

Hilde Marie Brørs

Dramaelevers iscenesettelse av medelevers tekster i en videregående skole

- En dramalærers praksisnære didaktiske utviklingsstudie av egen undervisning

Masteroppgave i fag- og yrkesdidaktikk og lærerprofesjon, studieretning Kunstfag

Veileder: Tone Pernille Østern

Mai 2021



Design: Beatriz Vega

Hilde Marie Brørs

Dramaelevers iscenesettelse av medelevers tekster i en videregående skole

- En dramalærers praksisnære didaktiske
utviklingsstudie av egen undervisning

Masteroppgave i fag- og yrkesdidaktikk og lærerprofesjon,
studieretning Kunstfag
Veileder: Tone Pernille Østern
Mai 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

I denne studien undersøker jeg et undervisningsforløp med en dramaklasse som skal utforske og iscenesette elevtekster fra en annen klasse. Jeg søkte en nyansert lærings situasjon der iscenesettelsen skulle kommunisere i møte med den andre klassen og forfatterne. Dramaklassen skulle tolke, bearbeide og iscenesette medelevers tekster.

Denne studien bygger på innsamlet kunnskap fra en kunstfagdidaktisk prosess fra en skolehverdag der to klasser er involvert. Gjennom elevenes opplevelse og refleksjoner i møte med undervisningsdesignet har jeg hovedfokus på følgende problemstilling: Hvilke pedagogiske verdier skapes i kunstfagdidaktisk arbeid med dramaelevers scenebearbeidelse av andre elevers noveller?

Jeg har vært nysgjerrig på hvilke aspekter ved estetisk tilnærming til iscenesettelse av elevtekster som kan fremme elevenes utforskning og relasjonelle kompetanse. Som utviklingsforsker forsøker jeg å binde sammen teori, praksis gjennom forskningsperspektivet, lærerperspektivet og elevperspektivet slik at studien kan tjene praksisfeltet samtidig som den bidrar med ny kunstfagdidaktisk kunnskap.

Gjennom dette prosjektet søkte jeg en kunstfaglig didaktikk som åpner for utforskning, og som involverer hele dramaklassen i prosessen, der de skal være aktive formgivere og gi konstruktiv tilbakemelding til hverandre. Dramaklassen skulle få mulighet til å være medskapende i forhold til tematisering og form, til å kommunisere tanker, følelser og ideer, og gi tekstene estetisk form – og til å utvikle kreativitet og fantasi. Målet med prosessen var å skape en iscenesettelse, der den andre klassen og forfattere skulle være til stede som tilskuere.

Studien bygger på et sosialkonstruktivistisk paradigme og en hermeneutisk tilnærming og empirien er samlet gjennom intervju og observasjon.

Hensikten med dette masterstudiet er dermed å undersøke og bidra med kunnskap om hvordan estetisk tilnærming til læring kan utvikle og utfordre elevenes relasjoner og kunstneriske valg. Mer presisest er hensikten og utforske hvilke relasjonelle og estetiske verdier som oppstår i prosessen med å iscenesette medelevers tekster. En estetisk tilnærming til læring og den kunstfagdidaktiske inngangen er definert som utviklingsforskning.

Abstract

In this study, I investigate a teaching process with a drama class that explored and performed student texts written in another class. I was looking for nuanced learning situations where the performance would communicate deeply in a meeting with the other class and the authors of the texts. The task of the drama class was to interpret, process and performance a fellow student's text.

This study is based on research material produced in an arts educational process in Upper secondary school, where two classes were involved. Through the students' experiences and reflections in encounter with the teaching design, this research explores this main research problem : *What pedagogical values are created in an arts educational process with drama students who interpret and perform fellow students' short story texts?*

I have been curious about which aspects of the aesthetic approach to interpreting and staging student texts that can promote students' aesthetic and relational competence. Based in research and development methodology, I try to connect theory, practice through the research perspective, the teacher perspective and the student perspective so that the study can serve the field of practice at the same time as it contributes new arts educational knowledge.

Through this project, I sought an arts educational approach that opens up for exploration, and which involves the entire drama class in the process, where they can be active designers and give constructive feedback to each other. The drama class should have the opportunity to be co-creative in relation to thematization and form, to communicate thoughts, feelings and ideas, and give the texts aesthetic form - and to develop creativity and imagination. The aim of the process was to create a performance, where the second class and authors would be present as audience.

The study is based in a social constructivist paradigm with a hermeneutic approach, and the research material is generated through interviews and observation.

The purpose of this master's thesis is thus to investigate and contribute knowledge about how an aesthetic approach to learning can develop and challenge students' relationships and artistic choices. More precisely, the purpose is to explore the relational and aesthetic values that arise in the process of developing a performance based of fellow students' short story texts.

Forord

Det å forske har ikke vært en enkel eller ukomplisert reise. Det er en befriende følelse å levere inn masteroppgaven, se at reisen snart er i mål. Det har vært inspirerende å forske på egen undervisningspraksis, og det å jobbe praktisk med dramaelevne er noe jeg verdsetter høyt. Denne samskapingen har gitt meg mange gode opplevelser og oppdagelser, som jeg vet har beriket, og vil berike meg i det videre arbeidet som dramalærer.

Jeg har bakgrunn som teaterarbeider, regissør, miljøterapeut og dramalærer, og jeg gleder meg til å ta med erfaringene jeg har erfart i studien videre i min undervisningspraksis, og i teaterfaglig arbeid. Det å skrive en masteroppgave har utfordret meg som menneske og dramalærer, og det har vært utfordrende å kombinere studentrollen med alle de andre rollene som fyller min hverdag.

Det har vært avgjørende for meg at studien min har vært tett på egen praksis og det gjenspeiles seg i min masteroppgave. Jeg vil rette en stor takk til mine 17 dramaelever, 7 forfattere og norsklærer som bidro som informanter og deltakere. At jeg fikk ta del i deres tanker og refleksjoner under forskningen, samt at de bydde på seg selv, både i prosess, iscenesettelse, som tilskuere og i intervju. De viste engasjement og ærlighet, deres bidrag har bidratt til at jeg kan belyse og besvare problemstilling og forskningsspørsmål.

Takk til veileder Tone Pernille Østern for kompetanse, innspill og støtte. En stor inspirasjonskilde, både i samtale og ikke minst i forhold til relevant forskning som jeg har benyttet som teoretisk inngang til denne studien.

Takk til heilagjengen som alltid har oppmuntret meg og stilt reflekterte spørsmål, Solveig, Elisabeth, Ingrid Elise og ikke minst min mann, Roger. En stor takk til mine to gutter som har tålmodig ventet på at mamma skulle slutføre sin masteroppgave.

Jeg gleder meg til høsten, da skal jeg endelig benytte dette kunsthøgskoleprosjektet som denne masteroppgaven bygger på, den skal inn i dramasalen i møte med en ny klasse dramaelever.

Mai 2021

Hilde Marie Brørs

«Stillheten.

Nå kan hun slappe av».

(SITAT FRA NOVELLETEKST, VEDLEGG 4)

1 Innhold

1.	Innledning	1
1.1.	Framtidens skole	2
1.2.	Bakgrunn for studien	2
1.3.	Problemstilling og forskningsspørsmål	4
1.4.	Tidligere forskning	5
1.5.	Oppgavens oppbygging	8
2.	Kontekst og sentrale begrep	9
2.1.	Kontekst	9
2.1.1.	Teaterfagene som inngår i studien	9
2.1.2.	Teaterensemble fra kunnskapsløftet 2006	9
2.1.3.	Bevegelse fra kunnskapsløftet 2006	9
2.1.4.	Flerfaglig kontra tverrfaglighet	10
2.2.	Begrepsavklaringer	11
2.2.1.	Sosiale praksiser	11
2.2.2.	Dramalærer	12
2.2.3.	Design for læring	12
2.2.4.	Dramaturgisk perspektiv på undervisningsplanlegging	14
2.2.5.	Estetisk tilnærming til læring	14
2.2.6.	Kunstmøtet – iscenesettelsen – og kunstfagdidaktikk basert i kunstmøter	14
2.2.7.	Mulighetsrom	15
2.2.8.	Verdibegrepet	16
2.3.	Oppsummering av kapittel	16
3.	Forskningsdesign: vitenskapsteori, metodologi og metoder	19
3.1.	En sosialkonstruktivistisk tradisjon	19
3.2.	Hermeneutikk som vitenskapsteoretisk posisjonering	20
3.3.	Metodologi – didaktisk utviklingsforskning	21
3.4.	Metoder for å generere forskningsmateriale, lærer-forskerrollen og etiske perspektiver	23
3.4.1.	Forskningsdeltakere	24
3.4.2.	Fokusgruppeintervju	25
3.4.3.	Refleksjonslogg	26
3.5.	Analysemetoder	27
3.5.1.	Hvilke møter eller berøringspunkt oppstår i det estetiske samspillet	28
4.	Dramapedagogikk og didaktiske perspektiver	31
4.1.	Dramapedagogiske perspektiver	31
4.1.1.	Dramaturgi i en undervisningskontekst	31
4.1.2.	Kunstfagdidaktiske grep i undervisningen	32
4.1.3.	Estetiske virkemiddel i undervisningen	32
4.1.4.	Fantasi og kreativitet	34
4.2.	Annerkjennelse og dialog	34

4.3. Emosjonell virkelighet	35
4.4. Den relasjonelle lyttekompetanse	35
4.5. Dialog og relasjonskvalitet	36
4.6. Flyt	37
4.7. Oppsummering av kapittel	37
5. En dramalærers arbeid med didaktisk undervisningsdesign	39
5.1. Det didaktiske designet og ulike undervisningskomponenter	39
5.1.1. Egenskap teater	43
5.1.2. Kroppslig og sanselig tilstedeværelse	44
5.1.3. Anslaget	45
5.1.4. Oppvarmingsøvelser	45
5.1.5. Dramaelevne møter medelevenes noveller	46
5.1.6. Improvisasjon	48
5.1.7. Dramaturgi, bearbeidelse og iscenesettelse av novellene	49
5.1.8. Scenografi - Scenemodell	51
5.1.9. Veiledning	53
5.2. Avsluttende kommentar	53
6. Elevenes opplevelser av arbeidet med sine medelevers tekster	55
6.1. Berøringspunkter (omdreiningspunkter)	56
6.2. Inntrykk og uttrykk	57
6.2.1. Det skapende rom	57
6.2.1.1. Å berøre	58
6.2.1.2. Å anerkjenne	60
6.2.1.3. Å samskape	63
6.2.1.4. Å føle frihet	68
6.2.2. Det kunstneriske rom	69
6.3. Oppsummering av kapitlet	73
7. Norsklærerens opplevelser i samarbeidprosjektet	75
7.1. Oppsummering av kapittel sju	77
8. Diskusjon	79
8.1. Oppdagelser gjennom masterprosjektet	79
8.1.1. Pedagogisk verdi 1: Flerfaglig perspektiv med teater og norsk	79
8.1.2. Pedagogisk verdi 2: Verdien av kunstfag, kunstfagdidaktikk og estetisk	81
tilnærming til læring for å skape lærelyst	81
8.1.3. Pedagogisk verdi 3: Utvikling av empati mellom elever gjennom å jobbe med medelevers historier fra levde liv	83
8.2. Min læring og selvutvikling som dramalærer	84
8.3. Avsluttende betraktninger og et kritisk blikk på studien	87
Referanser	90

- Vedlegg 1 Samtykkeskjema
- Vedlegg 2 Samtykkeskjema, utsettelse av studien
- Vedlegg 3 Intervjuguider
- Vedlegg 4 Novelletekstene

Oversikt over figurer:

Figur 1 Illustrasjon over forskningsdesignet (Design: Beatriz Vega).....	22
Figur 2 Analysen av forskningsspørsmål 2 (Design: Beatriz Vega).....	55

Oversikt over tabeller:

Tabell 1 Det didaktiske designet, og forskningsmateriale fra hvert trinn.....	27
Tabell 2 Undervisningsdesignet.....	40
Tabell 3 Undervisningsdesignet.....	41
Tabell 4 Oppvarmingsøvelser.....	45
Tabell 5 Utviklingen av iscenesettelsen	49
Tabell 6 Dramaturgiske <i>hjelpespørsmål</i>	50

Oversikt over bilder:

Forside: (Design Beatriz Vega)

Bilde 1 Scenisk bearbeidelse av teksten (Design: Beatriz Vega).....	8
Bilde 2 Estetisk tilnærming til læring (Design: Beatriz Vega).....	17
Bilde 3 Iscenesettelse av elevtekster (Design: Beatriz Vega).....	18
Bilde 4 Utforskning av roller og rom (Design: Beatriz Vega).....	38
Bilde 5 Refleksjon rundt tekstene i dramasalen (Design: Beatriz Vega).....	47
Bilde 6 Utforskning av rom og status (Design: Beatriz Vega).....	50
Bilde 7 Utforskning av scenografi og rom (Design: Beatriz Vega).....	52
Bilde 8 Det å utforske lys og følelser i situasjonene (Design: Beatriz Vega).....	54
Bilde 9 Det å skape en kunstnerisk uttrykk (Design: Beatriz Vega).....	73

1. Innledning

I mitt arbeid med barn og ungdom har det å skape gode relasjoner vært retningsgivende for min praksis. Jeg er bevisst den kraften det ligger i å skape teaterkunst, og hvordan estetisk tilnærming kan stimulere klassen, og den enkelte elev, der kreativ tenking, følelser og kropp er i fokus. Min erfaring er at praktisk undervisning i teater der elevene skal utfolde seg i dramasalen kan ha positiv innvirkning på relasjoner. Jorunn Øverland Nyhus & Astrid Syse Talsethagen (2020, s. 13 – 15) sier at det å skape god undervisning krever en blanding mellom nye impulser, innsikt fra egen erfaring, kunnskap om elevene du skal ha et læringsmøte med, og faglig skjønn, og en viss innsikt i hva som vil fungere i læringskonteksten. Med dette prosjektet ønsker jeg å øke bevisstheten rundt egen praksis, det å utvikle og tilegne meg ny kompetanse, slik at undervisningen skal oppleves relevant, og at elevene skal evne å se perspektiver utover sitt eget fag. Målet er at elevene skal oppleve at drama henger tettere sammen med andre fag. Hensikten med dette masterstudiet er dermed å undersøke og bidra med kunnskap om hvordan estetisk tilnærming til læring kan utvikle og utfordre elevenes relasjoner og kunstneriske valg. Mer presist er hensikten og utforske hvilke relasjonelle og estetiske verdier som oppstår i prosessen med å iscenesette medelevers tekster.

Inspirasjonen til det kunstfagdidaktiske arbeidet ble til i en lunsjpause på den videregående skole der jeg jobber, i samtale med en norsklærer og meg som dramalærer. Vi utvekslet erfaringer med elevtekster, og de muligheter som ligger i et samarbeid med norsk og drama. Det kan være krevende å finne tid og rom i en hektisk skolehverdag til faglig samarbeid, ofte må matpausen benyttes til faglig refleksjon og utviklingsarbeid. Gode visjoner trenger tid til å modnes, utvikles og utprøves, og det er ofte tiden som ikke strekker til. I rollen som lærer blir man stadig utfordret, og man kjenner kanskje en bekymring for hva skolen i framtiden skal inneholde. Kunnskaper, verdivurderinger, etikk må reproduseres og omformes når skolen utvikler seg. Lignende samtaler som denne vi hadde i lunsjen, tror jeg du finner på mange lærerrom. Etter endt matpause var vi enig om at norsklæreren skulle sende meg forslag på novelletekster som kunne være et utgangspunkt for et samarbeid på VG I, mellom to klasser.

En dag lå det 7 noveller skrevet av 1. klasse musikk og dans i innboksen min sendt fra norsklærer. Novellene var skrevet uten tanke på at de skulle videreutvikles og iscenesettes i faget teaterensemble og bevegelse. Jeg åpnet dokumentet og leste gjennom tekstene. Jeg fikk et møte med syv unge forfatterstemmer, og glemte både matpakke og matpause den dagen. Tekstene representerte oppgaver de hadde skrevet i løpet av året og jeg fikk et innblikk i flere ulike unge stemmer. Jeg kjente en voldsom respekt for min kollega, som har gitt elevene mulighet til å utforske og uttrykke seg gjennom kreative tekster. Dette i tillegg til de obligatoriske fagtekstene, essay og analyser.

Den kunstfagdidaktiske ideen som vokste fram i det jeg leste elevenes noveller, var at dramaelevne mine skulle produsere et scenisk uttrykk der elevteksten fra medelever i den andre klassen var impulsen. Elever fra en annen klasse skulle bidra som forfattere, og dramaklassen skulle iscenesette tekstene som ble plukket ut. Dramaelevne skulle skape en teaterforestilling der klassen med forfattere og norsklærer skulle være tilskuere. Dette var den første spiren til det som skulle bli mitt masterprosjekt.

1.1. Framtidens skole

En viktig premiss i Stortingsmelding 28, som baserer seg på utredningen «*Elevenes læring i fremtidens skole – et kunnskapsgrunnlag*» er at oppgaven i fremtidens skole ikke bare er å videreføre fortidens og nåtidens kunnskap, men også å gi redskaper for å mestre liv og til å skape ny kunnskap. Elevene skal forberedes på framtidens utfordringer. Et samfunn i endring krever også en skole som fornyer seg, der man ønsker å fornye fagene i skolen for å gi elevene mer dybdelæring og bedre forståelse. Med dybdelæring menes kvalitet i læringsprosessen og elevenes læringsbytte. For å oppnå kunnskap og kompetanse som varer, er det viktig at elevene ser og forstår sammenhenger, og hvordan enkeltdele av det de lærer i et fag, utgjør en helhet, og at de kan se perspektiver over til andre fag. Dybdelæring innebærer at elevene utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fag eller på tvers av fag. Skolen skal legge til rette for livslang læring, og at elevene skal være forberedt på utfordringer i det 21. århundre (St.Meld. 28, 2015-2016, s. 33). Det finnes ingen fasit på hvordan god undervisning skal være for å gi dybde i læringen, men dette masterstudien kan være et bidrag til en ny undervisningspraksis der dramaelever får en 3-ukers periode til å fordype seg i elevtekster skrevet av medelever. Jeg presenterer et didaktisk utviklingsarbeid som utforsker nye innfallsvinkler og tanker om dybde og læring, og forholder meg på den måten til St.Meld.28. Jeg håper at denne studien kan gi andre lærere og studenter inspirasjon til å våge utforske et flerfaglig fordypningsarbeid med kunstfaglige prosesser, og det å øke bevisstheten om estetisk tilnærming til læring. Dette kan bidra til å få flere verktøy i verktøykassa i møte med elevene, både faglig og det å utvikle mellommenneskelig relasjoner.

1.2. Bakgrunn for studien

Fortellerstemmen i denne oppgaven er meg, Hilde Brørs som har vært ansatt ved en videregående skole som dramalærer siden 1999. Utgangspunktet for studien er fundamentert i mitt ståsted som lærer i fagene Teaterensemble og Bevegelse på den videregående skolen som jeg arbeider. I tillegg blir faget «Norsk» indirekte involvert i studien fordi tekstene ble produsert i samarbeid med norsklærer i den andre klassen ved samme videregående skole. Jeg har en allsidig bakgrunn fra grunnskole, kulturskole og amatørteaterbevegelsen.

Musikk, dans og drama (MDD) er det største programområde på min skole, det er ca 150 elever fordelt på tre retninger. Skolen der jeg jobber er samlokalisert i et kultur – og skolesamfunn, et innovativt og moderne senter som åpnet høsten 2016. Sentret består av pedagogiske og kulturelle virksomheter som har et tett og gjennomgripende samarbeid. I hovedbygget holder ungdomsskole, videregående skole, kulturskole og kulturhus til. Barneskolen har egne lokaler nord for hovedbygget adskilt med en skolegård imellom, men bruker spesialrom og saler i hovedbygget. SFO bruker også kantinen fast hver dag. Kultur og skolesamfunnet huser om lag 700 elever og 150 ansatte. Med om lag 13 000 m², inneholder Kultur og skolesamfunnet en fusjon av nye og renoverte bygninger og splitter nye saler. Her finnes bl.a. øvingsrom, dansesaler, dramasaler og en stor kantine; en sosial møteplass for både store og små - både i og utenfor skoletid. Det har i mange år vært tradisjon for samarbeid mellom kultur og skole, og mellom skoleslag, i kommunen.

Når jeg gikk inn i dette prosjektet hadde jeg en forforståelse om at medelevers tekster ville vekke dramaelevnes interesse på en annen måte enn andre teatertekster, og at de ville behandle disse og innholdet annerledes sammenlignet med en ferdig tekst eller manus. I artikkelen av Trygve Kvithyll (2011), *Fem teser om funksjonell respons på elevtekster* sier han at når elevene skriver utenfor skolen, har teksten gjerne et formål. Da skriver de fordi de har behov for å skrive, og ofte er det et behov for å kommunisere; en oppdatering på Facebook, kommentar på Snapchat, dagbokform eller dikt. Mye av skrivingen i skolen mangler kommuniserende mål fordi skoleskriving i all hovedsak er øving på å skrive. Elevene skriver ikke fordi de har behov for å kommunisere, men for at læreren har sagt at de skal gjøre det. Utfordringen med disse tekstene som produseres er å unngå at de ender opp i skolesekken eller lærerens skrivebord, disse tekstene møter sjelden en leser (Kvithyll, 2011, s. 10 -11).

I dramafagene, teaterensemble og bevegelse, der dette prosjektet ble utført, møter ofte dramaelevne små tekstutdrag og iscenesetter disse. Det kan være utdrag fra et manus, dikt eller en sangtekst. Det å finne gode tekster som utvikler elevenes evne til å utforske gjennom fiksjon kan være utfordrende. Dramafaget kan gi en inngang til å jobbe med tematikk som kan være krevende å jobbe med, for eksempel døden, utenforskap eller identitet. Mye av det materiale som blir produsert i timene blir kun delt med klassen, de møter sjelden et eksternt publikum. Tekstene av medelever i dette prosjektet representerte derimot stemmene til ungdommer, stemmer de var fortrolige med, og som dramaelevne kanskje hadde etablert et forhold til. Tema i tekstene reflekterte ungdommer, og hvordan de uttrykte dette i form av kreative tekster. Jeg gikk inn i prosjektet med et håp om at nærheten til forfatterne (medelever i en annen klasse) og tema ville åpne opp for en nysgjerrighet, og gi en annen stimulans enn utdrag fra skuespill eller bøker. Min motivasjon var å skape en interaksjon mellom elev og lærestoffet, og kanskje ville elevtekstene fange elevenes interesse på en ny måte (Lyngsnes og Rismark, 1999, s. 58). En viktig forutsetning for læring er interesse. Det betyr ikke at jeg alltid skal gi elevene det de vil, men jeg må jobbe for å fange deres interesse. For å skape interesse er det viktig å møte elevene som hele mennesker og inkludere ulike tilnærminger til læring (Bjørshol & Nolet, 2017, s. 17).

Gjennom dette prosjektet søkte jeg en kunstfaglig didaktikk som åpner for utforskning, og som involverer hele dramaklassen i prosessen. Alle skulle være aktive formgivere og gi konstruktiv tilbakemelding til hverandre. Dramaklassen skulle få mulighet til å være medskapende i forhold til tematisering og form, ved å øke evnen til å kommunisere tanker, følelser og ideer og gi det estetisk form – og utvikle kreativiteten. Jeg ville legge til rette for gode opplevelser og erfaringer som kan skape gode refleksjoner og at de kunne støtte hverandre i utarbeidelsen av iscenesettelsen. Jeg var ute etter en nyansert læringsssituasjon der iscenesettelsen skulle kommunisere i møte med den andre klassen og forfattere.

Som nevnt tidligere var det to fag som inngår i studien: teaterensemble og bevegelse. Det er to av de tre programfag som dramaelevne møter det første skoleåret. Det tredje faget Musikk, dans og drama er tverrfagligfag, og der programområdene er blandet fra tre fagområder (musikk, dans og drama). Faget teaterensemble og bevegelse behandles i prosjektet som et kunstfag som kan utvikle elevenes personlige egenskaper som fantasi, fysisk uttrykk og kreativitet, og øke evnen til samhandling og kommunikasjon.

Jeg ønsket å undersøke hvilke pedagogiske verdier som skapes i elevenes læringsssituasjon. Videre var jeg nysgjerrig på hvordan dette oppleves fra et

elevperspektiv. Det å legge til rette for gode felles opplevelser i undervisningssituasjonen som vil skape variert og nyansert læring, der elevene opplever undervisningen som relevant, utviklende og variert. Kanskje kunne samarbeidet mellom de to klassene gi motivasjon til å skrive egne tekster. Stimulere til at de fikk lyst til å skrive, og utvikle en dypere forståelse for tekstarbeid ved å utarbeide en scenisk tekst. Målet var å skape en læringsituasjon som gir rom for læring gjennom utforskning og eksperimentering. Denne studien ønsker dermed å belyse de pedagogiske mulighetene og verdiene som oppstår i prosessen med å iscenesette medelevers tekster fordi dramafaget aktiviserer både bevegelser, sosialt samspill, assosiasjoner, tanker og følelser.

1.3. Problemstilling og forskningsspørsmål

Med bakgrunn i innledningen har jeg kommet fram til følgende problemstilling for masteroppgaven:

Hvilke pedagogiske verdier skapes i kunstfagdidaktisk arbeid med dramaelevers scenebearbeidelse av andre elevers noveller?

Jeg har observert og erfart undervisningsøkter der dramaelevne er blitt engasjert og involvert i det dramafaglige arbeidet. Studien er gjennomført på min arbeidsplass, det betyr at jeg har en naturlig tilgang til det jeg har forsket på. Jeg har forsket på et miljø som jeg er en del av i hverdagen, og det innebærer at jeg har deltatt på omtrent lik linje som mine forskningsdeltakere. Siden jeg er i rolle av både lærer og forsker for elevene/forskningsdeltakerne, kreves etiske overveielser som jeg kommer tilbake til senere.

Som hjelp til å svare på min problemformulering har jeg utarbeidet tre forskningsspørsmål som konkretiserer prosjektet:

- 1. Hva gjør dramalæreren for å åpne opp for dramaelevers sceniske bearbeidelse av andre elevers noveller?*
- 2. Hvilke opplevelser har dramaelevne i utarbeidelse og iscenesettelse av elevtekster?*
- 3. Hvilke opplevelser har norsklærer i samarbeidsprosjektet?*

Denne masteroppgaven kan være et bidrag til en undervisningspraksis som kan stimulere til å anvende elevtekster aktivt i undervisningen. I en iscenesettelse skapes det en ny tekst, ikke den samme som originalteksten, sceneteksten representerer en fortolkning av den skrevne teksten, kanskje er ord erstattet med handling. Noe kan bli strøket, nye ting kommer til, elevene må finne sin vei inn i materiale. Møtet mellom de to klassene vil kanskje stimulere til økt læring og interesse, både i dramafagene og norsk. De får muligheten til å berøre hverandre gjennom det tekstlige materiale og teaterkunst.

1.4. Tidligere forskning

I utviklingen av denne studien har jeg søkt etter tidligere forskning der dramafaget blir benyttet som innfallsvinkel til å utvikle og iscenesette eget materiale. Det endelige forskningsoversikten dreier seg i hovedsak om disse hovedområder; kunstbasert forskning, estetisk tilnærming til læring, egenskapt teater og iscenesettelse av elevtekster og dramaturgisk didaktisk design.

Gjennom Oria og Google scholar finner jeg flere studier som utforsker iscenesettelse av undervisningen der målet er å dykke ned i ulike tekstlige sjangere eller iscenesettelse av muntlig aktivitet i klasserommet. Mye av forskningen er knyttet til norskfaget og elevens engasjement i forhold til muntlig aktivitet i klasserommet. I de senere årene er det mye skoleforskning som kobles til digitale nettressurser og muntlig aktivitet i klasserommet. Mitt søk gav 74 treff på iscenesettelse av elevtekster. Jeg finner ingen studier om elever som iscenesetter medelevers tekster, spesielt i norsk kontekst. Det finnes ingen omfattende undersøkelser på muntlig aktivitet som foregår i norske klasserom på tvers av fag, men den nyeste studien og største studien stammer fra LISA prosjektet, en studie som i utgangspunktet tar utgangspunkt i matematikk og norsk. LISA (Linking Instruction & Student Achievement) er en omfattende videostudie av norske klasserom. Prosjektet undersøker sammenhengen mellom undervisning og elevprestasjoner i matematikk og lesing på ungdomstrinnet. Den internasjonale forskningslitteraturen fremholder fire overordnede kategorier som spesielt avgjørende for god undervisning. «Instructional clarity», kort fortalt handler det om hvor tydelig undervisningen er. Den neste kategorien er «Cognitive activation», vurderingen av faglige krav til elevene og i hvilken grad elevene blir faglig utfordret. Neste kategori er knyttet til «Discourse features», som handler om elevdeltakelse og samtalekvalitet i klasserommet, det vil si kvaliteten på utvekslinger mellom lærere og elever. Den siste kategorien, handler om klassemiljø, eller det som på engelsk kalles «Supportive climate». Dette er også en forutsetning for at læring skal kunne skje. I denne kategorien ser de blant annet på om klassemiljøet ser ut til å være basert på gjensidig respekt og gir mulighet for at elevene kan uttrykke seg, og hvorvidt klasseledelse er utført godt (Blikstad-Balås, Klette & Roe, 2015, s. 1-2). Selv om dette forskningsprosjektet omhandler andre fag enn drama, så er det relevant i forhold til muntlig aktivitet og hvordan den kommer til uttrykk i dramasalen. Forskningen viser hvordan elevene selv opplever undervisningen, hva som er vanlige arbeidsformer i fagene, og forskningsprosjektet ser etter sammenhenger mellom undervisning og læring.

Et søk på Egenskapt teater gav 14100 treff og et relevant forskningsbidrag er Cecilie Haagensens artikkel fra 2014; *Lived Experience and Devised Theatre Practice. A Study of Australian and Norwegian Theatre Students' Devised Theatrical Practice*. Devised Theater, eller anvendt teater som er begrepet Haagensen bruker. Hun analyser betydningen av levd erfaringer gjennom tre casestudier ved teaterutdanning i Norge og Australia. Gjennom studien identifiserer hun to betydelige praksiser i den kreative devisingprosessen som beskrives som «livsbasert» og «egenskapt» devising, som hun hevder kan bidra til en mer nyansert forståelse av både prosess og produkt i egenskapt teater i en nordisk kontekst. Videre belyser hun metodiske innganger i forhold til tekstbaserte prosesser med vekt på gruppens medskapning og læring. En elevproduksjon retter seg gjerne mot en bestemt målgruppe og hun vektlegger betydningen av at den estetiske kommunikasjonen skal angå elevene av denne målgruppa (Haagensen, 2018, s.

180 – 182). Denne studien har direkte overføringsverdi til min studie, da det handler om å skape en forestilling der alle i prosessen likestilles og utfyller hverandre.

Et søk på kunstbasert forskning gjennom Google scholar gir 203 treff. Jeg vil trekke frem Vigdis Aune og Haagensens (2018) *Teaterproduksjon: Ti produksjonsestetiske innganger*. Antologien presenterer artikler basert på kunstbasert forskning og praktisk-teoretisk undervisning. Teaterproduksjon er et kunst- og kunnskapsdannende arbeidsfelt og arbeidet preges av dynamikk mellom kropp, tekst, visualitet, lyd, metoder og teknikker og i relasjon mellom de involverte. Dette beskrives som en kompleks læringsarena; den er multimodal og den krysser mellom opplevelse, formidling, respons og refleksjon. Forskningen gir en presentasjon av ulike strategier, metoder og teknikker som kan gjøre teaterproduksjon til en skapende og kritisk kunst – og kunnskapsdannende arena. Denne forskningen har direkte overføringsverdi i min egen studie, der det skapende og lærende prosessen tar utgangspunkt i en produksjonsestetisk inngang. Det er kunstbasert forskning i form av kunstnerisk utviklingsarbeid, og kunstfagdidaktisk forskning som bidrar til videre konseptualisering av relasjonen mellom språk, kommunikasjonsformer, kunnskapsdanning og hvordan kunstnerisk praksis angår vesentlige spørsmål i dag. De teaterdidaktiske spørsmålene vokser frem ut av praksis, kunstnerisk samhandling med studenter og kollegaer, der enkeltes kunstneriske språk og kunstfagdidaktiske arbeidsspråk er sentralt. I min studie har jeg gjennom en estetisk tilnærming ønsket å utforske kunstmøtet som oppstår, både i prosess og iscenesettelse. Jeg vil belyse ulike perspektiver på en undervisningspraksis og metodisk refleksjon som kan bidra til kunnskap. Studien kan være relevante for andre praktikere som har interesse for en produksjonsestetisk inngang til fagfeltet teater og elevtekster. Dette perspektivet har vært betydningsfullt når jeg har reflektert over min egen praksis som lærer i denne studien. Denne kunstbaserte forskningen har gitt meg perspektiver på det å undersøke en produksjonsestetisk inngang som et estetisk sanselig og sosialt fenomen.

Et søk på dramaturgisk didaktisk design gav 63 treff på Google scholar og et viktig bidrag er en antologi av Tone Pernille Østern, Thomas Dahl, Alex Strømme, Jesper Aagaard Petersen, Anna- Lena Østern og Staffan Selander (2019): «*Dybde//Læring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*» som presenterer et annet syn på læring og dybdelæring enn ensidig kognitiv læring. Denne antologien er basert på et forsknings- og utviklingsprosjekt der ulike fag, lærere, elever, kunstnere, lærerutdannede og forskere er på søken etter dybdelæring. Antologien utforsker læringsteori som gir rom for følelser, kropp, sanselighet, relasjoner og det å skape; en læringsteori som vektlegger det flerfaglige, relasjonelle og det skapende. Læring forstås i denne boken som relasjonelt, som skapes i møte mellom ulike aktører der kropp, følelser og kognisjon settes i bevegelse. Denne antologien støtter min praktiske estetiske tilnærming der dramaelevne skal søke meningsskaping gjennom aktiv deltakelse og involvering, der meningsskaping er kroppslig, relasjonell og affektiv (Østern et al., 2019, s. 16 – 24).

Forskning på barn og ungdoms deltakelse i ulike tekstkulturer skjer i dag i stor grad i en skolekontekst, men jeg finner ingen relevant forskning på iscenesettelse av medelevers tekster. Denne studien blir et bidrag til en ny tekstpraksis i skolen, der mitt utgangspunkt er å bringe inn nye perspektiv og presentere en undervisningsmetode med estetisk tilnærming som kan stimulere til aktivt bruk av elevtekster i undervisningen. I LISA - prosjektet kommer det frem at det blir arbeidet lite systematisk med den muntlige kompetansen til elevene i norske klasserom. Den muntlige aktiviteten er gjerne knyttet til forberedte muntlige fremføringer med Power Point eller lignende. Jeg ønsker å legge vekt på den utforskende samtalen, og ta i bruk tekster som medelever har skrevet. Det å

bygge på den utforskende samtalen i dramasalen kan støtte dramaelevne i det videre arbeidet. Jeg er opptatt av å bruke handlingsrommet, der jeg vektlegger elevdelaktige prosesser, meningsskaping, engasjement og utforskning som kan benyttes og forstås som både kunnskapsproduksjon, og som læring i et praksisfellesskap med teater og norsk. Dette er et utviklingsprosjekt der stemmene til elevene som har deltatt i prosjektet vil bli fremhevet, der jeg er opptatt av å fange dramaelevnes positive opplevelser. Min kunstfaglige tilnærming gjennom egenskapt teater aktiviserer dramaelevnes deltakelse og engasjement og deres utforskertrang skal utvikles. Ludvigsens utvalgets utredning *Fremtidens skole* (NOU 2015, s. 10) pålegges skolen større vekt på kritisk tenkning, kreativitet, problemløsning og fremover tenkning, noe som utfordrer de tradisjonelle undervisningsmetodene og fremmer metoder som motiverer og stimulerer til undring, sansing, fantasi og utforskning.

Jeg vil hevde at estetisk tilnærming til læring aktiviserer dramaelevnes ressurser gjennom å trekke den unike, levende, sansende, aktive, følende og undrende dramaelevne inn i undervisningen, og at det har en egenverdi. Tatiana Chemi (2020, s. 118) hevder at forskning med kunstbaserte innganger har relevans og virkning. Chemi viser at anvendelse av kunstbaserte metoder i ikke-kunstneriske utdanningsprogrammer kan ha en positiv innflytelse på elevenes opplevelse, læringsresultat, trivsel og effektiviteten av undervisningen. Et eksempel på en systematisk måte å innlemme kunstneriske prosesser med henblikk på å skape kreative miljøer er prosjektet Artist-Led-Learning (ALL), skriver Chemi. Artist-Led betyr kunstner-drevet. Originaliteten i dette prosjektet er at kunsten som objekt erstattes av levende organismer: kunstnere. Konkrete samarbeid er kjernen i ALL-aktiviteten. Formålet med ALL er å utvikle originale kunstbaserte utdanningsmateriale og etablere et samarbeid mellom partnere. Prosjektet imøtekommer behovet for kreative tenkere og innovatører i samfunnet og behovet for å utfordre kunstneriske og akademiske miljøer med kunstneriske innovasjoner. Samtidig som prosjektet ser nærmere på om motivasjon, engasjement, meningsfullhet og kreative tilganger kan være sentral for elevers prestasjoner og engasjement i kunstneriske aktiviteter (Chemi, 2020). Dette er et forskningsprosjekt som jeg kan relatere til denne studien. Læring er kreativt, og i denne studien legger jeg til grunn et konstruktivistiske syn på læring, det er den pedagogiske praksis i dramasalen som fremmer en kreativ tilgang til læring. Prosessen er basert på undersøkelse, eksperimentering, uttrykksformer, refleksjonsevne og refleksivitet. Læringen skjer gjennom en prosess, mot et mål som er en kunstnerisk produksjon (iscenesettelsen). Det blir en praksis som innlemmer læreprosesser med kunstnerisk produksjon. Dramaelevne blir motivert til å tilegne seg ferdigheter de har bruk for og produksjon av iscenesettelsen påvirkes i arbeidet.

1.5. Oppgavens oppbygging

I kapittel 1 har jeg beskrevet bakgrunn og hensikten med prosjektet, der jeg presenterer min bakgrunn og argumentert for verdien av en estetisk tilnærming til læring i skolen. Jeg har også redegjort for problemstilling og mine forskningsspørsmål som skal belyses i denne studien. Jeg har presentert og belyst relevant tidligere forskning på feltet.

I kapittel 2 vil jeg presentere studiens kontekst og sentrale begrep som jeg ønsker å bruke når jeg beskriver prosessen og definerer innholdet i studien. Jeg redegjør for fagene som er involvert i studien og jeg vil vise hvilke perspektiver som har vært sentrale i arbeidet med å utvikle et praksisnært undervisningsdesign.

I kapittel 3 vil jeg se på min posisjonering som er innenfor et sosialkonstruktivistisk paradigme med hermeneutikk som vitenskapsteoretisk posisjonering. Deretter vil jeg beskrive metodologiske perspektiver der jeg er inspirert av didaktisk designforskning. Til slutt vil jeg beskrive fremgangsmåte for å produsere og analyse av empiri.

I kapittel 4 vil jeg presentere noen teoretiske perspektiver knyttet til det didaktiske designet jeg har valgt å benytte i studien. I den sammenheng vil jeg særlig gjøre rede for relevant kunstfaglige perspektiver i undervisningskonteksten.

Kapittel 5 omhandler analyse av forskningsspørsmål 1: *Hva gjør dramalæreren for å åpne opp for dramaelevers sceniske bearbeidelse av andre elevers tekster/noveller?*

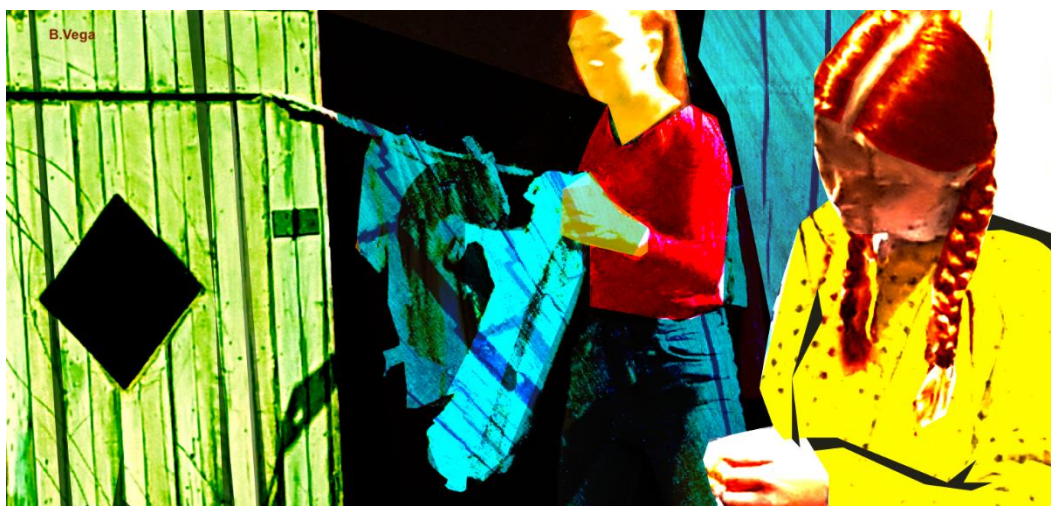
Kapittel 6 omhandler analyse av forskningsspørsmål 2: *Hvilke opplevelser har dramaelevene i utarbeidelse og iscenesettelse av elevtekster?*

Kapittel 7 omhandler analyse av forskningsspørsmål 3: *Hvilke opplevelser har norsklærer i samarbeidsprosjektet?*

I kapittel 8 presentere jeg resultatet av hele prosjektet der jeg diskutere resultatene etter analysen av de tre forskningsspørsmålene og vender tilbake til problemstillingen: *Hvilke pedagogiske verdier skapes i kunstfagdidaktisk arbeid med dramaelevers scenebearbeidelse av andre elevers noveller?* Jeg løfter frem det jeg anser som de viktigste bidragene med mitt utviklingsarbeid. De er knyttet til didaktiske valg og de pedagogiske verdiene som skapes i denne studien

Bilde 1

Scenisk bearbeidelse av teksten (Design: Beatriz Vega)



2. Kontekst og sentrale begrep

I dette kapittelet vil jeg presentere studiens kontekst og sentrale begrep.

2.1. Kontekst

Dette prosjektet er basert på et undervisningsforløp over 3 uker, som er ledende og styrende for studien. Undervisningspraksisen ble gjennomført med en dramaklasse, der de skulle utarbeide medelevers tekster gjennom dialog og improvisasjon, på selve visningen var forfatterklassen til stede, dette var deres første med tekstene i scenisk form. Jeg har valgt å jobbe praksisnært ved egen skole, og håper at denne studien kan utvikle min kunstfagdidaktiske læring i en praktisk – teoretisk kontekst. Jeg har hatt fokus på estetisk tilnærming til læring og kunstmøter som sentrale berøringspunkter for å utvikle kunstfagdidaktisk tenkning og praksis gjennom prosjektet.

2.1.1. Teaterfagene som inngår i studien

Jeg vil først redegjøre for de to dramafagene som er involvert i denne studien, teaterensemble og bevegelse. Jeg gjennomførte dette prosjektet før Fagfornyelsen, og gjør derfor rede for fagene slik de er beskrevet i LK06, læreplanen for kunnskapsløftet år 2006. Deretter vil jeg belyse sentrale begrep som berører det didaktiske undervisningsforløpet og som har vært sentral i utarbeidelsen av det.

2.1.2. Teaterensemble fra kunnskapsløftet 2006

I læreplan for Teaterensemble - programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for drama beskrives formålet med faget at dramaelevne skal være medskaper i kreative prosesser og det forutsetter at de har innsikt og trening i teaterproduksjoner. Faget skal gi grunnlag for å virkeliggjøre samarbeid, kommunikasjon, teambygging og kreativ utfoldelse. Det er et mål å utvikle dramaelevens evne til å finne sine egne ressurser og hos medelever. Dramaelevne skal utvikle ferdigheter i bruk av kropp og stemme, samt evne til samspill og bevissthet om forholdet mellom handling og refleksjon. Gjennom praktisk tilnærming vil de utvikle etiske holdninger knyttet til ensemblearbeid. Dramaelevne vil tilegne seg og utvikle felles begrepsforståelse og grunnleggende ferdigheter om bruk av sceniske virkemidler. Undervisningen skal bidra til utvikling av samarbeid og kommunikasjon som skaper trygghet, fellesskap og vekst. Faget er et fem-timers fag med 5 x 45 min/pr/uke til rådighet. (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 2)

2.1.3. Bevegelse fra kunnskapsløftet 2006

I læreplan for bevegelse - programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama vektlegges de fysiske ferdigheter og kroppsbevissthet som sentrale elementer. I bevegelesefaget skal dramaelevne sanse, oppleve, uttrykke, lære og skape med kroppen som sentrum. Dramaelevne skal utvikle en bevissthet og kunnskap om egen kropp, styrke egne bevegelsesmuligheter og inspirere til aktivitet, selvstendighet og utfoldelse. Kanskje kan det motiveres til å tøyne egne grenser for mestring. Faget skal styrke den enkeltes skapende evne og mot og lyst til å bruke seg selv i fysisk

sammenheng. Det er viktig at faget synliggjør sammenhenger mellom fysiske ferdigheter og estetiske uttrykk, og faget bør sees i sammenheng med teaterensemble. Dette faget skal tilrettelegges slik at det kan ivareta fordypning i drama. Dette er et 2-timers fag med 2 x 45 min/pr/uke til rådighet. (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 2).

I utgangspunktet har jeg stor frihet til å velge arbeidsform og innhold, og hvordan undervisningen skal organiseres i teaterensemble og bevegelse. I løpet av den tiden jeg har undervist dramaklassen har jeg bevisst ikke delt opp fagene. Selv om fagene er definert på timeplan som to fag, oppfatter dramaelevene fagene som et samlet fag, altså teater. Ved at dans - og drama elevene blir fordelt på to grupper, åpner det opp for at jeg kan undervise dramaelevene i bevegelse og koble det til faget teaterensemble. Denne praksisen er videreført i denne studien, fagene er slått sammen til et fag, som jeg omtaler som dramaundervisning.

2.1.4. Flerfaglig kontra tverrfaglighet

Ved å slå sammen fagene sier dramaelevene at de opplever en større helhet, og min erfaring er at de utvikler en økt bevissthet om at teater og bevegelse er grunnleggende for å utvikle en helhetlig forståelse for faget teater. Mitt ønske for dette masterprosjektet har vært å jobbe med noe jeg kan bruke i min undervisningspraksis, og som kan gi verdifull kunnskap om min egen praksis. I og med at jeg kjenner klassen fra før, har jeg har opparbeidet meg en relasjon både til den enkelte dramaelev – og klassen som helhet. I starten brukte jeg mye tid på å finne en kunstfagdidaktisk innfallsvinkel til studien. Jeg hadde god kjennskap til dramaklassen og hva de hadde jobbet med i løpet av året, og jeg søkte en ny og annerledes tilnærming, både for dramaklassen og meg som dramalærer. Med dette utgangspunktet kunne prosjektet føre til en ny opplevelse for dramaklassen, og dermed kunne de gi meg tilbakemelding om utvikling og gjennomføringen av en ny praksis. Dette har skjedd ved å utforske elevtekster og iscenesettelse som kan gi kunnskap, og praksiserfaring med utgangspunkt i et sanselig estetisk og sosialt relatert perspektiv. Dette er en kompleks læringsprosess sett i et flerfaglig perspektiv der fokuset ligger på den kunstneriske prosessen.

Flerfaglighet åpner for en kompleks læringsprosess ifølge Østern, Dahl, Strømme Petersen Østern & Selander (2019) som refererer til rapporten *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanse* (NOU 2015:8) hvor begrepet *horisontal sammenheng*, at det undervises i temaer på tvers av læreplanene i flere fag, står sentralt i forståelsen av flerfaglighet. Det handler altså om å bygge bro mellom fag slik at de kan forsterke hverandre og utvikle kompetanse fra ulike fag. Arbeid i et fag kan få (ny) mening for eleven når et tema er relevant i mer enn ett fag. Denne type arbeid og undervisning er flerfaglig, fagene kan, men de må ikke foregå parallelt. Det er forskjellen fra tverrfaglig undervisning, som ofte er prosjektarbeid der flere fag er involvert over en definert periode og gjerne jobber med et overordnet tema. (Østern et al., 2019, s. 16 – 17).

Studien min forstår jeg som et flerfaglig undervisningsdesign, der dramafagene møtes, og bygger bro til norskfaget i parallellklassen, musikk og dans, VGI der 7 elever har bidratt med egenskrevne noveller. Prosjektet bygger på et flerfaglig samarbeid mellom fagene norsk og drama, selv om dramaelevene har jobbet med iscenesettelse av novellene til den andre klassen, uavhengig av hverandre, både i tid og rom. Østern (2019) argumenterer for at flerfagligheten gir en mulighet til å skape noe nytt og dermed fremme en annen type læring enn ved ordinær undervisning. Flerfaglig arbeid kan også

fremme samarbeid mellom lærere, være en del av skolens utviklingsarbeid, og åpne opp for samhandling med feltet utenfor skolen (Østern et al, 2019, s. 18).

I denne studien er ikke norsklæreren til dramaklassen involvert direkte i dramaundervisningen, men samtidig har dramaelevne jobbet med mye kompetanse som også kan inngå i faget norsk.

2.2. Begrepsavklaringer

Jeg har i studien hatt noen veiledende begreper som jeg har studert mitt materiale igjennom. Underveis i prosessen har jeg revurdert enkelte begrep, og søkt nye for å utvikle forståelse rundt egen praksis. Det har medført at nye perspektiver og innfallsvinkler har kommet til. Jeg vil her kort introdusere de teoretiske perspektivene som har vekselvis påvirket meg til å knytte teori til presentasjon og tolkning av det empiriske materiale. Disse teoretiske begrepene er *sosiale praksiser*, *dramalærer*, *design for læring*, *estetisk tilnærming til læring*, *kunstmøter – iscenesettelsen – og kunstfagdidaktikk basert i kunstmøter, mulighetsrom og verdibegrepet*.

2.2.1. Sosiale praksiser

Undervisning og læring er sosiale praksiser, der det handler om å utvikle og ivareta relasjoner i klassefelleskapet. Nyere forskning dokumenterer betydningen av relasjoner, som i «Skoleutvikling og læringsstrategier» av John Hattie og Gregory Yates (2014). Relasjonskvalitet er viktig faktor i forhold til effektivitet i læringen, skriver Bente Elise Vetland og Kristine Aase (2018, s. 56). Thomas Nordahl (2002, s. 16) uttrykker det slik: «Det relasjonelle forholdet mellom eleven og læreren er etter min vurdering en undervurdert pedagogisk faktor. Pedagogikken er i stor grad en mellommenneskelig aktivitet og i det som foregår mellom mennesker er det relasjonelle sentralt.» I det legger han at gleden i læresituasjonen ikke skal undervurderes, elever er avhengig av glede for å trives og utvikles. Lærerens profesjonalitet som relasjonsbygger tilhører det samlede bildet av pedagogisk profesjonalitet. Det innebærer at læreren i tillegg til en faglig profesjonell samhandling, må vise en mellommenneskelig emosjonell samhandling. Relasjoner er komplekse og dynamiske og beveger seg fra varme til kulde. Det kreves en helt annen kompetanse enn det faglige til å håndtere det mellommenneskelige. Eleven kan ikke ta ansvar for relasjonshåndteringen i undervisningen, for å sikre at lærerne kan bli profesjonelle i det mellommenneskelige kreves det relasjonskompetansen. Det er ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker (Spurkeland, 2011, s. 63). Videre argumenter Jan Spurkeland (2011, s. 113) for at kreativitet som relasjonskompetanse innebærer alle felles «fantasirom» for skapende arbeid vil føre menneske sammen. Den friheten som kreativitet inviterer til, åpner elevene for hverandre og fører dem tettere sammen. Det de bygger sammen, fører dem sammen. Det å skape noe sammen gir felles eierskap og stolthet, man forenes gjennom skapende prosesser. Kreativitet som relasjonskompetanse omfatter alt det frigjørende og styrkeutløsende som realiseres i samspillet mellom elevene.

Disse faktorene er viktige i møte med andre mennesker. Denne kompetansen vil bli mer sentral i forhold til fornyelse av skolen. En utvidet forståelse av relasjonsbyggingens betydning for sosiale praksiser kan sammenlignes med samhandlingskompetanse.

Fremtidens skole og arbeidsliv vil sette nye krav til kommunikasjonsferdigheter og en evne til å fungere i relasjoner til andre. Hvordan kan skolen møte disse kravene og utdanne for å mestre de nye forventinger? Jeg håper denne studien kan være et didaktisk innspill til denne debatten.

2.2.2. Dramalærer

Jeg planlegger undervisning på bakgrunn av mine erfaringer, men også på grunnlag av kunnskaper som inngår i situasjonene som oppstår eller som jeg regner som sannsynlig vil skje. Det handler om å forestille seg hva som kan skje og foreta valg. Det kan være en forskjell på hva som trolig vil skje, og hva som skjer. Min undervisning må forholde seg til samspillet mellom ulike didaktiske hensyn. På bakgrunn av dette må jeg ta valg som kan være befestet med tvil eller usikkerhet. Dramaelevne er kjent med å være aktive og involvert i min undervisning. De er vant til å bli engasjert på en måte slik at de blir inkludert i sin egen læring. Det er viktig å etablere et samarbeid om læringsstoffet slik at dramaelevne får være aktører i eget læringsarbeid, at de opplever en sammenheng mellom elevengasjement og det å bli tatt på alvor.

Jeg har søkt en praktisk inngang til læring der læring ifølge Østern et al. (2019) kan forstås som relasjonelt, noe som skapes i møtet mellom ulike elever der kropp, følelser og kognisjon settes i bevegelse (Østern et al., 2019, s. 22). I en teaterprosess aktiveres både følelser og kognisjon samtidig, noe som kan lede til ny innsikt og læring. Aune og Haagensen (2019) viser til en sammenheng med hvordan vi opplever våre erfaringer på og et emosjonelt svar på kreative uttrykk. Den emosjonelle erfaringen er hvordan vi opplever våre erfaringer, noe som gjør at vi har mulighet for å undersøke og forandre vår oppførsel og vårt uttrykk. Denne prosessen er avgjørende i undervisningssammenheng, den setter søkelys på elevenes evne til refleksjon og vurdering av egen læring i en praktisk kontekst (Aune & Haagensen, 2019, s. 21). Samtidig må jeg som dramalærer være våken for dramaelevnes egne forslag og innspill, å bruke dramaelevnes egne ideer. Det ligger mye kraft i å anerkjenne dramaelevnes kreativitet. Den kreative tilretteleggingen av læring blir et viktig pedagogisk prinsipp, og det å anvende egen kreativ kraft for å skape lystbetonte lærings situasjoner.

Min læreposisjon innebærer to ulike perspektiver, jeg skal lære elevene teaterverktøy – for eksempel scenografi, kunstneriske valg, teknisk bistand (lys og lyd), skuespiller – og regimessige grep. Jeg skal altså gi dramaelevne impulser som får dem til å undersøke, skape og lære. Samtidig skal jeg stimulere til et godt sosialt klima for læring hvor jeg jobber tett på dramaelevne i prosessen, der dialog, diskusjon blir viktig i arbeidet. Jeg har ansvar for å gi trygghet, omsorg, og skape et godt læringsmiljø med trygge rammer som dramaelevne kan jobber trygt innenfor. Disse læreposisjonene settes i spill og virker sammen i gjennomføringen av prosessen med å iscenesette novellene. Det er viktig å søke en åpen utforskning der jeg legger til rette for personlige og sosiale læringsprosesser hos hver enkelt elev og dramaklassen. I litteraturen og ulike utdanningsmiljø gis læreren i dramafag ulike benevnelser som dramapedagog, teaterlærer og kunstpedagog. Jeg benevner meg selv som dramalærer i denne studien.

2.2.3. Design for læring

Staffan Selander og Günther Kress (2010, 20-21, referert av Østern, Selander & Østern, 2019, s. 60) beskriver at design for læring handler om å forme og skape læringsmiljøer

og undervisningspraksiser som søker å åpne for elevers og lærers læring. Det innebærer at læreren-som-designer retter blikket både bakover og fremover, samtidig som læreren må ta del i verden, forholde seg til og agere ved å skape ny design for læring. Det betyr at jeg som dramalærer må være med å skape og kommunisere ny mening (Østern, Selander & Østern, 2019, s. 60). Da utfordres jeg som dramalærer til å utvikle og fornye undervisningen, ved å undersøke en estetisk tilnærming som tar utgangspunkt i, og undersøker tilstedeværelse, opplevelse og fremstilling av kropp, sted, rom, tekst, lyd og ulike materialer. Dramaelevene blir deltakende i sin egen læringsprosess, og kan aktivt designe sin læring gjennom at de blir oppmerksomme på hvilken retning prosessen tar, hvilke uttrykk for læring som skapes og hva de eventuelt skal velge bort. Det er viktig at jeg som dramalærer evner å forstå, og se hvordan elevene skaper sin læring, hvordan de bruker sin læring og evner, og hvilke uttrykk av forforståelse som vises i det dramaelevene produseres. I det dramaelevene skaper kunnskap viser de sin forståelse av noe, de viser hva de er opptatt av, og de viser ulike multimodale tegn på læring og kunnskap sier Østern. For å forstå dramaelevens design av sin læring og forstå hvordan og hva de lærer, er det essensielt at jeg som dramalærer kan følge prosessen, og se hva hvilke valg de har gjort, og hvorfor de har gjort disse valgene (Østern, Selander og Østern, 2019, s. 60 - 61). De får en aktiv rolle og undervisningen kan bli et meningsfylt møte mellom dramaelev, dramalærer og fagstoffet. Det innebærer at dramaelevens bidrag oppleves som viktig for undervisningen, og at de får mulighet til å påvirke didaktiske valg. Læringen forutsetter sosial handling der dramaelevene koordinerer handling gjennom samhandling. Ifølge Sveinung Vaage (2001, s. 135-136) blir læringen relasjonell, den foregår i situasjoner der symbol og språk blir meningsdannende. Å skape dialog for læring der vurdering og verdsetting inngår i prosessen, kan beskrives som kompetansen til å ta den andres perspektiv. Vaage (2001) referer til speilingsteorien til den amerikanske filosofen og psykologen George Mead i «Mind, self and society» (1934) som handler om hvordan vi speiler oss i andre sine responser, og disse prosessene er sentrale i selvbildeutviklingen. Perspektivtaking handler om å sette seg inn i den andres tankeverden, vise interesse for, og evne til å forstå de andre man kommuniserer med. Min oppgave som dramalærer blir å invitere til dialog, men også å gripe dramaelevens bidrag, høre på dem og la undervisningen bli til en samtale. God perspektivtaking og kvaliteten av den vil være en forutsetning for å utvikle et godt selvbilde (Vaage, s. 135 - 136).

Edel Karin Kvam (2020, s. 138) understreker at det ikke er gitt at de ulike stemmene i dramasalen kan etablere dialog med hverandre. Jeg må velge en tilnærming som åpner for dialog i undervisningen der dramaelevene deltar i et sosialt felleskap der de fremmer egne standpunkt, valg og respekt for andre. Det er viktig å skape plass til dialogen i undervisningen, og gi dramaelevene verktøy for å kunne delta. Mine valg vil påvirke dette samspillet, og jeg må skape et møte mellom dramaelevene, meg som dramalærer og lærestoffet som har verdi i seg selv. Det er mitt ansvar å lede prosessene, og usikkerheten kan ikke tas bort, det møtes ved å søke nye didaktiske innsikter som grunnlag for bedre valg. Det er jeg som er ansvarlig for de didaktiske valgene. Dette henger sammen med de didaktiske virkemidler som er hensiktsmessig å ta i bruk for å øke muligheten for at læring skal skje. Problemstillingen har vært retningsgivende for mine pedagogiske valg i studien. I det følgende vil jeg presentere noen didaktiske rammer som har vært avgjørende for mine valg.

2.2.4. Dramaturgisk perspektiv på undervisningsplanlegging

Å planlegge undervisning handler om å velge aktiviteter og oppgaver som kan skape opplevelser og læring. Utforming og komposisjon av de ulike delene eller øktene i et undervisningsforløp kan sees på som undervisningsforløpets dramaturgi (Lindstøl, 2017, s. 145). I undervisningen må jeg som dramalærer foreta mange valg, og dette handlingsrepertoaret utvikles når flere valgmuligheter blir tilgjengelig ifølge Anna-Lena Østern (2014, s. 10). Ved å presentere undervisningsplanlegging i et dramaturgisk perspektiv, vil den dramaturgiske tenkningen gi en retning for å forstå, utvikle og visualisere undervisningen. Det å tenke som en dramaturg i undervisningen betyr å planlegge i helheter som oppstart (anslag) av prosjektet, utvikle undervisningsøkter (innledning, hoveddel og avrundning), og en dramaturgisk overordnet målsetting for de tre ukene der dramaelevne skal iscenesette medelevers tekster. Med et bevisst valg kan jeg skape et forløp med åpning som gis i form av dialogbasert undersøkende læring. Der dramaelevne kan utforske kunstneriske valg, og der det finnes ikke noen riktige svar på forhånd. Jeg må benytte min verktøykasse med varierte innganger til læring. En iscenesettelse ønsker å berøre, og tilføre personlige erfaringer og engasjement. Dramaturgien blir en del av det estetiske feltet. Østern og Axel Strømme (2014) beskriver estetikken som at den kan åpne verden for mennesker, ved at den skaper undring omkring forhold som tas for gitt. Iscenesettelsen vil få en konstruktiv kraft, og skape et berørende møte med publikum. I dette perspektivet kan det være mulig å få øye på utvidete handlingsmuligheter, og tilgang til et utvidet handlingsrepertoar. I tillegg til at det gir et innblikk i et her-og-nå perspektiv, og hvordan jeg kan reflektere over dette i etterkant (Østern & Strømme, 2014, s. 188).

2.2.5. Estetisk tilnærming til læring

Estetisk tilnærming til læring kan defineres som å se det meningsskapende gjennom arbeid med formuttrykk. «Sansebaserte innganger til læring ofte kalles for estetiske fordi de har et opplevelsespotensial» skriver Østern (2010, s. 184). John Dewey (1980) beskriver at formskapende aktiviteter er en erkjennelsesform som skaper en relasjon mellom individet og verden. I denne aktiviteten oppstår et sansenærvær som kan forstås som opplevelse. «I opplevelsen kommer vi til oss selv som bevisste relasjoner til hverandre og til verden som sådan», skriver Hansjörg Hohr (2013, s. 232). Ved å søke en estetisk tilnærming til læring kan det bidra til transformasjon der ny erkjennelse, ny mening og nye handlinger blir skapt i forholdet mellom opplevelse og læring (Dewey, 1980, s. 63). En slik forståelse av estetisk læring er sentral i denne studien, der jeg utforsket hvilke opplevelser som kom til uttrykk i prosess og hvilke muligheter som finnes i møte med fagene norsk og teater.

2.2.6. Kunstmøtet – iscenesettelsen – og kunstfagdidaktikk basert i kunstmøter

Dramaelevnes iscenesettelse av novellene i møte med forfatterne definerer jeg som et kunstmøte. Østern (2014, s. 31-32) beskrives dette som at det som skjer, skapes i møtesituasjonen og er en dynamisk prosess. Meningen skapes i selve møtet med kunsten. I dette møtet tar dramaelevne og tilskuerne med seg sine tidligere erfaringer fra både teater og tekst og andre relasjonelle aspekter ved at de er elever på samme skole. Østern sier videre at et kunstmøte krever et aktivt arbeid av elevene, både av de som skaper og tilskuerne som ser. Jeg er opptatt av hvordan elevene opplever dette kunstmøtet, både før, under og etter selve visningen.

Østern, Geir Stavik-Karlsen og Elin Angelo (2013, s. 273-274) sier at kunstmøtene har kvaliteter som ikke så lett lar seg artikulere i ord. Det kan være vanskelig å snakke om

lærestoff i kunstoffag, da det kan være skriftlig, muntlig, verbal og kroppslig karakter. I kunstoffagdidaktisk arbeid ligger kunsten å øve seg. Jeg øver meg på å bli en bedre lærer, og dramaelevne øver seg i å mestre kunstofformen teater. Gjennom øving formes ens egen bevissthet og selvilliten hos den enkelte. Metarefleksjon er nødvendig for å gjøre denne vitensformen tilgjengelig slik at drøfting av kunstoffpedagogikk blir mulig. Hva man oppnår kan man ikke vite på forhånd, det er når man kan noe inni seg at det forandrer oss, og løfter oss fra det hverdagslige. Ifølge Øyvind Varkøy kan øving ses på som et møte (Varkøy, 2014, s. 192).

Elevenes forestillinger om hva som er kunnskap, og hvordan de kan lære, skapes i disse formende erfaringene. Det å arbeide med kunstoffagdidaktiske grep i undervisningen åpner et landskap av sansing som kan gjøre både elevene og meg sårbare. Det er styrken i kunsten: at den berører større deler av kunnskapsvirkeligheten enn hva en mer kognitiv læringsforståelse legger opp til. Østern, Stavik-Karlsen og Angelo (2013) argumenter for at kunstoffmøter har kvaliteter som ikke så lett lar seg artikulere i ord. Pedagoger trenger kunnskap om dette for å kunne gjøre kunstoffmøter og uttrykksprosessene både trygge og utfordrende til elevene. Det kan hende at denne prosessen ville hatt motsatt effekt til en annen klasse? Læring krever evne til problemløsning, som igjen krever nysgjerrighet og fantasi. Det å lede læringsprosesser i klasserommet handler om det om å være faglig og pedagogisk til stede i elevenes læring. I et kunstoffaglig perspektiv kan læreren hjelpe eleven til å anvende kunnskap kreativt (Angelo et al, 2013, s. 274-275). Undervisning kan planlegges på en aller annen måte, men uansett kan man ikke planlegge et kunstoffmøte. Jeg som dramalærer kan legge til rette for at kunstoffmøtet gir modning og utvikling. Gjennom min faglighet og posisjon kan jeg legge til rette for at dramaelevne opplever møtesituasjoner i eller rundt sin egen undervisning. For at dette skal skje ifølge Bjarne Isaksen (2014) må jeg som lærer ha en åpen grunnholdning, og evne til å ta sjanser. Han beskriver videre at en teateropplevelse er uforutsigbar, i dette ligger erkjennelsen av at teateropplevelsen ikke bare er intuitiv, men at kjennskap til teater, utvikling av teaterfaglig ferdigheter og refleksjon danner grunnlaget for teateropplevelsen – både som en estetisk opplevelse og erfaring (Isaksen, 2014, s. 188 – 189).

2.2.7. Mulighetsrom

I artikkelen «*Mulighetsrom i møte mellom inkludering og estetisk tilnærming til læring i grunnskolen*», introduserer Audun Kristoffersen (2020) begrepet «*mulighetsrom*». Mulighetsrommet er det virksomme rommet som blir til på læringsarenaen, det skapes i det spennet mellom det som styrer meg som lærer og den friheten jeg har som dramalærer. Kristoffersen referer til Anniken Randers-Pehrson (2016) sin doktorgradsavhandling, der målsettingen i hennes studie var å utvikle kunnskap om hva som skjer i møtet mellom elever, lærer og faglig innhold. Der mønster og ulike måter å gjøre ting på i fagets undervisning påvirker undervisningens mulighetsrom. Videre viser hun til en sammenheng mellom etablerte mønster og praksiser i skolen med hva som er mulig å gjøre. Konsekvenser for deltakelsen i undervisningen kan ha sammenheng med hvordan jeg som lærer initierer, presenterer og formidler en oppgave på (Kristoffersen, 2020, s. 53 – 56). Med utgangspunkt i læreplanen, og inspirasjon fra estetisk tilnærming til læring vil jeg med denne oppgaven utvikle et undervisningsdesign som utforsker de pedagogiske muligheter på en ny måte. Begrepene design for læring, estetisk tilnærming til læring og mulighetsrom har alle transformativt aspekter ved seg, og jeg vil sette søkelys på de mulighetene som ligger i disse begrepene, mer enn begrensningene.

Estetisk tilnærming til læring vektlegger relasjonelle og sosiale aspekter, og det vil være sentrale tema for meg når jeg leter etter å skape mulighetsrom.

I denne studien forstår jeg pedagogikk som undervisningens overordnet mål mens didaktikk forstås som utøvelse av undervisningen. Didaktisk design for læring handler dermed om hvordan jeg som dramalærer kan, og må tenke på muligheter i pedagogisk arbeid på en ny måte. Det estetiske handler om hvordan meningsskapning skjer gjennom opplevelse, formskaping og iscenesettelse. Mulighetsrom handler om de møter som kommer til syne, og blir uttrykt gjennom prosessen og selve iscenesettelsen. Dette mulighetsrommet blir sentralt når jeg skal svare på min problemstilling: *Hvilke pedagogiske verdier skapes i kunstfagdidaktisk arbeid med dramaelevers scenebearbeidelse av andre elevers noveller?*

2.2.8. Verdibegrepet

Jeg vil redegjøre for hva jeg legger i begrepet pedagogisk verdi. «Verdi» er et omfattende begrep, det har å gjøre med noe som er betydningsfullt, noe som vi holder for verdt å ivareta eller strebe etter (Halvorsen referert i Aandahl et al., 2021). I denne sammenheng er jeg ut etter estetiske verdier og fellesskapsverdier, og hva dette betyr for min pedagogiske praksis. Basert på teorigrunnlaget og den didaktiske praksisen skal jeg reflektere over verdifulle innganger til et utviklingsarbeid i et flerfaglig perspektiv. Samtidig er det umulig å se dette isolert fra de grunnleggende verdiene jeg som lærer har tilegnet meg gjennom min praksis, og hvordan dette vil være med på å prege mitt menneskesyn og elevsyn. Mitt verdisynt vil også være sentralt i forhold til pedagogiske og didaktiske valg jeg tar i sammenhenger og situasjoner.

I dramasalen må dramaelevne lære seg å arbeide for helheten, i utarbeidelsen av iscenesettelsen må de øve seg å jobbe som et team, i denne studien søker jeg etter dramaelevnes opplevelser og skaperglede som en klasse kan utvikle, fordi teater er «teamwork». Arbeidsrommet blir et teaterlaboratorium – et sted for å eksperimentere og lære av både egne og andre sine erfaringer. Hvilke betydningsfulle pedagogiske verdier som oppstår når de skal iscenesette novelletekster skrevet av medelever.

2.3. Oppsummering av kapittel

Det flerfaglige perspektivet kan berike dramaelevnes forståelse for hva det er å være et skapende menneske, og hva som kreves for å skape teaterkunst. I det menes at jeg vil belyse at noe nytt blir til i møte mellom elevtekster og estetisk tilnærming til læring. Jeg ser etter det mulighetsrommet som oppstår i møte mellom estetisk tilnærming til læring og iscenesettelse av elevtekster. Jeg ønsker å undersøke verdien av en pedagogisk praksis som særlig rettes mot begrepene nærhet og berøring. Det må forstås som noe mer enn bare fysisk kontakt, det handler om «å kjenne» en tilhørighet til hverandre i møte med iscenesettelsen. «Å kjenne» involverer et sanselig berøringsaspekt som Marit Ulvik (2020, s. 234) beskriver som noe kroppslig, noe som handler om å være i nærhet av og i kontakt med noe. Videre beskriver hun at det å være i kontakt med noen eller å berøre noe gjør at en selv blir berørt av det som berøres. Erfaringene mine har lært meg at undervisning kan berøre og ha betydning. Erfaringer som kan knyttes til undervisningens estetiske dimensjon der dramaelevne kjenner en lyst til å lære. I møte med elevtekstene skal de engasjeres, og det skal skape opplevelser.

I fortsettelsen vil jeg presenterer teori samt empiri og argumenterer for verdien av estetisk tilnærming til læring i skolen. Det estetiske kan, slik jeg ser det, bidra til å skape interesse og meningsskapende arbeid i skolen. Videre i oppgaven vil jeg bruke begrepet novelletekster når jeg beskriver eller refererer til elevtekstene.

Slik en dramaelev beskriver i fokusgruppeintervjuet:

«JEG GLEDET MEG TIL Å VISE DET TIL FORFATTEREN, MEST AV ALT ENN ALLE DE ANDRE. JEG SYNS DET HAR VÆRT SKIKKELIG SPENNENDE OM NOEN SKULLE GJORT MIN TEKST, DA HADDE JEG GLEDET MEG SKIKKELIG. JEG VILLE GJØRE FORFATTEREN STOLT».

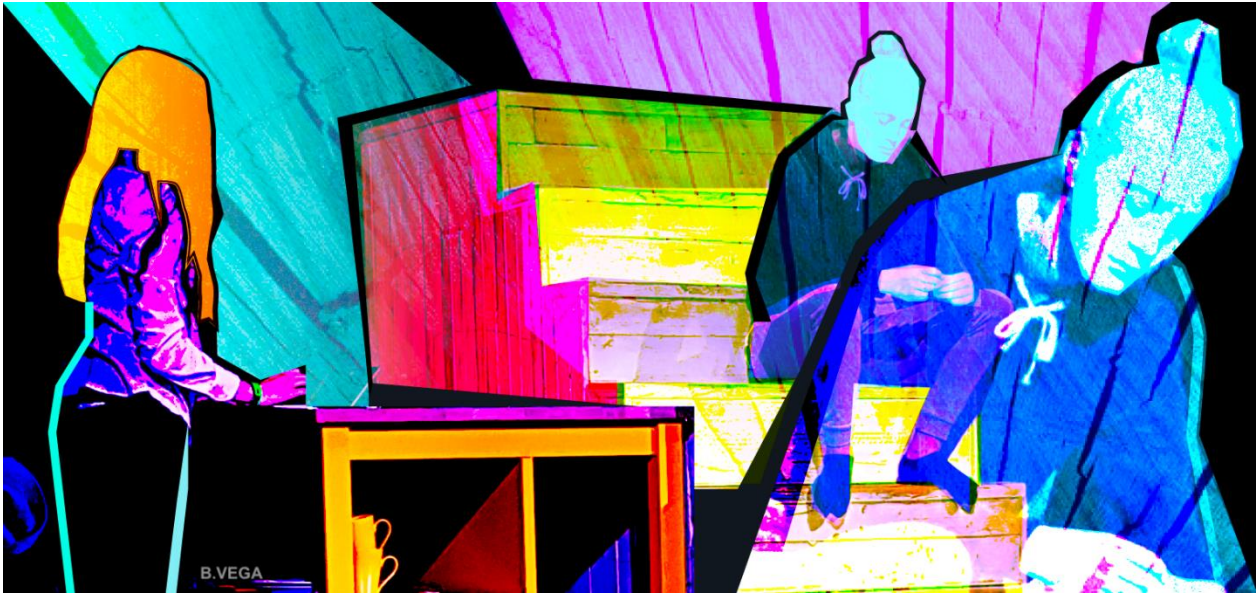
Bilde 2

Estetisk tilnærming til læring (Design: Beatriz Vega)



«Varmen stiger under huden,
og for aller første gang
smiler hun mot sitt eget
speilbilde».

(SITAT FRA NOVELLETEKST, VEDLEGG 4)



«De hoster hver sin gang.
En bonde går,
en hest danser,
en dronning marsjerer stolt.
Til slutt.. faller en konge.
På samme tid synker et hjerte
og en tåre renner ned fra et kinn.
Det høres et kort, kaldt, dødt *sjakk matt*».

(SITAT FRA NOVELLETEKST)

3. Forskningsdesign: vitenskapsteori, metodologi og metoder

I en masterstudie er det mange valg å ta, ikke minst når det gjelder det metodiske. De valgene er ikke enkeltstående eller isolerte, de er sammenvevde med vitenskapsteoretisk ståsted, fagdidaktikk og teoretisk vinkling. I dette kapitlet vil jeg redegjøre for forskningsdesignet som er innenfor et sosialkonstruktivistisk paradigme med hermeneutikk som vitenskapsteoretisk posisjonering. Deretter vil jeg beskrive metodologiske perspektiver der jeg er inspirert av didaktisk designforskning. Jeg vil videre redegjøre for innsamling og analyse av datamateriale.

3.1. En sosialkonstruktivistisk tradisjon

Denne studien plasseres seg inn i en sosialkonstruktivistisk tradisjon, som kjennetegnes av at mennesket betraktes som aktivt handlende. Jeg utforsker hvilke muligheter som ligger i praksis, og utvikling av kunstfagdidaktisk praksis knyttet til dramafaget i den videregående skole. Sosialkonstruktivismen fremhever individets tenkning i problemløsningen. Dewey er opphavsmannen til det velkjente sitatet «learning by doing and undergoing». Det vil si gjøre og reflektere. og det forutsetter at elevene er aktive under problemløsningen. Dewey understreker viktigheten av relasjonen mellom kunnskap og handling i problemløsende aktivitet (Solerød, 1998, s.190).

Kunnskap handler derfor opprinnelig verken om verden eller individet, men om selve aktiviteten, det vil si relasjonen mellom individ og verden. Den er altså verken subjektiv eller objektiv, men interaksjonell eller relasjonell. Dette har konsekvenser for forståelsen av formaktiviteten. Gjennom formaktiviteten erkjenner vi verden i form av interaksjoner og relasjoner. (Hohr, 2013, s. 222)

Sosialkonstruktivismen framholder at mennesker konstruerer sin virkelighet sosialt, for eksempel gjennom å prate med andre mennesker. Aksel Tjora (2017, s. 27) sier om sosialkonstruktivismen; «Man betrakter virkeligheten som samfunnsskapt i den forstand at vi forstår den på basis av ulike sosiale faktorer. At ulike folk kan ha helt ulike oppfatninger av «samme» fenomen». Med dette tar sosialkonstruktivismen altså avstand fra at samfunn eller kunnskap kan betraktes som objektive størrelser.

Sosialkonstruktivistiske tilnærminger kjennetegnes ved at de forholder seg kritisk til det som oppfattes som selvsagt kunnskap, ut fra den oppfatning om at det ikke er noe som tilsier at vår kunnskap om verden kan betraktes som en objektiv sannhet. Kunnskap oppfattes som en konstruksjon av forståelsen skapt i møte mellom mennesker i sosial samhandling. Den er ikke gitt, den er i stadig endring og fornyelse. Det handler om at kunnskap og erkjennelse er en fortolkning av virkeligheten ut ifra et bestemt perspektiv, og at språk og begreper bestemmer hva vi er i stand til å tenke. I dette utsagnet ligger det at kunnskapen ikke er objektiv, men skapes eller konstrueres av den enkelte og må ses i sammenheng med den kulturelle og sosiale kontekst vi befinner oss i (Sæbø, 2008, s. 41). For å få en forståelse av det samspillet og relasjonelle aspekter som oppstår mellom elever og lærere vil jeg undersøke sosiale relasjoner i prosessen, hendelser,

handlinger og uttalelser som jeg kan tolke. Alle disse aspektene ved læringen griper ifølge det sosialkonstruktivistiske perspektivet kunnskap og læring inn i og påvirker den individuelle læringsprosessen. Dramaelevne gis mulighet til å delta i et kollektivt felleskap som åpner opp for skapende samhandling og interaksjon. Tatiana Chemi (2020) sier at en av de store bidragene som sosialkonstruktivistiske læringsteorier har ytet er forståelsen av hvordan praktiker oppfatter læring. Individuer lærer alle steder, på forskjellige måter og alltid i dialog med andre. Læringen skjer som en konsekvens av våre erfaringer, opplevelser og våre tanker. Sosialkonstruktivismen begrenser ikke læring til skoler, men utvidet det til å gjelde hele menneskets erfaring (Chemi, 2020, s. 139). Alt skapes i øyeblikkets inspirasjon, et grunnlag kan planlegges, men det meste av undervisningen skjer i et samspill mellom aktører i klassen. I det legger jeg at samspill ikke kan planlegges, men må håndteres der og da. Det er lærerens fleksibilitet og årvåkenhet for samspillet uforutsigbarhet som gjør lærerarbeidet så variert.

3.2. Hermeneutikk som vitenskapsteoretisk posisjonering

Den kvalitative orienteringen i dette forskningsprosjektet henger sammen med valgt vitenskapsteoretisk ståsted. I dette studiet har jeg med meg mine erfaringer og opplevelser og jeg har tilegnet meg teori, og som vil prege forskningsarbeidet. Denne studien er plassert innenfor en hermeneutisk tradisjon, der jeg som forsker står i en tolkende tradisjon. I hermeneutikken søker man forståelse og innsikt gjennom tolkning av tekst. Jeg forstår tekst i utvidet betydning, og mitt samlede materiale utgjør teksten som blir tolket. Materialet består av observasjoner av talespråk dramaelevne bruker i dramasalene og innholdet av fokusgruppeintervjuene. May Britt Postholm (2010) referer til Vygotskys ide om at kunnskap kan sees på som en brobygger mellom mennesker, og den verden vi oppholder og handler i. Det betyr at interessen samles rundt interaksjon mellom personen og det sosiale miljøet. Vygotsky mente ifølge Postholm at utvikling først starter på et ytre plan for deretter å få betydning for mennesker på det indre plan. Det betyr ikke at broens retning går bare i en retning. Hvordan elevene oppfatter, og forstår undervisningen de er en del av, får også betydning for hvordan undervisningen rundt elevene blir organisert.

I tillegg til at teorien gir retning for hvordan en problemstilling tar form, vil hensikten med forskningen også være med å bestemme fokus for forskningsarbeidet. Hermeneutikken konsentrerer seg om forholdet mellom teksten, forfatteren og fortolkeren. Samspillet mellom helheten og delene vil få betydning, som en erkjennelsesprosess som veksler mellom del og helhet i forsøket på å forstå begge deler best mulig. All forståelse har sitt utspring i den livsverden som mennesket lever i, i dets forforståelse eller fordommer. Min forskning starter med en idé om hva jeg vil se etter og undersøke, hva jeg retter oppmerksomheten mot. Jeg har en intensjon med forskningen og forestillinger om mitt forskningsfenomen. Disse forestillingene inngår i min forforståelse og fordom. Den sannheten jeg skaper som forsker, inkluderer min forforståelse av fenomenet og mine fordommer (Sæbø, 2008, s. 67). I situasjonene er alle kroppslig til stede og møter andre gjennom generaliserte normer og former for struktur. Vaage (2001, s. 134) sier at det ved deltakelse og gjennom sosial handling skapes mening og meningsfellesskap. Der (Vaage 2001, s. 134) referer til Mead (1964, s. 113) der Mead beskriver at sosialiteten ikke bare er språklig konstituert, men den har sitt opphav i menneskelig samhandling der kommunikasjon har en viktig funksjon. Det er en intersubjektivitet i handlingen der språket fungerer i en sosial kontekst der meningen blir skapt. Det muliggjør å få tilgang til et mangfold av perspektiver og legger grunnlag for

det Mead kaller å ta det andres perspektiv. I en sosial handling vil det dukke opp uventede og nye erfaringer, utfallet av den sosiale handlingen er ikke forutbestemt, prosessen vil få verdimeessig aspekt der vurderingene inngår som en del av den sosiale handlingen, i tillegg til handlingskreativiteten (Vaage, 2001, s. 134 – 135).

Som kvalitativ, og i mitt tilfelle hermeneutisk orientert forsker blir jeg et fortolkende subjekt. Som en kritisk refleksjon ser jeg at det kan være en risiko for at jeg står for nær forskningsfeltet, og den nærheten jeg har til praksisfeltet preger forventningene jeg møter dramaelevne med. Jeg kan dermed stå i fare for at tolkningene blir subjektive og at det kan størst verdi for meg selv. Tidligere erfaringer og observasjoner på forskningsfeltet vil være med å forme problemstillingen. Dette innebærer at forskningen alt fra første stund er påvirket av forskerens subjektivitet (Postholm, 2010, s. 25). Det vil si ikke en direkte avspeiling av virkeligheten, men en fortolkning av virkeligheten i forhold til den sosiale og kulturelle konteksten den skapes i. Min ambisjon er ikke å finne en objektiv sannhet, men å bidra til økt innsikt, forståelse og kunnskapsutvikling. Min tilnærming er derfor fortolkningsbasert. Kvalitative forskere kjennetegnes av at ulike forskere kan komme frem til ulike forståelser, det trenger ikke å være noen svakhet, det kan heller bli en styrke. Det vil være de ulike forskerstemmene som bidrar med mer nyansert og dypere kunnskap innenfor feltet. I denne sammenhengen blir det viktig å synliggjøre mine forforståelser som forsker.

I denne studien er jeg på hjemmebane som dramapedagog i klasserommet, og trenger teorien for å se noe fremmed, slik at det kan oppdages og forstås. Dramasalen er en kjent arena, og det kjente kan være vanskelig å se med nye øyne.. Forskningsprosessen forstår jeg som en hermeneutisk spiral. Data og teori vil stadig påvirke hverandre og denne prosessen pågår helt til jeg har funnet relevant teori for mitt datamateriale.

I hermeneutikken søker man forståelse og innsikt gjennom tolkning av tekst. Tolkningen av samtaler i klasserommet og innholdet i intervjuene inngår i en hermeneutisk teksttradisjon. Observasjon som metode egner seg godt når forskeren ønsker direkte tilgang til det som blir undersøkt, for eksempel samhandling mellom elever i klasserommet. Den kvalitative orienteringen er et ønske å trenge dypere inn i et undervisningsdesign.

3.3. Metodologi – didaktisk utviklingsforskning

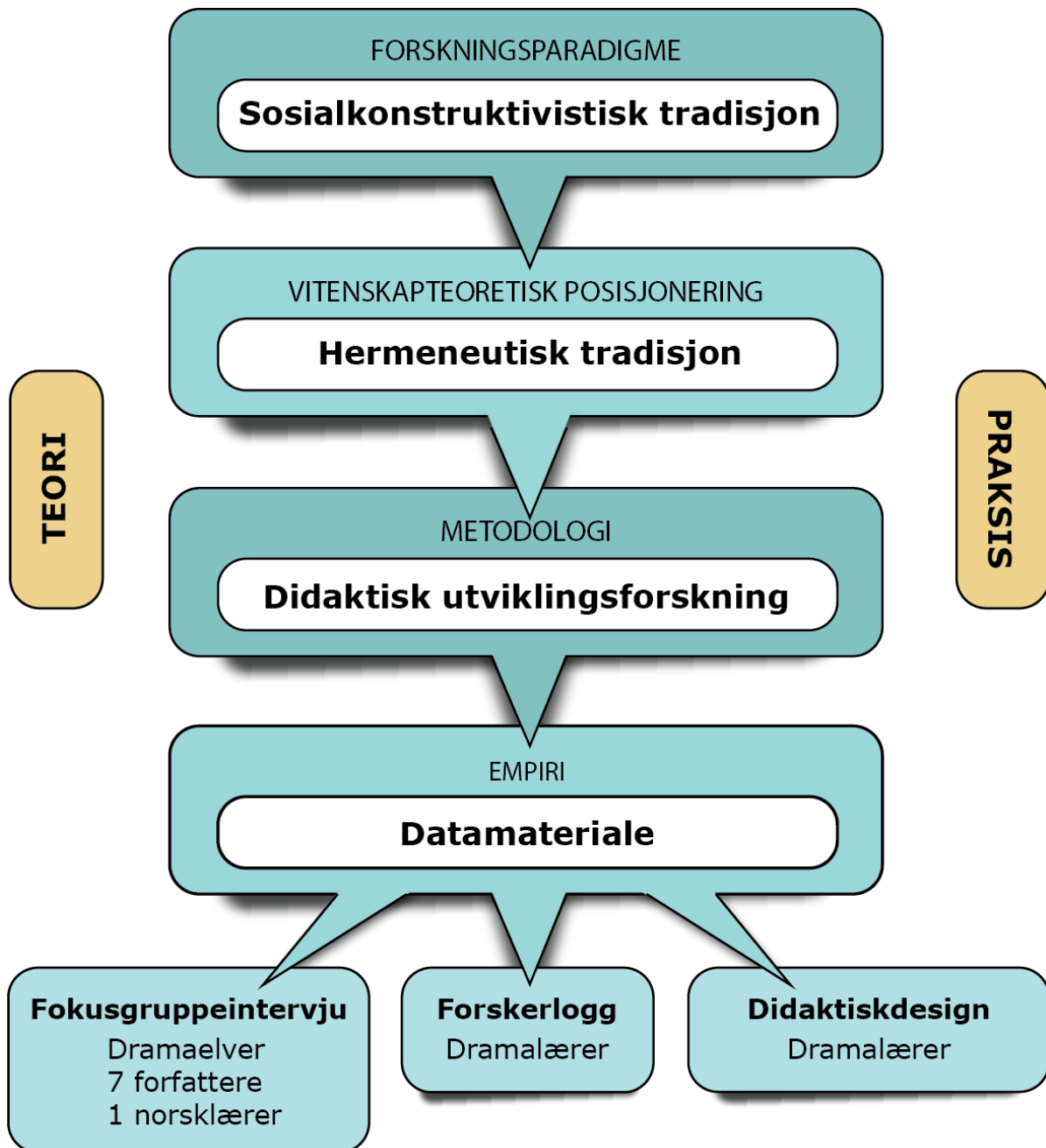
I henhold til Marit Ulvund (2012, s. 51) benytter drama og teaterfag seg av praksisrelaterte forskningsmetoder. Bjørn Rasmussen (2012, s. 24) viser til at i kunstbasert forskning er erfaringsbasert ved at kunnskap tilegnes i og gjennom praksis. Dette masterprosjektet kjennetegnes ved at det relasjonelle og de indre prosessene vektlegges, og av at erfaringen og det sanselige er likestilt. Kunstforskerens menings – og kunnskapsproduksjon kjennetegnes ofte gjennom deltakelse og medskapning (Rasmussen 2012, s. 24).

Denne studien innebærer at jeg skal forske på egen kunstnerisk og skapende undervisningspraksis. Det er min egen undervisningspraksis som ligger til grunn, og jeg vil undersøke hvilke pedagogiske verdier som oppstår når dramaelevne skal iscenesette medelever sine tekster, både i prosess og produkt. Masterprosjektet er designet som didaktisk utviklingsforskning. Det som kjennetegner utviklingsforskning er det å utvikle noe – og utprøve det, designet formes mens jeg forsker på det. Metodologisk er studien plassert innenfor det som Leonora Bresler kaller formative research, altså formende

forskning eller intervensjonsstudier, kalt utviklingsforskning på norsk (Østern & Strømme, 2014, s. 12). I det kunstdidaktiske forskningsfeltet blir de relasjonelle og de indre prosessene vektlagt, og erfaringene og det sanselige er likestilt. Den blir ofte utført av en praktiker som forsker på sitt eget praksisfelt, og med et blikk på sin egen undervisningspraksis. Mitt fokus blir å utvikle metoder og verktøy for å forbedre egen praksis.

Figur 1

Illustrasjon over forskningsdesignet (Design: Beatriz Vega)



3.4. Metoder for å generere forskningsmateriale, lærer-forskerrollen og etiske perspektiver

Min posisjon i denne studien kan sies å være en insider, det vil si en person som Tone Kvernbekk forklarer som «en som på grunn av sin spesielle og privilegerte posisjon innehar – eller antas og inneha – en kunnskap som andre ikke har» (Kvernbekk, 2005, s. 18). Det er jeg som dramalærer som utvikler og gjennomfører undervisningspraksisen og at min rolle som lærer har en privilegert tilgang til egne «intensjoner, persepsjoner, vurderinger og aktiviteter (Kvernbekk, 2005, s. 31). En slik posisjon ifølge Fride Lindstøl (2017, s. 152) kan kritiseres for å skape manglende distanse og avstand til datamateriale. Det stiller store krav til analyse og datatransparens. For å sikre transparens har undervisningspraksisen og utdrag fra intervjuer fått stor plass i presentasjonen.

Det stilles ulike krav til en dramalærer og til en forsker, og det kan være utfordrende når disse rollene ikke er fordelt på to personer. En fordel er at jeg kjenner skolen fra innsiden, jeg har opparbeidet meg en posisjon og relasjon med klassen, og jeg kjenner den enkelte elev, og vet hvilken kompetanse de innehar i fagene teaterensemble og bevegelse. Jeg har undervist disse fagene fram til denne studien skulle gjennomføres. Min kompetanse og forståelse av klassen vil også være med å forme metodiske valg og innfallsvinkel. En svakhet kan være at min forforståelse og subjektive meninger kan prege forskningen som jeg ha nevnt tidligere.

I arbeidet med masteroppgaven har jeg brukt tid på å reflektere rundt hvilken dramametodisk innfallsvinkel jeg skulle benytte. Jeg har ervervet meg en bred teaterfaglig kompetanse gjennom mange år, og jeg vurderte flere alternativ, men valgte en dramametodisk innfallsvinkel jeg ikke har utprøvd tidligere. Ifølge Pål Repstad (2014, s. 39) bør en forsker undre seg over det som skjer i feltet, og det kan være vanskelig å få til hvis man har opplevd de samme tingene i feltet i årevis. Jeg har ingen erfaring med å bruke elevtekster aktivt i undervisningsøyemed, det å iscenesette en novelletekst skrevet av medelever. Jeg prøvde å utvikle et undervisningsdesign der dialog, utforskende samtale, lytting og kollektiv involvering var sentrale stikkord, inspirert av billedteater og improvisasjon. Undervisningspraksisen kan defineres som egenskapteater, noe vil jeg utdype i neste kapittel. Jeg valgte å gjennomføre et undervisningsforløp der jeg som dramalærer kan veksle mellom aktiv deltakelse og elevstyrte aktiviteter. Det ga meg en mulighet til vekselvis å bytte mellom rollene som lærer og forsker, slik at jeg fikk nødvendig distanse til klassen der jeg kunne observere dramaelevne i prosessen.

Undervisningsopplegget ble gjennomført i fagene teaterensemble og bevegelse i en periode over 3 uker. Den første uka, 8 undervisningstimer, den andre uka 10 undervisningstimer og den siste uka 4 hele dager som tilsvarer ca 25 undervisningstimer. Det vil si at jeg brukte 43 undervisningstimer fordelt på 3 uker.

Denne studien er gjennomført uten krav om vurdering og karaktersetting. Dramaelevne skulle fordype i seg tre uker, uten krav om sluttvurdering av iscenesettelsen. Elevene fikk utdelt de 7 novellene i tekstlig form og 7 hvite plakater, all annen informasjon foregikk muntlig i dramasalen. Jeg ville skille dette fra ordinær undervisning, og la studien være et dramadidaktisk utviklingsarbeid uten at dramaelevne skulle føle noe forventningspress i forhold til karakterer. Dette bidro til en mer åpen og undersøkende

prosess, ved at jeg ikke trengte å ta på meg vurderingsbrillene. Det å fjerne karakterer og vurdering kan bidra til å dempe karakter presset og øke læringsutbytte. Samtidig kan vurdering være positivt for en elevgruppe som er veldig målrettet, og som har stort fokus på vurdering. En drivkraft i utarbeidelsen av iscenesettelsen kan være et ønske om en god karakter. Samtidig demper det noen etiske dilemmaer der jeg både er dramalærer som skal sette karakter på dramaelevnes arbeid, og forske på deres prosess.

Som forsker har jeg alltid med meg et sett av fordommer. Jeg hadde en forforståelse av at mitt valg og tilnæringsmåte var hensiktsmessig med tanke på det å skape relasjonelle og estetiske verdier i undervisningssituasjonen. I prosessen skulle jeg delta aktivt både som igangsetter av øvelsene, og være tett på dramaelevne i undervisningssituasjonen.

Observasjoner, egne tanker og opplevelser nedtegnet jeg i en refleksjonslogg etter hver undervisningssøkt. Jeg prøvde å ha et så distansert blikk som mulig når jeg observerte dramaelevne, men det var i analysearbeidet av empirien jeg kanskje fikk den nødvendige distansen til materiale. Jeg deltok aktivt ved igangsetting av timer, og jeg var en deltakende observatør. Repstad (2014) hevder at denne nærheten kan ha positive og negative konsekvenser. En forhåndskjennskap til miljøet kan være en fordel ved at det setter meg i stand til å forstå bedre det som skjer. På en annen side kan en fortrolighet med miljøet føre til at man tar atskillig mer for gitt enn det en forsker bør gjøre (Repstad, 2014, s. 39).

I møte med dramaelevne har det vært utfordrende å sjonglere mellom rollene som lærer og forsker. Jeg har benyttet ulike lederstiler, vært både støttende og styrende veileder, brukt mine egenskaper, ulike verktøy og lyttet i prosessen. Jeg har etterstrebet improvisasjon, og det å imøtekomme behov som oppstår underveis i undervisningsdesignet.

3.4.1. Forskningsdeltakere

Studien er godkjent av NSD og følger de etiske retningslinjene for forskning. Jeg har valgt hele klassen som forskningsdeltakere slik at datamateriale ikke blir påvirket av at noen få dramaelever blir utvalgt til å delta. Det var naturlig å inkludere alle, fordi med min åpne tilnærming til undervisningsdesignet, var det viktig å ivareta dette også i innsamling av empiri. Et lite utvalg kunne fått innvirkning på min undervisning, det kunne ha preget dramaelevne sin deltakelse, og det var ikke ønskelig.

Jeg har lagt vekt på at intervju og all dokumentasjon har blitt gjort på elevene sine premisser. Jeg har gitt informasjon om studien til både foreldre og de involverte elevene, og presisert at det er lov til å trekke seg fra studien hvis de ønsket det. Intervjuene er basert på at de går i samme klasse, og at de kjenner hverandre fra før. Poenget var å få de til å snakke sammen og reflekterer over erfaringer og opplevelser de har hatt i møte med undervisningsdesignet.

Forskningsdeltakere i studien er hovedsakelig dramaelever som har valgt drama som programtilbud. Jeg har observert i løpet av skoleåret at dramaelevne har utviklet en god klassetilhørighet, og min erfaring er at de viser mye engasjement i undervisningen. De har en indre motivasjon og en drivkraft i undervisningssituasjonen, og jeg opplever at klassen er i et inkluderende læringsmiljø. De er genuint opptatt av å skape teater, de er ivrige og nysgjerrige. Jeg har vært deres dramalærer og kontaktlærer siden oppstarten høsten 2017.

Elevenes navn er utelatt fra denne studien, slik at alle parter kan føle seg trygge på sin anonymitet. Det har heller ikke vært relevant for denne studiens empiri med personidentifiserbare opplysninger. Derfor er også observasjonsnotater i forskerlogg og sitater fra dramasalen anonyme. I oppgaven viser jeg til bilder fra iscenesettelsen av novellene, bildene har ingen sammenheng med tekst og empirien som er presentert i oppgaven. Bildene er tatt ut av sin kontekst, og de er blitt bearbeidet i photoshop av scenograf Beatriz Vega. Det innebærer at situasjoner, øyeblikk og scener er satt sammen til nye collager. Ansikter har byttet kropp, og jeg har utfordret henne til å skape miljø og iscenesette situasjoner som kan tilføre masteroppgaven en estetisk dimensjon, og underbygge utgangspunktet for denne studien, iscenesettelse av medelevers tekster. Dramaelvne har gitt tillatelse til at bilder kan benyttes til dokumentasjon.

3.4.2. Fokusgruppeintervju

I denne studien har jeg gjennomførte fire fokusgruppeintervju med dramaelevne, ett fokusgruppeintervju med forfattere og ett intervju med norsklærer.

Fokusgruppeintervju egner seg når jeg skal intervju deltakere som vanligvis samarbeider i den praksisen man undersøker. Deltakernes svar og refleksjoner kan virke gjensidig inspirerende. Denne formen ifølge Steinar Kvale og Svend Brinkman (2015) kjennetegnes ved en ikke-styrende intervjustil, der det først og fremst er viktig å få frem mange forskjellige synspunkter rundt emnene som diskuteres, og legge til rette for at dramaelevne og forfatterne kan samtale om de ulike temaene. Min rolle som forsker blir under intervjuene å skape en velvillig og åpen atmosfære. I denne formen for intervju er ikke formålet å komme til enighet, men å få frem forskjellige synspunkter på saken. Ved å velge denne formen reduseres min kontroll over forløpet og samspillet medfører at intervjuets transkribering får et noe kaotisk preg. (Kvale & Brinkman, 2015, s. 179 – 181).

Jeg valgte å bruke et semistrukturert intervjuguide som utgangspunkt for intervjuene, ifølge Asbjørn Johannessen, Per Arne Tufte og Line Christoffersen (2015) kan spørsmål og tema variere. Det gir meg mulighet til å bevege meg frem og tilbake i intervjuguiden som besto av beskrivende spørsmål knyttet til prosessen og selve visningen, spørsmål om hvordan informantene opplevde, vurderte, oppfattet og tolket prosessen og visningen. (Johannessen et al, 2010, s. 135 – 136). Før intervjuene hadde jeg planlagt og valgt hvilke tema og spørsmål jeg skulle styre elevene mot. Jeg hadde forberedt en intervjuguide, der jeg tok valg ut fra mitt ståsted. Dette kan medføre at ikke alt blir sagt som kunne vært sagt. Jeg forberedte meg på å være lydhør for hva elevene hadde å si, det var vesentlig at de skulle snakke mer enn meg, det var essensielt i denne sammenhengen. De valgene jeg tok i forberedelsene og gjennomføringen av intervjuene spiller inn på analysen jeg gjorde i etterkant av fokusgruppeintervjuene. I ettertid ser jeg at noen spørsmål kunne vært knyttet nærmere min problemstilling og det kunstfaglige arbeidet. Norskfaget – og elevenes erfaringer fra skriveprosesser ble for mye i fokus, og jeg skulle gjerne gitt mer rom til iscenesettelse der elevenes refleksjon og opplevelser kommer til uttrykk.

Som nevnt tidligere så gjennomførte fire fokusgruppeintervju med dramaelevne. Det ble gjort lydopptak, og de er transkribert på bokmål, og den skrevne teksten og lydopptakene utgjør til sammen materialet for analysen. Datamaterialet ble litt annerledes enn det jeg hadde forventet, og i ettertid skulle jeg ønske at intervjuene ble filmet slik at jeg kunne fanget øyeblikkene som oppstod under fokusgruppeintervjuene.

«I intervjusituasjonene skjer det ny og verdifull meningsskaping», skriver Østern (2009, s. 55). Ved at elevene gir konstruktive tilbakemeldinger, bekrefter de hverandre og går i dialog med hverandre i intervjusituasjonen. Østern (2009) beskriver at det kan oppstå øyeblikk av meningsskaping, fordi fortellinger foregår i relasjoner og kunnskap skapes i dialog: Blikk, smil, bekræftende nikk og latter, altså den kroppslige responsen og samspillet som kom frem i intervjusituasjonen.

På forhånd hadde jeg sjekket lyd og kvalitet på lydopptak, men dessverre ble det ene intervjuet delvis ubrukelig på grunn av dårlig lyd kvalitet. Jeg burde benyttet bedre opptaksmuligheter og dobbeltsjekket avstand til de som ble intervjuet og lyd kvalitet når jeg byttet rom mellom to fokusgruppeintervju. En av dramaelevne forsvinner ut av lydbildet, og det blir krevende å tolke dramaelevnes utsagn. Da stod jeg igjen med 3 fokusgruppeintervju. Jeg har også utelatt et annet fokusgruppeintervju med den gruppen som hadde utfordringer i prosessen, for å ivareta informantenes anonymitet i studien.

Til slutt ble det dramaelevnes prosess som fungerte som premissleverandører til analysen. Underveis oppstod det roller og arbeidsoppgaver som ikke var avklart og definert før studien startet. En dramaelev ønsket å jobbe frem en monolog, og en elev ønsket å jobbe som regissør, ikke skuespiller. I bearbeidelse av empirien ble dette to viktige funn, og jeg syns det var hensiktsmessig å bruke de to fokusgruppeintervjuene der disse informantene deltok. Jeg var opptatt av elevenes opplevelser, og disse to intervjuene fanger opp noe av den umiddelbare opplevelsen etter visning, fordi de to intervjuene ble gjennomført umiddelbart etter visningen samme dag. Da ble datamateriale redusert til to fokusgruppeintervju på bakgrunn av disse valgene; arbeidsformer (monolog og regissør) og den umiddelbare opplevelsen.

Marit Kulid og Camilla Bjelland (2021) argumenter for at kunnskapsproduksjonen i et fokusgruppeintervju alltid vil være kontekstuell, fordi min posisjon som forsker kan ha påvirket elevenes svar og opplevelser i den retning at de gir meg de «riktige svarene». Jeg er en del av den konteksten som undersøkes og det kan påvirke elevenes utsagn (Kulid & Bjelland, 2021, s. 69). I dialogen før intervjuet understreket jeg, og presiserte at det var deres opplevelse som var viktig kunnskap for meg. Det kan være krevende å svare direkte på min rolle og funksjon, og kanskje kunne denne relasjonen blitt beskrevet i en refleksjonslogg eller videologg som kunne vært sendt inn i etterkant, det kan være utfordrende å fortelle dette direkte til meg i et fokusgruppeintervju. Det kan være krevende å gi en konstruktiv tilbakemelding på min rolle og funksjon i studien når jeg er til stede i samme rom. Det er ikke sikkert at alle dramaelevne tør å være kritisk eller oppriktig, de kan være redd for å si noe som kan oppfattes negativt eller at jeg skal bli skuffet.

3.4.3. Refleksjonslogg

Jeg har skrevet refleksjonslogg gjennom hele prosessen, både før, under - og etter undervisningsøktene. Jeg benyttet en refleksjonsbok der jeg noterte og tegnet ned egne refleksjoner og tolkninger. Boka fikk en dagbokform der mine tanker, refleksjoner og spørsmål kan leses. Jeg prøver å beskrive øyeblikk og situasjoner fra dramaundervisningen, opplevelser som får meg til å undre, stille spørsmål eller gjøre endringer og tilpasse min egen praksis. Jeg skrev om hvorvidt dramaelevne syntes undervisningen var interessant eller ikke. I undervisningen vil det være mange gruppebaserte oppgaver, verbale og nonverbale elevaktiviteter. I undervisnings-situasjonen noterer jeg kun stikkord i refleksjonsboka, slik at elevene ikke skal fortolke, og føle at jeg vurderer den enkelte elev, det kan påvirke deres delaktighet i rommet.

I ettertid ser jeg at jeg burde ha skissert eller formulert tydeligere retningslinjer for hva jeg skulle observere og reflektere over. Jeg valgte en for åpen form som medførte at forskerloggen mangler fokus og den har blitt veldig sentrert rundt lærer rollen og forskerrollen. Samtidig gir den et situasjonsbilde av opplevelser som skjer i øyeblikket.

3.5. Analysemetoder

Jeg har en narrativ tematisk tilnærming i analysen. Rita Sørly (2017, s. 99) presenterer narrativ tematisk analyse som hovedsakelig omhandler innholdet i fortellingen. Gjennom analysen forsøker jeg å løfte frem de positive pedagogiske verdiene og opplevelser som oppsto i det kunstfagdidaktiske arbeidet, både i selve prosessen og iscenesettelsen av novellene.

Jeg søkte innsikt i dramaelevnes opplevelser i møte med undervisningsdesignet, det å iscenesette tekster av medelever. I analysen har jeg søkt etter uttrykk som beskriver opplevelser og relasjonelle møtepunkt i klassen, og mellom dramaklassen og den andre klassen som deltok i studien. Hvilke faglige og didaktiske tanker om læring og muligheter oppstår i det flerfaglige arbeidet?

I arbeidet med tematisk narrativ analyse er det ifølge Sørly (2017) viktig å være nøye med hvilke kriterier som skal til for å kode ulike tema, og inndeling av ulike tema krever tolkning. I dette arbeidet finnes det ingen fasit, jeg som forsker må gjøre en tolkning. Mine temaer må sees i sammenheng med mine forskningsspørsmål. I et sosialkonstruktivistisk perspektiv skapes mening og erfaring i sosiale sammenhenger, der jeg ser etter sosiale kontekster og artikulerte meninger om læring (Sørly, 2017, s. 99-100). Jeg behandlet de to intervjuene hver for seg, fokusgruppeintervjuene fra dramaelevne. Jeg vil i tabell 1 presentere en skjematisk fremstilling av analyseprosessen, jeg bygger på Sørly (2017, s. 101) sin modell hentet fra boken «Fortelling og forskning, narrativ teori og metode i tverrfagligperspektiv.

Tabell 1

Skjematisk framstilling av analyseprosessen

Analyseprosessen	
Lese igjennom og gjøre seg kjent med datamateriale	Transkribere data, lese gjennom fokusgruppeintervju. Notere ned ideer.
Initierende koding	Kode datamateriale (2 fokusgruppeintervjuer) på en systematisk måte. Kronologisk fra planlegging til visning.
Lete etter tema	Samle kodingen til mulige tema. Sortere etter de ulike MØTER som oppstår i prosessen. Møte med undervisningsdesignet, møte med teksten, møte med elever og kunstmøter (forestillingen). En kronologisk sortering av materiale

Se gjennom tema	Sjekke om temaene fungerer i relasjon til de MØTENE som kan leses ut fra materialet. I denne analysen skaper jeg de narrative temaene <i>Å bli truffet, å anerkjenne, å medskape og å kjenne frihet.</i>
Definere og navngi tema	Pågående analyse for å avgrense tema og den overgripende historien analysen forteller. Lage klare definisjoner og navn på hvert tema. Fordelt på 3 tema: det skapende rom, kunstneriske rom og det potensielle rom, der jeg vil belyse de fire undertemaene; berøre, samskape, anerkjenne og frihet
Skrive teksten	Siste mulighet for analyse, det å relatere analysen til forskningsspørsmålet og forskningslitteraturen, det vil si å skrive teksten til masterstudien.

Jeg startet med en åpen lesning der jeg begynte å lete etter meningsmønster og interessante tema i datamateriale. Noen av disse temaene oppstod allerede i fokusgruppeintervjuene og under transkripsjonen. Analysen innebærer en konstant bevegelse frem og tilbake i materialet. En analyse starter lenge før materialet skapes, og er ikke ferdig før oppgaven er innlevert. Etter flere gjennomlesninger av intervjuene, systematiserte jeg fokusgruppeintervjuene, så satte jeg navn på tema som kom frem ved mer grundig lesning. Jeg satte navn på og tematiserte opplevelsene som kan leses i datamaterialet.

3.5.1. Hvilke møter eller berøringspunkt oppstår i det estetiske samspillet

Jeg leste ett og ett intervju, og prøvde å finne meningsbærende elementer i alle intervju. En meningsfortetting medfører ifølge Kvale og Brinkman (2015, s. 232) en forkortelse av uttalelser til kortere meningsbærende begreper som fanger det som er sentralt i opplevelsene. Jeg brukte markør, og merket utsagn som jeg oppfattet som særlig meningsbærende i begge de to intervjuene jeg valgte å bruke. Etter første gjennomlesning, fortettet jeg teksten, og fjernet tekst som ikke var markert. Denne prosessen beskriver Johannessen et al (2010, s. 173 – 174) som at den representerer min første forståelse av datamateriale. Denne forståelsen vil ha innflytelse på den endelige fortolkningen

I neste steg noterte jeg egne kommentarer under hvert avsnitt. I høyre marg noterte jeg sentrale begrep og tema, og i venstre marg ord som beskriver opplevelser, følelser, sanseuttrykk, og handling (verb). Jeg vektla alle utsagn som likeverdige. I denne fasen forsøkte jeg å stille meg åpen for hva datamaterialet forteller, samtidig som jeg hadde med meg min forforståelse av materialet gjennom erfaringer og opplevelser jeg erfarte i studien. Bodil Blix (2017) viser til at alle fortellinger inneholder sannheter, og det er mange stemmer i intervjuene, og den fortellingen som blir presentert i teksten er en tolkning. Det at forskningsprosessen påvirker og endrer det som det forskes på et ikke

metodologisk problem, men selve formålet med forskningen, det blir en kilde til kunnskapsutvikling (Blix, 2017, s. 120)

Etter å ha meningsfortettet teksten valgte jeg å systematisere og organisere fokusgruppeintervjuene i forhold til de ulike møtene som jeg etter hvert så komme frem i materialet. Opplevelser av undervisningsdesignet samlet jeg gjennom den narrative analysen i fire berøringspunkt eller omdreiningspunkter som jeg har valgt å definere som ulike møter. Jeg forsøkte å bryte ned teksten i mindre enheter der hensikten var å avdekke meningsbærende enheter.

Målet med denne studien er å bidra med forskningsbasert kunnskap om estisk tilnærming til læring gjennom iscenesettelse av medelevers tekster. Her vil mine valg av metoder og arbeidsmåter få betydning. For at læring skal foregå i en forskende praksis må det ifølge Dewey (2006, referert av Wara & Rønnes 2011, s. 199) kontinuerlig reflekteres over egen kunnskap og praksis. Utviklingsforskningens tilnærming impliserer en pragmatisk og innovativ tilnærming til undervisningspraksis som erkjenner idealet om «prøving og feiling». Et kjennetegn ved denne forskningen er at den anerkjenner subjektivitet og deltakelse som kilde til meningsutveksling. Forskningens gyldighet til teorier og faglige tilnærminger blir bekreftet gjennom utprøving og utvikling i et praksisfelleskap. Jeg forstår læring som relasjonell, intersubjektiv og situert i sosiale og kulturelle kontekster (Vaage, 2001, s. 148). Læringen blir et samspill mellom dramalærer og dramaelever som er aktive i læreprosessen og sammen bidrar til læring. Det kan bidra til å skape prosesser som gir mulighet til å dra nytte av sosiale interaksjoner, både i prosess og produkt. Hovedfokuset rettes mot læringssituasjoner der dramaelevne skal bearbeide og iscenesette elevtekstene.

Det ligger mange valg i en masterstudie. Brita Høyland (2021, s. 34) beskriver kompleksiteten og de mange valgene i et forskningsprosjekt, det refleksive ved forskning, metaperspektivet på seg selv som forsknings subjekt og på forskningsprosessen, både med tanke på posisjonering og skriving, er med på å disiplinere den kvalitative forskningen. Det er viktig at jeg synliggjør prosessen og de valg jeg tar slik at forskningen blir transparent. Jeg må argumentere for de valgene jeg har tatt og at jeg synliggjør både analytisk selvrefleksjon, andre sitt kritiske blikk og tolkningsstemmene til deltakere. Høyland sier videre at en refleksiv tilnærming til forskningen har kvalitetssikring som mål. Den er også gjeldene i utvikling av didaktisk praksis i skolen. Jeg må tenke gjennom over hva, hvordan og hvorfor dramaelevne lærer, og hvordan jeg kan lede, utfordre og støtte deres læring. Da kan det føre til en bedre forståelse av god pedagogisk praksis. En refleksiv tilnærming begynner når vi reflekterer over små og store valg vi tar både i forskningsprosjekt og yrkesutøving ifølge Høyland (2021, s. 34).

I neste kapittel vil jeg presentere teoretiske perspektiver knyttet til selve undervisningsdesignet.

4. Dramapedagogikk og didaktiske perspektiver

Videre i oppgaven vil jeg presentere noen teoretiske perspektiver knyttet til det didaktiske designet jeg har valgt å benytte i studien. I den sammenheng vil jeg særlig gjøre rede for relevante kunstfaglige perspektiver i undervisningskontekst.

4.1. Dramapedagogiske perspektiver

I dramaundervisningen argumenter Sæbø (2008) for å innlemme dramaelevens fantasi slik at det er mulig å frigjøre seg fra de gitte omstendighetene, og heller leke med egne tanker, følelser og handlinger som skapes i undervisningssituasjonen (Sæbø, 2008, s. 164). Mitt læringsteoretiske ståsted er et sosialkonstruktivistisk syn på læring der jeg vektla dramaelevens deltakelse og dialog, en utforskende læring.

Iscenesettelsen av novelle tekstene kan forstås som et formspråk, hvor dramaelevne anvendte sanselige symbolske former til å fortolke og kommunisere sine opplevelser av teksten. Kanskje representerte tekstene et spenningsfelt der det gis rom for estetisk bearbeidelse og uttrykk. «Estetikk er en sanselig symbolsk form som rommer en fortolkning av oss selv og verden, og som kommuniserer fra, til og om følelser» (Austring & Sørensen, 2006, s. 68).

Det finnes ikke *ett* blikk på verden, det er ulike måter å forstå konflikter, kjærlighet eller en tekst på. Det er det som gjør livet så spennende, og som samtidig kan oppleves frustrerende. Fantasien, evnen til å forestille seg, kan være en redning fra et manglende felleskap. Øverland Nyhus & Talsethagen (2020) hevder at i dag lever ungdommene i en tid der «lik og del» er framtrødende; det chattes, twitres og postes. De konsumerer stadig større mengder med digitale tekster. Vi vet at litteraturen har den iboende kraft til å få leseren til å se seg selv og verden på en my måte (Nyhus og Talsethagen, 2020, s. 111 – 112). Derfor er det viktig å få utnyttet litteraturens og elevtekstens potensial inn i dramasalen.

4.1.1. Dramaturgi i en undervisningskontekst

Begrepet dramaturgi har sin opprinnelse fra teaterkunsten og betyr læren om dramaets og scenekunstverkets struktur og funksjoner. Østern (2014, s. 10-12) beskriver dramaturgi som en måte en fortelling er komponert, presentert og gjennomført på. Det er flere forskere som har en dramaturgisk inngang til undervisning. Ifølge Lindstøl (2017, s. 147) som referer til Erling Lars Dale (1993) som bygger på Deweys erfaringsbegrep da han viser til dramaturgi og estetikk som en mulighet for å styrke didaktiske og praksisnære perspektiver i undervisningen. Dale (1993) sier at scenekunst og undervisning har flere likheter. Lærerens planlegging av undervisningen kan sammenlignes med en dramaturgs arbeid i teateret. Det kan handle om å omskape et faglig innhold til episoder som åpner opp for opplevelser og læring for et publikum eller en elevgruppe. Ideer og problemstillinger fokuseres og transformeres gjennom virkemidler og valg som bidrar til å ramme inn tolkninger og opplevelser. Svein Gladsø, Ellen Gjervan & Lise Hovik sier at de dramaturgiske valgene gir form til dramaelevens handlinger, stil og språk, det fysiske og symbolske spillerommet, utforming av rekvisitter, lyd og lys (Gladsø, Gjervan, Hovik & Skagen, 2005, s. 19).

Dramaturgien gir form til et innhold, som kan sammenlignes med det jeg som dramalærer gjør i dramasalen. Undervisningen består av ulike aktiviteter som settes sammen til en læreprosess. Jeg stilte meg spørsmål som: Hva vil jeg dramaelevne skal

oppleve? Hvordan kan jeg favne dramaelevens livsverden inn i undervisningsforløpet? Hva kan de identifisere seg med? Hva kan trigge og berøre dem? Hvordan skal jeg skape et godt anslag for å koble dem på prosessen? I analysen har jeg fokus på «hva som skjedde i et her-og-nå perspektiv», og jeg reflekterer over de dramaturgiske valgene i etterkant. Dramaturgien var verktøyet for planlegging av undervisningsforløpet, og det skapte variasjon i undervisningen slik at dramaelevene ble koblet på prosessen. Jeg brukte også en form for dramaturgisk spenningskurve, når jeg utviklet undervisningsdesignet. Dette for å sikre at prosessen gikk fremover og at interessen ble opprettholdt.

4.1.2. Kunstfagdidaktiske grep i undervisningen

Estetisk tilnærming skaper mening i læringsprosesser. Dramaelevene utviklet en bevissthet om hva de vil uttrykke, og sine muligheter til å påvirke. Dramaelevene ble opplevende og tenkende. Østern, Stavik-Karlsen og Angelo (2013, s. 274) viser til at læringen skjer gjennom sammensatte prosesser hvor tanke og følelse samarbeider. Det å arbeide med kunstfagdidaktiske grep i undervisningen åpner et landskap av sansing og opplevelser. Iscenesettelsen av novellene omfattet ulike faser av distansering og refleksjon, og vekslet mellom å skape og gi form. Dramaelevene bygde en bevissthet om hva det er de ville uttrykke og det ga dramaelevene erfaringsbasert innsikt i virkemiddel og kunstneriske valg. Det innebærer at dramaelevene tenker, føler og opplever kroppslig, mentalt og kognitivt. Læring skjer gjennom sammensatte prosesser hvor tanke og følelse samarbeider. I teaterfaglig praksis betyr dette at det sanselige, det følelsesmessige og det kroppslige innlemmes med det kognitive i lærings – og erkjennelsesprosessen. Fantasien må øves opp og utvikles, i novelle tekstene stod det ingen ting om rollens tanker, handlinger og fremtidsforhåpninger. Dramaelevene måtte dikte seg inn i handlingen, de måtte leve seg inn i rollens følelsesliv. Fantasien var viktig i forhold til arbeidet med underteksten. Underteksten i denne sammenheng er det som ikke blir sagt. Det er ikke bare ordene i teksten, men også meningen, tanken og hensikten bak dem. Einar Bjørke, Linda M. Andersen, Kari Arnesen og Hans Petter Harboe (2009) mener at dramasalen må være et sted for å eksperimentere og lære av både egne og andre sine erfaringer. Det å eksperimentere og la det som kommer komme. Dramaelevene må øve opp evnen til å være åpen for å utvikle seg, ha en nysgjerrig holdning til teaterkunsten og en åpenhet for forandring. Det er da dramaelevene blir bevisst sitt personlige uttrykk og kan utvikle seg som skuespiller (Bjørke et al., 2009, s. 16 – 17).

4.1.3. Estetiske virkemiddel i undervisningen

Det å vite hva slags formspråk og estetikk dramaelevene har forutsetning for å gripes av kan være utfordrende. Skolen fungerer ikke bare som en faglig arena for læring, den skal også utvikle det kreative, deltakende og reflekterende eleven. I prosessen ble dramaelevene introdusert for virkemidler som angår dem, samtidig som virkemidlene utfordret til en følelsesmessig respons for å skape en dypere forståelse av iscenesettelsen. Ulike virkemidler bidro til at dramaelevene åpnet for selvstendig tolkning, og det er nærliggende å tro at deres interesse økte. Natalie Farnes (2020) beskriver at erfaringer som taler til følelsene, der intuisjon og fortolkning er viktige elementer, kan betraktes som estetiske virkemiddel (Farnes, 2020, s. 44).

Jeg har valgt å definere felles oppvarming, undervisningens dramaturgiske innhold, scenemodell, scenografi og lyssetting som sentrale estetiske virkemiddel i denne studien. Ved at jeg tok i bruk disse estetiske virkemidlene i undervisningen, kunne dramaelevene

lære å se nyanser, utvikle dømmekraft, lære å stole på intensjon og egne følelser, i tillegg til å forstå og å våge, og ta egne kunstneriske valg. Det bidro til å hjelpe dem å bearbeide og kommunisere deres opplevelser.

Farnes (2020) argumenterer for at estetiske virkemiddel kan øke dramaelevens interesse for faget og øke den indre motivasjonen. Selve undervisningsøkten kan få estetiske kvaliteter og de estetiske virkemidlene kan fungere som en motiverende kraft. Videre siterer Farnes Dale (1993) som sier at følelser kan binde sammen, eller usammenhengende elementer kan bli til en helhet. Ved at jeg tok i bruk estetiske virkemidler i undervisningen var det viktig at jeg som dramalærer evnet å lede dramaelevens oppmerksomhet, og omsette kunnskap til et språk som dramaelevene kunne forstå. Jeg som dramalærer hadde ansvar for den dramaturgiske oppbyggingen av min undervisning. Den dramaturgiske oppbyggingen kan beskrives som en rytmisk kvalitet, og den kan ha noe estetisk over seg når dramaelevens resonnement utvikler seg til begrepsforståelse, og videre til overveide kunstneriske valg. Det estetiske finner sted i samspillet mellom dramaelever og dramalærer. Ved oppstart var det viktig å stimulere dramaelevens deltakelse, nysgjerrighet og oppmerksomhet. Jeg måtte overføre kunnskap i et språk som dramaelevene forstod. Min entusiasme og mitt engasjement var viktig for å fange deres interesse. Jeg hadde et ansvar for å avslutte øktene med en mulig åpning for fortsettelse. Dette for å sikre at dramaelevene ikke så på timen som en avsluttet del, men at timene bygde på hverandre. Det er dette som Dahle (1993) kaller for estetisk kontinuitet i undervisningen. Ut fra Dahles argument forstår jeg estetikk som noe som finner sted i undervisningen uten at jeg nødvendigvis selv har iverksatt det bevisst. Det fordrer en god dialog og et samspill, der læring og kunnskap får mulighet til å utvikles. Ifølge Dahle (1993) blir læringsprosessen estetisk når kreativitet, persepsjon og følelser går sammen i det de fullfører en meningsfull enhet (sitert i Farnes, 2020, s. 44 - 45).

Ved å ta i bruk estetiske virkemidler i undervisningen var det viktig at jeg som dramalærer kunne improvisere og det er en viss «stemthet» i dramasalen. I det legger jeg som dramalærer må ha en personlig involvering i arbeidet. Jeg søkte en dramapedagogisk kvalitet som åpnet opp for at alle dramaelevene skulle oppleve en følelse av å bli berørt og grepet i prosessen. Ved estetisk tilnærming vil sånne stemte opplevelser være med i undervisningssituasjonen. Det ga seg uttrykk i engasjement og åpenhet hos dramaelevene. Det skapte en vilje til å gå inn i materiale, et personlig engasjement: en stemthet. Jeg ble en viktig igangsetter, og måtte bruke min fantasi til å utvikle ideer og se muligheter, både før og i prosessen. Dette var basert på mitt faglige ståsted. Jeg måtte utvikle dramaelevens ideer, og hjelpe dem til å omsette ideene til uttrykk. I tillegg måtte jeg legge til rette for noen rammer, men det var i hovedsak dramaelevene som bestemte hvordan disse rammene skal utfylles. I prosessen var det viktig å utvikle improvisasjonsevnen til å mestre å være medskaper i dramaelevens ideer. Bennyè Austring & Merete Sørensen (2006, s. 167) beskriver dette som å være navigatør i en viss form for kaos. I prosessen var det fint å bruke min egen erfaring som dramalærer, der jeg kunne bruke min faglige forankring som igangsetter og samspillpartner i veiledning, utforming og det å skape form på sine ideer. Jeg forsøkte å tilpasse formen slik at dramaelevene utforsket og eksperimenterte i læringsprosessen.

4.1.4. Fantasi og kreativitet

Dramaelevenes fantasi er et viktig element i skapende prosesser. Det er i fantasien at ideene til den skapende prosessen oppstår. Austring & Sørensen (2006, s. 145) definerer fantasi som en tankevirksomhet, det å utvikle en evne til gjennom en indre billeddannelse å kunne forestille seg det. Dramaelevne måtte erfare at i fantasien er alt mulig. Det finnes ikke bare en vei, og de måtte øve seg på å se mulighetene som oppstod underveis. Fantasien er ikke bare avhengig av viljen og bevissthet, den må fange det ubevisste og følelsene som styrer den indre billeddannelse. Austring & Sørensen (2006, s. 145) sier at kreativitet alltid er knyttet til estetisk virksomhet. Den kan forstås som selve evnen til å omsette fantasien til konkret form. I *Fremtidens skole – fornyelse og kompetanser* (NOU 2015:8) sies det at kreativitet handler om å være nyskapende, nysgjerrig og iderik, å kunne se utenfor rammene og ta initiativ. I det ligger det å ta risiko og ha evne til å omsette en ide til handling. En av kompetanseområdene utvalget mener er viktig å satse på er kompetanse i å utforske og skape.

Iscenesettelsen ser jeg på som en skapende prosess, hvor dramaelevne gjennom kreativiteten lot fantasiens tankebilder moduleres til et scenisk uttrykk. Fantasien består av tanker og kreativitet som åpner opp for å anvende disse tankene til å skape noe som ikke finnes, skape noe nytt. Videre beskriver Austring & Sørensen at fantasi og kreativitet er medfødt potensiale som kan utvikles hele livet. Selve ordet kreativitet kommer av det latinske ordet *creare* som betyr «å skape». Selv om dramaelevne møtte ferdig produserte tekster, skulle de skape en ny form og et nytt uttrykk. Kreativiteten gir form til fantasien i relasjon til teksten.

Ifølge Malcom Ross (sitert av Austring & Sørensen, 2006, s. 149) beskriver den skapende prosessen en rekke av inntrykk som får en impuls gjennom fantasien. Den utvikles til en ide i form av indre bilder. Ved eksperimentering og utforskning blir disse indre bildene og forestillingene uttrykt som et estetisk medium. I denne prosessen vil den enkelte dramaelev anvende sin kreativitet til å utforske og uttrykke impulsen. Det skapende, sanselige-kroppslige arbeidet på gulvet var sentralt gjennom hele produksjonsforløpet fram til iscenesettelse av novelletekstene. Improvisasjon som inngang til å skape scenetekst kan betraktes som et teaterdidaktisk mål. Undersøkelse av sceneteksten gjennom utforskende kropper i rom, ses som en forutsetning for at en dramaklasse utvikler likeverdig, kollektivt ansvar og eierskap i produksjonsprosessen (Neelands, 2009, referert av Bruun, 2018, s. 158). Det er dramaelevenes kroppslige utforskning som vektlegges i det å skape en scenetekst.

Gjennom improvisasjoner eksperimenterte de seg fram til et uttrykk. Bearbeiding av impulser og fantasier satte i gang prosessen. Gjennom denne utforskningen oppstod nye ideer, følelser og innsikt, som igjen blir uttrykt i symbolsk estetikk. Iscenesettelsen virket inn både på de som hadde utarbeidet den, forfatterne og tilskuerne. Iscenesettelsen ble skapt i den hensikt at den skal møte et publikum, og inneholdt en kommunikasjons hensikt. Det var vesentlig at dramaelevne visste fra starten av at iscenesettelsen skulle vises for den andre klassen, og ikke minst til de sju forfatterne.

4.2. Annerkjennelse og dialog

Et viktig fokus i undervisningen var kommunikasjon mellom dramalærer og den enkelte elev, enten på tomannshånd eller i smågrupper i klassen. Det ble essensielt å la dramaelevne sine stemmer bli hørt. Her fikk jeg et bidrag via begrepet annerkjennelse

som Anne Lise Schibbye (2009) utviklet innenfor dialektisk relasjonsteori (referert av Ulleberg, s. 2020, s. 35). Dette beskrives som en kvalitet i relasjonene vi inngår i, ved å gi den andres stemme og opplevelse rom. Anerkjennelse betegnes som en grunnleggende holdning eller væremåte i møte med elevene. Det handlet om å ta dramaelevens subjektive opplevelse av virkeligheten på alvor, lytte til den og la den få betydning. Kjennetrekke ved en anerkjennende væremåte er å prøve å forstå dramaelevene ut fra deres egne forutsetninger. I møte med dramaelevene prøvde jeg på få tak i den konteksten de forsto fenomenet, situasjonen eller relasjonen ut fra. Denne forståelsen handlet om være interessert i den andres perspektiv og være oppmerksom på de ulike nivåene i kommunikasjonen. Ulleberg (2020) viser også til at en anerkjennende væremåte er å bekrefte dramaelevens opplevelse. Dette skjer når man lytter til deres synspunkter og opplevelser uten å møte dem med en fasit eller sensur. Det innebærer å øve seg på å lytte til hva dramaelevnen sier, det å henvende seg til refleksjonssiden hos den andre. Dette bidrar til at dramaelevnen kan reflektere over betydningen. Jeg måtte være lydhør for dramaelevens livsverden og erfaringer, en mulighet til å gi dette et uttrykk.

4.3. Emosjonell virkelighet

Emosjonell virkelighet innebærer å ha kunnskap om og innsikt i menneskets følelsesliv. Jan Spurkeland (2011, s. 131) sier at emosjonell modenhet er et omfattende tema som inneholder alt vi har av kunnskap om, og innsikt i menneskets følelsesliv. Denne kunnskapen blir til gjennom innsikt i egne og andres følelser. Emosjonell modenhet ifølge Spurkeland handler om å evne til å vise empati, emosjonell intelligens og psykologisk bevissthet. Empati er kunsten å sette seg inn i andres indre verden for å forstå bedre deres emosjonelle tilstand, og deres kognitive mentale virksomhet. Emosjonell modenhet er et samlebegrep for det vi vet om våre følelser. Jeg måtte vise emosjonell modenhet ved å legge til rette for tilpasset opplæring og individualisert undervisning. Et beslektet begrep er emosjonell læring, som betyr at læring innebærer et emosjonelt engasjement. Dramaelevene lærte best gjennom et motiverende møte med lærestoffet. Dramaelevens emosjonelle engasjement var helt avgjørende i forhold til tempo og organisering av prosessen. Jeg måtte ta ansvar for det positive nærværet i prosessen, min emosjonelle tilstand angår alle i mitt nærvær. I undervisningssituasjonen var gruppas emosjonelle virkelighet en blanding av den totale emosjonelle situasjonen, som gjerne betegnes som stemning i gruppa. Den emosjonelle virkelighet ble summen av alle enkeltelevens følelser i en gitt situasjon. Klassestemninger ble det kollektive emosjonelle bildet som kan oppdages når undervisningen startet. En viktig del av min emosjonelle kompetanse blir å lese utenpå hva som rører seg på innsiden. Som dramalærer må jeg hele tiden jobbe med den emosjonelle virkelighet slik at dramaelevene oppfatter, og blir forstått og ivaretatt. Dramaelevnen påvirkes av det kollektive klimaet, og det oppstår synergi av gode stemninger og drivende læringsaktiviteter. Dramaklassen ble påvirket av de relasjonelle og emosjonelle forhold som oppsto mellom dramaelevene og meg som dramalærer. Relasjonskvalitet mellom dramaelevene, relasjoner mellom dramalærer og dramaelever er viktige elementer i dramaklassens emosjonelle virkelighet.

4.4. Den relasjonelle lyttekompetanse

Kommunikasjon kan sees på som en samarbeidsprosess, noe som vil resultere i at lytting i større grad knyttes til samhandling og aktiv deltakelse. Jan Svennevig (2001, s. 64) skriver i den forbindelse følgende om språklig kommunikasjon i et muntlig perspektiv: «Samhandling er ikke bare at to eller flere handler samtidig. Det innebærer at deltakerne

tilpasser seg hverandre og koordinerer sine handlinger som del av en felles oppgave» (Svennevig, 2001, s. 64). Språklig samhandling dreier seg om at den som snakker er avhengig av at lytteren aktivt går inn for å oppfatte og forstå det som sies og at de sammen skaper mening. I et slikt perspektiv er det altså mellom mennesker at meningsskaping foregår og som inkluderer et sosialt handlingsaspekt (Siljan, 2017, s. 123). Den relasjonelle lytteforskningen omfatter også en sosial og dialogisk dimensjon. Det å vise oppmerksomhet og være involvert regnes som del av lyttekompetansen. Hildegunn Otnes (2007, s. 105) definerer lytting på følgende måte: «Å lytte innebærer en vilje og en evne til å rette oppmerksomheten, via en av sansene, mot dialogpartneren, og ta til å ta inn, forstå og respondere på den andres ord for slik at etablere felles mening» (Otnes, 2007, s. 105). Otnes introduserer begreper som; *desentrering*, *oppmerksomhet* og *lyttemarkering* som i denne sammenheng blir viktig. *Desentrering* handler om at lytteren har evne til å se en sak fra et annet perspektiv. Lytteren må ikke slutte seg til hva taleren sier, men hun eller han må være til stede og vise vilje til å lytte (Otnes, 2007, s. 104). *Oppmerksomhet* omfatter ifølge Otnes både konsentrasjonsaspektet og et sosialt aspekt. Disse to aspektene er relevante for relasjonell lytting, men i sosial forstand er man opptatt av ytre signaler, gjennom ulike former for *lyttemarkering*. Lytteren kan ta i bruk ulike former for verbale markører (så interessant, det syns jeg også? Ikke -verbale, vokale markører (sukking, nikk, riste på hodet) eller man kan markere lytting ved hjelp av kroppsspråk (ansiktsuttrykk, blick og gester) (Otnes, 2007, s. 104). I tråd med dette understreker også NOU-en om elevenes læring i fremtiden skole at kunnskap, ferdigheter, holdninger og etiske vurderinger er forutsetninger for og deler av det å utvikle kompetanse (NOU 2015:8, s. 19).

4.5. Dialog og relasjonskvalitet

I prosessen var det viktig å møte dramaelevne med åpenhet. Jeg måtte våge og ikke vite hva den andre kommer til å se eller gjøre i øyeblikket, åpenhet innebærer å slippe kontrollen. Jeg måtte våge å la dramaelevne komme med innspill og forslag for å anerkjenne deres oppfatning og valg. Inger Ulleberg (2020) sier det er viktig å reflektere over den kontekst og observasjonsrammen jeg selv har for min forståelse. Det å vise interesse for dramaelevne og deres forståelse, deres erfaringer og tolkninger må ivaretas og hadde en sentral plass i prosessen. I det kollektive arbeidet kunne dramaelevne utvikle nye måter å forstå på, og gjennom dialog kunne de utvikle nysgjerrighet og interesse for å undersøke hvordan den andre forstår verden. I en god dialog i undervisningssituasjonen anerkjennes det at det er ulike versjoner av virkelighet, og at det er interesse for å lytte til disse versjonene. For å skape godt felleskap og kultur ble det avgjørende at vi utviklet felles forståelse i utarbeidelsen av iscenesettelsen. Spurkeland (2011, s. 144) sier at i utgangspunktet er relasjonell nøytralitet er umulig. Relasjonskvaliteten er avhengig av begge parters opplevelse over tid. Det var jeg som dramalærer som måtte ta det relasjonelle initiativet, og ta hovedansvaret for utvikling av relasjonen. Jeg måtte investere i ulike relasjonsskapende handlinger, og et emosjonelt engasjement for å bygge og utvikle dette forholdet. Det fordret en positiv følelsesmessig tilknytning til de samarbeidende. Mine empatiske evner har betydning for relasjonen til dramaelevne. Hvis de kjenner seg forstått vil de oppleve styrken i, og betydningen av relasjonen. Spurkeland sier videre at vi kan snakke om relasjonell sensitivitet, det betyr å fortolke og lese signaler fra dramaelevne og se hvordan dette fører til endringer i relasjoner. Dramaelevne trenger arena for å vise relasjonell sensitivitet, og empati er en viktig del av dette.

Tilhørighet til lærer, medelever og skole er en viktig faktor for at elever ikke skal falle ut av den videregående skolen. Kreativ samskaping er relasjonsbyggende, og skolen må legge til rette for at elever kan utvikle innsikt i egne lære - og tankeprosesser. Dette slik at de kan utvikle sin samhandlingskompetanse.

4.6. Flyt

Det betegnes av Spurkeland (2011, s. 263 – 264) som en mental tilstand av lykkelig opptatthet og et altoppslukende engasjement. Det å bli i ett med det vi holder på med, og glemme tid og sted. Det å bli oppslukt av vår indre og ytre verden, kan betegnes som flyt. En kollektiv flyt oppnås når flere gripes av samme tilstand. Det at flere beveges mentalt i samme retning. Han sier videre at det er gode opplevelser i den enkelte som avgjør om vi kan snakke om flyt. Denne tilstanden kan kjennetegnes av tilfredshet og positive følelser. I prosessen ble dramaelevene engasjert så de glemte tid og sted. Sett i lys av undervisningen, ble denne tilstanden ønskelig for det indikerte at dramaelevene opplevde en sterk motivasjon, hurtigere og dypere læring, og et varig engasjement. Det å være i flytsonen gir umiddelbare konsekvenser for læring for at hjernen er konsentrert om aktiviteten. Jeg som dramalærer måtte øve meg på å registrere, og trene på å skape eller legge til rette for kollektiv flyt. En flyttilstand kan vare fra flere sekunder til mange timer. I undervisningen registrerte jeg hva som ga flytopplevelser og utnyttet dette til å skape høydepunkter i undervisningen. Spurkeland (2011) definerer fem ulike emosjonelle soner av flytsonen. Den øverste sonen er angstsonen som kjennetegnes med sterk uro og bekymring. Deretter kommer spenningssonen med usikkerhet, uro og bekymring. Så følger flytsonen med mestringsfølelser og engasjement. Videre nedover finnes kjedsomhetssonen med en rekke følelser av nederlag, uro og noe oppgitthet. Helt i bunnen er resignasjonssonen med motivasjons sammenbrudd og oppgitthet. Dramaelevene utviklet seg best i balanse mellom egen kompetanse og de utfordringer de møtte. Det å være i flytsonen er det optimale møtepunktet mellom dramaelevens utviklingsnivå og kravene som settes til prestasjon og utvikling. Dramaelevene måtte trenes til å være sterke aktører i egen læringsprosess. I overkanten av flytsonen ligger spenningssonen, den kan beskrives som en gunstig uro som motiver og trigger lærelysten. Når dramaelevene ble utfordret litt over sitt kompetansenivå, opplevde de et drivende behov for mestring. Det medførte ekstra innsats for å strekke seg, og finne tilbake til kontroll og mestring. Som dramalærer kan jeg strekke mine dramaelever ut i spenningssonen for å se hvordan de reagerer og hva de gjør for å komme seg ut av dette ubehaget (Spurkeland, 2011, s. 263 – 264).

Samhandling i klassen gir mulighet for komplementerende gevinster. Det å se hvordan dramaelevene i samhandling kan utfylle hverandre slik at sluttresultatet blir atskillig større enn summen av enkelt delene. Jeg som dramalærer måtte øve meg på å analysere potensiale og planlegge det komplementere samspillet. Dessuten trengte dramaelevene relasjonskompetansen for å samhandle effektivt og utvikle positive relasjoner. Dette oppnådde vi ved at de lærte hverandre å kjenne, verdsette og anerkjenne hverandre som ulike personligheter. Dette sikret at de kunne utveksle god fagkunnskap med hverandre.

4.7. Oppsummering av kapittel

I det dramadidaktiske perspektivet vektlegges utforskende læring som skal stimulere til deltakelse og dialog gjennom fokus på dramaturgi i en undervisningskontekst og estetisk tilnærming til læring. De estetiske virkemidlene endres underveis, dramaelevene skulle bruke skjønn, og ta kunstneriske valg, uten at det fantes klare regler. Usikkerheten

måtte få plass, og det oppstod ting underveis som overrasket og måtte overveies. Jeg måtte lage noen rammer, uten nødvendigvis å vite hvilken retning det vil ta eller gi. Det gjorde at jeg som dramalærer må improvisere, og møte de utfordringene og mulighetene som oppsto i prosessen. Det estetiske uttrykket berørte og snakket direkte til følelsene, fantasien og det kreative. Dette kan også gjøre oss sårbare. Det kreative samspillet ble relasjons skapende og dramaelevene utviklet sin innsikt i egne lære – og tankeprosesser og de kunne utvikle sin samhandlingskompetanse.

I det neste kapittel vil jeg presentere det didaktiske designet og besvare ett av mine tre forskningsspørsmål.

Bilde 4

Utforskning av roller og rom (Design: Beatriz Vega)



5. En dramalærers arbeid med didaktisk undervisningsdesign

I dette kapitlet jobber jeg med forskningsspørsmål 1: *Hva gjør dramalæreren for å åpne opp for dramaelevers sceniske bearbeidelse av andre elevers noveller?*

5.1. Det didaktiske designet og ulike undervisningskomponenter

Som nevnt tidligere så var jeg sammen med klassen under hele undervisningsperioden, noe som gav meg tid og mulighet til å teste ut en undervisningspraksis, og jeg fikk et viss tolkningsrom til å tilpasse undervisningen i takt med utviklingen av undervisningsdesignet.

Å planlegge undervisning handler om å velge aktiviteter og oppgaver som best mulig kan skape opplevelser og en estetisk tilnærming til læring. Jeg rammet inn undervisningen i form av eksempel, muntlig aktivitet og praktisk tilnærming for å utforske og eksperimentere med kunstneriske valg. Utformingen og komposisjon av de ulike fasene i et undervisningsforløp kan betegnes som undervisningens dramaturgi. Tekstene åpnet opp for et engasjement og interesse, og ble deres tilnæringsmåte som formet i prosessen. Dramaelevene valgte et personlig perspektiv, på bakgrunn av deres assosiasjoner når de arbeider med elevteksten.

Østern (2019) referer til Selander og Kress (2010, s. 20-21) som beskriver lærerens design som handler om å forme og skape læringsmiljø og undervisningspraksis som åpner opp for elevers og lærers læring (Østern et al, 2019, s. 60). Dette ble et viktig fokus i utarbeidelse av undervisningsdesignet. Jeg prøvde å skape en åpen form, det var uvisst hvordan dramaelevene ville gripe an novelletekstene, med tanke på fordeling og strukturering og bearbeidning av tekstmateriale. Faith Gabrielle Guss (2017) beskriver at når dramaelevene skal skape et scenisk uttrykk ut fra en bestemt tekst, må de forholde seg til to strukturer; den narrative strukturen i novellen og den performative strukturen (dramaturgien), det vil si hvordan de vil fortelle den opprinnelige historien i scenerommet. Den performative strukturen i scenisk tekst blir intensjonen for hva det er i historien elevene vil fortelle. (Guss, 2017, s. 149). Dette er et interessant perspektiv, da novelletekstene er utfordrende å overføre til scenisk form. De har en åpen fortelling som kan gi rom for tolkning, og novelletekstene beveger seg i tid og rom, de forteller ikke nødvendigvis en kronologisk historie med mye handling og replikker. Ifølge Stig Bjørshol & Ronald Nolet (2017) kreves det stor tekstkompetanse og evne til å distansere seg fra den originale teksten for å gjenskape den i en ny form.

Dramaelevene måtte ha en tilnærming og inngang til materialet. Novelletekstene som impuls vil fungere performativt, slik Østern (2019) beskriver at sanselig didaktisk design er når dramalærer og dramaelevene arbeider med skapende, elevaktive, relasjonelle og undersøkende læringsprosesser der de både sanser, tenker, relaterer, engasjerer, utfordres, beveger seg og blir beveget mens de skaper kunnskap og lærer sammen (Østern et al 2019, s. 66). Min oppgave ble å skape en teaterprosess som fungerte som en kollektivt formgivende refleksjonsrom for dramaelevene, en improvisatorisk tilnærming som åpnet opp for estetisk respons, og som kunne berike uttrykksevnen. Det å drive improvisasjonene fremover slik at fortellingen og formen den fortelles i, åpner opp for spørsmål som dramaelevene kan søke svar på. Mitt fokus var å utfordre dem til å

gå videre inn i tematikk, og få dem til å konkretisere ideer og ta valg. Jeg prøvde å formulere undringsspørsmål som åpnet opp for denne refleksjonen.

Proessen skulle gi rom til å utvikle relasjoner, og nye spørsmål kom til underveis, undervisningsdesignet skulle være i bevegelse. Idet elevene skaper kunnskap vil de vise sin forståelse av den, i form av engasjement og bearbeiding av novelle tekstene. Når det nærmet seg oppstart ble jeg usikker, burde den didaktiske planen ha en fastere struktur, ville en åpen tilnærming skape kaos, og jeg var redd for at dette ville prege mitt møte med dramaelevne, og generering av datamateriale. Forskerrollen var en ny og annerledes rolle for meg, jeg var redd for å ikke lykkes i rollen.

Jeg vil nå først gi en presentasjon av det didaktiske designet, fra ide til iscenesettelse av novelletekstene. Jeg har delte opp i 3 faser (se tabell 2). Disse trinnene var en del av en helhetlig prosess fram til visning. Modellen viser også hva jeg genererte av forskningsmateriale i hvert trinn. Etterpå, går jeg inn på ulike undervisningskomponenter som hadde betydning i prosessen.

Tabell 2

Det didaktiske designet, og forskningsmateriale fra hvert trinn.

Det didaktiske designet			
1. fase	a) Planlegging	Forarbeid og planlegging	Refleksjonslogg
	b) Det første møtet med novelleteksten	Muntlig aktivitet og samtale	Refleksjonslogg, observasjoner og intervju
	c) Scenisk tilnærming	Dramaøvelser og improvisasjon Scenemodell, lyskurs Veiledning	Refleksjonslogg, observasjoner og intervju
2. fase	Iscenesettelse	Kunstneriske valg og en vurdering av visingen	Refleksjonslogg, intervju og observasjoner
3. faser	Lærerens refleksjoner og oppsummering		Refleksjonslogg, Observasjoner og intervju

I tabell 3 viser jeg undervisningsdesignet mer detaljert der jeg også kort skisserer hvordan datamateriale er produsert underveis.

Tabell 3

Undervisningsdesignet

Uke	Innhold	Hva	Datamateriale
15	Å finne tanker, motiv, handling og følelser i en tekst. Alle leser de 7 novellene.	Tilfeldige grupper – deler leseopplevelsen, reflektere/samtale om teksten. Elevene skriver/tegner på store plansjer (A2) Velger individuelt på bakgrunn av gjennomgangen. Alle gruppene presenterer sine ideer. Kollektiv prosess, der alle får innblikk i all tekster og grupper.	Refleksjonslogg (lærer)
	Presentasjon av tekst/tanker/ideer	Plenum	
	Velge en novelletekst	Individuelt	
16	Bilde/tablå og små improvisasjoner	Improvisasjon og utvikling av materiale i fellesskap. Etter hvert jobbet elevene med sin utvalgte tekst.	Refleksjonslogg (lærer)
	Første møte med scenemodell	Elevene utforsker modellen. Veiledning – timeplanfestet. Hver gruppe fikk ca 30 minutter veiledning.	
17	Ferdigstille presentasjonen	Veiledning – timeplanfestet. Hver gruppe fikk 45 minutter veiledning. Skuespiller – og regiarbeid Visning torsdag 26. april kl. 10.00 Torsdag/fredag – intervju	Refleksjonslogg (lærer) Fokusgruppe-intervju; (dramaelever og forfattere) Intervju: norsklærer

For å avgrense oppgaven går jeg ikke i dybden på hver enkelt undervisningstime, men viser til ulike aktiviteter som jeg anser som viktige bidrag i prosessen til iscenesettelse.

Aktivitetene fungerte som et skritt på veien mot en mer kompleks iscenesettelse av novelle tekstene.

I improvisasjonene måtte dramaelevene kjenne på valg, la kroppen være delaktig slik at de fikk en dypere forståelse for tekstene og de ulike situasjonene. De måtte velge hvilken retning og fokus de ønsket med teksten. I utarbeidelsen jobbet de kollektivt med refleksjon og innspill slik at de kunne være med å tolke og komme med konstruktive forslag på form, karakterer, stemninger og kunstneriske valg. Spesielt for utrente dramaelever opplevdes dette som meningsfullt i den estetiske kommunikasjonen. Tilbakemelding fra de andre styrket troen på eget arbeid, og bidro til videre utvikling av materiale. De kommenterte hva som var spennende, hva de opplevde som annerledes, overaskende og underholdende. Det handlet om å la dramaelevene komme til orde, i denne fasen handlet det ikke om å finne feil, men om å gi umiddelbar, og helst positiv respons som uttrykte opplevelse av den estetiske kommunikasjonen. Dramaelevene fikk en aktiv og betydningsfull rolle i et reflekterende felleskap.

Aune (2012, s. 109) beskriver at mening i estetisk kommunikasjon i prosessen er et komplekst tema og meningspotensiale ofte er åpent. Det gjelder holdninger knyttet til det tematiske, samt faglige forståelser og vokabular. Dramaelevene kan øve seg på å bli oppmerksomme på hvordan det kollektivet rommer et mangfold av tolkninger av den estetiske kommunikasjon. En dramaelev kan også bli oppmerksom på hva andre ikke er opptatt av, og kan relatere dette til egen interesse, intensjon, problemstilling og valg. Hun argumenterer videre for å legge til rette for å utøve fagspråk i nær tilknytning til praksis, et fellesfagspråk styrker faglig identitet og faglig felleskap (Aune, 2012, s. 109). Utviklingen av iscenesettelsen gav dramaelevene mange muligheter, de måtte velge, og det betyr at de må velge bort noe. Jeg kunne ikke foreta valgene for dem, men jeg kunne hjelpe dramaelevene i prosessen, slik at de så mulighetene og gjøre de kunstneriske valgene. Mitt ønske var at dramaelevene skulle få et forhold til alle tekstene, slik at de skapte en felles forståelse og ga et helhetlig bilde av hva de skulle jobbe med videre i prosessen. Ved å dele undervisnings designet i faser fikk dramaelevene opplæring og erfaring med delferdigheter for å kunne å lykkes med å iscenesette en tekst. Til slutt var det dramaelevene som måtte ta stilling til, og selv tolke hvordan de ville skape en helhet og hva som skulle presenteres. Et dilemma ble hvor mye jeg skulle styre og veilede dem i denne prosessen.

Det var en gruppe som ble litt tilfeldig satt sammen på grunn av fravær den første dagen. De hadde utfordringer med å kommunisere, og finne sin vei inn i materiale. I veiledningen virket de litt oppgitt, og de ønsket at jeg skulle fortelle dem hva de skulle gjøre. Jeg tror det var en kombinasjon av usikkerhet, og at det var ingen på gruppa som turte å ta en avgjørelse. I og med at de jobbet så tett på hverandre i dramasalen, ble det til at de sammenlignet seg med de andre, og kanskje de følte at deres produkt ikke kunne måle seg med de andre. Det er krevende med fravær i slike prosesser, både for de som er på skolen, og de som ikke klarer å følge alle timene. Kunstneriske prosesser krever en aktiv tilstedeværelse og det kan fort spre seg en frustrasjon i gruppa ved at noen alltid er fraværende. Jeg måtte aktivt gå inn å hjelpe dem, der jeg gav dem en start, en midtdel, men to ulike måter å løse slutten på. De må finne ut hva de ville fortelle, og hvordan de ville avslutte sin visning. Skulle det være en åpen slutt, der publikum kunne tolke hva som skjer videre eller skulle hovedpersonen velge å ta sitt eget liv?

Dette er en vanskelig balansegang, hvor mye skal jeg bistå og hva skal til for at de skal komme seg videre i arbeidet. Hvorfor oppstår denne usikkerheten, hva skal til for at flere tør å ta ansvar på gruppa, og det å lede kunstneriske prosesser slik at alle bidrar. I slike tilfeller måtte jeg stole på min intuisjon for å ta et valg, opplevelsen av å undervise er kroppslig og berørende slik som Østern og Gunn Engelsrud (2014, s. 72) beskriver at lærere «kjenner» på kroppen når dramaelevne er usikre eller trenger støtte. Man kan merke når dramaelevne ikke forstår, og jeg som dramalærer sanser informasjon og berøres av stemninger i dramasalene, en stemning som skapes av kropper i samspill. Min erfaring er at 1. klasse dramaelever er langt fra trygge i kunstneriske prosesser, og de trenger tid til å etablere trygghet både i seg selv og i dramaklassen. Det er mange som trenger positiv støtte og annerkjennelse slik at de kan utvikle et positivt selvbylde, og tro på eget kunstneriske uttrykk.

Ved å ta utgangspunkt i dramaelevnes innspill og erfaringer kan det bidra til å gjøre det kjente fremmed eller å gjøre det kjente ukjent slik at de kan erkjenne på nytt, reflekterer over sin tilstedeværelse. Fride Lindstøl (2017, s. 167) argumenter for at det er lærerens jobb å stimulere til samtale med motargument og nye perspektiver. Slik fremheves muligheter for forandring og kritisk tenkning. Det kreves at det er rom og tid for innspill, og at dramaelevne forstår reglene og kontrakten for samspillet og interaksjonen. Jeg måtte kommunisere hva jeg forventet, og at jeg verdsetter at dramaelevne ytrer sine meninger og tolkninger av teksten. Slike prosesser er en viktig del av den kunnskapen som settes på spill, det å åpne opp for at dramaelevne skal bruke sine egne erfaringer, fantasi, innspill, og ikke at jeg modellerer en tolkning eller fasit. Det er viktig å bli bevisst på hvordan den dramaturgiske komposisjonen ifølge Lindstøl (2017, s. 167) slik at man kan åpne eller lukke for dramaelevnes tolkning og medvirkning.

Samtidig som jeg må kjenne etter hva det kan bety å jobbe dramaturgisk i undervisningen, slik som Østern & Engelsrud (2014, s. 75) beskriver som å være oppmerksom på egne kroppstemninger. Det å lytte aktivt i de situasjoner som oppstår, det kroppslige mellomrommet mellom meg og mine dramaelever. Det å kjenne i min egen kropp, det å lytte til magen. Ved å kjenne etter i egen kropp er det lettere å skape best mulig timing og innhold i timene. Det å utvikle en forståelse til å være i det praktiske undervisningsøyeblikket, i stedet for å være litt forut mens man underviser (Østern og Engelsrud, 2014, s. 77).

I det videre går jeg inn på ulike aspekter av særlig betydning for skaping og gjennomføring det didaktiske designet.

5.1.1. Egenskapt teater

I prosessen hadde ikke dramaelevne et ferdig manus å jobbe ut ifra, det ble skapt med utgangspunkt i medelevers noveller. Det ble derfor viktig å finne andre rammeverk å jobbe ut ifra, der jeg valgte å støtte meg på Haagensen sin benevnelse egenskapt teater, som Haagensen (2014) har oversatt fra det engelske begrepet, devised theatre, som betyr at man ikke lager teater ut fra et ferdig manus. Egenskapt teater refererer ikke til en enkelt metode, men til ulike estetiske og dramaturgiske uttrykk. Egenskapt omhandler prosessen fra ide til forestilling. I denne prosessen utvikles nytt materiale fra en ide eller i et eksisterende materiale eller man rekonstruerer noe til noe nytt. Dramaklassen hadde frihet til å forme prosessen og materiale slik det passet deres gruppeprosess, mål og intensjon. Egenskapt teater henter gjerne hovedkilden fra estetisk formarbeid, egne livserfaringer eller sekundære (lånte) erfaringer. I dette utviklingsprosjektet lånte jeg virkemidler fra egenskapt teater, fra ide til forestilling.

Egenskapt teater kan ta utgangspunkt i en ide, tematikk eller et brennpunkt som kommer fra for eksempel ungdom. Denne arbeidsmetoden åpner for å utvikle, og eksperimentere med materialet, bruk av form, virkemidler og utforming av dramaturgi. Egenskapte prosesser kan være veldig ulike hverandre, termen er et paraplybegrep. Egenskapt teater kan være ensemblearbeid, det kan være forankret i kollektive gruppeprosesser, eller det kan være soloforestillinger. I den videregående skole har ofte slike prosesser fått benevnelsen fra ide til forestilling

5.1.2. Kroppslig og sanselig tilstedeværelse

Jeg søkte en bevisst holdning til at dramaelevne skal være kroppslig og sanselig til stede. La de se, lytte og kjenne på materiale og situasjonene. Ifølge Aune (2018) vil en slik forståelse anerkjenne impulser, assosiasjoner, følelser og den udefinerte «magefølelsen» som verdifulle erkjennelser, og den skaper en eksperimentell, improvisatorisk holdning i sosiale, sanselige og symbolske fenomener (Aune, 2018, s. 19). Det å forløse en tekst scenisk innebærer å finne form ved bruk av teater som språk. Derfor måtte dramaelevne ha verktøy som hjalp dem å finne veier å gå når de skulle forløse en ide scenisk og utvikle en iscenesettelse. De måtte ta stilling til tekst, form, handling, arbeidsmåte og relasjon til publikum. Dramaelevne måtte avgjøre hva de ville si med visningen gjennom improvisasjon og dialog.

Improvisasjon er dialogiske, kreative og estetiske prosesser som er uforberedt, og som skjer her og nå, gjerne i samspill med flere. Dramaelevne måtte ha en aksepterende og lyttende tilnærming til de andre. I en improvisert kommunikasjon og dialog handler det om to prosesser, den ene innad i gruppa og den andre mellom sal og scene, altså tilskuer og aktør. Denne prosessen bygget på utforskning og utprøving i tett kommunikasjon med hverandre. I utforskningen av novellene skulle dramaelevne finne en struktur og en tilnærming gjennom utarbeidelse av tablåsekvenser, der de i fellesskap kommenterte, fortettet, omformulerte og transformerte bilder over til enkle bevegelsesbilder med tekst og tanke. Alle kan si noe om et bilde, det kan senke terskelen for å delta i plenumsdiskusjoner og dramaelevne får utviklet tolkningskompetansen når de møter abstrakte bilder der de kan øve seg på å analysere og reflektere, kan gi knagger til ny kunnskap. De fikk øvet seg på å tenke selvstendig og på en annerledes måte. De utforsket mange ulike tilnærminger som brukes for å forløse en tekst. Det ble viktig å definere og bevisstgjøre muligheter i forhold til hverandre, og situasjonen rundt teksten og karakterene som inngikk i den. Det var spennende å jobbe rundt en scene og utforske ulike muligheter scenen har iboende.

Jeg gav dem et styrende grunnprinsipp for arbeidet:

- *alt som sies på en scene, bør enten fortelle noe viktig om karakterene, eller drive handlingen fremover, helst begge deler samtidig.*

Dramaelevne prøvde og feilet, og det er kanskje nødvendig i starten for å komme i gang. Det blir mer spennende teater når alt som er unødvendige blir tatt bort. Man intensiverer det som blir tilbake, samtidig som man bevarer spontaniteten i uttrykket. Det styrende grunnprinsippet bevisstgjorde dramaelevne i forhold til valg av form, innhold, tema, fokus og budskap. I utviklingen måtte de velge sin sannhet. Når de leste tekstene utløste det assosiasjoner og ideer, der de møtte teksten med sine erfaringer og tanker. De måtte definere situasjoner og skape handlinger. Ved å stille spørsmål til seg selv, og de andre slik at de evner å definere situasjonen og omstendighetene. «Hvor er

du?», «Jeg står ved kjøkkenbenken?», «Hva lager du?», «Skjærer fisk, lager middag», «Ok, la meg se, du bruker kniven?» Hvis konen lager middag til mannen skal komme hjem, da har skuespilleren noen fysiske handlinger som kan forsterke sinnsstemningen og kan tydeliggjøre taktikker. «Du er sint», «Hvordan skjærer du fisk, da?», «Har du flere ting på kjøkkenøya?» «Ok, hvor er du når han kommer hjem?», «Hvordan kan vi se at han har dårlig samvittighet?», «Du vil såre han, påføre han din smerte», «Hva gjør du?», «Kniven!»

For å skape dynamikk og vendepunkt i scenen bidro bildene til at dramelevnene kunne jobbe med følelser og hva som var intensjonen i de ulike scenene. De får noe konkret å jobbe med, og vendepunkt kan tydeliggjøres ved å lage billedtablåer. De fikk eksperimentert med tempo, variasjon, undertekst og dynamikk. Grunnprinsippet åpnet for å utforske spenningen i dialogen. Hvordan forholder personene seg til hverandre, er det noe som er vanskelig å snakke om, kanskje fordi det er for vondt å snakke om? Ofte ligger spenningen i dialogen i alt det som ikke sies. Dramaevnene ble nødt til å definere og tydeliggjøre hva karakteren egentlig mener. Utforske hva som ligger bak replikkene eller mellom linjene. Stillhet – og pauser. Hva skjer når rollekarakteren ikke sier noe? Hva forteller det?

5.1.3. Anslaget

7 tekster og 7 A2 ark lå på gulvet i dramasalen, spritusjer og fargeblyanter lå ved siden av. Dramasalen var lyssatt, lyset var sentrert mot midten på tekstene som lå på gulvet, og tekstene spilte hovedrollen da dramaevnene ankom undervisningen. Jeg hadde fjernet alle krakkene, de skulle jobbe på gulvet i mindre grupper. Anslag på engelsk kalles «the hook», altså få dramaevnene på kroken. Anslaget skal ha noe i seg som forespeiler hva de skal være med på. Det skulle si noe om den prosessen vi skulle inn i, men ikke alt (Østern, 2014, s. 40).

5.1.4. Oppvarmingsøvelser

Tabell 4

Oppvarmingsøvelser

Oppvarmingsøvelser:

- Musikk – ensemble. En leder impuls/bevegelse, de andre hermer leder. Gruppa snur retning, ny leder. Kor formasjon.
- Hypnose – håndflate, parvis, 3 og 3. Med og uten musikk.
- Håndflate – de som har handa øverst, leder bevegelsen. Blinde. Bytt leder. Parvis
- Håndflate – vippe den andre ute av balanse, parvis
- Fysisk handbak, vippe den andre ut av balanse, parvis
- Imaginær ball (volleyball, basket, amerikansk fotball) ensemble
- Grupper 4 og 5 – holde ring, en utenfor. Bestemme seg for å fange en i ringen, de andre hindre at den utenfor får fysisk kontakt med den utvalgte
- Ball – 6 – 7 stykker, kaste ball til hverandre. Variere tempo/avstand, ensemble
- Ball – kaste etter et bestemt mønster, ensemble (myk ball), ny farge, nytt mønster
- Flere baller, forholde seg til flere mønster (myke baller, ulike farger)
- Gjøglerballer – i ring, slå ballen til den andre i gruppa

I starten av hver undervisningsøkt hadde dramaelevne felles oppvarming, og jeg ledet øvelsene. Jeg hadde på forhånd valgt ut oppvarmingsøvelser som skulle være en del av prosjektet, jeg varierte slik at ikke alle øvelsene ble benyttet hver dag. De fungerte også som en igangsetter etter en samtale eller overgang fra matpause til en ny jobbe økt. Dette var øvelser som satte i gang det fysiske arbeidet i rommet, øvelsene krevde ingen ord, elevene måtte samhandle og gjøre seg disponible for hverandre, det var øvelser de ikke var introdusert for tidligere i skoleåret. Etter hvert som dramaelevne ble kjent med øvelsene, fikk de lov til å velge **en** oppvarmingsøvelse på slutten av hver oppvarmings økt.

Det er ikke alltid jeg kan vurdere hva de foretrekker av øvelser, så det var konstruktivt at de fikk være med å bestemme. For noen var det være skummelt nok å velge en øvelse på vegne av hele klassen.

5.1.5. Dramaelevne møter medelevenes noveller

Dramaelevne fikk velge om de ville lese individuelt på gruppa, eller om en dramaelev skulle lese høyt for de andre på gruppa. Som en del av den kollektive prosessen, responderte de med sine egne inntrykk. Det kan hjelpe i det videre arbeidet med å skape eierskap og personlig brennpunkt for den enkelte (Bruun, 2018, s. 161). De måtte øve seg på å trekke ut sentrale begrep, identifisere mulige konsekvenser, og stille spørsmål til de ulike novelle tekstene. Det innebærer at de må forstå sjanger og hva som er tekstens hensikt. Ifølge Anne Scheldrup (2012, s. 145) innebærer det å lese en tekst å kunne gi slipp på eget perspektiv, og ta del i en annens. Dramaelevne måtte ha en distanse til egen tenkning for å ta del i andres, det å ta del i forfatterens forståelse av verden. Det er når de gir slipp på sin egen forståelse at de kan gå i dialog med og forstå en tekst. Novellene må forstås i forhold til noe, de må sees i lys av en annens forståelse. Dramaelevne fikk lese alle tekstene, det kunne gi dem en mulighet til å indentifisere hver enkelt teksts perspektiv. Jeg mener det var viktig at de ble konfrontert med ulike synspunkter, og fikk øve seg på å verdsette de andres perspektiver, både forfatter og medelever. De måtte øve seg på fylle «tomrommet» eller informasjon som er utelatt i teksten. Å lese en novelle krever evnen til å lese metaforisk eller fordobling ifølge Mette Moe (2017, s. 107), forstått som at teksten peker ut over sin bokstavelige betydning. Novellenes tomrom består i at dramaelevne i stor grad må tolke karakterens motiv med utgangspunkt i handlinger og skape replikker. Det krever en litterær kompetanse og en estetisk lese måte. De måtte også fylle tomrommene mellom episodene, samt at noen tekster hadde en åpen slutt, noe som kunne være krevende for noen. Disse novelle tekstene opplevdes ikke som fremmede for dramaelevne fordi de er skrevet av medelever. De oppleves som nære og viktige. De fikk øve seg på å tolke med utgangspunkt i novelle teksten skrevet av en medelev. Det var den analytiske lese måten som ble fokus i det første møte med teksten.

Jeg stilte åpne spørsmål og prøvde å unngå ord som analyse, dramaturgi, struktur, allegorier og symbolikk. Dette er begrep dramaelevne forbinder med en teoretisk inngang. Jeg søkte en åpen tilnærming der assosiasjoner, opplevelser, bilder, sanser, kjenne, tenke, følelser, stemning, farge, altså det å stimulere til dramaelevens fantasi. Det er ofte umiddelbare fornemmelser eller kroppstemninger. Jeg stilte undringsspørsmål som åpnet opp for deres tolkning. Der de fortalte hverandre hvordan de opplevde møtet med teksten. De måtte finne ord som beskriver følelser. Hvilke bilder dukker opp når du leser teksten? Hvilken musikk kan du lese/høre ut av teksten? Hva gjør teksten med deg? Hva merker du? Hvilke bilder ser du i teksten? Let og finn eksempel på bilder. Hva skjer (finn verb, søk handling)? Hvilken farge(r) har teksten? Når du har lest teksten,

lukk øynene, hva ser du? Hva tror du forfatteren ønsker at du skal oppleve når du leser teksten? Vekker teksten assosiasjoner til egne erfaringer? Jeg søkte etter dramaelevens subjektive opplevelse av virkeligheten, lyttet og lot den få betydning. Dette står i motsetning til en tradisjonell tekstanalyse som handler om å kartlegge hva teksten handler om, hvilke karakterer som er med, hvilke konflikter og situasjoner den inneholder. Jeg ønsket at novelletekstene skulle berøre sansemessig, og at de skal gjøre seg en kroppslig erfaring, slik som Barbro Rønning (2018, s. 138) beskriver som personlig brennpunkt, kanskje er opplevelsen språkløs eller metaforisk. Det kan være en setning eller et sansefragment som fester seg, et eget minne eller assosiasjon.

Bilde 5

Refleksjon rundt tekstene i dramasalen (Design: Beatriz Vega)



Til slutt valgte dramaelevene en novelletekst og jobbet videre med konseptet; hva vil dere fortelle? De måtte arbeide frem en ny arbeidstittel eller overskrift til teksten. Gruppene skulle gå inn i hovedpersonen i novellen. Hva føler/tenker han/hun i denne situasjonen? Hvilke andre personer (bifigurer) er med i historien? Kan dere forestille hva som har skjedd tidligere - og hva som vil komme til å skje videre? Oppfordret til å skape flere historier med utgangspunkt i den samme novelleteksten. Teksten er et utsnitt, en del av en helhet, og historien bak kan være mange. Hvilke personer er med? Hvem er hovedfigur? Bipersoner? De måtte forhandle, og bli enige om en historie og figurer. Hvem gjør hva? All informasjon og spørsmål ble stilt muntlig fra meg, ingen oppgaveark eller oppskrift. Refleksjonsspørsmålene skapte diskusjon der dramaelevene delvis bygde på hverandre sine innspill. De noterte egne refleksjoner og tanker, de samarbeidet om notatene etter hvert som refleksjonen voks frem. Det er når dramaelevene faktisk lurer på noe at disse samtalenes får et utforskende preg. Jeg observerte at denne økta også involverte de dramaelevene som ofte velger en observatørrolle, de deltok mer aktivt i

diskusjonen. Alle gikk grundig til verks, og grunnga sine innspill med eksempel. Samtalene dreide seg om fagspesifikke termer som budskap, metafor, symbolikk og vendepunkt. De hadde allerede tatt i bruk et begrepsapparat, og gjennomførte en faglig og utforskende samtale basert på den åpne bestillingen. Det var mer tolkning enn hva de følte, og dramaelevne gjorde et forsøk på en analytisk lese måte. De beholdt fokuset på teksten og de vendte stadig tilbake til originalteksten.

Fra et kunstfaglig perspektiv understrekes betydningen av læring i møte med kontekst, det er gjennom de kroppslige erfaringene vi gjør oss lagres i kroppens hukommelse. Camilla Bjelland & Anette J. Haugsgjerd (2021) argumenter for at dramaelevne må gripe kunnskap før de kan begripe den. En god læring pendler mellom å vite og ikke vite. Dramaelevne må våge seg ut på det ukjente, og møte synspunkter og andre forståelser av konteksten. De må øve seg på, å lære at de igjennom å møte noe nytt og kanskje overraskende, kan gjøre nye oppdagelser og utvide og utvikle sin kunnskap (Bjelland & Haugsgjerd, 2021, s. 44)

Gruppene laget en bakgrunnshistorie med faktaopplysninger om rollefigurene sin handling, slik de tolket den. Så gjennomførte de intervju i rolle. Her ble dramaelevne fordelt på 4 grupper, slik at flest mulig ble muntlig aktiv. Etter intervjurunden, hadde vi en kort refleksjon fra den som spilte rollen og de andre i gruppa ut ifra følgende: Ble det troverdig? Hvordan var det å sitte og høre på rollefiguren uten å kunne gripe inn? Hva syns dere skal være fortsettelsen? Formidles dette til rollefiguren? Hvilke råd vil du gi til rollefiguren? Rollefigurene fikk til slutt gi uttrykk for hva de syns om de rådene de fikk av medelever.

Denne sekvensen ble litt rotete, og noe jeg mener kan skyldes at det var noen som ikke så nytteverdien og meldte seg litt ut av øvelsen. I ettertid ser jeg at jeg burde hoppet over denne øvelsen, da hensikt og mål kanskje fremsto som noe uklart. Kanskje kunne jeg forklart innhold og hensikt bedre, og at denne øvelsen er åpen, at ingen av rollene var fordelt enda.

Det å stimulere dramaelevne til å utforske teksten og dens muligheter, kan bidra til å øke bevisstheten på verdien av å arbeide med utforskende læring og kollektiv tilnærming. Øve dem på å se perspektiver til andre fag, bidra til å bringe en utforskende og praktisk tilnærming til annet tekstarbeid.

5.1.6. Improvisasjon

Dramaelevne utarbeidet ideer knyttet til novellene i frys bilder, der de utforsket og former de ulike sekvensene i teksten. En øvelse var at de skulle modellere bilder, og vise til resten av klassen. De modellerte bildene skal være utgangspunkt for refleksjon og innspill fra de andre.

Tabell 5

Utvikling av iscenesettelsen

Fem bilder		
1. bilde	Utforske og eksperimentere. Hva er åpningsbilde?	Hver enkelt skriver rollefigurens dagboknotat, personens tanker i situasjonen som en monolog
2. bilde	Finn teksten sitt klimaks/høydepunkt/vendepunkt.	Hva tenker rollefigurene i denne situasjonen? Hva skjer, hvordan skal dere lede opp til dette?
3. bilde	Vis det siste som skjer. Sluttbilde	Gruppene kommenterte og kom med forslag på hvordan de kunne justere for å få frem tydeligere handling/visualisering av innhold.
Over ganger	Lage overgang mellom bilde 1 og 2, 2 til 3.	Visning av billedcollage. Sette sammen de 5 bildene med bevegelse slik at det flytende overganger.

Den sceniske handlingen ble komponert i 5 bilder, som ble satt sammen til bevegelse og et handlingsforløp. Bildene ble satt til mening ved å gi uttrykk. Dramaelevne kunne bevege seg i tid og rom og kommunisere mening. De utforsket bevegelse og gester, og hverandre sine bevegelser i relasjon til hverandre. Jeg stimulerte dramaelevne til å utforske på gulvet, og ikke sette seg ned å skrive et manus. Det var noen grupper som valgte å skrive manus etter hvert som de utviklet handling, spesielt scener som hadde litt replikkvekslinger. Etter hvert skulle de legge på stemme, tekst, anvende rekvisitter og utforming av scenebilder. I prosessen måtte dramaelevne ta stilling til dramaturgiske valg og kunstneriske virkemiddel de vil benytte i sin visning. De utviklet en bevissthet om hva de ville si med sin visning. Guss (2017) viser til at en intensjon om en bestemt estisk virkning ikke er det samme som et klart budskap (Guss, 2017, s. 148 – 149). Noen sekvenser kan være uklare eller kaotiske, og noen øyeblikk kan ha en klar form eller retning. Det gir rom for at tilskuerne kan tolke mening, og intensjonen med visningen. Hensikten med de innledende øvelsene var å gi dramaelevne øvelser og redskap til å kunne arbeide undersøkende i møte med novellene. Det ble en progresjon fra scenisk stillbilde til komposisjon i bevegelse. Korte komposisjoner der flere virkemidler måtte settes i spill med en kort scenetekst. De korte visningene ble delt med hele dramaklassen, og avsluttes med felles refleksjon og vurdering fra de andre dramaelevne.

5.1.7. Dramaturgi, bearbeidelse og iscenesettelse av novellene

På dette tidspunkt i utviklingsprosjektet hadde dramaelevne kommet på god vei inn i materiale. Da begynte jeg å undersøke begrep og virkemiddel som var delvis kjent og litt ukjent for dem. Jeg brukte bevisst forklaring på hva de skulle gjøre, etterfulgt av teaterterminologi. Dramaelevne mottok dette som muntlige informasjon, mens de løste de ulike oppgavene i felleskap.



De måtte ta stilling til sju punkter som jeg har skissert i tabell 6.

Tabell 6

Dramaturgiske hjelpespørsmål

	Tema	Hjelpespørsmål til klassen
1	Anslag	Før teksten begynner – er det en historie før historien starter?
2	Avrundning/etterspill	Etter at teksten er avsluttet – er det en historie etter at historien i novellen er avsluttet?
3	Biscene/bihistorier	Er det scener som ikke er beskrevet i teksten? Utforsk muligheter
4	Undertekst og arrangement	Undertekst og status: Hverdagshandlinger (velg dere en scene) Fysisk symbolsk handlinger (bevegelse, nivå, rom, handling og stemme). Få frem teksten sin undertekst.
5	Regi	Hvordan skal teksten spilles ut og få liv på scenen ved hjelp av arrangement, rekvisitter, rommet, musikk/lyd, tid, plan og tempo? Jobbe med de estetiske visuelle virkemidlene.

6	Tekstarbeid	Tanker, følelser, motiver, drivkrefter som gir betydning til det rollefiguren sier og gjør når dere jobber med replikker.
7	Vendepunkt	Et skifte av holdning, følelser eller oppmerksomhet i en rollefigurs handlinger og replikker. Utforsk hvordan dere får frem vendepunktet i spillet.

5.1.8. Scenografi - Scenemodell

Det finnes mange situasjoner som jeg ikke har kontroll på som dramalærer, så jeg måtte være forberedt på å bruke improvisasjon i prosessen. Det er dramaelevne som gir impuls for min respons og handlingsmuligheter. Jeg søkte derfor etter scenografiske elementer som kunne utfordre dramaelevnes iscenesettelse av novellene, for å styrke deres selvstendighet, og for å åpne den kreative prosessen.

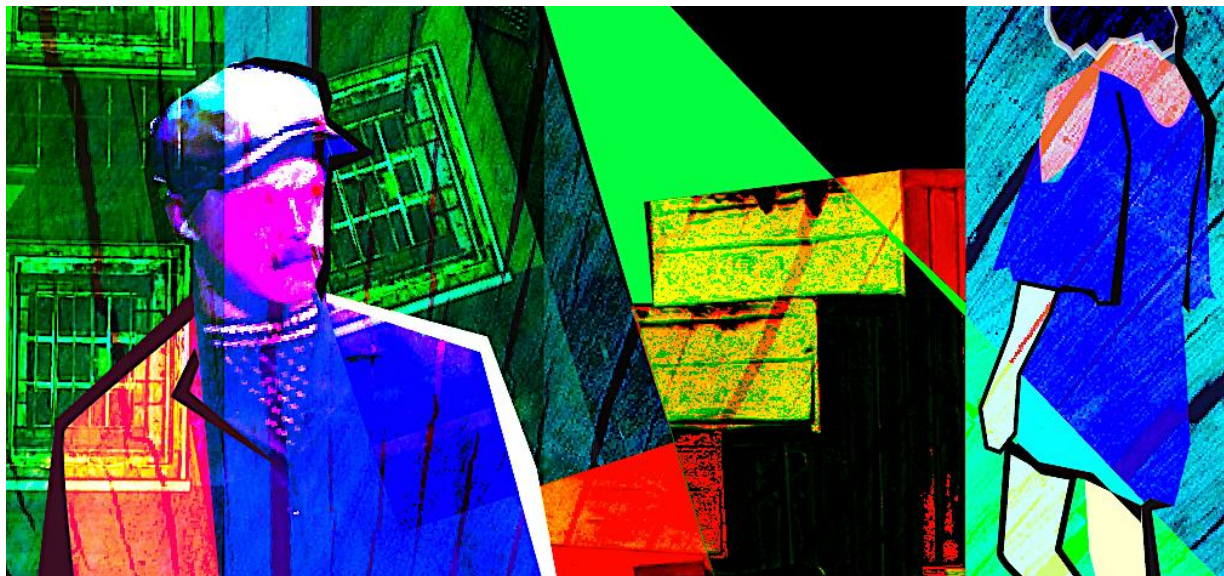
I utarbeidelse av det didaktiske designet vurderte jeg på hvilken inngang som kunne utfordre og stimulere den estetiske opplevelsen til dramaelevne. Jeg ble inspirert av en artikkel av Lise Sandvik og Anne Berit Emstad om Bifrostskolen som heter *I Mandelas fotspor* (Sandvik & Emstad, 2015, s. 123 - 124). I denne studien viser de til Rimfrost skolen som hadde bygd opp en modell av Mandelas fengselscelle i foajeen. Der kunne elevene utforske, gå inn i, ta, føle og oppleve hans «rom» der han satt fanget i 28 år. På Bifrostskolen skal de estetiske læringsprosessene i undervisningen forene inntrykk og uttrykk og formgiving i en skapende prosess, målet er at de skal bryte den rutinemessige logiske tenkningen, røre og berøre, fascinere og bli fascinert gjennom å være involvert, undersøkende, kunne noe og ha noe på hjertet

Begrepet scenografi dekker et bredt spekter av visuelle uttrykk og arbeidsmåter. I skolesammenheng er det scenografiske aspektet nedtonet, og ofte ikke prioritert på grunn av tidspress, manglende kompetanse og økonomi. Ved en tilfeldighet kom jeg over en scenemodell som hadde vært benyttet i en ungdomsforestilling jeg var involvert i år 2002. I løpet av den andre uka i prosjektet introduserte jeg scenemodellen for dem, og dramaelevne kunne utforske, og bruke som dette som en felles scenografisk ide. Scenemodellen har ulike nivå, trapper, åpninger, den er vendbar og flyttbar. Den kan åpne opp en utforskning – en estetisk tilnærming. Samtidig gir scenemodellen et helhetlig visuelt uttrykk, og kan hjelpe til slik at dramaelevne kan skape arrangement og handling.

Essensen i iscenesettelsen er kommunikasjonen mellom scene og sal, dramaelevne får definere og uforme spillested og publikumsplasser. Det symbolske rommet åpner opp for dramaelevnes assosiasjoner, og et kollektivt tolkningsarbeid som berørte konflikter og handlinger med ulik betydning for teksten. Dramaelevne samhandlet om å finne ulike sceniske løsninger, og de var opptatt av å finne sin måte å benytte scenemodellen i iscenesettelsen slik at det ble variasjon i uttrykket.

Bilde 7

Utforskning av scenografi og rom (Design: Beatriz Vega)



«De hoster hver sin gang.
En bonde går, en hest danser,
en dronning marsjerer stolt.
Til slutt, faller en konge.
På samme tid synker et hjerte og
en tåre renner ned fra et kinn.
Det høres et kort, kaldt, dødt *sjakk matt*».

(SITAT FRA NOVELLETEKST)

5.1.9. Veiledning

I og med at dramaelevne valgte alle tekstene, fordelt på 8 grupper, måtte jeg planlegge hvordan jeg kunne veilede og være i dialog med gruppene. Dramaelevne er ulike, og trenger å bli møtt ulikt, så gruppeveiledningen måtte tilpasses i møte med de ulike gruppene. Jeg koblet 2 og 2 grupper sammen, slik at de kunne gi hverandre veiledning og teknisk bistand i prosessen. Da kunne de følge en gruppe litt tettere og gi konstruktiv tilbakemelding til hverandre.

Jeg måtte søke en annen tilnærming for de dramaelevne som hadde valgt monolog og regissør. Jeg timeplanfestet veiledning med gruppene, både i den 2. og 3. uka av prosjektperioden. De fikk de to treffpunkt der de kunne stille spørsmål, vise skisser, og få hjelp til å komme videre i materiale. Dramaelevne kunne vise utdrag, og søke svar på de utfordringene de jobbet med. En dramaelev beskriver sin opplevelse av veiledningen:

[...] SÅ STOLTE JEG LITT MER PÅ DET VI HADDE FÅTT TIL. FORDI JEG VAR GANSKE USIKKER, MEN SÅ SA DU AT DET VAR UTROLIG MYE BRA OG SÅNN. DA BLE JEG ROLIGERE, DA FØLTE JEG AT DET VAR IKKE SÅ ILLE SOM JEG FØLTE INNI HER.... SÅ LETTET, DU PIRKET IKKE PÅ NOEN TING[...]

Fra fokusgruppeintervju - dramaelev

I veiledningen var det viktig å vise at jeg hadde tro på og bekreftet deres arbeid. Det mener jeg spesielt styrket de to dramaelevne som hadde valgt regissørrolle og monolog. «Det å gi anerkjennelse og oppmuntring kan bidra med å forme dramaelevnes valg og være en stimulerende kraft» (Eide & Eide, 2017, s. 167). Veiledningen kan være faglig, emosjonell og ha ulik organisatorisk karakter. Veiledningen ble sentral i prosessen, og jeg fikk et innblikk i, og kunne gi veiledning til de ulike gruppene. Slik skaffet jeg meg en oversikt over dramaelevnes kunstneriske prosess og deres tilnærming til scenisk uttrykk.

Jeg valgte en positiv tilnærming i veiledning, stilte mange spørsmål, og var bevisst min tilstedeværelse i veiledningen. Mitt inntrykk er at både dramaelevne og jeg opplevde denne prosessen som positiv, og at det var litt befriende at vurderingsaspektet ikke var en del av dette. Tilliten ble bygd ved å synliggjøre og anerkjenne at jeg såg dramaelevnes kvaliteter, og viste forståelse for deres arbeid. Ved at de fikk oppmuntring og tro på eget arbeid, det hjalp dem til å være åpne og tilgjengelig for å utforske og eksperimentere. Min tilnærming ble å undersøke hva de ulike gruppene responderte på. En gruppe var opptatt av selvbestemmelse, og det å styre sin egen prosess, en annen gruppe trengte mye ros og anerkjennelse, og noen trengte å oppleve at deres behov for trygghet ble anerkjent. Det var viktig å anerkjenne dramaelevnes valg, og støtte de på valgene. Det kan være krevende å holde tilbake innspill, det er lett å se hva de kan gjøre for å forbedre sitt uttrykk. Jeg prøvde å gi dem tre motiverende innspill og et ønske.

5.2. Avsluttende kommentar

Med utgangspunkt i forskningsspørsmål 1: *Hva gjør dramalæreren for å åpne opp for dramaelevs sceniske bearbeidelse av andre elevs tekster/noveller?* Har jeg belyst hvordan man kan arbeide kollektivt med elevtekster som inngang til estetisk tilnærming til læring, der målet var en iscenesettelse av tekstene. Jeg la vekt på at ensemblet utviklet gode relasjoner og tok selvstendige kunstneriske valg, både for sin egen tekst og for helheten. Studien viser at disse tekstene åpnet opp for et engasjement, og blir en inspirasjon i den kollektive prosessen. Jeg tror det var viktig at alle fikk et forhold til alle tekstene, da kunne de ta del i hverandre sine novelletekster, og være med å gi innspill

og refleksjon i utarbeidelsen. Samtidig som novelleteksten opprettholdt en nærhet til stoffet, vente dramaelevene stadig tilbake til novelleteksten. Hva var det forfatteren hadde skrevet, hvordan skulle de overføre dette avsnittet til en scenisk tekst med handling. Hva er det teksten egentlig forteller, og hvordan skulle de bearbeide teksten til handling? I andre sammenhenger opplever jeg ofte at dramaelevene slipper teksten for tidlig, men i dette tilfellet fikk novellen stadig ny betydning for dem etter hvert som de formet sitt eget sceniske univers. Denne erfaringen blir viktig når de senere skal jobbe med scenetekst (manus), det å utøve den kollektive undersøkelsen av dramatikerens tekst gjennom hele produksjonsprosessen. Slik som Bruun (2018, s. 176) viser til å fremme den kollektive dramaturgiske kompetansen sånn at dramaelevene kan skille sitt eget sceniske arbeid og samarbeidsprosess fra det litterære tekstnivå. Det er da alle estetiske virkemiddel kommer i spill ut fra egne premisser og ikke overskygget av teksten.

Dramaturgiske valg virket inn på sammenheng og oppbygging av de ulike fasene i undervisningsforløpet. Den muntlige kollektive tilnærming, og de ulike fasene hjalp dramaelevene til å finne sin vei inn i materiale. Det bidro til at de zoomet inn og ut av ulike betydningslag i teksten, ved hjelp av medelever, hva de spør om og hvordan de responderer på dramaelevnes visninger i prosessen, styrket de i troen på eget kunstneriske arbeid. Det skapte opplevelser, retning, selvtillit og læring for dramaelevene. Det store vendepunktet til dramaelevene ble da de fikk lov til å utforske scenemodellen, og programmere lys og lyd til sin egen visning. Behovet for teknisk bistand førte dramaklassen mer sammen, og de stilte seg disponible for hverandre. Det store høydepunktet ble iscenesettelsen der den andre klasse skulle overvære visningen, inkludert de sju forfatterne som hadde bidratt med tekster.

Videre vil jeg belyse hvordan dramaelevene opplevde prosessen, fra ide til iscenesettelse. Det vil bidra til refleksjon over estetiske aspekter ved å jobbe med iscenesettelse av medelever sine tekster. Dramaelevnes opplevelse kan bidra til tematisk og estetisk refleksjon, kroppslig kunnskap, og min rolle som dramalærer i relasjon til dem. Det kan bidra til en dypere innsikt i undervisningsdesignet og hvilke pedagogiske verdier som oppstår i møte med en elevtekst.

Bilde 8

Det å utforske lys og følelser i situasjonene (Design: Beatriz Vega)



6. Elevenes opplevelser av arbeidet med sine medelevers tekster

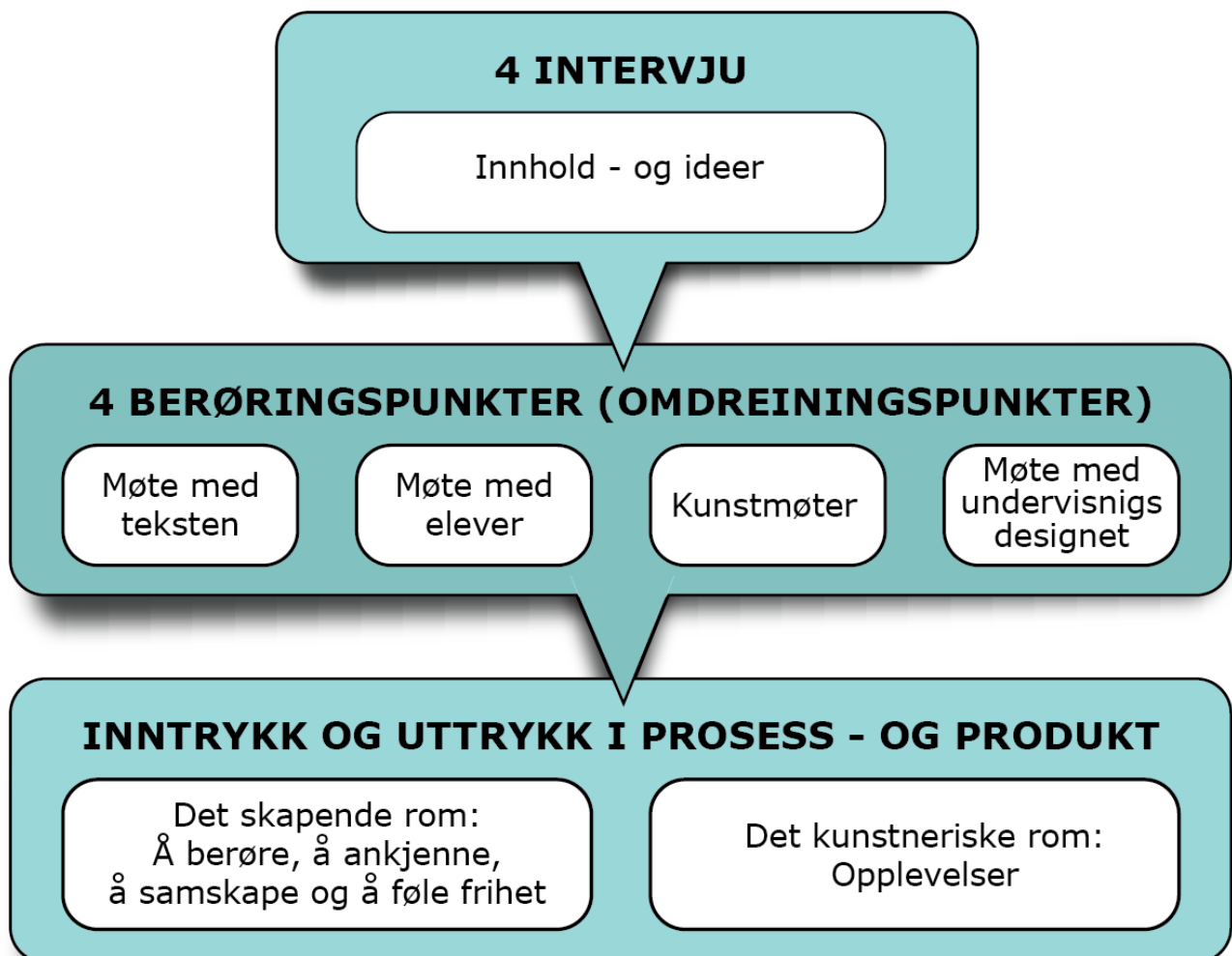
I dette kapitlet jobber jeg med forskningsspørsmål 2: *Hvilke opplevelser har drama-elevene i utarbeidelse og iscenesettelse av elevtekster?*

Som forskningsmateriale for dette spørsmålet bruker jeg fokusgruppeintervjuene med elevene, kombinert med egen forskerlogg og observasjoner.

Jeg har strukturert analysen i tre faser som vises i figur 2.

Figur 2

Analysen av forskningsspørsmål 2 (Design: Beatriz Vega)



6.1. Berøringspunkter (omdreiningspunkter)

Gjennom en tematisk narrativ analyse kom jeg fram til fire punkter der dramaelevne hadde sterke opplevelser i arbeidet. Jeg kalte disse berøringspunkter, men ser dem også som omdreiningspunkter for det kunstneriske og dramadidaktiske arbeidet med å bearbeide og iscenesette novellene. Disse fire berøringspunktene beskriver jeg i det følgende, med sitater fra elevene som eksempler.

Berøringspunkt 1: Møtet med teksten

I møtet med undervisningsdesignet finnes det utsagn som f.eks.: «Det første jeg tenkte var, wow!», «spennende», «jobbe ut noe som ikke er manus», «det syns jeg er artig», «spent, hvordan få publikum til å føle denne stemningen», «en helt ny følelse, aldri opplevd dette før», «Traff meg på en eller annen måte», virket så det spennende og jeg ville bidra.

Berøringspunkt 2: Møte med elever

I møte med elevene finnes det utsagn som f.eks. «Tragisk historie og litt sånn dype tema, jeg tenker at det er det som treffer, ville gjøre dem stolt», «det er slike tekster som treffer», «ville at dem skulle føle seg stolt», «jeg tenkte mest på hun som hadde skrevet teksten», «jeg gledet meg til å vise den til henne», «mest av alt enn alle de andre, for det var liksom, jeg selv syntes det var skikkelig spennende at noen skulle gjort min tekst, jeg hadde gledet meg skikkelig. Gjort henne stolt». Det peker på at et sosialt rom oppstår i prosjektet.

Berøringspunkt 3: Kunstmøter

Dette berøringspunktet er annerledes avhengig av om det er dramaelevne som snakker om prosessen, eller forfatter-elevne og norsklæreren som snakker om opplevelsen av forestillingen.

Dramaelevne: «Jeg er stolt over [...] som greide å gjennomføre en monolog, det er så mange følelser i den, den er så sterk», «Jeg syns det var viktig fra begynnelsen når jeg fikk se hva de andre har gjort. Det gav mye inspirasjon. Det var så gøy at jeg fikk komme inn å se på dere underveis», «Til oss var det mer det å få i handlingen i teksten, byr på flere ulike rom», Det er så mye. [...] får til å spille på alle følelser».

Elevene som er forfattere, og norsklæreren: «Reaksjonen i salen kom så uventet», «du blir redd, du blir trist og blir glad», «ble helt oppslukt av det som skjedde, alt var med å forme historien på en måte», «følte litt kjærlighet imellom oss», «det ble et spesielt øyeblikk syns jeg også», «det var akkurat som det var juleaften, du var seks år, akkurat når du åpner den svære pakken». «Du gir jo en liten bit av deg selv», «Det er jo jeg som har skrevet dette [...] rart å sitte å se noen leker med historien din.

Berøringspunkt 4: Møte med undervisningsdesignet

Dette berøringspunktet handler om opplevelser og erfaringer om undervisningsdesignet. F.eks: «Ikke ha så mye grenser, men bare gjør det». «Det er da du får en sånn følelse andre kan huske lenge etter på», «[...] kanskje at jeg for min egen del at jeg kunne jobbet mer med tekstene i klassen», «For man skriver jo en tekst på en skrive dag, så får man vurdering, så er man ferdig med den. Men at vi fortsette på det, så det ikke blir helt glemt».

6.2. Inntrykk og uttrykk

Jeg har også gått dypere inn i opplevelsene av inntrykk og uttrykk i det jeg kaller «det skapende rommet», det vil si den skapende prosessen med å skape iscenesettelsen, samt «det kunstneriske rommet», som betyr opplevelsene av selve forestillingen i det jeg har definert som kunstmøte.

6.2.1. Det skapende rom

I det skapende rommet har jeg identifisert opplevelser av å berøre, å anerkjenne, å samskape og å føle frihet i elevenes intervjuer. Jeg beskriver disse narrative temaene kort i det følgende.

- **Å berøre.** Det er flere elever som uttaler at tekstene traff dem, de ble truffet når de leste tekstene. Flere uttalte at de ble overrasket og nysgjerrig. De kunne lese gjennom linjene, lese forfatteren. De uttalte glede, og et ønske om en form. Det å se hverandre gjennom tekst, de uttalte en sårbarhet og sensibilitet.

Jeg definerer det å berøre som å røre ved, det røre noe i mennesket, at det skjer noe følelsesmessig. Det å røre ved, komme nær hverandre.

- **Å anerkjenne.** Elevene uttaler at de ville gjøre forfatterne stolt. Vise dem tillit gjennom iscenesettelsen. Det å treffe forfatteren med egen tekst. Ivareta teksten slik at forfatteren skulle kjenne seg igjen. Mange vill søke bekreftelse og respons.

Det å anerkjenne kommer frem i det å lytte, vise forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse og åpenhet. Disse griper over i hverandre, og henger sammen, skaper hverandres forutsetninger og vise til hverandre.

- **Å samskape.** De beskriver at det var artig å gjøre egne valg. Morsomt å utforske og eksperimentere. Motiverende å se hverandre i prosessen, se de andre. Mange uttaler at det var fint å se og høre hvordan de andre tenkte, inspirerende. Fint med veiledning og støtte fra medelever. Samhørigheten de kjente med klassen ble viktig.

Det å eksperimentere og utforske, skape noe sammen. Utvikle noe sammen, skape nye svar og muligheter. Dette ga et innovativt perspektiv.

- **Å føle frihet.** Stole på seg selv og sine valg, morsomt å få så stor utfordring, det å våge, flere som uttalte at de fikk kjenne frihet, en helt ny følelse, søke mening og mestring.

En viktig verdi for alle involverte, var det å åpne opp og gi mulighet til selvrealisering og kjenne mestring. Frihet gir ansvar og det å bestemme over egen prosess, ta ansvar for sin egen læringssituasjon.

I det følgende går jeg nærmere inn på dramaelevenes opplevelser i hvert og et av disse fire narrative temaene, her trekker jeg også inn relevant teori.

6.2.1.1. Å berøre

Det første møtet med novellene åpnet opp for et engasjement hos dramaelevne, der de stilte spørsmål, søkte svar, og de leste novellen igjen og igjen. Hele dramaklassen gav tilbakemelding på novelletekstene, de stilte undrende spørsmål, og de utfordret hverandre. Dette styrket fellesskapet, ved at alle i klassen kunne bidra med sine erfaringer og refleksjoner. De undersøkte teksten og dens ulike innganger. Dramaelevne fikk utforsket sin analytiske kompetanse når de samtalte om tekstene. Gjennom dialog og improvisasjon utvikles det dramaturgisk kompetanse. Læringen skjedde i relasjon med de andre, og gjennom deltakelse og samspill mellom dramaelevne. Slik Mead beskriver (sitert av Vaage) «We must be others if we are to be ourselves» (Vaage, 2001, s. 133). Vaage sier videre at det intersubjektive kan sees på som et felt, som møteplasser mellom individ, der dramaelevne utveksler erfaringer med andre gjennom deltakelse og kommunikasjon. Det er i dette feltet meningen blir skapt. Intersubjektiviteten konstituerer subjektiviteten (Vaage, 2001, s. 133). Dramaelevne var deltakende gjennom sosial handling som skapte mening og meningsfellesskap. Mead kaller dette for å ta dens andres perspektiv som åpner opp for perspektivtaking. Dramaelevne opplevde novelletekstene som levende og personlig, og at novellene reflekterte forfatterens sitt perspektiv. Novelletekstene åpnet opp for at dramaelevne kunne være deltakere i forfatterens liv. Dramaelevne kunne forestille og reflektere ut fra historien, og tolke skildringene som de leste. Gjennom nettopp denne følelsesdimensjonen, gis undervisningsdesignet liv og læring. Åpenhet og undring er en forutsetning for å utforske virkeligheten, gjennom nysgjerrighet og kritisk tenkning. Jeg mener at en novelle av John Harstad eller Stig Dragamans ville skapt en større distanse til teksten, og de ville ha lest disse med et helt annet engasjement. Novelletekstene skrevet av medelever berørte dramaelevne på en helt annen måte, det virket som hver setning ble viktig. De søkte bak historien, mellom linjene, og de prøvde å finne sammenheng. De utforsket om det var noe som kunne knyttes til en eventuell forfatter. De ble berørte, det skapte opplevelser, en sanselighet ved å jobbe med formskapende aktiviteter, slik som (Østern et al, 2019, s. 67) beskriver estetisk tilnærming til læring. Det støttes av dramaelevens utsagn:

[...] JEG FIKK SÅ FINE HISTORIER, SPEIELT MED SKJORTEN. NÅR DU SA HAN BRUKTE DEN PÅ DE DAGENE DA DERE GJORDE NOE SPEIELT OG SÅNN. JEG SÅ FOR MEG AT HAN BRUKTE Å PYNTE SEG MED SKJORTEN [...] HADDE DET SÅ BRA NÅR DERE FØRST FANT PÅ NOE [...] FIKK MYE BAKHISTORIE [...]

Fra fokusgruppeintervju - dramaelev

Novelle tekstene av medelever åpnet opp for noe nytt. Nærheten til forfatter og innhold ble en trigger for dramaelevne. Det stimulerte til en kreativ utprøving med mulighet for mange ulike svar og uttrykk. Deres læring ble relasjonell gjennom å ta andres perspektiv, og læringsprosessen økte den refleksive evnen. Slik Vaage (2001) beskriver som prosesser i en intersubjektiv vev der dramaelevnes relasjoner er utgangspunkt og utfallet ikke er gitt, det gir rom for at «det nye» kan oppstå. Uttrykket «å ta andres perspektiv» (referert av Vaage, 2001, s. 136) vil Mead differensiere erfaringer i en felles erfaringsverden. Han skiller mellom det individuelle og unike som er knyttet til det enkelte individ og det som er felles for klassen av individ. «Det nye» og kreative blir at hver enkelt dramaelev nærmer seg fellesskapet ut fra sin egen forståelseshorisont og skaper og rekonstruerer sine erfaringer i møte med klassen, som ikke kan bestemmes på forhånd (Vaage 2001, s. 136). Ved å legge opp til en improvisatorisk og utforskende prosess der dramaelevne ble utfordret til å skape eget uttrykk i kommunikasjon og

meningsfelleskap med klassen. Gjennom dette utviklet de en kompetanse til å ta andres perspektiv. Når det etableres en sammenheng mellom kunnskap, tenkning og forståelse vil dramaelevene få et aktivt forhold til undervisningen, og til sine egne opplevelser. Det å skape mening, velge hvordan de vil handle, gjør at de blir ansvarlige for sin egen læringsprosess. Det underbygges i dette utsagnet:

[...] JEG BLE VELDIG OVERRASKET OVER ALLE TEKSTENE. FOR JEG HADDE IKKE FORVENTET AT DE SKULLE VÆRE SÅ BRA. JEG BLE IMPONERT [...]

Fra fokusgruppeintervju - dramaelev

Jeg vet ikke hvilke forventninger de hadde til novelletekstene, eller om de sammenlignet med sine egne erfaringer fra ulike skriveprosesser i skolesammenheng. Dramaelevenes vurdering ble gjort ut fra deres ståsted og tekstforståelse. Dette åpnet opp for at de kunne se og vurdere seg selv, sett i lys av medelever sine novelletekster. I prosessen var dramaelevene i dialog med hverandre. Den positive responsen på tekstene ble en fin drivkraft i det videre arbeidet. Her er det en dramaelev som beskriver sin opplevelse i møte med en elevtekst:

[...] DET ER VELDIG ARTIG Å SE HVORDAN DE SKRIVER OG HVA DE TENKER, OG HVA DE SLITER MED. OG HVA VI KAN FÅ UT AV DET. JEG TENKTE AT TEKSTENE VAR SKIKKELIG BRA OG AT DE VAR SKREVNE AV JEVNALDRENDE. JEG SATT DER OG KLART IKKE Å SI NOE TING FORDI DET VAR HELT FANTASTISK FORDI TEKSTENE VAR SÅ FIN. FULL AV FØLELSER OG ALT, SÅ DET VAR [...] DA TENKTE JEG AT DENNE HAR JEG LYST TIL Å JOBBE MED[...].

Fra fokusgruppeintervju - dramaelev

Tekstene bidro til en åpen dialog der dramaelevene prøvde å finne mening. Dette åpnet opp for å forhandle om ny mening og fortolkning, og gjerne en fortsettelse av en ny historie. I denne situasjonen bekreftet de hverandre med nikk, smil og de lyttet aktivt til de innspill som kom. De revurderte sine svar, og nye spørsmål kom til. Et innspill førte til nye ideer, og de gikk dypere og dypere ned i teksten. Dramaelevene var med på å skape sin undervisning, samtidig som de designet sin egen læring. Det didaktiske designet åpnet opp for medskapning på ulike måter (Østern et al, 2019, s. 68).

Jeg observerte at dramaelevene ikke ønsket den ordinære pausen som de ofte etterspør i undervisningen. Jeg forlot klassen i ti minutter, og da jeg kom tilbake var det fortsatt tre grupper som satt og diskuterte novelletekstene. De var i en flyt, og viste en sterk motivasjon for å utforske tekstene. Ifølge Spurkeland (2011) gir flyt en umiddelbar konsekvens for læring ved at hjernen er konsentrert om aktiviteten. I tillegg blir det en helsemessig velbehagsituasjon der kroppens behov glemmes for en stund. Det er viktig å oppleve flyt, for at det blant annet kan forhindre stress. Dramaelevene opplevde en velbehagsfølelse når tid og sted ikke eksisterte, og undervisningen ble bare interessant (Spurkeland, 2011, s. 264). Novelletekstene skapte et rom for engasjement, og igangsatte noen nye følelser, og en lyst til å fortelle noe. Mange dramaelever har lite erfaring i å lese og analysere noveller. Dette underbygges av Rønning (2018, s. 136) som sier at fokuseringen på dramaelevenes registrering av egne opplevelser i det første møtet med teksten, kan gi selvtillit og lyst, sett fra et didaktisk perspektiv. I det første møtet med teksten trengte de ikke å være så produktive, det var viktig at dramaelevene opplevde at det ikke var noe som var riktig eller galt. Dramaelevene engasjeres når de kjenner at det angår dem, og det blir relevant for alle. Da blir fokuset å være til stede, oppleve, sanse, kjenne, tenke og handle. Det Østern & Engelsrud (20018, s. 77) beskriver som fornemmelser eller kroppsstemninger. De viser at undervisningen berører dem.

Det var en gruppe som valgte en novelletekst som omhandlet det å miste noen som står dem nær. I utforskningen av materiale søkte de musikk, et lydbilde som skulle forsterke sårheten i visningen. De valgte «Vem kan segla för utan vind». Den skulle spilles på slutten når lillesøster dør i iscenesettelsen. Denne sangen kan assosieres til dramaelevens livsverden, den kan knyttes til da dramaeleven i ung alder mistet et nært familiemedlem. Denne sangen representerte noe fra egen livsverden og erfaring. Kanskje er det når de byr på seg selv, og egne sårbarhetspunkter, at iscenesettelsen kan åpne seg og berøre andre. Slik som Rønning (2018, s. 142) beskriver at hvis det kommer igjennom noe sårbart i deg selv, kan det skape tilstedeværelse. De forstørret sitt brennpunkt og trer ut i noe autentisk.

I møte med denne gruppen fikk jeg intuitivt en fornemmelse av at denne sangen har stor verdi for dem. I undervisningen oppstår det situasjoner og øyeblikk der læringen ifølge Chemi (2020, s. 139) skjer som en konsekvens av våre erfaringer, opplevelser og av våre tanker. Derfor ser konstruktivismen læring som utvidet til hele menneske. Jeg vurderte om jeg skulle gi veiledning slik at de kunne utfordre det musikalske lydteppe, og finne musikk der teksten ikke er så sentral. Sårbarheten ble ivaretatt på bakgrunn av min rolle som forsker, noe som holdt meg igjen. Forskerrollen gjorde meg mer oppmerksom på følelsene påvirkning på handlinger. Det å ivareta dramaelevens emosjonelle virkelighet slik Spurkeland (2011, s. 131) beskriver som å kunnskap og innsikt i menneskets følelsesliv.

6.2.1.2. Å anerkjenne

I denne sammenhengen innebærer anerkjennelse å utvikle en kvalitet i relasjonen vi inngår i, der det å gi den andres stemme og opplevelse rom står sentralt. Ulleberg (2020, 35 som referer til Schibbye, 2009) der begrepet anerkjennelse er utviklet innenfor dialektisk relasjonsteori. I kommunikasjon med dramaelevene kan jeg som dramalærer bestrebe det å utvikle anerkjennende relasjoner. En dramaelev uttaler i fokusgruppeintervju:

[...] JEG HUSKET AT JEG LESTE TEKSTEN OG TENKTE TO SEKUNDER ETTERPÅ: WOW! DE ANDRE SATT Å LESTE, JEG SATT OG VENTET PÅ AT DE SKULLE BLI FERDIG. DEN VAR SÅ TRIST, NÅ SKAL JEG SE REAKSJONEN TIL DE ANDRE. OG DA BESTEMTE JEG MEG, DEN TEKSTEN SKAL JEG TA FORDI DEN VAR SÅ TRIST OG STERKT. [...]

Fra fokusgruppeintervju med dramaelever

Allerede i det første møtet med teksten har dramaeleven tatt stilling til, og et valg til en novelletekst fordi den appellerer på et vis, eller setter i gang noe emosjonelt som har betydning for vedkommende. [...] «ventet på at de andre skulle bli ferdig» [...]. Dramaeleven søkte bekræftelse hos de andre i klassen. Kjenner de det samme som meg? Opplever de innholdet av teksten slik som meg? Eleven ville ha en anerkjennelse av sine følelser og tolkning av novelleteksten. I en dialog anerkjenner de at det er ulik oppfatning av virkeligheten, og viser interesse ved å lytte til de ulike versjonene i dramaklassen. For å skape felleskap og sosial kultur var det viktig at vi utviklet felles forståelse. Samtidig som dramaelevene anerkjente at de erfarte novelletekstene ulikt, så søkte de felles referansepunkter eller måter å forstå novelletekstene på. Å anerkjenne den andre måten å forstå på, vil samtidig si noe om å være nysgjerrig på sin egen forståelse, det å utforske den. Det å se egen forståelse kan være midlertidig og kan revurderes. Det å være i dialog innebærer at man er villig til å være kritisk også til sine egne oppfatninger, samt å være åpen for å bli utfordret og påvirket. De uttrykker at de lærer mer i dialog med andre:

Skolen trenger ikke kun en type lytting i klasserommet. Klasserommet trenger et mangfold av lyttere og et mangfold av lytteposisjoner. I prosessen tok dramaelevne inn og responderte på andre sine innspill, og etablerte en felles forståelse av de ulike novelle tekstene. Dette innebærer det Otnes (2007, s. 105) beskriver som *desentrering*, at lytteren har evne til å se en sak fra et annet perspektiv. I de første øktene ønsket de å ivareta innholdet slik at forfatteren kunne kjenne igjen teksten i iscenesettelsen. De fleste hadde en intensjon og et ønske om at forfatterne skulle føle seg stolt av visningen. I starten beholdt de så mye som mulig av originalteksten, men etter hvert beveget de seg videre, og utformet det de definerte som tekstens kjerne eller hovedidé. Det var krevende å gi slipp på noe. Dramaelevne beskrev de at det var vanskelig å ta seg den kunstneriske friheten å gjøre endringer, i og med at det er medlever som har skrevet novelle tekstene. Det var viktig at forfatteren skulle anerkjenne deres arbeid, og at forfatteren ble fornøyd med selve visningen.

Den kollektive prosessen åpnet opp for at dramaelevne kunne veilede hverandre, stille spørsmål og søke felles svar. Det var inspirerende når noen hadde våget seg et skritt videre i teksten, og de kunne se et omriss av en mulig iscenesettelse. Samtidig observerte jeg at noen ble stresset på vegne av egen prosess, de synes det var utfordrende å velge inngang, og ikke minst det å velge bort noe. Selv om noen dramaelever har mer erfaring, og gjennom det har lettere for å finne innganger, og sette sammen impulser til kreative løsninger, så er det viktig at det ligger en anerkjennelse av den enkelte dramaelevs mulighet for kreative prosesser. For at det kreative potensiale skal utvikles og engasjeres er det viktig å tilby ulike innganger. Det kan føre til at hver enkelt finner sin vei som en del av en gruppe, og som bidragsytere i felleskapet (Aune et al., 2018, s. 23).

Som nevnt tidligere så prøvde jeg å bekrefte dramaelevnes opplevelse av teksten. Det oppnås ved å lytte til dramaelevens synspunkter, opplevelser, uten å møte dem med kritiske spørsmål og sensur. Jeg måtte lære å høre hva dramaelevne sa, og hva de uttrykte til hverandre i prosessen. Se hvilke opplevelser, følelser og grunner de kunne ha. Det innebar at jeg måtte henvende meg til refleksjonssiden til dramaelevne. Slik at jeg i stedet for å definere og tolke dramaelevne, måtte bidra til at dramaelevne selv kunne reflektere over hva utsagnet eller handlingen betyr (Ulleberg, 2020, s. 35 – 36). Det var krevende å vurdere hvor mye, og hvordan jeg skulle gi støtte, og hvor mye motstand jeg skulle gi. Mine vurderinger hang sammen med dramaelevnes forutsetning for å lykkes med det de satte i gang med. Jeg måtte hele tiden vurdere hvor mye jeg skulle involvere meg. Det er viktig å vise en nysgjerrighet både ovenfor seg selv og dramaelevne, og ovenfor sin egen og deres forståelse. Det omfattet også hvordan våre ulike måter å forstå på spiller sammen og påvirker hverandre. I tillegg hvordan relasjoner kan forstås. Å være nysgjerrig ifølge Ulleberg (2020) har avgjørende betydning for å kunne utvikle en anerkjennende relasjon. Dette ble veldig relevant når det var en gruppe som tydelig viste at de hadde utfordringer i prosessen. Dette er ikke alltid lett å få øye på, og før-visningene ga meg redskap til å vurdere de ulike gruppene, og hvordan de hadde tilnærmet seg arbeidet med iscenesettelsen. Før-visningen åpnet opp for en dialog der jeg anerkjente de ulike versjonene av virkeligheten, og jeg måtte vise at jeg var interessert i å lytte til deres versjon. Ulleberg (2020) beskriver dette som at vi beveger oss fra en subjektivitet der hver person har sitt perspektiv, over mot en

oppfatning vi kan dele og dermed bevege oss over mot en intersubjektivitet der flere måter å forstå på kommer i spill og deles. Det innebærer å gå utover vår egen subjektive forståelse og ta andres perspektiv (Ulleberg 2020, s. 35 – 36). Det medførte at vi kunne forhandle frem en mer lik forståelse av situasjonen, og jeg prøvde å ivareta gruppas tanker og ideer i det videre arbeidet. Det kan være lett å si for mye, og gi en for detaljert veiledning. Det ble derfor viktig å ivareta gruppas intensjon, selv om de ga uttrykk for at det var krevende. Dramaelevene utviklet en bevissthet om hva de ville uttrykke, og om sin mulighet til å påvirke. Det å arbeide med kunstfagdidaktiske grep i undervisningen åpner opp for sansing og kan gjøre både dramaelver og dramalærer sårbar. Det å utforme en iscenesettelse omfattet ulike former for distansering og refleksjon, og vekslet mellom å skape og gi form. I denne prosessen utviklet dramaelevene kompetanse til å vurdere estetisk kvalitet. Den estetiske læringen skjer gjennom komplekse og sammensatte prosesser, hvor tanke og følelser samarbeider (Østern, Stavik-Karlsen og Angelo, 2013, s. 275 – 276). Iscenesettelse av elevtekster har et potensiale til å åpne et mulighetsrom som Kristoffersen (2020, s. 56) beskriver. I mulighetsrommet kan man ikke på forhånd forutsi resultatet, men det innebærer å sette noe på spill, våge oss selv.

Det å tenke dramaturgisk som Østern (2014) skriver omfatter undervisning og læring, der verdien som kommer ikke er usynlige, men artikulerte. I dramasalen oppsto spørsmål om hva som gir mening og det ga eierskap til læringen i møte med novelletekstene. Det skapte en prosess hvor alle dramaelevene fikk være der både kroppslig og sanselig. Kognisjon ble verdsatt som kunnskap. Verdien i det dramaturgiske perspektivet ble fokuset på dynamikken, handlingsrommet, og de mulighetene som oppsto i møte med tekstene. De kjente, følte en frihet til å ta kunstneriske valg, og våget å ta stilling. Min rolle ble å agere, relatere og ta valg i levende og komplekse øyeblikk som Østern beskriver som å være levende til stede i det uavsluttede (Østern, 2014, s. 170).

Det å forske på dramaelevene kan være annerledes enn i en ordinær undervisningssituasjon i klasserommet. Som forsker i dramasalen måtte jeg vektlegge en kollektiv arbeidsform. Det var krevende å observere når de jobbet selvstendig, det ble ofte en uoversiktlig situasjon. Det snakkes over alt, og det skjer noe over alt. Noen ganger kunne det være naturlig å forholde seg til kun en gruppe. Som observatør kom jeg nærmere mindre elevgrupper, og det økte muligheten for interaksjon mellom dramaelevene og meg som dramalærer. Når jeg var til stede i rommet, kunne jeg lytte til et kreativt kaos, det var stemmer, latter og blikk. Jeg kunne kjenne på atmosfæren i rommet, og søke en anerkjennende væremåte. Den kjennetegnes ved å *bekreft*e dramaelevens opplevelse. Dette gjør jeg ved å høre på dramaelevens synspunkter, historier og opplevelser, uten å møte dem med moral eller sensur. Bekreftelsen gir deres opplevelse kraft. Jeg måtte øve meg på, å høre hva dramaelevene sa, og hva slags opplevelser, følelser, og grunner de måtte ha. Ved å søke åpne og bekreftende måter å kommunisere på, innebærer at jeg må henvende meg til refleksjonssiden til dramaelevene, slik at det kan skapes en refleksjon over hva utsagnet eller handlingen betyr.

Det var en positiv og forventningsfull atmosfære i dramasalen, slik som en dramaelev beskriver:

[...] SYNS DET ER ARTIG Å KUNNE UTVIKLE NOE SOM DE HAR LAGET OG VISE DET FREM TIL DEM, ARTIG Å VITE AT DET VAR NOEN PÅ SKOLEN LIKSOM, SOM ER SÅ NÆR SOM HAR SKREVET DET. FÅ LOV TIL Å TA DERES TEKSTER OG UTVIKLE PÅ MIN EGEN MÅTE. DE HAR SKREVET EN SÅ BRA TEKST, DA FÅR DU LYST TIL Å GI DEM ET BRA

RESULTAT OG PRODUKT. HJELPE MED PRESS, DU FÅR MER MOTIVASJON OG MER KREATIVE TANKA I DITT HODE. LITT STRESSA FOR AT DET IKKE SKULLE VÆRE BRA NOK, MEN FØLT AT DET GIKK VELDIG BRA. ARTIG Å SPILLE DET FOR DEM, VISE DET TIL DEM. SÅ BLIR VI IMPONERT AT DE HAR SKREVET SÅ BRA TEKSTER [...]

Fra fokusgruppeintervju med dramaelever

Jeg ga anerkjennelse av dramaelevens evne til å være kreative og finne sin egen vei gjennom en kreativ prosess. Vygotsky (referert av Aune & Haagensen, 2017, s. 22) ser det kreative som en viktig utviklingsaktivitet som ligger som et fundament for menneskelig utvikling og læring. Han ser det som en sentral menneskelig funksjon, både i dagliglivet og det å skape en iscenesettelse. Begge disse kreative aspektene er viktige for å kunne være kreativt skapende. Det å la dramaelevens stemme bli hørt, det innebærer ikke anerkjennelse av ros og ris eller oppmuntring, men en måte å utvikle en kvalitet i relasjonen vi inngår i. Det å gi den andres stemme og opplevelsesrom er det som er det sentrale. Det er ikke en teknikk eller metode, men en grunnleggende holdning eller væremåte i møte med dramaelevene. Det handler om å ta dramaelevens subjektive opplevelse av virkeligheten på alvor, lytte til den og la den få betydning (Ulleberg, 2020, s. 35). Det å være nysgjerrig både ovenfor seg selv og andre, ovenfor sin egen og deres forståelse. Nysgjerrig på ulike måter for å finne felles forståelse og hvordan vi påvirker hverandre. Det å være nysgjerrig er viktig for å utvikle en anerkjennende relasjon. I det kollektive arbeidet kunne vi sammen utvikle nysgjerrighet og interesse for å undersøke hvordan den andre forstår verden. Det bringer også med seg en nysgjerrighet som retter seg mot min forståelse av dramaelevene, situasjoner og interaksjoner i dramasalen.

6.2.1.3. Å samskape

I kjernen av det sosialkonstruktivistiske læringssynet er tanken om at dramaelevene lærer best og husker best, det stoffet som de selv har aktivt tilegnet seg fordi de er interesserte, aktive og engasjert i læringsprosessen. Dette utsagnet viser at aktiv kunnskapsproduksjon skjer gjennom samtale og diskusjon:

[...] NÅR VI SNAKKET OM TEKSTENE, TOLKET VI DEM PÅ SÅ MANGE FORSKJELLIGE MÅTER, DET VAR DET MEST INTERESSANTE EGENTLIG. [...] DET VAR SPENNENDE Å SE HVA DE ANDRE HADDE TOLKET, DA FIKK JEG MER IDEER. JEG FIKK EN MER SAMMENHENG I TEKSTEN OG EN STØRRE FORSTÅELSE [...]

Fra fokusgruppeintervju - dramaelev

Læreplanene viser til muntlige ferdigheter som er en grunnleggende ferdighet i alle fag. Muntlig ferdighet i form av samtale er fremhevet som sentralt for å lykkes med å utvikle kritisk tenkning. Kompetansemålene sier noe om hva en ønsker at dramaelevene skal mestre, men læreplanen legger opp til metodefrihet og dermed ikke sagt noe om hvordan vi som lærere skal øve opp disse kompetansene, det gjelder både programfag i teater og norsk. Her finnes det et stort handlingsrom (utdanningsdirektoratet, u.å-a). Det finnes ingen omfattende undersøkelser over muntlige aktiviteter som foregår i norske klasserom på tvers av fag ifølge Hege Myklebust, men hun trekker frem LISA-prosjektet der forskere har videofilmet 178 norsktimer i 47 klasserom og kartlagt aktiviteten. Der kommer det frem at det blir arbeidet lite systematisk med den muntlige kompetansen til elevene i norske klasserom. Den muntlige aktiviteten er knyttet til forberedte muntlige fremføringer med Power Point eller lignende. De har sett lite av den utforskende samtalen der læreren følger opp elevsvarene og utfordrer elevene til å forklare, begrunne, utdype eller forsvare sitt svar. Elevene blir i liten grad bedt om å bruke tekster

de selv har lest eller skrevet aktivt i samtalen om innhold. Myklebust etterlyser mulighet for at elevene kan dele tanker, utforske tekster sammen og kunne arbeide mer systematisk og aktivt med andre sider, og at de blir stilt høyere faglige krav, nettopp slik læreplanen legger opp til (Myklebust, 2021, s. 165 – 166).

Dramaelevne leste alle tekstene, og i starten var jeg redd for at det ble for mye tekst å forholde seg til. De skulle lese og drøfte sju ulike tekster den første økten. Jeg var forberedt på at det ikke ville la seg gjennomføre, men de viste en voldsom iver for tekstene, og de ville lese, drøfte og diskutere alle tekstene. De delte inntrykk, opplevelser og erfaringer, og gjennom samtalen fikk de nye innfallsvinkler og perspektiv på de ulike novelle tekstene. Det var viktig at dramaelevne fikk en positiv opplevelse ved å uttrykke og utfolde seg muntlig. De lyttet til og bygget på andres innspill. Øvde seg på å presentere, fortelle og diskutere på hensiktsmessig måte, både spontant, planlagt og foran et publikum. I denne situasjonen viste dramaelevne empatisk lytting der de også viste samhandlingskompetanse.

Gjennom skoleåret har de tilegnet seg en bevissthet om kunstneriske valg og virkemiddel, og nå fikk de bearbeidet sin kompetanse og brukte den i møte med medelever sine tekster. De skulle finne innfallsvinkel, bearbeide tekstene og utforske hvordan de skulle iscenesette novellene. Tolkingsposisjon, det vil si dramaelevnes perspektiv, blir hvordan de tolket novellene. De ble utfordret med sine egne tanker, de måtte forklare hva de mente, de måtte utdype, kanskje omformulere og presisere sine egne tanker. Ikke bare for de andre i klassen, men også for seg selv. Dramaelevne opplevde en tettere forbindelse med norskfaget, og de kunne se perspektiver utover sitt eget programområde:

[...] DET ER JO EGENTLIG MYE SOM KOMMER INN I NORSKFAGET PÅ EN VELDIG ARTIG MÅTE [...]

Fra fokusgruppeintervju - dramaelev

LISA-prosjektet viser ikke det totale bildet, og er først og fremst knyttet til norskfaget, men det gir et bilde av at den viktige aktiviteten utforskende samtale/diskusjon ikke har så stor plass i norsk skolehverdag. En utfordring er å finne tid, og det rommet som kreves for at den utforskende samtalen som er så viktig for læring skal kunne gjennomsyre aktiviteten i norske klasserom. Dramaelevnes uttalelse og opplevelse åpner for at dette kunne være et tverrfaglig prosjekt, og deres norsktimer og norsklærer burde vært inkludert i denne prosessen. Det hadde kanskje kunne gitt mer rom og tid til den utforskende samtalen.

Dramaelevne lærte hvordan de kunne få innsikt i teksten ved å stille spørsmål, ved å arbeide seg gjennom problemene og de søkte svar på de spørsmål som oppstod i prosessen. Dramaelevne opparbeidet en felles referanseramme, og målet var at ingen skulle eie svaret, problemet eller løsningen. Slik som Mari-Ann Igland (2001) beskriver prosessen at gjennom språket er dramaelevne i stand til å utforske tanken, klargjøre den og kanskje oppdage sammenhenger og mangel på sammenheng. Språket blir et viktig hjelpemiddel til å strukturere og utforske indre tanker. En del av åpningsporten blir samtaler rundt tekstene, de kan endre tolkningsposisjon fra egne ideer til et mottakerperspektiv (Igland, 2001, s. 266). Samtaler de hadde om novelle tekstene ble et idegrunnlag for det videre arbeidet, en meningskaping i forhold til ord, innhold og iscenesettelse. Kommunikasjonen innebar å skape mening sammen. Steiners (2004) Vygotsky-inspirerte studie av kreative samarbeid, viser at kreative ideer flytter seg mellom enkelt personer og miljøer gjennom distribuerende ruter. Det bygger på det

samopplevde engasjementet i aktive samtaler mellom klassen (Steiners her referert av Chemi, 2020, s. 51). Dette skjer i prosessen, men også mellom dramaklassen og forfatterne. Det kan være tett i tid og rom, men også lengre avstand i rom og tid. Kreativiteten ses på som kollektiv, relasjonell og samarbeidende, og fokuserer på de affektive sidene ved å skape.

Som dramalærer og forsker var jeg opptatt av som skjer i dramaelevene, det som handler om engasjement. Det kreative engasjement som denne drameleven beskriver:

[...] JEG FIKK BILDER I HODET MED GANG HVA JEG KUNNE GJØRE MED TEKSTEN [...]

Fra fokusgruppeintervju - dramaelev

Myklebust beskriver et kreativt engasjement som et vedvarende og substansielt engasjement i det faglige innholdet (Myklebust, 2021, s. 175). Dramaelevene fikk utforsket og undersøkt sin læring, de måtte engasjere seg i innholdet av det de skulle lære. På denne måten oppnås en autentisk klasseromsamtale, i motsetning til utveksling av spørsmål og svar som dessverre preger mange klasserom. Det var viktig å bygge en klassekultur for dialogisk og undersøkende undervisning, der dramaelevene og jeg arbeidet med oppgaver sammen som en mindre gruppe eller hel klasse. Det er viktig å etablere en gjensidighet der jeg som lærer og dramaelevene lyttet til hverandre, samtidig som vi delte ideer og vurderte ulike perspektiv. Jeg etterstrebet å etablere en klasseroms kultur der dramaelevene artikulerte ideene sine fritt, uten å være redd for tape ansikt på grunn av «feil» svar. De hjalp hverandre til å komme fram til en felles forståelse. Målet var at de skulle bygge på egne og hverandre sine ideer, og knytte disse sammen til en sammenhengende tenking og undersøkelse. De måtte øve seg på å være sterke aktører i egen læringsprosess. Et av virkemidlene var å gi dem trening i å være aktiv tilbakemelder, det å gi konstruktiv tilbakemelding, og formidle inntrykk fra undervisningen. Samhandlingen mellom dramaelevene styrkes ved at de deltar aktivt i undervisningen.

En novelle kan iscenesettes på mange ulike måter. Dramaturgi handler om hvordan de forteller, og om hvilket symboliserende formspråk elevene bruker. Sett i lys av Guss (2017) sin definisjon av begrepet dramaturgi handler det om hvordan elevene vektlegger hvert uttrykkelement i relasjon med de andre. Dette kan forstås som komposisjon av ekspressive elementer som inngår i et helhetlig scenisk uttrykk (en scenisk tekst). Den uttrykkes gjennom kroppen, stemmen, lyden, lyset, rommet, objekter og ord. Dramaturgi handler om komposisjon av alle disse elementene for å formidle en bestemt intensjon, ikke minst forholdet mellom aktører (drama elever) og tilhørere (den andre klassen og norsklærer). Dramaelevene fikk øvet seg på et bredt repertoar av måter å snakke på slik at de lærte bedre. De bygde på hverandre sine ideer, slik disse dramaelevene uttaler:

[...] FORDI DU HADDE KLASSEN SIN SITT SYN PÅ NOVELLEN, OG I TILLEGG KUNNE DU TOLKE SELV. DET VAR JO MASSE TOLKNINGER PÅ HVER TEKST, DET BLE TIL HELP FOR Å FÅ EN START [...]

Fra fokusgruppeintervju – dramaelev

[...] DU FÅR VIST EN HEL ANNEN SIDE AV DEG. DET ER DET SOM ER SÅ BRA NÅR MAN ER I ROLLE. DET ER STIKK MOTSATT I FORHOLD TIL HVORDAN DU ER. MÅTEN DU VISTE TING PÅ [...] SAMTIDIG SOM DU FORKLARTE DET, FOR DU KLARER Å SPILLE DET OGSÅ.

Fra fokusgruppeintervju - dramaelev

Som et ledd i å øve opp sin forståelse måtte de lytte og være mottakelig for alternative synspunkt. De måtte tenke over det de hørte, og gi andre tid til å tenke. Jeg skal ikke gi dem svarene, men hjelpe dem til å komme frem til egne svar ved at de lytter til hverandre, og setter sammen bidrag fra flere dramaelever. Det skapte spenning, og konfliktene som oppsto mellom dem var bra for da kan de oppnådde en dypere forståelse av teksten de diskuterte. Ved å skape et undersøkende felleskap kan de legge sammen sine ressurser, teste ut ulike synspunkt og forhåpentligvis komme frem til bedre svar enn de ville ha gjort på egen hånd.

Noen dramaelever opplever teorifagene i skolen som litt kjedelig, lærestoffet blir lite spennende, og de ser ikke alltid nytten av det som skal læres. Dette er basert på erfaringer fra tidligere situasjoner, og kanskje oppleves mange tekster fjernt fra deres eget liv. Dewey (sitert av Sæbø, 2008, s. 50) vektlegger betydningen av estetiske erfaringer i læringsprosessen. Det å ha oppmerksomheten rettet mot det sanselige og opplevelsesmessige, den estetiske opplevelsen i møte med en tekst innebærer nødvendigvis ikke fysisk aktiv handling, men den må aktivisere dramaelevens følelser og intellekt for å bli en del av erfaringsdannelsen og erkjennelsen. Dewey argumenterer for både estetisk opplevelse, estetisk erfaring og estetisk refleksjon i læringsaktiviteten. Han fremhever at læring bør inngå som en integrert del av aktiviteten i en prosess, der persepsjon, emosjoner og opplevelser er en del av læreprosessen. Vaage (2001, s. 233) beskriver at gjennom sosial handling blir dramaelevene i stand til å ta andres perspektiv og skifte, endre eller reorganisere perspektiv. Refleksiviteten blir en kompetanse til å møte og løse problematiske og nye situasjoner. «Hver enkelt erfarer livet fra en annen vinkel enn alle andre, og har følgelig noe særegent å gi andre hvis man kan omdanne sine erfaringer til ideer og formidle dem til andre» (Dewey sitert i Vaage 2000, s. 233). Å planlegge undervisning handler om å ha fokus på hva som kan ha betydning for dramaelevens læring, og jeg måtte gjøre bevisste valg med hensyn til hvordan undervisningen skulle foregå i forhold til å skape lærelyst og engasjement. Det er ikke bare faginnholdet som skal tilrettelegges, konteksten undervisningen foregår i, og ikke minst hvordan den gjennomføres har stor betydning. Slik en dramaelev beskriver sin læring:

[...] HAR LÆRT AT EN METAFORISK OG ABSTRAKT TEKST MED LITE HANDLING KAN BLI EN SPENNENDE FORESTILLING, ALT HANDLER OM DE DRAMATISKE VIRKEMIDDEL DU BRUKER. TEKSTENE OG VISNINGEN HANDLER OM HVEM SOM TOLKER OG HVORDAN VI TOLKER. TEKSTENE VAR VELDIG ÅPNE, OG DET GIKK AN Å TOLKE DET HVORDAN DU VILLE, DU KUNNE VRI OG VENDE OG FÅ TIL HVILKET SOM HELST UTFALL SOM DU HADDE LYST TIL [...]

Fra fokusgruppeintervju - dramaelev

Dramaelevene har gjennom prosessen tilegnet seg avansert tekstkompetanse. De opplevde at de mestret slikt arbeid. De måtte ta stilling til hvordan de skulle løse dette scenisk. Hvordan handlingen skulle erstatte ord, hvordan dette uttrykkes på scenen, hvordan det skal sies (høyt, lavt, hviskende, sint), skal følelsen plasseres før eller etter teksten, eller på selve replikken? I dette arbeidet krevdes dybdelesing, og dramaelevene måtte forstå detaljene og de indre sammenhengende i teksten (Bjørshol & Nolet, 2017, s. 186).

Ved en assosierende tilnærming skriver Ulleberg (2007) at åpner opp for mer involvering, og jeg tror ingen ble redd for å si sin mening, i redsel for å si noe feil. Ved å samtale i mindre grupper er det ingen dramaelev som «eier» svaret, og ingen måtte stå til ansvar for spørsmålet. Da ble det å undre seg over de underligste ting ufarliggjort. Det krevde

at jeg slapp kontrollen, jeg måtte tåle å ikke vite hva dramaelevene kom til å si eller gjøre eller hva de ønsket (Ulleberg, 2020, s. 37). I denne fasen dukket det opp assosiasjoner, billedmateriale, metaforer, symboler som ble et viktig bidrag til å utvikle den sceniske teksten.

Den første økta kunne vært gjennomført i klasserommet, men jeg tror den ga mer mening når den ble holdt utenfor klasseromskonteksten. I dramasalen er de kjent med å reflektere, og jobbe kreativt, og det å ha en praktisk tilnærming til teori. I denne utforskningsprosessen er tilnærmingen til norsk og dramafaget vanskelig å skille. Selv om det stod teater på timeplanen, kunne dette også vært en praktisk norsktime med søkelys på tekst og analytisk tilnærming av elevtekster. Ifølge Nyhus & Talsethagen (2020 s. 102) ville det ideelle være at skolen og fag oppleves som en del av livet til elevene. Det kan underbygges med dette utsagnet:

[...] ALLE TOLKET DEM PÅ SÅ MANGE FORSKJELLIGE MÅTER, DET VAR DET MEST INTERESSANTE EGENTLIG. DA VI LESTE HVA DE ANDRE HADDE TOLKET. DA FIKK JEG MER IDEER IGJEN. KANSKJE MER SAMMENHENG MED TEKSTEN I UTGANGSPUNKTET [...]

Fokusgruppeintervju - dramaelev

En elev uttaler i fokusgruppe intervjuet:

[...] DET SOM BLE VIKTIG FOR MEG VAR PROSESSEN, IKKE DET Å VÆRE PÅ SCENEN, MEN SAMARBEIDET. HAR HJELPA HVERANDRE, VÆRT HER ETTER SKOLETID. SÅ KOMMER NOEN FOR Å STYRE LYS/LYD, UTEN Å KJØRE GJENNOM SELV. KOMMER FOR Å HJELPE OSS, TITTER PÅ, GIR OSS TILBAKEMELDINGER... VIKTIG AT VI FORTSETTER, AT VI HAR DEN. LYST TIL OG GIRA PÅ SAMARBEID VIDERE [...]

Fra fokusgruppeintervju - dramaelev

Et interessant funn er at dramaelevene trekker frem samarbeidet i klassen, og at de satte pris på å lære av hverandre. Dramaelevene opplevde det som meningsfullt å samskape, og de fikk øvet seg på å bruke estetiske virkemidler. De utviklet også relasjonskompetanse som kan bli verdifull når de skal inn i nye prosjekt. Prosessen åpnet opp et engasjement som stimulerte til involvering og samhandlingen i klassen. De støttet hverandre og ga konstruktiv feedback.

Dramaelevene stimuleres til å undersøke, utforske og lære seg å bruke nye estetiske virkemidler. Gjennom medvirkning i undervisningen utvikles aktive, utforskende og nysgjerrige elever. De gis en stemme som får betydning i læringsarbeidet. De deler ideer, øver seg på å se mulighetene, lytte til hverandre, og finner meningsskaping i sitt arbeid.

Et samfunn i endring krever også en skole som fornyer seg, der man ønsker å fornye fagene i skolen. Da vil valg av både lærestoff og arbeidsmåter som fremmer selvstendighet og samarbeid være avgjørende. Jeg kommuniserer også mitt syn på medvirkning og deltakelse gjennom hvordan dialogen i dramasalen ledes, hvilke spørsmål som stilles og hvordan jeg mottar innspill fra dramaelevene. Grunnleggende ferdigheter hører hjemme i alle fag, og utvikling av muntlige ferdigheter kan understøtte utviklingen av utforskende samtaler i undervisningen. Hvordan jeg lyttet til dramaelevene, og ga deres ord betydning, vil også være en modell for hvordan de lyttet til hverandre. Det er en vesentlig del av muntlige ferdigheter, og min lytting er avgjørende for god samskaping i undervisningen.

6.2.1.4. Å føle frihet

Når alle tekstene var lest, la jeg tekstene på en rekke langs hele dramasalen, jeg ba elevene stille seg på motsatt side. De fikk tid til å tenke igjennom hvilken tekst de hadde lyst til å jobbe med, jeg gav dem flere undringsspørsmål. Hvilken tekst trekkes du imot? Hvilke tanker har du om den teksten? Kjenner du et engasjement for en tekst? Hvilke bilder får du? Er det et tema du har lyst til å jobbe med? Hvilken tekst har du lyst til å utforske?

De fikk lov til å velge hvilken tekst de ville fordype seg i, det var ingen kriterier. En viktig premiss for klassen, var at **alle** tekstene skulle være med. Dramaelevne ble fordelt på alle tekstene, og det ble mange flere elevgrupper å forholde seg til enn jeg hadde sett for meg. Dette overrasket meg. Ofte faller valget på bakgrunn av hva de andre velger, og de søker medelever de vil jobbe med. Jeg opplevde at novelletekstene styrte gruppeinndelingen, ikke hvem som hadde valgt de ulike novelletekstene. En novelletekst ble valgt av tre dramaelever, og det ble en diskusjon om hvorvidt de kunne være tre, eller om en av dramaelevne burde valgt en annen tekst. De løste dette med at en dramaelev ville lage en monolog av samme tekst. Et annet par ville fordele arbeidsoppgaver slik at den ene ble skuespiller, og den andre skulle ha ansvar for regi. Jeg måtte gi rom for ulike tilnærminger slik at de fikk mulighet til å utprøve, utforske og komme med egne innspill og løsningsforslag. Dramaelevne måtte oppleve at jeg lyttet til deres forlag, og ivaretok deres innspill. Det ble motiverende for dem i det videre arbeid med å utforske novelletekstene. De beveget seg ut i spenningssonen som gir motivasjon og kan trigge dramaelevne ifølge Spurkeland (2011, s. 256).

Ifølge Tobias Werler (2015) kan improvisasjon bygge på en forandring av planer, fordi tema aktualiseres; ikke fordi de tilfeldigvis oppstår, men fordi de oppleves som relevante i situasjonen, både for dramaelevne og dramalærere. Denne situasjonen kan ikke representeres senere, men ble avgjort der og da i undervisningssituasjonen. En slik fremgangsmåte skapte forutsetninger for at dramaelevne kunne bidra i undervisningen med uforutsigbare handlinger. I dette tilfellet ble mine erfaringer som dramalærer en god støtte, der jeg tør å variere, og tilpasse prosessen ut fra dramaelevnes ønsker og det å improvisere. Jeg måtte våge å oppleve det usikre, og det som kan betegnes som kaos. Det finnes ingen garantier for å lykkes med undervisningen, uansett hvor godt forberedt man er. Det var jeg som satte premissene for hva som var lov, hvor personlig relasjon skulle være, hvilket tempo som skulle brukes, hva som var tillatt, og hva som skulle prioriteres som viktig. Det var min takt, bygget gjennom refleksiv improvisasjon som er med på å sette grenser, og som gjør meg i stand til å handle i dette kaoset (Werler, 2015, s. 293 – 294). Noen dramaelever uttrykker en tilfredshet ved å få jobbe så selvstendig:

[...] JEG SYNS DU VAR LITT ARTIG OG SPENNENDE Å JOBBE SÅ SELVSTENDIG. AT VI IKKE HAR VEILEDNING HELE TIDEN, MEN AT VI FÅR JOBBET UT NOE SELV OGSÅ. OG SKAPE NOE SOM ER EGET LIKSOM. DET SYNS JEG VAR VELDIG GREIT, DENNE FRIHETEN DA. OG MULIGHET TIL Å FÅ HJELP OG VEILEDNING UNDERVEIS [...]. *Fra fokusgruppeintervju – dramaelev*

Samtidig var det noen dramaelever som ikke syntes de fikk tilstrekkelig veiledning. De ønsket tettere oppfølging, og de følte seg usikre på hvordan de skulle angripe teksten. Her ser jeg at det hadde vært en fordel ved å ha flere lærere inn i prosessen, slik at de som trengte mer oppfølging hadde en større trygghet som igjen kunne føre til større mestring. En norsklærer kunne ha bidratt med sin fagforståelse som en del av det dramaturgiske arbeidet når de undersøkte teksten, og samtidig bistått dramaelevne i

forarbeidet med å utarbeide den sceniske teksten. Dramaelevene måtte bygge opp en bevissthet om hvilke valgmuligheter de hadde. Tettere oppfølging ble viktig når dramaelevene var i en uventet og potensielt «utrygg» situasjon. Det var viktig å etablere et praktiserende læringsfelleskap hvor målet var å utvikle og fornye undervisningspraksisen. Dette innebar å utvikle metoder som gjorde det mulig å reflektere, og lære av egne erfaringer i et praksisfelleskap. Dette forutsatte tettere samarbeid om løsninger som involverte flere fag. Det ble viktig å skape gode lærings situasjoner som fremmet læring for det sosiale og relasjonelle aspektet. Det å skape rom for at dramaelevene kan utfolde seg selv, skaper gode relasjoner, som utforsker elevens interesser, og gjøre det trygt å utfordre dramaelevens, står sentralt. Målet må være å utvikle selvstendig dramaelever som tør å utforske sin egen læring, slik denne eleven uttaler:

[...] KJENTE LITT FRIHET. LITT Å FÅ LOV TIL Å EKSPERIMENTERE. UTFORSKE HVA VI KUNNE GJØRE[...]

Fra fokusgruppe intervju – dramaelever

Alle som underviser har erfart at man må ta avgjørelser i en situasjon som ingen kan forutse. Det kan virke som man handler «i øyeblikket» uten å følge noen oppskrift eller intensjon. Mine handlinger må sees som en respons på det umiddelbare som oppstår. Improvisasjonssituasjonene som oppstår, beskriver Werler (2015) som didaktiske forsøk på å redusere usikkerhet. Dette innebærer at det planlagte undervisningsinnholdet og betydningen blir skilt fra hverandre som det uforutsette. Det å kunne improvisere er å kunne skape situasjoner hvor jeg som dramalærer bruker min frihet til å handle selv om noe uforutsett skulle skje, det binder sammen innhold og betydning (Werle, 2015, s. 288 – 289). Etter hvert som prosessen tok form, ble det mer levende, og jeg måtte tilpasse, og ble stadig utfordret. For å kunne gi en profesjonell undervisning kreves det at jeg har evnen til å reflektere over egen praksis ved å gi oppmerksomhet på hvordan jeg kan utvikle og løfte frem denne praksisen.

6.2.2. Det kunstneriske rom

Det kunstneriske rom handler om hvilke opplevelser som artikuleres fra iscenesettelsen. Når elevene reflekterer over iscenesettelsen, får de mulighet til å ta del i hverandres perspektiv.

«Visningen har utløst en spenning. Lærerkroppen er matt. Jeg blir grepet av en utrolig kvalitet i materiale til elevene. Jeg har aldri sett noe lignende av en 1. klasse. Jeg opplevde dem som modige, ekte, og de viste en kunstfaglig kvalitet, jeg kjenner en stolthet på vegne av elevene, forfatterne og norsklærer. Det er en vilje i salen, alle hadde et ønske om å lykkes. En tilstedeværelse som er merkbar. Noen sitter bare og stirrer fremfor seg, noen smiler, tørker tårer. En forfatter går direkte på scenen, klemmer de to som har jobbet med hennes tekst. Takker for tilliten og tolkningen de har fremført. To skuespillere forsvinner raskt bak scenen, i redsel for hva forfatteren syns om deres visning. Forfatteren kommer bak scenen og takker for øyeblikket. De klemmer, smiler og gråter litt. De diskuterer virkemiddel og hvordan novellen ble fremstilt. «Det var akkurat slik jeg så for meg teksten» sier forfatteren. «Åh, så bra at du likte visningen» svarer skuespillerne i kor, mens de klemmer hverandre en gang til. Jeg registrerer at alle som er til stede, ikke bare forfatterne, involveres i samtalen etter endt forestilling. Jeg ser norsklærer diskuterer med en gruppe elever og forfattere. Nye personer kommer til. Det virker som ingen vil slippe dette øyeblikket. De vil være i det litt til. De utstråler en stor takknemmelighet. Denne dagen fikk matpausen stå på vent».

Utdrag fra forskerlogg

Dramaelevne fikk tekster som hadde stor betydning for dem. Iscenesettelsen som form uttrykker mening, en iscenesettelse bærer mening, den blir ikke uskyldig, den vil noe. Novellene blir den aktive formgivende handling, «å fortelle», den kan betraktes som dialogisk hendelse som oppstår i møte med publikum. Den sceniske iscenesettelse i seg selv er ikke et ferdig produkt før den er i dialog med forfatterne, tilskuerne og norsklærer. Den setter i gang følelsessvingninger mellom tilskuerne og utøverne. Det kan oppstå et estetisk kraftfelt hos begge parter, som gir opplevelse og refleksjon (Guss, 2017, s. 47). Iscenesettelsen gir et annet alvor, og gjør inntrykk på elevene, både de på scenen og de i salen. Denne prosessen utløste en annerledes opplevelse, et kunstmøte (Østern, 2014, s. 31-32) som alle involverte satte pris på. Mead (referert av Scheldrup, 2012, s. 31) mener at vår selvopplevelse oppstår ved at vi observerer andres reaksjoner på oss selv og lever oss inn i hvordan andre vurderer oss. Det vil si at elevene speiler seg i andres reaksjoner på seg selv. Deres selvbylde blir til ved at de ser seg selv i andre. Det sosiale nettverket kan sees som et speil. De speiler seg i de andres reaksjoner på seg selv. Det skapes et rom for at elevene kan uttrykke seg, og tilpasse seg felleskapet, for så å være til stede for seg selv og andre. Det viktig å utvikle et undersøkende fellesskap der hver enkelt kan vise frem sitt perspektiv. Dette er sentrale elementer for å oppnå en god selvfølelse. Scheldrup (2012) sier videre at når elevene tenker annerledes enn de selv gjør, utfordres deres tenkning slik at de kan forstå noe nytt. Gjennom iscenesettelsen får de mulighet til å oppleve seg selv og bli beundret av de andre, både aktører og tilskuerne. Det gir rom for annerkjennelse og et undersøkende fellesskap (Scheldrup, 2012, s. 31).

Det var som tiden stoppet litt opp. Salen fylles med forventning. Kan høre litt småprat, latter, kan merke at det er mange mennesker i samme rom. Kropper som puster, kropper som sitter på stoler, litt urolig. Blikkene flakker fra scenen til sidemannen. Plutselig blir alt så stille, og til slutt hører vi ingen stemmer. Salslyset står fortsatt på. Er tilskuerne nervøse? Det er som du kan høre hjerteslagene til sidemannen. Jeg opplever en annen energi i rommet, en spenning. En fortettet atmosfære. Salslyset går ned, og der... er visningen i gang. Jeg kan kjenne på en tilstedeværelse i rommet, både på scenen og i salen. Tilskuerne responderer på det som skjer på scenen, i form av pust, stillhet, applaus, latter og skiftpausene blir brukt til småprat med sidemannen. De titter i programmet, sitter og forbereder seg til neste visning. «Nå kommer din», «se din er med to ganger», «jeg ser så spent», «teksten din ble kjempesfin», «dramaelevne er så flinke». 8 visninger, salslyset går på og alle tilskuerne klapper, reiser seg og applauderer videre. Det virker som ingen har lyst til å avslutte denne stunden. Jeg ser at dramaelevne er tilfredse, blikkene søker ut i salen, de leter etter forfatteren til teksten de har iscenesatt. Blikk møtes, de smiler til hverandre. De har gitt hverandre noe.

Utdrag fra forskerlogg

Allerede før iscenesettelsen var i gang kom det en følelse av spenning i rommet. Et alvor som jeg ikke har kjent på tidligere når vi har hatt små visninger for hverandre. Det er utfordrende å sette ord på det som oppstod i rommet under iscenesettelsen. Det å lytte har også noe med kroppsspråk å gjøre. Den relasjonelle og sosiale siden ved lytting kommer til uttrykk i dramasalen. De rettet sin oppmerksomhet mot iscenesettelsen, de ble aktive lyttere i form av at de er stille, en merkbar fortettet atmosfære. Noen ganger responderte de med latter og applaus. Fokuset tilskuerne ga dramaelevne på relasjonell lytting, der de fremsto som sosiale og engasjerte lyttere, ga en meningssskaping som inkluderer et sosialt aspekt (Svennevig, 2001, s. 64). Dette oppfattet dramaelevne, og de fikk selvtillit i iscenesettelsen, og jeg fornemmet at de fremførte noe som er viktig for alle i salen. Den positive oppmerksomheten ble verdsatt og ble verdifull for både de på

scenen og tilskuerne. Et klasserom trenger et mangfold av lyttere og et mangfold av lytte-
-posisjoner. Fortelling og formidling, det kan begripes og berøres. Guss (2017)
argumenterer for at form uttrykker mening, form bærer mening og form er ikke uskyldig,
den vil noe. Det vil si at iscenesettelsen ikke er et ferdig produkt før den er i dialog med
et publikum, og den setter i gang følelser mellom dem og utøverne. Det kan oppstå et
estetisk kraftfelt for opplevelse og refleksjon (Guss 2017, s. 47).

En forfatter beskriver opplevelsen av å se dramaelevens iscenesettelse av novellene
som:

[...]DET ER NESTEN SOM DET VAR JULEAFTEN, DU VAR SEKS ÅR, AKKURAT NÅR DU ÅPNER DEN SVÆRE
PAKKEN[...]

En annen forfatter beskriver opplevelsen som:

[...] ALDRI OPPLEVD DETTE FØR, DET ER PÅ EN MÅTE AT DU KJENNER IGJEN ALT, DU ER DER, OG SÅ...[...] EN
HELT NY FØLELSE[...]

Alle har et eierforhold læringsituasjon, og dette felleskapet åpnet opp for nye måter å
samskape i dramasalene.

Slik som to dramaelever uttrykker i etterkant av iscenesettelsen:

[...] JEG GLEDET MEG TIL Å VISE DET TIL FORFATTEREN, MEST AV ALT ENN ALLE DE ANDRE [...] JEG SYNS DET HAR
VÆRT SKIKKELIG SPENNENDE OM NOEN SKULLE GJORT MIN TEKST, DA HADDE JEG GLEDET MEG SKIKKELIG. JEG
VILLE GJØRE FORFATTEREN STOLT[...]

[...] VILLE DEM SKULLE FØLE SEG STOLTE, OG TENKE AT JEG HAR VÆRT MED Å SKREVET DETTE. TENK HVILKEN
FØLELSE DE HADDE INNE I SEG OGSÅ, NÅR VI HAR LAGT DET FREM PÅ EN BRA MÅTE. FÅTT DET TIL SOM DE
ØNSKET. JEG TROR IKKE DE HAR SETT FOR SEG HELT HVORDAN VI HAR GJORT DET, MEN DE VAR FORNØYDE, OG
DET ER NÅ DET VIKTIGSTE [...] Fra fokusgruppeintervju dramaelever

De berørte hverandre ved et nærvær, en tilstedeværelse, og de viste en felles
anerkjennelse. Iscenesettelsen ble på en måte å formidle følelser til den andre, og de
etterlater noe å fortolke, det oppsto en kontakt. Det skapes en kontakt, et
berøringspunkt. Gjennom iscenesettelsen utvikles visuelle virkemiddel og kroppslige
erfaringer som gir en kvalitativt annen opplevelse. Novelletekstene ble levendegjort i en
symbolsk form og får betydning. Det ble skapt en atmosfære og en felleskaps følelse.
Læring som inkluderer sansene, fikk en sosial dimensjon. Iscenesettelsen muliggjør, og
skapte en situasjon der det kognitive, sosiale og emosjonelle samspilte. Ulvik (2020)
hevder at uttrykk gir inntrykk, estetiske uttrykk tilbyr varierte og individuelle
fortolkninger og gir rom for alternativ forståelse (Ulvik, 2020, s. 33). Gjennom en
annerledes presentasjon enn i klasserommet ble elevene mer synlig for hverandre, og de
opplevde betydningen av frihet og valgmuligheter.

*På ungdomsskolen så var det sånn at jeg likte kunst, jeg likte å skrive, men det betyr ikke
det blir bra uttaler, en av forfatterne. De andre nikker bekreftende. En annen forfatter
sier: Jeg liker å skrive, jeg liker kunsten bak det. Men jeg er kjempe redd for vurderinger,
det liker jeg ikke. Det er flere som syns at karakterer dumt, det blir til at de skriver det de
tror læreren vil ha, som kan bli til en god karakter. Det var spesielt å sitte se på egne og
andre sine tekster og vite at det var forfattere fra samme klasse. Det er noe jeg liker med
tekster. At du får mulighet til å tenke deg til fortiden og kanskje fremtiden også? Uttaler
en forfatter, mens de andre nikker og er enig. Jeg tenkte at dette blir et spennende*

prosjekt, at noen skal tolke min tekst. Lage en fremvisning basert på min tekst. En forfatter utbryter: jeg visste ikke at jeg skulle få se novellen min to ganger. Først ville jeg skrike, men det gjorde jeg ikke, det var spesielt å se karakterene deres. Jeg kjente igjen følelsene som jeg skrev, og det var skikkelig kult å få se to versjoner av sin egen tekst, veldig ulik tolkning.

En forfatter beskriver at det å få handling i teksten, kan by på ulike rom. Du blir redd, du blir trist, og du blir glad. Det er så mye. Det å spille på alle følelser. En annen forfatter sier: En tekst er jo det som kommer rett fra hodet, det er på en måte en smake bit av hva de har oppe i hodet liksom. Jeg er vant til min egen skrivestil, hva jeg liker å ha med, jeg vet jo hva jeg liker, det er det artig å fokusere på, men det er morsomt å se hvordan andre tenker om det jeg tenker. Det er jeg som har skrevet dette, overrasket over forskjellige tolkninger, rart å sitte å se at noen leker med historien din. Jeg ble kjempeoverrasket, så ulike tolkninger.

Narrativ basert på fokusgruppeintervju med forfatterne

En forfatter uttaler i forskningsintervjuet:

[...] JEG BLE INSPIRERT TIL OG IKKE GI OPP SELV OM JEG FÅR DÅRLIG TILBAKEMELDING. DET ER GANSKE PERSONLIG EGENTLIG, JEG BARE SÅ AT FANTASIEN MIN KOM TIL LIVET. OG DE SOM HADDE JOBBET MED TEKSTEN MIN SA AT DEN VAR KJEMPEBRA, AT JEG BURDE VÆRT STOLT [,,,] I ÅR FØLTE JEG MEG SKIKKELIG UMOTIVERT. DET ER LENGE SIDEN JEG HAR SKREVET DIKT OG DET ER LENGE SIDEN JEG TOK FREM PENSELEN OG MALTE, JEG FØLER PRESS OG DET DREPER KREATIVITETEN. MEN DET HER HAR INSPIRERT MEG TIL Å FORTSETTE MED DET JEG LIKER Å GJØRE. VÆRE BARNSLIG, VÆRE UNGE, LIKSOM, TRENGER IKKE Å VÆRE VOKSEN ENDA. RETT OG SLETT GAV MEG MOTIVASJON [...]

Fra fokusgruppeintervju med forfatterne

Prosjektet bidro med estetiske og relasjonelle opplevelser både for lærere og elever, iscenesettelse berørte en nerve av nærhet. Det var elevene selv som hadde skapt impulsen, bearbeidelsen og iscenesettelsen representerte denne usynlige samskapingen. Den skapte en tilhørighet som ga rom for anerkjennelse, og det å bli sett av medelever. Jeg tror de vil huske denne visningen, og hvordan de berørte hverandre med respekt og alvor. Kanskje kunne denne prosessen åpnet opp for at noen elever får lyst til å skrive, at det kunne motivert og stimulert til en kreativ skriveprosess.

[...] DET ER JO LITT ARTIG AT DU KAN SKRIVE OG AT DET ER NOEN SOM KOMMER TIL Å TOLKE DET PÅ EN ANNEN MÅTE [...]

Fra fokusgruppeintervju med forfatterne

Usynlig tilkobling – iscenesettelsen krevde en aktiv fortolkning, og det engasjerte tilhørerne. Tilskuerne ble aktivt medskapende i visningen. Basert på intervjuene av elevene og norsklærer kan jeg lese en stolthet over å ha vært delaktig i dette prosjektet. I ettertid var jeg nysgjerrig på hvordan resten av dans- og musikklassen opplevde iscenesettelsen, og det hadde vært interessant med en refleksjonstekst eller en muntlig videologg der de kunne satt ord på den umiddelbare opplevelsen etter endt visning. Alle dans og musikk elevene har vært bidragsytere i utgangspunktet, selv om det er kun sju tekster som inngår i prosjektet, har de alle samme utgangspunkt og kompetanse om det å skrive kreative tekster.

[...] JEG BLE VELDIG FASCINERT AV ALT PÅ EN MÅTE FORDI DET ER TOLKNING PÅ ALT, DET ER FORFATTEREN SIN TOLKNING SOM VI KANSKJE HAR HØRT, SÅ ER DET DIN TOLKNING, OG SÅ DE SOM FAKTISK FREMFØRTE DET [...]

Fra fokusgruppeintervju med forfatterne

6.3. Oppsummering av kapitlet

Tekstene representerer tema og innhold som kan knyttes direkte til dramaelevens miljø, deres hverdag og forståelseshorisont. Nærheten til forfatteren angikk dem og de gikk inn i tekstene der de søkte forfatterens intensjon med; handling, tema, budskap, språk, komposisjon og miljø. De utforsket en tekst ved å sammenligne og transformere den til et annet uttrykk. Medelevers tekster ble satt inn i en kontekst gjennom forfatterens liv. De søkte en anerkjennelse av forfatteren og det store målet for alle dramaelevene ble å skape et godt scenisk uttrykk som kunne imøtekomme og svare til forfatterens forventninger. Gjennom mulighetsrommet følelsesmessige engasjement sammenveves aktivitet, emosjon og kognisjon. Det medfører at handling følelse og tanke er knyttet sammen (Kristoffersen, 2020, 70).

Dramaelevene opplevde en frihet i prosessen der de fikk utforsket de mulighetene som ligger i materialet. Dramaelevene improviserte med symbolske former, og iscenesettelsen av medelevers novelletekster ble et uttrykk som skapte inntrykk. Selv om de jobbet i smågrupper, utviklet de et kollektivt ansvar for hverandre. Deres medvirkning åpnet for at de ble aktive i sin egen læringsprosess. Dramaelevene fikk relevant innsikt i bruk av estetiske virkemiddel, og det å stole på egne kunstneriske valg. Funnene viser at dramaelevene ikke opplevde min åpne improvisatoriske tilnærming som uforutsigbar, i prosessen ble det store variasjoner, og de fikk tildelt ulike arbeidsoppgaver. Jeg har ofte etablert prosesser der alle dramaelevene skal gjennom den samme oppskriften. Kanskje er det mulig å differensiere mer, og lytte til hva som motiverer den enkelte dramaelev. Dramaelevene som valgte regissør arbeidsform følte mye mestring ved å utforske regissørrollen i samarbeid med en skuespiller. Dramaelevene som valgte monolog som uttrykk, opplevde mye støtte av medelever, og de lot seg imponere av motet til dramaelevene som våget å jobbe alene. Jeg tror det var viktig å arbeide med å utvikle fellesarenaer for læring og hjelpe dramaelevene til å bli kompetente deltakere i skolemiljøet. Det å vektlegge hva hver enkelt kunne bidra med til fellesskapet, gir større motivasjon, enn å fylle kompetansemålene og oppnå en god karakter. Videre viser studien at dramaelevene utviklet nye begreper og trinn i den analytiske og den skapende prosessen. Slik som Rønning (2018, s. 148 – 149) beskriver at samspillet mellom den analytiske og den skapende dimensjonen fordypes og konkretiseres gjennom prosessen. Ved å vektlegge kroppsliggjøring, materialet tilføres det subjektiv innlevelse som utvikler en stor grad av relevans, detaljering og ferdiggjøring av et kunstneriske uttrykk.

Bilde 9

Det å skape et kunstnerisk uttrykk (design: Beatriz Vega)



«Tårer ruller
nedover kinnene mine.
Det eneste jeg vet er at
det er dette som er virkelig».

(SITAT FRA NOVELLETEKST)

7. Norsklærerens opplevelser i samarbeidprosjektet

I dette kapittelet jobber jeg med det tredje forskningsspørsmålet:

Hvilke opplevelser har norsklærer i samarbeidsprosjektet?

Først vil jeg presentere et utdrag fra intervjuet med norsklærer, det blir presentert som en samtale, der hennes ulike perspektiv på prosessen blir løftet frem. En av de viktigste redskapene vi lærere har i utviklingsarbeid i skolen er det å samtale der fagene står i sentrum. Samtalen viser en lærers personlige egenskaper som kommer til uttrykk i hennes opplevelser, der refleksjon om fagkunnskap, læring og muligheter blir berørt i samtalen. Deretter vil jeg trekke ut sentrale aspekter og belyse disse nærmere i et flerfagligperspektiv der norsk og teater inngår.

Norsklærer kom inn i rommet og tok plass ved bordet. Hun tok av seg brillene og strøk hånda gjennom håret. Hun sukket, og smilte til meg, og sa: Jeg visste ikke hva jeg kunne forvente, jeg kjente ikke dramaklassen. Hun var nysgjerrig på hva dramaelevene kunne få ut av tekstene, og hvordan de ville jobbe med dem, hva dette prosjektet kunne bli til. Hun fortalte videre at hun gikk fort i gang med å finne tekster som ville passe. Hun husket at hun tenkte: « håper at de som har skrevet tekstene vil gi tillatelse til å benytte tekstene».

Norsklærer synes dramaelevene hadde funnet mye i tekstene, iscenesettelsen åpnet opp forskjellige sider som hun ikke hadde sett tidligere. Interessant. Dramaelevene hadde laget et produkt som gikk langt utover hennes forventinger, hun hadde inntrykk av at dramaelevene har jobbet veldig selvstendig.

Når hun skulle beskrive iscenesettelsen, så jeg at hun ble beveget. Hun tok av seg brillene, og la ansiktet i hendene og ble stille. Til slutt så hun opp og sa: Det var en ganske sterk opplevelse, jeg blir nesten rørt når jeg snakker om opplevelsen». Hun var imponert over kvaliteten på skuespillerprestasjonene, den respekten de hadde vist for tekstene, alt det de har fått ut av tekstene. Der noen følger teksten relativt tett, mens andre frigjør seg, eller har brukt konflikten, hovedideen. Hun beskriver at det var vanskelig å holde tilbake tårene når hun overvar visningen, det hadde kanskje en sammenheng med innholdet, men hun opplevde visningen som veldig moden, uventet av en 1. klasse.

Hun hevder at dette prosjektet har åpnet så mange muligheter, både for elevene, og henne som faglærer. Hun ser at hun kan bruke tekstene mye mer i undervisningen. Når elevene leverer inn tekster, blir hun ofte sittende i sin ensomhet. Leser tekstene, retter, og gir tilbakemelding, og kanskje leser hun en tekst eller to høyt i klassen, hvis eleven går med på det. Der er så mye mer man kan gjøre, for eksempel å dramatisere tekstene, fordi dans og musikk klassen skal jo også ha drama. Hun har på en måte overlatt dette til MDD-faget (Musikk, dans og drama, tverrfaglig fag på studieprogrammet Musikk, dans, drama på VG1). Hun understreket at dette kan hun absolutt gjøre i andre klasser, det å jobbe videre med tekster som elevene skaper.

Jeg lurte på om hun kunne beskrive noen opplevelser og refleksjoner fra det flerfaglige prosjektet. Hun bekreftet at hun hadde tenkt litt, det startet jo med at elevene skrev på en fagdag uten at de, eller hun, hadde tenkt at de skulle brukes til noe spesielt. Hun tror det var bra at dramaelevene hadde jobbet med iscenesettelsen uten å vite hvem sine tekster de jobbet med. Hun har forstått i etterkant, at det var noen elever som hadde kjennskap til forfattere, og hvem som hadde skrevet noen av tekstene, men det var opp til dramaelevene om de ville vite.

I ettertid ser hun at de burde ha jobbet med tekstene i klasserommet med alle elevene fra dans og musikk klassen. De fikk en kort gjennomgang av tekstene i forkant før visning, og de diskuterte litt,

men det ble ikke så mye tid. Kanskje kunne hele dans og musikklassen fått mer ut av det, hvis de hadde mer kjennskap til alle tekstene som var involvert? Kanskje kunne dans og musikklassen vært igjennom samme estetiske tilnærmingen som dramaklassen? Da kunne de ha vurdert, sett mer, og kanskje fått mer ut av det også?

Jeg lurte på hvilke tanker hun hadde om det faglig samarbeid, og det å koble på flere fag i en prosess? Norsklærer presiserer at det må være at det bringer noen nye perspektiv inn i eget fag, eller omvendt. At de fagene som er med utnytter hverandre, det å favne det potensiale som ligger i det samarbeidet. Få gjort noe med et stoff som du ikke får til ved å kun bruke sitt eget fag. Det å dra veksler av hverandre sin kompetanse. Det oppstår mange ideer når man jobber i lag. Dette prosjektet har åpnet opp, og viser det potensiale som ligger i å bruke elevtekster, å se de muligheter som er der, en usynlig tilkobling. Selv om ikke alle elevene var representert med sin novelle, så er klassen på sett og vis i lag om dette. Hun tror dette kan gjøre noe med lagånden i en klasse. Hun opplevde at de var gode til å heie på hverandre, hun har ikke noe inntrykk av at noen var lei seg, eller fornærmet for at deres tekst ikke var med. Hun observerte dem under iscenesettelsen, de var konsentrerte, hun fanget opp reaksjoner som oppstod. Dette prosjektet kan bidra til en god lagånd.

Hun synes det har vært kjempeartig å være med på, hun beskrev det som et løft for henne som norsklærer. Ikke minst når hun så elevene, det samspillet som oppstod mellom dem. Det at elevene viste sånn respekt for hverandre. Det har vært veldig imponerende, det er sånn som man blir glad av sa hun til slutt og satte brillene på plass og smilte.

Da hun gikk ut av rommet kjente jeg en form for takknemmelighet. En stolthet av hva vi fikk til.

Utdrag fra intervju med norsklærer

Den pedagogiske verdien i dette prosjektet blir den usynlige tilkoblingen mellom to klasser og to faglærere, et flerfaglig prosjekt som kobles på hverandre i et kunstmøte – i en iscenesettelse av medelever sine novelletekster. Jeg kunne tidlig i prosessen kjenne en usynlig tilkobling slik som norsklærer beskrev det, og en oppmerksomhet, som berørte både norsklærer og meg. Samtalene i lunsjen tok stadig vekk små snarveier innom prosjektet, og hvor dramaelevne var i prosessen. Jeg ble nysgjerrig på hvordan hun jobbet med tekstskaping, og hvordan hun utvikler elevene sin skrivekompetanse.

Det var norsklærer som skulle finne aktuelle tekster, og hun gjorde de faglige vurderinger uavhengig av meg. Der kunne hun vurdere ut fra et norskfaglig perspektiv, når hun valgte tekstene som hun opplevde var åpne, og som kunne gi rom for videre bearbeidelse. Det var norsklærer som innhentet tillatelse fra forfatterne, de gav sitt ja til å bruke tekstene i prosjektet. Jeg tror det var viktig at det kom fra norsklærer og ikke meg som dramalærer. Det ga norsklærer mulighet til å anerkjenne forfatterens tekst, og i intervjuet beskriver flere at de ble stolte av forespørselen. «Ville hun bruke min tekst, den var ikke så bra», «hvis norsklærer ser potensiale i min tekst, kanskje er det noe som jeg ikke har sett?».

I dette samarbeidet opplevde elevene noe mer enn det å lære, som norsklærer beskriver så bygget dette lagånd, og elevene så hverandre med nye øyne. Tekstene skapte en forbindelse som åpnet opp for, og ga en sanselighet som baseres på en involvering som får betydning for alle som er involvert. Det er ikke bare elevene som lærer, men også de to faglærerne. I et flerfaglig prosjekt som dette, har klassene ulik tilnærming og innhold. Til tross for denne forskjellen så bidro dette til at vi utviklet en dypere forståelse for de novelle tekstene som var undersøkt. Undervisningen er tilpasset de to klassene, og de

har jobbet ulikt både i forkant, under og etter endt prosess. Men likevel tilfører de hverandre noe, både faglig og sosialt. Selv om dramaelevene har jobbet i et teaterfaglig perspektiv så har det mye relevans også for norskfaget. Det finnes mye norsk i teaterfaget, og motsatt, og det estetiske finnes overalt. Det skapes noe nytt i dette møtet, noe som ikke var der tidligere, en usynlig tilkobling til fag, læring, elever og lærere.

7.1. Oppsummering av kapittel sju

Opplevelsene til norsklærer underbygger det konstruktivistiske læringssynet slik Chemi (2020, s. 139) beskriver at elever lærer alle steder, på forskjellige måter og alltid i dialog med andre. Læringen skjer på bakgrunn av erfaringer, opplevelser og elevenes tanker. Konstruktivismen ser ikke på læring som begrenser seg til en kognitiv kompetanse, men som utvidet til hele menneskets erfaring. Elevene kommer til skolen som hele mennesker og skolen er det stedet de møter andre, og der de stor grad lever sitt liv gjennom ungdomstiden. Det er viktig å være innovativ og møte de utfordringer vi står ovenfor, der noen elever kan føle at de ikke passer inn. Ulvik (2020) argumenterer for at tanke og fantasi forutsetter hverandre, og en burde ønske velkomne tilnærminger som åpner dører som beveger seg ut over det vi vet fra før. Og hun stiller spørsmål om hvorvidt skolen har rom for at elever får være hele mennesker, og at det de møter appellerer til hjerte, hode, hender, til begge hjernerhalvdeler? Iscenesettelsen kan gi elevene mulighet for å se innhold på en ny måte og stille nye spørsmål (Ulvik, 2020, s. 66).

I skolen må det være rom for å stoppe opp, ta en sidevei og det må gis rom til å utforske nye veier som engasjerer elevene og som gir lærelyst. En estetisk tilnærming til læring kan gi elevene en kvalitativt annen forståelse av det de lærer. Noen kan lære bedre hvis lærestoffet knyttes til følelser, til kroppslig bevegelse, til det sceniske uttrykk eller til relasjonellkompetanse. Jeg tror at vi kan skape interesse hos en større elevgruppe om vi prøver å appellere til flere sanser. Elevtekstene representerte noe nytt, dramaelevene skulle utarbeide en tekst som ingen hadde jobbet med tidligere, det gav prosessen et alvor, innhold og retning. Målet var ikke en god karakter, men gjennom iscenesettelsen av elevtekstene søkte de en anerkjennelse til forfatteren. Noen dramaelever hadde tidlig i prosessen vært i kontakt med forfatteren av den teksten de jobbet med, og de hadde utvekslet ideer og tanker rundt teksten. Det var to grupper som ikke visste hvem som hadde skrevet tekster, og det ble avslørt etter iscenesettelsen. En gruppe visste hvem som var forfatteren, men de hadde valgt å holde det hemmelig, slik at visningen skulle være en overraskelse til forfatteren.

«Enken i fornektelse
plukker fram det samme serviset
hun alltid har brukt, og dekker på til to.
For hun dekker jo fortsatt på til begge».

(SITAT FRA NOVELLETEKST)

8. Diskusjon

8.1. Oppdagelser gjennom masterprosjektet

Jeg vil her diskutere de oppdagelser jeg har gjort etter analysen av de tre forskningsspørsmålene og vende tilbake til problemstillingen min: *Hvilke pedagogiske verdier skapes i kunstfagdidaktisk arbeid med dramaelevers scenebearbeidelse av andre elevers noveller?*

Jeg skal løfte frem det jeg anser som de viktigste bidragene i mitt didaktiske utviklingsarbeid. De er knyttet til didaktiske valg og de pedagogiske verdiene som skapes i denne studien. I det følgende vil jeg trekke frem og diskutere tre pedagogiske verdier som jeg mener den estetiske tilnærmingen kan bidra til av verdi, ut fra analysen av det empiriske materialet.

For det første kan det skapes et rom for å koble teater og norsk i et flerfaglig perspektiv.

For det andre kan verdien av kunstfag, kunstfagdidaktikk og estetiske tilnærminger til læring åpne opp for et kunstmøte som engasjerer elevene og gir lærelyst.

En tredje verdi er knyttet til utvikling av empati mellom elever gjennom arbeid med historier fra medelevers levde liv, og som gir elevene en annen kvalitativ forståelse som har en relasjonell verdi.

I det følgende utdyper jeg disse tre pedagogiske verdiene som jeg har sett i dette prosjektet.

8.1.1. Pedagogisk verdi 1: Flerfaglig perspektiv med teater og norsk

I dette utforskende arbeidet får elevene praktisk erfaring med hva som skjer med en novelletekst når den endres fra en sjanger til en annen, der utforskning og dybdelæring går hånd i hånd. Dette prosjektet befinner seg i grenseland mellom norsk og teater. Selv om elevene opplevde dette som kun et teaterfaglig prosjekt, viser funnene at det åpnet opp for at elever kan oppleve tilegnelse av kunnskap som noe meningsfullt i begge fag. Gjennom prosessen ble kunnskapen knyttet til egne erfaringer og problemstillinger. Prosjektet bygde på en måte en bro mellom kunnskap og elevenes livsverden. Iscenesettelsen skapte en relasjon til elevenes kunnskap og forståelse, og den opplevdes som meningsfull. Læringen kommer ut fra egne erfaringer og deltakelse i andres erfaringer, som videre knyttes sammen gjennom iscenesettelsen. Flerfagligheten skapte en *horisontal sammenheng* (NOU 2015:8) og viste at arbeidet i et fag kan få ny mening når det er relevant i mer enn ett fag, og at elevene ser en sammenheng på tvers av fagene (Østern et al., 2019, s. 17). Når alle er til stede i dramasalene åpnet det opp for kommunikasjonssituasjoner gjennom møter. Å legge til rette for slike situasjoner er ifølge Kristoffersen (2020, s. 70) å tilpasse læreplanen til elevene, i stedet for omvendt.

Mine observasjoner av dramaelevene i prosessen fram til en scenisk tekst og tolkning kunne vært en sentral del av vurderingsgrunnlaget i både teaterfaget og norsk. Det er nettopp samspillet mellom fagene og elevene og de kreative prosessene med egenskapt teater som gir lærdom, og som satte i gang tankeprosesser der læringen eies av elevene. Haagensen (2018, s. 184) understreker at egenskapt teater ikke referer til en enkelt metode, men til ulike produksjonsmetoder. Egenskapt teater referer ikke til noen estetisk

form eller sjanger, men kan få en rekke ulike estetiske og dramaturgiske uttrykk. I denne studien handlet det om at elever skapte en iscenesettelse av novelletekster av medelever, basert på elevenes egne ideer, interesser og livsverden.

Det å kommunisere er et sentralt begrep i teater – og i norskfaget. Kommunikasjon kan oppfattes som en samarbeidsprosess som resulterer i at lytting i større grad knyttes til samhandling og aktiv deltakelse, ifølge Henriette Hogga Siljan (2017). Videre beskriver Siljan (2017) at lytteren aktivt går inn for å oppfatte og forstå det som sies, og at de sammen skaper mening. I et slikt perspektiv er det altså mellom elevene meningsskaping foregår, både i prosess og produkt. Det å kunne forstå og bruke ulike sosiale språk og ulike sosiale handlingsstrategier, omtales ofte som *kodeskifte* eller *rolleskifte*. De må øve seg på at de snakker og skriver på ulike måter i ulike sammenhenger, og utvikle kunnskap om lytting og lesing med ulike formål i ulike kontekster, som i dramafaget eller norskfaget (Siljan, 2017, s. 123 – 124). En iscenesettelse fordrer mange aspekter med lytting og elevene får øvet seg i ulike lytteroller. Forfatterne og tilskuerne opplevde en iscenesettelse som er en tolkning av den opprinnelige teksten, de måtte lytte til det sceniske materialet og iscenesettelsen åpnet opp for en kontekst som utviklet samhandlingskompetansen. Norskfaget skal på et overordnet plan hjelpe elevene til å «finne sin egen stemme, ytre seg og det bli hørt og få svar» (LK06, s. 1). Publikumsrollen ble sentral, og den krevde et publikum som faktisk lyttet. Dette er i tråd med elevers læring i fremtidens skole; det at kunnskaper, ferdigheter, holdninger og etiske vurderinger er forutsetninger for og deler av det å utvikle kompetanse (NOU2015:8, s. 19).

For at undervisningen skal være vellykket må eleven ha et ønske om å lære, eleven må engasjeres eller vekkes på et eller et annet vis. Om undervisningen i skolen skal gi mening sier Scheldrup (2016, s. 167) at fagkunnskapen må gi grunnlag for selvforståelse. I denne studien var det viktig å etablere felles begreper, og inngå i dialog med de andre slik at dramaelevene ble oppmerksomme på egne perspektiver, og videre konfronteres med de andre perspektivene. Som dramalærer kjenner jeg ofte på tidspress på både egne og dramaelevenes forventinger om å gjøre lærestoffet dagsaktuelt og engasjerende. Tekstene og arbeidsformen skapte en interesse, en faglig fordypning. Dramaelevene fikk et eierskap i prosessen og spesielt de som ikke er så motivert for å fordype seg i, og å utarbeide tekstlig materiale. Det skapte en sammenheng mellom temaet de skulle lære noe om og dramaelevenes interesser, noe også Dewey (1938) vektla i sitt arbeid (siteret fra Roness, 2020, s. 115). En viktig forutsetning og premis er at jeg som dramalærer kjenner dramaelevene og vet noe om deres forutsetninger og interesser.

For å videreutvikle denne undervisningspraksisen kreves tid og samarbeid. I etterkant så vi at dans og musikklassen burde hatt samme tilnærming til novelletekstene som dramaklassen. De burde ha utforsket og undersøkt novelletekstene gjennom dialog og undringsspørsmål. Det hadde åpnet opp for at alle tilskuerne kunne ha opplevd og erfart det å være medtolker i møte med iscenesettelsen i større grad. Dette kunne gitt en større nærhet til originaltekst, og det å se transformasjonen av novelleteksten til scenisk tekst. I etterkant av visningen burde vi ha åpnet opp for en dialog med tilhørerne og aktørene, slik at de kunne fått gitt tilbakemelding og respons til hverandre, en muntlig situasjon som hadde åpnet opp for spontane opplevelser og refleksjon. Norskklærer og jeg ser muligheter til å forbedre det faglige innholdet, og til å gå grundigere inn på det som skapte interesse. Elevene må rekke å bli interessert, og vi som lærere trenger tid til å samarbeide, og til sosiale aktiviteter der begge fagene blir involvert. Det er ikke alltid lett

å finne tid og handlingsrom til å være de lærerne vi ønsker å være. Det å treffe elevene med god undervisning, samtidig som vi må være lojale mot et system som noen ganger motarbeider intensjonen, kan være krevende å få til i praksis. Norsk lærer og jeg ser mulighet til å levendegjøre fagene, og vi ser utviklingspotensiale for at prosjektet kan tilpasses nye klasser. Den største gaven en faglærer kan inspirere til er gleden av å kunne noe, og at eleven opplever en nærhet og stolthet til noe de selv har skapt i form av en tekst og en iscenesettelse.

8.1.2. Pedagogisk verdi 2: Verdien av kunstfag, kunstfagdidaktikk og estetisk tilnærming til læring for å skape lærelyst

Estetisk tilnærming til læring åpnet muligheten for et forandrende kunstmøte. I dette kunstmøtet kunne den lærende møte verden, seg selv, den andre, og det andre på en måte som berører forestillinger som tas for gitt (Østern, Stavik-Karlsen og Angelo, 2013, s. 275). Ved å ta i bruk estetiske virkemidler ble denne prosessen formende. Elevenes forestillinger om hva som er kunnskap, og hvordan de kan lære, skapes i disse formende erfaringene. Prosessen ble meningsskapende, den åpner opp for gjentakelse og nye måter å tenke på, både for forfatterne, dramaelevene og de involverte lærerne. Den berørte større deler av kunnskapsvirkeligheten enn hva kognitiv læringsforståelse legger opp til, slik Østern (2014) beskriver at kunstmøter har kvaliteter som ikke så lett lar seg artikulere i ord. I denne vekslingen mellom å utforske, skape og betrakte et kunstuttrykk utvikles også kunnskap om materialer, uttrykk og metode (Østern, 2014, s. 31).

En estetisk tilnærming skapte variasjon, økt interesse og dialog i dramasalen, noe som ga en positiv effekt på elevenes læring. Ifølge Øverland Nyhus & Talsethagen (2020) er det essensielt å etterstrebe utforskning og undersøkende lærings- og vurderingsprosesser, det er mer i tråd med lærerplanens vektlegging av at elevene skal utforske problemstillinger gjennom kreativt arbeid (Øverland & Nyhus, 2020, s. 102-106). Dramaelevene måtte gi av seg selv og gi rom for å prøve og feile. De skapte et samarbeidsklima i klassen som tillot eksperimentering gjennom å lære av både egne og andres erfaringer, og ikke ha kun fokus på egen utvikling, men også stimulere hverandre. De måtte øve seg på å komme med tilbud, innspill, være åpne, nysgjerrige og gi konstruktiv kritikk som motiverte de andre til å tydeliggjøre og forbedre det sceniske uttrykket. Når dramaelevene var trygge på, og ikke selv sensurerte seg, endret sinnstilstanden seg i den neste lignende situasjon, selv om dramaeleven mestret like lite. Kanskje ble de negative tankene redusert eller erstattet av læringsfølelse som glede, interesse eller stolthet. Ofte opplever elever at de bygger sine antakelser på feil grunnlag, slik som den ene forfatteren som ble overrasket over norsk lærer sin forespørsel om å bruke elevens tekst. Der teksten ble vurdert kun ut ifra karakter, ikke innhold.

Ulvik (2020) argumenterer for å skape uttrykk som gir inntrykk, det kan endre elevenes handlinger, interesse og meninger. Estetiske uttrykk kan tilby varierte og individuelle fortolkninger og gir rom for alternative forståelser. Dramaelevene ble konsumenter av estetiske erfaringer. Gjennom en annerledes presentasjonsform ble dramaelevene mer synlig for hverandre. Det estetiske gir rom for at dramaelevene sees som hele mennesker. Ved å ta i bruk estetiske virkemidler engasjeres dramaelevene, og det gav økt lærelyst. Ved en estetisk tilnærming til undervisningen gis dramaelevene en kvalitativt annen forståelse av det de lærer i en tradisjonell klasseromssituasjon. (Ulvik, 2020, s. 31 – 34).

Jeg argumenterte for at improvisasjon som kunstfagdidaktisk grep er en viktig del av den pedagogiske verdien i denne studien. Dette understøttes av Paul Otto Brunstad (2015) som sier at improvisasjon gjøres mulig ved å opprette fleksible undervisningssituasjoner og ved å skape transformativ og likeverdige relasjoner i klasserommet (Brunstad, 2015, s. 291). Jeg måtte aktivt tilpasse undervisningen ved å lytte til og tolke dramaelevens uttalelser for å gjøre undervisningen og læringen meningsfull. Det gav en åpning for det uforutsigbare, som skjer i en kontekst for læring, det som utføres av mennesker som har en historie, og som har evnen til å foreta valg i situasjoner for å forandre situasjonen. Jeg argumenterer ikke for å avskaffe undervisningsplaner, men det er viktig å øve seg på uventete muligheter som kan åpne for det nye. Spurkeland (2011) sier dette slik at improvisasjon er et håndverk som utvikles med andre. Ved å utvide mitt pedagogiske repertoar kunne jeg skifte opplegg, endre fastlåste situasjoner og skape energi hvis det var behov (Spurkeland, 2011, s. 239 – 240). Dramaelevene måtte stole på at jeg overvåket energien, arbeidsgleden, stemningen og trykket i timene. Jeg måtte kjenne på varigheten på oppgaver, arbeidsmetoder, og vite når det var behov for variasjon. Ved å ta pedagogiske overganger på kort varsel, kan improvisasjon være med på å bryte ned nedadgående energi. Den pedagogiske verdien nedfeller seg i utøvelsen av undervisningskunsten og slik veves det pedagogiske og didaktiske sammen.

Dramaelevene var delaktige, og hadde eierskap gjennom at de gjorde seg erfaringer og utforsket, det ble rom for å tenke frem og tilbake, opp og ned, ut og inn og lag på lag. Det er dette fokuset på dramaturgiske tenkemåter som bidrar i en didaktisk og pedagogisk kontekst, og som påvirker det som skjedde i undervisningen. Uavhengig av fag kan man benytte dramaturgisk inspirert språk og handling i undervisnings-sammenheng. Det er verdien av å være i det potensielle rom, som Østern (2014) poengterer, at det å fokus på dynamikken, handlingsrommet og muligheten i den faktiske undervisningen ikke bare handler om planlegging og vurdering, men om å agere, relatere og ta valg i levende og komplekse øyeblikk (Østern, 2014, s. 173).

Som nevnt tidligere beskrev Østern, Stavik-Karlsen og Angelo (2013, s. 274) kunstmøte som risikofyllt, og at det kan være provoserende og omveltende. Et kunstmøte kan kjennetegnes nettopp som at vi ikke på forhånd kan forutsi resultatet av det. Kunstmøter i denne studien innebar at dramaelevene måtte sette noe på spill, våge seg selv. Dette er kunstdidaktikkens mulighet: at den utfordrer til å gå inn med det vi kan, i det som ennå ikke er kjent, inn i «det tredje rommet», der transformativ læreprosesser kan skje. I det tredje rommet kombineres kunnskap, opplevelse og engasjement på en måte som bidrar til estetisk læring. Videre sier (Østern et al, 2013, s. 274) at en estetisk kompetanse oppstår i spennet mellom sanselig erfaring og refleksjon i estetisk praksis. Det skjer i et samarbeid mellom meg som dramalærer og dramaelevene som veiledes, hvor begge parter får utvidet, utfordret og fordypet sin innsikt. Læringen skjer gjennom komplekse og sammensatte prosesser hvor tanke og følelse og samarbeider.

Det å legge til rette for «et deltakende kunstmøte», handlet om la dramaelevene få anledning til å lage produkter som kan være utgangspunkt for en opplevelse, og at sanselige og formskapende aktiviteter ble en del av undervisningsprosessen. En estetisk læringsprosess blir av Østern, Selander & Østern (2019) definert som en prosess der «verden sanses, oppleves, kjennes og blir mulig å dele av og mellom mennesker (Østern et al., 2019, s. 67). I arbeidet med iscenesettelsen av medelevers noveller fikk dramaelevene øve seg på en formskapende aktivitet. Dramaelevene jobbet aktivt med, og bearbeidet egne opplevelser og sanseinntrykk. I en slik utforskende tilnærming fikk dramaelevene vist sin kompetanse i prosessen, og måten de møtte teksten på, ga meg

nyttig informasjon om deres tolkningskompetanse. Jeg ser stor overføringsverdi til andre fag, og ikke minst hvordan vi kan «koble» på norskfaget med teaterfag.

8.1.3. Pedagogisk verdi 3: Utvikling av empati mellom elever gjennom å jobbe med medelevers historier fra levde liv

I en klasse er det mange individer, og de har behov for ulike støtte og oppmuntring i en prosess. Noen av elevene i denne studien opplevde stor mestring og likte å jobbe selvstendig, de stolte på egne valg. Det kan ha sammenheng med ulike faglig bakgrunn, og troen på eget arbeid. Drama elevene kommer til skolen med sine liv og med sine egne erfaringer. Det påvirker deres møte og samspillet i dramasalen. De lærer seg selv å kjenne gjennom andres reaksjoner på hva de sier og gjør i undervisningen.

Et av de viktigste bidragene i dette prosjektet er det mulighetsrommet som skapes der elevene kunne møtes i et kunstmøte, som åpnet opp for dialog mellom to klasser på bakgrunn av sju novelletekster. Det oppstod en nærhet til novelle tekstene og til hverandre under iscenesettelsen, som stimulerte til vennskap og annerkjennelse. Iscenesettelsen av novelle tekstene ble meningsskapende. Noe sto på spill, og drama elevene beveget seg utenfor noe de ikke hadde erfart tidligere. Tekstanalyse, og det å gjøre et dypdykk ned i en novelle tekst skrevet av en medelev, ble levende og nært. Selv om drama elevene er lett å begeistre, opplevde jeg at denne prosessen fanget deres interesse fra første stund, og de jobbet med noe som kunne knyttes til deres skolehverdag og deres skolemiljø. Jeg ser at drama elevene ble formet av medelever i prosessen. Betydningen av den sosiale samhandlingen kom til syne gjennom ulike aktiviteter i undervisningsdesignet som ble en meningsfull vei for å fremme drama elevenes kreative ideutvikling fram til en iscenesettelse.

Jeg hadde en forforståelse av at utviklingen av iscenesettelsen måtte skape et engasjement i klassen, og gi rom til en kollektiv utforskning og utforming. Engasjementet ble knyttet til det sosiale, klasse miljøet og til det faglige. Et kunst didaktisk design gir rom for eksperimentering og utvikling av ideer, der drama elevenes valg av virkemiddel, utforskning og estetiske beslutninger blir deres uttrykk. I det kollektive arbeidet søkte de et felles idegrunnlag gjennom en prosess som ivaretok de demokratiske prinsipper, og uten at det gikk utover fremdriften. Da er det viktig å ha en felles plattform for å kommunisere (Fretheim, 2018, s. 64). En undervisnings praksis der innholdet knyttes til elevenes livsverden skaper en kobling for undring, kreativitet, fantasi, det å tenke selvstendig og tilføre noe til felleskapet. Det å gjøre noe og det å oppleve noe sammen med andre, og det å møte elevene som hele mennesker og søke ulike tilnæringsmåter til læring.

Oppdagelsene viser at elevene ønsket å strekke seg litt lengre fordi de ville møte en annerkjennelse til forfatteren av teksten. De viste en selvstendighet og en annerledes måte å jobbe på enn det jeg har erfart tidligere som dramalærer. Det å stimulere den indre drivkraften og å øke den enkeltes arbeidskapasitet kan være utfordrende i teaterfagene. Tekstene åpnet opp for en frihet, og drama elevene fikk økt sin tekstkompetanse ved at det finnes ulike oppfatninger og muligheter i en tekst. De fikk erfare at samme utgangspunkt kan føre til ulike uttrykk og åpninger slik som Lea (2020) forklarte som at fortellinger er som å vende blikket bort fra oss selv og skue utover – mot andre og mot verden. Videre beskrev hun at: « Å være lydhør for en annens

fortellinger er som å gå den andre i møte» Lea (2020, s. 78). Elevtekstene ble som en bro som elevene kunne velge å gå over og komme til den andre siden, fortellerens side, en kløft som ellers skiller dem. Dramaelevene var mottaker av novellene og tok imot dem med andre forutsetninger enn medeleven som ga den fra seg har. Dramaelevene brukte sine erfaringer, sin egen kunnskap og sitt eget liv i kroppen. Dermed ble dramaelevenes tolkning og respons en del av iscenesettelsens dynamikk og påvirket novellens videre utvikling og forfatteren selv. Ved at dramaelevene er imøtekommende og aksepterende gir de en aksept om at de kjenner den andre, forfatteren. Det å gjenkjenne den andre – som et menneske som seg selv, der mye er felles, selv om noe også er forskjellig. Det å vende seg mot andre og deres fortellinger har dermed både et estisk og et erkjennelsesmessig aspekt. Fordi en tekst viser oss hvordan andre tenker og føler, hjelper det oss til å utvikle innlevelsesevne og medfølelse. Lea beskriver at mange klasserom er fulle av fortellinger. Vi må lære å fortelle, lære å forstå fortellinger og mulighetene som ligger i dem, og elevene må lære å lytte til andres fortellinger gjennom å arbeide på tvers av faggrensene, da blir mulighetene enda flere (Lea, 2020, s. 78 - 87.).

Funnene viser at medelevnes novelletekster skapte interesse og involverte følelser, og dramaelevene ble engasjert i læringsprosessen slik at de bidro aktivt og formet sin egen læring. Det å forfølge interessene de bringer med seg inn i skolen bidrar til at undervisning berører og har betydning. Iscenesettelsen ble en kreativ prosess der elevene skapte noe sammen, de forstod noe, innså noe, og opplevde noe, og ikke minst ble tatt på alvor, både som iscenesettere og som forfattere. Forhåpentligvis kan dette prosjektet resultere i at flere elever ønsker å skrive kreative tekster og iscenesette egne, og medelever sine tekster. Dramaelevene fikk utviklet sin fortellingskompetanse ved å iscenesette tekstene, og tilskuerne fikk økt kompetanse i forhold til hvordan tekstene kan bearbeides og utvikles til et scenisk språk. Iscenesettelsen utvidet elevenes tolkningsrom, og de ble mer bevisst hvor mye av deres erfaringer, forståelse og kreativitet som kan komme til uttrykk. Prosessen implementerer fagstoff, tekstarbeid og ble en kunnskapsform som elever og lærere opplevde som viktig og interessant. På den måten kan kreative arbeidsformer lettere integreres og legitimeres som en del av skolens undervisningspraksis.

Dette er de tre pedagogiske verdiene jeg ser ble generert i dette didaktiske utviklingsprosjektet, og som jeg foreslår at slike flerfaglige samarbeidsprosjekter med estetiske tilnærminger til læring kan både bygges på, og skapes. Jeg har også utviklet meg som dramalærer i dette utviklingsprosjektet, noe jeg vil reflektere over i neste underkapittel.

8.2. Min læring og selvutvikling som dramalærer

I et utviklingsprosjekt er det viktig å reflektere over den kontekst eller observasjonsramme jeg selv har for min forståelse.

Jeg valgte en deltakende undervisningsmåte der samspillet mellom dramalærer og dramaelevene var preget av dialogiske prinsipper. Gjennom samtale bygde det relasjoner, selvfølelse og identitet. Læring er en sosial prosess der språk og tanke er gjensidig avhengig av hverandre. Klassen arbeidet med læringsoppgaver i felleskap og i mindre grupper. Undervisningen ble gjensidig, dramaelevene og dramalærer delte ideer og lyttet til hverandre. Jeg prøvde å opprettholde samtalene slik at dramaelevene kunne snakke fritt og uttrykke sine synspunkter, og der de sammen utviklet større forståelse.

Det var viktig at dramaelevne fikk velge novelletekst, arbeidsform og fordele arbeidsoppgaver (monolog og regissør). Jeg tror at min åpenhet gav dem tro på seg selv og sine valg. I forskerloggen reflekterte jeg mye over hvordan og hvorfor jeg lot elevene velge monolog – og regissør- rolle. Drama eleven som valgte monolog og regissørrollen måtte jobbe mye selvstendig og delvis alene. Samtidig hadde jeg ikke artikulert hvordan de skulle utarbeide novelletekstene, og det var ingen begrensninger, kun mine forventninger som jeg måtte overveie og justere i møte med klassen. Ifølge forskerloggen beskriver jeg opplevelsen som om jeg tok et steg tilbake, og lot dramaelevne finne sin løsning. Jeg var redd for å være for styrende i undervisningssituasjonen, og det krevde mye mot å la dramaelevne være premissleverandører i oppstarten av et prosjekt. Det var viktig at dramaelevne tok valget, de fikk handlingsalternativer der det er mulig. Selv om noe er planlagt på forhånd, så har jeg anledning til å la de velge hvordan det skal gjennomføres. Det gav en opplevelse av frihet. Dramaelevne er ulike, og det er ikke slik at det finnes bare én måte å legge til rette for utarbeidelse av elevtekstene. Å vekke engasjement, nysgjerrighet og interesse er å vise til læringsinnholdets relevans og skape mestringsorienterte læringsmiljø. Det er avgjørende at jeg evner å bygge relasjoner til dramaelevne og relasjoner dramaelevne imellom, og at jeg evner å gi dramaelevne opplevelse av tilhørighet i henhold til relasjonskompetanse som Spurkeland (2011, s. 63) beskriver er de viktigste faktorene som mennesker bringer med seg i møte med andre mennesker.

Dette ble en viktig erkjennelse for meg som dramalærer. Forskerrollen gjorde meg mer fleksibel og lyttende i situasjonene som oppstod i dramarommet. Jeg som lærer må vise en åpenhet for at det kan være mange måter å forstå og erfare en relasjon og bekrefte elevenes kontekstforståelse. Ulleberg (2020) viser til begrepet selvrefleksjon, der jeg som lærer kan få øye på min egen kontekstforståelse og undersøke på hvilken måte den kan sette meg i stand til å få øye på hvordan drama eleven tenker og erfarer. Gjennom en lyttende dialog kunne elevenes kontekstforståelse komme i spill, og dramaelevne og jeg kunne sammen bidra til utforskning av tekstene. Gjennom kommunikasjon og dialog åpnes det opp for en felles forståelse som alltid vil være i bevegelse, og denne forståelsen måtte forhandles etter hvert som de som dramaelevne fikk nye erfaringer med hverandre. Jeg skulle ha en faglig autoritet, samtidig som jeg måtte ha blikk for hvordan den enkelte elev erfarer og forstår kunnskapsstoffet (Ulleberg, 2020, s. 38 – 39).

Ved oppstart ble forskerrollen veldig til stede i undervisningssituasjonen, det var noe som var nytt og annerledes, både for dramaelevne og meg. Selv om jeg prøvde å opprettholde en ordinær undervisnings situasjon ble min tilstedeværelse fornemmet av dramaelevne. Jeg tror at mitt alvor i oppstarten ble overført til dramaelevne, og at de tok med seg denne holdningen inn i prosessen. Denne studien økte min tilstedeværelse, og jeg var veldig bevisst på å lytte, det å «lytte med magen» fikk ny mening, det å kjenne etter i sin egen kropp gjør det lettere å skape best mulig timing, innhold og rytme i timene. Det er veldig vanlig å stresse videre til neste time, eller at dramaelevne må følge min tidsplan i en prosess. I denne studien styrte dramaelevne tiden i større grad, og innholdet ble tilpasset dramaklassen sitt behov, og jeg prøvde å tilpasse undervisningen og innholdet til dramaelevnes tempo. Det kan være utfordrende å finne rett tempo, undervisningen bør flyte jevnt i et passe tempo, uten brå avbrytelser eller hindringer. Da kan medføre at noen dramaelever mister oppmerksomheten. Det bør heller ikke gå for sakte, slik at noen mister interessen. I denne studiens prosess opplevde

jeg at det kunne være krevende å finne riktig tempo, spesielt når jeg som dramalærer jobbet med samlet klasse, og prøvde å opprettholde felles fokus i klassen.

I det første møtet med novellene opplevde jeg et øyeblikk av stillhet. Dramaelevene reflekterte og den enkeltes elev indre dialog og bearbeidelse av kunnskap kom til uttrykk. Det var viktig å finne en balanse mellom sosial deltakelse og dialog, slik at det ikke gikk på bekostning av refleksjon og ettertanke, slik at den enkelte elevs indre dialog bidro til bearbeiding av kunnskapsstoff.

Jeg vurderte om jeg skulle legge inn små økter med refleksjonslogg, at noen dramaelever kunne fått mulighet til å skrive ned egne refleksjoner, spørsmål og tanker som oppstod i prosessen. Det kunne dannet grunnlaget for videre samtaler og kunnskap (Ulleberg, 2020, s. 183 – 183). Dramaelevene er kjent med refleksjonslogg og det å reflektere over egen læring. Loggene kunne gitt meg verdifull kunnskap og forståelse over den enkelte sin læringssituasjon, og som kunne lagt premisser for videre utforskning, og det å skape form. Det er ikke mulig for meg å ha innsikt i prosessen til alle gruppene, og en refleksjonslogg kunne gitt hver enkelt mulighet til å kommunisere ønsker og behov, som kunne vært retningsgivende for meg videre i prosessen. Her ble dramalærers tidsressurs det avgjørende argument, ikke dramaelevens behov. Ved siden av denne studien skulle jeg også gjennomføre ordinær undervisning i to andre klasser. Og dramaelevene skulle følge sin timeplan, der andre fag stod og banket på døren. Handlingsrommet var de oppsatte timene på timeplanen, og den siste uka kunne dramaelevene konsentrere seg helt og fullt om iscenesettelsen.

Muligheten til å skape tilkobling til dramaelevene blir ofte avbrutt i sekvenser, og jeg savner en større frihet til å etablere det rommet slik at dramaelevene kan være i den skapende prosessen over tid. Noen ganger kan en tankerekke, assosiasjon eller handling kreve en annen organisering av skolehverdagen, ikke avbrutt av den tradisjonelle organiseringen av timeplanen som stykker opp skolehverdagen til elevene. Det krever tid å utforme et kunstuttrykk som omfatter ulike faser av distansering og refleksjon og som veksler mellom å skape og gi form. Den største utfordringen er av tidsmessig karakter, der fravær og andre oppgaver presser på, både for dramaelever og dramalærer.

Analysen av materiale viser et klart bilde av at jeg har fått utfordret min egen praksis og anvende elevtekster aktivt i undervisningen. Jeg har fått utfordret mine egne forestillinger om hvilke muligheter og forståelse som elevtekster kan bidra med. Ved å gjennomføre denne studien har jeg fått reflektert over hvordan jeg kan forbedre egen praksis, og ikke minst være kritisk og reflektert med hensyn til egen undervisning. I tillegg har jeg fått økt innsikt i hvordan jeg kan tilrettelegge og planlegge undervisning slik at dramaelevene blir mer involvert i sin egen læringsprosess. Noen dramaelever uttrykte at de ikke er like begeistret for tekstarbeid og det å analysere og skrive kreative tekster. De synes det var lystbetont å jobbe med en tekst som en medelev hadde skrevet, det skapte en nærhet til stoffet og elevens forfatter stemme ble til stede i utarbeidelsen og iscenesettelsen. Forfatterne fikk en ny tolkning av sin egen tekst, og det åpnet opp for en kommunikasjon der de berørte og bekreftet hverandre. Iscenesettelsen har gitt klasseroms opplevelser som elevene aldri kommer til å glemme. Det ble et «levende» kunstmøte der estetiske virkemiddel ble tatt i bruk, som vekket den indre motivasjon hos begge klassene. Søkelyst rettes mot nærhet og berøring, en berøring med virkeligheten. Elevene blir ikke passive konsumenter, men aktive praktikere som skal bli kloke utøvere av fagene. Denne klokskapen ligger i dialogiske og kreative samspillet mellom overordnet

mål og planer, og de iboende ressurser som finnes hos elevene som vi hele tiden må være i berøring med som lærere. Det å være opptatt av undervisningens estetiske dimensjon kan utfordre lærere og elevers perspektiv på skolen.

8.3. Avsluttende betraktninger og et kritisk blikk på studien

Mange elever opplever en skolehverdag preget av tids – og vurderingspress. Basert på studiens empiriske funn og sett i lys av teori mener jeg at estetisk tilnærming til læring kan ha en positiv virkning og verdi på elevenes interesse og kan føre til høyere motivasjon, mestringsfølelse og læring.

Denne studien er gjennomført som en kvalitativ didaktisk utviklingsstudie, med min egen lærerpraksis som sentralt omdreiningspunkt, og den har ikke resultater som kan generaliseres ut over de situasjoner som er beskrevet og diskutert i studien. Allikevel er det holdbart å si at estetiske virkemidler kan skape relasjonelle verdier, og at arbeidet med medelevertekster øker interessen og engasjement i dramasalen. Det kan også oppstå etiske dilemmaer når medeleverer skal jobbe med hverandres tekster, men i denne studien viste elevene stor grad av ivaretagelse og respekt for hverandres arbeid. Det var avgjørende at elevene allerede hadde allerede opparbeidet en relasjon til hverandre.

Det estetiske kan bidra til interesse og gi undervisningen mening. Det estetiske handler om måten jeg som dramalærer utøver undervisningspraksisen, og hva dramaelevene møter i undervisningen. Ulvik (2020, s. 20) sier at det estetiske ikke bare handler om det dramaelevene blir eksponert for i skolesammenheng, men også om hvordan de selv får uttrykke seg gjennom ulike representasjonsformer som for eksempel en iscenesettelse. Kunnskap som tilegnes gjennom sansene er en kunnskap som ikke tenkt, men sanset, eller tenkning i en begynnende form (Austring & Sørensen, 2006). Iscenesettelsen gir dramaelevene mulighet til å uttrykke hvordan livet oppleves, føles og erkjennes i en form som kommuniseres i møte med et publikum. Elevene kommer til skolen som hele mennesker, med både hode, hender og ikke minst hjerte. Når dramaelevene iscenesatte tekstene, bearbeidet de dem og gjorde dem klarere. Det ga sterke sanselige opplevelser og åpnet opp for noe utenfor erfaringens grense, de kunne uttrykke hvordan livet oppleves, føles og erkjennes. Iscenesettelsen lærte dem å uttrykke mer enn de kan verbalt, kunnskap uttrykkes på ulike måter, iscenesettelsen åpnet for at de kan se innhold på nye måter å kommunisere dette (Ulvik, 2020, s. 21-22).

Læringen får også en sosial dimensjon, Spurkeland (2011, s. 64) viser til at et samhandlingsutspill er avhengig av den andres respons. Det betyr at jeg som dramalærer kan fokusere på hver enkelt dramaelev som mål, men utvide perspektivet til å gjelde hele dramaklassen. Jeg tror alle tilskuerne, ikke bare forfatterne, finner glede i å oppleve en iscenesettelse i skoletiden, et avbrekk, det å eksistere uten at det må være noe med det. Marit Ulvik (2020, s.22) sier at elever i den videregående skole ikke bare er på vei til noe, de har også et liv her og nå. Iscenesettelsen kommuniserer direkte til tilskuerne på en måte som de kan kjenne seg igjen i, og samtidig tilby sceniske idemessige løsninger som kan bidra til at tilskuerne kan få andre perspektiv på sin egen livsverden. Elevtekstene blir løftet opp og får en ny betydning. De får mulighet til å reflektere over seg selv, sine muligheter og begrensinger basert på den verden de lever i.

Å undervise kan sees som å være i det mulighetsrommet, et rom som ikke er ferdig, men som kan forandres og som er transformativt (Kristoffersen, 2020, s. 56). Denne studien viser at mellomrommet mellom styring og frihet åpner opp for en kollektiv læringsarena. Mulighetsrommet oppsto i mellomrommet mellom estetisk tilnærming til læring og iscenesettelsen. De etablerte en atmosfære der felles opplevelser bygger lagånd slik som norsklærer beskriver. Ulvik (2020, s. 38) argumenter for at undervisning som appellerer til hele mennesket, der det er rom for empirisk og estetisk læring vil kunne møte hele elevgruppen på en bedre måte. Hun påpeker at rom for mangfold er noe som ikke bare kommer den enkelte til gode. Variasjon i det den enkelte kan tilføre fellesskapet, vil være et gode for hele skolesamfunnet. Prosessen gav rom for frihet, fantasi og utfoldelse, og når læringsutbytte ikke er bestemt på forhånd, skapes det rom for at elevene kan tolke og gjøre kunnskapen til sin egen.

Østern, Stavik-Karslen & Angelo (2013) beskriver det som å være til stede i det uavsluttede, i et klasserom hvor spørsmål om hva som gir mening er eierskap til læringen. Det er undervisning hvor alle får være, der både kroppslig sansing, og det å ta imot og bearbeide informasjon, verdsettes som kilder til kunnskap. I dette rommet oppstår relasjoner, med usikkerhet og overveielser og også motstand. Østern beskriver dette som *mellomrom*, denne plassen er også en plass for nøling, for identifikasjonsskaping og sårbarhet ved at alle blir synlige. Det potensielle kan skje når som helst, og kjennetegnes av at improvisasjon må kunne skje når som helst (Østern, Stavik-Karslen & Angelo, 2013, s. 275 - 276).

En lekende, utforskende tilnærming til tekst kan fungere som motgift for å feile ved å legge opp til metoder som åpner opp for improvisasjon og eksperimentering, utforske, se ting fra nye vinkler, overveie ting fra motsatt synspunkt, ta gamle forestillinger og sette dem sammen på nye måter og aktivt stille «dumme spørsmål». Astring & Sørensen (2006, s. 107) definerer en estetisk læreprosess som en form for læring hvor man via estetisk mediering omsetter inntrykk til estetiske formuttrykk for å kunne reflektere og kommunisere om seg selv og verden. Ved en estetisk tilnærming til læring kan elevene og lærer utvikle en lyst til å lære.

Lea (2020, s. 71) beskriver at; «fortellinger er noe vi gjerne og ofte deler og lytter til nettopp fordi de blant annet har kraft til å berøre oss». En elevtekst bærer i seg en fortryllesens kraft. Den kan berøre og gi en forståelse, og gjennom forståelse kan det føre til forandring. Det kan dreie seg om forståelse for komposisjon, tekstlig innsikt, forståelse for tema om døden eller økt selvforståelse. Lea sier videre at alle varianter bærer i seg muligheter for frigjøring og handlekraft. Mennesket trenger fortellinger for å utvikle et selv, en identitet. Den som ikke opplever seg som et selv, som en person med identitet på individ – og gruppenivå, kan vanskelig fungere som menneske, og som en del av en klasse.

Dette prosjektet er beskrevet ut fra en kunstdidaktisk modell, som viser at gode ideer ikke gjør seg alene. Det kreves en kompetanse til å søke estetiske praksiser, og ikke minst til å forske på disse. Forskningsrollen var annerledes enn jeg tenkte meg, og det var utfordrende å finne min vei inn i forskningsarbeidet. I ettertid ser jeg at forskningsfokuset ble mye sentrert rundt undervisningsprosessen og elevtekstene, og datamateriale bygger kun på fokusgruppeintervju og observasjon. Jeg skulle gjerne dreid fokuset mer mot selve iscenesettelsen. Jeg burde benyttet videodokumentasjon som kunne gitt meg en mulighet i større grad til å utforske det sceniske materiale og belyst hvilke kunstneriske valg som dramaelevne eksperimenterte med i iscenesettelsen. Det er mange øyeblikk og valg som jeg gjerne skulle vært belyst i forskningen, dette kunne

gitt studien et større fokus mot teater som uttrykksform, egenskap teater. Hva fanger dramaelevens interesse i teksten og hvordan den gis handling, rom, samspill, fantasi og virkemidler. Det handler ikke bare om å forløse en tekst, men også de kreative ideer som oppstår og hvordan de behandles tema, rollearbeid og improvisasjon. Det å kjenne seg fri til å utforske og det å formidle handler om å nå fram til et publikum. Jeg kunne reflektert i større grad rundt den sceniske formidlingen og hvordan elevene opplevde dette. Dette er noe jeg har reflektert over i etterkant. Identitet må utvikles i samspill med andre, fordi vi alltid inngår i sammenhenger som er større enn oss selv, for eksempel en skoleklasse. Vi er stadig med å forme andres historier, som vi også er en del av, og andre er med å forme vår historie, som de også er en del av. Det kan gjøres ved sitt nærvær eller sitt fravær, bevisst og ubevisst. En tekst kan vise at det finnes ulike oppfatninger og ulike muligheter, samme utgangspunkt kan føre i forskjellige retninger, det er avhengig av de valgene dramaelevne tar.

Denne studien er basert på en undervisningspraksis med en tilnærming der mange sanser tas i bruk, som oppleves variert og ikke forutsigbart. Elevene opplevde å bli sett, og de berørte hverandre gjennom iscenesettelsen. Iscenesettelsen legger til rette for opplevelser i skolen, ut fra det norsklærer og elever sier at den skapte en god atmosfære. Ulvik (2020) beskriver at rom for mangfold er noe som ikke kun vil komme den enkelte til gode, variasjon i det den enkelte kan tilføre felleskapet vil være et gode for hele skolesamfunnet (Ulvik 2020, s. 38). I de nye fagplanene skal det bli færre mål, og mer tid til fordypning.

Denne studien appellerer til hele menneske, den møter elevgruppen og tilpasses i prosessen slik at de føler en frihet, den er ikke støpt i en form.

«Varmen stiger under huden,
og for aller første gang
smiler hun mot sitt
eget speilbilde».

(SITAT FRA NOVELLE TEKST)

Referanser

- Aune, V. (2012). Deltakerorientert og performance-sensitivt. Metodiske utfordringer ved å studere tenåringers kulturproduksjon i lokalt teater. I R.G. Gjærum, S.S. Eriksson, & B. Rasmussen. (Red.) *Forestilling, framføring, forskning – Metodologi i anvendt teaterforskning* (s. 105 – 122). Akademika.
- Aune, V., & Haagensen, C. (red.) (2018). *Teaterproduksjon, 10 produksjonestetiske innganger* (s. 9 – 34) Cappelen Damm Akademisk.
- Austring, B. & M. Sørensen. (2006). *Æstetikk og læring. Grunnbok om æstetiske læreprosesser*. Hans Reitzels Forlag.
- Bjelland, C., & Haugsgjerd, A.J. (2021) Lærerstudenters arbeid med planlegging av utforskende undervisning i skolen. Erfaringer med bruk av 5E modellen i alle fag. I H. Berdinesen (Red.) *Ny pedagogisk praksis. Eksempler på praksisorientert forskning i Fagfornyelsen* (s. 39 – 60). Dreyers Forlag
- Blikstad-Balås, M., Klette, K., & Roe, A. (2015, 23. januar). *Å koble elevprestasjoner og undervisning*. Utdanningsforskning.no
- Blix, B. (2017). Analyser av narrativ samhandling. I R. Sørly & B.H. Blix (Red) *Fortelling og forskning. Narrativ teori og metode i tverrfaglig perspektiv* (s. 111 – 124). Orkana Akademisk.
- Bjørke, E., Andersen, L.M., Arnesen, K., & Harboe, H.P. (Red.) (2009). *Teaterproduksjon 1 og 2*. Tell Forlag.
- Bjørshol, S., & Nolet, R. (2017). *Utforskning i alle fag*. Cappelen Damm Akademisk.
- Brunstad, P.O. (2020) Kunnskap uten kjennskap og klokskap, spenningen mellom det optiske og haptiske i pedagogisk praksis. I M. Ulvik, I. Helleve, & D. Roness (Red), *Skolens betydning* (s. 231 – 241). Fagbokforlaget.
- Bruun, E. F. (2018) Sceneteksten som aktiv partner. I V. Aune & C. Haagensen (Red.) *Teaterproduksjon. Ti produksjonestetiske innganger* (s. 155 – 178). Cappelen Damm Akademisk.
- Chemi, T. (2020). *Kreative lærerprosesser og æstetiske perspektiver. (Ud)dannelse for det hele menneske*. Universitetsforlag.
- Dewey, J. (1980). *Art as Experience*. Penguin Books.
- Eide, H., & Eide, T. (2017). *Kommunikasjon i relasjoner*. Gyldendal Akademisk.
- Farnes N., (2020). Estetiske virkemiddel i undervisningen. I M. Ulvik, I. Helleve, & D. Roness (Red.), *Skolens betydning* (s. 43 – 56). Fagbokforlaget.
- Fretheim, G. (2018). En scenografisk inngang til teaterproduksjon. I V. Aune & C. Haagensen. *Teaterproduksjon, 10 produksjonestetiske innganger* (s. 57 – 78). Cappelen Damm Akademisk.
- Gladsø, S., Gjervan, E.K, Hovik, L., & Skagen, A. (2005). *Dramaturgi: fortellinger om teater*. Unviversitetsforlaget.

- Guss, F.G (2017). *Barnekulturens iscenesettelser I, lekens dynamiske verdener*. Cappelen Damm Akademisk.
- Guss, F.G. (2017). *Barnekulturens iscenesettelser II*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hohr, H. (2013). Den estetiske erkjennelse. I E. Angelo & S. Karlsen (Red), *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk – og kunstpedagogisk utdanning* (s. 219 – 232). Cappelen Damm Akademisk.
- Høyland, B. (2021). *Lærers talespråklige praksisar i møte med andrespråk elever, en studie av variasjon og refleksjon*. (Doktoravhandling). Høgskulen i Vestfold.
- Haagensen, C. (2018). Gruppeprosesser og faseinndelinger i egenskapt teater. I V. Aune & C. Haagensen (Red.), *Teaterproduksjon, 10 produksjonsetiske innganger* (s. 179 – 198). Cappelen Damm Akademisk.
- Haagensen, C. (2014). *Lived Experience and Devised Theatre Practice. A Study of Australian and Norwegian Theatre Student' Devised Theatre Practice*. (Doktoravhandling). NTNU.
- Isaksen, B. (2014). Kunstnerlæreren – mellom det kontinuerlige og det diskontinuerlige. I E. Angelo & S. Karlsen (Red), *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk – og kunstpedagogisk utdanning* (s. 184 – 194). Cappelen Damm Akademisk.
- Johannessen A., Tufte, P. A, & Christoffersen, L. (Red.) (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4 utg.). Abstrakt forlag AS.
- Igland, M-A. (2001). Mens teksten blir til læringstanker og felles bearbeidingsprosjekt. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspill og læring* (s. 241 – 269). Abstrakt forlag.
- Kristoffersen, A.M. (2020) *Mulighetsrom i møte mellom inkludering og estetisk tilnærming til læring i grunnskolen* (s. 52 – 75). *Journal for Research in Arts and Sports Education*. Vol. 4, No. 1
- Kulid, M., & Bjelland, C. (2021). Å øve på observasjon som kjernepraksis i lærerutdanningen, lærerestudenters erfaringer med observasjon som verktøy i første studieår. I H. Berdinesen (Red.), *Ny pedagogisk praksis i skolen* (s. 39 – 61). Dreyers forlag.
- Kvam, E.K. (2020). Oppleve undervisning. I M. Ulvik, I. Helleve & D. Roness (Red.), *Skolens betydning* (s. 127 – 144). Fagbokforlaget.
- Kvale, S., & Brinkman, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademiske.
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse: insider, teoriformer og praksis*. Fagbokforlaget.
- Kvithyll, T., & Aasen, A.J. (2011, mars). *Fem teser om funksjonell respons på elevtekster*. Skrivesenteret.no
- Lindstøl, F. (2017). *Fra tekst til episoder – en dramaturgisk analyse av lærerens undervisning*. I K. Kverndokken, N. Askeland, & H.H. Siljan (Red.), *Kvalitet og kreativitet i klasserommet* (s. 145 – 168). Fagbokforlaget.

- Lea, K. (2020). Fortellinger, forståelse og forandring. I M. Ulvik, I. Helleve & D. Roness (Red.), *Skolens betydning* (s. 71 – 88). Fagbokforlaget.
- Moe, M. (2017). «En sånn metafor, eller noe» - om elevstyrte litterære samtaler i videregående skole. I K. Kverndokken, N. Askeland & H.H. Siljan (Red), *Kvalitet og kreativitet i klasserommet – ulike perspektiver på undervisning* (s. 99 – 120). Fagbokforlaget.
- Myklebust, H. (2021). Korleis utvikla evna til kritisk tenking gjennom utforskende samtale? Dialog, autensitet og engasjement. I H. Berdinesen (Red.), *Ny pedagogisk praksis. Eksempler på praksisorientert forskning i Fagfornyelsen* (s. 163 – 190). Dreyers Forlag.
- Nyhus J.Ø., & Talsethagen A.S. (2020). *Dypt og grunnleggende norskfaglig: Dybdelæring i teori og praksis*. Fagbokforlaget.
- Otnes, H. (2007). *Følg med og følg opp. Verbalspråklig lyttemarkering i synkrone nettsamtaler*. Doktoravhandling. NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget
- Rasmussen, B. (2012). Kunsten å forske med kunsten. Et blikk på kunnen ut fra praksis-teori-relasjonen. I R.G. Gjærum & B. Rasmussen (Red), *Forestilling, framføring, forskning, metodologi i anvendt teaterforskning* (s. 23 – 51). Akademia Forlag.
- Repstad, P. (2014). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Universitetsforlaget.
- Roness, D. (2020). Lærelyst og motivasjon, noen teoretiske og empiriske perspektiver. I M. Ulvik, I. Helleve & D. Roness (Red.), *Skolens betydning* (s. 127 – 124). Fagbokforlaget.
- Rønning, B. (2018). Opplevelsesbasert Dramaturgisk analyse fra tekst til regikonsept. I V. Aune & C. Haagensen. (2018). *Teaterproduksjon, 10 produksjonsestiske innganger* (s. 127 – 154). Cappelen Damm Akademisk.
- Sandvik, L. V., & Emstad, A. B. (2015). Ledelse for læring i mulighetenes skole. I E. Angelo & A.B. Emstad (Red.), *Ledelse for læring i mulighetenes skole - Skoleledelse i skjæringsfeltet mellom allmenndanning og talentutvikling* (s. 122 – 142). Cappelen Damm akademiske.
- Scheldrup, A. (2012) *Kritisk tenking i klasserommet. Filosofisk metode i undervisning og veiledning*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Siljan, H.H. (2017) Være stille og fikle med ting, det er vel det viktigste. I K. Kverndokken, N. Askeland & H.H. Siljan (Red.), *Kvalitet og kreativitet i klasserommet – ulike perspektiver på undervisning* (s. 121 – 144). Fagbokforlaget.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk, samhandling og resultater i skolen*. Fagbokforlaget.
- St.Meld. 28 *Fremtidens skole*. NOU 2015. Kunnskapsdepartementet.
- Svennevig, J. (2001) *Språklig samhandling: innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. LNU

- Sæbø, A.B (2008). *Drama og elevaktiv læring. En studie av hvordan drama svarer på undervisnings – og læringsprosessen didaktiske utfordringer*. (Doktoravhandling). NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Sørly, R. & Blix B.H. (Red) (2017). *Fortelling og forskning: Narrativ teori og metode i et tverrfaglig perspektiv*. Orkana Akademisk.
- Sørly R.(2017). Narrativ analyse og innhold. I R. Sørly & B.H. Blix (Red.), *Fortelling og forskning: Narrativ teori og metode i et tverrfaglig perspektiv* (s. 99 – 107). Orkana Akademisk.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal Akademisk.
- Ulleberg, I. (2020). *Kommunikasjon mellom lærer og elev*. Fagbokforlaget.
- Ulvik, M. (2020). Estetiske erfaringer – hvorfor og hvordan. I M. Ulvik, I. Helleve & D. Rosness (Red.), *I Skolens betydning* (s. 19 – 38). Fagbokforlaget.
- Ulvund, M. (2012). Ekkoteater – praksisledet forskning innenfor et performativt paradigme. I R.G. Gjærum & B. Rasmussen (Red), *Forestilling, framføring, forskning, metodologi i anvendt teaterforskning* (s. 23 – 51). Akademia Forlag.
- Varkøy, Ø. (2014). Mellom relevans og frihet. I E. Angelo & S. Karlsen (Red), *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk – og kunstpedagogisk utdanning* (s. 171 – 183). Cappelen Damm Forlag.
- Vaage, S. (2001). *Å ta andres perspektiv. Grunnlag for sosialisering og identitet*. Abstraktforlag.
- Vetland, B.E, & Aase, K. (2018). *Kjenn deg selv som lærer*. Gyldendal Forlag.
- Wara T., & Rønnes, K. O. O. (2021). Stemme som unikt medium i pedagogisk handlingsrom. En fenomenologisk, performativ inspirert tilnærming til aksjonsforskning. I H. Berdinesen (Red.), *Ny pedagogisk praksis, eksempler på praksisorientert forskning i fagfornyelsen* (s. 164 – 191). Dreyer Forlag.
- Werler, T. (2015). Refleksiv improvisasjon. Undervisning og det uforutsette. I G-E. Torgersen (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette* (s. 283 – 296). Fagbokforlaget.
- Østern, A-L (2010). Estetisk tilnærming til læring. I H. Stenersen & O. Erstad (Red.), *Kunnskap i skolen* (s. 181 – 197). Tapir akademisk forlag.
- Østern, A-L., Stavik-Karlsen, G., & Angelo, E. (2013). Vitensformer i estetisk praksis. I A-L., Østern, G. Stavik-Karlsen & E. Angelo (Red.), *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling* (s. 273 – 280). Universitetsforlaget.
- Østern, A-L. (2014). Det uavsluttete. I A-L. Østern (Red.), *Dramaturgi i en didaktisk kontekst* (s. 169 – 174). Fagbokforlaget.
- Østern A-L (2014). Dramaturgisk handlingsrepertoar – åpning, bryting, møter. I A-L. Østern (Red.), *Dramaturgi i en didaktisk kontekst* (s. 9 – 18). Fagbokforlaget.
- Østern A.L (2014). Å tenke som en dramaturg i undervisningen. I A-L. Østern (Red.), *Dramaturgi i en didaktisk kontekst* (s. 19 – 36). Fagbokforlaget.
- Østern, T.P. (2009) *Meaning-making in the Dance Laboratory. Exploring dance improvisation with differently bodied dancers*. (Diss.). Theatre Academy.

Østern, T.P & Engelsrud, G. (2014). Læreren – som – kropp. I A-L. Østern (Red.), *Dramaturgi i en didaktisk kontekst* (s. 67 – 86). Fagbokforlaget.

Østern T.P, Selander, S., & Østern, A-L. (2019). Dybde//undervisning – sanselige designteoretiske og dramaturgiske perspektiver. I T.P., Østern, T. Dahl, A. Strømme, J.A. Petersen, A-L. Østern & S. Selander (Red.), *Dybde/læring - en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming* (s. 57 – 76). Universitetsforlaget.

Østern, T.P, Dahl, T., Strømme, A., Petersen, J., Østern, A-L, & Selander, S. (2019). Et intra-agerede prosjekt om dybde//læring. I T.P., Østern, T. Dahl, A. Strømme, J.A. Petersen, A-L. Østern & S. Selander (Red.), *Dybde/læring - en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming* (s. 15 – 27). Universitetsforlaget.

Østern T.P, & Strømme A. (Red.) (2014). *Sanselig didaktisk design, Space me*. Fagbokforlag

Utdanningsdirektoraret (u.å.-a). Læreplan i norsk (NOR01-06). Hentet i fra <https://www.udir.no/lkzo/nor01-06>

Utdanningsdirektoratet (u.å.-b). Læreplan i teaterensemble (MDD6-1). Hentet i fra <https://www.udir.no/kl06/MDD6-01>

Utdanningsdirektoratet (u.å.-c). Læreplan i bevegelse (MDD02-02). Hentet i fra <https://www.udir.no/kl06/MDD6-01>

Aandahl, A.C, Frugård, K.A., & Vang, B-M. (2021). *Verdibasert utviklingsarbeid*. I H. Berdinesen (Red.), *Ny pedagogisk praksis. Eksempler på praksisorientert forskning i Fagfornyelsen* (s. 321 – 342). Dreyers forlag.

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Master i kunstfagdidaktikk”

Bakgrunn og formål

Jeg skal gjennomføre en 2-årig masterstudie i kunstfagdidaktikk, ved NTNU, Program for lærerutdanning. I den forbindelse er det ønskelig å involvere 1. klasse drama og 7 dans/musikk elever ved XXXX videregående skole i dette master-prosjektet. Innsamling av datamateriell i uke 15 – 17, vår 2018. Masteroppgaven skal avsluttes høsten 2018, planlagt prosjektslutt november/desember 2018.

Jeg vil ta utgangspunkt i følgende problemstilling:

«Hvilke estetiske og relasjonelle verdier kan skapes i kunstfagdidaktisk arbeid med dramaelevers scenebearbeidelse av medelevers noveller i den videregående skole?».

En aktiv utforskning som vil resultere i en visning basert på novellene og elevenes bearbeidelse av dem. I denne studien blir forfatterne utsatt for tolkning av skapende elever og av tilskuerne, som kan tolke den sceniske bearbeidelsen på ulike måter. Teksten blir levende og vil leve sitt liv og kanskje kan det engasjere til økt skriveglede og tekstforståelse, både til forfatterne, de involverte elever og elevene som er tilskuere? Elvene vil tilegne seg grunnleggende kunnskaper om estetiske og relasjonelle verdier i tett samarbeid med en medelev sin tekst. Arbeidet kan være med på å utvikle praksis skolen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Datainnsamlingen kommer til å skje gjennom observasjoner, 7 noveller, fokusgruppeintervju av deltakende elever og fokusgruppeintervju av de 7 forfatterne, bilder og videologg av dramaklassen og refleksjonsnotat (lærer). Skolens ledelse er informert om dette forskningsarbeidet og har gitt tillatelse til dette forskningsarbeidet.

På bakgrunn av dette ber jeg om tillatelse til:

Å følge klassen i et prosjektarbeid – «Spill med noveller». Datamateriale kan bli analysert, tolket og brukt i min master-oppgave. Prosjektet skal etter plan avsluttes høsten 2018. Jeg vil etter dette oppbevare datamateriale i 2 år for å ha mulighet til å bruke det i utviklingsstudier/undervisningsformål. Datamateriale kommer til å oppbevares og lagres på NTNU, et kryptert program som er passord beskyttet. Videologgene og bildene vil bli slettet våren 2020.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg vil ikke samle inn opplysninger fra elevmapper og journaler, det vil kun bli innhentet informasjon fra undervisningssituasjoner og intervju.

Hva skjer med informasjonen om deg?

I den ferdige oppgaven kan det bli aktuelt å sitere noen samtaler mellom lærer og elever, og samtidig gi en beskrivelse av situasjonen. Elevene vil kunne kjenne seg igjen i publikasjonen gjennom bilder/videologg, men ikke gjennom navn. Både som lærer og masterstudent setter jeg stor pris på et godt samarbeid med både skole, elever, foreldre/foresatte. Alle parter vil bli orientert om mitt arbeid og hvilke resultat jeg kommer fram til.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Hvis du velger og ikke være med så vil dette ikke innvirke på relasjonen til meg eller skolen. Jeg vil ikke samle inn opplysninger av elever som ikke deltar, da vil de få et tilbud om et alternativt opplegg slik at de kan utelukkes fra ordinær undervisning og fra datainnsamlingen (f.eks videopptak).

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Hilde Marie Brørs, XXXXXX

Veileder: Tone Pernille Østern, mail: XXXXX

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta. Jeg/vi gir tillatelse til datainnsamling i klassen og bruk av disse i masterarbeidet.

Dato: _____

Elev: _____

Kryss av:

Jeg samtykker å delta i fokusgruppeintervju

JA

NEI

Jeg samtykker til at personopplysninger fra bilder og videologg kan publiseres og lagres etter prosjektslutt.

JA

NEI

Hilde Marie Brørs

Master student

Forespørsel om utsettelse av forskningsprosjektet

Forespørsel om utsettelse av forskningsprosjektet

”Master i kunsfagdidaktikk”

XXXXX 1. november 2020

Utsettelse av masteroppgave.

Bakgrunn og formål

Min plan var at jeg skulle gjennomføre en 2-årig masterstudie i kunsfagdidaktikk, ved NTNU, Program for lærerutdanning. I den forbindelse var det ønskelig å involvere 1. klasse drama og 7 dans/musikk elever ved xxxxxxxxvideregående skole i dette master-prosjektet. Innsamling av datamateriell ble gjennomført uke 15 – 17, vår 2018. Masteroppgaven skulle avsluttes høsten 2018, planlagt prosjektslutt november/desember 2018. Min målsetting ble ikke nådd, og jeg ber om en forlengelse av masterprosjektet, masteroppgaven skal avsluttes våren 2021.

Jeg vil ta utgangspunkt i følgende problemstilling:

«Hvilke pedagogiske verdier kan skapes i kunsfagdidaktisk arbeid med dramaelevers scenebearbeidelse av medelevers noveller i den videregående skole?».

En aktiv utforskning som vil resultere i en visning basert på novellene og elevenes bearbeidelse av dem. I denne studien blir forfatterne utsatt for tolkning av skapende elever og av tilskuerne, som kan tolke den sceniske bearbeidelsen på ulike måter. Teksten blir levende og vil leve sitt liv og kanskje kan det engasjere til økt skriveglede og tekstforståelse, både til forfatterne, de involverte elever og elevene som er tilskuere? Elvene vil tilegne seg grunnleggende kunnskaper om estetiske og relasjonelle verdier i tett samarbeid med en medelev sin tekst. Arbeidet kan være med på å utvikle undervisningspraksis skolen.

Datainnsamling:

observasjoner, 7 noveller, fokusgruppeintervju av deltakende dramaelever og fokusgruppeintervju av de 7 forfatterne og refleksjonsnotat (lærer). Skolens ledelse er informert om denne utsettelsen av forskningsarbeidet og har gitt tillatelse til utsettelse av dette forskningsarbeidet.

På bakgrunn av dette ber jeg om tillatelse til:

Jeg ber om en forlengelse av prosjektet til juni 2021. Alt datamateriell vil bli slettet etter endt studiet, våren 2021.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg vil ikke samle inn opplysninger fra elevmapper og journaler, det vil kun bli innhentet informasjon fra undervisningssituasjoner og fokusgruppeintervju.

Hva skjer med informasjonen om deg?

I den ferdige oppgaven kan det bli aktuelt å sitere noen samtaler mellom lærer og elever, og samtidig gi en beskrivelse av situasjonen.

Frivillig deltakelse

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

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Hilde Marie Brørs,

XXXX

Veileder: Tone Pernille Østern, mail: XXXX

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Ta kontakt med undertegnende hvis du har noen spørsmål angående studien.

Hilde Marie Brørs

Master student

Intervjuguider

1. Intervjuguide

– fokusgruppeintervju dramaelever

Kan du fortelle hva du liker å skrive om, og hvilke tekstoppdrag som inspirerer deg?

Er det noen som skriver på fritiden?

Hva tenkte du når dere fikk presentert dette prosjektet?

Hva tenker du når du hører ordet kreativ skriving?

Har du delt tekster du har skrevet med andre tidligere?

Hvilke forventninger hadde du til dette prosjektet?

Beskriv ditt forhold til faget norsk?

Beskriv ditt forhold til faget drama?

Har denne prosessen endret din oppfatning av fagene norsk og drama?

Kan du fortelle om din opplevelse når du leste novellene for første gang?

Er det noen scener eller øyeblikk du vil trekke frem fra visningen?

Hvilket forhold har du til novellen etter visningen?

Hvordan syns du gruppa har jobbet med teksten?

Hvilket konsept valgte dere som gruppe?

Har dere tolket teksten annerledes enn originalen?

Hvilke tolkninger/visninger vil dere trekke frem?

Hva er din erfaring med å låne en personlig tekst fra en medelev?

Sett at du fikk i oppgave å regissere visningen, er det noe du vil ha forandret? Hva ville du ha gjort annerledes?

Har du vært i kontakt med den som har skrevet teksten?

Jobbet dere annerledes med denne teksten fordi den var skrevet av en medelev?

Har denne prosessen gitt deg nye bekjenskaper fra dans/musikk-klassen?

Hva vil du trekke frem fra denne prosessen som har vært viktig for deg?

Hvordan opplevde dere meg som dramalærer i denne prosessen?

Hvilke andre lærere og fag kunne vært med i dette prosjektet?

Er det noe jeg kunne ha gjort annerledes? Av alt vi har diskutert, hva er viktigst for deg?

Har jeg forstått dere riktig? Stemmer oppsummeringen med hva dere har sagt?

Er det noe annet vi burde snakket om? Har vi glemt noe?

1. Intervjuguide

– fokusgruppeintervju forfattere

Kan du fortelle hva du liker å skrive om, og hvilke tekstoppgaver som inspirerer deg?

Er det noen som skriver på fritiden?

Hva tenkte du når norsklærer spurte om tillatelse til å bruke din tekst i dette prosjektet?

Hva tenker du når du hører ordet kreativ skriving?

Har du delt tekster du har skrevet med andre tidligere?

Hvilke forventninger hadde du til din tekst som scenisk form?

Kan du fortelle om din opplevelse når du så novellen ble fremført av medelever?

Er det noen scener eller øyeblikk du vil trekke frem?

Beskriv ditt forhold til faget norsk?

Beskriv ditt forhold til faget drama?

Har denne prosessen endret din oppfatning av fagene norsk og drama?

Hvilket forhold har du til teksten din etter visningen?

Hvordan syns du gruppa har jobbet med din tekst?

Har gruppa fått frem din intensjon med teksten?

Har gruppa tolket teksten annerledes?

Hvilke tolkninger vil dere trekke frem?

Hva er din erfaring med å låne bort en personlig tekst?

Sett at du fikk i oppgave å regissere visningen, er det noe du vil ha forandret? Hva ville du ha gjort?

Har du vært i kontakt med de som har jobbet med din tekst?

Har du jobbet annerledes med teksten hvis du viste at den skulle fremføres av andre?

Har denne prosessen gitt deg nye bekjenskaper fra drama-klassen?

Hva vil du trekke frem fra denne prosessen som har vært viktig for deg?

Av alt vi har diskutert, hva er viktigst for deg?

Har jeg forstått dere riktig? Stemmer oppsummeringen med hva dere har sagt?

Er det noe annet vi burde snakket om? Har vi glemt noe?

Intervjuguide

- Norsk lærer

Hva tenkte du når du fikk forespørsel om å låne noveller fra din klasse?

Hva vektlegger du når elevene jobber med friskrivning eller kreative tekster?

Hvilke forventninger hadde du til dette prosjektet?

Kan du fortelle om din opplevelse når du så novellene ble fremført av elevene?

Er det noen scener eller øyeblikk du vil trekke frem?

Hvordan syns du elevene har jobbet med novellene?

Hvilke tolkninger vil du trekke frem?

Hva er din erfaring med dette prosjektet?

Sett at du fikk i oppgave å forbedre dette prosjektet, hva ville du ha gjort?

Hva syns du er viktig i et tverrfaglig samarbeid?

Tror du elevene ville ha jobbet annerledes med teksten hvis de viste at den skulle fremføres av andre?

Hva vil du trekke frem fra denne prosessen som har vært viktig for deg?

«Spill med noveller»



Tekster skrevet av 1. klasse dans og musikk

Arbeidstittel: Fanget, nr. 1

Først shortsene, så t-skjortene. Mangler bare toalettsakene. Jobber som ei lita maur. Vandrer diagonalt. Fra venstre hjørne til høyre. Skal ha solbriller og solkrem. De ligger på badet. Kjøpt og dypt setter hun steg i gulvet. En og to og tre. Der har hun det. Nå er det bare å ta igjen glidelåsen. ZIP.

Melodien av hvordan vannet beveger seg fra høyre til venstre. Smelting av sola inn i hudcellene. Stillheten av å være helt alene.

Lappen ligger på kjøkkenbenken. Den har søl av kaffe. En dråpe der og to der. Hun må ha visst hatt det travelt. Ikke noe nytt. Tenker hun. Mora har aldri hatt tid til noen andre enn seg selv. Det er bare å overse. «Jeg kommer hjem senere. Middag i kjøleskapet. Glad i deg –Mamma». Akkurat. Åpner skapet. Skyver tomme syltetøyglassene til siden. Tar fram den ene. Der er de.

Lukta av grønne planter. Smaken av saftige frukt. Stillheten av tankene.

Setter inn pluggen i stikkontakten. Nå er det bare å huske hvordan far gjorde det. Først **start**. Så sende dokumentet fra PC-en. Der. **Akseptere** og **skriv ut**. De få sekundene føles ut som evighet. Fortere. Tenker hun. Snart ringer det. Snart.

Følelsen av hver og en sandsten, som beveger seg rundt tærne. Røde flekker av at det brenner under føttene. Stillheten av kroppen.

Hun er klar. Baggen i venstre-handa. Enda varme, billetten i høyre-handa. Pengene i jakkelomma. Det ringer. Hjertet suser fram og tilbake. 1,2,3,4,5,6,7,8,9, 10, 11, 12 ... Nei, hun kan ikke ombestemme seg nå. Rister vekk usikkerheten. Tar tak i dørhandtaket. Det føles så mjukt ut. Utrolig vanskelig å klemme det ned. Presser enda hardere. Enda hardere. Der.

Stillheten av sjela.

Dråpene virvler nedover ruta. Det virvler i hodet også. Gjorde hun rett? ... Ja, sier hun. Sjøføren svinger av til flyplassen. Nå er det ingen vei tilbake.

Stillheten. Nå kan hun slappe av.

Arbeidstittel: Fanget, nr. 2

To kamerater fra barndommen. To sjøfarere. To lykkelige menn med koner og barn. To individer som vet mer enn de burde. To liv som, om ikke lenge, vil ta farvel med hverandre og dem selv.

De er døende. Fanget i en ubåt på havbunnen. Ingen lekkasje, ingen eksplosive farer. Kun det dyrebare oksygenet som gradvis forsvinner. De har begge prøvd å åpne luken. Banket, slått, sparket og kuttet, men luken bare ler patetisk. De har oksygen igjen til et par timer, så vil døden banke på og åpne luken for å hente dem begge.

Mennene leter desperat etter noe som kan hjelpe dem ut og tilbake til overflaten. Ikke lenge etter finner en av mennene en pistol. En pistol med ett skudd igjen. Den andre mannen finner et sjakkspill med alle brikkene intakt. De gir begge opp letingen, og med tunge ord og stive nikk bestemmer de seg for å ta en runde sjakk. De plasserer et bord og to stoler i midten av ubåten. Begge setter seg anspent ned. Pistolen på gulvet, sjakkbrettet på bordet. Her skal de sitte helt til en av kongene faller. Vinneren får drepe seg selv med pistolen. Taperen må lide en langsom, kvelende død.

Spillet settes i gang. De vet begge at døden vil nå dem. Likevel spiller de som gale. Tanken på å slippe opp for luft og dø en pinefull død, gir dem vilje. Med alle tanker, følelser og ønsker sluppet løs i hodet, er de begge farlige menn. Farlige menn i bur. De forveksler blikk. Et skarpt blikk mot sjakkbrettet, et lengtende blikk mot pistolen, et blikk fylt av hat mot hverandre. Det gjør noe med en person. Det å vite at døden er så nær at du kan føle den. De puster inn giftig luft. Luft fylt med grådighet og tvil. De er ikke lenger to kamerater fra barndommen. De kjenner ikke lenger hverandres navn, hverandres interesser, hverandres mål i livet. De er ikke mer enn kontraster. Sort og kvit. Alt de vet om hverandre er at den fremmede de sitter ansikt til ansikt med, ikke fortjener en smertefri død like mye som dem selv.

Lufta blir tynnere. De hoster hver sin gang. En bonde går, en hest danser, en dronning marsjerer stolt. Til slutt.. faller en konge. På samme tid synker et hjerte og en tåre renner ned fra et kinn. Det høres et kort, kaldt, dødt *sjakk matt*. Deretter tukling med en pistol.

Sort holder pistolen skjelvende mot pannen og ser rett inn i øynene til kvit. De er tomme, ikke en tåre å se. Hans hjerte synker enda dypere. Akkurat nå er det helt stille. Så høres et skudd. En stol rykker på seg og pistolen treffer metallgulvet. Det lager et ekko i undervannskisten, så hører kvit det igjen. Stillheten. Kvit ser på mannen som lener overkroppen mot ryggstøt. Han stirrer rett på en fremmed. Hans gode venn fremmed. Uten kontroll over egen kropp, bryter han ut i gråt. Tårene renner som salt regn. En etter en kommer de, faller og lages på ny. Kvit vet ikke hvorfor han gråter. Kanskje fordi han tapte og skal snart dø på en av de verste måtene som finnes? Kanskje fordi han nettopp innså hvem den ukjente mannen i stolen var? Kvit hoster og han vet at tiden renner ut like fort som tårene hans. Han reiser seg ikke. Prøver ikke å slå på døren en siste gang. Forsøker ikke å ta opp kampen. Han har allerede tapt.

En halvtime senere faller kvit død om. Overkroppen treffer bordet med et smell og brikkene rister. Hans konge triller ned fra sjakkbrettet og akkurat i det den kvite kongen treffer det kalde gulvet, bekker den sorte. To konger, dekket av blod.. og tårer.

Arbeidstittel: Fanget, nr. 3

Han ble kastet nærmest kastet i cellen. Selv om han var bare fem år, viste de ingen nåde. Mannen og kvinnen sa han måtte lære seg å holde seg inne i denne cellen resten av livet. «For andre folk tar ikke dine ideer like lett som oss,» sa de strengt. Guttungen så seg forvirret rundt. Her inne var alt grått og alminnelig. Alle snakket vanlig, uten fargerike ideer. Alle lærte seg å tenke uten å gå for langt. Det gjorde også gutten. Og slik gikk tiden, uten spenning og eventyr. Han vendte seg til det Gutten ble til mannen og alt var fortsatt det samme. Nå hadde han glemt alt om sine fargerike og farlige ideer. Men så, plutselig en dag skjedde noe i cellen ved siden av han. Fangen i cellen hadde rømt fra fengselet. Han hadde på en eller annen måte fått sprengt hull i veggen. Menn og kvinner stod og undersøkte åstedet. De snakket høyt, og gutten, eller mannen fikk høre masse informasjon. Men det han interesserte seg mest for, var en sprekk i veggen som hadde blitt til på grunn av sprengingen. Han bøyd seg ned til hullet. Han la øyet sitt inntil og kikket. Med første øyekast husket han barndommen igjen. Alle fargene og ideene. Han kunne se den blå himmelen, den gule sola, og det grønne gresset. Det røde blodet, det grønne blåmerket, og det sorte hjerte. Han ville gå ut dit. Han ville dra på eventyr. Men visste ikke hvordan. Så kom han på at dette var bare fantasien hans. Han bestemte jo alt som skjedde. Så han slo i veggen og den eksploderte. Nå kunne han gå ut og gjøre alt han ville, og stoppe hver en person sa imot han. Han kunne gjøre hva som helst han ville. Alt. Dessverre for han, fikk nye folk fanget han igjen. Denne gangen maskerte folk, som sa han var gal. Men i denne cellen var ikke alt gråt og kjedelig. Her inne kunne hva som helst skje, bortsett fra at han ikke kom seg ut.

Arbeidstittel: Fanget, nr. 4

Han ser inn i det lave speilet. Fører blikket nedover kroppen mens han stryker fingrene forsiktig over den bleke, kalde huden. Han gransker hver pore. Kinnskjegget, og de korte neglene. Kroppen er så lang at de mørke hårstråene på hodet hans nesten ikke synes i refleksjonen.

Klærne fant han fram morgenen før. Han trer på seg ei sid skjorte og ei kvelende bukse, som ikke rekker lenger enn midt på rumpa. Det er slik han er ment å kle seg. Han puster ut, og går ut av det kjølige rommet.

Han kikker ned i bordplaten, uten og en gang irritere seg over dyret med vinger som surrer rundt hodet hans.

- Hallo? Kristoffer? Hører du hva jeg sier?

Han fester de grønne øynene i autoritetens blå. Han sitter som et spørsmålstejn på bakerste rad.

- Kan du fortelle meg hva svaret blir?

Han trekker på skuldrene, og ser ned i bordet igjen. Tankene hans er helt andre steder enn i det firkantede, gråmalte rommet.

Han åpner matboksen sin og møter en handskrevet lapp. Han trekker lett på smilebåndet og biter i mors hjemmebakke brød. Rundt bordet er det venner, latter og gode samtaler. Men han sitter utenfor denne sirkelen, selv om også hans stol står tett inntil bordet.

Han har alltid vært en slags rådgiver. En jentene har betrodd seg til, og en gutta kunne koddde vennskapelig med.

Svette kroppor løper rundt ham, der han står alene utpå gulvet. Han skal komme seg over til den andre siden, forbi hindringene. Krype under buer. Klatre over bjelker. De andre heier på ham. Han vet han klarer det.

- Kom igjen Kristoffer! Vis at du er mann!

Han kommer seg ikke av flekken. Buene blir lavere, bjelkene høyere, og han blir stående som en saltstøtte.

Store dråper treffer huden hans som et tropisk regnskyll. Hårvoksen glir ned pannen hans, og lander som små, hvite dammer på gulvet. Det er som om at alt det vonde forlater kroppen hans når han er i det lille, duggbelagte kabinetet. Han er ren nå. Lar alt vannet renne av, før han på nytt gransker den brede kroppen sin i speilet. De røde leppene, og lange vippene.

Klærne til mor ligger strødd utover gulvet rundt ham. Han synker oppgitt sammen igjen, og samler alt i en haug til vask. Et av plaggene lyser av gult og rosa. Han plukker det forsiktig opp, og holder det opp mot sin egen kropp. Kjolen når så vidt rett under knærne. Varmen stiger under huden, og for aller første gang smiler hun mot sitt eget speilbilde.

Arbeidstittel: Fanget, nr. 5

Jeg reiser meg. Sakte. Det er ingen andre her. Jeg er alene. Lyset er fortsatt av, jeg har litt tid igjen. Jeg ser rundt meg, jeg er ikke alene lenger. Noen meter foran meg sitter lillesøsteren min. Hun nynner på en sang, men stopper når hun ser meg. Hun roper til meg:

- Lydia, kom!

Det er ikke et rop om hjelp, ikke som det vanligvis er. Nå er det bare glede i stemmen hennes, ingenting annet. Et bredt smil brer seg om munnen min. Sola skinner selv om det bare er skyer på himmelen.

- Den er vakker, sier jeg mildt.

Jeg er kommet bort til henne nå. Hun holder en prestekrage opp mot meg.

- Den er spesiell, sier hun rolig. Den er ikke som alle de andre. Den kan aldri forsvinne, uansett hvor mange andre det er rundt den.

Jeg tar den imot og setter den i håret hennes. Hun smiler opp mot meg og tar meg i hånden. Den er ikke kald. Ikke slik den bruker å være.

Vi står og ser på hverandre en stund. Smilende, fra topp til tå. Det lange brune håret hennes er lengre enn vanlig, og med prestekragen ser hun ut som et helt vanlig barn. Hun har små fregner i ansiktet. De kommer bare frem om sommeren, når sola skinner. Øynene hennes er klarere enn jeg noen gang har sett dem. Mer grønn enn man skulle tro er mulig. Og smilet hennes. Smilet hennes. Det lyser opp hele verden. Det får deg til å smile, uansett om du har den aller verste dagen du kan tenke deg. Smilet hennes. Det eneste som er vakrere, er henne selv. Hun slipper hånden min og løper bort mot husken i treet. Den rosa sommerkjolen hennes flagrer i lufta. Det er fint å se den på henne igjen. Som om hun aldri tok den av. Mens hun løper lar hun armene gli opp ved siden av henne. Fri. Det er hennes tur. Ingen kan si noe på det. Jeg løper bort til treet jeg også. Hun sitter allerede på huska og ser utover det vakre landskapet. Jeg dytter i litt fart til henne, og hun ler. Høyt. Det er herlig å høre på, og jeg må le jeg også. Latteren hennes sprer glede og varme i kroppen min. Tenk at denne verdenen kan være så fin. Tenk at jeg kan få oppleve alt dette. Plutselig kommer lyset på og søsteren min begynner å skrike. Jeg står der helt stum, vet ikke hva jeg skal si. Vet ikke hva jeg skal gjøre. Tårer ruller nedover kinnene mine. Det eneste jeg vet er at det er dette som er virkelig.

Arbeidstittel. Hun dekker fremdeles på til begge, nr. 6

Hun dekker fremdeles på til begge. Hun vasker klær som aldri blir brukt. Hun ligger i en seng så altfor stor, like stor som posene under de brune, utslitte øynene hennes. Hun sover ikke, bombene rundt husets murvegger overdøver ensomhetens søvndyssige stillhet. Hun teller ikke lenger sauer, men skudd. Redd er hun ikke, krigens grådige tåker har allerede tatt fra henne alt hun hadde å gi. Hun vill aldri kunne skjønne hvorfor hun mistet ham, hun vil aldri kunne gi slipp... En gang var de to, dansende i blomsterenger. Etter mørkets utbrudd var det vanskelig å holde varmen, men i tre år klarte de det. De hadde vært to, to mot mørkets tåke, to mot alt. De stengte krigens kulde ute, mens militærets mange brev ble til aske i peisen. De kjempet imot, ville ikke la krigens hånd kvele dem, det var de som dominerte, de hadde kontroll.

En dag i Desember, krøp kulden opp under pleddet og vekket henne fra hennes siste natt med åttetimers søvn. Frostene hadde lagt seg opp langs vinduene, og listet seg inn i hjertet hennes. Hun kjente med en gang at noe var annerledes, men ante ikke alvoret. Hun strekte ut hånden sin, letende, men alt hun fant var et mykt laken, og en kald pute. Han var ikke der.

Hun kastet pleddet av seg, satte det mørke håret opp i en lav hestehale, og forlot rommet ute etter å finne ham. De nakne føttene hennes møtte det kalde gulvet i værelset som de i lang tid hadde kalt hjemme. Først landet øynene hennes på kjøkkenet i hjørnet, så på stuen, så på ytterdøren, som for første gang på flere år sto på vidt gap. Hun trakk pusten dypt, og løftet øyenbrynene slik at en fortvilet rynke formet seg i pannen hennes.

Utenfor døra så hun spor som lagde en uklar sti. Før hun tenke hadde hun snø opp til leggene, og den sviende kulden krevde å bli følt. Likevel fortsatte hun helt til hun kom ut i hagen, hvor stien ledet til et praktfullt eiketree som slitent bærte på tung snø. De hadde planlagt å bygge en trehytte i det treet, når krigen var over og mørket borte, men det virket så altfor lenge til. Så altfor lenge.

Hun fulgte stien nærmere, men bråstoppet idet hun fikk se ham, hengende fra treet. Hun ble gitt det siste minnet hun noen gang ville ha av ham. Tau om nakken. Blek og bevistløs, fredelig. Hun snudde ryggen til ham, ville ikke se, ville ikke akseptere.

Tankene raste så fort gjennom hode hennes, at hun ikke klarte å ta fatt i en. Plutselig var hun alene, alt hun hadde kjent var borte, ingen trygghet igjen. Tårene orket ikke trille. En klump bosatte seg i halsen hennes, å skulle bli der så lenge hun levde. Føttene hennes førte henne tilbake, veien hun kom. Tilbake til det lille husets trygge fire vegger. «Han lever, han er okei, han lever», gikk gjennom hodet hennes mens hun gikk inn døren med raske skritt.

Døren stenges med et smell. ... Hun bretter den grå genseren hans og legger den inn i skapet, ved siden av sokkene. Jakken hans henger hun på knaggen ved døra. Til slutt dobbeltsjekker hun at alt ligger perfekt, og ender opp med å brette genseren på nytt. Klokka er nesten fire, så hun skynder seg til kjøkkenet. Enken i fornektelse plukker fram det samme serviset hun alltid har brukt, og dekker på til to. For hun dekker jo fortsatt på til begge. Midt på bordet setter hun en rusten keramikkrug, fyller den med jord og lagde et lite hull. Såret, men håpefull planter hun et lite håp, et eikefrø.

Arbeidstittel: Det kalde stålet, nr 7

Hun dekker fortsatt på til begge. Hun tar ut de samme tallerkener som de brukte sist år, sammen med et par vinglass og sølvbestikket. Bordet er under et vindu dekket av en hvit duk, og det er fire stoler. Platene setter hun mot hverandre slik som de pleide å sitte sammen. Knivene setter hun på høyre side av platene med vinglassene over knivene, og gafler på venstre side.

Potetene er gjennomkokt og laksen er i ovnen. Hun åpner ovnen forsiktig, og bøyer ryggen bakover for å unngå den varme luften som stiger mot taket. Laksen er rosa og glinsende etter at smøret har smeltet i varmen. Hun kjenner en lunken varme gjennom grytekluten mens hun setter risten på benken. Potetene koker nesten over og dampen når taket. Det varme vannet treffer vasken og fordampner opp mot taket igjen, mens hun tømmer kjelen med poteter. Laksen flytter hun fra benken til midten av bordet, til høyre hvor hun skal sitte og venstre for der han pleide sitte. Potene setter hun mellom platene.

Et kjedelig måltid for en kjedelig kvinne som nå er enke. Hun setter seg ned ved bordet med hodet hengende ned og øyene lukket. Smerten vokser sakte fram som en blomst som åpner når sollyset treffer den. Hun løfter hodet sakte opp og retter opp nakken, mens smerten skjærer henne innefra. Lungene hennes sliter med å gripe luft. -"Hvorfor" hvisker hun lavt. De lukkede øyene blir varmere og samler væske, den bobler fram fordi den eter av drivstoffet. Hun åpner øyelokkene og ser rett fram der han egentlig burde sitte, tårene renner ned en etter en. Det er uvirkelig for henne at han ikke er der, han kommer aldri til å være der igjen. Aldri i livet. Aldri igjen.

Hun ser opp mot taket og studerer tømmerstokken som er festet fra det ene hjørnet til det andre. Den ligger bare et par centimeter ned for taket, og det var han som satte den opp da de kjøpte huset. Akkurat i dag er det sju år siden. Ti hele år var de sammen, ti hele år hvor han fylte livet hennes med glede og kjærlighet. Han pleide å kjøpe roser og appelsiner hvert år. Ingen var som han. Måten han så på ting var vakker, og en klovn var han. Han elsket å få folk til å smile, og hjelpe andre helt til han var utslitt. En uvanlig mann som jobbet hardt for å nå målet sitt, men samtidig kjenne andre sine verdier. Nå er det bare hun, alene og ensom uten selskap, og det var hennes feil. Tankene stormer rundt i hodet hennes. Hun tror på at den slags kjærlighet skjer kun en gang i livet, fordi de skulle egentlig være sammen til de ble gamle. Nå har døden skilt dem for alltid.

Hun skjærer og stikker gaffelen ned i poteten, løfter den sakte og sikter mot munnen. Knuser den i biter med tennene, men smaken er bare tom og kjedelig akkurat som hun er. Det var derfor alt dette skjedde, fordi hun var kjedelig og ikke underholdende. Han måtte ha noen som fikk han til å smile, til å være drivstoffet hans, til å drive han. Tårene hennes renner som en foss ned kinnene mens hun synes synd på seg selv. Det så mye som hun ville gjøre, men ingenting kunne endre hans vilje. Han lengtet etter noen som fikk han til å smile og var drivstoffet hans, og han traff noen.

Hun strammer musklene, samler nevene, står raskt opp og dytter stolen vekk med kraften. Frysningen danser ned huden hennes, fordi det var hennes feil. Hjertet

trommer fort og vil ikke senke farten. Huden reiser ser til gåsehud og hodet er utslitt etter en foss med tanker og følelser som sitter fast i huden hennes som skarpe piler. Det er for mye for henne å gå gjennom, det var ikke meningen at han skulle forsvinne for alltid. Det var ikke meningen å tømme kroppen hans tom for liv. Hun mente ikke å treffe han med det skarpe ubarmhjertige stålet. Det kalde reflekterende stålet svingte hun som om vinden beordret henne, som om den hvisket *“gjør det!!”*. Hendene hennes rister som de ristet den dagen, fordi skammen styrte hendene hennes til å skjule ham. Det ristet som hun var bundet av kalde stållenker. Bare med den kjappe bevegelsen rev hun ut glede og alt han noen gang eiet og kommer til å eie. Hun kommer aldri til å bli fri igjen, ikke etter sin ukontrollerte handling.

Synden hun påførte seg selv kan aldri bli tilgitt. Den sluker henne hel og hvisker sakte til henne at hun for evig og alltid er dens fange. Hun skal for evig og alltid bære smerten. Alene på kjøkkenet står hun med synden som sitter på skuldrene hennes. Om hun kunne gå tilbake og endre fortiden. Om bare hun kunne puste inn livs ilden i lungene hans for å sone det hun gjorde. Hun vet ikke om de kommer til å gjenforenes, men hun vil så gjerne se han i øynene og be om tilgivelse. Hun griper tak i håndtaket på skuffen og drar den ut. Hånden hennes griper tak i stålet som tapper livet, som ubarmhjertig tømmer kroppen tom for liv.

