UiT
NORGES ARKTISKE UNIVERSITET

Institutt for Lærerutdanning og Pedagogikk

Av og til er det greit å stå i bussen

Dramaforløpets muligheter for å fremme elevmedvirkning

Hanne Sletten Faukner og Hanne Wulff

Masteroppgave i Integrert Master i Lærerutdanning

Mai 2017

Sammendrag

Læreplanen vektlegger elevaktive arbeidsformer og skapende arbeid. Samtidig opplever vi at drama som læringsform brukes lite i undervisningen. Vi tenker dette blant annet skyldes mangel på dramafaglig kompetanse blant lærere. Målsettingen med denne studien har derfor vært å øke vår egen kompetanse. Forskning viser at dramaforløp som læringsform skaper engasjement og begeistring hos elevene. Med bakgrunn i dette ønsket vi å undersøke *hvordan lærere kan bruke dramaforløp for å fremme elevenes engasjerte medvirkning i en estetisk læreprosess*.

Vi har gjennomført et aksjonsforskningsprosjekt hvor vi har brukt oss selv, dramafaglig veileder, lærere og deres elever som informanter. Hovedtyngden av vår empiri kommer fra observasjoner og refleksjonssamtaler. Datamaterialet er analysert gjennom en åpen koding. Vi har først delt inn to hovedkategorier som ser på muligheter og utfordringer ved bruk av dramaforløp. Deretter deler vi videre i underkategorier. Kategoriene får frem de sentrale funnene i vår studie, blant annet at elevene må tro på fiksjonen og bli emosjonelt engasjert i fortellingen og karakterene i den. Læreren må være åpen for elevenes forslag, og de må føle at deres innspill er viktige. Strukturen i forløpet og innad i læringsformene må være gjennomtenkt og tydelig for elevene. Samtidig er det viktig at læreren er villig til å gi slipp på noe av planen når det dukker opp spontane muligheter for verdifull læring. Å inkludere improvisasjon og aktiv handling viser seg å være spesielt virkningsfullt for å fremme engasjement og medvirkning hos elevene.

Forord

Tell me and I`ll forget, Teach me and I`ll remember, Involve me and I`ll learn
– Ben Franklin

Med denne masteroppgaven avslutter vi vårt 5-årige studie ved UiT - Norges Arktiske Universitet. Da vi skulle velge tema for oppgaven gjorde vi et tilbakeblikk for å se på hva som hadde interessert og engasjert oss mest. Under denne gjennomgangen ble det tydelig for oss begge at det vi husket best var samlingene hvor det var lagt opp til aktivitet i klasserommet, hvor vi lekte og var kreative, eller rett og slett bare gjorde noe annet enn å sitte og lytte til foreleseren. Dette understreket for oss at elevaktiv undervisning er viktig, og vi bestemte oss for at vi ønsket å ha mulighet til å gi slike opplevelser videre til våre elever. Prosessen har vært fantastisk lærerik, og vi gleder oss til å ta alle erfaringene med oss når vi til høsten starter i jobben som lektor.

Det er mange som har bidratt, og må takkes. Til Rikke Gürgens Gjærum - for at du så raust har delt av din kunnskap, og for at du har vært vårt "stillas". Vi vet vi er heldige som har fått av din tid og innsikt. Til vår veileder Kirsten Stien – for gode innspill og spennende diskusjoner underveis i skriveprosessen. Rebekka Brox Liabø - takk for inspirerende dramaundervisning, og for at vi fikk være med og observere deg på jobb. Til lærerne og elevene som slapp oss inn, og sa ja til å delta i vårt prosjekt -takk for mange fine og lærerike øyeblikk. Kenneth – vi setter stor pris på at du har vært sekretær for oss. Takk for din tålmodighet med ei til tider stressa kone. Takk til familiene våre for barnepass og støtte. Til ungene våre: Oscar og Anna - takk for alle klemmer og oppmuntring underveis. Philip og Felix - takk for at dere har vært så tålmodig, og for at dere har heiet på meg hele veien. Til våre medstudenter – for fem fine år, og godt samhold.

Helt til slutt vil vi takke hverandre for et fantastisk samarbeid gjennom 5 lange studieår. Nå har vi skrevet alle de store oppgavene i studiet sammen, kjenner hverandres styrker og svakheter godt, og får frem det beste i hverandre. Vi har etterhvert blitt et velsmurt maskineri!

Harstad, 14.mai 2017
Hanne Sletten Faukner og Hanne Wulff

Innholdsfortegnelse

1 Innledning ... 1

1.1 Målsetting og forskningsspørsmål ... 2

1.2 Studiens bakgrunn og tidligere forskning ... 3

1.3 Gjennomføring ... 6

1.4 Kapittelguide ... 7

2 Studiens teorigrunnlag ... 9

2.1 Drama som læringsform ... 9

2.1.1 Dramaforløp ... 11

2.1.2 Læringsformene i vårt dramaforløp ... 14

2.2 Sosialkonstruktivistisk læringssyn ... 16

2.3 Estetisk læring ... 17

2.3.1 Den estetiske erfaring ... 18

2.3.2 Fantasi, lek og kreativitet ... 20

2.4 Elevmedvirkning ... 22

2.4.1 Engasjement og motivasjon ... 24

3 Forskningsdesign ... 27

3.1 Hermeneutikk som vitenskapsteoretisk forankring ... 28

3.2 Aksjonsforskning ... 28

4 Metode ... 31

4.1 Metodetriangulering ... 31

4.2 Aksjonsforberedende fase ... 32

4.2.1 Samtale med det som ble vår dramafaglige veileder ... 32

4.2.2 Observasjon av dramaforløp ... 32

4.2.3 Henvendelse til rektorer og tilgang til feltet ... 32

4.2.4 Valg av informanter ... 33

4.2.5 Samtaler med lærerne ... 33

4.2.6 Første møte med elevene ... 34

4.3 Seg selv som informant ... 34

4.4 Observasjon ... 35

4.4.1 Deltakende observasjon ... 36

4.4.2 Ikke-deltakende, strukturert observasjon ... 36

4.4.3 Videoobservasjon ... 37

4.5 Aksjon – gjennomføring av undervisningsopplegget 38
4.6 Dramafaglig veiledning 39
4.7 Refleksjonssamtale 40
4.8 Elevlogg 41
5 Vurdering av studiens kvalitet 43
5.1 Forskningsetikk 43
5.1.1 Informert samtykke 43
5.1.2 Anonymitet og konfidensialitet 44
5.1.3 Konsekvenser ved deltakelse i studien 44
5.2 Datakvalitet 44
5.2.1 Pålitelighet 45
5.2.2 Gyldighet 46
5.2.3 Overførbarhet 47
6 Empiri, analyse og drøfting 49
6.1 Hvordan analyserer vi vårt materiale – analyseprosessen 49
6.2 Muligheter 51
6.2.1 Tro på fiksjonen 51
6.2.2 Emosjonelt engasjement 52
6.2.3 Åpen for elevenes forslag 55
Han har rosa hår, gult skjegg med sorte striper, grønne tenner, et 55
6.2.4 Behov for variasjon 56
6.2.5 Tablå og bildeteater – planlagt frihet 58
6.3 Utfordringer 60
6.3.1 Strukturen i dramaforløpet 60
6.3.2 Være i nuet 65
6.3.3 Lærer-i-rolle 71
6.4 Oppsummering av funn 74
7 Avslutning 77
7.1 Svar på forskningsspørsmålet 78
7.2 Veien videre 79
Litteraturliste 81
Vedlegg 1: Dramaforløpet vi brukte i aksjonene 85
Vedlegg 2: Spørsmålene i elevloggene 90

Vedlegg 3: Godkjennelse fra NSD **92**

Vedlegg 4: Informasjonsskriv til deltakere **94**

Vedlegg 5: Samtykkeskjema til foresatte **96**

Vedlegg 6: Observasjonsskjema **97**

Vedlegg 7: Kartet vi hadde i ryggsekken til den fremmede **100**

Vedlegg 8: Bildet vi hadde i ryggsekken til den fremmede **101**

Vedlegg 9: Observasjonsveiledning til lærerne **102**

Vedlegg 10: Eksempler på flaskeposter fra elevene **103**

1 Innledning

> Elevene skal møte kunst og kulturformer som uttrykker både menneskers individualitet og fellesskap, og som stimulerer til deres kreativitet og nyskapende evner. De skal også få mulighet til å bruke sine skapende evner gjennom ulike aktiviteter og uttrykksformer. Dette skal gi grunnlag for refleksjon, følelser og spontanitet. (KD 2006a:2)

Dette utdraget viser at elevaktiv læring og skapende arbeid er vektlagt i LK06. Ved et tilbakeblikk på tidligere læreplaner ser vi denne vektleggingen allerede fra M87 - mønsterplan for grunnskolen (Kirke og undervisningsdepartementet 1987:55). Samtidig viser Sæbø (2016:186) til resultater fra prosjektet *Evaluering av Drama i L97, s*om påpekte manglende samsvar mellom L97 sin intensjon med drama i skolen, og i hvilken grad lærerne brukte denne læringsformen. Hun fant blant annet at vel halvparten av lærerne sjelden eller aldri brukte drama i undervisningen. Stortingsmelding 22 (meld.st.22 2010-2011:1) viser til at elevenes motivasjon faller med alderen. NRKs dokumentar "Fra barn til borger" (2016) belyser utfordringen med en skole som har ensidig fokus på disiplin, kontroll og prestasjon, fremfor utforskertrang, praktiske ferdigheter og aktiv læring. Elever i grunnskolen har behov for læringsformer som lar dem bevege seg, øve seg, lage ting og spille roller. Gjærum og Gran (2016a) understreker at læring ikke skjer ved ren overføring eller passiv lytting, men viser til Deweys læringsteorier som prinsipp for dybdelæring. Dette prinsippet omfatter å gjøre, bruke erfaring og samspille. "Vi trenger sosioemosjonell kompetanse og vi trenger kreative, praktiske og estetiske undervisningsmetoder som kan fremme elevaktivitet, lærelyst og nysgjerrighet" (Gjærum 2016b).

Da Ludvigsen-utvalget kom med forslag til fornyelse av læreplanen i utredningen *Fremtidens skole* (NOU 2015:8), så pedagoger fra organisasjonen "Drama og teaterpedagogene" (2016) det som en mulighet til å fremme drama og teater som et viktig bidrag i den nye læreplanen. Resultatet ble en rapport som viser hvilke kompetanser drama-/teaterfaget vil kunne gi fremtidens elever. I forbindelse med dette arbeidet gjennomførte teaterpedagoger i september 2016 en landsomfattende aksjon på 70 skoler. De overtok undervisningen i en skoletime for å gi skoleledere, politikere, lærere og elever et innblikk i hva drama som pedagogisk verktøy kan være. De ønsket å vise hvordan elevenes evne til å utforske situasjoner kan utvikles gjennom fiksjon. En av aksjonene brukte dramaforløp, der elevene fikk erfaring med improvisasjon,

argumentering og fantasering. Denne aksjonen, sammen med fokuset på estetisk læring i skolen har for oss vært inspirerende, og gitt oss bekreftelse på at vårt valg av emne for denne avhandlingen er aktuelt og viktig for vår utvikling som lærere.

1.1 Målsetting og forskningsspørsmål

I denne oppgaven legger vi frem en aksjonsforskningsbasert studie hvor vi tar for oss bruken av undervisningsmetoden dramaforløp. Gjennom vårt utdannelsesforløp har vi fått erfaring med drama i profesjonsfaget, engelsk og matematikk. Vi har opplevd det som inspirerende å introduseres for ulike dramafaglige metoder generelt, og dramaforløp spesielt. Vi har også fått mulighet til å prøve ut dramaforløp i elevrollen, og har dermed selv erfart at det er en engasjerende arbeidsform. Til tross for gode erfaringer har vi kjent på at det sitter langt inne å benytte oss av dramafaglige metoder, fordi vi kjenner på manglende trygghet. For å oppnå dette trenger vi mer enn den grunnleggende erfaringen vi innehar fra studiet. Vi har hatt 60 undervisningstimer med drama gjennom utdanningsforløpet, og har hatt stort utbytte av disse. Vi hadde gjerne sett at det var et enda større fokus på drama, men i *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningen* finner vi bare ett punkt som kan handle om bruk av drama. Under ferdigheter står det: "kandidaten kan tilrettelegge for estetisk utfoldelse, opplevelse og erkjennelse" (Lovdata 2010). Det samme punktet finnes i vår studieplan for utdanningen (Studieplan 2017a). I juni 2016 ble forskrift om rammeplan revidert, og tilsvarende revidering fant vi i undersøkelse av den nye studieplanen for grunnskolelærerutdanningen. Slik vi tolker det ser det ut til at dramafaget har fått et ytterligere svekket fokus i forhold til revisjonen som er gjort. I dag står det: "Kandidaten kan skape inkluderende og helsefremmende læringsmiljøer som bidrar til gode faglige, sosiale og estetiske læringsprosesser" (Lovdata 2016, Studieplan 2017b).

Selv om vi har hatt drama som en integrert del av masterutdanningen, er det likevel bare en introduksjon til faget og metodene. Det er opp til den enkelte student å ta metodene med seg inn i praksis for å lære å bruke dem i undervisningen. Det krever mye øving for å opparbeide seg erfaring og en reell kompetanse. Dette er i samsvar med Sæbøs (2009a:10) funn, som fremhever lærernes manglende kompetanse og erfaringer med drama som en mulig årsak til at dramafaglige elevaktive uttrykksformer og arbeidsmåter i liten grad benyttes i skolen. Målsettingen med denne studien er derfor å øke vår egen kompetanse på området, for å kunne bruke det mer komfortabelt i egen praksis. Vi retter fokus mot hvordan noe kan forbedres, og

stiller derfor et konstruktivt forskningsspørsmål (Kalleberg, Malnes & Engelstad 2009:47). Utgangspunktet for formuleringen av vårt spørsmål har vært å finne ut hvordan vi kan bruke dramaforløp som et verktøy i undervisningen. Under utarbeidelsen har vi kommet frem til at det er nødvendig å se på hvordan vi kan bruke verktøyet dramaforløp, men at det samtidig er viktig å se på hvordan elevene responderer på undervisningen. For oss er det et poeng å se på samhandlingen mellom læreren og elevene, og hvordan vi kan legge til rette for at elevene skal engasjeres aktivt i egen læring. Derfor har vi kommet fram til følgende forskningsspørsmål:

Hvordan kan lærere bruke dramaforløp til å fremme elevenes engasjerte medvirkning i en estetisk læreprosess?

Innenfor kvalitativ forskning er det vanlig å bruke en deduktiv fremgangsmåte, som innebærer at forskeren bruker teorier som et utgangspunkt for å avgrense og fokusere forskningsspørsmålet, før innsamlingen av informasjon starter. Den eksisterende teorien vil bidra til at forskeren får formulert et relevant forskningsspørsmål, og danner en forventning om hva han skal se etter under datainnsamlingen (Leseth & Tellmann 2014:33). Med et deduktivt utgangspunkt for studien er utformingen av vårt forskningsspørsmål basert på eksisterende forskning. Vi ønsker å se hvordan vi klarer å bruke dramaforløp, og dermed kan vi se hvordan våre erfaringer kommer ut i forhold til forskningen som ligger til grunn for vår egen studie.

1.2 Studiens bakgrunn og tidligere forskning

Vi har latt oss inspirere av Aud Sæbøs lange og betydningsfulle arbeid, som over mange år har vært ledende innenfor forskning på drama som undervisnings- og læringsform. Hennes forskning er forankret i klasserommets hverdag og handler om mulighetene, utfordringene og det som skjer når drama integreres i undervisnings- og læringsprosessen. Sæbø har en forståelse av at kunnskap oppstår i estetiske læreprosesser som åpner for elevenes aktive, utforskende og skapende medvirkning. For utformingen av vårt forskningsspørsmål har hennes doktorgrad *Drama og elevaktiv læring* (2009), samt aksjonsforskningsprosjektet *Drama, kreativitet og estetiske læringsprosesser* (2010) vært sentrale. Hennes klasseromsforskning viser at drama som læringsform skaper begeistring og engasjement hos elevene. Dette fant hun særlig i dramaforløp hvor lærer og elever inngår i skapende og faglig samspill som fremmer elevenes forestillinger og skapende fantasi. Totalt sett fant hun positiv påvirkning av læringsmiljø,

undervisnings- og læringsprosessen når læreren hadde en skapende estetisk kompetanse og skapende mot til å integrere drama (Sæbø 2016:187-189).

Drama i undervisnings- og forskningssammenheng er et ungt fag, både nasjonalt og internasjonalt, og det finnes lite fagdidaktisk forskning på området. Sæbø (2009a:14) poengterer at selv om den forskningen som er gjort til nå viser til gode resultater med hensyn til elevenes utbytte, er det ingen selvfølge at drama lykkes med å skape medvirkning. Dette skyldes i stor grad de fagdidaktiske utfordringene som lærere møter i dramaundervisning. Sæbø (2009a:11) refererer til kunnskapsløftets krav om elevaktiv læring når hun fremmer viktigheten av å forske på den metodikken som brukes i de estetiske fagene, og som nettopp kan gi elevene mulighet til å bruke sine skapende evner. Dette er interessant for oss å undersøke i vår avhandling, da vi ønsker å se hva vi selv kan få til med vår kompetanse og begrensede erfaring.

Til tross for at drama i undervisning er et ungt forskningsfelt finnes det likevel noe internasjonal forskning. Vi har sett på to store undersøkelser som er gjort de siste årene. Rapporten "DICE - Drama Improves Lisbon Key Competences in Education" ble lagt fram i 2010, og er et resultat av et internasjonalt prosjekt støttet av EU. Norge var et av 12 land som deltok, og studien omfattet nesten 5000 elever over en periode på to år. Resultatene av prosjektet viser at elever som får jevnlig drama- og teaterundervisning på skolen gjør det bedre på en rekke områder. Rapporten viser til hele 22 områder som elevene skåret bedre på. Blant annet ble kvaliteter som stresshåndtering, problemløsning og økt empati trukket frem som områder med klar forbedring. DICE-rapporten anbefaler at alle elever burde få jevnlig opplæring innenfor drama og teater, noe som burde fastsettes gjennom nasjonale læreplaner. Videre anbefaler de at lærere bør ha utdannelse innenfor drama, og relevant kunnskap om hvordan det kan føre til bedre læring (DICE 2010:5-8).

"The Wow-factor" er en undersøkelse fra 2006 ledet av Anne Bamford, der statistikk fra 60 land har blitt sammenlignet, i tillegg til at det har blitt utført casestudier i 35 land. Her slås det fast at elevene skårer bedre i PISA-undersøkelsene, dersom de får god kvalitet i opplæringen innenfor kunst- og kulturfagene. I tillegg vises det til at elevenes motivasjon øker med kunst og kultur i skolen (Strand 2012). Sæbø (2009a:16) understreker at resultatene fra den internasjonale forskningen vanskelig kan overføres direkte til den norske grunnskolen, og at det derfor er nødvendig med forskning nasjonalt. Et annet av Bamfords (2006:144) funn har

vært spesielt interessant for oss. Hennes forskning viste at elevenes resultater bedres i møte med estetiske fag. Likevel understreker hun at undervisning med dårlig kvalitet faktisk kan hemme utviklingen av kreativitet og fantasi. Det er altså av signifikant betydning at læreren innehar nok kompetanse. "Teachers need the skills, attitudes and enthusiasm to drive arts-based programmes" (Bamford 2006:146). Dette står i kontrast til Sæbøs (2010) gode resultater ved bruk av drama sammen med lærere uten formell dramafaglig kompetanse, der hun fremhever vilje og motivasjon til å prøve noe nytt som betydningsfullt for å lykkes med dramaundervisning. Dette understreker viktigheten av at vi forsker selv, da vi ikke kan trekke konklusjoner basert på andres funn. Sæbø har selv stilt spørsmål om hennes resultater er troverdige, da hun som dramaforsker har gjennomført prosjektene i samarbeid med lærere. Hun reflekterer over det faktum at hennes høye pedagogiske og dramafaglige kompetanse kan ha økt mulighetene for at læreren lyktes i undervisningen (Sæbø 2016:193).

Å skulle begi seg ut i et felt vi er uerfarne i fører oss ganske langt bort fra komfortsonen. I slike tilfeller er det lett å tenke at vi heller vil holde oss til det trygge og kjente. I denne sammenheng har det vært greit å støtte seg til det Rasmussen (2011) skriver om hva det vil si å lykkes, og hva som er kvalitet. Han stiller spørsmål ved hva kvalitet er når det gjelder barn og unges omgang med kunstneriske media, og påstår at barn og unge kan uttrykke seg "godt nok" i sin sammenheng. Dette uten at de skal sammenlignes med erfarne kunstneres uttrykk og teknikker. "I kunstpedagogikken burde vi være mindre opptatt av hva god kunst er, og mere opptatt av hva god kunst kan bli for den som skaper gjennom lek, utforskning og trening i symbolspråklige medier" (Rasmussen, 2011). Dette gir oss en forståelse av at vi kan gjøre en god nok jobb, og at det er viktig at vi går ut og prøver. Så får heller vår kompetanse og elevenes utbytte øke underveis.

Skapende lærings- og uttrykksformer har sin forankring i et sosialkonstruktivistisk læringssyn. Det er ifølge Sæbø (2010:170) blant annet Deweys "learn to know by doing and to do by knowing", og Vygotskys sosiokulturelle perspektiv på kunnskap og læring som er bakgrunnen for læreplanens vektlegging av den aktive og skapende elev. Sæbø (2016:87) refererer til en analyse av elevundersøkelsen fra 2009, som viser at læreplanens intensjoner om elevenes aktive medvirkning i liten grad ivaretas i skolen, og at elevene selv gir uttrykk for at de medvirker lite. Elevundersøkelsen er en årlig undersøkelse der eleven får si det de mener om læring og trivsel i skolen. Undersøkelsen gjennomføres på 7.trinn og består av en rekke spørsmål i 9 ulike

kategorier, der medvirkning er en av disse (Udir 2016). Vi har sett på de siste års resultater i Harstad-skolene (Udir u.å-a), og ser den samme trenden som viser seg på landsbasis. Når vi ser nærmere på de fire spørsmålene som stilles i kategorien om medvirkning, ser vi at flere av dem ikke dreier om det som skjer i klasserommet. Det er likevel slik at det ene spørsmålet som handler om elevenes medvirkning i klasserommet er det som skårer lavest. Vi tolker det slik at det er et stort behov for å øke bruken av metoder som fremmer aktive og engasjerte elever.

1.3 Gjennomføring

Arbeidet med vårt masterprosjekt begynte våren 2016, da vi bestemte oss for å skrive sammen. Vi utarbeidet en prosjektbeskrivelse som utgjorde vår eksamen i forskningsdesign og metode. Da høsten kom begynte det vi har valgt å kalle den aksjonsforberedende fasen. Rikke Gürgens Gjærum, som er professor i drama/teater, var en av initiativtakerne til en landsdekkende dramaaksjon som ble gjennomført på skolene høsten 2016. Vi tok derfor tidlig kontakt med henne, og kom i fellesskap frem til at hun skulle fungere som vår dramafaglige veileder i prosessen. En av hennes oppgaver ble å observere oss under gjennomføringen av dramaforløpene. Fordi vi ønsket å bruke videoopptak under aksjonene var det nødvendig å søke prosjektet godkjent før vi kunne gå i gang. Da godkjenningen fra NSD kom i november, startet arbeidet med å få tak i lærere vi kunne samarbeide med. Vi sendte forespørsel til to skoler, fikk positivt svar hos begge, og kunne dermed velge den som passet best i forhold til klassestørrelse og elevenes alder. Vi opprettet kontakt med lærerne og gjennomførte først et informasjonsmøte, før vi noen dager senere hadde et bli-kjent-møte med elevene. Under dette møtet skrev elevene logg[1], som senere skulle fungere som en del av vår empiri. To uker etter disse møtene ble de to aksjonene gjennomført over to dager. Samtidig hadde vi refleksjonssamtaler med samarbeidslærerne og dramafaglig veileder. Etter å ha gjennomgått observasjonsmaterialet hadde vi en ny, og lengre samtale med veileder for å diskutere det vi hadde sett. Analyse- og skriveprosessen ble gjort i fellesskap, da vi begge ønsket å være tett på materialet. Vi organiserte, kategoriserte og analyserte empirien sammen. Vi er klar over at dette har gjort hele prosessen mer tidkrevende for oss, men vi vurderte at det var riktig å gjøre det slik for å sikre mest mulig læring, og for å få et ferdig produkt vi begge føler vi har fullt eierskap til.

[1] Vi skriver om elevloggene i 4.8

1.4 Kapittelguide

Vår avhandling er bygd opp slik at den gir et oversiktlig og sammenhengende uttrykk. Den består av syv hovedkapitler hvor vi, med unntak av innledningen og avslutningen, starter med en hensikt for å gi leseren en oversikt over kapitlets innhold.

Kapittel 1 starter med en redegjørelse av målsettingen med studien, og valg av forskningsspørsmål. Videre viser vi i 1.2 til tidligere forskning som en bakgrunn for studien. Vi gir til slutt en kort oppsummering av prosjektets gjennomføring i 1.3.

Kapittel 2 viser studiens teorigrunnlag, og starter i 2.1 med en beskrivelse av drama som læringsform, med spesielt fokus på dramaforløp. I 2.2 ser vi nærmere på sosialkonstruktivistiske læringssyn som bakgrunn for dramafaget. Vi går i 2.3 inn på estetisk læring, og betydningen av den estetiske erfaring og lek som en del av læringsprosessen. I 2.4 går vi inn på begrepet elevmedvirkning, og viktigheten av engasjement og motivasjon ho elevene. Det blir i alle delkapitlene gjort rede for en del teoretiske begrep som er sentrale i vår analyse og drøfting.

I kapittel 3 skriver vi om valg av forskningsdesign. Vi begrunner vårt valg av hermeneutikk som vitenskapsteoretisk forankring i 3.1, før vi i 3.2 redegjør for valg av aksjonsforskning som forskningsmetode.

Kapittel 4 innledes med en begrunnelse for hvorfor vi har valgt å bruke metodetriangulering i vår forskning i 4.1. En beskrivelse av den aksjonsforberedende fasen følger i 4.2. Her skriver vi hvordan vi skaffet oss tilgang til feltet, valg av informanter og gjennomføring av møter før aksjonene. Videre følger metodene for datainnsamling i 4.3 - 4.8. Her begrunner vi valg av metoder, og beskriver fremgangsmåtene.

I kapittel 5 gjør vi en vurdering av studiens kvalitet ved først å se på de forskningsetiske overveielsene som er tatt i 5.1. I 5.2 vurderer vi kvaliteten av de innsamlede dataene ved å se på deres pålitelighet, gyldighet og overførbarhet.

Kapittel 6 kombinerer en presentasjon av empiri med analyse og drøfting. I 6.1 gir vi en beskrivelse av hvordan vi har analysert og kategorisert vår empiri. Selve analysen er delt inn i

to hovedkategorier, der 6.2 beskriver muligheter og 6.3 tar for seg utfordringer. I 6.4 oppsummerer vi våre viktigste funn.

I kapittel 7 gir vi en kort oppsummering av studien, og prosessen vi har vært igjennom. Deretter gir vi i 7.1 en punktvis presentasjon av svaret på vårt forskningsspørsmål. I 7.2 gjør vi oss noen tanker om veien videre.

2 Studiens teorigrunnlag

Hensikten med dette kapitlet er å presentere det teoretiske grunnlaget som er sentralt for å kunne analysere vår empiri. Vårt teorigrunnlag er i hovedsak basert på Sæbøs forskning. Hun er ledende innen dramafaglig forskning i Norge, og hennes doktoravhandling handler blant annet om hvordan dramaforløp skaper elevmedvirkning. Vi har hele tiden vært klar over at Dewey sin stemme er tydelig i hennes arbeid. Hans tanker om sosialkonstruktivistisk læring og estetisk erfaring ligger, slik vi ser det, i bunnen av alle Sæbø sine tekster. Da vi startet arbeidet med å skaffe oss et teoretisk grunnlag, førte doktoravhandlingen til Sæbø oss raskt til Dewey. Det viste seg derimot at det var vanskelig å forstå og "oversette" ham slik at det gav mening for oss og vårt arbeid. Vi gikk derfor tilbake til Sæbø og hennes tolkninger under utarbeidelsen av teorigrunnlaget. I tillegg orientere vi oss blant ulike forfattere som tolker Dewey inn i norske forhold, blant annet Lyngsnes og Rismark. Etter å ha opparbeidet oss større forståelse ble det lettere å gå tilbake og lese Dewey sine egne tekster. Det var inspirerende å oppleve at vi etterhvert evnet å tolke ham direkte, da vi skulle analysere vår egen empiri. Vår forståelse av Deweys læringssyn, og estetisk erfaring spesielt er fordøyd på en helt annen måte i dag enn da vi startet å skrive teorikapitlet vårt.

I 2.1 ser vi på hvilken plass dramafaget har hatt, og har i skolen. Deretter gjør vi rede for dramaforløp som undervisningsmetode, før vi kort presenterer de læringsformene som har vært sentrale i våre aksjoner. Her er vi blant annet inspirert av O´Neill og Lambert, som mange dramapedagoger viser til i forbindelse med dramaforløp. I 2.2 ser vi på sosialkonstruktivistiske læringssyn som et grunnlag for dramafaget, hvor vi i første rekke baserer oss på teoriene til Dewey og Vygotsky. I 2.3 går vi inn på betydningen av estetisk læring. Her kommer også viktigheten av fantasi og lek i læringsprosessen fram. Til slutt skriver vi i 2.4 om elevmedvirkning, og hvordan drama kan bidra til å fremme den.

2.1 Drama som læringsform

Dramafaget har sine røtter i teaterkunsten, og i lek som grunnleggende menneskelig væremåte. Det ble skapt i starten av 1900-tallet, og hadde Dewey som en av grunnleggerne (Sæbø 2016:23). I følge O`Neill og Lambert (1988:15-18) er drama i undervisningen en måte å lære på. En av dramaundervisningens fremste mål er å kunne gi elevene en forståelse av seg selv, av

menneskelig adferd og den verden de lever i. Gjennom elevenes aktive identifikasjon med fiktive roller og som-om-situasjoner i drama kan de lære å utforske ulike tema, hendelser og mellommenneskelige forhold. De fremhever at undervisningen skaper læring på flere plan, blant annet om det tema man arbeider med, sosialt og i forhold til oppøving av språklige og kreative evner.

Drama som læringsform ble introdusert i Normalplan for folkeskolen allerede i 1939. Den ble videreført i Forsøksplanen fra 1959, og i Mønsterplan for grunnskolen i 1974. Læreplanrevisjonene M87 og L97 gav drama større og bredere omtale i fagplanene, og i L97 ble det i tillegg inkludert og spesifikt omtalt som en av fem obligatoriske arbeidsmetoder (Sæbø 2005:9). I LK06 nevnes drama i norskfaget under muntlig kommunikasjon. Elevene skal blant annet samhandle med andre gjennom lek og dramatisering, opptre i ulike roller gjennom dramaaktiviteter og presentasjon, og uttrykke egne tekstopplevelser gjennom estetiske uttrykk. Dramabegrepene som nevnes i læreplanen i Norsk (Udir u.å-b) er lek, rollelek, dramatisering, improvisering, dramaaktiviteter og framføring. Vi tolker det slik at dramafagets eksplisitte fokus har blitt svekket i LK06. Dette støttes av Allern som skriver "reformene i grunnskolen og lærerutdanningen de siste 10-15 årene har gitt de estetiske fagene vesentlig mindre plass i skole og lærerutdanning, og har samtidig svekket læreres kompetanse på disse områdene" (Allern 2011).

Den generelle delen av læreplanen, som ble videreført fra L97, har et eget kapittel om det skapende mennesket. Den har dermed et sterkere fokus på drama enn læreplanene for fag. Blant annet står det at elevene gjennom møter med kunstneriske uttrykk, og ved å utforske og utfolde egne skapende krefter skal utvikle glede ved det vakre. "Samtidig gir fri fabulering og fantasi, undring og dikting opningar for å skape livaktige, eventyrlege verder austanfor sol og vestanfor måne - og ved det blir røyndomsverda meir mangesidig og fantastisk for alle" (KD 1993:2). Vi tenker at den generelle delen av læreplanen her fremmer noen av fordelene som kan følge av å arbeide med estetisk læring.

Drama kom først inn i læreplanene som dramatisering, og skulle gjøre at elevene brukte eget skapende arbeid for å tilegne seg lærestoffet. Dramafaget i Norge har gått veien fra dramatisering, om personlighetsutviklende drama (dramaøvinger og improvisasjon), til bevisstgjørende drama (rollespill, bildeteater og forumspill) og holdningsskapende drama

(dramaforløp med lærer-i-rolle). I dag er det dermed rom for en allsidig dramapraksis som kan gi en bredere tilnærming til lærestoffet (Sæbø 1998:20).

2.1.1 Dramaforløp

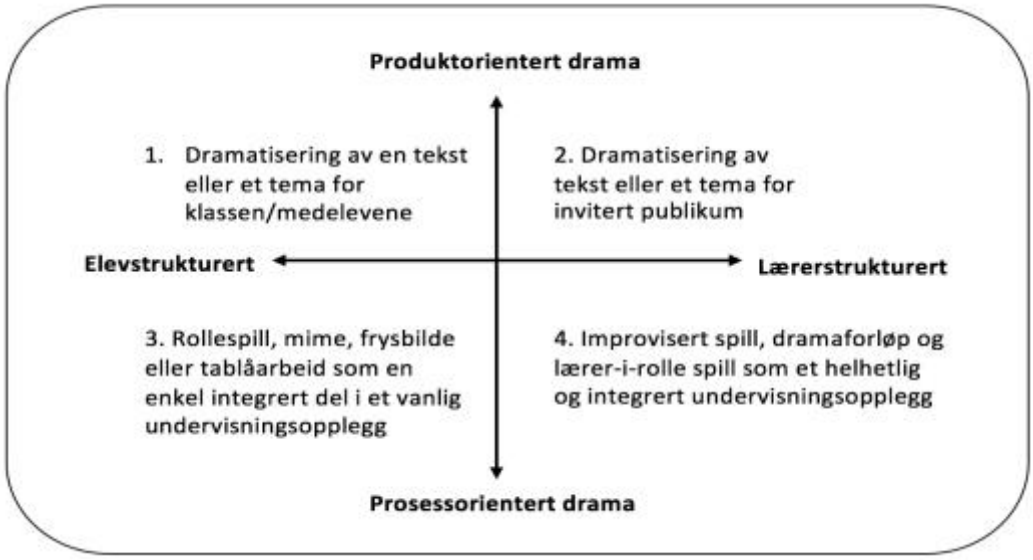
> Prosessdrama[2] er et helhetlig (drama)faglig læringsforløp som ikke handler om å lage dramatiseringer eller forestillinger for framføring. Det dreier seg i stedet om en læreprosess der elevene engasjeres i undersøkelser og spillsituasjoner, der siktemålet er å lære ved å spille, og som kan foregå i hvilke som helst fag i vanlig klasseundervisning. (Sæbø & Allern 2010:245)

Dramaforløp preges ifølge Sæbø og Allern (2010:245) av at elevene er aktive og deltakende, og at det brukes en rekke ulike dramametoder og teknikker. En av særegenhetene er at elevene arbeider i rolle, og at dette arbeidet kan integreres med andre læringsaktiviteter og -strategier. Læreren kan også være i rolle, og gjennom rollefiguren møte elevene som en som har noe å fortelle. Han kan også bli intervjuet av elevene, eller delta i felles improviserte spillsituasjoner. Sæbø (2009a:210) beskriver sekvensielle sløyfer i undervisningsforløp. Sløyfene lenkes sammen ut i fra hvordan samhandlingen i klasserommet foregår. Hun mener den tradisjonelle formidlingspedagogikken oftest består av én enkelt sløyfe som er delt i tre. Læreren vil da presentere tema i plenum, før elevene arbeider selvstendig individuelt eller i grupper, mens læreren sirkulerer og hjelper. Til slutt kommenteres og oppsummeres timen i plenum. Til sammenligning består et dramaforløp av mindre sløyfer med ulik varighet, hvor arbeidet skifter mellom lærerstyrte og elevstyrte aktiviteter. Dette gir mulighet for å planlegge en læringsprosess hvor elevene er skapende og aktive i kunnskapsproduksjonen. Læreren er en tydelig leder gjennom prosessen, og kan integrere elevenes fantasi og forestillinger underveis. I tillegg kan oppgavene hele tiden tilpasses slik at elevene får utfordringer som sikrer fremdrift i læringsprosessen (Sæbø 2009a:211). Dette støttes av O`Neill og Lambert (1988:28) som skriver at læreren bør ha en sentral funksjon i dramaforløpet. Overlatt til seg selv vil elevene ofte arbeide på et overfladisk nivå hvor de repeterer eller gjenskaper den innsikten de allerede

[2] Tidligere ble begrepene prosessdrama og dramaforløp brukt ulikt, da prosessdrama forutsatte at læreren deltok i spillet gjennom lærer-i-rolle. I dag kan begrepet dramaforløp brukes enten læreren deltar i spillet eller ikke, og en kan dermed velge hvilket begrep man vil bruke (Sæbø 2016:16). I vår oppgave bruker vi begrepet dramaforløp.

har. Dermed mener de det er uheldig dersom læreren blir stående utenfor. Ved å bli en del av den kreative prosessen kan læreren gi innholdet betydning, og ha innflytelse og kontroll over arbeidet innenfra. Samtidig er det avgjørende å være bevisst på lærerstilen. Lærere som bruker drama må akseptere at kunnskap ikke videreføres, men er noe som skapes. På denne måten bygges det på den kunnskap og erfaring som elevene har, og elevenes bidrag til timen verdsettes mer enn lærerens egne (O'Neill & Lambert 1988:25-26).

Dramaforløp er en form som har vært forholdsvis lite brukt i skolen. Når drama inkluderes i undervisningen har det tradisjonelt sett vært gjennom dramatisering. Sæbø (2005:23) poengterer at det er stor forskjell på dramatisering og dramaforløp. Dramatisering tar utgangspunkt i en tekst eller et tema som skal fremføres for klassen, eller et invitert publikum. Ved framføring i klassen jobber elevene ofte relativt selvstendig, mens læreren som regel er hovedansvarlig for manus, arrangement og instruksjon når et publikum skal inviteres. Dramatisering er produktorientert og målet er fremføring. Ved bruk av dramaforløp er det læreren som planlegger og strukturerer undervisnings- og læringsprosessen. Arbeidet er prosessorientert og målet er at elevene skal oppleve og erfare innholdet i undervisningen gjennom utforsking. Sæbø (2005:24) bruker en figur for å vise hvordan ulike typer dramaarbeid struktureres.



Figur 1 Hovedkategorier av dramapraksis i forhold til struktur og prosess

Hvor i figuren de ulike kategoriene havner bestemmes ut i fra lærerens tenkning. Det handler om hvordan man ser på læring og hva det betyr for elevenes kreative læringsprosess, om det er læreren eller de selv som planlegger, strukturerer og styrer dramaarbeidet.

Ifølge Sæbø (1998:183) er det enklest å ta utgangspunkt i en gitt tekst når vi arbeider med dramaforløp. For en uerfaren dramalærer vil det være greit å starte med en kort fortelling eller novelle som har tydelige karakterer og situasjoner å jobbe ut i fra. Mjanger (2011:2) mener elevene blir medskapende gjennom å tolke historien og rollene, påvirke handlingen, bli utfordret og få reflektere over et tema. Larsen (1997:29) peker på at ulike elevgrupper kan komme til å ta fortellingen i ulike retninger basert på hva som er interessant for den unike gruppen. Da er det viktig at læreren har den grunnleggende strukturen og vet hvor forløpet skal ende opp, men at hun samtidig er åpen for at det er flere veier til Rom. Når man behersker det vil mulighetene åpnes for nye innspill, innfall, sidespor og avstikkere.

Elevenes mulighet for medvirkning avhenger ifølge Sæbø (2009a:195) av at læreren har kunnskap om hvordan dramaarbeidet kan planlegges for at de skal kunne ta i bruk sin kompetanse i undervisningen. Elever som mangler erfaring med metodene er avhengige av godt strukturerte opplegg og god veiledning underveis. Første gang elevene arbeider med en metode eller teknikk er det derfor viktig at læreren går langsomt frem og deler undervisningen i meningsfulle deler. Mjanger (2011:2) mener elevene trenger tilstrekkelig informasjon for å ha forutsetning for å gå inn i rolle og forstå hvilke premisser de agerer ut fra. Ved å etablere en fiksjonskontrakt gjør man det klart for elevene at "nå later vi som". Forutsetningen for å engasjere seg i fiksjonen er at læreren gjør rede for dramafagets byggesteiner; figur, fabel, rom og tid. Elevene må vite hvilke rollefigurer som er med, og hvem de selv er (figur). De må kjenne grunnfortellingen (fabel), som er utgangspunktet for dramaarbeidet. Klassen vil så spille ut det som kan tenkes å skje og være troverdig innenfor den rammen som er satt. Klasserommet må omdefineres til et fiktivt rom etter behov. Dette synliggjøres ved å bruke det man har tilgjengelig av rekvisitter, som for eksempel pulter, stoler og klær. Det er også et poeng å redegjøre for hvilket tidsrom spillet foregår i for å kunne danne seg et helhetlig bilde av situasjonen (Sæbø 2016:26-28).

2.1.2 Læringsformene i vårt dramaforløp

Et dramaforløp inkluderer varierte dramafaglige læringsformer, og det veksler mellom individuelle, felles og gruppeaktiviteter i en og samme time (Sæbø 2016:109). Vi velger å gi en kort presentasjon av de læringsformene vi inkluderer i vårt forløp.

2.1.2.1 Improvisasjon

Under improvisasjon finner man på ting i øyeblikket. Fundamentalt for alt improvisasjonsarbeid er evnen til å leke, gjennom blant annet å fantasere, fabulere, dikte og utforske. Å være åpen og mottakelig i en slik situasjon er en grunnleggende forutsetning for en vellykket improvisasjon. Under slikt arbeid fremstilles rollefigurer og situasjoner spontant, enten med utgangspunkt i en impuls som oppstår i eleven selv, eller det kan være et inntrykk som gis av læreren (Sæbø 1998:88-89). Utgangspunktet for improvisasjonen bør presenteres slik at det åpner opp for ulike følelser og ideer. Rammene for improvisasjonen, samt elevenes evne til å skape indre forestillingsbilder, og evnen til å reagere på og akseptere de andre elevenes utspill, vil ha stor betydning for det elevene spiller ut. All dramatisk aktivitet bør ha elementer av improvisasjon for ikke å reduseres til meningsløs og reproduserende aktivitet. I arbeid med tablå har improvisasjon en relativt stor plass, mens den i lærer-i-rolle er selve forutsetningen for at det skal lykkes (Sæbø 1998:88-89).

2.1.2.2 Rollemodellering

Under rollemodellering former deltakerne seg til en rollefigur, og uttrykker følelser og handling med ansikt og kropp i forhold til en gitt situasjon som rollefiguren befinner seg i. Elevene rollemodellerer seg selv for å utforske et tema eller en situasjon med tilhørende kropps- og ansiktsuttrykk. Det er en arbeidsmåte som hjelper elevene med følelsesmessig innlevelse i en rolle eller situasjon. For elever med lite erfaring med drama kan rollemodellering og tablå gi et godt utgangspunkt for videre improvisasjonsarbeid. En videreføring av rollemodelleringen handler om at elevene skal kjenne på hva de føler og tenker om rollefiguren i en gitt situasjon. Dette kalles dynamisering. Tanken/følelsen formuleres som et utsagn eller indre monolog som deretter fremføres i en delerunde hvor elevene står i rollemodelleringen og deler sin følelsestanke etter tur (Sæbø 2016:48).

2.1.2.3 Tablå og bildeteater

Tablå er en videreføring av rollemodellering. Der rollefigurens uttrykk og tanker har hovedfokus i rollemodelleringsarbeid, vil det i tablå alltid være en større referanseramme i form av en spesiell situasjon eller konflikt som utforskes. Fordi det er forholdet og samspillet mellom rollefigurene i en gitt situasjon som er i fokus, vil tablå alltid ha flere rollefigurer. Elevene må diskutere og bli enige om hvordan de vil fremstille bildet, og må videre prøve seg frem. De går inn i rollen, og fryser situasjonen. Bildeteater handler om å sette sammen flere frysbilder som så forandres i sekvenser. Slik kan det oppleves som bilderammer som går i sakte film. Fordelen med den langsomme utviklingen er at elevene kan bevisstgjøres de fysiske og psykiske forandringene i fortellingen (Sæbø 2016:53-54).

2.1.2.4 Lærer-i-rolle

Lærer i rolle betyr at læreren deltar i spillet sammen med elevene. Hun møter elevene i rolle som en av personene i teksten for å fortelle eller spørre om noe, og bruker enkle rekvisitter, et klesplagg eller lignende for å markere at hun har gått inn i rolle (Sæbø 2016:117). Læreren ivaretar både strukturering og ledelsen av dramaundervisningen samtidig som hun går inn og ut av roller. Hovedargumentet for at læreren skal delta i spillet er at det hjelper elevene med å utvikle evnen til å improvisere. Sæbø mener det er et mål å skape en troverdig rollefigur som handler i den gitte som-om-situasjonen. For å få til dette kreves en troverdig ramme, og elevene må akseptere og oppleve spillsituasjonen som relevant. "Læreren har ansvar for å skape et følelsesmessig engasjement hos elevene som gjør det mulig å gjøre reelle erfaringer i det improviserte spillet" (Sæbø 2016:59). Slik vi tolker det mener Sæbø at det er lettere å få elevene til å leve seg inn og medvirke i situasjonen dersom de tror på fiksjonen og får en emosjonell tilknytning til rollefiguren. Hun fremhever det dermed som viktig at læreren er bevisst på at rollen hun velger bør tilpasses situasjonen klassen arbeider med. Rollens funksjon, status og holdning avklares på forhånd, mens karakteren og handlingene oppstår i samspill med elevene, slik det er i det virkelige liv.

Sæbø fremmer noen punkter som er spesielt viktige for å opprettholde elevenes engasjement gjennom lærer-i-rolle-spillet. Blant annet er det avgjørende at læreren er tro mot rollen, og spiller ut tanker og følelser fra rollens perspektiv. "Denne troverdigheten er det som kan engasjere og utfordre elevene til å delta i spillet…" (Sæbø 2016:118). Læreren er i tillegg veldig tilstede og kan følge opp den enkelte elev, gi innspill og veilede i rolle. Dette er et eksempel på

at det å jobbe som lærer-i-rolle kan gi gode muligheter for å arbeide innenfor den nærmeste utviklingssonen (Vygotsky 2001:159).

2.2 Sosialkonstruktivistisk læringssyn

Sosialkonstruktivisme rommer flere ulike retninger og perspektiver, men har noen grunnleggende, felles oppfatninger som ser kunnskap og erkjennelse som en fortolkning av virkeligheten fra et bestemt perspektiv. I tillegg fremmes språket som viktig i forhold til menneskets evne til å tenke. Kunnskap skapes i det enkelte menneske, og henger sammen med den konteksten det befinner seg i (Sæbø 2009a:41). Med andre ord er sosial samhandling og interaksjon viktig og grunnleggende i enhver læringsprosess. Et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn står i kontrast til den tradisjonelle formidlingspedagogikken som er basert på et kognitivt kunnskapssyn[3]. Vi erfarer at dette synet dominerer i skolen, hvor elevaktiviteten ofte består av stillesittende individuelt arbeid, med elevene sittende i buss[4]. Dette gjelder i første rekke de teoretiske fagene. De praktiske og estetiske fagene er derimot basert på et skapende kunnskapssyn, hvor kroppslige og estetiske læringsaktiviteter integreres i de kognitive. I tillegg inkluderes elevenes opplevelser og følelser (Sæbø 2016:104). Formidlingspedagogikken legger vekt på faginnholdet i undervisningen, og lærerens formidling av denne kunnskapen. Erfaringspedagogikken, som baseres på den sosialkonstruktivistiske tankegangen, har derimot fokus på den som skal lære (Lyngsnes & Rismark 2014:40-41). Fokuset flyttes fra lærestoffet, og over til elevene og deres forutsetninger og læringsaktivitet. Elevenes egeninteresse og motivasjon for å lære blir det sentrale. Det *å kunne* knyttes til praksisfellesskap, og det enkelte individs evne til å delta i disse (Dysthe, 2001:42).

Befring (2012:173-175) skriver at Dewey er opptatt av hvilken nyttefunksjon den kunnskapen barna får fra skolen har i livet deres. Han mener barns erfaringer, interesser og læringsbehov bør være sentral for innholdet i skolen. Dewey (2001a:23) fremhever sosial handling som viktig, og ser det sosiale fellesskapet som grunnleggende for menneskelig utvikling og vekst. Hans kunnskapssyn legger til grunn at vi skaffer oss kunnskap gjennom deltakelse i praktiske læringsaktiviteter, og gjennom samhandling med andre. I følge Lyngsnes og Rismark (2014:44)

[3] Kognitive perspektiv på læring har stått sentralt siden 70-årene. Kritikken av kognitivismen går på en for ensidig individsentrering og en tendens til å fokusere for ensidig på den mentale siden ved læring (Dysthe 2001:33)

[4] Med "buss" mener vi den tradisjonelle oppstillingen av pulter på rekke og rad i klasserommet.

er Dewey forbundet med aktivitetspedagogikk, og hans utsagn "to learn by knowing and to know by doing" blir ofte overforenklet til "learning by doing", noe som indikerer at han mente elevene lærer bare de er aktive. Det er i den sammenheng viktig å peke på at Dewey fremmer refleksjon over handlinger som avgjørende for læring. "Ingen erfaring av betydning er mulig uten et visst element av refleksjon" (2001b:59). Han angriper på denne måten det kognitive kunnskapssynet hvor praksis og teori, og handling og tenkning skilles fra hverandre. Dette utgjør et viktig grunnlag for dramapedagogikken. Dewey vil bort fra en skole hvor læring er redusert til en passiv aktivitet, og målet er å huske lærebokas presentasjoner Sæbø (2009a:47). Lyngsnes og Rismark (2014:67) trekker frem Vygotsky som en av de mest aktive i utviklingen av sosiokulturelle læringsteorier. Han mener at læring er avhengig av menneskene som finnes i barnets omgivelser, og at dets kunnskaper, ideer og verdier utvikler seg gjennom samhandling med andre. Særlig er leken og språkets betydning fremhevet som viktig for barnets utvikling og læring, og han fokuserer på at det må være et samspill mellom språk, handling og tenkning. Interaksjonen som foregår mellom disse i læringsprosessen blir, ifølge Vygotsky, avgjørende for elevenes læring (Sæbø 2009a:48). Avgjørende er det også hvilke utfordringer elevene møter under læringsarbeidet. Den nærmeste utviklingssonen beskriver området mellom det elevene kan klare alene og det han eller hun kan klare med hjelp fra andre. Innenfor denne sonen kan eleven ikke løse problemet alene, men trenger hjelp fra en mer kompetent person som kan lage strukturer, stille spørsmål som fremmer videre tenkning og peke på kritiske faktorer (Vygotsky 2001:160). Stillasbygging rundt elevene handler ikke om å gi fullstendige forklaringer eller oppskrifter til elevene, men heller at læreren støtter opp under elevenes egne læringsforsøk (Lyngsnes & Rismark 2014:70). Vygotsky fremmer dermed lærere som er aktive og pågående i dialogen med elevene, og som kan utfordre de i forhold til deres nærmeste utviklingssone. Han er derfor tydelig på at en passiv veilederrolle ikke er optimal i forhold til elevenes utvikling. Hans tanker rundt lærerens ansvar i denne sammenhengen har vært en inspirasjon for det improviserte spillet i dramaforløp (Sæbø 2009a:48).

2.3 Estetisk læring

Estetikkbegrepet kommer fra det greske ordet "aisthesis", som betyr oppfattelse gjennom sansene, eller "sanseerfaring" (Tjønneland 2016). Ifølge Sæbø (2016:107) kan estetikk forklares som den kunnskapen som skapes gjennom sansene. På 1700-tallet var estetikk forstått som læren om kunstens og følelsenes betydning for erkjennelsen. I dag knyttes det estetiske til

betydningen av det sanse- og følelsesmessige i erkjennelsen. Det er det vi kaller den estetiske dimensjonen.

Praktiske og estetiske fag er i hovedsak basert på et konstruktivistisk og skapende kunnskapssyn. Her integreres kroppslige og estetiske læringsaktiviteter i de kognitive, i tillegg til at elevenes opplevelser og følelser inkluderes i arbeidet. For over 20 år siden vedtok Stortinget et helhetlig kunnskaps- og læringssyn. I et slikt helhetlig kunnskapssyn er det avgjørende at det er et samspill mellom tanken, følelsene og handlingene, altså mellom det kognitive, det emosjonelle og det fysiske. Utredningen Fremtidens skole videreførte denne helhetlige tenkningen ved å legge opp et bredt kompetansebegrep hvor den sosiale og emosjonelle kompetansen inngikk i alle fire hovedkompetanser (Sæbø 2016:104-105).
En estetisk læringsprosess krever ifølge Sæbø (2016:108) at sansene, det følelsesmessige og det kroppslige veves inn i det kognitive, altså våre forestillinger, fantasi og tanker. Elevene utforsker lærestoffet gjennom opplevelser, erfaringer og refleksjoner som skapes i arbeid med dramafaglige uttrykks- og læringsformer. Her er elevenes kroppslige, følelsesmessige og kognitive opplevelse avgjørende for muligheten til å skape forståelse av lærestoffet, og læreren må derfor sørge for at det blir en integrert del av læringsprosessen. Dette bygger på Deweys tanker om viktigheten av å lære av erfaring. Han mener det man gjør må kobles til det som blir konsekvensen av handlingen, og at det dermed skapes refleksjon over erfaringene som gjøres. Det å handle er et eksperiment man gjør for å kunne forstå hvordan ting henger sammen.

> Erfaring er først og fremst aktiv-passiv, den er ikke først og fremst kognitiv.
> Men målet på verdien av en erfaring ligger i forståelsen av forbindelser eller sammenhenger som den fører til. (Dewey 2001b:54)

Sæbø (2016:109) refererer til Dysthe som skriver at læreprosessen må forankres i et sosiokulturelt perspektiv på kunnskap og læring, slik at elevenes erfaringer og opplevelser blir utgangspunkt for læringsfellesskapet og den skapende utforskingen av lærestoffet.

2.3.1 Den estetiske erfaring

Når det kognitive perspektivet blir dominerende i konstruktivismen, skapes en undervisning som først og fremst ivaretar de kognitivt sterke elevene. Sæbø (2009a:176) kaller denne typen konstruktivisme for "misforstått" konstruktivisme. Det blir i praksis en skjult

formidlingspedagogikk[5]. I følge Dewey (2001b:54) er teoretisering av undervisningen et problem, fordi den aktive erfaringen har en grunnleggende betydning for å skape forståelse. Han påpeker at man ikke kan forstå erfaring kun ut i fra det kognitive, og understreker at det først og fremst er en aktiv handling hvor man eksperimenterer eller undersøker noe. Ifølge Sæbø (Sæbø 2009a:178) er estetiske erfaringer fysiske handlinger som inkluderer det psykiske og som dermed åpner for at man kan forstå sammenhenger. En slik forståelse krever dog refleksjon som skaper bevissthet. Estetisk erfaring vil på den måten skape mening, og gjøre læringsprosessen meningsfull. I samsvar med dette påstår Vygotsky at rik virkelighet gir muligheter for allsidige erfaringer, og derigjennom rike indre forestillinger. Slike rike, indre forestillinger gir økt forutsetning for å forstå virkeligheten. Med utgangspunkt i dette fremmer både Dewey og Vygotsky betydningen av den estetiske erfaring som et grunnlag for elevenes læringsprosess, og lek og drama fremheves som viktige læringsformer. Elevenes erfaringer og fantasi kan integreres i det skapende arbeidet, men dette krever at undervisningen legges opp slik at elevene kan bruke sine tidligere erfaringer for å skape sin egen forståelse av lærestoffet. I motsatt fall vil ikke elevene ha annen mulighet enn å reprodusere læreboka eller lærerens gitte forståelse.

Sæbø (2009a:215) har i sin forskning funnet at elevenes motivasjon og engasjement varierer i forhold til hvilken dramasjanger de arbeider med, og at den er høyere når improvisert spill og dramaforløp inkluderes. Hun refererer til Dewey som mener dette kan forklares gjennom betydningen av den estetiske erfaringen i læringsprosessen, samt i hvilken grad læreren klarer å skape den nærmeste sonen for utvikling[6]. Dette mener hun også støttes av Csikszentmihalyi. Sæbø (2009a:216) skriver at han forstår engasjement for en oppgave i forhold til opplevelseskvaliteten den skaper. Dette refererer han til som flyt. For å oppleve flyt mener han utfordringen må være i overkant av den kompetansen som trengs, og at det bare er så vidt man klarer å gjennomføre den. Det vil skape en opplevelse av mestring. Vi ser en sammenheng mellom dette flytbegrepet, opplevelse av mestring og den nærmeste sonen for utvikling. Om flyt-området skriver Lyngsnes og Rismark (2014:149) at både for store og for små utfordringer i forhold til kompetanse kan skape problemer. For små utfordringer kan gjøre at elevene kjeder seg og føler seg tiltaksløse, mens for store utfordringer kan skape frustrasjon og uro.

[5] I tradisjonell formidlingspedagogikk er elevene mer eller mindre passiv mottaker av kunnskap som formidles av læreren (Imsen 2014:64)
[6] Vi skriver om den nærmeste utviklingssonen i 2.2

Csikszentmihalyi mener at lengselen etter flyt-opplevelse er en av de mest universelle drivkreftene i mennesket. Han mener at vår bevissthet endres markant når vi blir engasjert i en meningsfull og utfordrende oppgave. Vi får da en evne til å konsentrere oss fullstendig om oppgaven, mister følelsen av tid og kjenner oss glade og oppstemte, nærmest euforisk. En slik beskrivelse av flyt kan sees i sammenheng med Dewey sin beskrivelse av kvaliteten i den estetiske erfaringen (Sæbø 2009a:217). Et poeng for Csikszentmihalyi er at mennesket allerede andre gangen det utfører en oppgave vil oppleve mindre utfordring og at følelsen av eufori dermed vil synke. Dette mener han kan motvirkes gjennom økte utfordringer. Nettopp dette er det vi oppnår gjennom skapende estetisk erfaring, for eksempel improvisasjon. Improvisert spill vil kunne gi flyt-opplevelse, fordi det handler om at den skapende kompetansen brukes for å gjøre nye erfaringer. Én improvisasjon vil aldri være helt lik en annen (Sæbø 2009a:218).

2.3.2 Fantasi, lek og kreativitet

Fantasi kan defineres som det å forestille seg noe som ikke er foreliggende eller sanselig nærværende. Den kan komme til uttrykk i lek, forming, kunstnerisk aktivitet og i tankene, og er en forutsetning for all skapende virksomhet (SNL 2017). En av styrkene med fantasien er at den kan skape nye forestillinger eller bruke tidligere erfaringer til å se nye løsninger. Bruk av fantasien gjør derfor at vi kan se alternativer og nye muligheter (Larsen 1997:15). Ifølge Sæbø (2016:184) må elevenes skapende læringsprosesser ta utgangspunkt i, og inkludere deres tidligere erfaringer, og at det på den måten skapes ny forståelse. Hun støtter seg til Gadamer, som mener forståelse bygger på tidligere erfaringer, men at man samtidig må gjøre nye erfaringer med utgangspunkt i fantasien.

I arbeid med dramaforløp vil elevene stadig bli utfordret til å bruke fantasien for å finne løsninger på utfordringer de stilles overfor. I følge Larsen (1997:18) har logisk og analytisk tenkning tradisjonelt blitt verdsatt høyest i skolen. I arbeid med kreative prosesser, når lek og fantasi er inkludert, vil det ofte bli mer bråk og uro. Dette kan være vanskelig å stå i for mange lærere fordi det i tradisjonell undervisning er en tanke om at elevene ikke lærer noe når det ikke er stille. Larsen (1997:18) påstår derimot at det er nettopp i det kaotiske at muligheter og grunnlag for nytenkning, fantasi og idérikdom oppstår, og at fantasi og lek er barnets vei til å bli kjent med verden. I følge Dysthe (2001:142) hevder Dewey at det som kjennetegner små barn ikke er passivitet, men heller deres overskudd av spontan energi som styres av instinkt og impulser. Barn agerer gjennom kroppen, og er hele tiden på søken. Derfor utforsker, undersøker

og eksperimenterer de, og alt dette kommer til uttrykk i leken. Sæbø (2016:184) skriver at Dewey ser forestillingsevnen og fantasien som fellesmomentet mellom estetisk erfaring, lek og kunst. Fordi mennesket har forestillingsevne kan det leke med sine tanker, følelser og handlinger, frigjort fra omstendighetene. Dewey fremhever denne som-om-karakteren, samt spontaniteten, gleden, spenningen og seriøsiteten, som lekens viktigste kjennetegn. Han mener derfor at leken i særlig grad kan ivareta den estetiske erfaringen, og utvikle elevenes fantasi. De skapende forestillingene fremheves dermed som det fremste virkemidlet i undervisningen, og kunnskap formidles gjennom lek og skapende aktiviteter i et sosialt samspill.

I følge Befring (2012:79) mener Vygotsky at reproduksjon av kunnskap hører til minnet og er avgjørende for tenking. De kreative evnene er derimot avgjørende for å skape noe nytt. Han kaller de kreative evnene for fantasi, og ser ingen motsetning mellom fantasi og virkelighet. Det han ønsker for den praktiske pedagogikken i skolen er at det skal være et helhetssyn der man ser på barn som skapende individer, og han understreket at fornuft og følelser hører sammen. Vygotsky knytter lærerens ansvar for å skape og utfordre elevenes nærmeste utviklingssone til dialogen og lekens muligheter i kunnskapsproduksjonen. Sæbø (2009a:184) refererer til Postholm som påpeker at læreren, som en del av det å skape en kontekst også må regissere læringsaktivitetene hvor handlingen utspiller seg for å skape sonen for elevenes nærmeste utvikling. Videre understreker hun at mulighetene som oppstår gjennom den skapende leken forsvinner når det lekende og skapende aspektet reduseres i dramapedagogikken. Hun viser til Dewey som derfor argumenterer for de estetiske fagenes læringsformer i all undervisning, fordi de representerer grunnleggende former for utforskende, skapende, sosial og kulturell aktivitet.

Det dramatiske instinktet til mennesket er knyttet nært opp mot vår medfødte fantasi og forestillingsevne. Sæbø (2009a:37) viser til Aristoteles` definisjon av mimesis som handler om etterligning. Han mener at alle mennesker har trang til, og føler glede ved å etterligne. Tradisjonelt handlet altså mimesis om imitasjon, en kopierende aktivitet. I et slikt perspektiv vil det skapende aspektet være fraværende. Sæbø (2009a:38) viser derimot til nyere forskning som definerer mimesis som representasjon av menneskelige handlinger, eller en metafor for slike handlinger. I en slik forståelse av mimesis som skapende interaksjon legges fokus på den skapende prosessen hvor mening konstrueres og dekonstrueres. Elevene gjør noe nytt, og dette

fører til at lærestoffet kan sees og forstås på nye måter. Dette viser seg gjerne gjennom improvisasjon, som krever ekte tilstedeværelse og kreativ medvirkning.

2.4 Elevmedvirkning

I Prinsipp for opplæringen står det om elevmedvirkning:

> Elevmedvirkning innebærer deltakelse i avgjørelsen som gjelder læring, både for den enkelte og for gruppa. I et inkluderende læringsmiljø er elevmedvirkning positivt for utviklingen av sosiale relasjoner og motivasjon for læring på alle trinn i opplæringen. I arbeidet med fagene er elevmedvirkning med på å gjøre elevene mer bevisste om egne læringsprosesser, og det gir større innvirkning på egen læring. (KD 2006a:4)

Sæbø (2016:121) viser til Dæhlen, Smette og Strandbu sin fokusgruppestudie om motivasjon i ungdomsskolen. Ifølge den går det igjen i skolen at praktiske og estetiske fag er aktivitetsorientert, mens teorifagene er formidlingsorienterte og lite varierte. Resultatet er at mange elever blir lite engasjert i skolearbeidet. De mister troen på egne evner og dermed motivasjonen til å jobbe i de teoretiske fagene. Når det kommer til de estetiske fagene er mestringsfølelsen ofte stor, og kreative arbeidsformer skaper positive opplevelser for den enkelte elev. Resultatene fra utredningen *Fremtidens Skole* (NOU 2015:8:74) viser at elevene må engasjeres aktivt i egen læring, og forstå egne læreprosesser, dersom undervisningen skal fremme læring. Sæbø (2016:88) argumenterer for at elevenes medvirkning i undervisnings- og læringsprosessen øker når drama brukes som læringsform. Hun mener dette skyldes at elevenes egen skapende utforsking av lærestoffet er kjernen i dramaundervisningen. Når det gjelder dramaforløp er det i tillegg slik at det er en jevn variasjon mellom individuelle-, gruppe- og felles læringsaktiviteter, og dette mener hun er positivt for læreprosessen (Sæbø 2010:176).

Dewey mener det er interaksjonen mellom eleven på den ene siden og lærestoffet, medelevene og læreren på den andre siden som omdannes til deltakelse og kommunikasjon. Han forstår deltakelse som interaksjon, engasjement og innlevelse i den skapende prosessen, og kommunikasjon som elevenes evne til å formidle sine erfaringer kroppslig og verbalt. Slik kan vi se den estetiske erfaringen som en forutsetning for elevenes skapende arbeid med lærestoffet (Sæbø 2009a:53). Det er dette vi ser på som medvirkning i læringsprosessen.

Sæbø (2009a:53) refererer til Gadamer som, i likhet med Dewey, er opptatt av at erfaringen er avgjørende for at man skal nå kunnskapen. Gadamer skiller dog mellom erfaring som konstruksjon, og erfaring som rekonstruksjon. Erfaring som rekonstruksjon innordner seg i våre forventninger, mens erfaring som konstruksjon handler om at man gjør nye erfaringer. Gadamer mener det er disse nye erfaringene som er de egentlige erfaringene. Rekonstruktive erfaringer knyttes til teoretisk og moralsk tenkning, og disse erfaringene knytter seg igjen til allerede eksisterende regler og begreper (Sæbø 2009a:53). Elevmedvirkning betyr for oss at elevene får være med å utforme læringsinnholdet. Med dette mener vi at elevene ikke skal følge en oppskrift og fasit gitt av læreren, men får frihet til å stille spørsmål ved lærestoffet, og ikke føler at de må rekonstruere "sannheten" som læreren har gjennomgått. Vi tolker det slik at elevene ikke kan ha reell medvirkning gjennom ren rekonstruksjon, fordi de da i stor grad forholder seg til en "fasit", og ikke får være med å påvirke lærestoffet. Et menneske vil konstruere sin forståelse av det opplevde, og denne forståelsen vil alltid være subjektiv. For elevenes læringsprosess vil det være avgjørende om målet med undervisningen er å forstå et gitt lærestoff eller om det er å skape sin egen forståelse, hvilket betyr at de selv skaper sin kunnskap. En slik konstruksjon av kunnskap kommer klarest til uttrykk i skapende lek, og dette er grunnen til at læringsteoretikere fremhever leken som grunnleggende for barns læring (Sæbø 2009a:40).

I hvilken grad elevene kan være skapende og medvirkende i en læringsprosess avhenger, ifølge Sæbø (2009a:164) av hvordan dramaforløpet struktureres. Dette handler om hvordan dramaformene, metodene og teknikkene læreren velger å inkludere integreres i prosessen. For mye lærerstyring og strukturering kan på den ene siden gjøre at elevene kommer over i en rekonstruerende kunnskapsproduksjon, og muligheten til å være skapende i prosessen reduseres dermed. På den andre siden vil høy grad av elevstyring i mange tilfeller føre til at elevene ikke har forutsetninger for å medvirke i læringsprosessen, da de blir overlatt til seg selv uten læreren som stillasbygger[7]. Allern (2011) fremmer derfor en balansegang mellom elevstyring og lærerstyring i dramaforløp.

[7] Vi skriver om stillasbygging i 2.1 Sosialkonstruktivistisk læringssyn

2.4.1 Engasjement og motivasjon

Ifølge Allern (2011) er lærerstyring og godt strukturerte dramaforløp en forutsetning for elevmedvirkning, som igjen er med på å skape økt motivasjon for læring. Sæbø (2010:176-177) trekker i tillegg frem at skapende utforsking åpner for et kroppslig, følelsesmessig og kognitivt engasjement, som blant annet kan komme til uttrykk gjennom elevenes oppmerksomhet og kroppsspråk. De følger konsentrert med på det læreren sier og gjør, svarer spontant, smiler, ler og deltar i de fysiske bevegelsene i samspillet med læreren. Hun har funnet at elevenes engasjement i møte med dramaundervisning, kommer frem gjennom svar som "kjekt, gøy, variert, lærerikt og spennende". Elevene opplever altså læringsformen som både lærerik og morsom, og ut fra dette tolker Sæbø at de erfarer en erkjennelse som skaper mening i skolehverdagen (Sæbø 2010:176-177).

I sin forskning har Sæbø (2009a:169) funnet at det å få oppleve og skape en fiktiv verden er fengende for elevene. Den videre interessen er avhengig av om alle elevene får være aktive, om de utfordres i fiksjonen og om utfordringene står i forhold til deres kompetanse. Den strukturerte estetiske læreprosessen i dramaforløp åpner for at læreren blir en aktiv samtalepartner og direkte medspiller i prosessen. Dette gjør at læreren kan gi elevene faglige og sosiale innspill, i eller ute av rolle, når det trengs. På den måten forholder læreren seg aktivt til elevenes nærmeste utviklingssone ut i fra at hun har mer erfaring og større kompetanse. Dermed er det større mulighet for at de får utfordringer som står i forhold til kompetansenivået de befinner seg på.

Sæbø (2009a:182) hevder at lærere gjennomgående mangler kompetanse i å legge til rette for samtaler hvor flest mulig elever får være aktive og delta i fellesskapets praksis, og at det derfor er krevende å bruke klassesamtale som undervisningsform. En vanlig klasseromsamtale gir lite rom for variert og skapende egenaktivitet, og elevene går raskt inn i klasserommets ritualer og rutiner, hvor de må vente på tur for å svare på lærerens spørsmål. Selv om undervisningen legges opp slik at den varierer mellom diskusjon i hel klasse og i gruppe, og elevene får møte lærestoffet med skapende utforsking vil det likevel bli for kognitivt og verbalt for mange. En slik tilnærming til lærestoffet blir lite engasjerende i lengden.

Som lærere har vi frihet til å bruke ulike undervisningsmetoder. For å kunne variere undervisningen, er vi som lærere avhengige av å inneha kompetansen som trengs for å anvende

ulike metoder. I en undersøkelse blant elever har Sæbø og Allern (2010:252) funnet at de oppgir variasjon i arbeidsmåter som viktigste grunn for å bruke drama. Dramaforløp er for de fleste en ny og spennende læringsform, som gir en motiverende variasjon fra det vanlige skolearbeidet. Fordi dramaforløp inneholder både kognitive, affektive, kinestetiske, estetiske og visuelle elementer, innebærer det en variasjon i seg selv, som kan åpne for elevenes engasjement og motivasjon (Sæbø & Allern, 2010:249)

3 Forskningsdesign

Hensikten med dette kapitlet er å gjøre rede for de valg vi har gjort når det kommer til forskningsprosjektets design. I 3.1 skriver vi om hvorfor vi har valgt å ha en hermeneutisk tilnærming til undersøkelsen. Videre går vi i 3.2 nærmere inn på aksjonsforskning. Fordi vi har et konstruktivt forskningsspørsmål[8] gav det mening å bruke en slik tilnærming til forskningen. For oss var det et poeng å få erfaringer og kompetanseheving som vi kan bruke direkte i vår praksis, og dette oppnår vi gjennom å ha et slikt forskningsdesign. Gjennom masterstudiet har aksjonsforskning vært et sentralt tema i forbindelse med forskning og metode. I tillegg tilegnet vi oss nyttig erfaring med aksjonsforskning når vi gjennomførte vår bacheloroppgave tredje studieår.

Det er ifølge Leseth & Tellmann (2014:42) vanlig å skille mellom ekstensive og intensive forskningsdesign, som henholdsvis tilsvarer skillet mellom kvantitativ og kvalitativ forskning. I et ekstensivt design arbeider forskeren med mange enheter, men få variabler. Dette er typisk for kvantitative studier. For vår kvalitative studie var det et intensivt design som ble relevant, da vi skulle forholde oss til få enheter, men mange variabler.

Fordi vi lot oss inspirere av Sæbøs forskning på drama (2009, 2010) under utformingen av forskningsspørsmålet fikk vi en deduktiv tilnærming i starten av forskningsprosessen. Leseth og Tellmann (2014:35) kaller en deduktiv forskningsprosess, som tar utgangspunkt i eksisterende teori, for teoritestende. Sæbø (2016:193) har selv stilt spørsmålstegn ved hvorvidt resultatene fra hennes forskning er troverdige, da hun som dramaforsker, med høy pedagogisk og dramafaglig kompetanse, muligens har påvirket resultatene. For oss var det spennende å se om vi kunne klare å få lignende resultater når vi selv gikk inn som pådrivere, forskere og pedagoger. Selv om vår studie hadde et deduktivt utgangspunkt, så vi det som nødvendig å gi vår egen empiri status, og dermed være åpne for at vi kunne oppdage noe som ikke stemte med teorien.

[8] Vi gjør rede for konstruktivt forskningsspørsmål i 1.1

3.1 Hermeneutikk som vitenskapsteoretisk forankring

Vi har hatt en hermeneutisk tilnærming til vår undersøkelse. "Hermeneutikken bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer er en del av. Vi forstår delene i lys av helheten" (Thagaard 2003:37). Dette innebærer at aktørenes meninger og handlinger ikke bare blir sett i sammenheng med deres generelle forestillingsverden, men at de også blir fortolket i lys av forskerens forståelse, og den konteksten aktørene inngår i (Grønmo 2004:394). Vi som forskere tar med oss våre erfaringer inn som en del av forforståelsen, og knytter våre funn opp mot disse (Grønmo 2004:373). Selv om vi ikke skal fokusere på å tolke funnene våre før i den siste delen av forskningsprosessen, vil det være uunngåelig at vi gjør fortolkninger underveis. Thagaard (2013:37) mener at selv om refleksjoner rundt meningsinnholdet i de innsamlede data er mest fremtredende i de senere stadiene i forskningsprosessen, er likevel fortolkning av data en gjennomgående aktivitet i løpet av undersøkelsen.

Fordi det er et gjensidig påvirkningsforhold mellom forskerens teoretiske utgangspunkt og tendenser i datamaterialet, vil disse tendensene kunne gi grunnlag for den forståelsen som utvikles i løpet av forskningsprosessen (Thagaard 2013:37). Hermeneutiske analyser gjennomføres som en pendling mellom forståelse og forforståelse, og mellom delforståelse og helhetsforståelse. Denne pendlingen utgjør en slags sirkelbevegelse som gjør at den omtales som den hermeneutiske sirkel (Grønmo 2016:394). Vi har opplevd å gå igjennom en sirkel av tekst, tolkning, forståelse, ny tekstproduksjon, ny tolkning og ny forståelse, som til sammen har dannet en helhet av deler.

3.2 Aksjonsforskning

> Aksjonslæring handler om å forstå det man erfarer, forstå seg selv og få øye på det som befinner seg i dypet. Det handler om å utfordre seg selv på en grunnleggende måte. På samme måte som med elevers og studenters læring, oppstår meningsfylt læring for lærere og skoleledere ved at de diskuterer og reflekterer over sine erfaringer. (Tiller 2006:54)

I motsetning til mye annen forskning, gjennomføres aksjonsforskning uten at forskeren forsøker å distansere seg fra fenomenet han forsker på. Derimot er hensikten å ha en direkte påvirkning på forskningsområdet. Gjennom aksjonsforskning får vi som lærere mulighet til å teste teorier

i klasserommet, og vi kan dermed oppnå en form for brobygging mellom teori og praksis (Christoffersen & Johannessen 2012:115-116). I vårt tilfelle var det et mål å bygge bro mellom den teorien vi tok med oss inn, fra blant annet Sæbøs forskning, og den praksisen som lå i gjennomføringen av aksjonene våre.

Tiller (2006:49) refererer til Carr og Kemmis, som drøfter den pedagogiske aksjonsforskningen og setter opp en tredelt typologi der de skiller mellom teknisk, praktisk og frigjørende aksjonsforskning. Teknisk aksjonsforskning, som ligger nærmest vår forskning, handler om at den som kommer inn utenfra definerer problemet og retningen for prosessen. I denne sammenhengen refererer de til skolens aktører som vannbærere for forskerne. Skolens aktører styres av forskernes situasjonsdefinisjon og tar ikke tak i problemet selv. Dermed blir også den kritiske selvrefleksjonen svak[9]. I følge Tiller (2004:23) skiller vi mellom aksjonsforskning initiert av praktikere og aksjonsforskning som forskere selv har ideen til. Videre skriver han at det de senere år har vært en økende tendens til at skoler og kommuner tar kontakt med forskere for å få gjennomført utviklingsarbeid. Vi har valgt å kalle prosjektet vårt aksjonsforskningsbasert, fordi det har en del av elementene til den aksjonsforskningen Tiller (2004:23) nevner, men skiller seg fra den da vi ikke har en ekstern oppdragsgiver. Vi opptrer både som forskere og praktikere i prosjektet. Tiller (2004:25) fremhever dialogen mellom forsker og praktiker som en nøkkelfaktor i aksjonsforskningen. Denne dialogen har vi opprettholdt gjennom refleksjonssamtaler oss imellom. I tillegg så vi at det ville hjelpe oss å ha en tredjeperson med faglig tyngde som kunne se vår forskning fra sidelinja, og bidra til å fremme vår egen refleksjon. Vi skaffet oss derfor en samarbeidspartner som fungerte som dramafaglig veileder[10] for oss.

> Aksjonsforskningen preges av det uferdige og næres av den kreative
> spenstighet som ligger i skissene, forslagene, refleksjonene og ideene når mennesker møtes og meninger brytes. Ideen om aksjonsforskning bygger på forestillingen om at ny kunnskap om egen situasjon stimulerer individet til økt nysgjerrighet og ønske om å lære enda mer (Tiller 2004:19).

[9] Vi vil diskutere rollen til skolens aktører videre i 4.2.4 Valg av informanter
[10] Vi skriver om samarbeidet med dramafaglig veileder i 4.6

Aksjonsforskning oppsto som følge av en idé om at man best forstår problemer når man forsøker å løse dem. Tiller (2004:19) viser til Kurt Lewin som beskrev fire faser innen aksjonsforskningen; planlegging, handling, observasjon og refleksjon. Vi har erfart nødvendigheten av å gå igjennom disse fire fasene, og ser at økningen av prestasjonsnivået avhenger av at vi som forskere går gjennom hele prosessen for å komme frem til økt forståelse og kompetanse.

Tiller (2006:42) skriver om de ulike nivåene i aksjonsforskningen. Vi befinner oss på Nivå 2 - teamnivå som innebærer at flere går sammen i arbeidet for å skape større distanse til hverdagen. De enkeltes erfaringer danner grunnlag for diskusjon i teamet, og dermed blir diskusjonen en tredje faktor, i tillegg til individuell tenkning og skriving. Erfaringsmøter mellom kolleger gir økt distanseringspotensiale. Det var en fordel for oss å være to i refleksjonsarbeidet nettopp på grunn av diskusjonene som medførte økt refleksjon.

4 Metode

Hensikten med dette kapitlet er å beskrive og forklare de valgene vi har gjort i forbindelse med datainnsamling og utvalg. I 4.1 legger vi frem grunnlaget for å velge metodetriangulering. Videre gjør vi i 4.2 rede for den aksjonsforberedende fasen som omhandler tilgang og utvalg, samt hvilke grep vi gjorde for å sørge for at både vi og informantene var klare før gjennomføringen av aksjonene. 4.3 til 4.8 viser til de konkrete metodene for datainnsamling. Vi har brukt kvalitative forskningsmetoder under innsamlingen av vår empiri. Disse er i følge Christoffersen og Johannessen (2012:17) mer fleksible enn de kvantitative, og åpner for mer spontanitet og tilpasning i interaksjonen mellom forsker og deltaker. Vi har gjort strategiske valg ut fra hvilke datatyper som best vil kunne svare på vårt forskningsspørsmål.

4.1 Metodetriangulering

Metodetriangulering innebærer, i følge Grønmo (2016:67-68), at en bestemt undersøkelse er basert på en kombinasjon av ulike data og metoder. Trianguleringen går ut på å belyse samme problemstilling ved hjelp av forskjellige data og metoder. Begrunnelser for valg av metoder kan være prinsipielle. Det handler om at noen metoder prinsipielt og generelt er bedre egnet enn andre. For eksempel er kvalitative tilnærminger egnet til å få frem vesentlige trekk ved samhandlingen mellom mennesker. Strategiske metodevalg handler om at man gjør konkrete vurderinger av hvilke forhold som skal vurderes, og dermed velger ut hvilke metoder som er mest fruktbare i den gitte sammenhengen. Metodetriangulering er først og fremst basert på strategiske begrunnelser. Det handler om at det er hensiktsmessig å kombinere flere metoder for å få en mer allsidig belysning av fenomenene som studeres. Metodetriangulering kan gi muligheter for teorimangfold, styrke tilliten til metodene og resultatene i en bestemt studie, og gi grunnlag for faglig fornyelse (Grønmo 2016:67-68).

Vi valgte å bruke metodetriangulering da det ville være utfordrende å komme fram til gode svar som kun var basert på én av metodene, enten observasjon, refleksjonssamtaler eller videoobservasjon alene. En kombinasjon av disse og flere metoder gjorde oss mer trygge på at vi ville klare å fange opp de viktigste momentene, spesielt under gjennomføringen av aksjonene. Dette medførte samtidig en stor mengde empiri, og vi er klar over at det kan ha påvirket muligheten til å gå i dybden av materialet.

4.2 Aksjonsforberedende fase

Tiden før vi gjennomførte aksjonene har vi valgt å kalle den aksjonsforberedende fasen.

4.2.1 Samtale med det som ble vår dramafaglige veileder

Lederen av arbeidsgruppen til Drama og teaterpedagogene, som arbeider for å fremme drama og elevaktiv læring i skolen, holder til i vår hjemby. Vi tok derfor kontakt med henne tidlig på høsten 2016 for å få innspill og inspirasjon i våre forberedelser. Det viste seg imidlertid at hun ble engasjert i vårt prosjekt, og ønsket å være med oss videre. Hun tilbød seg tidlig å være observatør under gjennomføringen av våre aksjoner. Vi hadde over en periode på noen måneder gjentatte samtaler med henne, der vi fikk innspill og veiledning både på det dramafaglige og det forskningsmessige ved prosjektet[11].

4.2.2 Observasjon av dramaforløp

Tidlig i forløpet avtalte vi å observere da en av våre dramalærere fra studiet gjennomførte skrivekurs på en av de lokale skolene. Her fikk vi muligheten til å observere henne og elevene gjennom et dramaforløp. Dette var nyttig for å se hvordan en dramapedagog anvendte noen av metodene som inngår som en del av dramaforløp. Vi var bevisste på å observere hennes samhandling med elevene, og hva som gjorde dem engasjerte og medvirkende.

4.2.3 Henvendelse til rektorer og tilgang til feltet

For å kunne gjennomføre undersøkelser i skolen er det nødvendig å få en formell tilgang til feltet. Det er nødvendig å følge hierarkiet i organisasjonen, og tilgangen må derfor avtales med lederen av virksomheten. Rektor er den personen som i første rekke har mulighet til å godkjenne et forskningsprosjekt, og som dermed fungerer som døråpner[12] (Christoffersen & Johannessen 2012:53). Da vi startet arbeidet med å finne klasser, skaffet vi oss formell tilgang ved at vi henvendte oss til to rektorer via e-post. Vi sendte et informasjonsskriv[13] med en kort beskrivelse av formålet med vårt prosjekt, og ba samtidig om tillatelse til å ta kontakt med de lærerne vi

[11] Vi beskriver dette samarbeidet nærmere i 4.6 Dramafaglig veiledning
[12] Christoffersen og Johannessen (2012:53) refererer til døråpner som en metafor om mennesker som kontrollerer informasjon, og som kan gi formell eller uformell tilgang til en setting.
[13] Se Vedlegg 8 Informasjonsskriv til deltakere

ønsket å samarbeide med. Responsen fra begge rektorene var positiv, og dermed kunne vi bruke det utvalget som var mest hensiktsmessig i forhold til klassestørrelse og elevenes alder.

Grønmo (2016:157) skriver at adgang til feltet ikke bare handler om å ha formell tillatelse til å være tilstede, men at man også må ha muligheten til å komme innpå de aktørene som skal observeres. Denne reelle tilgangen[14] oppnådde vi gjennom å opprette en god kontakt med lærerne og elevene vi skulle inn til. Prosessen ble nok unektelig lettere ved at en av oss allerede hadde en relasjon til klassene og tilhørende lærere. Dette kan ha senket terskelen for å si ja til deltakelse både for lærerne, og foreldrene som skulle samtykke til elevenes deltakelse i prosjektet. Fordi vi allerede var kjent for informantene i en annen rolle enn lærerrollen, var det viktig å være bevisst på å distansere seg fra denne.

4.2.4 Valg av informanter

Når det gjelder valg av informanter i studien, må det gjøres vurderinger i lys av det formulerte forskningsspørsmålet. Dette gjøres for å få mest mulig relevant informasjon som skal fungere som en empirisk forankring av analysen, men også for å tilfredsstille forskningens formål (Leseth & Tellmann 2014:53). Vårt valg av informanter ble først og fremst gjort på basis av klassestørrelse og alder, for å gi oss en best mulig gjennomførbarhet. Da det var vi selv som skulle gjennomføre undervisningen var vi ikke avhengige av å finne lærere som var like engasjerte i dramaforløp som oss. Likevel hadde vi et møte med lærerne i forkant av gjennomføringen, der de uttrykte positivitet og nysgjerrighet til prosjektet. De var glade for at det var vi som skulle gjennomføre, da dette ga dem muligheten til å observere sine egne elever, noe de sjelden fikk anledning til ellers. De trodde de kunne lære noe av vårt prosjekt, men uttrykte også at det ville sittet mye lenger inne å si ja dersom de hadde blitt spurt om å gjennomføre undervisningen selv.

4.2.5 Samtaler med lærerne

Vi gjennomførte to samtaler før aksjonene. Den første samtalen ble gjennomført tidlig i januar 2017. Målet var å opprette kontakt, samt avklare våre intensjoner med prosjektet, og legge planer for videre arbeid. Vi beskrev hvordan vi tenkte å gjennomføre undervisningsopplegget,

[14] Ifølge Wadel (2014:212) handler reell tilgang om å samhandle med, og aksepteres av det miljøet man forsker i.

og snakket samtidig om hva vi ønsket at de skulle bidra med. Vi åpnet også opp for eventuelle spørsmål de måtte ha om prosjektet.

Den andre samtalen ble gjennomført 1.februar. I mellomtiden hadde vi forfattet et samtykkeskjema til de foresatte, med informasjon om prosjektet. Dette skulle lærerne dele ut og samle inn. Vi hadde også utarbeidet spørsmål som skulle danne utgangspunkt for elevenes loggskriving. Vi lot lærerne være med på å vurdere hvilke spørsmål som var tydeligst og dermed forståelig for elevene. I tillegg avklarte vi våre forventninger til lærerne i forhold til observasjonen, og hva vi ønsket de skulle fokusere på. Lærerne uttrykte et ønske om å få denne oversikten skriftlig[15]. Vi diskuterte også organisering av elevene og klasserommet. Blant annet ble vi enige om at lærerne skulle utforme noen grupper vi kunne ta utgangspunkt i når vi skulle dele inn elevene for å gjøre aktiviteter.

4.2.6 Første møte med elevene

3. februar 2017 møtte vi elevene for første gang. Vi presenterte oss, snakket om hva drama er, og hva de kunne forvente når vi kom tilbake for gjennomføring. Vi opplevde at mange elever tenkte på at noe var "dramatisk" når vi spurte hva de la i begrepet. Vi fikk flere forslag om at drama var noe som var "trist, skummelt, farlig". Mange svarte at de trodde det ble gøy og litt skummelt å holde på med drama. Vi la ingen føringer for hva drama er på forhånd, men bekreftet at det kunne være skuespill, slik noen foreslo. Vi gjennomførte noen enkle, men morsomme dramaøvelser for å gi elevene en forsmak på hva de kunne vente seg. Det skapte mye latter, en positiv atmosfære, og satte tydelig i gang noen forventninger. Intensjonen for oss var å sørge for at vi kunne gå direkte i gang med dramaopplegget ved gjennomføringen av aksjonene, fordi elevene allerede var blitt kjent med oss, og "varme i trøya".

4.3 Seg selv som informant

Da vi begynte å planlegge prosjektet så vi først for oss at vi skulle samarbeide med en lærer som ikke hadde formell dramafaglig kompetanse, men som var interessert i, og motivert for å arbeide med denne metoden. Denne personen regnet vi med å måtte bruke tid på å finne. Allerede før vi hadde kontaktet noen lærere skjønte vi at det ville bli utfordrende å finne noen

[15] Se Vedlegg 9 for oversikten vi utformet til lærerne.

som hadde nok ønske om, og tid til å delta i et slikt prosjekt. Da vi sammen med dramafaglig veileder diskuterte formålet med studien på høsten 2016, ble vi klar over at en av hovedmotivasjonene for oss var å øke vår egen kompetanse. Dermed ble det samtidig klart at det mest hensiktsmessige for studien var å bruke oss selv, og at det ville gjøre det mulig å oppnå den ønskede kompetansehevingen.

Aksjonsforskning handler om å utvikle egen praksis, og oppfordrer lærere til å reflektere over sin egen undervisning. Gjennom denne forskningen kan læreren bedre forstå sine utfordringer og heve prestasjonsnivået (Christoffersen & Johannessen 2012:115). I følge Tiller (2006:74) kan forskeren velge mellom flere roller ute i feltet. Hun kan være alt fra den stillferdige og umerkelige observatøren bakerst i klasserommet, til den som på en naturlig måte deltar fullt og helt som lærer. Wadel (2014:68) understreker at en viktig del av å være deltaker er at man selv får kjenne på kroppen hvordan det er å ha denne rollen. Dermed har feltarbeideren mulighet til å være sin egen informant. Dette var særs relevant for oss, da vi skal ut i lærerrollen snart. Vi ønsket derfor å få nettopp denne opplevelsen av å stå i rollen og gjennomføre undervisningsopplegget selv.

4.4 Observasjon

For oss var observasjon den viktigste kilden til empiri. Observasjon som metode egner seg godt når man som forsker ønsker direkte tilgang til det man undersøker, for eksempel samhandlingen mellom elever og lærer i klasserommet (Christoffersen og Johannessen 2012:62). Det er spesielt utfordrende å observere dramaundervisning, da klasseromssituasjonen blir en annen enn ved ordinær undervisning. Elevaktiviteten øker, og dermed stilles det store krav til observatørens blikk for å få med seg det viktigste som skjer. Sæbø (2009a:72) fremhever at det er krevende å observere dramaundervisning, fordi det kreves nok kunnskap om feltet til å forstå konteksten for det som observeres, og dermed kunne få med seg det som er viktig i situasjonen. Mangel på dramafaglig kompetanse gjorde det vanskelig for oss å oppdage en del av de situasjonene som skulle vise seg å bli viktige elementer i vår empiri. Her var det avgjørende å ha med dramafaglig veileder som medobservatør.

4.4.1 Deltakende observasjon

Deltakende observasjon handler om at forskeren samler inn data selv, ved å se og høre på mennesker mens de handler og samhandler, uttrykker meninger eller er involvert i hendelser. For å kunne fange opp dette er det essensielt at forskeren er tilstede der menneskene han studerer befinner seg (Leseth & Tellmann 2014:120). Da vi gjennomførte dramaforløpet var vi deltakende observatører. Den som var deltakende observatør hadde begrenset mulighet til å registrere detaljer i klasserommet, fordi det krevde mye oppmerksomhet og energi å gjennomføre forløpet i seg selv. Samtidig er det slik at man får med seg noen opplevelser innenfra når man er den som står foran klassen som lærer. Det vil også være mulig å kjenne bedre enn en ikke-deltakende observatør når det "lugger" litt, eller når det føles bra. Vi gjennomførte dramaforløpet i hver vår klasse. På den måten fikk vi byttet på å ha rollen som deltakende og ikke-deltakende observatør. Dette gjorde det lettere å diskutere og reflektere over det vi hadde sett, fordi vi begge hadde samme utgangspunkt. Med dette sikret vi oss at vi hadde flere ulike synsvinkler på det som skjedde i klasserommet, noe som igjen var nyttig i forhold til refleksjonssamtalene vi hadde i etterkant av gjennomføringen.

4.4.2 Ikke-deltakende, strukturert observasjon

Den av oss som ikke gjennomførte dramaforløpet fungerte som ikke-deltakende observatør under aksjonene. Vår dramafaglige veileder var også tilstede i klasserommet. De som observerte plasserte seg på siden, og noe bak midten i klasserommet. Ifølge Sæbø (2009a:73) er dette den beste plasseringen når dramaaktivitet observeres, fordi klasseromsituasjonen er uoversiktlig. Det er mye som skjer, og mange som snakker samtidig. Hun fremhever viktigheten av å være nær nok til å observere elevenes fysiske uttrykk i læringsprosessen, men sier samtidig at det er viktig å opptre som "flue på veggen", og dermed ikke forstyrre dynamikken i klasserommet. Vi vurderte fortløpende hvor i klasserommet det var mest interessant å rette fokus, og forsøkte å konsentrere oss om færre elever av gangen i de tilfellene hvor elevene for eksempel arbeidet i mindre grupper (Sæbø 2009a:73). Det var også et poeng for oss at den som ikke underviste skulle holde seg i bakgrunnen, for å påvirke det som skjedde i klasserommet i minst mulig grad. På den måten fikk vi se hvordan læreren alene klarte å bruke dramaforløp som metode, og hvordan samhandlingen mellom lærer og elever viste seg gjennom undervisningsforløpet.

Fordi vi hadde en deduktiv tilnærming hadde vi allerede før aksjonene noen tanker om hva vi ønsket å se etter. For å gjøre observasjonene mer oversiktlig for oss selv utarbeidet vi et observasjonsskjema[16]. Et slikt skjema spesifiserer hvilke forhold oppmerksomheten skal rettes mot, og hva observatøren skal se etter. Utformingen av skjemaet innebærer på denne måten å velge fokus for observasjonen (Grønmo 2016:184-185). Vi var klar over at bruk av skjema kunne gjøre at vi gikk glipp av interessante data. Derfor ønsket vi å finne gode kategorier som ville gi oss empiri som kunne svare best mulig på forskningsspørsmålet. Et begrenset fokus ville også gjøre det enklere å analysere dataene (Scott og Usher 2006:128).

Vi forsøkte å beskrive det vi så i de ulike kategoriene underveis i observasjonen, og valgte å kalle det en semistrukturert observasjon (Scott og Usher 2006:130). Fordi det var samhandlingen mellom lærer og elever, og elevenes aktive medvirkning vi skulle observere var det nødvendig å konkretisere kategoriene i et antall faktiske atferdsformer (Patel og Davidson 1995:68). Vi så blant annet på fysiske tegn på aktiv medvirkning fra elevene, som spontane kommentarer, ideer utenom "manus" og forslag til å drive historien videre. I forhold til læreren så vi på grep som å integrere elevenes forslag inn i historien, posisjonering, spenningsoppbygging og oppmuntring til videre deltakelse.

4.4.3 Videoobservasjon

Videoopptak gir generelt sett bedre muligheter for å registrere helheten i pedagogiske situasjoner, og man kan senere gå inn i opptaket og plukke ut det som anses som mest relevant informasjon (Bjørndal 2013:162). Som hjelp til å registrere den fysiske samhandlingen og aktiviteten i klasserommet valgte vi derfor å benytte vi oss av dette. Vi opplevde det som en stor fordel fordi klasseromssituasjonen under dramaundervisning er spesielt uoversiktlig. Videoobservasjon vil alltid påvirke undervisningssituasjoner, men i varierende grad (Bjørndal 2013:163). Vi brukte kamerastativ for at filmingen skulle bli minst mulig påtrengende og forstyrrende i undervisningssituasjonen, og opplevde at de i liten grad innvirket på klasseromssituasjonen (Scott og Usher 2006:131). Elevene var informert om og forberedt på at situasjonen ble filmet, og virket å glemme at kameraene var i rommet. Et overordnet mål for oss var å få registrert den muntlige kommunikasjonen. Derfor testet vi på forhånd at lydkvaliteten på opptakene ble god, da dette er en forutsetning for å kunne skille ut ulike stemmer i et støyfullt klasserom (Bjørndal 2013:162).

[16] Se Vedlegg 6 Observasjonsskjema

Disse opptakene viste seg å bli svært viktige for oss, og i etterkant fikk vi mulighet til å se opptakene som et ledd i prosessen mot utvikling og endring. De gav oss anledning til å gå tilbake og se på gjennomføringen flere ganger i etterkant av refleksjonssamtalene. På den måten kunne vi se på situasjonen med ny innsikt og kunnskap, og vi kunne plutselig se ting vi ikke så ved første gjennomgang. Dette gav oss nyttige funn, og en rekke aha-opplevelser i forhold til den veiledningen vi hadde fått fra dramafaglig veileder. Dette ville vi ikke hatt mulighet til å finne ut av dersom vi ikke kunne gå tilbake til videokilden. Bjørndal (2013:159) skriver at man ved bruk av videoopptak kan registrere en mengde informasjon som overskrider observatørens begrensede hukommelse og mulighet til å registrere informasjon. Ved å spille av opptakene flere ganger får man muligheten til å redusere feilkilder, og en større mulighet for forskertriangulering[17]. For oss var det fruktbart å se opptakene sammen i etterkant av aksjonen. Slik kunne både observatør og den som utførte undervisningen se, og samtidig diskutere det vi fant i videomaterialet.

4.5 Aksjon – gjennomføring av undervisningsopplegget

Vi vil nå gi en kort beskrivelse av dramaforløpet "Øya"[18], som ble gjennomført i to 3.klasser med en dags mellomrom. Tilstede under aksjonene var 18 elever, kontaktlærere og oss studenter. Den ene av oss gjennomførte aksjonen, mens den andre var observatør. Dramafaglig veileder var tilstede under den første økten.

Vi hadde på forhånd klargjort klasserommet ved å flytte pultene ut langs veggene. Stolene var plassert i en sirkel, og i midten var to kubbelys som senere skulle tennes og forestille et bål.. Rommet var fylt av lyden av bølgeskvulp, og Smartboard-skjermen viste en film av havet som slo inn på en hvit sandstrand. Vi hadde på denne måten omdefinert klasserommet, og laget et fiktivt rom. Dette var grep vi gjorde for å hjelpe elevene inn i fiksjonen og sette stemningen. Dramaforløpet tok utgangspunkt i en fortelling om mennesker som bor på en øy langt ute i havet, og deres møte med en fremmed som ankommer øya drivende på en flåte. Denne grunnhistorien og møtet mellom figurene i fortellingen var utgangspunktet for dramaarbeidet. Her var målet at det som skulle spilles ut var det som kunne tenkes å skje, og være troverdig innenfor den rammen vi hadde laget. Vi hadde på forhånd valgt ut en rekke ulike øvelser som

[17] I dette tilfellet: flere observatørers fortolkninger av opptaket.
[18] Se Vedlegg 1 for hele dramaforløpet

skulle fremme elevenes kreativitet og medvirkning underveis. Blant annet brukte vi rollemodellering, tablå og lærer-i-rolle. Vi avsluttet forløpet med at elevene skrev en flaskepost til den fremmede. Undervisningsopplegget var ikke knyttet til et spesielt fag, men læringsmålene kunne kobles opp mot samfunnsfag, norsk og KRLE;

> I norsk etter fjerde trinn skal elevene i følge kunnskapsløftet kunne: "lytte etter, gjenfortelle, forklare og reflektere over innholdet i muntlige tekster, samhandle med andre gjennom lek, dramatisering, samtale og diskusjon." (Udir, u.å-c)
>
> I KRLE etter fjerde trinn skal elevene i følge kunnskapsløftet kunne: "samtale om respekt og toleranse og motvirke mobbing i praksis." (Udir, u.å-d)
>
> I samfunnsfag etter fjerde trinn skal elevene ifølge kunnskapsløftet kunne: "gi eksempler på hvordan mennesker har ulike meninger, at møtet mellom ulike mennesker kan være både givende og konfliktfylte, og samtale om empati og menneskeverd." (Udir, u.å-e)

Etter første økt gjennomførte vi først en refleksjonssamtale med dramafaglig veileder, og deretter fortsatte vi samtalen mellom oss to. Vi brukte disse samtalene til å forberede aksjonen i den andre klassen, og noterte ned elementer som opplevdes utfordrende, og derfor krevde spesielt fokus. Her så vi at det kunne vært en fordel at samme person gjennomførte begge aksjonene, da det er lettere å gjøre justeringer etter å ha kjent utfordringene på kroppen. Likevel sto vi ved valget om at begge skulle gjennomføre, fordi vi ønsket å komme ut med tilsvarende utgangspunkt for diskusjoner og analyse i etterkant.

4.6 Dramafaglig veiledning

Vi vurderte å kalle vårt samarbeid med Rikke Gürgens Gjærum for kollegaveiledning. I følge Lauvås, Hofgaard og Handal (2004:13) er hensikten med kollegaveiledning at den som deltar skal få hjelp til å bevisstgjøre og utvikle seg innenfor sin praksis. Dette var det vi ønsket å oppnå. Vi så samtidig at definisjonen av begrepet ikke stemte helt med vår situasjon, da vi blant annet ikke er likeverdige yrkesutøvere. Vi valgte derfor å kalle det uformelle samarbeidet for dramafaglig veiledning.

Dramafaglig veileder hadde nettopp arbeidet omfattende med det tidligere nevnte prosjektet til dramapedagogene. Hun var derfor grundig oppdatert både i forhold til teori på området, og den dramapraksis som foregår i skolen. Hun var tilstede under gjennomføringen av den første økten, og hadde flere veiledninger med oss både før og etter aksjonene. Å ha en fagperson til stede som evnet å se andre momenter enn det vi selv var i stand til bidro sterkt til våre funn, og den videre refleksjonen. Også fordi vi var deltakende observatører var det nyttig å ha henne til stede. Det vi gjorde og opplevde var så intenst at det ble vanskelig å ta et steg tilbake for å reflektere over det som skjedde i øyeblikket.

4.7 Refleksjonssamtale

Ved å gjennomføre en refleksjonssamtale i etterkant av et undervisningsopplegg kan læreren bli oppmerksom på sin egen subjektivitet. Dermed kan hun lettere se hvordan den påvirker planlegging, gjennomføring, og synet på betydningen av læringsarbeidet i forhold til elevenes læring. Det er vanskelig å observere seg selv, da det vi ser avhenger av forventningene vi tar med inn i situasjonen. Erfaringene våre er med på å bestemme hvilke antakelser vi har i forhold til en praksis, og hvordan vi oppfatter utviklingen av praksisen. På grunn av dette vil vår subjektivitet farge hva vi tror vi vil se, og hva vi ser (Postholm & Moen 2009:56). Fordi vi hadde lite erfaring med å bruke dramaforløp var vår energi, og vårt fokus, fullstendig rettet mot gjennomføringen. "Det er utfordrende å være delaktig og samtidig ha perspektiv utenfra" (Tiller 2006:117). I så måte var det nyttig, og nødvendig, med flere "øyne" som kunne bidra til en mer fullstendig forståelse av det som skjedde i klasserommet.

Vi hadde i utgangspunktet planlagt å gjennomføre refleksjonssamtaler etter undervisningsoppleggene, både med lærerne og med dramafaglig veileder. Vi bestemte oss for å utelate disse samtalene med lærerne. Dette valget ble gjort fordi de uttrykte at de ikke hadde tid. Vi hadde heller ikke involvert de nok i prosjektet til at de hadde et reelt ønske om å sette seg inn i det rent dramafaglige. For oss var det likevel viktig å ha læreren til stede under aksjonene, fordi vi ønsket å høre hvordan de opplevde elevenes aktivitet og medvirkning. Da vi ikke hadde nær kjennskap til elevenes aktive medvirkning i daglig undervisning, var det avgjørende for oss å få tilbakemelding på eventuelle endringer her fra deres kontaktlærere som kjenner dem godt. I motsatt fall måtte vi satt av tid til å være inne i klasserommene i forkant av aksjonene, og på den måten fått et innblikk i hvem som vanligvis var aktive, hvordan de var vant til å jobbe, og hvordan dynamikken i klassen fungerte.

Som et resultat av det begrensede samarbeidet vi hadde med lærerne valgte vi ikke å gjennomføre et intervju med dem i etterkant av aksjonene, slik vi i utgangspunktet hadde planlagt. I det vi tok valget om å gjennomføre dramaforløpene selv, tok vi også et valg der vi nedprioriterte viktigheten av lærernes bidrag i forskningen. Det gjorde også at vi visste vi kunne velge lærere som ikke hadde et spesielt ønske om egen utvikling innenfor vårt forskningsområde som motivasjon for å delta. I følge Tiller (2006:54) er aksjonslæring et frivillig foretakende, og deltakerne går inn i en aksjonslæringsgruppe med et dypt ønske om å utvikle seg selv og sin organisasjon. Derfor var det riktig for oss å unnlate å gjennomføre intervjuet.

Tiller (2006:116) skriver at en utfordring ved aksjonsforskning er at forskerens dømmekraft og vurderingsevne får stort spillerom, og at det kan være vanskelig å skille mellom vitenskapelig teori og alminnelige oppfatninger. Det var derfor verdifullt for oss å ha refleksjonssamtaler med dramafaglig veileder. Vi gjennomførte en samtale etter første undervisningsøkt, og én etter vi hadde gjennomgått videoopptakene. Vi opplevde hvordan refleksjonsnivået kan heves betraktelig ved at man får tilbakemelding fra noen med høyere faglig kunnskapsnivå. Hadde det ikke vært for noen av de tilbakemeldingene vi fikk i den første samtalen, ville vi gått glipp av viktige oppdagelser under gjennomgangen av videoopptakene. Det var først da vi klarte å se sammenhengen mellom det læreren gjorde og hvordan dramaforløpet utviklet seg. Dramafaglig veileder knyttet sammen teoretiske begreper med den praksisen som utspilte seg. Slik fikk vi en ny forståelse av den teorien vi hadde lest. Det virket også som en betryggelse av vår faglige utvikling at hun kunne sette fingeren på det hun så som utfordringer, og at hun samtidig kunne gi bekreftelse på de tingene som fungerte godt.

Vi gjorde lydopptak av refleksjonssamtalene vi hadde uten dramafaglig veileder tilstede. Dette ga oss muligheten til å diskutere hva vi hadde erfart uten å måtte bekymre oss for om vi fikk notert ned alt underveis. Dermed sikret vi oss flyt i samtalene, og tenker at det var fruktbart for utfallet av disse.

4.8 Elevlogg

Postholm og Moen (2009:61) mener det er naturlig at elevene som er med på gjennomføringen av et undervisningsopplegg blir spurt om hvordan de opplever det. Dette vil også gi forskeren flere kilder for informasjon. Det er viktig at elevenes meninger kommer frem, og de kan bidra som et korreksjonsgrunnlag for forskerens egen refleksjonsprosess. I følge Postholm og Moen

(2009:63) vil elevlogger kunne gi forskeren flere opplysninger som ytterligere bidrar til å belyse temaet i undervisningen. Loggene åpner for at elevene kan uttrykke erfaringer knyttet til undervisningen, og at de kan reflektere over, og vurdere den. Vi valgte å la elevene skrive en form for logg, før og etter undervisningsoppleggets gjennomføring. Slik fikk vi dannet oss et bilde av hvilke tanker de hadde om drama fra før, og hvilke forventninger de satt med etter vårt første møte. I tillegg skrev de i etterkant om hvordan opplegget levde opp til deres forventninger, og hvordan de opplevde å være med på det. Da det var elever på 3. trinn hadde vi ingen forventninger om at det skulle komme lange og detaljerte svar, men håpet å få noen synspunkter fra dem. For å bedre kunne kontrollere fokuset i loggen, ga vi dem et ark med spørsmål[19] de skulle svare på. Disse hadde vi på forhånd gjennomgått med lærerne deres.

[19] Se Vedlegg 2 for spørsmålene i elevloggen.

5 Vurdering av studiens kvalitet

Hensikten med dette kapitlet er å vurdere studiens kvalitet, både i forhold til forskningsetikk og datakvalitet. Det er, i følge Grønmo (2016:238), mulig å si at datakvaliteten er god dersom det er gjennomført en systematisk og forsvarlig innsamling av data, som oppfyller de forutsetningene og fremgangsmåtene samfunnsvitenskapelige undersøkelsesopplegg bruker. Vi gjør i 5.1 rede for de etiske vurderingene som har vært relevante i vår forskningsprosess. Forskeren har et ansvar for at datainnsamlingen gjøres på en forsvarlig måte, og i tråd med anerkjente etiske normer (Forskningsetikkloven 2006). I 5.2 vurderer vi datakvaliteten i studien opp mot vurderingskriteriene pålitelighet og gyldighet. I tillegg ser vi på studiens overførbarhet og hvorvidt våre funn er generaliserbare.

5.1 Forskningsetikk

Ifølge personopplysningsloven (Bjørndal 2013:167) er man pålagt å melde inn prosjektet til Personvernombudet for forskning dersom man bruker videoopptak og skal lagre dem med elektroniske hjelpemidler. Da vi ønsket å bruke videoopptak under gjennomføringen av våre aksjoner meldte vi vårt prosjekt til NSD[20].

5.1.1 Informert samtykke

Informert samtykke innebærer at forskeren har gitt deltakerne tilstrekkelig informasjon om hva det vil innebære å delta i forskningsprosjektet. Videre skal deltakerne være klar over at det er frivillig å delta, og at de når som helst kan avbryte sin deltakelse (NESH 2016). Skolen og samarbeidslærerne fikk tilsendt et informasjonsskriv[21] der vi ga en kort beskrivelse av vårt prosjekt, og hva vi ønsket av dem som deltakere. Da våre deltakere også inkluderte elever, og vårt prosjekt skulle gjennomføres som en del av undervisningen på skolen, var det ikke slik at de kunne velge å ikke delta i den faktiske aksjonen. Deres deltakelse kom som et resultat av at lærerne hadde sagt ja til å være med. De skulle likevel ha mulighet til å velge å unndras fra datainnsamlingen. Vi formulerte et samtykkeskjema[22] som ble sendt hjem til elevenes foresatte,

[20] Se Vedlegg 3 Godkjennelse fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste
[21] Se Vedlegg 5 Samtykkeskjema til foresatte
[22] Se Vedlegg 4 Informasjonsskriv til deltakere

der de ble informert om prosjektet, og skulle svare på om deres barn kunne være en del av vårt datamateriale.

5.1.2 Anonymitet og konfidensialitet

Selv om vi ikke skulle samle inn noen personlige eller sensitive opplysninger fra våre deltakere var det viktig for oss å ivareta dem på best mulig måte. Videoopptak er et sterkt medium, og det er viktig å være bevisst måten man bruker det på. Det er blant annet viktig å behandle og oppbevare opptak og notater fra observasjoner på en forsvarlig måte (Bjørndal 2013:168). Selv om vi ikke oppfattet at elevene var ubekvemme med å bli filmet, er det likevel mulig det kan skyldes at de glemte kameraene. Det vil alltid kunne forekomme at noen elever gjør ting de ellers ikke ville gjort dersom de tenkte over at de ble filmet. Da vi skulle gjennomføre videoopptak av aksjonene våre var det nødvendig at vi hadde tillatelse fra deltakerne. Dette fikk vi gjennom samtykkeskjemaet til foreldrene, og gjennom muntlig samtykke fra lærerne som skulle være tilstede. Alle videoopptak fra aksjonene ble oppbevart på en passordbeskyttet datamaskin, og slettet etter prosjektets avslutning. Navn på elever og lærere var anonymiserte allerede under transkriberingen av observasjonene.

5.1.3 Konsekvenser ved deltakelse i studien

I følge Thagaard (2013:30) er det viktig at forskeren tenker over konsekvensene det kan ha for de som er deltakere i en undersøkelse. Videre skriver hun at det bør være en gjensidighet mellom det deltakerne gir og hva de får igjen for å være med på undersøkelsen. Selv om det var vi som initierte prosjektet, med ønske om å heve egen kompetanse, hadde vi et ønske om at lærerne skulle kjenne at de også satt igjen med noe. Det være seg økt interesse for metoden dramaforløp, muligheten til å observere egne elever fra sidelinjen eller lignende. Vi ønsket også at elevene skulle ha utbytte av deltakelsen, og håpet de fikk det gjennom å delta i dramaforløpet, og dermed var noen nye opplevelser og erfaringer rikere. Vi fikk tilbakemeldinger fra elevene via loggene deres at de hadde hatt glede av å delta, noe som styrket vår tro på at de hadde hatt utbytte av deltakelsen.

5.2 Datakvalitet

Kvaliteten på de innsamlede dataene i en samfunnsvitenskapelig undersøkelse kan i følge Grønmo (2016:237) ikke vurderes på en generell måte, men må sees i sammenheng med hva datamaterialet skal brukes til. Vårt formål med innsamlingen er å belyse og svare på

forskningsspørsmålet, og det er materialets mulighet til å gjøre dette som avgjør kvaliteten. Begrepene pålitelighet og gyldighet kan brukes for å vurdere troverdigheten i dataene. I følge Grønmo (2016:240) har disse kriteriene en utfyllende effekt på hverandre. Det er også et poeng å se på hvorvidt studien er overførbar til andre sammenhenger.

5.2.1 Pålitelighet

Grønmo (2016:242) definerer pålitelighet som graden av samsvar mellom ulike innsamlinger av data basert på samme undersøkelsesopplegg. Vurderingen i vår studie er derfor basert på samsvaret mellom hva vi har sett hver for oss, det lærerne så, det dramafaglig veileder så, og de svarene vi fikk fra elevene.

Ved gjennomføring av intervjuer eller observasjoner er påliteligheten påvirket av observatørens og intervjuerens evner. Vi foretar ulike vurderinger når vi registrerer svar eller observasjoner, og ulike feilvurderinger kan dermed oppstå. Strukturerte observasjoner eller standardiserte intervjuer kan bidra til å øke påliteligheten. Det kan også hjelpe å ha flere observatører til stede, eller flere som registrerer svar ved intervjusituasjoner (Patel & Davidson 1995:77). Dette tilsier at vi, ved å bruke både kontaktlærere og dramafaglig veileder som med-observatører, kan øke påliteligheten i våre observasjoner. Vi får muligheten til å sammenligne observasjoner som er gjort, og se hvordan ulike vurderinger skaper ulike observasjoner. Dette samsvarer med hva Thagaard (2013:203) sier, der hun hevder at flere forskere i et prosjekt kan bidra til å styrke påliteligheten. Dette kan foregå enten ved at man samarbeider og diskuterer underveis i forskningsprosessen, og ved at man trekker inn andre for å evaluere underveis. Dette vil i vårt tilfelle forekomme under gjennomføring av aksjonene, og samtaler i etterkant.

I følge Leseth og Tellmann (2014:121) er refleksivitet[23] et sentralt begrep når man ser på resultater av observasjoner. Det er også et sentralt begrep i vurdering av datamaterialets pålitelighet. Man vil som deltakende observatør ha et ønske om å utvikle en refleksiv og kritisk analyse om sin egen rolle, både som forskningsinstrument og som en del av fenomenet som studeres. Det er sterkt personlig hvordan man går fram i datainnsamlingsprosessen. Dette innebærer at når to forskere observerer samme fenomen, vil de ikke nødvendigvis se nøyaktig

[23] "Uttrykk for at den kunnskapen som genereres i samfunnsvitenskapen, preges av forskerens bakgrunn, erfaringer, referanserammer og metoder." (Grønmo 2016:443)

de samme tingene. Å diskutere de tingene vi hadde sett var viktig for å få frem funnene. Ved å se på videoopptakene sammen i etterkant av aksjonene kunne vi få frem ulike opplevelser og oppfatninger av de konkrete situasjonene.

Ved å "lagre" virkeligheten i form av lyd og/eller bildeopptak kunne vi kjøre den i reprise så mange ganger vi ønsket, og dermed øke sannsynligheten for å med oss de viktigste momentene i materialet (Patel & Davidson 1995:77). Vi brukte bilde- og lydopptak under gjennomføring av undervisningsoppleggene, og økte derfor vår mulighet for høy pålitelighet i våre vurderinger av de innsamlede data. Gjentatte gjennomganger av materialet vil, i følge Grønmo (2016:250), bidra til å avklare stabiliteten i beskrivelsene av de forholdene som studeres.

Vår bruk av metodetriangulering viste oss at de ulike type dataene som kom fra henholdsvis observasjon, refleksjonssamtaler og logg pekte mot de samme svarene. Ved at de ulike dataelementene var plausible sett i forhold til hverandre kunne vi si at den interne konsistensen var god (Grønmo 2016:251).

Ekstern konsistens er god dersom det er samsvar mellom innsamlede data og annen tilgjengelig informasjon om det som studeres. Med andre ord er konsistensen god dersom datamaterialet passer godt inn i studiens kontekst. For å kunne se på samsvaret med annen informasjon som en del av pålitelighetsvurderingen, er det viktig å vurdere og drøfte den eksterne informasjonen på en kritisk måte. I tillegg er det viktig at informasjonsgrunnlaget kan betraktes som troverdig og etablert kunnskap (Grønmo 2016:251). Dette betød at vi kunne bruke Sæbøs funn fra hennes forskning som et sammenligningsgrunnlag for å se hvorvidt våre resultater sammenfalt med hennes.

5.2.2 Gyldighet

Høy pålitelighet er en forutsetning for å kunne vurdere en studies gyldighet. Høy intern gyldighet forutsetter at vi undersøker det forskningsspørsmålet tilsier. Det vil si at metodene vi bruker for å samle inn data må være relevante for å svare på våre intensjoner med studien (Grønmo 2016:241). For å sikre at vi hadde et gyldig datamateriale var det derfor viktig å foreta systematiske og kritiske drøftinger av undersøkelsesopplegget, datainnsamlingen og datamaterialet (Grønmo 2016:257). Det skilles mellom flere ulike typer gyldighet for å vurdere kvalitativ forskning. For oss var det også relevant å undersøke begrepsgyldigheten. Ifølge

Leseth og Tellmann (2014:23) ser man her på hvorvidt det er samsvar mellom de teoriene og begrepene vi som forskere bruker, og den virkeligheten vi "måler". Ved å bruke de metodene vi gjorde hadde vi mulighet til å finne konkrete eksempler som lot seg beskrive og forklare gjennom teorien vi hadde valgt.

5.2.3 Overførbarhet

Ekstern gyldighet vurderer om undersøkelsen er overførbar til andre sammenhenger og utvalg (Grønmo 2016:257). I vår studie brukte vi oss selv, og vi gjennomførte kun to aksjoner. Dermed er ikke våre resultater direkte overførbare til andre situasjoner, i den forstand at de kan generaliseres. Selv om resultatene fra studien ikke er generaliserbare, har vi likevel tro på at de kan virke inspirerende for andre lærere som er interesserte i temaet vi har forsket på.

6 Empiri, analyse og drøfting

I dette kapitlet analyserer og drøfter vi vår empiri. Dette leder oss frem til våre funn, og vårt svar på hvordan lærere kan bruke dramaforløp for å fremme engasjert medvirkning i en estetisk læreprosess. Fordi vi har en hermeneutisk tilnærming[24] i vår undersøkelse, tar vi med oss vår forforståelse og våre nyvunne erfaringer fra forskningsprosjektet når vi analyserer og drøfter våre funn. I 6.1 beskriver vi hvordan vi har gått frem i analyseprosessen. Vi har delt inn vår analyse i hovedkategoriene muligheter og utfordringer, og disse presenteres i 6.2 og 6.3. Vi benytter oss i hovedsak av observasjoner og refleksjonssamtaler når vi analyserer vårt materiale, og bruker dramafaglig teori til å støtte opp om vår drøfting. Fordi vi har gjennomført et aksjonsforskningsprosjekt har vi også analysert hele veien, og definerer dermed også den aksjonsforberedende fasen som en del av vår empiri. I 6.4 oppsummerer vi våre funn.

6.1 Hvordan analyserer vi vårt materiale – analyseprosessen

Vi startet vår analyse med en gjennomgang av empirien. Vi gjennomgikk og transkriberte videoobservasjonene sammen. Det var nødvendig å dele materialet opp i mindre kategorier for å gjøre funnene våre tydelige, og for å få en oversiktlig diskusjon. Derfor valgte vi å gjøre en åpen koding av materialet, der vi først delte det inn i to hovedkategorier, for deretter å lage underkategorier. Dette kaller Nilssen (2012:79) aksial koding. Underkategoriene kom vi frem til gjennom refleksjonssamtaler i etterkant av gjennomføringen. Det er utfordrende å tilegne seg kompetanse innenfor en ny undervisningsmetode. Sæbø (2016:122) poengterer viktigheten av å være villig til å prøve på nytt, og ikke gi seg. Nettopp fordi bruk av dramaforløp er krevende kan det fort føles overveldende og utilfredsstillende, da vi føler at vi ikke strekker til. Dette er en av grunnene til at vi valgte å dele analysen inn i muligheter og utfordringer. Det har vært viktig for oss å være bevisst på hva vi på den ene siden får til, og på den andre siden hvilke områder vi trenger å sette inn støtet på for å bli enda bedre. Dette vil hjelpe oss å holde motivasjonen oppe, og samtidig reflektere over hvilke forbedringsmuligheter vi har. Målsettingen for studien har hele tiden vært å øke vår egen kompetanse, og da ble denne inndelingen logisk for oss.

[24] Vi skriver om den hermeneutiske tilnærmingen i 3.1

Ifølge Postholm og Moen (2009:64) handler analyse om å gå inn i et materiale for å forsøke å forstå det som er beskrevet. Her kan koding og kategorisering hjelpe i letingen etter mønstre, eller for å gjøre materialet mer oversiktlig. Blant annet kan utgangspunktet for slike analyser være observasjonsnotater, logger, lyd- eller videoopptak som er nedskrevet. Vi hadde utformet et observasjonsskjema[25] som skulle hjelpe oss å holde fokus på utvalgte momenter underveis i aksjonene. Likevel opplevde vi at det var utfordrende å skulle notere ned alt som skjedde i klasserommet. Dermed så vi tidlig i transkriberingen av videoopptakene[26] at det var disse som kom til å gi oss mest empiri fra aksjonene.

Bjørndal (2013:164) fremmer bruk av transkriberte videoopptak ved analysearbeid, og skriver at selv om transkriberingen tar tid, blir man gjennom det lave tempoet kjent med materialet på en inngående måte. Han viser også til at prosessen med å analysere materialet starter under bearbeidingen av opptakene. Dette erfarte vi selv da vi gjorde mange oppdagelser underveis i transkriberingen. Hendelser og kommentarer kunne plasseres der de passet inn i de utformede kategoriene, og dette gav grunnlag for videre analyse. Selv om noen kategorier ble laget i forkant av analysearbeidet, var det åpning for at det kunne dukke opp andre interessante hendelser underveis. Vi hadde dermed en kombinasjon av åpen og systematisk tilnærming til materialet (Bjørndal 2013:165). Vi brukte i tillegg fargekoding i transkriberingen av observasjonsnotater for å skille mellom empiri og egne tanker. Fordi våre notater ble skrevet i Google Dokumenter var det enkelt å merke empiri, og kommentere i margen etterhvert som vi gjorde oss tanker om de ulike funnene. Både fargekoding og kommentarer blir fremmet av Bjørndal (2013:166) som gode arbeidsredskaper i analysearbeidet. Forskningsprosessen og gjennomgangen av datamaterialet gav oss mange interessante funn, og vi har gjort et utvalgt basert på det vi mener belyser vårt forskningsspørsmål best.

Dialogene fra empirien er sitert på bokmål, selv om de opprinnelig var på nordnorsk dialekt. Vi mener en gjennomgående målform gir bedre flyt i teksten. Det har samtidig vært viktig for oss å bevare innholdet og meningen i det som ble sagt. Selv om det kan være små nyanseforskjeller har vi vært nøye med å påse at ingen meningsbærende ord har gått tapt i oversettelsen. Vi presenterer gjennomføringen av aksjonene som økt 1 og økt 2, og referer til oss selv som student 1 og student 2, ut fra hvem som gjennomførte hvilken økt. Vi er klar over at de to

[25] Vi skriver mer om observasjonsskjema i 4.4.2
[26] Vi diskuterer viktigheten av videoopptakene i 4.4.3

gjennomføringene av dramaforløpet ikke er identiske, og at ulike ting er mer og mindre vanskelig for den enkelte. Vi har likevel valgt å se det som en helhet ved å trekke frem de mulighetene og utfordringene som har vært mest interessante for oss, uavhengig av hvem av oss som gjennomførte den aktuelle økten.

6.2 Muligheter

Til tross for at lærerrollen ved bruk av dramaforløp er utfordrende, opplevde vi at vi til en viss grad klarte å skape engasjert medvirkning hos elevene. Vi har valgt å trekke frem fire ulike kategorier som vi opplevde ga oss de største mulighetene til dette. En av styrkene med dramaforløp er det store utvalget av dramafaglige læringsformer[27] som kan brukes underveis i et forløp. Tanken er at læreren, på tross av at forløpet er strukturert, skal være fleksibel nok til å velge den mest hensiktsmessige læringsformen med tanke på å fremme medvirkning og estetisk læring. For oss var tablå den formen som best oppfylte dette, og vi har den derfor med som en egen kategori.

6.2.1 Tro på fiksjonen

For å lykkes med å skape medvirkning i et dramaforløp er læreren avhengig av at elevene arbeider innenfor fiksjonen, at de deler den med hverandre og godtar konteksten som skapes. Vi kan si at elevene må forstå og forholde seg til spillets regler (O'Neill & Lambert 1988:17). Empirien viser flere interessante eksempler på at elevene trodde på fiksjonen. De levde seg inn i rollen som øyboere, og henvendte seg til fiktive figurer og steder. For barn er det helt naturlig å bruke forestillingsevnen og fantasien, da fantasi og lek er verktøyene barn naturlig bruker for å bli kjent med verden (Larsen 1997:18). Elevenes innlevelse kommer blant annet frem i utdraget av en samtale mellom lærer-i-rolle og elevene. Læreren var i rolle som en av beboerne på øya, og synliggjorde rollebyttet med å sette på en løsbart. Hun fant en ryggsekk som tilhørte den fremmede. Den inneholdt et kart[28], et bilde og en lommekniv. I utdraget fra første økt er lærer og elever i gang med en felles samtale om hva dette kartet kan være:

> Jente 1: Jeg tror det var der han starta, den lille øya der. (peker på kartet)
> Student 1: Åh, er det vår øy tror du?

[27] Vi skriver om de læringsformene vi benyttet oss av i 2.1.2
[28] Se Vedlegg 7 som viser kartet vi hadde med oss i sekken.

Jente 1: Jeg tror det er vår øy, for den har sånn form.
Gutt 1: Der er flåten som han har kommet på. (peker på kartet)
Jente 2: Og der er hakkespettene! (eleven tar her med sitt tidligere forslag om hakkespetter som bor på øya)
Student 1: Hvorfor har vi aldri sett denne øya før? (Peker på den største øya på kartet)
Jente 1: Den er veldig langt unna egentlig. Det e masse hav i mellom.
Gutt 2: Det er et stort fjell på denne siden av vår øy, så vi ser den ikke.
Student 1: Åh, ja! Det er et stort fjell på den sida, så vi ser ikke den. Hva tror dere han gjør på den øya da? Den øya han kommer fra.
Jente 3: Kanskje han er død?
Student 1: Nei, vi stod jo akkurat og så på han. Han så jo på oss.
Gutt 2: Han står jo der borte. (peker)
Jente 2: Åh, hallo! (snur seg mot "bålet", flere av elevene gjør det samme) Hallo, vi bare kikker i sekken din! (hun peker og fortsetter) Han sitter og
leser på en stein der borte.

Her ser vi at elevene tidlig i forløpet tok på seg rollen som beboere på øya, da de snakket om "deres" øy på kartet, og henvendte seg direkte til den fremmede. De trodde på fiksjonen. Vaage (2001:145) viser til Dewey som mener at alle erfaringer finner sted i det han kaller situasjoner. Han mener at erfaring og læring er situert og må forstås kontekstuelt. I et dramaforløp er det konteksten som skapes som er situasjonen, og som deltakere går vi inn i fortellingen som om det er virkelighet. Det er avgjørende for lysten til å medvirke at læreren skaper en situasjon som elevene kan tro på. Dersom de blir stående utenfor situasjonen vil det medføre mindre motivasjon for å delta i spillet.

6.2.2 Emosjonelt engasjement

Det er ikke avgjørende at elevene er engasjerte allerede fra starten av dramaforløpet. Det er imidlertid viktig at elevene er villige til å delta. Når praktiske, kroppslige og reflekterende læringsaktiviteter integreres i læringsprosessen vil engasjementet øke underveis (Sæbø 2016:110). Det er interessant å se hvor fort elevene ble emosjonelt engasjert i den fremmede, noe som kom frem i flere tilfeller underveis i forløpet. Vi velger å trekke frem tre ulike eksempler som viser dette engasjementet. Det første eksemplet er fra økt 1, tidlig i forløpet, der

lærer-i-rolle og elevene har funnet en ryggsekk som tilhører den fremmede, og i den et bilde[29] av en kvinne og et barn:

> Jente 1: (Spontant) Det tror jeg er kona og barnet!
> Gutt: Han savner dem.
> Jente 2: Kanskje han lengter etter dem.
> Student 1: Å, ja. Han savner dem sikkert.

Det kom mange lignende innspill, og det ble også foreslått at det kunne være den fremmede som barn, sammen med sin mor. Elevene skapte en emosjonell tilknytning til den fremmede, noe som kom frem da elevene senere i forløpet tok en avgjørelse[30] basert på deres ønske om at den fremmede skulle få møte kona si igjen.

6.2.2.1 Kjenne følelsene på kroppen

Neste eksempel utspilte seg når vi var kommet så langt i fortellingen at den fremmede var låst inne i et skur. Elevene skulle bruke rollemodellering for å gjenskape rollefiguren, og vise med kroppen hvordan han hadde det. Deretter skulle de i rollen uttrykke en følelsestanke[31]. I denne sekvensen uttrykte elevene følelser som: "Sulten", "Lei seg", "Han har vondt av å være inne i et skur", "Han er ensom", "Han er sint for at han ble låst inne", "Han er redd, for han vet ikke hva som skal skje", "Han er så redd at han ikke klarer å bevege seg", "Han er veldig sint, og han prøver å få kniven sin ut sånn at han kan lirke seg ut av buret", "Jeg har høy puls", "Jeg må på do", "Slemme mennesker, jeg vil ikke bo her". Sitatene viser oss at elevene kjente på hvordan det kan føles å være innestengt på denne måten. Vi merket oss at noen brukte tredjeperson, mens andre hadde gått nærmere inn og tatt på seg rollen. Student 2 spurte i etterkant om det var noen som kjente på den følelsen de viste, og mange rakk opp hånda. En elev sa: "Iallfall når jeg holdt den posisjonen." Elevene rekonstruerte og utforsket en situasjon i fortellingen. Dette gav dem mulighet for innlevelse og forståelse av innholdet. Gjennom å tolke og skape en troverdig rollemodellering var elevene med på å skape et innhold utover det

[29] Se vedlegg 8 som viser bildet vi hadde med i sekken.
[30] Under en lærer-i-rolle-sekvens der elevene intervjues om deres syn på hvorvidt den fremmede skal bli på øya eller sendes bort, argumenterer en av elevene for at han skal sendes bort. Dette begrunnes med at han ønsker den fremmede skal få møte familien igjen.
[31] Følelsestanke defineres av Sæbø (2016:51) som dynamisering. Dette innebærer at elevene uttrykker hva de føler og tenker om en rollefigur i den gitte situasjon. Elevene formulerer følelser/tanker som et utsagn eller en indre monolog.

som kom frem i fortellingen (Sæbø 2016:114). Vi ser i etterkant at vi begge burde brukt mer tid til å la elevene øve seg på hvordan de kunne vise følelser med kroppen. Selv om mange klarte å sette seg inn i tankene til den fremmede, var det ikke alle som viste dem tydelig med det kroppslige uttrykket. Vi opplevde at det hadde vært et poeng å understreke at elevene virkelig skulle overdrive tablåene og gjøre de tydelige. Dette kom nok ikke godt nok frem i våre instruksjoner. Elevene kunne også med fordel fått mer tid til å øve på å uttrykke seg på denne måten.

6.2.2.2 Skrive flaskepost

Til slutt vil vi trekke frem noen av flaskepostene elevene skrev til den fremmede. Fortellingen i dramaforløpet endte med at de voksne innbyggerne på øya sendte den fremmede bort på en flåte. Elevene hadde i forkant av dette blitt nærmere kjent med den fremmede som en snill mann som kunne lære dem mange morsomme leker. Den avsluttende oppgaven i forløpet var at elevene, som barn på øya, skulle skrive flaskepost til den fremmede. Da oppgaven ble presentert kom det mange spontane "jess!". Det hjalp nok også på spenningen at vi tok med en tom glassflaske som de fikk putte brevene sine i. Elevene var ivrige etter å komme i gang med skrivingen, og mange skrev lange brev hvor de henvendte seg direkte til den fiktive personen. Det kommer frem i brevene at flere syntes det var trist at han måtte dra, og at de ønsket ham tilbake[32]. Her velger vi å sitere Dewey, som sier noe om følelsenes betydning i forhold til tenkning:

> ...den menneskelige natur er partisk… Vi ønsker et bestemt utfall. En som er fullstendig likegyldig med hensyn til utfallet, følger ikke med eller tenker på det som skjer i det hele tatt. Tankevirksomhet er avhengig av en følelse av å rammes av konsekvensene av det som skjer. (Dewey 2001b:61)

Emosjonelt engasjement gir dermed et grunnlag for å skape og uttrykke forståelsen av et lærestoff, og vi ser også at en rekvisitt som denne flaskeposten kan tas med videre og brukes i flere sammenhenger for å utforske ulike temaer.

[32] Se Vedlegg 10 for eksempler av elevbrevene.

> Det er litt sånn som med denne flasken. Det blir en symboleffekt. Om du plutselig hadde tatt den frem igjen, så hadde reaksjonen blitt "VI HAR FÅTT SVAR!!" Man kunne hatt kommunikasjon med den fremmede om alt mulig. (dramafaglig veileder 2017)

6.2.3 Åpen for elevenes forslag

> Han har rosa hår, gult skjegg med sorte striper, grønne tenner, et sjokkert uttrykk i ansiktet og en 1 meter lang nese. (Noen av elevenes beskrivelser av den fremmede 2017)

Vi hadde i forkant av gjennomføringen diskutert viktigheten av å være åpen for elevenes innspill, og at vi skulle ha fokus på å stille åpne spørsmål med mange mulige svar. Kommunikasjonen mellom lærer og elever har betydning for hvilken vei et dramaopplegg tar. I arbeid med dramaforløp er det et mål at elevene skal bidra med sine tanker, undringer, fantaseringer og meningsytringer. De kan for eksempel utfordres til å lage et miljø eller dikte hvordan en person ser ut, og da skal det ikke være noen fasitsvar. Nettopp det at elevene bestemmer er en av styrkene med drama (Larsen 1997:23). Når man arbeider med dramaforløp er innholdet lærerstrukturert, men det er likevel bidragene fra elevene som bestemmer hvilken betydning dramaet får. Dersom arbeidet skal utvikle seg må disse bidragene integreres, forstås, aksepteres og besvares av resten av klassen, inklusive læreren (O´Neill & Lambert 1988:18). Dette står i motsetning til den tradisjonelle formidlingspedagogikken, hvor læreren sitter med svaret, og elevene tilpasser seg lærerens fasit. For oss var det viktig at elevene kunne mene det de ville, og at deres tanker og meninger var sentrale. Om dette sier Dysthe (2001:40) at det gjelder å skape et læringsmiljø der elevene føler seg akseptert, blant annet ved at den enkelte opplever å bli verdsatt både som en som kan noe, og som kan bidra til de andre.

6.2.3.1 Når elevene foreslår noe uventet

Å delta og bli verdsatt i et fellesskap skaper motivasjon og stimulerer til aktiv deltakelse (Sæbø, 2016:111). Vi opplevde at dette var noe vi mestret gjennom forløpet, og vil trekke frem en samtale mellom Student 1 og elevene som foregår i starten av fortellingen. Elevene har fått vite at de innfødte på øya sitter på stranda hver kveld og ser utover havet. De begynner å undre seg over livet på øya:

> Gutt 1: Hvis man skal bygge et hus. Hvordan hogger de trærne?

> Student 1: Ja, hvordan tror dere de får det til?
> Gutt 1.: Kanskje de bruker sånn flatstein? Sånn som de brukte i steinalderen.
> Student 1: Ja, de kan være ganske skarp. Hakker de sånn som beveren da?
> Gutt 1: Ja, eehh, jeg husker ikke helt.. De brukte noen fester. De fant greiner og knakk dem… og lager de nesten som ei øks. Bare at det er en stein som sitter fremst.
> Jente 1: De kunne jo også ha funnet en hakkespett. Så kunne den ha stått og hakket kjempelenge.
> Student 1: Ja, kanskje de har en tam hakkespett…. ja det skal du ikke se bort i fra. Kanskje de har mange hakkespetter.
> Jente 1 : Ja, så samler de seg rundt treet, og hakker til treet faller ned.
> Student 1: Ja faktisk, det er det som skjer.

Under denne samtalen aktiverte elevene tidligere kunnskap de hadde opparbeidet seg gjennom et nylig arbeid om steinalderen. Selv om noen av forslagene var usannsynlige ble de ikke avfeid av Student 1. Sæbø (2016:110) skriver at det er viktig å knytte læringsoppgavene til elevenes tidligere erfaringer, slik at de kan bruke det de allerede vet. Først da har alle forutsetning for å delta. O´Neill og Lambert (1988:26) fremmer betydningen av at elevene skaper sitt eget forhold til lærestoffet, og formulerer sine personlige svar i dramaet. Ofte er det slik at læringsmulighetene som oppstår ikke først og fremst skapes ved hjelp av informasjon fra læreren. Med dette mener de at kunnskap ikke først og fremst videreføres, men er noe som skapes. Å se at egne forslag og ideer blir akseptert, kan føre til et ønske om å bidra mer. Dersom eleven har en følelse av å eie historien, vil aktiviteten i større grad bli meningsfull. Dramafaglig veileder støttet vår egen oppfatning om at vi lyktes med å være mottakelig for elevenes forslag. Dette kommer frem i et sitat fra refleksjonssamtalen som ble gjennomført rett etter økt 1:

> Og så synes jeg du er veldig flink til å forstå elevenes innspill, for du sier sånn: "Ja, men havet…. det er jo noe mer?" Så sier elevene selv: "ja, det er salt". For du kunne fort ha sagt "Man drikker ikke fra havet!!" Ikke sant, du har aldri sånn nei-svar, og det er bra. For det er fort gjort! (Dramafaglig veileder 2017)

6.2.4 Behov for variasjon

Målsettingen med vår forskning har vært å øke vår kompetanse innenfor bruk av dramaforløp, og dermed tilegne oss et verktøy som vil bidra til at vi kan variere vår undervisning i større

grad. Sæbø og Allern (2010:244) har i sin forskning funnet at elevene uttrykker et ønske om variasjon i arbeidsmetodene, og at de ikke er fornøyd med variasjon kun mellom de tradisjonelle læringsformene. Det å ha en verktøykasse av undervisningsmetoder vil naturlig gi muligheter for variasjon av undervisningen. På den måten kan drama i seg selv være motiverende fordi det kommer inn som et friskt pust. Våre elever uttrykte underveis i aksjonene at det var gøy å få jobbe med en utforskende og skapende tilnærming til et lærestoff. Dette kom også frem i elevloggene da elevene svarte på hvordan de syntes det var å jobbe med dramaforløp:

> "Jeg synes det var gøy fordi det var mange morsomme og artige ting å gjøre."
> "Jeg synes det var gøy å jobbe på den måten som vi gjorde."
> "Gøy, fordi vi gjorde så mye jeg ikke har gjort før."
> "Jeg likte å skrive brev for første gang. Det var veldig gøy. Å kunne vise følelser og nesten leve seg inn i det."

Rasmussen (2011) mener at man bør være mindre opptatt av hva god kunst er, og mer opptatt av hva det kan bli for den som skaper gjennom lek og utforskning. Hans bruk av begrepet "good enough drama" tolker vi i betydningen av at det uansett vil kunne være en positiv erfaring for elevene, og at det derfor er verd å bruke som en variasjon i undervisningen. I samtale med lærerne kom det frem at elevene i hovedsak ikke var vant til å jobbe med drama i undervisningen, og at de satt mest i klassisk bussformasjon i klasserommet. Vår opplevelse var at bare det å flytte på pulter og stoler, og bruke noen få rekvisitter, skapte noe nytt for elevene. De ble engasjerte og nysgjerrige med en gang, noe vi tenker skyldes at det var en variasjon fra hverdagen. Dette ser vi tydelig i videoobservasjonene da elevene kom inn i klasserommet for første gang. De kikket seg rundt, stilte nysgjerrige spørsmål, og var klare og fokuserte på læreren i det fortellingen startet. Vår opplevelse av elevenes engasjement ble støttet av dramafaglig veileder i refleksjonssamtalen etter første økt. Fordi våre elever var vant til en skolehverdag med mye stillesitting og kognitivt arbeid mente hun at det initielle engasjementet kunne komme av at det skjedde noe annet.

6.2.4.1 Variasjon innad i forløpet

Dramaforløpet vi brukte var lagt opp slik at vi vekslet mellom aktiviteter i plenum, grupper og individuelt. I videoobservasjonene kan vi se at når elevene ble sittende for lenge i ro, mistet vi etterhvert oppmerksomheten fra noen. Dermed ble det også tydelig hvordan elevene koblet seg

på igjen når den planlagte aktiviteten endret seg. Sæbø (2016:99) skriver at et kjennetegn ved dramaforløp er nettopp at undervisningsforløpet veksler mellom individuelle, felles-, par- og gruppelæringsaktiviteter. Vi tolker at den variasjonen som ligger i vekslingen mellom de ulike elementene i forløpet skapte engasjement hos elevene. Variasjonen i dramaforløpet kom også frem ved at vi i noen av aktivitetene ledet arbeidet, i og utenfor rolle, for deretter å la elevene jobbe mer selvstendig, i grupper eller individuelt. Å være i rolle[33] gir en unik mulighet til å støtte elevene i arbeidet, uten å ta over, fordi man kan velge en rolle som er under elevene i status. Denne måten å variere på ga derfor elevene muligheten til å være utforskende og ta over styringen i noen av oppgavene, samtidig som vi var tilstede og ga veiledning underveis. Vi opplever at dette var med på å gi elevene mestringsfølelse, og at de dermed ble motivert til videre innsats. Ifølge Sæbø (2016:102) består dramaforløp av flere mindre sløyfer[34] med ulik varighet. Med dette mener hun at læringsprosessen har flere mindre sekvenser hvor arbeidet skifter mellom lærerstyrte og elevstyrte aktiviteter. Hun trekker også frem mulighetene som ligger i at læreren da kan være en tydelig leder gjennom prosessen, og kan integrere elevenes fantasi og forestillinger underveis. I tillegg kan oppgavene hele tiden tilpasses slik at elevene får utfordringer som sikrer fremdrift i læringsprosessen (Sæbø 2009a:211).

6.2.5 Tablå og bildeteater – planlagt frihet

Tablå [35] trekkes i loggene frem som den aktiviteten de fleste elevene likte best med dramaforløpet. I denne sekvensen skulle de samarbeide i grupper, og beskrive et mareritt ved å lage tre bilder med kroppen. Som en introduksjon fikk elevene i oppgave å vise en rekke ulike følelser. Å vise med kroppen er ikke nødvendigvis så enkelt, og selv om man tenker at det er tydelig hva man viser, vil det ikke nødvendigvis være like klart for de som ser på. Vi fokuserte på at elevene skulle overdrive uttrykkene sine. Vi fikk noen morsomme opplevelser, og så tydelig at elevene gjorde oppdagelser i forhold til denne måten å uttrykke seg på. Vi oppdaget under første økt at det var utfordrende for elevene å vite hvordan de skulle sette sammen flere bilder for å fortelle en historie. Dette fikk vi veiledning på under refleksjonssamtalen med dramafaglig veileder, som mente at vi burde ha modellert dette i forkant. Vi endret dette til neste økt og kunne tydelig se at det gjorde det lettere for elevene å fortelle en helhetlig historie. Ved gjennomgang av videoobservasjonene så vi at dette var en spennende oppgave for eleven. Det kom frem blant annet ved at de kom fort i gang med arbeidet, og det var mye latter og ivrige

[33] Vi går nærmere innpå lærer-i-rolle i 6.3.4
[34] Dramaforløpets sløyfer beskrives i 2.1.1
[35] Vi redegjør for hva som ligger i aktiviteten i 2.1.2

diskusjoner i gruppene. Vi så at elevene tidlig, gjennom fysisk aktivitet, begynte å teste ulike måter å få frem budskapet på. Dette var en oppgave som bygde på elevenes egne erfaringer, da alle visste hva et mareritt var, og hadde ideer til ulike historier. De ulike gruppene var til en viss grad selvdrevne, men det kom tydelig frem under observasjonene at lærerens tilstedeværelse i de ulike gruppene hadde en viktig funksjon som katalysator der det stoppet litt opp i prosessen. Vi tenker at denne oppgaven skapte engasjert medvirkning fordi elevene i stor grad fikk styre prosessen selv. Det var en åpen oppgave uten fasit, som åpnet opp for en kroppslig, følelsesmessig og kognitiv opplevelse. Dette er det Sæbø (2016:108) omtaler som forutsetningene for en estetisk læringsprosess. Vi var tilstede, veiledet og gav innspill der det var nødvendig. Samtidig var vi bevisste på at det bare skulle være en liten dytt i riktig retning, akkurat nok til at de kom videre. Vi tenker at det er nettopp denne typen oppgaver Vygotsky (2001:159) fremmer når han snakker om den nærmeste sone for utvikling. Det er et poeng å bruke oppgaver som er utfordrende, men samtidig enkle nok til at elevene, med noe veiledning fra læreren, kan klare å løse dem.

6.2.5.1 Litt frihet gir rom for kreativitet

Vi opplever at både elevene og vi lyktes med denne oppgaven. Vi velger å trekke frem et eksempel som viser elevenes entusiasme og engasjerte medvirkning under arbeidet med tablå. Under økt 2 ønsket en av gruppene å bruke luene sine som rekvisitter, og ba om å få hente dem i gangen. Student 2 stoppet dem først, og vi ser i ettertid at det bunnet i et ønske om å opprettholde kontrollen over klasseromssituasjonen. En påminnelse om å være åpen for elevenes forslag, fra student 1, gjorde imidlertid at elevene likevel fikk tillatelse. Det var tydelig for oss at det var et riktig valg som opprettholdt elevenes engasjement for historien de hadde skapt. Vi tolker det slik at elevene hadde en opplevelse av flyt[36], da de jobbet konsentrert og hadde en positiv innstilling hele veien. For oss var dette en lærerik øvelse i å gi slipp på litt av kontrollen og tillate "kaos" for å gi rom for det kreative. Larsen (1997:46) viser til at frykt for kaos er et tilbakevendende tema når man arbeider med drama, og at det ligger i læreres tradisjon å ville ha ro og orden. Hun understreker at selv om det er vanskelig å frigjøre seg fra slike tradisjoner, er det mulig dersom man prøver og erfarer at elevene trives i den dramatiske leken. Under arbeidet med tablå var det vi som lærere som tok initiativ til leken og delte i grupper.

[36] Vi redegjør for flyt-begrepet i 2.2.1

Når det var gjort fikk den tilhøre elevene. De fikk tid til å etablere rom, fordele roller og utforme leken selv (Larsen 1997:46).

Vi brukte tablå til bildefortelling, men også da elevene rollemodellerte den fremmede da han var innestengt. Det var tydelig at denne måten å jobbe på gav elevene en felles forståelse av situasjonen. De fikk kjenne på hvordan den fremmede hadde det ved å modellere hans følelser gjennom frysbilder, og påfølgende følelsestanker. Ifølge Sæbø (2016:49) er bruk av tablå en rask måte å skape en felles referanseramme for elevene, og en arbeidsmåte som hjelper elevene til følelsesmessig innlevelse i en rolle eller situasjon. Dette så vi igjen på slutten av dramaforløpet. Vi ser et eksempel på elevenes engasjement og følelsesmessige innlevelse i måten de henvendte seg til mottakeren på da de skrev flaskepost til den fremmede:

> Til fremmede! Jeg håper du har det fint og bra. Jeg likte ikke da du måte dra
> var det trist eller dumt. Du var så snill mot meg at jeg ble glad du var min bestevenn.
> jeg er glad i deg...Var du ensom i skapet jeg skjønnte det…. (Utdrag fra elevarbeid 2017)

6.3 Utfordringer

Vårt prosjekt har vært en utviklingsprosess, og for oss har utfordringene vært viktige og fruktbare. Til tross for at vi hadde lest oss opp på dramafaglig teori ser vi i etterkant at vi var avhengige av egenerfaring og refleksjonssamtaler etter gjennomføringen for å få større forståelse for hvordan man gjennomfører et dramaforløp med den hensikt å fremme elevenes engasjerte medvirkning. Vi ser derfor ikke utfordringene som noe negativt, men heller som et viktig bidrag for å nå formålet med forskningen; å øke vår egen kompetanse. Vi har valgt å trekke frem to kategorier som vi opplever best beskriver det som var utfordrende for oss. I tillegg skriver vi om lærer-i-rolle, som var den læringsformen som skapte de største utfordringene for oss.

6.3.1 Strukturen i dramaforløpet

Å bli dyktig på å lede læringsprosesser tar tid. Sæbø (2016:103) understreker viktigheten av at læreren tør å prøve ut dramaforløp som er strukturert av andre. På den måten kan man finne ut hvordan man kan lykkes med lederrollen i dramaforløp. En forutsetning er bevissthet på hvordan dramaforløpet er strukturert, hvilke valg som er tatt, og hvilken betydning det har for

læringsprosessen. Nettopp derfor valgte vi å bruke et forløp vi var introdusert for i studiet. Vi diskuterte hvilke læringsmuligheter som lå i å utvikle et eget forløp, men kom frem til at det ville bli for mye å bite over. Vårt fokus skulle være på gjennomføringen, og det som skjedde "der og da" i møtet med elevene. Samspillet mellom oss og elevene. Da ville det være forstyrrende for resultatene om det som gjorde det vanskelig var et dramaforløp som i seg selv ikke fungerte.

Vi valgte et dramaforløp der det kun var lagt opp til én improviseringssekvens, hvor elevene skulle spille ut at barna og foreldrene på øya diskuterte om den fremmede skulle få bli eller ikke. Denne sekvensen valgte vi bort fordi vi tenkte det kunne bli for vanskelig både for oss og elevene å få til improviseringer som gav mening og hadde et relevant innhold. Vi ser i ettertid at det hadde vært positivt for forløpet om vi hadde turt å prøve. Ifølge Sæbø (2005:110) utvikler elevene evnen til å reflektere over ulike vanskelige valgsituasjoner, nettopp ved å spille ut alle mulige og umulige holdninger til situasjonen. Dette betyr at vi nok bekymret oss unødig når vi tenkte at det ble for vanskelig, da det ikke er innholdet i samtalene som er viktigst i denne sammenhengen, men heller muligheten for refleksjon over det man har diskutert.

Gjennom vår erfaring fra praksisperioder har vi blitt vant til planstyrt undervisning, der vi har hatt konkrete planer for hvordan en time skal gjennomføres. Det kan for eksempel være å lese noen bestemte sider i en bok, for deretter å la elevene jobbe med oppgaver i tilknytning til disse. Vi opplevde derfor at vi fortsatt har et behov for en fastere struktur enn det legges opp til i dramafaglig undervisning. Når vi skal gå inn som dramalærere er det viktig å ta på seg andre sko enn de man vanligvis har. Dette opplevde vi som vanskelig. Blant annet kom det tydelig frem i forhold til at vi var opptatt av å komme "i mål". I enkelte deler av forløpet hastet vi videre uten å ta oss tilstrekkelig med tid, fordi vi ønsket å rekke alt vi hadde planlagt. Strukturen ble dermed viktigere enn det som i situasjonen var det mest interessante for elevene, og dette medførte at deres undring og utforsking ble skjøvet bort. O´Neill og Lambert sier: "Den lærer, der stædigt fastholder sin planlægning, fratager eleverne muligheden for at tage ansvar og medansvar for udformningen af deres egen opplevelse og erfaring" (1988:137). De mener at dramaundervisning krever at læreren evner å tenke her og nå, og at man er parat til å la planer være planer og følge retningene som engasjerer elevene (O'Neill & Lambert 1988:137). Vi trekker frem et eksempel fra økt 2, der elevene skulle beskrive hvordan den fremmede så ut. I

starten var de fleste forslagene rettet mot utseende og hva han hadde på seg, men plutselig kom det et engasjert innspill som skilte seg litt ut:

> Gutt 1: Han er pirat!
> Student 2: Er han pirat?
> Gutt 2: JAAA! (et gledesutbrudd fra en annen elev som syntes det var et spennende forslag)
> Gutt 3: Kanskje skuta hans har blitt ødelagt?

Her begynte elevene å skape en historie om hva som hadde skjedd med den fremmede før han kom til øya. I stedet for å la planer være planer valgte student 2 å lede fokuset tilbake på hvordan han så ut. Dermed måtte spontaniteten må vike for planen. I refleksjonssamtalen etter gjennomføringene sa dramafaglig veileder at det er viktig å være varsom med å la målene styre over den utforskende læringen. Hun viste til Sæbø (2009b:181) som mener at den utforskende læringen, hvor det åpnes for følelsesmessig engasjement og medskaping, er et viktig bidrag til elevenes læring.

Dette hastverket ser vi kom av at vi tenkte hovedmålet var å oppfylle spesifikke faglige mål. Blant annet det å få gjort den skriftlige oppgaven som skulle komme til slutt. I refleksjonssamtalen med Dramafaglig veileder fikk vi tilbakemelding på at vi måtte rive oss bort fra planene, og ta tak i de mulighetene som dukket opp for kreativt og utforskende arbeid. For oss var det fortsatt vanskelig å skjønne hvordan vi skulle få det til. Dette kommer frem i en refleksjonssamtale mellom oss etter andre økt:

> Student 1: Ja, det er jo som Sæbø og O'Neill sier… av og til må man være villig til å la planer være planer og gå i en annen retning. Men i vår situasjon når vi har et prosjekt, så klarer vi det ikke helt ... Kanskje hvis vi hadde vært alene, uten det presset på oss hadde vi klart å tenke "shit au, nå prøver vi det. Nå slipper jeg det jeg hadde tenkt, også går vi i en helt annen retning".
> Student 2: Men så er det jo viktig å tenke på "hvor viktig er det å komme i mål?" Er målet at vi bare skal spinne av gårde med fantasi, eller skal vi nå et eller annet konkret mål. Er målet faglig læring? Eller er det sånn at man bare kan suse av gårde i

> kreativiteten? Hvis du må til slutten av forløpet for at de skal gjøre en oppgave, så kan du jo ikke suse så langt av gårde.

Etter denne refleksjonssamtalen brukte vi noen dager på å gå gjennom videoobservasjonene fra begge øktene. I løpet av denne gjennomgangen ble det tydelig for oss at det som var den største utfordringen for oss var:

> …vi klarer ikke å være "her og nå" og være i kroppen og tenke at det er greit. Vi klarer ikke helt å se hva denne typen arbeid gjør, og hva det gir elevene, men er opptatt av mål som kan linkes til noe konkret og fagspesifikt. (Student 1 2017)

Vi ser i ettertid at vi tenkte feil. Det vi ønsket å finne ut var hvordan vi som lærere kan fremme engasjert medvirkning fra elevene, og da er det ikke nødvendigvis slik at et forløp må bli ferdig. I følge O´Neill og Lambert (1988:18) er den mest betydningsfulle læringen under arbeid med drama elevenes forståelse for menneskelig adferd, for seg selv og for den verden de lever i. Dramafaglig veileder pekte i denne sammenheng på viktigheten av at vi evner å se mulighetene for verdifull læring når de oppstår spontant og som følge av elevenes engasjement og interesse. Viktigheten av elevenes utvikling utenfor de konkrete fagene kommer frem i læreplanens generelle del (KD 1993). Dette fremmes av kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen når han snakker om arbeidet med det nye innholdet i læreplanens generelle del (Vik 2017). Han sier at skolen har et dobbelt samfunnsoppdrag, og både danning og utdanning er viktigere enn noen gang. Dette støttes av Utdanningsforbundets leder, Steffen Handal, som sier:

> Stortinget sa i høst fra om at det er nødvendig med et verdiløft i skolen, basert på en brei forståelse av utdanningsoppdraget. Skolen må legge mer vekt på danning og på elevenes helhetlige utvikling som mennesker. (Handal i; Vik 2017)

Også Dewey fremhever dannelsesaspektet i skolen. Han peker på metalæringen som er involvert i læringssituasjoner, og mener det er misforstått at elevene bare lærer det ene faget som timen handler om (Vaage 2001:149).

6.3.1.1 Strukturen i hver enkelt øvelse

Når det gjelder struktur handler det ikke bare om helheten i dramaforløpet, men også innenfor hver enkelt øvelse. Spesielt når man jobber med elever som har lite erfaring med denne typen

arbeid er det viktig å ha en planlagt struktur som gir tilstrekkelig mengde støtte og veiledning (Sæbø 1998:195). Noen oppgaver krever mer informasjon enn andre. Dette kom frem under en av de første øvelsene der elevene fikk i oppgave å holde øyråd i grupper på tre. Hver enkelt skulle argumentere for hvorfor de henholdsvis ville at den fremmede skulle bli eller sendes bort fra øya. Elevene var noe nølende, og hadde problemer med å komme i gang med diskusjonen. Det var usikkerhet og forvirring i forhold til hva oppgaven gikk ut på. Dette viste seg ved at elevene ble ukonsentrerte og opptatt av andre ting. Blant annet var de i flere av gruppene mer opptatt av å diskutere hvem som skulle være leder i gruppa enn å utforske ulike argumenter og valg i spillsituasjonen. Dette tolker vi som at de hadde trengt mer informasjon i forkant i forhold til hvordan de kunne løse oppgaven. Det ble i for stor grad et selvstyrt gruppearbeid, og vi gjorde ikke nok for å stimulere elevenes refleksjon og gi dem grunnlag for å ta ulike valg. I etterkant ser vi at vi for eksempel kunne ha snakket om ulike måter å argumentere på, og gitt eksempler på dette. Dermed kunne vi i større grad ha sikret at utfordringen forble innenfor den nærmeste utviklingssonen[37]. Vi var heller ikke tydelig nok på at elevene skulle være i rolle som øyboere under denne aktiviteten, og tenker at mangelen på klare rammer gjorde at elevene ikke tenkte ut i fra at de var i rolle. Dette kan ha medført vanskeligheter med å ta ulike standpunkt fordi flere av elevene gikk inn i diskusjonen som seg selv. Vi mislykkes med å utnytte mulighetene som ligger i dramaforløpets mindre sløyfer[38], hvor læreren hele tiden kan tilpasse oppgavene slik at elevene får utfordringer som sikrer fremdrift i læringsprosessen (Sæbø 2009a:211). Den uroen som fulgte av usikkerheten rundt oppgaven kan forklares med mangel på flyt[39], slik det beskrives av Csikszentmihalyi. Han mener at dersom elevene får for små eller for store utfordringer i forhold til deres kompetanse vil det kunne skape problemer (Sæbø 2009a:217). I vår situasjon kom dette frem ved at elevene virket uengasjert, ikke visste hva de skulle gjøre, og raskt sa seg ferdig med oppgaven. Fordi både elevene og vi var uerfarne med praktisk dramaarbeid ser vi i etterkant at denne vanskeligheten med å tilpasse oppgavene kunne blitt mindre dersom vi begrenset antallet læringsformer vi inkluderte i forløpet. Dette støttes av Larsen (1997:30) som poengterer at et dramaforløp ikke nødvendigvis krever et visst antall læringsformer. I en startfase kan læreren derimot lese mesteparten av fortellingen, og kun inkludere en liten smakebit på drama. Vi ser at dette kunne fungert godt ved å ha en progresjon

[37] Den nærmeste utviklingssonen blir forklart i 2.1 Sosialkonstruktivistisk læringssyn
[38] Dramaforløpets sløyfer beskrives i 2.1.1
[39] Flyt beskrives i 2.2 Estetisk læring

i antall læringsformer, og i vanskelighetsgraden. Denne forståelsen kommer frem i dette utdraget fra en refleksjonssamtale mellom oss i etterkant av aksjonene:

> Student 2: Selv om det ikke var optimalt nå så fikk vi det jo til… til en viss grad.
> Student 1: Ja, og den belønninga som du får med å se den entusiasmen fra elevene... Så selv om det er ubehagelig å stå i den drama-settingen når du egentlig ikke føler deg trygg… Selv om du ikke er fryktelig god, så klarer du å få NOE ut av det. Jeg tenker det også er god læring. I hvert fall for min del, mye av den viktigste læringen… Det skal ikke så mye til og man trenger ikke å få til alt med én gang. Altså man kan bruke deler av det…. Det man kjenner man får godt til… Og så kan man jo øve og utvide underveis.

6.3.2 Være i nuet

I arbeid med dramaforløp er det elevenes utforskende og skapende aktivitet som er viktigst for deres kunnskapsproduksjon. Dette fordrer at det legges opp til å være i nuet, og at læreren evner å ta tak i det som oppleves som viktig i situasjonen. Undervisningsopplegget må tilpasses i forhold til hvor elevene befinner seg, og hvilke erfaringer de har (O`Neill & Lambert 1988:26) Det betyr at man vanskelig kan vite på forhånd hvor alle mulighetene for læring ligger. Dermed blir det viktig å være åpen for de innspillene som kommer underveis. Dette setter vi i sammenheng med Deweys tanker om valg av lærestoff:

> Å improvisere for å benytte seg av spesielle situasjoner gjør at undervisning og læring slipper å bli stereotyp og død. Men basismaterialet for undervisningen kan ikke velges ut på en tilfeldig måte. (Dewey 2001c:71)

Med dette forstår vi at han mener det er viktig å ha en grunnplan, men at man samtidig skal utnytte de uforutsette situasjonene som innbyr til utforskende læring.

Vi oppdaget allerede i forarbeidet til aksjonene at det i dramafaglig litteratur legges vekt på lærerens evne til å være fleksibel og spontan i møte med elevenes innspill. Dette var en av de tingene vi på forhånd skjønte kom til å bli utfordrende, fordi vi manglet erfaring med denne måten å tenke og handle på. Det å bruke en spennende fortelling for å bygge opp forløpet setter i gang mange tanker og bilder hos elevene. Da elevene lot fantasien føre dem i nye retninger ble utfordringen for oss å bryte ut av den planen og det scenarioet vi på forhånd hadde sett for

oss, og de emnene vi hadde trodd vi skulle diskutere med elevene. På det tidspunktet vi utførte aksjonene mente vi selv at vi klarte å være i nuet fordi vi var bevisst på å si ja til alle innspill og ikke legge for mange føringer på hva elevene skulle tro og mene. Under refleksjonssamtalen med dramafaglig veileder etter økt 1 gav hun imidlertid tilbakemelding på at vi var god på å si ja, men at vi ikke bygde videre på elevenes forslag. Dette finner vi flere eksempler på i empirien, og vi velger å trekke frem ett som viser hvordan vi hadde vanskelig for å inkludere elevenes bidrag slik at de fikk være medskapende i fortellingen. I denne situasjonen fra den innledende aktiviteten i økt 1 hadde Student 1 og elevene en samtale om hva innbyggerne på øya tenkte på da de satt på stranda hver kveld. Elevene tok en uventet interesse i hvordan menneskene på øya bodde:

> Gutt 1: Hva lager de husene sine av?
> Student 1: Ja, hva tror dere de lager husene av?
> Jente 1: De er laget av tre. Ikke noe kunstig.
> Gutt 2: Hvordan får de tak i vann?
> Student 1: Ja, hvor får de rent vann fra?
> Gutt 1: For eksempel når det regner.
> Student 1: Ja, hvordan gjør de det?
> Jente 2: De har ikke bøtte på øya. De bruker palmeblad!
> Student 1: Ja, de bruker store palmeblad som samler opp vannet.

Her tok Student 1 imot de forslagene som kom, og var åpen for mange ideer, men gikk deretter videre i forløpet. Det var vanskelig for oss å se der og da hvilke læringsmuligheter vi kunne grepet tak i fra elevenes innspill. Vi ser at dette henger sammen med vanskelighetene vi hadde med å inkludere improvisasjonsøvelser. Elevene viste her interesse og engasjement i forhold til å være med på å utvikle spillets innhold, men vi ser at samspillet mellom lærer og elever gjorde at engasjementet ikke ble oppmuntret. Dermed ble forslagene hengende i lufta. Sæbø (2009a:140) fremmer nettopp denne muligheten til improvisasjon og følgende interaksjon med læreren, hvor elevene får være med på å skape spillet som forfattere. Hun skriver at dette virker sterkt stimulerende og motiverende på elevenes innsats i læringsprosessen. Dette støttes også av O´Neill og Lambert (1988:27) som skriver at det er viktig å finne en passende form til elevenes ideer og innsikt.

En medvirkende årsak til at det var vanskelig for oss å bevege oss bort fra manus og improvisere rundt ulike situasjoner, tenker vi kan skyldes at vi ikke kunne fortellingen godt nok. Vi opplevde at vi var redd for å miste tråden, og at vi dermed ikke skulle klare å komme inn igjen for å drive forløpet videre. Dette kan henge sammen med tidligere nevnte behov for å komme "i mål" med forløpet[40]. Dersom vi hadde laget et eget forløp ville vi kanskje hatt større frihet til å slippe strukturen fordi vi da hadde hatt historien mer under huden. Larsen (1997:29) er uenig med Sæbø angående valg av allerede strukturerte forløp. Hun mener det er vanskelig å gå inn i, og bruke dramaforløp som andre har laget, fordi alle har sin stil, sin form og sin måte å organisere undervisningen på. Det er ifølge henne det nære og personlige i undervisningen som gjør at den blir god.

Å være i nuet var utfordrende, og det vi ser var aller vanskeligst var å inkludere den fysiske dimensjonen av den estetiske erfaringen[41] inn i improvisasjoner. Det handler om å tørre og bruke kroppen.

6.3.2.1 Tørre å bruke kroppen

Det vi fant når vi så på hvilke muligheter vi klarte å utnytte ved bruk av dramaforløp var blant annet at vi fikk elevene engasjerte, at de ble oppmuntret til å være kreative og at de fikk bruke fantasien. Underveis i aksjonene opplevde vi dette som aktivitet. Når elevene satt i ring i begynnelsen av fortellingen hang de seg på og var muntlig aktive. De brukte fantasien til å være medskapende i fortellingen. I følge Dewey (2001b:53-54) kan man ikke forstå erfaring kun ut i fra det kognitive. Han understreker at det først og fremst er en aktiv handling. Estetiske erfaringer er fysiske handlinger som inkluderer det psykiske, og som dermed gjør at man kan forstå sammenhenger. Estetisk erfaring skaper mening, og gjør læringsprosessen meningsfull. Under refleksjonssamtalen med dramafaglig veileder etter gjennomføringen var noe av det første vi fikk tilbakemelding på at vi var for mye "i hodet". Hun mente det tok for lang tid før det skjedde noe fysisk:

> Dramafaglig veileder: Du bruker altså 20 minutter på fortellingen, og så kommer flåten!
> 20 minutter går…
> Student 1: Bruker jeg så lang tid?

[40] Vi diskuterer behovet for å komme i mål i 6.3.1 Strukturen i dramaforløpet
[41] Den estetiske erfaringen skriver vi om i 2.2.1

> Dramafaglig veileder: Mmm, jeg tok tida. Så tenk intro, og så DER kommer flåten og da begynner dramaturgien. Frem til det er det ganske flatt. Altså, starten på fortellingen er ikke flat, for den...den er engasjerende, men.. Si kun det aller mest nødvendige, og sett elevene i gang med en praktisk læringsaktivitet som alle har forutsetning for å mestre. Så fort som mulig (Hun tar frem Sæbøs bok og viser til hva hun sier om dette)
> Student 1: Ja...Jeg har lest det… jeg har lest det..

Ifølge Sæbø (2016:63) er det viktig å kun si det aller mest nødvendige i starten av en time, og heller komme fort i gang med en praktisk læringsaktivitet. Den bør ta utgangspunkt i elevenes erfaringer, gjerne være lekbasert, og inkludere fysisk aktivitet eller en improvisert aktivitet som elevene har forutsetning for å lykkes med.

Dramafaglig veileder snakket også om hvilke situasjoner hun ville tatt tak i for å inkludere den fysiske dimensjonen. Selv om vi fikk den veiledningen var det fortsatt vanskelig for oss å forstå hvordan hun mente at vi skulle få det til uten at det ble for stort og uhåndterlig. Vanskeligheten med å forstå hvordan man kan ta noe fra kognitiv konstruktivisme og over i en estetisk erfaring[42] kommer frem i refleksjonssamtalen mellom oss:

> Student 2: Ja, for det er jo det som er vanskelig...HVA er det man kunne ha gjort? Hvor langt tar man det?" Det som hun sa i forhold til konkrete ting man kan gjøre.
> Student 1: JA, ikke sant...det var det.
> Student 2: For det er litt sånn. Når noen trekker inn skattekart...skal vi plutselig gå på skattejakt, eller?
> Student 1: Ja, altså, hun snakka jo om det der med palmene, og at vi kunne ha gått inn og prøvd å hogge, men så tenker jeg, hvordan?
> Student 2: Er det sånn at vi skal late som?
> Student 1: Ja, det er jo akkurat det hun mener. Det er jo det som står i Sæbø også, altså evnen til å bruke fantasien. Man må hente det inn fra barnestadiet igjen det med leken og fantasien.

[42] Forskjellen mellom kognitiv konstruktivisme og estetisk erfaring beskrives i 2.2

6.3.2.1.1 Å se mulighetene

Fordi vi nå hadde en bevisst refleksjon rundt denne utfordringen kunne vi gå inn i videoobservasjonene med fokus på å se mulighetene. Det krevde at vi så på materialet både en og to ganger før vi til slutt fikk en aha-opplevelse. Bare det å se på videoen hvor lenge elevene satt stille ble nesten ubehagelig, og var en oppdagelse for oss. Vi så at vi hadde de med i starten, men dramafaglig veileders poeng om manglende aktivitet kom nå tydelig frem. Som nevnt tidligere var mange av elevene muntlig aktive, men etter en stund var det flere som mistet konsentrasjonen, og ble urolige på stolene. Vi tolker dette som behov for bevegelse. En situasjon som vi ikke oppdaget under gjennomføringen, men som kom tydelig frem på opptaket, handler om elevenes utforsking av den fremmedes lange nese, slik de hadde beskrevet ham:

> Jente 1: Han har én meter lang nese. (Medelever ler og nikker)
> Student 1: Han har én meter lang nese! Det blir litt sånn tungt.
> Jente 1: Ja, han må liksom…. (gestikulerer og viser at han må bøye hodet bak)

Flere av elevene "prøvde det ut" spontant, mens de satt på stolene. De lente hodene bakover og noen tok seg til nesa, som for å holde den oppe. I følge Dysthe (2001:142) hevder Dewey at barn styres av instinkt og impulser. De agerer helt naturlig gjennom kroppen, og bruker lek som et middel for å utforske, undersøke og eksperimentere. Student 1 anerkjente ikke relevansen og viktigheten av elevenes utforsking. Hun gav dermed ingen respons på dette, og aktiviteten opphørte da hun gikk videre. Vi ser også at denne ignoreringen kunne bunne ut i den tidligere nevnte redselen for kaos[43]. Fordi vi er vant til at elevene sitter i bussformasjon er det skummelt å åpne for at elevene skal bruke hele klasserommet i en fysisk aktivitet. Under gjennomgangen av videomaterialet tok vi tak i observasjonen. Vi klarte plutselig å se hvordan vi kunne gått inn i en improvisasjon ved å la elevene reise seg opp og vise hvordan de så for seg at livet med én meter lang nese ville utarte seg. Vi skjønte også at det hverken ville vært en ressurs- eller tidkrevende øvelse. De kunne prøvd ut for eksempel hvordan han gikk, hvordan han spiste suppe, rett og slett hvordan han løste sine hverdagslige utfordringer. Da vi først hadde forstått hvordan det kunne gjennomføres i denne ene situasjonen, oppdaget vi plutselig at det var flere steder i forløpet som åpnet for estetisk læring som inkluderte den fysiske dimensjonen.

[43] Vi skriver om kaos i 6.2.5.1

> Dette er jo en del av vår kompetanseutvikling. Når vi ser det i retrospekt så ser vi faktisk mulighetene, fordi vi har en annen kompetanse enn før vi startet denne prosessen. Det er jo det som er greia. Når du møter sånne situasjoner mange nok ganger så vil du raskere kunne se mulighetene. (Student 1 i refleksjonssamtale 2017)

Vi gjorde altså mange lærerike oppdagelser etter dette, men har valgt å trekke frem et eksempel som viser at vi nå klarte å se hvordan vi kunne inkludere den estetiske dimensjonen. I denne situasjonen fra økt 1, var student 1 i rolle som journalist, og intervjuet elevene om hvorvidt de ville at den fremmede skulle bli på øya eller ikke. En av elevene foreslo at han burde få dra hjem til familien sin. Dette kom som en følge av at de tidligere hadde funnet et bilde av noen de mente måtte være hans kone og barn. Elevene uttrykte i den situasjonen at de syntes synd i han fordi han var adskilt fra dem.

> Jente: Han kan liksom besøke oss noen ganger, også kan han noen ganger dra til kona si. At vi lager en sånn slags båt.
> Student 1: Ok, så da må vi finne opp noen nye fartøy, for den flåten tror jeg ikke fungerte helt.
> Jente: Han kan jo…. han vet jo hva som er utenfor vår verden, så han vet jo litt hvordan man gjør det.
> Student: Ok, kanskje han kan hjelpe oss å lage båten?

Her så vi at vi kunne ha introdusert et improvisert spill hvor elevene skulle konstruere et fartøy ved å bruke det som var tilgjengelig av rekvisitter i klasserommet, som for eksempel pulter, stoler, esker, klær og lignende. En slik aktivitet ville kreve samhandling og interaksjon mellom elevene, og bygger dermed på det sosialkonstruktivistiske synet på kunnskapskonstruksjon (Sæbø 2009a:42). Gjort på denne måten ville elevene fått mulighet til å løse oppgaver som de selv hadde funnet frem til. Det ville dermed kunne skapt et økt engasjement for arbeidet, fordi de selv så behovet for å finne ut av utfordringene som var knyttet til aktiviteten. Elevene, deres forutsetninger og læringsaktivitet settes i fokus, noe som øker motivasjonen og gir større rom for medvirkning (Dysthe 2001:42).

6.3.3 Lærer-i-rolle

Lærer i rolle var den læringsformen vi følte var mest utfordrende å få til. Dette var noe vi hadde forventet, da vi skjønte at dette var den læringsformen som krevde mest kompetanse. Det lå utenfor komfortsonen å inkludere den fordi vi ikke var helt komfortabel med å være i rolle selv. Vi rådførte oss derfor med dramafaglig veileder i forkant av aksjonene for å spørre om det var av avgjørende betydning å ta det med. Hun var tydelig på at det var et sentralt og viktig virkemiddel for å kunne lede spillet i dramaforløpet.

> Dramafaglig veileder: Hvordan skal du ellers være spilleder?
> Student 1: Være historieforteller..?
> Dramafaglig veileder: Ja, du kan det.. Men hvorfor vil du ikke være lærer-i-rolle?
> Student 1: Fordi jeg ikke kan det.. Det er vanskelig
> Dramafaglig veileder: Dersom du egentlig ikke tørr er det kanskje nettopp det du skal utfordre deg på? Bruk det på en liten bit, som er håndterlig.

Samtidig sa hun at vi ikke måtte være redd for at det ikke skulle bli bra nok, og at det ikke krever all verdens med kvalitet i eget spill for at et lærer-i-rolle-spill skal bli effektfullt. Dette støttes av Larsen (1997:51), som sier at metoden kan være relativt enkel å bruke fordi man ikke nødvendigvis trenger å kjenne til så veldig mange "knep" for å gjøre nytte av den. Det viktigste er å kunne gå ut av den vanlige rollen, og "ta på en annens sko". Vi valgte å høre på rådet vi fikk, og forberedte to ulike lærer-i-rolle-spill. I ettertid er vi glad for at vi valgte å inkludere det. Ved gjennomgang av empirien ser vi at flere av situasjonene hvor vi har beskrevet muligheter[44] faktisk kan linkes opp mot aktivitetene som ble gjennomført i rolle. Dette er en læringsform som har et stort potensiale til å engasjere elevene og fremme medvirkning. Ved å påta seg en rolle kan læreren raskt få elevene inn i fiksjonen ved at hun krever en rask reaksjon på rollens inngripen, fungerer som modell for elevenes bidrag og presentere utfordringer som gir elevenes tenkning fokus, og fører elevene inn i et mer involvert og alvorlig forhold til materialet (O`Neill & Lambert 1988:142). Etter å ha gjennomført lærer-i-rolle selv, og sett hvordan et slikt spill påvirker elevene, har vi fått bedre forståelse for at det i litteraturen

[44] Mulighetene som viste seg under lærer-i-rolle kommer frem i 6.2.1 Tro på fiksjonene, og 6.2.2 Skape emosjonelt engasjement

fremmes som en av de mest sentrale elementene i dramaforløp. Det er ikke automatisk slik at man klarer å utnytte hele potensialet som ligger i lærer-i-rolle, og dette gjør at vi er enda mer motiverte til å finne ut av hvordan vi kan ta det til neste nivå. For å finne ut av det ser vi det som nødvendig å se nærmere på det som ga oss de største utfordringene.

6.3.3.1 Valg av rolle

Dramafaglig veileder poengterte at vi kunne velge roller i forhold til vanskelighetsgrad, og at vi ikke trengte å gjøre det vanskeligere enn nødvendig for oss selv med tanke på hvordan vi spilte ut rollene. Slik vi ser det i ettertid var vi ikke nok bevisst på dette. Spesielt gjaldt dette hvor nært eller langt unna den vanlige lærerrollen de lå, og hvilken status rollefigurene skulle ha. Vi valgte i en av situasjonene å være journalist, som skulle intervjue elevene om de syntes den fremmede skulle få bli på øya eller ikke. Det var i utgangspunktet en overkommelig rolle å ta fordi det lå relativt nært vår naturlige måte å kommunisere og agere på. Det som ble utfordringen for oss var at vi ikke klarte å holde oss i rollen, men falt tilbake til den sedvanlige kommunikasjonsformen vi er vant til i klasserommet. Dette viste seg blant annet ved at vi tiltalte elevene med navn og korrigerte atferd, noe som ikke vil være naturlig for en journalist å gjøre. Ifølge Sæbø (2005:109) kan det være lurt for en uerfaren lærer å velge roller som ligger tettere opp mot lærerrollen med hensyn til det som sies og gjøres, blant annet i form av instruksjon og spørsmål. Med dette forstår vi at hun mener det vil være lettere å gjennomføre et slikt spill når man ikke trenger å ha et stort skuespillertalent, og dermed må bruke seg selv i stor grad. I dette tilfellet er vi uenige med Sæbø, fordi vi opplevde at rollen var *for* lik, og at dette var grunnen til at vi falt ut. Vi hadde vanskelig for å kjenne når vi var i rolle og ikke, fordi kontrasten ble for liten. Dermed ble det også, slik vi opplevde det, vanskelig for elevene å tro på rollefiguren. Dette kom blant annet frem ved at de rakk opp hendene som i en vanlig klasseromssituasjon da de kommuniserte med journalisten. Om dette sier Sæbø (2016:59) at det å skape en troverdig rollefigur er sentralt i lærer-i-rolle. Mangel på troverdighet tenker vi skyldes at vi ble for tafatte i rollen. Den ble ikke tydelig nok fordi vi ikke hadde tenkt gjennom hvilken grunnholdning, motivasjon, funksjon og status vi skulle ha. Det er nødvendig å være bevisst på å velge holdninger ut fra sammenhengen, og utfordringene vi ønsker elevene skal møte (Sæbø 2016:60-61). Vi opplevde at vår rollefigur hadde for høy status i forhold til elevene. Dersom man velger en rolle med lav status vil elevene kunne tre tydeligere frem og bli mer betydningsfulle. Da kan de lettere bidra med forslag og ta flere avgjørelser (Larsen 1997:54). Alt i alt handler det om at vi ikke var bevisste på den kraften og de mulighetene som ligger i lærer-i-rolle. For oss var det utfordrende nok bare å holde oss i rollen, og dermed fikk vi ikke

skapt en tydelig karakter som elevene kunne tro på. Dersom elevene ikke tror på rollefiguren vil det gjøre at engasjementet og evnen til innlevelse blir svekket (Larsen 1997:54).

6.3.3.2 Fiksjonskontrakt og rammer

Når vi planla hvordan vi skulle introdusere rollefigurene var vi redd for å legge for mange føringer, og gi informasjon utenfor rolle. Vi tenkte det potensielt kunne ødelegge for elevenes tro på fiksjonen. Da vi startet rollen som voksen innfødt på øya gikk vi rett inn spillet ved å sette på oss en bart for å markere at vi var i rolle. Dette ble gjort uten å presentere karakteren nærmere. Vi hadde en misoppfatning om at for mye informasjon impliserte mindre frihet til å styre forløpet for elevene. Det vi har forstått senere er viktigheten av å balansere lærer- og elevstyringen underveis i et dramaforløp. I følge Allern (2011) er grunnleggende for elevenes mulighet til medvirkning at læreren fungerer som stillasbygger, og sørger for at elevene befinner seg innenfor den nærmeste utviklingssonen[45]. På videoopptakene kom det frem at elevene først ble overrasket og spørrende i uttrykket, og at de deretter ble sittende passive mens læreren i rolle forsøkte å engasjere dem i spillet. Det tok tid før de hang seg på rollefiguren, som ønsket å få dem med for å undersøke en ryggsekk. Dette tolker vi som at vi skapte forvirring og usikkerhet hos elevene, og at de dermed mistet noe av forutsetningen for å være medskapende i situasjonen. Dette diskuterte vi i refleksjonssamtalen etter aksjonene:

> Student 1: Det er jo det som er utfordrende. I hvert fall i forhold til den her rollen med sekken, at det var litt vanskelig for de å skjønne hvem vi var. At det kom så plums på. Jeg vet ikke om de skjønte det.. Hva som var poenget med det...Vet ikke. Altså, jeg følte at de skjønte det.. Kanskje ikke med en gang, men de var litt sånn "Oi, har du bart?!" "Surprise!!!"
> Student 2: Ja, man må ha et grunnlag for å kunne følge med. Vi ser jo absolutt konturer av at de er villig og at de prøver, så det er jo egentlig opp til oss å legge til rette for at de skal ha forutsetninger for det, og vite hvem de selv er i konteksten.

I følge Mjanger (2011:2) kan slik forvirring unngås dersom det inngås en fiksjonskontrakt som gjør det klart for elevene at "nå later vi som". Vi ser at en mulighet hadde vært å bake introduksjonen til spillet inn i fortellingen ved for eksempel å si "så satt de der og så på den

[45] Den nærmeste utviklingssonen og læreren som stillasbygger beskriver vi i 2.1

fremmede, og plutselig var det en av de voksne som oppdaget noe sort som lå i vannkanten et stykke borte." På denne måten kunne vi skapt en fiksjonsramme som inviterte elevene inn i situasjonen, og besvarte spørsmålene "hvem er du?" og "hvor er vi i historien?". Vi ser at dette kunne gjort våre elever mindre usikre på sin egen rolle, og at vi da ville lagt til rette for en større grad av medvirkning. Dette støttes av Sæbø (2005:108) som skriver at lærer-i-rolle fungerer best når det lages rammer og avtaler for spillet. Det fungerer dårlig når læreren ikke gjør elevene oppmerksom på at de skal ha et improvisert spill, fordi de da bruker mer tid på å finne ut av situasjonen enn de gjør på å engasjere seg i selve spillet.

6.4 Oppsummering av funn

Vi vil svare på vårt forskningsspørsmål ved å oppsummere de funnene som viser hvordan lærere kan bruke dramaforløp for å fremme engasjert medvirkning i en estetisk læringsprosess.

For at elevene skal ønske å medvirke er det avgjørende at de tror på fiksjonen. Vi så mest engasjement når elevene levde seg inn i som-om-situasjonen. Dette kom blant annet frem ved at de henvendte seg direkte til en fiktiv person, og ved at de var medskapende i forhold til hvordan den verden vi hadde introdusert i fortellingen skulle se ut. Å kunne leve seg inn i fiktive situasjoner og spille ut roller er ferdigheter som ligger nært opp til kompetansen elevene utvikler gjennom lek. Dermed er barn naturlig kompetente i forhold til å kunne gå inn i en fantasiverden. Så blir det opp til læreren å legge til rette for at elevene får mulighet til å oppleve og skape en fiktiv verden.

Engasjementet øker når vi inkluderer den emosjonelle dimensjonen av den estetiske erfaringen. Det vil si når vi inkluderer den emosjonelle opplevelsen i tillegg til den kroppslige og kognitive. De estetiske læreprosessene fører til at alle elevene medvirker, blir mer aktive og dermed mer engasjerte i egen læreprosess. Vi ser at læringen blir gøy for elevene fordi de får bruke sine følelser i aktiv handling. Dette kom i vårt tilfelle frem ved at de uttrykte medfølelse med den fremmede når de trodde han var adskilt fra familien sin, de kjente på hvordan han hadde det når de modellerte ham, og skrev engasjerte flaskeposter der de blant annet uttrykte sin omtanke.

Elevenes ønske om å bidra skapes i situasjoner og kontekster hvor deres innspill inkluderes og gis en viktig funksjon. Læreren må være åpen for elevenes bidrag, og gjøre det tydelig at det ikke finnes noen "riktige" svar. Dette står i motsetning til den tradisjonelle formidlingspedagogikken, hvor læreren sitter med svaret, og elevene tilpasser seg lærerens fasit. Når elevene selv får skape meningen gjennom det dramafaglige arbeidet med lærestoffet, erfarer de at lærestoffet angår dem selv. Handlingene blir dermed meningsfulle. Når læreren åpner for at den enkeltes bidrag integreres, forstås, aksepteres og besvares får elevene mulighet til å bruke sine tidligere erfaringer for å skape sin egen forståelse av lærestoffet.

Variasjonen som skapes når nye undervisningsmetoder integreres skaper spontan begeistring hos elevene, uavhengig av lærerens kompetanse. Når læreren bruker dramaforløp som et alternativ til den tradisjonelle undervisningen responderer elevene med nysgjerrighet og engasjement. Det initielle engasjementet som følger av at læreren varierer undervisningen med noe elevene ikke er vant til, holder seg ikke gjennom et helt forløp. Derimot ser vi at dramaforløpets veksling mellom aktiviteter i plenum, grupper og individuelt, er med på å bevare elevenes videre engasjement.

Tablå og bildeteater er den læringsformen hvor vi opplever at vi lykkes aller best med å skape elevmedvirkning. Elevene oppgir også at dette er aktiviteten de selv liker best. Denne arbeidsformen skaper engasjert medvirkning fordi elevene i stor grad kan bygge på egne erfaringer, og styre prosessen selv. Læreren har planlagt oppgaven på forhånd og har mulighet til å forberede elevene slik at de har forutsetning for å jobbe kreativt og fritt innenfor tydelige rammer. I arbeid med tablå får elevene mulighet til å være aktiv både fysisk, mentalt og emosjonelt, og derfor er det denne aktiviteten som sitter igjen i kropp og hode i ettertid.

Strukturen som kommer som en følge av dramaforløpets små sløyfer åpner for et interaktivt spill, og stimulerer elevenes engasjement. Læreren har mulighet til å holde elevene innenfor den nærmeste utviklingssonen, og dette kan bidra til at elevene får en opplevelse av flyt. Elever som har lite erfaring med denne typen arbeid trenger en planlagt struktur som gir tilstrekkelig mengde støtte og veiledning. Læreren må ha tid og rom for å vise klar, tydelig og aktiv ledelse og oppfølging av undervisnings- og læringsprosessen. Når elevene og læreren er uerfarne med praktisk dramaarbeid kan det derfor være nødvendig å begrense antallet læringsformer som inkluderes i et forløp.

For at elevene skal få mulighet til å medvirke er det av og til nødvendig å la deler av de planlagte læringsmålene ligge, og åpne for improviserte aktiviteter. Dermed er det viktig at læreren evner å se mulighetene for verdifull læring når de oppstår spontant og som følge av elevenes engasjement og interesse. Samtidig er det nødvendig for læreren å finne en passende form til elevenes ideer og innsikt, for eksempel gjennom improvisasjon.

Når læreren tør å inkludere den fysiske dimensjonen av den estetiske erfaringen gis det rom for elevenes engasjerte medvirkning. Dette krever en sterk bevissthet om å bevege seg bort fra den kognitive konstruktivismen og over mot den estetiske erfaringen. Læreren må være villig til å tenke nytt og se at læring ikke bare forekommer gjennom den tradisjonelle formidlingspedagogikken, hvor elevene sitter i bussformasjon.

Lærer-i-rolle som læringsform har et stort potensiale til å engasjere elevene og skape medvirkning**.** Vi opplever samtidig at den er utfordrende, først og fremst fordi det krever at læreren er villig til å bevege seg utenfor komfortsonen. Når læreren har lite dramafaglig erfaring er det utfordrende å skape en troverdig rollefigur og spillsituasjon. Denne troverdigheten er avgjørende for at elevene skal leve seg inn i fiksjonen. En annen forutsetning for innlevelse er at det lages klare rammer og avtaler for spillet. Gjennom en fiksjonskontrakt mellom elever og lærer gis elevene forutsetning for å forstå sin egen rolle.

7 Avslutning

Elevaktive læringsformer og skapende arbeid har lenge vært vektlagt i den generelle delen av læreplanen. Likevel viser det seg at svært mange lærere aldri bruker drama i undervisningen. Vi tenker én av grunnene kan være at lærere generelt har liten dramafaglig kompetanse. Dette gjelder også for oss. Målsettingen med denne studien har derfor vært å øke vår dramafaglige kompetanse, fordi vi mener at de estetiske fagene, og dramaforløp spesielt, kan være med på å fremme nettopp elevaktivt og skapende arbeid. For å oppnå dette har vi gjennomført et aksjonsforskningsprosjekt, der vi har sett på hvordan lærere kan bruke dramaforløp for å fremme elevenes engasjerte medvirkning i en estetisk læreprosess. Gjennom denne forskningsprosessen har vi gjort oss erfaringer som vi vil ta med oss ut i vår praksis. Vi er i dag mer komfortable med å bruke dramaforløp i undervisningen, fordi vi har utvidet vår metodiske verktøykasse.

Vi har erfart at aksjonsforskning er mer enn bare gjennomføring av aksjoner, og refleksjonssamtaler i etterkant. Det har pågått en gradvis kompetanseheving som startet allerede under den aksjonsforberedende fasen. Vi ser at det er summen av det vi har lest, de tingene vi har erfart, og våre refleksjonssamtaler, som har gjort oss i stand til å svare på vårt forskningsspørsmål. En viktig faktor i vår kompetanseheving har vært innspillene fra dramafaglig veileder. Med høyere dramafaglig kompetanse har hun kunnet peke på sentrale faktorer som var av betydning for å øke elevenes medvirkning. Uten den bevisstheten hennes innspill gav, ville vi gått glipp av sentrale funn. Vi ser en sammenheng mellom vår egen prosess og den opplevelsen vi ønsker at elevene skal få i arbeidet med drama. Dewey sitt uttrykk "learn to know by doing and to do by knowing" gir nå ekstra mening, fordi vi så tydelig har opplevd hvor viktig det er å ha kjent på kroppen hva det innebærer å bruke dramaforløp. Det var ikke nok å ha lest om utfordringer og hva som er vanskelig, vi måtte også få kjenne på det. Samtidig var det viktig å ha noen utenfra, en mer kompetent, som kunne hjelpe oss til et høyere refleksjonsnivå.

7.1 Svar på forskningsspørsmålet

Ved gjennomgang av vår empiri gjorde vi mange interessante funn. For å få en oversikt over materialet, analyserte og drøftet vi funnene i åtte kategorier, og kom frem til følgende svar på vårt forskningsspørsmål:

- For at elevene skal ønske å medvirke er det avgjørende at de tror på fiksjonen.
- Engasjementet øker når vi inkluderer den emosjonelle dimensjonen av den estetiske erfaringen.
- Elevenes ønske om å bidra skapes i situasjoner og kontekster hvor deres innspill inkluderes og gis en viktig funksjon.
- Variasjonen som skapes når nye undervisningsmetoder integreres skaper spontan begeistring hos elevene, uavhengig av lærerens kompetanse.
- Tablå og bildeteater er den læringsformen hvor vi opplever at vi lykkes aller best med å skape elevmedvirkning.
- Strukturen som kommer som en følge av dramaforløpets små sløyfer åpner for et interaktivt spill og stimulerer elevenes engasjement.
- For at elevene skal få mulighet til å medvirke er det av og til nødvendig å la deler av de planlagte læringsmålene ligge, og åpne for improviserte aktiviteter.
- Når læreren tør å inkludere den fysiske dimensjonen av den estetiske erfaringen gis det rom for elevenes engasjerte medvirkning.
- Lærer-i-rolle som læringsform har et stort potensiale til å engasjere elevene og skape medvirkning**.**

I vår studie gjennomførte vi én refleksiv syklus bestående av planlegging, handling, observasjon og refleksjon. Et spennende tilleggsmoment til vår forskning kunne ha vært å gjennomføre dramaforløpet én gang til med andre elever, for å se hvordan vi klarer å bringe vår økte kompetanse med ut i praksisfeltet. Én ting er å finne ut av og reflektere over hvordan vi kan bruke dramaforløp, en annen ting er det å kunne sette det ut i livet. Derfor blir det uansett viktig for oss å sørge for at vi raskt tar med oss erfaringene fra prosjektet inn i klasserommet.

Vi ser at det er mange elementer å ta hensyn til for å klare å bruke dramaforløp slik at elevene får være skapende og utforskende i møte med lærestoffet. I videre arbeid med dramaforløp tenker vi det kan være lurt å ta det gradvis, og starte med å inkludere noen få læringsformer i

forløpene. På den måten vil det være lettere å ha fokus på kvaliteten i læringsarbeidet, noe vi tror kan bidra til større mestringsfølelse for oss som lærere. Vi har opplevd hvor viktig det er å klappe seg selv på skulderen og fokusere på det vi faktisk får til, for å unngå at lærerrollen i dramaundervisningen føles overveldende. Det er nødvendig å bevare det skapende motet, og viljen til å prøve nye ting. Vi må ut av den tradisjonelle tankegangen, og tenke at av og til er det greit "å stå i bussen".

7.2 Veien videre

Vi ser på arbeidet med denne avhandlingen som starten på vår dramafaglige kompetanseutvikling, og er sikre på at det vil prege hvem vil blir som lærere. Vi har vært gjennom en krevende prosess. Likevel har det hele tiden vært lystbetont og givende, nettopp fordi vi har en genuin tro på at dette er et verktøy som kan være nyttig både for oss og våre fremtidige elever. I tillegg kan kanskje vår oppgave være med på å inspirere andre lærere til å slippe løs sitt skapende mot, og til å tørre å tenke litt annerledes om undervisning og læring.

Drama og teaterpedagogene arbeidet hardt for at drama skulle tas inn som fag på noen trinn, da fag- og timefordelingen i Kunnskapsløftet var oppe til høring høsten 2016. Dette ble det ikke gjennomslag for. Selv om drama ikke blir et eget fag i første omgang, ser vi likevel et behov for dramafaglig kompetanseheving blant lærere. Slik vi ser det må metodefriheten i skolen også innebære metodekunnskap som gjør at flere lærere har mulighet til, og føler seg komfortabel med å bruke for eksempel dramaforløp som undervisningsmetode i alle fag. Som lærere må vi være gode formidlere, og ha en verktøykasse med metoder og tilnærminger med oss ut i skolen. Dette kan bidra til en variert undervisning, og elever som engasjeres og medvirker i egen læringsprosess.

I den nye utgaven av Generell del av læreplanen, som var ute på høring i april 2017, er det ingen eksplisitte krav om å bruke drama. Det vi ser er at det likevel legges vekt på utforskende og engasjerende prinsipper: "Skolen skal la elevene utforske skaperglede, engasjement og utforskertrang, og la dem få øve på å se muligheter og omsette ideer til handling. Barn og unge er nysgjerrige og vil oppdage og skape" (KD 2017:7). Slik vi ser det er det nettopp her dramafagets forse ligger, og dermed tolker vi det som et signal om at dramafaget fortsatt har en plass i læreplanen og i klasserommet.

Høsten 2017 blir vi kolleger ved samme skole. For oss betyr det at vi kan fortsette det gode samarbeidet, og videreføre arbeidet med å utvikle oss som dramalærere. I tillegg tenker vi at vi vil kunne fungere som ressurspersoner for andre lærere som er interessert i drama som læringsform. Det skjer spennende ting i vår region med hensyn til fokus på drama. Blant annet jobbes det for å gjøre oss til pilotkommune innen dramaundervisning. Vi er spente på utviklingen, og håper vi kan være med å bidra til at flere elever får oppleve skapende og utforskende læring som åpner for engasjement og medvirkning

Litteraturliste

Allern, T.H. (2011, 29.05) Er det plass for kunstfaget i skolen etter Pisa? *Kunstløftet* hentet fra http://www.kulturradet.no/kunstloftet/vis-artikkel/-/kl-artikkel-allern-maitekst (Hentet 27.04.17)

Bamford, A. (2006) *The Wow Factor. Global research compendium on the impact of the arts in education. Münster:* Waxmann

Befring, E. (2012), *Skolen for barnas beste - kvalitetsvilkår for oppvekst, læring, utvikling,* Oslo: Det Norske Samlaget.

Bjørndal, C.P. (2013). Videoobservasjon som forsknings- og utviklingsredskap i skolen. I: Brekke, M. & Tiller, T. (2013), *Læreren som forsker.* Oslo: Universitetsforlaget, s. 157-170

Christoffersen, L. og Johannessen A. (2012), *Forskningsmetode for lærerutdanningene,* Oslo: Abstrakt forlag AS

Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (2016.27.04) *Hensyn til personer.* Hentet fra https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/b.-hensyn-til-personer-5---18/ (hentet 04.05.2017)

Dewey, J. (2001a) Barnet og læreplanen. I: Dale, E.L. (red.) *Om utdanning - Klassiske tekster.* Oslo: Gyldendal Akademisk, s.23-40

Dewey, J. (2001b) Democracy and Education. I: Dale, E.L. (red.) *Om utdanning - Klassiske tekster.* Oslo: Gyldendal Akademisk, s.53-66

Dewey, J. (2001c) Experience and education. I: Dale, E.L. (red.) *Om utdanning - Klassiske tekster.* Oslo: Gyldendal Akademisk, s.67-79

DICE Consortium (2010), *The DICE has been cast - A DICE resource, research findings and recommendations on educational theatre and drama; http://www.dramanetwork.eu/file/Policy%20Paper%20long.pdf (hentet 15.02.2017)*

Drama- og teaterpedagogene (2016), Rapport: *Drama/teater i norsk grunnskole - muligheter og spillerom,* Oslo: Drama- og teaterpedagogene

Forskningsetikkloven (2006). Lov om behandling av etikk og redelighet i forskning. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2006-06-30-56 (hentet 17.03.2017)

Fra barn til borger (2016) (Videoklipp) Hentet fra https://tv.nrk.no/program/koid28003415/fra-barn-til-borger (hentet 27.02.2017)

Furu, E.M. (2013). *Lærerstudenten som aksjonslærer i klasserommet,* i: Brekke, M. & Tiller, T. (2013), Læreren som forsker, Oslo: Universitetsforlaget, s. 45-59.

Gjærum, R.G. og Gran, A.B. (2016a, 26.09). Norsk grunnskole dreper kreativiteten. *Nordnorskdebatt.no.* Hentet fra http://nordnorskdebatt.no/article/norsk-grunnskole-dreper (Hentet 27.02.2017)

Gjærum, R.G. (2016b). Skolen produserer mistilpasning og tapsfølelser. *Harstad Tidene.* Hentet fra http://www.ht.no/meninger/2016/10/10/Skolen-produserer-mistilpasning-og-tapsfølelser-13622295.ece (hentet 27.02.2017)

Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder.* Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS, 2. utgave

Imsen, G. (2014) *Lærerens verden - innføring i generell didaktikk.* 4. Utgave. Oslo: Universitetsforlaget

Kirke- og undervisningsdepartementet og H. Aschehoug & Co. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen - M87.* Hentet fra http://www.nb.no/nbsok/nb/2aef891325a059851965d5b8ac193de5?lang=no#0 (hentet 16.03.2017)

Kunnskapsdepartementet (1993) *Generell del av læreplanen - det allmenndanna mennesket.* Hentet fra https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/det-allmenndanna-mennesket/ (hentet 23.04.2017)

Kunnskapsdepartementet (1993) *Generell del av læreplanen - det skapende mennesket.* Hentet fra https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/det-skapande-mennesket/ (hentet 28.02.2017)

Kunnskapsdepartementet (2006b) *Prinsipper for opplæringen - elevmedvirkning.* Hentet fra https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/elevmedverknad/ (hentet 30.03.17)

Kunnskapsdepartementet (2006a) Prinsipper for opplæringen - sosial og kulturell kompetanse. Hentet fra https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/sosial-og-kulturell-kompetanse/ (hentet 26.04.17)

Kunnskapsdepartementet (2017) *Overordnet del - verdier og prinsipper (Høringsutkast fra Kunnskapsdepartementet 10.03.17)* Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/ac9720408d464a83a7926f33dbcb7616/horingsutkast-fra-kunnskapsdepartementet-10.03.17--overordnet-del---verdier-og-prinsipper.pdf (Hentet 26.04.17)

Larsen, A-M. (1997) *Fortellinger og dramaforløp,* Cappelen Akademisk Forlag

Lauvås, P., Hofgaard, L. & Handal, G. (2004). *Kollegaveiledning i skolen.* Oslo: J.W. Cappelen Forlag AS

Leseth, A.B., og Tellmann, S.M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm AS

Lovdata (2010), *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningenen for 1.-7-trinn og 5.-10. trinn.* Hentet fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2010-03-01-295 (hentet 27.03.2017)

Lovdata (2016), *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn.* Hentet fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860 (hentet 27.03.2017)

Lyngsnes, K. og Rismark, M. (2014) *Didaktisk arbeid.* 3. utgave. Oslo: Gyldendal akademisk

Meld. St. 22 (2010-2011) *Motivasjon-mestring-muligheter- ungdomstrinnet.* Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/sec1 (hentet 16.03.2017)

Mjanger, R. (2011) *Skole i praksis: Drama som uttrykksform og arbeidsmåte.* NLA Høgskolen. Hentet fra http://kunstkultursenteret.no/sites/k/kunstkultursenteret.no/files/911515584.pdf (hentet 24.04.2017)

Nilssen, V. L. (2012). Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren. Oslo: Universitetsforlag.

NOU 2015:8 (2015). *Fremtidens skole - fornyelse av fag og kompetanser.* Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/ (hentet 22.04.2017)

O`Neill, C. og Lambert, A. (1988) *Dramaforløb - En praktisk håndbog.* Teaterforlaget Drama

Patel, R. og Davidson, B. (1995), *Forskningsmetodikkens grunnlag,* Oslo: Universitetsforlaget AS

Postholm, M.B. og Moen, T. (2009), *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen - en metodebok for lærere, studenter og forskere,* Oslo: Universitetsforlaget AS

Rasmussen, Bjørn (2011, 29.05) Hva med et løft for kunstpedagogikken? *Kunstløftet.* Hentet fra http://www.kulturradet.no/kunstloftet/vis-artikkel/-/kl-artikkel-2011-rasmussen-maitekst (hentet 28.02.2017)

Scott, D. and Usher, R. (2006). *Observation.* I: Scott og Usher. Uddannelsesforskning, Århus. Klim. Kap.8, s.123-132

Store Norske Leksikon (2017, 03.02) *Fantasi* Hentet fra: https://snl.no/fantasi (hentet 29.03.17)

Strand, M.K. (2012, 30.04), Kunst og kultur må få plass i grunnskolen. *Utdanningsnytt.no.* Hentet fra https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2012/april/kunst-og-kultur-ma-fa-plass-i-grunnskolen/ (hentet 28.02.2017)

Sæbø, A.B. (2005) *Didaktiske utfordringer ved drama som læringsform i grunnskolen. Elevaktiv læring og drama - Rapport B,* Universitetet i Stavanger

Sæbø, A.B. (2009a), *Drama og elevaktiv læring - en studie av hvordan drama svarer på undervisnings- og læringsprosessens didaktiske utfordringer,* PhD., NTNU, Trondheim

Sæbø, A.B (2009b) Challenges and possibilities in Norwegian classroom drama practice. *Research in Drama Education*, 4(2), pp. 279-294. DOI:10.1080/13569780902868952

Sæbø, A.B. (2010) *Drama og elevenes engasjerte medvirkning i læreprosessen*, i; Aamotsbakken, B. (red.) Læring og medvirkning, Oslo: Universitetsforlaget AS, s. 169-181

Sæbø, A.B. (2016) *Drama som læringsform. Oslo:* Universitetsforlaget

Sæbø, A.B. & Allern T.H (2010) Hva kan drama som læringsform bidra med i undervisnings- og læringsprosessen? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift. 94(*3), s.244-255 Hentet fra https://vpn.uit.no/+CSCO+1h75676763663A2F2F6A6A6A2E76716861612E6162++/file/pdf/41379942/art04.pdf (Hentet 27.04.2017)

Thagaard, T. (2013), *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitativ metode,* Bergen: Fagbokforlaget, 4. utgave

Tiller, T. (2004). Forpliktende forskningsfantasi. I Tiller (red.) *Aksjonsforskning i skole og utdanning.* Kristiansand: Høyskoleforlaget AS. s.13-30

Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring - Forskende partnerskap i skolen.* 2. utgave. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Tjønneland, E. (2016, 16.11). Estetikk. I Store norske leksikon. Hentet fra https://snl.no/estetikk (hentet 23.03.2017)

UiT Norges Arktiske Universitet (2017a), *Studieplan for integrert mastergradsprogram - lærerutdanning 1.-7. trinn.* Hentet fra https://uit.no/Content/511058/Studieplan-Master-i-lærerutdanning-1-7-trinn-høst-2017-kull-2013-2016-.pdf (hentet 16.03.2017)

UiT Norges Artiske Universitet (2017b), *Studieplan for master i grunnskolelærerutdanning for 1.-7.trinn.* Hentet fra https://uit.no/Content/511033/STUDIEPLAN-GLU-1-7-trinn-høst-2017-kull-2017-.pdf (hentet 27.03.2017)

Utdanningsdirektoratet (2016, 23.02), *Elevundersøkelsen,* hentet fra https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/elevundersokelsen/ (hentet 28.02.2017)

Utdanningsdirektoratet (u.å-a), *Elevundersøkelsen, Harstad Kommune,* Hentet fra https://skoleporten.udir.no/rapportvisning/grunnskole/laeringsmiljoe/elevundersoekelsen/harstad-kommune-1903?enhetsid=1903&vurderingsomrade=6&underomrade=48&skoletype=0&skoletypemenuid=0&sammenstilling=1 (hentet 28.02.2017)

Utdanningsdirektoratet (u.å-b) *Læreplan i norsk* (NOR1-05) Hentet fra https://www.udir.no/kl06/NOR1-05 (hentet 26.04.2017)

Utdanningsdirektoratet (u.å-c) *Læreplan i norsk, kompetansemål etter 4.årstrinn* https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-4.-arstrinn (hentet 15.03.2017)

Utdanningsdirektoratet (u.å-d) *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (krle), kompetansemål etter 4.årstrinn* https://www.udir.no/kl06/RLE1-02/Hele/Kompetansemaal/etter-4.-arstrinn

Utdanningsdirektoratet (u.å-e) *Læreplan i samfunnsfag, kompetansemål etter 4. årssteget.* Hentet fra https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-4.-arssteget (hentet 15.03.2017)

Vaage, S. (2001). Perspektivtaking, rekonstruksjon av erfaring og kreative læreprosessar: Georg Herbert Mead og John Dewey om læring. I: Dysthe, O. (Red.). (2001). *Dialog, Samspel og Læring.* Oslo: Abstrakt forlag AS

Vik, M.G. (2017, 14.03) Fra Generell del til Overordnet del? *Utdanningsforbundet.no.* Hentet fra https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Grunnskole/Nyheter/Fra-Generell-del-til-Overordnet-del/ (Hentet 18.04.17)

Vygotsky, L. (2001) Interaksjon mellom læring og utvikling. I: Dale, E.L. (red.) *Om utdanning - Klassiske tekster.* Oslo: Gyldendal Akademisk, s.151-165

Wadel, C. (2014), *Feltarbeid i egen kultur,* Oslo: Cappelen Damm AS

Vedlegg 1: Dramaforløpet vi brukte i aksjonene

Dramaforløpet ØYA

(grunnhistorien markert med kursiv)

Vi har ryddet klasserommet

Stolene står i en ring

I midten er en pult med kubbelys på. (De tenner vi på når vi kommer dit i historien at øyboerne går ned på stranda)

På whiteboarden er bilde av strand og hav, og lyden av bølger som slår mot stranda.

Vi er på ei øy som ligger langt ute i havet.

Den ligger så langt borte at ingen har noen gang klart å reise dit.

De som bor der har aldri sett noen andre mennesker, og de har aldri vært noen andre steder.

På øya det en liten skog, og i den skogen vokser det store, frodige trær med frukt i alle slags fantastiske farger.

Midt på øya er det en liten topp, og de som bor på øya kan gå opp på den toppen og se seg rundt. Alt de ser fra toppen der er hav, hav, hav... så langt de kan se. De som bor her har det bra. Veldig bra. På øya finnes alt de trenger.

Det er ei fin blanding av gamle og unge mennesker her, så hvis noen trenger hjelp er det alltid noen som kan hjelpe, hvis noen vil leke er det alltid noen å leke med og hvis noen er lei seg er det alltid noen her som kan trøste.

De har nok med mat. I havet rundt øya er det massevis av fisk og trærne i skogen er full av deilige frukter.

Rundt heile øya er det store, nydelige sandstrender og innenfor der er det fine marker med deilig gress, perfekt til lek.

Hver kveld går alle som bor på øya ned til havet.

Der tenner de et stort bål, før de setter seg ned og ser ut over havet.

Det har de alltid gjort. Det har besteforeldrene deres gjort og tippoldeforeldrene gjort. Ingen setter spørsmålstegn ved det og sier "hvorfor gjør vi det her" Det er bare sånn det er

og skal være. Og befolkningen liker denne måten å avslutte dagen på. Når de sitter sånn kan de tenke mange tanker.

Øvelse 1: Hva tror dere de tenker på?

Sånn sitter de altså hver kveld og tenker og kikker ut over havet, før de snur seg mot hverandre, nikker og smiler, og går opp til husene sine og sover godt, hele natta. De sover alltid godt her på øya.

Akkurat den her kvelden når de sitter og ser utover, ser de en prikk i det fjerne. De klarer ikke å se hva det er, men den bli større og større.

De sitter som trollbundet mens de ser prikken komme nærmere og nærmere øya. Dette har aldri skjedd før.

Til slutt ser de at det er ei flåte... med et menneske på! Flåta skylles opp på land og personen oppå skylles opp på stranda. Alle sammen blir stående i en ring rundt, helt stille. Hjertene slår hardt. De er ganske redde. For dette er noe de aldri har opplevd før. De ser at han er annerledes enn dem, men samtidig er det mye som er likt.

Plutselig er det at én av ungene ikke klarer å holde seg lenger. Han løper inn i ringen og bort til mannen, dytter borti han og løper tilbake.

Da…plutselig…reiser mannen seg opp og blir stående foran dem, sånn her..

Øvelse 2: VI BESKRIVER DEN FREMMEDE

I plenum beskriver vi personen muntlig, og skriver opp forslagene.

Øvelse 3: RYGGSEKKEN

(bruker lærer-i-rolle som en av de voksne innbyggerne på øya – rekvisitt: bart)

Vi finner en sekk som tilhører den fremmede. Spør elevene om vi skal kikke oppi den for å se om vi kan finne ut mer om ham. Vi finner 3 ting som tilhører den fremmede (lommekniv, kart, bilde). Hva kan disse tingene fortelle oss om denne personen?

Mannen stod og så på dem, og de så på han. De så på….(bruk beskrivelsene til elevene)

Det blir stor oppstandelse på øya. Ingen vet hva de skal gjøre og spørsmålene er mange.

Hva vil han? Hvorfor er han kommet hit? Hvem er han og hva skal de gjøre med han? Så han snill ut, eller var han skummel? De visste rett og slett ikke.

De voksne bestemme seg for å ha et rådsmøte der de skal avgjøre hva de skal gjøre med han.

Øvelse 4: RÅDSMØTE

Deler elevene i grupper på 3-4 – setter seg i "hulene" for å diskutere og finne argumenter for hvorfor /hvorfor ikke den fremmede skal få bli på øya.

Hver gruppe velger en som skal lede rådsmøtet. Hver enkelt velger hvilken side de vil ta. Gruppa trenger ikke være enig. – MEN man må kunne argumentere for sitt valg!

Mål: Å finne ut hva de skal gjøre med den fremmede

Øvelse 5: ARGUMENTREKKE

Lager en strek på gulvet (lager denne med tape før vi starter timen!)

De som er for stiller seg på den ene siden, de som er imot stiller seg på den andre siden.

Lærer går inn i lærer-i-rolle som intervjuer/den eneste journalisten på øya, og intervjuer elevene om hvorfor de har stilt seg der de står.

De klarer ikke å bli enig. Dermed ender det med at de gir ham litt mat og klær før de stenger han inne i et skur til neste dag, sånn at de kan finne ut hva de skal gjøre med han.

ØVELSE 6: ROLLEMODELLERING

Modellering: Individuelt skal elevene gjenskape rollefiguren "den fremmede" kroppslig i dét han er stengt inne i skuret. Elevene får selv bestemme uttrykket

Dynamisering: Læreren ber elevene holde frysposisjonen og spør: Hva føler/tenker du om rollefiguren i denne situasjonen? Kan være et utsagn eller en monolog.

Delerunde: Læreren går rundt og legger hånda på elevenes skulder etter tur når de kan formidle sin følelsestanke.

Den natta sover ingen på øya noe godt. For første gang har de mareritt. De drømmer om den fremmede, skumle drømmer, og de bli ordentlig redd.

Øvelse 7: FRYSBILDER

I grupper på 4. Lag 3 stillbilder som viser hva som skjer i drømmen. Alle de 4 gruppemedlemmene må være aktiv i frysbildet.

Hver gruppe viser etter tur frem sine frysbilder til resten av klassen. Klarer vi å forstå historien de forteller?

Neste morgen går alle til arbeidet sitt, men ingen klarer å konsentrere seg.

Alle bare tenker på hva de skal gjøre med den fremmede. Noen er redde, noen er nysgjerrig.

Ungene på øya klare ikke å dy seg lengre. De lister seg til huset der han er låst inn og slipper han ut.

De leker med han. Han kan så mange artige leker som de ikke kan.

Han tar frukter og sjonglerer dem, han fisker fisk med bare hendene.

Akkurat når han skal vise dem hvordan de kan slå hjul (og holder en av ungene opp ned etter føttene), kommer noen av de voksne og får øye på dem.

De blir livredde! Har han brutt seg ut?

De er redde for at ungene er i livsfare.

De tar tak i den fremmede, putter han tilbake og låser døra.

Foreldrene tar ungene med hjem og kjefte på dem. De får aldri gå ned til den fremmede igjen. De trur fortsatt at det var den fremmede som selv hadde rømt.

Det blir mer og mer kaos på øya. Ingenting er som det va før. Ryktene florerer og folk begynner å mistenke hverandre. "Har du snakket med den fremmede? Er du venn med han?"

De begynner å følge etter hverandre.

Ungene får ikke lov tell å leke med naboungene.

De kjenner at noe må gjøres. De har rådsmøte og bestemme seg for å sende den fremmede bort. De setter han på flåta og sender han ut på havet igjen.

Det hjelpe ikke hvor mye ungene gråter og ber. De voksne har bestemt seg.

De bygger en stor mur rundt hele øya slik at det aldri skal komme noen fremmede tilbake.

Tiden går og de prøver å leve normalt igjen, men ingen glemmer den fremmede. Og av og til når de voksne sover, sniker ungene seg forbi muren for å kunne se på havet og legge flaskeposter i bølgene, med håp om at den fremmede skal finne dem.

Øvelse 8: FLASKEPOSTEN

Elevene skriver et brev som de skal sende i en flaskepost til den fremmede. Der skal de skrive hva de tenker om situasjonen og hva de tenker om fremtiden.

Vi skriver noen hjelpespørsmål som står fremme på tavla mens elevene skriver.

De kan velge å følge den, eller skrive fritt rundt temaet. (vi lager en skriveramme og kopierer opp slik at de som trenger det kan få.)

Hjelpespørsmål:

- Hva tenkte du når den fremmede måtte dra?
- Hva vil du helst at skal skje med ham?
- Hva tenker du om det de voksne har gjort?
- Hvordan vil du det skal være når du blir voksen og kan bestemme?

Start brevet med Til…. eller Kjære…., og avslutt med Hilsen….

Skriveramme:

Kjære fremmede!

Når du dro…. , fordi…..

Jeg vil at…

Jeg synes de voksne….. , fordi….

Når jeg blir voksen …..

Hilsen …

Vi har med en glassflaske, og elevene ruller sammen brevet og putter det i flasken.

Vedlegg 2: Spørsmålene i elevloggene

Elevlogg – prosessdrama – del 1

Navn: _____

Hva tenker du at man gjør når man holder på med drama?

Hvordan tror du det blir å holde på med drama? Skriv minst to ting.

Har du holdt på med drama før? Var det på skolen eller en annen plass? Hvordan syntes du det var?

Elevlogg – prosessdrama – del 2

Hvordan synes du det var å jobbe på den måten som vi gjorde?

Hva likte du best?

Var det noe du syntes kunne vært annerledes? Var det noe som var vanskelig for deg å gjøre?

Var det annerledes enn du hadde trodd det skulle være da du skrev loggen?

På hvilken måte?

Hvordan var du med på å bestemme hva som skulle skje?

Kunne du tenke deg å gjøre dette flere ganger?

Hvorfor/Hvorfor ikke?

Vedlegg 3: Godkjennelse fra NSD

Kirsten Stien Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UiT Norges arktiske universitet

9006 TROMSØ Vår dato: 14.11.2016 Vår ref: 50507 / 3 / HJP Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.10.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

50507

Behandlingsansvarlig Daglig ansvarlig Student

Hvordan kan lærere bruke prosessdrama for å fremme elevenes aktive medvirkning i egen læringsprosess?

UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder Kirsten Stien Hanne Sletten Faukner

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, http://pvo.nsd.no/prosjekt.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2017, rette en henvendelse

angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Hanne Johansen-Pekovic tlf: 55 58 31 18

Hanne Johansen-Pekovic

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS Harald Hårfagres gate 29 Tel: +47-55 58 21 17 nsd@nsd.no Org.nr. 985 321 884
NSD – Norwegian Centre for Research Data NO-5007 Bergen, NORWAY Faks: +47-55 58 96 50 www.nsd.no

Vedlegg 4: Informasjonsskriv til deltakere

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Bakgrunn og formål

Vi er to masterstudenter som går femte året på lærerutdanningen ved UiT. I forbindelse med skrivingen av vår mastergradsoppgave ønsker vi å gjennomføre et aksjonsforskningsprosjekt om hvordan vi som lærere kan bruke prosessdrama som et verktøy for å fremme elevmedvirkning i aktiv læringsprosess. Drama i skolen er veldig aktuelt nå, og det jobbes med å få det inn i LK06 i større grad, fordi det er et nyttig verktøy som kan brukes i alle fag for å øke elevmedvirkning og motivasjon for læring.

Prosessdrama bruker fiksjon til å utforske en situasjon eller problemstilling gjennom improvisering i gruppe. Prosessdrama er ingen forestilling, alt foregår uten publikum og alle deltar samtidig. Vi vil gjennomføre to eller flere undervisningsopplegg ved hjelp av dette verktøyet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Vi går selv inn og gjennomfører undervisningsoppleggene i klassen, men ønsker samtidig å ha ett tett samarbeid med kontaktlærer. Det vil si at kontaktlærer må være til stede og observere klassen under aksjonene. I etterkant av hver aksjon vil vi gjennomføre refleksjonssamtaler med læreren, og til slutt ett intervju. Tema for samtalene vil være hvordan lærer oppfatter klassens aktivitet og medvirkning, samt hvordan læreren oppfatter enkeltelevers respons på opplegget.

Vi vil ikke ha behov for å samle inn noen personlige opplysninger om hverken lærer eller elever. Vi ønsker å benytte lydopptak under samtaler/intervju, og videoopptak av undervisningssituasjonen for å gjøre vår observasjon mer effektiv. Disse opptakene vil bli slettet ved prosjektets slutt.

Vi ønsker å gjennomføre gruppeintervjuer med et utvalg elever både før og etter gjennomføringen av undervisningsoppleggene. Vi vil i forkant be om samtykke fra foreldrene der de informeres om deltakelse er frivillig, og at elevene kan trekke seg fra prosjektet når som helst. I tillegg vil vi be om tillatelse til å bruke video- og lydopptak.

Hva skjer med informasjonen om deg?
Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun studentene og veiledere som vil ha tilgang til datamaterialet. Alle deltakere vil bli anonymiserte i den ferdige oppgaven, og alt av opptak vil bli slettet.

Prosjektet avsluttes ved innlevering av masteroppgaven i mai 2017, men selve innsamlingen av data ønsker vi å gjennomføre i slutten av januar 2017.

Frivillig deltakelse
Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Studien er meldt til, og godkjent av Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Mvh.

Hanne Wulff og Hanne Faukner

UiT – Norges Arktiske Universitet

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 5: Samtykkeskjema til foresatte

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Vi er to lærerstudenter ved Universitetet i Tromsø som skal skrive masteroppgave om bruk av prosessdrama i undervisningen. I den forbindelse vil vi bruke en halv skoledag på å gjennomføre et dramaopplegg i klassen. Prosessdrama bruker fiksjon til å utforske en situasjon eller problemstilling gjennom improvisering i gruppe. Det er ingen forestilling. Alt foregår uten publikum, og alle deltar samtidig.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Det vil settes av en skoletime før og etter opplegget der elevene skriver en logg med henholdsvis forventninger og opplevelser av undervisningsopplegget.

Vi ønsker å benytte videoopptak for å kunne observere undervisningssituasjonen i etterkant, og bruke det skriftlige materialet i vår oppgave. Opptakene vil bare bli brukt av oss, og blir slettet ved prosjektets slutt.

Hva skjer med informasjonen om eleven?

All data behandles konfidensielt, og det er bare studentene og veileder som vil ha tilgang. Deltakelse er frivillig, og den enkelte elev kan når som helst trekke seg fra prosjektet.

Vi vil med dette be om deres tilbakemelding på elevens deltakelse.

Med vennlig hilsen

Hanne Wulff og Hanne Faukner

UiT Norges Arktiske Universitet

.....

Elevens navn: .....

Mitt barn kan delta i prosjektet ☐

Mitt barn skal ikke delta i prosjektet ☐

Foresattes signatur: .....

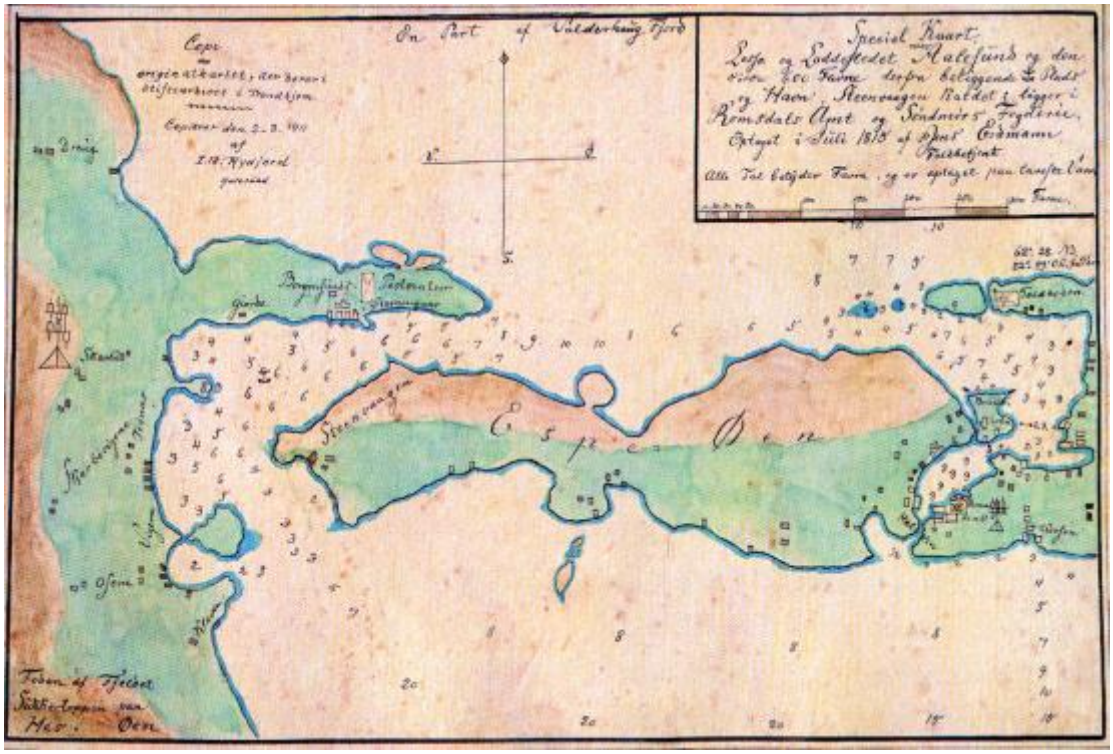
Vedlegg 6: Observasjonsskjema

Elementer	**Observasjon**	**Tolkning**
Etablere spillsituasjon (overganger) Godtar/ respekterer elevene konteksten? Estetisk performativt uttrykk – utenom det vanlige (Sæbø)		
Beskjeder (enkel, tydelig, avgrenset, praktisk, samtidig utfordrende nok (kommer de raskt i gang?)		
Sette rammer		

Åpne/ lukkede spørsmål		
Åpen for innspill og forslag - gi plass og respektere svar Inkludere innspillene		
Veiledning underveis – oppfølging av gruppearbeid		
Slippe kontrollen – elevene får utfolde seg (takle uro)		

Lærer i rolle (forstår elevene konteksten/figuren?) samspill – elevenes innspill og svar bestemmer troverdig		
Skape mestringsfølelse ved å sørge for at alle bidrar		

Vedlegg 7: Kartet vi hadde i ryggsekken til den fremmede



Vedlegg 8: Bildet vi hadde i ryggsekken til den fremmede

Vedlegg 9: Observasjonsveiledning til lærerne

Fokus på elevene under observasjon:

Her er de elementene vi tenker det kan være greit å ha fokus på under observasjonen. Vi vil gjerne ha konkrete eksempler på hva som skjedde når dere observerte de ulike elementene, og gjerne også hva som ble sagt (i den grad det er mulig å få det med).

"Elevenes engasjerte medvirkning kan forklares med deres mulighet til å være både fysisk, kognitivt og følelsesmessig aktive i læreprosessen"

Fysisk: f.eks. er elevene mer fysisk aktive enn vanlig, og hvordan viser det seg?

Kognitivt: f.eks. aktivere forhåndskunnskap, får de mulighet til å bidra med den kunnskapen de har om ulike emner?

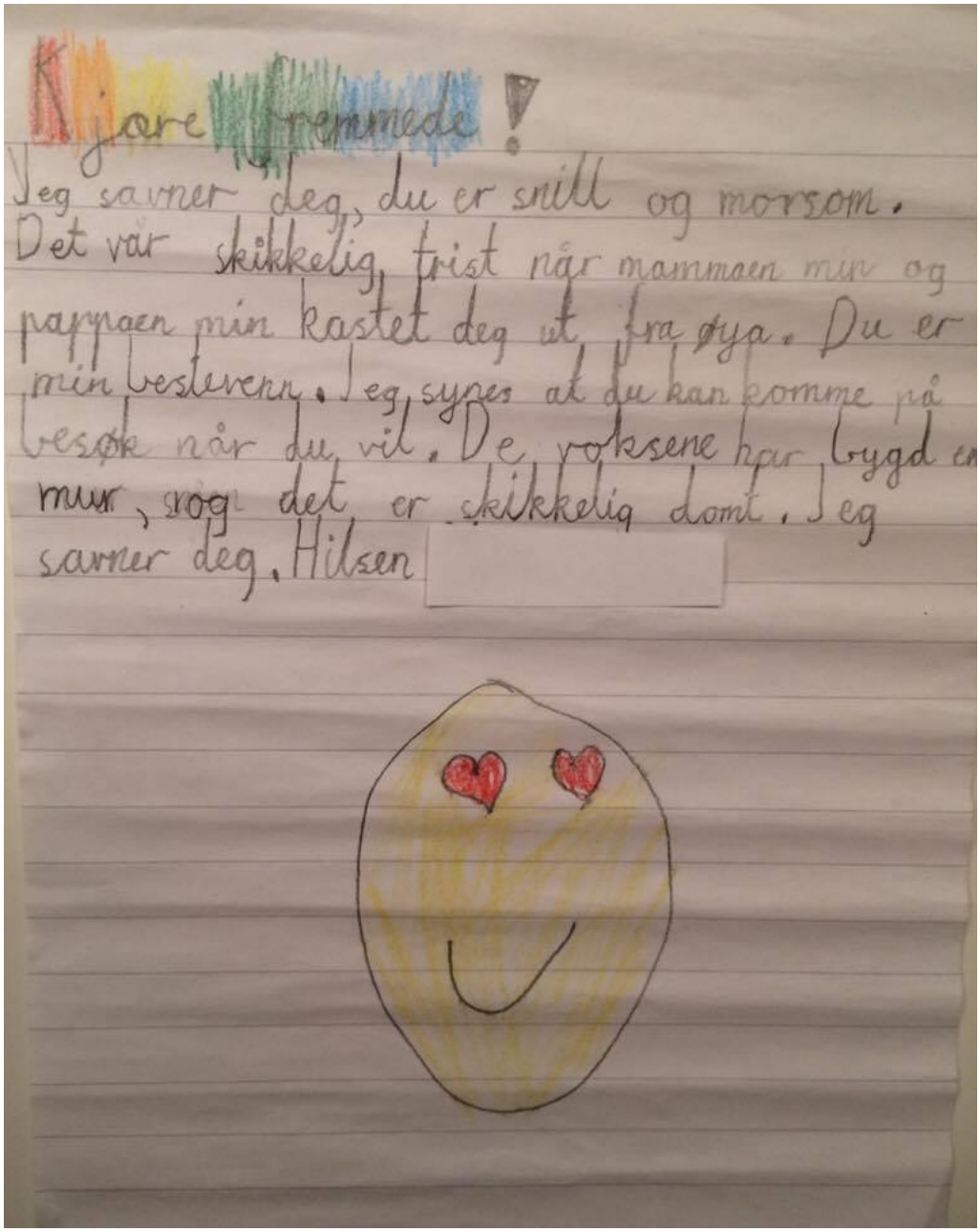
Følelsesmessig: f.eks. viser de følelser i forbindelse med aktiviteter (stemmebruk, kroppsspråk, ansiktsuttrykk, hvordan de uttrykker seg)?

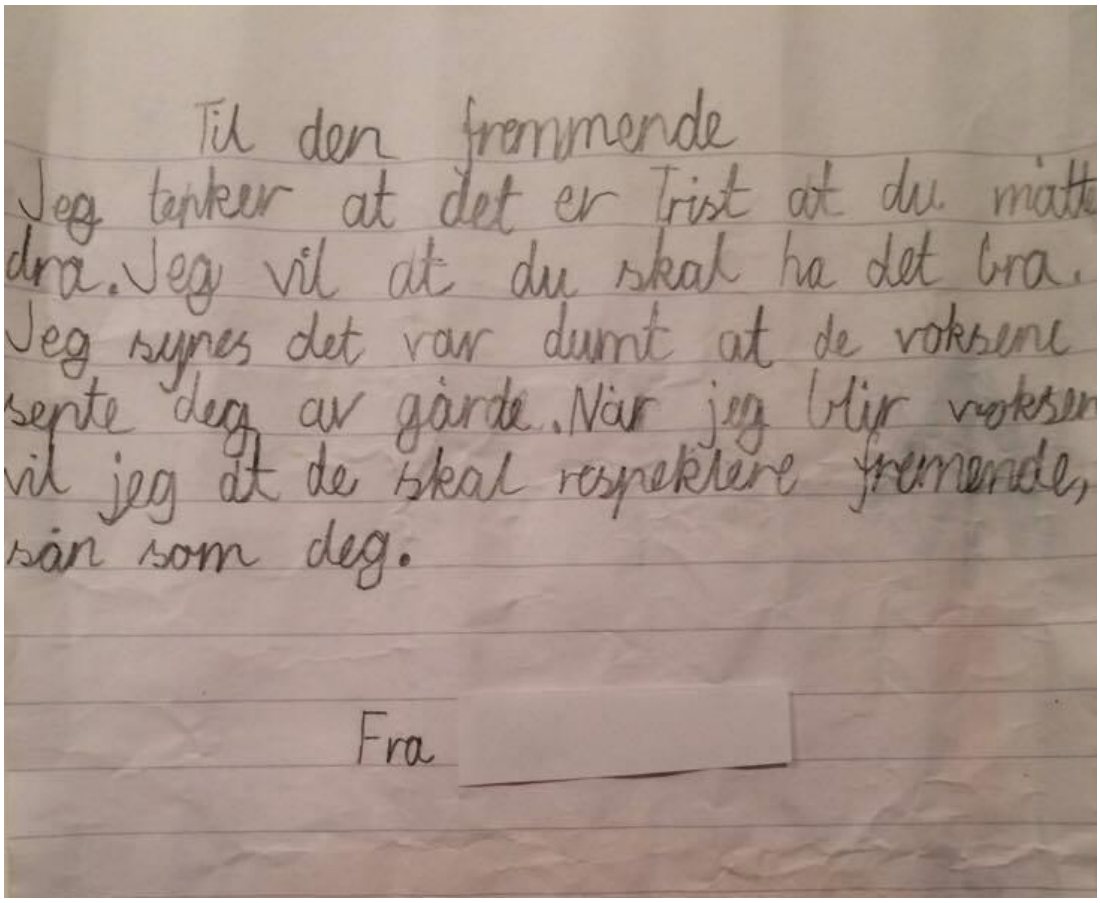
Konkrete tegn på medvirkning:

- Viser forventning og interesse for det som skal skje
    - Lytter interessert til lærer
    - Rekker opp hender for å svare eller spørre om hjelp
    - Kommer fort i gang,
    - Viser i dramaaktivitetene at de bearbeider og utforsker lærestoffets innhold

- Smiler og ler underveis, uten at det forstyrrer læringsprosessen
- Kommer med kreative innspill
- Er det noen elever som er mer aktive enn ellers?
- Samhandling og diskusjon mellom elevene
- Ta et standpunkt i en sak, og begrunne sitt syn

Vedlegg 10: Eksempler på flaskeposter fra elevene

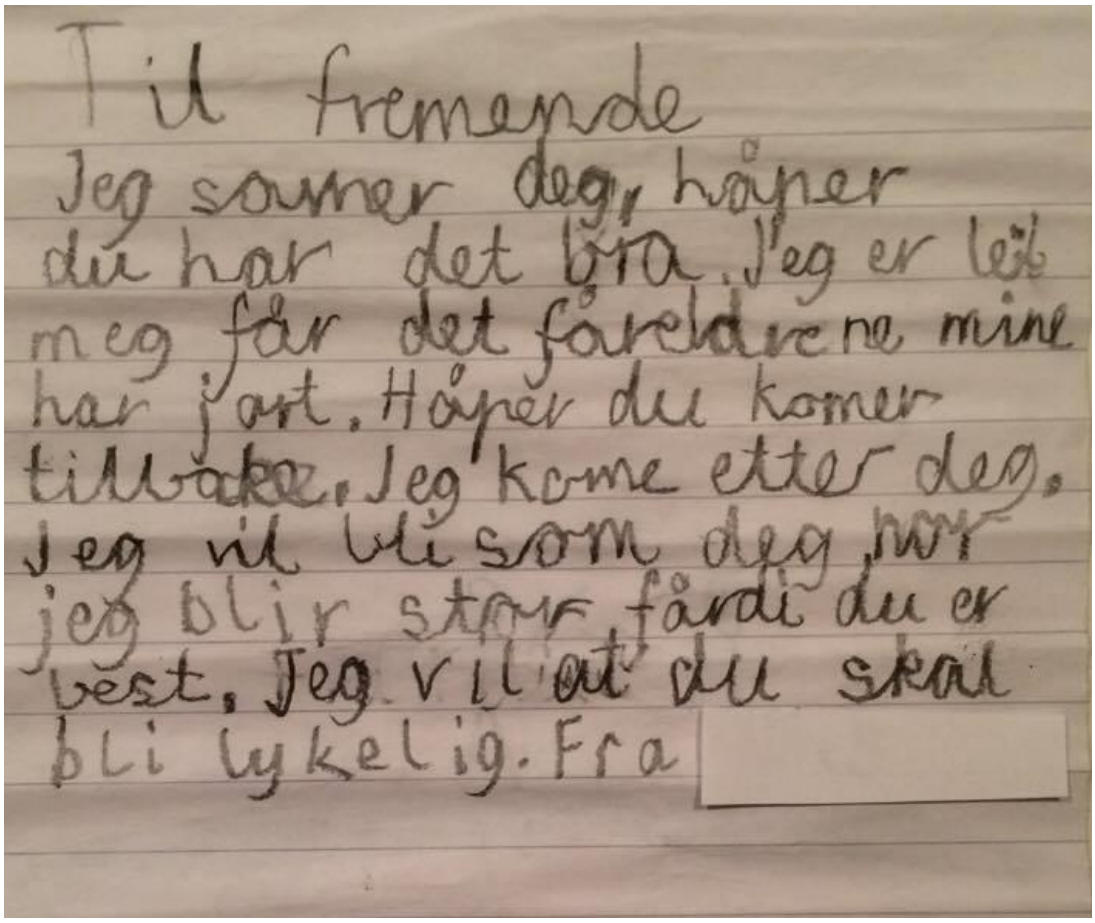




Til den fremmende

Jeg tenker at det er trist at du måtte dra. Jeg vil at du skal ha det bra. Jeg synes det var dumt at de voksene sente deg av gårde. Når jeg blir voksen vil jeg at de skal respektere fremende, sån som deg.

Fra _____



Til fremande
Jeg savner deg, håper
du har det bra. Jeg er lei
meg får det foreldrene mine
har fort. Håper du kommer
tilbake. Jeg kome etter deg.
Jeg vil bli som deg når
jeg blir stor fordi du er
best. Jeg vil at du skal
bli lykelig. Fra