med eigen verdi.

5.1.1.4 Performativ læring, underdiskurs: kognitiv læringsdiskurs

Den kognitive læringsdiskursen er ein diskurs som ikkje kjem tydeleg til overflata, og som mest av alt er ein tenkt diskurs i dette materialet. Likevel er den stadig synleg, ved at den performative læringsdiskursen forhold seg til den som ein u-uttalt, men høgst levande diskurs. Som nemnd er den kognitive læringsdiskursen den absolutt mest utbreidde, og den er også *hegemonisk*¹². Det tyder at utanfor denne konteksten er performativ læringsdiskurs å rekne som ein underdog eller ein motdiskurs til den sterkare, hegemoniske kognitive

¹² Ein hegemonisk tilstand oppstår når ein diskurs er forholdsvis u-utfordra, i den grad at det framstår som «naturleg» (Neumann 2021: 190).

læringsdiskursen. For å finne fram til kjenneteikna til den kognitive læringsdiskursen må vi altså sjå på kva respondentane tek avstand frå og kritiserer.

5.1.1.4.1 Kritik (av kognitiv læringsdiskurs)

Ein av måtane kritikken (av kognitiv læringsdiskurs) kjem til syne, er ved å bruke komparative ord. Vi har sett respondent 1 på s. 55 uttale [med mi utheving]: «Lærerrollen blir også deltakende *på en helt annen måte*». Vi finn liknande ordbruk fleire stader [med mine uthevingar]: «Jenter og gutter må interagere *på en annen måte enn de er vant til*», voksenrollen er litt *annerledes enn lærerrollen vanligvis er*», «stretch their practice *in new ways*». Komparative eller samanliknande ord og uttrykk som *annerledes*, *ny*, *bedre*, *forskjellig*, *på en annen måte*, er å finne i mange av meiningsytringane, og det er den kognitive læringsdiskursen dei samanliknar med. Men vi ser også kritik av kognitiv læringsdiskurs i lengre utdrag, som her:

Learning often is seen as taking place in what we call a classroom. But we know from our work in *Creative Partnerships*, in our work and other programs that actually when we take learning outside of traditional learning spaces really exciting things can happen, and it can open up and different opportunities for learning. So I'm looking at you know, where is this learning going to happen? You know, is it just contained within the classroom or actually are there opportunities for learning to go out into the community? (respondent 2)

Vi-et i dette utsegnet er respondent 2 og hennar organisasjon CCE. Det er ikkje eit uttalt «dei andre» i utsegnet, men det er to stader ho ikkje brukar «vi», og det er når læring vert kopla til klasserommet. I fyrste setning byrjar ho med ei stadfesting av at læring «often is seen», som oftast skjer i klasserom. Det er noko ho har observert frå den noverande tilstanden i skulen, altså kognitiv læringsdiskurs, og ho brukar «often is seen», som eg meiner markerer meir avstand enn dersom ho hadde brukt til dømes «I see» eller «we see». Den andre gongen ho tek avstand er i siste setning [med mi utheving] «is it just contained within the classroom»? Her refererer «it» til læring, og her er det ingen «eigar» av læringa, det er læringa sjølv som er subjektet i setninga. Den eigentlege eigaren, den som har valt om læringa skal skje her eller der er ikkje gjort synleg, men respondenten har valt å ikkje kople det til seg sjølv, og markerer slik avstand. Her ser vi respondenten omtaler performativ læringsdiskurs, men mellom linene ser vi tydeleg at den kognitive læringsdiskursen trer fram, kjenneteikna av at læring skjer i klasserommet, berre i klasserommet.

I det at skriving, lesing, pugging, tenking i seg selv er ikke transparente handlinger, for de er ikke aktive i rommet på den måten, så det er ikke så lett å se at en elev sitter og tenker på noe helt annet, eller at de har det vondt, for barn er også flinke til å skjule det (Respondent 1).

Her refererer respondent 1 til det vi kan tenkje er ein klasserom-situasjon der det går føre seg skriving, lesing, pugging og tenking. Alle desse aktivitetane er egna til å tileigne seg lærestoff kognitivt, utan at resten av kroppen (det sosiale, fysiske eller emosjonelle) er kopla inn, noko som vert stadfesta i utsegnen «de er ikkje aktive i rommet *på den måten*» [mi utheving]. Altså set han det som skjer opp mot ein annan type læring han i staden føretrekk. Kritikken av den kognitive læringa i utdraget går på at aktivitetane, som berre er avhengige av tanken og eigen kognitiv kapasitet, ikkje er transparent. Altså er det i fylgje respondenten ikkje lett å sjå om ein elev tenkjer på det som er planlagt at eleven skal tenkje på, eller om eleven sit og tenkjer på noko heilt anna, eller til og med har det vondt utan at det vert sett. Respondenten kritiserer kognitiv læringsdiskurs for å gjera læringa ikkje-transparent, som fører til at ein i mindre grad ser kva som faktisk går føre seg inni elevane.

You know I always remember meeting a very wise teacher in a visit that I did to a school several years ago and you know, we walked into the class and the children were sort of playing back some of the results, they got to a little assessment that they've done and a lot of them got really high marks, and the teacher said, you know, I've done my job really badly here because actually learning is really hard and actually everybody is getting this right and everybody is doing it. Then it's not hard enough. And actually, I'm not giving you enough challenge as learners. So I think it's really important that this sort of learning isn't easy. It's challenging for the teachers, and it's challenging for the young people and it really pushes them, you know, socially, intellectually, emotionally to engage in the learning process in a really, really exciting way. (respondent 2)

I denne historia fortalt av respondent 2 er «vi»-posisjonen ho sjølv, som besøkjande til ein skule, og «den andre» er læraren i klassen. Settingen ho teiknar opp er eit klasserom med elevar som beinveges etter dei har lært noko, gjentek det dei har lært (plays back) gjennom ein liten test, ein test dei gjer det veldig bra på. Men historia handlar om læraren sin reaksjon på dette, at han konkluderer med at han har gjort ein dårleg jobb. Dette kan verka overraskande med tanke på at han har elevar som akkurat har gjort det bra på ein test. Men det er i forklaringa på *kvifor* han har gjort ein dårleg jobb at poenget kjem: Det å gjenta noko tyder ikkje at ein har lært. Læraren gjennomskodar situasjonen og innser at det at alle får det til, tyder at han som lærar ikkje har gjeve elevane nok utfordring. Men kvifor innleier respondent 2 med å kalle denne læraren «veldig klok», kvifor startar ho med eit kompliment? Eg tenkjer at dette kan handle om at læraren uttrykkjer motstand mot den kognitive læringsdiskursen han er berar av, at han yter motstand gjennom ein kreativ protest eller desidentifikasjon (Neumann 2021:165-167), og at dette kling godt i respondent 2 sine øyrer. I

dømet i sitatet over ser ein at den kloke læraren har innsett sin eigne svakheit, og har uttrykt motstand til den kognitive diskursen, noko han får honnør for av respondenten. Kritikken mot kognitiv læringsdiskurs her handlar om at læringsmetodikken med testing og gjentakning av det ein nettopp har høyrd ikkje gjev faktisk læring.

Vi skal kjapt sjå attende på det respondent 4 ytra på s. 54, der vi la merke til at ho i utsegnen sa at «undervisning ikke skal være slik at jeg serverer dem noe, og at de bare skal åpne hjernene og få det gitt til seg [...]At ikke undervisninga hele tida er satt til at «sånn skal det gjøres» Det ho kritiserer kognitiv læringsdiskurs for her er at undervisninga er lærarstyrt, at det er lite valfridom for elevane i læringsprosessen.

Det siste vi skal sjå på er korleis den kognitive læringsdiskursen trer fram gjennom motstand respondent 1 forventar å møte (frå kognitiv læringsdiskurs) i skulen:

Og så er det en utfordring at jeg tror [...] i forhold til det med læreplanen [at lærerne] vil oppleve at enkelte ting passer ikke med det de skal lære barna sine, og at [...] noen ting er veldig lett å se at å ja, her får vi et kjempestort utbytte rett i fanget, fantastisk, og så er det andre ting som er vel så bra, men som det ikke er like lett å se utbyttet på øyeblikkelig, og hvor det ikke nødvendigvis passer med det et barn på 6-7 år skal gjennom i løpet av ett år (Respondent 1).

Her skildrar respondenten at læringsutbyttet i *KÅL* ikkje alltid vil vera direkte synleg, og at dette kan føre til motstand frå lærarane, som kan oppleve at ikkje alt passar med det dei har tenkt å lære barna akkurat dette året, eller akkurat på dette tidspunktet. I dette skimtar vi ein kognitiv læringsdiskurs styrt av ein struktur der læreplanen legg føring for kva barn skal lære på det eine eller andre trinnet.

5.1.1.5 Performativ læring: Oppsummering av kognitiv læringsdiskurs

Kognitiv læringsdiskurs vert kritisert både indirekte ved bruk av samanliknande ord og direkte i ei rekkje utsegn, og eg har løfta fram fleire av desse ytringane i dette avsnittet. Om vi i tillegg tek med kritikk som har kome mellom linene frå skildringar av lærar- og elevrolla i performativ læringsdiskurs, og set all denne kritikken saman, så får vi fram eit ganske breitt bilete av den kognitive læringsdiskursen. Det er viktig å hugse på at biletet vi her får fram er basert på respondentane sine utsegn, og ettersom alle respondentane i hovudsak er kritiske til kognitiv læringsdiskurs, så er det eit lite flatterande bilete av kognitiv læringsdiskurs som trer fram:

Om elevrolla finn vi at det er lite valfridom for elevane, og kva tid elevane skal lære ulike ting

er styrt av føringar frå læreplanen. Det er fokus på kva elevane skal bli i framtida, ikkje fokus på det elevane har bruk for her og no. Vi finn *ei lærarrolle* der læraren si undervisning har større fokus enn elevane si læring, ei lærarrolle som gjer det lett for elevane, som er *for* oppteken av tryggleik, som er passiv og utanforståande og som tek utgangspunkt i at dei vaksne kan mykje meir enn barna. Om *læringsaktivitetane* finn vi at læringa skjer (berre) i klasserommet, at læringsaktiviteten er skjult (ikkje-transparent), at metodikken inneber testing og gjenforteljing av innhald, og at læreplanen er førande for kva og kva tid ting skal læres. Dette er diskursen respondentane kritiserer, og når vi også veit at denne diskursen er hegemonisk og mest utbreidd vil det vera interessant når vi no skal sjå korleis makt utspel seg i læringsdiskursen som heile.

5.1.2 Læringsdiskursen: oppsummering i eit maktperspektiv

Vi har i dette kapittelet sett på den performative læringsdiskursen, og deretter sett på underdiskursen kognitiv læringsdiskurs. Sjølv om performativ læringsdiskurs er den mest utbreidde diskursen i mitt materiale her, så er ståa ute i samfunnet ein annan. Den kognitive læringsdiskursen er hegemonisk, og vert skildra som den «vanlege» skulen av respondentane. Neumann skriv om hegemoniske diskursar at dei vert bore oppe av praksisar som har vorte rutine, og at desse praksisane er sjølvopphaldande. Dette kallast diskursen sin treigheit, og gjer at innspel frå framandelement vert avslått, slik at diskursen fortset å vera slik den er. Det finst med lite eller ingen rom for nyskaping. (Neumann 2021: 145-149). Respondentane innanfor den performative læringsdiskursen representerer eit slik framandelement i møte med den hegemoniske kognitive læringsdiskursen, og kan dermed forvente, som ein del av den kognitive læringsdiskursen sin treigheit, å verta avvist. Sjølv om dette er aktive mekanismar i ein hegemonisk diskurs så er motstand mogleg. «Motstand mot diskursens hegemoniske representasjonar vil alltid være en mulighet», skriv Neumann, men han skriv også at det er lite motmakt i ein strategi som berre er ein protest. Kritikken av hegemonisk kognitiv læringsdiskurs er altså lite verdt i seg sjølv, uansett kor omfattande eller treffande den er, sett i ein diskursiv samanheng. Det som må til er ein såkalla «kreativ protest», altså at ein saman med kritikken skaper noko anna (Ibid.:166-167). Og den performative læringsdiskursen er nettopp, vil eg hevde, eit slik forsøk på kreativ protest, der ein

presenterer nye måtar å vera i verda, nye strategiar for korleis ein kan jobbe med læring i skulen. Vi har også sett eit døme på ein lærar, frå historia som byrja med «I always remember meeting a very wise teacher» s. 66, at motstand kan utøvast også frå innsida. Læraren tek avstand frå og desidentifiserer seg frå eigen, tidlegare praksis og omfamnar ein ny måte å tenkje omkring læring og lærarrolla. Dette er eit døme på ei sosial rørsle frå eit enkelt subjekt som øver motstand mot den hegemoniske læringsdiskursen.

Eg vil no, som siste del av læringsdiskursen, sjå på eit par konkrete døme på maktutøving i samband med læringsdiskursen, og har valt å løfte fram definisjonsmakt. Først vil eg kikke på makta som ligg i valet av omgrepet barn slik vi såg det i elevens rolle-avsnittet, og deretter vil eg sjå på korleis det ligg makt i å definere andre, i denne samanhengen korleis det ligg makt i å definere lærarane som gruppe.

5.1.2.1 Definisjonsmakt: omgrepet barn

I avsnittet om barnet si rolle var det nettopp ordet barn som fekk ein del av fokuset. Men korleis heng det saman med makt? I fylgje Neumann er kampen om å framstille verda på den eine eller andre måten, slik at det eine eller det andre vert normalt, ikkje det avgjerande i maktaspektet. Men derimot er den politiske kampen knytt til *effektane* av å framstille verda på ein eller annan måte sentral (Neumann 2021: 169). I vårt tilfelle, *elev versus barn*, er altså spørsmålet ein må stille seg for å finne fram til maktaspektet, kva effektane er av å bruke elev versus barn. I materialet såg vi at barn vart valt av respondentane, og at verkelegheita om barn i performativ læringsdiskurs er at barn er kapable subjekt som skal bli sett og høyrd, og som har verdi her og no. Effektane av denne forståinga av barn i ein lærekontekst vil eg hevde kan vera at ein blir kritisk til læring der barn «bare skal åpne hjernene og få det gitt til seg», som respondent 4 skildra det, altså til læringssyn der barn er læringsobjekt, og at ein blir kritisk til læring der fokuset ligg tungt på kva elevane skal få til/bli som vaksne. På same vis er kanskje effekten at ein vert meir open for meir elevorientert læring, open for at barn si glede skal ha rom i læringa og ein blir meir interessert i å lytte til barna sine meiningar.

5.1.2.2 Definisjonsmakt: Makt i å definere læraren

You know teaching and learning is a fundamentally creative profession. And teachers don't always remember that about themselves. And whilst I think this program is challenging for teachers on lots of different levels, I

hope it helps them to understand many of the creative things they already do. It also helps them to stretch their practice in new ways as well (Respondent 2).

I dette utsegnet¹³ finn vi eit syn på lærarrollen og heile læraryrket som ein kreativ profesjon, noko lærarane sjølv «ikkje alltid hugsar om seg sjølv». Slik eg ser dette utsegnet er det eit døme på utøving av makt gjennom diskurs, ved at ein fortel ei gruppe menneske kven dei er, for å skape og re-presentere dei innanfor eit spesifikt kollektivt sjølv. Her kan ein sjå at lærarane vert fortalt at dei er kreative, at dei høyrer til i «den kreative gjengen», og at det vert jobba for at dei skal forstå og anerkjenne den delen av seg sjølv, og ikkje minst i diskursiv forstand, anerkjenne bruken av ordet kreativ om det dei gjer, for så å kunne innlemme lærarane i det kreative, kollektive sjølv. Makta i utsegnet handlar om at ein forsøker å gje eit svar på kven «vi»-et er, og at ein forsøker å definere lærarane inn i dette «vi»-et. (Neumann 2021: 120-123)

Nei, det er jo viktig for meg at det ikkje føles for lærerne at det er noe som kjem i tillegg til, men at det er læreplanen som må være førende her. Det er målet med læreplan. Ja, det er jo, har vært borti en del prosjekter som superspennende og virker..., men som lærerne føler at Dette blir meirarbeid, da, og ikkje heilt ser nytten av. Så at *Kunsten å lære* er noe som ja, elevene skal jobbe med læring, men at de kan gjøre det på andre måter, og at lærerne får et innblikk i det. Tenkjer eg er det viktigaste for meg. For at vi kunne si ja til dette her da (Respondent 5).

I dette utsegnet ser ein at respondenten tek ei tydeleg rolle i å definere kva slags samhandlingsmønster som er normale, altså kva som er normal prosedyre for å oppretthalde god samhandling. I dette utsegnet handlar det primært om å ikkje gje lærarane meirarbeid. Her ser ein at lærarane vert forsøkt definert på ein annan måte enn i utsegnet om kreative lærarar over. Den kollektive gruppa «lærarane» vert presentert som er ein gruppe som ikkje responderer godt på ytre input dei ikkje ser nytten av, ting dei raskt kategoriserer i sekkenemninga meirarbeid, og dermed avviser, og konflikt vil i så fall kunne ventast å oppstå. Makta i desse to utsegna ligg i makta til å definere andre. Når «vi»-et pratar om «dei andre» er det alltid ein samtale om kven «vi» er, ettersom identitetar må vera relasjonelle (Ibid.:121). I båe utsegna referert til over, er det tydeleg at båe utsegn generaliserer lærarane som gruppe. At alle lærarar reagerer negativt på spanande prosjekter, eller at alle lærarar er kreative, er forenklingar, men båe er konstituerte av garantert motstridande hendingar og erfaringar respondentane har hatt, men som vert framstilt som relativt ordna og einskaplege

¹³ Også brukt i kap. 5.1.1.2, men i ein annan kontekst.

erfaringar slik at det stemmer med forteljinga som konstituerer gruppeidentiteten det er prat om.

Vi har sett at det ligg makt læringsdiskursen både i makt og motmakt som sett i samspelet mellom kognitiv og performativ læringsteori, men også at det er makt i det å definere omgrepet barn, og i det å definere lærarar som gruppe. Vi skal no gå over til ein annan diskurs, og sjå korleis skulediskursen viser seg i materialet, og ikkje minst skal vi sjå korleis makta kjem til uttrykk der.

5.2 Skulediskursen

Når eg her analyserer diskursen om skule, er det greitt å spesifisere at det ikkje først og fremst er prat om skulen som fysisk infrastruktur/bygg, men at respondentane i hovudsak pratar om skulen som det menneskelege fellesskapet av lærarar, elevar, reinhaldspersonale, skuleleiar osv., sjølv om denne skilnaden ikkje alltid er eksplisitt i materialet.

Skulediskursen er ein diskurs alle respondentane tek del i, og eit tydeleg trekk er skildringa av den beståande, observerte tilstanden i skulen. Det som foreinar posisjonen er at denne beståande, observerte tilstanden i skulen vert skildra i negative eller i beste fall tvitydige / nøytrale ordelag. Eit ord ingen av respondentane uttaler, men som for meg oppsummerer desse skildringane er skuffelse. *Problem og potensiale* kan sjåast som nodalpunkt, som det som gjer skulediskursen til det den er. I skildringane av den beståande tilstanden i skulen er det tre meiningsmønstre som dominerer. Problemet er, *for det fyrste* ein skule som ikkje evnar å engasjere. Ein skule der leik og kunstfag har forsvunne, som gjer ting som ikkje verkar, ein skule der elevane er til stade og ser ut som dei lærer, ein skule med uengasjerte elevar. *For det andre* har skulen svikta elevane. Skulen har ubrukt potensiale som førebyggjande arena, den ber preg av manglande inkludering, av barn som mistar motivasjonen, og det er altfor mange skuleleie 10-åringar og barn som fell frå. *For det tredje* har skulen sin personalkultur utfordringar. Det vert skildra såkalla «interessant» kultur og «særs interessante» haldningar på personalrommet, og ein manglande kultur for samarbeid.

Men kvar går grensene for kva det er lov til å ytre innanfor denne diskursen? Det er berarane av diskursane som sjølv må trekkje opp desse grensene, og det er ikkje lett å definere desse grensene eksakt, men nokre av ytringane som ser ut til å balansere litt i grenseland skal vi sjå nærare på her:¹⁴

I suppose as an outsider, thinking back to when I started being in schools, I just couldn't see what the problem was, but then there's like: Where do you begin? In the classroom? In teacher education? Like how do you change this culture that sort of drag people into that... There's not great. The culture in staff rooms that I experienced was interesting, and attitudes were, yeah, very interesting. And really not what I would expect from somebody who wanted to do this (Respondent 3).

Det ein ikkje ser av denne transkripsjonen er at respondenten nølte før kvar «interesting». Dette opplevde eg i den fysiske interaksjonen i intervjuet var for å signalisere at han eigentleg ville brukt eit anna og sterkare ord, men trekte seg og etter litt nøling i staden valde dei nøytrale omgrepa «interesting» og «very interesting». Her er det tydeleg at respondenten trekk opp ei grense for seg sjølv, og at han opplev at denne grensa går ved det å ytre reelt negative erfaringar frå lærarrommet.

Så ein må jobbe langsiktig og ikkje gje seg. Oppatt og oppatt. Og så må ein ha støtte selvfølgelig. Krav, kontroll og støtte, altså på en måte stille noen krav, men også vera der og vera behjelpelig, vegleie og hjelpe til (respondent 5).

I denne ytringa frå respondent 5 ser ein at respondenten, i det *krav, kontroll og støtte* vert uttalt, beinveges vel å nyansere eller vatne dette ut med bruk av språklege demparar som *altså, på ein måte, noen, også*. Eg tolkar dette til å vera fordi oppramsinga av desse tre, *krav, kontroll og støtte* er i grenseland for kva respondenten kan seie utan at det framstår med for mykje synleggjort autoritet eller makt, og derfor vel å dempe ytringa. Det er også verdt å merke seg at ho også vidare i setninga fortset nyanseringa / utvatninga ved å vektleggje den minst autoritære av dei tre, nemleg *støtte* ved å gjenta denne ei rekkje gongar, med bruk av ulike synonym: *vera der, vera behjelpelig, vegleie, hjelpe til*. Ein siste grenseoppgang eg vil trekkje fram ser ein hjå respondent 6, som seier fylgjande: «Og derfor tenker jo jeg på skolen som en veldig sånn viktig forebyggende arena der man *ikke alltid, noen ganger* så er det ubrukt potensiale (mi utheving).» Her vert det trekke opp ei grense ved det å vera kategorisk. Det å påstå noko på generelt grunnlag blir over grensa, og utsegnen vert nyansert ved at respondenten legg inn ei sikring i å spesifisere «ikke alltid, noen ganger». Respondent 3 si grense går ved å ytre reelt negative opplevingar frå lærarrommet, respondent 5 si grense

¹⁴ sitatet til respondent 3 er korta ned.

handlar om å ikkje framstå for autoritær, medan respondent 6 si grense handlar om å vera presis og etterretteleg. Som ein ser så går desse grenseoppgangane ulike stader for desse tre, og eit samlande trekk ved desse er at grenseoppgangane handlar om å ikkje bli mislikt eller arrestert av dei som er inne i skulen, men eg har ikkje nok materiale til å kunne undersøkje dette nærare.

Det eg kan undersøke, er kva som differensierer posisjonane til dei ulike berarane av skolediskursen. Respondentane som representerer kunst, kultur og forskning er dei som dominerer meiningsmønsterane om *skulen som ikkje evner å engasjere og skulen som sviktar elevane*. Respondenten frå skule er berre med i den tredje kategorien som handlar om *personalkultur med utfordringar*, og omtaler der berre manglande kultur for samarbeid. Samla er det tydeleg at respondentane som til dagleg sit lengst unna skulen har dei sterkaste utsegna, medan utsegna vert meir nyanserte dess nærare ein kjem skulen sin kvardag. Ein av respondentane arbeider i skulen som kunstnar i prosjektet då intervjuet vart gjennomført, og denne respondenten uttrykkjer skuffelse over mangel på leik og kunst i skulen, men er elles, som den einaste, nøytral til positiv i sine meiningsytringar om skulen. Respondent 6 er den einaste som skildrar ein alternativ framtidstilstand og samtidig koplare dette til *skule*. Døme på slike skildringar er *Ha det godt på skulen, God start på utdanningslivet sitt, Glade og forventningsfulle barn*. Med å synleggjera at det berre er respondent 6 som ytrar dette, meiner eg at dei andre respondentane når dei skildrar alternative framtidstilstandar, ikkje koplare desse direkte til *skule*. Ytringar om *skule* vert av respondent 1-3 primært omtalt i negative ordelag, medan ein i staden brukar ord som *læring* eller omgrep som *få ut sitt potensiale* når det er prat om den alternative framtidstilstanden. Respondent 5 skildrar *skule* både som eit *problem* og nøytralt, men det tydelegaste trekket er at respondent 5 også koplare *skulen* til *potensiale*.

For å forstå meir av kva det er ved skulen som skapar dei meiningsmønsterane eg her har skildra, har eg lett i materialet etter underdiskursar som kan bidra til å synleggjera det. Og det eg har funne, er to underdiskursar om høvesvis *læreplan* og *tidsinndeling i skulen*. Desse vil eg no kikke nærare på.

5.2.1 Skulediskurs: Læreplan

Læreplan er ein underdiskurs under skule som handlar om korleis læreplanen legg føringane for kva som vert prioritert og verdsett i skulen. Når det gjeld prioritering og verdsetting av læreplanen som verktøy er det hjå respondentane to representasjonar som dominerer.

Respondent 4, 5 og 6 er berarar av den eine representasjonen, som vert kjenneteikna av at læreplanen vert prioritert og verdsett som førande for undervisningsopplegga i *KÅL*.

Respondent 4 seier:

Det er sånn vanlig undervisning, bare at kunst er inngangen. Og i likhet med all annen undervisning også, så tar det jo for seg læreplanmålene og de tverrfaglige temaene og ja... Så det eneste som skiller våre opplegg og skolens vanlige opplegg er inngangen, føler jeg (Respondent 4).

I fyrste linje seier respondent 4 at *KÅL* «i likhet med all annen undervisning» er slik og slik. Gjennom denne formuleringa ser ein at respondenten ser *KÅL*-undervisningsopplegga som undervisning på linje med anna type undervisning, berre med enkelte ting som skil. Her ser vi at læreplanen og undervisningsopplegga er integrerte, med kunst som inngang. Enda tydelegare ser vi læreplanen som den førande premissen hjå respondent 5 og 6, som seier: «når jeg forsøker å forklare Kunsten å lære for folk som ikke kjenner til det fra før, så sier jeg at det er en kreativ tilpasning til læreplanen (respondent 6)» og «det er læreplanen som må være førende her (respondent 5)». I båe desse utsegna er læreplanen utgangspunktet, og hjå både respondent 4, 5 og 6 ser vi at læreplanen vert sett som det undervisningsopplegga vert utvikla ut frå.

I den andre representasjonen ser vi at læreplanen vert lågare verdsett og prioritert, og at den ikkje vert rekna som førande for undervisningsopplegga i *KÅL*. *KÅL* og læreplanen vert i denne representasjonen sett som meir skilde einingar. Respondent 1, 2 og 3 er berarar av denne representasjonen. Respondent 2 seier om læreplanar at «we don't really start from this premise, but it is important 'cause it's important for teachers to see where the curriculum links are». Det er altså tydeleg at læreplanen er noko som kjem etterpå, som eit tillegg i utviklinga av undervisningsopplegga. Det er også tydeleg at læreplanfokuset er basert på eit ynskje/krav frå utsida, det er ikkje noko respondent 2 framstiller som tydeleg viktig for henne.

Respondent 1 seier:

I tillegg så lærer vi bort andre ting også, som har med fag å gjøre. Vi pusher dem for eksempel i språk, og i norsk, mye, mye lengre enn det læreplanen deres forutsetter. Og det kunne egentlig vært noe annet. Det handler ikke

om at jeg mener det er viktigere at de lærer det enn matte eller naturfag eller hva enn, men det handler bare om at jeg tror at det spiller ikke så stor rolle. (Respondent 1)

Her ser vi at respondent 1 reknar læreplanmål som noko som kjem i tillegg, altså at noko anna er førande. Vidare kan ein sjå av formuleringane «mye lengre enn», «kunne egentlig vært noe annet», og at han seier at det ikkje er viktigare at dei lærer det eller det, og at det ikkje spel så stor rolle, at læreplanen for respondent 1 ikkje vert oppfatta som ein autoritet han må forhalda seg rigid til.

But it's always at the old, they wanted to know what the learning outcomes were, and I would say, well, I don't really know, you know, we will find out when we do it. And I understand that you need to have learning outcomes. Like- that's really important, [...] but sort of finding that space for, yeah well, there's the prescribed learning outcomes, but other things might happen. And we don't know what they are (Respondent 3).

Her er «I» respondent 3 sjølv, i møte med «they», som eg forstår av den vidare konteksten er lærarane. Og respondenten skildrar tydeleg at lærarane som gruppe vil veta kva læringsutbytte elevane får. Vidare kan vi sjå at respondent 3, «I» er kontant i responsen. Han seier rett ut at han ikkje veit, og at både han og lærarane kjem til å finne det ut undervegs. Av dette kan vi anta at respondent 3 heller ikkje legg læreplanmål som fremste føring for undervisningsopplegga, men at han, som respondent 1 og 2, ikkje er fullt så oppteken av læreplanen, og at dei vurderer at andre ting har prioritet framfor læreplanen.

Kunnskapsløftet (2006) er sett som utprega kompetanse- og målorientert (NOU 2014:7 i Volckmar 2016: 128), forsterka med eit kvalitetssikringssystem basert på prestasjon og målte læringsresultat. I Ludvigsenutvalet si fyrste del-utgreiing (NOU 2014:7) vart det forsøkt å rette opp i noko av den einsidige vektlegginga av læringsresultat som kvalitetskriterium, gjennom å løfte fram både fagleg, sosial og emosjonell kompetanse. (Volckmar 2016: 129). Som vi også såg i bakgrunnskapittelet, har tverrfaglege tema, djubdelæring og kreativitet vorte løfta fram i styringsdokumenta og læreplanane for skulen dei seinare åra. Læreplanen vert ytterlegare omtalt i kap. 2.4.1.

Vi har her sett to ulike representasjonar som gjev læreplanen særskilt ulik prioritet og status. Både representasjonane er borte oppe av tre respondentar, altså kan vi ikkje seie at nokon av dei er dominerande. Den eine gruppa tek utgangspunkt i at læreplanen er statleg styring, noko ein må forhalda seg til og jobbe ut frå, medan den andre gruppa yter motstand til denne premissen og vel i større eller mindre grad å sjå bort frå læreplanen som styringsdokument. Dette er interessant ettersom læreplanverket er forskrifter, og skal styre

innhaldet i opplæringa i skulen. Det kan derfor framstå kunnskapslaust å sjå bort frå læreplanen. Men dersom ein ser utsegna til respondent 1,2 og 3 i ein større samanheng er det tydeleg at dei er opptekne av at barna skal lære, så kva handlar det då om? Eg meiner å sjå at respondent 2, slik vi hugsar attende frå den lange skildringa av performativ læring, kap. 5.1.1, er oppteken av læring på eit meir overordna nivå, i tråd med det vi finn i overordna del av læreplanverket¹⁵. Her handlar det som kjend om utforskar-trong, skaparglede, demokrati, engasjement osv. Respondent 3 anerkjenner for så vidt læreplanen, men verkar til å vera oppteken av å *også* anerkjenne det uventa, ting vi ikkje kjenner til eller kan planleggje for i undervisninga. Respondent 1 kjenner vi til er kritisk til det utviklingspsykologiske grunnlaget for læreplanen, stadium-tenkinga som deler inn kva som skal læres når.

Samla sett meiner eg å sjå at representasjonen med respondent 1,2,3 som vi har sagt at ikkje er så oppteken av læreplanen, eigentleg handlar om å yte motstand. Neumann skriv at motstand mot hegemoniske diskursar kan ytrast ved å forholde seg passiv eller taus, eller ved å kanalisere energien sin i retning av andre diskursar (Neumann 2021: 166). Eg les dette som motstand mot ein dominerande læreplandiskurs som først og fremst ser på kompetansemål (ikkje heile læreplanen), som ikkje anerkjenner at alt ikkje kan planleggjast, og som deler inn kompetansemåla rigid etter trinn. Respondent 1,2 og 3 forhold seg ikkje tause, men dei forhold seg, slik eg ser det, anten passive til denne dominerande læreplandiskursen ved å ikkje stadfeste den, eller dei kanaliserer energien sin i retning performativ læring eller andre diskursar dei er berarar av.

No som vi har stadfesta at det med stort sannsyn er tale om ein dominerande læreplandiskurs, vil eg også kikke litt nærare på utsegna frå respondent 4 og 6 til slutt. Dei er del av representasjonen av læreplanen som det førande for *KÅL*-undervisninga. Men om vi ser på nytt på det dei seier, så er dei kanskje ikkje berarar av den dominerande læreplandiskursen likevel. Dei gjer ein form for «kreativ protest» ved å gjera «si greie», som Neumann skriv, ved å tilføre, kople saman eller forandre litt (ibid.:167). Respondent 4 kallar det «vanlig undervisning, bare at kunst er inngangen» og respondent 6 kallar det «kreativ tilpasning til læreplanen». Dei overtek ikkje læreplandiskursen friksjonslaust, men dei identifiserer seg med noko som står i relasjon til den dominerande diskursen, og ytrar motmakt på den måten.

¹⁵ Det må skytast inn at respondent 2 har avgrensa kjennskap til LK20, og det kan tenkjast at ho ikkje nødvendigvis er bevisst denne koplinga sjølv.

5.2.2 Skulediskurs: Tidsinndeling i skulen

Tidsinndeling i skulen er ein underdiskurs under skule som handlar om måten skulen er strukturert og delt inn i timar, friminutt, samarbeidstid osv. Den tydelegaste beraren av denne underdiskursen er respondent 5.

Jeg tenker at vi trenger å utvide det, altså hvorfor har vi egentlig bolker med timer lenger? Burde ikke det gått på premissene, altså hva vi jobber med og elevene sine premisser. Når de jobber kjempebra, hvorfor skal den klokka ringe nå? Selvfølgelig, man bør spise kanskje sånn nogenlunde, men jeg tenker dette kan være spennende i forhold til, selv om jeg vet at her er det mye logistikk altså, det er ikke tilfeldig når elevene har pauser og sånn ... (Respondent 5)

I denne ytringa ser ein at respondent 5 stiller eit kritisk spørsmål til den noverande praksisen i skulen: Kvifor har vi timer? Burde ikkje tida vore styrt av arbeidet og elevane, ikkje timeplanen? Det som kjenneteiknar underdiskursen *tidsinndeling i skulen* er inndeling i timeplanar og vekeplanar m.m. og at desse inndelingane inneheld reguleringar av spisetid, regulering av lengda på økter og pausar, regulering av rom og fordeling av personale og barn i desse romma. Med andre ord fører *tidsinndeling i skulen* med seg ei rekkje ulike logistikkutfordringar. *Logistikk* er å rekne som eit nodalpunkt i diskursen. I første del deler respondenten sitt syn, der ho stiller spørsmålsteikn til diskursen, og ho brukar «vi» her om det eg tolkar som henne sjølv som lærar i klassen, saman med elevane. I andre del er det som om respondenten svarar til ein tenkt motpart som er ueinig i hennar utsegn i fyrste del. Kven dei som kjem med motsvara er, kjem ikkje fram av ytringa, men det er tydeleg at det er nokon som er tett på kvardagen i skulen, kanskje lærarar eller skuleleiarar. Og responsen ho gjev seg sjølv frå denne tenkte motparten er av typen «Ein må eta i rett tid», «det er mykje logistikk», «vi kan ikkje berre gje elevane pausar når som helst» og så vidare. Måten motsvara er leverte som perler på ei snor tydar på at dette er kjende «replikkar». Dei vert ikkje underbygde, og står fram som sjølvfylgjer som stadig vert gjenteke når det vert stilt spørsmålsteikn ved *tidsinndeling i skulen*.

[Den største utfordringa blir å få med lærerne. Og] det rommer jo egentlig mye i forhold til logistikk, rom, alt sånne ting må jo lærarane ha med seg, og det er jo med og påverkar da. Så tenkjer det er den viktigaste suksessfaktoren da, å ha med dei (Respondent 5).

I denne meiningsytringa vert tidsinndelinga sett frå perspektivet til lærarane. Her vert også rom nemnd, samt logistikk generelt. Det vert vidare sagt at desse tinga er med og påverkar. Eg les ytringa slik at respondenten vurderer desse representasjonane til å vera så viktige for lærarane, at dei (saman med andre ting) kan påverka suksessen prosjektet får i skulen. Med

andre ord: Dersom *KÅL* ikkje klarar å anten møte lærarane på dette, eller klarer å «omvende dei» til ein annan ståstad, kan det setja prosjektet i fare.

Det vi har sett til no tydar på at tidsinndeling er ein institusjonalisert underdiskurs innanfor skulediskursen, og at denne er innleira i skulediskursen som ein «naturleg» del av skulen og at den derfor får stå tilnærma u-utfordra som hegemonisk. At respondenten opplev å bli avvist, og at eit prosjekt som utfordrar denne hegemoniske underdiskursen kan stå i fare, er kanskje ikkje så overraskande. Situasjonen kan kanskje forståast betre ved hjelp av Foucault sitt makt-omgrep, forklart nærare i kap. 3.1.3. Foucault ser det ikkje slik at makt vert utøvd ved at det er ein bevisst, handlande avsendar, men ser heller ein situasjon der både maktutøver og den som vert utøvd makt over først og fremst ser korleis ein ting, her i vårt tilfelle tidsinndeling, verkar *normalt*, og derfor vert sett som uproblematisk. Foucault meiner vidare at dette ikkje nødvendigvis tyder at dei som utøver makt, her i vårt tilfelle dei som avviser innspel om endring i tidsinndeling, veit konsekvensane eller kjenner til slagsidene ved den hegemoniske posisjonen. Det har med stort sannsyn berre vorte ein del av rutinane i den sosiale praksisen, og når rutinane fortset som før, så vert kvardagen opplevd som før, alt er «normalt» og greitt. Eg vel å stoppe opp litt her, kor det kjem fram at berarane av den hegemoniske tidsinndelings-posisjonen kanskje ikkje kjenner til konsekvensane eller slagsidene ved tidsinndeling slik den går føre seg i skulen i dag. For å kunne forstå dette betre har eg i kap. 2.4.2 funne teori om tidsinndeling i skulen på makronivå, som kan hjelpe til å forstå både kvar diskursen sannsynlegvis har oppstått, samt til å forstå motstanden respondent 5 har til *tidsinndeling i skulen*. Nordin-Hultmann viser eit sannsynleg opphav til tidsinndeling – det byrja som eit disiplinerande tiltak i klostervesenet, og konsekvensen av tidsinndeling i skulen er at tid, rom og aktivitet er fullt og heilt kontrollert av læraren, medan elevane (og lærarane) må underordne seg systemet. Bernstein skildrar tidsinndeling, og tidsnauda som fylgjer den slik at tida vert eit mål i seg sjølv i klasserommet, og konsekvensen av det er at metodisk variasjon, aktivitet og taletid for elevane vert valt bort til fordel for læraren si taletid, noko som i sin tur bidreg til å reprodusere forskjellar. Hargreaves skildrar korleis den oppstykkta tidsinndeling bidreg til at menneska i systemet, både vaksne og barn, slit med motivasjon og engasjement og i tillegg lett vert framandgjorde. *Tidsinndeling i skulen* har oppstått for veldig

lengje sidan, kan vi lesa, og diskursen er med det djupt og vel etablert som praksis i skulen. Vi har også sett at respondent 5 har støtte frå både Nordin-Hultmann, Bernstein og Hargreaves i motstanden sin.

Tidsinndeling i skulen kjem litt til syne hjå dei andre respondentane også, i under-setningar og referansar som dette: «noe sånt no som dette [KÅL], hvor ting tar litt lengre tid», «looking at a longer term Arch [where] there is space for learners», «øktene våre varer lengre», men verkar ikkje til å vera ein avgjerande diskurs for desse. Når det er sagt, er det verdt å kikke attende i den første delen av skulediskursen. Fleire av respondentane sine skildringar av den beståande, observerte tilstanden i skulen samsvarer med det som vert løfta fram av Hargreaves, Nordin-Hultmann og Bernstein: Reprodusering av forskjellar, mindre elevaktivitet, manglande motivasjon og engasjement både hjå lærarar og elevar er meiningsmønster vi kjenner att frå førre avsnitt. Hjå respondentane vert det sett som generelle kjenneteikn ved skulen, medan det hjå Hargreaves, Nordin-Hultmann og Bernstein vert omtalt som konsekvensar av nettopp *tidsinndeling i skulen*. Eg meiner derfor *tidsinndeling i skulen* er ein viktigare underdiskurs i skulen enn det først kan sjå ut som, då effektane brer om seg i heile skulen.

Om vi skal fylgje resonnementet om diskurs og makt frå Nietzsche, referert til i kap. 3.1.3, og omsetja det til vår situasjon, så veit vi no at *tidsinndeling* vart etablert i skulen for fleire hundre år sidan, at folk har meint at denne *tidsinndeling* har vore bra, og *tidsinndeling* har gradvis vorte ein del av skulen, der timeplan, friminutt og storefri opplevast som like naturlege som skulen i seg sjølv. Om ein så gjer som respondent 5 og påpeiker konsekvensar og slagsider ved *tidsinndeling*, så vil ein, om ein fortset å fylgje Nietzsche sitt resonnement ikkje koma nokon veg. Det einaste som kan føre til endring, på ny jamfør Nietzsche, er å skape noko nytt som kan erstatte det etablerte: «Vi kan bare ødelegge ved å skape». Og denne siste delen av Nietzsche sitt sitat tek meg vidare inn i neste del av analysen. Vi har sett på *skulediskursen* generelt, og vi har sett på to konkrete underdiskursar, *læreplan* og *tidsinndeling i skulen*, som båe to påverkar *skulediskursen* og som verkar utfordrande å endre. Eg har sett opp *problem* og *potensiale* som nodalpunkt i *skulediskursen*. Skulen har fleire

problem, men også potensiale, med andre ord kan skulen utviklast til å verta betre. Eg vil no sjå på skulediskursen i ljøs av ein utviklingsdiskurs.

5.2.3 Skulediskurs: Utvikling

Utvikling er ein samlebetegnelse for endringsprosessar, som inneheld både evolusjon, endringar i mennesket (utviklingspsykologi) og endringar i samfunn (Eggen 2022). I analyse av dette materialet har eg funne støtte og relevante analysespørsmål i ein utviklingsdiskurs som i utgangspunktet omhandlar utvikling i forståinga bistand og utvikling i såkalla utviklingsland (Neumann 2021: 145-148), men som meiner kan bidra til å ljøssetja relevante problemstillingar også i andre samfunnsmessige utviklingsprosessar som denne, knytt til *skulediskursen*.

Eg synes jo det høyrer kjempespennande ut, og eg trur vi har eit så stort potensiale til å sjå utanfor boksen da, i forhold til våre yngste elevar. Dei kjem og er berre så motiverte, dei er skjelvne fordi dei er så glade for å begynne på skulen. Og så klarer vi sakte, men sikkert å ta frå dei den motivasjonen, eller den vert borte år etter år etter år, og kva er det vi gjer? Eg har jo veldig trua på at vi må slutte å gjera det som ikkje verkar. Mange gonger i skulen i dag trur eg vi gjer veldig mange ting som ikkje verkar, ubevisst, med god intensjon, da. Og at dette her kan kanskje være en ting, at det , for viss vi skal slutte med noko som ikkje verkar, så må vi (ler) ... så må vi begynne med noko som verkar (ler). Og kva er det? Det er ikkje alltid så lett å veta. Sjølv om vi har jo forskning å støtte oss på, men at dette her kanskje kan vera eitt eller anna der vi verkeleg går litt ut av den boksen og opnar augene og «ja, selvfølgelig, sjå!» Vi ser resultatata frå dei elevane her som fekk lov til å jobbe sånn og sånn (Respondent 5).

Skulen vert her omtalt som ein institusjon med potensiale, som gjer mange ting som ikkje verkar (om enn med gode intensjonar). Og eit sterkt døme på ein slik «ting» som ikkje virkar er det respondenten skildrar at skjer med dei yngste (1. klassingane) som byrjar på skulen. Respondenten skildrar ein skule som tek i mot ein gjeng motiverte og glade (så glade at dei skjelv) unge elevar, som skulen klarar å gjera om til det motsette, nemleg ein gjeng umotiverte og triste elevar. Respondenten etablerer eit «vi» eg her les som «oss i skulen», altså heile det menneskelege fellesskapet institusjonen skule er, frå skulesjef (som respondenten representerer) til skuleleiarar og lærarar. Respondenten verkar særst overtydd om at «vi», altså skulen må «slutte å gjera det som ikkje virkar», samstundes som ho seier at det ikkje er lett å veta kva det er som verkar. Respondenten kan altså peike på utfordringa, men veit ikkje kva som kan erstatte den allereie etablerte praksisen, og dersom ein skal leggje si lit til Nietzsche, som vi har vore inne på tidlegare: «vi kan bare ødelegge ved å skape», så er dette eit stort problem, og utan å koma med ei nyskaping som kan øydeleggje den etablerte praksisen vil ikkje problemet løyse seg. I utviklingsdiskursen skriv Neumann at utviklinga alltid

må skje frå ein tilstand til ein annan (jfr. Nietzsche att), og for å få til det må både tilstandane vera kjend. I vår kontekst tyder dette altså at utvikling krev kjennskap *både* til det gamle ikkje-fungerande i skulen og til noko nytt. Og dette nye vert av respondent 5 berre skildra som «utanfor boksen», med andre ord særst diffust, og ho seier sjølv at det er vanskeleg å seie kva dette nye er. For dei som står midt i problemstillinga i ein utviklingskontekst er det ikkje alltid like lett å sjå for seg korleis dette nye kan sjå ut, og ein er derfor avhengig av ein utanforståande som må definere kva utviklinga skal innehalde. Heile ideen om utvikling forutset derfor at det finst ein «trustee» eller ein tillitsperson som kan levere oppskrifta på målet for utviklinga (Neumann 2021: 145-146). Dersom ein skal omsetja denne tanken til vår kontekst kan det sjå ut som at skulen treng nokon frå utsida som kan sjå både den gamle, og sjå for seg den nye tilstanden, og som kan hjelpe til med å definere kva utviklingsprosessen skal innehalde. Medan «vi» i teksten er skulen, tolkar eg «dei andre» som «KÅL». I første linje løfter respondenten fram eit ynskje om, og potensialet til å sjå utanfor boksen. I nest-siste linje seier respondenten at «dette her [*Kunsten å lære*] kanskje kan vera eitt eller anna der vi verkeleg går litt ut av den boksen og opnar augene og 'ja, selvfølgelig, sjå!'» Starten og slutten av ytringa sett saman gjer det tydeleg at respondent 5 her pratar om KÅL som ein ytre kraft med potensiale for å få endring til å skje, kanskje nettopp som ein i dette tilfellet kollektiv eining, som har fått tillit til å foreslå den nye tilstanden.

I ein utviklingsdiskurs vil den utanforståande krafta som foreslår ein ny tilstand oppleve og hevde at den nye tilstanden er normativt betre enn den noverande, eksisterande tilstanden (Ibid.:145-146). Vi skal no sjå på ei meiningstrying frå ein representant for KÅL som ber i seg både ei skildring av den noverande, eksisterande tilstanden og som i tillegg ber i seg ei skildring av ein alternativ, framtidig tilstand, for å sjå om også denne delen av utviklingsdiskursen kan brukast og vera relevant for vår situasjon.

The [Art of Learning] content is a really arts rich curriculum, for children delivered through a series of 24 two week long creative learning experiences which all have a lot of elements of the curriculum embedded within them. They have really been constructed on the basis of the things that children are interested in [...], and they have been constructed really to support children to be physically, socially, emotionally, and intellectually engaged in their learning and in this learning process, so they're using all of themselves. You know, often we see children in school and that they are present. They are sitting there present, they look like they're learning, but actually they are memorizing facts that somebody has... And actually, we really wanted to turn that on its head and really make sure that, you know, children are using all of themselves. They're using their bodies, they're using their minds. They're using their ability to engage with each other, in lots of different formations. Whether that's working in a pair or working with people they know really well, or working with new people, you know, and actually that at the heart there is a lot of challenge in the learning (Respondent 2).

I denne meningsytringa frå respondent 2 vert den observerte tilstanden i skulen skildra med eit bilete av barn som *er* i rommet, som *ser ut* som dei lærer, medan dei eigentleg ikkje lærer. Denne delen av ytringa etterlet ingen tvil om at respondent 2 ikkje er imponert over den observerte tilstanden i skulen. Det er heller ingen tvil om at respondent 2 ynskjer å utvikle eller endre denne tilstanden til ein annan tilstand. Så korleis skildrar respondent 2 den alternative tilstanden? Ein ser av sitatet at respondenten presenterer eit konkret, reelt alternativ til den observerte tilstanden i skulen som inneheld ei lang liste av ulike faktorar vi kjenner att frå performativ læringsdiskurs, kap. 5.1.1. Det som er mest relevant her er at ein i utdraget ser fleire forsterkande ord, *really* og *lots*, som vert gjenteke ei rekkje gongar. I tillegg ser ein i utdraget tryggande uttrykk som *make sure* og *support*. Uttrykk som *you know* og *actually* uttrykkjer sjølvssikkerheit og kunnskap/innsikt i feltet. Eg meiner av dette at det er tydeleg at respondent 2 er overtydd om at den alternative tilstanden ho presenterer er normativt betre enn den observerte tilstanden. Om vi så ser på identitetane som kjem fram i dette utsegnet, så er det eit «we/vi» her. Dette «vi»-et les eg som «vi som har utvikla KÅL». «They» i teksten refererer til barna, og skulen som institusjon er ikkje eksplisitt til stades i teksten som ein aktør. Likevel vil eg påstå, med bruken av forsterkande ord, tryggjande uttrykk og fraser som uttrykker sjølvssikkerheit og kunnskap, at dette sitatet er retta mot skulen og like godt kunne vore framført på eit lærarmøte eller på ein presentasjon for skuleleiarar.

Eg vil også trekkje fram to meningsytringar frå respondent 6 som både seier noko om den eksisterande tilstanden, og om den nye, alternative tilstanden. Ho seier:

Jeg ønsker at det blir mer oppmerksomhet på måter å lære på som ikke umiddelbart er det intuitivt riktige for de som sitter og bestemmer, hvordan barn skal lære på. For det ser vi jo har ført til økt mistriivsel i skolen, og barn som ikke kjenner seg gode nok, og disse tingene som vi vet er skadelig for andre ting, som psykisk helse, for eksempel. Vi vet at mange barn ikke mestrer skolen, som dropper ut tidlig, ikke sant.

Bidraget mitt vil jo være i tråd med det forskningsmiljøet sier noe om, viktigheten av disse aktivitetene nettopp for utviklingen av eksekutive funksjoner. Og her sier man jo noen ting om viktigheten av repetisjon, viktigheten av at barn skal bli tilstrekkelig mye utfordra for at de skal strekke seg litt, for at de skal oppleve en slags nysgjerrighet, er viktig. Viktigheten av å ha et mangefasettert tilbud, men hvor barn delvis kjenner igjen det de skal gjøre, er viktig (Respondent 6).

Den observerte, etablerte tilstanden blir her skildra som ein tilstand som har ført til mykje negativt, til og med skadeleg, og heller ikkje hjå respondent 6 er det tvil om at den observerte, etablerte tilstanden er ein tilstand ein bør endre. Den alternative tilstanden vert skildra som bestående av mange ulike ting som er viktige for utvikling av eksekutive funksjonar i hjernen.

Kva dei eksekutive funksjonane er, kva dei styrer, kvifor dei er viktige og korleis dei vert utvikla kjenner vi att frå kap. 3.4, og dei vil også verta diskutert nærare i kap. 5.4. I denne samanhengen skal vi sjå at respondent 6 framstår med autoritet når ho snakkar som forskar «i tråd med det forskningsmiljøet sier noe om». «Vi»-et i det første utsegnet les eg i starten som «vi» som i forskningsmiljøet, ,men på grunn av «ikke sant» på slutten vel eg å sjå det som at «vi» et endrar seg til «vi som har utvikla KÅL». «Vi»-et i det andre utsegnet er forskningsmiljøet. «De som sitter og bestemmer» er eit tydeleg «dei» i det første utdraget. «Dei» vert ikkje gjeve mykje anerkjennelse, og «dei» vert på sett og vis gjort ansvarlege for konsekvensane av at den observerte, etablerte tilstanden vert oppretthalde. *Vi ser, vi vet, ikke sant, viktigheita og viktig* vert gjenteke ei rekkje gongar, og er ord som uttrykkjer sjølvssikkerheit og som underbyggjer den kunnskapen og autoriteten respondenten framstår med. Desse utsegna sett i samanheng viser, hevdar eg, at respondent 2 og 6 framstår i tråd med det utviklingsdiskursen ser som kjenneteikn på den utanforståande krafta – både ved at dei både tydeleg avviser den etablerte, observerte tilstanden, og ved at dei hevdar at den nye tilstanden er normativt betre.

5.2.4 Skulediskursen: Oppsummering i eit maktperspektiv

I skulediskursen eg har funne i materialet mitt, er det ein skule med mange problem vi finn fram til, men også ein skule med potensiale. Dei dominerande meiningsmønster er at skule ikkje evnar å engasjere, at skulen har svikta elevane, og at skulen har utfordringar med personalkultur. Det verkar til at respondentane som er lengst frå skulen i kvardagen har dei tydelegaste karakteristikkane, medan dei som er tettare på er meir forsiktige og nyanserte. Respondentane omtaler alle saman positive framtidstilstander, men berre to av respondentane knyt dette til skule. Dei andre knyt negative ytringar til skule, medan positive ytringar vert knytt til andre diskursar.

5.2.4.1 Maktforhold mellom Kunsten å lære og skule

Etter å ha undersøkt skulediskursen ut frå eit utviklingsperspektiv er det interessant å undersøkje kvar makta ligg i relasjonen mellom «dei som har utvikla KÅL» og «skulen». I avsnittet om utvikling såg vi at KÅL har posisjon som ein «trustee» som skulen har tillit til, og

som med det også har makt til å foreslå endring. Men eg vil også trekkje fram eit sitat som viser ei anna side av dette maktforholdet:

Nei, det er jo viktig for meg at det ikkje føles for lærerne at det er noe som kjem i tillegg til, men at det er læreplanen som må være førende her. Det er målet med læreplan. Ja, det er jo, har vært borti en del prosjekter som superspennende og virker..., men som lærerne føler at Dette blir meirarbeid, da, og ikkje heilt ser nytten av. Så at *Kunsten å lære* er noe som ja, elevene skal jobbe med læring, men at de kan gjøre det på andre måter, og at lærerne får et innblikk i det. Tenkjer eg er det viktigaste for meg. For at vi kunne si ja til dette her da.
(Respondent 5)

I dette utsegnet¹⁶ ser vi at «vi»-et det er prat om er skulesjefen sitt kontor, og «eg» i teksten er del av dette «vi»-et. Det er i denne sammenhengen interessant å sjå korleis «vi»-et i dette utsegnet forhold seg til *KÅL*-gruppa. «Vi»-et i dette utsegnet er tydeleg i ein maktposisjon, med myndigheit til å seie ja eller nei til *KÅL*-gruppa, noko som vert uttalt direkte og minna om her. På same måte er «vi»-et i ein maktposisjon i forhold til lærarane. Dei har, på vegne av lærarane, sagt ja til at dei skal vera med i *KÅL*, og «vi»-et er fullt klar over at lærarane kan protestere og yte motstand som dømet her viser ved å kalle det «meirarbeid», og då veit «vi»-et ved skolesjefens kontor at det kan føre til konflikt, og negativitet som nok også kan falle attende på dei. I realiteten har dei kanskje makt til å «tvinge» lærarane til å gjennomføre tiltak lærarane kan lære av, men det er ingenting her som tilseier at det er noko dei kjem til å gjera. I dette utsegnet kan det tyde på at den enklaste vegen ut i så fall er å seie nei til *KÅL*, då det er den einaste vegen ut som vert nemnd i utsegnet. Det er altså tydeleg i dette utsegnet at «skulen» representert ved respondent 5 er berar av uttalt makt ovanfor «dei som har utvikla *KÅL*», då «skulen» har i sin myndigheit retten til å seie ja, eller nei til prosjektet. Ein tredje maktfaktor kjem også til syne her, nemleg lærarane. Rett nok har «skulen» makt over lærarane, men lærarane har makt til å påverka skulen ved å yte motstand som kan føre til negativitet og konflikt. Dette kan vidare føre til at skulen seier nei til *KÅL*-prosjektet. Samla vil eg derfor påstå at «dei som har utvikla *KÅL*» har makta innanfor i prosjektet, men dei gjer klokt i å halde seg inne med lærarane som også er innanfor i prosjektet, ettersom lærarane har makt til å påverka «skulen», som til sjuande og sist har makt over prosjektet på overordna nivå.

¹⁶ Brukt tidlegare i kap. 5.1.2.2, men i annan kontekst.

5.2.4.2 Makt i læreplan- og tidsinndelingsdiskursane

Eg har så sett nærare på læreplan og tidsinndeling som underdiskursar i skulen, og her kjem også makt i spel. Tidsinndeling er ein institusjonalisert underdiskurs innafor skulediskursen. Vi såg at respondent 5 var ein tydeleg berar av denne tidsinndelingsdiskursen, men såg den ikkje like tydeleg hjå dei andre respondentane. Derimot såg vi at det fleire av respondentane rekna som generelle kjenneteikn ved skulen, reproduisering av forskjellar, mindre elevaktivitet, manglande motivasjon og engasjement hjå lærarar og elevar, kanskje meir presist kan reknast som (utilsikta) konsekvensar av tidsinndelinga i skulen. Effektane av tidsinndelingsdiskursen brer om seg, og forplantar seg i heile skulesystemet.

I læreplandiskursen såg vi at det finst ein dominerande læreplandiskurs, som tre av seks respondentar ytrar motstand mot, medan ytterlegare to respondentar utøver motmakt mot gjennom å «gjera si greie» og leggje til litt kunst og kreativitet til den dominerande diskursen. Ein slik dominerande diskurs vil i fylgje Neumann vera treig, og endring vil vera utfordrande (Neumann 2021: 149). Korleis stiller dette seg i tilfellet læreplan, der vi veit at det kjem nye planar med jamne og ujamne mellomrom? Respondent 5 seier: «Skulen er veldig, ja, tar lang tid å gjøre endringer i skulen. Ja. Vi har hatt fleire læreplaner som knapt nok har fått krusninger i det virkelige liv ute på skulane». Som vi ser av dette utsegnet, ser det ut til at læreplandiskursane er hegemoniske/dominerande, at dei er treige, og at endring er utfordrande, sjølv når det er tale om noko som har status som forskrift, og som med det *skal* styre innhaldet i opplæringa. Dette viser tydeleg ein hegemonisk diskurs sin makt. Sjølv om alle i skulen ved innføring av ein ny læreplan veit at læreplandiskursen skal endrast, så har diskursane makt til og med over ein reell makthavar som staten!

Og her er vi ved eit viktig maktprinsipp: diskursane verkar gjennom ein serie med subjekt, her dei ulike aktørane i skulen, men ikkje nødvendigvis slik at desse subjekta har klart for seg kva som skjer. Læreplan- og tidsinndelingsdiskursane er ikkje som dei er (berre) fordi aktørane i skulen tok ei avgjersle, men fordi læreplan- og tidsinndelingsdiskursane har effekt. (Ibid.:165). Tidsinndelingsdiskursen og læreplandiskursen meiner eg er innleira i skulen. Det tyder også at ein kan la være å stadfeste representasjonane i diskursen spesifikt, ettersom dei vert stadfesta indirekte gjennom skulediskursen den er innlemma i (ibid. 141). Kva tyder det? Det

tyder at læreplan- og tidsinndelingsdiskursen lev godt innanfor dei «naturleg» rutinane i skulen, det verkar normalt og vert sett som uproblematisk. Og sjølv når skulen endrar seg, som den jo har gjort ei rekkje gongar i tidsinndelingsdiskursen sin sannsynlegvis særs lange levetid, og som den gjer relativt ofte for læreplandiskursen, så fortset desse diskursane på same vis. Tidsinndelingsdiskursen og læreplandiskursen fortset, som om dei diskursane dei lev innanfor og er tenkt å oppretthalde ikkje har forandra seg. Altså er det tale om eit etterslep. Tidsinndelingsdiskursen forandrar seg ikkje i takt med skulediskursen den er innleira i, læreplandiskursen endrar seg ikkje i takt med læreplanverka som vert innført i skulen, og ein kan derfor ende i ein situasjon der ein har ein kontinuitet både i tidsinndelinga og læreplanen som ikkje er eit gode, som ikkje lenger tener formåla diskursane ein gong var tenkt å tene.

Overordna, til slutt: Korleis kan det ha seg at meningsytringane om skule i sin beståande, observerte tilstand er så negativt prega, slik vi såg i utviklingsdiskursen? Eg trur dette kan ha noko med det vi såg på her, under makt i læreplan- og tidsinndelingsdiskursen, dersom vi skalerer det opp til å gjelde skulediskursen som heile. Institusjonar som skule er konservativt sett opp, noko som sikrar kontinuitet. Men som vi har sett så er læreplan- og tidsinndelingsdiskursen (og sannsynlegvis fleire med den, utan at vi har funne dei her) innleira i skulediskursen, og dermed vert sjølv endringar ein får til i skulediskursen som heile, prega av at dei innleira underdiskursane ikkje endrar seg, og ein kan oppleve at ein på grunn av dei treige diskursane ender opp med ein institusjon, ein skule som ikkje lenger gjer ein jobb som er omtykt (Ibid.:160-161).

5.3 Kunstdiskursen

Tittelen på prosjektet heiter *Kunsten å lære*, og ordet kunst viser i den ordsamansetninga meir til ferdigheiter koplå til det å lære. Ferdigheiter knytt til læring har vi omtalt i læringsdiskursen, og skal ikkje forfylgjast her. Når vi no skal analysere kunstdiskursen er det primært kunst i tydinga kunst som kunstnarisk praksis eller kunst som kunstform som vert analysert. I tillegg skal vi sjå kunstdiskursen i ljøs av kunst som estetisk erfaring.

Kunst som diskursivt felt er digert. Kunstfeltet er fylt av meiningar om kva kunst er og bør vera, og det er sterke kjensler involvert inne i kunstfeltet. Så når vi no skal sjå på korleis respondentane artikulere kunst er det eit mange-fasettert område vi trør inn i.

Kunstdiskursen er ein diskurs som primært vert borte av respondent 1-4, altså skaparane av KÅL-innhaldet. Respondent 5 og 6 frå høvesvis skule og forskning er også innom omgrep frå kunstdiskursen i ytringane sine, men meir i form av referansar til kunstdiskursen enn ved sjølv å ta del. Kunstdiskursen som vert artikulert av respondentane inneheld ei rekkje omgrep henta frå ulike kunstfag, i tillegg til omgrep frå andre fagfelt, primært pedagogikk og didaktikk.

Eg har delt kunst-omgrepa eg har funne inn i tre meiningsmønster, etter kva samanheng dei vert anvendt i. Mønsterane er ikkje tette, men denne inndelinga gjev ein peikepinn på kva slags kunstdiskurs (ar) vi har å gjera med her, og korleis det er tillate å prate om kunst i denne samanhengen. Dei tre meiningsmønsterane er som følgjer: *For det første* er kunst ein metode. Utsegn innafor dette mønsteret er til dømes kunstpedagogikk, teaterpedagogikk, dramafaglege og kunstfaglege framgangsmåtar, arts rich curriculum, arts education, lærer i rolle og «the role of the arts in education». *For det andre* er kunst ein praksis. Kunst som praksis har eg vidare delt inn i ein generell og ein fagspesifikk grein, der utsegn innanfor kunst som generell praksis er til dømes arts experiences, the value of the arts, the power of arts, [I am] from the arts, art form og kunstfag. Utsegn innanfor kunst som fagspesifikk praksis er til dømes å spille en karakter, ha en rolle, danse, teater, skuespillerfag, teaterfag, visual arts practice og i tillegg vil eg leggje inn denne litt lengre skildringa: «kunstnerfaglige kan være alt mulig, altså teater, teikning, fotografering, song», «song, dans, bevegelse, kunst». *For det tredje* er kunst ein prosess. Utsegn innanfor dette mønsteret kan vera til dømes kollektive kunstfags prosess, «Conceptually, there is an idea», joining conceptual and physical ideas, designing this content og «similar to the steps of making artwork».

Utsegna innanfor kunst som fagspesifikk praksis, «kunstnerfaglige kan være alt mulig, altså teater, tegning, fotografering, sang», «song, dans, bevegelse, kunst» er dei einaste utsegna som er henta frå respondent 5 og 6. Som ein kan sjå av desse utsegna så omtaler dei kunst berre som opprømsing av fagspesifikk kunstpraksis. Dei har med andre ord eit smalt repertoar i omtale av kunst, noko som ikkje er så overraskande med tanke på at dei har bakgrunnen sin frå andre fagfelt. Fokuset i den vidare analysen vil først og fremst vera på meiningsytringane

frå respondent 1-4, som alle har kunstfagleg praksis som sitt virke. Og om ein ser på respondentane 1-4 så finn vi artikulering av kunstdiskursen både i form av kunst som metode, kunst som praksis og kunst som prosess.

Så kva meiningsmønster er dei dominerande i kunstdiskursen eg finn i materialet i oppgåva? *Kunst / art og kunstnar / artist* er dei einaste omgrepa som finn resonans og vert brukt av alle seks respondentane. Det omgrepet som elles har flest berarar er kreativitet. Det vert brukt av respondent 1,2 og 3, og kan sjåast i samanheng med at dei same tre har vore del av *kreative partnerskap*-prosjekt tidlegare, der kreativitet var eit nodalpunkt. Ein annan observasjon er at respondentane med bakgrunn frå teaterkunsten, respondent 1 og 4, oftare brukar kunst i samansette ord som kunstfag, kunstpedagogikk, kunstnarisk prosess, medan respondenten med visuell kunst-bakgrunn oftare brukar kunst utan at det er sett saman med andre ord. Dette meiner eg med stort sannsyn heng saman med at *visuell kunst* ofte, både på engelsk og norsk, vert forkorta berre til *kunst*, og at ordet kunst derfor av visuelle kunstnarar vert brukt om det dei driv med, medan kunstnarar frå til dømes teaterkunsten i mindre grad omtalar «kunsten sin» berre som kunst.

Kunstdiskursen, slik eg forstår den i materialet, er full av *flytande betegnere*, altså teikn som ber i seg ulike tydingar, og som viser til kampen mellom ulike underdiskursar. Dette meiner eg ein kan sjå tydeleg ettersom respondentane brukar ulike omgrep om kvarandre og at dei stadig korrigerer seg sjølv. Eg vil her vise nokre døme på dette:

Ved å anvende kunstpedagogikken som jeg mener at... iallfall teaterpedagogikken som jeg kjenner så godt... på dette her, fordi det er det jeg føler at man gjør når man jobber med teaterundervisning. Nettopp fordi at som skuespiller så må du være aktivert på alle disse punktene for å i det hele tatt fungere (Respondent 1).

I dette sitatet, som er teke ut av ein samanheng berre med hensikt å vise dette poenget, brukar respondenten heile fire ulike uttrykk etter kvarandre. Kunstpedagogikk, teaterpedagogikk, teaterundervisning og skodespelar. Det er tydeleg at respondenten jobbar med å finne dei beste, mest passande orda til det han vil uttrykke. Frå starten kan ein sjå at respondenten omtalar kunstpedagogikk generelt og skal til å meine noko om det, men i staden stoppar han seg sjølv frå å seie noko og re-definerer ved å spesifikt prate om teaterpedagogikk. Han stoppar seg på nytt, endrar omgrepet til teaterundervisning og når han til sist ytrar ei meining, er det då med utgangspunkt i seg sjølv som skodespelar. Eg les dette

som at respondentene vert dratt mellom ulike kunstfaglege diskursar, både mellom ein *generell kunstdiskurs* og ein *teaterdiskurs*, og mellom ein «*kunst som metode*»- og ein «*kunst som praksis*»-diskurs. På liknande vis finn vi respondent 2 som uttaler: «Working with colleagues you know, who aren't from the arts or who aren't from creative learning, but come from a completely different world, I think for me is inspiring.» Ho endrar frå «from the arts» til «from creative learning». Eg les dette sitatet som at respondentene omtaler dei same menneska med to ulike omgrep, henta frå to ulike diskursar, slik at det skal fungere både for berarane av *kunstdiskursen* og for berarane av *kreativ lærings-diskursen*. Ho balanserer altså mellom to ulike diskursar i ytringa. Det neste dømet er frå respondent 4: «Jeg selv mener jo at det kunstfaglige, det dramafaglige innehar så mye, er på en måte veien å gå». Her ser ein på same vis bruk av to omgrep, der det skjer ein korreksjon og ein spesifisering frå ein generelt kunstfagleg diskurs til ein meir spesifikk dramafagleg diskurs, før respondenten fortset. Desse døma er berre nokre få av mange slike, og eg les det som skjer her som ei forhandling om ulike *flytande betegnere*, altså forskjellige teikn som ber i seg ulik tyding i ulike diskursar innanfor kunstfeltet. Det verkar samtidig for meg som at respondentane vert dratt mellom eit ynskje om å uttrykkje noko og ein usikkerheit knytt til å trække feil i det som kan kallast ein kamp mellom ulike underdiskursar. Det er også verdt å nemne at respondentane ikkje korrigerer seg på same måte eller på langt nær like ofte når dei artikulere andre diskursar. Det er også verdt å merke seg at respondentane heller ikkje uttrykkjer usikkerheit når dei artikulere kunst som prosess.

Så korleis kan ein oppsummere den generelle kunstdiskursen vi no har sett på? Eg oppfattar kunstdiskursen som eit konglomerat at ulike flytande betegnere og underdiskursar, fylgd av sjølv-korrigerering og respondentar som i liten grad har eit felles vokabular, men som er trygge i ulike delar av diskursen. Det er utfordrande å seie noko samla om kunstdiskursen på eit overordna nivå slik den framstår for meg her. Kanskje er det slik at alle respondentane 1-4 er del av fleire ulike underdiskursar under kunstdiskursen? Dette må vi undersøkje nærare, og det gjer eg i kap. 5.3.2 om makt i kunstdiskursen. Men før vi kjem så langt, skal vi gå under dei konkrete *omgrepa* respondentane brukar om kunst og heller sjå kva for *grep* dei meiner kunsten skal ta.

5.3.1 Kunstdiskursen: Kunst som estetisk erfaring

Eg har stilt meg spørsmåla: Kva kjenneteiknar innhaldet i kunsten, utifrå måten respondentane pratar om kunst? -Kva vert kunsten sett i samanheng med? - Kvar vert kunsten plassert i respondentane sin artikulasjon av kunsten? Dei tydelegaste svara på desse spørsmåla er at kunsten sitt innhald vert omtalt først og fremst ut frå meiningar om kva barna skal erfare, og kunsten vert sett i samanheng med barna si erfaring av *KÅL* i skulen. For å veta kva for innhald eg kan rekne som del av eit overordna kunstmogrep, ettersom omgrepet kunst her vert erstatta av ei lang rekkje andre omgrep, konsept og premiss, har eg vendt meg til teorien og lett fram ein skildring av kunst som kan bidra til å rydde i materialet. Eg vil no gå gjennom respondent 1-4 sin artikulasjon av kunstdiskursen, og sjå desse i ljøs av teori.

Kunst som estetisk erfaring av John Dewey, ytterlegare skildra i kap. 3.3.2 Kunstteori, er ein teori som ikkje fokuserer på kunsten som produkt, men som heller tek utgangspunkt i korleis kunsten kan ha ein effekt i møtet med barnet. Teorien kallast derfor ein verknadsteori. I teorien skildrar Dewey nokre kjenneteikn på det som kan reknast som ei estetisk erfaring, og det er desse kjenneteikna eg vil anvende som referansepunkt til materialet. Eg går gjennom innhaldet respondentane legg i kunsten og løfter fram meiningsytringar som resonnerer med *Kunst som estetisk erfaring*.

For å kunne sjå materialet opp mot Dewey sin teori om kunst som estetisk erfaring vil eg kort gjenta frå teorikapittelet nokre av teikna vi kan sjå etter i materialet: erfaringa inneber å vera til stades kroppsleg, emosjonelt, sanseleg og intellektuelt, erfaringa er alltid både praktisk, estetisk og intellektuell, erfaringa inneber interaksjon mellom dualismane individ og omverda, kropp og sinn, og erfaringa rommar både det å skape/handle og det å ta inn over seg/reflektere. I tillegg startar erfaringa med eit impulsjon / eit puff framover, og målet ligg i erfaringa sjølv, ikkje i noko utanfor erfaringa (Dewey 1934/2005: 11-16, 60-62, Sortland mfl. 2022: 95-109, Leddy og Kalle 2021). Vi skal no sjå på ei ytring frå ein av respondentane i materialet, her frå respondent 1:

Hva betyr det at det skal fungere? Jeg tror at med tanke på alle de tingene jeg har snakket om nå, at det aktiverer hele mennesket, at hele -alle som er deltakere i rommet er aktivt med i opplegget, at det er spennende, at det er morsomt, at det finnes et element av lek i det, det har fag med i seg, og det utfordrer elevene på masse sosiale ting og faglige ting samtidig, og emosjonelle ting samtidig. Det er målet med hvert opplegg. At det skal ha elementer av alt dette. Og det skal passe innenfor en tidsramme, det skal være sånn at

kunstneren føler at dette er noe som er gøy, givende og fint å gjøre sammen med elevene, og lærerne skal kunne se at dette fungerer og dette har jeg lyst til å gjøre lignende eller mer av (Respondent 1).

Respondent 1 skildrar her kva han ynskjer KÅL-opplegga skal gje elevane av erfaringar og oppleving, samtidig som han uttaler seg om kva han må tenkje på i designprosessen for å oppnå desse erfaringane for elevane. Han er oppteken av at alle barna skal vera aktive med heile seg,¹⁷ og at opplegga skal utfordre elevane sosialt, fagleg og emosjonelt. Desse tinga meiner eg er direkte overførbare til *kunst som estetisk erfaring*: Både at ein er til stades både kroppslig, emosjonelt, sanseleg og intellektuelt, og at ei slik erfaring er både praktisk, estetisk og intellektuell, med ein interaksjon mellom kropp og sinn. Derimot finn vi ikkje i dette sitatet at respondent 1 nemner den estetiske dimensjonen direkte, og på den andre sida, det respondent 1 nemner om at elevane skal oppleve det som spanande eller morosamt med element av leik, er ikkje direkte del av *kunst som estetisk erfaring*. Likevel meiner eg å sjå at det er fleire koplingar her, så at *kunst som estetisk erfaring* resonnerer med respondentane sin kunstdiskurs er ikkje ein heilt fjern tanke. For ryddigheita si skuld så kan vi også leggje til at Dewey er oppteken av at erfaringa skal vera avgrensa i tid, og tidsrammer er også ein premiss respondent 1 legg til grunn. Men, får eg leggje til, så er dette for respondent 1 å rekne som eit praktisk omsyn, ein premiss han må jobbe innanfor i KÅL meir enn ei haldning, og eg vel derfor å setja parentes rundt det og ikkje vektleggje det i denne samanhengen. Vi skal gå vidare til respondent 2 og sjå kva vi finn av resonans til Dewey her:

I have that lens over the sessions as they are developing. [...] Are they working with a range of different creative and arts experiences? Working with a range of different materials and working with you know having different ways into learning, working in different spaces? (Respondent 2)

Respondent 2 er oppteken av at elevane skal arbeide med og skape innanfor ein breidde av ulike kreative- og kunstnariske prosessar, og med ulike typar materiale. I tillegg er ho oppteken av at elevane skal arbeide i ulike typar rom, og at læringa skal starte på ulikt og variert vis. Dewey si skildring av ei estetisk erfaring inneber det å skape og handle, og dette meiner eg korresponderer med det respondenten her skildrar. Respondent 2 skildrar også det eg forstår som ein estetisk dimensjon, med bruk av ulike kunstnariske prosessar og bruk av ulikt materiale i prosessane. Som vi har sett inneheld Dewey si skildring også interaksjon mellom individ og omverda. Eg meiner dette også er å finne i respondent 2 si ytring, iallfall om

¹⁷ Å vera aktiv med heile seg er ei referanse til Diamond og eksekutive funksjonar, og inneber å vera kognitivt, emosjonelt, sosialt og fysisk stimulert på ein og same tid. Dette kjem vi attende til i kap. 5.4.

ein forstår møter med omverda som å ta i bruk ulike typar fysiske rom. Frå andre utdrag veit eg at respondenten her tenkjer på både fysiske, romlege endringar av klasserommet, bruk av ulike rom innandørs, men også bruk av uterom og ikkje minst det å ta elevane med ut i lokalmiljøet. Vi ser her andre ting som resonnerer med kunst som estetisk erfaring enn i respondent 1 sitt utsegn, men båe respondentane ytrar seg, vil eg hevde i tråd med Dewey. Vi skal sjå på eit siste utsegn:

Så jeg leter jo etter det, så fort som mulig, finnes det noe som gjør at barna har lyst til å hve seg med og være med. [...] Det kan være alt fra måten lærere eller kunstner presenterer det på, som en historie de er med på, et eventyr, eller at nå er det et viktig oppdrag de skal gjennomføre [...] Eller det kan være et objekt man tar inn, som man bygger mystikk rundt, vekker nysgjerrigheten til barna rundt. Altså, vi har i det ene prosjektet en kiste i gull, som plasseres midt i rommet, og den skal barna være med og på en måte gjette hva som er inni og hvem, hvor den kommer fra, mange sånne type ting, som automatisk trigger nysgjerrigheten hos barn på hva det er som foregår (Respondent 1).

Respondent 1 skildrar her det han kallar å «trigge nysgjerrigheten» til barna, og han gjev fleire døme på korleis det kan gjerast, anten det er at barna vert gjeve eit oppdrag, at dei oppdagar eit objekt det er noko mystisk med eller noko heilt anna. Vi ser også av utsegnet at dette er noko respondenten prioriterer høgt, «leter jo etter det, så fort som mulig» i utviklinga av undervisningsopplegga. Dette resonnerer tydeleg for meg med det Dewey skildrar som impulsjon, som eg har omsett til eit puff framover. Dewey skriv om impulsjon at det aktiverer heile organismen (mennesket) som vender seg mot erfaringa slik ei plante vender seg mot sola, og at det for barn er som om dei er trådar som vert vovne innover i aktiviteten (Dewey 1934/2005: 60-61). Respondent 1 brukar ikkje dei same orda, men det er likevel noko med valet av omgrepet «trigge nysgjerrigheten» som gjer at eg meiner det kan vera ei kopling her. For å nemne det også, så er dette noko fleire av respondentane er opptekne av. Respondent 4 pratar om å skape «uimotståeleg læring», respondent 3 kallar det å «lage ein trigger» og respondent 6 pratar om å «vekke nysgjerrigheten» til barna. Dei pratar også om å skape «magiske glimt» eller som her med respondent 1, å inkludere mystikk. Respondentane brukar ulike ord, men slik eg les det, deler desse skildringane eit ynskje om å skape eit engasjement som treff elevane på ein slik måte at dei berre *må* involvere seg frå starten ut frå sin eigen, indre motivasjon. Og dei har også til felles at dei ynskjer å finne konkrete ting som kan tenne denne gnisten eller utløyse denne indre motivasjonen, og her meiner eg respondentane og Dewey er i same idémessige landskap.

Så korleis ser respondentane sin kunstdiskurs ut, sett gjennom auga til Dewey sin *kunst som estetisk erfaring*? Eg meiner å sjå at det er mykje av respondentane sin kunstdiskurs som resonnerer godt med Dewey: At ein er til stades både kroppsleg, emosjonelt, sanseleg og intellektuelt, at erfaringa er både praktisk, estetisk og intellektuell, med ein interaksjon mellom kropp og sinn, individ og omverda, at erfaringa skjer i ei avgrensa periode og at erfaringa inneber det å skape og handle og det at erfaringa startar med impulsjon eller eit puff framover. Det vi ikkje finn uttalt i respondentane sine utsegn her er to ting: refleksjon og målet som skal vera erfaringa i seg sjølv. Refleksjon har vi vore inne på under kap. 5.1.1 Performativ læringsdiskurs, så det veit vi at også er del av respondentane sin diskursive artikulering, som eg har valt å analysere som del av læringsdiskursen. Så det er overlapp mellom diskursane, og refleksjon er dermed å regne som eit teikn som høyrer til i både kunst- og læringsdiskursen. Det siste Dewey er oppteken av som del av kunst som estetisk erfaring er at erfaringa skal vera målet i seg sjølv, målet er ikkje utanfor erfaringa. På dette punktet meiner eg respondentane skil seg frå Dewey. I andre meiningsytringar frå respondentane ser ein ei lang rekkje mål som går utover erfaringa sjølv. Respondent 4 seier til dømes: «Jeg tror vi har mange mål. Ett mål er jo at vi skal [...] lage noe som svarer til prosjektet sin problemstilling, [...] at vi skal lage noe som svarer til kunnskapsløftet [...] og uimotståelig læring, at det skal være gøy å lære.» Rett nok er også respondentane opptekne av at barn skal ha det gøy, at dei skal «gå på skolen og skal være glade og forventningsfulle [...] For livet har jo en verdi her og nå», som respondent 6 seier. Og Dewey er oppteken av at kunsten skal attende inn i det normale livet, inn i kvardagen og ned frå pidestallen. Og han er oppteken av at estetiske erfaringar er nødvendige fordi dei bringer med seg lykke og glede. Likevel meiner eg det er ein forskjell mellom Dewey og respondentane. For Dewey er erfaringa målet i seg sjølv, eksklusivt. For respondentane er det høgst tale om både og. Utover dette vil eg hevde at kunstdiskursen i materialet i all hovudsak resonnerer godt med Dewey. Og med det har vi, ved hjelp av *Kunst som estetisk erfaring* klart å lage oss eit litt betre bilete av kva kunstdiskursen i materialet inneber.

5.3.2 Oppsummering av kunstdiskursen gjennom makt

Då eg fyrst byrja å analysere kunstdiskursen i materialet var det vanskeleg å finne eit diskursivt fellesskap blant respondentane, og eg tenkte lengje at det var fordi kunstdiskursen

ikkje var så viktig for respondentane. Ved nærare ettersyn såg eg derimot at det var mykje materiale, men at det var sprikande. I tillegg såg eg noko eg tolka som eit ynskje om å ytre seg, blanda med ein usikkerheit knytt til å trakke feil. Så etter å ha støvsuge materialet for kunstdiskurs grundig: Kva kjenneteiknar kunstdiskursen?

Diskursen kjenneteiknast av stor variasjon i bruk av omgrep. Den kjenneteiknast vidare av at det er lite grunnlag for å finne ei samlande forståing av kunst på overordna nivå. Når ein derimot ser på innhaldet respondentane legg i kunstdiskursen, som vi har fått fram ved hjelp av *Kunst som estetisk praksis*, så står respondentane fram som meir samla. Dei er alle opptekne av korleis kunsten vert opplevd av barna, og av korleis undervisninga skal verta tilrettelagt slik at det vert rom for kunsten. Oppsummert kan ein seie at respondentane har ei felles diskursiv forståing av kunst, men dei manglar eit felles vokabular for å uttrykkje dette.

5.3.2.1 Kunstdiskurs eller kunstfelt?

Eg vil avslutningsvis sjå på kunstdiskursen i eit maktperspektiv. Vi har allereie sett at kunstdiskursen er ein diskurs med lite felles bruk av omgrep, mykje kjensler og mykje usikkerheit i forhold til kva for omgrep som har legitimitet og som ein kan bruke utan å trø feil. Eg oppfattar det som at det er makt i spel, men synes ikkje det er så enkelt å peike på kvar makta ligg. Eg er også usikker på om kunstdiskursen kan kallast *ein* diskurs, eller om det heller er prat om fleire diskursar innanfor eit saksfelt, kunstfeltet. For å finne ut av dette vil eg undersøkje kunstdiskursen gjennom noko Neumann kallar saksinnramming (Neumann 2021: 168-169). Saksinnramming handlar om kampen om kva for diskursar som skal få vera dei gjeldande for eit spesifikt saksfelt. Det at det er mange aktørar inne i eit felt, skriv Neumann, tyder ikkje automatisk at dei har legitimitet i andre diskursar innanfor feltet. Om vi omset dette til kunstdiskursen vår, så kan vi forsøksvis gå over til å kalle *kunstdiskursen* for *kunstfeltet*, og dermed sjå for oss at dette kunstfeltet inneheld ei rekkje ulike diskursar. Respondentane blir aktørar innanfor kunstfeltet, og vi må rekne med at dei er berarar av ulike diskursar innanfor dette kunstfeltet. Neumann skriv at ein aktør i eit felt ikkje automatisk har legitimitet i alle diskursar i feltet. Altså må vi ta utgangspunkt i at respondentane ikkje har legitimitet i alle diskursar innanfor kunstfeltet, kanskje har dei berre legitimitet i *ein* eller i enkelte av diskursane. Dersom det stemmer, kan det kanskje bidra til å forklare kvifor respondentane skiftar omgrep frå høvesvis kunstpedagogikk, via teaterpedagogikk,

teaterundervisning og ender på å referere frå posisjonen som skodespelar, skiftar frå kunstfagleg til dramafagleg, går frå art til artist og nemner både kollegaer from the arts og from creative learning i same setning. Det som er felles for desse fire omskiftingane er at dei går frå *kunst* som eit generelt og stort omgrep, til å presisere eller bytte omgrep og med det flytte fokuset over til andre delar av kunstfeltet. Om vi skal fylgje Neumann vidare, så vil dei ulike aktørane innanfor eit felt forsøke å bringe saken inn i den diskursen dei sjølv er berar av og har legitimitet i. Om vi ser på kvar respondentane flyttar fokuset til, og kva omgrep dei vel til slutt kan det altså seie noko om kva diskurs(ar) innan kunstfeltet respondentane sjølv oppfattar seg som berarar av og som dei har legitimitet i. Respondent 1 ender i posisjonen som skodespelar, respondent 4 ender i det dramafaglege, respondent 3 ender som artist og respondent 2 ender i creative learning. Ut frå dette kan det sjå ut som at respondentane er berarar av og har legitimitet i høvesvis skodespelar-diskursen, dramafag-diskursen, artist-diskursen og creative learning-diskursen. Dette kan bidra til å forklare kvifor vi i så liten grad finn bruk av like omgrep hjå respondentane. Dei to einaste felles omgrepa vi finn, har vi sett, er *kunst* og *kunstnar*. *Kunstnar* er definert som ein nøkkelrolle i *Kunsten å lære*, og *kunst* ligg i prosjektet sin tittel. Desse omgrepa kjem dei ikkje unna å bruke så å seie, og vert uttrykt av alle, men som vi her har sett så forsøker alle dei fire respondentane å flytte fokus frå *kunst* og vidare inn i dei diskursane dei sjølv er berarar av og har legitimitet i. Denne forståinga av kunstdiskursen kan, meiner eg forklare kvifor kunstdiskursen står fram som så oppstykk og delt. Det er vil eg hevde, ikkje prat om *ein* diskurs, det er heller tale om eit kunstfelt som inneheld ei rekkje ulike diskursar. Så kvar ligg makta i dette kunstfeltet? Neumann skriv at dersom saka vert ramma inn av *ein* spesifikk diskurs, så vil dette gje legitimitet for berar av denne diskursen, medan fleire andre eller alle dei andre vil miste sin legitimitet i saka. Omsett til vår samanheng tyder dette at dersom *KÅL* til dømes vert ramma inn av dramafag-diskursen, så vil respondent 4 ha legitimitet i saka og med det ha makt og myndigheit til å uttale seg med tyngde om *KÅL*. Derimot vil sannsynlegvis ingen av dei andre respondentane ha legitimitet i dramafag-diskursen, og dei vil med det miste legitimiteten og makta til å uttale seg med tyngde om prosjektet. Dersom ein hadde valt å ramme inn *KÅL* i dramafag-diskursen, så ville respondentane som jo er partar i saka ikkje koma til orde fordi dei ikkje er i posisjon til å uttale seg innanfor dramafag-diskursen. Dette viser at det ligg mykje maktkamp i å sikre at *KÅL* ikkje ender opp som ramma inn i ein spesifikk diskurs innanfor kunstfeltet, og det er kan

hende det vi har sett koma til uttrykk her, i det vi må konkludere med at er eit kunstfelt meir enn ein felles kunstdiskurs (Ibid.:168-170).

5.4 Hjernen: Eksekutiv funksjons-diskursen

Når eg no skal analysere hjernediskursen, er det viktig å avgrense denne til den delen av hjernen som vert omtalt i denne samanhengen. Det er berre diskursen kring dei eksekutive funksjonane i hjernen eg skal analysere her, og eg har valt å kalle diskursen for eksekutiv funksjons-diskursen, i kortform EF-diskursen for å tydeleggjera dette.

I teorikapittelet, kap. 3.4, vert eksekutive funksjonar (EF) i hjernen skildra meir inngåande, men i kort form vert EF skildra som ein slags flytande form for intelligens og som måten ein brukar dei kapasitetane ein har. Tre sub-funksjonar vert kalla kjerne-EF, nemleg arbeidshukommelse, inhibisjon / hemming av impulsar og kognitiv fleksibilitet. EF er avgjerande for å fungere godt i skule og i livet elles, og EF vert påverka av stress. Det er anerkjend at EF kan utviklast, og Diamond si hypotese er at kunst- og kulturaktivitet innehar dei kjenneteikna som ein veit er effektive for å utvikle EF, og at desse aktivitetane derfor med stort sannsyn kan utvikle EF (Diamond 2013: 161-165). Eksekutiv funksjonsdiskursen, eller EF-diskursen, er ein diskurs fire av respondentane tek del i. Omgrepet eksekutiv funksjon er ikkje eit spesielt lett, godt norsk-klingande omgrep, så bruken av omgrepet i seg sjølv har ikkje vore ei føresetnad for å rekne respondentane inn eller ut av diskursen. Respondent 4 og 5 er ikkje berarar av diskursen, men dei refererer til diskursen eit par gonger. Det er respondent 6, saman med respondent 1, 2 og 3 som vert rekna som berarar av EF-diskursen, og det er deira artikulering av EF-diskursen som vil vera fokus for undersøkinga her.

Dei tydelegaste meiningsmønster i diskursen er *for det første* reine faktaskildringar av kva eksekutive funksjonar er, *for det andre* skildringar av effektar: positive effektar ved utvikling av EF og effektar av manglande utvikling av EF, *for det tredje* kjenneteikn eller «kravspesifikasjon» av kva som skal til for å utvikle EF og *det fjerde* trekket har eg valt å kalle «Rammene rundt prosjektet». Dette inneber alt av ytringar om EF som inngår i skildringar av KÅL-prosjektet. Nodalpunktet i diskursen er *trening*. «Man kan tenke litt på EF som å bygge muskler, at jo mer du bruker dem, desto sterkere blir de.». Dette seier respondent 6. *Trening* meiner eg er nøkkelteiknet dei andre omgrepa relaterer seg til i diskursen, i tillegg til at ordet

er mykje brukt av respondentane. Meiningsmønsterane kan, med nodalpunktet som omdreingspunkt skildrast slik: Kva kjenneteiknar desse EF-ane som ein skal trene? Korleis trener ein EF? Kva skjer om du trener EF, og kva skjer om du ikkje får trene EF? Eg vil også leggje til at litt av materialet i EF-diskursen refererer til sektorar utanfor skulen. Eg har valt å ta med litt av dette fordi det er del av respondentane sin EF-diskurs, og det handlar om andre område EF har effekt.

Grenseoppgangane for kva det er tillate å seie i EF-diskursen er utfordrande å trekke, men ein grenseoppgang respondent 1 og 3 verkar til å stå ved er grensa mellom fakta og påstand. Eit døme frå respondent 3 viser korleis dette kan sjå ut:

And there's also the relationship between care experience and executive function, Which I'd probably... hasn't researched but I would almost guarantee that there is some sort of you know, well, I guess it's linked to trauma and it's linked to you know all those kinds of experiences which inhibit people in a whole range of ways that are much more complicated than I had ever understood, and I certainly don't understand, but I just had a window into it for a year (Respondent 3).

I denne ytringa kan vi sjå korleis respondenten fyrst kjem med ein påstand om at det er ei kopling mellom «care experience»¹⁸ og eksekutive funksjonar, for deretter å trekkje dette attende først med «I would almost guarantee» og deretter trekk han det ned til «well, I guess». Vidare les eg det som at han nærmast unnskylder seg med at dette er mykje meir komplisert enn han nokon gong har forstått. Det som er interessant med utsegnen i tillegg til denne tydelege stegvise attendetrekkinga, er at respondenten har heilt rett i det han påstår: «Children from lower SES¹⁹ and at-risk backgrounds have poorer EFs» (Diamond 2013: 155). Det er ei kopling mellom denne typen bakgrunn og EF, og det respondent 3 nemner om kopling til traume er det også fagleg underlag for: «: Familial trauma (relative to non-familial and no trauma exposure) was associated with poorer performance on an EF composite (DePrince mfl. 2009). Respondent 3 viser i siste setning til si eiga erfaring frå arbeid med «care experienced» barn og unge. Han har altså sannsynlegvis erfart at det er ein samanheng, men han manglar fagleg grunnlag for å hevde det, og stoppar seg derfor i forsøket i grensa mellom påstand og fakta. Vi skal no sjå på eit forslag til ein annan grenseoppgang, basert på eit utsegn frå respondent 6:

Det er sånn sammenligning som ikke egentlig passer her. [...] Men det som ofte, det er så komfortabelt, og viktig også, å jobbe med trygging og regulering, at du kan gå i årevis uten å faktisk få tatt tak i traumaet, og da vet vi at

¹⁸ Care experience er eit uttrykk som i offentleg skotsk skulepolitikk vert brukt om dei som enten er i barnevernet sin varetekt, som har ein historikk i barnevern, eller som ikkje har vorte teke hand om av det offentlege sjølv om dei burde ha vore det. («Care Experienced Children and Young People Definitions Document», 2019)

¹⁹ Socio-Economic Status (SES)

det setter seg mye hardere og blir vanskeligere å jobbe med. Og det blir litt det samme her, at det blir en balansegang, fordi det vi vil ha er jo utvikling på en måte, men trygg utvikling, men da er det viktig å tenke at vi kan ikke bare drikke kakao og spise boller ... for å si det litt sånn kynisk (Respondent 6).

Dette utsegnet startar med at respondent 6 sjølv trekk opp ei grense, om at det som kjem nedanfor kanskje er utanfor grensa i denne samanhengen. Det ho seier, og som ho altså meiner er utanfor, er at ho samanliknar trygging med det å drikke kakao og eta bollar.

Poenget hennar er, slik eg ser det, at ein må tørre å ta tak i ubehaget og utfordre seg sjølv dersom ein ynskjer utvikling, og at trygging er viktig, men ikkje nok. Grenseoppgangen vert trekt, slik eg ser det, fordi det å samanlikne trygging med å drikke kakao og eta bollar er ei kraftig forenkling som ein kan tenkje seg at enkelte kan finne provoserande, og som ho sjølv seier, kan det kanskje få henne til å framstå som kynisk. At ho likevel seier det, tenkjer eg handlar om at det er eit tydeleg bilete som med enkle midlar får fram eit godt poeng. Vi har altså sett to ulike typar grenseoppgangar, og på same måte som i dei andre diskursane er det vanskeleg å konkludere noko om kvar grensene for diskursen går. Det vi har synleggjort er at det finst grenser, og ut frå meningsytringane over foreslår eg at ei grense går mellom påstandar og fakta, og at ei anna grense går ved ein viss grad av forenkling.

Eg har definert fire meningsmønster i diskursen, og vil her først skildre i korte trekk det første, andre og fjerde mønsteret, før eg går grundig inn på det tredje meningsmønsteret. Det første meningsmønsteret eg har funne er reine faktaskildringar av EF. I dette meningsmønsteret er det først og fremst respondent 6 som uttalar seg, og skildringane handlar om å forklare og definere EF. I det andre meningsmønsteret som handlar om effektane av å utvikle EF og konsekvensen av å ha underutvikla EF, er både respondent 2, 3 og 6 meningsberarar. Konsekvensane av å ha underutvikla EF vert skildra frå ulike perspektiv av respondentane. Respondent 2 skildrar korleis underutvikla EF kan koma til uttrykk i ein klasserom-situasjon, respondent 3 skildrar korleis underutvikla EF kan føre til tenåringsgraviditet og vald, medan respondent 6 skildrar korleis det å streve med EF ser ut generelt. Dei positive effektane av å utvikle EF vert av respondent 2 og 6 skildra ved å samanlikne med IQ: «EF kan man endre ganske mye på, og det har da større effekt på hvordan du mestrer skolen enn IQ for eksempel» (respondent 6). I tillegg er respondent 2 oppteken av «disadvantaged kids», og «narrowing the attainment gap». Respondent 3 refererer til tenåringsgraviditet att, at ein i stor grad kan unngå det ved godt utvikla EF, og respondent 6 ytrar eit langsiktig mål om å «hjelp den oppvoksende generasjon til å ta hånd

om verden på en bedre måte». I det fjerne meiningsmønsteret, som eg har kalla «rammene rundt prosjektet» er det primært respondent 2, men også til dels respondent 6 som skildrar korleis EF heng saman med prosjektet som heile, i form av mål og forskingsrammer. Med unntak av meiningsmønsteret som omhandlar positive effektar av utvikling av EF, kan ein samla seie om det første, andre og fjerde meiningsmønsteret at dei i stor grad skildrar faktabaserte strukturar og kunnskap. Unntaket i skildringane av positive effektar handlar om at respondentane sine mål og ynskjer for framtida også kjem til overflata. Respondent 6 er ein tydeleg berar av alle desse meiningsmønsterane, medan respondent 1 ikkje er del av nokon av dei.

5.4.1 EF-diskursen: Kva skal til for å trene EF?

Det tredje meiningsmønsteret i EF-diskursen har eg valt å sjå nærare på, då dette er det meiningsmønsteret som foreinar diskursen. Dette meiningsmønsteret omhandlar kjenneteikn eller «kravspesifikasjon» av kva som skal til for å utvikle eller trene EF. Og eg vil byrja med ein analogi respondent 3 har skildra:

You're just like a plant that is not getting the plant food, that's not getting the sunlight, you're not getting the water, like you need those things. And it just became really, really clear that these are things that we can sort of provide if they're not being provided elsewhere. You can sort of top them up, you know, with this kind of work. [Like a fertilizer]. Particular children that you can think back to who just needed a really big drink. [Just] acknowledging a child as being significant and that you're listening to them, and they are important to you, that's a drink. And it's easy, and it's free and you know, it's really not that hard (Respondent 3).

Respondent 3 samanliknar i denne analogien barna som i utgangspunktet har underutvikla EF, som planter som manglar solljos og vatn, og som kan få det dei treng med «this kind of work». «this kind of work» meiner eg refererer til *KÅL*-aktivitetar. Heilt konkret meiner han det som må til, og som han samanliknar med solljos og vatn, er å anerkjenne og lytte til barna, og å vise barna at dei er viktige for deg – det er for planten «a drink». Det respondent 3 her bringer fram til bordet er desse tre kjenneteikna: å anerkjenne barna, å lytte til barna, og å vise barna at dei er viktige for deg. *Kva som skal til for å trene EF* er det meiningsmønsteret som i størst grad foreinar respondentane, med flest berarar og flest ytringar. Eg har samla materialet i ein tabell: *Tabell 1: Kva skal til for å trene EF?* Tabellen viser kva for kjenneteikn meiningsmønsteret inneheld, fargelagd etter kven av respondentane som ytrar kvart av kjenneteikna.

Tabell 1: Kva skal til for å trene EF?

| Kva skal til for å trene EF? | R1 | R2 | R3 | R6 |
|----------------------------------------------------------|----|----|----|----|
| Kroppsleg aktiv, muskelminne | ■ | ■ | | ■ |
| Intellektuelt aktiv | ■ | ■ | | ■ |
| Emosjonelt aktiv | ■ | ■ | | ■ |
| Sosialt aktiv | | ■ | ■ | ■ |
| Foranderleg arbeidssituasjon, open | ■ | | | ■ |
| Foranderleg arbeidsform, mangefasettert | ■ | | | ■ |
| Utvikle kapasiteten til å lære | | ■ | | ■ |
| Anerkjenne, lytte til barnet, vera tilgjengeleg for barn | | | ■ | ■ |
| Sjå verda frå andre sin ståstad (perspektivendring) | | | ■ | |
| Repetisjon, gjenkjennelege aktivitetar | | | | ■ |
| kreativt | | | | ■ |
| Tryggleik | | | | ■ |
| Utfordring | | | | ■ |
| Nysgjerrigheit, engasjement | | | ■ | ■ |
| Meistring - motiverande | | | | ■ |
| Reflekterande | | | | ■ |

Adele Diamond stiller saman desse fire: sosialt, emosjonelt, det fysiske og det kognitive: «Nowhere is the importance of social, emotional, and physical health for cognitive health more evident than with EFs». (Diamond 2013: 161). Som ein kan sjå av tabellen, refererer respondent 1 og 2 til nettopp denne samanstillinga og nemner dei i rekkefylgje. Respondent 2 nemner alle fire, medan respondent 1 nemner tre av dei. Elles er respondent 1, saman med respondent 6 oppteken av arbeidssituasjon og -form på opplegget. Dette vert ikkje nemnd av andre. For respondent 2 er det dei fire samanstilte kjenneteikna ho ytrar flest gonger. I tillegg nemner ho *kapasiteten til å lære*. Respondent 3 uttrykkjer det å sjå barnet, den sosiale situasjonen der barnet er engasjert saman med andre, og at barnet øver på å sjå verda frå andre sine perspektiv. Respondent 6 løfter utan tvil fram flest kjenneteikn. Ho ytrar ei rekkje kjenneteikn ingen av dei andre nemner, slike som refleksjon²⁰, meistring – motivasjon, utfordring, tryggleik, kreativt og repetisjon. Respondent 6 viser som den einaste ikkje til dei fire (sosialt, emosjonelt, fysisk og kognitivt aktiv). Men som ein kan sjå i tabellen, så er likevel desse rutene fargelagde, om enn i ei ljosare farge. Og dei er fargelagde fordi eg meiner

²⁰ Som faktisk vert ytra av andre, men då sett i samband med læringsdiskursen.

respondent 6 omtaler disse fire indirekte. Respondent 6 omtaler nemlig *kreativitet* fleire gonger, som her:

Kreativitet er jo kanskje et litt sånn abstrakt begrep, men det man konkret ønsker å gjøre er å bruke ulike kunstnerfaglige framgangsmåter som barna ofte også synes er gøy, og som man vet motiverer barna. Og det kunstnerfaglige kan være alt mulig, altså teater, tegning, fotografering, sang, alt mulig (Respondent 6).

I utdraget skildrar ho kreativitet som abstrakt, og konkretiserer det deretter som kunstnariske framgangsmåtar av alle slag, både teater, teikning, fotografering, song og «alt mulig». Kan det vera at respondent 6 reknar det kreative, slik ho forklarar kreativitet, som å vera nettopp beståande av desse fire tinga? Diamond gjer nemlig akkurat denne koplinga: «Music making, singing, dancing, and sports challenge our EFs [...] That is, they address our cognitive, emotional, social, and physical needs.» Dersom ein tek Diamond si kopling til etterretning, skal alle desse fire felte vera fargelagde også hjå respondent 6. Når vi så ser på biletet av meiningsmønsteret, slik det teiknar seg i tabellen, er det for meg tydeleg at respondent 1 og 2 primært forhold seg til desse fire (sosialt, emosjonelt, fysisk og kognitivt aktiv), med nokre tillegg, at respondent 3 skil seg frå mønsteret primært ved å bringe færrest ting inn, og at respondent 6 er den som bringer avgjort flest ting inn i diskursen. Respondent 6 bringer inn både det dei andre respondentane bringer inn, men legg til ei rekkje fleire ting. Oppsummert om alle dei fire meiningsmønsterane i EF-diskursen kan vi sjå at alle dei er dominerte av respondent 6. Dei andre respondentane sine ytringar konsentrerer seg om ein smalare del av diskursen enn det respondent 6 sine ytringar gjer, og det er også tydeleg at respondent 1 og 3 ytrar seg i eit grenseland mellom påstand og fakta i denne diskursen, og at dei med det verkar til å anerkjenne sin manglande legitimitet i diskursen. Eg vil sjå på EF-diskursen i eit maktperspektiv, slik eg har gjort i dei andre diskursane. Og i denne samanhengen er det kunnskap og makt som blir inngangen.

5.4.2 Oppsummering av EF-diskursen gjennom kunnskap og makt

«Det menneskelige kaos er gjennomsyret av maktrelasjonar, og en av de viktigste maktrelasjonene er hva slags kunnskapsproduksjon som til enhver tid regnes som relevant.» (Neumann 2021: 151). Respondent 6 er den som bringer flest ting inn i diskursen, og det framstår med det som at respondent 6 er den med mest kunnskap. Men samsvarer dette med måten respondentane uttrykkjer seg om EF-diskursen? Er også respondent 6 den som framstår med mest autoritet? I førre avsnitt om grenseoppgangar såg vi at respondent 1 og 3,

som vi såg eksemplifisert i utsegnet frå respondent 3, tydeleg framstår som i tvil om det faglege grunnlaget dei har, og trekk derfor attende, eller reduserer påstandar dei har ytra innanfor EF-diskursen. Den same usikkerheita finn eg ikkje hjå respondent 2:

Adele Diamond, who is obviously a leading expert in the field of executive functions [...] she talks about children needing to be physically, socially, emotionally and intellectually engaged, which is what we talk about what learning should be all about (Respondent 2).

Som ein ser i dette utsegnet frå respondent 2 så er «vi»-et slik eg forstår det henne sjølv og organisasjonen hennar CCE, medan «den andre» er Adele Diamond. «Den andre» vert her skildra som ein leiande ekspert i EF-feltet, og respondenten refererer først til Diamond, før ho koplpar på «vi»-et og det «vi»-et meiner. Det «vi»-et meiner vert med det underbygd av Diamond sin ekspertise, og «vi»-et framstår med det også som solid, saman med Diamond. Respondent 2 framstår i sine utsegn generelt som trygg og utan tvil i ytringane sine innanfor EF-diskursen, og ho brukar referansar til forskning generelt eller til Adele Diamond spesielt for å underbyggje dei. I ytringane frå respondent 6 ser biletet litt annleis ut:

Så jeg tenker jo at det vi vet blant annet, er at barn som har det vanskelig hjemme, at viss de har det godt på skolen, så er det ganske god sannsynlighet for at de klarer seg ganske godt i livet videre. Mens viss de har det både vanskelig hjemme og vanskelig på skolen så går det ganske ofte ganske dårlig med dem. [...] Og derfor tenker jo jeg på skolen som en veldig sånn viktig forebyggende arena der man ikke alltid, noen ganger så er det ubrukt potensiale. Men det er ikke bare det. Jeg tenker jo sånn rent personlig at det finnes gode måter å lære på for små barn som vi kanskje ikke bruker i så stor grad som vi skulle ha gjort, da (Respondent 6).

Som ein ser i denne ytringa frå respondent 6, så startar ho dette utsegnet med «det vi vet». «Vi»-et i denne samanhengen refererer til forskarmiljøet ho er del av, og representerer slik ein autoritet på feltet. Seinare ser vi bruk av «derfor tenker jo jeg» og «jeg tenker jo sånn rent personlig». Her er «jeg»-et henne sjølv, og ho ytrar i desse setningane det ein kan lese som hennar eigne meiningar. Autoriteten respondent 6 har med seg gjennom forskaridentiteten gjev tyngde til meiningsytringane, slik at det faktisk også, slik eg ser det, framstår som ein styrke dei gongane respondenten refererer til seg sjølv. Denne vekslinga forsterkar inntrykket av at respondenten er tydeleg på kva som er forskar-«vi»-et, og kva som er henne sjølv, og det vert dermed lett å leggje sin lit til meiningsytringane til respondent 6. Respondent 6 refererer også ein gong til Diamond og eit par gonger til forskning direkte, men slik eg les materialet er det er ikkje det som primært gjev respondenten autoritet.

Respondent 1 og 3 oppfattar eg, som sagt som usikre i måten dei ber EF-diskursen. På motsett hald ser eg at både respondent 2 og 6 har eigarskap til EF-diskursen, og uttrykkjer ein

form for autoritet i omtale av diskursen, om enn på ulikt grunnlag. For å forstå dette betre, ynskjer eg å sjå nærare på kven og kvar denne EF-diskursen har starta. «I prinsippet vil diskursen bære med seg minnet om sin egen tilblivelseshistorie», skriv Neumann. Eg skal ikkje her gå attende til tida EF først vart definert innan forskning, men heller undersøkje korleis EF vart etablert som del av samanhengen her, som elles inneheld læring, skule og kunst. «Skjellsettende – altså bokstavelig talt grensesettende – begivenheter vil ofte kunne brukes pragmatisk» seier Neumann om avgrensing av diskursar i tid. Og den grensetetjande hendinga som markerer starten på EF sin inntreden i kunst- og læringssamanhengen her meiner eg vert skildra i materialet av respondent 2.

I kap. 2 kan ein lesa om korleis respondent 2, som representant for CCE og med føttene planta i det vi her kallar performativ læringsdiskurs, møtte ei gruppe chilenske EF-forskarar, og saman oppdaga dei ei kopling mellom performativ læringsdiskurs og EF-diskurs. Denne skjellsettande opplevinga førte til etableringa av *KÅL*, som frå starten har hatt som mål å teste ut om denne koplinga mellom performativ læring og EF var reell også i praksis. Respondent 1 og 3 vart del av historia gjennom å ta del i kvar sin av dei tidlegaste *KÅL*-pilotane, medan respondent 6 kom sist inn i historia, som forskar i dette fullskala *KÅL*-prosjektet. Kort oppsummering: Respondent 2 bragte inn EF-diskursen, dette førte til opprettinga av *KÅL*, respondent 1 og 3 kjem inn i diskursen gjennom pilotprosjekt, og respondent 6 kjem inn til slutt, i fullskalaprojektet *KÅL*. Men: Frå eit anna perspektiv byrja respondent 6 å arbeide med eksekutive funksjonar som forskar for mange år sidan då ho skreiv doktorgrad om mellom anna EF. Dette skjedde før respondent 2 møtte EF-forskarane frå Chile. Respondent 6 er den som sit på forskingsansvaret i prosjektet, og også den som sit med hovudtyngda av kunnskapen om EF. Ein kan altså seie at respondent 1,2 og 3 har vorte berarar av EF-diskursen via respondent 2, medan respondent 6 er berar av diskursen med utgangspunkt i andre kjelder som ikkje er utforska her.

Det er tydeleg at respondent 6 har stor legitimitet i EF-diskursen, og har makt til å omtale innhaldet i diskursen med tyngde. Respondent 2 har ikkje legitimitet på same vis, då ho ikkje har faglege ballasten som respondent 6 kan skilte med. Vi ser fylgjeleg at respondent 2 har ei mykje kortare inventarliste i diskursen, med stort sett ein representasjon av dei ulike teikna, og vi ser at representasjonane vert framstilt på meir eller mindre identisk vis og repetert. Det framstår som at diskursen for respondent 2 er det Neumann kallar politisk lukka.

Representasjonane får stå relativt u-utfordra (Ibid.:58). Likevel ser det ut til at det er viktig for respondent 2 å ha legitimitet i EF-diskursen, og det byggjer ho, meiner eg, gjennom å underbygge ytringane sine med Diamond, deretter underbyggjer ho Diamond sin autoritet og legitimitet i diskursen gjennom å påpeike Diamond si ekspertise, og deretter, ved å inkludere Diamond i «vi»-et respondent 2 er del av, så framstår også respondent 2 med legitimitet. Legitimiteten kjem ikkje av seg sjølv, det er hardt diskursivt arbeid. Å ljossetja dette er relevant fordi det tyder at legitimitet i EF-diskursen er viktig for respondent 2. Vi kan dermed rekne med at EF-diskursen inneheld ein type kunnskap respondent 2 meiner er relevant å ha, og vi kan dermed sjå denne kunnskapen som berar av makt (Ibid.:151).

I dette kapittelet har eg vist korleis dei fire diskursane læring, skule, kunst og EF kjem til uttrykk hjå respondentane, og vi har sett korleis makt gjennomsyrrar diskursane på ulikt vis og i ulik grad. Eg har *for det første* vist at *læringsdiskursen* kjem til uttrykk som ein motdiskurs, performativ læringsdiskurs, som øver motmakt og «kreativ protest» mot ein hegemonisk underdiskurs, kognitiv læringsdiskurs, og eg har vist korleis det ligg makt i å konstituere gruppeidentiteten til barn og lærarar. Eg har *for det andre* vist om *skulediskursen* at den er kjenneteikna av problem og potensiale og at endring er utfordrande mellom anna grunna to innleira, institusjonaliserte underdiskurser: tidsinndeling og læreplan. Eg har også vist korleis *KÅL* som ein utanforståande «trustee» har fått tillit til å foreslå ein ny tilstand i skulen, og eg har vist korleis det er makt i rolla som «trustee», samtidig som skulen har overordna makt til å avslutte *KÅL*. *For det tredje* har eg sett at kunstdiskursen ikkje er ein kunstdiskurs, men heller ei rekkje diskursar innanfor eit kunstfelt, og eg har vist korleis saksinnramming i kunstfeltet skapar ein maktkamp for legitimitet til å omtale *KÅL* med tyngde. *For det fjerde* har eg vist korleis EF-diskursen for dei fleste respondentane er politisk lukka, og at EF-diskursen inneheld ein type ettertrakta kunnskap, som gjev makt.

6 Oppsummering og konklusjon

Etter å ha gått gjennom alle dei fire diskursane vil eg no sjå på grenseoppgangen mellom diskursane, for å finne ut av kvar diskursane møtast og kvar dei dultar saman. Kva meiner eg så med at dei møtast? Eg tenkjer her på stader der diskursane overlappar, altså der dei samlar seg om dei same representasjonane, og der ein ser at diskursane har samsvarande inventarlistar. Med at diskursane dultar saman, meiner eg både å finne ut av kvar dei ikkje har samsvarande representasjonar og inventarlistar, altså der dei er opptekne av ulike ting, og eg vil også sjå om det finst teikn til at dei faktisk dultar saman, at dei tydeleg ikkje er samde om ein representasjon av noko.

6.1 Korleis forhold dei ulike diskursane seg til kvarandre?

Skulediskursen meiner eg er den overordna diskursen dei andre diskursane eksisterer under. Dette meiner eg fordi skulediskursen er ein treig, hegemonisk diskurs der endring er utfordrande. Vi har sett at læreplan og tidsinndeling er innleira underdiskursar under skulediskursen, og vi har sett at *KÅL* har fått som «trustee» og foreslår endring. Endringa *KÅL* foreslår meiner eg er det som kjem fram i dei tre andre diskursane: kunst-, lærings- og EF-diskursen, som alle går føre seg innanfor skulekonteksten. Vi såg i læringsdiskursen at performativ læring er ein motmakt mot den kognitive læringsdiskursen. Eg vil derfor foreslå at kognitiv læringsdiskurs kan sjåast som ein tredje underdiskurs, saman med læreplan og tidsinndeling under skulediskursen, og at kunst-, performativ læring- og EF-diskursen samla står som den endringa *KÅL* som «trustee» foreslår. Vidare vil eg foreslå at den motmakta vi tidlegare har sett som performativ læring mot kognitiv læring sjåast som at desse tre samla yter motmakt mot skulediskursen som heile. Eg vil derfor også foreslå at kunst-, EF- og performativ læringsdiskurs samla kan kallast ein *KÅL-diskurs*, med dei enkelte diskursane som underdiskursar. Eg vil vidare gå inn på grenseoppgangane mellom desse *KÅL*-underdiskursane, i kortform *KÅL*-diskursane, for å sjå kvar dei møtast og kvar dei dultar saman. For å systematisere grenseoppgangen har eg samla funna i *Tabell 2: Grenseoppgang mellom diskursane*. Tabellen tek utgangspunkt i kva respondentane har ytra seg om innanfor dei ulike diskursane. Den første kolonnen er den performative læringsdiskursen, den andre kolonnen er EF-diskursen og den tredje kolonnen er kunstdiskursen. Dei øvste rekkene er

representasjonar og ting som er felles for alle tre. Radene lengre ned som står med kvit bakgrunn er representasjonar og ting dei deler med ein av dei andre diskursane. Det som står med farga bakgrunn er representasjonar den enkelte diskursen er aleine om, som eg ikkje finn i dei andre diskursane. Her er det viktig å nemne at vi ikkje lengre ser diskursane opp mot teoriar på feltet, men berre ser på det som er ytra direkte av respondentane i undersøkinga her.

Tabell 2: Grenseoppgang mellom KÅL-diskursane

| Performativ læringsdiskurs | EF-diskurs | Kunstdiskurs |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| | Brukar omgrepet barn | |
| | Sosialt aktivert: kollektiv prosess, relasjon individ og omverda, samarbeid | |
| | Emosjonelt aktivert: Uttrykke følelser | |
| | Fysisk aktivert: kroppslig, muskelminne | |
| | Intellektuelt aktivert: det kognitive, (kropp og) sinn | |
| | Utforske, skape, kreativ i form av skapende tilnærming | |
| | Refleksjon | |
| | Aktiviteten skjer i relasjon til omverdenen, i lokalsamfunnet, ser verden fra andres perspektiv | |
| | | tidsavgrensa hending |
| Lærer gi utfordring, samhandling barn og voksne | Lærer gi utfordring | |
| | Lærer gi tryggleik | |
| Lærer skape trigger: trigge nysgjerrighet, uimotståelig læring | | Leder skape impulsjon / puff framover/trigger |
| Lærer være fantasifull, utholdende, disiplinert, samarbeidende og nysgjerrig | | |
| Prosess synleg: Synlig læring, presentere, vise, dele, uttrykke seg | Open arbeidssituasjon | |
| Fleksibel læringsarena, ulikt design rom, både inne og ute, i samfunnet | Forandeg arbeidssituasjon og arbeidsform, mangefasettert | |
| Hver enkelt som ressurs: Medskaping egen undervisning, delta, bidra, ansvar, barnas stemmer blir hørt, ønske å delta | Anerkjenne, lytte til barnet, vera tilgjengeleg for barn | |
| | | Sanseleg |
| Praktisk, være med selv | | Praktisk - handle |
| | | Estetisk |
| Inkludering: Stå i ubehag, delta uansett funksjon, interagere uavhengig av kjønn, form og farge. | Skulen viktig inkluderings- og utjamningsarena som brukast for lite | |
| Nysgjerrig | Nysgjerrighet, engasjement | |
| | Utvikle kapasiteten til å lære | |
| | Repetisjon, gjenkjennelege aktivitetar | |
| | Mestring - motiverande | |
| Mål er læring, fag, sosialt m.m. | Mål er utvikling av EF + fokus livet her og no | Mål er er erfaringa i seg sjølv (Dewey) |
| Ikke begynne med fag, men med utfordring | | |
| Gøy, morsomt | Glede | |
| Ikke fokus på alder eller utviklingstrinn | Fokus på alder, utviklingspsykologi | |
| | leik | |

Når vi no ser på KÅL-diskursane side om side, så ser vi at det er mykje som overlappar og som heng saman. Alle dei tre diskursane brukar omgrepet barn, og som vi har sett tidlegare i kap. 5.1.1 så meiner eg det inneber at dei ser barn som aktørar, som kapable subjekt som må tas på alvor, som må bli sett og høyrd og som har verdi her og no. Alle tre diskursane inneheld også same representasjon av det vi kan kalle aktivering av heile mennesket, som inneber det å vera både fysisk, emosjonelt, sosialt og kognitivt aktivert. I tillegg deler alle tre diskursane den premisen at barna skal vera skapande og utforskande, at refleksjon er viktig og at

aktivitetane skal skje i relasjon til omverda, i lokalsamfunnet, og gjennom å sjå ting frå andre sine perspektiv. Det er som vi ser ei ganske lang rekkje med fellestrekk i alle desse tre diskursane. Neumann skriv at ein diskurs ikkje vera lausrive frå andre diskursar (Neumann 2021: 53). Det ser vi tydeleg her, at diskursane ser ut til å hengje saman fleire stader. Vi skal også sjå at respondentane verkar til å krysse grensene mellom diskursane i skildringane av dei. Respondent 2, som sitert i kap. 5.1.1 seier at det ho tenkjer på når ho utviklar innhaldet er heilskapleg læring (performativ læringsdiskurs), før ho går rett over til å omtale det at elevane skal vera fysiske, sosialt, emosjonelt og kognitivt aktivert, i ordlyden frå EF-diskursen. Ho hoppar altså frå den eine til den andre diskursen i same andedrag, så å seie. På same måte ser vi den same respondenten i kap. 5.3.1. omtaler ulike kreative og skapande prosessar (kunstdiskurs), før ho går inn i det å omtale bruk av fleksible læringsarenaer (performativ læringsdiskurs). Ser vi vidare nedover i tabellen på dei andre kvite felte, så ser vi at det er ei ganske lang rekkje med fellestrekk mellom to av diskursane. Det er flest fellestrekk mellom EF-diskursen og performativ læring, slike som nysgjerrigheit og anerkjenning av eleven / at eleven skal bli høyrd og vera medskapande. Men det er også to viktige fellestrekk mellom performativ læringsdiskurs og kunstdiskursen: impulsion/ trigger og fokuset på det praktiske og handlande. Mellom EF-diskursen og kunstdiskursen er det ingen fellestrekk som berre er mellom desse to.

Vi har altså sett at *KÅL*-diskursane møtast på mange område, og at fleire trekk overlappar og går inn i kvarandre. Samla kan vi seie at det er mange trekk som foreinar *KÅL*-diskursane, og Neumann skriv at dersom nokre trekk foreinar og andre differensierer så er det rimeleg å tenkje seg at dei trekka som foreinar er vanskelegare å forandre. Det krev hardt diskursivt arbeide å få noko til å framstå stabilt, og det ein kan gjera for å få noko ustabil til å framstå stabilt er å gjenta det og gjenta det meir (Neumann 2021 :59, 141). Eg meiner å sjå at det er slik hardt, diskursivt arbeide som går føre seg på tvers av desse tre diskursane, for å «fryse meiningane» som er felles innanfor den overordna *KÅL*-diskursen.

Men vi skal ikkje gløyme det som skil, altså trekk som i mindre grad har vorte gjenteke, kanskje av grunnane vi akkurat har sett, men som i like stor grad er viktige å løfte fram. Det som skil performativ læringsdiskurs frå dei andre diskursane er fokuset på læraren som

kreativ og at ein byrjar med ei utfordring (ikkje læreplanmål, ref. kap. 5.2.1). Det som er interessant å trekkje inn her er at eg heilt i byrjinga av denne oppgåva, i kap. 2 introduserte KÅL-prosjektet som eit møte mellom kreativitet og EF. Det er derimot berre veldig få gongar kreativitet er nemnd av respondentane, og det er berre tre av seks som i det heile tatt nemner det. Den einaste gongen det vert nemnd og forklart, er i skildringa av lærarane som kreative. Om vi skal fylgje resonnementet frå førre avsnitt, der det som er felles vert gjenteke, vil det på den andre sida seie at dei trekka som differensierer ikkje vert gjenteke i same hyppigheit. Og kanskje er det nettopp det som har skjedd i tilfellet kreativitet. Definisjonen av kreativitet i denne samanhengen, og som skildra i kap. 2 er ei samanstilling av det å vera samarbeidande, nysgjerrig, uthaldande, disiplinert og fantasifull. Samarbeid og nysgjerrig går rett inn blant det som foreinar dei tre diskursane, medan dei andre tre stiller seg litt på utsida. Derimot har det som står skildra i kap. 3.2.1«The Signature Pedagogies project», det vi her kallar «heilskapleg undervisning»-modellen sær mange fellestrekk med dei andre diskursane. Kanskje kan dette bidra til å forklare kvifor «heilskapleg undervisning»-modell vert løfta fram og gjenteke ofte, medan kreativitet nesten ikkje vert nemnd i materialet, trass i at kreativitet var det som vart løfta fram som starten på prosjektet. Det som er særmerkt for kunstdiskursen er det sanslege og det estetiske. Dette er to trekk som i liten grad vert gjenteke og som ikkje er blant trekka som foreinar dei tre diskursane. Som eg argumenterte med i analysen, så er det estetiske del av det skapande og handlande, men eg vil også hevde at det skapande og handlande utan bruk av ordet estetikk, fort kan endre retning og fjerne seg frå estetikken. Så kunstdiskursen sitt bidrag her er vesentleg i det å løfte det estetiske, men også i det å løfte fram sansane. Særtrekka til EF-diskursen er ganske mange. Både repetisjon, meistring, motivasjon og det å utvikle kapasiteten til å lære. Meistring, motivasjon og det å utvikle kapasiteten til å lære vert i liten grad gjenteke, og er berre nemnd av respondent 6. Det eg vil løfte høgast er likevel tryggleik. At læraren skal *utfordre* elevane er eit sær tydeleg, og veldig ofte gjenteke trekk i performativ læringsdiskurs, og det er også tydeleg til stades i EF-diskursen. Skilnaden er at det i EF-diskursen vert kontrastert med, og sett i samheng med trygging. Trygging vert av respondent 6 ofte gjenteke, både i positive og negative ordelag, men det er så hyppig gjenteke at det utan tvil er eit viktig teikn i EF-diskursen. Vi har her sett kvar diskursane ikkje overlappar, men kvar dei skil seg frå kvarandre. Trekka vi har sett på har, med unntak av trygging, i liten grad vorte gjenteke. Dette set vi i

samanheng med det Neumann skildrar, som vi omtalte tidlegare i avsnittet, at trekk som foreinar i større grad vert gjenteke enn trekk som differensierer. Dette ser ut til å stemme også i vår samanheng.

No har vi sett på trekk som differensierer, men som likevel ikkje står i motsetnad til kvarandre. Det siste vi skal sjå på er kva for trekk som ikkje kan samordnast, som «dultar i kvarandre» og står mot kvarandre. I tabellen er det to rader som er farga med grått, og det er desse radene vi no skal sjå på. Den første av desse omhandlar mål. I kunstdiskursen er det i fylgje Dewey og *Kunst som estetisk erfaring* avgjerande at målet er å finne i erfaringa i seg sjølv, og berre her, medan det for EF-diskursen handlar om at det skal vera glede og bra for barna her og no, men at det også handlar om langtidseffekt og utvikling av EF. I den performative læringsdiskursen er læring det opplagte målet. Dette ser vi er trekk som ikkje går saman. Det er ikkje mogleg å *berre* skulle ha målet i erfaringa, og i tillegg ha andre mål. Når det er sagt, så er det lite fokus på erfaringa som mål i seg sjølv hjå *respondentane*. Dei har i liten grad omtalt dette, og viser primært til måla med *KÅL*-prosjektet som heile, som jo er ei rekkje mål, både kunstfaglege, fagplanmål og EF-utviklingsmål. Denne «dultinga» er dermed kanskje ikkje heilt reell i praksis. Når eg likevel vel å nemne det er det fordi det set ljøs på eit område der diskursane potensielt kan støyte saman, dersom det oppstår ein diskusjon om målsetjingar ved prosjektet.

Den andre rada som er grå handlar om eit utviklingspsykologisk versus konstruktivistisk postmoderne syn på barn. Respondent 1 seier i kap. 5.1.1.3 « «det et barn på 6-7 år skal gjennom i løpet av et år [...] er jo en konstruksjon. [...] Det er ingen ting som tilsier at et 6-7 år gammelt barn skal ha de og de og de ferdighetene». Han stiller i ytringa spørsmålsteikn ved utviklingspsykologien og stadium-tenkinga med fastsette standardar for kva barn skal kunne og forstå på ulike stadium i barndomen. Respondenten omtaler denne tenkinga som ein konstruksjon, ikkje som sanning, og opnar med det for at andre konstruksjonar kan vera tilsvarande legitime. Respondent 1 meiner eg legg til grunn eit konstruktivistisk, postmoderne syn på barn, som ser barn som tenkt, prata og handla fram, slik det vert skildra i kap. 3.1.1. Dette synet inneber, som vi har sett på i kap. 5.1.2 at ein ser barn som at dei blir til, utifrå dei

moglegheitene dei får. Dette synet inneber eit skifte i fokus frå å sjå på og vurdere *barnet*, til å vurdere *omgjevnadane* og det pedagogiske miljøet.

Vidare ser vi at respondent 6 fremjar eit anna syn når ho seier «vi vet noen ting om hvordan barn utvikler seg, og noen ganger så kan jeg tenke at man ikke har tenkt utviklingspsykologi når man tenker pedagogikk. Til tross for at det egentlig er to fagfelt som går hånd i hånd.» I dette utsegnet argumenterer respondent 6 for at ein i *større* grad burde ta utgangspunkt i utviklingspsykologi. Som vi har sett i kap. 5.1.1.3 korresponderer dette synet med Piaget og utviklingspsykologisk syn på barn, der ein legg til grunn at barn går gjennom ulike mentale stadium, og at ein ut frå desse utviklar standardar for kva barn skal gjera på ulike alderstrinn.

Desse to utsegna representerer altså to heilt ulike syn på barn. I kap. 3.1.1 brukte eg ulike syn på barn som døme på korleis ulike diskursar ikkje er uskuldige. Desse to syna får ulike politiske konsekvensar for korleis vi tenkjer at barndom i skulen (og elles) skal verta utforma. Når respondent 1 argumenterer for *kreativitet* i ordinrlæring, så er det som ein måte å sette barna «i en situasjon der de har lyst til å lære flere ord». Respondent 1 er oppteken av korleis den vaksne skapar handlingsmoglegheiter, rammer og miljø som gjer at barn får best mogleg vilkår her og no, slik vi ser i argumentasjonen for kreativitet, heilt i trå med synet på barn som «being», og det konstruktivistiske, postmoderne synet på barn. Når respondent 6 argumenterer for *kreativitet*, så er det som ein måte å få det til å «fyre mellom synapser» i hjernen til barn. Respondent 6 har fokuset retta mot barnet, og er oppteken av at ein gjer det ein kan for at barnet sjølv skal vera best mogleg i stand til å utvikle seg, i trå med synet på barn som «becoming» og utviklingspsykologien sitt syn på barn.

Vi kan sjå at ulike syn får implikasjonar for korleis dei argumenterer for noko så konkret som kreativitet, og det er kan hende berre «flaks» at både respondent 1 og 6 er opptekne av kreativitet. Dette er eit trekk som verkeleg dultar i kvarandre. Like fullt er det også det einaste trekket eg finn som reelt sett synleggjer ein motsetnad mellom respondentane og mellom desse tre diskursane.

Det totale biletet av *KÅL*-diskursen er at det er ei ganske lang rekkje av trekk som er felles, og desse er mykje uttalt og ofte gjenteke. Vidare har vi sett at det er nokre trekk som berre finst i ein av diskursane, og som i mindre grad er gjenteke og uttalt, men som ikkje er motsetnader til dei andre diskursane. Desse trekka kan i prinsippet leve godt saman. Trekka kan supplere kvarandre og gje eit meir mange-fasettert fellesskap mellom dei tre diskursane. Dei siste trekka vi har sett på er dei som reelt dultar i kvarandre og står i motsetnad til kvarandre. Som vi har sett er dette berre to trekk, og det eine av desse er meir å rekne som ein potensiell motsetnad heller enn ein motsetnad som er uttalt. Den siste motsetnaden er reell, og skil mellom ein respondent som ynskjer meir utviklingspsykologi inn i skulen og ein respondent som ynskjer å sjå utviklingspsykologien erstatta av konstruktivistisk postmoderne syn på barn.

6.2 Makt i diskursane - konklusjon

I denne oppgåva har eg sett på tankemønster som ligg til grunn for *KÅL*. Det eg var interessert i å undersøkje var korleis eit samarbeid mellom aktørar frå så ulike fagfelt som kunst/kultur, skule og forskning også er eit møte mellom ulike fagspråk og ulike diskursar, og eg var interessert i å undersøkje korleis dette møtet spelte seg ut. Eg var på jakt etter både møtepunkt og skjeringspunkt mellom diskursane. For å undersøkje dette har eg sett korleis makt utspel seg i og mellom diskursane, for med det å betre kunne forstå samspelet og relasjonane mellom fagfelte og diskursane i *KÅL*.

Skulediskursen er hegemonisk og dermed full av makt som fører til at endring av diskursen er vanskeleg. *Læreplandiskursen* er innleira i skulediskursen. Den har vorte «naturleg» og diskursar som utfordrar den «prellar av». At effekten er sterk ser vi tydeleg i at sjølv når eit nytt læreplanverk (forskrift) vert innført, så får dei «knapt nok krusninger i det virkelige liv i skulen»²¹. *Kognitiv læringsdiskurs* som underdiskurs til skulen kjenner vi indirekte gjennom kritikk og vi har også sett korleis *tidsinndelingsdiskursen* er innleira i skulediskursen. Effektane av tidsinndelingsdiskursen har vi sett kan vera reproduisering av forskjellar, mindre elevaktivitet, manglande motivasjon og engasjement hjå lærarar og elevar, altså effektar som

²¹ Respondent 5, s. 82

brer om seg og forplantar seg i heile skulesystemet. Sjølv om desse effektane er kopla direkte til tidsinndelingsdiskursen, kan det tenkjast at effekten av læreplan, kognitiv læringsdiskurs (og andre ikkje-utforska innleira diskursar) kan vera tilsvarande. Men det har det ikkje vore rom for å utforske i denne samanhengen.

Om vi ser på *KÅL-diskursen* med kunst-, performativ læring og EF-diskursen, så meiner eg å sjå fylgjande: I *kunstheltet* er det fire av respondentane som har legitimitet og kan prate med tyngde. Men vi har sett at dei har legitimitet i ulike diskursar innanfor kunstheltet, og at det fører til ein intern maktkamp om å knytte *KÅL* tettare til diskursane den enkelte er del av og har legitimitet i. Maktkampen internt fører til at dei har ulikt språk og ulik diskursiv inngang til feltet, og at kunst som diskurs i *KÅL* ikkje taler med ei samla stemme ut.

Innanfor *performativ læringsdiskurs* har vi sett maktutøving i konstituering av identitet. Vi har sett korleis lærarar vert konstituert som kreative og elev/barn vert konstituert som barn, og at effekten kan vera skape ei opning for høvesvis meir elevorientert læring og kreativ undervisning. *EF-diskursen* er den tydelegaste beraren av kunnskapsmakt innanfor *KÅL*-diskursen, og det å ha legitimitet til å uttale seg ut frå denne diskursen med tyngde kan ha ein effekt. Effekten av denne kunnskapsmakta tenkjer eg kan ha bidratt til at *KÅL*-diskursen som heilskap har erverva status som «trustee» ovanfor skulen.

KÅL forhold seg til skulediskursen gjennom rolla som «trustee». Eg har vist at det er makt i rolla som «trustee», og det eg har sett at *KÅL* gjer i rolla er å yte motmakt mot skulediskursen som heile. Motmakta skjer i stor grad som «kreativ protest», altså at ein er kritisk i tillegg til å foreslå eit konkret alternativ til den dominerande diskursen. Vi har sett mykje av denne kritikken skildra i skulediskursen, samt i kritikken av kognitiv læringsdiskurs. Men i tillegg til kritikk foreslår *KÅL* som «trustee» eit konkret alternativ: *KÅL*-diskursen. *KÅL* har altså makt til å definere innhald gjennom rolla som «trustee». Men makta i relasjonen sluttar ikkje der. Eg har også vist at skulen har makt i relasjon til *KÅL*. Neumann skriv at ein skal sjå etter er effektane av makta, då det er effektane som avgjer i kva grad diskursen er gjennomsyra av makt (Neumann 2021: 169). Effekten av den hegemoniske skulediskursen er at motdiskursar som *KÅL*-diskursane har vanskelege kår. Motdiskursar vert møtt med motstand og potensielt vert framandelementet rett og slett avvist. Dersom *KÅL*-diskursen ikkje toler motstanden den

kan forvente å bli møtt med i skulen, og dersom *KÅL*-diskursen ender med å bli avvist, så har skulen overordna makt til å avslutte *KÅL*-prosjektet. Effekten av skulen sin makt vil med det kunne vera fjerning av *KÅL*-diskursen. *KÅL* er med det avhengig av skulen for å eksistere.

Om *KÅL* som prosjekt vil få gjennomslag er vanskeleg å seie noko om. Men Neumann skriv at dersom eit prosjekt skal få gjennomslag så forutset det at ideane møter resonans, altså at ideane samsvarer med, eller i det minste ikkje går på tvers av, idé-strømmingane og haldningar i samfunnet (Ibid.: 148). Fritt omgjort til denne konteksten kan vi sjå for oss at det er dette spørsmålet det heile kokar ned til. Tankemønstera og maktrelasjonane vi her har undersøkt har vorte omgjorte til handling i gjennomføringa av prosjektet *KÅL*, men om det kjem til å overleve møtet med ein hegemonisk skulediskurs kjem kanskje an på nettopp om ideane samsvarer med idé-strømmingane i samfunnet, og i vår samanheng, også i skulane.

Litteraturliste

- Barker, Chris: *Cultural Studies. Theory and Practice*. Sage publications, London/ California/ NewDelhi/ Singapore 2012
- Bernstein, B.: «Klasseforskelle og pedagogisk praksis», 1990, henta frå *Kompendium i pedagogikk*, PPU 2012 – 2013, NTNU
- Brown, Brené: *Daring greatly. How the Courage to be Vulnerable Transforms the Way we Live, Love, Parent and Lead*, Gotham books 2012. <http://site.ieee.org/sb-nhce/files/2021/06/Brene-brown-book1.pdf>
- Brown, Brené: «The power of Vulnerability». Filma foredrag. Ted Talk 2010. https://www.ted.com/talks/brene_brown_the_power_of_vulnerability
- «Care Experienced Children and Young People Definitions Document», Glasgow City Council, versjon 1, august 2019. Henta online 08.09.2022: <https://education.gov.scot/media/gymf322m/childrenyoungpeopledefinitionsdoc.pdf>
- DePrince, Weinzierl og Combs: «Executive function performance and trauma exposure in a community sample of children», *Child Abuse & Neglect* 33 (2009) 353–361, henta 30.10.2022 frå <https://mysite.du.edu/~adeprinc/DPWC2009.pdf>
- Dewey, John: *Art as Experience. The Later Works of John Dewey, 1925- 1953*. Volume 10: 1934, Jo Ann Boydston Carbondale and Edwardsville (red.): Southern Illinois University Press, 1987
- Diamond, Adele: «Turning some ideas on its head.» TEDxWestVancouverED. 24. nov 2014. Henta 23. 10.2022 frå <https://www.youtube.com/watch?v=StASHLru28s&t=12s>
- Diamond, Adele: «Want to Optimize Executive Functions and Academic Outcomes? Simple, Just Nourish the Human Spirit». Zelazo, Philp og Sera, Maria (red.): *Minnesota Symposia on Child Psychology, volume 37*, Wiley 2014
- Dybdelæring, Utdanningsdirektoratet. Sist endret 13.03.2019. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Eggen, Øyvind: utvikling i Store norske leksikon på snl.no. Hentet 22. oktober 2022 fra <https://snl.no/utvikling>

- Endresen, Rolf Theil, Simonsen, Hanne Gram og Sveen, Andreas (red.): *Innføring i lingvistikk*. Universitetsforlaget, Oslo 2000
- FIKS - Forskning, innovasjon og kompetanseutvikling i skolen: «Læringsteoretiske perspektiver på dybdelæring», Det utdanningsvitenskapelige fakultetet, Universitetet i Oslo, Sist endret 28.01.2021. <https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/dybdelering/lingsteoretiske-perspektiver-pa-dybdelering/>
- Gilje, Nils: *Hermeneutikk som metode. En historisk introduksjon*. Samlaget, Oslo 2019
- Grue, Jan: Diskursanalyse. Store norske leksikon på snl.no. hentet 27. mars 2022 frå <https://snl.no/diskursanalyse>
- Handlingsbore kunnskap. Norsk håndverksinstitutt, henta 19.10.2022 frå <https://handverksinstituttet.no/om-oss/norsk-haandverksinstitutt>
- Hanssen, Hassel, Haugen, Sæther (red.): *Kunstens muligheter i spesialpedagogisk arbeid*. Universitetsforlaget, Oslo 2022
- Hargreaves, Andy: *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Gyldendal norsk forlag, Oslo 2012
- Holbrook, Ulf: Kunst og kultur for barn og unge: Betydningen av Den Kulturelle Skolesekken i lys av internasjonal forskning. Kulturtanken 2022. Tilgjengelig online på [https://www.researchgate.net/publication/365114384 Kunst og kultur for barn og unge Betydningen av Den Kulturelle Skolesekken i lys av internasjonal forskning](https://www.researchgate.net/publication/365114384_Kunst_og_kultur_for_barn_og_unge_Betydningen_av_Den_Kulturelle_Skolesekken_i_lys_av_internasjonal_forskning)
- Hundevadt, Marie O. og Klausen, Marita E.: *Kan kunst være nøkkel for utvikling av eksekutive funksjoner hos barn? Avsluttende rapport for forskningspiloten 'Kunsten å lære'*, Oppland fylkeskommune og Høgskolen i Innlandet, Lillehammer 2019
- Jacobsen, Dag Ingvar: *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Cappelen Damm akademisk, Oslo 2015
- James, Jenks og Prout: *Theorizing Childhood*. Polity Press, Cambridge 1998
- Kompendium i pedagogikk, PPU 2012-13, NTNU
- Kunnskapsløftet i Store norske leksikon på snl.no. Hentet 11. november 2022 fra <https://snl.no/Kunnskapsl%C3%B8ftet>
- kunstpedagogikk i Store norske leksikon på snl.no. Hentet 3. november 2022 fra <https://snl.no/kunstpedagogikk>

- Kvaale-Conateh, Lamin André: Fagfornyelsen i Store norske leksikon på snl.no. Hentet 11. november 2022 fra <https://snl.no/Fagfornyelsen>
- Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend: *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal norsk forlag, Oslo 2014
- Kvarv, Sture: *Vitenskapsteori – tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Novus forlag, Oslo 2021
- Leddy, Tom and Kalle Puolakka, "Dewey's Aesthetics", The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Fall 2021 Edition), Edward N. Zalta (ed.), Henta frå: <https://plato.stanford.edu/archives/fall2021/entries/dewey-aesthetics/>
- Ludvigsen mfl.: *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*, NOU2015:8, Kunnskapsdepartementet 2015
- Neumann, Iver B.: *Innføring i diskursanalyse*. Fagbokforlaget, Oslo 2021
- Nordin-Hultmann, Elisabeth: *Barns pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Pedagogisk forum, Oslo 2004
- Rasmussen, Bjørn: «Hva med et løft for kunstpedagogikken?» på Norsk kulturråd sine nettsider på kulturradet.no. Hentet 3. november 2022 frå <https://www.kulturradet.no/kunstloftet/vis-artikkel/-/kl-artikkel-2011-rasmussen-maitekst>
- Robinson, Sir Ken: «Do schools kill Creativity?» Filma foredrag. Ted Talks, 2016. https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity
- Schrumpf, Ellen: *Barndomshistorie*. Samlaget, Oslo 2013
- Skregelig og Knutsen (red.): *Kunstens betydning? Utvidede perspektiver på kunst og barn & unge*. Cappelen Damm Akademisk, Oslo 2022
- Skregelig, Lisbet: «Kapittel 2: Når kunsten tar over: Betydningen av kunst som overordnet prinsipp i skolen», i *Kunstens betydning? Utvidede perspektiver på kunst og barn & unge*. Cappelen Damm Akademisk, Oslo 2022
- Sortland, Gudbrandsen, Kjølmoen: «Kapittel 5: Danseforestillingen Safarium som estetisk erfaring» i *Kunstens muligheter i spesialpedagogisk arbeid*. Universitetsforlaget, Oslo 2022
- Spencer, E., Lucas, B. and Claxton, G.: «Progression in Creativity: a literature review.» Newcastle: Creativity, Culture and Education 2012
- Spencer, E., Lucas, B. and Claxton, G.: «Progression in Creativity: Developing new forms of assessment» Newcastle: Creativity, Culture and Education 2012

- Steinsholt, Kjetil og Løvlie, Lars (red.): *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie frå antikken til det postmoderne*. Universitetsforlaget, Oslo 2011
- Svendsen, Marthe: «Drastisk økning i barns timeplan: – Kjedelig å sitte så mye i ro», 12. oktober 2022, NRK Trøndelag. Henta frå: <https://www.nrk.no/trondelag/skolehverdagen-har-okt-med-over-tusen-timer-siden-90-tallet-1.16118678>
- Sørensen, Anne Scott mfl.: *Nye kulturstudier*. Spartacus forlag, Oslo 2008
- Taguma, Miho, Feron, Eva og Lim, Meow Hwee: « Future of Education and Skills 2030: Conceptual Learning Framework», EDU/EDPC(2018)45/ANN2, OECD 2018. Henta frå: <https://www.oecd.org/education/2030/Education-and-AI-preparing-for-the-future-AI-Attitudes-and-Values.pdf>
- Thomson, Hall, Jones and Green: «The signature pedagogies project. Final report.» The University of Nottingham, Creativity, Culture and Education 2012
- Utdanningsdirektoratet (Udir): «Temaene i Elevundersøkelsen», sist endra 24.09.2021. Henta frå: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Grunnleggende-ferdigheter/>
- Zelazo, Philp og Sera, Maria (red.): *Minnesota Symposia on Child Psychology*, volume 37, Wiley 2014
- Østern, Tone Pernille, Dahl, Thomas, Strømme, Axel, Petersen, Jesper Aagaard, Østern Anna-Lena og Selander, Staffan: *Dybde//læring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Universitetsforlaget, Oslo 2019

Oversikt over tabellar og figurar

Figur 1 Definisjon av kreativitet

Figur 2: Heilskapleg undervisning-modell

Tabell 1: Kva skal til for å trene EF?

Tabell 2: Grenseoppgang mellom *KÅL-diskursane*

Oversikt over vedlegg

Vedlegg 1: Liste over respondentar

Vedlegg 2: Performativ læring

Vedlegg 3: Intervjuguide