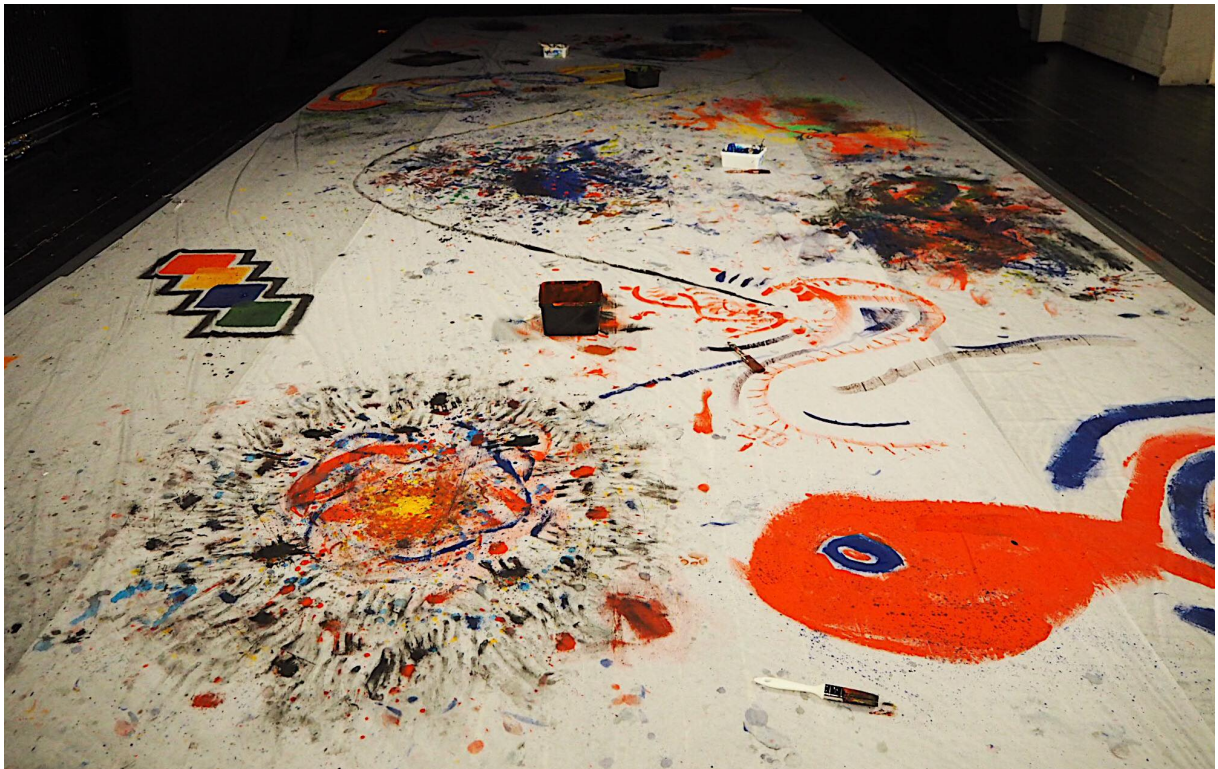


Julie Christensen Valla

Personlig utvikling gjennom dramapedagogisk praksis
En praktisk-teoretisk studie gjennomført ved Vefsn Folkehøgskole



Masteravhandling i drama og teater
Institutt for kunst- og medievitenskap
NTNU

Trondheim, 2018

Sammendrag

Denne masteravhandlingen tar for seg et praksisbasert forskningsprosjekt gjennomført ved Vefsn Folkehøgskole høsten 2017. Praksisen gikk ut på å utforme og gjennomføre et tre ukers dramapedagogisk prosjekt (ni ulike workshops) med dramaklassen ved skolen. Formålet med praksisen var å undersøke om elevene – ved å ta utgangspunkt i seg selv og sin levde erfaring i sine skapende prosesser – kunne oppnå en form for personlig utvikling. Herunder ville jeg også undersøke hvordan valg av ulike multimodale kunstfaglige innganger (ved bruk av tekst, fysikalitet og materialitet) innvirket på dette. Dette er avhandlingens hovedfokus, og ved hjelp av praksisbaserte analyser og faglig teori undersøkes det om dette var et mål som ble oppnådd. I dette arbeidet brukes Malcolm Ross som primærkilde. Andre teoretiske perspektiver som har vært relevante i arbeidet med denne avhandlingen er hentet fra fenomenologien (ved bruk av teori om levd erfaring) og sosialsemiotikken (ved bruk av teori om multimodalitet).

Avhandlingen setter fokus på dramapedagogen (meg selv) som en del av forskningspraksisen og fokuserer på hvordan jeg som dramapedagog tilrettela for personlig utvikling hos elevene. I dette arbeidet retter jeg søkelyset på meg selv som forsker i en praksisbasert forskningstradisjon – og ser på hvordan jeg fungerte som reflekterende praktiker. Gjennom avhandlingen legges det frem relevant empirisk datamateriale (hentet fra elevene og forskerens egne refleksjoner) fra prosjektet for å informere leseren om praksisens innhold, form og kontekst, samt for å vise sammenhengen mellom praksis og teori. Avslutningsvis legges det frem relevante praksisfunn som knyttes opp mot avhandlingens teoretiske fundament, og som peker mot videre prosjektutvikling og forskningsarbeid.

Forord

Da jeg startet på denne prosessen gikk jeg inn i et helt nytt og ukjent landskap. Veien blir til mens man går, sies det. Denne veien har ikke vært noe annerledes. Når jeg tok mine første steg var jeg fylt av alle mulige slags spørsmål, med spørsmålet “vil jeg klare det?” som det mest sentrale. Veien foran meg var visket ut, og jeg måtte selv finne en måte å manøvrere meg fremover for å nå målet. Nå når jeg endelig har lagt reisen bak meg og målet er nådd, er jeg glad for at jeg satset, og hoppet ut i det. Det siste året har gitt og lært meg mye. Det har vært dager jeg har revet meg i håret fordi jeg ikke har fått skrevet noe, og det har vært dager jeg har jublet over egen arbeidsinnsats. Dette året har også gitt meg mye mot – fordi til tross for at jeg i starten var redd for å ikke finne veien frem har jeg innsett at hvis man ikke prøver, så får man det heller ikke til. Som min kjære mamma sa til meg før jeg gikk i gang med dette prosjektet (inspirert av den uredde og kloke Pippi Langstrømpe): “Tenk: Det har jeg aldri gjort før, så det får jeg sikkert til!”

Gjennom denne prosessen har jeg vokst. Ikke bare har jeg fått et faglig påfyll som har vært verdifullt, men jeg har også vokst som menneske – og utviklet min dramapedagogiske praksis og forståelse. Denne lærdommen hadde riktignok aldri kunnet oppstå uten noen form for støtte og veiledning underveis. I arbeidet med denne avhandlingen har det vært en rekke personer involvert, som har støttet og heiet meg frem til målet. For dette ønsker jeg å takke dere.

Takk til

Takk til Vefsn Folkehøgskole for at jeg fikk gjennomføre prosjektet hos dere, og takk til elevene som deltok i dette prosjektet. Deres positivitet og engasjement gjennom prosessen var helt uvurderlig! Ikke minst, takk for at dere var så åpne og ærlige, og turte å gi dere hen til prosjektet – helt og holdent. Uten dere hadde ikke denne avhandlingen blitt noe av.

Takk til alle venner som har heiet og vært der – til tross for at hodet mitt av og til har vært på helt andre steder. Dere vet hvem dere er.

Takk til min kjære familie. Mamma, pappa og Sigurd. Dere har alltid stått ved min side, og jeg har aldri vært i tvil om hvor glade dere er i meg. Deres kjærlighet og uendelige støtte har vært helt avgjørende for hvordan denne prosessen har utartet seg. En spesiell takk til min kjære mamma, som last og brast er der med støttende (og noen ganger harde) ord for å få meg på rett spor. Takk for alt du har gjort, og gjør for meg.

Videre vil jeg takke Tori og Pernille – for all gleden dere har gitt meg i den grå hverdagen innimellom masterskriving.

Takk til min fantastiske veileder – for at du er den beste veilederen jeg kunne hatt! For at du har vært en klok, støttende og varm person som hele tiden har pushet meg videre. For at du, i likhet med ‘den gode nok læreren’ (i Ross sitt perspektiv) har gitt meg tillit og trygghet når jeg har trengt det som mest.

Til slutt: Takk til Bjørn for at du alltid er der. Takk for at du har spurt meg hvordan det går. Takk for at du har klappet når jeg har sagt at det har gått bra, og for at du har klemmt meg når jeg har sagt det har gått dårlig. Takk for at du har lagd mat til meg når jeg selv har glemt av å spise. Takk for at du har fått meg til å le når jeg har trengt det. Takk for at du har vært der med støttende ord og omsorg hele veien. Takk, takk, takk – for alt du er, og for alt du gjør.

Innholdsfortegnelse

KAPITTEL 1 – INTRODUKSJON	7
1.0. BAKGRUNN FOR SAMT INTRODUKSJON AV PROSJEKT	7
1.1. HOVEDFOKUS OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	8
1.2. MASTERAVHANDLINGENS DISPOSISJON	9
KAPITTEL 2 – FORSKNINGSKONTEKST: DRAMAPEDAGOGISK FORSKNINGSPRAKSIS I FOLKEHØGSKOLEN.....	11
2.0. DEN DRAMAPEDAGOGISKE FORSKNINGSPRAKSISEN.....	11
2.1. PRAKSISENS KONTEKST	12
2.1.1. Vefsn Folkehøgskole.....	12
2.1.2. Elevgruppen.....	13
2.2. TRE FORMSPRÅK I SENTRUM	14
2.3. LEK OG IMPROVISASJON – MED INSPIRASJON FRA VIOLA SPOLIN.....	15
KAPITTEL 3 – AVHANDLINGENS METODISKE FUNDAMENT	17
3.0. FORSKNINGSMETODE – MED FORSKEREN I SENTRUM.....	17
3.1. PRAKSISBASERT FORSKNINGSMETODE.....	17
3.2. DEN REFLEKTERENDE PRAKTIKER	20
3.3. PRAKSIS I MØTE MED TEORI	23
3.4. DATAINNSAMLING OG DOKUMENTASJON.....	24
3.4.1. Observasjon som forskningsverktøy.....	25
3.4.2. Forskerens refleksjonslogg.....	26
3.4.3. Elevenes refleksjonslogg.....	26
3.4.4. Kvalitativt spørreskjema.....	27
3.4.5. Etisk forvaltning av empirisk data	28
KAPITTEL 4 – TEORETISK RAMME OG ANVENDELSE.....	29
4.0. SENTRALE TEORETISKE PERSPEKTIVER OG BEGREPER.....	29
4.1. DRAMAPEDAGOGIKK – MIN INNGANG	29
4.2. UTVIKLING AV FØLELSESINTELLIGENS I DEN SKAPENDE PROSESS	30
4.3. DEN GODE NOK DRAMAPEDAGOGEN	35
4.4. PERSONLIG UTVIKLING I DEN SKAPENDE PROSESS.....	36
4.5. TRE FORMSPRÅK I SENTRUM – MULTIMODALITET I PRAKSIS	38
4.6. ELEVENES LEVDE ERFARING	39
KAPITTEL 5 – ANALYSE AV DEN DRAMAPEDAGOGISKE FORSKNINGSPRAKSISEN	42
5.0. ANALYSE AV FORSKNINGSFUNN	42
5.1. PRAKSISENS RELASJONELLE GRUNNLAG – OPPSTART MED FOKUS PÅ TRYGGHET	42
5.2. MULTIMODALE INNGANGER TIL PERSONLIG UTVIKLING.....	44
5.2.1. Tekst som modalitet.....	44
5.2.2. Fysikalitet som modalitet.....	52
5.2.3. Materialitet som modalitet.....	57
5.3. OPPSUMMERING AV ANALYSE.....	63

KAPITTEL 6 – DRØFTING AV DEN DRAMAPEDAGOGISKE FORSKNINGSPRAKSISEN	65
6.0. DRØFTING AV FORSKNINGSFUNN.....	65
6.1. DRØFTING AV DE MULTIMODALE INNGANGENE TIL PERSONLIG UTVIKLING	65
6.2. ÅPNING ELLER LUKNING? – DISTANSERING SOM MULIG GREP	69
6.3. PROSJEKTETS INNVIRKNING PÅ ELEVENE – DA OG NÅ.....	72
KAPITTEL 7 – AVSLUTNINGSVIS.....	76
7.0. SAMMENFATNING AV AVHANDLINGEN	76
7.1. SVAR PÅ AVHANDLINGENS FORSKNINGSSPØRSMÅL	77
7.2. PROSJEKTETS BIDRAG SAMT POTENSIALE.....	79
7.3. REFLEKSIVE TANKER – VEIEN VIDERE.....	80
KAPITTEL 8 – KILDER.....	82
8.0. LITTERATURLISTE	82
8.1. LITTERATUR.....	82
8.2. INTERNETTKILDER.....	84
KAPITTEL 9 – VEDLEGG.....	85
9.0. VEDLEGG.....	85
9.1. SAMARBEIDSAVTALE MED VEFSN FOLKEHØGSKOLE.....	85
9.2. INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKESKJEMA FOR ELEVENE	88
9.3. EKSEMPEL FRA TIMEPLAN.....	90
9.4. PERSONLIG OG PERFORMATIV IDENTITET SOM OPERASJONELLE PRAKSISBEGREPER.....	98
9.5. SAMMENHENG IMELLOM ROSS’ ULIKE MODELLER	100
9.6. TRIPLE LOOP LEARNING-MODELLEN.....	101
9.7. FORSKERENS EVALUERINGSSPØRSMÅL	102
9.8. ELEVENES REFLEKSJONSSPØRSMÅL	103
9.9. KVALITATIVT SPØRRESKJEMA	104
9.10. UTDRAK FRA ELEVENES REFLEKSJONSLOGGER SAMT SVAR PÅ SPØRRESKJEMA	105
9.11. ELEVENES SVAR FIRE MÅNEDER ETTER ENDT PROSJEKT	111
9.12. IVER SIN MONOLOG	115
9.13. KIM SIN MONOLOG	117
9.14. NENNE SIN MONOLOG.....	118
9.15. ANNA SIN MONOLOG	120
9.16. BILDER FRA PROSJEKTET	121

Kapittel 1 – Introduksjon

1.0. Bakgrunn for samt introduksjon av prosjekt

Arbeid med drama og teater har lært meg mye – om menneskelige relasjoner og om samfunnets kompleksitet. Men mest av alt har arbeid med drama og teater lært meg mye om meg selv, og vært en viktig brikke i min personlige utvikling og vekst. Jeg startet som elev ved Vefsn Kulturskole for over tjue år siden, og har siden da fått oppleve utallige kunstneriske produksjoner. Gjennom min skolegang og utdanning i drama og teater (fra Sunnhordland Folkehøgskule, til bachelorstudiet ved Høgskulen i Volda og til masterstudiet ved NTNU) har jeg også utviklet en større forståelse for drama- og teaterfagets kunstneriske samt pedagogiske aspekter. På bakgrunn av dette ble jeg i løpet av utdanningsløpet mitt også bevisst på at det var drama- og teaterpedagog jeg ville bli, noe som førte til at jeg studieåret 2016/2017 tok praktisk-pedagogisk utdanning (med fagdidaktikk i drama og teater). Her fikk jeg prøve meg som drama- og teaterpedagog i to ulike praksiser (ved Charlottenlund videregående skole og Trøndelag Teater). Erfaringene jeg fikk dette året ga meg lyst til å gjennomføre et dramapedagogisk prosjekt med målgruppen ungdom/unge voksne som mitt praktiske masterprosjekt.

Mine opparbeidede praksiserfaringer gjennom mange år som drama- og teaterlev har vært viktige i arbeidet med mitt praktiske masterprosjekt, både hva angår det drama/teater-faglige og det menneskelige perspektivet. Gjennom kunstnerisk utforsking og utfoldelse har jeg opplevd å få lov til å være meg selv – fullt og helt. For egen dramapedagogisk forskningspraksis ble det et ønske om å videreføre nettopp dette, ved at jeg ville få elevene til å utforske samt lære noe om seg selv. For å oppnå dette valgte jeg å la elevene benytte sine *levde erfaringer* (Van Manen, 1990) som inspirasjon i sine skapende prosesser, og undersøke om de gjennom dette opplevde noen form for personlig utvikling eller vekst. Levd erfaring vil i denne oppgaven være et praksis-relatert begrep som går igjen, og vil i kapittel 4 begrunnes teoretisk. Videre ønsket jeg i min dramapedagogiske praksis å la elevene få utforske sin levde erfaring gjennom tre ulike kunstfaglige innganger; tekst, fysikalitet og materialitet. Slik kan man også si at prosjektet var *multimodalt* (Kress og van Leeuwen, 2001). Dette er noe jeg vil komme tilbake til i avhandlingens teorikapittel. Som en følge av mitt engasjement i drama og teater har kunsten og lekens univers vært en viktig del av mitt liv, og i arbeidet med den praktiske delen av

masterprosjektet har det også fått en viktig rolle. Blant annet gjennom bruk av lek og improvisasjon som metodeplattform, særlig med inspirasjon fra Viola Spolin (1999).

Avhandlingens formål er å avdekke forskningsfunn knyttet til *om* eller *hvordan* elevene gjennom multimodalt kunstnerisk arbeid med sin levde erfaring opplevde en form for personlig utvikling, samt hvordan jeg som dramapedagog på ulike måter la til rette for dette. For å kunne belyse dette vil jeg ta for meg prosjektet i sin helhet – alt fra de første tankene om hva jeg ønsket å gjøre, og til analyse og drøfting av det endelige ‘produktet’. Produktet som besto av en tre ukers dramapedagogisk forskningspraksis gjennomført med en dramaklasse (bestående av 13 elever) ved Vefsn Folkehøgskole høsten 2017. Der jeg selv ledet og underviste alle økter (et omfang på omtrent 35 hele timer med undervisning) samt forsket i min egen praksis som *reflekterende praktiker* (Nelson, 2013). Valget av folkehøgskolen som kontekst for den dramapedagogiske forskningspraksisen ble tatt mye på grunn av skoleslagets mål om å utvikle *hele mennesket* (Klepp, 2016), der mål om personlig utvikling og vekst står i sentrum av skolens pedagogiske læringssyn. Noe som på mange måter også gjenspeiler mitt eget dramapedagogiske læringssyn samt mål med drama- og teaterfaget (og dette prosjektet).

Gjennom dette arbeidet har jeg fått økt innsikt i både faglige og menneskelige perspektiver. I denne avhandlingen vil jeg ta for meg *hva* denne prosessen har lært meg, samt *hvordan* den har gitt meg nettopp denne lærdommen. Jeg har ikke funnet svar på alle spørsmål, men jeg har funnet en måte å svare på – gjennom denne avhandlingen og forskningsarbeidet som den bygger på.

1.1. Hovedfokus og forskningsspørsmål

Med utgangspunkt i bakgrunn for prosjektet – samt formålet med den dramapedagogiske forskningspraksisen vil denne avhandlingen forsøke å besvare dette forskningsspørsmålet:

“Hvordan kan dramapedagogen tilrettelegge for personlig utvikling gjennom arbeid med levde erfaring hos en gruppe folkehøgskoleelever ved bruk av multimodale kunstfaglige innganger”

1.2. Masteravhandlingens disposisjon

Denne masteravhandlingen består av syv kapitler der hver og en av dem tar for seg sentrale aspekter ved den dramapedagogiske forskningspraksisen.

I kapittel 1 vil jeg introdusere leseren for prosjektet og begrunne valg knyttet til praksisens form og kontekst, samt redegjøre for avhandlingens hovedfokus og forskningsspørsmål.

I kapittel 2 vil jeg ta for meg den dramapedagogiske forskningspraksisen i sin helhet der jeg vil belyse praksisens sentrale punkter i forbindelse med praksisens kontekst, innhold og form.

I kapittel 3 avklares avhandlingens metodiske fundament og dets anvendelse innad i prosjektet. Her vil jeg legge frem hvordan jeg har arbeidet som reflekterende praktiker innenfor en praksisbasert forskningsmetode, samt trekke linjer mellom egen forskningspraksis og metodens teoretiske grunnlag.

I kapittel 4 redegjøres det for avhandlingens teoretiske rammeverk. Her vil jeg blant annet gå i dybden på avhandlingens primærkilde, som er Malcolm Ross og hans teoretiske bidrag (1978, 1980 og 1993). I tillegg til å sette Ross sine teoretiske perspektiver og begreper i sammenheng med egen praksis trekker jeg også frem andre relevante teoretiske aspekter, blant annet teori om levd erfaring og multimodalitet.

I kapittel 5 vil jeg ta for meg et utvalg analyser som svarer på avhandlingens forskningsspørsmål. Her vil jeg gå nærmere inn på hvordan jeg gjennom den dramapedagogiske forskningspraksisen på ulike måter tilrettela for personlig utvikling hos elevene. Blant annet vil jeg undersøke hvordan valg av tre modaliteter tilbydde elevene ulike måter å bearbeide og mediere sin levde erfaring på. I dette arbeidet vil jeg benytte meg av avhandlingens teoretiske rammeverk for å belyse og begrunne egne praksisvalg samt refleksjoner knyttet til disse.

I kapittel 6 vil jeg drøfte den dramapedagogiske forskningspraksisen i lys av avhandlingens teoretiske fundament samt analysene som presentert i kapittel 5 (spesielt vedrørende praksisens potensiale til personlig utvikling). Videre vil jeg drøfte om jeg som dramapedagog kunne ha

tilrettelagt for personlig utvikling hos elevene på en annen måte, ved å trekke frem noen aspekter ved praksisen som muligens kunne ha blitt gjort annerledes med tanke på dette.

I kapittel 7 vil jeg oppsummere avhandlingen og gjøre en sammenfatning av mine forskningsfunn knyttet til forskningsspørsmålet. Her vil jeg også trekke frem hvordan jeg mener dette prosjektet kan være et bidrag til andre med interesse for dramafaget, samt belyse prosjektets potensiale til videre utvikling.

Kapittel 2 – Forskningskontekst: Dramapedagogisk forskningspraksis i folkehøgskolen

2.0. Den dramapedagogiske forskningspraksisen

For å kunne belyse og begrunne teoretiske og metodiske valg på en god måte velger jeg å starte med å introdusere prosjektet i sin helhet. Min kunstfaglige forskningspraksis besto i all hovedsak av å utvikle en dramapedagogisk arbeidsmetodikk (ni ulike workshops) der elevenes identitet og levde erfaring skulle få komme til liv gjennom lek og improvisasjon med ulike formspråk, herunder tekst, fysikalitet og materialitet. Gjennom dette arbeidet var ønsket å gi elevene et rom der de kunne få lov til å arbeide med seg selv og sine levde erfaringer som utgangspunkt for et kunstnerisk arbeid, og slik gi dem muligheten til å utforske sin egen *identitet* i møte med kunsten. Av datamaterialet (se vedlegg 9.7.) vil det også fremkomme at jeg gjennom praksisen undersøkte hvordan elevene utforsket og uttrykte sin egen identitet gjennom de ulike kunstmøtene. Fordi identitet er et såpass stort og komplisert begrep har det imidlertid blitt valgt bort som en del av avhandlingens teoretiske fundament.¹ I denne avhandlingen har jeg i stedet valgt å 'innsnevre' begrepet til å omhandle, eller bety elevenes *levde erfaring* (Van Manen, 1990), et begrep som vil bli redegjort for i teorikapitlet. Utover i oppgaven er det derfor dette begrepet jeg velger å benytte meg av.

Undervisningsopplegget som ble utviklet var variert, men besto likevel av noen faste elementer: 1. En fysisk/verbal oppvarming for å gjøre elevene klare for økten, 2. En hoveddel med forskjellige øvelser (knyttet til de tre formspråkene) som vi utviklet kunstnerisk materiale ut fra, 3. En visning av det som hadde blitt utarbeidet (noen av dagene) og 4. En avrunding der elevene fikk reflektert rundt økten (både gjennom muntlig refleksjon i plenum og skriftlig refleksjon individuelt). Slik kan man si at prosjektet fulgte en dramatisk dramaturgiform (Østern, 2014). Gjennom perioden hadde jeg flere roller. Jeg fungerte både som leder, dramapedagog, fasilitator, instruktør, støttespiller, kunstnerisk ansvarlig og ikke minst forsker for prosjektet. Videre vil jeg gå nærmere inn på min dramapedagogiske forskningspraksis ved å belyse praksisens kontekst, innhold og form.

¹ For interesse av hvordan jeg operasjonelt benyttet meg av identitetsbegrepet i praksis, kan man likevel se vedlegg 9.4.

2.1. Praksisens kontekst

I arbeid med mitt dramapedagogiske prosjekt har *stedet* (institusjonen) og *elevgruppen* (herunder deres sammensetning og forutsetninger) vært aller viktigst i henhold til konteksten. Videre vil jeg derfor ta for meg disse to elementene og se på hvilken innvirkning de hadde i selve praksisen.

2.1.1. Vefsn Folkehøgskole

Folkehøgskolen som institusjon er i mine øyne en særdeles viktig læringsarena for ungdom og unge voksne. I folkehøgskolens mening omfattes både kunnskap, ferdigheter og utvikling av menneskelige kvaliteter (Klepp, 2016). Spesielt er kanskje denne skoletradisjonen kjent for at den tar sikte på utvikling av *hele mennesket*. Skolen er også mye friere enn mange andre skoleslag, deriblant ved at de unngår alle former for summativ vurdering.² Et folkehøgskole-år innebærer mye, blant annet faglig fordyping og utvikling, samt for mange også personlig og sosial vekst. I valg av folkehøgskolen som arena for min forskningspraksis lå det flere grunner i bunn. Som barn av en folkehøgskolelærer har jeg fra jeg var liten blitt tatt med på mange drama- og teaterfaglige arrangementer og sosiale situasjoner ved denne institusjonen. Min personlige tilknytning til Vefsn Folkehøgskole ga meg på noen områder en fordel for gjennomføringen av prosjektet. Det opplevdes blant annet som betryggende å være i et kjent miljø. Videre var det også en fordel at jeg var kjent med skolens pedagogiske og humanistiske mål. Spesielt for skolen er blant annet at disse fem grunnverdiene står i fokus: Glede, trygghet, allsidighet, kvalitet og engasjement. Et av skolens overordnede mål er også gjennom fellesskap og samhandling å utvikle trygge og medmenneskelige individer. Eller som de selv skriver: “Det er viktig for oss å skape et fellesskap på skolen der samhandling og opplevelser gir gode muligheter for personlig vekst og læring for livet” (Vefsn Folkehøgskole, udatert).

Noe av det spesielle med folkehøgskolen er at den ikke har de vanlige formelle føringene som i andre skoleslag, slik som læreplaner og kunnskaps- og kompetansemål. Det overordnede læringsmålet i folkehøgskolen er kun at det skal være en skole for allmenndanning og

² Summativ vurdering er en vurderingsform med formål om å avgjøre hvorvidt noe er holdbart eller ikke, og har kontroll, ikke læring som siktemål (Helle, 2017). Ofte kommer slik vurdering i form av tall- eller bokstavkarakterer.

folkeopplysning (Aspli, 2009). Utover dette får faglæreren stor frihet til å utarbeide og gjennomføre undervisningsopplegg ut fra egne mål for undervisningen, noe som er en av grunnene til at jeg valgte å gjennomføre prosjektet ved denne institusjonen. Friheten ved å ikke ha fastlagte rammer og regler for egen praksis gjorde det enklere å planlegge og gjennomføre prosjektet, og det skapte et stort handlingsrom i henhold til prosjektets utforming. Selv om skolen hadde en forholdsvis fastsatt timeplan med oppsatte tider for de ulike undervisningsøktene fikk jeg også mye frihet av skolen til å legge opp undervisningen etter eget ønske. Grunnet det store handlingsrommet som ble gitt opplevdes folkehøgskolen som en god arena å gjennomføre prosjektet ved. Folkehøgskolens humanistiske verdier og grunnverdiene til Vefsn Folkehøgskole (glede, trygghet, allsidighet, kvalitet og engasjement) passet også godt i henhold til målet for egen praksis. Det at elevene i denne praksisen bodde på skolen (en annen særegenhet ved skoleslaget) kan muligens ha innvirket på praksisfunnene, fordi de hadde en sterk sosial tilknytning til hverandre også utenom undervisningen. Noe som videre kan ha påvirket deres evne til å åpne seg opp for hverandre (og potensielt også deres evne til personlig utvikling).

2.1.2. Elevgruppen

I dette prosjektet besto elevgruppen av tretten unge voksne i alderen 18-24 år; seks jenter og sju gutter (blant dem tre transkjønnede). Da prosjektet startet hadde klassen gått på skolen i to måneder. Perioden før prosjektet startet hadde klassen vært delt opp i to grupper og jobbet med å sette opp hver sin forestilling, *Løperen* og *Miraklenes Tid*. To forestillinger som begge i varierende grad handler om ungdomstid og psykisk helse (med mobbing som sentral tematikk). I denne perioden hadde flere av elevene i klassen åpnet seg og fortalt om sin egen tidligere mobbehistorikk. Dette er noe jeg tenker kan ha vært med på å gjøre elevene mer mottakelige for prosjektet. I første undervisningsøkt fikk jeg også inntrykk av at de fleste elevene var trygge på sine medelever. I forbindelse med en øvelse der elevene skulle skrive (og så fortelle) en lykkelig historie fra sitt liv fikk jeg likevel vite at flere av elevene ikke var vant til å dele personlige ting, spesielt ikke i det offentlige rom. Til tross for dette valgte imidlertid alle elevene utenom én å dele sin lykkelige historie. Dette ble en god start for prosjektet og en opplevelse som på mange måter la grunnlaget for den delingskulturen som oppsto i løpet av perioden.

Klassen besto av en variert elevgruppe med ulikt erfaringsgrunnlag samt utfordringer og behov. Deriblant fantes det to elever med ulik grad av Asperger syndrom, en med posttraumatisk stresslidelse, en med oppmerksomhetsvansker (ADD) samt flere med lese- og skrivevansker. Dette var noe jeg måtte ta høyde for i utformingen og gjennomførelsen av prosjektet. Jeg satte meg blant annet inn i de ulike problemstillingene på forhånd ved å lese om de ulike fenomenene samt gjennom tett dialog med klassens hovedlærer. Med hensyn til erfaring fra drama- og teaterarbeid hadde kun en elev gått drama-linje på videregående, og kun et par av elevene hadde vært innom drama i kulturskolen og/eller rollespill. Klassen besto ellers av elever som hadde liten erfaring med drama og teater. I utgangspunktet skulle man kanskje tro at dette ville bli en utfordring, men ettersom elevene var veldig interesserte i å lære ble det tvert imot en positiv del av erfaringen. At elevene fremsto som trygge, mottakelige og positive gjennom stort sett hele prosessen bidro til et godt samhold samt et fruktbart læringsmiljø.

2.2. Tre formspråk i sentrum

Gjennom prosjektet ønsket jeg å utforske tre ulike formspråk: Tekst (det verbale/språklige), fysikalitet (det kroppslige/fysiske) og materialitet (bruk av objekter og materialer). Ut fra dette kan man si at prosjektet var *multimodalt* (Kress og van Leeuwen, 2001). Prosjektets valg av multimodale kunstfaglige innganger begrunnes i at jeg ønsket jeg å tilby elevene tre kunstneriske *medier* for å bearbeide og mediere sin *følelsesimpuls*³ gjennom. Jeg ville videre undersøke om disse multimodale kunstfaglige inngangene kunne gi elevene ulike innganger og måter å arbeide med deres levde erfaringer på. I noen av øktene var det et tydelig hovedfokus på et av formspråkene, mens det i andre økter var mer flytende ved at jeg tok i bruk flere formspråk i samme økt eller del av opplegget.

Gjennom bruk av tekst ønsket jeg å gi elevene muligheten til å utforske og uttrykke seg selv og sin levde erfaring på en nær og direkte måte, og slik forhåpentligvis åpne dem opp for en indre personlig utvikling. Fysikalitet som formspråk ble videre benyttet for å undersøke hvordan elevene uttrykte sin levde erfaring gjennom kroppslig iscenesettelse. I øktene der det fysiske uttrykket sto i fokus fikk elevene som oftest starte med fysiske bevegelser før de etterhvert fikk bygge videre med tematiske elementer som tekst eller objekter for å skape en helhet. Man kan

³ De uthevede begrepene er hentet fra Ross (1978) og vil være sentrale gjennom avhandlingens teorikapittel.

i dette tilfellet si at det er snakk om en form for multimodalt samspill (Kress og van Leeuwen, 2001). Med hensyn til bruken av materialitet som formspråk var også dette det samme. Målet var å se på hvordan elevene ved bruk av ulike objekter og materialer fikk uttrykt sin levde erfaring, og undersøke om denne formen for kunstuttrykk hadde et annerledes meningspotensial enn de andre formspråkene. Også i øktene med hovedfokus på materialitet fikk elevene etterhvert tilføre fysiske bevegelser og tekst for å skape en helhet ut av det de hadde lagd. Ut fra dette kan man si at praksisens valg av tre ulike formspråk var en form for *multimodal komposisjon* (Kress og van Leeuwen, 2006, Jørgensen, 2012). Praksisens utforming kan på mange måter også ligne på en form for devising-prosess⁴, da man starter med noe lite, og så bygger videre på det til det ender opp som et (helhetlig) kunstnerisk produkt. Denne måten å utarbeide materiale på har jeg opplevd som positivt for prosjektet da det har skapt en helhet både i øktene og i sekvensene som har blitt utarbeidet.

2.3. Lek og improvisasjon – med inspirasjon fra Viola Spolin

Den dramapedagogiske forskningspraksisen benyttet seg av lek og improvisasjon som metode for å arbeide med elevenes levde erfaringer i møte med de ulike formspråkene. Her ble det spesielt inspirasjon fra Viola Spolin⁵(1999) og hennes teaterleker og teknikker. Gjennom prosjektet ble hennes teaterleker brukt som oppvarming og som utgangspunkt for utforsking av de ulike formspråkene. Jeg varierte mellom å bruke teaterlekene slik de står beskrevet og å hente ut fragmenter av hennes teaterleker og integrere det i egen arbeidsmetodikk. Jeg valgte lek og improvisasjon som metodeplattform fordi jeg ønsket en tilstedeværelse og spontanitet hos elevene som jeg mener at denne metoden kan bidra til å skape. Jeg tenkte også at valget av denne metoden kunne bidra til økt trygghet og samhold i klassen, noe som ville være en fordel for forskningspraksisen. Fordi de ulike workshopene skulle fokusere på elevenes levde erfaring i møte med ulike formspråk og tematikker, var det også viktig å ha en metode som åpnet opp for humor og glede. Dette fordi jeg på forhånd tenkte at deler av arbeidsmetodikken muligens kunne komme til å bli emosjonelt utfordrende for noen av elevene.

⁴ Man kan man si at praksisens utforming var en form for blanding mellom egenskap og livsbasert devising (Haagensen, 2014, s. 4)

⁵ Viola Spolin var en kjent engelsk dramapedagog som hentet mye inspirasjon fra Konstantin Stanislavskij og hans øvelsesdrama, som fokuserte på blant annet kroppslig og psykisk avspenning, konsentrasjon, spontanitet og improvisasjon (fantasi), følelseserindring og sansearbeid (Braanaas, 2008) Alle dramapedagogiske aspekter som vi var innom i løpet av praksisen.

I løpet av perioden fikk elevene jobbe med utgangspunkt i seg selv og sin levde erfaring, noe som utløste mange forskjellige følelser; alt fra glede og latter til sorg og sinne. De dagene der det oppsto tunge følelser hos enkelte av elevene var jeg bevisst på å ta elevene på alvor og brukte derfor god tid på å snakke med hver enkelt som hadde behov for det. Likevel var jeg bevisst på at jeg ikke ville la disse situasjonene bli altoppslukende, verken for dem det gjaldt eller for resten av klassen. I økter der det hadde oppstått emosjonelt utfordrende situasjoner for enkeltelever opplevdes det derfor som positivt å kunne benytte seg av teaterleker- og øvelser for å lette på stemningen og bruke tid på å leke og ha det gøy sammen. Slik ble lek og improvisasjon som metode et nyttig verktøy i denne prosessen. Ut fra egne observasjoner, samt tilbakemeldinger fra elevene, bidro metodevalget også til et bedre og sterkere samhold i klassen. Denne metoden fungerte i tillegg som en god inngang for å oppnå trygghet hos elevene, et viktig moment i Ross (1978) sitt dramapedagogiske læringssyn.

Kapittel 3 – Avhandlingens metodiske fundament

3.0. Forskningsmetode – med forskeren i sentrum

I det aktuelle dramapedagogiske forskningsprosjektet var møtet med elevene ved Vefsn Folkehøgskole min forskningsarena. Gjennom å prøve ut opplegget fikk jeg muligheten til å oppleve hvordan elevene på ulike måter utforsket og uttrykte sin levde erfaring. Under prosjektet var jeg aktivt deltakende i flere funksjoner, men det var primært som dramapedagog og forsker jeg opptrådte. Videre vil jeg ta for meg sistnevnte. Herunder skal jeg se på hva en praksisbasert forskningsmetode er samt trekke frem hva det vil si å være en reflekterende praktiker i en slik forskningspraksis. Her vil jeg først redegjøre for de ulike metodene i et teoretisk perspektiv før jeg videre vil gå inn på og eksemplifisere hvordan jeg arbeidet innenfor disse metodene gjennom egen praksis. Forskningsprosjektet plasserer jeg i det performative forskningsparadigmet (Haseman, 2006).

3.1. Praksisbasert forskningsmetode

De siste århundrene har det vært to forskningsmetoder som har regjert i den akademiske verdenen, nemlig den kvantitative og kvalitative forskningsmetoden. Spesielt den kvantitative metoden har vært høyt verdsatt av akademikere av alle slag. Dette fordi det er en metode som kan gi fasitsvar og vise til håndfast og grundig statistikk. I mitt dramapedagogiske forskningsprosjekt har imidlertid ikke målet vært å gi noe endelig fasitsvar, men heller vært å se praksisen og det empiriske datamaterialet fra ulike vinkler. Slik kan man også si at jeg har arbeidet nærmere den kvalitative forskningsmetoden, en metode som går ut på å undersøke og forstå betydningen av menneskelig handling (Fangen, 2015). Praksisen havner likevel innenfor en annen (nært beslektet) forskningstradisjon, nemlig den *praksisbaserte forskningsmetoden*⁶. Teaterforsker Robin Nelson (2013) har i sin bok⁷ tatt for seg denne forskningstradisjonen, og i dette kapitlet er det denne teoretiske rammen jeg vil forholde meg mest til i arbeidet med å utbrodere hva denne forskningsmetodikken innebærer. Videre vil jeg også legge frem hvordan jeg kan si at mitt prosjekt faller innenfor nettopp denne forskningskategorien.

⁶ Metoden går under mange navn, deriblant praksis som forskning, praksisledet forskning, forskningsledet praksis og praksisbasert forskning (Nelson, 2013).

⁷ *Practice as Research in the Arts: Principles, protocols, pedagogies, resistances* (2013).

Mitt hovedmål for prosjektet var å undersøke om elevene gjennom å ta i bruk sine levde erfaringer i sine skapende prosesser opplevde en form for personlig utvikling, samt hvordan jeg som dramapedagog kunne legge til rette for dette. For å kunne undersøke og svare på dette var jeg som forsker nødt til å være til stede (både som deltaker og observatør) gjennom hele prosessen og reflektere over de hendelsene som oppsto underveis. I dette arbeidet jobbet jeg innenfor den praksisbaserte forskningsmetoden – en forskningstradisjon som sies å ha sin opprinnelse fra Finland på midten av 1980-tallet (Nelson, 2013). Forskningsmetoden går i korte trekk ut på å forske i egen (eller andres) praksis. Selv om mitt forskningsprosjekt faller aller mest innenfor den praksisbaserte forskningstradisjonen kan man også si at jeg har benyttet meg av den kvalitative forskningsmetoden, dette grunnet at de har en del likheter. Den praksisbaserte forskningsmetoden benytter seg blant annet av mange av de samme etablerte strategiene for datainnsamling innenfor den kvalitative forskningstradisjonen – strategier jeg også benyttet meg av gjennom egen forskningspraksis. Deriblant (deltakende) observasjon, dokumentanalyse, kvalitativt spørreskjema samt bruk av fotografi, video- og lydbåndopptak (Fangen, 2015). Gjennom prosessen var disse strategiene viktige i mitt forskningsprosjekt for å oppnå mest mulig innsikt i elevgruppens opplevelse av prosjektet samt for å få svar på prosjektets problemstilling.

I praksisbasert forskning blir prosessen løftet frem som meningsbærende i seg selv. Forskeren er til stede i praksisen og undersøker sitt (eller sine) spørsmål underveis. Prosessen er på mange måter dynamisk, både i henhold til praksisens utfoldelse (spesielt i møte med deltakerne) og forskningen i seg selv. Som forsker i denne typen forskning er man nødt til å anerkjenne selve praksisen som forskningsarena og legge til rette for at ny kunnskap og teori kan vokse frem fra den. I dette er det også viktig å ikke være for sikker på hvilke svar man kommer til å få i løpet av praksisen, men heller være åpen for det som kommer. Fordi den dynamiske praksisen står i sentrum av forskningen kan forskerens intensjon og mål også forandres underveis. Selv om forskningsmetoden ikke alltid kan gi like tydelige konklusjoner eller fasitsvar blir den likevel ansett som en vitenskapelig metode da den eksperimenterer, falsifiserer, repeterer og tester gjennom praksis (Nelson, 2013, s. 39). Til tross for dette har forskningstradisjonen hatt problemer med å bli likestilt på lik linje med de mer etablerte tradisjonene (herunder kvantitativ og kvalitativ). På bakgrunn av dette har det blitt utarbeidet noen fastsatte strategier som må gjelde for enhver praksisbasert forskningspraksis (Nelson, 2013). Viktigst av alt går disse ut på

å forholde seg kritisk og reflekterende til egen praksis samt dokumentere arbeidet på en systematisk måte.

Nelson (2013) har utarbeidet en modell som tar for seg praksisbasert forskning, spesielt med tanke på de performative kunstformene. I sin modell introduserer han tre ulike kunnskapsmoduser; *know-how* (å vite hvordan), *know-what* (å vite hva) og *know-that* (å vite at). Know-how er en form for taus kunnskap – en kunnskap man primært har lært gjennom egen erfaring. I noen tilfeller er også denne praksiskunnskapen inskribert i kroppen (Nelson, 2013, s. 42). Gjennom egen skolegang og dramafaglig arbeidserfaring har jeg opparbeidet meg en slik kroppslig kunnskap, spesielt knyttet til kunstnerisk utøvelse og ledelse. Min tause praksiskunnskap kommer blant annet fra dramatimer ved kulturskolen som barn og ungdom, ved deltakelse og ledelse av ulike kunstneriske prosjekter og produksjoner og gjennom egen kunstnerisk praksisutøvelse ved folkehøgskole og høyere utdanning. I tillegg til andre opplevelser knyttet til ulike kunstformer eller (drama)pedagogiske praksiser. En slik kroppsliggjort kunnskap blir ofte tatt for gitt av kunstpraktikere, og det er også en type kunnskap som kan være vanskelig å redegjøre for i et teoretisk perspektiv. Som Nelson skriver: “Indeed, one of the key challenges of PaR is to make the ‘tacit’ more ‘explicit’” (Nelson, 2013, s. 43).

Utfordringen med *know-what* er kanskje at den heller ikke er så eksplisitt. Nelson refererer til know-what som en ikke-etablert modus, men som en måte å avdekke utviklingspotensialet til know-how. Enklere forklart består denne kunnskapsmodusen av å finne ut av *hva* som fungerer og ikke. Nelson skriver at nøkkelmetoden som brukes til å utvikle know-what fra know-how er kritisk refleksjon – Å ta et steg tilbake og tenke over hva man gjør (Nelson, 2013, s. 44). I en praksisbasert forskning innebærer dette å tenke over og reflektere rundt hva man gjør riktig eller galt i en spesifikk praksis, og så gjennom dette oppnå en større innsikt og lærdom på det aktuelle feltet. Slik oppnås og utvikles *refleksivitet* gjennom praksis. Gjennom egen forskningspraksis var denne kunnskapsmodusen svært sentral, og gjennom refleksjon og refleksivitet over egen praksis fikk jeg større innsikt i hva som fungerte (eller ikke fungerte) etterhvert som praksisen forløp seg. Den siste kunnskapsmodusen som Nelson introduserer i sin modell er know-that. Denne modusen er mer tradisjonell, og kan sies å tilsvare en akademisk og teori-basert kunnskap. Dette innebærer en kunnskap som er opparbeidet gjennom å analysere og reflektere over den erfaringsbaserte kunnskapen i lys av teoretiske perspektiver og begreper.

Noe jeg igjen tenker vil være viktig for å oppnå et mer 'valid' forskningsresultat – nettopp fordi det bidrar til å gjøre den tause kunnskapen mer eksplisitt.

Gjennom min praksis arbeidet jeg både som dramapedagog og forsker – to roller som på ulike måter krever hardt og systematisk arbeid. I denne prosessen var jeg helt alene om alle valg knyttet til både undervisningen og forskningsarbeidet. Jeg måtte være sikker på hvilke spørsmål som skulle stilles (til elevene) til enhver tid, jeg måtte vite hvordan og når jeg skulle dokumentere prosessen, jeg måtte gå inn og ut av roller – blant annet fra pedagog til refleksiv forsker – og jeg måtte hele tiden holde styr på prosessens- og forskningens innhold og progresjon. I tillegg til at jeg måtte sørge for å ivareta elevene. Å ha så mange roller til enhver tid (som forskningstradisjonen på mange måter krever) opplevdes til tider som krevende. Likevel bidro valg av forskningsmetodikk til at jeg hadde noe å forholde meg til – en teori og metode som jeg kunne gå til når jeg ble usikker på hvor jeg sto eller hvor jeg skulle bevege meg videre for å oppnå de målene jeg hadde satt meg for prosjektet. Gjennom prosjektet lærte jeg meg også å bli mer kritisk ved å reflektere over og under praksis. Noe som i følge Nelson (2013) er en av hovedpunktene i praksisbasert forskning. Etterhvert som praksisen forløp seg ble jeg blant annet mer bevisst på at jeg som dramapedagog kunne ha tilrettelagt annerledes for å 'beskytte' elevene mer fra sin levde erfaring, noe jeg vil komme tilbake til i kapittel 6. Gjennom praksisen bevegde jeg meg også stadig vekk mellom de forskjellige kunnskapsmodusene. Jeg gikk fra taus og kroppsliggjort praksiskunnskap til en 'refleksiv modus' der jeg fikk ny innsikt og gjennom dette videreutviklet både prosjektet, forskningspraksisen og min egen rolle, i tillegg til at jeg forholdt meg til den teoretiske rammen (blant annet gjennom lesning og anvendelse av teoretiske aspekter i refleksjonsarbeidet). Slik kan man si at jeg som forsker gjennom denne praksisen opptrådte som en *reflekterende praktiker*.

3.2. Den reflekterende praktiker

Som reflekterende praktiker i den dramapedagogiske forskningspraksisen forsket jeg gjennom å reflektere både i og over egen praksis, gjennom å sette ord på egen praksis, egen rolle og egen påvirkning i forskningen (Nelson, 2013). Selve begrepet kommer fra den amerikanske filosofen Donald Schön. I sin bok *Den reflekterende praktiker* (1983/2001) introduserte han hvordan forskeren i en forskningspraksis utvikler seg og sin praksis gjennom refleksjon. Blant annet

introduserer han begrepet *kunnskap-i-handling*⁸. Schön bruker videre betegnelsene *refleksjon-i-handling* og *refleksjon-over-handling* når han snakker om utøvelsen til den reflekterende praktiker (Schön, 1983/2001, min oversettelse). Med *refleksjon-i-handling* menes at man reflekterer og tolker i selve situasjonen, mens *refleksjon-over-handling* går ut på å reflektere over en situasjon som allerede har vært. Som reflekterende praktiker opptrer man slik på ulike nivåer. For det første gjennom deltakende observasjon og (mulig) ledelse, men samtidig gjennom å stadig analysere og reflektere over det som blir sagt og gjort. Forskningen er slik en pågående handling som hele tiden søker og reflekterer over aksjon og reaksjon. I min forskningspraksis var *refleksjon* både under og etter praksis helt vesentlig. Som reflekterende praktiker prøvde jeg hele tiden å observere mest mulig og å reflektere over de ulike situasjonene som oppsto i praksisen. Fordi mitt dramapedagogiske prosjekt hadde som hovedfokus å få elevene til å benytte seg selv som utgangspunkt for sin skapende virksomhet, var det også viktig å se på de emosjonelle og relasjonelle spenningene som oppsto og reflektere over disse underveis. Slik kan man si at jeg benyttet meg av *refleksjon i handling* for å heve både det faglige og sosiale gjennom praksisen. Gjennom praksisen måtte jeg også reflektere over min egen rolle som dramapedagog. Jeg måtte blant annet ta umiddelbare avgjørelser angående min egen rolle i praksis; om jeg skulle lede og/eller delta mer aktivt eller bare være tilstede og observere elevene utenfra. Gjennom å reflektere i selve praksisen på denne måten ble jeg mer bevisst på hvordan man kan takle ulike situasjoner som oppstår spontant, og jeg opplevde også å bli tryggere på å improvisere og justere opplegget ut fra både egne og andres *refleksjoner*.

Etter hver økt satte jeg av tid til *refleksjon* både for elevene og meg selv. Deriblant gjennomførte jeg en felles og muntlig *refleksjonsrunde* med elevene samt fikk dem til å skrive individuelle *refleksjonslogger* i slutten av hver økt (se vedlegg 9.10. for utdrag av disse). Her fikk de åtte spørsmål angående økten som de skulle svare på (se vedlegg 9.8.). Å få tilbakemeldinger og umiddelbare *refleksjoner* fra elevene etter hver økt hjalp meg til å se hvordan hver elev hadde opplevd de ulike øktene. Gjennom *refleksjonsloggene* deres ble jeg også bedre kjent med elevene på et mer personlig plan og jeg ble mer bevisst på hvordan de likte å uttrykke seg kunstnerisk samt hvilke(t) formspråk de foretrakk å arbeide med, noe jeg kunne ta i betraktning inn i det videre arbeidet. Ikke bare ble dette en måte for *meg* å reflektere over praksis, men det ble også en måte for å få elevene selv til å reflektere over sin egen deltakelse og læring gjennom

⁸ *Kunnskap-i-handling* kan sammenlignes med Nelsons *know-how* (å vite hvordan) da begge er måter å se på en taus, kroppsliggjort kunnskap.

prosessen. Noe jeg igjen tenker kan ha bidratt til økt eierskap til eget (kunstnerisk) arbeid samt en opplevelse av større ansvar for egen læring. I tillegg til de ovennevnte metodene for refleksjon-over-handling brukte jeg også mye tid på selv å reflektere over de ulike aspektene ved prosjektet etter endt undervisning, og etter hver økt skrev jeg egne refleksjoner over økten. Her svarte jeg på elleve spørsmål (se vedlegg 9.7.) samt så over elevenes refleksjonslogger og skrev ned relevante kommentarer fra dem. Igjen bidro dette til større innsikt i eget arbeid samt min egen rolle i møte med elevene. Arbeidet med egen refleksjonslogg var møysommelig og tok mer tid enn jeg hadde sett for meg da jeg startet med prosjektet, og jeg endte til slutt opp med over femti sider refleksjonslogg. Selv om det var uvant og til tider slitsomt å gå så grundig til verks lærte jeg mye av å gjøre det. Ettersom jeg reflekterte over egen praksis oppdaget jeg blant annet ting som kunne justeres eller bygges videre på fortløpende, både hva gjaldt selve innholdet i det dramapedagogiske prosjektet samt min egen funksjon. Som reflekterende praktiker kan man si at disse metodene var med på å skape større innsikt og bidro til økt *refleksivitet*⁹ i arbeidet. I tillegg til å ha hentet inspirasjon fra Nelsons modell og Schöns refleksjons-perspektiver i prosjektets gjennomførelse brukte jeg også *Triple Loop Learning*-modellen (Dawson og Kelin, 2014, s. 32) (se vedlegg 9.6.) aktivt i refleksjonsarbeidet etter hver økt, noe som bidro til økt refleksiv innsikt og forståelse for egen praksis.

Erfaringen med å jobbe som reflekterende praktiker i denne forskningspraksisen har vært svært lærerik, selv om det til tider kunne være en krevende rolle å ha. Gjennom å reflektere både i og etter handling ble jeg deriblant mer kritisk og selvbevisst på alle valg som måtte tas underveis i prosessen, noe som førte til at innholdet i prosjektet (samt forskningsdelen av det) ble mer presist. Gjennom å ha arbeidet som reflekterende praktiker i den aktuelle forskningspraksisen har jeg forstått hvor viktig det er å reflektere over sin egen praksis, dette for å hele tiden være bevisst på at både prosjektet og ens egen rolle som pedagog og forsker har et utviklingspotensial. Til tross for at dette arbeidet var tidkrevende i praksis er jeg glad for at jeg gikk såpass grundig til verks med forskningsarbeidet. Dette fordi jeg opplevde et stort læringsutbytte som både pedagog og forsker, og fordi det har gitt meg noen nye perspektiver som jeg vil bringe med meg videre inn i arbeidslivet og i nye prosjekter. Mengden med empirisk data har også bidratt positivt i arbeidet med å analysere og drøfte praksisen i denne avhandlingen. Slik kan jeg også si meg enig med Dawson og Kelin når de skriver at: “The

⁹ “Reflexivity is introspection, which demands a more intense scrutiny than reflection as well as willingness to revise, update or even upend personal beliefs and assumptions” (Dawson og Kelin, 2014, s. 30).

journey of reflection and reflexivity is expansive and enervating. It demands time, attention, effort, humility and risk. It is also wholly worthwhile” (Dawson og Kelin, 2014, s. 277).

3.3. Praksis i møte med teori

Gjennom prosessen har jeg som tidligere beskrevet beveget meg mellom de ulike kunnskapsmodusene til Nelson, samt tatt i bruk Schöns refleksjons-posisjoner. Selv om jeg kanskje aller mest har brukt min tause, kroppsliggjorte kunnskap (know-how) og opparbeidede refleksive kunnskap (know-that) gjennom utøvelse og refleksjon i praksis, har jeg også benyttet meg av den mer teoretiske kunnskapsmodusen (know-that). I søken etter inspirasjon for utformingen av prosjektet satte jeg meg deriblant inn i relevant dramapedagogisk teori. Selv om jeg ønsket å utforme mesteparten av prosjektet på egenhånd, hentet jeg i denne fasen inspirasjon fra Viola Spolin (1999) og hennes teaterleker- og teknikker fordi jeg ønsket et fokus på lek og improvisasjon i praksisen. Jeg hadde på forhånd også satt meg inn i Nelsons teori rundt praksisbasert forskningsmetode, i tillegg til Schöns refleksjons-perspektiver. Noe som bidro til en forståelse for hvordan disse begrepsliggjorte modusene, eller funksjonene, innvirker på min praksisutøvelse. Slik kan man kanskje si at jeg gjennom prosjektet opplevde at praksis og teori sto i tråd med hverandre – noe Nelson trekker frem som et viktig og verdifullt aspekt i en praksisbasert forskning (2013, s. 5). I etterkant av prosjektet, og spesielt inn i det skriftlige arbeidet, har alle de ovennevnte teoretiske perspektivene også fått en ny og større betydning. De har blant annet bidratt til en større forståelse og innsikt for egen praksis, og gitt meg et større innblikk i egenvalgt forskningstradisjon- og metodikk. Etter endt praksis har jeg i tillegg funnet flere relevante teoretiske perspektiver som har hjulpet meg å sette praksisen i en teoretisk kontekst. Her har jeg benyttet meg av Malcolm Ross (1978, 1980 og 1993) som primærkilde. Jeg fant hans teori nyttig i mitt prosjekt fordi det har gitt meg noen teoretiske perspektiver og begreper som har hjulpet meg å sette ord på samt analysere egen praksis. I dette har jeg i tillegg hatt nytte av multimodalitetsteori (Kress og van Leeuwen, 2001 og Jørgensen, 2012) og fenomenologi, herunder teori om *levd erfaring* (Van Manen, 1990, Haagensen, 2014). Andre fagrelaterte inspirasjonskilder til utvikling og analysering av egen praksis har vært samtaler med veileder og andre personer med lignende faglig bakgrunn som meg. Til sammen har denne teoretiske kunnskapsmodusen vært en viktig del av min prosess – både før, under og etter endt praksis. Slik vil jeg si at jeg har fulgt Nelsons råd om å implisere teori i praksis.

3.4. Datainnsamling og dokumentasjon

Nelson (2013) skriver at så snart prosessen er i gang vil praktikere vanligvis bli så oppslukt av det praktiske arbeidet slik at det har vist seg å være svært hjelpsomt å ha laget seg en tidslinje for prosjektets forskningspraksis på forhånd. Dette var noe jeg gjennom praksis fikk erfare. Fra prosjektet var i gang og til det var over, fantes det nesten ikke en eneste tanke i hodet mitt som ikke dreide seg om prosjektet. Dette var riktignok noe jeg hadde forutsett, og var også grunnen til at jeg på forhånd hadde lagt en (tids)plan over innsamling av forskningsdata, samt gjort klart alle dokumenter til prosjektets oppstart. Her kan man si at jeg handlet i tråd med Nelsons råd til forskeren i en praksisbasert forskningspraksis. Videre samlet og dokumenterte jeg data på ulike måter gjennom praksisen, der alle metodene var viktige for å oppnå mest mulig innsikt i elevgruppens opplevelse av prosjektet samt for å få svar på prosjektets forskningsspørsmål. Oppsummert gjorde jeg dette: 1. Observerte (og reflekterte) over egen praksis i undervisningen, 2. Gjennomførte felles refleksjonsrunder underveis og i slutten av hver økt, 3. Skrev egen refleksjonslogg etter hver økt, 4. Fikk elevene til å skrive individuelle refleksjonslogger etter hver økt, 5. Tok bilder og film av arbeidet (av både prosess og produkt), 6. Tok lydopptak av de felles refleksjonsrundene, 7. Fikk elevene til å svare på et kvalitativt spørreskjema etter endt praksis og 8. Fikk elevene til å svare på to spørsmål angående praksisen fire måneder etter endt prosjekt. Som reflekterende praktiker prøvde jeg å være aktivt til stede gjennom hele prosessen og få med meg alt av interesse for forskningen, samt samle inn og dokumentere datamateriale. Dette har på mange måter vært en fordel i etterkant av prosjektet. Det har blant annet bidratt til at jeg har kunnet gå tilbake og se over min egen og elevenes refleksjonslogg i etterarbeidet og gjennom dette fått et grundig bilde på ulike situasjoner. Den enorme mengden data har imidlertid også bidratt til forvirring og til tider overveldelse. I arbeidet med analysen av datamaterialet har jeg derfor vært nødt til å trekke frem enkelte sentrale deler som viktigere enn andre. Eksempelvis har jeg valgt å fokusere på elevenes skriftlige refleksjoner fremfor muntlige, da dette datamaterialet har vært mer håndfast samt enklere å analysere. Jeg har også gjort et bestemt utvalg analyser som jeg har opplevd som mest interessante og relevante i henhold til avhandlingens forskningsspørsmål. Videre vil jeg utdype hvordan jeg anvendte noen av de ovennevnte strategiene inn i forskningsarbeidet.

3.4.1. Observasjon som forskningsverktøy

Betegnelsen observasjonsstudier omfatter både deltakende og ikke-deltakende observasjon (Fangen, 2015). Da jeg selv fungerte som dramapedagog og leder for prosjektet ble naturligvis deltakende observasjon som metodikk mer fremtredende for egen forskningspraksis. Gjennom praksisen var jeg som oftest en naturlig del av handlingen, enten gjennom ledelse eller veiledning av deres kunstneriske utforskinger. Selv om begrepet i seg selv kan tolkes slik at man til enhver tid er nødt til å delta aktivt i handlingen, er det riktignok rom for å vurdere hvor deltakende man ønsker å være i de ulike observasjons-situasjonene. Førsteamanuensis i drama Kari M. Heggstad (2012) beskriver det slik: “En kan altså se deltakende observasjon som en skala mellom ytterpunktene *kun å delta* eller *kun å observere*” (Heggstad, 2012, s. 233). Videre mener Heggstad at fordelene med en slik observasjonspraksis er at man kan få et uformelt og tettere forhold til aktørene, samt en større tilgang til relasjoner og mekanismer i gruppen, i tillegg til deltakernes syn på selve praksisen. I praksis var dette også fordeler jeg fikk oppleve. Spesielt opplevde jeg at jo bedre kjent med elevene jeg ble, jo mer ga de også, både faglig og sosialt.

Gjennom praksis observerte jeg ikke bare elevenes handlinger og ord, men jeg så også etter hvordan elevene hadde det emosjonelt og sosialt. Ved deltakende observasjon og samtaler med elevene fikk jeg en økt innsikt i elevenes følelsesliv samt måte å handle på, og i etterkant av prosjektet ble dette en viktig informasjon, deriblant for å sette datamaterialet i lys av den aktuelle og helhetlige konteksten. Gjennom egen aktiv deltakelse (og ledelse) i praksisen tenker jeg også at jeg bidro til at skillet mellom meg (som pedagog og forsker) og dem (som elever og forskningsdeltakere) minsket, noe jeg opplevde mange positive sider ved. Det fulgte likevel noen utfordringer ved denne nærheten til deltakerne. Jeg opplevde blant annet at det ble mer utfordrende å skulle innhente og analysere data fra et objektivt synspunkt, fordi jeg etterhvert hadde blitt så godt kjent med elevene. Spesielt var det utfordrende hvis elevene åpnet seg emosjonelt opp for meg, og jeg var i tvil om dette var en situasjon jeg burde håndtert eller registrert som pedagog, forsker eller – som jeg etterhvert også følte meg som – som venn. Fangen (2015) skriver at en sammenblanding av forsker-informant-relasjon og vennskap kan gi gode data fordi man får tilgang til mer sensitiv informasjon på denne måten, samtidig som det kan være problematisk dersom gjengivelse av informasjon man får tilgang til på denne måten oppleves som et tillitsbrudd. Dette var noe jeg var bevisst på både under og etter praksis,

og jeg skrev derfor ikke ned sensitiv informasjon som kunne dukke opp i samtaler eller samhandling med elevene. Likevel kan jeg ikke si for sikkert at disse observasjonene ikke kan ha påvirket min tolkning og analyse av empirisk data. Avslutningsvis vil jeg imidlertid si at bruk av deltakende observasjon som forskningsverktøy i den aktuelle forskningspraksisen har vært viktig for innsamling av data, samt bidratt til større innsikt på flere områder.

3.4.2. Forskerens refleksjonslogg

Etter hver undervisnings-økt satte jeg av tid til å skrive refleksjon over økten der jeg svarte på elleve spørsmål knyttet til praksisens innhold og utforming samt elevenes opplevelse av økten (se vedlegg 9.7.). John O'Toole (2006) trekker frem refleksjonslogg som et godt verktøy for ikke bare å beskrive og dokumentere deltakernes handlinger, men også forskerens egne refleksjoner rundt disse. I tillegg til å registrere eventuelle relevante metodologiske valg og perspektiver underveis. Dette var også noe jeg prøvde å oppfylle med min refleksjonslogg. Jeg skrev ned alt av relevante observasjoner og refleksjoner for å skape et mest mulig helhetlig bilde av øktene, noe som ble verdifullt i analysearbeidet. O'Toole (2006) skriver om forskerens refleksjonslogg at en tommelfingerregel er å skrive notater i løpet av et døgn etter selve praksissituasjonen, dette for å sørge for mest mulig trofaste og autentiske rekonstruerte observasjoner. Dette var også noe jeg var bevisst på da jeg gikk inn i denne prosessen, og som jeg fulgte så godt det lot seg gjøre. Til slutt endte jeg opp med over femti sider refleksjonslogg som skulle gjennomgås og analyseres, noe som tidligere beskrevet ble både en fordel og ulempe i prosjektets etterarbeid. O'Toole skriver noe jeg i denne forbindelse vil si meg enig i: "The main problem you are likely to encounter is not shortage of data, but too much" (O'Toole, 2006, s. 93).

3.4.3. Elevenes refleksjonslogg

Gjennom hele prosessen ønsket jeg å få elevenes umiddelbare tanker og refleksjoner både under og etter praksis. Spesielt det sistnevnte ble lagt vekt på som en måte å samle inn og dokumentere empirisk data, og jeg valgte blant annet å la elevene skrive egne refleksjonslogger etter hver økt. O'Toole (2006) tar for seg hvordan en slik deltakerdata kan påvirke samt berike forskningen, og trekker frem hvordan man på best mulig måte kan få deltakerne til å delta i dette arbeidet. Han skriver:

“Often the best way to collect rich data from participants, and to motivate them to produce it, is to invite them to become co-researchers, where from the inception what they produce and their thoughts and opinions about it will be recognised as important data” (O’Toole, 2006, s. 107).

Gjennom at jeg lot elevenes tanker og refleksjoner (fra deres refleksjonslogger) få innvirkning på selve prosjektet tenker jeg at jeg bidro til nettopp dette. Noe som ble gjort ved at jeg etter hver økt leste over elevenes refleksjoner og forsøkte å ta dem i betraktning for videre arbeid. I løpet av praksisen fikk jeg eksempelvis beskjed om at elevene gjerne ville bruke lengre tid på monologarbeidet enn planlagt samt at de ønsket flere ‘avbrekk’ med teaterleker, noe jeg la til rette for. På denne måten fikk stemmen deres en betydning, noe jeg igjen tenker kan ha bidratt til at elevenes ønske om å bidra til forskningen økte. En refleksjonslogg som dette er åpenbart en svært verdifull kilde til deltakerdata, men som alt annet, kreves det noen ferdigheter av deltakeren for at forskeren virkelig skal kunne dra nytte av den (O’Toole, 2006). Dette var også noe jeg var bevisst på, og for å sikre at elevene skulle ta refleksjonsarbeidet seriøst og skrive utfyllende nok til at det skulle ha noen verdi, gikk jeg gjennom dette med elevene og forklarte dem betydningen av deres arbeid på forhånd. Jeg gikk også gjennom hvert enkelt spørsmål med dem for å forsikre meg om at de hadde forstått betydningen av spørsmålene de skulle svare på. Elevenes refleksjonslogger fikk en viktig funksjon både under og etter praksis. Under praksisen fikk deriblant deres refleksjonslogger innvirkning på prosjektets utforming og progresjon, noe som bidro til en økt refleksivitet over egen praksis. I etterkant av praksisen bidro den videre til økt innsikt og forståelse for elevenes opplevelse av praksisen samt til analysen av de aktuelle praksisfunnene.

3.4.4. Kvalitativt spørreskjema

Etter endt praksis var det viktig å få svar på hvordan elevene hadde opplevd prosjektet i sin helhet. Jeg utviklet derfor et spørreskjema som elevene skulle svare på (se vedlegg 9.9.). O’Toole (2006) har tatt for seg denne metoden innenfor dramapedagogisk, praksisbasert forskning der han trekker frem noen av metodikkens gode og dårlige sider. På den positive siden, skriver han at spørreskjemaer er relativt enkle å utforme og å håndtere i henhold til behandling og analysing av data mens det på den negative siden kan være vanskelig å håndtere eller verifisere slik data, fordi man i motsetning til et intervju, ikke kan stille spørsmål

eller diskutere det som blir uttrykt. Selv opplevde jeg metoden kun som et godt verktøy for å innhente det empiriske datamaterialet som jeg var ute etter å få etter endt praksis. Gjennom elevenes svar på spørreskjemaet (se vedlegg 9.10) fikk jeg en mangefasettert innsikt i elevenes opplevelse av praksisen, og det ble enda tydeligere for meg hva som hadde fungert godt, og hva som kunne ha blitt videreutviklet. Bruk av spørreskjema fremfor for eksempel et kvalitativt intervju tenker jeg også kan ha bidratt til at elevene i større grad var ærligere i sine svar fordi de ikke behøvde å svare meg direkte, eller stå til ansvar for sine svar på noe vis.

3.4.5. Etisk forvaltning av empirisk data

Gjennom den dramapedagogiske forskningspraksisen samt i arbeidet med denne avhandlingen har det vært flere hensyn som har måttet tas i henhold til etiske retningslinjer. Prosjektet er i tråd med NTNUs standarder for etisk klaring meldt inn, og blitt godkjent av Norges Senter for Forskningsdata (NSD). Vefsn Folkehøgskole ga meg også en godkjenning på prosjektet, og samtykket i at det empiriske datamaterialet som ble innhentet på skolen kunne brukes i videre forskningsarbeid og avhandling (se vedlegg 9.1.). Underveis i prosjektet kom det videre frem sensitiv informasjon om deltakerne som jeg har vært nødt til å behandle på en slik måte at elevene har blitt beskyttet fra å bli gjenkjent, og jeg har valgt å anonymisere elevene ved å gi dem fiktive navn. Underveis i praksisen var jeg også bevisst på å ikke dele den sensitive informasjonen med noen utenforstående, herunder andre lærere ved skolen eller medstudenter. Hvis det imidlertid oppsto situasjoner eller sensitive samtaler som jeg mente kunne være viktig for klassens hovedlærer å bli informert om ble dette gjort, etter skolens ønske. Før prosjektet satte i gang fikk elevene også utlevert et informasjonsskriv om prosjektet der de skulle samtykke om de ønsket å delta i forskningspraksisen (se vedlegg 9.2.) – noe alle gjorde. I tillegg fortalte jeg også muntlig om prosjektet og dets formål under første møte med elevene. Gjennom denne avhandlingen vil jeg behandle det innsamlede empiriske datamaterialet etter retningslinjer fra NSD og alt datamateriale vil bli destruert når avhandlingen er levert.

Kapittel 4 – Teoretisk ramme og anvendelse

4.0. Sentrale teoretiske perspektiver og begreper

I dette kapitlet vil jeg ta for meg avhandlingens teoretiske fundament og knytte denne opp mot egen dramapedagogisk forskningspraksis. Her vil jeg blant annet gå i dybden på avhandlingens primærkilde, som er Malcolm Ross og hans teoretiske bidrag (1978, 1980 og 1993). Videre vil jeg se nærmere på andre relevante teoretiske aspekter, blant annet teori om levd erfaring og multimodalitet. Gjennom dette kapitlet håper jeg at leseren vil få et innblikk i hvordan den dramapedagogiske praksisen henger sammen med andre praktisk-teoretiske forgreininger i faget, herunder spesielt Ross og hans praksisforståelse og teori. I dette kapitlet legges det også et teoretisk grunnlag for analysenes strukturelle oppbygning, ved at jeg tar for meg *The Arts Curriculum Cycle* (Ross et al., 1993, s. 52) og setter denne i sammenheng med egen praksis.

4.1. Dramapedagogikk – min inngang

Drama er et kunstfag med mange ulike innfallsvinkler og virkemåter, og man kan si at faget opererer innenfor flere ulike fagområder, herunder pedagogikk, sosiologi, estetikk og terapi. Aud B. Sæbø (1998) definerer blant annet drama som et kunstfag (gjennom estetisk virksomhet), men legger samtidig vekt på faget som en pedagogisk og didaktisk metode. I tillegg viser hun til det relasjonelle og terapeutiske ved drama. Gjennom egen dramapraksis, både som elev og lærer, har alle disse aspektene vært viktige for meg. I mitt dramapedagogiske masterprosjekt var det estetiske (kunstfaglige) og relasjonelle (personlige og sosiale) en sentral del av prosessen, mens dramapedagogikken var praksisens ramme og metodikk. Videre opplevde jeg gjennom praksisen at enkelte deler av prosjektet kunne ligge tett opp til terapi, eller føre til terapeutiske opplevelser hos noen av elevene. Til tross for at dette ikke var praksisens hovedintensjon ble altså dette aspektet likevel en del av prosjektet i form av elevenes emosjonelle erfaring. I likhet med drama-begrepet er begrepet ‘dramapedagogikk’ også mangfoldig, og det finnes ikke bare én dramapedagogikk, men mange (Braanaas, 2008). I denne avhandlingen er min dramapedagogiske forankring knyttet til den engelske dramapedagogen Malcolm Ross (1978).

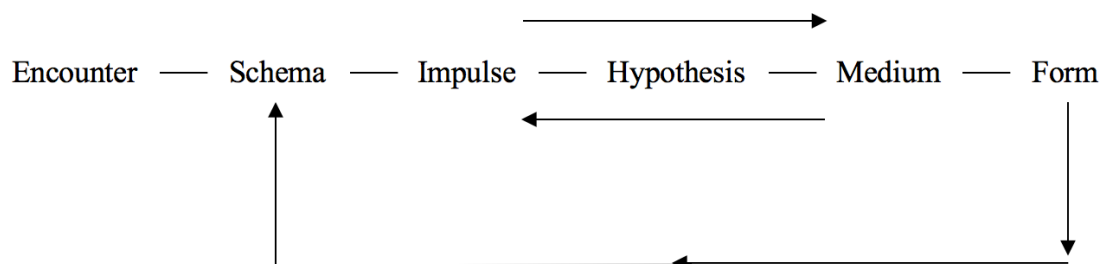
For meg er dramafaget et sted der man kan få boltre seg i et kreativt landskap; og gjennom dette lære noe om seg selv og andre. Det er et sted der man kan være spontan og leken, men samtidig følsom og seriøs. I mitt dramapedagogiske prosjekt ønsket jeg å kombinere disse to. Jeg valgte lek og improvisasjon som metodeplattform, samtidig som jeg valgte å arbeide med elevenes levde (emosjonelle) erfaringer. Noe som også gjorde Ross til et naturlig valg med hensyn til dramapedagogisk tradisjon. En av grunnene til at jeg valgte å la elevene bruke seg selv som inspirasjonskilde for sitt kunstneriske uttrykk var fordi jeg ønsket at arbeidet skulle få en personlig betydning for dem. Noe som jeg igjen tenkte kunne få en innvirkning på deres personlige utvikling. Avhandlingens formål er nettopp dette: Å avdekke hvordan dramapedagogen kan tilrettelegge for personlig utvikling hos en gruppe folkehøgskoleelever gjennom å introdusere dem for arbeid med ulike kunstfaglige multimodale innganger – i møte med deres levde erfaring. Videre vil jeg utdype hvilke teoretiske perspektiver og begreper som har vært nyttige i arbeidet med å undersøke og analysere praksisen, og som har hjulpet meg å ramme inn og definere praksisen i et teoretisk perspektiv.

4.2. Utvikling av følelsesintelligens i den skapende prosess

Den engelske kreativitetsforskeren og dramapedagogen Malcolm Ross og hans teoretiske bidrag til kunstfaget har vært av stor nytte i arbeidet med denne oppgaven, og med utgangspunkt i hans teori velger jeg å plassere mitt dramapedagogiske praksisprosjekt i forhold til hans kunstpedagogiske læringssyn. Jeg velger å bruke Ross som primær teoretisk ramme for mitt prosjekt fordi det gir meg noen faglige begreper som jeg kan forholde meg til i arbeidet med å analysere og drøfte datamaterialet fra den dramapedagogiske praksisen. Videre vil jeg utdype *hvilke* teoretiske perspektiver og begreper som har blitt viktige i dette arbeidet.

Som dramapedagogisk teoretiker er Malcolm Ross aller mest kjent for sin bok *The Creative Arts* (1978). I boken tar han for seg den skapende prosess, som omhandler hvordan man i kunsten starter med, og går fra en følelsesimpuls til en kunstnerisk form, og hvordan man gjennom en slik prosess, i følge Ross (1978), oppnår en ny *følelsesintelligens*. Ross bygger sin teori på sosiologen og kreativitetsforskeren Robert Witkin, som han også hadde et tett

forsknings-samarbeid med. Spesielt Witkins bok *The Intelligence of Feeling* (1974)¹⁰ ble brukt som inspirasjonskilde i Ross sine arbeider og publikasjoner. Både Ross og Witkin baserte sin kreativitetsforskning på sentrale punkter hos John Dewey og hans *Art as Experience* (1934/2005). Ross bygget videre på disse teoretikerne, og utviklet en modell (1978, s. 55) over det han kalte for den skapende (eller kreative) prosess (som vist under):



I sin modell over den skapende prosess viser Ross til hvordan et møte med omgivelsene (encounter) i en slik prosess kan skape en form for ubalanse i følelsesstrukturen (schema), som så fører til at en tester ut ulike hypoteser (eller ulike måter å uttrykke seg på) gjennom et medium, som til slutt ender opp som en kunstnerisk form. Videre utviklet han enda en modell der han la frem de pedagogiske forutsetningene for en skapende prosess (Ross, 1978, s. 81). I denne modellen er begrepene lek, impuls, sansetrening, medier (uttrykksmidlene), håndverk/teknikker og bildedannelse/fantasi sentrale. I mitt prosjekt har disse praktisk-teoretiske perspektivene (som gjort rede for i modellene) vært aktivt tatt i bruk, og i arbeidet med å analysere og drøfte det empiriske datamaterialet har noen av de ovennevnte begrepene også fått en viktig funksjon. Spesielt har begrepene impuls og medium blitt viktige for å se egen praksis i et teoretisk lys, i tillegg til begrepet *følelsesintelligens*¹¹. Det er også disse begrepene jeg oppfatter som mest sentrale i Ross sin kreativitetsteori. For å kunne ta i bruk disse teoretiske perspektivene og begrepene i analysen av datamaterialet vil det være nødvendig å utdype deres betydning og funksjon i en skapende prosess.

¹⁰ Witkin tok i boken for seg hvordan følelsesstrukturene hos elevene (eller aktørene) i prosessen ble utviklet gjennom en skapende og kreativ prosess – og fokuserte slik på det emosjonelle i elevens subjektverden i møte med kunsten.

¹¹ Et begrep Ross hentet fra Witkin (1974).

I Ross (1978) sitt arbeid med kunst og kreativitet i en pedagogisk ramme har hans fokus vært på hvordan mennesket, i møte med kunsten og den skapende prosess, kan oppnå en ny følelsesintelligens. Ross mente videre at 'startpunktet' for all skapende virksomhet i en kreativ prosess var menneskets, eller elevens, *følelsesimpuls*. Slik jeg leser Ross er en følelsesimpuls en impuls man får i møte med sine omgivelser, som på en eller annen måte får oss til å føle noe. Her er det viktig å nevne at følelsesimpulsen som skal styre den skapende prosessen ikke kan være av hvilken som helst natur. Den bør helst ha forbindelse med dypereliggende følelsesstrukturer og preges av elevens individualitet (Braanaas, 2008, s. 299). Herifra må man så gi elevene et *medium* (og et tilhørende sett med håndverk og teknikker) som de kan arbeide med i møte med denne impulsen. Ross skriver at mediene skal være agenter for følelsesimpulsen, og at det er gjennom dem at denne impulsen kan bearbeides og uttrykkes i en ekspressiv form (Braanaas, 2008, s. 296). I kunstfagene kan man si at det dreier seg om konkrete og symbolske materialer som er særlig egnet til å formidle uttrykket (Braanaas, 2008). Herunder blant annet kropp, stemme, ord og ulike objekter og materialer. Eller som i min dramapedagogiske praksis; bruk av tekst, fysikalitet og materialitet som kunstneriske medier. Drama som fag kan også sies å være et medium, som der igjen rommer mange ulike medier og teknikker. Gjennom bearbeidelsen av følelsesimpulsen (eller testing av ulike 'hypoteser') i det valgte mediet dannes så etterhvert en ny, kunstnerisk form – et 'ferdig produkt' som resultat av den opprinnelige følelsesimpulsen som oppsto, eller med andre ord; et produkt av den skapende prosessen. Ross oppsummerer denne prosessen slik:

“The artistic process for the maker means the centring of an expressive impulse – a mood – in a material or symbolic form, much as a potter centres the clay upon the spinning wheel, and then the progressive shaping of the medium into a final form that seems more or less to “represent” (i.e. embody) the feeling that inspired it” (Ross, 1980, s. 102-103).

Ut fra sitatet kan man lese at Ross vektlegger at følelsesimpulsen kroppsliggjøres og gis en kunstnerisk form gjennom den skapende prosessen. Nå som den skapende prosessen og dens komponenter er redegjort for ønsker jeg å gå inn på formålet med en slik prosess. I følge Ross var kunstens (herunder den skapende prosess) samt kunstpedagogikkens overordnede betydning å få subjektet til å oppnå en ny følelsesmessig erkjennelse gjennom å gi uttrykk for seg selv og sitt indre følelsesliv gjennom skapende bruk av medier. Med andre ord mente Ross

at målet for denne prosessen var utviklingen av subjektets *følelsesintelligens*. Selv skrev han det slik: “Education through the arts is education for personal knowledge, self-awareness, and the growth of imagination and perception. Above all it is about the development of an intelligence of feeling” (Ross, 1980, s. 118). Gjennom den skapende prosess får subjektet, eller elevene, ta i bruk sitt indre følelsesliv gjennom et kreativt medium for så å transformere følelsen(e) til en sanselig, subjektetspressiv form. Ved å uttrykke seg selv på denne måten oppnås det i følge Ross (1978) en form for selverkjennelse, og slik også emosjonell modning. På denne måten kan man si at utvikling av følelsesintelligensen gjennom skapende virksomhet blir en form for *personlig utvikling* hos enkeltmennesket som utfører den skapende handlingen, noe Ross også trekker frem i sin forskning. Han skriver: “The arts, by giving form to feeling, can make a vital contribution to healthy personal development” (Ross, 1978, s. 63). I denne sammenhengen synes jeg det er viktig å trekke frem at Ross ikke ser på den ferdige, kunstneriske formen som målet med en skapende prosess, men at målet er *prosessen* (og dens funksjon) i seg selv. Kreativitetsforsker Victor Heyfron skriver om Ross’ formål med den skapende prosess slik:

“(…) a process model of creativity focuses upon the nature of the interaction between artist and medium rather than upon a finished product. It is concerned with what happens to a person engaged in an activity. On this view, an activity is valuable, and hence creative, insofar as the experience promotes personal growth and leads to self-realization. (...) It is the enrichment of the inner world of a person undergoing an experience which is paramount and not whether or not the external work produced conforms to pre-established public standards” (Heyfron, 1985, s. 33).

Gjennom min egen dramapedagogiske praksis var ønsket å la elevene få uttrykke seg selv og sin levde erfaring gjennom arbeid med multimodale kunstfaglige innganger (eller kunstneriske medium). Allerede her kan jeg jeg plassere mitt eget arbeid opp mot Ross sitt dramapedagogiske virke og teoretiske rammeverk. Som nevnt tidligere har begrepene følelsesimpuls, medium og følelsesintelligens fått en viktig funksjon i arbeidet med dataanalysen, samt bidratt til en teoretisk innramming og definering av egen praksis. Videre vil jeg utdype på hvilken måte. Gjennom egen dramapedagogisk forskningspraksis ville jeg la elevene aktivt benytte seg av sitt indre tanke- og følelsesliv (sin levde erfaring) i sine skapende

prosesser. Gjennom praksisen åpnet jeg slik opp for, og bød på mange ulike kunstneriske 'møter' (encounters) der målet var å få elevene til å skape noe ut fra sine egne tanker og følelser. Eksempelvis i en økt der elevene fikk beskjed om å gå inn i en blackbox (der det lå en 40m² hvit vekstduk på gulvet samt malingsspann og pensler til alle) og begynne å male det de tenkte eller følte i det øyeblikket. Her åpnet jeg opp for at elevene selv skulle bruke sitt indre følelsesliv, og ut fra en *følelsesimpuls* – gjennom maling som *medium* – skape et kunstnerisk uttrykk (et bilde) som følge av denne. Noe som igjen forhåpentligvis ville føre til en form for personlig utvikling, eller ny *følelsesintelligens*. Andre måter jeg gjorde dette på var å bruke musikk, lek eller fysisk bevegelse som utgangspunkt (medium) for å få elevene i gang, og for å oppnå en følelsesimpuls knyttet til den aktuelle handlingen eller stemningen som oppsto.

I likhet med Ross var jeg opptatt av å få elevene til å ta i bruk sitt indre følelsesliv i møte med kunsten og den skapende prosess. I dette arbeidet var det viktig å velge et kunstnerisk medium som kunne passe til prosessen jeg skulle gjennomføre, og som la til rette for personlig og selvrefleksivt arbeid i møte med det. For egen praksis falt valget på de tre formspråkene tekst, fysikalitet og materialitet. Disse ble primært valgt fordi jeg ønsket å se på hvordan ulike kunstfaglige innganger la til rette for forskjellige måter å arbeide med, og ut fra seg selv på. En annen grunn til at jeg benyttet meg av akkurat disse tre i egen praksis var fordi jeg har vært vant med å arbeide innenfor disse kunstneriske mediene (og rammene) gjennom egen kunstnerisk virksomhet. Dramapedagogens kompetanse i kunstneriske medier er også noe Ross (1978) vektlegger, idet han skriver: "As teachers of the arts this is one of our principal functions" (Ross, 1978, s. 66). Videre skriver han at for at elevene skal kunne produsere personlige bilder som opptar følelsesimpulsen i seg, og som bygger opp følelsesintelligensen, må også de ha kjennskap til egenskapene ved de ulike fremstillende mediene, samt deres karakter og potensiale som uttrykksmidler – noe som igjen er dramapedagogens oppgave å gi dem. Gjennom egen praksis var det blant annet i tekstarbeidet viktig å lære elevene om mediets ulike redskaper og teknikker, eksempelvis hvordan å skrive et dikt eller en monolog (med tanke på forståelse for sjanger og form). Samt gi dem en innføring i de ulike øvelsene og teaterlekene vi var innom i løpet av prosjektet. Gjennom lesning av Ross' mange fagtekster har jeg i tillegg til de ovennevnte teoretiske perspektivene og begrepene sett at min dramapedagogiske praksis (herunder også min lærerstil) henger tett opp til Ross sitt kunstpedagogiske læringssyn. I denne sammenhengen ønsker jeg derfor videre å ta for meg det Ross (1978) kalte for '*the good-enough teacher*'.

4.3. Den gode nok dramapedagogen

Ut fra egen erfaring som elev der jeg har møtt ulike pedagoger med forskjellige pedagogiske prinsipper og læringssyn (samt lærerstiler), har jeg gjort meg opp en mening om hvordan jeg selv ønsker å opptre som pedagog. Inn i dette prosjektet var dette også noe jeg tenkte bevisst på. Jeg var spesielt opptatt av å skulle skape en trygg ramme der jeg som leder og pedagog gjennom prosjektet kunne være noen de både kunne ha respekt for og lytte til, men samtidig være mer på samme nivå som, gjennom å leke og le sammen. Jeg ønsket også en relasjon der elevene skulle føle seg komfortable nok til å åpne opp og dele av seg selv i de ulike workshopene vi skulle gjennom. I dette prosjektet var en slik god relasjonen helt vesentlig, både for min og elevenes del. Ross (1978) trekker også frem relasjonen mellom lærer og elev som et viktig punkt i hans kunstpedagogiske læringssyn, og ut fra dette utviklet han begrepet *the good-enough teacher*, eller på norsk 'den gode nok læreren'. Med dette mente Ross at læreren blant annet måtte tre inn i den skapende prosess sammen med elevene sine, for å fullt ut kunne forstå og veilede dem gjennom den, samt for å være der for dem i en krevende og følsom prosess. Han formulerer det slik:

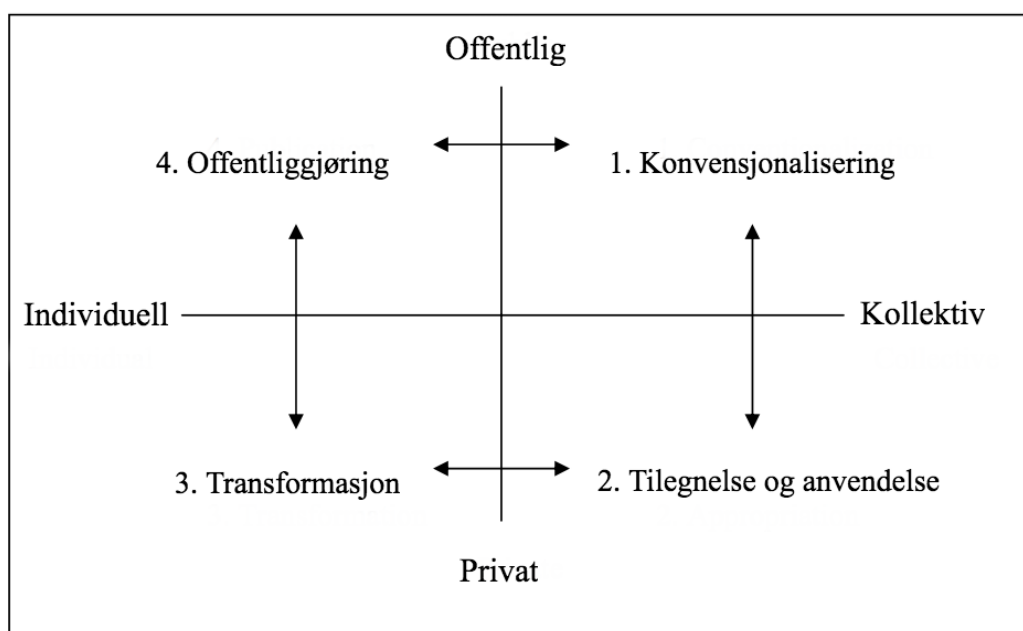
“the creative teacher (...) must be able to accompany the pupil as guide, philosopher and friend through each succeeding phase of his experience (...) The pupil for his part needs to feel that the teacher is there alongside him, on the inside of the experience as it were sensitive to the pressures and tensions, ready with suggestions, with emotional or intellectual support at the right moment” (Ross, 1978, s. 31)

I relasjonen mellom lærer og elev mener Ross, slik jeg ser det, at det er nødt til å befinne seg en trygg og stabil atmosfære, som vil understøtte og gi liv til den skapende prosessen. Han mener at læreren ikke bare skal være lærer, men også en venn og samtalepartner, som vil være der for eleven hvis den har behov for det. Ross setter i forbindelse med dette fokus på viktigheten av en trygg og god lærer-elev relasjon, og han skriver at dette forholdet er det første steget mot å bli en god nok lærer (1978, s. 28). Videre nevner han flere kriterier som er viktige, og som bør være på plass for å oppfylle kravene til den 'gode nok' læreren. Han skriver: “Autensitet, hengivenhet, lekenhet, gjensidighet, å vite nyttige ting, og å sette et godt eksempel. Alle disse tingene gjør deg mer eller mindre 'god nok'” (Ross, 1978, s. 85, min oversettelse) Gjennom egen praksis var alle disse aspektene viktige for meg i møte med elevene. Spesielt var

jeg opptatt av å oppnå en gjensidig tillit og trygghet, samt imøtekommenhet og glede, i samspill med elevene. Noe som også er til felles med egen praksis og Ross sitt lærings syn er fokuset på lek og improvisasjon, som en ramme for den skapende prosess. Ross sin oppsummering av hva den ‘gode nok’ læreren tenker jeg derfor på mange punkt sammenfaller med mine egne synspunkter på hva en god lærer, og et godt læringsmiljø er. I kapittel 5 og 6 vil jeg gå nærmere inn på egen praksis og se den i lys av de teoretiske perspektivene og begrepene som presentert i dette kapitlet. I dette arbeidet kommer jeg blant annet til å gå nærmere inn på hvordan min rolle som dramapedagog har fungert, samt trekke frem hvordan dette har innvirket på selve prosessen.

4.4. Personlig utvikling i den skapende prosess

Gjennom å ha fordypet meg i Ross sitt teoretiske landskap har jeg funnet flere interessante momenter å se på i forbindelse med min egen dramapedagogiske forskningspraksis. Blant annet oppdaget jeg enda en teoretisk grein som var tilknyttet Ross og hans tilnærming til skapende virksomhet, som var av relevans for eget forskningsarbeid. I boken *Assessing Achievements in the Arts* (Ross, Radner, Mitchell og Berton, 1993) tok Ross og hans medforfattere tak i filosofen Rom Harrés (1983/1985) modell over atferd i det private og offentlige rom (knyttet til personlig utvikling og identitetsskaping) og videreutviklet den med hensyn til kunstfagene. Modellen kalte de for *The Arts Curriculum Cycle* (heretter kalt TACC-modellen).



Modellen viser fra punkt 1-4 hvordan eleven både tilegner seg den bestående kunsten og uttrykker sin egen kunst mens den beveger seg mellom samt *gjennom* det private og offentlige rom. Eleven beveger seg fra samfunnets normer og konvensjoner i det kollektive rom (punkt 1) til tilegnelse av det bestående (punkt 2), via transformasjon av eget uttrykk i møtet mellom det private og individuelle (punkt 3) og til offentliggjøring av dette uttrykket i det kollektive rom (punkt 4) (Gürgens, 2004, s. 148). Slik jeg tolker denne modellen starter all kunstpedagogisk virksomhet med at eleven møter, og senere tilegner seg et sett med konvensjoner (også beskrevet som den kunstneriske kulturarven) i den kollektive, offentlige verdenen, før den så trer i den individuelle og private verdenen der den selv anvender og skaper ut fra det den har tilegnet seg. Denne måten å se en kunstpedagogisk prosess på ligger tett opp til Ross sin allerede etablerte teoretiske referanseramme (som gått gjennom i de foregående punktene), men legger slik jeg ser det enda mer vekt på hvordan subjektet gjennom tilegnelse av ulike medier (med utspring fra samfunnets konvensjoner) oppnår en form for personlig utvikling, eller individuell ‘transformasjon’. Her ser man også nærmere på hvordan det private og offentlige spiller inn på denne potensielle transformasjonsprosessen.

Slik jeg tolker det kan konvensjonalisering (punkt 1) i denne sammenhengen på et helt enkelt plan stå for elevenes kunnskap og kompetanse i et gitt medium. Hvis man for eksempel tar for seg tekst som medium kan man tenke at elevenes konvensjonalisering innebærer at elevene gjennom egen skolegang har utviklet sine lese- og skriveferdigheter, som forventet av det kollektive samfunnet. Videre mener jeg også at dette punktet kan innebære den fasen der jeg (som dramapedagog) setter elevene i gang – eller introduserer dem for det de skal arbeide med (eksempelvis gjennom bruk av ulike medier). Man kan slik si at konvensjonalisering i mitt arbeid kan bety å la elevene få innsikt i ulike medier samt metoder og verktøy innad i disse, og at de gjennom dette oppnår en ‘kollektiv tilegnelse’ av den kunstneriske kulturarven. Videre tenker jeg at punkt 2 (tilegnelse/anvendelse) handler om å tilegne seg nok kunnskap og kompetanse i det gitte mediet, slik at de kan anvende det på egenhånd i sine skapende prosesser. I denne fasen har jeg som dramapedagog ansvar for å gi dem noen metoder og verktøy som de kan tilegne seg, og anvende i sitt arbeid med å utvikle et eget, ekspressivt uttrykk. Fra punkt 2 til 3 går så eleven fra det kollektive til individuelle rom, og det er i dette spennet at det oppstår en individuell transformasjon (eller i min tolkning, en personlig utvikling). Dette punktet er det som er mest interessant for eget forskningsarbeid, og det er også denne fasen jeg vil legge størst vekt på idet jeg analyserer og drøfter de ulike modalitetenes potensiale for personlig utvikling

hos eleven. Punkt 4 består til slutt av en offentliggjøring av den endelige uttrykksformen. I arbeidet med å forstå TACC-modellen har jeg sett at det finnes flere sammenhenger mellom denne og Ross' modell over den skapende prosess, og ved interesse kan leseren se vedlegg 9.5. for mine refleksjoner rundt disse.

Modellen som belyst ovenfor er nyttig for denne oppgaven fordi den tar for seg hvordan en dramapedagogisk prosess kan operere i praksis. For eget analysearbeid bidrar modellen blant annet til å se praksisen i sin helhet, og gjennom forståelse og anvendelse av modellens begreper får jeg muligheten til å se på de ulike delene av prosessen fra forskjellige vinkler. Slik er også modellen er verdifullt verktøy i analyse- og drøftingsarbeidet. Videre ønsker jeg å benytte meg av de ulike begrepene i modellen for å forklare de ulike fasene av den skapende prosessen. I analysen vil det blant annet være interessant å se på hva som skjer idet elevene går fra den private sfæren til den offentlige, og undersøke hvordan ulike elever håndterer de to ulike sfærene, samt overgangen mellom disse, på forskjellige måter. I analysekapitlet ønsker jeg også å rette et fokus på hvordan den personlige utviklingen (beskrevet som individuell transformasjon i punkt 3) oppstår gjennom prosessen, noe jeg tenker bruk av modellen vil kunne være med på å belyse.

4.5. Tre formspråk i sentrum – multimodalitet i praksis

Nå som jeg har tatt for meg avhandlingens teoretiske primærkilde ønsker jeg å se nærmere på en annen teoretisk retning som jeg mener er relevant for egen forståelse og analyse av praksis, og som også kan sees i sammenheng med Ross sin teori. Gjennom egen praksis valgte jeg å anvende tre ulike kunstfaglige innganger til å arbeide med elevenes levde erfaring. I lys av Ross sin kreativitetsteori kan man se på disse tre inngangene som kunstneriske medium i en skapende prosess. Videre har jeg sett at det fins flere teoretiske forgreininger som kan sammenfalle med Ross sin teori, og som også kan være av relevans for eget forskningsarbeid. En av disse finner jeg innen sosialsemiotikken, nærmere bestemt innenfor feltet multimodalitetsteori. *Multimodalitet* er et begrep som er utviklet av blant annet Gunther Kress og Theo van Leeuwen (2001). Kress og van Leeuwen definerer begrepet slik: "Multimodalitet er bruken av flere semiotiske modaliteter i utformingen av et semiotisk produkt eller arrangement, sammen med den spesielle måten de kombineres på" (2001, s. 20, min oversettelse). Slik jeg har tolket multimodalitets-teorien er en slik semiotisk modalitet et uttrykksmiddel for meningsskapning.

Kress og van Leeuwen (2001) nevner at det kan dreie seg om uttrykksmidler (modaliteter) som bilder, skrift, musikk, gester, levende bilder og lyd. Når man benytter seg av begrepet multimodalitet er det altså snakk om å ta i bruk flere slike modaliteter på en og samme tid, i en form for meningsskapende handling. Gjennom egen praksis har jeg valgt ulike kunstfaglige innganger, eller semiotiske modaliteter. Jeg har brukt dem om hverandre, og jeg har brukt dem mer eller mindre samtidig. Slik kan man si at prosessens meningsskapende handling har vært både modal og multimodal. Gjennom prosessen har jeg slik også hatt et fokus på *multimodal komposisjon*, som omhandler måten elementer i en multimodal tekst er satt sammen på, og hvordan de er integrert for å skape en helhet (Kress og van Leeuwen, 2006, Jørgensen, 2012, s. 36).

Slik jeg har forstått multimodalitets-teorien som Kress og van Leeuwen presenterer er de ovennevnte begrepene *modalitet* og *multimodalitet* av relevans for egen praksis. Praksisens valg av tre ulike formspråk kan defineres på ulike måter. Man kan si at de ulike formspråkene er kunstneriske medium (som nevnt under punkt 3.2.), eller man kan si at de er semiotiske modaliteter som har fått sitt utspring i en meningsskapende handlingsprosess. Heretter velger jeg å benytte meg av sistnevnte begrep. Videre er det et annet begrep som er relevant for analysen, nemlig *modal affordans*. Modal affordans innebærer betydningspotensialet og grensene for hva en kan uttrykke gjennom modalitet, og omfatter slik både det som er mulig, og det som ikke er mulig, å få til å uttrykke gjennom en enkelt modalitet (Jewitt og Kress, 2003, Jørgensen, 2012, s. 40). Gjennom analysen vil jeg se på hvordan valg av multimodale kunstfaglige innganger bød på ulike handlings- og meningsskapende møter samt forskjellige kunstneriske uttrykksformer for elevene, dette i arbeid med deres *levde erfaring*.

4.6. Elevenes levde erfaring

Fokuset i min dramapedagogiske forskningspraksis var å skape et rom for elevene der de kunne få arbeide med utgangpunkt i seg selv og sin levde erfaring gjennom multimodale kunstfaglige innganger. Jeg ønsket slik en praksis der elevene skulle få lov til å jobbe innover i seg selv (selvrefleksivt) og utover med en kunstnerisk form (selvekspressivt). I løpet av praksisen fikk de gjennomgå mange ulike øvelser og oppgaver, som oftest knyttet til elevenes subjektive livsverden og deres *levde erfaring*. Levde erfaring er et begrep som brukes aktivt innen fenomenologien og kan knyttes til at vi opplever verden gjennom kroppslig erfaring (Van

Manen, 1990). Cecilie Haagensen (2014) har i sin doktorgradsavhandling skrevet om tilknytningen mellom levd erfaring, kreative prosesser og estetisk form. Her ser hun også nærmere på levd erfaring som teoretisk begrep samt hvilken praktisk funksjon det kan ha i kreative prosesser. Hun skriver: “Lived experience is closely linked to phenomenology and lifeworld research. While experience can be perceived both pre-reflectively (opplevelse/Erlebnis) and reflectively (erfaring/Erfahrung), the term ‘lived experience’ refers to the experience as reflected upon, as a past experience” (Van Manen, Haagensen, 2014, s. 26). Gjennom denne avhandlingen vil jeg undersøke hvordan elevene gjennom den dramapedagogiske praksisen fikk muligheten til å ta i bruk sine tidligere opplevelser og erfaringer, samt se på hvordan de gjennom kunstnerisk arbeid fikk bearbeidet og mediert denne levde erfaringen.

Om bruk av tidligere levde erfaringer i skapende prosesser, som egen praksis besto av, skriver Haagensen dette: “(...) det å bruke tidligere erfaringer som materiale betyr ikke at opplevelsen er en mimetisk representasjon av verden; det er heller slik at materialet (den tidligere erfaringen) blir endret til noe nytt i det kreative arbeidet” (Haagensen, 2014, s. 28, min oversettelse). Her kan man si at hennes perspektiv på bruk av levd erfaring i ulike kunstmøter sammenfaller med Ross sin tanke om at følelsesimpulsen, gjennom en kunstnerisk bearbeiding, blir omgjort til en kunstnerisk *representasjon* – eller subjektuttrykk. Forklart litt enklere kan man si at kreative uttrykk er en form for *mediering* av tidligere, levde erfaringer (Haagensen, 2014, s. 28). Gjennom praksisen tok elevene tak i levde erfaringer som de hadde et sterkt emosjonelt bånd til, og man kan slik si at de benyttet seg av en *emosjonell* levd erfaring (Vygotsky, 1934/1994, Haagensen, 2014, s. 112). Slik jeg har tolket betydningen av begrepet innebærer dette en levd erfaring med en dypereleggende følelsesmessig kjerne; en erfaring som man har et nært og emosjonelt forhold til. Gjennom kunstnerisk arbeid med en slik erfaring kan det oppstå følelsesmessige reaksjoner, og man kan oppleve alle mulige slags følelser, avhengig av forholdet til den levde erfaringen. Haagensen (2014) refererer til Vygotsky når hun trekker inn at det i slike prosesser også kan oppstå *katarsis*¹² hos innehaveren av den levde (emosjonelle) erfaringen. I kapittel 5 vil jeg gå nærmere inn på hvordan elevenes levde erfaring i praksis fikk

¹² “Catharsis is (...) an explosive and sudden expenditure of strength, of forces (psychic and otherwise), a discharge of energy. ... Although it is an explosive discharge, art does introduce order and harmony into the “psychic household,” of our feelings” (Vygotsky 1925/1971, Haagensen, 2014, s. 114).

utløp i prosessen, samt knytte de teoretiske perspektivene som gjennomgått i dette kapitlet opp mot analysene for å vise til en sammenheng mellom praksis og teori.

Kapittel 5 – Analyse av den dramapedagogiske forskningspraksisen

5.0. Analyse av forskningsfunn

Målet med min dramapedagogiske forskningspraksis var å skape et kreativt og skapende rom der elevene skulle få lov til å uttrykke seg selv og sin egen levde erfaring gjennom arbeid med ulike kunstfaglige, multimodale innganger. I likhet med Ross (1978) ønsket jeg slik en praksis der elevene skulle ta i bruk sitt indre følelsesliv i møte med kunsten og den skapende prosess. Gjennom avhandlingen har jeg til nå tatt for meg praksisens innhold og kontekst og satt den i lys av en metodisk og teoretisk ramme. Videre vil jeg gå nærmere inn på praksisens forskningsfunn knyttet til avhandlingens forskningsspørsmål (se punkt 1.1. Hovedfokus og forskningsspørsmål). Her vil jeg først starte med å introdusere leseren kort for prosjektets oppstart for å gi et inntrykk av praksisens forløp og relasjonelle kontekst, før jeg så vil foreta en analyse av praksisens tre multimodale innganger til arbeid med elevenes levde erfaring. Herunder vil jeg undersøke hvordan de tre modalitetene på ulike måter kan ha bidratt til personlig utvikling hos elevene. I dette arbeidet vil jeg aktivt anvende avhandlingens teoretiske fundament samt praksisens empiriske datamateriale.

5.1. Praksisens relasjonelle grunnlag – oppstart med fokus på trygghet

Den dramapedagogiske forskningspraksisen startet med en workshop der hovedfokuset var å bli kjent med elevene og skape en trygg ramme for selve praksisen. Jeg ønsket at elevene allerede første dag skulle få et innblikk i det arbeidet som lå foran dem, uten å gå for dypt inn i deres følelsesliv, og valgte derfor å få dem til å skrive ned og dele et av sine lykkeligste øyeblikk for resten av klassen. I delingsrunden valgte jeg også selv å dele et personlig lykkelig øyeblikk, dette for å ufarliggjøre situasjonen samt for å la elevene bli litt bedre kjent med meg personlig. Tanken bak denne øvelsen var, i tillegg til et ønske om trygghet og relasjonsbygging, å se hvordan elevene responderte på det å måtte være åpen og dele i en slik situasjon. Gjennom dette første møtet med elevene fikk jeg inntrykk av at dette var en klasse som, til tross for at flere ikke var vant til det, *ønsket* å være åpne og dele med hverandre. Økten la slik et godt grunnlag for det videre arbeidet, og bidro til en fruktbar og verdifull åpenhets- og delingskultur for resten av praksisen. Som dramapedagog var det viktigste i startfasen av prosjektet å etablere en

trygghet mellom meg og elevene (samt dem imellom) slik at øvelsene elevene skulle gjennom (der deres levde erfaring var i fokus) ikke skulle føles utrygt for dem på noen måte. Selv har jeg opplevd at det har vært skummelt å dele personlige erfaringer i grupper der jeg ikke har følt meg trygg, og man kan si at denne ‘tause kunnskapen’ førte til at det ble ekstra viktig for meg å tidlig etablere en slik trygghet i dette prosjektet. Ut fra dette kan man også si at jeg handlet i tråd med Ross (1978/1980) sine pedagogiske prinsipper for etablering av en god nok lærer/elev-relasjon. I likhet med egen praksis og læringssyn var deriblant Ross opptatt av etablering av trygghet og tillit for å oppnå kreativitet og kunstneriske uttrykk i en skapende virksomhet, samt for å oppnå åpne og trygge elever i møte med kunsten (Ross, 1980, s. 110).

Gjennom prosessen var måter å tilrettelegge for trygghet i klassen blant annet å prøve å danne en god relasjon med elevene og vise dem at jeg var en stødig og trygg voksenperson som de kunne stole på. Andre måter jeg tilrettela på, som jeg tenker kan ha bidratt til en økt trygghet hos elevene, var gjennom å ha lek og improvisasjon som metodeplattform. Gjennom lek og latter oppsto det en god gruppedynamikk, og ved at elevene kastet seg ut i ukjente situasjoner fikk de også oppleve at det å feile ikke var så farlig. Gjennomføring av felles oppvarming på starten av hver økt, der fokuset var på å skape positiv stemning og glede gjennom fysisk bevegelse og lek, tenker jeg også bidro til en trygghetsfølelse for klassen. I mange av øktene lot jeg også elevene få stå ganske fritt til å uttrykke seg på sine egne premisser ved å gi dem åpne oppgaver. Dette var et aktivt valg jeg tok fordi jeg ville la elevene være komfortable med sin egen kunstneriske uttrykksform (samt innholdet i den), i tillegg til at jeg ønsket å gi elevene stor kunstnerisk frihet – noe som fremstår som et viktig element i Ross sitt kunstpedagogiske standpunkt. Viktigst av alt tenker jeg at etableringen av trygghet hos elevene besto i at jeg så godt det lot seg gjøre var til stede for elevene i deres skapende prosesser, og at jeg i tillegg la et grunnlag for en god relasjon også utenfor disse prosessene – gjennom samtaler om smått og stort både i og utenom undervisningen. Spesielt fordi mitt ønske var å få elevene til å bruke seg selv og sin levde erfaring som drivkraft i møte med de ulike modalitetene var det viktig å etablere en god dialog og relasjon, samt å oppnå en trygg atmosfære. Dette er også noe jeg mener Ross oppsummerer godt når han skriver at:

“Since every creative act (...) involves some element of risk, some, albeit temporary, loss of face, abandonment of the self we present to the world, then the sympathetic character of the teacher-pupil relationship will be critical to the whole process” (Ross, 1978, s. 61).

5.2. Multimodale innganger til personlig utvikling

I analysearbeidet har jeg valgt å fokusere på praksisens multimodale inngang til kunstnerisk form- og meningsskaping. Jeg vil herunder se på hvordan modalitetene tekst, fysikalitet og materialitet på ulike måter kan ha tilrettelagt for personlig utvikling hos elevene. I dette vil jeg trekke frem relevante analyser og se disse i lys av den teoretiske rammen som er lagt til grunn. Som presentert i teorikapitlet ønsker jeg i analysen å benytte meg av *The Arts Curriculum Cycle* (Ross et al., 1993) som modell for å presentere og drøfte de ulike fasene i modalitetsarbeidet. I praksis velger jeg å bruke modellen slik: Jeg vil ta for meg de ulike fasene (punkt 1-4) i kunstprosessene med de tre modalitetene. Her vil jeg i punkt 1 (konvensjonalisering) se på hva det er jeg tilbyr elevene av kunstformer og medier, eller med andre ord hvilke impulser jeg gir dem. I punkt 2 (tilegnelse/anvendelse) vil jeg så ta for meg hvordan elevene tilegner seg, og anvender de ulike modalitetene i møte med sin levde erfaring. Her vil jeg undersøke hvordan de anvender modalitetene; om de foretrekker den ene foran den andre eller hvordan de på ulike måter uttrykker seg gjennom den gitte modaliteten. I punkt 3 (transformasjon) vil jeg videre se på hvordan de gjennom den aktuelle modaliteten transformeres, eller utvikles, på et personlig plan. Det er også denne fasen jeg er mest interessert i å undersøke og forske i, og som jeg vil ha som hovedfokus gjennom analysen av de tre modalitetene. Det siste punktet innebærer den endelige, ekspressive uttrykksformen som er blitt utformet ut fra den umiddelbare følelsesimpulsen, eller møtet med samfunnets konvensjoner og omgivelser. Jeg velger å ikke bruke modellen helt systematisk, men benytter meg av fasebegrepene etterhvert som jeg utbroderer hver enkelt modalitet og dens modale affordans i henhold til personlig utvikling hos elevene. Videre vil jeg også trekke inn de andre relevante teoretiske perspektivene og begrepene som gjort rede for i teorikapitlet. Først vil jeg ta for meg tekst som modalitet.

5.2.1. Tekst som modalitet

I analysen av tekst som modalitet vil jeg ta for meg to eksempler som jeg mener er relevant for analysen og drøftingen av denne modalitetens affordans i henhold til elevenes personlige utvikling. Først vil jeg starte med å introdusere leseren for de ulike måtene vi arbeidet med tekst på.

Gjennom praksisen utforsket vi tekst som modalitet gjennom spesielt kreativ skriving, ved at elevene fikk prøve ut ulike tekstformer. Blant annet fikk elevene skrive dikt, minnetekster og monologer samt arbeide med assosiativ skriving. Man kan si at disse ulike formene for tekstarbeid kan være en del av modalitetens, eller praksisens konvensjoner samt samfunnets kunstneriske kulturarv. Gjennom øktene der elevene jobbet med tekst som modalitet fikk de riktignok som regel et relativt åpent spillerom for hva og hvordan de skulle uttrykke seg gjennom modaliteten, og selv om det lå noen konvensjoner og normer i grunn for de ulike tekstformene lot jeg dem få forme sitt kunstneriske uttrykk ganske fritt. Gjennom denne analysen har jeg valgt to spesifikke praksiseksempler som jeg vil se nærmere på i henhold til tekst som modalitet, der begge analysene handler om elevenes arbeid med sine selvskrevede monologer samt deres forhold til tekst som modalitet generelt gjennom hele prosessen. Videre vil jeg utdype disse eksemplene, samt knytte de opp mot den aktuelle teoretiske konteksten.

Som nevnt ovenfor var konvensjonaliseringen i dette arbeidet å legge frem ulike tekstformer for elevene i møte med deres levde erfaring. Videre lå arbeidet med å få elevene til å tilegne seg og anvende disse tekstformene i å gjøre dem bevisst på modalitetens regler og konvensjoner. Eksempelvis var det nødvendig å gi dem noen rammer (som kan ses som konvensjoner) å forholde seg til i arbeidet med monolog- og diktarbeidet. I arbeidet med monologen fikk blant annet elevene beskjed om å skrive i jeg-form, og de fikk en tidsbegrensning på hvor lang monologen deres kunne være under fremføring (fem minutter hver). I diktarbeidet fikk elevene også noen faste rammer å forholde seg til, noe øvelsen *Poetry Building* (Spolin, 1999, s. 167) la opp til. Det var viktig å innføre elevene i visse regler og konvensjoner i tekstarbeidet for at de selv skulle lære å anvende dem i sine egne skapende prosessen, og i denne prosessen valgte jeg å anvende de konvensjonene og reglene som jeg mente var av størst relevans. Ross beskrev dette som at elevene måtte lære å kontrollere mediet før det kunne anvendes (Braanaas, 2008). Når jeg nå kort har tatt for meg disse to punktene som belyst i TACC-modellen (se s. 41) ønsker jeg å gå nærmere inn på de to eksemplene jeg har valgt ut for denne delen av analysen, der hovedfokuset vil være på modalitetens affordans i henhold til elevenes personlige utvikling.

Første eksempel tar for seg eleven Iver og hans forhold til tekst som modalitet. Iver opplevdes utad som en sprudlende og utadvendt person, og var gjennom hele prosessen aktiv i undervisningen samt i det sosiale fellesskapet. I løpet av praksisen oppdaget jeg imidlertid at

han hadde noen utfordringer som hang sammen med tidligere livserfaringer. Dette kom spesielt tydelig frem i hans skapende prosesser der tekst som modalitet sto i fokus, og gjennom perioden brukte han skriving som en form for selvrefleksiv og selvekspressiv måte å håndtere og bearbeide sin levde erfaring på. I løpet av praksisen oppsto det spesielt to episoder som belyser dette, som jeg videre vil ta for meg. I uke to av praksisen startet elevene en økt med å male sine tanker og følelser på en 40m² hvit vekstduk som lå på gulvet. Ut fra dette skulle de så skrive ned alle tanker og følelser (assosiasjoner) som oppsto i løpet av denne økten, før de dagen etter skulle utarbeide en monolog på grunnlag av denne opplevelsen. Man kan her si at jeg for fullt lot elevenes umiddelbare følelsesimpuls (ved bruk av maling som modalitet) styre den skapende prosessen. I dette arbeidet utviklet Iver en svært personlig monolog som omhandlet et tidligere voldelig forhold. Monologen starter slik: “Jeg er en brennende ild som nekter å slukkes. Vannet rundt meg slukker meg ikke, det stopper bare ilden fra å brenne for hardt” (for hele monologen se vedlegg 9.12.) I en annen økt skulle elevene skrive ned et minne tilknyttet en person som de hadde et godt forhold til, i tillegg til at de skulle tegne personen. Også her tok Iver tak i et følelsesladd minne som omhandlet et dødsfall i nær omgangskrets. Gjennom begge disse episodene kunne man se at Iver brukte en betydningsfull og følelsesladet levde erfaring som inspirasjon for sin kunstneriske, skapende prosess, noe Ross har uttrykt at kan være av stor verdi i en skapende prosess. Selv skrev Iver dette etter den sistnevnte økten:

“Jeg likte det at vi kunne gå inn i et minne, fordi at mye følelser som jeg har ønsket å jobbe med har kommet til overflaten (...) Jeg vil ta med meg disse følelsene og bruke det til å bedre håndtere døden hans”
(fra elevens refleksjonslogg)

Med dette eksemplet kan man også se paralleller med Ross (1978) og hans mening om at man gjennom skapende prosesser tar tak i egne følelsesstrukturer, og gjennom bearbeidelse og meningsskaping i et kunstnerisk medium, kan utvikle en selverkjennelse – og slik også fornyet følelsesintelligens. I forbindelse med de foregående analysene synes jeg det er viktig å trekke frem Ross sitt teoretiske perspektiv for å vise hvordan jeg mener hans teoretisering henger sammen med min egen dramapedagogiske praksis. Ross (1980) skriver at kunstpedagogikk handler om å åpne opp for nye følelser. Med dette mener han i første omgang at dette gjelder for den enkelte eleven, som gjennom kunsten kan oppnå forståelse og innsikt i sin subjektive verden – og slik vokse på et personlig plan. Han skriver videre:

“A further aim of arts education (...) has to do with what is called “self-expression”. This idea is popularly associated with the therapeutic effect of acting out one's problems, releasing tension and inhibition, having a chance to get some strongly felt experience or idea off your chest” (Ross, 1980, s. 98-99).

I lys av praksiseksemplet med Iver og hans monolog var dette noe jeg opplevde at skjedde. Iver gikk frivillig inn i sine innerste tanker og følelser rundt en spesifikk levde erfaring og ønsket å bruke den som inspirasjon for sin skapende prosess. Slik jeg opplevde det valgte han dette fordi han hadde et behov for å bearbeide og uttrykke sin levde erfaring, noe han følte at han kunne gjøre gjennom kunsten (herunder maling og monologskrivning). Selv beskrev Iver opplevelsen med monologarbeidet slik:

“I monolog-arbeidet har jeg bragt frem mange tanker og følelser fra både fortiden og nåtiden min (...) Dette har gitt meg en sjanse til å bringe frem ting jeg sliter med, som jeg som regel ikke får muligheten til å bearbeide på et slikt vis. Disse tingene har vært hardt å jobbe med, men det har hjulpet meg” (fra elevens refleksjonslogg).

Ut fra elevens refleksjonslogg kan man lese at han opplevde at arbeidet med monologen hjalp ham å sette ord på hans indre livsverden, og at han gjennom arbeidet (fra følelsesimpuls og til kunstnerisk form) fikk bearbeidet sine følelser rundt sin levde erfaring. I sin egen refleksjonslogg var dette også noe han satte ord på når han skrev: “Jeg har personlig fått sjansen til å bearbeide et dødsfall, traumer, fortid og nåtid”. Ut fra dette kan man si at Iver gjennom prosessen opplevde en form for individuell transformasjon, i henhold til Ross (1993) sin definisjon av begrepet. Man kan også tolke hans opplevelse som en form for oppnåelse av *katarsis* (Vygotsky 1925/1971, Haagensen, 2014). Til tross for at Iver i flere av de kunstneriske prosessene tok tak i noen av sine mest følelsesladde, og ofte litt triste levde erfaringer, hadde han et sterkt ønske om å dele og vise frem sitt endelige, kunstneriske uttrykk. Etter en økt der elevene hadde fått jobbe med minner sa han selv at det var befriende å få lov til å fremføre, fordi han da fikk muligheten til å ‘slippe’ det han hadde tenkt og følt på. Her kan man se at overgangen fra transformasjonen til offentliggjøringen var en naturlig – og om ikke nødvendig fase – for hans skapende prosess. Dette var noe han også selv reflekterte rundt i sitt svar på spørsmål om hvordan det hadde opplevdes å dele gjennom prosessen. Her skrev han:

“Det er mye jeg har opplevd som jeg sjeldent sier til mennesker eller henter til at jeg har gått igjennom, men det var spesielt to prosjekter; male følelser og monologen, som ga meg en åpning til å fortelle de rundt meg hva jeg har opplevd, selv om det var på en litt kryptisk og indirekte måte. Jeg er veldig glad for at jeg har fått delt disse erfaringene” (fra elevens svar på spørreskjema).

Slik kan man videre si at Iver sin kunstneriske prosess i arbeid med monologen kan sammenlignes med Ross sitt perspektiv på hvordan en skapende prosess blir fullkommen – og eleven oppnår en selverkjennelse. Ross skriver:

“Not until the equation between feeling and form has been completely worked out will the feeling finally clarify and flood being in full intensity. That is the moment of realization, of resolution, of insight. It is the moment of access to a new realm of feeling as the unknown is finally linked in the realized form to the known” (Ross, 1980, s. 116).

Denne beskrivelsen stemmer godt med det som Iver beskriver at han opplever. Gjennom denne elevens subjektrefleksive og ekspressive handlinger (i monologarbeidet) kan man se at Iver selv mener han har oppnådd en ny form for selverkjennelse. I lys av dette mener jeg at man kan si at han gjennom denne prosessen fikk oppleve en form for personlig utvikling, eller individuell transformasjon, i spenningen mellom sin levde erfaring og den anvendte modaliteten. Dette speiles også i svarene han ga i spørreskjemaet etter endt prosjekt, der målet var å fange opp hvordan elevene hadde opplevd prosjektet i sin helhet. På spørsmål om hva Iver opplevde som mest utfordrende gjennom hele prosessen svarte han blant annet: “Utfordringene har vært de personlige og emosjonelle tingene jeg har opplevd mens vi har holdt på med prosjektene”. Like etter skriver han likevel at det positive med prosjektet nettopp har vært utfordringene, fordi, som han selv skriver “det har latt meg vokse som person”. Svarene som denne eleven har gitt indikerer at det gjennom praksisen (spesielt i tekstarbeidet) har skjedd en endring i hans følelsesstrukturer, eller indre subjektive verden – noe jeg tolker som en form for personlig utvikling eller individuell transformasjon. Om denne transformasjonen er varig er det imidlertid vanskeligere å slå fast (noe jeg også vil komme tilbake til senere i oppgaven).

Mitt andre eksempel som jeg ønsker å trekke frem i henhold til tekst som modalitet handler om eleven Kim. Kim var en elev som fremsto fritt-talende og selvsikker i øvelser med mye lek og improvisasjon, eller der han fikk lov til å spille ut en fiktiv karakter. I mange andre sammenhenger kunne han imidlertid virke utrygg og usikker på seg selv i samspill med klassen. Dette kom til uttrykk gjennom at han ofte hadde en negativ retorikk mot andre, eller ved at han trakk seg unna i gruppe-situasjoner. Kim hadde også noen personlige utfordringer som han slet med, som gikk ut på hans forvirring rundt sin egen kjønnsidentitet. Gjennom prosessen var dette noe som kom til uttrykk i hans skapende prosesser, spesielt i møte med tekst som modalitet. I startfasen av monologarbeidet skilte deriblant denne eleven seg ut ved at han slet betraktelig mer enn de andre med å få til å skrive, noe som gjorde at jeg var nødt til å tre inn i hans skapende prosess¹³ og sørge for trygge rammer samt støttende og oppmuntrende ord. Det var også et mål å komme på innsiden av elevens innerste tanker og følelser – for virkelig å kunne forstå og veilede den i det videre monolog-arbeidet. Man kan her si at jeg prøvde å bidra til å fastsette elevens følelsesmessige, sanselige problem, noe Ross beskriver slik: “Setting the problem to a student simply means establishing the expressive possibilities of the deep structure for him as a means of particularizing his own emotional experience” (Ross, 1980, s. 113).

I denne fasen av arbeidet måtte jeg veilede eleven til å finne ut hva hans sanselige problem var gjennom å stille spørsmål rundt maleriet hans, blant annet spurte jeg hva han mente bildet handlet om og hvilke tanker og følelser det skulle representere. Jeg lot han også få lov til å arbeide alene i black-box for at han skulle kunne være i nærheten av sitt eget maleri, noe jeg tenkte kunne gjøre det enklere for ham i skriveprosessen. Gjennom denne veiledningen bidro jeg med håndverksmessig hjelp, gjennom å komme med forslag til måter å formulere sin følelsesimpuls (sine tanker og følelser uttrykt i maleriet) på i arbeidet med monologen. Slik kan man si at jeg veiledet eleven med mål om at han skulle tilegne seg, og anvende modalitetens håndverk i arbeid med sin levde erfaring (herunder sanselige problem). Eleven fikk etter dette arbeide på egenhånd, i det private rom – og endte til slutt opp med en sterk personlig monolog med tittelen «Meg» som omhandlet hans forvirring rundt egen kjønnsidentitet. For å vise leseren hvilken tekstlighet det er snakk om velger jeg å vise et lite utdrag fra monologen:

¹³ Å tre inn i den skapende prosessen kan ifølge Ross bety å hjelpe til med problemformuleringen, med etablering av en bærende form eller med skisse og utforming til endelig form (Braanaas, 2008, s. 302).

“Hvem er «meg»? Jeg vet ikke. Et vesen, en eksistens,
men svært lite mer (...) «Meg» er en kameleon, stadig i flyktig
endring, stadig i tilpasning til omgivelsene og menneskene rundt
(...) Når enn «meg» er alene finnes det ingen å tilpasse seg til.
Da er «meg» – jeg vet ikke – da er «meg» ingenting”
(for hele monologen, se vedlegg 9.13.)

Gjennom denne prosessen opplevde eleven sterke følelsesmessige reaksjoner, og han viste tydelig tegn på at innholdet i monologen hans var svært utfordrende å arbeide med. Blant annet hadde han et veldig ansent kroppsspråk der han krøp sammen og holdt rundt føttene sine som for å beskytte seg selv, og etter å ha lest opp sin monolog for meg under veiledning brast han ut i gråt. I etterkant av denne prosessen fortalte eleven meg at arbeidet med monologen hadde vært den tyngste, men viktigste opplevelsen for han personlig, og på spørsmål om hva eleven hadde lært gjennom prosessen svarte han dette:

“Jeg har muligens lært litt mer om meg selv, og om ikke, har jeg i det minste lært mer om min egen forvirring, og klart å sette ord på det. Det vil nok gjøre det lettere i fremtiden å dele og bruke egne følelser” (fra elevens svar på spørreskjema).

Slik jeg tolker det opplever altså eleven at han gjennom prosessen har oppnådd en ny selverkjennelse idet han skriver at han har lært om seg selv og sin egen forvirring. I motsetning til Iver og hans skapende prosess er det likevel vanskeligere å fastslå om man kan si at det har oppstått en individuell transformasjon. Kanskje kan man i dette tilfellet heller si at man ser at Kim – ved bruk av sitt indre følelsesliv i sin skapende prosess – har fått aktivert sin *følelsesimpuls*, og at han gjennom arbeid med sin følelsesimpuls (i det private rom) har fått tydeliggjort den gjennom å artikulere den ved bruk av tekst som medierende virkemiddel.

Videre ønsker jeg å se nærmere på hvordan Kim – i motsetning til Iver i det forrige eksemplet – opplevde overgangen fra transformasjonen til offentliggjøringen som utfordrende og unaturlig. Offentliggjøring i denne sammenhengen henviser til da elevene skulle lese opp sine monologer for hverandre i plenum. I etterkant av denne ‘offentliggjøringen’ fortalte Kim meg at han hadde opplevd at både forholdet til egen tekst og fremføringen av den ble upersonlig og unaturlig. I sin refleksjonslogg skrev han også dette: “Det var emosjonelt og ektefølt og jeg virkelig følte noe, men når jeg skulle lese for alle de andre ble det i større grad en upersonlig

opplesning”. Overgangen mellom den individuelle transformasjonen og offentliggjøringen hadde på en eller annen måte bidratt til en distanse mellom elevens subjektive følelsesliv og den kunstneriske formen, eller i det minste offentligjøringen av den. Eleven hadde med andre ord beveget seg fra en autentisk skapende prosess (der følelsesimpulsen var aktivert) og til en kunstig offentligjøring av den. På denne måten kan man si at overgangen mellom disse fasene hadde bidratt til at eleven mistet kontakten med (eller i dette tilfellet muligens frivillig hadde distansert seg fra) sin opprinnelige følelsesimpuls – noe Ross (1978, s. 110) selv trekker frem som en mulig følge av overgangen fra det private og til det kollektive rom. Kanskje henger dette sammen med at han gjennom sin skapende prosess enda ikke hadde kommet helt i mål med ‘transformasjonen’ av den opprinnelige følelsesimpulsen, men at han fortsatt jobbet med å bearbeide den. Noe som igjen kan ha ført til at eleven ikke var helt klar for offentligjøringen. Utfordringen med offentligjøringen av sin skapende prosess var også noe eleven selv reflekterte rundt i sin refleksjonslogg. Han skrev:

“Jeg opplevde at jeg fikk brukt mine egne erfaringer og tanker, men jeg slet personlig med å dele det enn så lenge det var direkte deling, og ikke indirekte, som ved malingen (...) Der viste jeg en del, uten at jeg behøvde å legge alt ut på bordet” (fra elevens refleksjonslogg).

Ut fra dette eksemplet kan man se hvordan kunstprosessens ulike faser, samt ulike modaliteters anvendelse og kvalitet for den enkelte, kan innvirke på elevens potensielle personlige utvikling. Som dramapedagog i en slik prosess er dette også noe man burde være bevisst på, og ta i betraktning i henhold til å tilrettelegge for eleven på best mulig vis. Slik jeg opplevde Kim sin skapende prosess virket det som om han likte å uttrykke seg og sitt indre følelsesliv gjennom tekst, men at han samtidig var ukomfortabel med å uttrykke dette offentlig fordi det omhandlet vanskelige livs- og identitetsutfordringer som han slet med *der og da*. I etterkant av prosjektet er dette også noe jeg har reflektert rundt. Alle de andre elevene lagde monologer som omhandlet tidligere levde erfaringer, mens denne eleven valgte å gå inn i noe som var i tankene hans på det gitte tidspunktet. Dette er noe jeg tenker kan ha påvirket hans skapende prosess, herunder hans potensielle personlige utvikling og individuelle transformasjon, i tillegg til hans offentligjøring av den endelige kunstformen. Dette er også noe Ross tar for seg når han skriver at man som regel bør prøve å arbeide ut fra “the recollection of a previous emotional experience rather than to experience real emotion in the here and now” (Ross, 1978, s. 91). Han skriver videre at dette igjen er med på å øke skillet mellom dramapedagogikk og dramaterapi. I den

sammenheng vil jeg trekke frem at på spørsmål om hvordan eleven hadde opplevd prosjektet i sin helhet skrev eleven dette: “Tungt, men også svært terapeutisk”. Kanskje var dette nettopp fordi eleven gjennom prosessen hadde fått utløp for, og bearbeidet et sanselig problem (eller ulike følelsesimpulser) som var viktig for ham akkurat der og da. Om det var riktig eller ikke å la ham få fremføre sin monolog for resten av klassen på daværende tidspunkt er noe jeg i etterkant har reflektert rundt, og det var også noe jeg syntes var utfordrende i den aktuelle situasjonen. Jeg uttrykte blant annet flere ganger til eleven at om han ikke ønsket å fremføre så skulle han få slippe. Eleven ønsket imidlertid å få fremføre, selv om han syntes det var utfordrende, og for meg ble det derfor riktig å la ham gjøre det i den situasjonen. I lys av TACC-modellen kan man kanskje si at eleven selv ønsket å komme i mål med sin skapende prosess – med offentliggjøringen som den siste fasen. Med utgangspunkt i denne analysen kan man likevel diskutere om offentliggjøringen kunne blitt gjort på en annen måte eller hatt en annen form, for eksempel ved at man hadde tatt i bruk noen distanserings-teknikker for å oppnå en større distanse til elevens levde erfaring samt kunstneriske arbeid. Kanskje kunne dette bidratt til en større personlig utvikling hos eleven samtidig som det kunne ha beskyttet eleven mer i sin skapende prosess. I neste kapittel er dette noe som vil drøftes nærmere.

5.2.2. Fysikalitet som modalitet

Gjennom prosjektet var fysikalitet en av mine valgte modaliteter. Videre ønsker jeg å ta for meg hvordan jeg mener at denne modaliteten la til rette for personlig utvikling gjennom praksisen. Som i forrige punkt ønsker jeg å belyse noen analyser som har vært betydningsfulle og relevante i henhold til avhandlingens forskningsspørsmål. Først vil jeg starte med å kort introdusere hva fysikalitet innebar i praksisens kontekst.

I løpet av praksisen arbeidet vi på ulike måter med fysisk utfoldelse og kunstuttrykk, blant annet hadde vi mange teaterleker med fokus på fysikalitet og sanselighet. Med fysikalitet menes her bevegelse og fysisk improvisasjon. I tillegg fikk elevene flere oppgaver der de (gruppevis eller alene) skulle utvikle fysiske koreografier tilknyttet enten tekst, musikk eller ulike objekter og materialer. I lys av TACC-modellen kan man si at konvensjonalisering i arbeidet med fysikalitet som modalitet omgår de ulike fysiske formuttrykkene- og mulighetene jeg presenterte for elevene. Her inngår blant annet valg av lek og improvisasjon som metode, der jeg spesielt hentet inspirasjon fra Spolins (1999) teaterleker med fokus på lek, spontanitet og fysisk utfoldelse.

Spolin tilhører igjen en dramapedagogisk tradisjon som bygger videre på Stanislavskijs øvelsesdrama, som det i denne praksisen også har blitt hentet inspirasjon fra (eksempelvis ved bruk av avspenningsøvelser og fokus på elevenes sansearbeid). Videre var elevene nødt til å tilegne seg disse fysiske formuttrykkene og anvende dem i sitt eget kunstneriske arbeid i møte med sin levde erfaring. I bruk av fysikalitet som modalitet (herunder spesielt utvikling av fysiske koreografier) fikk elevene ganske frie tøyler, og jeg prøvde å la elevene selv få stor frihet ved å ikke sette for mange grenser i det fysiske arbeidet deres. Dette er noe jeg også mener ligger til grunn for fysikalitet, nemlig at det er få konkrete konvensjoner og normer som må følges – og at det derfor ofte oppleves som en mer fri, og mulig abstrakt, måte å uttrykke seg på, for eksempel i kontrast til teksten og dens tydelige og konkrete form. Med det mener jeg at teksten på mange måter er enklere å analysere fordi den er direkte meningsbærende, mens den fysiske, kroppslige fremstillingen kan oppleves som mer assosiativ, noe som kan gjøre det vanskeligere å fange opp og analysere dens mening. Som nevnt i analysen av tekst som modalitet var tydeligheten ved teksten noe som for enkelte kunne oppleves som litt for nærgående. Gjennom prosessen opplevde jeg også at de som følte dette fikk et større uttrykksregister samt mer utløp for sin levde erfaring i arbeid med det mer fysiske (og materielle) formspråket. Videre vil jeg ta for meg et praksiseksempel som skilte seg spesielt ut i arbeid med fysikalitet som modalitet, og som jeg mener er relevant for å diskutere modalitetens affordans i henhold til en enkeltelevs potensielle personlige utvikling.

Praksiseksemplet jeg vil ta for meg handler om eleven Siri. Siri var en elev som jeg tidlig forsto at hadde noen utfordringer i henhold til åpenhet og relasjoner til andre mennesker. Hun virket utrygg i møte med de andre elevene, og hadde vanskelig for å holde øyekontakt over lengre tid. Til tross for at hun var eldre enn de andre i klassen, virket hun på mange måter også mer usikker enn de fleste. På grunn av dette ble hun en elev jeg fulgte tettere opp for å fange opp hvordan hun hadde det både faglig og sosialt – og gjennom prosessen utviklet vi en god relasjon. Vi hadde flere fortrolige samtaler etter timene, der Siri åpnet seg opp om diverse livsutfordringer, blant annet utfordringer i forhold til egen kropp og spisevaner. Enkelte av disse livsutfordringene var (eller hadde vært) felles for oss begge – noe som kanskje også førte oss nærmere fordi vi hadde en felles forståelse av hverandre. I disse samtalene opplevde jeg at vi utviklet en gjensidig tillit og trygghet – noe Ross (1978) også nevner som et av hovedpunktene for den 'gode nok' lærer-elev relasjonen. Utviklingen av en slik trygg relasjon tenker jeg igjen

var med på å skape et godt grunnlag for denne elevens trygghet og kunstneriske utprøving gjennom prosjektet.

Gjennom den dramapedagogiske forskningspraksisen fikk elevene ulike oppgaver der det fysiske formspråket skulle fungere som en metode for å arbeide med deres levde erfaringer. De fikk blant annet i oppgave å lage fysiske koreografier til egenvalgte personlige sanger, de fikk i oppgave å fysisk iscenesette sine egenskrevne monologer og de fikk i oppgave å utvikle fysiske koreografier med utgangspunkt i ulike objekter og materialer. I dette var tilegnelse og anvendelse av et fysisk formspråk sentralt. For Siri var dette utfordrende på flere måter. Blant annet kom Siris usikkerhet i det sosiale fellesskapet spesielt til syne i det fysiske arbeidet, og gjennom prosessen (særlig i starten) observerte jeg at hun hadde et begrenset og lukket fysisk kroppsspråk og bevegelsesmønster samt at hun prøvde å unngå situasjoner der hun ble synlig. Slik jeg tolker dette var dette et uttrykk for hennes usikkerhet i henhold til både egen kropp og sosiale relasjoner. Hennes utfordrende forhold til fysisk kunstnerisk utfoldelse var også noe hun selv var bevisst på, og som hun gjennom praksisen stadig satte ord på. Etter første økt skrev hun deriblant dette: “Likte best øvelsen der vi skulle skrive ned lykkelige minner fordi jeg slapp å være fysisk” (fra elevens refleksjonslogg). Man kan her se at Siri i denne økten foretrakk tekstarbeid fordi det ikke krevde den samme fysiske ekspressiviteten. For Siri ble derfor arbeidet med å tilegne seg og anvende et fysisk kunstuttrykk spesielt viktig, fordi hun gjennom dette fikk prøve ut nye måter å uttrykke seg fysisk på, samt at hun fikk utforsket sin egen fysikalitet som uttrykksmiddel og meningskaper (i møte med sin levde erfaring).

Selv om Siri opplevde det å bruke kroppen som kunstnerisk uttrykksmiddel som uvant, fikk jeg etterhvert se at hun gjennom prosessen ble mer trygg på å uttrykke seg selv og sin levde erfaring gjennom kropp og stemme. Gjennom den kollektive tilegnelses- og anvendelsesfasen ble hun gradvis mer kroppslig ekspressiv ved at hun gjorde større bevegelser og hevet nivået på både stemme og lyd. I en økt der elevene (delt i tre grupper) skulle lage fysiske koreografier med utgangspunkt i egenvalgte, personlig-knyttede sanger opplevde jeg deriblant at Siri ble mer sikker i sitt fysikalske uttrykk. I denne øvelsen virket Siri tryggere i sitt fysiske uttrykk og selv om hun kunne signalisere at hun syntes noen av bevegelsene var rare (ved å le eller rødme) utførte hun bevegelsene i takt med de andre. Man kunne her observere at gruppen sammen hadde funnet en *felles følelsesimpuls* som de hadde arbeidet ut fra, og det virket som om at de var samkjørte i både kunstnerisk uttrykk og ‘budskap’. I lys av dette kunne jeg observere at Siri

opplevde det kollektive rommet som enklere å forholde seg til, samt uttrykke seg innenfor – og at hun gjennom arbeid i grupper (det kollektive rommet) fikk oppleve en individuell mestring gjennom utviklingen av sitt fysiske uttrykksmønster. I en annen økt (mot slutten av prosjektet) fikk elevene i oppgave å lage en fysisk koreografi ut fra objekter som de hadde funnet i naturen og noen rekvisitter jeg hadde tatt med til dem (ballonger og såpebobler). De skulle i tillegg integrere dikt de tidligere hadde utformet. Man kan slik si at jeg satte sammen flere modaliteter, som dannet et multimodalt samspill (Kress og van Leeuwen, 2001) der elevene fikk utfolde seg kunstnerisk på ulike vis i møte med sin levde erfaring. Siri sin gruppe utviklet her et lekent improvisasjons-spill som skulle illustrere en barnebursdag. I løpet av denne prosessen blomstret Siri; hun tok mye initiativ og kom med forslag i utviklingen av spillet og gjorde alle bevegelser og lyder store og tydelige. Min refleksjon rundt dette er at det lekne og fiktive var enklere for Siri å leve seg inn i og spille ut, fordi hun her slapp å bruke sitt indre følelsesliv for å uttrykke noe. Kanskje var lekens konvensjonelle rammer også enklere for Siri å forholde seg til, ved at hun her fikk distansert seg mer fra seg selv (ved å spille en fiktiv rolle). Dette – i tillegg til at øvelsens natur ga rom for en kollektiv og altopplukende skapelsesprosess der Siri ikke fikk muligheten til å være like selvkritisk og selvreflekterende som hun vanligvis var.

I løpet av de ovennevnte øktene fikk jeg se at Siri var mer komfortabel med å uttrykke seg kunstnerisk i større grupper. Grunnen til dette tenker jeg kan ha vært at hun i gruppesituasjoner fikk muligheten til å gjemme seg bort i større grad. Gjennom praksisen oppdaget jeg enda et interessant aspekt som jeg tenker kan ha innvirket på hvorfor hun følte seg tryggere i større grupper. I løpet av praksisen fortalte hun meg nemlig flere ganger at hun ikke visste hva hun følte eller tenkte i henhold til sin levde erfaring eller livssituasjon. Dette kom blant annet til uttrykk i maleøkten ved at hun ikke visste hva hun skulle male fordi hun ikke visste hva hun følte på det aktuelle tidspunktet. I sin refleksjonslogg satte hun ord på det slik: “Jeg har ikke så mye å si fordi jeg vet ikke hva jeg tenker og føler. Har ikke så sterke følelser”. Ut fra sitatet kan man tolke at Siri har liten kontakt med sitt indre følelsesliv. Ross (1978, s. 55) fremhever at man i ulike faser av livet kan ha ulik kapasitet i forhold til tilgangen til eget følelsesliv når han skriver at: “subject-reflexive action depends upon our capacity for intelligent feeling – upon the quality and efficiency of our intelligence of feeling” (Ross, 1978, s. 55). Ut fra dette kan man kanskje tolke at Siri har vanskeligere for å være selvrefleksiv i sine skapende prosesser fordi hun nettopp mangler en dypereleggende kontakt med sitt indre følelsesliv, eller at hun med andre ord har en begrenset følelsesintelligens (i henhold til Ross sin begrepsbetydning). Videre

tenker jeg at dette kan ha vært hovedgrunnen til at hun opplevde gruppesituasjoner som enklere i denne prosessen, fordi hun da fikk muligheten til å la andres følelsesimpulser og levde erfaringer få styre den skapende prosessen, og slik slapp å ta tak i sitt eget følelsesliv.

Ross (1978) er opptatt av at den skapende prosess skal sentreres rundt subjektets følelsesimpuls, og at man gjennom en slik prosess skal oppnå en form for individuell transformasjon eller personlig utvikling. Gjennom praksisen var dette noe jeg også opplevde at gikk igjen i de fleste av elevenes skapende prosesser ved at de bearbeidet (subjektrefleksivt) og medierte (subjektekspressivt) sitt indre følelsesliv. I Siri sitt tilfelle var det imidlertid i flere av hennes skapende prosesser ikke slik, og som veileder opplevde jeg at det var vanskelig å finne frem til Siri sitt sanselige problem (eller hennes følelsesimpuls). Kanskje var dette fordi hun i mange av prosessene manglet den nødvendige 'dype' følelsesimpulsen knyttet til sin levde erfaring, spesielt i møte med fysikalitet og materialitet. Ross (1978, 1980) mente at hvis arbeidet ikke var sentrert rundt en følelsesimpuls ville det heller ikke oppstå en 'løsning' på følelsesimpulsen, eller på det sanselige problem. I dette legger jeg også at det heller ikke kan oppstå en individuell transformasjon hos subjektet. I flere av Siris skapende prosesser hoppet hun direkte fra tilegnelses- og anvendelsesfasen og til den endelige formen (offentliggjøringen) uten noe form for selvrefleksivitet, noe jeg tenker kan ha ført til at hun i disse prosessene mistet muligheten til å oppnå individuell transformasjon. Likevel mener jeg at man i lys av den foretatte analysen kan se at hun på noen områder oppnådde en form for personlig utvikling.

I de to foregående analysene over Iver og Kim har jeg vist til hvordan disse elevene har oppnådd en personlig utvikling, med fokus på deres indre, subjektive forandring. Eller med andre ord hvordan deres følelsesstrukturer har endret seg. Med Siri har imidlertid ikke denne indre transformasjonen vært like synlig eller tilstede i hennes skapende prosesser. Gjennom prosessen har jeg likevel sett at det skjedde en endring i hennes fysiske kroppsspråk og uttrykk. Fra jeg kom og til jeg dro så jeg en forandring i hvordan hun agerte med de andre i klassen samt hvordan hun uttrykte seg både fysisk og muntlig. Slik kan man si at betydningen av arbeidet med fysikalitet som modalitet for Siri først og fremst var at hun ble mer åpen, leken og ekspressiv, og at hennes individuelle transformasjon var knyttet til større åpenhet og ekspressivitet i forhold til egen kropp. Selv om dette ikke er like enkelt å validere, på grunn av manglende eller mindre artikulert datamateriale, er dette en observasjon som jeg mener viser at Siri gjennom prosessen opplevde en form for personlig utvikling – i form av at hun ble mer fysisk og muntlig ekspressiv

i det kollektive rom. Man kan slik si at Siri gjennom fysikalitet som modalitet fikk utviklet seg personlig ved at hun gikk fra å ha et lukket fysisk kroppsspråk til å bli mer ekspressiv i sitt fysiske uttrykk. Dette spesielt gjennom de kollektive gruppesituasjonene som hun ble presentert for i løpet av praksisen.

I lys av denne analysen kan man si at fysikalitetens modale affordans bidro til ulike innfallsvinkler samt muligheter for personlig utvikling hos elevene. Til tross for at elevene ikke uttrykte dette like tydelig i sine refleksjoner tenker jeg at det at de fikk kroppsliggjort seg selv og sin levde erfaring i sitt kunstneriske arbeid videre kan ha hatt en stor innvirkning på nettopp deres personlige utvikling gjennom prosessen. Arbeidet med fysikalitet i møte med sin levde erfaring ga dem også en ny måte å uttrykke seg og sitt indre følelsesliv på enn de var vant til fra før, noe flere av dem trakk frem som positivt med denne modaliteten. Blant annet skrev en av elevene dette: “Det var veldig forfriskende å prøve ut andre måter å uttrykke seg på!” (fra en elevs refleksjonslogg). I kapittel 6 vil jeg se nærmere på fysikalitetens modale affordans i et litt bredere perspektiv og sette den i sammenheng med de andre modalitetene. Videre vil jeg først ta for meg materialitet som modalitet.

5.2.3. Materialitet som modalitet

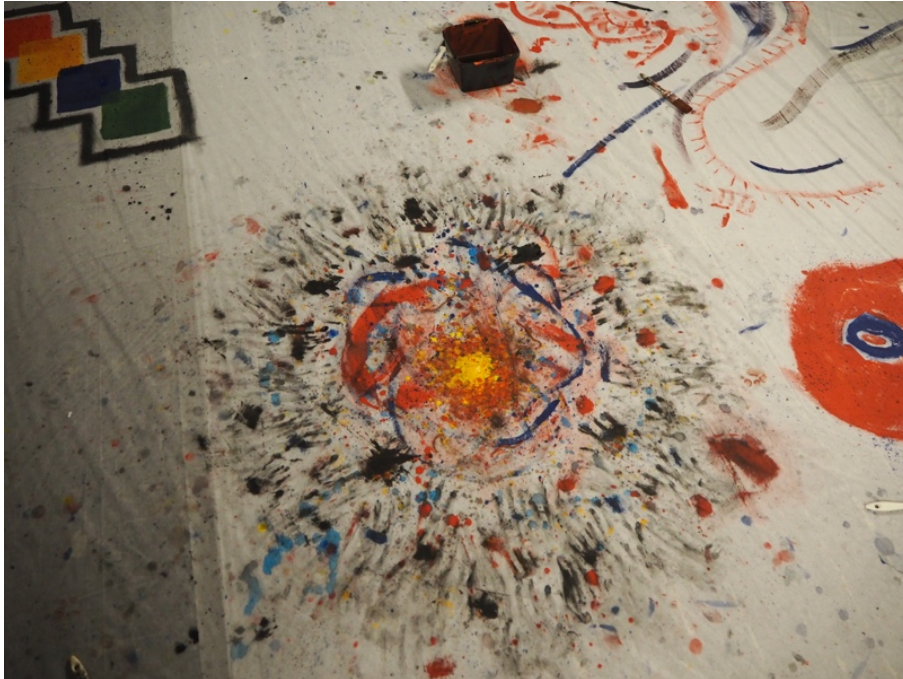
Gjennom praksisen fikk elevene utforske ulike materialer og objekter i møte med sin levde erfaring. Videre vil jeg belyse materialitet som modalitet som en del av min dramapedagogiske forskningspraksis, og trekke frem hvordan jeg mener at denne modaliteten kan ha tilrettelagt for personlig utvikling hos elevene.

Gjennom praksisen ønsket jeg at elevene skulle få lov til å arbeide med ulike objekter og materialer for å tilføre enda en dimensjon i deres kunstneriske og skapende virksomhet i møte med sitt indre følelsesliv. De fikk blant annet utforske, og uttrykke seg gjennom maling, tegning og musikk, i tillegg til at de fikk arbeide med ulike objekter. Man kan si at disse formene for kunstnerisk uttrykk og meningsskaping var en del av praksisens konvensjonalisering, og at elevene gjennom praksisen var nødt til å tilegne seg samt anvende de ulike kunstformenes håndverker og teknikker. Til tross for at jeg ikke la noen føringer på hvordan de for eksempel skulle male og tegne, eller hvordan de skulle anvende de ulike objektene i sin skapende prosess (eller i offentliggjøringen av den) lå det noen fastlagte ‘regler’ for bruken av de ulike

kunstformene. Gjennom praksisen fikk riktignok ikke tilegnelses- og anvendelsesfasen en så stor rolle, det vil si at jeg ikke brukte mye tid på å lære elevene kunstformenes ulike teknikker, men heller la vekt på å la elevene få anvende dem som et redskap for å nå sitt indre følelsesliv samt uttrykke sin levde erfaring gjennom dem. Videre ønsker jeg å se nærmere på hvordan arbeid med slike kunstfaglige materielle virkemidler kan ha fått en innvirkning på deres individuelle transformasjon. I dette vil jeg spesielt fokusere på maling som materialitet.

Elevene fikk i løpet av prosjektet i oppgave å male sine umiddelbare tanker og følelser på en 40² hvit vekstduk. Gjennom dette arbeidet opplevde jeg at elevene var veldig målbevisste helt fra starten av, og at de umiddelbart visste hva de ønsket å male da de entret rommet. Min tolkning av dette er at elevene raskt hadde funnet frem til en sterk indre følelsesimpuls, noe som umiddelbart satte deres skapende prosesser i gang. Kanskje var elevenes målrettethet og seriøsitet også et utfall av at jeg hadde tilrettelagt for en annerledes økt samt introdusert en ny modalitet for dem på en måte som skapte forventning. Jeg ga blant annet elevene beskjed om at jeg ikke ønsket at de skulle snakke sammen idet de entret rommet, og jeg fikk dem til å gå inn hver for seg med noen sekunders mellomrom. For å oppnå en rolig atmosfære hadde jeg også satt på stemningsfull, instrumental musikk samt trukket for de sorte sceneteppene for å begrense rommets inntrykk på elevene. Gjennom disse tiltakene prøvde jeg å tilrettelegge for at elevene skulle oppnå kontakt med seg selv og sitt indre følelsesliv idet de entret rommet og at de ikke skulle bli distraheret av det fysiske eller sosiale miljøet. Jeg ønsket også å oppnå et engasjement og en positiv forventning hos elevene for den skapende prosessen de skulle inn i, spesielt i forhold til den nye modaliteten (maling) som de skulle arbeide med.

I løpet av malingsøkten kom elevenes indre følelsesliv og deres tanker og følelser knyttet til ulike levde erfaringer til uttrykk. Eksempler på dette var Iver som malte noe som skulle symbolisere hans tidligere, voldelige kjæresteforhold (som vist nedenfor).



Iver forklarte selv at området i midten skulle symbolisere ham selv som en ild som ville blusse opp, og at de sorte hendene var hans eks-kjæreste som prøvde å kontrollere ham. Her kan man se at Iver aktivt tok tak i en livserfaring som hadde vært emosjonelt utfordrende, noe som tyder på at han hadde et behov for å få bearbeidet denne hendelsen. Ut fra mine samtaler med Iver kom det også frem at denne livserfaringen var noe han slet med både å akseptere og håndtere emosjonelt. Slik kan man si at denne emosjonelle levde erfaringen var en form for et sanselig, følelsesmessig problem for ham. Ross (1978, s. 57) skriver at det er når følelsesstrukturen er i ubalanse, og man ikke helt vet hvordan man skal føle – mot en person, hendelse eller en situasjon – at man har et slikt følelsesproblem. Videre skriver han at det i skapende prosesser er opp til subjektet å velge mellom å ignorere og undertrykke dette problemet eller å uttrykke det. I tilfellet med Iver valgte han her å tre inn i sitt sanselige følelsesproblem og uttrykke det. I følge Ross (1978) mente han at et av de viktigste målene med den skapende prosess var at subjektet skulle oppnå ny selverkjennelse, eller utvikle sin følelsesintelligens. Ut fra mine observasjoner og samtaler med Iver i løpet av denne økten opplevde jeg at dette var noe som ble oppnådd, noe som også vises i hans egen refleksjonslogg etter økten idet han skrev:

“Dette er min favorittøvelse så langt. Den åpnet en dør der jeg fikk en sjanse til å få ut veldig mye (...) Jeg fikk liksom en sjanse til å åpne meg ordentlig med bilder. Det var mentalt intenst samtidig som det hjalp mye” (fra elevens refleksjonslogg).

Ut fra sitatet kan man lese at han opplevde den skapende prosessen som verdifull, ved at den hjalp ham med å åpne opp og uttrykke sine indre følelser knyttet til sin levde erfaring. Ved bruk av maling som ekspressivt medium fikk Iver slik uttrykt (mediert) sin levde erfaring samtidig som han fikk bearbeidet sine følelser knyttet til den. Ut fra dette mener jeg at man kan si at han opplevde en form for individuell transformasjon, eller personlig utvikling. Iver var riktignok ikke den eneste som opplevde dette i løpet av male-økten. Som beskrevet tidligere i avhandlingen malte blant annet Kim et bilde som skulle vise hans forvirring rundt egen kjønnsidentitet (som vist nedenfor).



Selv skrev Kim dette i sin refleksjonslogg etter malingsøkten: “Jeg likte malingen fordi en kunne få kontakt med seg selv (...) Under malingen føler jeg at jeg gikk inn i meg selv og kunne være tilstede”.

Videre malte eleven Nenne et bilde som i følge henne selv skulle symbolisere hennes indre kaos (som vist nedenfor).



For å vise hvordan modalitetene maling og tekst jobbet sammen i denne skapende prosessen ønsker jeg å vise et lite utdrag fra hennes monolog med tittelen «Kaos på lerretet, kaos på innsiden»:

“Maleriet blir liggende igjen som et bilde på alt det usagte, alt som ville ha blitt sagt hadde jeg bare kunnet. En skål med følelser tømt ut i verden, tømt ut så alle kan se. Liggende igjen til noen tolker den eller tar den vekk, men alltid av samme følelsesmessige betydning for meg, den som malte den. Da den var ferdig malt var alt ute, jeg kjente på en letthet jeg ikke har kjent på veldig lenge. Det var ikke lenger noen fare for at alt skulle renne over inni meg, for alt hadde blitt tømt ut av meg i stedet for. (...) Tanker, drømmer, minner og følelser. Alt på en gang. Kaos på lerretet, men ikke på innsiden” (for hele monologen, se vedlegg 9.14.)

En annen elev, Anna, malte noe som kunne minne om slanger i tre ulike farger med flere mørke hender rundt (som vist nedenfor).



Selv sa Anna at bildet skulle representere hvordan det føltes å være innestengt i seg selv uten å klare å slippe ut på egenhånd, hvorpå hun i refleksjonsrunden etter økten delte at dette handlet om hennes fortid da hun på barneskolen ble så sjenert at hun til slutt sluttet å snakke (se vedlegg 9.15 for hennes monolog knyttet til maleriet). I en samtale etter økten fortalte hun meg også at opplevelsen hadde hjulpet henne med å forstå seg selv bedre.

Alle disse fire eksemplene sier noe om hvordan elevene gjennom bruk av maling fikk utløp for, samt uttrykt sin levde erfaring. Dette er noe som også fremkommer i elevenes refleksjoner etter økten. Blant annet skriver eleven Nenne dette: “Jeg har aldri malt så mange følelser før og det var så utrolig befriende. Har ikke følt meg så lett på år og dag. Takk!”. En annen elev skriver dette: “Takk for at vi fikk en time hvor vi fikk gjøre noe som «er» oss”. Ut fra disse sitatene kan man tolke at økten på en eller annen måte har rørt noe ved elevene, og at de har fått personlig utbytte av den. Videre så det gjennom refleksjonsloggene ut til at malingsprosessen førte til en

indre reise hos elevene som kan ha vært med på å gi elevene en form for ny selverkjennelse, eller at de i Ross (1978) sin terminologi fikk utviklet sin følelsesintelligens. På spørsmål om hva elevene hadde lært i løpet av økten skrev deriblant Kim dette: “Jeg har lært om meg selv. For å være ærlig, det viktigste av alt”. I lys av disse analysene kommer det tydelig frem at materialitet (i dette tilfellet maling) som modalitet kan ha fått en innvirkning på elevenes personlige utvikling. Det viser at elevene, gjennom bruk av ulike materialer i møte med sin levde erfaring, kan ha fått anvendt og bearbeidet sine følelsesimpulser på en slik måte som har bidratt til en form for individuell transformasjon. Til tross for at det er vanskelig å slå fast om dette er en *varig* transformasjon mener jeg likevel at både elevenes malerier og refleksjonsnotater indikerer at de gjennom de ulike skapende prosessene opplevde en endring i sine følelsesstrukturer knyttet til sine levde erfaringer. Som igjen kan si meg noe om at de ulike prosessene har bidratt til, samt tilrettelagt for, at elevene har oppnådd en form for personlig utvikling eller individuell transformasjon.

5.3. Oppsummering av analyse

I dette kapitlet har jeg lagt frem den dramapedagogiske forskningspraksisens kunstfaglige, multimodale innganger. Her har jeg sett på hvordan kunstnerisk arbeid og meningsskapning i de tre modalitetene tekst, fysikalitet og materialitet på ulike måter har innvirket på elevenes personlige utvikling og individuelle transformasjon gjennom prosessen. Her har jeg blant annet trukket frem hvilken modal affordans jeg mener at de ulike modalitetene hadde i møte med elevenes levde erfaringer, med hensyn til elevenes potensielle personlige utvikling gjennom praksisen. I dette har jeg også gitt et lite innblikk i hvordan jeg mener at de ulike modalitetene opererer på forskjellige måter i møte med elevenes levde erfaring i en skapende prosess, samt gjennom analysene vist at de ulike modalitetene nettopp bidro til ulikt meningspotensiale hos elevene gjennom praksisen. I dette arbeidet har jeg videre forsøkt å redegjøre for hvordan jeg som dramapedagog har tilrettelagt for personlig utvikling hos elevene blant annet gjennom å skape trygge rammer for dem i alle fasene av deres skapende prosesser – samt generelt gjennom hele praksisen.

Gjennom dette arbeidet har jeg brukt relevant teori fra blant annet Ross og prøvd å sette min egen forskningspraksis i lys av hans dramapedagogiske læringssyn samt hans fokus på personlig utvikling gjennom en kunstnerisk, skapende virksomhet. TACC-modellen har i dette

arbeidet også vært sentralt fordi det har bidratt til å forstå praksisen og de skapende prosessene i sin helhet. Ved bruk av fasebegrepene har jeg også forsøkt å vise til hvordan elevenes skapende prosesser gjennom denne forskningspraksisen også har fungert i praksis, fra start og til slutt. Videre har begreper som følelsesimpuls, kunstnerisk medium, følelsesintelligens, levd erfaring, (multi)modalitet og modal affordans, samt de ulike begrepene i Ross sin TACC-modell (Ross et al., 1993) alle vært viktige for å kunne belyse og begrunne min dramapedagogiske forskningspraksis i et praktisk-teoretisk perspektiv. Ved bruk av elevenes refleksjoner fra både samtaler, refleksjonslogger og spørreskjema har jeg gjennom analysene også forsøkt å levendegjøre det empiriske datamaterialet for å kunne belyse og begrunne mine egne analyser og refleksjoner. Videre ønsker jeg i neste kapittel å gå nærmere inn på, og drøfte den dramapedagogiske forskningspraksisen som helhet – samt analysene som tatt for seg i dette kapitlet.

Kapittel 6 – Drøfting av den dramapedagogiske forskningspraksisen

6.0. Drøfting av forskningsfunn

I dette kapitlet vil jeg se nærmere på den dramapedagogiske forskningspraksisen som helhet, og gjøre en drøfting av avhandlingens foretatte analyser. Videre vil jeg diskutere praksisens ulike modaliteter i et mer helhetlig perspektiv, dette blant annet fordi jeg ønsker å belyse andre sider ved de ulike modalitetene som kanskje ikke har kommet like godt frem i analysene. Fokuset vil riktignok være på de ulike modalitetenes potensiale til elevenes personlige utvikling fordi dette er direkte knyttet til avhandlingens forskningsspørsmål. I forbindelse med dette vil jeg også drøfte om jeg som dramapedagog kunne ha tilrettelagt for personlig utvikling hos elevene på andre måter, herunder om jeg eksempelvis kunne ha distansert elevene mer fra seg selv og sin levde erfaring i sine skapende prosesser. I siste del av drøftingen vil jeg så trekke frem et nytt teoretisk perspektiv på begrepet transformasjon, og drøfte om jeg i lys av denne begrepsforståelsen – i tillegg til elevenes refleksjoner fire måneder etter endt prosjekt – kan slå fast at elevene gjennom prosessen opplevde en individuell transformasjon, eller personlig utvikling.

6.1. Drøfting av de multimodale inngangene til personlig utvikling

Gjennom arbeidet med denne avhandlingen har det oppstått mange spørsmål og refleksjoner knyttet til egne valg i forhold til den dramapedagogiske forskningspraksisen. Videre ønsker jeg å drøfte noen av disse valgene, herunder spesielt anvendelsen av multimodale innganger til elevenes personlige utvikling.

I analysene som omhandler tekst som modalitet har jeg trukket frem hvordan to elevers (Iver og Kim) arbeid med sin levde erfaring gjennom ulike tekstformer har fått innvirkning på deres personlige utvikling. Her har jeg lagt frem hvordan deres skapende prosesser forløp seg i praksis, samt satt lys på hvordan jeg mener at de gjennom de tekstlige skapende prosessene gjennom praksisen opplevde en form for personlig utvikling. I lys av disse analysene mener jeg at man kan se at tekst som modalitet kan være en utmerket måte å arbeide med en gruppe folkehøgskoleelevers levde erfaring, og at elevene gjennom et slikt kunstnerisk arbeid

potensielt kan utvikles på et personlig plan. Gjennom praksisen var dette noe jeg også observerte, og i mine refleksjonsnotater skrev jeg blant annet: “Jeg opplever at elevene er mer personlige og uttrykker sin identitet og levde erfaring tydeligere gjennom tekst enn f.eks. fysikalitet. Her får de uttrykt og fortalt om sine indre tanker, følelser og erfaringer på en nær og direkte måte”. Oppsummert kan man si at tekst som modalitet opplevdes som en verdifull kunstfaglig inngang for å arbeide med elevenes levde erfaringer gjennom hele praksisen. Av elevenes refleksjonslogger kan man også lese at dette er noe de selv opplever, som vist under:

“Jeg likte skrivingen best. Det ga meg størst mulighet for å få uttrykt meg selv”

“Der eg har fått uttrykt meg sjølv best er kanskje i det skriftlige, det blir på ein måte mindre abstrakt”

“I liked that I could reflect on myself a lot during the writing (...) It helped a lot to write about things that I had on my mind”

“Jeg likte best monologen. Det var lettere å nå ting som betydde noe for meg da”

Ut fra disse sitatene kan man lese at elevene opplevde teksten som et trygt rom der de kunne få lov til å utforske seg selv og sin levde erfaring – og at de gjennom teksten opplevde at det var enklere å reflektere over, og uttrykke sin levde erfaring. Dette er en observasjon som jeg mener er viktig for egen forskning fordi det sier noe om tekstens modale affordans i henhold til å oppnå personlig utvikling hos elevene. Det gir meg også en indikasjon på at valg av tekst som modalitet var et riktig valg for med hensyn til å tilrettelegge for at en slik personlig utvikling skulle få ta sted. Gjennom praksisen fikk jeg også tilbakemeldinger fra elevene om at det var gjennom tekstarbeid at de opplevde å få uttrykt sin levde erfaring på best mulig vis. Ut fra dette kan man si at teksten i denne praksisen hadde størst betydningspotensiale (eller modal affordans) i møte med elevenes levde erfaring i den skapende prosess. Slik jeg ser det handler dette om tekstens konkrete form og betydning, og at man gjennom tekst får muligheten til å uttrykke ens egne tanker og følelser veldig tydelig. Tekstens konkrete form og dens potensiale for å arbeide *grundig* med sitt indre følelsesliv på denne måten var imidlertid ikke noe som tiltrakk seg alle gjennom prosessen. Blant annet var det flere som gjennom prosessen uttrykte at de opplevde tekst som en litt for nærgående måte å arbeide med sin levde erfaring. Min tolkning av dette er at tekst som modalitet for noen i en slik prosess kan være utfordrende fordi de ikke ønsker eller tør å åpne opp eller eksponere seg selv. Likevel var tekst den modaliteten

som skilte seg klart ut på spørsmål om hvilket formspråk elevene hadde likt best å arbeide med. Kanskje kan dette også si noe om at akkurat denne elevgruppen nettopp ønsket å gå inn i sitt indre følelsesliv og reflektere over, samt uttrykke det i en skapende prosess. Dette kan igjen kanskje belage seg på elevgruppens følelsesmessige utfordringer og problemer i en sårbar alder, der det ofte er en del usikkerhet i forhold til seg selv og fremtiden. Videre kan man trekke koblinger mellom dette og folkehøgskolens formål, nemlig utvikling av *hele mennesket* – der personlig utvikling og vekst står sterkt i fokus. Som kanskje nettopp er grunnen til at elevene har valgt et slikt år.

I analysen av fysikalitet som modalitet trakk jeg frem spesielt en elevs (Siri) opplevelse som jeg mente kunne vise modalitetens meningspotensiale i henhold til personlig utvikling. I denne analysen kunne man se at fysikalitetens modale affordans var mer tvetydig enn for eksempel tekstens. Videre så man at elevene gjennom denne modaliteten lettere kunne unngå den individuelle transformasjonsprosessen på grunn av modalitetens mer flytende form, eller i det minste at denne transformasjonen ble mindre synlig for meg som observatør. Fysikalitetens 'flytende' form ga blant annet elevene muligheten til å ikke gå inn i sine levde erfaringer på en like nærgående måte som de i større grad var nødt til i arbeid med tekst. Dette var noe som for flere opplevdes som befriende og positivt. Ut fra analysen kan man se at fysikalitet som modalitet også tilfører andre positive sider, som kanskje er særegent for nettopp denne modaliteten. Den tilbyr blant annet elevene å komme i kontakt med den ikke-logiske og rasjonelle siden ved seg selv, noe som fremstår som en verdifull kvalitet i møte med denne ungdomsgruppen (som tilhører en ellers selvrefleksiv og selvsensurerende ungdomskultur). Dette er noe jeg også mener vises i elevenes refleksjoner. Blant annet skrev eleven Kim dette: "Jeg likte at jeg kunne uttrykke følelser jeg opplevde på en mer fysisk måte. Jeg kunne liksom få være i følelsen og vise den, i motsetning til å forklare den" (fra elevens svar på spørreskjema). Mens en annen elev, Anna, skrev dette: "Jeg synes det er lettere å uttrykke seg uten at man trenger å si noe. Det er liksom sterkt i seg selv". Til tross for at denne modaliteten på noen områder ikke bidro like direkte til individuell transformasjon hos elevene (eller at denne transformasjonen ble mindre synlig) mener jeg at modalitetens kvalitet ligger i dens fokus på, og oppbygging av nærvær, sanselighet og kroppslig tilstedeværelse – egenskaper som på mange måter skaper grunnlaget for å nettopp oppnå individuell transformasjon gjennom skapende og kunstnerisk virksomhet. Dette mener jeg også gjenspeiles i analysen av Siri, der man så at hun gjennom prosessen gikk fra å være kroppslig introvert til å bli mer ekspressiv – og gjennom

dette også åpnet seg mer for både seg selv og andre. Man kan slik si at denne modaliteten var en viktig brikke i elevenes transformasjonsprosesser, selv om det kanskje ikke var denne modaliteten som sto mest sentralt i om det *faktisk* oppsto en transformasjon eller ikke. Slik jeg ser det er også all dramapedagogisk praksis avhengig av fysikalitet for å få elevene i gang i deres skapende prosesser, både i form av oppvarming og annen kroppslig utøvelse i forskjellige øvelser og spillsituasjoner.

Angående materialitet som modalitet kan man ut fra analysene se at denne var verdifull i henhold til å oppnå personlig utvikling hos elevene. Spesielt mener jeg at man ut fra de fire maleriene som vist i analysen av materialitet kan si at dette ble et synlig resultat. Gjennom malingsøkten malte elevene sine innerste tanker og følelser, og uttrykte dette på en veldig ekspressiv måte. Da elevene etter økten skulle forklare meningen bak maleriet sitt kom det også frem mange personlige (og hos flere sterkt emosjonelle) historier og minner knyttet til elevenes levde erfaringer. Gjennom dette arbeidet kunne man virkelig se at elevene fikk bearbeidet sine levde erfaringer, samt at de gjennom en indre transformasjonsprosess opplevde ny selverkjennelse. Slik kan man si at materialitet som modalitet i dette prosjektet – spesielt gjennom malings-prosessen – hadde et verdifullt meningspotensial. Med dette mener jeg at modalitetens affordans nettopp bidro til at elevene fikk utviklet seg på et personlig plan – gjennom mediering og bearbeiding av sin levde erfaring i møte med maling som kunstnerisk medium.

Ut fra analysen og drøftingen av praksisfunnene fremkommer det at spesielt teksten skilte seg positivt ut i henhold til potensiale til å oppnå personlig utvikling hos elevene. Kanskje er dette fordi tekstens meningspotensiale nettopp er mer konkret og tydelig, og at elevene derfor opplevde dette som en enklere og mer naturlig modalitet å uttrykke seg gjennom – i møte med sin levde erfaring. Det kan også skyldes at mine valg av konvensjoner og regler for de ulike modalitetene la opp til at nettopp denne modaliteten skulle bli mottatt og anvendt mer hensiktsmessig enn de andre. Avslutningsvis er det likevel viktig å understreke at jeg gjennom analysen har sett at alle de tre modalitetene har hatt en innvirkning på elevenes personlige utvikling gjennom den dramapedagogiske forskningspraksisen. Samt at alle de tre modalitetene har vært viktige for å oppnå et helhetlig prosjekt og en mer helhetlig modal affordans i henhold til praksisens formål.

6.2. Åpning eller lukning? – distansering som mulig grep

Gjennom min dramapedagogiske forskningspraksis fikk elevene muligheten til å ta i bruk tidligere opplevelser og erfaringer, og gjennom kunstnerisk arbeid ble deres levde erfaring bearbeidet og mediert. Den levde erfaringen gikk slik fra å kun eksistere i deres indre livsverden, til å bli presentert som kunstnerisk form i den ytre. Slik kan man også si at praksisens utøvelse og skapende formverk var autobiografisk (basert på levd erfaring og opplevelser fra livet), eller hadde innslag av autobiografisk materiale¹⁴. Gjennom praksisen opplevdes dette arbeidet stort sett som positivt for meg som prosjektleder, og etter inntrykk fra elevene – også for dem. Elevene åpnet seg og delte av seg selv, og jeg kunne i flere av deres skapende prosesser se at de gjennom kunstnerisk arbeid med sin levde erfaring utviklet seg følelsesmessig – eller i Ross (1978) sitt perspektiv, at de fikk utviklet sin følelsesintelligens. Til tross for dette kunne prosjektets tematiske ramme også føre til utfordrende situasjoner. Ross setter ord på noen av utfordringene ved et slikt arbeid på denne måten:

“(…) there is some anxiety lest pupils become over-excited or over-emotional, lest responses too personal or too painful are accidentally triggered. Drama seems particularly prone to run expressively riot – the line between the real and the symbolic is not always clearly drawn or easily maintained” (Ross, 1980, s. 99).

Gjennom eget dramapedagogisk prosjekt var disse utfordringene også tilstede. Ettersom elevene tok tak i sine levde erfaringer gjennom sine skapende prosesser oppsto det en del følelsesmessige reaksjoner. Som vist i analysen av Iver ser man eksempelvis at han gjennom praksisen brukte de ulike modalitetene for å bearbeide og uttrykke sine levde erfaringer fordi det var noe han selv hadde et personlig behov for. Iver hadde i denne skapende prosessen valgt å arbeide ut fra en levd erfaring som han hadde sterke følelser knyttet til, noe som igjen førte til at det oppsto emosjonelle reaksjoner (eksempelvis i form av at han begynte å gråte). Gjennom praksisen var dette beskrivende for flere av elevenes skapende prosesser, ved at det var flere elever som opplevde følelsesmessige reaksjoner knyttet til sine levde erfaringer. Noe jeg etterhvert observerte var at hvis jeg åpnet opp for at elevene skulle stå fritt til å selv velge hvilke

¹⁴ “Autobiographical performances are based on facts and truths about the performer, taken from the performer’s lived experience (...) It is not a blueprint of the lived experience, but a result of a creative mediation of the experience” (Haagensen, 2014, s. 104).

typer levde erfaringer de skulle få arbeide ut fra så endte det ofte opp med at elevene hentet frem triste og mørke livserfaringer. Blant annet var det flere som brukte levde erfaringer knyttet til mobbing, død og utfordrende nære relasjoner i sine skapende prosesser. Grunnen til dette var kanskje at elevene i denne klassen hadde et behov for å kunne få ut sine indre tanker og følelser knyttet til sine levde erfaringer – og at de gjennom dette prosjektet nettopp søkte en form for individuell transformasjon. Elevenes trang til å arbeide med utgangspunkt i sine negative levde erfaringer var noe jeg etterhvert måtte tone ned fordi jeg ikke ønsket at de gjennom prosjektet stadig vekk skulle fordype seg i tunge og negative følelser. I en økt der planen var å la elevene få plukke objekter i naturen som de skulle ha en form for tilknytning til valgte jeg derfor å legge til at det måtte være noe de hadde en *positiv* tilknytning til. Eller som i en annen økt der elevene fikk i oppgave å komme på minner tilknyttet en person som de hadde en *god* relasjon til i stedet for at de skulle velge helt fritt. Man kan her si at jeg la til rette for et positivt fokus og prøvde å dempe fokuset på negative levde erfaringer – samt at jeg la noen normer og regler i bunn for å unngå en kollektivt dårlig stemning. Videre forsøkte jeg gjennom praksisen å beskytte elevene ved å distansere dem fra deres levde erfaringer gjennom å tilby arbeid med ulike modaliteter. Dramapedagog Stig A. Eriksson har skrevet om distansering i kunstneriske kontekster, og skriver blant annet om distanse som en form for beskyttelse:

“Protection by distancing is (...) utilized to act as a safeguard from unwanted emotional reactions when a drama is dealing with difficult or sensitive themes: “It can be a useful method of protecting participants by distancing them from moments which are potentially too difficult emotionally”” (Fleming, 1994, Eriksson, 2009, s. 36).

Gjennom prosjektet var dette noe jeg hadde i bakhodet etterhvert som jeg observerte at elevene ofte gikk inn i det tunge og triste i åpne oppgaver, og i løpet av praksisen oppsto det et behov for å beskytte elevene emosjonelt. Blant annet brukte jeg objekter og materialer som distansegrep ved at jeg ga elevene ulike ting eller materialer å arbeide med som de ikke hadde noen form for tilknytning til (som eksempelvis ballonger eller såpebobler). Denne formen for medierende distanse var også noe elevene selv på eget initiativ tok i bruk gjennom prosessen. Også maling og tegning ble brukt som medierende modaliteter for å oppnå distanse mellom elevene og deres levde erfaringer, ved at de gjennom bruk av disse materialene fikk muligheten til å mediere og bearbeide sin levde erfaring gjennom et kunstnerisk medium. I den sammenhengen er det viktig understreke at teksten også er et slikt medium. Likevel finnes det

en stor (og viktig) forskjell i måten den levde erfaringen medieres ved bruk av eksempelvis tegning og tekst. Tekst som modalitet er i større grad bygget på en logisk og virkelighetsnær (autobiografisk) fremstilling av levd erfaring og har mindre direkte mediering og bearbeidelse enn de andre modalitetene. Som nettopp er grunnen til at spesielt monologarbeidet i denne praksisen fremstår som særlig transparent, sårbart og ubeskyttet. Her kan man si at de andre modalitetene, med særlig vekt på bruken av materialitet i det kunstneriske arbeidet, bidro til en større distanse fordi den i større grad åpnet opp for en bearbeiding og mediering av elevenes levde erfaringer.

Til tross for at jeg forsøkte å legge til rette for distanse ved å tilby elevene noen verktøy og virkemidler for bearbeiding og mediering av deres levde erfaringer, er jeg likevel bevisst på at jeg som dramapedagog kunne ha tilrettelagt enda mer ved å ha tilbydd dem flere distanseringsteknikker. Et eksempel på dette kunne vært å la elevene få fremføre andres tekster i stedet for sine egne. I Kims skapende monolog-prosess der offentliggjøringen ble utfordrende kunne kanskje dette ha vært en potensiell løsning for å øke graden av distanse, noe som muligens igjen kunne ha ført til et større personlig utbytte av den skapende prosessen (med tanke på elevens potensiale til individuell transformasjon). Kanskje hadde et slikt distanseringsgrep også skapt en kollektivt lettere atmosfære, og slik gjort prosessen enklere emosjonelt for både dem og meg. I praksisen ble dette også vurdert, men valgt bort fordi jeg tenkte at ved å la elevene fremføre sine egne monologer ville de få en større tilknytning til eget kunstnerisk produkt samt at jeg ønsket at de selv skulle få fullføre sine egne skapende prosesser. Noe elevene selv også uttrykte at de ville. For et eventuelt neste prosjekt kunne dette likevel ha vært en mulig inngang for å økt distansen mellom elevene og deres skapende prosesser (samt produkter), eller mellom deres private, individuelle sfære og den offentlige.

Videre kunne det ha vært en mulighet å la elevene få arbeide mer fysisk eller materielt (enn tekstlig) med sine levde erfaringer, da de gjennom prosjektet syntes å komme særlig nært inn på egne livserfaringer i sine tekster. For eksempel kunne det vært en mulighet å oftere gi elevene objekter eller materialer å forholde seg til under fremføringene slik at de kunne hatt et mer utenforliggende (og mindre personlig) fokuspunkt. Et annet grep kunne ha vært å la elevene få fremføre på en mindre tradisjonell måte, ved at de ikke hadde skapt en scene/sal-illusjon, men heller fremført sine kunstneriske produkter på andre vis. Eksempelvis kunne det vært en idé å la elevene fremføre i en ring, eller fremføre mens de var spredd utover i rommet – uten at

noen var i hovedfokus. Det kunne også ha vært en mulighet å la dem fremføre det som skyggespill, eller for eksempel tatt i bruk dukker for å gi dem et distanserende virkemiddel. Kanskje kunne de også ha delt opp monologene sine og fremført dem stykkevis etter tur, eller bare presentert noen små utdrag av dem. Eller de kunne ha fått spilt inn monologene sine slik at de hadde sluppet en direkte form for fremføring. Alle disse grepene kunne ha vært mulige distanserings-teknikker som hadde bidratt til økt emosjonell ‘beskyttelse’, og for videre prosjektarbeid innen dette feltet ville det kanskje ha vært interessant å undersøke hvordan slike distanseringsgrep ville ha påvirket elevenes skapende prosesser, samt deres individuelle transformasjonsprosesser.

6.3. Prosjektets innvirkning på elevene – da og nå

Gjennom arbeidet med analysene har jeg fordypet meg i det empiriske datamaterialet og slik fått et overblikk over hvordan elevene opplevde prosjektet både underveis og umiddelbart etter endt prosjekt. Ut fra datamaterialet har jeg fått tilbakemelding på at klassen som helhet opplevde prosjektet som positivt, blant annet skrev tre ulike elever disse refleksjonene som oppsummering av prosjektet:

“Jeg mener at det har vært en emosjonelt befriende og lærerik prosess”

“Har blitt mykje betre kjend med meg sjølv og resten av klassen i løpet av denne prosessen”

“Dette prosjektet har i sin helhet vært en styrkende opplevelse og en livserfaring”

Ut fra disse sitatene kan man se at elevene bruker positive og ‘store’ ord om prosessen, som blant annet befriende, lærerik og styrkende. Dette er ord som går igjen i flere av elevenes refleksjonslogger samt svar på spørreskjema. I lys av elevenes refleksjoner under og etter prosjektet (samt ut fra avhandlingens foretatte analyser) kan man tolke at elevene på ulike måter har opplevd en form for personlig utvikling. Gjennom analysene ble det også synlig hvordan noen av elevene gjennom sine skapende prosesser også opplevde en form for individuell transformasjon – dette i form av at de oppnådde ny selverkjennelse (og slik fikk utviklet sin følelsesintelligens). I etterkant av prosjektet har jeg imidlertid tenkt på om transformasjonen som jeg mener at jeg så hos noen av elevene har vært varig – eller om den har fått noen

innvirkning på dem i tiden etter endt prosjekt. På bakgrunn av dette tok jeg kontakt med elevene fire måneder etter at prosjektet var over, der jeg stilte dem disse to spørsmålene: 1. Gjennom prosjektet, lærte du noe om deg selv (eller opplevde du noe) som har hatt betydning for deg i etterkant? Beskriv i så fall hva og på hvilken måte og 2. Hvis du skal trekke frem et minne fra prosessen som var mest lærerikt og utviklende (personlig/faglig), hvilket er det? Beskriv hvilket og hvorfor.

Til tross for at elevenes svar på disse spørsmålene (se vedlegg 9.11.) indikerer at de fortsatt er positive til prosjektet samt deres eget utbytte av det, blir det likevel synlig at det har gått en stund siden prosjektet endte. Dette vises blant annet ved at elevene bruker mindre bastante ord om praksisen, men heller ordlegger seg litt mer løst. Gjennom analysene har ordet ‘individuell transformasjon’ (i henhold til Ross et.al., 1993) blitt brukt for å sette ord på hvordan jeg mener at noen av elevene gjennom prosjektet opplevde en form for personlig utvikling i kunstnerisk arbeid med sine levde erfaringer. Selv om jeg mener at dette begrepet er berettiget og verdifullt i denne sammenhengen, opplever jeg at det er et litt utfordrende begrep å anvende. Dette fordi begrepet kan antyde at en spesifikk praksisopplevelse har endret eleven på lang sikt, noe den ikke nødvendigvis har gjort. Til tross for at flere av elevene gjennom praksisen uttrykte at de forskjellige øktene på noen måter hadde vært nettopp personlig utviklende for dem, og dette er noe jeg også har behandlet i mine analyser, kan jeg som forsker ikke fastslå at dette har ført til en *varig* personlig endring. I den sammenheng synes jeg det er interessant å trekke frem Schechner (1981, 2013) og hans syn på transformasjon i kunsten. Schechner mener at transformasjon innebærer at en aktør blir *varig* forandret. Videre bruker han begrepet *transportation* om det han mener er det mest vanlige for aktøren å oppleve i ulike kunstformer, som kan oversettes med ‘forflytning’. Han skriver: “In a transportation, one enters into the experience, is “moved” or “touched” (...), and is then dropped off about where she or he entered (...) She has been “transported” – taken somewhere – not “transformed” or permanently changed” (Schechner, 2013, s. 72)

I lys av Schechners begrepsforståelse av transformasjon kan man diskutere om elevene gjennom prosjektet opplevde en transformasjon, eller om de i stedet opplevde en forflytning. Elevenes svar fire måneder etter endt prosjekt var både overraskende og forventet ut fra mine antagelser. Blant annet kunne jeg lese ut fra noen av elevene sine svar at de ikke opplevde at prosjektet hadde bidratt til noen form for varig personlig endring. En elev skrev deriblant dette:

“Jeg vet egentlig ikke, jeg føler at jeg oppdaget en del ting om de ulike følelsene mine, men har ikke merket så mye i etterkant. Kanskje det at jeg står sterkere i følelsene mine enn jeg trodde, jeg er ikke sikker”.

Den samme eleven skrev fire måneder tidligere om prosjektet at hun gjennom prosjektet hadde lært mye om seg selv, og at hun hadde fått nye verktøy for å takle sine egne følelser. Her kan man se at tiden mellom opplevelsen og refleksjonene har hatt mye å si, og at eleven har beveget seg lengre unna sin umiddelbare følelse av lærdom og personlig utvikling gjennom prosjektet. I tråd med Schechners teoretiske perspektiv kan man kanskje her si at eleven gjennom prosjektet opplevde en større grad av ‘forflytning’ fremfor transformasjon. Men det er også flere eksempler på elever som tilsynelatende har opplevd en varig endring – eller en transformasjon (i henhold til både Ross og Schechners begrepsforståelse), dette i form av personlig selverkjennelse og innsikt samt sosial og faglig utvikling. Eksempelvis skriver eleven Anna dette:

“Gjennom prosessen lærte jeg ting om meg selv, som jeg egentlig alltid har visst om, men som jeg nå for første gang snakket høyt om. Det har i etterkant fått meg til å skjønne mer om hvorfor jeg tenker og gjør ting på min måte” (fra elevens svar på oppfølgingsspørsmål).

Ut fra sitatet kan man lese at eleven Anna gjennom prosjektet opplevde større innsikt i sitt eget følelsesliv, noe som hun i etterkant av prosjektet også har tatt med seg. I lys av Schechners teoretiske perspektiv mener jeg i dette tilfellet at man kan indikere at eleven har blitt forandret, gjennom at hun har blitt mer selvbevisst og (i min tolkning av dette sitatet) mer trygg i seg selv. Andre elevers svar kan også indikere en form for transformasjonsprosess, blant annet trekker flere elever frem at de i etterkant av prosjektet har hatt lettere for å åpne seg og dele personlige ting med andre rundt seg. Eller som eleven Iver skriver: “Det har hjulpet meg å fortelle om min fortid til andre mennesker”.

Ved å belyse og drøfte de foregående analysene samt de forelagte empiriske dataene mener jeg at prosjektet har klart å tilrettelegge for en form for personlig utvikling hos flere av elevene som deltok i forskningspraksisen. Selv om dette er vanskelig å få slått fast for sikkert, kan svarene som elevene har gitt – både under og etter endt praksis – indikere at det har skjedd en endring

i noen av elevenes indre følelsesliv knyttet til deres levde erfaringer. Noe jeg igjen mener kan sies å være en form for individuell transformasjon eller personlig utvikling.

Kapittel 7 – Avslutningsvis

7.0. Sammenfatning av avhandlingen

Gjennom denne avhandlingen har jeg gått i dybden på egen dramapedagogisk forskningspraksis, og ved bruk av relevant metodologisk og faglig teoretisk forankring forsøkt å sette ord på sammenhengen mellom egen praksis og teori. Videre har avhandlingens formål vært å avdekke hvordan dramapedagogen kan tilrettelegge for personlig utvikling hos en gruppe folkehøgskoleelever (i en avgrenset kontekst), ved bruk av multimodale kunstfaglige innganger til arbeid med deres levde erfaring. Som jeg innledningsvis skrev ønsket jeg gjennom egen dramapedagogisk forskningspraksis å sette elevene i sentrum, og la deres individuelle levde erfaringer få styre den kunstneriske og skapende virksomheten. Jeg ønsket på denne måten å gi elevene muligheten til å mediere og bearbeide sine levde erfaringer gjennom sine skapende prosesser. Sist, men ikke minst ønsket jeg at elevene gjennom den aktuelle praksisen skulle få utforske, samt lære noe om seg selv – som igjen muligens kunne gi grobunn for en personlig utvikling eller vekst hos enkeltindividet. I denne avhandlingen har jeg gjennomført analyser av empirisk data som belyser disse aspektene. Jeg har også sett nærmere på min egen rolle (som dramapedagog og forsker), både i praksisen som helhet samt som en del av elevenes skapende prosesser. Analysene som er foretatt i denne avhandlingen mener jeg viser tydelig hvordan enkelte elever i denne klassen nettopp opplevde en form for personlig utvikling, eller individuell transformasjon. Ved nøye gransking av forskningspraksisens innsamlede empiriske data har jeg videre fått en god innsikt i hvordan elevene opplevde prosessen som helhet, både i henhold til hvordan de opplevde det å dele åpenhertig av seg selv og sin levde erfaring, og hvordan de opplevde praksisens multimodale kunstfaglige innganger til deres skapende prosesser. Elevene har gitt meg et rikt og verdifullt datamateriale som har vært viktig i arbeidet med denne avhandlingen, spesielt i arbeidet med å analysere og drøfte praksisen. Videre vil jeg i dette kapitlet sammenfatte praksisens forskningsfunn, og gjennom dette forsøke å svare på avhandlingens forskningsspørsmål.

7.1. Svar på avhandlingens forskningsspørsmål

Denne masteravhandlingens forskningsspørsmål lyder som følger: “*Hvordan kan dramapedagogen tilrettelegge for personlig utvikling gjennom arbeid med levd erfaring hos en gruppe folkehøgskoleelever ved bruk av multimodale kunstfaglige innganger?*”. Gjennom arbeidet med denne avhandlingen har jeg innsett at det ikke finnes kun ett svar, men mange. Likevel er det noen interessante og verdifulle aspekter som har skilt seg ut i søken etter svar på forskningsspørsmålet. Videre vil jeg ta for meg noen av disse.

I arbeidet med min dramapedagogiske forskningspraksis var det viktig å etablere en trygghet og gjensidig tillit mellom meg og elevene – samt elevene seg imellom. Som drama- og teaterpedagog mener jeg at dette er en av de aller viktigste verdiene som må være tilstede for at man skal oppnå en god lærer/elev-relasjon. Slik sier jeg meg enig i Ross og hans tanke om at noe av det aller viktigste for dramapedagogen inn i en kreativ og skapende virksomhet er nettopp en stabil og trygg lærer/elev-relasjon, eller som han selv skriver “The building of the good-enough relationship is the first essential” (Ross, 1978, s. 28). Avhandlingens forskningsspørsmål går ut på hvordan dramapedagogen kan legge til rette for personlig utvikling hos en gruppe folkehøgskoleelever gjennom ulike multimodale kunstfaglige innganger. Et av svarene på dette mener jeg ligger i nettopp dramapedagogens rolle og funksjon; hvordan man som dramapedagog og medmenneske kan få et annet menneske til å føle seg nok trygg og komfortabel til at det ikke lenger er skummelt å åpne seg, men at det tvert imot blir en naturlig del av den dramapedagogiske praksisen (og livet generelt). Gjennom etablering av en trygg lærer/elev-relasjon i denne praksisen tenker jeg at jeg oppnådde dette. Som nevnt tidligere i oppgaven tenker jeg også at valg av metodeplattform (lek og improvisasjon) la et godt grunnlag for trygghet og samhold i den aktuelle elevgruppen. I tillegg tenker jeg også at skolekonteksten for praksisen kan ha innvirket på elevenes åpenhet og (ønske om) personlig utvikling. Dette grunnet at folkehøgskolen som institusjon er kjent for sitt fokus på utvikling av *hele mennesket*, og der kanskje det aller mest sentrale (både fra skolens og elevenes perspektiv) ligger i nettopp et ønske om personlig utvikling og vekst. Selv om jeg gjennom praksisen opplevde etablering av en god og trygg relasjon meg og elevene som en av nøkkelmetodene for å tilrettelegge for elevenes personlige utvikling har jeg likevel innsett at det finnes noen utfordringer ved å tre inn i elevenes skapende (og ofte emosjonelle) prosesser. Det å slippe elevene og deres følelsesliv til som en sentral del av undervisningen, gjorde blant

annet at jeg stadig vekk måtte være årvåken for selv de minste emosjonelle reaksjoner. Det at jeg på mange måter blottla meg selv, og var til stede for dem ved enhver anledning, opplevdes til tider også som krevende. Til tross for at jeg opplever at dette var en viktig funksjon i akkurat denne praksisen, tenker jeg videre at man som pedagog og menneske kan ha nytte av en større distanse til sine elever. Dette er refleksjoner jeg vil ta med meg videre inn i arbeidet som drama- og teaterpedagog. Slik kan man kanskje si at jeg gjennom denne erfaringen har oppnådd en form for *refleksivitet* med hensyn til egen rolle som dramapedagog.

Gjennom denne avhandlingen har jeg oppdaget at praksisens valg av multimodale kunstfaglige innganger til deres levde erfaring også har hatt en innvirkning på denne prosessen. Som vist i analysene har de ulike modalitetene gitt forskjellige innfallsvinkler og innganger for elevene i deres skapende prosesser. Blant annet har jeg sett at tekst som modalitet har vært en verdifull inngang for elevene i arbeidet med å nå samt bearbeide sine levde erfaringer på en nær og ektefølt måte – som igjen har ført til individuelle transformasjonsprosesser (og en personlig utvikling) hos flere av elevene, blant annet som vist i analysen av Iver. Man kan gjennom flere av analysene også se at elevene, gjennom mediering og bearbeiding av sin *følelsesimpuls* i et kunstnerisk *medium*, har fått utviklet en ny selverkjennelse. Eller at de, i følge Ross (1978) sin begrepsforståelse, har utviklet sin *følelsesintelligens*. Videre har jeg sett at fysikalitet og materialitet ga elevene *andre* innganger og måter å arbeide ut fra sin levde erfaring på, blant annet ved at elevene i disse modalitetene fikk mediert sine levde erfaringer på en litt mer distansert måte. De forskjellige modalitetene har også bidratt til ulike former for personlig utvikling, eksempelvis ser man en stor forskjell i Ivers individuelle (indre) transformasjon med teksten og Siri sin ytre i arbeid med fysikalitet.

Ut fra dette vil jeg si at et av svarene på mitt forskningsspørsmål blir nettopp at jeg tilrettela for personlig utvikling hos elevene gjennom å gi dem muligheten til å utforske og uttrykke seg selv på forskjellige kunstneriske måter. Gjennom ulike multimodale kunstfaglige innganger fikk elevene muligheten til å velge selv hvilken retning de ønsket å gå i, og hvor nært eller fjernt de ønsket å jobbe med sin levde erfaring. Man kan si at elevene selv fikk utnyttet modalitetenes *affordans* etter eget behov og ønske for sine skapende prosesser, samt at modalitetene i seg selv hadde ulikt meningspotensiale i møte med de ulike elevene. Å la elevene uttrykke seg i ulike modaliteter tenker jeg videre lot dem finne sine egne veier i sine skapende prosesser, fra modalitetens konvensjoner og normer – gjennom tilegnelse og anvendelse og til

transformasjonen og offentliggjøringen. Elevene fikk selv finne ut av hvilke modaliteter (eller konkrete dramapedagogiske konvensjoner og øvelser) de følte seg komfortable med å jobbe med, noe jeg tenker kan ha fått mye å si for om de ga seg hen til prosessen eller ikke (og slik også for deres potensielle personlige utvikling gjennom den). I den sammenheng er det viktig å understreke at personlig utvikling i denne avhandlingen har vist seg å ha flere former eller betydninger. Gjennom prosessen la jeg blant annet til rette både for faglig utvikling (gjennom å innføre elevene i noen av fagets konvensjoner og normer), utvikling av et ytre, fysisk og muntlig kroppsspråk (med analysen om Siri i tankene) og til sist en indre følelsesmessig utvikling knyttet til sin levde erfaring (som denne avhandlingen har lagt aller mest vekt på, spesielt i henhold til Ross og hans teoretiske aspekter). Videre ønsker jeg å si litt om prosjektets bidrag samt potensiale for videre utvikling og forskningsarbeid.

7.2. Prosjektets bidrag samt potensiale

I arbeidet med denne avhandlingen har jeg lest utallige fagtekster og artikler, samt andres masteravhandlinger for å få større kunnskap i eget fagfelt. Jeg har forsøkt å bygge opp en teoretisk kunnskap eller know-that (Nelson, 2013) for å kunne gripe an oppgaven med å utforme en masteravhandling med gode teoretiske begrunnelser knyttet opp mot egen forskningspraksis. Andres arbeider har slik vært en uvurderlig ressurs, og gitt meg ny faglig kunnskap som jeg har høstet godt av i arbeidet med denne avhandlingen. Når jeg nå er i mål med eget praktisk-teoretisk masterprosjekt håper jeg at også mitt arbeid kan bidra til andre som studerer eller arbeider innenfor det kunstpedagogiske landskapet. Kanskje kan dette prosjektet være et bidrag til alle som ønsker å lære noe mer om hvordan å arbeide med ungdom gjennom drama og teater, fordi denne avhandlingen viser forskjellige måter på hvordan man *kan* gjøre dette. Videre er det spesielt et bidrag for å vise hvordan man som drama- og teaterpedagog har den unike muligheten til å – hvis man bevisst tilrettelegger for det – kunne ha en innvirkning på elevenes personlige utvikling og vekst. Avhandlingen snakker direkte til lærere som arbeider med drama og teater med ungdom/unge voksne, enten det er i folkehøgskolen eller andre skoleinstitusjoner. I tillegg til studenter og andre som ønsker å vite mer om hvordan man kan jobbe med personlige og sensitive temaer i en drama- og teaterrettet undervisning.

Videre er det flere aspekter ved dette prosjektet som ikke har blitt avdekket eller gransket nøyere nok. Deriblant har det dukket opp spørsmål som: Hva er utfordringene ved å forske på elevenes

personlige levde erfaringer i en kunstnerisk prosess? Dette har blitt drøftet litt i forrige kapittel, men for videre praksisbasert forskningsarbeid ville det ha vært interessant å sett nærmere på dette. Er det for eksempel noen negative sider ved dette som ikke har blitt trukket frem som en del av denne avhandlingen, og som kunne ha blitt avdekket i et nytt, lignende prosjekt? For videre forskning kunne det også vært interessant å sett nærmere på forholdet mellom transformasjon og forflytning i dramapedagogiske praksiser. I sammenheng med dette har det videre dukket opp enda et interessant og viktig spørsmål som jeg gjerne skulle ha fått tatt tak i, nemlig: Hvor går egentlig grensen mellom dramapedagogikk og dramaterapi? Gjennom egen dramapedagogisk forskningspraksis samt i arbeidet med denne avhandlingen har dette vært et spørsmål som har fulgt meg, men som jeg har valgt å ikke ta tak i grunnet at jeg mener at det hadde krevd en helt egen avhandling for å dekke dette. For videre forskningsarbeid tenker jeg derfor dette ville ha vært en interessant vinkling, enten for min egen del – eller kanskje som inspirasjon for andre.

7.3. Refleksive tanker – veien videre

Formålet med denne avhandlingen har vært å avdekke hvordan dramapedagogen kan tilrettelegge for personlig utvikling hos en gruppe folkehøgskoleelever gjennom bruk av multimodale, kunstfaglige innganger i arbeid med deres levde erfaring. I dette arbeidet har jeg undersøkt *om* og *hvordan* jeg har oppnådd dette, og trukket frem analyser for å understøtte samt drøfte praksisens potensiale til personlig utvikling hos elevene. Gjennom dette har jeg ikke bare gitt elevene en mulighet for personlig utvikling og vekst, men jeg har også gitt meg selv muligheten til dette. I arbeidet med denne avhandlingen har jeg lært mye om meg selv – både som menneske og som pedagog. Jeg har lært om det å forske i egen kunstpraksis, og hvilke muligheter samt begrensninger dette fører med seg. Jeg har i arbeidet med analysene samt drøftingen av disse utviklet en ny forståelse for egen dramapedagogisk praksis og for egen rolle som pedagog og forsker innad i en slik prosess. Slik kan man også si at jeg i løpet av prosjektet på mange måter har oppnådd en ny selverkjennelse, på hva jeg kan både praktisk og faglig – noe som igjen har bidratt til egen personlig utvikling. All denne verdifulle lærdommen har ført til en ny kroppslig praksiskunnskap (eller *know-how*), som jeg vil ta med meg videre på ferden som fremtidig drama- og teaterpedagog. Prosessen fra jeg startet ved masterstudiet og til nå har på mange vis føltes uendelig lang – samtidig har den bidratt positivt på mange plan. Jeg har utviklet meg faglig, og fått mer troen på at også jeg kan bidra med noe viktig gjennom mitt

arbeid med drama og teater. Til tross for at prosessen har bydd på mange opp- og nedturer, og jeg det siste året har følt at jeg har sittet fastspent i en evig lang berg- og dalbane – er jeg glad for at jeg ikke hoppet av underveis, men at jeg sto i det og fullførte. Veien videre er helt åpen – og selv om det er skummelt, tar jeg den imot med åpne armer.

Kapittel 8 – Kilder

8.0. Litteraturliste

8.1. Litteratur

Aspli, S O. (2009) *Drama i folkehøgskolen – mellom profesjonsstudium og lekegrind: Drama/teaterfagets muligheter og begrensninger i folkehøgskolen*. (Mastergradsavhandling). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Braanaas, N. (2008). *Dramapedagogisk historie og teori* (5. utgave). Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Dawson, K. og Kelin, D. A. (2014). *The Reflexive Teaching Artist: Collected Wisdom from the Drama/Theatre Field*. Chicago: The University of Chicago Press.

Dewey, J. (1934/2005). *Art as Experience*. New York: Berkley Publishing Group.

Eriksson, S. (2009). *Distancing at Close Range: Investigating the Significance of Distancing in Drama Education*. (Doktorgradsavhandling). Åbo: Åbo Akademi.

Gürgens, R. (2004). “*En usedvanlig estetikk*” – en studie av betydningen av egenproduserte teatererfaringer for det usedvanlige mennesket. (Doktorgradsavhandling). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Haseman, B. (2006). *A manifesto for Performative Research*. Media International Australia incorporating Culture and Policy, temanummer “Practice-led Research” (nr. 118) s. 98-106.

Heggstad, K. (2012) “Å fastholde det flyktige – om videoobservasjon i drama/teaterforskning”. I Gjærum, R. G. og Rasmussen, B., *Forestilling, framføring, forskning*. Trondheim: Akademika forlag.

Haagensen, C. (2014). *Lived Experience and Devised Theatre Practice: A Study of Australian and Norwegian Theatre Students' Devised Theatrical Practice*. Trondheim, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Jørgensen, C. (2012). *Samspill i multimodale fortellinger – En kvalitativ studie av det multimodale samspillet i fortellinger skrevet av elever i 3.klasse*. (Mastergradsavhandling). Søreide: Høgskolen Stord/Haugesund.

Kress, G. og van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Edward Arnold.

Nelson, R. (2013). *Practice as Research in the Arts: Principles, protocols, pedagogies, resistances*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

O'Toole, J. (2006). *Doing drama research: Stepping into enquiry in drama, theatre and education*. Queensland: Drama Australia.

Ross, M. (1980). *The Arts and Personal Growth* (1. utgave). University of Exeter. Oxford: Pergamon Press.

Ross, M. (1985) *The Aesthetic in Education* (1. utgave). University of Exeter. Oxford: Pergamon Press.

Ross, M. (1978). *The Creative Arts*. London: Heinemann Educational Books.

Ross, M., Radner, H., Mitchell, S. og Berton, C. (1993). *Assessing Achievement in the Arts*. Buckingham: Open University Press.

Schechner, R. (1981). *Performers and Spectators Transported and Transformed*. The Kenyon Review, 3(4), s. 83-113.

Schechner, R., & Brady, S. (2013). *Performance studies: An introduction* (3. utgave). London: Routledge.

Schön, D. (1983/2001). *Den reflekterende praktiker: Hvordan professionelle tænker, når de arbejder (Pædagogiske linjer)*. Århus: Klim.

Spolin, V., Sills, P. og W. (1999). *Improvisation for the Theater* (3. udgave). Evanston, Illinois: Northwestern University Press.

Sæbø, A. (1998). *Drama - et kunstfag: Den kunstfaglige dramaprosessen i undervisning, læring og erkjennelse*. Oslo: Tano Aschehoug.

Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.

Witkin, R. W. (1974). *The Intelligence of Feeling*. London: Heinemann.

Østern, A L. (Red.) (2014). *Dramaturgi i didaktisk kontekst*. Bergen, Fagbokforlaget.

8.2. Internettkilder

Fangen, K. (2015). *Kvalitativ metode*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/FBIB/Introduksjon/Metoder-og-tilnarminger/Kvalitativ-metode/>.

Helle, L. (2017) *Summativ vurdering*. Hentet fra https://snl.no/summativ_vurdering.

Klepp, O. (2016) *Folkehøgskole*. Hentet fra <https://snl.no/folkeh%C3%B8yskole>.

Vefsn Folkehøgskole (udatert). *Toppen*. Hentet fra <http://www.vefsnfolkehogskole.no/toppen/>.

Kapittel 9 – Vedlegg

9.0. Vedlegg

9.1. Samarbeidsavtale med Vefsn Folkehøgskole

Samarbeidsavtale mellom Institutt for Kunst- og medievitenskap, NTNU og Vefsn Folkehøgskole

Mål og innhold

Julie Christensen Vallas masterprosjekt utforsker lek og improvisasjon som metode/produksjonsplattform i arbeid med tre ulike formspråk (tekst, objekt og et fysisk uttrykk) og ungdommers egne livserfaringer og historier. Grunnet at hun gjerne ville gjennomføre prosjektet med ungdom/unge voksne i alderen 18-19 år, i tillegg til at hun ønsket en skole der hun kunne gjennomføre opplegget uten mange fastsatte rammer, falt valget på folkehøgskole. Målgruppen for prosjektet er altså jenter og gutter i slutten av tenårene og begynnelsen av tjuårene. Prosjektets mål er å få elevene til å anvende seg selv og sine egne tanker, idéer og erfaringer inn i arbeidet med ulike øvelser som hun vil introdusere dem for. Sammen vil hun og elevene utarbeide idéer og scenisk materiale som til slutt skal kunne brukes i hennes praktiske eksamen (fredag 3. november) der hun vil gjennomføre en workshop-demonstrasjon.

Masterstudenten

I faget DRA3191 skal studenten planlegge, gjennomføre, dokumentere og presentere en praktisk masterforestilling/kunstpædagogisk arbeid. Se videre om emnet:

<http://www.ntnu.no/studier/emner/DRA3191/2017/1#tab=omEmnet>

Klassen som referansegruppe

I dette prosjektet vil elevene i drama/teaterklassen være referansegruppe i masterprosjektet. Gjennom hele prosessen ønsker masterstudenten å ha en tett dialog med elevene og følge dem opp på en best mulig måte. Fordi masterkandidaten skal arbeide med elevenes egne livserfaringer og historier er det viktig for henne å opprette en god kontakt og dialog tidlig i prosessen. Hun ønsker derfor å gjennomføre en samtale med dem for å fortelle om prosjektet før de setter i gang med de praktiske øvelsene. Både gjennom utførelsen av prosjektet og i etterkant vil hun ønske å få både muntlige og skriftlige tilbakemeldinger fra elevene på innhold, form samt den pedagogiske rammen. De må også delta aktivt i prosjektets flere **workshop**er samt delta i den praktiske eksamenen.

Organisering og ansvar

- Masterstudenten har ansvar for administrasjon og kommunikasjon med skole vedrørende timeplan, nøkler, alarm etc.
- Masterstudenten følges opp av veileder og kontaktperson ved Vefsn Folkehøgskole gjennom hele prosessen.
- Masterstudenten får en presentasjon av gruppen med navn, alder etc. i forkant av prosjektet. Samarbeidet innledes med et møte hvor ansvarlig lærer/kontaktperson gir en orientering om skolens regler og hva det innebærer å være gjest ved skolen.
- Masterstudenten og kontaktperson utveksler kontaktinformasjon og har et gjensidig ansvar for å varsle dersom arbeidet avviker fra samarbeidsavtalen eller kommunikasjonen mellom student og referansegruppe ikke fungerer godt.

Tid

Prosjektet gjennomføres i uke 42, 43 og 44 (fra 16 oktober til 5 november). Masterprosjektet er knyttet til klassens undervisningstid, og vil foregå stort sett innenfor denne tidsrammen. Eksakt dato for praktisk eksamen er satt til 3. November.

Rom og utstyr

Masterstudenten ønsker å bruke skolens blackbox og øvingsrom i de ulike timene. Hun kommer også til å trenge kamera og kamerastativ under perioden.

Dokumentasjon

løpet av prosjektet kommer masterstudenten til å dokumentere prosessens ulike deler, ved bruk av skriftlige notater, foto, video og lignende. Dette er noe hun kommer til å bruke i arbeidet med masteroppgaven og som vil få stor nytte for i forskningsarbeidet. Hun vil forsikre om at dette er i orden for alle ved å levere ut et skriftlig dokument i starten av prosessen. Prosjektet er godkjent av NSD og følger de anbefalte forskningsetiske retningslinjene. <http://www.nsd.uib.no/>

Underskrifter



.....
Rektor, Vefsn Folkehøgskole



.....
Programrådsleder drama og teater, NTNU

9.2. Informasjonsskriv og samtykkeskjema for elevene

Velkommen til tre ukers workshop med meg! ☺

I mitt praktiske masterprosjekt har jeg tenkt til å utarbeide en arbeidsmetodikk der jeg vil utforske lek og improvisasjon med ulike formspråk i arbeid med ungdommers egne tanker, idéer og erfaringer. I løpet av perioden vil lek og improvisasjon stå i fokus for øvelsene vi gjennomgår og prosjektet vil ha fokus på tre ulike formspråk: Det fysiske uttrykket, tekst og objekt- og materialbruk. Noe av målet for hver av øktene er å utforme sceniske sekvenser der deres tanker, idéer og erfaringer vil være i fokus. Noen av øvelsene og sekvensene vil også bli brukt som en del av min praktiske eksamen som skal gjennomføres siste dag av prosjektet, fredag 3. november.

Grunnet at jeg gjerne ville gjennomføre prosjektet med ungdom/unge voksne i alderen 18-19 år, i tillegg til at jeg ønsket en skole der jeg kunne gjennomføre opplegget uten mange fastsatte rammer, falt valget på folkehøgskole. Målgruppen for prosjektet er altså dere! Jeg håper derfor at dere ønsker å delta i dette prosjektet og være med å forme dette prosjektet sammen med meg. Det er imidlertid 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. Fordi dette er mitt praktiske masterprosjekt som jeg etterhvert skal skrive en teoretisk masteroppgave om, er jeg også her som forsker. I forskningen kommer jeg til å undersøke hvordan det praktiske opplegget fungerte i praksis og se på hvordan dere som elever opplevde det å arbeide på denne måten, med fokus på metodene samt deres innvirkning i det kunstneriske arbeidet. For at jeg skal kunne få denne informasjonen håper jeg at dere vil delta som informanter ved å: 1. Skrive refleksjonslogg etter hver økt, 2. Delta i et kvalitativt gruppeintervju etter endt prosjekt, 3. La meg få observere dere i arbeid og skrive ned forskningsobservasjoner og 4. Delta i min praktiske eksamensvisning. (Den sistnevnte kan vi sammen finne ut av om alle trenger å være med på eller ikke). Forskningsmetodene som skal benyttes i denne prosessen er altså: (Deltakende) observasjon, spørreskjema, kvalitativt (gruppe)intervju samt refleksjonslogg.

Obs! Alle opplysninger/observasjoner som blir behandlet i løpet av denne prosessen kommer til å bli behandlet konfidensielt og det vil kun være jeg som har tilgang på

refleksjonsnotater/observasjonslogger o.l. Forventet prosjektslutt er 05.11.2017. Ved dette tidspunktet vil datamaterialet anonymiseres. Det vil ikke være mulig å kjenne igjen deltakere i min teoretiske masteroppgave.

Gleder meg masse til å bli kjent med og arbeide sammen med dere! ☺

Mvh,
Julie Christensen Valla (masterstudent i drama og teater ved NTNU).

Du kan kontakte meg på:
mobil: 41402676
e-post: juliecvalla@gmail.com

Du kan kontakte min veileder på:
mobil: 98021063
e-post: cecilie.haagensen@ntnu.no

Vil du være med som deltaker i dette prosjektet? Signer under!

.....

9.3. Eksempel fra timeplan

<p>Uke 43</p> <p>Mandag 23. oktober</p> <p>12:20-15</p>	1. Oppvarming	1. Denne dagen starter med å snakke om sangene fra sist. Alle forteller hvilken sang de valgte og hvorfor. Så kjører vi oppvarming. Oppvarming denne dagen består av at elevene skal lære hverandre den ene fysiske koreografien som vi lagde på lørdag. Her kan jeg også gi dem instruksjoner som "gjør det seigt, gjør det stort, gjør det bittelite, gjør det med letthet, gjør det med mye motstand, gjør det spastisk, gjør det mykt, bruk hele kroppen, forsterk lyden, forsterk bevegelsen, gjør det i slow motion". Når jeg klapper så bytter vi på hvem som er i midten. Elevene går også i par og gjør øvelsen etterhvert.	Målet er å skape trygghet, få kroppene varme og gjøre elevene klare for en kreativ økt.	- Hvordan opplever elevene å være nær hverandre? - Fungerer oppvarmingen som en inngang til økten?
	2. Stillbilder	2. Jeg deler klassen i tre. En og en gruppe får så trekke en temalapp. De skal så lage et stillbilde mens resten av klassen lukker øynene. Så skal de to andre gruppene gjette på hvilket tema gruppen har. Gruppen forteller så hvilket ord de hadde. Så gjøres dette om igjen med de andre gruppene. (Begge skal være kreative og varme opp). Går an å legge inn: legg inn et ord, en setning, lyd, kontakt/ikke kontakt. Vis noe annet enn situasjon (konkret), men heller abstrakt. En form f.eks.	Målet med denne øvelsen er å få elevene til å skape bilder med kroppene sine som en inngang til å arbeide videre med å male bilder. Det er også en lek som er fin for å få i gang elevenes kreative og fantasifulle evner, samt for å få i gang kroppen.	- Hvordan uttrykker elevene sin personlige identitet gjennom hvordan de former statuene? - Hvordan uttrykker elevene sin performative identitet gjennom hvordan de former statuene? - Hvilke ord er det som får elevene til å uttrykke sin identitet/kunstneriske uttrykk aller mest?
	3. Sansemale	3. (Forberedelse før timen: Et stort hvitt ark/jordbærdug med plast under legges ut over gulvet i black box. Jeg setter også på stemningsfull musikk inne, senker belysningen og gjør rommet klart). På døra inn til rommet står det	Målet med denne øvelsen er å skape en estetisk sanseropplevelse for elevene der de får uttrykke seg gjennom å	- Hvordan opplever elevene denne øvelsen (det å male f.eks.)? Er den utfordrende på noe vis?

		instruksjoner til elevene: 1. De skal kle av seg på føttene. 2. De skal ta med seg en malekost. 3. De skal gå inn etter tur (et minutt mellomrom mellom hver elev) og utforske rommet. Elevene kommer så inn i rommet. Når alle er kommet inn gir jeg dem beskjed om å finne seg en farge og begynne å male det de føler for. Etter en stund får de instruksjon om å se og møte hverandre, ved at hver gang de møter noen andres blikk så skal de speile hverandre helt til en av dem ser bort. Til slutt ber jeg elevene om å legge fra seg malesakene og bli en del av maleriet. Etter dette får elevene beskjed om å gå ut av rommet, nå også en etter en. Når alle er ferdige møtes vi utenfor rommet. Her får de i oppgave å skrive ned alt av tanker, idéer, følelser, minner osv. på et ark. Vi diskuterer hvordan økten var og reflekterer rundt hva som dukket opp osv. Til slutt en felles refleksjon der elevene forklarer hvordan de opplever økten samt presenterer sine bilder for resten av klassen.	male det de sanser, opplever og føler. Dette for å se hva det er som skjer når elevene bare skal bruke seg selv og de impulsene de får utenfra for å uttrykke seg kunstnerisk (med å male). Her ønsker jeg spesielt å se på hvordan deres performative identitet kommer til uttrykk.	Hvordan kan jeg i så fall gjøre det enklere for dem? - Hvordan uttrykker elevene sin performative identitet gjennom det de maler? - Hvordan uttrykker elevene sin performative identitet gjennom hvordan de beveger seg i rommet? - Hvordan opplever elevene å male uten å ha fått noen instruksjoner? - Hva tenker elevene på i øyeblikket? - Hvordan kan jeg legge opp til at elevene skal få uttrykt sin identitet gjennom økten, uten å føre dem for mye?
	4. Individuell refleksjon	4. Elevene får 10-15 minutter til å skrive i refleksjonsbøkene sine.	Bidrag til forskning samt elevenes egen læring.	
Onsdag 25. oktober 9:30-11:35	1. Oppvarming	1. Oppvarming denne dagen starter med å strekke ut, massere hverandre i ring etc. Så øvelsen Extended sound (s. 206) som går ut på å sende lyder til hverandre og la de lande. Her kan vi jobbe med tempo/rytme. Etterhvert ber jeg elevene om å sende ord, bevegelser osv. for å variere.	Målet er å skape trygghet, få kroppene varme og gjøre elevene klare for en kreativ økt.	- Fungerer oppvarmingen som en inngang til økten?
	2. Part of a whole activity	2. Part of a whole activity går ut på å la en person gå på scenen og gjøre en bevegelse/aktivitet. Så skal de	Målet med denne øvelsen er å la elevene få bruke	- Hva skjer når elevene må improvisere helt

		<p>som ser på tolke hva som skjer og en etter en gå inn i scenen og spille selv. Her kan vi først starte uten dialog, og så bygge på med dialog/lyd/følelse osv. etterhvert.</p>	<p>sin spontanitet gjennom å improvisere ulike situasjoner/scener. Det er også en lek som er fin for å få i gang elevenes kreative og fantasifulle evner, samt for å få i gang kroppen.</p>	<p>uten mål og mening? - Hvordan uttrykker elevene sin personlige/performative identitet gjennom denne øvelsen?</p>
3. Monologarbeid	<p>3. Ut fra opplevelsen de hadde og med utgangspunkt i det de skrev av assosiasjoner/tanker etter økten på mandag skal elevene hver for seg skrive en monolog. Kriteriene er: 1. Monologen må skrives i jeg-form. 2. Monologen skal ta utgangspunkt i det du opplevde/følte/tenkte i forrige økt da vi malte. 3. Monologen kan ta utgangspunkt i deg selv som person, eller du kan velge å dikte opp noen andre. 4. Monologen må ha et klart tema. Dette får elevene en time på seg til å gjøre. Underveis går jeg rundt og veileder elevene og hjelper de som trenger det. Elevene får så utdelt et ark hver der det står at de skal svare på disse spørsmålene: Hvem handler monologen om? Hva skjer i monologen? Hvorfor skjer det? Hva har skjedd i forkant? Hva er tidspunktet? osv. De jobber videre med monologen. Felles refleksjon i slutten.</p>	<p>Målet med denne øvelsen er å bygge videre på den forrige økten med malingen. Her ønsker jeg å se på hva elevene fikk ut av sansemalingen og hvordan de tenkte i møte med sanseerfaringen. Her vil jeg både se etter hvordan de uttrykker sin personlige identitet og deres verbale identitet. Jeg ønsker også å se hvordan de jobber grundigere med tekst.</p>	<p>- Hvordan uttrykker elevene sin personlige/performative identitet gjennom monologen? - Hvordan uttrykker elevene sin personlige identitet gjennom valget av monolog (hva, hvem, hvor osv.)? - Hvordan kan jeg som fasilitator bidra til at alle får til å skrive en monolog? - Hvordan kan jeg veilede elevene på best mulig måte i arbeid med sine monologer? - Hvordan kan jeg tilrettelegge for at elevene skal få uttrykt sin identitet gjennom dette arbeidet? - Hvordan uttrykker elevene sin performative identitet gjennom hvordan de</p>	

				fremfører monologen?
	4. Individuell refleksjon	4. Elevene får 10-15 minutter til å skrive i refleksjonsbøkene sine.	Bidrag til forskning samt elevenes egen læring.	
Torsdag 26. oktober 9-11:35 og 12:20-15	1. Oppvarming	1. Vi starter med en fysisk/verbal oppvarming som sist økt. Først en rolig start der alle legger seg på gulvet mens jeg gir dem instruksjoner som "Kjenn at kroppen blir tung, kjenn at du synker ned i gulvet" etc. Så øvelsen Hi ha ho. Så Part of a whole activity med bevegelse (ikke statisk som dagen før) i rommet. Så tilføy at de kan gå inn på scenen og gjøre ulike ting for å se hva det tilfører scenebildet. Her skal jeg også bruke sidecoaching ved å få dem til å tilføye lyd, følelser, tanker, hemmeligheter, sjangre etc.	Målet er å skape trygghet, få kroppene varme og gjøre elevene klare for en kreativ økt.	- Fungerer oppvarmingen som en inngang til økten?
	2. Scenisk materiale utarbeides	2. Elevene blir så delt inn i tre grupper. Her skal de etter tur lese sin monolog for de andre og få respons. Her kan man også dele egne idéer/tanker om monologen og ta til seg det de andre sier og integrere det. Kanskje kan elevene her få nye idéer/tanker som de kan arbeide videre med, slik at de igjen kan få fremføre når de føler seg klare for det. Når alle gruppene har gjort dette får de så utdelt et ark der det står: "Dere skal nå sammen utarbeide en scene der alle monologene skal integreres og fortelles. Her må dere tenke på hvor det skal skje og hva som er situasjonen/konteksten. Hvordan dere velger å løse det er opp til dere. Den eneste kriterien er at dere må bruke formen fra øvelsen "Part of a whole activity" ved at dere en etter en kommer inn på scenen og blir en del av scenebildet. Dere trenger imidlertid ikke å gjøre en felles aktivitet, men kan eksperimentere dere frem til hva som fungerer for å få fortalt monologene deres på en troverdig måte. Dere får en time på denne oppgaven, før vi møtes igjen her for å vise for hverandre presis kl".	Målet med denne øvelsen er å knytte sammen monologene og skape en helhetlig sekvens der alle integreres. Dette for å få elevene til å arbeide videre med komposisjon/dramaturgi og øve seg på å samarbeide om å skape ting.	- Hvordan uttrykker elevene sin performative identitet gjennom hvordan de velger å løse oppgaven? - Hvordan uttrykker elevene sin personlige identitet gjennom hvordan de samarbeider? - Hvordan kan jeg bistå i dette arbeidet uten å føre dem for mye?

		Når dette er gjort viser gruppene for hverandre. Vi gir respons og reflekterer.		
	3. Felles og individuell refleksjon	Her må vi ha en felles refleksjon rundt hvordan det har vært å arbeide med monologene ut fra maleøkta etc. Hva har vært utfordrende? Hva har vært positivt? Etc.		
	4. Individuell refleksjon	4. Elevene får 10-15 minutter til å skrive i refleksjonsbøkene sine.	Bidrag til forskning samt elevenes egen læring.	
Fredag 27. oktober 9-11:35 og 12:20-15	1. Oppvarming	1. Oppvarming denne dagen består av fysisk og verbal oppvarming. Her vil jeg ha øvelsen Gi gave. Denne består av man deler inn i par og så skal de gi hverandre gaver. Giveren sier (med stor entusiasme og forventning) vær så god og så sier mottakeren (også med stor entusiasme og forventning) Takk for ... f.eks. "den store elefanten" og så skal de bruke den sammen.	Målet er å skape trygghet, få kroppene varme og gjøre elevene klare for en kreativ økt.	- Hvordan opplever elevene å være nær hverandre? - Fungerer oppvarmingen som en inngang til økten?
	2. Skulpturen	2. Elevene går sammen i par. De skal så lage skulpturer av hverandre med utgangspunkt i ulike tema jeg presenterer for dem (fortid, fremtid, barndom, kjærlighet, sorg, lykke osv. (Evt kan det være åpnere: kulde, varme, metall, bomull, natur osv.) De bytter slik at alle får være skulptur og skulptør. Kan også legge til at når skulptøren knipser skal skulpturen si en følelse eller et ord. Den siste gangen de skal være skulptør får de velge tema selv og utforme de andre slik de vil. Skulptørene får så i oppgave å skrive ned det temaet de har valgt for sin skulptur på en lapp som de skal legge i en boks som jeg har med. Når alle har gjort dette skal hver elev trekke en lapp.	Målet med denne øvelsen er at elevene skal få arbeide med et fysisk uttrykk knyttet til tematikk. De får også velge tema selv i slutten, dette fordi jeg ønsker å se hvilket tema de velger (noe som kan si meg noe om hva deres identitet, hva de er opptatt av etc).	- Hvordan uttrykker elevene sin personlige identitet gjennom valg av tema? - Hvordan uttrykker elevene sin personlige og performative identitet gjennom skulpturenes form/uttrykk? - Hvilke tema fungerer i arbeid med øvelsen?
	3. Poetry-building	3. Elevene får så utdelt tre lapper hver. På disse skal de med utgangspunkt i temaet de har valgt skrive 1. Et verb, 2. Et adjektiv og 3. Et substantiv. Elevene skal så legge de tre lappene oppi hver sin bolle (som det står verb, adjektiv og substantiv på), mens de beholder temalappen.	Målet med denne øvelsen er at elevene skal få uttrykke seg verbalt med utgangspunkt i et gitt tema. Dette for å se hva som kommer opp, og	- Hvordan arbeider elevene med dette? - Hvordan uttrykker de sin personlige/performative identitet gjennom dette?

			for å skape dikt på en annerledes måte.	(Må få se over lappene i etterkant).
4. Diktskriving	4. Elevene får nå trekke en lapp hver fra bollene. Med utgangspunkt i de fire lappene de har trukket skal de så skrive et dikt. Her er det viktig at jeg er delaktig og hjelper til hvis elevene står fast. Kanskje kan det være fint med noen dogmer også, f.eks. at diktet skal bestå av fem linjer og inneholde temaordet minst en gang.	Målet med denne øvelsen er at elevene skal få uttrykke seg gjennom dikt, og slik også vise sin verbale identitet.	- Hvordan uttrykker elevene sin personlige/performative identitet gjennom øvelsen? - Skjer det noe annerledes når elevene får uttrykke seg skriftlig/verbalt enn når de har arbeidet med det fysiske som utgangspunkt? Hva/hvordan/hvorfor? Hvilket formspråk virker som det fungerer best med klassen?	
5. Fysisk arbeid med diktene	5. Elevene får nå beskjed om å gå rundt i rommet (space walk). Oppgaven deres nå er å si diktet på ulike måter mens de går rundt og beveger seg i rommet. Sidecoaching: «Si diktet høyt, lavt, søtt, sint” etc.,” Hvilken følelse sier du diktet med? Prøv deg frem”,” Si diktet i slow motion, si det raskt. Hva er forskjellen? Hva føles mest rett? Finn ditt tempo” osv. Her kan det også være fint å få elevene til å 1. Si/rope/hviske diktet til et hjørne/objekt i rommet, 2. Tegne diktet med fingrene på gulvet/veggen etc. 3. Hver gang man møter noen andres blikk, si noe av diktet til hverandre (etter tur) o.l. Ulike biter av teksten.	Målet med denne øvelsen er å få elevene til å bli enda bedre kjent med diktet sitt og skape en kobling mellom teksten og det kroppslige/performative.	- Hvordan uttrykker elevene sin personlige/performative identitet gjennom måten de løser mine instruksjoner? - Hvordan uttrykker elevene sin performative identitet gjennom måten de sier diktet sitt på? - Hvordan kan jeg få elevene til å uttrykke sin identitet gjennom instruksjonene jeg gir dem?	
6. Felles diktlesing	6. Når alle er ferdige med sine dikt går vi sammen i en felles ring for å lese de opp. Dette skjer ved at alle leser sine dikt med ulikt volum/tempo (nivå fra 1-10) samtidig, for så at en og en leser det	Målet med dette er at jeg ønsker å få elevene til å føle og leve gjennom diktet sitt ved å repetere	- Hvordan uttrykker elevene sin performative identitet gjennom måten	

		på sin måte til slutt, på impuls. De skal føle på når de skal si. La dem få gjøre det med følelser.	det på mange ulike måter og med forskjellig tempo/rytme. Slik lærer de seg også diktet slik at det er enklere å arbeide med det videre.	de sier/viser/iscenesetter teksten?
7. Finne objekter i naturen	7. Elevene får utdelt en pose hver. De får så beskjed om at vi nå skal ut og gå og at de der skal finne objekter/materialer som de har et forhold til/som betyr noe for dem/som gir dem en følelse og samle det oppi denne posen. Vi går så ut sammen for å lete etter dette. Jeg tar dem først med i skogen og så går vi ned til fjæra. Når vi er fremme på de ulike stedene ber jeg dem om å være stille slik at de kan ta inn naturen og finne objekter/materialer. Her kan jeg også spørre dem om f.eks. Ser du en farge du liker? En form? Ser du noe du har et minne fra?" osv. Når alle har funnet noe som de har lagt i posen, går vi tilbake.	Målet med denne øvelsen er å få elevene til å finne objekter som de har et personlig forhold til. Dette fordi jeg ønsker å se hva slags objekter de finner for å bli mer kjent med deres personlige identitet.	- Hvilke objekter finner elevene, og hva sier det om deres personlige identitet? - Hvordan arbeider elevene med objektene allerede i naturen? Bruker de språk/kropp på en måte med objektene som sier noe om deres identitet?	
8. Objektene får liv	8. Når vi er tilbake i blackbox ber jeg elevene om å finne seg et eget sted i rommet. Jeg setter så på rolig instrumental musikk for å få den rette stemningen til arbeidet som følger. De får så beskjed om å ta ut det de har i posen. Så gjør vi en vri av Physicalizing an object (s. 78). Sidecoaching: "Ta ut objektene du har funnet, en etter en. Behandle objektet som om det var noe levende. Gi objektet liv ved hvordan du tar på det, føler det, ser på det. I møte med dette objektet/materialet, hva tenker du? Hva føler du? Hva husker du? Hvilken mening har objektet? Når du nå har tatt ut alle objektene dine vil jeg at du skal legge deg sammen med dem. Så vil jeg at du skal bevege objektene som om de er en del av deg. La hele kroppen din vise objektets liv! Hold objektet i rommet. Ut av hodet, inn i kroppen. Vis objektet med føttene dine, magen din, armene dine...".	Målet med denne øvelsen er å gi objektene liv ved at elevene kroppsliggjør objektene og selv seg i møte med dem. Her ønsker jeg også å få dem til å bruke sine personlige tanker og erfaringer knyttet til objektene for å se hva det gjør med hvordan de jobber med objektene. Jeg ønsker også å gi dem nye impulser som forhåpentligvis blir integrert i det kroppslige arbeidet deres.	- Hvordan uttrykker elevene sin performative identitet gjennom hvordan de arbeider med objektene? - Hvordan uttrykker elevene sin performative identitet gjennom hvordan de arbeider med objektene? - Hvordan arbeider elevene annerledes med objekt som utgangspunkt (enn med tekst og fysisk uttrykk)?	

9. Objekt-koreografi	9. Elevene får så beskjed (evt en lapp) om at de nå skal lage en koreografi ved bruk av objektene og de elementene som finnes i rommet. Her deler jeg også ut såpebobler, ballonger og stoff til dem. Dogmer: 1. De kan bruke så mange objekter som de selv vil. 2. Koreografien må vare i maks 2 minutter, 3. De må ende koreografien ved å lage en form/et bilde av objektene for så å gå inn i det og fryse (som en statue), 4. De må lage lydeffekter som passer til koreografien, 5. De må bruke alle elementene som de har fått utdelt på en eller annen måte og 6. De må integrere (deler av) diktene i koreografien. Dette gjør de så hver for seg og så har vi en visning kl. 14. Til slutt har vi en felles respons/refleksjon.	Målet med denne øvelsen er at elevene skal lage scenisk materiale med utgangspunkt i sitt objekt og det kroppslige arbeidet de allerede har gjort. Her vil jeg se på hvordan elevene uttrykker sin kroppslige og performative identitet gjennom det de lager.	- Hvordan uttrykker elevene sin personlige/performative identitet gjennom arbeidet denne øvelsen? - Hvordan kan jeg på best mulig vis lede elevene gjennom arbeidet fra det fysiske til det performative?	
10. Individuell refleksjon	10. Elevene får 10-15 minutter til å skrive i refleksjonsbøkene sine.	Bidrag til forskning samt elevenes egen læring.		

9.4. Personlig og performativ identitet som operasjonelle praksisbegreper

For den praktiske delen av dette masterprosjektet (DRA3191), altså mitt dramapedagogiske forskningsprosjekt, hadde jeg valgt problemstillingen “Hvordan utarbeide en dramapedagogisk arbeidsmetodikk der elevenes personlige og performative identitet får komme til liv gjennom lek og improvisasjon med ulike formspråk?”. I denne problemstillingen ligger det spesielt to begreper som var viktige å ta tak i, nemlig personlig og performativ identitet. Dette fordi det var dette jeg så etter og undersøkte underveis i prosessen. Etter hver økt reflekterte jeg over egen praksis og tenkte over hvordan elevene hadde uttrykt sin identitet gjennom språk og handling i møte med de tre formspråkene. Dette hjalp meg å se elevenes utforsking samt iscenesettelse med andre briller, gjennom å kategorisere det de uttrykte gjennom kropp og språk i møte med kunsten. Dette kunne imidlertid også være en utfordring å fange opp underveis, og jeg opplevde at jeg etterhvert ble mindre observant på forskjellene – og startet i stedet å se helheten i de to ulike begrepene. Likevel ønsker jeg videre å redegjøre kort for hvordan de i selve praksisen hadde sin operasjonelle funksjon, dette for å belyse min forskningspraksis nærmere. Inn i den praktiske gjennomførelsen av masterprosjektet ble dette et begrep for å forklare hver enkelt elevs identitet, altså hvem elevene er (deres indre livsverden) og hvordan de opptrer. Performativ identitet hadde imidlertid en litt annen funksjon i prosjektet. Slik jeg har tolket performativitets-begrepet handler det om å uttrykke seg og handle performativt gjennom kropp og stemme, og det er nettopp også derfor jeg valgte å bruke dette begrepet inn i min dramapedagogiske praksis. For gjennom elevenes utforsking av de ulike formspråkene og øvelsene vi var gjennom var det nettopp dette jeg så etter. Altså hvordan de uttrykte sin identitet gjennom deres verbale og kroppslige ytringer samt uttrykksmåter.

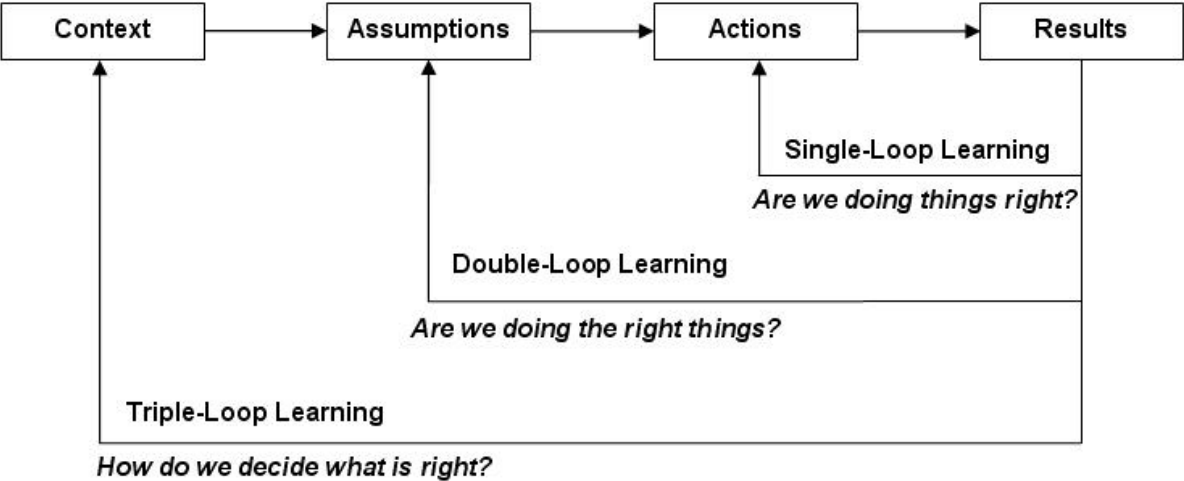
Begrepenes operasjonelle funksjon inn i praksisen har jeg valgt å oppsummere slik: 1. Jeg så og reflekterte rundt hvordan elevene uttrykte sin personlige identitet gjennom å høre på *hva* elevene fortalte, og hva det igjen muligens kunne si om hvem de var og 2. Jeg så og reflekterte rundt hvordan elevene uttrykte sin performative identitet gjennom *hvordan* de fortalte eller iscenesatte seg selv gjennom det verbale og kroppslige (som jeg mener ligger i det performative). Selv om begrepene ligger tett opp til hverandre, og skillet mellom dem muligens kan virke kunstig, var de funksjonelle begreper for meg gjennom både prosjektet og forskningspraksisen. I etterkant av forskningspraksisen har det imidlertid vært vanskelig å forsvare begrepene inn i analysen av dataene, og til tross for deres operasjonelle funksjon i

selve praksisen har de ikke fått en spesiell betydning for analysen. I analysearbeidet opplevde jeg at begrepene i stedet sto i veien, eller på noe vis begrenset min inngang til forskningsdataen. Dette førte igjen til at jeg valgte å gå bort fra disse begrepene som en sentral del av analysearbeidet. Fordi jeg heller ikke valgte dette som et fokuspunkt i denne oppgaven har jeg valgt å ikke definere begrepene. Til tross for at disse begrepene ikke fikk en spesiell funksjon i analysen, mener jeg at det er viktig å trekke begrepene frem som en del av forskningspraksisen da de nettopp var en viktig del av hvordan jeg tenkte og arbeidet både før og under praksis. Videre er det viktig å trekke frem at selve identitets-begrepet også opplevdes som utfordrende å definere og gjøre rede for som en del av egen forskningspraksis. I denne oppgaven er dette likevel et begrep jeg kommer tilbake til da det på mange måter var dette praksisen handlet om; elevenes identitet i møte med kunsten. Jeg har likevel valgt å innsnevre dette begrepet til å omhandle, eller bety elevenes *levde erfaring* (et begrep jeg vil ta nærmere for meg i kapittel 4). Prosjektet dreide seg i hovedsak rundt å la elevene få arbeide med utgangspunkt i seg selv og sin levde erfaring (som jeg mener henger tett sammen med deres identitet) gjennom multimodale kunstfaglige innganger.

9.5. Sammenheng imellom Ross' ulike modeller

I min forståelse av Ross sine modeller over den skapende prosess kan man se at det finnes en del likheter mellom disse og TACC-modellen. I Ross' modell over den skapende prosess viser han til hvordan et møte med omgivelsene kan skape en form for ubalanse i følelsesstrukturen, noe han så mener fører til at det oppstår en følelsesimpuls hos eleven. Dette bidrar videre til at eleven tester ut ulike hypoteser (eller ulike måter å uttrykke seg på) for å oppnå en balanse i følelsesstrukturen igjen, noe som gjøres gjennom et kunstnerisk medium. Til slutt kan man så ende opp med en endelig uttrykksform, eller et endelig produkt av den skapende prosess (fra *encounter* til *form*). I TACC-modellen blir dette forklart på en litt annen måte, men slik jeg ser det, med det samme innholdet. Her brukes begrepet (i punkt 1) konvensjonalisering for å forklare hvordan en slik skapende prosess oppstår, eller hvor den kommer fra. Ross og hans medforfattere (1993) snakker her om samfunnets normer og konvensjoner (eller den kunstneriske kulturarv) står i hovedsete her. I sin modell over den skapende prosess velger Ross imidlertid ordet *encounter* som første fase. Selv om det brukes ulike begreper mener jeg de ligger tett opp til hverandre, eller at de innebærer det samme. Forskjellen – slik jeg ser det – ligger i fokuset på det indre følelseslivet i den skapende prosess, mens det i *The Arts Curriculum Cycle* er et større fokus på individets kollektive møte med omgivelsene (og hvordan dette igjen kan påvirke det individets følelsesliv). Videre er punkt 2 (tilegnelse/anvendelse) synonymt med medie-begrepet i Ross sin modell over den skapende prosess, punkt 3 (transformasjon) det samme som en sammenslåing av fasebegrepene *schema*, *impulse* og *hypothesis* (i møte med mediet) og punkt 4 (offentliggjøring) synonymt med *form*, som også er den siste fasen i den skapende prosess hos Ross (1978).

9.6. Triple Loop Learning-modellen



9.7. Forskerens evalueringsspørsmål

1. Hvordan uttrykte elevene sin personlige og performative identitet gjennom økten?
2. Hvordan var det for elevene å dele egne tanker, idéer og erfaringer (personlig identitet) gjennom de ulike formspråkene (tekst, fysisk og materialitet)?
3. Ser du noen forskjeller på hvordan elevene uttrykker seg (og sin personlige/performative identitet) i arbeid med tekst, fysisk utøvelse og materialitet? Hva fungerte/hva fungerte ikke?
4. Hva var utfordringene ved denne økten?
5. Hva fungerte godt denne økten (hvilke øvelser)?
6. Fikk jeg til det jeg ønsket denne økten? Hvorfor/hvorfor ikke?
7. Hvordan fungerte jeg som fasilitator/pedagog denne økten? Ivaretok jeg elevene godt nok? Forklarer jeg godt nok? Forstår elevene øvelsene ut fra min måte å forklare?
8. Hvilke strategier/arbeidsmetoder får frem elevenes personlige og performative identitet?
9. Hvordan legger jeg som leder til rette for at elevene får uttrykke sin personlige/performative identitet?
10. Hvilke øvelser vil jeg ha med videre (til eksamen) f.eks.? (Eller hvilke vil jeg ikke ha med?)
11. Samsvarer elevenes opplevelse av økten med mine observasjoner/refleksjoner?
12. Relevante kommentarer fra elevene

9.8. Elevenes refleksjonsspørsmål

1. Hvordan opplevde du denne økten i sin helhet?
2. Hvilke øvelser likte du best? Hvorfor?
3. Er det noen øvelser du ikke likte? Hvilke(n) og hvorfor?
4. Opplevde du at du fikk brukt/delt dine egne tanker, idéer og erfaringer i det kunstneriske arbeidet i løpet av økten? I så fall, hvordan opplevde du dette?
5. Opplevde du noen spesifikke utfordringer gjennom denne økten? I så fall, fortell litt om dette.
6. Følte du deg sett og ivaretatt av fasilitator/lærer i denne økten?
7. Hva har du lært gjennom denne økten, og hvilke erfaringer vil du ta med deg videre?
8. Andre avsluttende kommentarer som du mener er relevante?

9.9. Kvalitativt spørreskjema

1. Hvordan har du opplevd dette prosjektet i sin helhet?
2. Opplever du at du har fått brukt/delt dine egne tanker, idéer og livserfaringer i det kunstneriske arbeidet i løpet av prosjektet? I så fall, hvordan har du opplevd dette?
3. Har du opplevd noen spesifikke utfordringer i løpet av prosjektet? I så fall, fortell litt om dette.
4. Hva kunne blitt gjort annerledes i løpet av prosjektet?
5. Hva har du opplevd som positivt gjennom dette prosjektet?
6. Følte du deg sett og ivaretatt av fasilitator/lærer i løpet av prosjektet?
7. Hvordan har det vært å delt egne tanker, idéer og erfaringer i løpet av prosjektet?
8. Hvilke(t) formspråk (tekst, fysikalitet og materialitet) opplever du at har fungert best for deg i arbeid med egne tanker, idéer og erfaringer? Hva har du fått mest utbytte av, eller likt best å jobbe med?
9. Hva har du lært gjennom dette prosjektet, og hvilke erfaringer vil du ta med deg videre?
10. Har du noen andre tanker som du mener er relevant for mitt forskningsprosjekt, gjerne skriv dette her.

9.10. Utdrag fra elevenes refleksjonslogger samt svar på spørreskjema

Iver

Fra refleksjonslogg:

- Det var en styrkende opplevelse. Hele klassen lærte å stole mer på hverandre (18. oktober)
- Mentalt utmattende, men utrolig givende. (23. oktober)
- Jeg likte maleøvelsen aller best. Den åpnet en dør der vi fikk en sjanse til å få ut veldig mye. Jeg synes alle burde få anledningen til å male slik. (23. oktober)
- Ja, jeg fikk brukt utrolig mye av følelser som sitter igjen til å uttrykke meg selv i maleøvelsen. Jeg fikk liksom en sjanse til å åpne meg ordentlig med bilder. Det var mentalt intenst samtidig som det hjalp mye. (23. oktober)
- Det var skremmende å åpne seg så mye, spesielt for folk som jeg ikke fullstendig stoler på ennå. (25/26. oktober)
- Jeg har lært mye om både de rundt meg og meg selv. Det er vanskelig å ordentlig sette ord på det, men jeg tror det har vært en styrkende opplevelse for oss alle. (25/26. oktober)
- Jeg fikk både brukt og uttrykt tanker og følelser fra barndommen. Det ga meg en god følelse. (27. oktober)
- Jeg likte det at vi kunne gå inn i et minne, fordi at mye følelser som jeg har ønsket å jobbe med har kommet til overflaten. Og det har vært bra. (30. oktober)
- Jeg vil ta med meg disse følelsene og bruke det til å bedre håndtere sin død (30. oktober)
- Følte meg veldig ivaretatt. Læreren kom bort til oss og passet på å trøste oss og tilby den hjelpen vi trengte. (30. oktober)
- Dagens økt var veldig bra for meg. Takk. (30. oktober)

Fra svar på spørreskjema:

- Dette prosjektet har i sin helhet vært en styrkende opplevelse og en livserfaring.
- Utfordringene har vært de personlige og emosjonelle tingene jeg har opplevd mens vi har holdt på med prosjektene. Jeg har personlig fått sjansen til å bearbeide et dødsfall, traumer, fortid og nåtid, i de diverse prosjektene. Ting som å skrive ned et minne, male følelser, høytlese dikt, dette har gitt meg en sjanse til å bringe fram ting jeg sliter med, som jeg som regel ikke får mulighet til å bearbeide på et slikt vis. Disse tingene har vært hardt å jobbe med, men det har hjulpet meg.
- Det positive har vært utfordringene, fordi at det har latt meg vokse som en person. Jeg har også blitt kjent med klassekameratene mine på et mye mer personlig nivå enn før, og jeg føler at klassemiljøet har blitt tettere etter prosjektet.
- Jeg følte meg veldig ivaretatt i løpet av prosjektet. Læreren har vært veldig profesjonell i løpet av arbeidsperioden, det det har vært tett og respektfull oppfølging av både

prosjekter, grupper og enkeltpersoner i løpet av tiden. Om det var noen prosjekter som bragte veldig mye følelser ut av en person, ville læreren sette seg ned med dem, snakke med dem og passe på at det gikk bra med dem. Vi fikk også gode råd og veiledning når vi jobbet med gruppeprosjekt.

- Jeg har lært mye om meg selv og hva jeg er i stand til å gjøre når jeg blir tildelt de rette midlene. Jeg har klart å ta både positive og negative ting fra livet mitt og gjort det til vakker kunst.
- Det har vært intenst og skummelt, men som sagt, også styrkende. Det er mye jeg har opplevd som jeg sjeldent sier til mennesker eller henter til at jeg har gått igjennom, men det var spesielt to prosjekter; male følelser og monologen, som ga meg en åpning til å fortelle de rundt meg hva jeg har opplevd, selv om det var på en litt kryptisk og indirekte måte. Jeg er veldig glad for at jeg har fått delt disse erfaringene.

Kim

Fra refleksjonslogg:

- Naturligvis nyttig med deling, en bra ting er bare jeg som er dårlig på det. (18. oktober)
- Jeg tror jeg vil ta med meg godfølelsen etter dette – og underveis, mestringsen, selv om dette ikke skulle være noe stort. Og det å begynne å få kontakt med egne følelser og uttrykke seg var veldig gøy! (21. oktober)
- Jeg likte malingen best, fordi en kunne få kontakt med seg selv. (23. oktober)
- Under malingen føler jeg at jeg gikk inn i meg selv og kunne være tilstede. (23. oktober)
- Delingen etter malinga var utfordrende. For meg kom den for fort til at jeg fikk reflektert hva jeg skulle si. Følte bare mens jeg malte, tenkte ikke, så ble vanskelig + at det ble veldig personlig, veldig brått. (23. oktober)
- Jeg har lært om meg selv. For å være ærlig, det viktigste av alt. (23. oktober)
- Det var mer emosjonelt og ektefølt og jeg følte noe, men når jeg skulle lese for alle de andre også ble det i større grad en upersonlig opplesning. (25. oktober)
- Det å skulle dykke og dele sånn, det skremmer meg. (25. oktober)

Fra svar på spørreskjema:

- Ja, jeg opplevde at jeg fikk brukt mine egne erfaringer og tanker, men jeg slet personlig med å dele det enn så lenge det var direkte deling, og ikke indirekte, som ved malingen. Der viste jeg en del, uten at jeg behøvde å legge alt ut på bordet, og det var fint. Jeg kunne være i følelsen og vise den, i motsetning til å forklare den.
- Tungt, men også svært terapeutisk.
- Jeg har fått mest ut av, og likt best å male, tekstarbeid, (selv om det var skummelt å legge ting rett fremfor folk, uten noe filter og skulle sette ord på ting)
- Jeg har muligens lært litt mer om meg selv, og om ikke, har jeg i det minste lært mer om min egen forvirring, og klart å sette ord på det. Det vil nok gjøre det lettere i fremtiden å dele og bruke egne følelser.

- Det jeg har opplevd som mest positivt i løpet av dette prosjektet har vært forståelsen, og at det aldri har vært krav om å gjennomføre om det blir for mye, gode, klare beskjeder, tilstedeværelse av lærer. At man har blitt ordentlig ivaretatt. Kreativitet i vinkling og typer oppgaver, ikke det samme hele tiden, mye variasjon.

Siri

Fra refleksjonslogg:

- Likte best øvelsen der vi skulle skrive ned lykkelige minner fordi jeg slapp å være fysisk (18. oktober)
- Har ikke så mye å si fordi jeg vet ikke hva jeg tenker og føler. Har ikke så sterke følelser. (18. oktober)
- Likte å lage noe som stod i stil med musikken, å danse men uten å gjøre bevegelser jeg var ukomfortabel med eller improvisere eller stå alene i bevegelsene jeg gjorde. (21. oktober)
- Som alltid at jeg er flau, nervøs og føler meg forknytt (21. oktober)
- Likte best mimeøvelsen. Den var morsom og relativt ufarlig. Vi var i gruppe og jeg trengte ikke gjøre noen særlig utfordrende bevegelser. (23. oktober)
- Likte ikke så godt dansegreia, bare fordi jeg følte meg så sårbar i dag. Pluss at jeg synes det er flaut og vanskelig med oppgaver der jeg må bruke store bevegelser og ikke vet hvordan jeg ser ut og fordi jeg har dårlig motorikk eller noe. (23. oktober)
- Liker ikke teaterøvelser der jeg må stå for meg selv, alene, der jeg må være impulsiv og rask i tankegangen eller bruke store bevegelser eller lyder. (25/26. oktober)
- Det har blitt litt lettere å komme med innspill i mindre grupper (25/26. oktober)

Fra svar på spørreskjema:

- Eg syns det er veldig vanskeleg å uttrykke meg sjøl kunstnarisk og ofte har ting føltet litt meiningslause for meg sia eg ikkje har hatt noko å formidla eller kjent noke særleg av følelsar.
- Eg har kanskje lært litt om andre mennesker og meg sjølv ivertfall.

Nenne

Fra refleksjonslogg:

- Jeg opplevde det som en bra opplevelse og befriende da jeg fikk frem hva jeg tenkte og følte. (18. oktober)
- Jeg har opplevd ganske mye tøft så jeg føler at jeg fikk brukt mye av det jeg går og bærer på inni meg og det er både befriende og litt utfordrende. Men jeg opplevde det alt i alt som en god opplevelse. (21. oktober)

- Jeg har aldri malt så mange følelser før og det var så utrolig befriende. Har ikke følt meg så lett på år og dag. Takk! (23. oktober)
- Jeg har lært at jeg burde male på denne måten oftere for å få ut alle følelsene mine og når jeg føler meg tung og på bristepunktet. Terapi. (23. oktober)
- Føler at denne økten har ført oss nærmere som klasse, og som mennesker. (26. oktober)

Fra svar på spørreskjema:

- Jeg synes prosjektet var veldig interessant og jeg synes jeg lærte mye av dette. Jeg fikk mange nye erfaringer og måter å gjøre ting på. Jeg likte spesielt godt de nyskapende kreative måtene vi jobbet på som for eksempel monologskrivning og maling.
- Jeg synes det har vært veldig mye fokus på oss som enkeltmennesker og jeg synes at det har vært veldig fint å få bruke egne erfaringer i teaterarbeidet.
- Til tider kunne øvelsene være litt nærgående og personlige ettersom vi måtte grave mye i oss selv.
- Jeg vil ta med meg alt egentlig. Har fått mye erfaringer med måter å takle følelser på samt mer teater erfaring.

Anna

Fra refleksjonslogg:

- Jeg synes det er enklere å vise sterke/følsomme ting med fysisk teater. Det er følelser og tanker jeg kan kjenne meg igjen i, og jeg synes det er lettere å uttrykke seg uten at man trenger å si noe. Det er liksom sterkt i seg selv. (21. oktober)
- Jeg er glad i å male og tegne osv. Likevel synes jeg det er vanskelig å male det jeg føler, fordi jeg vet ikke alltid hva jeg føler (23. oktober)
- Jeg har lært å male følelser (23. oktober)
- Ja, jeg synes det var litt vanskelig å beskrive følelser og annet som jeg opplevde under denne perioden som monologen min handler om. (25/26. oktober)
- Jeg synes det var litt vanskelig å lese opp det jeg selv hadde skrevet. Jeg visste jo liksom ikke hva andre ville synes om det. (25/26. oktober)

Fra svar på spørreskjema:

- Jeg synes at det iblant var litt vanskelig å jobbe med så mye “mørke”, eller emosjonelle ting. Det tar veldig mye av energien, selv om det var oppgaver som jeg egentlig synes var gøy å jobbe med.
- Jeg synes det har vært mye gøy, og interessant i prosjektet. Det har vært mye opp og ned i forhold til humør og energi, men jeg synes at det i helhet har vært gøy å få jobbe med så mye forskjellig på så kort tid.

Andre refleksjoner fra øvrige elever som jeg mener det er verdt å vise til:

Ole

- Kommer gradvis mer på plass. Blir mer komfortabel uten kontroll eller metaanalyse.
- Jeg har blitt litt mer åpen og uredd.
- Jeg likte best monologen. Det var lettere å nå ting som betydde noe for meg da.
- Jeg har blitt litt mer åpen og intuitiv.

Jonas

- It was totally refreshing to use other ways to expressing myself and the session made me feel very great.
- It was extremely depressing to get reminded on every single thought I had. But it was also a great thing to do, because I felt very free after writing it down.
- It helped a lot to write about things that I had on my mind.
- The teacher took care very well and tried to keeping me up with what's going on in English. I appreciated that very much and it could not have been better.

Miriam

- Jeg føler læreren vil ha fram alt fra alt og alle, så jeg føler alle blir sett og hørt.
- Har lært å uttrykke følelser gjennom dans, noe som har vært ganske interessant.
- Jeg likte malingen best, fordi det ga med tid til å tenke på ting som akkurat nå er viktige.
- Takk for at vi fikk en time hvor vi fikk gjøre noe som "er" oss.
- Dette prosjektet har vært både psykisk krevende, men samtidig kreativt og utrolig lærerikt. Jeg har fått gjort forskjellige teaterleker og lært mye nytt som jeg virkelig føler jeg kan få bruk for.
- Læreren hørte på hva alle hadde å si, og jeg følte jeg fikk si alt jeg trengte og si. Læreren var veldig interessert i alt vi hadde og komme med, og da ble også timene mye mer interessant.

Iren

- Lært å kanskje vere litt meir nær mine egne tankar, kjenslar og opplevingar.
- Likte egentleg skrivinga av monolog best. Var litt godt å på ein måte få ut det eg har dreve å tenkt masse på i det siste.
- Lærte kanskje det med å lytte og kjenne på ulike kjenslar, for så å uttrykka dei.
- Lært det å kanskje stoppe opp litt og tenke over korleis ein faktisk har det og kvifor.
- Eg syntest dette prosjektet har vore kjekt, utfordrande og spennande. Var liksom noko heilt nytt, noko eg aldri har vore borti før. Det var timar der eg byrja å grine for me grov so djupt i oss sjølve, og det var timar der me berre tulla og lo saman. Likte godt korleis

det var bygd opp. At me byrja me noko lite som ikkje heilt gav meining og enda opp med eit flott sluttresultat der alt som ein gjorde til det punktet gav meining.

- Har blitt mykje betre kjend med meg sjølv og resten av klassen i løpet av denne prosessen.

Malin

- Økten var veldig fin og du kom inn i gruppen på en veldig behagelig måte.
- Øvelsene er fine til å bli bedre kjent med hverandre.
- Jeg likte best dele minner. Fikk litt ekte følelser fra hverandre, hvem vi er.
- Fikk brukt andre egenskaper enn det jeg vanligvis har gjort på teater. Laget et personlig produkt å vise frem.
- Det har vært mange øvelser der man har vært nødt til å bruke alt av kreativitet og livserfaringer. Hver dag var det nye utfordringer man ofte ikke fikk forberede seg på, det gjorde at jeg personlig var mye "på" i timene og lærte masse.
- Jeg syns hele opplevelsen var positiv. Alt i fra enkeltøvelser til deg som lærer.
- Følte du som lærer alltid var til stede da vi trengte deg.
- Jeg har lært meg masse nye leker, de vil jeg bruke i fremtiden. Jeg har også lært nye måter å bygge opp kreative øvelser på og hvordan man kan jobbe langsiktig med slike prosjekter. og fått kjenne på hvor godt det er å bruke kreativiteten på forskjellige ting.

Kenneth

- Jeg likte malingen best fordi vi fikk uttrykke følelsene våre på en gøy, kreativ og fin måte.
- Jeg likte ikke den øvelsen hvor vi skulle sette sammen monologene fordi monologen var på en måte litt personlig.
- Jeg mener at det har vært en emosjonelt befriende og lærerik prosess.
- Jeg følte meg godt ivaretatt av lærer. Lærer var alltid tilstede når vi trengte hjelp, eller bare for å snakke med en.

9.11. Elevenes svar fire måneder etter endt prosjekt

Fire måneder etter endt prosjekt skulle elevene svare på disse to spørsmålene:

1. Gjennom prosjektet, lærte du noe om deg selv (eller opplevde du noe) som har hatt betydning for deg i etterkant? Beskriv i så fall hva og på hvilken måte.
2. Hvis du skal trekke frem et minne fra prosessen som var mest lærerikt og utviklende (personlig/faglig), hvilket er det? Beskriv hvilket og hvorfor.

Videre følger svarene jeg fikk:

Iver

1. Jeg lærte mye om meg selv i flere av oppgavene, slik som når vi samlet objekter og lagde dikt/en performance til det, men spesielt når vi gjorde male/diktoppgaven. Det var veldig mange følelser som gikk inn i det maleriet, og det var via dette prosjektet jeg oppdaget at det å male med hender i stedet for med pensel hjelper med å sette ennå mer rå følelser inn i bildet jeg skaper. Dette er noe jeg har tatt med meg når jeg har begynt å male i senere tid. Diktoppgaven som hørte med, var også veldig viktig for meg i det at jeg lærte at man kan få utrolig mye ut av å lage kunst av kunst (Skrive dikt basert på et maleri).

2. Det var nok når vi skulle skrive en tekst mens vi gikk inn i det minne. Det hjalp meg med å gå inn i mange følelser som i lang tid hadde vært låst vekk, og hjalp meg akseptere mye som jeg hadde unngått. Male/diktoppgaven var også viktig, fordi at diktet som ble skapt av det var høyst personlig og har hjulpet meg fortelle om min fortid til andre mennesker på en indirekte måte.

Kim

1. Jeg lærte at jeg er en i mye større grad lukket person enn jeg ønsket å være, og har i senere tid forsøkt å jobbe litt med det. Samt lærte jeg at jeg har et betraktelig bredere utvalg av kunstneriske uttrykkningsmåter inni meg enn jeg så for meg tidligere.

2. Om jeg skal trekke frem et spesielt minne fra prosessen som jeg kan se som mest lærerikt og utviklende, må det ha vært maleoppgaven. Det var lærerikt i den forstand at jeg opplevde hvor fint det var å kunne få uttrykk for sine følelser på en kunstnerisk måte, uten å nødvendigvis måtte sette navnet på en følelse med ord. Nå i senere tid har begynt å tegne mer igjen, og trives med det, noe som muligens kan være noe relatert til den oppgaven.

Siri

1. Veit ikke om jeg lærte så mye om meg selv, annet enn at jeg sliter med å uttrykke meg kunstnerisk, men det visste jeg jo egentlig fra før.

2. Jeg veit ikke. Nå er det en stund siden så det er litt vanskelig å huske alt vi gjorde, det er ikke noe som pekte seg spesielt ut. Men det var ting som jeg likte bedre enn andre bla. dansekoreografi og monologskrivning. Jeg veit ikke om jeg utvikla meg noe særlig i løpet av prosessen, annet enn det jeg gjør til vanlig av livet selv. Det er vel ikke helt min greie, tror jeg. Men kanskje det var utviklende for meg, men på en ubevisst måte hvis du skjønner hva jeg mener med det.

Nenne

1. Jeg vet egentlig ikke, jeg føler at jeg oppdaget en del ting om de ulike følelsene mine, men jeg har ikke merket så mye i etterkant. Kanskje det at jeg står sterkere i følelsene mine enn jeg trodde, jeg er ikke sikker.

2. Jeg synes fremdeles at maleoppgaven var den beste vi hadde. Dette synes jeg fordi jeg liker å vise følelser på ulike måter, da særlig håndarbeid. Jeg likte også veldig godt da vi skulle skrive og jobbe med tekster ut fra det vi hadde malt, jeg synes dette var en fin måte å jobbe med og bearbeide følelser samt en fin måte å uttrykke seg på.

Anna

1. Gjennom prosessen lærte jeg ting om meg selv, som jeg egentlig alltid har visst om, men som jeg nå for første gang snakket høyt om. Det har i etterkant fått meg til å skjønne mer om hvorfor jeg tenker og gjør ting på min måte.

2. Jeg husker ikke helt alt vi gjorde, men jeg husker best da vi skulle bevege oss til musikk og da vi malte etter det vi følte. Jeg synes det var litt avslappende og bare la kroppen styre, man trengte liksom ikke tenke på hva man gjorde, eller hvorfor, det bare skjedde. Det er ganske deilig å ikke måtte tenke på at man må analysere alt man, gjør, og i stedet bare gjøre det fordi man har lyst til det.

Ole

1. Jeg lærte ikke så mye nytt om meg selv i akkurat det prosjektet. Når vi skrev essay lærte jeg endel om de andre som gjorde inntrykk på meg. Det har endret de antagelsene jeg pleide å gjøre om mennesker før. De er ofte mer nevrotiske enn jeg tror.

2. Jeg kom litt mer ut av konfårsonen og utvidet den litt. Ble litt mer avslappet med mennesker og å bli sett på. Når vi skulle male dette store lerretet var det var det positivt at vi hadde så frie tøyler og vi kunne fortsette å ta ideen seriøst i ettertid. Tror kanskje det gjorde meg mer komfortabel med nye ideer. Men det blir ingen stor lærdom av sånne enkeltepisoder, men heller bare hjelp føler jeg.

Jonas

1. I learned, that I know myself very well and that everyone has totally different opinions on how to handle dark times. We had a lot of space to think about ourselves and especially for me it was a good chance to reflect on my life the past year(s). So the most important thing is probably: I've seen that you have to take your OWN time, not to imitate others and live for your own freedom. It's nothing new, but I increased that feeling.

2. I would chose just the last day where everyone was so sad that it's over and we all got the feeling of a true team spirit! That's something I've experienced very rarely and I remember it well because of that. I would draw ourselves sitting in a circle, everyone with their own face expression after the project. Nothing too personal, but... yea... something I would love to see again.

Iren

1. Eg sliter med det som heite dårlig hukommelse so eg slite me å huske ka me gjorde og kva effekt d hadde på meg. Det einaste eg husker er da at om ein er meir åpen me folk rundt seg osv so blir det mykje enklare å jobbe saman! Om alle berre snakke sammen, spesielt på noke som d ein produksjon e so blir alt so mykje enklare!

2. Det å skrive monolog var noke eg aldri har gjort før og va ein skikkelig god måte å få ut kjensla på! Tenkte egentlig ikkje at e va ein sånn person, men tydeligvis.

Malin

1. Jeg lærte ikke så mye om meg selv, men jeg lærte meg oppbygning av øvelser og mange nye kreative tankegangen om hvordan man kan gjøre oppgaver og med kreative løsninger. F.eks male ett maleri for så å skrive en monolog om det. Eller finne en sang som betyr noe for deg og lage dans ut av det som kan ha en dypere mening for fler.

2. Av en eller Anna grunn så er maleriet og monologen stuck i hodet mitt. Kanskje fordi jeg følte mest mestring der eller fordi det er to av tingene jeg liker å gjøre best i verden og jeg fikk koble de sammen på en morsom måte. Det gjorde at jeg i senere tid har prøvd nye måter å jobbe på å finne på ting.

Kenneth

1. Jeg merket veldig på meg selv at jeg var flinkere til å være tålmodig. det å være tålmodig ovenfor noen andre, var et av målene mine i år, det å kunne ha samtaler, gjøre arbeid etc. i enkeltes tempo. jeg føler at jeg har tatt det videre i skoleåret, at jeg har klart å være mer tålmodig enn det jeg var før.

2. Det som på en måte henger igjen er vel det med skriving. jeg har alltid mislikt å skrive, så når vi fikk oppgaven om å skrive en monolog, følte jeg bare at det kom til å være helt umulig. men så satte jeg meg ned å bare begynte å skrive, jeg ble selv meget overrasket over hva jeg hadde kommet fram til, å har i etterkant hatt lyst til å fortsette på en monologen. Grunnen til at jeg satt meg ned, var vel for at jeg ville prøve (som tidligere nevnt) å være mer tålmodig, utføre oppgavene, bare hoppe idet. det er jeg veldig glad for idag, at jeg bare gjorde det, fordi da beviste jeg ovenfor meg selv at jeg kan faktisk skrive, at hvis jeg prøver så blir det noe til slutt.

9.12. Iver sin monolog

«Jeg er ild»

Jeg er en brennende ild som nekter å slukkes
Vannet rundt meg slukker meg ikke det stopper bare ilden fra å brenne for hardt
Men hendene, de hendene som sakte smyger seg innpå i natten, de prøver å slukke den
Når jeg begynner å merke at din hånd kommer tilbake
Nå er den bare liten, enslig
Enslig kan det ignoreres
Enslig er det ingen trussel
Men så føler jeg en ny hånd
Ennå en iskald hånd som ikke eier varme
Ennå en iskald hånd som prøver å gripe om ilden
Som prøver å slukke den
Så kommer en ny, og en til, og igjen
Igjen nekter du å gi deg
Igjen nekter du å la meg gå
Det kvelende grepet ditt returnerer, og du prøver å slukke ilden min
Men den brenner, jeg brenner
Jo flere hender som returnerer
Jo flere grep du prøver å legge over ilden
Jo vanskeligere blir det
Men hver gang klarer jeg å miste kontroll, lar ilden eksplodere og dytte det bort
Jeg er ild
En brennende ild som nekter å slukkes
Dempet var den da ditt isende grep over den var fulltallig
Da du kvelte og viftet og prøvde å slå den vekk
Da det ikke var noe igjen å stoppe deg
Og alt jeg kunne gjøre var å kjempe med alt jeg hadde
Kjempe for å stoppe glørne fra å slukkes
Men det var da jeg følte varmen av andre
Rundt meg, utenfor ditt grep, fantes det mer varme

Sakte men sikkert ble jeg trukket mot varmen
Sakte men sikkert kom jeg ut av ditt grep
Sakte men sikkert fant jeg en ny ild i meg selv
Og når den begynte å brenne igjen
Da eksploderte den
Da dyttet jeg meg ut av ditt grep
Jeg er ild
En brennende ild som nekter å slukkes
Spøkelsene av grepet returnerer ennå
Men en dag vil jeg være fullstendig fri

9.13. Kim sin monolog

«Meg»

Hvem er «meg»? Jeg vet ikke.

Et vesen, en eksistens, men svært lite mer.

Jeg vet ikke. Alle er hver sin person, men «meg»... «Meg».

«Meg» er en kameleon, stadig i flyktig endring,
stadig i tilpasning til omgivelsene og menneskene rundt.

Jeg vet ikke. Jeg vet ikke!

Når enn «meg» er alene finnes det ingen å tilpasse seg til.

Da er «meg» – jeg vet ikke – da er «meg» ingenting.

«Meg» er et vesen som desperat ønsker å oppleve noe,
men som ikke våger å ta det første skrittet.

Et som aldri er skikkelig til stede. Jeg vet ikke.

Et som altfor ofte stirrer ut i tomrommet, kaldt og ensomt.

Omringet av folk, men fullstendig oppslukt av ingenting.

«Meg» utfører meningsløse oppgaver, på autopilot, fanget i sine gamle vaner og mønstre.

«Meg» er et vesen som eksisterer klart og tydelig, men som altfor sjeldent lever.

De fleste kan svare på spørsmålet «Hvem er du?» med i det minste et navn,
men «meg» kan ikke en gang det. Jeg vet ikke.

«Meg» kan ikke engang peke, da personen fremfor deg kun er et ytre, et uthult skall, et
kjøretøy av kjøtt og blod. Hvor føreren for lengst har sovnet bak rattet.

9.14. Nenne sin monolog

«Kaos på lerretet, kaos på innsiden»

Kaotiske følelser, en indre storm. Kaos på lerretet, kaos på innsiden. For meg finnes det ingen bestemt fasit på noen ting, alt kan gjøres på flere måter. Det er kanskje derfor følelsene mine går sånn i kryss, tenker jeg. Eller kanskje det bare er en kompleks måte å se verden på, ikke vet jeg, og jeg er ikke sikker på om jeg vil vite heller. Minner, alle slags, blir trukket frem fra glemselen. Lukter og følelser, fysiske følelser som er så sterke at det kjennes som jeg er der igjen. Der, langt tilbake, som et spøkelse som vandrer i tapte tider. Sinne, sorg, glede og anger, alt på en gang. Angst og depresjon, lykke og kjærlighet. Alt dette eksisterer i meg på en og samme tid. Alle disse følelsene trykker meg tilbake, den ene får meg til å ville handle der etter, mens den andre holder meg tilbake fra det jeg vil. De sliter meg ut, trekker i meg og river meg i stykker om de ikke får slippe ut. Ordene finner jeg sjeldent, jeg vet alltid hva jeg ønsker å si, men aldri hvordan. Stemmen min, ordene, en fjern hvisken om hva jeg mener, men aldri får uttrykt.

Ord føles som det skarpeste, det mest effektive, fellesnevneren for alle mennesker uansett hvilket språk de snakker eller hvilken bakgrunn de har. Språk knytter oss sammen, men likevel finner jeg ingen trøst i å kunne føre en samtale. Alt som blir usagt blir hengende igjen som en bølge over meg helt til jeg en dag renner over, da jeg tømmes er det rom for nye følelser som kan legge seg usagt inni meg og vente på å få glasset til å renne over igjen. Det sies av mange at man kun kan uttrykke sine dypeste følelser og meninger gjennom samtale, gjennom sofistikerte begreper og artikulorisk fonetikk som binder oss sammen. Jeg tror mulighetene er endeløse, det finnes aldri noen fasit på hvordan man skal leve livet, hvordan man skal snakke. Handling foran ord, en bevegelse, en berøring, kroppens språk. Man snakker ikke kun med stemmen, men med alt man gjør, bevegelser, blikk. Ett bilde sier mer enn tusen ord, sies det. For meg, et veldig empatisk menneske, finnes det få bedre muligheter enn å uttrykke meg på måter som ikke krever snakking. På måter som ikke krever at jeg skal artikulere meg korrekt eller forsøke å forklare hva jeg bærer på. Kaos på lerretet. Maling i forskjellige farger sprutet utover i store klatter. Blått, grønt, gult, rødt og svart. Blandinger av alle. Fotspor og håndavtrykk, meg. Meg på lerretet. Malerier som er malt med kroppen og ikke med en pensel. En direkte overføring av en

følelse, av mange følelser. Maling på hendene, meg mot meg og en fargerik eksplosjon av indre kaos. Hud mot lerret, et direkte bindeledd mellom mitt indre og verden på utsiden.

Maleriet blir liggende igjen som et bilde på alt det usagte, alt som ville ha blitt sagt hadde jeg bare kunnet. En skål med følelser tømt ut i verden, tømt ut så alle kan se. Liggende igjen til noen tolker den eller tar den vekk, men alltid av samme følelsesmessige betydning for meg, den som malte den. Da den var ferdig malt var alt ute, jeg kjente på en letthet jeg ikke har kjent på veldig lenge. Det var ikke lenger noen fare for at alt skulle renne over inni meg, for alt hadde blitt tømt ut av meg i stedet for. Følelsen man får av å male med seg selv og sine følelser kunne jeg ikke tenke meg å bytte ut for noe. Den overveldende følelsen av å ha seiret over sine indre demoner, om så bare for ett øyeblikk. Følelsen om at nå, når du ikke lenger bærer på alt, så kan du komme sterkere tilbake. Følelsen av å være lett og leken, ikke anspent og tung. Noe bare maling kan gi meg, noe som venter på å oppdages i alle mennesker. Skapergleden, eksplosjonen av følelser, muligheten til å finne ord der det ikke finnes noen. Tanker, drømmer, minner og følelser. Alt på en gang. Kaos på lerretet, men ikke på innsiden.

9.15. Anna sin monolog

«Bak låste dører»

Akkurat som de blodrøde håndtrykkene på den hvite bakgrunnen følte jeg meg gjemt, nesten innestengt bak malingen. Det var jeg som sto bak de slangeliknende strekene, som jeg langsomt, men nøye malte med penselen. Eller kanskje var det jeg som var strekene, som til sammen lagde et gjerde som var umulig å klatre over. Det er redselen min som har bygd dette gjerdet, det står høyt og urørlig, og vil ikke la noe slippe forbi. Bak gjerdet står jeg. Jeg prøver alt for hardt å finne veien ut, men det finnes ingen utgang. Jeg ville ikke la meg selv gå, for jeg visste at bak dette gjerdet, så fantes det trygghet, det var en slags barriere, som jeg alltid kunne gjemme meg bak.

Når jeg stod bak gjerdet, så ville aldri noen finne ut av hvem jeg egentlig var, og jeg trengte aldri si noe med mindre noen sa noe til meg først. Bak dette gjerdet kunne jeg se hvordan livet passerte forbi, uten at jeg turte å ta del i det som skjedde, og det var egentlig like greit. For det var heller ingen som turte å gå nærme gjerdet, for å se hva som gjemte seg bak. Å være alene så lenge uten å blande seg med andre mennesker, gjør etter hvert noe med hvordan du ser og opplever verden rundt deg. Jeg hadde bestemt meg for at ikke trekke oppmerksomhet til meg, og sluttet derfor å snakke.

Jeg kunne ikke lenger si “Hei, Hadde, Ja, eller Nei” Jeg bare nikket. Jeg kunne ikke smile, jeg hadde jo et alt for skjevt smil. Jeg kunne heller ikke gå med nye klær, ikke engang den genseren som mamma hadde kjøpt til bursdagen min, for det ville ha vært alt for mye oppmerksomhet retta mot meg, og jeg kunne ikke la det skje, jeg kunne ikke la andre se meg. Redselen var alt for stor, redselen for at de skulle gi stygge blikk, le, eller at de skulle kommentere på hvordan jeg var; Hvorfor jeg hadde mørkt hår og mørke øyne, det var ingen annen av jentene i klassen som hadde det, jeg var stygg, og feit, og derfor lot jeg redselen sperre meg inne, jeg kunne ikke gjøre noe større ut av meg selv. Det beste jeg kunne gjøre var å bli der, bak gjerdet, der ingen kunne se meg. Jeg var trygg og bortglemt bak låste dører.

9.16. Bilder fra prosjektet







