



UNIVERSITETET I AGDER

Estetiske fag i fagfornyelsen

Drama som metode i teoretiske fag

SOLVEIG BERG FJALSETT

VEILEDER

Tordis Landvik

Universitetet i Agder, 2019

Fakultet for kunsthøgskolen

Institutt for visuelle og sceniske fag



Takk

«Du skal ikke ta master da, Solveig?» spurte han. «Jo!» sa jeg. Og så var reisen i gang. Etter to års arbeid, med oppturer, nedturer, motgang, medvind, frustrasjon, svette, hjertebank, akademisk glede, og så mye risiko som jeg aldri før har utsatt meg selv for, står jeg nå ved veis ende. Når jeg nå skal levere inn mitt arbeid, er det så mange jeg vil takke som har hjulpet meg på veien.

Først og fremst vil jeg takke min elskede familie. Takk for tålmodighet, overbærenhet og inspirasjon. Takk Georg Kristoffer Berg Fjalsett, min briljante mann, som fikk meg til å vurdere dette studiet. Takk for hjelp med korrekturlesing, innspill, kritiske tanker, oppmuntrende ord, og inspirerende samtaler. Takk for all tilrettelegging i hus og hjem som har gjort alt dette mulig å gjennomføre. Tusen takk for din urokkelige tro på meg som akademiker. Jeg hadde ikke klart dette uten din hjelp, jeg elsker deg høyere enn himmelen.

Maria Adele, og Leonard Benjamin, mine to fantastiske barn. Dere inspirerer meg på daglig basis med deres utømmelige trang til å vite «hvorfors det?», deres frie og uhemmede barnlige glede over de merkeligste ting. Dere er de rareste, morsomste, klokeste, mest finurlige menneskene jeg kjenner. Jeg simpelthen elsker dere! Når dere om ikke alt for lenge skal ønskes velkommen til første skoledag, håper jeg dere blir møtt av en skole fylt av lek, forskerglede, trygghet, omsorg og kreativitet.

Jeg vil rette en stor takk til mamma og pappa, Anne og Øivind Berg, og svigerforeldre, Solrunn og Kjell Fjalsett, for uvurderlig hjelp i de mest hektiske periodene. Takk for barnepass, middagslaging, husarbeid, trappebygging og alt mellom himmel og jord som skal til for at et hjem kan gå rundt.

Tine Therese Lerøy. Kollega, studiekamerat og venn. Takk for alle faglige samtaler og diskusjoner, for delt frustrasjon og glede. Jeg setter umåtelig stor pris på vårt samarbeid. Det har vært en glede å gå dette studie sammen med deg!

Takk til alle mine gode venner som har delt av sine erfaringer fra deres skolehverdag. Takk til mine lærervenner som har blitt med i diskusjoner om fagfornyelsen, og delt av sine tanker angående *drama som metode*. Takk Eirik Sørbø for nyttige innspill angående dybdelæring.

Takk til min flotte arbeidsplass, Kristen VGS Vennesla, som har tilrettelagt timeplanen slik at jeg har kunnet jobbe 50% på to dager i disse årene. Til mine fantastiske elever: Dere inspirerer og imponerer meg stadig!

Og sist, men slettes ikke minst, en stor takk til min gode veileder Tordis Landvik. Takk for verdifulle veiledningssamtaler, for kjapp tilbakemelding når jeg har vært i villrede, takk for oppmuntrende ord og tydelig kritikk når det har vært nødvendig. Dine veiledningstimer har alltid vært til stor inspirasjon, og god hjelp. Tusen takk.

30. april 2019

Solveig Berg Fjalsett

Innholdsfortegnelse

Takk	1
Impuls	5
Innledning	6
<i>Igangsetter for min forskning</i>	6
<i>Drama som metode som hovedtema</i>	7
<i>Fokusbytte</i>	9
Forskningsspørsmål	10
<i>Avgrensning</i>	10
<i>Strukturering av hoveddel</i>	10
Metode	12
<i>I dialog med teori</i>	12
<i>En fenomenologisk grunnholdning</i>	12
Mine fordommer	12
Når noe oppstår	13
Fenomenologisk hermeneutikk	13
Koding av datamaterialet	14
<i>Forskning</i>	15
Observasjon	15
Intervju	17
Gruppeintervju og det individuelle intervju	18
Intervjuguide	20
Utvalg	21
<i>Autoetnografisk tekst</i>	22
<i>Personvern</i>	23
<i>Kritikk av drama som metode</i>	24
Teori	26
<i>Dramapedagogisk historie</i>	26
John Dewey	28
Winifred Ward	28
Dagens skole i endring	29
<i>Drama som metode</i>	29
Dramakonvensjoner	30
Sæbø om drama som læringsform	32
Lekens rolle i drama	32
Dramaforløp og prosessdrama	33
Drama som metode i min forskning	34
Novellen	34
<i>Dybdelæring</i>	37
Endringer i læreplanverket	38
En verden i endring	40
<i>Definisjon av dybdelæring</i>	41
<i>Den bioøkologiske modellen av Urie Bronfenbrenner</i>	42

Analyse og drøfting av data.....	44
<i>Læringssyn.....</i>	<i>44</i>
Elevene.....	44
<i>Læreren.....</i>	<i>57</i>
Lærerens syn på den <i>beste</i> læreren.....	57
Lærerens bruk av drama som metode.....	59
Tidsbruk og læringsutbytte.....	61
Utfordringer ved å bruke drama som metode.....	64
Oppsummering.....	65
Lærerens læringssyn.....	66
<i>Lærerens læringssyn i den bioøkologiske modellen.....</i>	<i>66</i>
Dybdelæring.....	67
Dybdelæring hos læreren.....	71
<i>Elevene og læreren.....</i>	<i>71</i>
Danning.....	72
<i>Begrepsavklaring.....</i>	<i>72</i>
Danningsmodellen.....	74
<i>Estetisk erfaring som danning.....</i>	<i>76</i>
<i>Danning i norskfaget gjennom drama som metode.....</i>	<i>78</i>
Individet.....	78
Fellesskapet og medborgerskap.....	85
<i>Drama som ledd i danningprosessen.....</i>	<i>91</i>
Konklusjon.....	92
<i>Læringssyn og danning.....</i>	<i>92</i>
Videre forskning.....	94
Litteraturliste.....	95
Vedlegg.....	97
<i>Vedlegg 1: Intervjuguide - elevene.....</i>	<i>97</i>
<i>Vedlegg 2: Intervjuguide - læreren.....</i>	<i>99</i>
<i>Vedlegg 3: Informasjon og samtykkeskjema elever.....</i>	<i>101</i>
<i>Vedlegg 4: Informasjon og samtykkeskjema lærer.....</i>	<i>105</i>

Impuls

Stemningen er lett, klassen fniser og ler. Vi ler mye. Og vi ler høyt. Vi er i overkant mange jenter i klassen, bare én gutt om jeg husker riktig. Og uten å ha noen vitenskapelige forutsetninger for å vite om det er årsaken, har jeg ofte tenkt at det kanskje var derfor vi kaklet så mye både i friminutt og timer. For det var det vi kalte det, å kakle, når vi pratet og fniste og lo sammen. Jeg smiler når jeg tenker tilbake på det. Det er lenge siden nå, men jeg husker fremdeles følelsen av å la seg rive med i kaklingen. Vi var absolutt ikke en konsentrert klasse, men vi var til gjengjeld en veldig kreativ klasse. Timen vi ventet på i dette spesielle tilfelle, var naturfagstimen på en videregående skole i Midt-Norge. Til vanlig kunne vi sitte slik å kakle, helt til en av oss plutselig oppdaget at læreren hadde kommet inn, og ikke nok med det, han hadde også startet undervisningen uten at vi hadde lagt merke til det. «Oi! Han har startet!» kunne en klassekamerat påpeke, og vi satte oss tilbake til pultene våre, og fulgte med så godt vi kunne på den lavmælte, litt monotone naturfagslæreren. Men denne timen skulle ikke gå som alle andre. Den skulle ikke gå i glemmeboken, denne timen skulle bli husket av meg personlig i lang tid i etterkant. Den skulle til og med beskrives i en autoetnografisk tekst i min masteroppgave skrevet over 15 år senere. Det burde være en time som gjorde inntrykk, tenker du. Den gjorde det, kan jeg meddele. Den har vært til inspirasjon for meg som lærer i mitt yrkesaktive liv i den videregående skolen helt fra jeg startet som lærerspire i 2010. Og nå tenker jeg du tripper av spenning for å høre fortsettelsen av historien. Vel, inn kommer han. Ikke den gamle monotone læreren vi pleide å ha, denne mannen var betraktelig yngre, en vikar. Jeg husker han med litt flagrete hår, men jeg er åpen for at det kan være et falskt minne, som kun underbygger mannens personlighet. Flagrete og full av vitalitet kommer han brasende inn i timen. «I dag skal vi ha om ioner, dere! Jeg vet ikke helt hva det er, men det skal vi finne ut av sammen!» Ingen var i den minste tvil om at timen hadde startet, kaklingen opphørte med det samme og all oppmerksomheten var rettet mot denne engasjerte og sprudlende vikaren som gjorde sitt inntog i vår ellers så monotone og grå naturfagstime.

Resten av timen instruerte vikaren oss opp av stolene og inn i rollene som ioner med negativ eller positiv ladning. Vi var ioner som fløy rundt i klasserommet, hektet oss på hverandre om vi møtte andre ioner med motsatt ladning. Vi smilte, vi lo, vi var overrasket, oppmerksomme, ingen kjedet seg. Det vil si, jeg kan jo bare snakke for meg selv, jeg elsker det! Jeg elsker å være aktiv, innta rolle, leke.

Innledning

I denne masteroppgaven ønsker jeg å se nærmere på *drama som metode* benyttet i undervisning i studiespesialiserende retning ved videregående skole i Norge. Jeg har i min forskning begrenset området til å gjelde norskfaget, og i dette tilfelle en VG3 studiespesialiserende klasse og deres norsklærer. Jeg vil beskrive endringer i forskningen som etter et fokusbytte resulterte i to fokusområder: *Læringssyn* og *danning*. Gjennom analyse av generert datamaterialet fra intervjuer og observasjoner, vil jeg argumentere for hvordan elevene har blitt påvirket fra *makronivå* til å vise et *behavioristisk læringssyn* på *mikronivå*. Videre vil jeg argumentere for hvordan norsklæreren virker til å være preget av *dybdelæring* i sitt læringssyn, et begrep som står sentralt i omgjøringen av læreplanverket som pågår i disse dager. *Dybdelæring* beskrives i utredningen fra NOU i 2014 (Ludvigsen, 2014), det blir her lagt vekt på at kompetansemålene i hvert fag må reduseres for å gi rom for *dybdelæring*.

I en videre drøfting tar jeg for meg begrepet *danning*, og *drama som metode* knyttet til elevenes *danningsprosess*. I intervjuene med norsklæreren blir begrepet *danning*, eller *dannelse*, stadig referert til som begrunnelse for bruk av *drama som metode* i norskfaget. I den nye generelle delen av læreplanverket, står også *danning* og *danningsprosess* sentralt (Utdanningsdirektoratet, 2018b). I drøftingen vil jeg se hvordan *drama som metode* kan bidra til elevenes livslange *danningsprosess*, og hvilke prinsipper jeg ut fra min forskning vil si bør ligge til grunn ved bruk av *drama som metode*.

Igangsetter for min forskning

Vikaren beskrevet i starten benyttet seg av *drama som metode* for å lære oss om ioner. Vi fikk utdelt rollene som ioner og atomer og sammen dramatiserte vi innholdet vi skulle lære oss. For meg opplevdes dette som noe positivt. I min jobbhverdag som dramalærer i den videregående skolen streber jeg etter å være kreativ i min undervisning, og ønsker å benytte meg av de redskapene jeg har etter endt dramapedagogisk utdanning. Jeg vil også at mine elever skal gå ut fra mine timer og ha lært noe på en kreativ og engasjerende måte, som fordrer aktiv deltakelse og som gjør elevene ansvarlige for en felles utforskning av et tema. Men hvordan gjør man dette på best mulig måte? Er det slik at man bare kan *leke*, *dramatisere*, være *lærer i rolle* og *kreative* på andre måter i undervisningen, så sitter eleven igjen med et *godt læringsutbytte*, *mestringsfølelse*, *engasjement*, og *godt samspill* med medelever og lærer?

Etter å ha undervist ved forskjellige videregående skoler i drama, er min erfaring at *dramaelever* opplever det som positivt når læreren benytter seg av *drama som metode* i

undervisningen. Dette sier jeg på grunnlag av midtveissamtaler jeg har hatt med mine elever en gang i semesteret, tilbakemeldinger fra elever gjennom elevundersøkelse gjort av skolene, og samtaler jeg har hatt med mine elever i både undervisningssituasjoner og i uformelle settinger. I de fagene som handler om å være *skapende*, jobbe som *ensemble*, arbeide med *skuespillerteknikker* og så videre, er det en selvfølge å jobbe fysisk, *kreativt* og i *prosess*. Disse fagene har derfor ikke like stor interesse for meg i denne oppgaven. Det er derimot ikke like selvfølgelig å jobbe *fysisk*, *kreativt*, og i *prosess* i for eksempel et fag som *Teater i perspektiv*, hvor store deler av læreplanen handler om å sette seg inn i teaterhistorien fra urteateret til vår tids teater. Min erfaring er at elevene jeg har hatt i *Teater i perspektiv* husker bedre det de har lært etter en time hvor jeg har benyttet *drama som metode* for å undervise, enn hvis jeg har benyttet meg av *forelesning* som metode. Deres positive holdning til bruk av *drama som metode* i mer teoretisk rettede fag, sammen med min opplevelse fra naturfagstimen med den flagrende vikaren og hans ioner, leder meg inn på spørsmålet om hva *drama som metode* kan bidra med i andre teoretiske fag.

Dette leder meg igjen til mitt utvalg i forskningen til denne masteroppgaven, VG3 studiespesialiserende og deres norsklærer. Grunnen til at jeg valgte akkurat denne klassen, er min nysgjerrighet for om andre elever deler mine dramaelevers begeistring for bruk av *drama som metode* i teorifag. Jeg har også kjennskap til den aktuelle læreren, som jeg vet benytter seg av *drama som metode* i sin norskundervisning. I hvor stor grad hun benyttet seg av *drama*, og hvordan hennes elever opplevde denne formen for undervisning, var ukjent for meg da jeg satte i gang min forskning.

Jeg var i utgangspunktet nysgjerrig på hvordan elevene opplevde bruken av *drama som metode* i norskundervisningen, og jeg ønsket å se om det var samsvar mellom deres opplevelse og lærerens mål ved valg av *drama som metoder* i undervisningen.

Drama som metode som hovedtema

Jonathan Neelands beskriver forskjellige måter å benytte seg av *drama som metode* i en pedagogisk sammenheng i sin bok *Drama i praksis: Teori, idéer og metoder*. Her beskriver han de forskjellige metodene som *dramakonvensjoner*.

Konventionerne giver et fingerpeg om hvordan **tid, sted og figur** spiller sammen i teater, og de kan brukes på kreative måder til at fremkalde forskjellige betydninger. (Neelands, Goode & Mørch, 2000, s. 8)

Neelands klassifiserer konvensjonene i fire kategorier; *kontekstskapende handling, fortellende handling, poetisk handling og refleksiv handling*¹, med tilhørende kriterier for utvelgelse. Her poengterer han at inndelingen ikke er ment som en kategorisk inndeling, men klassifiseringen er preget av flytende grenser (Neelands et al., 2000, s. 10). Eksempler på *dramakonvensjoner* innenfor de fire kategoriene vil bli presentert i kapitlet som omhandler teori.

Begreper som ofte benyttes i sammenheng med drama er i følge Kari Mjaaland Heggstad *figur, fabel, rom og tid* (Heggstad, 2003, s. 24). Disse fire elementene blir sett på som grunnelementer i arbeid med drama. *Figuren* er rollen eller rollene som utspilles. Fra det antikken har vi begrepet *protagonist* og *antagonist* som beskriver hovedrolle og hovedmotstander, i tillegg til disse to er det vanlig å ha *bifigurer* som alle er med på å bygge opp under historien som blir fortalt (Heggstad, 2003).

«Fabelen er grunnhistorien. (...) Å formulere fabelen er nyttig når vi skal finne strukturen i fortellingen vi vil dramatisere» (Heggstad, 2003, s. 25). Heggstad poengterer at *fabel* som litterær sjanger har et visst sett med regler, som ikke nødvendigvis *teater* og *drama* følger like strengt. I teater og drama blir fabel benyttet for å oppsummere historiens gang i korte og konsise trekk, hvor det også er rom for tolkningsaspekt (Heggstad, 2003).

En hver fabel utspiller seg i et fiktivt *rom*. Disse rommene kan etableres på forskjellige måter. En kan benytte seg av beskrivende replikker og handlinger, eller scenografi, detaljert eller stilisert. I etableringen av rom, kan man skrive på scenografien underveis i spillet, eller la seg inspirere av den middelalderske simultanscenen hvor flere scener er synlig samtidig (Heggstad, 2003).

Tiden i et drama- eller teaterstykke har den egenskap at den er fleksibel. En kan velge å fortelle en *lineær* historie med *enhet i tid*, altså at den starter et sted og tiden går framover samtidig med historiens gang. Tiden kan forkortes eller forlenges. En kan også velge å bryte opp tidens enhet, og hoppe både fram og tilbake i tid, en kan fryse tiden med *stillbilder*, eller fortelle to eller flere historier parallelt som enten foregår på samme tid eller på forskjellige tidspunkt (Heggstad, 2003).

I kapittelet som omhandler teori, vil jeg gå nærmere inn på forskjellige *dramakonvensjoner* en kan benytte i pedagogisk sammenheng, og de *dramakonvensjoner* observert i min forskning.

¹ Min oversettelse fra dansk, originalt kontekstskapende handling, fortællende handling, poetisk handling og refleksiv handling.

Fokusbytte

I starten av min forskning, var mine interessepunkter *elevens opplevelse* av bruk av *drama som metode* i undervisningen på den ene siden, og *lærerens mål* med bruk av *drama som metode* i undervisningen på den andre.

Tidlig i forskningsprosessen ble det tydelig at elevene opplever drama som «*kleint*», som en av elevene selv sa, men verdifullt som avbrekk og for å hjelpe *hukommelsen*. Læreren var klar over at elevene opplevde det «*kleint*», men ønsker å benytte seg av drama som metode likevel, for å utfordre elevene, men også for å skape dybde i læringen, større refleksjon, og fordi norsk har et spesielt oppdrag med *danning* som mål.

Det kunne vært mine avsluttende refleksjoner etter analyse av data, men det ligger noe mer *bak* elevenes *opplevelse* og lærerens *mål* med bruk av *drama som metode*. Når jeg har kommet hit, blir jeg nysgjerrig på *hvorfor*. Hvorfor er det «*kleint*»? Hvorfor er elevene redde for å bruke god tid på et tema? Hvorfor var det meningsløst da de «(...) drev og gikk rundt i sirkel på gulvet der og skulle gjenta replikken vår» (E1 i intervju 2 av 2 med elever s.7)? Hva mener læreren med å snakke om *danning* knyttet til bruk av drama og å utfordre elevene til å gå ut av deres *komfortsoner*? Dette bringer meg dypere inn i materialet, og jeg ser konturene av to fokusområder; *læringssyn* og *danning*.

Forskningsspørsmål

Med utgangspunkt i hvordan elevene selv opplever bruken av *drama som metode* i videregående opplæring, og hvilke mål læreren har ved bruk av *drama som metode* i undervisningen:

- Hva slags læringssyn har elevene og læreren?
- Hvordan påvirkes deres læringssyn?
- Hvilken rolle kan drama som metode ha i elevenes dannelsesprosess?

Avgrensning

Jeg har fokusert på norskfaget i *en* klasse ved *en* videregående skole, og deres aktuelle lærer i dette faget. Tidlig i prosjektets fase vurderte jeg å observere og intervju to forskjellige klasser og lærere. En studiespesialiserende klasse og deres norsklærer, og en dramaklasse og deres dramalærer. Jeg ønsket å sammenligne opplevelsen til elever fra dramalinjen som er vant med *drama som metode*, med opplevelsen til elever fra studiespesialiserende linje, som ikke er like vant til *drama som metode*. Med dette ønsket jeg å utforske om det er forskjell på utbyttet ved benyttelse av metoden, om det er en forutsetning at elevene er vant til, og kanskje foretrekker kreative pedagogiske metoder. Etter nærmere overveielse bestemte jeg meg for å holde meg til den ene studiespesialiserende klassen og deres norsklærer. Dette for å begrense omfanget av data slik at jeg ikke skulle oppleve at datamaterialet var for overveldende til å gjøre en grundig analyse. Dette finner jeg også støtte for i boken *Kvalitative metoder: En grundbok 2. utgave* av Brinkmann og Tanggaard.

Generelt vil vi dog hevde, at det er bedre at gjennomføre relativt få interview og gjennomarbejde analysen av disse, så den bliver sober, grundig og teoretisk nuanceret, end at gjennomføre mange interview med risiko for, at man drukner i mængden af data og ikke får lavet en sammenhengende og nyskabende analyse og fortolkning af materialet.» (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 32)

Strukturering av hoveddel

På grunn av de to fokusområdene *læringssyn* og *danning*, er oppgavens hoveddel delt inn i to deler. I første del analyserer og drøfter jeg elevenes og lærerens *læringssyn* basert på deres opplevelse av og mål ved bruk av *drama som metode*. Andre del er viet til en utforskning av hvordan drama som metode i undervisningen kan være et ledd i elevenes *dannelsesprosess*. Dette er i hovedsak basert på *danningsteorier*, og lærerens formidling av tema både gjennom intervjuer og hva jeg kunne observere i hennes norsktimer. Kjernen for undersøkelsen av *læringssyn* og *danning*, vil likevel være med utgangspunkt i *elevenes opplevelse* av drama som metode i undervisningen, og *lærerens mål* med bruk av drama som metode i

undervisningen. I første del *læringssyn*, vil jeg prøve å forstå hvilket syn elevene har på læring, og hva som kan ha påvirket dem i den retningen. Jeg vil videre se på lærerens syn på læring, som jeg opplever som forskjellig fra elevenes, jeg vil trekke linjer til endringer i læreplanverket som er en pågående prosess for øyeblikket, og dra inn *dybdelæring* som et viktig begrep i denne sammenheng.

Andre del av hoveddelen er viet til begrepet *danning*. Læreren nevner dette begrepet flere ganger i intervjuet, og det står sterkt i læreplanen for norsk. I tillegg er *danning* et viktig begrep i den nye overordnede del av læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2018b), som i forbindelse med fornyelsen av læreplanene skal erstatte generell del av læreplanen. Jeg vil med utgangspunkt i hvordan læreren begrunner bruk av *drama som metode* ut fra blant annet begrepet *danning*, se på hvordan drama kan bidra til elevenes livslange *danningsprosess*.

Metode

I dialog med teori

Jeg har lagt til grunn en fenomenologisk grunnholdning, og kvalitativ metode som basis i forskning, analyse og drøfting av datamaterialet. Dialogen med teorien kan eksemplifiseres med arbeidet med å lage intervjuguider. Jeg startet med å lage intervjuguidene slik jeg forestilte meg de ville fungere best, leste så teori om hvordan man kan strukturere og legge til rette for forskjellige former for kvalitative intervju i boken Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder av Tove Thagaard, og videre redigert mine forslag med inspirasjon fra teorien. Her ble det for eksempel klart for meg at jeg la opp til delvis strukturerte intervju. Med dette som utgangspunkt kunne jeg føre opp de spørsmålene jeg ønsket vi skulle gå gjennom i intervjuene, og noen tema jeg gjerne ville vi skulle snakke om i intervjuene, men også gi meg selv friheten til å forfølge interessante historier eller tanker som intervjupersonene kunne komme med (Thagaard, 2013, s. 98).

En fenomenologisk grunnholdning

I en fenomenologisk retning er man klar over sine fordommer i møte med et fenomen. Et klart mål er da å være seg selv bevisst disse fordommene, og forsøke så godt man kan å sette en parentes rundt disse (Bo Jacobsen, Lene Tanggaard & Svend Brinkmann, 2015, s. 220). Dette for å ikke la sine egne fordommer og tanker rundt et fenomen prege forskningen. Hvor langt dette er mulig å gjøre i praksis, kan man diskutere, men jeg har for min del forsøkt så godt jeg kan å bestrebe dette prinsippet. For å si noe om mine fordommer i denne sammenhengen, vil jeg først si noe om min bakgrunn. Jeg er utdannet faglærer i drama fra Universitetet i Agder, med musikk og mediefag i min fagkrets. I ni år, med et par permisjonsopphold, har jeg jobbet som dramalærer ved den videregående skolen. Min interesse for drama er stor, og når jeg før observasjon og intervju skulle skrive ned mine fordommer rundt tema, var listen lang. Jeg ønsker ikke å la mine fordommer prege resultatet av mine undersøkelser, men jeg er klar over at de er der. Drama er tross en stor del av min identitet, og jeg er stolt av mitt fag.

Mine fordommer

Dette er fordommer jeg hadde i møte med fenomenet før forskningen startet: Min fordom er at de fleste elever ønsker mer kreativ undervisning i skolen i dag, og herunder også *drama som metode* i undervisningen. *Dramapedagogisk metode* bryter opp en situasjon hvor lærer foreleser og elever lytter (eller ikke lytter), og dette bruddet gjør situasjonen mer interessant, og både elev og lærer blir mer skjerpet. Ikke alle lærere passer til å undervise i en

dramapedagogisk form, for at *drama som metode* skal fungere i praksis fordrer det at læreren selv er trygg i situasjonen. Utrygghet vil smitte over på elevene. *Drama som metode* virker *sosialiserende*, klassen og lærer gjør noe felles, opplever noe sammen, og denne sosialiseringen går på tvers av elev-lærer-rolle. *Drama som metode* vil derfor kunne være en viktig bidragsyter til god kommunikasjon og gode relasjoner. Elever husker bedre fagstoff de har tilnærmet seg på en mer praktisk og fysisk måte enn å lytte. Noen elever hater denne metoden for undervisning, *drama som metode* i undervisningen kan være veldig stressende for enkelte som ikke ønsker å eksponeres foran andre mennesker. I enkelte tilfeller kan det være sunt å eksponeres for denne type pedagogiske metoder, med en forutsetning at eleven har god psykisk helse.

Når noe oppstår

Utviklingen i forskningen som går fra å *kun* fokusere på elevers opplevelse av *drama som metode*, og lærerens mål med bruk av *drama som metode* i undervisningen, til å også omhandle *læringssyn* og *danning* som sentrale begrep, er et resultat av min fenomenologiske holdning. Elevene snakker i intervjuene om sin opplevelse av *drama som metode*. Her får jeg et innblikk i deres *livsverden*, slik elevene opplever sin undervisning, og mer spesifikt, sin undervisning med *drama som metode*.

Livsverden er den verden, vi kender og møder i hverdagslivet. Det er verden som den fremtræder for os i en direkte og umiddelbar opplevelse forud for, at vi reflekterer eller teoretiserer over verden. (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 31)

Det er først når jeg får tilgang til deres livsverden, at jeg oppdager at det ligger noe mer bak opplevelsen av *drama som metode*. Jeg er på denne måten åpen for å la meg lede av datamaterialet, og ikke av en ferdig lagt plan lagt i forkant av forskningsfunn.

Fenomenologisk hermeneutikk

Fra Edmund Husserls fenomenologiske filosofi, har det dannet seg flere retninger. En av disse er fenomenologien i en *hermeneutisk* retning representert av Martin Heidegger som setter begrepet 'Dasein' i sentrum.

Dasein er Heideggers betegnelse for mennesket som fortolkende og verdensudlæggende væsenn. Hos Heidegger forlades Husserls strenge deskriptive fænomenologi, og i stedet utvikles fænomenologien i hermeneutisk retning. (Bo Jacobsen, Lene Tanggaard & Svend Brinkmann, 2015, s. 222-223).

Denne retningen tar inn over seg mennesket som tolkende vesen, og forskeren blir da tolker av en allerede tolket livsverden.

I arbeidet med analyse av datamaterialet og drøfting rundt disse, har jeg benyttet meg av en slik hermeneutisk tilnærming. Jeg ser ikke på datamaterialet alene som utgangspunkt for min analyse, jeg ønsker å sette datamaterialet inn i en større helhet.

En hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer. Hermeneutikken bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer, er en del av. (Thagaard, 2013, s. 41)

Jeg har valgt å benytte meg av Bronfenbrenners bioøkologiske modell for å se hvordan samfunnet påvirker elevenes og lærerens svar og refleksjoner rundt spørsmål om *drama som metode* i undervisningen (Kvelling, 2012, s. 65). På denne måten analyseres datamaterialet satt inn i en større helhet, meningen forstås i lys av den sammenheng elevene og lærer er en del av. Elevenes oppfattelse av *drama som metode* settes i sammenheng med bestemmelser gjort på *makronivå* som jeg mener påvirker elevene på *mikronivå*. I analyse og drøfting av datamaterialet generert av observasjon av læreren og tre individuelle intervju med henne, settes lærerens syn på læring og *danning* i sammenheng med den pågående omgjøringen av læreplanverket, med fokus på *dybdeløring* og også *danningsaspektet* som preger norskfaget fra tidligere av, og som står sterkt i ny overordnet del av læreplanverket.

I virkeligheten er analyseprocessen en bevegelse mellom at analysere (bryde ned, stille skarpt) og syntetisere (bygge op, sette sammen), og målet er at ende med et overblikk over materialet, der setter en i stand til at se nye sammenhænge, en ny orden, som ikke var åpenbar fra begynnelsen. (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 46)

I analyse og drøfting av datamaterialet, ønsker jeg å gjøre dette, analysere og syntetisere. Jeg ønsker å ende opp med et overblikk over materialet satt inn i en sammenheng som kan forklare elevenes opplevelse, og lærerens mål med bruk av *drama som metode* i undervisningen. Jeg ønsker gjennom en hermeneutisk analytisk tilnærming å sette enkeltdelene i materialet inn i en større helhet (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 46).

Koding av datamaterialet

Tanggaard og Brinkmann skriver i kapittelet *Interviewet: Samtalen som forskningsmetode*, om analyse, og viktigheten av å gi seg selv tid. Tid til gjennomlesning, flere ganger. De gir også som et konkret råd å skrive ned sine refleksjoner rundt intervjuene tidlig i prosessen, allerede før du setter i gang med dekoding og det som kanskje oppleves som selve analysen. Hvis du allerede tidlig i prosessen har skrevet ned hva som har overrasket deg i intervjuene, er du allerede godt i gang med analysen (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 47). Disse rådene tok jeg med meg inn i både i transkriberingsprosessen av intervjuene, og gjennomlesning av

datamaterialet. Jeg kunne til en hver tid skrive inn i margen underveis i transkriberingen om det dukket opp interessante momenter, beskrivelser, gjentakelser eller lignende. Jeg skrev også ned om det som ble sagt var blitt snakket om før på samme måte eller som en kontrast til noe som var blitt sagt tidligere. I dette arbeidet var allerede sammenligning av læreres *mål* og elevenes *opplevelse av drama som metode* i gang i transkriberingsprosessen. I etterkant nærleste jeg datamaterialet og benyttet meg av koding for hånd. Jeg hadde da utskrift av transkriberingen og feltnotatene og skrev inn koding av data i margen. Det var i denne prosessen begrepene *læringssyn* og *danning* kom tydelig frem. I intervjuene med elevene dukket det stadig opp et visst *syn på læring* som begrunnelse for deres *opplevelse* av drama benyttet som metode. I kodingen etter denne oppdagelsen kunne jeg flere steder benytte meg av kodingen ‘*behavioristisk læringssyn*’ og ‘*dybdelæring*’. Da begrepet *danning* kom tydelig fram i datamaterialet generert av intervjuene med læreren, kunne jeg også benytte meg av dette begrepet som en del av kodingen.

Forskning

Observasjon

Jeg har valgt intervju og observasjon² som mine metoder for innhenting av data. Jeg har sett det som hensiktsmessig å kunne observere flere situasjoner der en lærer benytter seg av *drama som metode* i undervisningen. Det ble i den forbindelse planlagt og gjennomført fire observasjoner i en klasse over en periode på 4 uker. Timene jeg observerte var i faget norsk, og det var ved alle fire anledninger snakk om dobbeltimer, altså en undervisnings-økt på 90 minutter.

Når poenget med prosjektet er at forskeren er en observatør «på sidelinjen», er det en utfordring å stille spørsmål om forskerens tilstedeværelse likevel kan ha en viss betydning. (Thagaard, 2013, s. 87)

Det var min hensikt å være en observatør ‘på sidelinjen’ i disse situasjonene. Jeg er klar over at min tilstedeværelse kan påvirke de jeg observerer, både lærer og elever, og det kunne på grunn av dette være hensiktsmessig å følge den samme klassen over en lengre periode enn bare en måned. Dette for å normalisere det faktum at jeg er til stede. Valg av periode og antall observasjoner er tatt med oppgavens størrelse og tidsaspekt i betraktning. Jeg kan ved flere anledninger observere situasjoner i disse undervisningsøktene, at det ikke bare er jeg som

² Feltnotater fra observasjon er ikke lagt ved oppgaven, da materialet er for stort. Ved behov kan dette skaffes til veie.

observerer, men også jeg som blir observert. På sidelinjen – kanskje, usynlig – absolutt ikke. Jeg kan ikke vite hvordan min tilstedeværelse påvirker de medvirkende i min forskning, men jeg kan se for meg hvordan et voksent menneske i et klasserom kan gjøre at elevene til tider viser en oppførsel som er ‘mer ønskelig’, med for eksempel å ikke ta fram mobilen, ikke bråke, gjøre det man får beskjed om. Dette sier jeg også på grunn av en kommentar læreren gjorde da elevene i en dobbelttime var ganske urolige og ufokuserte, hun bemerket at elevene da hadde blitt vant til meg og ikke lot seg påvirke i like stor grad av at jeg var til stede. En ønsker jo ofte å fremstille seg selv i et godt lys i møte med et nytt menneske. I forkant av observasjonene hadde jeg også vært inne for å innhente underskrifter på at det var i orden for alle å bli observert og at feltnotater kunne brukes som data i min forskning. I denne forbindelse fikk de sett meg, og hørt meg prate litt om mitt prosjekt og hva jeg skulle forske på. Denne informasjonen kan også være med på å prege hvordan elevene oppfører seg i situasjonene der jeg er observatør. Et annet aspekt er de som i utgangspunktet ikke opplever klassesituasjonen som trygg. Når jeg kommer inn som et nytt fjes, et nytt menneske å forholde seg til, eksponere seg for, kan dette virke skremmende og gjøre at enkelte ikke tør å begi seg ut på kreative oppgaver gitt av læreren. Dette kan ha sammenheng med ønske om å ikke ‘gjøre feil’, et menneskelig behov for å tilfredsstille andres forventninger. Når jeg da ikke har uttalt hva mine forventninger er, kan dette være vanskelig å forholde seg til.

I intervjuene med både elever og lærer kom det fram at den aktuelle klassen ikke hadde hatt mye *drama som metode* det aktuelle skoleåret, før jeg kom inn i bilde. En av elevene trodde til og med at det var jeg som hadde laget oppleggene som læreren gjennomførte. Læreren begrunner dette blant annet med at denne klassen har vært en urolig klasse, og *drama som metode* kan i slike klasser virke noe kaotisk og overveldende å lede. Jeg ser at min tilstedeværelse på denne måten har påvirket læreren til å benytte *drama som metode* i større grad i perioden jeg var tilstede, noe som ikke gir et realistisk inntrykk av hvordan det er i den aktuelle klassen til vanlig, disse timene blir dermed noe spesielle for dem. Jeg er likevel takknemlig for at hun valgte å benytte *drama som metode* i de aktuelle undervisningstimene, da det var denne metoden jeg ønsket å sette fokus på, men det gjør at jeg som forsker må være bevisst at elevenes reaksjoner også kan være preget av manglende trygghet ved bruk av metoden.

Observasjon som skaper trygge rammer for intervju

Observasjonene baserer seg på min opplevelse av det som skjer der og da, og min tolkning av deltakernes reaksjoner. I etterkant av observasjon og intervju ser jeg også at observasjonene

har tjent et formål som jeg ikke i så stor grad var klar over da jeg planla forskningen, trygghet for intervjupersonene. Siden rekkefølgen ble slik at jeg observerte klassen ved et par anledninger før jeg gjennomførte de første intervjuene, var intervjupersonene allerede kjent med min tilstedeværelse. Jeg opplevde at dette ga en lettere inngang til intervjuene, da jeg ikke lenger var like fremmed som da jeg startet med observasjon. Dette gjelder spesielt elevgruppen på fem elever som ikke hadde kjennskap til meg fra før. Den aktuelle læreren hadde derimot kjennskap til meg fra før, da vi begge er lærere ved videregående skole på Sørlandet³. Jeg opplevde at de trygge rammene for intervjusituasjonen var lette å etablere på grunn av dette.

Intervju

I hoveddelen av oppgaven er det intervjuene som veier mest som grunnlag for analyse og drøfting. Observasjon har hatt den funksjon å trygge intervjusituasjonene spesielt med elevene, gi meg et bilde av hvordan *drama som metode* kan fungere i praksis i norskundervisning, og være med på å bygge opp under de funn jeg har gjort i intervjuene.

For å i større grad kunne forstå hva læreren ønsker å oppnå ved å bruke *drama som metode* i undervisningen, og hvordan elevene selv opplever bruken av *drama som metode*, har jeg gjennomført kvalitative intervjuer i forskningen. Her kan jeg gi rom for at intervjupersonen kommer med sine egne meninger, dette i samsvar med hvordan Thagaard beskriver det kvalitative intervjuet som en situasjon der man ønsker å skape trygge rammer og unngå et asymmetrisk forhold til intervjupersonen (Thagaard, 2013, s. 96).

Thagaard beskriver hva Rubin & Rubin i sin bok *Qualitative Interviewing – The Art of Hearing Data*, kaller for «responsive interviewing» (Thagaard, 2013, s. 98). Det som preger deres måte å intervju på, er at de legger stor vekt på å skape et tillitsforhold mellom intervjuperson og intervjuer.

Grunnlaget for tillit er å skape en vennlig atmosfære, hvor forskeren i hovedsak unngår å konfrontere de intervjuede med eventuelle motsetninger i det de har sagt. Intervjusituasjonen preges av en fleksibel tilnærming. Forskeren søker å tilpasse sine spørsmål slik at de fungerer som respons på hva intervjupersonene forteller. Når spørsmålene stilles som respons på det intervjupersonen har sagt, gir dette personen kontroll – ikke bare over hva hun eller han formidler, men til en viss grad også over spørsmålene. (Thagaard, 2013, s. 99)

Jeg har latt meg inspirere noe av denne måten å intervju på. For å skape trygghet i intervjusituasjonen, har jeg blant annet lagt vekt på valg av rom. Intervjuene med elevene ble

³ Jeg er ikke ansatt ved den samme videregående skole som den aktuelle læreren i min forskning.

gjort på det samme grupperommet ved begge anledninger, dette var et rom som til vanlig står til elevenes disposisjon ved gruppearbeid og lignende. Læreren ble intervjuet i et av skolens møterom, et rom læreren kjenner godt. I begge disse rommene er det jeg som kommer som 'gjest' på intervjupersonenes territorium.

I forkant av intervjuene hadde jeg laget en intervjuguide⁴ med tema jeg ønsket at vi skulle snakke om, jeg hadde også skrevet ned noen spørsmål jeg kunne stille. Dette ble gjort som en huskeliste for meg selv, så jeg visste at vi hadde vært innom de temaene jeg var nysgjerrig på, og ikke som et manus som skal følges slavisk. Jeg stilte meg åpen for å følge assosiasjonsrekkene som intervjupersonene ønsket å følge. Og jeg ønsket å være klar for å stille oppfølgingsspørsmål hvis det dukket opp interessante tema eller historier som kunne lede til større forståelse for hva intervjupersonene mener om tema.

Intervjuet med elevene ble lagt opp som *gruppeintervju*, mens intervjuet med læreren har form av det *individuelle intervju*.

Gruppeintervju og det individuelle intervju

Gruppeintervju kalles ofte *fokusgrupper* i faglitteraturen, og settes ofte i forbindelse med grupper som skal hjelpe forskere å forstå hvordan et produkt kan forbedres, og treffe målgruppen på en bedre måte. Det er en måte å skape diskusjon på, eller samtale, som forhåpentligvis skal være med på å få fram flere meninger, komme mer i dybden på et tema, og en slik form kan hjelpe deltakerne med å komme videre i samtalen. Deltakerne assosiere og reflektere sammen, noe som kan være med på å skape en mer naturlig flyt i samtalen. Thagaard beskriver i sin bok *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder*, at *individuelle intervju* er den mest brukte formen for intervju innenfor kvalitative intervju (Thagaard, 2013, s. 99). I min forskning har jeg allikevel besluttet å benytte meg både av *gruppeintervjuet* i møte med elevene, og det *individuelle intervjuet* imøte med læreren.

Bente Halkier skriver i boken *Kvalitative metoder: En grundbok* i kapittel 6. *Fokusgrupper* at en som forsker skal være seg bevisst hvorfor en velger å benytte seg av *fokusgruppen* som intervjuform. Hun beskriver at metoden har både fordeler og ulemper, og påpeker at i for mange tilfeller blir intervjuet benyttet til samme formål som det individuelle intervju, for å kunne gå i dybden av et menneskes livsverden. Når man anvender *fokusgrupper* skal også de sosiale faktorene tas med i betraktning, svarene vil være preget av hvem andre

⁴ Intervjuguidene ligger som vedlegg til oppgaven

som sitter i gruppen. Svarene vil kunne ses på som sosiale handlinger, ikke bare en beskrivelse av ens livsverden (Halkier, 2015).

Grunnen til at jeg har valgt å benytte meg av *gruppeintervjuet*, er min erfaring med aldersgruppen. Jeg har vært lærer ved forskjellige videregående skoler i flere år, og hatt både samtaler med grupper og individuelle samtaler med elever. Min opplevelse er at elevene ofte blir inspirert av hverandres svar og assosiasjoner, og lettere kan henge seg på og komme med sine opplevelser av samme tema. Jeg opplever det som om de er på lag, de er et fellesskap som kan komme med sine innvendinger og støtte seg på hverandre. I samtale med elevene en og en er jeg avhengig av at eleven kjenner meg godt og at jeg har bygget opp et tillitsforhold til dem over tid, for at de skal føle seg fri til å si det de mener. Om de ikke føler seg trygge i situasjonen, vil svarene bli korte og lite beskrivende.

I en situasjon der jeg kommer som et nytt ansikt, en ny voksen, inn for å avholde intervju med en og en elev, frykter jeg at det skal bli vanskelig å bygge et tillitsforhold på så kort tid som jeg har til rådighet. Jeg tror jeg ved å sette de i en gruppe med medelever de kjenner noenlunde godt, opplever at de er et fellesskap og det vil være lettere å skape en trygg ramme rundt intervjusituasjonen. Jeg tror også at det faktum at de er flere, og jeg bare en, vil gjøre noe for å motvirke asymmetrien i situasjonen.

Det har ikke vært tiden det tar å gjennomføre det individuelle intervjuet som ligger til grunn for mitt valg av *gruppeintervjuet*, men den tid det tar å opprette et tillitsforhold som har vært grunnlaget. Hadde jeg hatt bedre tid til å etablere et slikt tillitsforhold, ville jeg nok valgt det individuelle intervjuet, for å kunne gå mer i dybden på hvordan *drama som metode* påvirker hver enkelt elevs livsverden.

Jeg er klar over at *gruppeintervju* stiller krav til meg som intervjuer, Thagaard beskriver at denne formen for intervju skal skape en form for diskusjon i gruppen. Faren ved dette er at intervjupersonene lar seg lede av de mest dominerende stemmene i gruppen og kanskje ikke tør framheve sine meninger. Jeg må være bevisst at sterke personligheter kan prege de andres svar, sosiale roller kan være medvirkende til hvordan intervjupersonene ønsker å framstå og svare. Min oppgave blir å veilede gruppen slik at alle får muligheten til å si sin mening, og være åpen for flere synspunkt på tema som tas opp. Dette er noe Thagaard også legger vekt på når hun legger fram fokusgrupper som intervjuform (Thagaard, 2013, s. 99).

Ved gjennomføring av *gruppeintervju*, og gjennomføring av analyse av datamaterialet generert av *gruppeintervjuet*, oppleves det som om elevene ikke alltid tør å si akkurat hva de mener. Det kommer fram ved at de spesielt tidlig i første intervju kommer med hint om hva

de mener, mens de senere sier meningen sin tydeligere. De kan anvende generelle vendinger som «mange mener at», ikke «jeg mener». Jeg ser også at elevene pakker inn noen av svarene sine, kanskje for å tilfredsstille de andre i gruppen, og svarene blir på denne måten preget av hva individet tror de andre vil eller ikke vil høre.

Etter å ha gjennomført både gruppeintervju med elever, og de individuelle intervjuene med læreren, vil jeg også belyse en svakhet jeg finner ved denne formen for innhenting av data, *min* sosiale påvirkning. Både lærer og elever er klar over at jeg er dramalærer, og jeg har fra starten av gjort det klart at det jeg interesserer meg for i min forskning er elevenes *opplevelse* av og lærerens *mål* med bruk av *drama som metode* i undervisningen. I hvor stor grad elevene på den ene siden, og læreren på den andre siden ønsker å blidgjøre meg med ‘riktige’ svar som de tror jeg ønsker å høre, er vanskelig å si noe om.

Holstein og Gubrium gjør oppmerksom på, at interviewet ikke må betraktes som en neutral teknik til at opnå upåvirkede svar fra informanten. De påpeger, at interviewet må ses som en aktiv interaksjon mellom to eller flere personer, der leder til sosialt forhandlede, kontekstuelle baserte svar (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 30).

I min forskning har jeg lagt opp til to *gruppeintervju* med elevene, ett underveis i observasjonsperioden, og ett i slutten av observasjonsperioden. Med læreren har jeg lagt opp til tre intervju situasjoner. To underveis og ett i etterkant av observasjonstiden. Jeg skulle gjerne hatt flere intervju med elevene. Grunnen til at jeg ikke valgte å gjennomføre mer enn to intervjuer var at jeg ikke ønsket å ta elevene ut av undervisning mer enn nødvendig. I ettertid skulle jeg ønske jeg hadde minst *ett* intervju til med de fem elevene, da det hadde vært interessant å snakke med de om temaet *danning*, som læreren så ofte fokuserte på.

Intervjuguide

I planleggingen av intervjuene valgte jeg en *delvis strukturert* tilnærming, dette inspirert av Tove Thagaards beskrivelse av denne formen for kvalitative intervju i *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode*. Hun beskriver her et intervju der intervjuer har fastlagt et sett tema man skal gjennom i løpet av intervjuet, men rekkefølge kan forandres ut fra hva intervju personene forteller, og oppfølgingsspørsmål kan stilles om det dukker opp interessante sidespor (Thagaard, 2013). For å kunne sammenligne svarene fra elevene og læreren, la jeg opp til at de skulle gjennom de samme temaene: *Den beste læreren, kreativ undervisning, aktiv i undervisningen, drama i undervisningen og engasjement*. Under hvert tema hadde jeg et sett spørsmål som kunne benyttes i intervju situasjonen. Et siste tema som jeg ikke rakk å gå inn på, var *barndom*. Jeg ønsket å spørre deltagerne hvilken type lek de

likte å leke i barndommen fordi jeg var nysgjerrig på om de som i høy grad trivdes med *drama som metode* også drev mye med *rollelek* som barn. Dette tema rakk jeg dessverre ikke å gå inn på med elevene.

Siden det var *delvis strukturerte* intervju, hadde jeg muligheten til å be intervjupersonene om å utdype svarene sine, stille oppfølgingsspørsmål som «Hvorfor det?» eller «På hvilken måte?», noe som opplevdes naturlig i svært mange tilfeller i intervjusituasjonene.

I møte med elevene ønsket jeg en strategi for å trygge elevene til å kunne si hva de mente. Derfor åpnet jeg i første intervju opp hvert tema med en *skriveøvelse*⁵. Det foregikk på den måten at jeg ga elevene beskjed om at jeg ville gi dem et tema eller spørsmål, og med en gang skulle de begynne å skrive alt de orket, uten å ta pennen opp fra arket i to minutter om det gitte tema. Instruksene var at det var lov å skrive i stikkordsform, hele setninger, assosiasjoner, eller bare 'blablabla' helt til man kom på noe som opplevdes relevant. Etter skriveøvelsen tok vi en runde der elevene kunne enten lese eller fortelle om det de hadde skrevet, og utdype om de ønsket det. I andre intervju med elevene opplevde jeg at de var såpass trygge på meg og hva situasjonen ville medbringe, at jeg ikke gjennomførte skriveøvelsene.

I det *individuelle intervjuet* med læreren, stilte jeg spørsmålene direkte uten videre betenkningstid gitt til læreren. Dette på grunn av vårt allerede etablerte forhold som i utgangspunktet var preget av trygghet og åpenhet.

Utvalg

I en tidlig fase i prosessen overveide jeg muligheten for å forske på meg selv som lærer i de teoretiske fagene knyttet til drama ved den videregående skolen, og mine elever. Grunnen til at jeg ikke valgte å gjøre dette var i all hovedsak at min interesse flyttet seg fra dramafaget og til den mer generelle vendingen 'teoretiske fag'. Jeg ble også nysgjerrig på om mine elever var representative for hvordan de fleste elever oppfatter *drama som metode*. Dette var grunnen til at jeg valgte en studiespesialiserende klasse som utvalg i min forskning som baserte seg på *observasjon* og *intervju*.

⁵ Denne skriveøvelsen ble introdusert for meg i en forelesning om filosofisk estetikk av Kamilla Freyr, universitetslektor ved OsloMet.

Læreren

Utvalget er i hovedsak et resultat av at jeg har kjennskap til den aktuelle lærere. Hun er utdannet lektor i norsk og historie med 20 studiepoeng i drama i fagkretsen. Fra før visste jeg at hennes metoder i undervisningen kunne karakteriseres som *creative*. I samtale med henne hadde jeg fått høre flere eksempler på at hun benytter seg av *drama som metode* i undervisningen. I intervjuet kommer det fram at hennes tanker om å variere og benytte seg av *drama som metode* i undervisningen, fikk hun da hun var i praksis i tilknytning til pedagogikken, da hun skulle undervise i norsk på 8.trinn og opplevde at elevene ikke klarte å sitte stille mer enn ti minutter av gangen. Denne lærdommen har hun tatt med seg inn i den videregående skole.

Elevene

I samtale med læreren kom vi sammen fram til klassen som var mest aktuell å observere og intervju. De møtte kravene om å være en studiespesialiserende klasse som har kjent hverandre over en periode, altså VG3. I klassen på ca. 30 elever fikk alle anledning til å krysse av på informasjons og samtykkeskjema⁶ om de ønsket å delta i til sammen to gruppeintervju. Av de som krysset av at de kunne tenke seg å være med, ba jeg læreren plukke ut et utvalg som ville representere klassen i sin helhet med tanke på å få fram mangfold av meninger. Det kan ses på som kritikkverdig av meg å gi læreren denne oppgaven, da det kan gi henne muligheten til å påvirke min forskning i for stor grad. Jeg står likevel ved mitt valg om å la henne velge ut hvilke elever som skulle delta i intervjuene, da hun har oversikt over ulikheter i klassen, noe jeg ønsket å få med i utvalget. Læreren har i større grad enn meg mulighet til å velge ut et utvalg med ulike meninger representert. I utvalget ble begge kjønn representert, forskjellige sosiale lag, faglig kompetanse og sosial kompetanse. I utgangspunktet var flere nasjonaliteter også representert, men den ene eleven med en annen etnisitet en norsk, trakk sitt samtykke rett før intervju. Det resulterte i en gruppe på fem elever med norsk kulturell bakgrunn.

Autoetnografisk tekst

Som impuls til denne oppgaven, og for å beskrive *drama som metode* benyttet i undervisningen jeg observerte, har jeg valgt å benytte meg av den autoetnografiske teksten. Denne måten å skrive på, gjør det mulig for forskeren å skrive inn egne refleksjoner og erfaringer som kan være med på å belyse kulturen som forskes på. Forskeren kan i denne

⁶ Informasjons- og samtykkeskjema ligger som vedlegg til oppgaven

sammenheng skrive fra et jeg-perspektiv. I boken *Kvalitative metoder: En grundbog*, beskriver Charlotte Baarts autoetnografien som en som en selvrefleksiv tekst der «etnografen brukte alle sine sanser, følelser og tanker til at lære om feltet. (...) Selve begrebet ‘autoetnografi’ henviser til dette spektrum fra det personlige til det kulturelle.» (Baarts, 2015, s. 171) Begrepet kan deles i tre deler, hvor ‘auto’ betyr ‘selv’, og representerer introspeksjonen. ‘Etno’ oversettes til ‘kultur’ og representerer ekstrospeksjonen. Til slutt finner vi ‘grafi’ som betyr ‘beskrivelse’ og refererer til den systematikken som ligger til grunn for den kvalitative undersøkelsen (Baarts, 2015). I min impuls i starten av oppgaven, har jeg skrevet den autoetnografiske teksten med størst fokus på introspeksjonen. Her er det overveiende min opplevelse og mine refleksjoner som preger teksten. I beskrivelsen av hvordan *drama som metode* ble brukt under observasjonen, finnes hovedvekten på ekstrospeksjon da det er hovedfokus på deltakerne i observasjonen. Mine refleksjoner og opplevelse er også skrevet inn, men er ikke viet like stor vekt i denne autoetnografiske teksten.

Personvern

Et viktig element i min forskning som involverer en hel klasse ved en videregående skole og deres lærer, har vært personvern. 20.juli 2018 trådte nye regler for personvern i kraft, noe som hadde konsekvenser for hvordan jeg kunne håndtere personidentifiserende data (NSD, 2018). For å gjøre det lettere for elevene å takke ja til å være med i min forskning, ønsket jeg å gjøre deltakerne anonyme i min oppgave. De personidentifiserende dataene som finnes i min forskning, er underskrift fra samtlige elever med samtykke til å delta i min forskning, og lydopptak av intervjuene med lærer og de fem elevene. Grunnen til at jeg valgte å benytte meg av lydopptak i intervjuene var at jeg anså det som lite tilstrekkelig å kun benytte seg av notater i en slik sammenheng. Ved å benytte meg av lydopptak, kunne jeg få en tilnærmet nøyaktig transkribering⁷ av intervjuene, disse gjorde jeg selv. Dette ga meg god kjennskap til intervjuenes innhold, og analyse av datamaterialet var allerede i gang ved transkriberingen. Jeg kunne underveis gjøre meg notater og kommentere i marginen i et tidlig stadium når noe ble gjentatt eller om lærer og elever snakket om samme tema men med ulik, eller lik holdning til et tema.

I samråd med NSDs retningslinjer for personvern, og UiAs retningslinjer for håndtering av personidentifiserende data, utarbeidet jeg en plan for håndtering av disse. Dette

⁷ Transkribering av intervjuene er ikke vedlagt oppgaven, da materialet er for stort. Ved behov kan dette skaffes til veie.

innbar for eksempel at jeg ikke kunne lagre lydopptak fra intervjuene på en datamaskin, men opptakene forble på minnekortet hvor opptaket ble gjort, og i transkriberingsperioden benyttet jeg meg av den digitale opptakeren benyttet i intervjuene for å spille av intervjuene og transkribere. I transkriberingsprosessen anonymiserte jeg opplysninger som kunne være personidentifiserende. På grunn av UiAs retningslinjer, som forøvrig ikke var helt utarbeidet da jeg hadde behov for disse, måtte underskrifter fra elever og lærer på samtykkeskjema oppbevares på et låst kontor i et låst skap ved UiA, lydfilene ble oppbevart på et annet låst kontor i et låst skap. Underskrifter og lydopptak ble på denne måten adskilt, og sikkerheten rundt personidentifiserende data bevart. Lydopptak fra intervjuene skal slettes og underskriftene makuleres i henhold til retningslinjene etter endt masterløp (UiA, 2018).

I utarbeidelsen av informasjonsskriv og samtykkeskjema, ble skrivene til lærer og elever noe omfattende, etter min mening, men det var nødvendig for å ivareta deltagerens rettigheter, og informasjon om rettigheter. Informasjonsskriv og samtykkeskjema ligger som vedlegg i oppgaven, og her ser vi at tiltakene for å ivareta personvern og deltageres rettigheter gjøres tydelige.

I arbeidet med datamaterialet har problemstilling, eller forskningsspørsmålene endret seg noe. Det er fortsatt *elevenes opplevelse av drama som metode*, og *lærerens målsetning med bruk av drama som metode* som er utgangspunktet for forskningen, men i større grad enn sammenligning av disse, har *læringssyn* og *danningsbegrepet* vært veiledende i min analyse og drøfting av datamaterialet. Siden grunnlaget for analysen fortsatt er den samme som i problemstillingen presentert for deltagerne i min forskning, anser jeg det ikke som en vesentlig endring som jeg må gjøre deltakerne oppmerksomme på. *Læringssyn* og *danning* kan sies å være naturlige ledd i å skape forståelse for elevenes opplevelse av *drama som metode*, og begrunne lærerens målsetninger med *drama som metode*.

Kritikk av drama som metode

Nils Braanaas kritiserer i sin bok *Dramapedagogisk historie og teori: Det 20. århundre*, bruken av *drama som metode*.

Et fag kan ikke bestå i kraft av bare å være en arbeidsmåte. Da mister det sin faglige identitet og står i fare for å gå i oppløsning, slik tilfellet til tider har vært med drama. (Braanaas, 2008, s. 266)

I faglitteraturen kan vi se flere steder en slik bekymring for om dramafaget i seg selv blir 'vasket ut' ved at det reduseres til en metode man kan benytte seg av i ny og ne for å skape variasjon i undervisningen. I Anne Meeks presentasjon av Winnifred Ward i boken *Lek*,

drama og teater i skolen, nevnes også Wards bekymring for at drama skal bli marginalisert til å være et instrument som kan benyttes til hva som helst (Meek, 2000, s. 35). Jeg opplever i denne kritikken at bekymringen i all hovedsak ligger i *kvaliteten* i gjennomføringen av metoden, ikke nødvendigvis en kritikk av at drama blir benyttet som metode i andre fag enn drama. Det legges da vekt på at drama i seg selv er et fag med egne kvaliteter og behov for ledelse av en lærer som har opplæring i drama. Det holder ikke, i kritikernes øyne, å la seg inspirere av et dramapedagogisk opplegg for så å benytte seg av det fordi det var en artig måte å legge fram faglitteraturen på. Grunnlaget må være *faglig kompetanse*, og denne kompetansen skal også ivareta *drama* og dets *estetiske egenart* og *kvaliteter*.

Teori

I dette kapittelet vil jeg kort gjøre rede for dramapedagogisk historie, i tillegg til å gjennomgå begreper og teorier benyttet i oppgavens hoveddel. Jeg vil her utdype begrepene *drama som metode*, *dybdeløring*, og Bronfenbrenners *bioøkologiske modell*. Andre sentrale begrep benyttet i hoveddelen som ikke gis videre forklaring i kapittelet som omhandler teori, som begrepet *danning*, vil bli tilstrekkelig gjennomgått i hoveddelen.

Dramapedagogisk historie

For å sette *drama som metode* og *drama som pedagogisk tradisjon* inn i en historisk kontekst, vil jeg i hovedsak benytte meg av *Nils Braanaas* som kilde, og hans bok *Dramapedagogisk historie og teori – Det 20. århundre*. Braanaas var formann i Landslaget i Skolen på 60- og 70-tallet, og en drivkraft i arbeidet med å benytte seg av drama i grunnskolen og den videregående skolen (Braanaas, 2008). I boken tar han for seg utviklingen av dramafaget i det 20. århundre. Han viser også til en historisk oversikt i starten av boken som forteller hvordan drama og teater har vært en del av pedagogikken som tradisjon med røtter langt tilbake i tid.

Drama og teater har blitt brukt oppgjennom historien på forskjellige måter, og med forskjellige hensikter. Fra teaterhistorien kjenner vi til at kirken, og fra tidligere tider spesielt den katolske kirke, har hatt stor påvirkning på teateret. Både som pådriver, men også som et sensurerende organ. Fra middelalderen benyttet den katolske kirke selv teateret som et didaktisk grep i messen for å gjøre budskapet forståelig for kirkens medlemmer (Braanaas, 1994, s. 82).

Braanaas viser til renessansen og forteller at teateret her ble tatt i bruk i undervisningen.

Elever og studenter innstuderte skuespilltekster og fremførte dem for et publikum. Det humanistiske skoleteater ville gjenopplive klassiske skuespill, fremstille Bibelens tekster i lys av reformasjonen, styrke språkundervisningen, øke litteraturforståelsen, lære ungdommen høvisk atferd. Det Jesuittiske skoleteater tilstrebet det samme, men på ulik religiøs grunn. Det var teater med klare didaktiske mål. (Braanaas, 2008, s. 11)

Skoleteateret spredte seg til alle de nordiske landene, også Bergen i Norge, men tradisjonen døde ut på 1700-tallet på grunn av pietismens utbredelse og deres kunstfiendtlige tanker (Braanaas, 2008). Senere har igjen skoleteateret fått sin plass i skolen. I disse sammenhenger har arbeidet vært forestillingsrettet, *produktet* har vært målet. Tanken om at *prosessen* er viktigere enn *produktet* er et nyere pedagogisk fenomen, selv om det tidligere også har blitt advart mot å forsøke å etterligne det profesjonelle teateret. «Goethe priste improvisasjonen i det pedagogiske teaterarbeid, men vendte tommelen ned for teaterforestillingen. Han var redd de unge skulle smittes av skuespillernykker.» (Braanaas, 2008, s. 13) Braanaas mener den

gamle skoleteatertradisjonen har vært med på å bane vei for teater som et akseptert undervisningsmiddel i skolen. Videre viser Braanaas til *reformpedagogikken* som en forutsetning for den moderne *dramapedagogikken*. *Reformpedagogikken* preges av diverse reformbevegelser på 1900-tallet, hvor blant annet Ellen Key, Maria Montessori, Georg Kerschensteiner, John Dewey, Anna Sethne og Bernhof Ribsskog er med i bevegelsen og kritiserer det de kaller *kunnskapsskolen* (Tjeldvoll, 2014). I Alexander Kiellands roman *Gift* fra 1883, får vi et innblikk i denne *kunnskapsskolen*. Her kommer det tydelig fram hva Kielland mener om denne type skole da vi møter den lille Marius som «går til grunne i åndløst pugg og pedagogisk uforstand.» (Braanaas, 2008, s. 14) *Reformpedagogikken* gikk i bresjen for å forsvare barnets naturlige skapertrang og kreativitet. Det var en sterk tanke om å ikke begrense barnet til kun å skulle pugge det læreren mente var viktig. En skulle benytte seg av det potensiale som allerede ligger nedfelt i barnet av nysgjerrighet og utforsker glede.

I Norden er det naturlig å nevne *Ellen Key*, som i boken *Barnets århundrade* (1999), satte barnet i sentrum for oppdragelsen i et lidenskapelig forsvar for barnenaturens originalitet og skaperkraft. (Braanaas, 2008, s. 14)

I dette ser man et skifte fra å skulle forme barnet slik de voksne mente det var hensiktsmessig, til å sette barnet i fokus, og dermed kommer også barnas behov fram i større grad enn før. Hvor det tidligere rådet en tanke om at barna var en 'tom krukke' som kunne fylles med kunnskap gitt av den kunnskapsfulle læreren, settes nå fokuset på at barna har en iboende læringsvilje og skapertrang som skal være integrert i pedagogikken. I Europa ser vi den nye pedagogikken representert av

forkjempere for kunstpedagogikken (Lichtwark, Hartlaup, Jöde), ungdomsbevegelsen (Luserke), aktivitets- og opplevelsespedagogikk (Steiner, Montessori) – i USA gjennom Dewey og Rugg som begge legger vekt på det formende arbeide i den skapende prosess. I omfattende skoleforsøk som Daltonplanen og Winnetkaplanen har vi sett at dramatiske aktiviteter hadde en plass og funksjon. (Braanaas, 2008, s. 22)

Braanaas legger vekt på at estetiske fag ikke har fått den plassen i skoleverket reformpedagogikken ønsket, tross alle gode intensjoner og pådrivere. En endring i holdning på grasrota kanskje, men de store omveltningene i skolens estetiske praksis lar vent på seg. De estetiske praksiser var kun *ett* element av flere under reformpedagogikken, og i praksis ser vi at det estetiske ikke har det rotfeste i skolen som teorier fra denne perioden hadde tenkt (Braanaas, 2008).

John Dewey

Av pedagoger som har satt sitt preg på dagens pedagogikk i en *praktisk og kreativ* retning bør John Dewey (1859-1952) nevnes. Dewey var pragmatiker, og hadde dermed en tanke om at mennesket «først og fremst er handlende vesen og (...) dets tenkning og intellektuelle evner blir stilt i handlingens tjeneste.» (Braanaas, 2008, s. 18) I Deweys pedagogikk står *handling*, og elevens *aktive* involvering i undervisningen sentralt. Her ser vi at læreren i større grad skal legge til rette for å *involvere* eleven selv i arbeidet, framfor å stå foran klassen og forelese. Dewey blir ofte referert til i litteratur som omhandler dramapedagogikk, naturlig nok siden han i stor grad tar inn de *estetiske fagene* og *kunsten* som viktige elementer i undervisningen. Bjørn Rasmussen, professor ved Institutt for kunst- og medievitenskap ved NTNU, mener estetikken i Deweys pedagogikk er arena for «individets interaksjon med material og omgivelser.» (Rasmussen, 2013, s. 30) Jeg vil komme tilbake til Rasmussens tanker om Dewey i hoveddelen av denne oppgaven som drøfter begrepet *danning* og *danningsprosess* satt i sammenheng med *drama som metode*.

Winifred Ward

Innenfor moderne dramapedagogikk vil jeg nevne Winifred Ward (1884-1975) som en sentral rolle og grunnlegger av arbeidsmetoden som kalles *creative dramatics*, oversatt av Braanaas til '*skapende dramatik*'⁸ (Braanaas, 2008, s. 23). I hennes arbeid så hun på *creative dramatics* og barneteater som to elementer som kunne utfylle hverandre. «Creative dramatics skulle ivareta barnas uttrykksbehov, mens barneteater ville gi dem kunstneriske inntrykk som eventuelt kunne inspirere til eget dramaarbeid igjen.» (Braanaas, 2008, s. 24)

Metoden *creative dramatics* går i all hovedsak ut på å la elever bearbeide en historie, fortelling eller skuespill gjennom drama. Læreren presenterer først historien for elevene ved fortelling eller høytlesning. Lærer og elever drøfter så historien i plenum, videre får elevene mulighet til å tolke historien gjennom improvisert drama. I dette arbeidet er alle elevene i klassen med. Dette skal skape grunnlaget for videre arbeid og det endelige dramatiske uttrykket hvor roller er fordelt og dramaturgien bearbeidet. Til slutt følger en vurderende samtale som tar inn over seg innlærte dramaturgiske begrep (Braanaas, 2008).

Metodens opprinnelige hensikt var å vitalisere litteraturundervisningen. Det man fremstiller gjennom spill blir meget mer levende og meningsfylt enn når man bare leser eller analyserer litteraturen intellektuelt. (Braanaas, 2008, s. 24)

⁸ Braanaas benytter seg i hovedsak av den engelske versjonen, *creative dramatics*, da han mener de norske oversettelsene ikke er tilstrekkelige.

Dagens skole i endring

Debatten om hvordan skolen skal drives og hvilken type pedagogikk som skal prege den, vil alltid være gjeldende, og det vil alltid være uenigheter. Til og med i dagens debatt kritiseres skolen for å ligne mer på en *kunnskapsskole* enn en skole som setter barnet i sentrum. Dette ser vi for eksempel i utredningen fra *NOU 2014:7, Elevens læring i fremtidens skole*, og *NOU 2015:8, Fremtidens skole*. Her poengteres det at læreplanverket har vært preget av for mange kompetansemål, for mye å gripe over i løpet av et skoleår, noe som i flere tilfeller har resultert i at lærere har kjent på behovet for å komme kjapt gjennom et tema for å rekke det neste. Det er en sterk bevegelse i skoleverket i dag mot *dybdeløring*, til fordel for *overflateløring* som ofte er resultatet av å gå for fort fram i arbeidet med et tema. Leken skal få større plass i barnetrinnene, og kreativiteten og utforskertrangen skal prege de øvrige trinnene. Hvordan dette vil utarte seg i praksis, gjenstår å se.

Som en liten anekdote til endringene som skjer i dagens læreplanverk, kan jeg vise til samtaler jeg har hatt i det siste med engasjerte lærere både på barnetrinnet og i den videregående skole. I samtale med en lærer på barnetrinnet fikk jeg høre at enkelte lærere har kjent på et press fra skolens side til å gi elevene undervisning og oppgaver som er knyttet til lesing og skriving spesielt, hvor kontinuitet i lese- og skriveoppgaver står sentralt. En lærer kunne beskrive at hun følte seg 'tatt på fersken' om en kollega kom inn i klasserommet hennes og oppdaget at de lekte. En omgjøring i læreplanverket som gir mer rom for lek og utforskning vil kanskje endre en slik kultur.

En naturfagslærer som jobber ved den videregående skole stilte seg kritisk til omgjøringen. Hun hadde sett på endringene for hennes aktuelle fag, og mente det ikke var gjort tilstrekkelige kutt i kompetansemålene for å gi rom for *dybdeløring*. De fleste jeg snakker med av lærere, fra alle trinn i skoleverket, er positive til endringene, men spente på hvordan det vil se ut i praksis.

Drama som metode

I samtale med lærere gjennom mitt yrkesaktive liv, har jeg ved flere anledninger merket meg en tanke om at å benytte seg av *drama som metode*, i stor grad handler om å gi elevene frie kreative tøyler. Det kan være å løse en oppgave og presentere den på en kreativ måte, for eksempel ved å dramatisere. I samtalene forstår jeg at lærere ikke legger opp til *oppvarming, veiledning, tilrettelegging*, læreren har kun en tanke om at elevene skal få være kreative på egne premisser. Frustrasjonen oppstår når læreren opplever at elevene ikke lærer

noe av å benytte seg av *drama som metode*. De kan beskrive at elevene blir ivrige, og hiver seg over oppgaven, men uten å sette seg inn i fagstoffet for å kunne formidle *dette* på en kreativ måte. Fokuset ligger i utførelsen av det kreative framlegget. Gjennom disse samtalenene får jeg en forståelse for at lærere har lite kjennskap til hva *drama som metode* egentlig er, og hvordan det kan benyttes. For å belyse allsidigheten til metoden, vil jeg vise til forskjellige *dramakonvensjoner* beskrevet av forskjellige dramapedagoger, i tillegg til å vise til hvordan læreren i min forskning benyttet seg av *drama som metode* i sitt fag.

Dramakonvensjoner

Som tidligere nevnt deler Neelands opp dramakonvensjonene i fire kategorier:

kontekstskapende handling, fortellende handling, poetisk handling og refleksiv handling.

Dramakonvensjonene er metoder som kan benyttes i en større sammenheng, som en del av et større pedagogisk opplegg med for eksempel *dramaforløp* som ramme rundt undervisningen.

Kontekstskapende handling beskrives som de konvensjoner som «enten etablerer rammerne (...) eller tilføjer informasjon til dramaforløpets kontekst etterhånden som dramaforløpet skrider frem.» (Neelands et al., 2000, s. 10) Det handler i stor grad om å gi eleven mulighet til å sette seg inn i kontekst. Konvensjonene er ment som støtte når det er behov for å avklare kontekst ved å etablere *tid, sted* eller *figur*, skape stemning, gjøre oppmerksom på kontekstens begrensninger eller potensialer, finne og skape temaer for dramaforløpet eller etterprøve elevenes eventuelle forskjellige tolkninger av konteksten (Neelands et al., 2000, s. 14). Et eksempel på en slik dramakonvensjon er *Rollen på veggen*. I denne *dramakonvensjonen* skal en sentral rolle i et forløp representeres ved et bilde, eller diagram som henges opp på veggen. Dette kan være en historisk person, en fiktiv rolle fra en novelle, film, eller annet. Informasjon om rollen leses opp, og kan tilføres i løpet av dramaforløpet. I improvisasjon kan man bytte på å spille rollen, for å gi alle muligheten til å tolke rollen. Målet med denne metoden, er å skape forståelse for en rolles kompleksitet. Eksempelvis kan en gruppe elever utforske rollen *Helene Alving* fra Ibsens *Gengangere*. I et dramaforløp som handler om *Gengangere*, kan læreren tegne opp et omrisset av *Helene Alving*, og som et utgangspunkt kan elevene påføre en rekke påstander om fru Alving sett fra sønnen Osvalds, pastor Manders, og Regines side. Disse påstandene om Fru Alving kan påføres utenfor hennes omrisset. Underveis i arbeidet med *Gengangere*, kan elevene skrive innenfor omrisset av Fru Alving hvordan hun oppfatter seg selv. Disse notatene gir grunnlag for refleksjon og viser kompleksiteten i oppbygningen av en rolle (Neelands et al., 2000).

Fortellende handlinger er dramakonvensjoner som fremhever historieaspektet.

Disse konvensjoner brukes enten til at sette fokus på betydningsfulde situasjoner, hendelser eller sammenstød som blir centrale for fortellingens forløp, eller for at introdusere og utvikle plottet. (Neelands et al., 2000, s. 27)

Et av eksemplene på en *dramakonvensjon* innenfor *fortellende handlinger*, er *lærer-i-rolle*. I denne *dramakonvensjonen* trer læreren inn i en rolle, innenfor konteksten, og benytter seg av de muligheter som ligger til rette for læring gjennom teater. Læreren spiller en rolle som kan

vække interesse, styre handlingen, invitere til medspill, provokere spænding, sette spørsmålstegn ved overfladisk tænkning, lægge op til valgmuligheder og dobbelttydighed, udvikle fortællingen, give plads til at dramaholdet kan agere i rolle. (Neelands et al., 2000, s. 38)

Et eksempel på dette som læreren i min forskning referer til, er da hun underviste om sosialisme og feminisme på 70-tallet. Hun beskriver at hun da kommer inn i klasserommet i rolle som husmor fra 50-tallet, og gjennom undervisningsøkten utvikler rollen seg til å bli feminist og aktivist oppe på kateteret fra 1978 med røde strømper, som har kastet forkledet og skautet til fordel for plakater og paroler. Gjennom timen leder *rollen* elevene i diskusjon, og elevene får oppgaver av *rollen*.

Poetisk handling er de *dramakonvensjoner* som går ut over den realistiske fortellingen og kan fokusere på potensialet som ligger i symbolbruk. Et eksempel på en slik *dramakonvensjon* kan være arbeid med *Undertekster*. Her jobber man i mindre grupper for å finne slagord, titler, kapitteloverskrifter og snakkebobler om noe som presenteres visuelt.

Det bliver bedt om at krystallisere deres arbejde i en enkel formulering; eller at arbejde ud fra en given titel; eller at opsummere en scene i ord; eller at finde en undertekst til en anden gruppes arbejde. (Neelands et al., 2000, s. 51)

Et praktisk eksempel Neelands gir, er et dramaforløp som tar for seg spenningen i en familie. Gruppen kan skape et familiebilde, slik en familie gjerne vil bli oppfattet av det offentlige. Videre finner de forskjellige undertekster til fotografiet som representerer familiemedlemmenes kontrastfylte syn på det offentlige bilde (Neelands et al., 2000, s. 51). *Dramakonvensjonen* trener eleven til å analysere og se ord og handlinger som symbol for noe annet.

Refleksiv handling er de *konvensjoner* som gir gruppen muligheten til å 'ta et steg tilbake' og reflektere over de spørsmål som dukker opp, eller få overblikk over historien. En slik *dramakonvensjon* kan være *På den ene side/på den andre siden*. Denne *dramakonvensjonen* gir muligheten til å se en sak fra flere sider, som en fysisk drøfting om du vil. Gruppen skal her spille ut hver karakters side av en sak. Et eksempel Neelands refererer

til i denne sammenheng, er en gruppe som i en del av et dramaforløp skal undersøke årsaken til en voldsepisode i en lokal kullgruve. Hendelsen spilles ut fra de forskjellige motstridende perspektiv; «både loka- og nationalpressen samt ifølge muntlige beretninger fra minelederen, en strejkevagt og det lokale politi.» (Neelands et al., 2000, s. 64)

De konvensjoner som er nevnt fra Neelands, er kun et lite utdrag av et mangfold av konvensjoner som beskrives i hans bok *Drama i praksis: Teori, idéer og metoder*. Dramakonvensjonene er ment å være del av en større helhet, og trenger ikke begrenses til å kun knyttes til sin kategorisering. Neelands poengterer at kategoriseringen er ment for å skape en oversikt, og ikke for å kategorisk dele opp *konvensjonene*.

Sæbø om drama som læringsform

Aud Berggraf Sæbø er professor emerita ved Universitetet i Stavanger, og har med grunnlag i egen forskning skrevet flere bøker om bruk av *drama* i undervisning. I boken *Drama som læringsform*, viser Sæbø hvordan drama som benyttes i undervisningen kan føre til engasjerte og motiverte elever.

Drama tilbyr en skapende, estetisk og praktisk læringsform hvor elevene i samspill med læreren og hverandre kan bearbeide og utforske lærestoffet både fysisk, kognitivt og emosjonelt i læreprosessen. I min forskning har jeg funnet at dette skaper engasjement og motiverer langt flere elever til faglig innsats enn hva den tradisjonelle undervisningen klarer.

I NOUs utredninger *Elevenes læring i fremtidens skole* (Ludvigsen, 2014, s. 33) og *Fremtidens skole* (Ludvigsen, 2015, s. 74) legges det frem en rekke forutsetninger for god læring. Sæbø mener drama kan være en viktig bidragsyter inn mot de første forutsetningene som nevnes, at «elevene engasjeres aktivt i egen læring og forstår egne læringsprosesser,» og at «elevene deltar i kommunikasjon og samarbeid» (Ludvigsen, 2015, s. 74) (Sæbø, 2016, s. 36-37). Hun mener drama kan virke positivt på klasse- og læringsmiljø, og begrunner dette med at

drama er en praktisk, gruppebasert og estetisk læringsform hvor elevene er aktive, skapende, lekende når de utforsker et lærestoff gjennom et dramaforløp, samtidig som læreren er ansvarlig for selve strukturen i dramaforløpet. (Sæbø, 2016, s. 37)

Lekens rolle i drama

Lek har en sentral plass i drama som fag. Det kan derfor være hensiktsmessig å forstå hvorfor man i dramafaget benytter seg av leken i stor grad, og hvordan dette kan fungere når man benytter seg av *drama som metode* i andre fag. Når jeg selv underviser i praktiske dramafag på videregående benytter jeg meg ofte av lek som ledd i oppvarmingen. Det er viktig for meg i disse situasjonene å gjøre elevene oppmerksom på *hvorfor* vi leker, for leken har alltid en

hensikt. Det finnes utallige leker og øvelser som alle har sine kvaliteter knyttet til undervisningssituasjonen. Enkelte leker er hensiktsmessige for å trene opp *konsentrasjonen*, øve på *samspill*, utvikle *fantasieevnen*, eller gjøre *kropp* og *stemme* klar for en aktiv arbeidsøkt 'på gulvet'. Sæbø framhever lekens evne til å skape trygghet i relasjoner og dermed også skape et godt klasse- og læringsmiljø (Sæbø, 2016). Et eksempel på en improvisasjonslek som kan være med å skape trygghet i klasserommet, er kalt *scene uten 'S'*. I denne improvisasjonsleken deles elevene opp i to lag, en elev fra hvert lag kommer fram og skal starte en improvisert scene sammen, gjerne med litt hjelp fra medelevene om lokasjon og situasjon. Det finnes bare en regel i improvisasjonen, du har ikke lov til å benytte deg av ord som inneholder bokstaven 'S'. Om du skulle 'gjøre en feil' å si «Jo, takk, jeg vil gjerne ta imot denne lille puSekatten.» ja, da må du gå ut av scenen og bli erstattet av en annen fra ditt lag som skal fortsette scenen der du slapp. Denne leken fungerer best om deltakerne ikke bruker for mye tid på å tenke seg om, her er ikke poenget å være 'flink' til å ikke si 'S', det skaper derimot mye latter og god stemning om det er hyppige utskiftninger og flere får prøve seg i scenen.

«Enkeltstående leker og dramakonvensjoner kan med fordel brukes når en ny gruppe eller klasse skal bli kjent med hverandre, og særlig dersom det er mye sosial utrygghet i klassen.» (Sæbø, 2016) Sæbø legger også vekt på at lekbasert læring må settes inn i en meningsfull kontekst for elevene. Når Sæbø setter lekbaserte læringsaktiviteter i sammenheng med å skape et godt klassemiljø, referere hun til seks målsetninger som leken kan være knyttet til:

- å bli kjent med og bli trygge på hverandre
- å utvikle og gi glede, humor og spenning
- å varme opp kropp og psyke og skape en positiv holdning til læringsarbeidet
- å utvikle evnen til å bruke og å forstå nonverbal kommunikasjon
- å trene sanser, fantasi, forestillingsevne og ulike fysiske ferdigheter
- å utvikle evnen til å samarbeide i og gjennom spill

(Sæbø, 2016, s. 38)

Dramaforløp og prosessdrama

Sæbø beskriver den dramafaglige praksisen læreren jeg har observert og intervjuet i mitt forskningsprosjekt benytter seg av. I følge Sæbø ville dette defineres som *dramaforløp*, eller *prosessdrama*. Et *dramaforløp* defineres av henne ved at det er en lærerstyrt læringsform hvor elevene er skapende og aktive gjennom diverse *dramakonvensjoner* hvor de «utforsker og utvikler kunnskap om drama og det faget som drama integreres i» (Sæbø, 2016, s. 16).

Begrepet *prosessdrama* har fra tidligere av vært benyttet i de tilfeller hvor læreren har deltatt i

spillet, som lærer-i-rolle, mens *dramaforløp* har definert de dramafaglige undervisningsoppleggene hvor kun elever er i rolle med lærer som leder. I dag benyttes *dramaforløp* like ofte i begge situasjoner, både med lærer som deltagende, eller hvor lærer er «fasilitator og leder de improviserte spillsekvensene og det pedagogiske arbeidet» (Sæbø, 2016, s. 16). Sæbø poengterer at det i et dramaforløp ikke er et mål å lage et ferdig produkt som skal vises frem, men fokuset er på prosessen hvor

læreren gjennom sin bevisst valgte bruk av dramafaglige læringsformer kan engasjere elevene i en skapende, elevaktiv og meningsfull læringsprosess i et hvilket som helst fag i vanlig klasseundervisning. (Sæbø, 2016, s. 17)

Sæbø nevner Dewey som en av de første til å snakke om drama i sammenheng med en ‘ny pedagogikk’ som benytter seg av teaterets uttrykksform og barnets lek. Dramapedagogikk beskrives her ved at «roller og fiksjon integreres i bearbeidingen og utforskningen av et lærestoff» (Sæbø, 2016, s. 23).

Når dramafaglige læringsformer brukes i andre fag, omtales dette ofte som *drama som arbeidsmåte* eller *drama som metode*. Jeg velger å bruke uttrykket *drama som læringsform* fordi den viktigste kvaliteten ved drama er at drama er en estetisk uttrykks- og læringsform. (Sæbø, 2016, s. 23)

I min oppgave har jeg valgt å benytte meg av begrepet *drama som metode*. Dette fordi jeg opplever at begrepet *læringsform* begrenser metoden til kun å handle om å lære innholdet i et annet fag. Jeg opplever ikke at Sæbø begrenser metoden i sin faglitteratur slik hun beskriver *drama som læringsform*, men jeg opplever begrepet *læringsform* som begrensende for forståelsen av metoden. *Drama som metode* er også et begrep kjent for de fleste lærere gjennom lærerutdanningen, og er dermed et mer tilgjengelig begrep.

Drama som metode i min forskning

Gjennom mine observasjoner fra norsktimene i en VG3 studiespesialiserende klasse, har jeg fått se *drama som metode* benyttet i praksis. For å beskrive hvordan dette kan se ut, og for å gi et innblikk i den dobbeltimen som ofte blir referert til i intervjuene og i analysen senere, vil jeg benytte meg av en autoetnografisk tekst fra dobbeltimen jeg velger å kalle *Novellen*.

Novellen

«Hva slags assosiasjoner får dere av tittelen *Hjemkomsten?*» norsklæreren har nettopp fått elevene til å rydde bort stoler og pulter. Gulvet er klart til dagens

dobbelttime. Flere hender i været. «Det er ikke noen negativt, men positive følelser knyttet til det å komme hjem» svarer en av elevene. Et par andre elever kommer med sine svar. Så blir det stille.

I en periode på cirka fire uker, observerte jeg en VG3 studiespesialiserende klasse og deres norsklærer gjennom fire dobbeltimer. Dobbeltimen jeg nå beskriver, handler om en novelle som heter *Hjemkomsten* skrevet av Kjell Askildsen. Norsklæreren har på forhånd forklart meg at hun vil benytte seg av *drama som metode* i dobbeltimen for å «åpne opp» novellen for elevene.

«Vi skal starte med å varme opp. Gå rundt i rommet og si hei til hverandre. Møt hverandres blick og si hei.» Noen av elevene ler høyt. Elevene går rundt på den åpne plassen, de går tett oppi hverandre som i en klynge. Assosiasjonene går til en flokk pingviner som skubber mot hverandre i en søken etter trygghet. Jeg kan høre de hilser på hverandre «Hei!» «Halla.», «Halloy!» Flere smiler, de som lo høyt fra starten fortsetter å le. Høyt.

Norsklæreren starter denne dobbeltimen med det hun kaller oppvarming. I forlengelsen av øvelsen over, ber hun to elever komme fram og si hei til hverandre på forskjellige måter. Mellom hver hei-seanse ber hun elevene beskrive hva de tror heiet betyr, hvordan de tolker det. Gjennom hele dobbeltimen legger hun vekt på å gå i dialog med elevene, skape refleksjon, hun stiller spørsmål, elevene svarer, hun stiller gjerne oppfølgingsspørsmålet «Hvorfor det?». Videre i undervisningen får alle elevene en lapp hver med et lite utdrag fra novellen de skal gjennomgå, *Hjemkomsten*. Elevene følger lærerens instruksjoner om å gå rundt i rommet, mens de leser teksten høyt, om og om igjen. Læreren gir instruksjoner om å legge forskjellige følelser inn i replikken sin.

De står i sirkel. En etter en skal de framføre replikken sin foran de andre, i noe som blir en tilfeldig rekkefølge. Jeg legger merke til en elev som står ganske tidlig for tur når runden starter, eleven blir stående litt, går bak de andre, stiller seg senere i køen, blir stående litt, bytter plass igjen. Så en siste gang, og ender til slutt opp som den siste som skal framføre sin replikk. Jeg får flashback til min egen ungdomstid og høytlesning i klassen. Det var det jeg ville definere som en 'svettefest'. Jeg husker hvor selvbevisst jeg ble, klamme hender, frykten for å lese feil, dumme meg ut, hva ville de

andre tenke når de hørte hvor dårlig jeg leste? Jeg hatet det. Jeg kjenner en stor medfølelse vokse for eleven som stiller seg sist i rekka.

En elev ler etter å ha sitert sin egen tekst. Noen er lavmælt, noen snakker høyt. Alle følger med på den som framfører. Føtter tripper. En gliser når han skal framføre sin meget korte tekst. Alles øyne er på den som framfører.

«Takk. Vi tenkte i starten at denne teksten handla om å komme hjem, hva tenker dere nå?» spør læreren, og flere hender spretter i været «Det er fortsatt om hjemkomst, men det er kanskje ikke bare god stemning.» sier en av elevene.

Etter en time med oppvarming, høytlesning for hverandre, innlevelse av forskjellig grad og i forskjellige varianter, alle poster etterfulgt av refleksjonsrunder, leser læreren novellen i sin helhet. Hun ber elevene sette seg sammen to og to, og diskutere hva de nå tenker novellen handler om, etterfulgt av diskusjon i plenum. Etter dette ønsker læreren å få opp to frivillige til å dramatisere teksten mens hun leser. Instruksjonen er enkel: de skal ikke ha noen replikker, bare gjøre det hun sier rollen gjør.

«Noen frivillige?» Læreren blir møtt med den perfekte stillhet, og NM i vikende blikk. Stillheten er til å ta å føle på. Etter en rekke nei fra samtlige jenter, blir løsningen at to gutter spiller rollene som 'Hun' og 'Han'.

Læreren gjør klar scenen med rekvisitter og lydkulisser. Klassen er stille, blickene er vendt mot de to guttene og læreren. Hun leser, og gutten som spiller 'Hun' er i full gang med å dramatisere. Han later som han sminker seg, pudrer kinnene, tar på leppestift. Guttene på scenen smiler. Medelevene ler, alle følger med, det fnises. Det er god stemning i klasserommet. 'Han' i historien blir lest inn, og den andre gutten blir vinket inn av læreren. Læreren leser at de kysser hverandre «Nei...» sier han som spiller 'Hun', og medelevene ler. De kysser ikke. Holder heller litt ekstra god avstand. De to guttene bruker store gester for å dramatisere, og medelevene ler når de kommer tett på hverandre. De ler også når gestene til de to blir overdrevne. Læreren avslutter lesingen og guttene stopper opp «Jeg synes disse to fortjener en applaus!» sier hun og elevene applauderer.

Elevene har nå hørt bruddstykker av novellen, vært inne på forskjellige måter å tolke samme tekst, de har lyttet til novellen i sin helhet, og de har sett den dramatisert med enkle teatrale effekter ved siden av lærerens høytlesning. Videre blir de bedt om å gå sammen to og to for å

diskutere forholdet mellom mannen og kona som de nettopp har sett på gulvet. Videre skal den ene innta rollen som 'Hun' mens den andre er venninna, og de får beskjed om at de liksom er på kafé, og 'Hun' har behov for å sette ord på følelsene sine.

Volumet i praten skrus opp et par hakk, flere av elevene virker veldig engasjerte og lever seg inn i rollene. Jeg kan høre de snakker i jeg-form, full av følelser. Ikke alle, men de som høres best. Fra de mest tilbakeholdne kan jeg høre ordet «tømmerrenna» bli nevnt, og jeg får en mistanke om at de ikke følger lærerens instruksjoner helt.

Etter en stund skal den ene spille 'Han', og den andre skal være en kompis. Samme oppgave som sist, men nå er det mannens perspektiv. Etter kafé-øvelsen leder læreren elevene i en dialogbasert samtale der de først tar for seg kvinnens side, og videre mannens. Videre diskuterer de virkemidlene i teksten.

Flere elever har hånda i været, flere svarer og kommer med sine tanker. Elevene følger med på medelevene når de snakker. «Det vi har sett på i dag, er det som står mellom linjene. Når dere skal skrive kreativ tekst senere, må dere huske på hva som sies mellom linjene. Dere har jobba knallbra i dag! Hadde jeg skulle satt karakter på dette hadde flere av dere fått 6. Kan dere hjelpe meg å rydde tilbake pultene?» Elevene rydder, noen går til læreren for å stille spørsmål. Klasserommet ryddes, og tømmes for folk.

Dybdelæring

Et tema som ikke nevnes av intervjupersonene, men som jeg likevel opplever er gjennomgående i flere av svarene, er *dybdelæring*. I analyse og drøfting av data vil jeg vise til at elevene beskriver en god lærer i starten av første intervju, som en lærer som benytter seg av *dybdelæring*. Senere i intervjuene beskriver de læring som de ønsker nå, som noe mer *behavioristisk* orientert. Dette kommer jeg mer tilbake til i kapittelet *Analyse og drøfting av data*, hvor jeg også vil reflektere rundt hvorfor jeg tror elevene har et slikt læringssyn. I kapittelet som omhandler teori vil jeg se nærmere på hva dybdelæring er, og hvilken relevans dette begrepet har i skolen i dag.

Endringer i læreplanverket

Fra skolestart 2020 får grunnskolen nye læreplaner. Det pågår for øyeblikket fornyelse av hele læreplanverket, deriblant også norskfagets læreplan. Den overordnede delen av læreplanverket er skrevet, men enda ikke trått i kraft. En av hoved-endringene i læreplanene er at det skal bli færre kompetansemål for å skape rom for *dybdeløring*. På Utdanningsdirektoratets websider, beskriver de i en av tre grunner for fornyelse av fag slik:

Elevene og lærlingene skal få mer tid til dybdeløring. Mange av læreplanene har vært for omfattende. For å legge gode rammer for dybdeløring, kan vi ikke bare fylle på med nytt innhold. Vi må gjøre tydelige prioriteringer. (Utdanningsdirektoratet, 2018a)

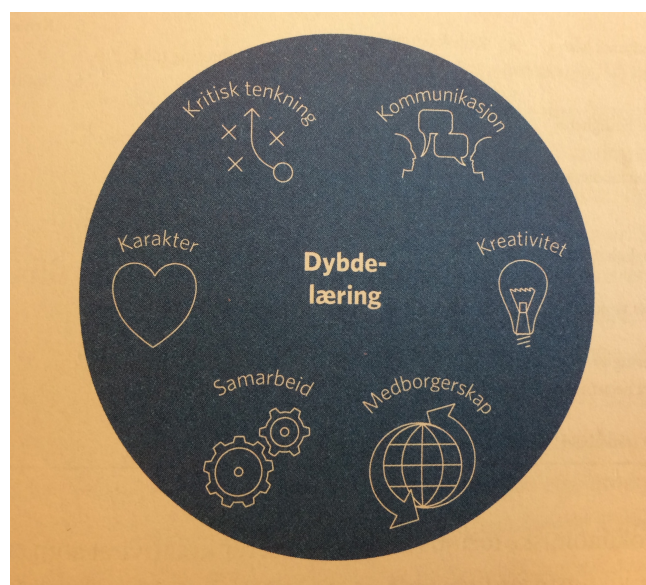
I dette ligger det en kritikk av det som har vært, «læreplanene har vært for omfattende» (Utdanningsdirektoratet, 2018a), dette kan også forklare både elever og lærers bekymring for om man virkelig har tid til å gå gjennom et tema med *drama som metode*.

Med *dybdeløring*, menes at man skal fokusere mer på å hjelpe eleven til selv å «reflekterer over sin egen læring, forstår sine egne læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis.» (Utdanningsdirektoratet, 2018c) Dette fordrer altså at man tilnærmer seg et tema på forskjellige måter, med bedre tid, det legges vekt på kritisk sans og høy grad av refleksjon. «Dypere innsikt utvikles når elevene ser sammenhenger mellom kunnskapsområder, og når de behersker et mangfold av strategier for å tilegne seg, dele og forholde seg kritisk til kunnskap.» (Utdanningsdirektoratet, 2018c).

I boken *Dybdeløring* beskriver Joanne McEachen, Joanne Quinn og Michael Fullan hva dybdeløring er. Sistnevnte er en anerkjent utdanningsforsker som ofte blir referert til når det snakkes om begrepet *dybdeløring*.

McEachen, Quinn og Fullan beskriver i boken hvilke seks globale kompetanser som de mener skal kjennetegne kjernen i hva dybdeløring skal oppnå.

I vår definisjon er dybdeløring selve prosessen med å skaffe seg disse seks globale kompetansene: Karakter, medborgerskap, samarbeid, kommunikasjon, kreativitet og kritisk tenkning. Disse kompetansene omfatter medfølelse, empati, sosioemosjonell læring, entreprenørskap og relaterte ferdigheter som kreves for høy funksjonalitet i et komplekst univers. (Fullan et al., 2018, s. 41)

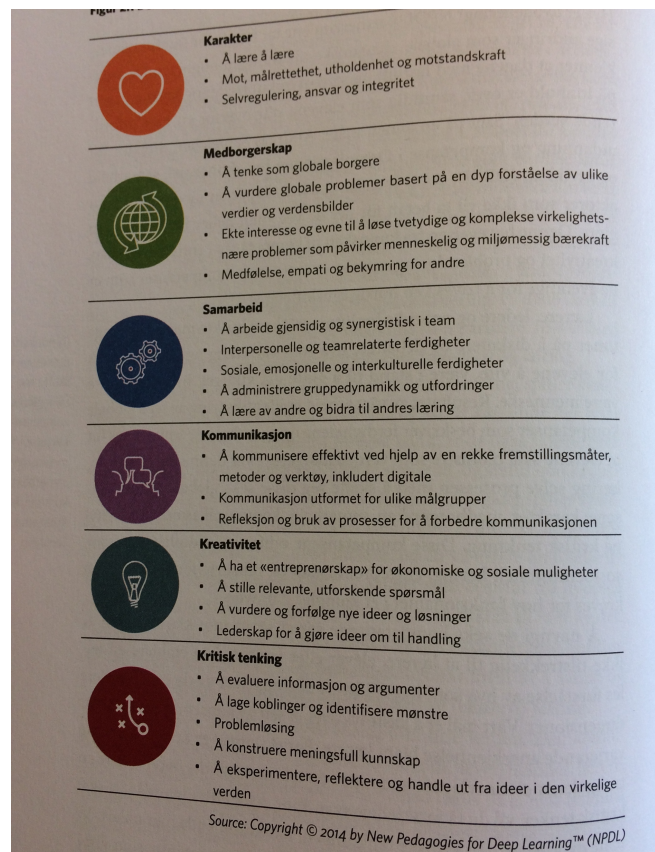


Figur 1 Modell med de seks kompetanser for dybdeløring (Fullan, Quinn & McEachen, 2018, s. 69).

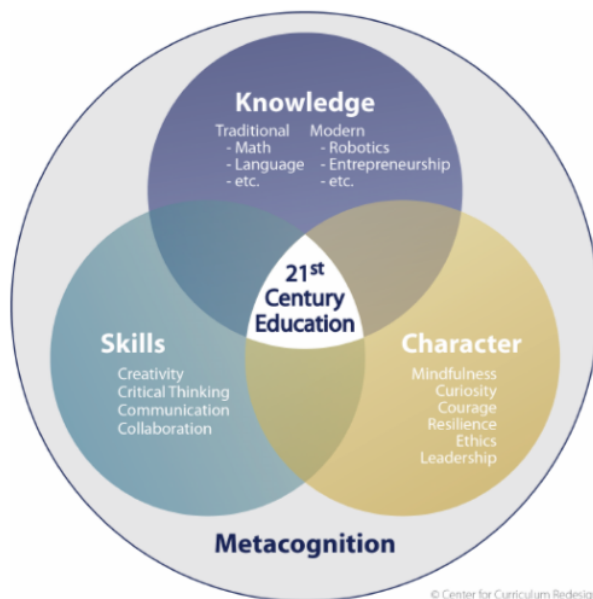
De seks kompetansene blir i boken vist i en figur der hver av kompetansene er illustrert med et ikon, se figur 1 (Fullan et al., 2018, s. 69). Kompetansene er definert som vist i figur 2.

Når det videre skal beskrives hvilke læringserfaringer som fremmer disse kompetansene, nevnes disse seks:

1. Involverer høyere ordens kognitive prosesser for å få en dyp forståelse av innhold og problemer i en moderne verden
2. Dykker ofte ned i områder eller problemer som er tverrfaglige
3. Integrerer faglige og personlige evner
4. Er aktiv, autentisk, utfordrende og elevsentrert
5. Er ofte utformet for å påvirke verden, lokalt eller bredere
6. Tilstreber generaliserbarhet og økende aktualitet, digitale tilganger og elevers tilkoblingsmuligheter (Fullan et al., 2018, s. 45)



Figur 2 Forklaring av de seks kompetansene (Fullan et al., 2018, s. 42).



Figur 3 Dybdelæring representert med de fire kompetansene (Bialik & Fadel, 2015)

Det finnes andre modeller som har til hensikt å vise til de kompetanser som anses for å være viktig i fremtidens skole. En av disse presenteres av *Center For Curriculum Redesign*. Her presenteres fire kompetanser som de mener skal utgjøre rammeverket for skolens dybdelæring. De fire kompetansene er *knowledge*, *character*, *skills* og *metacognition*. Min oversettelse til norsk: kunnskap, karakter,

ferdigheter og metatenkning/metalæring (Bialik & Fadel, 2015). Her ser vi at medborgerskap blant annet ikke er tatt med som en kompetanse, men vi kan se det som et naturlig element under kompetansen *karakter* med undertema *etikk*. Dette er hovedgrunnen til at jeg velger Fullan, Quinn og McEachens modell framfor Bialik og Fadels. I modellen med de seks kompetanser kommer *medfølelse*, *empati* og *bekymring for andre* tydelig fram i kompetansen for medborgerskap (Fullan et al., 2018, s. 42).

En verden i endring

Dybdelæring fokuserer på prosess. Deler vi opp ordet i to, sitter vi igjen med *dybde* og *læring*, som på en enkel måte illustrerer innholdet i begrepet. Vi skal gå i *dybden* av det vi undersøker, og vi gjør det for å *lære*, for å *forstå*. I all omtale av begrepet legges det vekt på at vi lever i en verden i endring. Den digitale utviklingen som skjer i stadig økende tempo, stiller nye krav til læring. Det overveldende havet av informasjon som ligger tilgjengelig stiller krav til *kritisk tenkning*, *forståelse i dybde*, mer enn *overflatekunnskap*, og forskjellige metoder for å lære blir grunnleggende for å lære elevene forskjellige strategier for å lære. Tilrettelegging for å benytte seg av de digitale verktøyene vi har tilgjengelig blir i denne sammenhengen vesentlig.

I forordet i boken *Dybdelæring*, skriver Frantz T. Gregersen som har oversatt boken til norsk:

Læreplanrevideringen og fagfornyelsen som finner sted i Norge i disse dager, er et resultat av omfattende samfunnsendringer nasjonalt og globalt. Når samfunnet endrer seg, må skolen også endre seg og legge til rette for læring som holder mål både i samtiden og fremtiden. Den må møte samfunnets krav, men også elevenes behov. Skolen og skolesystemet vårt får gjennom fagfornyelsen et fornyet mandat der termene dypere læring og dybdelæring står sentralt i ny overordnet del av læreplanen, fagplaner og andre styringsdokumenter for skolen. (Fullan et al., 2018, s. 7)

Videre skriver Gregersen at «Skolen må bli et dannelsessted for aktive, samarbeidende og problemløsende elever som forholder seg kritiske og aktive til virkelighetens problemer.» (Fullan et al., 2018, s. 8)

Fullan, Quinn og McEachen beskriver i samme bok, at vi må reformulere læringsbegrepet om vi ønsker elever som skal reflektere over nye situasjoner.

Dette innebærer å skape miljøer som utfordrer, provoserer, stimulerer og feirer læring. Vi kaller denne nye konseptualiseringen av læringsprosessen for *dybdelæring*, og det må bli den nye hensikten med utdanning. (Fullan et al., 2018, s. 37)

Når skoler som preges av dybdelæring beskrives i boken, kan det virke noe overdrevent positivt, nesten som en fantasi. «Det er en konstant summing av samtaler når elevene kjemper for å løse problemer eller undersøke ideer, slik at de kan bidra med sin mening om verden. Alle er svært fokuserte.» Beskrivelsen av elevene, lærere og ledelse blir fortalt med samme positive iver, og ekstremt pedagogiske sans når det er snakk om å løfte fram elevenes glede over læring, og ikke fokusere på problemelever. Når jeg leser dette tenker jeg på de forskjellige arbeidsplassene jeg har jobbet på, og alle skolene jeg har gått på. Jeg ser for meg de lærerne som har vært gjennom både den ene og den andre omgjøringen av skolen. Fra delte klasserom, til åpne løsninger, nye reformer som skal revolusjonere skolen, men som for noen oppleves som nok en omgjøring som i praksis betyr merarbeid som kanskje ikke gir den gevinsten man hadde håpet på. Skolen som beskrives i *Dybdelæring* høres litt ut som en utopi. Jeg må innrømme at jeg har vanskelig for å se for meg at absolutt alle i både ledelse og stab på en skole skal være like positive til endringer slik det beskrives i boken. Alle institusjoner har et mangfold. Alle har noen som setter seg på bakbena med en gang de hører ordet *endring*. Alle har vi elever som opplever sosiale situasjoner og samarbeid som vanskelige å håndtere. Her ligger det kanskje en forskjell i teori og praksis. Nå skal det sies at empirien som boken er bygget på er basert på et nettverk av 1200 skoler fra 7 forskjellige land (Fullan et al., 2018, s. 39). Om det er slik disse skolene fungerer, må jeg bare ta av meg hatten og bøye meg i støvet. «Arbeidet feires, og ansvarligheten har form av å samle og dele bevis på elevenes læring, og er ikke besatt av (ekstern) testing.» Det høres unektelig fint ut.

Definisjon av dybdelæring

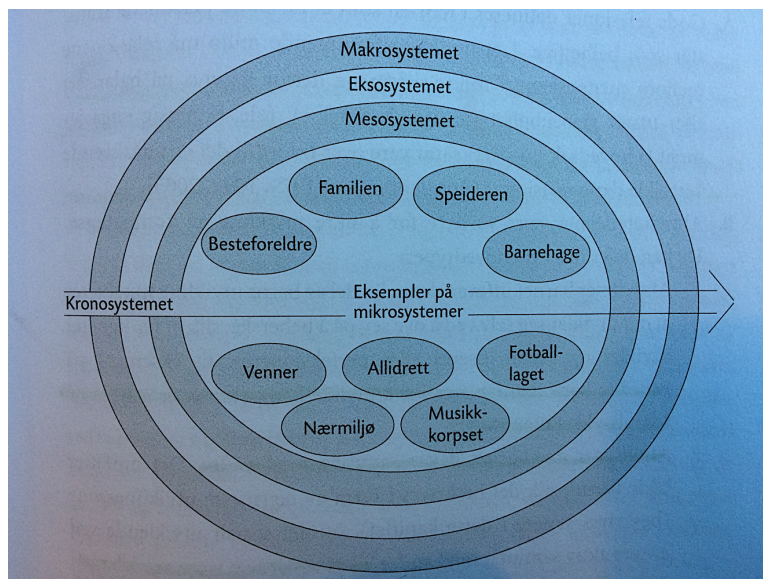
Fullan, Quinn og McEachen definerer *dybdelæring* som prosessen ved å skaffe seg de seks globale kompetansene «karakter, medborgerskap, samarbeid, kommunikasjon, kreativitet og kritisk tenkning.» (Fullan et al., 2018, s. 41). I Utdanningsdirektoratets definisjon av begrepet ser vi også at prosessen i læring står sentralt.

Vi definerer dybdelæring som det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre. (Utdanningsdirektoratet, 2019)

Som en sammenfatning kan vi si at *dybdelæring* handler om å opparbeide seg forskjellige strategier for læring, eleven skal «lære å lære» (Fullan et al., 2018, s. 42). Dybdelæring handler om å *utvikle kunnskap og forståelse gradvis*. Å lære eleven å tenke *kritisk*, og *reflekterende* står sentralt. Eleven skal lære seg selv å kjenne, og opparbeide seg kjennskap til hvordan en selv lærer best. Det legges vekt på både *selvstendighet* og *felleskapet*, og det

gjensidige ansvaret mellom disse. Dette ser vi blant annet i kompetansen medborgerskap, ved konkretiseringen «Medfølelse, empati og bekymring for andre.» (Fullan et al., 2018, s. 42) Både fra Utdanningsdirektoratet og Fullan, Quinn og McEachen settes det fokus på å kunne arbeide *tverrfaglig*, på tvers av fagområder. Forståelse for, og bruk av *digitale verktøy* og integrering av disse i *dybdelæringen* skal være med på å ruste eleven til å møte den teknologiske utviklingen som foregår i dagens samfunn.

Den bioøkologiske modellen av Urie Bronfenbrenner



Figur 4 Urie Bronfenbrenners bioøkologiske modell. (Kvello, 2012, s. 65)

I analyse og drøftingsdelen i oppgaven benytter jeg meg av Urie Bronfenbrenners bioøkologiske modell for å forklare hvordan elevenes læringssyn påvirkes av andre utenomliggende systemer eller miljøer. Jeg viser her til Øyvind Kvellos visualisering av modellen (Kvello, 2012, s. 65). Bronfenbrenner viser i den bioøkologiske modellen

hvordan individet utvikler seg i et gjensidig påvirkningsforhold mellom forskjellige systemer. Som vist i figur 4, ser vi hvordan individet står i sentrum av fire systemer; mikrosystemet, mesosystemet, eksosystemet og makrosystemet. Modellen viser med en pil som går over fra makro-, via ekso-, meso- og til kjernen hvor mikrosystemet befinner seg, og også individet, videre ut igjen fra mikrosystemet via meso- og ekso-, helt ut til makrosystemet.

La oss starte med kjernen av systemet, mikromiljøet «Et viktig kjennetegn ved mikromiljøene er ansikt-til-ansikt-kontakt, altså personlige relasjoner.» (Kvello, 2012, s. 66) I dette systemet befinner nærmiljøet seg, familie, skole, barnehage, fritidsaktiviteter og så videre. I denne sammenheng vil skolen være den viktige faktoren. Videre ut i modellen finner vi mesosystemet, som er relasjonen mellom to eller flere mikrosystemer. I dette systemet kan man for eksempel plassere samarbeidet mellom skole og hjem. Hvis vi beveger oss videre utover i modellen, finner vi eksosystemet. Her finner vi de systemene som påvirker individet

uten individets direkte involvering. Dette betegnes som en indirekte påvirkning på individets utvikling. «Eksempler på slike systemer kan være venner til barnets foreldre, forhold ved foreldrenes arbeidsplass som påvirker foreldrene og familiesituasjonen» (Kvello, 2012, s. 70). Ytterst finner vi makrosystemet som «omfatter de overgripende ideologiske, økonomiske, historiske tradisjoner, og politiske prioriteringer og beslutninger som tas for samfunnet.» (Kvello, 2012, s. 70) Makromiljøet påvirker i høy grad mikromiljøet, og dermed også individet, med for eksempel politiske avgjørelser som å fornye fagplaner, sette i gang skolereformer, og så videre. Individet har også mulighet til å påvirke makromiljøet ved for eksempel å stemme ved valg, komme med uttalelser om politiske avgjørelser, sette i gang demonstrasjoner, streike, osv.

Mine interessepunkter i denne modellen ligger hovedsakelig i *mikromiljøet*, med skolen som representant, og *makromiljøet* hvor politiske avgjørelser tas som igjen styrer hva skolen skal legge vekt på i undervisningen.

Analyse og drøfting av data

Som data til denne analysen har jeg benyttet meg av transkriberingen av tre intervju av en norsklærer og to gruppeintervju av fem av elevene i den studiespesialiserende klassen jeg observerte ved fire anledninger. Feltnotatene fra disse observasjonene er også med som grunnlag for analysen. Data fra intervjuene vil være det materialet som veier tyngst i analysen, mens feltnotatene fra observasjon vil være med på å støtte funnene i analyse av intervjuene. I tillegg har feltnotatene dannet grunnlag for en autoetnografisk tekst benyttet tidligere i oppgaven for å beskrive og eksemplifisere hvordan *drama som metode* fungerte i praksis i den aktuelle klassen.

Læringssyn

Elevene

I utvalget fra elevene intervjuet jeg fem elever fra klassen jeg også var med å observere. Jeg gjennomførte to gruppeintervju med disse fem. Jeg er klar over at formen gruppeintervju bærer den svakhet at intervjupersonene kan bli påvirket av hverandre i sine svar. Dette på grunn av de sosiale kodene som finnes i en gruppe (Thagaard, 2013, s. 99). Jeg har tidligere i oppgaven begrunnet valg av denne formen for intervju.

I transkriberingen av intervjuene har jeg kalt intervjupersonene E1, E2, E3, E4 og E5 som forkortelse for elev 1, elev 2, og så videre. Betegnelsen I, står for intervjuer. Det er foretatt anonymisering fortløpende i transkriberingen for å ivareta deltagerens rettigheter med hensyn til personvern. Dette gjelder intervju med både elever og lærer. Anonymiseringen har vært av en generaliserende form, for å ikke kunne identifisere deltagerne i forskningen, eller andre personer intervjupersonene snakker om. Jeg har lagt vekt på at meningsinnhold ikke skal endres i denne anonymiseringen, kun personidentifiserende data.

Elevenes syn på den beste læreren

Første tema i intervjuet med elevene er '*Den beste læreren*'. Når elevene får i oppgave å beskrive den beste læreren de har hatt, nevner tre av de fem elevene til å legge opp til *varierte undervisning* som en vesentlig faktor. E1 beskriver sin beste lærer som en som gjorde ting *annerledes*, en som brukte *video* som en del av undervisningen, og som fikk elevene til å bygge *konstruksjoner* og løse oppgaver *praktisk* for å skape forståelse for teori. E2 og E5 ønsker mer *tradisjonell undervisning* med *forelesning* og *oppgaveløsning*, ikke for mye, kanskje ingen kreative innslag. Dette er gjennomgående for de begge gjennom begge intervjuene. E3 nevner *humor* og *avbrekk* som viktige elementer, og problematiserer det å måtte sitte for lenge å lytte til en lærer. Alt dette nevner samme elev ved flere anledninger i

intervjusituasjonene. Flere er enige i at en god lærer er *engasjert* og E4 påpeker at engasjement vil smitte over på eleven. Flere av elevene er enig i at det er viktig at læreren klarer å *sette seg inn i elevenes hverdag* og *ta hensyn* til deres situasjon, mens E4 mener læreren ikke skal ta for mye hensyn, lærerens *autoritet* er fortsatt viktig. Alle fem er enige om at lærerens faglige *kompetanse* er viktig. E3 kommer inn på viktigheten av å lære klassen å kjenne for å kunne *tilrettelegge* undervisningen til hver enkelt klasse, siden man *lærer på forskjellige måter*, men er også åpen for at læreren skal kunne sette sitt *personlige preg* på undervisningen. E5 foreslår på et tidspunkt at man kan dele inn klassene slik at de som liker variasjon kan gå i samme klasse, og de som ikke liker variasjon kan gå i en annen klasse.

Det elevene legger vekt på ved en god lærer, kan kategoriseres med *metode*, *struktur*, lærerens *personlighet*, *kompetanse* og evne til *empati*.

Før og nå

Ut fra dette kan vi si at det finnes nyanser i hvordan elevene opplever god læring, de er til tider ganske uenige. Det oppleves likevel som om det de beskriver i starten av første intervju som en god lærer, ikke helt stemmer over ens med det de ønsker seg av undervisningen *nå*. I starten beskriver de fleste den beste læreren de har hatt som en lærer som er *engasjert*, som tør å gjøre ting litt *annerledes* og *varierer* i undervisningsmetodene, som benytter seg av *praktiske oppgaver* elevene kan løse som går ut over penn og papir-oppgaver, og en lærer som har *god struktur* i undervisningen. Det elevene beskriver i starten, kan minne om det som kalles for *dybdelæring*. I dybdelæring varierer man i metoder, lar elevene løse oppgaver *praktisk* for å skape *forståelse* av hvordan man selv tilegner seg kunnskap. Det legges vekt på å bruke *god tid* til hvert tema, *metode* er viktigere enn *innhold*, for det skal gjøre eleven i stand til å takle informasjonsstrømmen vi utsettes for daglig i den moderne, teknologiske verden. I dette voldsomme informasjonsmaterialet som ligger tilgjengelig, er det viktig å lære seg *kritisk tenkning*, og øve opp evne til egen *refleksjon* (Fullan et al., 2018).

Senere i intervjuet, når de snakker om undervisning de får *nå*, virker de mer kritiske til å gjøre ting *annerledes*, eller i hvert fall *for* annerledes. Det de beskriver som *vanlig undervisning* er *forelesning* og *oppgavearbeid*. Det virker som dette er den *tryggeste* formen for undervisning, som for noen av elevene anses for å være den beste formen for undervisning. For andre igjen som en god basis for undervisningen, og så kan *drama*, eller andre *kreative* tilnærminger til stoffet være med og supplere som et *avbrykk*, et *pusterom*, som kan hjelpe *hukommelsen*, og bidra til å ha det litt *morsomt* på skolen.

Som bakteppe for intervjuet, kan det nevnes at norsklæreren, som er en del av denne forskningen, ikke har lagt til rette for *drama som metode* i like stor grad før min inntreden som observatør i hennes timer. Det elevene opplever mens jeg er observatør er derfor ganske annerledes enn det de er vant til. Dette betyr at de i starten av dette skoleåret har hatt forholdsvis lite drama i undervisningen, og mens jeg observerte, hadde de relativt mye. På spørsmål om elevene skulle ønske det var mer eller mindre *drama som metode* i undervisningen, opplever jeg at elevene er preget av dette, da fire av fem sier at de synes det er for mye *akkurat nå*, og noen sier det var litt for lite før (intervju 2 av 2, elever s.21-22). Disse fire er da enige i at det er fint å bruke drama som et *avbrekk*, mens den ene elevene, E5, svarer ikke på dette spørsmålet, men har ved andre anledninger gjort det helt klart at *drama som metode* ikke er ønskelig overhodet.

Når elevene snakker om *avbrekk*, snakker de om det for å få en slags pause fra *forelesningen*, noe annet å tenke på, gjøre noe *annerledes*, brette av undervisningen så de kan klare å *konsentrere seg om forelesningen* igjen etterpå. Det kommer da fram at å bruke en dobbelttime på dette, er for mye. E3 sier at det er deilig med *avbrekk* i undervisningen

fordi for noen så, noen er jo veldig flinke og arbeidsstrukturerte til å kunne holde på så lenge, mens andre er ikke det, og da mister de bare konsentrasjonen, så klarer de ikke følge med resten av timen, og så får de ikke utnytta noe av resten. (Intervju 1 av 2 elever s.6)

I denne formuleringen formidler E3 noe om hva det vil si å være «*flink*». Det er de som er «arbeidsstrukturerte til å holde på så lenge», dette tolker jeg som de som klarer å følge en lengre *forelesning*, siden eleven senere sier dette vil hjelpe på *konsentrasjonen* når man skal «gå tilbake til det *vanlige* igjen» (Intervju 1 av 2 elever s.6, min kursivering). *Vanlig* undervisning har elevene definert som *forelesning* med tilhørende *arbeidsoppgaver*. Det E3 sier er at det settes en høy verdi i å være *flink til å følge med på undervisning*. For det andre sier sitatet noe om de som ikke evner å holde konsentrasjonen så lenge. Det er jo selvfølgelig en god evne å ha å kunne konsentrere seg om lytting, men jeg opplever det nærmest som om eleven unnskylder det å trenge *avbrekk*. Det er ikke like '*flinkt*'. Ut fra dette virker det som om *forelesning* som metode har høyere status enn det som kalles *avbrekk*. Det å *lytte* har også høyere status enn det å lære på en mer *fysisk* og *praktisk* måte. For vi må alltid tilbake til *det vanlige*. Jeg tror ikke E3 ønsker at det skal være slik, men jeg tror det er slik eleven *opplever* det. Den samme eleven poengterer ved flere anledninger at det er viktig med *avbrekk*, bruk av humor, godt å få bruke kroppen fysisk, og det er vanskelig å konsentrere seg over lang tid på en lærer som bare prater.

E3: Jeg er jo ganske enig med det de andre har sagt, (...) og så det er jo det der igjen at man må ha variasjon, at kreativ undervisning, det er jo kjempegøy (...) jeg føler selv at jeg lærer mye mere hvis man er kreativ, (...) for eksempel (...) i religion og snakker om en spesiell ting, og så tar de kanskje med den tingen. Så kan man «Å ja, det er sånn det er!» Og så husker du kanskje mye mer, for da kan du faktisk huske akkurat den situasjonen, istedenfor at du bare sitter der og hører. (...) og det synes jeg er veldig greit (...), men også det der med kreativ undervisning (...) at det ikke må (bli) for mye igjen heller for at man også skal kunne holde seg til (...) eksamen og sånne ting. Men samtidig på en måte ha kreativ undervisning da for at man kan ha (...) de avbrekkene, og man kan (...) plassere det litt da til alle, sånn at noen lærer på den måten, og noen lærer ikke på den måten (...)

I: Mmm

E3: Og så ha litt sånn gøy ting som man tenker «Å ja, nå, dette kan jeg faktisk ha bruk for senere.» Og at man får prøvd seg litt fram på det og. Og så liker jeg veldig godt sånn som noen av de lærerne vi har hatt, har også gjort sånn at når vi har muntlig presentasjon, at vi kan gjøre det på vår egen måte, enten om vi filmer oss selv, eller om vi lager en salgs sånn power point der vi har lyd, der vi tar opp lyden selv og at vi viser bilder og sånn. Da, det er mye gøyere å kunne gjør, teste oss på det også, for da er det sånn «Å ja, dette her er gøy» og så husker du kanskje ting bedre fordi det er litt sånn annerledes enn det normale igjen. (...) jeg synes jo også for eksempel når læreren vil at vi skal drive med sånn drama, det er jo gøy, men for mye er heller ikke bra fordi det er jo noen av oss som også synes at det ikke (liten pause) (...) det er på en måte utenfor sin egen komfortsonen da. Og hvis du da for eksempel spiller noen andre, (...) det er ikke alle som liker det. Og da er det også det at man må passe på da, igjen for å ikke kunne ha det for mye, at hvis vi kanskje har en dag med, så er det sånn, så prøver man alltid på en måte å sette det opp for at alle skal, at det skal fungere for alle. (kort pause) Tenker jeg da, om dette.

(Utdrag fra intervju 1 av 3 med elevene s.14, i forbindelse med definering av begrepet *kreativ undervisning*)

Tidsbruk og læringsutbytte

Når elevene er kritiske til bruk av drama som metode, er hovedargumentet *tidsbruken*, og bekymringen deres for at de skal gå glipp av verdifull *vanlig* undervisning. Elevene er gjennomgående opptatt av å få gode *karakterer*, flere nevner gode karakterer som en vesentlig faktor for å bli engasjert i timene. «jeg vet at jeg liker å få gode karakterer (...) for å få gode karakterer så må man jo faktisk følge med på det som skjer i undervisningen» sier E1 i intervju 2 av 2 s.24. Elevene sier også at de ønsker undervisning som er *eksamensretta*. Det er tydelig at elevene ønsker seg gode karakterer, og for å få dette vil de helst ikke kaste bort tid på det de opplever som *unyttige* undervisningsopplegg. *Drama som metode* problematiseres da de mener det ofte tar for mye *tid*, tid som de kunne brukt mer *effektivt* ved å gå gjennom stoffet på en *vanlig måte*, «så kan man etterpå igjen gå tilbake til det vanlige igjen og så får man liksom «åja, da har vi fått snakka om det og, fått sagt det jeg tenker» også, så kan man følge med videre igjen» (E3 intervju 1 av 2 med elever s. 6).

Hva skal så til for å oppnå gode karakterer? Alle er enige i at elever lærer forskjellig, en lett konklusjon å dra da, er at det er viktig med *variasjon*, og det er de fleste enige i. En av elevene, E5, vil likevel helst bare ha *forelesning* og *oppgaveløsning* som metode i undervisningen, og dette til tross for at eleven etter litt refleksjon rundt en dobbeltime der de gikk gjennom novellen *Hjemkomsten* med drama som metode, innrømmer at effekten er at eleven husker innholdet i novellen «helt perfekt».

E5: Jeg husker den novellen helt perfekt (...), jeg pleier aldri å huske noveller helt ordentlig liksom. (...) Nå er de mer sånn, jeg husker det helt klart (...)

I: Så nå når du tenker det at du faktisk husker den novellen som du ellers kanskje ikke ville husket, tenker du at det var bra at dere gikk gjennom det på den måten? Eller skulle du ønske at dere lot det være?

E5: Tenker det, tenker sånn der hvor mye tid man bruker på det, så synes jeg man ikke burde gjøre det så mye. (...) Eller kanskje ikke i det hele tatt. Men jeg tenker det at effekten av det, det, skal ikke si noe på det!

(Utdrag fra intervju 2 av 2 elever s.9-10)

Eleven husker det *perfekt*, men det tar for mye tid. Det er altså ikke et ønske om å bruke den tiden som trengs for å gå i dybden av et tema. Alle elevene later til å være opptatt av *læringsutbytte*. Elevene virker dog noe skeptisk til *læringsutbytte* av enkelte av de timene hvor de benytter seg av *drama som metode*. Selv om de, som E5, også innser at de *husker* veldig godt innholdet i det de har gått gjennom med drama som metode.

E3: ...men det der gå i sirkel, og bare si, eller rope ut den der setningen vi hadde, det var sånn (...) jeg husker jo ikke linja jeg hadde en gang heller (...). Akkurat det skjønte jeg ingen ting av.

I: Nei. Det skjønner jeg. Eh, kan dere tenke dere til hvorfor læreren la opp til det?

E3: Nei.

I: Nei.

E5: Jeg bare, jeg vet ikke helt hvordan hun la det opp, men jeg tenker det at (...) sånn som vi begynte på, at det har (...) påvirket effekten av det vi begynte på etterpå igjen (...) så folk syntes det var greit liksom. Jeg tror at det skapte sånn stemning, liksom.

(Utdrag fra intervju 2 av 2 elever s.9)

Det E5 er inne på i slutten av dette utdraget fra intervjuet, er effekten av oppvarming. Senere i intervjuet, er det flere som nevner en spesiell del av den aktuelle timen, som det som gjorde størst inntrykk, at to av guttene i klassen spilte ut rollene som 'Hun' og 'Han' i novellen. De sier det er dette som gjør at de husker novellen godt *nå*.

Men det var jo, det endte jo opp med at det var to av guttene da som skulle dramatisere den her, og det synes jeg jo egentlig var det som var gøy. Og som gjør at jeg husker det. (...) det var jo liksom bare typ sånn ti minutter av hele undervisningen, og det er jo det som gjør at jeg kanskje husker det, for jeg ser liksom for meg når de to dramatiserte det. (E1 i intervju 2 av 2 med elevene s.10)

De fleste nevner denne delen av undervisningen som morsom. En av intervjupersonene, er også en av de som dramatiserte i den aktuelle timen. Når jeg spør eleven som dramatiserte hvordan denne eleven opplevde det, svarer eleven «jeg syns egentlig ikke det var så gøy. (...) Det var sånn ja, det ble bare en sånn klein greie» (E4 intervju 2 av 2 s.10). I intervjuet begynner flere å le når vi kommer til dette punktet. De andre morer seg over tanken på dramatiseringen av novellen, dette momentet som gjorde at de husker så godt hva *Hjemkomsten* handler om. Svaret fra E4 gjør meg nysgjerrig, hvorfor sa eleven ja hvis det egentlig ikke var et ønske om å delta?

I: Mmm. Men hadde (...) dere gjort det hvis dere ikke hadde hatt det opplegget først? Hvis det var vanlig tavleundervisning fram til da, og så «nå skal to stykker opp og eh dramatisere.» Hadde noen meldt seg frivillig da?

E3: Det tror jeg faktisk ikke de hadde gjort.

E4: Neeeeeeeeei.

I: Nei?

(...)

E3: Tror kanskje det hadde vært litt vanskeligere, for da hadde man på en måte kanskje ikke fått varma opp, og at alle hadde jo da sittet da på en måte nede og så sett rett opp på de, ikke satt i en sånn ring. (...) Sirkel på en måte. Det blir veldig annerledes da.

(Utdrag fra intervju 2 av 2 med elever s.11)

E3, som tidligere har stilt seg kritisk til oppvarmingsdelen av denne dobbeltimen, og ikke skjønt hvorfor de brukte tid på å gå rundt å si de forskjellige replikkene, er nå inne på effekten av å gjøre nettopp dette. Det ville vært vanskeligere å gå opp foran de andre for å dramatisere, om de ikke hadde varmet opp først.

Elevene er altså kritiske til for mye bruk av *drama som metode*, fordi det tar for lang tid. Det er enkelte deler de trives bedre med enn andre, men det involverer gjerne at det er noen andre som står foran og dramatiserer, ikke dem selv.

Komfortsonen

Når jeg setter denne dobbeltimen med *Hjemkomsten* opp mot dobbeltimen der de gikk gjennom kulturdebatten på 1930-tallet, er de fleste enige i at de husker innholdet i novellen godt, men trivdes best i opplegget med kulturdebatten. Denne dobbeltimen var lagt opp rundt formen debatt, der elevene skulle innta rollene som aktørene i den faktiske kulturdebatten på 1930-tallet hvor noen skulle representere de kulturliberale, mens andre skulle være kulturkonservative. Timen starter med at læreren kommer inn i en blå Charlestonkjole, tynne strømpebukser, og sneakers. Etter en kort repetisjon av forrige times forelesning om tema, blir elevene bedt om å sette seg i selvvalgte grupper. I gruppene fordeles rollene Undset, Arnulf Øverland, S. Hoel, Helge Krogh, Ole Hallesby, E. Berggrav og Fredrik Ramm. Elevene får ti minutter på å finne sin rolles argumenter i debatten, og etterpå skal de debattere innad i gruppene i rolle. Etter debatten i gruppene skal de med samme rolle finne hverandre og samarbeide om å finne argumenter og strategi til en debatt som skal foregå i plenum. De får noen minutter til å samkjøre seg i de nye gruppene, og så starter plenumsdebatten hvor en av elevene får rollen som ordstyrer. Etter et innledende åpningsinnlegg fra ordstyrer, er debatten i gang, og engasjementet er stort.

Jeg rekker ikke skrive alt elevene sier, det går fort i debatten, og elevene får fort ordet etter at en har kommet med sitt innlegg eller sin replikk. Bruddstykker fra debatten:

En elev: «Replikk til replikk, til replikk! Samfunnet går jo framover (...)

En annen elev: «Vi må jo bare følge bibelen!»

En tredje elev: «Amen!»

Elev: «Et samfunn kan ikke basere seg på (...)

En annen elev: «Blasfemi! Det er som å helle kloakk i en fjellbekk. (...)

Jeg ser flere hender i været samtidig, ordstyrer gir ordet videre til den som skal få snakke. Mange av elevene engasjerer seg i debatten, ordstyrer må be noen være stille da de ikke har fått ordet. De får beskjed om å vente på tur.

En elev: «Kan dere komme med kilde på det dere sier?»

En annen elev: «Det er fra Sigurd Hoel.»

En elev: «Jeg mener det Gud sier er bedre enn det Sigurd Hoel sier.»

En annen elev: «Kan du komme med kilde på det?»

En elev: «Bibelen!»

En annen elev: «Bibelen er en utdatert kilde.»

Noen ler, mange er med og argumenterer.

(Utdrag fra feltnotatene observasjon 4 av 4 s.6)

Etter debatten forteller læreren om en tysk TV-serie kalt *Babylon Berlin*, hun forteller at serien viser noe av det de kulturkonservative var redde for skulle skje om man lot de kulturradikale få viljen sin. Som avslutning på timen setter læreren på klippet fra *Babylon Berlin* som viser en nattklubb i Berlin hvor en sangerinne utkledd som mann synger kjenningsmelodien til serien «Zu Asche zu Staub».

En av grunnene til at eleven trivdes best med dette opplegget, var at de i starten fikk velge selv hvem de skulle være på gruppe med. De kunne da velge å sitte med sine venner, de de føler seg trygge på.

I: Så dere husker godt den novellen, men dere trivdes best i situasjonen med diskusjonen.

E: Mm (*bekreftende*)

I: Ja.

I: (...)kan dere tenke dere til, (...) hva som gjorde at det var en bedre opplevelse, mer enn at det var logisk, (...) norskfaglig var det det du sa?

E: Mmm (*bekreftende*)

I: Ja. Er det andre ting som gjør at det opplevdes positivt?

E3: Kanskje det at man kan velge hvem man vil snakke med?

I: Mhm!

E3: Og være på gruppe med, og det der at ikke alle sammen står og ser på deg, når du snakker. Det er kanskje det at du på en måte, at læreren går og hører rundt, og da kan du fint snakke med den ene personen du er komfortabel med.

I: Mmm

E4: Så er det litt sånn når vi diskuterte sånn i plenum, så var det på en måte (liten pause), da satt du liksom sammen med noen hele tida, det var kanskje litt, eller jeg vet ikke, noen som, kanskje folk følte seg, var litt mer komfortabelt og på en måte, diskutere.

I: Fordi man satt sammen?

E4: Mmm (*bekreftende*)

(Utdrag fra intervju 2 av 2 med elevene s.11-12)

Trygghet og komfortsone blir snakket om i stor grad av elevene, og det viser deg at elevene absolutt ikke er trygge på hverandre i denne klassen på om lag 30 elever. De kjenner ikke hverandre, og dette er nok en av de største årsakene til at de er kritiske til utstrakt bruk av

drama som metode, og kan også være med på å forklare hvorfor det er best når noen andre står foran og dramatiserer, og en selv kan sitte å se på. Da er det gøy! *Da* er det fint å bruke drama.

Under observasjon kan jeg høre latteren både titt og ofte hos elevene i de timene hvor drama blir brukt som metode, og flere nevner i intervjuene at det er morsomt. Jeg ser også nervøsitet og strategier for å slippe å delta. E5 påpeker at «stressnivået også kan bygge seg opp i en stakkars liten kropp, mot sånne øvelser, at det ødelegger undervisningen veldig.» (Intervju 1 av 2 elever s 22). Det er kanskje ikke like morsomt for alle. Grunnen til at jeg også nevner dette i delen som omhandler læringssyn, er for å poengtere at *tidsbruk* og *læringsutbytte* ikke er de eneste grunnene til at enkelte elever er mer eller mindre skeptiske til drama som metode i undervisningen. *Trygghet* spiller en stor og vesentlig rolle.

Oppsummering

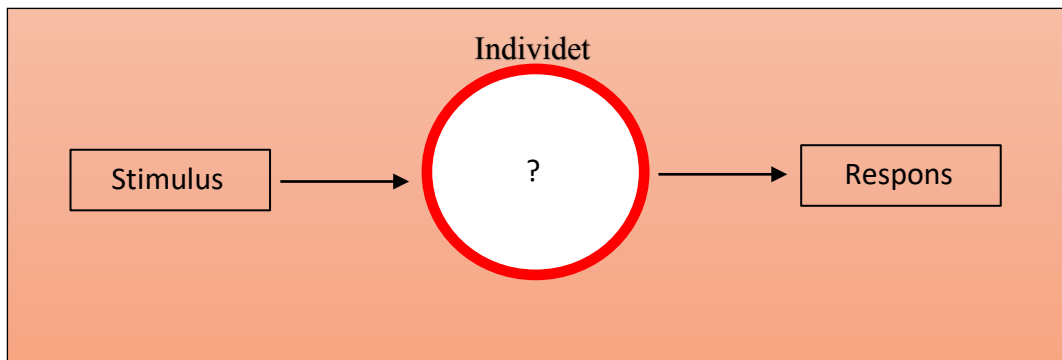
De fleste elevene har karakterisert den beste læreren som en som *varierer* i undervisningsmetodene, som gjør ting *annerledes*, og som benytter seg av *praktiske oppgaver* knyttet til teori. Når dette skjer ved at læreren benytter *drama* som en *annerledes, praktisk* metode som er med på å skape *variasjon* i undervisningen, er de redde for at dette skal ta for mye *tid* fra det de kaller *vanlig undervisning*. Dette med å «gå rundt i klasserommet» blir en sjargong for å påpeke hvor tåpelig deler av opplegget er. Samtidig er det tydelig at elevene ikke hadde turt å gå foran klassen og utført dramatisering uten denne type oppvarming. Det virker for meg som om *læringsutbytte* er godt ved bruk av *drama som metode*, siden de husker innholdet godt med denne metoden. Elevene vil likevel helst bruke drama som *avbrekk*, ikke som metode i en hel dobbeltime. Disse avbrekkene ses på som viktige, men ikke like verdifulle som *forelesning* og *oppgaveløsning*.

Elevenes læringssyn

Hva slags læringssyn er det elevene viser gjennom de to gruppeintervjuene når de formidler at de er redde for å gå glipp av *effektiv undervisning* hvor store kvantum av kunnskap formidles på kort tid? De er opptatt av *læringsutbytte*, men opprettholder en tanke om at å bruke god tid på et tema, og nærme seg et tema fra forskjellige vinkler, er bortkastet og lite effektivt. E2 sier i det andre gruppeintervjuet med elevene

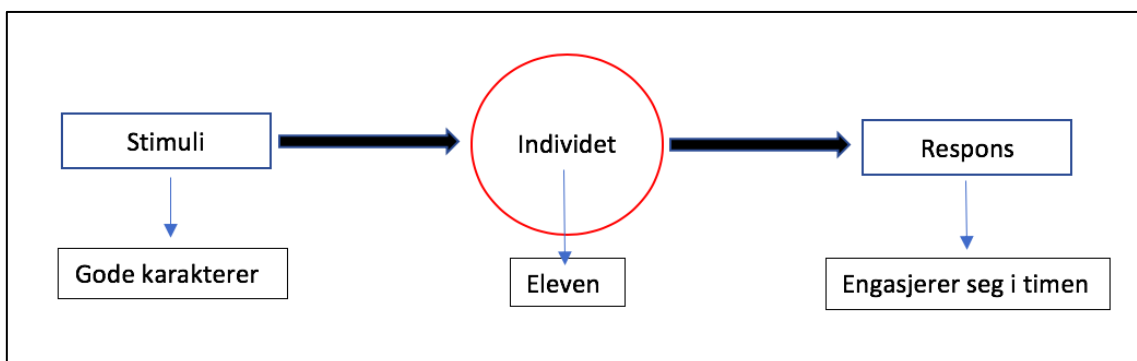
Mens når vi hadde det med den hjemkomsten, så var det litt sånn jeg kunne gjerne, like gjerne bare lest novella på sånn ti minutter, fått med meg det samme som når vi brukte nitti minutter. (intervju 2 av 2 med eleven s.6)

Elevene har et syn på læring som ligger nært en *behavioristisk* tilnærming. Fakta skal overføres fra lærer til elev og omgjøres til kunnskap som igjen skal føre til gode karakterer (Imsen, 2005). Som nevnt er det ikke alltid elevene er enige, og det finnes nyanser. Grunnen til at jeg likevel velger å dra inn et *behavioristisk* syn, er elevenes streben etter *gode karakterer*. De ønsker *forelesning* som den største basen for læring. Kunnskapen eleven tilegner seg i forelesningen skal videre måles ved *prøver* og *eksamener*, og føre til gode karakterer. Stimulien i den behavioristiske påvirkningsmodellen kan sies å være gode karakterer, det som driver eleven, og i stor grad motiverer de. Stimulien fører til at deres adferd er å hige etter «effektiv» kunnskap, følge med i undervisningen, for det er denne *målbare* kunnskapen som gir de gode karakterene. Gunn Imsen viser den behavioristiske påvirkningsmodellen slik:



Figur 5 Den behavioristiske påvirkningsmodellen (Imsen, 2005, s. 30)

For å vise hvordan den behavioristiske påvirkningsmodellen er gjeldende i denne sammenheng, har jeg laget denne illustrasjonen:



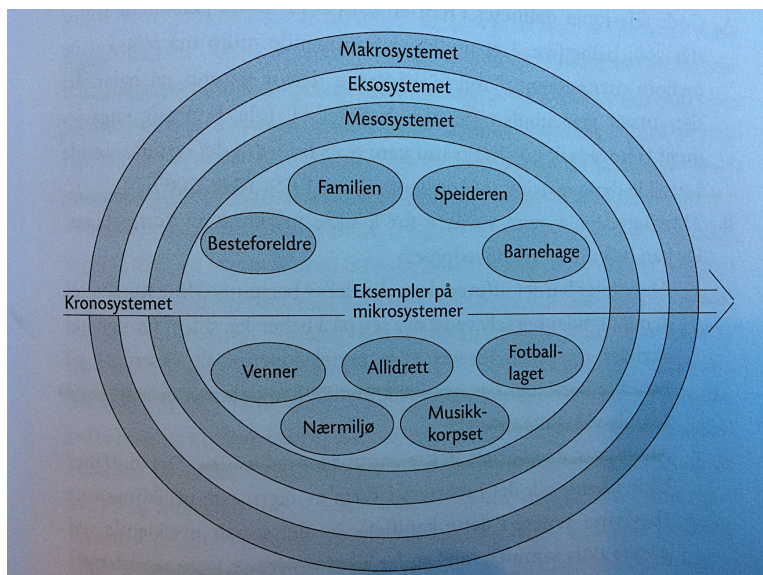
Figur 6 Den behavioristiske påvirkningsmodellen satt i sammenheng med elevenes ønske om gode karakterer.

En behavioristisk tilnærming til læring har i høy grad vært kritisert, og til tider uglesett av pedagoger. Kritikken går på at behavioristene kun tar utgangspunkt i det *målbare, synlige*, og ikke tar høyde for *kompleksiteten i læring*. Det blir sagt at elevene reduseres til en robot som skal programmeres (Imsen, 2005, s. 31).

De klassiske behavioristene betrakter mennesket som noe mekanisk og reaktivt, nesten som en robot eller en maskin. Menneskets indre liv, tanker og følelser tas lite hensyn til – slikt kan ikke observeres og må dermed avvises som forskningsobjekt. (Imsen, 2014, s. 37)

Så hva er det som gjør at elevene heller mot denne tankegangen når jeg analyserer deres svar i intervjuene? Jeg tror svaret ligger i to faktorer: *Skolesystemet* og *komfortsonen*.

Skolesystemet og måling av kunnskap



Figur 7 Urie Bronfenbrenners bioøkologiske modell. Bilde fra boken *Oppvekstmiljø og sosialisering* s.65

For å forklare hvordan elevene har blitt påvirket til å tenke *behavioristisk* rundt læring, vil jeg benytte meg av Urie Bronfenbrenners bioøkologiske modell. Modellen er nærmere forklart i teorikapittelet. Modellen viser til hvordan hele samfunnet henger sammen og alle deler av samfunnet påvirker hverandre.

På makronivå ble det bestemt at 15-åringene ved den norske skolen skulle kartlegges fra 2001 gjennom en PISA-undersøkelse. PISA står for Programme for International Student Assessment, og er en internasjonal undersøkelse som gjennomføres hvert tredje år på landets 15-åringene. Her kartlegges kompetanse i lesing, matematikk og naturfag på mikronivå, i skolen. Da Norge for første gang deltok i denne studien i 2001, viste målingene at norske 15-åringene presterte på et nivå som ikke var tilfredsstillende for den Norske stat. Utdanningsdirektoratet skriver om dette i et temanotat fra 2011.

I 2001 ble vi i Norge overrasket over de første resultatene fra PISA (Programme for International Student Assessment). Målingene i PISA viste at norske 15-åringene presterte på et

middels kompetansenivå internasjonalt i lesing, naturfag og matematikk. Resultatene ble oppfattet som svake her i Norge og de utløste store overskrifter i avisene, omtalt som ”PISA-sjokket”. (Hovland, 2011)

Som et resultat av de dårlige tallene fra PISA-undersøkelsene satte Norge i gang en rekke tiltak, blant annet de nasjonale prøvene. Kunnskapsløftet ble også innført i 2006 som en respons på de internasjonale studiene. De nasjonale prøvene gjennomføres på alle elever i femte og åttende trinn. Her testes elevene i lesing, regning og lesing på engelsk. Elevene er også involvert i en rekke andre internasjonale kartleggingsprøver, og noe av kritikken mot alle disse prøvene er at de ikke favner hele skolens mål.

Skolens mål for elevenes kompetanse favner bredere enn det som fanges opp av måleverktøyene som benyttes i dag. I læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) inkluderer kompetanse- begrepet både kognitive, praktiske, sosiale og emosjonelle kompetanser. (Ludvigsen, 2014, s. 43)

Dette sies i NOU 2014:7 som også påpeker at «Nasjonale og internasjonale prøver og kartlegginger gir i første rekke informasjon om kognitive kompetanser hos elevene.» (Ludvigsen, 2014, s. 43) Elevene blir kartlagt og testet i økende grad. Avgjørelsene om denne kartleggingen blir gjort på makronivå, gjennomføringen skjer på mikronivå, i skolen. Resultatene av kartleggingen som skjer i skolen på mikronivå, er igjen med på å påvirke hvordan den norske stat på makronivå velger å sette i gang diverse tiltak for å forbedre skolen. På grunn av dette er dagens elever vant til å få sin kognitive kunnskap testet, målt og sammenlignet.

Mikrosystemet

Kompetansemålene er sammen med den generelle delen av læreplanen og formål for hvert fag det som danner grunnlag for undervisningen. I løpet av et semester skal en elev ha hatt så mange vurderingssituasjoner at læreren kan sette en semesterkarakter på elevens måloppnåelse. Gjennom et semester skal eleven ha en midtveisvurdering der faglærer forteller eleven hvilken karakter eleven på det daværende tidspunkt ligger an til å få, og hva som skal til for å oppnå høyere måloppnåelse og dermed kunne forbedre karakteren. Til hver undervisningstime skal det være gjort klart for eleven hvilke kompetansemål som gjennomgås, og til hver prøve skal eleven få et mål-ark som beskriver hvilke kompetansemål eleven blir testet i og hva som kreves for å oppnå lav, middels, eller høy måloppnåelse. Fra skoleledelsen blir lærere fortalt at de må legge til rette for prøver og tentamener som i størst mulig grad ligner på en eksamenssituasjon. I tillegg til dette skal eleven ha en

standpunkt karakter i faget som blir stående på vitnemålet. Dette vitnemålet er utgangspunktet for eleven til å kunne søke seg inn på høyere utdanning.

Gjennom disse kartleggingsprøvene, og systemet rundt kompetansemål og karaktersetting, ser vi tydelig hvordan makronivået påvirker mikronivået, som igjen påvirker makronivået. En gjensidig påvirkning. Fokuset på kognitiv kompetanse i den norske skole er stort, presset på elevene for å oppnå gode resultater er også stort. Og hva er resultatet? Elevene danner seg et bilde av hva som er verdifullt, hva som er viktig: Gode karakterer, høy kognitiv kompetanse.

Kritikk av nasjonal og internasjonal måling

Gert J.J. Biesta er professor i pedagogisk teori og politikk ved Institutt for pedagogikk og samfunn ved Universitetet i Luxembourg. I boken *God utdanning i målingens tidsalder*, går Biesta kritisk til verks når han beskriver den styringsformen som han mener påvirker skolesystemet i feil retning. I en retning som skal tilfredsstillende PISA-målingene, og andre nasjonale og internasjonale kartleggingsprøver som han sier har som mål å kunne sammenligne resultater. Sammenligne på globalt nivå, og nasjonalt nivå. Disse sammenligningene er konkurransepreget, det å havne langt nede på tabellen blir sett på som et varsel om at noe må gjøres, effektiviteten må opp, de målbare resultatene må forbedres. Resultatet blir, en skole som fokuserer på å produsere gode resultater, som kommer systemet til gode, men ikke elevene, og heller ikke samfunnet.

I de seneste tyve år har vi vært vidne til en betydelig stigende interesse i målingen af uddannelse, eller i den uddannelsesmæssige målingskulturs lingo, i målingen af uddannelsens 'resultater'. (Biesta, 2011, s. 21)

I alt fokuset på å nå gode resultater ved disse kartleggingstestene, mener Biesta resultatet er en utdanning som ikke tar inn over seg hva god utdanning egentlig er, men som heller stiller spørsmål om «uddannelsens effektivitet eller om *accountability* inden for uddannelsesområdet» (Biesta, 2011, s. 12). I diskursen som har vært i etterkant av at resultatene fra disse målingene har blitt kjent, har vi glemt å forholde oss til *verdier*. Og det er her jeg opplever Biestas hoved-kritikk ligger. For om du fra makronivået bestemmer at skolen skal styres på en slik måte at landet, eller fylket, skal gjøre det godt i diverse kartleggingsprøver, og skal kunne konkurrere med andre nasjoner eller fylker om å få de beste resultatene, mister utdanningen noe vesentlig. Biesta mener utdanning består av tre hoveddeler: *Kvalifikasjon, sosialisering og subjektivering* (Biesta, 2011, s. 16).

Ved hjelp av Bronfenbrenners bioøkologiske modell, viser jeg hvordan elevenes skolehverdag i den norske videregående skole har vært preget av resultatfokusert læring på grunn av blant annet PISA-undersøkelser. Dette fokuset fra makronivå, har påvirket elevene jeg har intervjuet på mikronivå til et *behavioristisk lærings*syn. Skolehverdagen til en elev ved en videregående skole har i høy grad vært påvirket av resultatfokusert læring, hvor elevenes kognitive kompetanse måles, og høy måloppnåelse belønnes med gode karakterer. Denne tilnærmingen til læring, kan sammenlignes med et *behavioristisk* tankesett.

Biesta har kritisert denne formen for utdanning, hvor premisset for utdanningen ifølge han blir feil om målet er å skape gode resultater ved nasjonale og internasjonale kartleggingstester. Biesta utfordrer systemet ved å påstå at god undervisning inneholder og omfavner risiko, «hvis vi renser utdanningen for enhver form for risiko, er det en reell fare for at hele utdanningen går med i dragsuget» (Biesta, 2014, s. 23). Denne risikoen skal vi se nærmere på i utforskningen av hvordan *drama som metode* kan være med som en del av elevenes *dannings*prosess.

Læreren

Datamaterialet til analysen og drøftingen av lærerens læringssyn baserer seg på de fire dobbeltimene hvor jeg observerte den aktuelle læreren i samspill med sine elever, i tillegg til tre individuelle intervjuer.

Lærerens syn på den *beste* læreren

Når læreren snakker om den beste læreren, og hva som kjennetegner en god undervisningsstil, beskriver hun en lærer som er *engasjert*, og som underviser på en slik måte at elevene sitter igjen med et *lærings*utbytte. Hun vil at elevene skal *huske* timen i ettertid. For sin egen del har dette vært lærere som har gjort ting litt *annerledes*, gjerne med bruk av *humor*. Hun mimrer tilbake til den norsklæreren som lærte henne og klassen hennes å bøye substantiv i nynorsk ved å danse nynorskdansen oppe på kateteret. Det kommer tydelig fram at hun mener *forelesning* ikke er den beste måten å undervise på. Det er da snakk om forelesning som en dominerende metode. Hun mener heller dette kan fungere godt som en ramme rundt andre metoder, som introduksjon til et tema for eksempel. Læreren, som elevene, nevner at det er viktig å *varierte* i undervisningsmetoder, og «brekke av undervisninga av og til» (intervju 1 av 3 lærer). Hun mener forelesning som metode kan bli for monotont, og vanskelig for alle å følge med på, noe som E3 bekrefter gjentatte ganger gjennom intervjuene med elevene.

Lærer: (...) jeg tror at (man) må brette av undervisninga av og til (...) For at det ikke skal bli for monotont (...) Ha noen (...) dobbeltøkter innimellom som er helt annerledes

Intervjuer: Mmm

Lærer: Hvor vi kanskje gjør no praktisk (...) Sånn for å få bevegde de litt (...) Eller øvelser innimellom (...) Stopper opp i pensum hvor de får et tema, noe de skal reflektere over, skrive noe kreativt om (...) Det kan være variasjon

(Utdrag fra intervju 1 av 3 med lærer s.13-14)

I denne forbindelsen mener læreren at et avbrekk kan være en dobbelttime innimellom som er helt annerledes, der man gjør noe praktisk, og får beveget seg litt. Her ser vi en forskjell fra hvordan elevene tenker på avbrekk som noe som kommer innimellom selve undervisningstimen, ikke en hel økt. Læreren setter altså større verdi i å jobbe kreativt enn elevene gjør, selv om hun også ser verdien i å bruke praktiske oppgaver som små øvelser innimellom.

Intervjuer: (...)hvor mye variasjon burde man ha? (...) tenker du så at forelesning er på en måte grunnsteinen og så (...) går man litt ut ifra det sånn av og til, eller tenker du at (...) det er likeverdige?

Lærer: Tenker kanskje det er likeverdige

(Utdrag fra intervju 1 av 3 med lærer s 16)

I lærerens øyne har altså ikke forelesning høyere verdi som metode enn andre metoder å undervise på.

Når læreren snakker om *den beste læreren*, beskriver hun mange av de samme trekkene som elevene. Forskjellen ligger i at læreren holder seg til det samme læringssynet gjennomgående både når hun snakker om lærere hun selv har hatt, og når hun snakker om hvordan hun ønsker å legge opp sin egen undervisningen *nå*. Det hun beskriver samsvarer også med det jeg har observert i timene av hva hun gjør i praksis. I intervjuet kommer det også fram at hun trives godt med å forelese, hun beskriver det som en behagelig undervisningsform, og en metode hun benyttet seg av i større grad før hun gjorde seg opp noen erfaringer i praksis da hun tok pedagogikk. Det viste seg at åttendeklassinger har problemer med å sitte stille i perioder over 10 minutter, og behovet for å variere i

undervisningsmetoder meldte seg. Denne erfaringen er med å prege hennes undervisningsstil i dag.

I: (...) hvis du skulle anslå hvor mange prosent er det du foreleser?

L: (Kort pause) (...) Femogtyve kanskje?

I: Tjuefem prosent?

L: Kanskje... som er forelesning.

I: Og resten består av?

L: (...) gruppearbeid, drøfting av tekst, (...) Eller mer dramafaglig metoder

I: Ja.

L: Andre måter å jobbe på.

(Intervju 1 av 3 med lærer s. 21-22)

Læreren skisserer at hun kan bruke forelesning som metode for å introdusere et tema for så å nærme seg tema med andre metoder, fra forskjellige vinkler, der elevene også i stor grad skal lete fram informasjon og tilegne seg kunnskap selv og legge det de har funnet ut fram for hverandre. I observasjon ser jeg også at hun benytter seg av dialog, og tilbakemelding gjennomgående i slike situasjoner. Elevene jobber aldri lenge på egen hånd før læreren er tilstede med oppfølgingsspørsmål, refleksjoner, og veiledning. Læreren ser også at elever lærer forskjellig, som elevene også påpeker, og sier at det er viktig å tilpasse undervisning til klassen. Her påpeker hun at å *kun* jobbe kreativt ikke ville være å tilpasse undervisningen, på samme måte som å bare forelese heller ikke ville fungert. *Variasjon* er altså viktig for å lykkes i undervisningen for å tilpasse de forskjellige elevene.

Læreren bruk av drama som metode

Ganske tidlig i første intervju, kommer vi inn på bruk av kreative metoder i undervisningen, hvor drama inngår som en av disse metodene. Av andre kreative metoder kan hun nevne at hun har brukt tegning⁹, maling, hun har bedt elevene skrive dikt og komponere melodi til¹⁰. Hun kan også gi elevene frie tøyler når de skal ha et muntlig framlegg, og elevene kan da velge

⁹ Elevene lagde tegneserier i den ene timen jeg observerte.

¹⁰ Komponering av melodi til egne dikt ble gjennomført i en klasse med musikk som programfagsområde.

selv i hvor stor grad de ønsker å jobbe kreativt eller tradisjonelt. Det er altså ikke bare drama læreren henviser til når hun snakker om kreative undervisningsmetoder. Drama er en av flere metoder læreren benytter seg av, men på grunn av hennes interesse for denne metoden, og at hun har drama som en del av sin fagkrets, benytter hun seg i stor grad av denne når hun underviser mer kreativt enn ved å forelese. Jeg vil ikke gå nærmere inn på de andre metodene den aktuelle læreren benytter seg av, da det i min forskning er *drama som metode* som står i fokus.

Av metodene innenfor drama, nevner læreren at hun har benyttet seg av *lærer-i-rolle*, *kostyme* som en teatral effekt for å sette elevene inn i kontekst, *gruppeoppgaver* hvor elevene skal sette seg inn i roller og *diskutere* som om de var historiske personligheter, *dramatisering* av tekster der elevene enten har fått utdelt replikker, eller dramatisert parallelt med lærerens høytlesning. Hun sier i det første intervjuet at hun kan benytte seg av drama som metode både som avbrekk i en time hvor forelesning og oppgaveløsning står sentralt, men også som hovedmetode for en dobbelttime. I disse timene hvor hun jobber hovedsakelig med drama, har hun gjort seg opp den erfaringen at elevene trenger oppvarming for å tørre å gjennomføre de oppgavene hun gir de.

Læreren sier at hun har hatt dette opplegget tidligere med en studiespes. klasse, og de virket da veldig reservert og syntes det var «kleint» å skulle gjøre disse øvelsene. På grunn av den erfaringen har hun valgt å starte med oppvarming, og trappe opp til de partiene som elevene kanskje synes er mest utfordrende.

(Utdrag fra feltnotater observasjon 2 av 4 s. 1, utdraget er fra samtalen med læreren i forkant av undervisningen)

Dette er grunnen til at hun blant annet får elevene i dobbeltimen som jeg har kalt *Novellen*, til å gå rundt i sirkel og si hei til hverandre, og videre lese en replikk høyt med forskjellige følelser. Her ser vi at øvelsene henger sammen med tema for timen, tolkning av tekst, hvor læreren på en praktisk måte viser hvordan én og samme replikk kan bety forskjellige ting alt ettersom hvilke følelser du legger i den. Hun snakker da om *undertekst*. Når vi snakker om hvorfor hun velger å benytte seg av slike kreative måter å undervise på, sier hun at «Poenget med det er vel den kreative fasen, og få dratt de litt ut av fagkonteksten. (...) Få de til å tenke litt annerledes» (intervju 1 av 3 med lærer s. 16). I svaret fra læreren ser vi at noe av det hun ønsker å oppnå ved å jobbe kreativt er å skape større grad av refleksjon, altså «tenke litt annerledes».

I intervjuet kommer vi inn på at det ikke alltid oppleves like behagelig for elevene å jobbe med *drama som metode*, men læreren står fast ved at det ikke nødvendigvis er negativt. Hun drar inn *danning* som et argument for å få elevene ut av komfortsonen.

Lærer: Så jeg tenker og i forlengelse av dette med dannelse (...) Så tror jeg og det er viktig å utfordre elevene litt på de sidene (...) De må kanskje litt grann ut av komfortsona si av og til

Intervjuer: (...) hva tenker du at det bidrar med i dannelse, det å gå ut av komfortsonen sin?

Lærer: (...) for meg er det viktig å lære elevene til å tenke selvstendig

Intervjuer: Ja

Lærer: (...) som når vi jobber med tekst, at de skal ha selvstendig refleksjon (...) De skal ha, samme for meg hva de mener skjer i en tekst, så lenge de kan reflektere rundt, og begrunne det faglig, ikke sant. Den refleksjonen har de jo bruk for senere i livet og, det å kunne ta egne valg, reflektere rundt hvorfor ting er som de er i samfunnet (...) og det tror jeg kreative undervisningsmetoder bidrar til.

(Utdrag fra intervju 1 av 3 med lærer s.49-50)

I denne sammenheng vil jeg trekke fram det læreren sier om viktigheten av å lære eleven å *tenke selvstendig*, ha *selvstendige refleksjoner*, det er tydelig at det ikke er fasitsvar hun ønsker seg fra elevene, ikke *overflatekunnskap*, men *egne meninger* begrunnet på en *faglig måte*. Hun begrunner det med at det er dette de får bruk for senere i livet. Og det er *akkurat* her Trond-Viggo Torgersen kommer inn med sin rungende røst og synger:

Tenke sjæl og mene, måtte stå for det du sa
Ikke vri deg unna, ikke være likeglad
Ikke late som du ikke mente det du sa
Ikke si som andre
Du må tenke sjæl
(Torgersen, 1981)

Tidsbruk og læringsutbytte

Tidsbruk

Den gjennomgående kritikken elevene har til bruk av drama som metode i undervisningen, er at det tar for mye tid.

«Man kan jo tenke at elever lærer godt av forelesning (...) Og at man kan stå i førtifem minutter eller nitti og snakke om et tema, (...)og så har man fått gjennomgått SÅ mye pensum (...) Og så hjelper det veldig lite om elevene sitter der og (liten pause) ikke har klart å følge med.» (intervju 1 av 3 lærer s.12)

I avslutningen av dette resonnementet er læreren inne på noe vesentlig, for hva er poenget med et stort kvantum av kunnskap formidlet på kort tid om eleven ikke husker det etterpå?

Mens elevene i stor grad ønsker seg *forelesning* og *oppgaveløsning* som basis, og annen kreativ undervisning som avbrekk, har læreren en motsatt innfallsvinkel.

Læreren ser læring som prosess, noe som skal tilnærmes fra forskjellige kanter med forskjellige metoder, skape refleksjoner, danne et bilde av kontekst, gi rom for egne meninger og elevens egenart. Jeg opplever at læreren har stor tro på *drama som metode* i undervisningen, men at det ikke skal brukes for enhver pris.

Lærer: Men så tenker jeg og det er en balansegang, for det er ikke alle elevene du treffer med den undervisningen. Det vil jo (...) alltid være sånn, at elevene lærer av ulike metoder. Ehm, og så er det ofte tidkrevende å lage gode opplegg.

Intervjuer: Å lage de, eller å gjennomføre de?

Lærer: (...) kanskje litt begge deler? (...) det krever litt tid å sette sammen de gode oppleggene som sikrer at læreplanmål og kompetansemål og at du får lært elevene det du skal, altså det må være litt gjennomtenkt, du kan ikke bare ta på deg en charleston-kjole og gå inn i klassen og være klovn. (Lett latter) Det skal jo ligge litt mere bak. Og det tar litt tid (...) å sette sammen. Tid skulle man jo gjerne hatt mere av i skolen. (...) det er det ene. Og så bruker vi kanskje litt lenger tid ofte på å komme til de poengene vi skal, når vi jobber på den måten. At det tar lenger tid å gjennomgå et emne når det skal jobbes kreativt. (...) Og av og til så skal man ta seg den tiden. Men av og til så er det jo behagelig å bare få røska gjennom et emne (...) og komme seg videre.

Intervjuer: Gjør du det også?

L: Ja, jeg gjør det også.

(Utdrag fra intervju 2 av 3 med lærer s.22)

I utdraget fra intervju ser vi at læreren er bevisst at elevene lærer forskjellig, det er derfor hensiktsmessig å benytte seg av variasjon i metode. Hun anerkjenner også at drama som metode krever mer tid, slik elevene også opplever det, men her får vi også tidsaspektet i planleggingsfasen. Drama *er* tidkrevende, og i forlengelsen av dette ser vi også at læreren selv ikke opplever at hun har nok tid til planlegging. Hun ordlegger seg på en slik måte at man forstår at *drama som metode* er noe man må *ta seg tid til*, og det er tydelig at man ikke i alle sammenhenger har denne tiden til rådighet. Dette i sammenheng med at det er mer behagelig å forelese, gjør at hun velger å «*røske gjennom*» enkelte emner for å bare komme seg videre til neste emne.

Læringsutbytte

Når jeg spør læreren når hun opplever at hun lykkes som lærer i undervisningssituasjon, svarer hun at det er når elevene sitter igjen med noe etter timen. Som eksempel nevner hun en

dobbelttime hun hadde med en klasse hvor de hadde brukt drama som metode på en ganske lik måte som timen med *Novellen*. Elevene var så uenige i hvorfor hovedpersonen foretok seg de valgene han gjorde at diskusjonen dem imellom fortsatte *etter* at timen var over og når læreren passerte dem i gangen utenfor klasserommet. Dobbeltimen hadde åpenbart engasjert elevene. Forskjellen på denne dobbeltimen og den jeg observerte, var at her var det snakk om en klasse som var mer vant til *drama som metode* i utgangspunktet enn de jeg observerte. I tillegg måtte samtlige elever dramatisere i dette opplegget. Ikke alle hadde replikker, men alle fikk utdelt roller, alle skulle delta, om de ville eller ikke. Det var tydelig at noen syntes dette var *ubehagelig* slik elevene jeg intervjuet også påpeker at det er ubehagelig å dramatisere framfor klassen. Eller «kleint» som de sier. Læreren velger likevel å gjennomføre, og ‘pusher’ elevene ut av komfortsonen deres. Hvorfor? Fordi hun opplever at *læringsutbytte* likevel er der, uavhengig av om eleven er komfortabel i situasjonen eller ikke. Dette opplever jeg stemmer overens med det elevene sier når de ikke liker utstrakt bruk av *drama som metode*, mye på grunn av at de føler det utfordrer komfortsonen deres. Når vi snakker om hva de husker fra timene som er lagt opp på denne måten, sier allikevel flere at de husker veldig godt det de har gjennomgått. Faktisk bedre enn om de hadde gjort det på en tradisjonell måte. Dette nevner også læreren, hennes erfaring er at elever som har dramatisert teksten først, eller nærlest den på annen måte, ser mer i teksten og er mer åpen for virkemidler i teksten, i motsetning til om de har lest teksten og gått rett på diskusjon rundt virkemidler. Læreren kan fortelle at elevene i ettertid av *Novelle*-timen, hadde et bedre grunnlag for tolkning i teksten.

(...) jeg følte da at de fikk se konsekvensene av virkemidlene, konsekvensene av hva slags stemning de da tolket inn i teksten. Mot om vi bare leste en tekst, hvor vi da kanskje ikke er innoen stemning, og hva slags humør hovedpersonen er i og hva det gjør med teksten. Mens nå hadde de veldig mange meninger om hva disse personene følte og hvorfor stemninga var sånn. Og vi fikk en helt annen inngang til teksten. (intervju 2 av 3 lærer s. 14)

Læringsutbytte går dypere når elevene har nærmet seg et tema eller en tekst ved bruk av *drama som metode*, enn hvis de skulle gått gjennom dette på en mer tradisjonell måte.

Læreren kommer inn på temaet vurdering og hennes opplevelse er at det skjer noe med situasjonen i klasserommet med en gang ordet vurdering blir nevnt. Hun mener vurderingen skaper noen sperrer for elevene, og sier at hun selv aldri vurderer elevene i en situasjon der hun benytter seg av *drama som metode*. Her er ikke vurdering og karaktersetning målet, men «Da er det læring som er poenget, og det å faktisk få de til å tørre å si noe (...) og delta» (intervju 2 av 3 med lærer s.12). Læreren målsetning med bruk av *drama som metode* er «å åpne opp litteraturen» for elevene, og få «de til å se det teksten tar opp på en mer praktisk

måte.» Hun vil at de skal «leve seg inn i teksten», «føle hva litteratur og tekst kan gjøre med oss». Hun vil bruke det som et middel for å skape «variasjon i undervisning», for å gjøre ting litt annerledes, å vekke elevene, «Og så tror jeg jo at det er en fin måte for de å lære på.» sier hun (intervju 2 av 3 med læreren s.12).

Læreren opplever at elevene i enkelte dramakonvensjoner er mer engasjerte enn ellers, hun nevner da spesielt de timene hvor hun legger opp til diskusjon. Elevene får gjerne utdelt roller, de skal finne argumenter og meninger som stemmer med rollen de har fått, og så skal de ha debatt, enten i små grupper, eller i plenum med hele klassen. I de timene hvor jeg observerte, var to av dobbeltimene lagt opp på denne måten. Jeg kunne også observere at engasjementet var høyere i disse timene, enn i de andre undervisningstimene. Elevene bekreftet også i intervjuene at de fleste likte best timene som var lagt opp rundt debattformen. Læreren nevner at dette er en form de i større grad er trygg på enn annen dramametodiske former. Dette sier noe om at *repetisjon av en metode* også skaper *trygghet* for elevene, som igjen gjør det enklere å delta aktivt. I tillegg nevner både elevene og læreren at elevene kan komme med egne meninger i en debatt, og dette appellerer til dem.

På et tidspunkt utfordrer jeg læreren og spør om hun ville sluttet med en kreativ form for læring og *drama som metode* om hun fikk vite at elevene ikke likte det. Svaret kom kjapt «Nei.» (Intervju 3 av 3 med lærer s.10) Hun begrunner dette blant annet med at muntlig aktivitet er en del av kompetansemålene i faget, og å jobbe kreativt og med drama som metode er en god måte å få fram muntlig aktivitet på.

Utfordringer ved å bruke drama som metode

Læreren viser en meget positiv holdning til drama som metode i undervisningen, men hun forteller også om utfordringer ved bruk av metoden. Hun beskriver at i enkelte klasser er det vanskelig å skape ro, elevene bråker mer i en dobbelttime med *drama som metode*, de kan virke mindre konsentrerte, hun kan beskrive det som at «det flyter veldig ut» (intervju 2 av 3 med lærer s.23), og det er vanskelig å samle de. I slike timer må hun kunne forandre planen underveis ved behov. Dette stiller helt klart noen krav til en lærer som må være var i undervisningssituasjonen, vite når det er destruktivt kaos, når det er konstruktivt, og hva som skal til for å forandre kurs midt i en time om det ikke fungerer godt. Hun nevner trygghet i rollen som lærer som et premiss for å kunne benytte *drama som metode* i undervisningen. Lærere er også forskjellige, som elevene. Hun mener alle lærere kan bruke *drama som metode*, men det passer bedre i enkelte fag, og det ligger mer naturlig for enkelte lærere å

benytte seg av denne metoden. I denne forbindelse nevner hun at det er vanskelig å trygge elevene i situasjonen om læreren selv ikke er trygg.

Lærer: Tilsvarende så vil det vel være lærere også som synes dette her ikke er noe, at det ikke passer dem.

Intervjuer: (...) Hvordan tror du det er hvis en lærer som ikke er trygg i en sånn situasjon, likevel velger å bruke drama?

Lærer: Jeg tror det kan være vanskelig å trygge elevene på at dette her er ok, hvis ikke lærer selv klarer å vise, (...) med seg og sitt kroppsspråk, at dette, dette blir bra.

Intervjuer: Hm. Opplever du at det er utbredt å bruke drama i undervisning i norsk, som er ditt fag?

Lærer: (*Liten pause*) I for liten grad.

Intervjuer: Ja.

Lærer: Er mitt inntrykk.

(Utdrag fra intervju 2 av 3 med lærer s.24)

Utfordringene ved bruk av metoden, og de kravene det stiller til en lærer, mener læreren kan være grunnen til at flere ikke benytter seg av metoden i større grad. Selv sier hun norskfaget er en «gullgruve» for kreativ undervisning (intervju 2 av 3 med lærer. S. 25), men læreres komfortsone blir også utfordret på lik linje med elevenes i et slikt pedagogisk opplegg, ikke alle ønsker å begi seg ut på dette.

Oppsummering

Læreren syn på læring preges av at eleven skal sitte igjen med et *læringsutbytte*. Dette mener hun man oppnår ved å benytte seg av *variasjon* i metoder for å nærme seg et tema, man må *engasjere* seg som lærer, gjøre ting litt *annerledes*, og gjerne bruke *humor* som virkemiddel. Læreren sier det er *komfortabelt* å forelese, men mener det blir for monotont å *kun* benytte seg av denne undervisningsformen. Hun snakker om viktigheten av å lære eleven å *tenke selvstendig*, foreta *selvstendige refleksjoner*, og danne *egne meninger*. Hun drar inn aspekter som hun mener elevene har bruk for senere i livet, hvor *danning* også inngår som et viktig element. Hun erkjenner at *drama som metode* både tar tid å gjennomføre, og å planlegge, men hun velger likevel å benytte seg av det fordi hun opplever at *læringsutbyttet* er godt, og metoden er med på å gjøre flere i klassen *mundtlig aktive*. Med bruk av metoden utfordrer hun elevene ut av deres komfortsone, og begrunner dette igjen med *dannelsesaspektet* i

norskfaget. Mens elevene ser på gode karakterer som en motivator for å følge med og være aktive i timene, ser læreren at vurderingssituasjoner kan hindre elevene, og gjør de mer opptatt av hva de gjør feil, enn hva de kan lære.

Lærerens læringssyn

Læreren ønsker å gå i *dybden* av et tema. Hun er ikke interessert i *overflatekunnskap*, selv om hun innrømmer at det er behagelig å gå kjapt gjennom et tema ved bruk av forelesningsmetode. Dette gjør hun med jevne mellomrom for å komme seg videre til neste tema. I lærerens verden er det positivt at elevene er *uenige*, at de reflekterer og kommer med *forskjellige* svar, hun ønsker å få fram dette, for det underbygger at det ikke alltid finnes et riktig svar. Jeg opplever at hennes måte å legge opp undervisning på, og hennes tanker og refleksjoner rundt dette samsvarer i stor grad med *dybdelæring*.

Lærerens læringssyn i den bioøkologiske modellen

Her kunne jeg nok en gang tatt tak i Bronfenbrenners bioøkologiske modell (Kvelling, 2012, s. 65) og forklart hvordan læreren kan ha blitt påvirket fra makromiljøet som har bestemt at fagplaner skal fornyes. I denne fornyingen har et begrep om læring gjort seg gjeldende nærmest som en ny rettesnor for lærere: *Dybdelæring* (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det kan godt tenkes at dette er en av grunnene til at læreren legger opp undervisning som hun gjør. Samtidig er det tydelig at dette ikke er noe nytt hun har begynt med i det siste. Dette er en måte å legge opp undervisning på som hun allerede har gjort en god stund, siden hun hadde sin erfaring med åttendeklassingene som ikke kunne sitte stille lengre enn ti minutter om gangen. Jeg tror derfor ikke det er makronivået som har påvirket henne, men heller hennes egne erfaringer på arbeidsplassen, på mikronivå, som har ledet henne til dette læringssynet. Likevel ser vi at dette er noe som skjer på makronivå i disse dager, og lærere, på mikronivå, har i en periode mulighet til å påvirke denne fornyingen. Gjennom dette arbeidet har altså *dybdelæring* blitt det nye trendordet som går igjen i faglitteratur (Fullan et al., 2018), utredninger gjort av NOU (Ludvigsen, 2014) (Ludvigsen, 2015), og på utdanningsdirektoratets hjemmeside (Utdanningsdirektoratet, 2019). Om norsklæreren jeg har intervjuet og observert tidligere ikke har vært påvirket fra makronivås side til å tenke *dybdelæring*, er det denne type læring som preger hennes undervisning i dag.

Dybdelæring

Tidligere i oppgaven har jeg beskrevet hvordan *dybdelæring* defineres. Jeg opplever at læreren jeg har intervjuet og observert på flere områder møter kravene *dybdelæring* stiller til en lærer, men også at det er enkelte aspekter hun ikke legger like stor vekt på. Dette vil jeg nå se litt nærmere på.

Jeg ser lærerens læringssyn og pedagogiske utførelse i sammenheng med *dybdelæring* på de punktene som omhandler *gradvis utvikling av kunnskap*, hjelpe elevene til å *tilegne seg metoder for læring*, å *skape refleksjon*, og å *tenke kritisk*. Hun legger også til rette for å trene elevene i *medfølelse*, *empati* og *bekymring for andre*, som beskrives som deler av det som kjennetegner kompetansen *medborgerskap* i boken *Dybdelæring* (Fullan et al., 2018, s. 42). Hun jobber også *tverrfaglig*, og hun trekker inn *teknologiske virkemidler* i en viss grad, men ikke utstrakt grad.

Gradvis utvikling av kunnskap og metoder for læring

Disse to temaene, gradvis utvikling av kunnskap, og metoder for læring, henger sammen. Læreren benytter seg av flere strategier for å tilnærme seg ett og samme tema. Dette krever tid, og bygger opp under tanken om at utvikling av kunnskap kommer gradvis. Gjennom denne måten å arbeide på, får elevene kjennskap til flere strategier for læring, og de vil utvikle en forståelse for hvordan de selv lærer best.

Når læreren snakker om tidsbruk i møte med *drama som metode* i faget, er hun bevisst at det både tar tid å planlegge og å gjennomføre. Når hun likevel velger å benytte seg av denne metoden er en av grunnene *læringsutbytte*. Hun ser at ved å bruke god tid på et tema, tilnærme seg det med forskjellige perspektiv, vil også elevenes *dybdeforståelse* gradvis øke. Dette er en gradvis utvikling av kunnskap som er mer dyptgående enn *overflatekunnskap*.

Samtidig benytter læreren seg også av forelesningsform for å komme raskt gjennom et tema, noe som ikke gir gjenklang i et *dybdelæringsperspektiv*, men som læreren gjør for å rekke å komme gjennom det hun skal på den tilmålte tiden hun har til rådighet. Dette vil kanskje endre seg når de nye læreplanene kommer ut med færre kompetansemål som skal gjennomgås i løpet av et skoleår.

Å skape refleksjon

Læreren ønsker å skape refleksjon hos elevene. Dette er også en av grunnene til at hun benytter seg av *drama som metode*, for på denne måten kan de sette seg inn i stoffet på en helt annen måte enn hvis de hadde gjennomgått det på tradisjonelt vis. Mine observasjoner av

elevene viser at elevene i høy grad kan og vil reflektere høyt rundt tema når det legges opp til aktiv deltakelse i undervisningen. Det virker også som om de får et større perspektiv på tema når de tilnærmer seg stoffet på denne måten. I opplegget med *Novellen*, for eksempel, har elevene mer å bygge refleksjonene sine på enn det som konkret står i teksten. De har satt seg inn i rollen og forsøkt å forstå på en praktisk måte hva hovedkarakterene føler, og hvorfor de uttaler seg som de gjør.

Kritisk tenkning

Læreren legger også vekt på å lære elevene å tenke *kritisk* og *selvstendig*. Dette henger også sammen med å skape *refleksjon*, se en sak fra flere sider og evne å sette seg inn i kontekst. Eleven skal ikke bare kunne si *hva* en historisk person mente i kulturdebatten, men også forstå *konteksten* og kunne si *hvorfor* denne personen mente det den mente. Et gjennomgående oppfølgingsspørsmål fra læreren i timene jeg observerte var «Hvorfor det?». Kritisk tenkning handler om å gå dypere inn i et tema, skaffe seg større forståelse for flere sider av samme sak, stille seg selv spørsmålet «Hvorfor det?» i stor grad når man undersøker noe. Ikke bare godta at «slik er det bare».

Intervjuer: (...) når du sier at dere gjør det mer tradisjonelt, etterpå at du på en måte går gjennom

Lærer: Ja

Intervjuer: (...) det høres for meg ut som, det er ikke forelesning likevel?

Lærer: Nei

Intervjuer: Det er en samtale?

Lærer: Det er en samtale, samtale om tekst

Intervjuer: Ja, og refleksjon på en måte eller

Lærer: Hvor jeg gjerne prøver å få tak på hva elevene tenker (...) Og spiller videre på deres tanker og refleksjoner, og prøver å få, gjerne uenigheter i klassen! (...) Det er kjempefint når vi er uenige om hva som skjer (...) Eller hva som er tema (...) Skape diskusjoner

Intervjuer: (...) Tror du mange elever tenker at det er rette og gale svar

Lærer: Ja!

Intervjuer: Ja (*latter*), er det det du prøver å liksom...

Lærer: Jeg vil bryte med det mønsteret

Intervjuer: Ja.

Lærer: Ja.

Intervjuer: Mmm...og det gjør du ved å få fram uenigheter?

Lærer: (...) ja, og prøve å være mer en ordstyrer (...) enn en som skal stå å fortelle de fasiten på teksten (...) For den har jeg ikke lyst til å komme med.

Intervjuer: Men kommer du med noen kommentar (...) som gjør at de forstår at det ikke er noen gale svar, eller rette svar?

Lærer: Ja. (...) Ja, det mener jeg at jeg gjør. (...)

Intervjuer: Alle blir på en måte bekreftet (...) i det de sier?

L: Ja, prøver å bekrefte, (...) ikke alt altså, (...) støtter opp under de tankene som er begrunnet og som de kan forankre i tekst, og som er gode tanker, og så må man jo kanskje korrigere hvis det (...) kommer noe som er helt utenfor, men... jeg roser tankene, og sprø «hvordan tenker du det, og... en god tanke, men kan det være at det er en annen måte å se det på?» Ja.

Læreren ønsker å få fram uenigheter i klassen, og hun presiserer at det er viktig at elevene ser at det ikke er noen riktige eller gale svar, spesielt i tolkning av tekst. Dette vil også være med på å hjelpe elevene til å se at det er lov å tenke *selvstendig* og ikke godta andres svar med det første. Å tenke *kritisk* er et viktig element i den selvstendige tenkningen.

Medfølelse, empati og bekymring for andre

En av kompetansene som beskrives i boken *Dybdelæring, er medborgerskap*. Her ligger kanskje også noe av kritikken til et litt forsømt område i skolen slik den har vært i et system som i høy grad har fokusert på målbar kognitiv kompetanse og ikke medmenneskelighet. Hvordan legger så læreren jeg har fulgt opp til dette? Gjennom å stadig sette elevene inn i andres situasjon når de får utdelt roller. I et slikt arbeid, som for eksempel når elevene liksom skal møtes på kafé i rollen som ‘*Hun*’ eller ‘*Han*’, må elevene sette seg inn i hvordan et annet menneske føler og sette ord på dette i de praktiske oppgavene. Ved å fokusere på kontekst, trenes elevene opp i å se et større bilde, gå forbi handling, gå forbi ord, og nok en gang stille seg spørsmålet «Hvorfor det?».

Et annet aspekt ved kompetansen medborgerskap, er gruppearbeid som læreren i utstrakt grad benytter seg av. Her blir elevene både satt i selvvalgte grupper, og sammensatte grupper. De opplever da både de trygge rammene av nære relasjoner, og de blir utfordret til å samarbeide med noen de ikke har en like nær og trygg relasjon til. Det er ikke alltid

gruppearbeid fungerer slik en lærer har tenkt, eller så optimalt som en elev kunne ønske. Uansett hva det faglige utbytte er, vil gruppearbeid i sammensatte grupper, legge til rette for at alle på et eller annet tidspunkt må snakke sammen. Det åpner opp for kommunikasjon på kryss av grenser som ellers er trukket opp i klassen. Og om man i tillegg gir elevene i disse gruppene en oppgave de skal løse kreativt, får de sammen en opplevelse som andre omgang kan bryte ned noen av de grensene som er satt opp.

Tverrfaglig arbeid

I observasjon ser jeg at læreren i stor grad benytter seg av tverrfaglighet i det *metodiske* arbeidet. Dette ved å benytte seg av både tradisjonell undervisning, men også trekke inn *drama som metode*, og andre kunstformer for å tilnærme seg et tema. Et av eksemplene hun kommer med er at musikkelever hun har hatt, har skrevet dikt og satt melodi til. Det er tydelig at læreren ser etter muligheter for å både jobbe tverrfaglig, og legge til rette for at elevene skal få benytte seg av de metoder de viser interesse for. I intervjuet var vi også innom hvordan norskfaget i stor grad ligner på historiefaget ved at man tar inn over seg konteksten et verk er skrevet i, det historiske aspektet et tema kan settes inn i. I hvor stor grad læreren samarbeider med andre lærere på skolen for å samkjøre tema og jobbe tverrfaglig, slik jeg oppfatter *dybdelæring* skal legge til rette for, er jeg usikker på.

Digitale verktøy

Som tidligere nevnt er teknologiens raske utvikling et av argumentene for at skolens læreplaner må endres. Her legges det stor vekt på at elevene skal kunne benytte seg av digitale verktøy for å løse problemer som oppleves reelle for dagens samfunn. Dette blir også trukket fram som et viktig element i *dybdelæring*. I intervjuet med læreren var ikke dette et tema vi snakket om, og siden temaet *dybdelæring* dukket opp i etterkant av forskningsperioden, ble det heller ikke aktuelt å ta det opp i de siste intervjuene med læreren. Mitt utgangspunkt for å si noe om lærerens tilrettelegging av dette baserer seg derfor på observasjonene. I de timene jeg observerte så jeg at elevene gjennomgående benytter seg av datamaskiner til å gjøre notater, og for å innhente informasjon fra internett. Hvordan dette fortøner seg resten av skoleåret, er det vanskelig å si noe om. Læreren benytter seg også av digitale verktøy for å vise video, og spille av lydklipp. Jeg kan anta at de digitale verktøyene brukes i større grad enn akkurat dette, men det er ikke noe jeg har observert, eller snakket med læreren om. Ut fra svarene til læreren å dømme, kan det virke som dette ikke er et viktig tema for henne, da hun ikke nevner det som vesentlig for å kunne være en god lærer.

Dybdelæring hos læreren

Ut fra disse refleksjonene rundt lærerens læringssyn, kan vi si at hun i stor grad benytter seg av *dybdelæring*. Her legger hun mest vekt på læring som skal vare, som krever tid, men som også skal styrke elevene i det livslange løpet. Hun legger vekt på refleksjon, kritisk tenkning, underbygger uenigheter for å vise at det ikke alltid bare finnes rette og gale svar. Hun trener elevene i å løse et problem kreativt og benytter da forskjellige metoder for å nå målet om å finne forskjellige strategier for å lære. Læreren legger til rette for tverrfaglig arbeid ved å benytte seg forskjellig metodiske verktøy på tvers av de estetiske fagene, i tillegg til å knytte faget opp mot den historiske konteksten. Det ser ikke ut til at digitale verktøy får så stor plass som det faglitteraturen sier dybdelæring skal gi rom for (Fullan et al., 2018), men det er heller ikke fraværende fra hennes undervisning.

Elevene og læreren

Elevene nærmer seg lærerens læringssyn når de snakker om undervisning de fikk tidligere i livet. De er da blant annet enige i at *variasjon, praktisk tilnærming* til et problem og å gjøre ting *annerledes* er positivt for læring. Mens læreren fortsetter å forfekte dette synet, beveger elevene seg fra å tenke at *dybdelæring* er en god måte å undervise på, til å bli stresset for at dette tar for lang tid, og bekymret for hva de går glipp av ved å bruke for lang tid på et tema. De virker mer opptatt av å få et kvantum av overflatekunnskap, der målet er gode karakterer. I et slikt læringssyn, kan vi si at elevene tenker *behavioristisk*.

Danning

Et tema som læreren tar opp ved flere anledninger i intervjuene, og som også er nevnt i analyse og drøfting av data, er dette med *danning*. Læreren sier at norskfaget har en spesiell rolle med tanke på *dannelsesaspektet* i samfunnet. Hun mener *drama som metode* egner seg spesielt godt til dette. Når vi nå står midt i en fornying av læreplanene, og ser på den nye overordnede delen av læreplanverket, som gjelder for hele skolen og alle fag, og som erstatter det som nå heter generell del av læreplanen, har *danning* fått en enda sterkere posisjon. Overordnet del av læreplanen er delt inn i tre deler med overskrift og undertitler. I del to av den generelle delen ser vi overskriften «Prinsipper for læring, utvikling og danning» (Utdanningsdirektoratet, 2018d). *Danning* får nå en enda sterkere posisjon i skolen generelt, og læreren jeg har fulgt i observasjon og gjennom tre intervjuer mener altså at *drama som metode* egner seg spesielt godt i denne sammenhengen. Dette gjør meg nysgjerrig. På hvilken måte fungerer *drama* som *danning*? Hva sier faglitteraturen, og hva sier læreren? Og hva menes egentlig med begrepet *danning*? Dette vil jeg se nærmere på i neste del av oppgaven som jeg vil vie til akkurat dette temaet, *danning*.

Jeg vil her definere begrepet ut fra utdanningsdirektoratets bruk av begrepene *danning* og *danningsprosess*. Jeg vil presentere en egenkomponert modell i et forsøk på å forstå begrepet og visualisere min forståelse av begrepet. I den videre utdypingen av begrepet vil jeg se på hvordan Bjørn Rasmussen benytter seg av John Deweys pedagogikk for å fremme *estetisk danning*, og videre vil jeg se hvilke refleksjoner læreren jeg har intervjuet og observert gjør seg rundt begrepet og hvordan jeg kan se *danning* i hennes undervisning.

Begrepsavklaring

Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling. Gjennom aktiv bruk av det norske språket innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv, og rustes til deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser. Norskfaget åpner en arena der de får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar.
(Utdanningsdirektoratet)

Utdraget over er hentet fra læreplanen, formålet for norsk. I tillegg har vi sett at *danning* får en sentral plass i den nye overordnede delen av læreplanverket, og det er et begrep som læreren jeg intervjuet til stadighet vender tilbake til for å forsvare bruken av *drama som metode* i faget, og det faktum at hun utfordrer elevene i stor grad ut av komfortsonen sin. Men hva betyr det? *Danning*. *Dannelse*. *Dannelsesaspektet*. Når jeg hører disse ordene dukker det opp en rekke sprikende assosiasjoner. På den ene siden hører jeg sangen til Margrethe

Munthe, med teksten «Nei, nei, gutt, dette må bli slutt! Ikke storme inn i stua før du ha fått av deg lua! Glemte du deg rent? Det var ikke pent.» Jeg ser for meg den strenge pekefingeren rettet mot barnet som slukøret må oppføre seg slik autoriteten har bestemt. Er det dette som er *dannelse*? Å oppføre seg pent? Ser vi nærmere på utdraget fra formålet til norskfaget sitert ovenfor, settes *dannelse* i sammenheng med kulturforståelse, kommunikasjon, identitetsutvikling. Det står at barn og unge skal «rustes til deltakelse i arbeidslivet og demokratiske prosesser.» Barn og unge skal få «anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar» (Utdanningsdirektoratet). Disse ordene gir igjen assosiasjoner i en helt annen retning. En retning der elevene skal være *selvstendige* og *trygge i seg selv*, og samtidig *ansvarlige* ovenfor sine medmennesker, oppmerksom på hvilken kultur de står i og hvilket ansvar de har i demokratiet.

I boken *Teater som danning* skiller redaktørene Heggstad, Eriksson og Rasmussen mellom *danning* og *dannelse*. I en fotnote til redaktørens introduksjon begrunnes det hvorfor de benytter seg av *danning* fremfor *dannelse*, da *dannelse* «kan assosieres til finkultur, og som i klassisk forstand kan handle om et forutbestemt og ideelt mål for en personlighet og en sosial klasse.» (Heggstad, Eriksson & Rasmussen, 2013, s. 11). Dette stemmer overens med min første assosiasjon beskrevet over med sangen «Nei, nei, gutt» som eksempel. I samme fotnote beskrives *danning* som noe som «stadig pågår og alltid er uavsluttet, til forskjell fra «dannelse»» (Heggstad et al., 2013, s. 11). Det kan virke som måten Utdanningsdirektoratet benytter seg av begrepet *dannelse* i formål for norskfaget, er noe annerledes enn hvordan det beskrives i boken *Teater som danning*. Ser man videre på hvordan begrepet benyttes i den nye overordnede del av læreplanen, kan man legge merke til at begrepene som nå benyttes er *danning* og *danningsprosess*. *Dannelse* blir ikke nevnt. Forskjellene slik Heggstad, Eriksson og Rasmussen beskriver det i sin bok, er kanskje ikke så ulik slik utdanningsdirektoratet nå benytter seg av det i fornyelsen av fagplanene. Læreren benytter seg av begrepet *dannelse*, men hun snakker ikke om det på samme måte som Heggstad, Eriksson og Rasmussen beskriver det, men heller i samsvar med beskrivelsen *danning* og *danningsprosess* får i den nye overordnede del.

I at vi i denne sammenheng snakker om *danning* som en pågående, livsvarig prosess. Ikke som min første assosiasjon tilsier som et forfinet mål om hvordan man skal ende opp til et dannet menneske som ter seg på en spesiell måte. Når det snakkes om *dannelse* både slik det beskrives i norskfagets formål, og slik læreren benytter begrepet, er det heller ikke her med tanke på et avsluttet mål om hvordan et menneske skal oppføre seg, men med en definisjon i bunn som resonnerer med den nye overordnede del av læreplanverket.

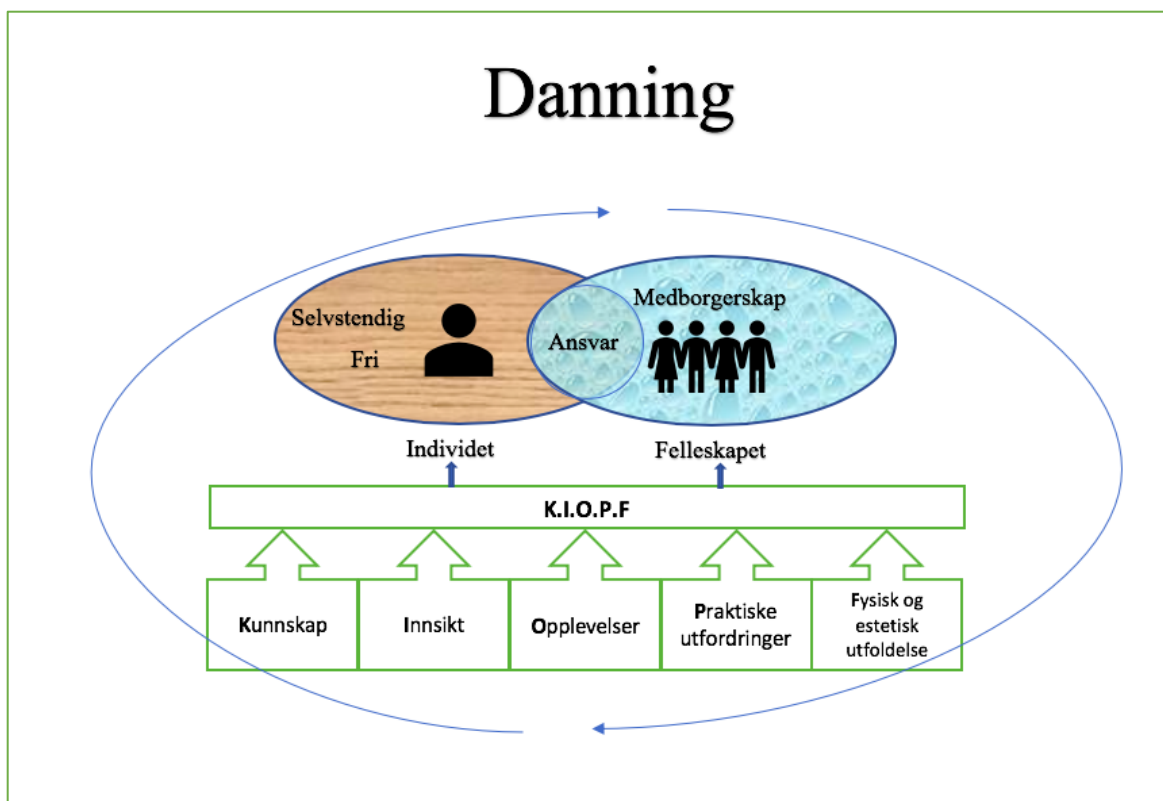
Og siden det i denne sammenheng er snakk om hvordan skolen benytter seg av begrepet, ser jeg det som hensiktsmessig å definere det ut fra hvordan det i den nye overordnede del beskrives. Det legges her vekt på at skolen både har et *danningsoppdrag*, og et *utdanningsoppdrag*. To aspekter ved skolen som er gjensidig avhengig av hverandre. Når det snakkes om den *livslange dannelsesprosessen* skal dette ha «enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål» (Utdanningsdirektoratet, 2018d). Det er altså snakk om *individets* utvikling som skal oppfordres til å være *fri, selvstendig*, men ikke *seg selv nok*. Det ligger en *ansvarliggjøring* til grunn for denne friheten, som går ut over individet som rommer medmennesket. I beskrivelsen av hvordan *danning* skjer i skolen, uttrykkes det på denne måten:

Danning skjer når elevene får kunnskap om og innsikt i natur og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur, og religion og livssyn. Danning skjer også gjennom opplevelser og praktiske utfordringer i undervisningen og skolehverdagen. Et bredt spekter av aktiviteter, fra strukturert og målrettet arbeid til spontan lek, gir elevene en erfaringsrikdom. Elevene dannes i møte med andre og gjennom fysisk og estetisk utfoldelse som fremmer bevegelsesglede og mestring. Danning skjer når de arbeider på egen hånd, og når de samarbeider med andre. De dannes når de bryner seg på teoretiske utfordringer ved hjelp av formler og fagstoff, og når de tar i bruk redskaper for å mestre en praktisk oppgave. Danning skjer når elevene lærer hvordan de kommer fram til riktig svar, men også når de forstår at det ikke alltid finnes enkle fasitsvar. (Utdanningsdirektoratet, 2018d)

Danning skjer altså, ifølge Utdanningsdirektoratet, både gjennom *kunnskap, innsikt, opplevelser, praktiske utfordringer, fysisk og estetisk utfoldelse*. Dette for å styrke det *frie og selvstendige* individet, og for å styrke *felleskapet* hvor individet er bevisst sitt ansvar og tar vare på sine medmennesker. I begrepet *felleskap* ligger det både et lokalt, og et globalt perspektiv. For å understreke det globale, kan vi også si *medborgerskap*, da dette begrepet rommer noe større enn bare det gitte felleskapet i et klasserom.

Danningsmodellen

For å illustrere hva begrepet *danning* innebærer ifølge Utdanningsdirektoratet, har jeg utformet en modell som skal formidle hva *danning* innebærer, og hvordan *danning* er en kontinuerlig livslang prosess.



Figur 8 Danningsmodellen illustrert ut fra Utdanningsdirektoratets benyttelse av begrepene danning.

Her ser vi *individet* på den ene siden som *selvstendig* og *fri*, og *felleskapet* på den andre siden med *medborgerskap* i fokus. Individet og felleskapet overlapper hverandre noe, og i overlappingen finner du begrepet *ansvar* som også befinner seg i en sirkel med både bakgrunn fra individet og felleskapet blandet sammen. Dette skal illustrere ansvaret individet har både for seg selv, og for felleskapet, og felleskapet igjen for individet. Begrepet *medborgerskap*, skal få fram at felleskapet både gjelder *lokalt*, men også *globalt*, i en større sammenheng. Bakgrunnen til individet er '*hel ved*', som en referanse til et begrep i Norge som omtaler rettfærdige, ærlige, handlekraftige mennesker. «Hun er '*hel ved*'» kan man si for å gå god for et menneske. Dette blir sett på som et kvalitetstegn. Felleskapet illustreres med en dråpedekorert bakgrunn, som sier noe om mangfoldet som sammen kan bli til både bekk og hav. Under finner vi byggsteinene *danningen* ifølge utdanningsdirektoratet skal skje gjennom: *kunnskap*, *innsikt*, *opplevelser*, *praktiske utfordringer*, *fysisk og estetisk utfoldelse*. De fem byggsteinene skal alle påvirke både *individet* og *felleskapet*, de samles derfor i samlebetegnelsen K.I.O.P.F som har pil både til *individet* og *felleskapet*. For å illustrere den livslange *danningsprosessen* har jeg satt to piler i en sirkel-form som rammer inn modellen.

Danning er en livsvarig prosess, som skal ruste eleven til å kunne leve godt både med seg selv og samfunnet rundt. Gjennom *ansvarliggjøring* av *individet*, og *individet* i møte med

fellesskapet, skal skolen hjelpe elevene til å bli *selvstendige, frie individ* som evner å reflektere, tenke kritisk, se sammenhenger og være gode medborgere i både lokal og global sammenheng. Dette skjer gjennom *kunnskap, innsikt, opplevelser, praktiske utfordringer, fysisk og estetisk utfoldelse*.

Estetisk erfaring som danning

Av kritikere til hvordan skolen tidligere har fungert som dannelsingsinstitusjon, finner vi blant annet Bjørn Rasmussen.

norsk skole mislykkes som dannelsingsinstitusjon for noen elever og makter ikke gjennom et titalls skoleår å sertifisere alle elever med et minimum av redelighet, respekt for mennesket, ansvarlighet og empati. (Rasmussen, 2013, s. 23)

Rasmussen viser her til viktigheten av *individet* i møte med *felleskapet*. *Ansvarligheten* for både en selv, og medmenneske. Om fokuset i for stor grad legges på kognitiv kunnskap, og det medmenneskelige, borgerskapet, refleksjon og kritisk tenkning blir tilsidesatt, kan dette utgjøre store mangler ved skolen. Den norske skole skal danne *hele* mennesket, ikke bare deler av det. Da må vi ta inn over oss hva hele mennesket innebærer, for eksempel som behov for relasjon, tilhørighet, ansvarliggjøring, mestring, og behov for å kunne uttrykke seg.

Rasmussen snakker om danning som en måte å lære seg å se seg selv utenfra.

Danning handler om bred kunnskapsrikdom, tradisjonsforståelse, rammer og helheter som en forutsetning for «å se seg selv utenfra», for perspektivering, problematisering og kritikk. En selvstendig og reflektert dannelsingsprosess er ment å skulle befrukte alle fagstudier. (Rasmussen, 2013, s. 22-23)

Rasmussen refererer til John Deweys pedagogikk for å synliggjøre den estetiske danningens verdi. Og i den aktuelle boken er det *teater som danning* som er tema. Rasmussen mener Dewey ofte blir framstilt på en forenklet måte, og begrepet «learning by doing» blir benyttet på en overfladisk måte. Han kritiserer måten Deweys pedagogikk har blitt lagt fram på hvor erfaringsbegrepet har blitt noe marginalisert, og det som blir utelatt er «refleksjonen, og at erfaringshandlingen er knyttet til relasjoner og omgang med et symbolspråklig medium.» (Rasmussen, 2013, s. 27)

Rasmussen setter Deweys erfaringsbegrep i sammenheng med danning, «forstått som en livslang lærings- eller utviklingsprosess for et individ i kontekst» (Rasmussen, 2013, s. 27) I denne tankegangen er *det kontinuerlige* og *relasjonelle* sentralt. Alt skal kunne settes inn i en kontekst. «I et slikt perspektiv blir kunst som erfaringspraksis en del av et generelt demokratisk dannelsingsprosjekt» (Rasmussen, 2013, s. 27).

Det som dannes i kunstneriske utforsknings- og erfaringsprosesser, er komplekse affektive og kognitive innsikter om oss selv i relasjoner; om andre, om kunnskapstema, inkludert kunnskap og mestring av mediet; teaterspråkets teknikker, sjangre og håndverk. At en også dannes til å verdsette kunst som prosess og produkt, er implisitt, men blir i Deweys univers et underordnet mål sett i forhold til visjonen om kunsten og den estetiske erfaringen som sentralt verktøy for individuell og kulturell utvikling. (Rasmussen, 2013, s. 30)

Rasmussen viser her via Dewey hvordan man gjennom utforskning i teaterspråket, kan gi eleven erfaring både på det affektive og det kognitive plan i relasjon til medmennesket, det gitte faglige tema, og i tillegg til mestring i teaterformens teknikker. Når det snakkes om relasjon i denne sammenhengen, er det både snakk om de medmenneskelige relasjonene, men også relasjon til mediet, teaterspråket, og relasjon til det faglige tema.

«Dewey fanger opp det relasjonelle i sin filosofi om kultur og samfunn, og hans estetikk lanserer kunsten som arena nettopp for individets interaksjon med material og omgivelser.» (Rasmussen, 2013, s. 30) Rasmussen mener at pedagogikken som benytter seg av estetikken, en læring gjennom å gjøre som handler om relasjon og prosess, om å være skapende i møte med omgivelsene «gir større verdi til selvet, gjennom å engasjere det i verden som aktivt handlende og bestemmende vesen og kropp.» (Rasmussen, 2013, s. 30-31)

Sanselig opplevelser, i og utenfor kunstsfæren, kan føre til eksistensielle opplevelser, og den estetiske erfaringen – da ikke avgrenset til erfaring av kunstverk – kan endre menneskelig liv og praksis gjennom en erkjennelse av at ens jeg, ens liv, inngår i en større sammenheng. (Rasmussen, 2013, s. 33)

Rasmussen mener estetiske erfaringer kan være med på å hjelpe oss til å «være til stede i eget liv, å åpne seg opp for sammenhengene, og lære noe av dem. Bare slik kan en dannes og utvikle seg som menneske.» (Rasmussen, 2013, s. 33) Videre ser han hvordan teaterarbeid «som en mediespesifikk kunnskapsprosess rekker ut over innlæring av eksternt gitte læringsmål.» (Rasmussen, 2013, s. 36) Han påpeker hvordan meningsdanningen på denne måten bunner i refleksjoner elevene har gjort selv, og ikke refleksjoner en lærer eller pedagogisk leder har pålagt dem. Han legger også vekt på den sosiale kompetansen som øves i en slik pedagogisk situasjon, og snakker også om metakunnskapen som dannes i det eleven lærer hvordan man lærer, «og en lærer kritisk å reflektere, fortolke og dekonstruere gitt kunnskap» (Rasmussen, 2013, s. 36).

Setter vi Rasmussens tanker om estetisk danning inn i dannelsesmodellen som baserer seg på utdanningsdirektoratets forslag til ny overordnet del i læreplanverket, kan vi si at estetikken erfaringer passer inn under *fysisk og estetisk utfoldelse*, men også under *opplevelser*, og *praktiske utfordringer* disse utgjør tre av grunnsteinene som dannelse skal skje

gjennom. Gjennom de estetiske erfaringene, kan man både bli praktisk utfordret, og man kan få opplevelser. Man kan selvfølgelig også få *kunnskap* og *innsikt* gjennom estetiske utfordringer, opplevelser, fysiske og estetiske erfaringer, men da er det også gjennom disse tre grunnsteinene det skjer.

Danning i norskfaget gjennom drama som metode

La oss nå gå til klassen og læreren jeg observerte, og se på de elementene nevnt ovenfor som begrepet *danning* innebærer. Gjennom analyse av datamaterialet har vi allerede sett hvordan drama som metode i undervisningen kan gi elevene både *kunnskap* og *innsikt* gjennom *praktiske utfordringer* hvor eleven selv må delta *fysisk* og i *estetisk utfoldelse*, og dette igjen skaper en felles *opplevelse* for klassen. Om den oppleves god eller ubehagelig, kan diskuteres, men en opplevelse vil det være uansett. Jeg vil nå sette fokuset på individet, og hvilken rolle drama kan ha i å styrke individets selvstendighet og frihet. Videre vil jeg se hvordan *drama som metode* kan styrke felleskapet, og ansvarliggjøring med tanke på medborgerskap. Utgangspunktet er her i hovedsak lærerens perspektiv på hvordan drama som metode fungerer i praksis som et ledd i elevenes dannelsesprosess.

Individet

Danning og komfortsoner

Læreren nevner *dannelsesaspektet* i norsk som grunn til å utfordre elevene ut av *komfortsonen*. I første intervju snakker vi om at enkelte elever opplever *drama som metode* ubehagelig, og dette er elevene også veldig opptatt av. Enkelte av elevene vil helst ikke utfordres ut av komfortsonen i det hele tatt, mens enkelte mener det kan være med på å hjelpe dem til å takle andre situasjoner i livet.

I: (...) Er det viktig at læreren tar hensyn til komfortsonen, eller er det viktig å pushe komfortsonen?

E3: Det er viktig å ta hensyn

(...)

I: Ta hensyn?

E4: Ja, det er en sammenheng, men jeg tror det er veldig sunt å pushe på også, for da blir du tryggere på deg selv og, og du tør å snakke kanskje, foran flere folkemengder, men samtidig så må man kunne se sånn, respektere at folk ikke vil, eller, ja.

E5: Jeg er temmelig sikker på at stressnivået også kan bygge seg opp i en stakkars liten kropp, mot sånne øvelser, at det ødelegger undervisningen veldig. (Lav latter)

(Utdrag fra intervju 1 av 2 med elever s. 22)

Elevene argumenterer både for og imot i hvor stor grad de skal utfordres på dette området. Læreren mener elevene har læringsutbytte av å delta i pedagogiske opplegg som benytter seg av *drama som metode*, på tross av at det oppleves ukomfortabelt, og sier i forbindelse med dette

Lærer: (...) jeg underviser jo i norsk, og en ting vi skal lære opp elevene er jo i dette dannelsesaspektet, ikke sant? (...) Så jeg tenker og i forlengelse av dette med dannelse (...) så tror jeg og det er viktig å utfordre elevene litt på de sidene (...) De må kanskje litte grann ut av komfortsona si av og til».

Intervjuer: (...) hva tenker du at det bidrar med i dannelse, det å gå ut av komfortsonen sin?

Lærer: (...) for meg er det viktig å lære elevene til å tenke selvstendig

Intervjuer: Ja

Lærer: (...) når vi jobber med tekst, at de skal ha selvstendig refleksjon (...) De skal ha, samme for meg hva de mener skjer i en tekst, så lenge de kan reflektere rundt, og begrunne det faglig, ikke sant. Den refleksjonen har de jo bruk for senere i livet og, det å kunne ta egne valg, reflektere rundt hvorfor ting er som de er i samfunnet (...) og det tror jeg kreative undervisningsmetoder bidrar til.

Intervjuer: Ja. Og så sa du i stad at (...) at du var opptatt av at det ikke var noen feil svar i dette med refleksjon rundt tekst og...

Lærer: Ja

Intervjuer: ...virkemidler (...), er det og en del av dannelse?

Lærer: Absolutt, absolutt.

(Intervju 1 av 3 med lærer s.48-49)

Når jeg da spør hvordan hun tenker at det å gå ut av komfortsonen bidrar til dannelse, legger hun vekt på den *selvstendige refleksjonen*, som i faget skal være faglig begrunnet, altså grunnfestet i *kunnskap* og *innsikt*. Dette var jeg inne på når det var snakk om lærerens syn på læring også, og det sier nok noe om at *danning* og *utdanning* er to aspekter med nær tilknytning, som nevnt tidligere i dette kapittelet.

Det er viktig for læreren at elevene lærer seg *selvstendig refleksjon*, og hun mener den *kreative undervisningen* kan bidra til det. Eleven skal lære seg selv å kjenne, i møte med

samfunnet rundt, sette ting i sammenheng og ta egne reflekterte valg i sitt eget liv. Det jeg opplever læreren formidler her, er at en slik refleksjon, lært gjennom praktiske, kreative utfordringer, vil kunne hjelpe elevene senere i livet også. Det reflekterer tanken om *danning* som en livslang prosess. Læreren ønsker ikke at elevene nødvendigvis skal mene det samme om ti år, som de mener nå, nei, hun ønsker å gi de redskapet *refleksjon* som kan hjelpe de senere i livet til å ta selvstendige valg. Det ligger et *ansvar* til grunn for dette. Ansvar for eget liv, egne valg, vi utdanner ikke *bare* for å oppnå kunnskap og innsikt. Vi danner for å ta ansvar for eget liv. Det var vel ca. her jeg brøt ut i Trond-Viggo Torgersens «Tenke sjæl og mene» i forrige kapittel.

Læreren mener elevene burde eksponeres for drama fordi det får de ut av komfortsonen, og dette mener hun bestemt elevene har godt av. Flere ganger i intervjuene spørker hun med å si at elevene *utsettes for drama*, som for å framheve at dette kan være utfordrende for enkelte. Læreren tar elevenes følelser på alvor, hun er klar over at dette er ubehagelig, og hun sier derfor at det må gjøres på en smidig måte. Læreren må finne en balansegang. Jeg spør henne i den forbindelse hvorfor det er så viktig å utfordre komfortsonen til elevene, dette er jo også noe enkelte av elevene har sagt er meget ubehagelig. Læreren svarer da: «For å utfordre de, for at de skal øke sin egen bevissthet, det er viktig for selvtillit. Jeg tenker også at dette kan begrunnes med dannelsesaspektet i norskfaget.» (Intervju 3 av 3 med lærer s. 14) Nok en gang ser vi at læreren legger fokuset på *individet*, hvordan drama kan være med å hjelpe *individet* til å være seg selv bevisst. Hun påstår også at dette kan hjelpe eleven for å få bedre *selvtillit*. Noen av elevene ville være uenig med henne i dette, mens andre igjen påpeker hvordan drama hjelper en til å bli trygg i situasjoner der du skal stå foran andre mennesker, som i et jobbintervju for eksempel. Å opparbeide seg selvtillit, trygghet i å være seg selv, med egne reflekterte meninger, er absolutt en styrke å ta med seg i den livslange prosessen.

Læreren sier at elevene skal «utvikle seg til å bli kritiske, selvstendige, tenkende, analytiske individ. Og at da må de ut av komfortsonen. Av og til!» (Intervju 3 av 3 med lærer s. 14) Det er kanskje ikke alltid komfortabelt å bli selvstendig. Du vil bli møtt med kritikk i livet, du må kunne stå opp for deg selv og forsvare dine meninger. Om du da ikke er reflektert, og har sett et tema fra forskjellige sider og forsøkt å sette deg inn i en situasjon fra forskjellige hold, da har du lite å komme med. Et helt konkret eksempel på når eleven vil få bruk for dette, er i valget etter videregående. Hva skal jeg gjøre? Folkehøgskole? Jobbe? Ta et friår? Studere? Hvilket studie skal jeg velge? Mulighetene er så mange, om eleven ikke har evne til å reflektere selvstendig over disse valgmulighetene, og ikke kjenner seg selv og er

trygg i egne interesser og behov, hvordan skal man da kunne ta et valg som er godt for en selv? Et valg basert på hva vennene ønsker å gjøre, er ikke alltid det valget som fungerer best for en selv. I møte med disse valgene trenger eleven *kunnskap* og *innsikt* i hva som er de reelle alternativene. Eleven trenger *selvstendighet* og *frihet* for å kunne ta et valg som baserer seg på hva som er best for en selv, og å kunne *reflektere* over de forskjellige mulighetene for å kunne ta et godt begrunnet og *selvstendig valg*.

Læreren påpeker at det er viktig å lære elevene evne til refleksjon, om det så er å reflektere over hvorfor det er ubehagelig å dramatisere. Det er tydelig at læreren virkelig tenker ut over prøvesituasjoner, karakterer på et vitnemål og *ferdig dannet menneske*. Hun vil at elevene skal lære seg *kunsten å reflektere*. Fordi det vil være nyttig for de resten av livet. Det vil styrke selvet.

Risikoen

Læreren inviterer *risikoen* inn i klasserommet ved å benytte seg av *drama som metode*. Hun vet at hun er avhengig av at elevene selv bidrar aktivt og til tider fysisk i timen og at undervisningen i stor grad avhenger av den kommunikasjon som oppstår. Hun er tydelig på at det i denne kommunikasjonen er positivt om det oppstår uenighet. Det kommer tydelig fram at læreren er klar over at dette utfordrer elevenes komfortsone i større eller mindre grad. Hun gjør det likevel. Hun gjør det blant annet *fordi* det utfordrer elevene. Hun gir elevene *motstand*.

I Gert J.J. Biestas bok *Utdanningens vidunderlige risiko*, beskriver Biesta utdanning som *risikofylt* om den gjøres på en god måte. Han kritiserer utdanning som ikke gir rom for utdanningens svakheter, men som tilstreber seg på å skape en strømlinjeformet utdanning som skal tilfredsstille nasjonale og internasjonale krav om hva eleven har lært.

Utdanningens svakhet viser til det faktum at pedagogiske prosesser og praksis ikke er mekaniske. Min påstand i denne boken er at utdanningens svakhet *ikke* må betraktes som et problem som skal løses, men heller som den dimensjonen som gjør pedagogiske prosesser og praksis nettopp *pedagogiske*. (Biesta, 2014, s. 8)

I Biestas tanker om utdanning finner vi motstand, risiko og dialog som ikke bestreber seg på konsensus, men som skal gi rom for uenighetene og forskjellene. Han ser på undervisning i seg selv som en kreativ prosess, med alt det kaoset det kan medføre. Biesta mener det vil innebære en risiko hvis man legger opp til en pedagogikk som tar høyde for å involvere elevene og la eleven delta aktivt i dialogen.

«Risikoen er der fordi utdanning ikke dreier seg om å fylle en bøtte, men om å tenne en ild – for å si det med W.B. Yeats. Risikoen er der fordi utdanning ikke er et teknisk maskineri, men et møte mellom mennesker. Risikoen er der fordi elever ikke betraktes som objekter som skal formes og disiplineres, men som handlekraftige og ansvarlige subjekter.» (Biesta, 2014, s. 23)

Biesta mener at utdanningen er avhengig av en form for *risiko*, ellers vil den muligens forgå. Han hevder at lærere i større grad enn før får beskjed om å rense utdannelsen for risiko for å skape sterk, sikker, forutsigbar og risikofri utdanning. Dette for å skape de resultater man er ute etter. I boken *Utdanningens vidunderlige risiko* presenteres en filosofi rundt undervisning «som ikke tilstreber tilpasning, men som snarere tilbyr motstand, ved å forstyrre og utfordre.» (Biesta, 2014, s. 17) Det stilles her spørsmålstegn ved om det individet alltid begjærer er det som er rett å gi. Biesta setter læring og undervisning opp mot hverandre og kritiserer læring for å være noe mekanisk, en form som skal overføre uforandret kunnskap fra lærer til elev.

«I motsetning til læring handler undervisning i stor grad om å utfordre elevene slik at de kan frakobles sine egosentriske begjær og samtidig kobles på verden gjennom ansvarshandlinger.» (Biesta, 2014, s. 17)

Biesta beskriver *læring* på en måte som ligner på et *behavioristisk* tankesett. Hans tanker om *risiko*, og undervisning som åpner opp for *dialogen* i klasserommet mener jeg tilfører pedagogikken en viktig dimensjon, men gjør vi ikke dette også for å lære? Og vil ikke undervisning normalt sett føre til at eleven lærer noe? Det er mulig Biesta ønsker å snu lærerens tankegang fra å *kun* tenke at eleven skal sitte igjen med kunnskap, til å se undervisningen i en større helhet hvor *kvalifikasjon*, *sosialisering* og *subjektivering* inngår som hovedelementer (Biesta, 2011, s. 16). Problematiseringen av begrepet *læring* skal muligens være med på å skape refleksjoner rundt hvorfor vi lærer elevene det vi lærer de og hva som er målet med denne læringen.

Elevenes ønske

I intervjuene viser det seg at det elevene ønsker den undervisningen som ikke innebærer for stor risiko. Dette gjelder noen mer enn andre, de er som sagt uenige på dette punktet. Enkelte mener det å bli utfordret kan være positivt for å styrke ens selvtillit senere i livet, mens andre ønsker risikoen og utfordringene helt ut av undervisningen.

I: (...)skulle dere ønske det var mer eller mindre dramatisering i timene?

E3: Akkurat nå har det kanskje vært litt vel mye.

I: Ja.

E4: Mmm (*bekreftende*)

E2: Ja, nå skulle jeg ønske det var mindre (*latter*) i forhold til det vi har hatt nå hvert fall.

E3: (...) de andre årene så har vi ikke hatt så mye av det der. Det har jo vært litt sånn, vi kunne kanskje hatt litt mer, mens nå har vi jo fått det veldig mye igjen, og da blir det sånn, kan vi ikke gå tilbake til nesten normalt igjen? (*Lett latter*)

I: Mmm

E3: Så fortsatt ha litt sånn av og til, der man gjør noen sånne ting, men ikke hver dag, eller hver gang man har for eksempel norsk da, da blir det kanskje litt mye?

I: Er dere enig, eller er det noen som er uenig?

E4: Jaaaaa, syns det har blitt litt mye...

I: Ja?

E4: ...i det siste, (...) man trenger kanskje litt sånn som avbrekk av og til, men, jeg har ikke sånn veldig behov for det. Men (...) i høst så har det vært litt annerledes, for da har vi jo egentlig bare hatt fire timer norsk, fordi den siste dobbeltimen så har vi jo egentlig bare gått til jobbe med særremnet...

I: Ja...

E4: ...og da kan man liksom gå hjem hvis man vil.

I: Mmm

E4: Så, det hadde vært litt annerledes sånn som vi har hatt seks timer.

I: Mmm. Så det er en balansegang der...

E: Ja!

I: ...hvis det blir for mye så, så blir det for mye (*latter*)

E: Ja!

E: Ja.

I: Men av og til er fint, fordi det er et avbrekk, sier du?

E4: Mmm (*bekreftende*)

E3: Ja.

E: Det er jeg er veldig enig

E2: Ja, men ikke på en måte...

E1: Altså, norsk er jo liksom et seks-timers fag, og det hadde vært veldig kjedelig hvis alt hadde vært sånn helt, helt samme hver time, hver gang, men det går an å liksom ikke ha en hel dobbelttime til dramatisering, det går an å liksom ta en liten kort øvelse som liksom blir som et avbrekk, men ikke noe sånn svære greier, alltid.

(Utdrag fra intervju 2 av 2 med elever s. 21-23)

Det de er enige om er at det i det tidsrommet jeg er tilstede som observatør, er *for mye* drama i undervisningen. En del av forklaringen på dette er *tidsaspektet*, som tidligere nevnt, et annet opplever jeg er *ubehaget*.

E5: (...) jeg kan si (...) at jeg er enig med de at jeg husker også den novellen mye bedre, faktisk. (Latter)

I: Ja, (...) så dere husker den novellen veldig godt...

E5: Men, men det var ikke gøy å...

I: ...men det opplevdes ikke godt der og da?

E5: Nei, jeg....Ja! Ja!

I: Ja?

E5: Ja, jeg tror vi, jeg tror vi er inne på noe der.

I følge Biestas kan vi si at det læreren gjør ved å utfordre elevenes komfortsone, er også med på å styrke *selvet* uten å nære opp under det *egosentriske begjæret*. Risikoen åpner opp for *uenighet*, åpner opp for *ulikhetene*, gjør både elever og lærer *sårbare*, og å trene på dette vil kunne være med på å bygge trygghet hos eleven, og kanskje til og med mestring. Biesta snakker her om *subjektivering*, han nevner ikke *danning*, men benytter seg av begrepene *subjektivering* og *sosialisering*. I denne oppgaven har jeg valgt å fokusere på begrepet *danning*, da det er dette begrepet som benyttes av utdanningsdirektoratet. I Biestas litteratur vil begrepene *subjektivering* og *sosialisering* sammen utgjøre det jeg her definerer som *danning*. I forordet til den norske oversettelsen av boka Utdanningens vidunderlige risiko, skriver Herner Sæverot, Tom Are Trippestad og Elin Eriksen Ødegåard:

I spørsmålet om subjektivitetens etikk oppstår nye og kritiske spørsmål til klassiske og moderne teorier om danning. Reduseres ikke danning til sosialisering? (...) Spørsmålet bringer

oss nærmere den pedagogiske situasjonen som det å ta ansvar, her og nå, i en gitt undervisningssituasjon med blikk for annerledeshet som styrende pedagogisk prinsipp for undervisningen. (Biesta, 2014)

Her kritiseres tanken om at *danning* skjer for å utvikle barnet fra umoden til moden, umyndig til myndig, en utvikling fra noe som ikke er godt nok i seg selv og som trenger forbedring. Men hva med det som skjer her og nå? Jeg vil ikke gå nærmere inn på dette her, men det sier da også noe om at ikke alle er enige i *danningsbegrepets* sentrale plass i utdanningen.

Frihet, selvstendighet, ansvarliggjøring

Når læreren legger opp til en undervisning som gir elevene *motstand*, åpner opp for *ulikheter*, setter *dialogen* i fokus som ikke har som mål å komme til *enighet*, legger hun samtidig opp til undervisning som setter individets frihet i fokus. Læreren poengterer viktigheten av å formidle til elevene at det ikke finnes 'gale svar' i refleksjon rundt tolkning. Hun mener dette også er en del av *danning*. Hun mener å jobbe med virkemidler er en del av *dannelsen* på den måten at man lærer seg *forståelse*, og kan se at det finnes forskjellige syn «Og det tenker jeg kanskje disse undervisningsmetodene bidrar til.» (Intervju 1 av 3 lærer s.50)

Denne type undervisning, som benytter seg av *drama som metode*, er helt avhengig av at elevene deltar. Hvem som kommer til undervisning er faktisk med på å avgjøre hvordan undervisningen blir. Læreren legger med dette opp til at elevene også er *ansvarlige* for undervisningens utforming og innhold. Her ser vi en ansvarlighet som både retter seg mot *individet*, og som retter seg mot *fellesskapet*.

Fellesskapet og medborgerskap

Læreren poengterer at det i norskfaget ikke bare handler om å kunne lese en novelle på ti ulike nivåer, «men det handler om at de skal ha (...) dannelsesaspektet i samfunnet. Og den rollen har jo norskfaget fått.» (Intervju 3 av 3 med lærer s. 14).

Intervjuer: (...) hvorfor er det spesielt for norsk? Vet du det? (...)

Lærer: (...) det ligger vel som en del av den overordna læreplanen i alle fag (...) men dette med å forstå hvorfor kulturen vår, her i Norge, er som den er, hvorfor samfunnet har blitt som det har blitt, hvordan litteratur og samfunn og mennesker har påvirket hverandre gjennom alle år, det ligger jo i læreplanen til norskfaget. (...) Så de går inn i litteratur fra realismen, så er det ikke bare fordi de skal lære seg hva som kjennetegner den realistiske litteraturen, det er for å forstå menneskene på den tiden. Og hva de reagerte på, og forstå det i en kontekst av dagens samfunn. Og hva slags påvirkning det har hatt på oss. Det er jo et dannelsesspørsmål.

(Utdrag fra intervju 3 av 3 med lærer s. 15)

Læreren tar inn *samfunnet i dannelsesaspektet, felleskapet* i en videre forstand enn bare det som skjer i vår samtid, hun snakker med et historisk perspektiv. Ikke bare skal eleven kunne sette seg inn i *dagens* samfunn, eleven skal kunne se hvordan samfunnet har påvirket historiens løp oppgjennom årene. De skal kunne forstå hvordan meninger har oppstått og sette det inn i annen kontekst enn deres egen. På denne måten skal elevene ha større grunnlag for å forstå hvorfor samfunnet er som det er *i dag*. Hun nevner realismen som et eksempel, og sier at det i tillegg til det faglige aspektet, handler om å kunne «forstå menneskene på den tiden» (Intervju 3 av 3 med lærer s. 15). Å kunne forstå andres ståsted og sette seg inn i andres situasjoner handler om *empati* og *medfølelse*. Uten disse evnene har man ikke grunnlag for å forstå individets ansvar for felleskapet. I forklaringen av kompetansen medborgerskap, ligger «Medfølelse, empati og bekymring for andre» (Fullan et al., 2018, s. 42). Læreren benytter seg blant annet av *drama som metode* for å sette elevene inn i kontekst. I undervisningsopplegget *Novellen*, ser vi at elevene i stor grad må forsøke å sette seg inn i hovedkarakterenes situasjoner. De skal ikke bare lese og tolke teksten, de skal sitte på *liksom-kafé* og snakke som om de var karakterene og sette ord på hva de *føler* ovenfor sin ektefelle. Dette gir ikke bare et godt grunnlag for tolkning og analyse, men elevene øves i *empati* og *medfølelse*. Er det ikke nettopp dette Rasmussen kritiserer skolen for å ha forsømt i arbeidet med *danning*? Når han sier at skolen har mislyktes som dannelsesinstitusjon når den ikke makter «gjennom et titalls skoleår å sertifisere alle elever med et minimum av redelighet, respekt for mennesket, ansvarlighet og empati.» (Rasmussen, 2013, s. 23)

Medfølelse, empati og bekymring for andre skal være med på å skape *medborgerskap*. *Fysisk og estetisk utfoldelse* skal være med på å *danne* individet til å ta *ansvar* for *felleskapet*. Læreren bruker *drama som metode* og mener dette kan være nyttig i denne sammenheng.

Å gjemme seg bort

I et vanlig klasserom i dagens videregående i Norge sitter elevene på rad og rekke bak hver sin pult. Om de ønsker å delta i timen kan de rekke opp hånda og få ordet. Om man ønsker å la dette være, kan man fint det, og forholde seg nærmest usynlig i undervisningen. Hva skjer med situasjonen når du ommøblerer klasserommet? Rydder vekk pultene og drar elevene ut på gulvet? Hvor skal man da gjemme seg?

I et sånt opplegg (...) er det jo vanskelig å sette seg på en stol å være usynlig og ikke delta. Du tvinger de på et vis litt til å delta. Og hvis du ikke deltar, så er du plutselig den veldig synlige, (...) når du bare sitter i klasserommet og ikke deltar så blir du fort litt usynlig. (...) det med å

måtte si noe høyt, det med å måtte gjøre noe fysisk foran de andre elevene (...) det kan jeg jo tenke at ikke alle elever synes er like (*liten pause*) enkelt? (Intervju 2 av 3 med lærer s.9)

Når alle er på gulvet, og alle er med på en aktivitet læreren har satt i gang blir det veldig synlig hvem som ikke deltar. Elevens rolle i undervisningen blir enda tydeligere. Om eleven opplever det mest behagelig å være usynlig i undervisningen, vil han eller hun med dette bli sterkt utfordret. På den ene siden blir eleven synlig ved å ikke delta, og på den andre siden er aktiviteten læreren har satt i gang muligens langt ut over elevens komfortsone.

I den autoetnografiske teksten fra *Novellen*, møter vi blant annet en elev som ved flere anledninger skifter plass i sirkelen når alle skal lese opp sin del av teksten. Det er tydelig at eleven ikke ønsker å lese høyt, den stadige omplasseringen for å oppnå en senere plass i køen vitner om det. Det går ikke an å lure seg unna, det blir for synlig. Og hva skjer? Eleven gjennomfører, leser og overlever. Fellesskapet har ansvarliggjort individet, dette skal alle gjøre. Individet har kjent på ansvaret, og gjennomført.

Jeg tror noen synes det er gøy at det skjer noe annet, og at de kan få lov å bevege seg litt, og bruke kroppen og hode litt annerledes. For de sitter jo mye stille, (...), mens for noen tenker jeg det og kan være (*liten pause*) en liten utfordring, kanskje synes de det er ubehagelig å skulle utlevere seg ovenfor de andre elevene på den måten. (Intervju 2 av 3 med lærer s.9)

Jeg tror læreren har rett i sine antagelser, det er nok ubehagelig for noen å ikke kunne gjemme seg bort, men det er også det store deler av *danningen* handler om. Om et samfunn skal fungerer, må individet ta ansvar, både for seg selv og for fellesskapet.

Trygghet i fellesskapet

Trygghet er viktig for å bygge et godt fellesskap. Elevene sier at å bruke *drama som metode* er utenfor komfortsonen deres, men de sier også at de har hatt lite av dette i den videregående opplæring. De legger vekt på at ubehaget oppstår fordi de ikke kjenner hverandre i klassen, og de er ikke vant til metoden. De er ca. 30 elever i samme klasse, og av 30 undervisningstimer i uken har de kun 15 timer sammen.

E1: Og så tenker jeg og det har jo litt med undervisningen man er vant til fra man starter på skolen. (...) Er du vant til at ting er (...) veldig tradisjonelt da, at læreren står og lærer deg noe, og så oppgaver i timen, og så får du lekser og så er det sånn hver dag. Og det har vært sånn (...) hele barneskolen, hele ungdomsskolen, og så kommer du hit og så skal du plutselig være rollespill og ikke gjøre lekser, så tror jeg bare det ligger i instinkt vårt at det her er feil, det er ikke sånn skolen skal fungere. Mens hadde du begynt (...) med mye mer gruppearbeid og kreativ undervisning fra barneskolen av, (...) da gjør du noe med en komfortsone fordi (...) du er vant til det, det er sånn det fungerer, det er sånn det er vanlig at det er. (...) Vår klasse er liksom ikke (*liten pause*), halvparten

av de vet jeg ikke hva heter til etternavn en gang, og det er liksom ikke hva jeg er vant til, jeg er vant til at alle kjenner alle, og lillebrødrene, og storebroren, og onkelen, og fetteren, og tanta fordi jeg er fra en liten plass, sant? Så det å komme på en videregående hvor folk ikke (...) kjenner etternavnet til hverandre, var veldig rart for min del. Og det gjorde jo også at jeg er vant til et klassemiljø hvor alle er liksom venner med alle, og det er ikke noe problem med gruppearbeid, for alle har liksom god nok kjemi til å være klassekamerater. (...) og da tror jeg jo at kreativ undervisning fungerer mye bedre. (...) så synes jeg det er viktig å pushe komfortsonen litt fordi at noen så virker det som at de synes det er dritskummelt bare å stå å (...) snakke foran klassen. Og det gjør det jo veldig vanskelig når du skal ha eventuell eksamen, eller skal ha jobbintervju eller noen sånne ting. (...) så jeg tror at, selv om man må ta hensyn, så tror jeg det er litt sunt å pushe komfortsonen litt.

I: Hm. Så det jeg hører deg si er at relasjon, trygge relasjoner...

E1: Mmm (*bekreftende*)

I: Er viktig utgangspunkt for hva man kan gjøre i undervisning også?

E1: Ja, ja.

E4: Mmm (*bekreftende*)

I: Så hvis man ikke har trygge relasjoner, eller, er dere enige i dette alle sammen?

Alle E: Ja, mmm (*bekreftende*)

I: ...hvis man ikke har trygge relasjoner så blir det, så burde man ikke begi seg ut på veldig sånne (...) «Nå skal vi sette opp teaterstykke!» (*intervjuer gjør til stemmen litt*)

E4: Mmm

I: For det, det blir for mye

Flere E: Ja, ja!

I: Men hvis man er trygge da (...) er det positivt da å være mer kreativ?

E3: Ja

E1: Ja

E3: Egentlig.

I: Ja.

E3: (...) før på ungdomsskolen, så hadde vi jo bare fag med den klassen, og da gikk det fint an å gjøre det, for vi var såpass kjent med hverandre. Det var liksom det.

Flere E mens E3 snakker: Mmm (*bekreftende*)

(Utdrag fra intervju 1 av 2 med elever s. 22-24)

Et av poengene til elevene er at de i første klasse på videregående er en sammensatt gruppe som ikke kjenner hverandre. Om klassen skal bli trygg på hverandre, og om *drama* skal bli brukt til dette, må det skje fra starten av VG1. *Drama som metode* på ungdomskolen var mindre problematiske, eleven begrunner dette med at klassen alltid var sammen og kjente hverandre godt. *Drama* kan være med på å skape trygghet i en klasse, men elevene påpeker at det krever en form for *progresjon* og *kontinuitet*. Om *drama* blir brukt fra starten av førsteklasse på videregående med en viss *progresjon* i utfordring og med jevne mellomrom, vil elevene bli tryggere på hverandre, og tryggere i situasjonen med *drama som metode*.

Læreren mener også at *drama som metode* kan være bra for klassemiljøet.

(...) det å måtte jobbe sammen og sitte på kafé for eksempel, og skal snakke (...) om følelser, selv om det ikke er deres følelser, så er det likevel deres tolkning av følelser, og de gjør det bevisst eller ubevisst til den andre (...) det er jo en form for (...) å utlevere det også. (...) jeg tror det gjør noe med dynamikken i klassen (...) at de blir litt mer kjent med hverandre, på en faglig måte. (intervju 2 av 3 lærer s. 15)

I arbeidet med *Novellen*, skulle to elever fram foran klassen for å dramatisere. Det tok lang tid før to meldte seg til dette, og læreren tror grunnen til det er at det utfordrer elevenes komfortsone. Hun står fast i troen på at elevene, tross ubehaget, har et utbytte av dette, og innrømmer at det er en vanskelig å finne balansegangen for hvor stor grad man som lærer skal 'pushe' elevene ut av komfortsonen. I den forbindelse snakker hun om at det kan være et mål at alle skal tørre å dramatisere foran klassen, men at det må jobbes gradvis mot dette målet.

Intervjuer: (...) Tror du de likevel har utbytte av å, å bli pusha til å gjøre det?

Lærer: Ja. Det tror jeg.

Intervjuer: I hvor stor grad skal man da respektere at noen sier nei?

Lærer: Det er en vanskelig balansegang... (*liten pause*) Jeg tenker at å tvinge de til å spille roller foran de andre i klassen, kanskje ikke er heldig? (...) at det kanskje kan være et mål å komme dit at alle skal tørre å gjøre det, men at man da må jobbe gradvis med det over tid. (...) Og gjøre de vant til opplegget sånn at det til slutt er ufarlig.

(Utdrag fra intervju 2 av 3 med lærer s.10-11)

Å gjøre eleven vant til opplegget vil ufarliggjøre situasjonen. Her ser vi at læreren også er inne på *progresjon*, slik elevene også mener *progresjon* er en viktig faktor for å bli trygg på metoden.

Når læreren deler erfaringer der hun har brukt *drama som metode*, og ikke opplevd et godt læringsutbytte, reflekterer hun rundt hvordan hun opplever at det da ikke har vært trygge relasjoner innad i klassen.

Intervjuer: Hva tror du det har seg, at de ikke får det samme utbytte?

Lærer: Tror det handler om trygghet. (...) At de er såpass usikre på hverandre at de, de tør ikke senke skuldrene og være med på det, og da er det vanskelig å skape en god lærings situasjon.

Intervjuer: De kjenner hverandre ikke godt nok, rett og slett?

Lærer: Det er min teori.

(...)

Lærer: ...og det kan jo være et godt mål for en klasse som ikke er trygge på hverandre (...) å bruke mere drama i stedet for å bruke mindre (...) som man gjerne gjør hvis man ser at det ikke (...) går den veien man tenker, så går men kanskje vekk ifra den.

Intervjuer: Hm...

Lærer: Man burde kanskje tenke motsatt.

Intervjuer: Hva tenker du? Hva gjør du i praksis, tenker jeg (*lav latter*)?

Lærer: I praksis, (...)i den klassen så ble det mindre av dette her.

(Utdrag fra intervju 2 av 3 med lærer s.17-18)

Hun velger å bruke *drama som metode* i mindre grad i utrygge klasser, men sier i forlengelsen av dette at hun kanskje egentlig burde brukt det mer. Det er altså slik at læreren som har stor tro på *drama som metode*, både som *undervisningsform*, og som *danningsform*, unngår å benytte metoden i de klassene hvor det oppleves som om elevene ikke er trygge på hverandre. Dette på tross av at hun mener drama kan fungere som metode for å trygge relasjonene i klassen. *Risikoen* blir for stor i lærerens øyne, og kanskje er det nettopp dette med læringsutbytte som får styre hvordan undervisningen skal legges opp.

Felleskapet i klassen handler ikke bare om elevene imellom, læreren er også en del av felleskapet. Selv sier hun at å bruke *drama som metode* styrker hennes relasjon til elevene. Hun påpeker at hun i disse situasjonene deltar på en helt annen måte «du får brutt opp litt den med at læreren står foran elevene, gjerne på et platå som er litt høyere (*lett latter*) sånn for å virkelig skape avstand. Den får du brutt ned.» (Intervju 2 av 3 med lærer s. 19)

Læreren trekker også inn humor som et element som kan være med på å skape trygge rammer i klasserommet. «Det er med på å skape noen positive og trygge rammer og det å

tørre å le sammen, er også en barriere.» (Intervju 2 av 3 med lærer s. 21) Hun påpeker ved flere anledninger hvordan hennes rolle som lærer kan være med på å trygge elevene i å tørre å være seg selv i fellesskapet. Hvis læreren tør å utsette seg for risiko, vil kanskje elevene tørre å gjøre det samme.

I forbindelse med å skape trygge relasjoner snakker både elevene og læreren om å benytte seg av *drama som metode* ved flere anledninger oppgjennom skoleløpet, hvor utfordringene kan øke gradvis. Ut ifra dette kan vi si at det kreves en form for *kontinuitet*, hvor *drama som metode* benyttes fra tidlig sammensetning av klassen, og over tid med en *progresjon* hvor elevene kan utfordres i større og større grad. Dette vil både skape trygghet i *fellesskapet*, og trygghet til *metoden*.

Drama som ledd i dannelsingsprosessen

Drama som metode kan være *et ledd* i elevenes *dannelsingsprosess*. Det er dog noen premisser som må til grunn for at metoden skal være hensiktsmessig. Ut fra lærerens erfaringer, hva jeg observerer i klassen og hører elevene si, får jeg en forståelse av at premissene er *kontinuitet*, *progresjon*, *trygg ledelse*, og *risiko*.

Konklusjon

Mine forskningsspørsmål har vært:

Med utgangspunkt i hvordan elevene selv opplever bruken av *drama som metode* i videregående opplæring, og hvilke mål læreren har ved bruk av *drama som metode* i undervisningen:

- Hva slags læringssyn har elevene og læreren?
- Hvordan påvirkes deres læringssyn?
- Hvilken rolle kan drama som metode ha i elevenes danningssprosess?

Læringssyn og danning

Gjennom koding av datamaterialet, analyse og drøfting av elevers opplevelse av *drama som metode*, og lærers målsetning med bruk av *drama som metode*, har jeg sett på hvilke *læringssyn* som preger elevene og læreren.

Elevene opplever ikke at de har tid til å bruke *drama som metode* i utstrakt grad. Dette fordi de er redde for å gå glipp av verdifull ‘vanlig undervisning’, som har den kvalitet at man kan gå gjennom et større kvantum av stoff på kortere tid. Jeg viser her til Bronfenbrenners bioøkologiske modell for å vise hvordan elevene har blitt påvirket av et stadig høyere trykk fra makronivå til å oppnå gode resultater, og det fokuset som ligger i skolen på grunn av diverse internasjonale og nasjonale tester. Jeg viser til Biestas tanker rundt en skole som preges av å tilfredsstille disse målingene framfor å fokusere på god undervisning, for å underbygge mine funn (Biesta, 2011). Ut ifra disse refleksjonene kommer jeg fram til at elevene har et *behavioristisk læringssyn*, hvor *stimulien* er gode karakterer, og *responsen* er å delta aktivt og følge med i undervisningstimene. Det viser seg at det elevene beskriver som *den beste læreren de har hatt*, ikke samsvarer med det *behavioristiske læringssynet* de har nå. Deres beskrivelse som peker tilbake i tid på lærere de opplever som gode, samsvarer i større grad med læreren de har nå og hennes målsetning med bruk av *drama som metode*, og gjennomføring av denne.

Læreren syn sammenfaller i større grad med *dybdelæring*, et begrep som preger den pågående fagfornyelsen i norsk skole. De kvaliteter hun anser for å være viktige i undervisningen, og som jeg observerer i hennes timer, samsvarer i høy grad med hva *dybdelæring* ønsker å tilby pedagogikken. Når *dybdelæring* gjør seg gjeldende som en rettesnor for hvordan skolen skal fornye seg, ser jeg hvordan *drama som metode* kan benyttes i denne sammenhengen. *Drama som metode* er en *praktisk, estetisk og kreativ metode*, som

gir elevene mulighet til å nærme seg et tema på en *fysisk* og *reflekterende* måte. Metoden krever tid, og benyttet i undervisning vil dette gi rom for *gradvis utvikling av kunnskap*. I arbeidet øves elevene opp i *kritisk tenkning*, å være *selvstendig* og samtidig ta ansvar for *felleskapet*. Ved å sette seg inn i roller, fiktive karakters følelser og reaksjonsmønstre, øves eleven opp i *medfølelse*, *empati* og *bekymring for andre*. Metoden egner seg også til å arbeide *tverrfaglig*.

Danning er et begrep som får mye plass i den nye overordnede delen av læreplanverket. Jeg har sett det som hensiktsmessig å definere begrepet ut fra Utdanningsdirektoratets bruk av det, og har ut fra dette laget en modell som visualiserer den livslange *danningsprosessen* som skjer gjennom fem grunnsteiner: *Kunnskap*, *innsikt*, *opplevelser*, *praktiske utfordringer* og *fysisk og estetisk utfoldelse*, forkortet i modellen til K.I.O.P.F. Gjennom disse fem grunnsteinene skal eleven, i følge utdanningsdirektoratet, på den ene siden danne det *selvstendige*, *ansvarsfulle*, *frie individet*, som i tillegg til å være et *individ* også står i et *felleskap*, som *medborger*, med det *ansvaret* dette medfører.

Jeg har vist hvordan *drama som metode* i opplæringen ved den videregående skolen kan benyttes som et ledd i en *danningsprosess*. Metoden kan være med på å styrke *individet* og *felleskapet*, og det gjensidige *ansvarsforholdet* mellom disse. Gjennom de *praktiske utfordringene* som elevene får ved bruk av *fysisk og estetisk utfoldelse*, kan elevene få *kunnskap* og *innsikt* i gitte tema som behandles.

Jeg påstår med bakgrunn i min forskning at det ligger fire premisser til grunn for at *drama som metode* skal være hensiktsmessig å bruke i undervisningen for å fremme *danning*. Disse premisene har jeg spesifisert som *kontinuitet*, *progresjon*, *trygg ledelse*, og *risiko*.

Elevene vil bli trygge på metoden om den benyttes med *kontinuitet*, jevnlig fra en klasse settes sammen i VG1, til de avslutter i VG3. *Drama som metode* benyttet over tid vil også være med på å skape trygge relasjoner i klassen. Når elevene er trygge på metoden, og på hverandre kan de utfordres i større grad enn før. Denne *progresjonen* i utfordringer vil gi elevene mestringsfølelse. *Drama som metode* krever *trygg ledelse* fra læreren, dette vil være med på å trygge elevene. Når metoden benyttes kan ikke elevene gjemme seg bort, å ikke delta vil også bety å skille seg ut. Dette vil være med på å gjøre eleven ansvarlig både for seg selv i undervisningen, og ansvarlig for fellesskapet. Metoden er avhengig av at elevene deltar, og å benytte *drama som metode* innebærer på denne måten en *risiko*. Læreren åpner opp for elevenes påvirkning i undervisningen. Undervisningen vil derfor formes av hvem som er tilstede.

Videre forskning

I prosessen med å skrive denne masteroppgaven, ser jeg potensial for videre forskning. Som tidligere nevnt har jeg måttet gjøre flere avgrensninger på grunn av tidsaspektet, og for å ikke ende opp med et alt for stort og overveldende datamateriale som ville resultert i en overfladisk analyse. I et prosjekt som kunne vare over en lengre periode kunne det vært interessant å utforske de premissene som jeg i denne oppgaven presenterer: *kontinuitet, progresjon, trygg ledelse, og risiko*.

Som en skisse for et slikt forskningsprosjekt ville det være interessant å oppsøke en lærer ved den videregående skole som gjennom minst tre år har benyttet seg av *drama som metode*. På lik linje med denne oppgaven ville det være mest interessant å forske på *drama som metode* innenfor et teoretisk rettet fag ved en studiespesialiserende linje ved den videregående skole. I det skisserte forskningsprosjektet ville tre forskjellige klasser på tre forskjellige trinn, med samme lærer i samme fag være utgangspunktet for forskningsutvalget.

Med dette som rammer rundt forskningen, kan jeg gjennom observasjon og det kvalitative intervjuet, se hvilke effekter *drama som metode* kan ha når det benyttes med de fire premissene til grunn: *kontinuitet, progresjon, trygg ledelse, og risiko*.

Som lærer opplever jeg det økende kravet om *tverrfaglig* arbeid på tvers av fagene i skolen. I arbeidet med å jobbe tverrfaglig savner jeg tilrettelegging som går ut over at lærere møtes for å snakke sammen. Jeg ønsker meg større grad av tilrettelegging og metoder som kan være med på å bidra til det tverrfaglige samarbeidet. I sammenheng med endringene som foregår i læreplanverket, vil det være interessant å se *drama som metode* i sammenheng med *dybdeløring* og hvilke potensiale som ligger i å benytte metoden i *tverrfag* arbeid.

Litteraturliste

- Bialik, M. & Fadel, C. (2015). Skills for the 21st Century: What Should Students Learn? Hentet 4.april 2019 fra [https://www.researchgate.net/publication/318681750 Skills for the 21st Century What Should Students Learn](https://www.researchgate.net/publication/318681750_Skills_for_the_21st_Century_What_Should_Students_Learn)
- Biesta, G. J. J. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder : etik, politik, demokrati* (J. Wrang, Overs.). Århus: Klim.
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko* (A. Sjøbu, Overs.). Bergen: Fagbokforl.
- Braanaas, N. (1994). *Drama - som arbeidsmåte i skolefagene, tverrfaglig arbeid og prosjektundervisning*. Oslo: Landslaget Drama i skolen.
- Braanaas, N. (2008). *Dramapedagogisk historie og teori* (5. utg. utg.). Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Baarts, C. (2015). 8. Autoetnografi. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder : en grundbok* (2. udg. utg.). København: Hans Reitzel.
- Fullan, M., Quinn, J. & McEachen, J. (2018). *Dybdelæring* (F. T. Gregersen, Overs.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Halkier, B. (2015). 6. Fokusgrupper. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder - en grundbok* (2. utg. utg., s. 137-152). København: Hans Reitzel.
- Heggstad, K. M. (2003). *7 veier til drama : grunnbok i dramapedagogikk for lærere i barnehage og småskole* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Heggstad, K. M., Eriksson, S. A. & Rasmussen, B. (2013). *Teater som danning*. Bergen: Fagbokforl.
- Hovland, G. (2011). Internasjonale studier om norsk skole. Hentet 7.mars 2019 fra [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/temanotat/internasjonale studier om norsk skole temanotat.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/temanotat/internasjonale_studier_om_norsk_skole_temanotat.pdf)
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden : innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden : innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Jacobsen, B., Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015). 11. Fænomnologi. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder : en grundbok* (2. udg. utg.). København: Hans Reitzel.
- Jacobsen, B., Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015). *Kvalitative metoder : en grundbok*. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder - En grundbok* (2. udg. utg., s. 217-239). København: Hans Reitzel.
- Kvello, Ø. (2012). Transaksjonsmodellen. I Ø. Kvello (Red.), *Oppvekstmiljø og sosialisering* (1. utgave utg., s. 62-84). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ludvigsen, S. (2014). *Elevens læring i fremtidens skole : et kunnskapsgrunnlag : utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 21. juni 2013 : avgitt til Kunnskapsdepartementet 3. september 2014*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- Ludvigsen, S. (2015). *Fremtidens skole : Fornyelse av fag og kompetanser : Utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 21. juni 2013 : Avgitt til Kunnskapsdepartementet 15. juni 2015*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- Meek, A. (2000). *Lek, drama og teater i skolen*. Vollen: Tell forl.

- Neelands, J., Goode, T. & Mørch, J. (2000). *Drama i praksis : teori, ideer og metoder*. Gråsten: Drama.
- NSD. (2018). Ny personvernforordning. Hentet 3.april 2018 fra https://nsd.no/personvernombud/ledelse_administrasjon/ny_forordning.html
- Rasmussen, B. (2013). Kapittel 2 - Teater som danning - I pragmatisk-estetiske rammer. I K. M. Heggstad, S. A. Eriksson & B. Rasmussen (Red.), *Teater som danning* (s. 21-36). Bergen: Fagbokforl.
- Sæbø, A. B. (2016). *Drama som læringsform*. Oslo: Universitetsforl.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015). 1. Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (2. udg. utg., s. 29-53). København: Hans Reitzel.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Tjeldvoll, A. (2014). Reformpedagogikk. Hentet 19.april 2019 fra <https://snl.no/reformpedagogikk>
- Torgersen, T.-V. (1981). Tenke Sjæl [CD]: Snowflake Records.
- UiA, w. v. (2018). Rutiner for behandling av personopplysningar i forskning og i studentoppgåver. Hentet 29.april 2019 fra <https://www.uia.no/forskning/om-forskningen/rutinar-for-behandling-av-personopplysningar-i-forskning-og-i-studentoppgaaver>
- Utdanningsdirektoratet. (26.02.2019). Læreplan i norsk(NOR1-05) Formål. Hentet 01.mai 2019 fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet. (2018a). Hva er fagfornyelsen? Hentet 19.februar 2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018b, 28.02.2019). Overordnet del av læreplanverket. Hentet 01.mai 2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018c). Overordnet del av læreplanverket: 2.4 Å lære å lære. Hentet 19.februar 2018 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/a-lare-a-lare/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018d, 28.02.2019). Overordnet del av læreplanverket: 2. Prinsipper for læring, utvikling og danning. Hentet 01.mai 2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 13.03.2019). Dybdelæring. Hentet 20.mars 2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide - elevene

Intervjuguide - elevene

Tidsramme: 30min

Hvor mange elever: 5

Hvor: grupperom/klasserom ved den aktuelle skolen

Informasjon i forkant:

Dette intervjuet blir tatt opp på bånd, men dette vil bli slettet etter levert masteroppgave. Intervjuet vil bli transkribert, og tatt vare på som data til forskningen, men da er alt som kan spores tilbake til deltakerne sensurert bort. Alle involverte blir anonymisert i oppgaven.

For ordens skyld unngår vi å bruke navn i intervjuet, men vi kan bruke titler som «en venn», en lærer, eller en vikar osv.

Form på intervju: delvis strukturert. Vi går gjennom et sett med temaer, som elevene først kan skrive noen stikkord om, og videre diskutere/dele i gruppen.

Tema 1: Den beste læreren

Alle får et ark og oppgaven lyder:

Skriveøvelse: I tre minutter skal dere skrive så mye dere klarer, uten å ta pennen opp fra arket. Jeg gir dere et tema, og dere skriver så mye dere klarer om tema i tre minutter. Det kan være assosiasjoner, stikkord, setninger, historier, hva som helst.

Oppgaven er: Beskriv den beste læreren du har hatt - uten å bruke navn på lærer, bosted eller navn på skole.

Er det noen som vil dele hva de har skrevet?

Tema 2: Kreativ undervisning

Skriveøvelse: Beskrive hva kreativ undervisning er?

Er det noen som vil dele hva de har skrevet?

Hvilke erfaringer har dere med lærere som bruker kreative metoder i undervisningen?

Kan det på noen tidspunkt bli for kreativt i undervisningen? På hvilken måte?

Tema 3: Drama i undervisningen

Har det hendt at en lærer har gitt dere roller og bedt dere dramatisere noe fra fagstoffet? (Hvis nei: skulle du ønske noen lærere hadde gjort det? Når hadde det passet å gjøre det?)

Hvordan opplever dere dette?

Hvordan reagerte klassen på dette?

Opplever dere at dere husker bedre det som blir undervist hvis læreren legger opp til dramatisering av stoffet det undervises om? - Hvorfor? Hva kunne vært bedre?

Hva gjør det med din relasjon til læreren at læreren bruker drama i undervisningen?

Hva gjør det med klassemiljøet at læreren bruker drama i undervisningen?

Skulle dere ønske det var mer eller mindre av det i undervisning?

Kan alle lærere lede en klasse i en slik dramatisering?

Hva skal til for å få det til å fungere?

Har dere opplevd at en lærer har spilt en rolle for å demonstrere noe han/hun underviser om?

Hvordan opplevdes det?

Husker du godt innholdet i det læreren skulle formidle?

Tema 4: Aktiv i undervisningen

Skriveøvelse, fem stikkord: Hva det vil si å være aktiv i undervisningen?

Er det positivt å være aktiv i undervisningen? Hvorfor, hvorfor ikke?

Tema 5: Engasjement

Hva skal til for at en lærer klarer å engasjere deg i undervisningen?

Tema 6: Barndom

Kan dere beskrive hvordan dere likte å leke som barn?

Intervjuguide lærer

Planlegging av intervju lærer

Tidsramme: 30min

Intervjuperson: Lærer ved VGS

Fag læreren underviser i: Norsk

Hvor:

Informasjon i forkant:

Dette intervjuet blir tatt opp på bånd, men dette vil bli slettet etter levert masteroppgave.

Intervjuet vil bli transkribert, og tatt vare på som data til forskningen, men da er alt som kan spores tilbake til deltakerne sensurert bort. Alle involverte blir anonymisert i oppgaven.

Tema 1: Den beste læreren

Hva mener du kjennetegner en god undervisningsstil?

Er det noe du skulle ønske du kunne gjøre mer av i undervisningen?

Når opplever du at du lykkes som lærer i undervisningssituasjon?

Har du et eksempel?

Tema 2: Kreativ undervisning

Hva opplever du som kreativ undervisning?

Ønsker du å være en kreativ underviser? Hvorfor, hvorfor ikke?

Finnes det et punkt der undervisning kan bli for kreativt?

På hvilken måte?

Tema 3: Drama i undervisningen

Har det hendt at du har delt ut roller til elevene og bedt de dramatisere noe fra fagstoffet?

Hvordan synes du dette fungerer?

Hva er dine mål med å bruke drama på denne måten?

Hvordan tror du elevene opplever dette?

Hva gjør det med din relasjon til elevene?

Hva tror du det gjør med elevenes relasjon til hverandre?

Skulle du ønske du kunne gjøre mer av dette?

Tror du alle lærere kan lede elever i den typen dramatisering av fagstoffet?

Hvorfor? Hvorfor ikke?

Har du noen gang spilt ut en rolle i klasserommet for å formidle fagstoffet?

Kan du fortelle? Hvordan syntes du det fungerte?

Ville du sluttet å være kreativ i din undervisning, hvis du fikk vite at noen av elevene ikke likte det?

Hvorfor? Hvorfor ikke?

Tema 4: Aktiv i undervisningen

Når opplever du at elevene er aktive i undervisningen?

Opplever du det som positivt at elevene er aktive i undervisningen?

Hvorfor?

Tema 5: Engasjement

Når opplever du at du klarer å engasjere elevene dine?

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Elevens opplevelse av, og lærerens mål ved bruk av dramapedagogiske metoder i undervisningen”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på hvordan elevene selv opplever bruken av dramapedagogiske metoder benyttet i videregående opplæring, og hvordan dette samsvarer med lærerens mål ved bruk av dramapedagogiske metoder. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I en periode på ca. fire uker vil, Solveig Berg Fjalsett, masterstudent ved fakultet for kunstfag, være i klasserommet for å observere elevene og deres reaksjoner på lærerens forskjellige undervisningsmetoder. Fjalsett vil da være inne i en undervisnings-økt per uke. I etterkant av observasjonstiden, ønsker hun å snakke med fem av elevene som ønsker å delta i forskningsprosjektet. Det er snakk om totalt to samtaler. Samtalene vil bli tatt opp på bånd, og transkribert. Opptakene blir slettet etter levert masteroppgave, og transkripsjonen vil bli anonymisert. I oppgaven vil både lærere og elever bli anonymisert.

Forskningen vil dreie seg rundt elevenes opplevelse av forskjellige metoder for å undervise, og da især deres opplevelse av dramapedagogiske metoder i undervisningen. Den vil også omhandle lærerens intensjoner med de dramapedagogiske metodene.

Målet med observasjonen og samtalene er å kunne sammenligne de reaksjoner som oppstår i undervisningssituasjonen, med det elevene som deltar i intervjuet forteller om deres opplevelse av dramapedagogiske metoder brukt i undervisning. Videre vil dette også sammenlignes med det den aktuelle læreren beskriver er målet ved bruk av dramapedagogiske metoder.

Informasjonen som samles inn under observasjonsperioden, og i samtalene, vil bli brukt i en analyse som skal legges fram i en offentlig masteroppgave, skrevet av Fjalsett. All informasjon er da anonymisert.

Problemstillingen i den aktuelle masteroppgaven er: Hvordan opplever elevene selv bruken av dramapedagogiske metoder benyttet i videregående opplæring? Hvordan samsvarer elevenes opplevelse med lærerens mål ved bruk av dramapedagogiske metoder?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Som elever i den videregående skole har dere gjort dere mange erfaringer med forskjellige måter å lære på. Et av mine interessepunkt i denne oppgaven, er å forstå hvordan dere selv

opplever bruken av dramapedagogiske metoder. For å bedre forstå dette ønsker jeg både å observere de som takker ja til dette, og intervjuer et utvalg av de som ønsker å delta i en samtale som blir tatt opp på bånd.

Hva innebærer det for deg å delta?

I observasjonstiden vil undervisningen i det aktuelle faget gå som normalt. Fjalsett vil være til stede i klasserommet og sitte å notere underveis i undervisningen. Notatene vil omhandle hvilke metoder læreren benytter seg av for å undervise, og hvordan elevene reagerer på disse metodene.

Intervjuene med fem av elevene som har takket ja til å være med på dette, vil foregå som gruppeintervju. Det er da snakk om to samtaler i etterkant av observasjonstiden, begge samtaleene blir tatt opp på båndopptaker. Læreren i det aktuelle faget vil ikke være til stede under intervjuene. Gruppeintervjuene blir lagt opp som refleksjonssamtaler der Fjalsett leder gruppen gjennom forskjellige tema knyttet til tema dramapedagogisk metode. Et samtaleemne kan for eksempel være å beskrive egne opplevelser av dramametoder benyttet i undervisning. Jeg vil også intervjuer læreren i det aktuelle faget, og tema vil da være hennes intensjoner ved bruk av dramapedagogiske metoder i undervisningen. Læreren vil ikke bli spurt om å gi informasjon om elever i intervjuet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil kun bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun veileder Tordis Landvik, og biveileder André Eiermann ansatt ved Universitetet i Agder, fakultet for kunsthøgskolen, som vil ha tilgang til materialet i veiledningssituasjoner, i tillegg til masterstudent Solveig Berg Fjalsett.
- Alt skriftlig materiale vil bli anonymisert i skriveprosessen.
- Opptak av intervju vil bli gjort med UiAs opptaker, og oppbevart på samme minnebrikke som blir brukt i intervjusituasjonen. Minnebrikken oppbevares i et låst skap i et låst kontor ved UiA når den ikke benyttes for å transkribere. Opptaket vil ikke lagres på noen datamaskin. Opptaket blir slettet etter levert masteroppgave, juni 2019.
- Transkripsjon av opptaket blir anonymisert i transkripsjonsprosessen, og oppbevart separat fra opptakene.
- Samtykkeskjema med deltakeres navn låses inne i et låst skap i et låst kontor ved UiA. Samtykkeskjema og opptak oppbevares adskilt. Samtykkeskjema makuleres etter endt prosjekt 21. juni 2019
- Formålet med å oppbevare opptak, og samtykkeskjema til prosjektslutt 21.juni 2019, er påvente av sensur. Samtykkeskjema gjør rede for at deltakere har deltatt frivillig og rettigheter har blitt opplyst om. Opptakene oppbevares for å kunne etterprøve transkripsjon om nødvendig. Det er kun Fjalsett, hovedveileder og biveileder som har tilgang til personidentifiserende datamaterialet.

Deltakere i observasjonen vil ikke kunne gjenkjennes i den offentliggjorte masteroppgaven. Deltakere i intervjuene vil ikke kunne gjenkjennes i den offentliggjorte masteroppgaven. Vendinger som «elever ved en videregående skole sør i Norge» vil benyttes for å anonymisere.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 21. juni 2019. Samtykkeskjema med navn, og opptak av intervju, vil bli lagret adskilt, innelåst, og uten mulighet for andres innsyn. Samtykkeskjema med navn vil bli makulert og opptak vil bli slettet etter prosjektslutt, juni 2019.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. Personopplysninger i denne sammenheng vil være navn på samtykkeskjema, og lydopptak av intervju.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitet i Agder ved veileder Tordis Landvik, epost: tordis.landvik@uia.no, telefon: 38 14 23 41, eller masterstudent Solveig Berg Fjalsett, epost: solveb05@student.uia.no.
- Vårt personvernombud: Ina Danielsen, epost: ina.danielsen@uia.no, telefon: 45 25 44 01.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig Tordis Landvik
(Veileder)

Student Solveig Berg Fjalsett

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "Elevens opplevelse av, og lærerens mål ved bruk av dramapedagogiske metoder i undervisningen", og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjon
- å delta i intervju
- at mine personopplysninger lagres til prosjektslutt, juni 2019.
- Opptak oppbevares i tiden fram til 21. juni 2019
- Samtykkeskjema oppbevares i tiden fram til 21. juni 2019

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 21. juni 2019

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Elevens opplevelse av, og lærerens mål ved bruk av dramapedagogiske metoder i undervisningen”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på hvordan elevene selv opplever bruken av dramapedagogiske metoder benyttet i videregående opplæring, og hvordan dette samsvarer med lærerens mål ved bruk av dramapedagogiske metoder. I dette skrevet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I en periode på ca. fire uker vil Solveig Berg Fjalsett, masterstudent ved fakultet for kunstfag, være i klasserommet for å observere lærerens forskjellige undervisningsmetoder, og elevenes reaksjoner på disse metodene. I etterkant av observasjonstiden, ønsker hun tre intervju med deg, som den aktuelle læreren, hvert intervju varer ca. 30 minutter hver. Intervjuene vil bli tatt opp på bånd, og transkribert. Opptakene blir slettet etter levert masteroppgave, og transkripsjonen vil bli anonymisert. I oppgaven vil både lærere og elever bli anonymisert.

Forskningen vil dreie seg rundt elevenes opplevelse av forskjellige metoder for å undervise, og da især deres opplevelse av dramapedagogiske metoder i undervisningen. Den vil også omhandle lærerens intensjoner med de dramapedagogiske metodene.

Målet med observasjonen og intervjuene er å kunne sammenligne de reaksjoner som oppstår i undervisningssituasjonen, med det elevene som deltar i intervjuene forteller om deres opplevelse av dramapedagogiske metoder brukt i undervisning. Videre vil dette også sammenlignes med det du som lærer beskriver er målet ved bruk av dramapedagogiske metoder.

Informasjonen som samles inn under observasjonsperioden, og i intervjuene, vil bli brukt i en analyse som skal legges fram i en offentlig masteroppgave, skrevet av Fjalsett. All informasjon er da anonymisert.

Problemstillingen i den aktuelle masteroppgaven er: Hvordan opplever elevene selv bruken av dramapedagogiske metoder benyttet i videregående opplæring? Hvordan samsvarer elevenes opplevelse med lærerens mål ved bruk av dramapedagogiske metoder?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Som norsklærer i den videregående skole har du gjort deg mange erfaringer med bruk av forskjellige metoder for å undervise fagstoffet til elevene. Gjennom uformelle samtaler med Fjalsett i forkant av forskningsprosjektet har det kommet fram at du ved flere anledninger benytter deg av dramapedagogiske metoder. Da dette stemmer godt over ens med både tema og aldersgruppe Fjalsett ønsker å forske på, er det naturlig å spørre om du ønsker å være med i prosjektet” Elevens opplevelse av, og lærerens mål ved bruk av dramapedagogiske metoder i undervisningen”.

Hva innebærer det for deg å delta?

I observasjonstiden vil undervisningen i det aktuelle faget gå som normalt. Fjalsett vil være til stede i klasserommet og sitte å notere underveis i undervisningen. Notatene vil omhandle hvilke metoder læreren benytter seg av for å undervise, og hvordan elevene reagerer på disse metodene.

De to intervjuene med fem av elevene som har takket ja til å være med på dette, vil foregå som gruppeintervju. Begge samtaler blir tatt opp på båndopptaker. Læreren i det aktuelle faget vil ikke være til stede under intervjuene. Gruppeintervjuene blir lagt opp som refleksjonssamtaler der Fjalsett leder gruppen gjennom forskjellige tema knyttet til dramapedagogiske metoder. Et samtaleemne kan for eksempel være å beskrive egne opplevelser av dramametoder benyttet i undervisning.

I denne sammenheng vil det mest sannsynlig komme fram informasjon om elevenes opplevelser av dine metoder å undervise på. Navnet ditt vil kunne bli nevnt. Denne informasjonen blir tatt opp på bånd, og transkribert. Opptakene blir slettet etter prosjektslutt. Alle personopplysninger blir anonymisert i transkripsjonsprosessen.

Fjalsett ønsker også tre intervju med den aktuelle læreren. Disse intervjuene blir lagt opp som refleksjonssamtaler hvor Fjalsett leder samtalen og emner som skal tas opp. Et sentralt tema i intervjuet vil være hvilke mål du som norsklærer har ved bruk av dramapedagogiske metoder i undervisningen. Intervjuene blir tatt opp på båndopptaker og transkribert. Opptakene blir slettet etter prosjektslutt. Alle personopplysninger blir anonymisert i transkripsjonsprosessen.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil kun bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun veileder Tordis Landvik, og biveileder André Eiermann ansatt ved Universitetet i Agder, fakultet for kunsthøgskolen, som vil ha tilgang til materialet i veiledningssituasjoner, i tillegg til masterstudent Solveig Berg Fjalsett.
- Alt skriftlig materiale vil bli anonymisert i skriveprosessen.
- Opptak av intervju vil bli gjort med UiAs opptaker, og oppbevart på samme minnebrikke som blir brukt i intervjusituasjonen. Minnebrikken oppbevares i et låst skap i et låst kontor ved UiA når den ikke benyttes for å transkribere. Opptaket vil ikke lagres på noen datamaskin. Opptaket blir slettet etter levert masteroppgave, juni 2019.
- Transkripsjon av opptaket blir anonymisert i transkripsjonsprosessen, og oppbevart separat fra opptakene.
- Samtykkeskjema med deltakers navn låses inne i et låst skap i et låst kontor ved UiA. Samtykkeskjema og opptak oppbevares adskilt. Samtykkeskjema makuleres etter endt prosjekt 21. juni 2019
- Formålet med å oppbevare opptak, og samtykkeskjema til prosjektslutt 21.juni 2019, er påvente av sensur. Samtykkeskjema gjør rede for at deltakere har deltatt frivillig

og rettigheter har blitt opplyst om. Opptakene oppbevares for å kunne etterprøve transkripsjon om nødvendig. Det er kun Fjalsett, hovedveileder og biveileder som har tilgang til personidentifiserende datamaterialet.

Som deltaker i observasjonen vil du ikke kunne gjenkjennes i den offentliggjorte masteroppgaven. Som deltaker i intervjuene vil du ikke kunne gjenkjennes i den offentliggjorte masteroppgaven. Tredjepersonsopplysninger om deg som kommer fram i intervjuene med elevene vil bli anonymisert, og du vil ikke kunne gjenkjennes i den offentliggjorte masteroppgaven på grunn av dette.

Vendinger som «en lærer ved en videregående skole sør i Norge» vil benyttes for å anonymisere.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 21. juni 2019. Samtykkeskjema med navn, og opptak av intervju, vil bli lagret adskilt, innelåst, og uten mulighet for andres innsyn. Samtykkeskjema med navn vil bli makulert og opptak vil bli slettet etter levert masteroppgave, i juni 2019. Opptak og samtykkeskjema oppbevares i tiden fram til sensur av oppgaven.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. Personopplysninger i denne sammenheng vil være navn på samtykkeskjema, og lydopptak av intervju, og tredjepersonsopplysninger fra elevene i intervjusituasjon.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitet i Agder ved veileder Tordis Landvik, epost: tordis.landvik@uia.no, telefon: 38 14 23 41, eller masterstudent Solveig Berg Fjalsett, epost: solveb05@student.uia.no.
- Vårt personvernombud: Ina Danielsen, epost: ina.danielsen@uia.no, telefon: 45 25 44 01.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig Tordis Landvik
(Veileder)

Student Solveig Berg Fjalsett

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "Elevens opplevelse av, og lærerens mål ved bruk av dramapedagogiske metoder i undervisningen", og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjon.
- å delta i intervju.
- behandling av personopplysninger gitt av tredjepersoner (elever i intervju).
- at mine personopplysninger lagres til prosjektslutt, juni 2019.
- opptak oppbevares i tiden fram til 21. juni 2019.
- samtykkeskjema oppbevares i tiden fram til 21. juni 2019.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 21. juni 2019

(Signert av prosjektdeltaker, dato)