

Trine Abbedissen

Drama som læringsform for empati

Hvordan kan empatisk kommunikasjon forsterke dramaarbeidet og bidra til økt empatisk kompetanse hos elever i 5. klasse?

Hovedoppgave i DRA3192 Praktisk-teoretisk master i drama og teater

Veileder: Ellen Foyn Bruun

Juni 2022

Trine Abbedissen

Drama som læringsform for empati

Hvordan kan empatisk kommunikasjon forsterke dramaarbeidet og bidra til økt empatisk kompetanse hos elever i 5. klasse?

Hovedoppgave i DRA3192 Praktisk-teoretisk master i drama og teater
Veileder: Ellen Foyn Bruun
Juni 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Det humanistiske fakultet
Institutt for kunst- og medievitenskap



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Studien undersøker hvordan drama- og teaterarbeid i skolen kan ha god nytte av empatisk kommunikasjon for å gi elever på 5. trinn empatisk handlingskompetanse, og hvordan dramaarbeid i seg selv er arbeid med empati. Dette fordi vi i drama- og teaterarbeid søker forståelse for rollefiguren eller noe annet utenfor oss selv, og gjennom det kan lære å akseptere andres forestillinger, følelser og fiksjoner. Problemstillingen er: Hvordan kan empatisk kommunikasjon forsterke dramaarbeidet og bidra til øket empatiske kompetanse hos elever i 5. klasse?

Studien ble utført på lærerens egen, nye 5. klasse i to timers økter, hver fredag i seks uker, høsten 2021. I studien ble det testet ulike dramametoder med en progresjon for rekkefølgen i designet av workshopene. Først trygghetsleker og oppvarming, før en fordypelse med å skrive en egen personlige fortelling, dukkespill, små rollespill og en forenklet form for forumspill.

For å lære om empati og gi elevene empatisk handlingskompetanse innebærer det faglig empati fra læreren, og valg av dramametoder som gir elevene erfaringer og refleksjoner som kan bidra til deres empatiske handlingskompetanse. Empatisk kommunikasjon mellom elevene, og mellom lærer og elev var i fokus. Elevenes kontekst og psykososiale utvikling ble tatt med som faktorer i designet av det praktiske forskningsprosjektet. Prosjektet ble gjennomført i norsktimer, og for elevene var dette deres første møte med dramaarbeid.

Abstract

The study investigates how drama and theatre work in primary school education can benefit from empathetic communication to give students in 5th grade empathetic skills, and how the drama work itself is work with empathy because in drama and theatre work, we seek an understanding for the character, role or something outside ourselves and what we can learn to accept actions, feelings and opinions of others.

The study was conducted in the teacher's own new 5th grade in 2-hour sessions, every Friday for 6 weeks, autumn 2021. In the study, various methods were tested with a progression over the weeks. First, warm-up games for establishing trust, then deepening the process for the pupils by asking them to write their own personal stories that were developed into puppet theatre, small role-playing games, and a simplified form of forum theatre.

To teach empathy and stimulate the pupils' empathetic competence, the teacher needs to be capable of showing their own professional empathy. By this, the drama methods chosen may contribute to the pupils' experiences and reflections as intended leading to their awareness of empathetic competence. Empathetic communication between the pupils, and between teacher and pupil, was in focus during the project. The pupils' context and psychosocial development were included as factors when planning and conducting the practical research project. The project was carried out during a Norwegian class Friday afternoon, and for the pupils it was their first encounter with drama.

Forord

I full jobb om dagen og på hjemmekontor om kvelden, langt borte fra NTNU har jeg skrevet denne masteroppgaven. Jeg har arbeidet hardt etter en streng timeplan og innholdet i denne oppgaven står for fatterens regning, men uten mine gode hjelpere hadde jeg aldri kommet i mål. De har alle viktige roller i denne prosessen. Anna S. Songe-Møller var den som sparket meg i gang både som lærer og masterstudent, hun har inspirert og motivert meg. Karolina Haugen og Kjersti Johansen Gilbert, mine gode venner har lyttet, diskutert og utfordret meg i elevsaker gjennom mange år. Under studiet har Kjersti også støttet meg med korrekturlesing, slik at dysleksien ikke ble et for stort hinder. Aud Berggraf Sæbø har gitt meg tips som har gjort ting klarere for meg. Når jeg har vært sliten og nede, har mine aller kjæreste vært der for meg. Mine sønner Christoffer Abbedissen Lorentsen og Marius Abbedissen Lorentsen, og min datter Gerd Sofie Abbedissen Førre har gitt meg teknisk support, kjærlig støtte og tro på sin mor. Min kjære og snille Nils Mostein har vært min fasilitator på hjemmebane med mat, husvask, tid, ro, forståelse og korrekturlesing. Mamma, Christine Andersen har hatt levering på dør av mat og utstyr som har forebygget smitte, slik at jeg ikke ble syk. For å få puslespillet til å gå opp, har ledelsen og nære kolleger på arbeidsplassen min virkelig støttet meg med fridager og tålmodighet. En av dem som virkelig har innsikt i mitt arbeid er Linn Breivik Gjerde, hun har lyttet motivert og gjort livet som fjernstudent mye lettere. Veileder Ellen Foyn Bruun har også gjort avstanden til selve studieplassen mindre med sitt digitale nærvær, og sine besøk på skolen. I tillegg har hun modellert og alltid møtt meg med empati. Aldri har jeg følt meg alene i denne prosessen med henne på laget. Mest av alt takk til mine elever som har trodd på meg, og vært 'med-forskere', de har lært meg mye om å være en 5. klassing og jeg har blitt veldig glad i dem. Vi skal arbeide videre med drama og empati mot en bedre verden for mennesker, dyr og naturen. Tusen takk til alle som har medvirket til at jeg nå skal levere denne oppgaven.

Theatre belongs to everyone. It is not the preserve of those with acting talent or the privilege subset of society. It is a joyful place to explore, question and explain our world's. (O'Grady, 2020, s. 71)

Figurliste

Figur 1. Papirdukkene	4
Figur 2. Tegninger - Giraffspråket	10
Figur 3. Tegning av empati, tegnet på første og siste workshop.	20
Figur 4. Elevene og dukken fra dukkespill om antikken.....	55
Figur 5. Scenografi og dukker fra dukkespill om antikken, mars 2022, etter prosjektet.	56



Figur 1. Papirdukkene

Innholdsfortegnelse

INNLEDNING	1
MASTEROPPGAVENS STRUKTUR	2
KAPITTEL 1 BAKGRUNN OG KONTEKST	3
KAPITTEL 2 TEORETISK RAMMEVERK	5
EMPATI OG DRAMAPEDAGOGIKK	5
EMPATISK KOMMUNIKASJON	7
<i>Giraffspråket</i>	9
DRAMAPEDAGOGISK RAMMEVERK	10
FIKSJONSKONTRAKTEN SOM TYDELIG RAMME	13
<i>Papirdukkenes potensiale</i>	13
<i>Fortelling</i>	14
<i>Forumteater og forumspill som pedagogisk metode</i>	15
KAPITTEL 3 METODE/FORSKNINGSDESIGN	16
PRAXIS – KNOW HOW, KNOW WHAT OG KNOW THAT	17
DRAMAPEDAGOGIKK SOM FORSKNINGSMETODE	18
EMPATISK KOMMUNIKASJONSMODELL	19
INNSAMLING AV DATA	19
FOKUSGRUPPEINTERVJUER	19
KAPITTEL 4 PRESENTASJON AV PROSJEKTET	21
PLANLEGGINGSFASEN	21
INTRODUKSJONSFASEN	22
FORDYPELSEFASEN	23
ETTERARBEIDSFASE	26
KAPITTEL 5 ANALYSE	26
PRAKSISFORTELLING 1 - REFLEKSIVE DRAMAMETODER, Å LÆRE GJENNOM DRAMA	27
PRAKSISFORTELLING 2 - FORUMSPILL I GRUPPER	31
PRAKSISFORTELLING 3 – JENTEGRUPPEN OG DUKKESPILL	35
PRAKSISFORTELLING 4 – SNUOPERASJONEN TIL SNORRE	39
KAPITTEL 6 DRØFTING	42
REFLEKSJONSSAMTALENES FUNKSJON	43
ELEVENS DRAMAFAGLIGE KOMPETANSE	43
EMPATISK KOMPETANSE OG AKSEPT	46
RELASJONSARBEID OG DELING AV PERSONLIGE FORTELLINGER	48
FRIVILLIGHET OG SPONTANITET	49
KAPITTEL 7 AVSLUTNING	52
REFERANSELISTE	56
VEDLEGG	58

Innledning

Våre elever har mye å lære, men vi lærere må også lære for å kunne gi barna kunnskapen de har behov for, og jeg ser forbedringspotensialer i forhold til empati i læringsmiljøet. Noen elever har kommunikasjonsproblemer med medelever eller lærere som de ikke føler seg trygge på. I et fenomenologisk perspektiv ser jeg at elevene får et redusert læringsmiljø, om de ikke opplever empatisk kommunikasjon. Min erfaring er at konflikter og manglende trygghet skaper hindringer i læreprosessen og derfor bør adresseres i klasserommet. I mitt arbeid har jeg også opplevd at kolleger og ledelsen ved skolen er opptatt av relasjonsbygging, trygghet og empati, men at det likevel ikke blir jobbet målrettet med dette i klasserommet. Derfor ville jeg undersøke hvordan drama- og teaterpedagogisk arbeid kan fremme kunnskap om empati og bidra til empatisk handlingskompetanse. Prosjektet inneholdt derfor dramametoder som hadde søkelys på å akseptere hverandre gjennom personlige fortellinger, samt å få ulike perspektiv i en aktuell utfordrende situasjon for elevene. Dramaarbeid og empati ble satt sammen for å undersøke hvordan empati kan læres gjennom drama, og hvordan dramaarbeid kan læres gjennom søkelys på empati.

Barna er vår fremtid og vårt håp. Samtidig lever vi sammen i en verden med store utfordringer. Rasisme, krig og miljøutfordringer tar visst aldri slutt. Skolen skal hjelpe dem til å bli skapende medmennesker som kan klare seg selv og bidra til et godt samfunn. Jeg er læreren og har elevene i klasserommet. Her kan mine valg av aktiviteter være avgjørende for elevenes utvikling. For at elevene skal bli alt det læreplanen og samfunnet ønsker, har de klasserommet som en arena å øve i. Akkurat hva innholdet i denne øvingen skal være, er det læreren som har ansvar for.

Min inspirasjon for å forske på empati og drama kommer fra et ønske om å forbedre egen og andres pedagogiske praksis. Jeg ønsker å utvikle elevenes empatiske handlingskompetanse i en stadig mer kompleks verden, men først og fremst handlingskompetanse i forhold til eget læringsmiljø. Før elever i 5. klasse kan forholde seg til å løse de store problemene i verden, trenger de først å erfare handlingskompetanse og mestringsfølelse i eget nærmiljø. Som lærer vet jeg at vi alltid må starte der eleven er nå og med hva de trenger nå. Derfor spurte jeg elevene før prosjektet hva de synes var vanskelig på skolen. Flere mente det var vondt å lese og fortelle høyt, mens de andre ikke hørte på eller saboterte med latter og småsnakk. Det elevene fortalte meg, gav mening fordi jeg også tidligere i min yrkeskarriere som lærer har observert at elever

vegret seg for å ytre seg, nettopp fordi de er redd for hva andre medelever sier eller gjør. Denne undertrykkende følelsen er til stort hinder for enkeltmenneskets følelse av frihet. Undertrykkelsen er også et hinder for empatisk handlekraft, for eksempel i mobbesituasjoner på skolen. Men også på et mer globalt nivå som for eksempel å tørre å stå imot rasisme, eller å tørre å stå opp mot miljøskadelige handlinger i samfunnet. En elev på 5. trinn er opptatt av andres anerkjennelse, men om eleven i tillegg er redd for undertrykkelse i klasserommet, er sjansen enda mindre for at eleven ytrer seg mot både mobbing på skolen og globale utfordringer.

Drama bidrar til å utvikle forestillingsevne, fantasi og kreativitet. Empati innebærer å kunne forstå hvordan andre har det og dermed kunne forstå andres perspektiv enn bare ens egne. Dramaarbeid og empati er nært knyttet sammen, og ved å øve opp kompetanse for å forstå at det finns flere perspektiver enn man hittil har trodd, vil man kunne få flere valgmuligheter for handling i eget liv, sosialt, følelsesmessig og etisk.

Masteroppgavens struktur

I kapittel 1 redegjør jeg for forskningskonteksten på skolen der jeg jobber til daglig som lærer med elevene i 5. Klasse. Her ser jeg på elevenes forutsetninger ut fra Erik Eriksons psykososiale faser og behov. Jeg redegjør for prosjektets rammer og etiske vurderinger. I kapittel 2 gjennomgår jeg de teoretiske begrepene som danner rammen for prosjektet, hvor jeg henter disse fra og hvordan jeg har valgt å kombinere og koble dem sammen. Teori om empati står sentralt sammen med ulike innganger til og konkrete metoder fra det dramapedagogiske fagfeltet. Kapittel 3 handler om forskningsmetodisk tilnærming. Her viser jeg hvordan det performative paradigmet har vært overordnet med ulike dramametoder og praksisforskning, som har blitt utviklet underveis som i aksjonsforskning/*Triple-Loop Learning* modell. Metodisk har jeg også gjort fokusgruppeintervjuer med elevene i etterkant av det praktiske prosjektet, i tråd med kvalitativ metode. I kapittel 4 presenterer jeg det praktiske forskningsprosjektet kort i sin helhet med de ulike fasene fra planleggingen til slutt og etterarbeidet. I kapittel 5 fordyper jeg meg i analysen som består av fire praksisfortellinger som belyser funnene mine som jeg reflekterer rundt underveis og bringer inn teorien. I kapittel 6 diskuterer jeg funnene mine og svarer på problemstillingen gjennom å se nærmere på utvalgte hovedtemaer for drøftingen. Til slutt følger oppgavens konklusjon, etterfulgt av en epilog.

Kapittel 1 Bakgrunn og kontekst

Jeg valgte min egen arbeidsplass som forskningskontekst, og det har betydd en konstant og flytende veksling mellom rollene som forsker/masterstudent, dramalærer og kontaktlærer. Jeg har som lærer lagt vekt på å tilpasse de dramapedagogiske undersøkelsene inn i skolens rammer og elevenes skolehverdag. Workshopene foregikk over seks fredager i elevenes norsktimer. Prosjektet foregikk som en del av min og elevenes skolehverdag. Læreplanen er her et viktig styringsdokument for læreren og dermed en selvsagt ting å forholde seg til som forsker i eget habitat. Empatisk kompetanse kommer under det tverrfaglige temaet, «Folkehelse og livsmestring», som er ett av temaene i den nye overordnede delen for alle skoletrinn og alle fag siden 2019, sammen med «Demokrati og medborgerskap» og «Bærekraftig utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Relasjonsarbeid, respekt for andre, samt det å håndtere egne følelser hører under livsmestring (Madsen, 2020, s. 9-10). Her kommer empati inn i forhold til relasjoner og det å kunne forstå, og se andres følelser for å handle/agere etter dette.

I læreplanen er det flere åpninger for å bruke dramapedagogikk som metode for å arbeide med livsmestring. Dette bidro til at jeg valgte å knytte masterprosjektet til min egen yrkesutøvelse og som kontaktlærer. Det er 21 elever i klassen, 12 gutter og 9 jenter. Fire av disse elever har tospråklige foreldre. Elevene var 10 år da prosjektet startet. De er i det Erik Erikson (2000) definerer som den konkrete operasjonelle fase, som er fra 7 til 11 år, og som kalles skolealderen i hans psykologiske utviklingsmodell. Ifølge denne teorien, vil elever i denne fasen svare og forklare seg ut fra hva de selv har opplevd. De vil forholde seg til sin egen virkelighet for å gjøre seg opp sin mening etter eget minne og virkelighet. I en klasse er det naturlig at elevene er på ulike nivåer. Noen av elevene vil være kommet til, det som Erikson kaller, den formelle operasjonelle fase (fra 12 år) der de også kan løsrive seg fra konkrete gjenstander og konkrete sammenhenger. De kan lage egne teorier og tenke kritisk. Klassen som helhet er på vei mot denne fasen, og for prosjektet mitt var det nyttig å ha med denne kunnskapen for å tilpasse aktivitetene og stimulere elevene til å strekke seg mot den formelle operasjonelle fasen. Med søkelyset på empati var hensikten å medvirke til at elevene fikk kunnskap og kompetanse som ville bidra til hver enkelt elevs utvikling og empati ut fra den enkeltes utgangspunkt.

Ifølge Erikson har min elevgruppe behov for anerkjennelse fra jevnaldrende (Erikson, 2000). De trenger trygghet til å ytre seg, være ærlige, dele tanker og følelser, samt være selvstendige og tørre å vise empati. Behovet for aksept fra jevnaldrende påvirker også mestringsfølelsen til

elevene. Vanligvis får noen elever mye aksept fra medelever, mens andre får mindre og kanskje ingen, og derfor opplever lite mestringsfølelse, som igjen kan føre de inn i en negativ sirkel i forhold til læring.

For at prosjektet skulle lykkes, var det en forutsetning med støtte hos skoleledelsen og kolleger. Deres støtte medvirket til å skape et godt samarbeid, ikke bare med elevene, men også med foresatte. I juni 2021 ble prosjektet godkjent av Norsk senter for forskningsdata, NSD (meldeskjema 231052) og i god tid før oppstart inviterte jeg foresatte til informasjonsmøte. Her informerte jeg om at alle elevnavn ville bli anonymisert og at lydfiler, foto og tekster ville bli oppbevart på separate enheter i henhold til gjeldende regler for forskning. Alle elevene ønsket å delta i prosjektet, og det ble gjort klart for alle at det alltid ville være mulig å trekke seg fra prosjektet, og at et alternativt undervisningsopplegg ville bli gjennomført dersom det ble tilfelle. Elevene var ikke kjent med drama som læringsmetode fra før. For noen var det helt ukjent, og på foreldremøtet mente noen foresatte at deres barn nok syntes det var litt skummelt. Som lærer har jeg alltid oppmerksomhet på elevenes velbefinnende og relasjoner dem imellom, så dette har jeg også fokusert på som leder av forskningsprosjektet.

Elevene i prosjektet er i skolealderen og i en fase der de søker aksept fra jevnaldrende. De trenger derfor oppgaver som de mestrer, for at det ikke skal gå ut over selvbildet. Det er viktig at oppgavene er i elevenes proksimale utviklingssone der eleven kan nyttiggjøre seg av hjelpere for å strekke seg mot det som er 'for vanskelig'. Det er her elevene lærer mest. Hjelperne er viktige faktor, og samarbeidet fungerer best om partner er jevnaldrende (Connery, John-Steiner, Marjanovic-Shane, 2018, s. 9). Læreren er også en hjelper, og derfor er det viktig at læreren gir elevene frihet i den kreative prosessen. Lev Vygotskij mener at uvesentligheter er en del av barnets kreative prosess og må ikke stoppes fordi det kan føre til stopp i kreativitetsprosessen (Vygotskij, 2013). For meg var dette en rettesnor som dramapedagog i prosjektet. Jeg så ikke på skrivefeil i elevenes personlige fortellinger, eller vurderte hvordan de pyntet papirdukkene sine med uvesentligheter, og jeg grep ikke inn om elevene tullet litt når vi jobbet, nettopp for ikke å hemme kreativiteten deres (Vygotskij, 2013, s. 58). Det sosiale og personlige aspektet er viktig for oppdagelsen av ny kunnskap for en elevgruppe, og dette innebærer refleksjoner og følelser (Connery, 2018, s. 9). Derfor er arbeid med empati, både som metode og innhold relevant for læring, og dramapedagogikk. Kreativitet og fantasi påvirkes av våre følelser, og har en felles referanse til våre følelser. Det skapes et kombinasjonsprodukt av fantasi basert på en felles følelse, eller et felles symbol for følelsen

(Vygotskij, 2013, s. 23). Arbeid med kreativitet kan derfor være sensitivt, og dramapedagogen trenger kunnskaper om elevens psykososiale nivå og hvordan hun best kan bevare den kreative prosessen.

Friheten for å ikke si noe bør også være til stede for elevene. Det kan være lurt å ha en regel om at det er lov å si «pass» fordi dette kan trygge elever som føler seg utsatt. Ana Marjanovic-Shane viser oss i sitt arbeid med lek og relasjoner at å føle seg frivillig inkludert i lek eller dramaforløp, øker muligheten for læring (Connery, John-Steine og Marjanovic-Shane, 2018, s. 262). Min identitet og væremåte kan også ses som en del av elevenes kontekst. Jeg er både kontaktlærer, dramapedagog og forsker med en intensjon om å være åpen og aksepterende, og i dramaprojektet har det ikke vært 'skoletingene' som skulle dominere, men det kreative. Mitt eget handicap med dysleksi ser jeg her som en særlig kompetanse for å forstå elever som synes det er vanskelig å lese høyt eller fremføre i klasserommet. Det kan være en av grunnene til at jeg ikke har hengt meg opp i eller latt meg provosere av 'feil' som er blitt gjort eller av uvesentlige handlinger fra elevene, så lenge ingen direkte skader eller undertrykker andre.

Kapittel 2 Teoretisk rammeverk

Det teoretiske rammeverket handler om empati, empatisk kommunikasjon og dramapedagogikk. Under dramapedagogikk kommer naturlig nok noen av teaterets verktøy. Ifølge *Pedagogisk ordbok* er empati beskrevet som evne til innlevelse i hvordan andre mennesker har det. Det ligner på sympati, men innebærer en sterkere grad av innlevelse og identifikasjon med andres følelser enn hva sympati gjør (Bø og Helle, 2008, s. 68). Psykolog Lisbeth Brudal går lenger og sier at evnen til å gjenkjenne andre menneskers følelser og intensjoner er medfødt og knyttet til en bestemt type hjerneceller som kalles speilnevroner (Brudal, 2020, s.13). Det motsatte av empati er egosentrisme, som vanligvis anses som en negativ væremåte hos mennesker, fordi egosentrisitet handler om selvsentring og selvopptatthet (Bø og Helle, 2008, s. 62).

Empati og dramapedagogikk

I arbeidet med dramapedagogikk og empati har Alison Grove O'Grady (2020) vært en viktig faglig støtte for mitt prosjekt. O'Grady viser til at det kreves forestillingsevne for å gjøre empati mulig, og for å forstå verden rundt seg. Hun skriver at «assembling a coherent world requires imagination in order to make possible, discussions regarding the cognitive capacities of

imagination and imagination as a generative learning activity» (O'Grady, 2020, s. 4). Å stimulere elevenes forestillingsevne er ett av hovedmålene for dramapedagogen, og derfor er arbeid med empati svært relevant. Ifølge O'Grady er empati både en kognitiv og emosjonell aktivitet som innebærer evnen til å lese følelsene til en annen person og handle/svare deretter, etter å ha forstått sosiale signaler i konteksten (O'Grady, 2020, s. 4). Empati betyr altså å kunne føle eller engasjere seg følelsesmessig med en annen persons tilstand, men det krever også mer enn å plassere seg selv i situasjonen til den andre. Det krever at du kan flytte fokus fra deg til en annen, altså flytte perspektivet du selv har.

Her ser vi parallellen til drama og teater som nettopp handler om å forestille seg noe som en annen, i en rollekarakter eller et 'annerledes' univers enn det dagligdagse. Teateret har historisk sett vært et redskap for å utforske det menneskelige ved å skyve grenser, bestride ideologier og forplante dem til å vende et speil til publikum. Teater provoserer frem reaksjoner og kritisk refleksjon gjennom meningsskapning, medfølelse, sympati og empati (O'Grady, 2020, s. 17). Det handler om å ta på seg rollen til en annen og prøve å forstå bakgrunnen for deres handlinger og følelser.

Det er vanlig å se på empati som et sosialt gode og derfor som en naturlig del av praksisen i skolen. Da kan teater og drama være en metode fordi vi kan se fordelene med en mer nyansert og effektiv påkalling av forståelse og tilrettelegging for empatisk arbeid (O'Grady, 2020, s. 19). I det overordnede temaet, Folkehelse og livsmestring, handler det blant annet om å håndtere tanker, følelser og relasjoner, ta gode verdivalg og forståelse mellommenneskelige relasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette forutsetter at læreren kan bruke empati profesjonelt i faglig sammenheng. Ifølge O'Grady er faglig empati knyttet til sosial intelligens på arbeidsplassen, og hos lærere med faglig empati vil det si å ha mindre fordommer fordi de møter elevene individuelt (O'Grady, 2020, s. 29). Det individuelle fokuset samsvarer, etter mitt syn, med dramapedagogens arbeid, og lærerens faglige empati kan dermed få stor betydning for hvordan elevene tilegner seg empatisk handlingskompetanse. Individfokusert er viktig, men det er samtidig viktig med fokus utover oss selv, og den verden vi lever i. Empati kan ses som en ingrediens for å klare å utjevne den sosiale urett i verden. Det er en uløselig kobling mellom sosial rettferdighet og empati, og begge deler må være til stede, for at empati skal bli til et hensiktsmessig og fleksibelt handlingsrepertoar som integrerer følelsesmessig flyt og kritisk tenkning (O'Grady, 2020, s. 32).

Empati er mulig fordi det er et skille mellom meg og deg, men jeg kan samtidig forstå og ta ditt perspektiv. Uten bevissthet om dette skillet er det ikke empati (O'Grady, 2020, s. 34). Empati betyr at man både evner å leve seg inn i den andres perspektiv, og samtidig beholder sitt eget. Her ser vi at dramapedagogikk kan være et eksemplarisk rom for å lære om empati fordi det tillater elevene å engasjere seg i ideer, problemer, relasjoner og ulike samfunnsforhold som på forskjellige måter fremmer spørsmål og undersøkelse av ulike perspektiver (O'Grady, 2020, s. 35). I dramapedagogikk er søkelys på læring gjennom lek, fantasi, kreativitet, kroppslige og sanselige erfaringer, perspektivtaking, samarbeid og dialogisk interaksjon. Disse elementene bidrar til læring for elevene og stimulerer til å ta ulike perspektiv. Her kan vi se at empati er en prosess som kan lære oss om hvilke personer vi selv er og ønsker å være, fordi vi gjennom empatisk handling kan bli mer klar over våre egne verdier, slik O'Grady (2020, s. 57) påpeker. Her ser jeg sammenfall med læreplanens tema, Folkehelse og livsmestring, og det jeg undersøker i min forskning om dramametoder og empati.

Empatisk kommunikasjon

Dramapedagogens kompetanse om empati og hvordan hun bruker sin empatiske kompetanse faglig, kan være avgjørende for å skape et trygt læringsmiljø. Dette fordi den faglige empatien innebærer å oppfatte elevenes følelser for å kunne handle deretter. Relasjonsarbeid er da ekstra viktig, og da særlig hvordan vi kommuniserer med hverandre, både som lærer og elev, og elevene seg imellom. For prosjektet mitt var Brudals, *Empatisk kommunikasjon, Et verktøy for menneskemøter* (2020) støtte og verktøy for å forstå empatisk kommunikasjon teoretisk og i praksis. Brudal har utarbeidet en modell der speiling av andres følelser står sentralt og evnen til aksepterende lytting. Hun viser til forskeren Giacomo Rizzolatti og hans oppdagelse på 1990-tallet av hjerneceller som gjorde en nøyaktig etterligning av et mønster en annen person gjør. Her argumenteres det for at vi har noen hjerneceller som speiler det vi ser og hører. Disse cellene ble kalt speilnevroner og gir oss, ifølge denne teorien, muligheten til å gjenkjenne andres følelser og intensjoner (Brudal, 2020, s. 24). Jeg mener at dette sammenfaller godt med drama og teaterarbeid, fordi drama og teater ofte skjer gjennom en kommunikasjon i en relasjon som fungerer best, dersom vi er oppmerksomme mot andre med hele sanseapparatet vårt. Brudal kaller dette speilmodus (2020, s. 26).

Å være empatisk forbindes også med at en person er lett å kommunisere med. For Brudal forstås derfor empatisk måte å kommunisere på som den foretrukne. Når det er empatisk kommunikasjon, er det også produktivt i forhold til læringspotensialet i et klasserom, fordi det

gjør det trygt for elevene. Brudal (2020) utdyper at en arbeidsmåte som fremmer empati, viser til praktisk bruk av empatisk kommunikasjon innen helse, skole, lederutdanning og i mellommenneskelige relasjoner generelt. Hun sier at det handler om det medfødte behovet for kontakt og dialog, og som kan ha en helsefremmende effekt hos mennesker (Brudal, 2020, s. 53). Dette beskriver hun i fenomenologisk perspektiv og viser til at empati er en medfødt evne knyttet til speilnevroner som også har betydning for vår evne til selvrefleksjon (Brudal, 2020). Dette sammenfaller med filosofen Jean Jacques Rousseau, en av forfedrene til det 20. århundres reformpedagogikk (Braanaas, 2008, s. 42). Rousseau argumenterte for at barnet skulle oppdras til naturlighet, fordi barnets naturlige opprinnelighet er god. Han mente at vi skulle ha tiltro til barnets naturlige modningsprosess, og at den iboende evnen til oppfostring måtte få en sjanse (Braanaas, 2008, s. 31). Her ser vi at man alt på 1700-tallet vendte ryggen til en pedagogikk basert på disiplinering, noe vi kan gjenkjenne i empatisk kommunikasjon og troen på denne evnen er noe som ligger medfødt.

I en firetrinns kommunikasjonsmodell som Brudal har utviklet, er empatisk kommunikasjon et verktøy i møte mellom mennesker. Hun viser til kommunikasjonen mellom en deltaker og en hjelper:

- Trinn 1, deltaker forteller sin historie, sitt narrativ.
- Trinn 2, deltakeren beskriver de følelsene som er forbundet med historien.
- Trinn 3, deltaker setter ord på tanker og refleksjoner i forbindelse med egen historie.
- Trinn 4, hjelper spør om deltager vil høre hans eller hennes tanker og refleksjoner til det som er kommet frem i de første tre trinnene (Brudal, 2020, s. 23-24).

I skolesammenheng er hjelperen læreren, og deltakeren er eleven. Trinnene er styrt av læreren, slik at elevenes historie, følelser, tanker og refleksjoner først og fremst får plass i kommunikasjonen. Læreren tilbyr til slutt å dele sine egne tanker og refleksjoner i forhold til hva som er kommet frem i dialogen. Intensjonen er at hjelperen skal gjenkjenne en følelse i seg selv og bruke den empatiske gjenkjennelsen sammen med sin faglighet til å ta en helhetsvurdering av situasjonen (Brudal, 2020, s. 106). Begge parter opplever de samme følelsene ved hjelp av speiling og gjenkjenning. Empatisk kommunikasjon er tenkt som en jevnbyrdig samskapning av nye virkeligheter gjennom fri utveksling av ideer og synspunkter (Brudal, 2020, s. 27). Trinnene i Brudals modell bygger på frivillighet og vil gi, når det lykkes, en følelse av frivillighet. Dette kan samsvare med lek og drama- og teaterarbeid der relasjonen mellom leder og deltaker baseres på likeverd som kan føre til samskapning. Dette vil si at begge parter bidrar og opplever det som et fellesskap, slik jeg ønsket med prosjektet mitt.

Brudals modell har vært viktig for meg som et bakteppe for min kommunikasjon med elevene for at de skal føle seg trygge og oppnå selvrefleksjon. Samtidig har jeg hele tiden søkt å være modell for empatisk kommunikasjon, slik at elevene selv skulle bli inspirert. Dette er også i tråd med Vygotskij's teori om lek som innebærer at de involverte må føle seg inkludert i leken for å kunne lære av den. Når man er likeverdige, kan man forstå situasjonen likt, og kommunikasjonen gjennom leken kan bidra til en god relasjon dem imellom som igjen vil føre til læring (Connery, John-Steine og Marjanovic- Shane, 2018, s. 262).

Giraffspråket

For at elevene lettere skulle forstå empatisk kommunikasjon, introduserte jeg giraff-språket som metode, inspirert av psykolog Marshall B. Rosenberg (2019) og hans ikkevoldskommunikasjon. Han brukte giraffens fysikk som et bilde på empatisk kommunikasjon. Giraffen har store ører og lytter derfor godt. Den lange halsen gir giraffen overblikk og med et stort hjerte, som giraffen, kan man sile sine handlinger gjennom. Når man inntar denne holdningen, vil det si at kommunikasjonen ikke oppfattes som angripende eller sårende (Rosenberg, 2019). For å konkretisere dette lærte vi om giraffer, og elevene tegnet giraffer med stort hjerte, store ører og lang hals.



Figur 2. Tegninger - Giraffspråket

Disse tegningene hang på veggen fremme i klasserommet helt fra starten av det praktiske prosjektet, og jeg kunne lett minne eleven på empatisk kommunikasjon ved å vise til giraffene våre.

Dramapedagogisk rammeverk

Dramapedagogikk forstås som en estetisk erkjennelsesform som vil si at læringen skjer gjennom handling som skaper mening. Læringsprosessen foregår som en praktisk-estetisk formgiving av det man undersøker. I drama skjer denne meningsdanningen ved at kroppen agerer gjennom et spill eller en dramatisering som handler om noe vi forestiller oss. Dette kan være fortellinger og erfaringer fra hverdagen vår eller oppdiktet fra fantasien, som myter og eventyr. Det er gjerne noe som kan inspirere oss til å dramatisere det. Det vil si at det vi starter med på en eller annen måte oppleves som spennende og interessant å utforske (Sæbø, 2010). Jeg er også inspirert av Nils Braanaas (2008, s. 132) og hans tanker om gruppelederen som er ikke-autoritær samt forsiktig med belønning og straff, men først og fremst aksepterende for elevenes ytringer. Jeg ville stimulere det følelsesmessige med fokuset på empati, og

samtidig ha omsorg for deltagerne og følge med på gruppedynamikkene underveis. Jeg ønsket å ha tiltro til gruppens egne ressurser og at elevene selv skulle finne løsninger på konflikter og spenninger som kunne oppstå under dramaarbeidet og leken. Dramaarbeid og barns lek er nært knyttet sammen, selv om dramaarbeidet har et pedagogisk formål. Barn som leker sammen i et rollespill, lager seg regler som de blir enige om. For eksempel i spill/konkurranse eller som sjørøvere, og prinsesser som får en prins. Enigheten i leken har verdi for relasjonen dem imellom, og den ligger nettopp i samskapningen av regler og fiktive verdener og karakterer (Connery, 2018, s. 255). Deltakelsen i å forestille seg noe, gir en følelse av å bli knyttet sammen. Dette styrker relasjonen fordi deltakerne har skapt noe unikt sammen, som bare de kjenner. Følelsen av fellesforståelsen for den fiktive verden og karakterene styrker relasjonen mellom de lekende og har en dypere betydning (Connery, 2018, s. 269).

Gjennom dramapedagogikk kan vi få hjelp til å forstå oss selv og andre bedre, og til å endre våre holdninger og handlinger i våre hverdagsliv. I prosjektet spisset jeg dette til empati og til det å lytte til hverandre samt bruke empatisk kommunikasjon. Det kan være sårbart å ytre seg i klasserommet foran medelever, på linje med det å lese høyt, fortelle noe og stille spørsmål. Som jeg har gjort rede for i kapittel 1, er disse elevene i en alder der aksept fra jevnaldrende betyr mye. Når barn lever seg inn i lek og 'later-som-om', kan de oppleve å 'glemme' bekymring for ikke å bli akseptert eller for ikke å mestre noe. Det samme kan man erfare med en rollefigur som lever i en annen 'virkelighet', og dermed oppleve at det man gjør, ikke skjer med én selv, men skapes av rollen i den dramatiske hendelsen. Tanken min var at elevene skulle få mulighet til å bli beskyttet og samtidig frihet til å være kreative, gjennom fiksjonens estetiske fordobling. Mulighetene for handling, tanke og følelser kan bli utvidet i dramaarbeidet, og man kan utforske egen kreativitet og andre handlinger, enn de vi pleier og i tillegg lære noe nytt. Den estetiske fordoblingen er et sentralt begrep i drama, som gir en unik mulighet til å utforske og ta andre perspektiver enn ens eget. Man er seg selv og samtidig en rolle, altså en fordobling (Sæbø, 2010). Empatiforståelse forutsetter nettopp å kunne ta en annens perspektiv, og dermed er drama et naturlig valg som nevnt tidligere for å lære om empati og utvikle empatisk handlingskompetanse.

Hvordan kan barn bli rustet til en fremtid som per i dag ser ganske dystert ut? Både klimakrise og krig kan forstås som egosentrisme, manglende perspektiv, anerkjennelse av andres følelser/smerte og innsikt i hvilke konsekvenser våre handlinger har for andre. Derfor er arbeid med empati og drama som metode, like aktuelt i dag, som da teater, ifølge Braanaas (2008, s. 30) for første gang ble satt på læreplanen av Johann Amos Comenius på 1600-tallet.

Dramatiske spill hadde som overordnet mål å forbedre mennesket etter trettiårskrigens grusomheter. Ved å styrke elevers identitet og styringsevne, ble dramatisk spill en fredsplan. Barna skulle lære å beherske virkeligheten på livets scene, for å skape fred i fremtiden (Braanaas, 2008, s. 30).

Kanskje dette er særlig viktig i den alderen min elevgruppe befinner seg i, slik at de ikke blir hengende i fasen der de ofte bare fortolker virkeligheten, slik at den stemmer med egne opplevelser (Erikson, 2000). Fantasi, kreativitet, mot til å spille ut ting med videre, bidrar til handlingskompetanse, initiativ og selvstendig tenkning, som innebærer evne til å mene noe og handle ut fra verdisyn. Filosofen John Dewey (2005) viste til sin pedagogikk om å lære gjennom handling, 'learning by doing', at elever skulle være aktive og skapende, ikke mekaniske kunnskaps-mottakere. Praktisk-estetiske aktiviteter ble ansett som metoder for å lære seg å leve livet samt utvikle kompetanse til å bli i stand til å *bidra* i samfunnet man lever i. Dewey mente også til at det praktisk-estetiske aktivitetene lå instinktivt i barnet selv, og undervisningen skulle bygges ut fra barnet (Braanaas, 2008, s. 46-47).

Dramapedagogikk er forankret i teaterkunsten og skuespillermetode der man bruke innlevelse eller *perezhivanie*, på russisk, for å ta den andres/rollens perspektiv. Dette blir brukt av Stanislavski innen skuespillertrening i forbindelse med å virkelig lære å forstå et annet menneske sine følelser, og dermed kunne leve seg inn i en karakter. Det handler om å leve seg inn i og prøve å forstå hva andre/en rollefigur føler, men samtidig være bevisst på at man er seg selv. Ifølge O'Grady er dette produktivt i klasserommet fordi man raskt får effekt og reduserer fordommer, samt øker empati i elevenes oppførsel og holdninger (O'Grady, 2020). Her ser vi tydelig at dramaarbeid er relevant for å arbeide med empati, slik O'Grady forstår det som både en kognitiv og emosjonell kompetanse som innebærer å lese følelsene til en annen (O'Grady, 2020, s.4). Vygotskij bruker også begrepet *perezhivanie* og forklarer at kognisjon og følelser er dynamisk relatert, "[v]i kan ikke spørre hva et barn lærte av en situasjon uten å ta hensyn til barnets følelser i den situasjonen" (Vygotskij sitert i Davis et al., 2016, s. 61-62). I mitt prosjekt har vi arbeidet med dette ved at elevene satte ord på hva de mente rollefigurene følte i de ulike situasjonene.

Fiksjonskontrakten som tydelig ramme

I det følgende vil jeg gjennomgå de dramametoder som ble tatt i bruk i prosjektet, og det første er prinsippet om at det er nødvendig med en tydelig fiksjonskontrakt for at elevene engasjerer seg og tror på fiksjonen. En tydelig fiksjonskontrakt, for eksempel gjennom lærer-i-rolle, gir elevene klare rammer og indikasjon på hva de skal forholde seg til. Dorothy Heathcote la stor vekt på fiksjonskontrakten, og hun utviklet lærer-i-rolle teknikken allerede på 1970-tallet (Braanaas, 2008) der læreren ikke skulle spille en fjern rolle, men snarere skape en rollekarakter og bli en del av dramatiseringen. Heathcote mente at det var en forutsetning for dramaarbeidet at elevene vil «være villige til å late som om, og tro på fiksjonen, at det var en absolutt betingelse» (Braanaas, 2008, s. 260). Derfor må man i innledningsfasen inngå en kontrakt med elevene om fiksjonen. Dette gjøres ved å forklare tydelig at vi skal gå i rolle, og spørre om det er greit for alle, og etablere en enighet i gruppa. Her vil jeg påpeke at dette i seg selv er empatisk kommunikasjon, fordi målet er å akseptere fiksjonen og gjøre den troverdig sammen. Selve fiksjonskontrakten kan vi se på som en konkretisering av aksepten for det som kommuniseres og at dette er en felles undersøkelse gjennom forestillingsevnen og lekens univers.

Gavin Bolton analyserte Heathcotes virksomhet og satte drama sentralt på læreplanene i England med *Drama as Education* (Braanaas, 2018, s. 258). Bolton mente at rollelek hadde en hovedfunksjon i skolen, og at det måtte være et mål med rolleleken, slik at den ble holdningsendrende (Braanaas, 2008, s. 267). Med hjelp av teaterets verktøy som spenning, kontrast og symbolikk skulle drama bli betydningsfullt for elevene, men samtidig mente Bolton av vi skulle ivareta barnets spontane og eksistensielle holdninger (Bolton i Grünbaum, 2008, s. 81). Om det følelsesmessige som hender i lek, spill eller drama, mener Bolton at det er like intenst som i en virkelig hendelse, nettopp fordi bevisstheten om at det er en forestilling/fiksjonen gjør at følelsene lettere kan slippe ut (Bolton i Grünbaum, 2008, s. 97).

Papirdukkenes potensiale

Når vi skal lage et dramapedagogisk opplegg, kan barns egen lek være nyttig inspirasjon. Vi kan se på hvordan de bygger sine forestillinger i leken, og hvordan de animerer gjenstander til andre identiteter. Papp, garn, filt og blomsterpinner kan bli til levende små dukker. I prosjektet valgte jeg å starte med produksjonen av dukken (Braanaas, 2008, s. 242). Når barn får nærhet til materialene som skaper dukken, er forbindelsen mellom barnets virkelighet og forestillingsevnen god, slik Ida Hamre (2003, s. 10) refererer til Donald W. Winnicott og 'det

mulige rommet'. Her er leken spontan, og gjenstander, som for eksempel dukker, kan fungerer som overgangsobjekt mellom det indre og ytre livet til barnet (Hamre, 2003, s.10). Jeg brukte dukkespill som dramapedagogisk grep fordi det innebærer forestillingsevne og innføling som er forutsetning for utvikling av empati og handlingskompetanse. Samtidig hadde jeg en tanke om at dukkeproduksjon og enkle dukkespill ville kunne fungere som en god introduksjon til dramaarbeidet, ved å la dem skape dem selv med materialer de selv valgte, og at de fikk dette 'produktet' med seg videre i prosessen.

Fortelling

Fortelling ble brukt på to måter i prosjektet. Jeg var forteller for å bygge relasjon med elevene, og jeg ønsket å inspirere elevene til å skape en personlig fortelling selv. Ifølge forteller Heidi Dahlsveen (2008) er navnefortellinger en god metode i en bli-kjent fase og relasjonsarbeid fordi akkurat navn er noe nært og kjent, som alle har et forhold til. I løpet av prosjektet skulle elevenes fortellinger formidles ved hjelp av dukkene. Innholdet skulle være personlige fortellinger, men det var likevel rom for å være kreativ og fantasifull. Arbeidet startet med navn og selvbiografiske fakta og ble utviklet til personlige fortellinger som også kunne inneholde usannheter, alt etter hva eleven selv ønsket. For meg var aksepten av elevenes kreativitet det viktigste, for å støtte deres mestring. Fortellinger kan gi livsmestring og med fordel brukes som et pedagogisk grep i skolen, skriver Tone Evensen (2021) i *Livsmestring gjennom fortellinger*. De personlige fortellingene trenger ikke nødvendigvis å være sanne, så lenge den som forteller føler seg komfortabel og trygg (Evensen, 2021). Når vi lytter til fortellinger, engasjeres hjernen både språklig, sanselig og emosjonelt. Forestillingsevnen og fantasien settes i gang, og gjennom muntlig fortelling kobles hjerne og hjerte sammen. Det som fortelles knyttes til våre følelser og får hjernen til å produsere oksytocin, som igjen øker tilliten, sjenerøsitet, tilhørighet og empati til andre (Evensen, 2021).

Dette stemmer også overens med min erfaring med å fortelle min egen navnefortelling. Å fortelle min navnehistorie om Abbedissen-navnet har gjennom årene styrket meg selv og relasjonen til mine elever, fordi de har fått innblikk i min fortid og mitt navn. Når vi forteller om oss selv, skapes en narrativ identitet (Bjerkestrand et al., 2016). Når vi i en gruppe viser/forteller våre identiteter er dette relasjonsarbeid som kan gi trygghet i gruppen og empati for hverandre, fordi vi får kjennskap til hverandre. O'Grady viser også til et annet argument for at vi lærere deler våre egne fortellinger, for at vi arbeider med egne livshistorier, krever det at lærere ikke bare jobber med hodet, men også tenker fra hjertet (O'Grady, 2020, s. 39), og

dette er selvsagt relevant for prosjektet mitt. En personlig fortelling kan ses som en livsfortelling, slik professor Héctor Pérez Prieto (2014) sier at livsfortellinger kjennetegnes av jeg'et i fortellingen har også fortelleren sin kontekst og perspektiv. Våre livshistorier er viktig kunnskap for samfunnet vi lever i, samtidig som det er et sosialt behov for oss å dele dem. Dette gjelder også barn og skoleelever i klasseromssamfunnet.

En forteller har et ansvar for energiflyten i relasjonen til tilhørerne, for at energien skal overføres fra fortelleren (Dahlsveen, 2008). Fortellerens verktøykasse handler om komposisjonen av fortellingen, språket, karakteriseringer, dramaturgien i formidlingen, stemmebruk, kroppsbruk, kommunikasjon og fortellerens personlige uttrykk (Dahlsveen, 2008). Alle disse verktøyene kan være med å holde energiflyten mellom forteller og publikum gående. For at en fortelling skal bli fortalt, må tilhørerne også komme med såkalte tilbakekoblinger, slik at fortelleren får energi til å drive fortellingen videre (Dahlsveen, 2008), altså holde energiflyten i gang. Dette kan vi se på som aksept for det som fortelles, og dersom dette mangler, mister fortellerne energien. Elevene i min klasse uttrykte i forkant av prosjektet at det å fortelle foran hele klassen, kunne være skummelt. De var redd for å ikke bli akseptert og kanskje ledd av. Elevene hadde altså allerede en forståelse for at medelevers negative energi påvirker den som skal fortelle noe og om tilbakekoblingene under fortellerstunder. Dette mener jeg handler om empatisk kompetanse, og derfor var det relevant for meg å ha dette med i det teoretiske rammeverket omkring om muntlig fortelling.

Forumteater og forumspill som pedagogisk metode

Forumteater er en teaterform hentet fra Paulo Freire og Augusto Boal (Freire 1970, Boal, 1992). Boal var inspirert av pedagogikken til Freire (1970), som kjempet mot sosial og politisk uro i Brasil på 1960-tallet. Freire mente at det måtte til en bevisstgjøring for mennesker om at de ikke var 'objekter', men subjekter som kunne skape sosiale endringer (Freire, 1970, s. 19). Han hadde en tro og tillitt til mennesker om at de kunne utforme verden selv (Freire, 1970, s. 23). Samme tenkning lå til grunn for Boal, grunnlegger av *De undertryktes teater*, som er en fellesbetegnelse for hans metoder. I boken *Games for Actors and Non-Actors* introduserer Boal (1992) prinsipper og praktiske øvelser som viser metoder for hvordan vanlige folk, ikke skuespillere, kan jobbe for å oppnå endring. Under arbeidet fra scenen innså Boal at den fjerde vegg var en hindring i kommunikasjonen mellom skuespillere og publikum. For at teateret skulle være direkte brukbart for publikum, kreves det mer direkte kontakt. Boal og hans teaterkompani utviklet spill og aktiviteter som skulle inkludere vanlige folk i utforskning av

egne liv og sosialpolitiske undertrykkelser (Prendergast og Saxton, 2006, s.103). Teateret ble en metode for deltakerne å skape diskusjon samt øve på handling mot ekte sosial endring. Praksisen utviklet seg, og etter hvert ble forumteater til.

I forumteater er intensjonen at deltakerne får økt perspektiv og forståelse for den som er utsatt for undertrykkelse, og at man får testet ut handlinger som kan endre situasjonen. Det er en prosess med prøving, feiling, handling og refleksjon. I prosjektet mitt var intensjonen at forumspill som pedagogisk metode skulle fungere som en generalprøve på virkeligheten, og en forberedelse på fremtiden (Byréus, 2005). Elevene skapte små fiktive spill som handlet om å ikke bli akseptert, forstått som 'undertrykt, og derfra utforsket vi følelser og alternative løsninger i fiksjonen. Målet med forumspill er å endre seg fra å være en passiv deltager, til å bli en aktiv medskaper (Byréus, 2005). Når vi arbeidet med dette, tok vi også i bruk rollebytte og tankebobler som teknikker, inspirert fra Adam Blatner (Blatner i Linds og Vettraino, 2015). Rollebytte utføres ved at deltakerne bytter roller, mens tankebobler gjøres ved at en i publikum får i oppgave å forestille tankene til en av rollefigurene. Her var intensjonen å stimulere elevenes egne refleksjoner og skapende dialoger gjennom aktiv deltakelse. Hensikten med disse teknikkene er nettopp å bruke empati kreativt for å oppnå forståelse og ulike perspektiver (Linds og Vettraino, 2015, s. 3).

Kapittel 3 Metode/forskningsdesign

Som dramapedagogisk praksisforsker, forstår jeg meg selv som en aksjonsforsker som tilrettelegger og deltar i skapelsen av dramaaktivitetene, med faglig ekspertise i det domene som jeg undersøker sammen med elevene. Praksisforskningen min kan plasseres i det performative forskningsparadigmet slik dette lanseres av Brad Haseman (2006). Det performative er her aksjonsrettet og har til hensikt å utvikle ny kompetanse og strategier for det kunstpedagogiske arbeidet. Aksjonsforskning kan forstås som forskning som har til hensikt å forbedre praksis og bidra med ny kunnskap til fagfeltet. Begrepet *Triple-loop Learning* (Dawson og Kelin, 2014) har vært nyttig som guide i praksisforskningen. Denne består av tre stadier som bygger på hverandre (Dawson og Kelin, 2014, 32-35), og i analysen vil jeg vise hvordan jeg benyttet meg av denne tilnærmingen som egnet seg godt, så lenge jeg forberedte hver workshop løpende etter den foregående. Jeg evaluerte kritisk hva som hadde fungert godt og mindre godt, og kunne dermed som refleksiv forsker utvikle min egen praksis.

Som refleksiv praktiker-forsker i mitt eget domene og på innsiden av forskningsprosjektet, har jeg en annen posisjon enn en ekstern forsker. Jeg har informasjon om konteksten som en utenforstående ikke har, og jeg har mulighet for å endre/forbedre min egen praksis etter det forskningsresultatene viser løpende. Jonothan Neelands (2006, s. 16) skriver om den refleksive praktiker-forsker at en refleksiv utøver, for eksempel en lærer, forstår og kan forbedre egen praksis mer enn en ekstern forsker. Ifølge Neelands handler dette om «the reflective practitioner position describes a particular self-orientation towards understanding and improving one's own practice rather than towards the research of practice by external researchers» (Neelands, 2006, s. 16). Man kan oppnå både selvinnsikt og større forståelse for andre, og dermed kunne effektivisere egen praksis som dramapedagog/lærer.

Neelands (2006, s. 18) understreker det samme som jeg har kommet frem til, at verdien av å arbeide *sammen* med elevene i forskningen er viktig, fordi denne samhandlingen har en sterk påvirkning på relasjonene deltakerne imellom i forskningen. Jeg var bevisst på å presentere prosjektet som et samarbeidsprosjekt for elevene. Neelands (2006, s. 18) mener at den reflekterende forsker som er på innsiden av forskningen, i hovedsak ser på forskningen som et samarbeidsprosjekt med de andre som også er på innsiden. Sammen med dramametodene var refleksjonen med elevene og meg selv en viktig strategi for å sette ord på erfaringene underveis, og for å forstå oppnådde kunnskaper og nyoppdagelser. Med dette ønsket jeg også at den felles erfaringen elevene og jeg fikk, skulle bli en del av klassens identitet som forhåpentligvis ville styrke læringsmiljøet. Nærheten gjorde det også lettere å fange opp hvilke praksisfortellinger som ble mest relevant for analysen.

Praxis – know how, know what og know that

Forskningsmetodisk har jeg også blitt inspirert av Robin Nelsons (2013) modell for praksis som forskning gjennom kunstnerisk/kunstpædagogisk praksis. Hans modell kombinerer teori og praksis på en relevant måte for mitt prosjekt, og den kan godt kombineres med *Triple-Loop Learning* modellen som refleksiv dramapedagogisk forskningspraksis. Nelsons modell tar utgangspunkt i det man har med seg som profesjonsutøver inn i forskningsprosjektet for så å introdusere og utvide perspektivet med aktuell teori for å bedre forstå praksis samt kunne utvikle denne videre. Denne typen teorifundert praksis får da hos Nelson (2013, s. 39) betegnelsen *praxis* og integrerer de tre 'fasene' eller perspektivene, som han kaller *know how*, *know what* og *know that* (Nelson, 2013, s. 37).

Know how handler om kroppslig kunnskap og kunnskaper vi har fått gjennom våre erfaringer (Nelson, 2013, s. 37). Nelson skriver om sensorisk-motorisk dyktighet som kan føre til handlinger som kommer fra den tause kunnskapen vi har (Nelson, 2013, s. 41). Her vil jeg si at min lærererfaring og utdanning innen drama og teater var et godt utgangspunkt for denne typen praksisforskning, der intuisjon og internalisert taus profesjonskunnskap brukes direkte og anerkjennes, også som forskningskompetanse. *Know what* handler om det å stoppe opp for å reflektere, samt regelmessig gå ut av prosessen for å overvåke sin egen forskningsprosess og hvordan metodene man har tatt i bruk, virker og kan utvikles (Nelson, 2013 s. 37). For prosjektet mitt er dette konkret knyttet til modellen om *Triple-Loop Learning* og refleksiv praksis (Dawson og Kelin, 2014, Neelands, 2006). *Know that* hos Nelson handler om det teoretiske rammeverket og de begrepene som brukes og utvikles i dialog med praksisforskningens *know what* og *know how* (Nelson, 2013 s. 37).

Metodisk beskriver Nelson hvordan man som praktiker-forsker arbeider parallelt med å tilrettelegge for ny erfaring, kunnskap og innsikt i kunstnerisk/kunstpedagogisk praksis (Nelson, 2013). Nelsons modell passet godt til mitt prosjekt, siden jeg ønsket å få mer kunnskap og kompetanse rundt egen pedagogisk praksis samt bedre teoretisk forståelse for hvordan drama kan bidra til å styrke empati og skape trygge læringsrom med sjenerøsitet og toleranse for ulikhet. Hans modell inviterer til en dynamisk dialog mellom det man kan fra før, hvordan dette utforskes gjennom praksis og settes i perspektiv med relevant teori.

Dramapedagogikk som forskningsmetode

Dramametodene vi brukte skapte refleksjoner over det som skjedde i leken og dramatiseringene. De praktiske metodene som ble utforsket og utviklet var forankret i dramapedagogisk teori og tenkning, noe som jeg har gjort rede for og begrunnet under teorikapitlet. Der begrunner jeg også hvorfor jeg mener disse var relevante for å arbeide spesielt med empati på dette alderstrinnet. Dukkespill ble introdusert for å stimulere elevene til å forbinde den indre og ytre livsverden (Hamre, 2003, s.10). Bruk av egenskapte papirdukker i lek og spill var ment å gi mening for eleven ved å knytte empati til deres eget liv og samtidig stimulere forestillingsevnen. Intensjonen var at elevenes egen fortelling skulle skape følelser og empati hos og for hverandre, som igjen skulle gi økt empatisk læringsmiljø for elevene. Forumspill ble brukt til utforsking av elevene selv, hva de følte og tenkte, når medelever forteller og de selv må/skal lytte. Som alt dramaarbeidet som ble utforsket, var det fokus på

elevenes aktive og skapende deltakelse. Metodisk la jeg vekt på å være åpen om at prosjektet var et samarbeid mellom elevene og meg, og de var viktige og uunnværlige for prosjektet og resultatene.

Empatisk kommunikasjonsmodell

Empati var del av det teoretiske rammeverket og samtidig en viktig del av den metodiske tilnærmingen, etter Brudals modell om empatisk kommunikasjon (Brudal, 2020). Denne brukte jeg bevisst for å styrke samarbeidet og å trygge elevene, slik at de kunne yte sitt beste i trygge rammer. At jeg brukte empatisk kommunikasjon, var også ment som modellering for elevene for hvordan det var ønskelig at de kommuniserte med sine medelever. Derfor var empatisk kommunikasjon en metode for å bidra til å styrke kompetansen til elevene. Sjiraffspråket ble en forenkling av hvordan vi snakket om empatisk kommunikasjon og en metode å arbeide etter når vi kommuniserte med hverandre.

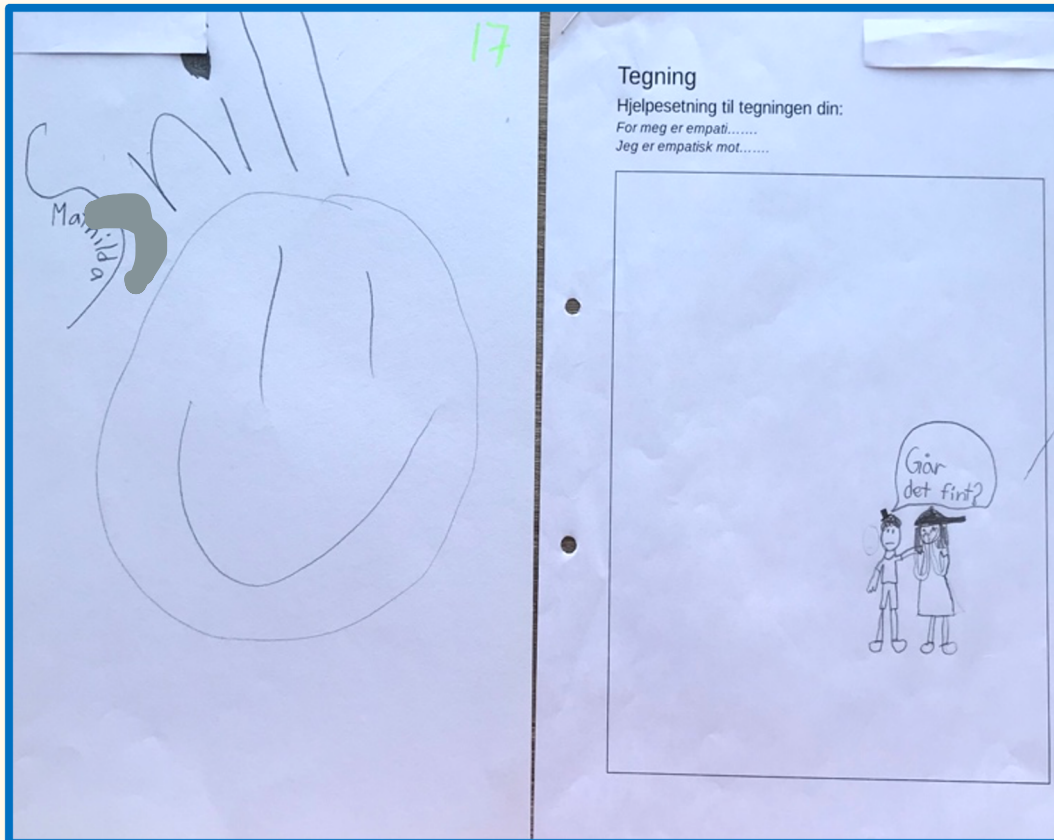
Innsamling av data

Jeg laget meg en rutine på arbeidet med å samle inn data, som ble til en logg med observasjoner og refleksjoner. Denne kaller jeg for refleksjonslogg. Refleksjonsloggen ble utfylt i tre omganger, denne ble systematisert og lagret uten at uvedkommende hadde tilgang. Jeg benyttet også lydopptak for å kvalitetssikre refleksjonsloggen og registrere tonefall hos meg selv og elevene. Lydopptakene ble gjort med en egen lydopptaker og lagret på en egen disk etter hvert, og var ikke tilgjengelig for uvedkommende. Oversikten på lydopptakene gjorde det enkelt å kunne gå tilbake til workshopene for å finne mer informasjon eller kvalitetssikre informasjon. Etter første og siste workshop ble det tegnet og skrevet tekster som en forlengelse av dramaarbeidet. Elevene fikk i oppgave å tegne og skrive hva de mente empati er. Disse oppgavene ble gjort rett etter hverandre, fordi jeg ville ta hensyn til elevenes kompetansenivå. Noen elever liker å tegne og har ikke problemer med å uttrykke seg, mens andre synes det er lettere å ytre seg gjennom ord. Jeg ville fange opp begge typer. Dette materialet skulle brukes for å se utvikling, men også som metode for å få frem refleksjon hos elevene.

Fokusgruppeintervjuer

I etterkant av det praktiske prosjektet gjennomførte jeg fem fokusgruppeintervjuer med elevene i grupper på 4-5 elever for å få vite mer om hvordan de hadde erfart prosjektet. Intervjuene var semistrukturerte med en intervjuguide som utgangspunkt, men samtidig åpnet jeg opp for andre

ting de eventuelt ønsket å snakke om. Ved å ha disse fokusgruppeintervjuene fikk jeg bedre forståelse av om elevene og jeg hadde samme oppfatning av hva som skjedde og hva som ble sagt under workshopene. Fokusgruppeintervjuene fungerte som en metode for å gjenta læringsinnholdet og våre felles refleksjoner om dramaarbeid og empati. Fokusgruppeintervjuene markerte at prosjektet var slutt og ble en avrunding på det viktige arbeidet vi hadde gjort sammen. Elevenes hadde gitt et avgjørende bidrag til mitt masterprosjekt, og jeg ville vise elevene at de hadde eierskap til forskningen.



Figur 3. Tegning av empati, tegnet på første og siste workshop.

Kapittel 4 Presentasjon av prosjektet

Jeg vil her presentere prosjektet i ulike faser, planleggingsfasen, introduksjonsfasen, fordypingsfasen, fokusfasen og etterarbeidsfasen. Empatisk kommunikasjon og relasjonsarbeid ligger som et bakteppe under hele prosjektet og som del av dramaarbeidet med elevene.

Planleggingsfasen

Høst 2020 og vår 2021 brukte jeg til å orientere meg i teori og forskningsmetoder, samtidig som jeg fikk lagt opp de praktiske rammene for prosjektperioden på skolen. Alle nødvendige avtaler var signert i god tid før den første workshopen som var 17. september, etter at NSD hadde godkjent prosjektet, og det forskningsetiske var klarlagt. Jeg gjorde en samarbeidsavtale angående min masterforskning mellom Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) og skolen i mai 2021. En avtale ble også inngått med elever og foresatte 7. september 2021.

Planleggingen av workshopene ble gjort i en fremdriftsplan (Vedlegg 2, se s. 62). Selv om detaljer i planen ble endret på søndager, var den et styringsdokument for hele prosessen, og utgangspunkt for gjennomføringen av workshopene. Prosjektet ble lagt til seks fredager og foregikk hovedsakelig i norsktimer. Jeg laget derfor en plan for progresjonen i de neste seks dramaworkshopene der jeg knyttet det dramapedagogiske søkelyset på empati til gjeldende kompetansemål i norsk for 5. til 7. trinn som:

- Å lytte til og videreutvikle innspill fra andre og begrunne egne standpunkter i samtaler.
- Å leke med språket og prøve ut ulike virkemidler og framstillingsmåter i muntlige og skriftlige tekster.
- Å utforske og beskrive samspillet mellom skrift, bilder og andre uttrykksformer samt lage egne sammensatte tekster (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Intensjonen var å gi elevene empatisk handlekraft i forhold til livsmestring, som er et av de tverrfaglige emnene i alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2020). For mitt prosjekt betyr dette at vi skulle lære hverandre å kjenne gjennom å få empati for hverandre ved å fortelle hverandre personlige fortellinger med papirdukkene som fortellere. I forumspillene var søkelyset på elevenes utfordring med å lytte til andre og kunne si ifra på en hensiktsmessig måte. Som reflekterende forsker i samarbeid med elevene som 'medforskere', kunne vi dra nytte av det vi

forsket på, og oppnå individuell og kollektiv innsikt sammen. Videre kunne vi forbedre vår samhandling med andre og hverandre (Neelands, 2006, s. 17).

Skolepresset mange elever føler ved høytlesing, å si sin mening, å si i fra, å vise frem noe eget kan være tøft for dem. Dramarommet skulle fungere som en annen måte å oppleve mestring på. Jeg ville at elevene skulle bety noe i felleskapet med sine personlige fortellinger, sine spesielle dukker, sine tanker og sitt bidrag til leken og rollespillet.

Introduksjonsfasen

I workshop 1 og 2 var hovedfokuset å bli kjent med tema, arbeidsmetodene og trygging av læringsmiljøet. I starten av alle workshoper hadde vi en oppvarming som satte søkelys på fysisk aktivitet, konsentrasjon, se hverandre samt å ha det morsomt sammen. Dette var lekpregede aktiviteter som *solen skinner på, fangevokteren* og *hi, ha, ho*.

I workshop 1 hadde vi en enkel navnelek i sirkel med bevegelser og stemmebruk for å øve på å ytre seg og bli tryggere. Vi fortsatte med navn, og jeg ville inspirere elevene med min egen navnefortelling, før de skulle skrive sin egen. Navnefortellingen min handler om hvordan navnet Abbedissen stammer fra en nonne i et kloster som ble drept, og senere ble et gjenferd som skremte de andre nonnene. Ruinene av dette klosteret ligger på det stedet mine forfedre kommer fra. Som forteller var jeg bevisst min rolle som dramapedagog og passet på å ikke briljere eller skape forventningspress hos elevene, men motivere dem ved å by på meg selv med min navnefortelling. Det å bygge relasjon til elevene ser jeg som viktig for at arbeidet skal lykkes, ikke minst i relasjonen elevene seg imellom. Ved å fortelle hverandre om sitt eget navn kan det høste anerkjennelse fra jevnaldrende, fordi navn er noe alle kan forholde seg til (Dahlsveen, 2008, s.11). Ved å bli kjent på denne måten var tanken at det skulle bli høyere terskel for å være ufine eller egosentriske mot hverandre. Elevenes individuelle fortellinger ble utviklet underveis ved at vi tilføyde mer og mer informasjon både på skolen og i hjemmelelse. Dette ble til slutt en personlig fortelling som ble delt ved hjelp av dukkespill.

Som progresjon var søkelyset på det å si sin mening og akseptere andres valg. Dette gjorde vi blant annet gjennom å si høyt hva vi liker og ikke liker, og gjennom 4-hjørner øvelsen (Byréus, 1992). 4-hjørnet øvelsen starter med at elevene får et dilemma hvor de må ta et valg i tillegg til

at får fire ulike svaralternativer. Valget tas med å stille seg fysisk i et hjørne av rommet der ett av svarene er skrevet på et ark, og deretter skal de begrunne sine valg.

Neste oppgave med navnefortellingen var å bygge den ut med personlige egenskaper. Elevene tegnet sin egen hånd på et ark, og på hver finger skrev de inn egenskaper. De fortsatte med å fortelle til hverandre om egenskapene pluss en ting de var redd for. Dette gjorde de mens de satt i par, og brukte hånden sin som om den var en dukke/figur.

På workshop 2 tok vi frem leksene i forbindelse med fortellingen, og mens vi satt i sirkelen, fortalte de fleste hva de har fått vite om sitt navn hjemme. Samtidig skulle vi også øve på empatisk kommunikasjon og være bevisste giraffspråket. Intensjonen her var at elevene skulle få dele og oppleve anerkjennelse, slik at de fikk mestringsfølelse og motivasjon til å gjøre fortellingen ferdig. Elevene fortsatte engasjert med skrivingen og lagret teksten på Classroom. På dette tidspunktet hadde alle en tekst som de leverte digitalt på Classroom, og jeg kunne skrive den ut til elevene på papir senere, samt sjekke innholdet for å gi veiledning videre. Eksempler på elevfortellinger kan leses i vedlegg 6. Som avslutning skulle elevene igjen inn i sirkelen og fortelle om hva nytt de hadde funnet ut om sitt navn.

Fordypelsesfasen

På workshop 3 og 4 ble papirdukken produsert, og elevene fikk øvd på empati gjennom dramaarbeidet med tankebobler og rollebytte. Jeg introduserte en enkel form for forumspill, og vi hadde en presentasjon av dette. Papirdukkene ble brukt som metode til å formidle den personlige fortellingen. Gjennom rollearbeid med dukkene, skulle dette styrke og forberede elevene til å delta selv i forumspill, samt styrke dem til å være modige med tanke på å velge empatisk kommunikasjon. Den eneste instruksjonen til å lage papirdukken var at den skulle ha et navn og tydelig ansikt. Elevene tegnet og klippet i papp, for så å klippe ut klær av filt, samt hår av garn. De limte på paljetter og hva de selv ønsket, og blomsterpinner ble brukt til å holde dukkene oppreist med. Målet var at de fritt skulle få utforme sine dukker.

På workshop 4 tok elevene velge om dukken skulle fortelle om dukkeføreren, eller om det skulle være eleven selv som skulle fortelle den personlige fortellingen. De fikk øve sammen, og før workshopen ble avsluttet ble alle dukkene samlet i den felles oppbevaringsposen til neste gang. I samme workshop arbeidet vi også videre uten dukkene

med dramaarbeid gjennom teknikkene tankebobler og rollebytte for å få frem tanker og refleksjoner fra flere perspektiv. Dette belyser jeg nærmere i analysen med praksisfortelling 1. Jeg presenterte forumspill med at vi sammen, også publikum skulle finne løsninger for den undertrykte i spillet. Siden dette var første møte med forumteater for elevene, valgte jeg å sette søkelys på metoden og ikke skapelsen av en fortelling til spillet. Jeg valgte å bruke elevenes egne tanker om hva de synes var vanskelig på skolen. Dette hadde jeg undersøkt før selve praksisprosessen, og det innebar at elevene syntes det var utrygt å lese høyt, fortelle noe i plenum og si sin mening. Jeg ba elevene lage små rollespill om deres opplevelser, når de ikke blir lyttet til eller tatt på alvor. Rollespillene ble også brukt til å utforske følelser ved bruk av rollebytte og å sette tankebobler på de ulike rollene. Vi utforsket hvordan egosentrisme føles og det motsatte – hva vi føler når vi er empatiske og blir møtt med empati. Dette var en øving til neste workshop der vi skulle bruke mer tid på forumspill.

Fokusfasen

I workshop 5 og 6 var vi kommet til fokusfasen med visning av elevenes forumspill og personlig fortellingene/dukkespill. I denne fasen gled de to prosessene sammen og forsterket hverandre. Det oppsto interessante hendelser som det er verdt å sette søkelys på og analysere nærmere, fordi de belyser forskningsspørsmålet mitt og hvordan dramaarbeid og empati gjensidig kan forsterke hverandre. Dette kommer jeg tilbake til i analysen med praksisfortelling 2, 3 og 4.

Elevene hadde til nå lært og øvd litt på forumspill, og tiden var inne for å gå videre med at de selv skulle få skape sine egne små spill. Denne prosessen startet med gruppearbeid om hva elevene syntes var undertrykkende, og derfra fikk gruppene kort tid til å utarbeide et spill med roller og en situasjon med undertrykkelse. Etter hver gruppevisning ledet jeg utforskningen av spillene med tankebobler og utprøving av ulike alternativer for å bryte undertrykkelsen. Særlig en guttegruppe fikk min oppmerksomhet, og jeg valgte å arbeide ekstra med dem (Praksisfortelling 2).

På workshop 5 skulle dukken brukes mer fritt i små grupper på 4-5 elever. For å skifte perspektiv ba jeg elevene om å forestille seg at dukkene deres hadde vært publikum på forumspillet til guttegruppen. Elevene satt i grupper med dukkene sine og fikk etter tur besøk av en journalist/lærer-i-rolle som journalist som intervjuet dem om forumspillet. Jeg avtalte med elevene at jeg ble journalisten når jeg tok på meg en gul vest. Her åpnet jeg for at det var

tillatt å leke og tulle fritt innad i gruppen for å vise aksept for elevenes spontanitet og respektere det 'uvesentlige' i den kreative prosessen (Vygotskij, 2013). Intensjonen var å bearbeide forumspillet og få frem elevenes opplevelser med dukken som 'talerør' og rollevern.

På workshop 6 var tiden inne for å bruke papirdukkene for siste gang. Elevene skulle nå lage en dukkespill-forestilling i grupper. Hensikten var at klassen skulle lære mer om hverandre ved at de fortalte historien til sin dukkefører. Som en siste utbygging av fortellingen, skulle elevene denne gangen ta med noen ord om hvordan de ville bli møtt om de var lei seg, eller hadde opplevd noe dumt. Her var mange ting i spill på samme tid, og dette kommer jeg tilbake til i analysen (Praksisfortelling 3).

Etter alle aktiviteter, og ellers når elevene meldte behov for det, hadde vi samtaler der de fikk mulighet til å stille spørsmål og luften sine tanker. Refleksjonssamtalene mellom aktivitetene skulle gi elevene mulighet til å veksle mellom å være i fiksjonen og å være seg selv og bearbeide erfaringene i dramaarbeidet.

Som fast avslutningsritual på alle workshopene hadde vi to ulike sirkelaktiviteter som vi vekslet på å gjøre. Disse skulle være samlende og markere kroppslig at dramaworkshopen var slutt for elevene som gruppe og som individ. I den ene aktiviteten som vi kalte «Sluttsalutt» sto vi med ansiktet vendt inn i sirkelen, hvor vi deretter gikk ett og ett skritt mot hverandre. Da vi nærmet oss hverandre hevet vi armer og hender og laget en felles lyd, som om vi var i symbiose med hverandre. Dette skulle gi energi og være samlende. Den andre aktiviteten som vi gjorde kalte vi «Fine ord i sirkel», det innebar at vi var sittende i sirkel. Her skulle vi øve på å gi og ta imot fine kommentarer til og fra andre. Kommentarene skulle handle om egenskaper og ikke være kommentarer på utseende. Jeg vil også si at dette var direkte øving på å være empatisk mot andre, samt styrket elevenes motkraft.

Noen av elevene deltok også på eksamensworkshopen 19. november. Denne ga nok et inntrykk av prosjektet, men de mer relevante situasjonene for forskningsinteressen min, skjedde i løpet av selve prosjektet. Disse har jeg valgt for analysen.

Etterarbeidsfase

Som avrunding etter alle workshopene og den praktiske eksamensworkshopen, ble fokusgruppeintervjuene brukt som en måte å oppsummere hva vi hadde gjort og innhente mer av elevenes tanker om prosjektperioden, og om hva de hadde fått ut prosjektet. Som en ekstra takk for hjelpen til elevene gikk vi alle på teater den 22. november for å se *Brødrene Løvehjerte*.

Kapittel 5 Analyse

Min forskning skulle finne dramametoder som kunne fremme empatisk kompetanse hos 5. trinns elever, og intensjonen var/er å forbedre min egen praksis nå og for fremtiden. Jeg var nær erfaringene under det praktiske prosjektet, og hadde muligheten til å observere elevene når jeg var sammen med dem. Jeg analyserte praksisen systematisk mellom hver workshop i tråd med Triple-Loop Learning- modellens aksjonsfokus (Dawson og Kelin, 2014). Dette var nyttig og hjalp meg å tilrettelegge arbeidet og bygge på erfaringene underveis. Når klassen og jeg arbeidet sammen om empati, var det implisitt i min rolle som reflektiv forsker at jeg hele tiden evaluerte teknikkene, designet, rammene og elevenes læring. Evalueringen førte til ny innsikt som jeg kunne ta hensyn til videre i prosessen. Det ble en pågående prosess med direkte bearbeiding av innholdet i timen (Neelands, 2006, s. 22). Dette skulle ikke gå ut over den overordnede strukturen fra mine planlagte workshoper, og derfor ble balansen mellom struktur og endringer underveis viktig. Strukturen i opplegget måtte ses i et større perspektiv enn bare fra gang til gang, slik det også understrekes av for eksempel Neelands (2006, s. 22).

Når jeg ser tilbake på alle workshopene, inkludert eksamensworkshopen, og har studert min egen refleksjonslogg samt hørt gjennom lydopptakene ser jeg workshop 3, 5 og 6 som prosjektets 'høydepunkt'. Det er her jeg ser resultatene av det dramapedagogiske arbeidet knyttet til empati, og derfor velger jeg å fordype meg i akkurat disse for analysen i denne masteroppgaven. Her er vi også kommet et stykke ut i skoleåret og i prosjektet vårt, noe som har betydning for elevenes fremtoning. Elevene er tryggere på meg, og ting har normalisert seg mer. I starten av prosjektet var elevene begeistret for at noe nytt skjedde på skolen, og derfor ekstra lydhøre, men fra uke 40 opplevde jeg at elevene var mer spontane og ærlige. Vi hadde nådd et punkt i prosjektet og semesteret, der relasjonen dem imellom og til meg var godt etablert.

Analysen har fire deler og tar for seg konkrete situasjoner fra praksis i den tredje og femte workshopen, og to situasjoner fra workshop 6. Fra workshop 3 ser jeg særlig på dramametoder som læringsform. Fra workshop 5 trekker jeg frem arbeidet med forumspillet til guttegruppen. På workshop 6 ble det utfordrende for en jentegruppe å lage dukkespill av sine personlige fortellinger, og videre i samme workshop ble Snorre sin snuoperasjon interessant i forhold til mitt forskningsspørsmål.

Jeg vil bruke praksisfortellinger som en del av analysen av hver episode. Ifølge Helle Winter (2013) er praksisfortellinger et nyttig redskap i analysearbeidet for praktiker-forskeren fordi man kan utnytte innsidesynsvinkelen gjennom å 'levendegjøre' analysen på en måte som tar de kroppsliggjorte erfaringene i dramaarbeidet på alvor. For meg er hensikten med å bruke praksisfortelling, ikke å bevise noe, men å belyse elevenes og mine erfaringer under workshopene med dramaundervisning om empati. Praksisfortellingen skal belyse hva kroppene våre erfarte og sette språk på dette (Winther, 2013, s. 161). De er mikrohistorier som avspeiler makrohistorier til skolekonteksten og samfunnet ellers. De er lokalt forankret i prosjektet, men kan samtidig belyse noe om andre 5. trinnselever. Klassen jeg arbeidet med, blir sett på som en helt vanlig klasse med både utfordringer og sjarmerende trekk, men selvsagt har konteksten for en annen klasse noe å si for gyldigheten av forskningen og mine valgte praksishistorier. Praksisfortellinger beskrives som sceniske beskrivelser og opplevelsesbeskrivelser. Det vises til at forskeren kan velge begge måter å beskrive praksishistorien, men det anbefales å skille tydelig mellom disse (Winther, 2013, s. 163). Jeg knytter praksisfortellingene opp mot refleksjon rundt relevant teori for problemstillingen.

Praksisfortelling 1 - Refleksive dramametoder, å lære gjennom drama

I workshop 3 lærte elevene to dramametoder som jeg kalte rollebytte og tankebobler. Her var jeg inspirert av Blatner og refleksiv praksis der deltageren prøver ut ting, for så å reflektere over hva de har gjort, for deretter å gjøre det på nytt på en annerledes måte (Blatner i Linds og Vettraino, 2018, s. 219). Vi arbeidet med dette ved å sette ord på hva rollefigurene følte og tenkte i en spesifikk situasjon. Jeg valgte at det skulle være en elev i rollen hvor én ville fortelle en historie, og en elev skulle være i rolle som lytter. Disse to skulle etter hvert bytte roller. Etter den første runden med rollebytte, skulle lytteren endre holdning og være en god lytter. Så skulle de bytte roller i igjen. Til slutt hadde vi en refleksjonssamtale i plenum. Her ser vi at *perezhivanie* er sentralt, fordi elevene prøver å gjennomleve det samme som en annen for at det skal påvirke dem følelsesmessig (Vygotskij sitert i Davis et al., 2016, s. 62).

Da jeg først introduserte oppgaven med rollebytte virket flere elever usikre i kroppsspråket sitt. Derfor startet jeg med å inspirere dem med en liten skummel historie: “En gang jeg skulle gå til en venn møtte jeg en skummel mann, han hadde en stor hund som så veldig farlig ut. Mannen spurte meg om jeg kunne veien til kirkegården”. Her stoppet jeg inspirasjonsfortellingen og sa at elevene måtte dikte videre selv, dersom de ville bruke min historie. Dette førte til at kroppsspråket til elevene endret fra knyttede armer og ben til full aktivitet på gulvet med latter og innlevelse.

Under øvelsen ble elevene delt i par, A og B. Deretter ble de fordelt rundt i klasserommet for å starte øvelsen. Jeg trodde at jeg hadde forklart tydelig hva oppgaven var, men det kom flere spørsmål: Kan vi dikte? Kan vi fortelle samme historie som deg? Jeg tok meg god tid til å svare og forklare om igjen. Det var tross alt helt nytt for elevene å arbeide med disse dramafaglige metodene.

Elevene satt nå i par og var i gang med rollespillet sitt. Jeg kunne høre mye lyd og flere som prøvde å fortelle en fortelling. Alle som var A diktet og fortalte, mens B lyttet dårlig og virket ikke interessert. Så byttet de roller og B diktet og fortalte, A lyttet dårlig og virket ikke interessert. Da alle parene hadde gjennomført denne runden, var det tid for refleksjonssamtale med elevene. Jeg spurte hvordan det var å være fortelleren? Noen av svarene til elevene som kom spontant var for eksempel: *«Ikke kjekt, kjedelig når ingen hørte, fikk ikke nok tid å fortelle, jeg følte at jeg måtte snakke høyere, fordi han ikke hørte, han gadd ikke høre på meg»*. Jeg ba dem rekke opp hånden for at vi skulle få med oss hva alle sa. Mari var først opp med hånden og sa: *«Om det hadde vært virkelig, hadde det ikke vært bra»*. Her ser vi at eleven forstår at vi bruker fiksjon til å utforske et fenomen. Siri fortsetter med: *«Han så i taket, og da følte jeg at jeg måtte snakke høyere for at han skulle forstå»*. Jeg svarer henne med å forklare at øynene er veldig viktig i en samtale med andre, og at du (Siri) nå opplevde dette på kroppen, og kjente at det ikke var greit. Neste spørsmål jeg stilte var om de hadde lyst å fortelle mer, når de selv var fortelleren som skulle dikte? Sonja: *«Jeg ville stoppe å fortelle»*. Anne fortsetter med å si at hun også hadde stoppet. På slutten av denne refleksjonssamtalen sier Liam: *«Han slo meg»*. Her mente han at Håkon slo når han ikke hørte på han. Dette tenkte jeg kunne være en fin ting å ta videre neste gang, når jeg skulle introdusere forumspill. Jeg noterte meg dette til senere.

I denne situasjon opplever jeg at elevene er lydhøre til hverandre, når vi snakker sammen. Da jeg satte i gang andre runde der lytteren er god lytter, kommer de raskt i gang. A skulle dikte

fortelling igjen, og B skulle lytte godt etter og virke interessert, og så bytte rundt. Denne gangen hører jeg hele fortellinger og ser lyttere med åpne ansikter og anerkjennende bevegelser som nikk og fremoverlente kropper. På lydopptaket hører jeg i ettertid at det også her er mye lyd og aktivitet.

I refleksjonssamtalen etter andre runde spurte jeg de samme spørsmålene som i første runde. Hvordan var det å fortelle? Fikk du lyst å fortelle mer? Flere elever forteller nå at det var mer gøy å fortelle, men også mer artig å lytte. Jeg ser at elevene er fremoverlente og lytter og gjerne vil fortelle hvordan det opplevdes å fortelle nå, når noen lyttet aktivt. Jeg ble inspirert av elevene og la til et tilleggsspørsmål: «*Når dere fortalte historien nå, hvordan ble det da?*» Elevene ble ivrige og snakket i munnen på hverandre igjen: «*Gøy, mye gøyere, og mer spennende å fortelle. Jeg fikk lyst å fortelle mer, det var kjempekjekt å fortelle*». Så skyter Snorre inn: «*Jeg fikk lyst å høre ferdig*». Da tar Maja ordet og begynner å fortelle slutten av sin fortelling til oss andre. Jeg stopper henne ikke og tenker at dette er et magisk øyeblikk for alle oss i rommet. Etter at Maja hadde fått litt applaus, gikk vi videre til neste aktivitet.

Jeg instruerte elevene til å lage en halvsirkel med stolene, slik at vi fikk en 'scene' med publikumsplasser. Elevene fikk så vite at de skulle være tankebobler, slik som i tegneserier. Deretter valgte jeg to elever til å spille roller i et rollespill om en fortellerstund, samt fire elever til å være tankebobler. Tankeboblene ble plassert utenfor selve spillet, to på hver side. De to elevene på scenen skulle være forteller og lytter. De improviserte frem en hendelse der en forteller ble utsatt for en lytter som saboterte, eller en lytter som var positiv for fortellerstunden altså slik elevene kjente det fra tidligere. Under spillet skulle tankeboblene finne følelsen til den de skulle være tankeboble til. Etter spillet skulle de si høyt det de tror rollefiguren tenker og føler, i jeg-form som om de var den personen, men jeg stoppet ikke dem som sa han/hun. Elevene i rolle skulle ikke korrigeres. På den måten undersøkte vi hva andre kan tenke og føle, men ikke sier høyt. Hver gang en tankeboble skulle si noe, ble alle i klassen stille. Det var tydelig at de ville vite hvordan tankeboblens tolket rollefiguren i spillet. Dette ble en kollektiv opplevelse som vi brukte en del lenger tid på enn det jeg hadde planlagt, fordi jeg observerte en god stemning og at elevene var i mestringsmodus.

Jeg observerte at elevene var nysgjerrige, og flere ville prøve å være tankebobler. Etter at halve klassen hadde fått prøve seg som enten tankeboble eller rollefigur, hadde vi en refleksjonssamtale om erfaringene i denne dramaaktiviteten. Her kom det fram interessante

tanker og følelser, som for eksempel at lytteren bare tenkte på noe annet, og at det var ikke meningen å være ufin. En annen tankeboble sa at han ikke fikk lyst å fortelle noe mer, når han ikke ble lyttet til, og det følte kipt, og motsatt: *«Jeg fikk lyst å fortelle mer når han lyttet»*. Snorre var i denne runden en av fortellerne. Etter kort tid stoppet han opp og snudde seg mot publikum. Det så ut som om han gjorde dette, fordi Anne som var lytteren, ikke lyttet til han. Da sa tankeboblen hans: *«Han ville snakke mer om hus som flyr. Han ville ikke fortsette å fortelle fordi ingen hørte på han»*. Og tankeboblen til Anne sa: *«Jeg bryr meg ikke, det er kjedelig»*. Snorre sier så selv at han vil prøve en gang til, og nå forteller han mer livaktig og gjør om stemmen sin. Publikum ler mye av han. Denne gangen sier tankeboblen til Snorre: *«Det var gøyere å fortelle nå, og derfor ville jeg fortelle mer»*. Tankeboblen til Anne sier: *«Det var spennende»*. Lytteren ble mer interessert nå når fortelleren var mer engasjert (Dahlsveen, 2008). En annen tankeboble til en av de andre lytterne sa: *«Han ble glad og ville fortsette. Han ble glad og ville lage løyen (morsom) historie, og det klarte han, og da ble jeg også glad»*. Dette ble en felles opplevelse av bevissthet om at når noen hørte på oss, blir vi mer kreative og vil fortelle mer. Dette ble så interessant at jeg la til et oppfølgingsspørsmål til klassen: *«Hva skjer med historien, når noen lytter og har empatisk kommunikasjon?»* Flere elever svarte i kor at historien blir bedre. Elevene forstod her fordelene med empatisk kommunikasjon. Det går opp for meg i dette øyeblikket at vi jobber med forberedelse til å fortelle fortellingen i trygge omgivelser. Øving i dramametodene og arbeidet med empati forsterker her hverandre, og bidrar til å skape trygghet til å gå videre med å utvikle de personlige fortellingene.

Etter å ha arbeidet med rollebytte og tankebobler, sier Siri spontant ut i klasserommet: *«Nå forstår jeg hva empati er»*. Dette overrasker meg, for denne eleven er vanligvis veldig nøye med hva hun sier, og har vanligvis tenkt seg godt om før hun sier noe. Jeg spør hvordan hun forstår empati nå. Da svarer hun: *«Det var liksom leken og tingene vi gjorde, slik at jeg følte hva empati var. Det var lettere å forstå når vi gjorde ting og ikke bare hørte på at du snakket om det»*. Hun erfarer at det er lettere å forstå når vi 'learning by doing' (Dewey, 2005) og dramatiserer en situasjon ved å endre på den gjennom rollebytte og tankebobler. Hun foretrekker å bruke erfaringslæring slik vi gjorde når vi levde oss inn i rollefigurens tanker og følelser, fremfor tradisjonell undervisning, fordi dette gjør det lettere å forstå hva empati er.

Refleksjonssamtalene etter hver aktivitet var viktige for min vurdering av hva elevene hadde lært. De viser at elevene ser og oppfatter sårbarheten hos andre. Samtalene handlet ofte om hva rollefigurene følte og tenkte, og ved flere anledninger observerte jeg at elevene gjennom

prosessen fikk mer språk for sine følelser, slik som Kjersti i fokusgruppeintervjuet i etterkant sier: *«Jeg lærte at vi blir fort såret, når man ikke tar å gidde å høre, da ser man at de ikke bryr seg, for eksempel når vi skal fortelle noe viktig som vi er stolt over»* (Vedlegg 4, se s. 74).

Praksisfortelling 2 - Forumspill i grupper

Vi hadde i de fire første workshopene øvd og jobbet oss frem til en trygghet som gjorde at alle ville være med å stå på scenen. I workshop 5 valgte jeg derfor å dele klassen inn i grupper som skulle lage sine egne spill som handlet om 'u-empatiske' møter. For enkelthets skyld delte jeg dem i rene gutte- og jentegrupper. For å hjelpe dem i gang med å lage deres egen historie til forumspillet, ba jeg dem først å snakke sammen om når det er lettest å være empatisk med andre mennesker, dyr eller naturen? Neste oppgave var å lage et kort spill sammen, der alle skulle ha hver sin rolle. De fikk beskjed om at det måtte handle om noen som ble lei seg for noe (undertrykt) andre gjorde. Jeg observerte mye aktivitet med øving på spill, smilende elever, iver og god latter. Jeg opplevde at gruppene samarbeidet godt. Jeg tenkte videre at for denne oppgaven var det lurt å dele i jente- og guttegrupper, fordi de er mer på bølgelengde med hverandre når de snakker om følelser. Denne gangen var jeg også tydeligere på hvor de skulle jobbe, hva som skulle gjøres og jeg ga dem en oppgave av gangen. Det fungerte godt at alle gruppene jobbet inne i klasserommet og øvde samtidig. De fikk kun 5 minutter på å lage selve spillet. Den korte tiden gjorde at de konsentrerte seg og holdt fokus. Jeg visste at det kunne gå utover innlevelsen i rollearbeidet, men prioriterte her at alle skulle få mestring og holde fokus.

Det var fem grupper som viste ulike situasjoner der elever ble utsatt for undertrykkelse/noe leit. Ingen av gruppene stoppet spillet ved undertrykkelsen, slik 'reglene' i forumspill/teater tilsier. Alle valgte å spille ut sitt bud på en løsning, og jeg lot dette skje uten å 'kritisere'. For fire av gruppene var løsningen på problemet å be om unnskyldning. En av gruppene valgte hevn som løsning. Det at så mange brukte unnskyldning som løsning på undertrykkelsen, tolker jeg til at de er godt opplært til å si unnskyld, men at det nødvendigvis ikke betyr at elevene er reflekterte og har tenkt over sine handlinger. Dette kan være en lært handling som er blitt automatisert. Derfor er det viktig å gi elevene flere erfaringer, og ikke minst lære dem til å tenke gjennom sine handlinger på et dypere nivå. Dermed får de større repertoar og forstår hvor overflatisk en unnskyldning kan oppleves, hvis den ikke er oppriktig og empatisk formidlet. I denne workshopen utforsket vi dramaarbeid som metode for å bli mer bevisste og skape diskusjon rundt sosialt samspill og kommunikasjon med sikte på reell sosial endring

(Prendergast og Saxton, 2006, s.103). Holdningsendring er en viktig del av dette, slik Bolton og Heathcote understreker.

I workshop 5 valgte jeg å bruke ekstra tid på rollearbeid med en av guttegruppene (Ole, Håkon, Morten og Birk) mens de andre elevene hadde friminutt. Gruppen hadde laget et spill som viste to gutter, Ole spiller Arve og Håkon spiller Bjørn, som lekesloss i spillet. Mens de lekesloss, slår Arve til Bjørn så hardt at Bjørn faller i bakken. Da gruppen viste dette, var det tydelig for både meg og de andre elevene, at det var en del av det som avtalt i spillet. Arve ble tydelig angerfull, men stivnet til og gjorde ikke noe. Bjørn som ble slått, blir rasende og slår hardt tilbake. De fortsetter å sloss, og det er tydelig at de ikke lenger lekesloss, men slåss på ordentlig (i spillet). To lærere, (spilt av Morten og Birk), kommer til og holder de to guttene fysisk fra hverandre. Arve ropte at han hatet lærere, mens han sprellet i armen på læreren. Læreren sa: «Er ikke dere gode venner? Hva gjør gode venner?». De to guttene som sloss roet seg etter hvert ned, og læreren slapp taket i dem. Arve sa: «Jo, vi er venner, men ...». Arve ser på Bjørn og sier med en påtvunget tone: «Unnskyld». Spillet slutter med at de to guttene er rolige og læreren går ut, men det ser likevel ikke ut som om de er like gode venner som før.

Andre gang guttene viser spillet for klassen, stopper jeg dem i det bildet som viser situasjonen der den ene gutten nettopp har slått den andre, og spør om dette kunne skjedd i virkeligheten? Jeg fokuserer på om dette kunne skjedd i elevenes egen virkelighet i tråd med Boals teaterformer som innebærer utforskning av egen livsverden (Prendergast og Saxton, 2006, s. 103). Så spør jeg publikum hva de tror rollefigurene tenker og føler. Jeg bruker ikke direkte tankebobler, men opplever at jeg høster nytte av at vi har gjort dette tidligere,

Kjersti: «Jeg tror han fikk dårlig samvittighet»

Jeg: «Ser du det på han?»

Kjersti: «Ja»

Kjersti bekrefter her at hun kan se på kroppen til gutten, at han har dårlig samvittighet. For Brudal (2020, s. 26) handler dette om såkalt speilmodus som gjør at gjenkjennelse av følelser blir mulig. Her ser vi dette med hvordan situasjonen oppleves av rollefiguren som nettopp har slått kameraten.

Etter denne andre visningen observerer jeg at guttegruppen ble veldig stolte av applausen de mottok fra de andre elevene. Men de hadde ikke stoppet spillet selv ved undertrykkelsen, og jeg stoppet dem heller ikke for å rette på dem. Mens resten av klassen tok en pause på 15

minutter, spurte jeg guttegruppen om de ville at jeg skulle hjelpe dem til å få spillet til å bli et forumspill som kunne brukes etterpå til å utforske alternative handlinger. De fire guttene takket ja til tilbudet. De virket oppglødd og skinte mens de fikk øve enda mer i pausen sammen med meg. Vi hadde søkelys på at spillet guttene hadde laget, skulle bli så troverdig og realistisk som mulig. For meg var det var nydelig å se at disse fire guttene ble så glade, samtidig som de jobbet konsentrert sammen med meg.

Etter pausen var elevene fremdeles engasjerte og resten av klassen ble til aktive tilskuere som gjerne ville se spillet en gang til. Gruppen spilte spillet en gang til med tilskuernes etterfølgende refleksjoner om følelsen til rollefigurene,

Mari sa: «Jeg så at Ole [Arve som slo] ikke gjorde det med vilje»

Oppfølging fra meg: «Hvordan så du det?»

Mari: «På ansiktet hans»

Meg: «Hva tenkte han da, tror du?»

Mari: «At han ikke ville dette skulle skje»

Meg: «Hva kunne han gjort?»

Mari: «Sagt unnskyld før ...»

Jeg: «Skal vi prøve dette da?»

Flere av elevene i kor: «JAAA».

Jeg merket at elevene ville ha mer, fordi flere sa: «*En gang til*». Jeg tror at aksepten vi hadde skapt sammen i rommet, var årsaken til de gode refleksjonene om empati i etterkant av dramaktiviteten. Jeg opplever at jeg hadde lyktes i å lytte samt akseptere elevenes bidrag og utsagn. Jeg velger å teste ut tilskuerelvenes tanker om hva som kunne vært gjort annerledes i spillet for å vise mer empati. Jeg tolker dette dithen at aksepten som guttene fikk av medelevene sine og fra meg, førte til mer konsentrasjon og motivasjon til å jobbe dypere. Her ser jeg også at den aksepterende holdningen i rommet stimulerte til kreativitet og fordypelse ved at jeg tok initiativ til å bygge ut oppgaven. Her velger jeg videre å gå i dybden på tema empati ved at vi tester ut publikums forslag på scenen. Et forslag er at Arne skal be om unnskyldning før det kommer lærere til situasjonen. Gruppene spiller på nytt og Arne (Ole) bruker forslaget fra publikum. Dette fører til at lærerne (rollefigurene) ikke kommer inn, og elevene som sloss håndterer situasjonen alene, fordi Arne sier unnskyld tidligere. Det hele ender med en forsonende klem. Vi ser at med ekstra rollearbeid og ved å stoppe opp for å undersøke en tilspisset situasjon fikk denne guttegruppen frem flere refleksjoner hos publikum. De gjorde

seg erfaringer som kan være nyttig i forhold til empatisk handlekraft i sitt hverdagsliv. I refleksjonssamtalen etter aktiviteten sier Håkon: «*Han samme som var slem, viste mest empati også, fordi han ba om unnskyldning etterpå*».

I arbeidet med forumspill-aktiviteten benyttet jeg meg som praktiker-forsker av modellen *Triple-Loop-Learning* (Dawson & Kelin, 2014, s. 32-35). Oppsummert foregikk dette i tre runder:

Single-Loop: Jeg trodde elevene var godt oppvarmet til å løse gruppeoppgaven med det vi til da hadde gjort. Mens de jobbet med å skape sine spill, ga jeg svært lite tilbakemelding, for jeg ønsket å være anerkjennende til det gjorde. Likevel fikk jeg med meg at elevene syntes de hadde kort tid på seg. Som nevnt før hadde elevene ingen eller liten erfaring med dramaarbeid før dette prosjektet. Ved visningen av gruppenes spill ble det tydelig for meg at noe var galt. Noen ville ikke vise eller klarte ikke å gå i rolle. I en av jentegruppene var det en åpenbart en konflikt på gang. En av guttene tullet og saboterte sin egen gruppes fremvisning.

Double-Loop: Jeg oppdaget altså at noe var galt, og forsto at oppvarmingsøvelsen som jeg trodde hadde gjort dem trygge, ikke var tilstrekkelig. Det var mye uro, og i den ene jentegruppen var det krangling. Det var tydelig at dramatiseringene manglet rolleinnlevelse og samarbeid. På min runde til gruppene før fremføringen, hadde jeg ikke sjekket om elevene var trygge på hvordan de skulle spille rollene sine, men hadde vært mest opptatt av at de skulle produsere og være klare til visning. Jeg forstod også at dramaturgien i forumspillet med å stoppe i den fastlåste situasjonen, ikke var blitt godt nok formildet av meg, og at elevene ikke hadde forutsetninger for å forstå dette. Alt dette foregikk på kort tid under det praktiske arbeidet med øvelsen. Det ble tydelig at det jeg hadde ment var tilstrekkelig felles forberedelse før gruppearbeidet, ikke var nok for alle. Selv om elevene var trygge under oppvarmingslekene og enkeltøvelser som dukkeproduksjon mv., var det et stort skritt når de nå ble bedt om å spille teater for klassen.

Triple-Loop: Jeg ønsket derfor ikke at visningene av forumspillene skulle bli stående som den var, med at noen opplevde det som 'mislykket'. Derfor valgte jeg å gi klassen en pause på 15 minutter og jobbe videre med den ene guttegruppen der jeg så potensiale for å utvikle situasjonen og spillet. Her fikk jeg også muligheten til å lære alle mer om forumspill som metode. Fordi både guttene og klassen engasjerte seg i siste del av

workshopen, endte den med felles mestringsfølelse, hvor søkelyset på det som ikke hadde lyktes kom i bakgrunnen.

Denne erfaringen viste meg at elevene trenger god opplæring i rollebygging og kroppsspråk for at (skue)spillet skal bli troverdig. Dette for å bli trygge og oppleve mestring i dramaarbeidet. Gruppen som fikk vist spillet på nytt for klassen, opplevde mestring og fikk samtidig mye anerkjennelse av de andre elevene. I fokusgruppeintervjuet senere fortalte både de og de andre elevene at de likte å spille teater og ville gjøre det enda mer. I videre arbeid med drama i klasserommet vil jeg sette av mer tid og til å trene på rollearbeid og kroppsuttrykk, slik at elevene blir tryggere i selve drama- og teaterarbeidet. Samtidig vil jeg gi mer veiledning og 'regi', før elevene viser sine spill for andre. Trygghet henger også sammen med den dramafaglige mestringen og at elevene får erfaring med at det de faktisk viser fungerer som formidling, og er troverdig for tilskuerne slik praksisfortellingen om guttegruppen illustrerer.

Praksisfortelling 3 – Jentegruppen og dukkespill

I workshop 6 skulle alle elevene presentere de personlige fortellingene for hverandre, som en avslutning på prosessen som hadde startet med navnefortellingene og senere blitt bygget ut til en personlig fortelling. Eksemplet her viser hvordan empati ble viktig både som begrep og forståelse for samspillet i en jentegruppe. For barn i 10-11-årsalderen i den konkret-operasjonelle fasen kan det, ifølge Erikson (2000), være en generell utfordring å forstå verden fra andre perspektiver enn ens eget. Barn har ikke alltid erfaring nok til å forstå for eksempel hvorfor en medelev stormer ut av klasserommet, fordi hun opplever at noen ler av henne, mens hun leser. Hun føler kanskje at hun blir kritisert og skambelagt. De som ler forstår ikke reaksjonen, fordi de kan ha ledd av noe annet som skjedde i friminuttet, eller fordi de ikke konsentrerte seg. Slike situasjoner fører til misforståelser, og resultatet er at hun som stormer ut, blir kritisert for sin oppførsel av medelever og lærere. Med praksisfortellingen om Kjersti og hennes gruppe, vil jeg illustrere hva som kan skje i en sårbar situasjon, når empatisk kommunikasjon er mangelfull. Elevene tar med dynamikkene seg imellom inn i dramaarbeidet, og dette påvirker ikke bare enkeltpersoner, men også gruppen og klassen som helhet.

I workshop 6 er klassen delt inn i fem grupper hvor de arbeider på hvert sitt sted i klasserommet. Oppgaven var at papirdukken nå skulle fortelle dukkeførerens personlige fortelling. Individuelt kunne elevene velge om dukken skulle fortelle, eller om de skulle fortelle som seg selv. Hver

gruppe skulle selv bestemme innbyrdes rekkefølge og hvordan de skulle sitte eller stå, under fremførelsen.

Mens gruppene forbereder seg, går jeg rundt til alle og får å høre hva de planlegger. Jeg stiller også kontrollspørsmål: «*Hvordan skal dere stå eller sitte? Hvem skal snakke når?*». Jeg noterer meg at elevene er aktive og virker glade. Gruppearbeidet ser ut til å fungere bra. Likevel oppdager jeg i den ene jentegruppen at Silje raskt ser ut til å ta kontroll og forteller hva de andre skal gjøre med høy stemme. Hun står i midten av jentegruppen og peker på de andre mens hun sier:

Silje: «Først skal jeg si mitt, så kan du, og så du, og til slutt du. Vi må si hva vi heter først»

Medina: «Hei, jeg også vil si først»

Silje: «Nei, vi må gjøre det slik, det passer best»

Den siste jenta på denne gruppa er Kjersti, hun så nå lei seg ut. Vanligvis er hun en glad jente, men er ikke trygg på å vise seg frem og dele med klassen. Hun liker best å jobbe alene, og er ikke særlig glad i at det skjer raske endringer. Kjersti sier ingenting mens Silje snakker, og står med litt avstand til de andre jentene. Hun ser ned i gulvet med dukken sin hengende ned. Jeg ser at hun er lei seg og tenker at jeg må snakke med henne, så snart jeg kommer over til hennes gruppe. I det jeg er på vei over til en annen gruppe, ser jeg at Kjersti stormer ut på gangen med faste skritt. Jeg bestemmer meg får å gå etter henne ut i gangen. Jeg er klar over at det kan bli kaos inne i klasserommet, når jeg lukker døra etter meg, men jeg kjenner Kjersti, og ting kan fort eskalere om hun blir sint. På gangen får jeg henne til å fortelle hvorfor hun løp ut. Hun sier at de andre ikke vil høre på henne, og at Silje bestemmer alt. Hun føler seg ikke inkludert og vil ikke være med lenger. Etter å ha lyttet til henne og vist forståelse ved at jeg anerkjenner hennes følelse av å være utestengt, sier jeg at jeg forstår henne og vil hjelpe henne dersom hun vil. Jeg tilbyr å hjelpe henne og gir henne valget om hun vil være med inn til gruppen igjen, i tråd med den empatiske kommunikasjonsmodellen til Brudal (2020). Hun velger å bli med inn igjen i klasserommet.

Alle gruppene i klasserommet er fremdeles aktive, når vi kommer tilbake, og det ser ut som om de øver med dukkene sine slik som jeg har instruert. Hos Kjerstis gruppe foreslår jeg at de skal lytte til hverandre hver sin gang, og prøve å finne ut noe som er bra med det hver enkelt foreslår. Jeg sier til Silje at jeg hadde hørt at hun hadde veldig mange gode ideer tidligere, og at nå var det Annika og Kjersti sin tur å fortelle om sine gode ideer. Silje nikker og smiler. Jeg

minner dem på hvordan det var, når vi hadde rollebytte og tankebobler tidligere, der vi hadde lært at det var veldig kjipt når man opplevde å ikke bli lyttet til. Men at om vi lyttet aktivt kunne det som ble fortalt også bli mer interessant. Så sier jeg at sjiraffspråket er fint å huske på nå, fordi vi alle må føle oss inkludert, når vi skal lage teater sammen, ellers får vi det ikke til. Når jeg er ferdig med å snakke, ser Silje på Kjersti og sier at hun vil høre hennes ide nå. Kjersti vil at dukkene skal snakke hver sin gang og at de ikke behøver å fortelle innholdet i samme rekkefølge. Dette fordi Kjersti har en annen rekkefølge på sin fortelling enn Silje. Sammen blir de så enige om hvem som skal begynne, og hvordan de skal stå når de skal fremføre. Kjersti skal få gjøre det på sin måte når det fremfører, og jeg føler meg trygg på at Silje vil inkludere Kjersti. Derfor går jeg videre til de andre gruppene, men går innom dem igjen en siste gang for å sjekke om alt er i orden, det svarer de ja på. Når de skal fremføre, stiller de seg som avtalt med dukkene foran seg. Silje starter med å lese opp hele sin tekst og bruker lang tid på dette. Det er tydelig at hun ikke er i rolle, selv om hun snakker om seg selv gjennom dukken sin. Hun holder dukken opp mot publikum, men stikker ansiktet sitt frem ved siden av dukken, så tar hun hodet sitt tilbake, og setter dukken foran ansiktet sitt igjen. Det virker som det er vanskelig for henne å skille mellom dukkerollen og seg selv, og hun mikser pronomenet *hun* eller *jeg*. Dette blir tydelig når hun stopper opp og retter på seg selv flere ganger underveis:

Samiirar [ETTERNAVN] er et muslimsk navn. Navnet betyr på somalisk moske ja, mmm og. Etternavnet til Samiirar er oppkalt etter statsministeren, ... men han er død. Samiirar liker koranen, og bønn, er veldig tålmodig, jeg er Mmm, jeg mener, hun er god til å bake og lage mat, veldig god i tennis og svømming. Samiirar er redd for tigre og løver. Samiirar har egentlig to navn, fordi når jeg ble født het jeg først Faahiye, og så fikk jeg jeg mener hun ... navnet Samiirar, når jeg begynte på skolen, ellers het jeg Faahiye. Nå heter jeg bare Silje eller Samiirar. På somalisk heter jeg Samiirar, men på norsk heter jeg Silje. Samiirar drømmer om å bli operasjonslege eller bare lege.

Når Silje er ferdig, smiler hun ikke, men legger armen i kryss og er tydelig misfornøyd. Jeg tolker det til at hun er misfornøyd med at noen gutter i publikum ikke har lyttet, men har sabotert for henne. Hun har fortalt sin personlige fortelling om navnet sitt og delt noe ved sin identitet, så jeg kan forstå at det kan oppleves krenkende for henne. Det jeg er mer usikker på, er om hun forstår at formidlingen manglet energi og innlevelse, fordi hun kun leste teksten på arket sitt. Så er det Annika sin tur, og resten av klassen er nå allerede ganske ukonsentrerte. Når hun skal starte, lager de flere lyder. Tre av guttene tuller med dukkene sine og forstyrrer de tre jentene som er på scenen. Annika blir usikker og leser opp sin tekst hun også, uten å

være i rolle som dukken, slik hun hadde vist at hun kunne tidligere under intervjuet med læreri-rolle/journalisten uken før. Hun leser raskt og ser bort på meg hver gang man kan høre latter. Jeg snur meg til guttene og sender dem et strengt blikk, men de er raskt igang, og jeg må hysje på dem, mens Annika fremfører sin fortelling:

Hei, jeg heter Vanessa og dukkeføreren min sitt navn er Annika. Navnet Annika er oppkalt etter en by som heter [BY] i Saudi Arabia, der [navnet på historisk person] er begravet, og betyr [navnets] by. Annikas egenskaper er at hun liker å lære nye ting, er utålmodig, og liker å lage mat, er sterk og snill, og liker å være seg selv. Jeg vet ikke helt hva hun er redd for, fordi det er så mange ting hun synes er skumle. Annika elsker familien sin! Når hun er lei seg, liker hun at noen trøster henne og kommer bort og spør om det går bra. Hun liker at noen ser at hun er lei seg.

Så er turen kommet til Kjersti som ikke klarer å starte, men bare ser ned. Hun er tydelig lei seg, og selv om jentene hadde jobbet med inkludering og lytting i gruppen, virket dette nå til liten nytte. Guttene som ler skaper utrygghet, og jentene er usikre og utrygge i formidlingen av de personlige fortellingene. Jeg tenker: «*Er oppgaven for vanskelig? Har jeg gått for fort frem?*» Jeg velger å stoppe visningene og gir alle en pause slik at de kan øve litt til, mens jeg snakker med jentegruppen. Jeg ønsker å gi dem en ny sjanse, og spør om de vil starte på nytt. Det vil de ikke, særlig ikke Kjersti, hun rister iherdig på hodet og setter seg. Etter denne hendelsen, og når pausen er over, er jeg enda mer tydelig med klassen om at det ikke gjør noe om du sier noe feil eller glemmer noe. Det er greit å bare fortelle det de klarer å huske. Noen spør om de kan legge fra seg arket sitt. Da først går det opp for meg at elevene hadde forstått at de skulle fortelle alt ordrett fra arket der de hadde skrevet ned fortellingen! Før vi går videre til neste gruppe, spør jeg dem om de husker hvordan det opplevdes å ikke bli hørt på. Vi snakker om arbeidet med forumspillet og tankeboblene fra tidligere. Heldigvis er det flere elever som nå forteller at de husker dette, og ønsker å komme med eksempler.

Økten ender med at de resterende gruppene gjennomfører sine fremføringer med et aktivt lyttende og empatisk publikum. Det ble applaus, og glade fjes fra vår lille scene i klasserommet. Selv om jentegruppen ikke opplevde mestring i denne omgang, ble dette et nyttig læringspunkt for alle som det ble mulig å referere tilbake til senere.

Denne hendelsen illustrerer problemstillingen min på flere ulike måter og setter søkelyset på at empatisk kommunikasjon er svært viktig, og kan få konsekvenser som sprer seg i klasserommet. Kjersti opplever egosentrisme fra Silje og fra guttene i publikum. Manglende

kompetanse på dukkeføring kan ha ført til utrygghet for alle i gruppen. Kjersti kan ha oppfattet situasjonen feilaktig og dette har påvirket henne kroppslig. En annen grunn til utryggheten i gruppen kan være at de var usikre på hva som var forventet av dem i dramaarbeidet, fordi det ikke fantes noe rett eller galt svar. Det var uvant for dem at det faktisk handlet om dem, og at deres historier var interessante og viktige. Man kan si det var synd at de ikke følte de mestret oppgaven denne gangen, men samtidig kan det ha vært mye læring i det at ikke alt lykkes umiddelbart. En viktig del av empati er å anerkjenne følelser, og en lærer skal gi individuell rådgiving som er tilpasset elevens behov (Brudal, 2020, s. 73). Den manglende energioverføringen når Silje og Annika leser opp tekstene sine, kan ses på som trygghetssøkende, slik de kanskje er vant til i andre fag? I ettertid har mine refleksjoner rundt denne hendelsen blitt til en sterkere forståelse for at dramafagets verktøy er viktig å lære elevene, før de tar plass på scenen. Betydningen av den empatiske kommunikasjonen for dramafaget, og at det kan forsterke hverandre samt kompensere for elever som ikke har så mye erfaring med drama.

Noen måneder senere jobbet vi igjen med dukkespill som metode hvor antikken var tema for undervisningen. Da laget elevene nye dukker, og de tre jentene viste da at de kunne være i roller med sine dukker. Selv om dette var historiske personer og større estetisk distanse, mener jeg å ha vist at elevene trenger dramafaglige kunnskaper og øving for å kunne leve seg inn i en rollekarakter samt føle mestring. Derfor tok jeg med meg det elevene og jeg hadde øvd på under prosjektet og bygget videre på dette i undervisningen i etterkant, som for eksempel dukkespillet fra antikken.

Praksisfortelling 4 – Snuoperasjonen til Snorre

I den siste fortellingen vil jeg ta for meg en enkelt elev. Snorre startet med å 'bare tulle', men tok etter hvert til seg arbeidsmetodene som ble presentert i prosjektet. Snorre har ADHD og rett før prosjektperioden hadde han skiftet medisin, noe som kan ha påvirket han. Allerede før jeg hadde fortalt fortellingen om navnet mitt, Abbedissen, hadde Snorre skapt mye latter hos de andre guttene i klassen med sin parodiske versjon, 'appetissen'. I første workshop forklarte jeg at jeg trengte ro når jeg skulle fortelle. Jeg spurte derfor Snorre med mild stemme om han ønsket å høre min fortelling, og det ville han. Videre fortalte jeg at mitt navn var spesielt, og at det egentlig var litt fint når folk var interessert i navnet mitt og tullet med det. Jeg så mye på Snorre når jeg fortalte dette. Klassens oppmerksomhet var rettet mot meg som forteller. Jeg så

store øyne og fremoverlente barn i sirkelen. Under fortellingen observerte jeg at Snorre levde seg inn i historien min, særlig når han ble sett på, og fortalt direkte til. Etter at jeg var ferdig med å fortelle, var det Snorre som kom med spontane spørsmål rundt ruiner, nonner, gjenferd og om jeg hadde levd i kloster. Dette tolker jeg til at Snorre var en aktiv lytter og opplevde engasjement. Her var jeg bevisst min egen empatiske kommunikasjon og relasjonsarbeidet som igjen skulle føre til trygghet under prosjektet. Min faglige empati viste at jeg hadde mindre fordommer, fordi jeg så Snorre individuelt, slik O'Grady (2020) mener den faglige empatien skal være og som er knyttet til arbeidsplassen og profesjonalitet. Ved å bruke min empati her faglig mener jeg det bidro til endringen hos Snorre fra tullingen med «appetissen» til seriøse spørsmål om kloster og ruiner. Dette ble etter hvert inspirerende for hele klassen.

Til workshop 3 hadde elevene i lekse å finne informasjon om sitt navn. Snorre hadde ikke gjort dette, mens resten av klassen hadde gjennomført leksen. Jeg sa at det var greit, og var nøye med å ikke gi han skam. Jeg sa at han kunne finne noe kul informasjon om sitt navn på internett. Det kan kanskje virke som om jeg tar lett på at han ikke hadde gjort leksen, men fordi jeg kjenner Snorre sin familiesituasjon, mener jeg at dette var en helt korrekt avgjørelse. Snorre fant ut at en kjendis hadde samme navn som han. Han sier høyt i klassen flere ganger: “*Jeg er kjendis*”. Han virket stolt, og fikk tydelig mestringsfølelse. Det at han sa det høyt flere ganger, kan tyde på at han trengte aksept fra de andre på at han også hadde noe til sin fortelling. Jeg vil kalle det tilpasset opplæring å ta vare på elevene som ikke har gjort leksene sine. Dette er for at han ikke skal føle seg ydmyket. Etterpå reflekterer jeg i loggen min og noterer at det «Kan være lurt å ta opp dette neste gang, for at han skal føle seg hørt». Her bruker jeg samme metode som beskrevet tidligere som aksjonsforsker/praktiker-forsker med *Triple-Loop Learning* modellen, fordi jeg vil han skal få anerkjennelse av sitt arbeid og erfaringer (Dawson og Daniel, 2014, s. 32-35). Jeg bygger på kunnskapen om eleven og det som konkret skjer i klasserommet, for så å planlegge neste steg i praksisen min. I tillegg stopper jeg opp for å reflektere, og overvåker min egen forskningsprosess i tråd med *Know what* fasen i Nelsons modell som kretser rundt Praxis (Nelson, 2013, s. 37).

Når de tre jentene skal fremføre, er Snorre urolig, og jentene opplevde det som egosentrisme/u-empatisk og klarte ikke å gjennomføre. Snorre sin utrygge oppførsel kan handle om at rektor er på besøk, og at det er karnevaldag på skolen, men jeg tror hovedproblemet er papirdukken

hans som var blitt produsert noen uker tidligere. Han hadde laget en dukke i eufori og lekende atmosfære som så ut som en penis med hår og paljetter, og dette hadde jeg bevisst valgt å akseptere. I pausen, etter at han hadde 'ødelagt' for jentegruppen, kom han bort til meg, helt alvorlig med store øyne og så rett på meg. Han sa: «*Jeg må lage en ny dukke!*». Han var flau over sin papirdukke. Dette var alvor for han. Han laget raskt en enkel ny dukke med to ulike følelser, en på hver side, glad og lei seg. Det var en mer nøytral dukke, men med ulike følelser som kunne brukes i dukkespillet. Snorre og Liam som var i gruppe sammen, hadde diktet en historie om to gutter som møttes i barnehagen. De hadde begge laget nye dukker, og brukte de to ulike følelsene på hver side inn i rollespillet. De levde seg inn og var morsomme når de på sin litt rotete måte gjenskapte det første møte mellom dem i barnehagen. Etterpå sa Snorre til meg: «*Det er litt sant også, fordi det var faktisk slik vi ble kjent*».

Snorre hadde en snuoperasjon og viste meg tillit og var tydelig på hva som var problemet hans. Jeg hadde akseptert hans dukke fra starten av uten å kommentere det kreative uttrykket. Utover i prosjektet, erfarte jeg at han ble tryggere og mer tillitsfull, og at dette førte til at han på slutten av prosjektet var tydelig på hva han følte om sin dukke og hadde mot til å si at han ville lage en ny. Relasjonsarbeid som innebærer empatisk kommunikasjon var viktig for hvor trygge elevene ble, men også erfaringen Snorre hadde sammen med andre i rollearbeid og fiksjon kan ha styrkes hans trygghet og følelser av aksept. Dette observerte jeg på slutten av siste workshop, der Snorre var roligere, og han jobbet med skriveingen og tegningen uten å uroe de andre. Tegningene hans er meget forskjellige fra første til siste gang, og teksten til Snorre vitner om hans læring og kompetanseheving:

Tekst fra workshop 1: «Jeg vet ikke hva empati er»

Tekst fra workshop 6: «For meg er empati hvis noen hadde trøstet meg er det empatisk.

Jeg opplever empati når vet ikke. Jeg er empatisk mot for eksempel hvis Morten ble lei seg og jeg trøstet han så ville det være empatisk».

Snorre fikk aksept for å bruke sin kunstneriske frihet, og valgte selv å endre på dukken etter å ha sett de andres dukker og jobbet med dukken flere ganger. Her støtter jeg meg på Vygotskij som sier at kreativitet utvikles, når elevene har flere erfaringer som kan kombineres og bli til ny skapelse (Vygotskij, 2013, s. 13). Snorre forsto kanskje etter hvert at det som først hadde vekket de andres latter, ikke bare var det han ville, men at han også kunne by på andre sider av seg selv, etter at de andre elevene hadde sluttet å le av den første dukken. Jeg gav han aksept

for hvor han faktisk var i prosessen og i hans egen utvikling. Jeg holdt min frustrasjon tilbake og var faglig empatisk. Jeg har erfart at selv disse «småtrolla» kan gi noe positivt til gruppa, om de blir møtt med empati. Det er også viktig å si at det er meget krevende for dramapedagogen å være i prosessen med disse elevene og samtidig være empatisk. Nå har jeg erfart på kroppen at det nytter å holde ut å være empatisk mot «småtroll». Gjennom Snorres prosess og min egen håndtering av den ble min faglige empati utvidet, samt at jeg opplevde den lærerik for elevene.

Da Snorre noen måneder senere var med på dukkespillet om antikken, var det fortsatt paljetter på hodet til dukken, men han laget et ordentlig hode som svarte godt på oppgaven. Likevel var det viktigste av alt, at han var trygg og rolig i prosessen, og forstyrret ingen.

Kapittel 6 Drøfting

Målet med det praktiske forskningsprosjektet mitt var å undersøke dramapedagogiske metoder som kunne styrke elevenes kunnskap og kompetanse i empati. Det var samtidig viktig for meg å forstå dramalærerens rolle og empatiske kommunikasjon for å kunne møte elevenes arbeid og ytringer empatisk samt å kunne akseptere endringer i mitt eget arbeid og utvikle meg som lærer/dramapedagog. Gjennom det praktiske prosjektet og analysen her i masteroppgaven, har det blitt tydelig for meg at også empatisk faglighet hos dramalæreren og klasselæreren er en viktig faktor. Gjennom prosjektet har vi hatt søkelys på læring om og med empati, og dette har gitt gode resultater for læringsmiljøet – for den enkelte elev, for klassen som helhet, for relasjonen mellom elevene, samt mellom meg og elevene. I praksisfortellingene har jeg lagt vekt på funn fra den praktiske forskningen. Oppsummert viser disse at dramaarbeidet og empatisk handlingskompetanse forsterket hverandre ved at elevene og jeg fikk en økt felles bevissthet om akseptering og perspektiv. Det var viktig at det var et prosjekt over tid for å få øvelse og trening i å være empatiske, som også gav utviklet på språket rundt følelser gjennom empati-begrepet.

Dramaarbeidet med fiksjons- og rollearbeidet var nyttige metoder for både elevene og meg for å utforske andres følelser og tanker, selv om elevene var ferske i dramafaget. I den estetiske fordoblingens i 'det mulige rommet', der det er en forbindelse mellom indre og ytre livsverdener (Hamre, 2003, s.10), fikk de mulighet til å utforske dukkens/rollenes tanker og følelser med distanse og innlevelse, samtidig som de selv utviklet egen forståelse for empati

og fikk øvd på å vise empati for andre. Dette ble gjort gjennom aktiv lytting, og det motsatte i form av avvisning og hvordan dette ble opplevd. Dette kan vi også se på som dybdelæring ved at dramaarbeidet stimulerer frem medfølelse og innlevelse som reaksjoner, som knyttes naturlig til empati (O'Grady, 2002, s.17). I drøftingen vil jeg trekke frem noen punkter som jeg anser som vesentlige for at dramaarbeidet og empati-læringen vil forsterke hverandre på en konstruktiv måte.

Refleksjonssamtalenes funksjon

Jeg var en aksjonsforsker som vurderte og reagerte (drama)pedagogisk på det som skjedde underveis. Da var refleksjonssamtalene sammen med elevene etter de ulike aktivitetene som var viktige. Særlig etter aktivitetene med rollebytte og tankebobler i workshop 3 viste elevene utvikling. Frem til da virker det som om de hadde forstått begrepet empati mer teoretisk, mens de nå snakket om at når noen lytter, blir vi glade og motivert, og får lyst til å fortelle mer og kanskje flere ting. Noen elever fortalte at de ble mer kreative, når noen lyttet. Videre snakket de om hvordan det føltes å lytte, når det var kjedelig, og hvordan det føltes å lytte når det var spennende. Sammen kom vi frem til at dersom vi jobbet mer med å lytte litt ekstra, ble det også kjekkere å lytte, fordi da ble fortelleren også mer motivert og kreativ. Elevene hadde gjennom dramaarbeidet fått anledning til å ta ulike perspektiv (O'Grady, 2002, s. 17). Refleksjonssamtalen viser at elevene forstår at det å være en god lytter er empatisk, og at det kan føre til mer glede for en selv fordi fortellingene blir bedre og overfører mer energi mellom forteller og lytter. Elevenes forståelse for at det er empatisk å være en god lytter, førte til utvikling underveis i prosjektet. De ble et mer empatisk publikum både under forumspillet og i dukkespillet, fordi de på det tidspunktet hadde fått mer forståelse for hvordan det er å bli lyttet til, og hvordan det opplevdes å ikke bli lyttet til. Refleksjonssamtalene bidro etter min mening helt klart til at elevene endret holdning og viste dette gjennom praksis. Refleksjonssamtalene ble en god måte å sette ord på og bruke empati-begrepet sammen med dramametodene.

Elevenes dramafaglige kompetanse

Som dramapedagog brukte jeg ulike dramametoder, og elevene dramatiserte, improviserte og spilte rollespill for å konkretisere lærestoffet. Ifølge Sæbø (1998, s. 29) kan drama bli overfladisk (underholdende) dersom elevene ikke har fått opplæring i faglig drama og ikke har lært om å produsere og strukturere spillsituasjoner, og da mener hun at man heller ikke kan dra nytte av dramafagets kunstfaglige potensial (Sæbø, 1998, s. 29). For prosjektet mitt som

foregikk i norsktimer med elever som ikke har hatt drama tidligere, er dette relevant å ta på alvor. Likevel vil jeg hevde at elevene i løpet av prosjektet fikk økt dramafaglig kompetanse, og at dette sammen med søkelyset på empati, ga dem muligheter for å lære mye nytt og formålstjenlig for dem som de både kunne bruke i skolekonteksten og utenfor. Et eksempel på dette er dramatiseringen under forumspillet, når vi brukte tankebobler og rollebytte for å forstå hva andre føler, som især fikk fordypelse da guttegruppen viste sitt spill, og medelevene aktivt deltok. Når jeg ser tilbake på prosjektet som helhet, og mine intensjoner med tanke på at elevene er 10 år gamle, kan jeg ha vært vel optimistisk i forhold til deres evne til å improvisere spontant og med ekte følelsesmessig innlevelse. Elever i den alderen er vant med å forholde seg til regler og er veldig konkrete. De er i Eriksons (2000) konkret-operasjonelle utviklingsstadium og har stort behov for å erfare aksept fra jevnaldrende. Selv om elevene tidligere ikke hadde erfaring med dramafaget, var de både motiverte og nysgjerrige i å engasjere seg i dramaleker, enkelt rollearbeid og arbeid med papirdukker på blomsterpinne. De fikk nok utprøving og innsikt dramafaglig til at de, da prosjektet var over, ønsket å lære mer og bruke dramametoder i undervisningen. I andre sammenhenger med ungdom og dramaelever er det imidlertid min erfaring at det kan være lettere å improvisere og også komponere små spill sammen i grupper, fordi de har mer dramafaglig kunnskap og erfaring i praksis.

Jeg inviterte elevene til å bidra i planleggingen og tok hensyn til deres ønsker. Derfor valgte jeg å holde meg til det 'realistiske' og det som elevene kunne gjenkjenne fra egen livsverden. Det var viktig for dette prosjektet at elevene fikk medvirke helt fra starten for på denne måten, å gi dem eierskap i prosjektet. Likevel ser jeg at det ville ha vært relevant å arbeide med mer fantasifulle fiksjonsverdener og roller der de kunne ha brukt mer følelsesmessig innlevelse i rollearbeidet. Det kan bidra til økt empati ved å bruke helt fiktive situasjoner for å bli stimulert til å leve seg inn i andres erfaringer for virkelig forstå fra deres perspektiv (O'Grady, 2020, s. 52). For å undersøke ulike følelser, kunne det være så enkelt som for eksempel å arbeide med eventyr som «Den stygge andungen». Dette eventyret handler om et dyr som alle ler av, og det har likhetstrekk med det å bli møtt u-empatisk. På denne måten kunne elevenes fantasi også blitt stimulert følelsesmessig.

I arbeidet med guttegruppen ble hele klassen engasjert, og elevene trodde på fiksjonen og gjenkjente situasjonen. Gruppen klarte å vise hva som kan skje, dersom vi raskt klarer å se hva den andre føler, og handler deretter. Dette illustrerer godt hovedmålet med å bruke dramametoder i undervisningen, slik O'Grady (2020, s. 52) skriver:

[t]he benefit of drama-rich pedagogies in the teaching of various disciplines are many. Primary, the learning experience encourages students and teachers to «hold a mirror» up to their view and, as a result of that insight, perhaps change views or gain an empathic understanding.

Drama kan være krevende for de som ellers er faglig sterke i klassen. Man må derfor ikke anta at de også er faglig sterke når vi skal arbeide med dramametoder som ikke har en klar fasit. Annika er for eksempel en meget reflektert elev som viser høy kompetanse i flere fag, men da hun skulle være i rolle som tankeboble, var det vanskelig for henne. Hun sier selv i fokusgruppeintervjuet at: «Å være en tanke (tankeboble) var litt vanskelig, det var vanskelig å tenke det de tenkte, derfor tok det litt lang tid» (Vedlegg 4, se s. 70). Her kan det virke som om hun trodde at hun helt konkret skulle lese tanken inne i hodet til rollefiguren. Det forteller meg at det er viktig å være tydelig når man forklarer øvelsen. Nemlig å forestille seg å være i rolle som tankene til rollefiguren. Språket dramapedagogen bruker i oppgaver som er uvante og kan virke abstrakt på 5. trinnselever, kan være avgjørende for om elevene forstår og nyttiggjør seg av oppgavene. Derfor er forhåndskunnskaper om elevene viktig for å ha fokus på hvor konkret vi skal formidle oppgaven til elever i denne alderen.

Dramapedagogikk kan være ekstra viktig for barn i den konkrete operasjonelle fasen, fordi den kan gi dem muligheten til å oppleve flere ulike situasjoner i fiktive spill eller rollespill som de kan bruke til å gjøre seg opp en mening om, forstå en hendelse og tolke virkeligheten. Fiksjonsrommet og opplevelsen blir noe de har erfart og kan ta med seg når de tolker sin egen hverdag. Dette er også en naturlig måte for dem å fortsette å lære gjennom lek og rollelek som er mer utpreget for mindre barn, før de begynner på skolen. Den operasjonelle fasen handler også om sosial og følelsesutvikling og det er nettopp dette de estetiske læreprosessene tar vare på, på samme måte som i dramapedagogikk.

Dukkespill er lekent, men også vanskelig, fordi dukken skal formidle noe med sine bevegelser. Den estetiske fordoblingen med dukken i rolle kan for noen ha vært ekstra vanskelig, og særlig når dukkene/elevene skulle formidle den enkeltes personlige fortelling som nok bidro til at noen av elevene ikke mestret oppgaven og opplevde situasjonen som sårbar. Når overføringen av energi til publikum blir så svak som den ble i workshop 6, blir det så å si umulig å skape troverdighet, og energien fra publikum tilbake til dukkeførerne gjorde også at formidlingen nærmest ble dømt til å mislykkes. Dette vil jeg ikke at noen av elevene mine skal oppleve igjen. Derfor vil jeg ved senere anledninger gi elevene flere grunnleggende føringer for å gi liv til

dukken. Det vil si, å øve mer på selve dukkeføringen, etter at de har laget dukkene, og på den måten forberede dem bedre til en dukkespillforestilling. Dette kan trygge elevene, og fortellingene vil komme bedre frem. En start kan være å leke med dukken uten manus, la dem leke fritt og bli kjent med dukkens materialer og førlighet i flere omganger før selve dukkespillet. Dette er i tråd med Boltons tanker om at vi skulle ivareta barnets spontane og eksistensielle holdninger (Bolton i Grünbaum, 2008, s. 81). Selv om dukkene 'bare' skulle formidle elevens fortelling, hadde de trengt en sterkere kontekst hvor de kunne møtes i. Dette kunne vi ha lekt oss mer med, før elevene satte sammen et dukkespill, og dermed kunne det også ha forsterket den estetiske fordoblingen med dukkene, fordi dukken kunne si og gjøre andre ting enn det eleven selv ville sagt eller gjort. Rollevernet dukken kunne gi, kan vi ikke ta for gitt at skal virke på alle med en gang, fordi det trengs øvelse i å føre en dukke og samtidig huske det man skal si. Selvsagt hjelper det med empatisk kommunikasjon, men dukkespillers virkning vil bli sterkere dersom eleven også får dramafaglige kunnskaper med dukkeføring.

Det er også viktig at elevene forstår at det å fortelle til andre og få andre til å lytte, er en kompetanse. Denne kompetansen kan øves på, slik at andre ikke synes det blir kjedelig og uinteressant. Jeg vil si at det å bevisstgjøre elevene på eget ansvar for energioverføring til publikum (Dahlsveen, 2008, s. 11 og 18) er å styrke rollearbeidet, men også å bygge motkraft til situasjoner når eleven skal lese høyt, fortelle til klassen og ytre sine meninger. Eksemplet med Snorre i workshop 3, der han endret stemmen sin når han ikke ble lyttet til, førte til at Anne lyttet mer aktivt. Dramametoden med rollebytte og tankebobler, fikk frem at vi, ved å endre vår fortellerstil og engasjere oss selv som fortellere, også kan endre publikums oppfatning av fortellingen og deres måte å lytte på. Jeg mener at eksempelet viser at vi bygget motkraft og kompetanseheving i eksempelet fra Snorre.

Empatisk kompetanse og aksept

I prosjektet arbeidet jeg med empati på to nivå. Den ene var at jeg som dramapedagog og forsker hadde med meg den empatiske kommunikasjonsmodellen i arbeide med elevene mine. Jeg modellerte empatisk kommunikasjon for dem ved å akseptere deres følelser, meninger og kreative uttrykk i de estetiske prosessene. Det andre nivået var at vi hadde øvelser og rollearbeid hvor det ble øvd på å oppdage andres følelser og få perspektiv for hva rollefigurene følte, og dermed oppnå aksept for rollefiguren. Fordi vi arbeidet med realistiskere fortellinger som elevene kjente seg igjen i, var intensjonen at kompetansen fra dramaarbeidet ville berike elevenes empatiske kommunikasjon med andre mennesker i hverdagslivet.

Aksept er viktig for motivasjonen og virkningen av dramapedagogikk, men kan vi akseptere alt? Hvor lang kan vi gå? Vi kan komme til å berøre vanskelige temaer/traumer, og kan ikke vite sikkert om vi klarer å lukke prosessen, eller om vi gjør det vanskeligere for elevene. Arbeidet med papirdukkene var lystbetont, lekent og konkret. I tillegg til dette fikk elevene frihet til å skape dukken som de ville, og fikk full aksept fra meg som for eksempel ved Snorres første dukke utformet som en penis. Jeg kunne valgt å stoppe han, og muligens da unngått tulling og uro med de andre. I startfasen var han urolig og tullet med dukken sin, og da kunne det se ut som om han ikke hadde utbytte av å løse oppgaven, men med tiden og i det videre relasjonsarbeidet med han, som særlig var empatisk kommunikasjon med mye aksept, opplevde jeg at Snorre endret seg. Gjennom prosjektet har jeg erfart på kroppen at det nytter å holde ut og samtidig være empatisk mot elever som har vanskeligheter med å konsentrere seg, selv om det er utfordrende for lærer. I workshop 6 tok Snorre selv initiativ til å lage ny dukke som kunne snus med en følelse på hver side. Den ene siden var en smilende munn, og på den andre siden en sur munn og tårer rennende fra øynene. Han var nå blitt mer trygg og ønsket å vise at han forsto hva empati handlet om. Jeg spurte ikke de andre elevene om de ble støtt av hans (penis)dukke eller om det kan ha ført til at de ble forstyrret i deres prosess, for eksempel i forhold til motivasjonen. Det virket ikke slik, men det er et tankekor. Det kan også være at fordi jeg tok så 'lett' på det, så reagerte ikke de andre heller, og han ble dermed akseptert og ikke stigmatisert.

I prosjektet ble læring om drama og empati kombinert og utforsket i sammenheng og dialog med hverandre. Vi jobbet med å gjenkjenne følelser gjennom rollefigurer og fiksjon, og hvordan drama kan hjelpe til å forstå empatisk kommunikasjon i lys av de fire kvalitetene til empatisk kommunikasjon (Brudal, 2020). Brudals modell kan ses tydelig i lys av guttegruppens og klassens arbeid med forumspillet:

1. *Kunne ta andres perspektiv og anerkjenne andres perspektiv som den andres sannhet.* Publikum lever seg inn i hvordan rollefigurene til Ole og Håkon, Arne og Bjørn føler dette. Og Ole lever seg inn i hvordan Håkons rollefigur, Bjørn føler det når han ligger der på gulvet. Håkon lever seg inn i hvordan Arne føler anger.
2. *Ikke dømme det den andre sier.* Publikum dømmer ikke Arne fordi han slo, og anerkjenner at han er lei seg. Bjørn godtar og dømmer ikke Arne, fordi han sier unnskyld. Bjørn viser også empatisk kommunikasjon, fordi han ikke dømmer Arne.
3. *Gjenkjenne andres følelser, og kommunisere at vi ser den andres følelser.* Dramaaktiviteten tillater oss og prøve ut det Ole (Arne) ikke fikk til å gjøre i sin første

visning, vi får en ny sjanse og øvde på å gjøre det mer riktig i andre visning. I tredje visning anerkjenner Arne sin egen anger, og Bjørn anerkjenner at Arne er lei seg. Bjørn og Arne forstår hverandre og viser dette aktivt ved å lytte og anerkjenne hverandre.

4. *Føle med den andre.* Bjørn føler med Arne som slo, og gir ham en forsonende klem. Arne føler med Bjørn som fikk vont og ber om unnskyldning tidligere. Publikum føler med begge rollefigurene. Skuespillerne føler med rollefigurene.

I tillegg til skuespillerne fikk også elev-publikummet her nye erfaringer om at det finnes andre løsninger i en slik situasjon enn å slå tilbake. I fokusgruppeintervjuet er det flere elever som nevner at forumspillet gav dem erfaringer som de kan bruke i sitt hverdagsliv. Håkon viser at han forstår at vi kan bruke det vi øver på i fiksjonsrommet i hverdagslivet vårt, når han sier: *“Fordi da kan vi bli smartere og tenke bedre om vi ser noen som er alene, og da kan du tenke på den øvelsen. Da tenker du på hva du valgte, og da kan du gjøre det også (altså i virkeligheten)”*. (Vedlegg 4, se s. 69). Han viser også empatisk forståelse ved at han forstår at det er smart å tenke over hva man gjør, og at han kan tenke tilbake til denne dramametoden for å få hjelp til å velge riktig i lignende hendelser. I en annen situasjon utenom prosjektet viser Maja sin handlingskompetanse. I en gruppesamtale med jentene (ikke i selve prosjektet) foreslår Maja at vi kan bruke forumspill for å løse en konflikt mellom to jenter i klassen. Hun går spontant ut på gulvet og tar regi og vil at vi skal prøve ulike løsninger til de to jentene som er i konflikt. Etter å ha spurt om alle jentene er enige at vi gjør dette, benytter jeg meg av denne muligheten og vi har et lite forumspill. Maja sier ikke så mye inne i klasserommet, men hun viser at hun har fått med seg dramametoden og hva den kan brukes til i hverdagslivet.

Relasjonsarbeid og deling av personlige fortellinger

I elevenes personlige fortellinger ble det delt flere historier og erfaringer. Noe av dette førte til at alle elevene og jeg ble bedre kjent med hverandre, og fikk anledning til å nye ting om sin bakgrunn. Flere var stolte av hva de hadde funnet ut om navnet sitt, og dette medvirket til å styrke relasjonene, slik Dahlsveen (2008) legger vekt på at er et viktig mål med å dele personlig fortellinger. Gjennom å skape fortellingen og fortelle den som en forteller, eller bruke dukken i rolle som forteller, ble dramaarbeidet her et verktøy for relasjonsarbeidet og empatisk kompetanse. Men i dette arbeidet var det en faktor som kunne bli kritisk, hvis elevene deler opplysninger som er svært nære, som for eksempel Morten sin tekst. Han forteller at han er redd for at broren skal dø, og viser at han har stor omsorg for han. Disse nære tingene ble ikke arbeidet med i prosjektet mitt. Morten fikk fortalt og vist at han hadde omsorg for broren sin,

men hva om det lå et traume bak denne informasjonen? Dramaopplegget hadde tydelig skapt trygghet for ham til at han ville dele sin redsel med klassen og meg. Jeg anerkjente det han hadde skrevet med å se på han og si at, «*Jeg skjønner at du er veldig glad i broren din*». Noe mer ble ikke gjort, fordi jeg ble usikker på om det var noe i brorens historie jeg ikke viste om, han kunne jo være syk?

Her ser jeg en fare for at Morten ikke blir møtt, slik han trenger akkurat i det øyeblikket. Jeg velger å akseptere hans følelse, og gå videre med hele klassen. Som voksen og lærer har jeg ansvar for å 'beskytte' elevene, slik at læringsrommet forblir et trygt pedagogisk rom for hele gruppen. Likevel er det min erfaring at jeg kan føle meg frem og gjerne ta en samtale med elever, slik som Morten, i ettertid, dersom de har delt noe nært og følelsesladet. Dette er en måte å ivareta hele klassen og den enkelte eleven. En dramalærer som ser eleven hver dag, kan gjøre dette, samtidig som man sørger for å følge opp med det apparatet som finnes på skolen. Det kan være stort læringspotensial i at vi har tillitt nok til å dele det vi tenker på, og får aksept for dette av en trygg voksen. Dette faller sammen med hva dramapedagogikk og hva Braanaas mener er en dramalærers viktigste oppgave ovenfor en gruppe, som først og fremst skal være aksepterende, og samtidig ha ekte omsorg for deltakerne (Braanaas, 2008, s. 132). Dette er også sammenfallende med empatisk kommunikasjon som Brudal (2020) fremstiller i sin modell, der aksept og omsorg for den andre part er avgjørende for hva som kommer frem i kommunikasjonen.

Frivillighet og spontanitet

Papirdukkerollen ble arbeidet med over fire uker, og startet med skapelsesprosess hvor man laget dukker av papp, tekstiler, tegning, pinner og ulltråd, til å gi dem navn og egenskaper. Elevene fikk frihet til å velge form og materialer. I workshop 5, da de ble intervjuet av meg som lærer-i-rolle/journalist var det god rolleinnelevelse hos alle, og det fungerte ved at elevene lot som om det var *dukkene* som hadde vært publikum. Elevene var frie og trygge. De var da i rolle med dukkene sine, skiftet stemme og var reflekterte om innholdet i forumspillet. Men i dukkespillet på workshop 6 var ikke alle elevene trygge og dukkene var heller ikke i rolle hos alle. En av forskjellene ved de to var friheten i rollearbeidet. Ifølge Marjanovic-Shane, som viser oss i sitt arbeid med lek og relasjoner, er følelsen av å være seg frivillig i lek eller dramaforløpet viktig i forhold til læring (Connery, John-Steine og Marjanovic-Shane, 2018, s. 262). I workshopen beskrevet i praksisfortelling 3 ble frivilligheten utfordret og skapte utrygghet og uro. Her var noen elever utrygge og disse ble oppfattet som u-empatiske, og dette skapte blokkering for jentegruppen som skulle fremføre sitt dukkespill og sin personlige

fortelling. Dette viser at den empatiske kommunikasjonen påvirker drama/ dukkespill, selv om elevene har hatt gode erfaringen med dukkespill tidligere. Jentegruppen hadde altså ikke en positiv opplevelse med dukkespillet. På workshop 6 var rammene annerledes. Min instruksjon til dukkespill-visningen startet med en modellering som kan ha blitt opplevd som mye krav og strenge rammer. Dette kan ha hemmet det lekpregede, noe en elev viste da hun spurte om hun måtte holde arket med teksten foran seg når de skulle ha dukkespillet. Jentegruppens dukker var ikke i rolle og jentene leste opp teksten fra arket sitt. Visningen ble også forstyrret av Snorre sin uro, men vi ser at både Snorres uro og for strenge rammer, samt den lille konflikten med Kjersti kan ha påvirket jentegruppen når de skulle fremføre. Frivilligheten og lystene forsvant. Det ble stress og motivasjonen sank.

Det lek-pregete var ellers noe jeg la stor vekt på og bestrebet meg på å ha med gjennom hele prosjektet. Jeg fikk også bekreftelse på hvor viktig dette er, for eksempel med eleven Jens, som overrasket meg, fordi han tidligere i skoleåret hadde vært svært stille og rakk ikke opp hånden i timene. Før prosjektet hadde faren han forberedt meg på at «*Jens ikke var en skuespiller type*», derfor gav jeg han frihet til å ikke delta om han ikke ville, men under leken var han veldig aktiv og danset inn i ringen mens han smilte og lo sammen med andre. Han så veldig trygg ut, og jeg hadde øyekontakt med han flere ganger. Dette var ikke var vanlig i andre skoletimer. Jeg tenkte på det tidspunktet at han hadde blitt veldig trygg på meg. Like etter prosjektet var han like stille i timene, men straks vi skal gjøre en lek i klasserommet, er han tilbake til den smilende, dansende og latterfulle gutten. Lek og bevegelse sammen med andre er tydeligvis noe han slapper av med, og gir han mestringsfølelse. Lek og latter før vi starter på øvelser som krever mer av oss, kan lette på presset for elevene, også de som er helt stille i timene.

Kjerstis utvikling gikk fra å storme ut når noe gikk imot henne, til å bli i situasjonen og lytte til andre, og ved endt prosjekt, uttrykte hun at dukkespill og skuespill er en metode for å arbeide med empati. Jeg tolker dithen at hun er kommet et steg videre i sin prosess med å få motkraft. I starten brukte hun leken «solen skinner på» til å ytre seg om hvor flink hun var med hester. Mari som var i konflikt med henne på det tidspunktet, gikk til motangrep gjennom ytringer i leken. Kjersti ble kalt «drama queen» fordi hun ofte løp ut av klasserommet. Da jeg en gang spurte hvor Kjersti var, og noen sier at hun er lei seg, hører jeg en annen si, «buhuhu», som for å etterligne gråt på en ikke-aksepterende måte. I workshop 4 var Kjersti blitt mer utprøvende til hva hun skulle si i leken, selv om hun sjekket med meg om det var ok, å si det hun skulle si. Hun søkte også etter min aksept for å bli trygg nok til å vurdere andre ting hun kunne si. Etter guttegruppens forumspill, var Kjersti aktivt med i refleksjonen og viste at hun kunne lese

følelsen til Arne ved å si at hun så på kroppen hans at han har dårlig samvittighet, og derfor kunne hun kjenne seg igjen og ha empati for han.

Ved introduksjonen i workshop 6 er Kjersti tydelig reflektert og viser empati når hun uttrykker følgende: *“Selv om andre har gjort noe gale, så kan vi gå bort å spørre om det går bra”*, og når vi skal starte oppvarmingen med «hi, ha, ho», sier hun: *«Marit kjenner ikke reglene»*. Hun er oppmerksom på at rektor Marit som ikke har vært med tidligere, ikke kjenner leken. Hun stiller spørsmål og undersøker ulike perspektiver (O’Grady, 2002, s. 35). Kjersti tar her ansvar og viser empatisk handlingskompetanse. I fokusgruppeintervjuet senere mener Kjersti at lærere som skal lære barn om empati, kan bruke skuespill med barna, og videre sier hun at hun har lært at: *«Jeg lærte at vi blir fort såret når man ikke tar og gidder å høre, da ser man at de ikke bryr seg, for eksempel når vi skal fortelle noe viktig som vi er stolt over»* (Vedlegg 4, se s. 70). Tekstene til Kjersti viser også mer trygghet på hva hun mener empati er, fordi hun utdyper den personlige fortelling mer fra første til siste gang. Som jeg forstår det, har prosjektet gitt Kjersti rom til å være seg selv, og hun er blitt akseptert av dramapedagogen i trygge rammer. Noen måneder etter prosjektet, stikker hun ikke av lenger, hun jobber med seg selv, og det kan tyde på at hun har mer motkraft til å være i klasserommet når det butter henne imot. For meg som lærer og dramapedagog, har det blitt enda tydeligere enn tidligere, hvor uhyre viktig det er å lytte til hver enkelt elev og ha forståelse for deres forutsetninger, også det følelsesmessige. Det å tilrettelegge for et trygt læringsmiljø uten unødig stress og krav som elevene ikke har forutsetninger for å møte, er ikke alltid så enkelt. Prosjektet har vist meg at elevene blir tryggere dersom de opplever aksept og får mulighet til å oppdage ting selv, i deres eget tempo. De blir også mer empatiske med hverandre og tør mer som klasse, slik jeg har sett i etterkant av prosjektet.

Praktiker-forskeren som kulturbærer og -forny

Som lærer er jeg en del av skolens faste kulturelle rammer, men som en reflekterende praktiker-forsker søker jeg å utfordre disse for ikke å la de kulturelle tenkemåtene styre forskningen min. Dette kan ses på som en frigjørende prosess for læreren (Neelands, 2006, s. 23), der vi søker å gi makt til lærer-forskeren for å finne de beste løsningene til elevene på skolen. Ikke bare det som alltid er blitt gjort tidligere. Dette er virkelig noe jeg kan identifiser meg med, og særlig det at noen lærere sier at de sliter med u-empatiske barn og måten de arbeider med dette på.

Jeg ville utfordre de 'gamle' metodene og finne ny kunnskap og andre pedagogiske verktøy. Med utgangspunkt i elevens levde erfaring og hva som skal til for at de skal endre seg, er en refleksiv forsker hele tiden i sin egen praksis og tenker kritisk på egen praksis. Videre har jeg som forsker vært kritisk og åpen for forbedringer av min egen undervisning med utgangspunkt i elevenes behov og livserfaringer (Neelands, 2006, s. 25). Det gjelder å gjenopprette bevisstheten hos meg som lærer som ubevisst kan være 'undertrykt' av kulturelle rammer og innlærte mønstre. Tross alt er vi lærere der for elevene, ikke for skolesystemet. Noen ganger må jeg kanskje bryte moralske regler på skolen for å forstå en elev, som for eksempel med Snorre som laget en papirdukke med penishode. Hadde jeg forbudt han dette, hadde jeg heller ikke funnet ut hvordan hans kreative prosess fungerer. Han trengte å tulle og leke mye, før han landet i alvoret med en dukke som hadde to følelser. En utenforstående forsker hadde kanskje ikke hatt nok informasjon til å gjøre dette, og skolens moralske voktere hadde protestert høylytt om de var midt i hendelsen. Jeg kunne ha blitt kritisert, men lot det skje likevel. Jeg støtter meg her til Neelands (2006) som viser til at den refleksive praktikerens også kan se seg selv fra et kritisk utenfra perspektiv og som et 'produkt' av den kulturen og verdsettelse man er en del av. Jeg er en forsker på innsiden av mitt forskningsprosjekt og har en annen posisjon enn en forsker som bare observerer fra utsiden (Neelands, 2006, s.16) og kan ta andre valg enn en forsker som ikke kjenner elevene på daglig basis. Min forskerrolle i dette prosjektet innebærer at jeg konstant evaluerer mine egne handlinger, og dermed også kan endre mine pedagogiske valg underveis. Mine refleksjoner og forskningsmetoden jeg brukte, informerer en den pågående utvikling av min rolle (Neelands, 2006, s. 22) og derfor kan ta valg som forbedrer prosessen underveis. Det er da lettere å endre eller ta tak i situasjoner som skulle oppstå underveis som for eksempel at en elev velger å dele noe som er privat og for nært, og angrer på dette etterpå. Dette har lært meg at skolens regler, formelle som uformelle, også bør ses på kritisk og utfordres om det oppleves som 'undertrykkende', og jeg konkluderer, som Neelands (2006, s. 27) at den frigjørende pedagogikken er viktig for forskningen og forskerrollen.

Kapittel 7 Avslutning

Dette forskningsprosjektet har styrket relasjonen mellom meg og elevene. De er trygge på meg, og flere av dem viser meg stor tillitt med å være åpen og sier sin mening på tross av hva jeg mener. Det er skapt et miljø der vi alle kan ha ulike meninger og respektere disse. Inne i klasserommet er arbeidsmiljøet trygt, og alle elevene leser nå høyt i klassen også de med leseutfordringer. Elever med fascinasjon for temaer som er uvanlige, blir akseptert og støttet.

Et eksempel på dette er Liam som liker å få de andre til å le. Han elsker griser, og vil alltid tegne griser, ofte fantasifulle griser. Ved skolestart opplevde jeg at han ble kritisert av noen av jentene, fordi de syntes det var ekkelt at han bare tegnet griser. I januar etter dramaprojektet, var det snakk om griser i undervisningen, da sa Silje, som er en av jentene som tidligere kritiserte han: «*Det er synd at Liam ikke er her i dag, han elsker jo griser*», tonefallet var vennlig og uten ironi. Her har det skjedd en holdningsendring, og Liams fascinasjon for griser blir nå akseptert av de som var irritert tidligere. Prosjektets dramapedagogiske søkelys på empatisk kommunikasjon og aksepterende holdning har bidratt til en slik utvikling og økt toleranse elevene imellom. Etter prosjektet når konflikter oppstår i friminuttet, har elevene og jeg begreper og språk som kan sette ord på alles perspektiv på saken, og dermed kan vi ha en sunn samtale om konflikten. Det er nå mot slutten av skoleåret, mai 2022, ingen pågående konflikter mellom jenter eller gutter i klassen. Elevene er en samlet gjeng. Denne positive utviklingen vil jeg ta vare på og fortsette arbeidet med aksept og empatisk kommunikasjon. Her vil jeg fordype de dramametodene elevene har vært introdusert for, men også presentere dem for andre, så de også får mulighet til å utvikle seg dramafaglig. Sammen vil vi fortsette å søke nye perspektiver og holde en aksepterende holdning til andre, med å kjenne på andres og egne følelser og styrke evnen til å «gå i andres sko». Det er tydelig for meg at gode vaner og holdninger må øves på. For å skape empati som en vane, både i tanke og handling, lener jeg meg på O'Grady (2020) som sammenfatter hvordan de lærde innen drama og teater, spesielt Stanislavski med begrepet levde emosjonell erfaring – *perezhivanie* – som bidrar til den interne tilstanden som eleven i rolle kan realisere og dermed gjenskape erfaringen spontant i spillet (Davis et al. 2015, s. 41). Dette åpner opp for å erfare egne følelser og bearbeide følelser rundt det som er ukjent eller rart og gjøre dette mer kjent. Jeg er enig med O'Grady (2020, s. 47) i at ved å stole på teaterkunstens tradisjoner og pedagogiske konvensjoner basert på drama/teater, så vil man også kunne tilby praksis-opplæring av lærere og andre som jobber med mennesker i metoder som vil kunne berike den didaktiske praksisen. Det å rette søkelyset på dramametoder og empati vil kunne bidra til at barn og unge får handlingskompetanse og blir skapende medmennesker som kan bidra til samfunnet med humanistiske holdninger og empati for naturen og vår jordklode. Utvidelsen av det egosentriske perspektivet er mye større enn kun å sette seg inn i medelevens perspektiv, men for min kontekst var det et sted å begynne.

I fremtiden vil jeg også se videre på hvordan dramaarbeidet kan bidra enda mer til empatisk handlingskompetanse i hverdagslivet for elevene, også utenfor klasserommet. Videre så jeg

antydninger til at gutter og jenter ordla seg ulikt om følelser, og dette ser jeg nå som et spennende område å forske videre på. Det å forstå og respektere for andre kjønnsidentiteter enn ens egen, er også relevant for barn og unge å lære noe om. For at elevene skal kunne ta til seg læring, må de føle seg trygge. Empatisk kommunikasjon bidrar til å skape trygghet og gode relasjoner. Derfor vil jeg jobbe videre tverrfaglig med psykologifeltet med empatisk kommunikasjon og emosjonell utvikling. Oppfølgingen videre blir derfor å se etter utvikling på empatisk handlingskompetanse som styrker et læringsmiljø for mestring. Jeg vil fortsette å bruke de dramametoder med fokus på aksept av andres følelser, ytringer og meninger. Jeg vil se etter elevens egne former for estiske uttrykk som kan føre til læring, og møte dette med aksept, samtidig som jeg vil veilede dem som dramapedagog og i de andre estetiske uttrykkene, som kunst- og håndverk og musikk. Gjennom prosjektet og masteroppgaven har jeg forstått at elevenes dramaferdigheter beror veldig på at jeg som dramapedagog kommer med metoder og øvelser som de får mulighet til å mestre og bli bedre i. Friheten elevene får, ser jeg kan medvirke til mer mestring, og derfor vil jeg fremover gi dem mer frihet og erfaringer til å utforske gjennom lek og drama, samt sørge for at det er fokus på at det er elevene som skal oppdage og bli overrasket, og ikke at det nødvendigvis vise for et mulig publikum. Dette samsvarer også med dagens læreplan der utforsking er et viktig begrep.

Elevene sier under fokusgruppeintervjuet at de lærte noe om urett, respekt og empati, og nytteverdien av det å være en god lytter. En elev er direkte om sin opplevelse av å være med i rollespill og sier hun: «*Det følte bra, fordi jeg hadde mye inni meg, og når jeg slapp det ut ble det mye lettere, og jeg fikk mer konsentrasjon*» (Vedlegg 4, se s. 71). Jeg tolker dette til at elevene opplevde personlig nytteverdi av å bruke drama som metode for læring av empati.

Epilog

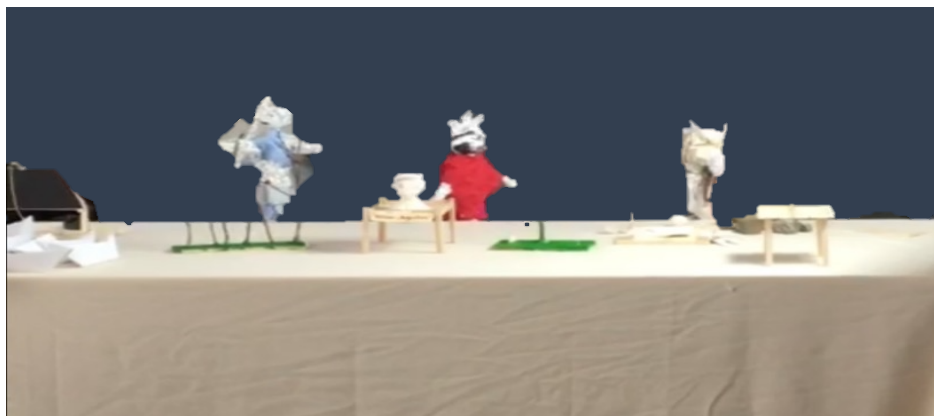
Vi har noe sammen nå, elevene og jeg. Vi har lært noe sammen, og jeg kan bruke kunnskapen videre med elevene de neste årene. I tillegg vil jeg dele det elevene og jeg har gjort, og kunnskapen om empati og drama med andre lærere og studenter. Vanligvis leser vi bare om forskning, men her har forskningen vært direkte knyttet til praksis og til skolehverdagen. Dette skulle alle lærere hatt mulighet til. Det å bruke dramametoder ligger innenfor mitt mandat som lærer, mestring i drama og empatisk kompetanse fremmer livsmestring og helse i skolen, som Simen viser på et elevrådsmøte i januar 2022. Rektor hadde lyst å vite hva elevene mente var viktig for henne å snakke med klassene på skolen om. Da sa Simen med klar og bestemt stemme

at det var viktig at hun snakket med alle klassene om empati, fordi det kunne være bra for alle, slik at de ble snille med hverandre.

Dramaarbeidet har også gitt elevene erfaringer som vi bruker videre og videreutvikler sammen. Et eksempel på dette er da vi i mars 2022 skulle lage dukkespill om antikken. Elevene fikk bestemme læringsform og de valgte dukkespill. Vi satte i gang å lage dukker med klær fra antikken, og rollene denne gang var klokkemaker, gjeter, båtbyggere, olivenbonde, soldater og filosofen Geir. Alle rollene fikk navn, alder og yrke. Formen var fortellende, og hver rolle fortalte om en hendelse på agora fra sitt perspektiv, mens filosofen samlet tråden og stilte åpne spørsmål til folket. Snorre sin dukke hadde fortsatt paljetter i ansiktet, men Snorre var trygg og en god medspiller. Han var i rolle og byttet om stemmen sin og spilte mot en annen dukke uten problemer. Kjersti var stolt av sin dukke kledd i tunika gullbånd. Dukken hennes hadde rolle som esel-fører. Forestillingen ble vist for de to parallellklassene i vårt eget klasserom, som nå var blitt et dramarom.



Figur 4. Elevene og dukken fra dukkespill om antikken.



Figur 5. Scenografi og dukker fra dukkespill om antikken, mars 2022, etter prosjektet.

Referanseliste

- Bjerkestrand, K. B., Brahmachari, S., Haraldsen, H. M., Ingul, S., Songe-Møller, A, S. (2016). *Narrativ Identitet, Drama- og teaterpedagogisk praksis i interkulturell kontekst*, Vollen, Tell forlag as
- Boal, A. 1992. *Games for Actors and Non-Actors*. New York. Routledge
- Braanaas, N. 2008. *Dramapedagogisk historie og teori*. 5 utg. Trondheim. Tapir Akademiske Forlag
- Brudal, L. H. 2014. *Empatisk kommunikasjon, Et verktøy for menneskemøter*. Oslo. Gyldendal Akademiske Forlag
- Byréus, K. (1992). *Du har hovedrollen i dit liv: om forumspil som pædagogisk metode til frigjørelse og forandring*. Gråsten, Drama.
- Bø, I og Helle, L. 2008. 2 utg. *Pedagogisk ordbok. Praktisk pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Connery, M. C., Johon-Steiner, V. P. & Marjanovic-Shane, A. (2018). *Vygotsky and Creativity: A Cultural-historical Approach to Play, Meaning Making, and the Arts*. New York. Peter Lang Publishing
- Dahlsveen, H. 2008. *Innføring i muntlig fortellerkunst*. Oslo, Universitetsforlaget AS.

- Davis, S. Ferholt, B. Clemson, H. G. Jansson, S-M. Marjanovic-Shane, A. 2016. *Dramatic Interactions in Education, Vygotskian and Sociocultural Approaches to Drama, Education and Research*. London. Bloomsbury Publishing Plc.
- Dawson, K. 2014. *The reflexive teaching artist: collected wisdom from the drama/theatre field*. Bristol, UK. Intellect.
- Dewey, John. 2005. *Art as experience*. New York. Penguin Books Ltd
- Erikson, E. H. 2000. *Bardommen og samfunnet*. 2 utg. Oslo. Gyldendal akademiske
- Evensen, T. 2021. *Livsmestring gjennom fortellinger*. Oslo. Fagbokforlaget.
- Freire, P. 1970. *De undertryktes pedagogikk*. 2 utg. Oslo. Gyldendal Norske Forlag
- Grünbaum, & Lepp, M. (2008). *Dracon i skolen: Drama, konflikthåtering og mægling*. Dafolo
- Hamre, I. 2003. *Marionet og Menneske*, Virum, T. Arnfred
- Haseman, B. (2006). A Manifesto for Performative Research. *Media International Australia incorporating Culture and Policy*, 118(1), 98-106.
<https://doi.org/10.1177/1329878x0611800113>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). Læreplan i norsk (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Blatner, A. 2015. Action Explorations as Reflective Practice. I Linds og Vettrains (Red.), *Playing in a House of Mirrors: Applied Theatre as Reflective Practice*. (s. 219 - 228). Boston. Brill Sense.
- Marjanovic-Shane, A. (2018). From Yes and No to Me and You: A Playful Change in Relationships and Meanings. I C. M. Connery (Red). *Vygotsky and Creativity* (s. 253 – 272). Peter Lang Publishing.
- Madsen, Ole Jacob. 2020. *Livsmestring på timeplanen*. Oslo. Spartacus Forlag AS
- Neelands, J. 2006. *Re-imagining the Reflective Practitioner: towards a philosophy of critical praxis*. Research methodologies for drama education. J. Ackroyd. Stoke om Trent, Trentham Books: 15-39.
- Nelson, R. (red). 2013. *Practice as research in the arts: principles, protocols, pedagogies, resistances*. Basingstoke. Palgrave Macmillan.

O'Grady, A. 2020. *Pedagogy, Empathy and Praxis. Using Theatrical Traditions to Teach*. Sydney, Palgrave Macmillan

Prendergast, M. & Saxton, J. 2016. *Applied Theatre Second Edition: International Case*.

Universitetet i Tromsø UiT. (2014). Fortelling og forskning: forsker maraton Tromsø, Prieto, Héctor Pérez. [Video]. Mediasitet. <https://mediasite.uit.no/Mediasite/Play/b74259708e0540b1b4ed746c21fc26b31d>

Rosenberg, M. B. (2006). *Ikkevoldskommunikasjon giraffspråk - et språk for livet*. Oslo. Cappelen Damm AS

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

Winter, H. 2013. Praktikerforskning. Thing, L, F. Ottesen, L, S, (Red). Metoder i idrætsforskning. (s. 156-173). Munksgaard

Vygotskij, L. S. 2013. Fantasi och kreativitet i barndomen. Oversatt av Kajsa Öberg Lindsten. Göteborg. Daidalos AB

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til foresatte

Vedlegg 2: Fremdriftsplan

Vedlegg 3. Refleksjonslogg (utdrag)

Vedlegg 4: Fokusgruppeintervju: intervjuguide med transkribering

Vedlegg 6: Personlig fortelling av elev (eksempler)

Vedlegg 7: Foto fra det praktisk arbeidet med elever

Vedlegg: 1

Vil du delta i forskningsprosjektet

Drama som læringsform for empati?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan dramatimer med fokus på empati, kan øke empati mellom elevene, og mellom lærer og elever, og hvordan dette kan gjøres?

I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er et masterprosjekt som skal gjennomføres på 5. trinn ved Harestad skole 2021/22. Jeg vil arbeide i workshoper med fokus på empati hos elever. Arbeidet vil være innenfor en refleksiv praksis der elevene er delaktige, og jeg er delaktig som kunstpedagog og observatør. I et kroppslig og relasjonelt skapende arbeid, håper jeg å oppnå engasjement og økt empati mellom elevene, og mellom lærer og elever. Jeg ser på dette som et grunnlag for gode relasjoner i klasserommet, og som igjen fører til bedre læringsforhold.

Selve prosjektet skal gjennomføres i uke 37, 38, 39, 40 og 42 i hovedsakelig 2 norsktimer i uka. I november vil enkelte av elevene være med på min praktiske eksamens visning. Etter dette vil jeg gjennomføre gruppe-intervju med elevene og enkelt intervju med lærere.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet er ansvarlig for prosjektet. Prosjektet blir gjort i samarbeid med Harestad skole. Trine Abbedissen er studenten som gjennomfører, og veiledere er Ellen Foyn Bruun, Førsteamanuensis ved Institutt for kunst- og medievitenskap på NTNU er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å eleven kan delta?

Som foresatt til en elev i 5 c skoleåret 2021/22 trenger vi din godkjenning for å kunne gjennomføre prosjektet på Harestad skole. Alle foresatte på 5 trinn blir spurt.

Din kontakt opplysning har jeg fått fra Harestad skole.

Hva innebærer det for eleven å delta?

Ved å delta innebærer det for eleven at han/hun deltar i undervisning med drama som læringsform i norsktimer. Innholdet i norsktimen skal omhandle fortelling og muntlig kommunikasjon i forhold til empati. Det vil bli skrevet feltlogg under undervisningen og tatt foto.

Enkelte av elevene blir spurt om å delta på en eksamensvisning i november. I slutten av november vil det bli gjennomført gruppe intervju med elevene på ca. 45 min. Her vil det bli brukt lydopptak.

Informasjonen fra intervjuene og feltnotatene fra skoletimene skal belyse min teoretiske masteroppgave som skal skrives våren 2022.

Foreldre kan få se intervjuguide etc. på forhånd ved å ta kontakt.

Alle eleven på 5 trinn ved Harestad skole vil bli spurt om å delta.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis eleven velger å delta, kan han/hun når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for eleven hvis dere ikke vil at eleven deltar eller senere velger å trekke seg.

Det vil bli et alternativt opplegg for de som ikke deltar. Dette som også inneholde undervisning innen fortelling og muntlig kommunikasjon.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Student og veileder har tilgang til materialet ved behandlingsansvarlig institusjon
- Navn og skole blir anonymisert i transkribering.
- Lagret datamateriale blir innelåst og ikke tilgjengelig for andre.
- Det vil bli forespurt om tillatelse ved bruk av foto der eleven blir gjenkjent.

I publikasjon vil det stå grunnskole og 5. trinn, ikke hvor i landet, eller hvilken skole jeg gjør prosjektet på.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

- Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er pr 1 juni 2022. Materialet blir slettet ved prosjekt slutt. Dette gjelder også for fotomaterialet som ikke brukes i publikasjon.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for kunst- og medievitenskap på NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Institutt for kunst- og medievitenskap på NTNU ved Trine Abbedissen eller Ellen Foyen Bruun

- Vårt personvernombud: Alexander Urdshals Schei alexander.u.schei@ntnu.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Trine Abbedissen
Forsker /student

Ellen Foyen Bruun, Førsteamanuensis ved Institutt for kunst- og medievitenskap på NTNU
Veileder

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at eleven kan:

- delta i intervju
- delta i undervisning som blir observert av Trine Abbedissen
- bli tatt foto av i prosjektperioden
- delta på eksamens visningen til Trine Abbedissen

Navn på elev:

Jeg samtykker til at elevens opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av foresatt til prosjektdeltager, dato)

Vedlegg: 2

Fremdriftsplan for praktisk master i drama og teater, høsten 2021.

- for *Drama som læringsform for empati*.

Uke	Dato	Hva skjer	Involverte
33		Eleven for informasjonsskriv og invitasjon til foreldremøte med hjem.	Meg
35	7/9	Foreldremøte med informasjon om prosjektet og godkjenning fra foreldre.	Meg, Cecilie, foresatte
37	17/9	Workshop 1 <ul style="list-style-type: none"> • Introduksjon og informasjon om prosjektet • <i>Solen skinner på</i> - lek/øvelse med akseptering av andres egenskaper og utseende. • <i>4-hjørne</i> - øvelse i å ta valg og gjøre refleksjoner. • Skrivearbeid og tegnearbeid om empati. • <i>Navnelek</i> - øvelse på å stå frem med stemme og kropp. • Navnebytteleken -lek/øvelse i å være en annen ved å bytt navn. • <i>Fortelling</i> – Abbedissen-fortellingen, modellerer og inspirerer. • Tegne sin egen hånd og skrive egne egenskaper på fingrene. • <i>Hånden i rolle som fortelle</i> om egenskapen sine, i par. • Refleksjonssamtale i sirkelen. 	Meg, 5c
38	24/9	Workshop 2 <ul style="list-style-type: none"> • <i>Lek - Gå /stopp og omvendt</i> - øve på kroppsbevissthet og handel i plenum. • <i>Navnebytteleken</i> - lek/øvelse i å være en annen ved å bytt navn. • <i>Liker/ikke liker</i> - øvelse bli bedre kjent ved å bruke kroppen og finne felles referanser. • <i>Dukkespill med hånden</i> - i par, øving på å være i rolle. • <i>Fortelling</i> - Elevens historie fortalt av eleven selv, i sirkel. • Tekst arbeid med elevens historie. • Ord for dagen på gul lapp. 	Meg, 5c
39	1/10	Workshop 3 <ul style="list-style-type: none"> • <i>Solen skinner på</i> - lek/øvelse i akseptering av andres egenskaper og utseende. • <i>Navnebytteleken</i> - lek/øvelse i å være en annen ved å bytte navn. • <i>Fortelleren og ikke-lytteren /voice over-</i> elever i rolle, med bytte av perspektiv, refleksjon rundt det å være i andres sko, øvelse i forstå flere perspektiver, og å sett ord på tanker (Tankebobler). • Refleksjonssamtale i sirkel • Praktisk og kreativt arbeid - lage papirdukker på grillpinner. • Ord for dagen på gul lapp. • Sluttsalutt - stående i sirkel, og så gå sammen med pianofingret opp i luften. 	Meg, 5c

40	8/10	Workshop 4 <ul style="list-style-type: none"> • <i>Solen skinner på</i> - lek/øvelse i akseptering av andres egenskaper og utseende. • <i>Navnebyttetekern</i> - lek/øvelse i å være en annen ved å bytte navn. • Refleksjonssamtale om å være i forteller og lytter situasjon. • Skuespill - Iscenesettelse av alternative handlinger. • Tekst arbeid med egen historie. • <i>Papirdukken forteller</i> - alle sittende i sirkel • Fine ord i sirkel - øving på direkte initiativ til empati. • Ord for dagen på gul lapp. • Sluttsalutt i sirkel - stående i sirkel og så gå sammen med pianofingret opp i luften. 	Meg, 5c og Ellen
41		Høstferie	
42	21/10	Workshop 5 <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ingen skal stå alene</i> - lek/øvelse på sosialt initiativ og å vise empati. • <i>Hi, ha, ho</i> - lek/øving med stemme, kropp, øyekontakt, tåle å feile. • Felles sang - Stopp ikke mobb. • Skuespill - iscenesettelse av empatiske møter, grupper. • <i>Forumspill</i> - en gruppe frem på scenen • <i>Lærer-i-rolle</i> - journalist intervjuer dukken som har sette forumspillet i gruppen. • Fine ord i sirkel - øving på direkte initiativ til empati. • Sluttsalutt i sirkel - stående i sirkel og så gå sammen med pianofingret opp i luften. 	Meg, 5c
43	29/10	Workshop 6 <ul style="list-style-type: none"> • <i>Hi, ha, ho</i> - lek/øving på stemme og kropp, øyekontakt, tåle å feile. • <i>4-hjørner - kunne ta valg og reflekter</i> • <i>Linjeøvelse</i> - gjette følelser, A og B linjene skal øve på å gjenkjenne følelser hos andre. • <i>Dukkespill</i> av dramapedagog - modellerer og inspirere. • <i>Dukkespill</i> i grupper- øving og fremføring, fokus på hvordan vi vil bli møtte empatisk. • Refleksjon i sirkel med dukkene. • Skrive og tegne om empati. • Elevvalg på lek som avslutting, <i>hi, ha ho</i>. 	Meg, 5c
44	1/11 2/11 5/11	Gruppeintervjuer Mandag og tirsdag Elevene som skal være med på arbeidsdemonstrasjonen får informasjon.	Meg, 5c,
45	12/11	Forberedelse med elever som skal være med på arbeidsdemonstrasjon. Levere rapport.	Elever, meg
46	19/11	Workshop 7 - Arbeidsdemonstrasjon, (eksamen) Varighet: ca 1 time Muntlig: ca 30 min	Meg, 5c, sensorer

47	22/11	Takk for hjelpen med teaterbilletter til Brødrene Løvehjerte	Elever, meg, Cecilie, noen foresatte
----	-------	--	--

Vedlegg: 3

Eksempel på refleksjonslogg fra workshop 6.

Forklaring til teksten.

Alt som er markert gult er mine observasjoner, refleksjoner og elevers uttalelser. Dette er gjort i tre omganger. Resten er instruksjoner til meg selv. Først rett etter workshopen, så dagen etter ved å lytte til lydopptaket fra timene, og to dager etterpå og litt refleksjon. Teksten er klipt ut fra refleksjonsloggen og er ikke korrekturlest. Elevenes navn er endret.

Dukkespill

Papirdukken skal forteller historien til dukkeføreren, og hvordan de vil bli møtt empatisk. Dukken skal hjelpe oss å lære mer om hverandre ved å fortelle historien til dukkeføreren. Dukken skal fortelle hvordan elevene vil bli behandlet om de er lei seg eller har opplevd noe dumt. Vi skal arbeide i grupper med forberedelse og på scenen.

Jeg modellere dukkespill for klassen med min papirdukke Rosa.

Rosa forteller kort versjonen om navnet til Trine Abbedissen om Trine sine egenskaper
hva Trine er redd for
at hun, Rosa er redd for å ta buss.

Jeg vil fortelle en historie om en gang jeg skulle ta bussen og ingen ville gi meg en plass å sitte, så jeg måtte stå. Bussen bråbremsset foran en fotgjengerovergang og jeg falt på det skitne gulvet. Da kom en snill mann med hatt og sa at jeg kunne få plassen hans. En annen dame ble sint på mannen, fordi hun heller ikke hadde plass å sitte og hun vil ha den plassen som mannen gav til Jeg. Det ble så mye krancling og bråk at bussjåføren stoppet igjen og ropte bakover i bussen, med harde ord, at alle måtte være stille og holde fred. Jeg følte at jeg hadde laget bråket og var veldig flau. Heldigvis sa den snille mannen at det ikke var min feil. Han var veldig empatisk og forsto mine følelser. Jeg likt at han gjorde det, han hjalp meg.

Trine liker også at folk sier med ord at de forstår henne når hun er lei seg.

Observasjon: Opplever at elevene lytter og er interessert. Flere som spør om de også kan dikte en historie. Jeg sier, ja til det. Jeg opplever at Snorre, Nils, Truls, Kjersti blir urolig. Kjersti går ut av rommet, Snorre går mer rundt og tuller med de andre, han bruker dukken som fiskepinne. Nils ler høyt og løper litt rundt.

Egen refleksjon: Jeg lurte på om eleven ble urolige av at noen vil lage en historie slik jeg gjorde? Rammen ble endret, og det var til og med andre elever som fikk påvirke hva som skulle skje. Jeg ville inspirere og gjorde det, men andre ble urolig og fikk prestasjonsangst. Rammen ble endret og det er utrygt for flere av disse elevene. Det er viktig at jeg som dramedagog kjenner til hva eleven er vant med. Og det er viktig at dramedagog ivaretar elever som blir utrygge, fordi det er vondt for elevene og fordi det skaper uro for klasser og opplegget

Forberedelse i gruppen:

- Sonja, Mari, Ida, Anne, Maja.
- Ole, Birk, Morten, Håkon,
- Nils, Snorre, Simen, Liam
- Jens, Magnus, Lars, Truls
- Silje, Kjersti, Kaja, Annika,

Elevene får utdelt sine papirdukker og historier.

I tillegg er det et utfyllingsfelt på arket som eleven har fylt ut dagen før i norsktimen: *Jeg liker at andrenår jeg er lei Jeg.*

Instrukser på tavla: 1. Alle på gruppen skal holde papirdukken foran seg når de er på scenen. 2. Gruppen skal sammen bestemme hvordan de skal stå på scenen, om de skal sitte eller stå. 3. Gruppen skal sammen bestemme rekkefølgen på hvem som snakker med dukken sin. PS! Husk giraffspråket og bruk tydelig stemmen.

Egen refleksjon: Kanskje det også skulle vært en instruks om fordelingen av tiden til hver elev på gruppa.

Observasjon: Når gruppen forbereder seg, går jeg rundt til alle gruppene for å høre på hva de planlegger. Jeg stiller også kontrollspørsmål: Hvordan skal dere stå eller sitte? Hvem skal snakke når? Jeg opplever elevene som aktive og glade.

Egen refleksjon: Kanskje skulle jeg hatt en sjekklister til veiledningen i gruppen her. Alle gruppen samarbeider godt minus gruppen til Kjersti. Kjersti ser lei seg ut. Jeg spør hva det er, hun sier at hun blir utestengt. Jeg ser at Silje ta mye av ledelsen og forteller hva de andre skal gjøre. Når jeg går videre til en annen gruppe forsvinner Kjersti ut på gangen. Jeg går etter henne og hun blir med inn til visning..

Papirdukken på scenen i dukkespill

Gruppen plasserer seg på "scenen" med dukkene for å vise en liten forestilling til klassen som handler om historien til dukkeføreren og om hvordan de vil at andre skal vise empati overfor dem.

Observasjon: Ark og papirdukkene ble mye å holde styr på på en gang for elevene. Første gruppe er Kjersti sin. Har foto. Silje starter og bruker laaaaang tid og leser hele sin tekst. Når Annika skal starte lager flere i pub. lyd og Snorre og Nils ler av Liam som tuller med dukken sin. Pub. sitter med dukken og arken sine. Alt dette blir forstyrrende for gruppen som blir usikre og leser fra teksten mer å presentere. Silje «blikker» Annika når det er Annika tur, hun viser med blikket at hun ikke liker det Annika sier eller fordi hun er treg.

Egen refleksjon: Her burde vi ha lagt ned dukken og arkene på et bord borte fra elev publikummet, slik at fokuset var mer rettet mot scenen og ikke egen dukker og ark.

Egen refleksjon: Jeg merker også på dette tidspunktet at elevene har fått lite kunnskap om teater verktøyene, hvordan kommunisere med publikum, ikke passe på hva andre gjør, stemmen sin, innlevelse. Særlig merker jeg at Annika og Silje ikke lever seg inn, de leser rett fra arket. Er dette kulturell forskjell? Dette skulle vært brukt mer tid på siden vi har en liten forestilling. Elevene merker selv at det er dårlig, og stoppe opp og glemmer seg. De kan kanskje ha merket at jeg var stresset pga de gutten som tullet med sine engen dukker.

Observasjon: Jeg velger å stoppe spillet av hensyn til dem på scenen. Jeg ber elevene bruke giraffspråket og vise respekt. Jeg var her at Snorre ikke klarer dette, og velger å flytte han legger bort fra gruppen sin. Jeg flytter også Liam. Jeg gir alle 5 min ekstra til å øve og spør om Kjersti sin gruppe vil start på nytt, men det vil de ikke.

Egen refleksjon: I dag er jeg mer sikker på at Snorre var urolig fordi han var flau over penis-dukken sin. Jeg husker at han kom bort til Jeg da de skulle starte å øve og sa: kan jeg lage ny dukke og jeg husker øynene hans. Han hadde tulle mye, men nå var øynene rolige og virkelig mente det han sa.

Når dukkene har skuespill skal vi/pub følge godt med å kjenne etter om vi blir bedre kjent med følelsene til medeleven som fortelles om. Vi som ser på, skal etter skuespillet finne ord til følelser som var i skuespillet. Vi skal bli mer følelsesbevist (Brudal). Vi skal bruke følelsesplakaten til hjelp. Dette ble glemt, dette var nok fordi jeg måtte stoppe spillet og selv kom ut av min egen tankerekke.

Observasjon: Andre gruppe ut er Siri sin gruppe. Har foto. Marit (rektor)kommer inn i rommet igjen. Gruppen er organisert og vet hva de skal gjøre, men de leser fra arken sine mye. De få sagt alt de vil si og pub lytter fint nå.

Observasjon: Tredje gruppe er Morten sin. Har foto. Disse var strukturert og hadde samarbeidet godt. Var tydelig og kommunisert bedre med pub.

Observasjon: Fjerde gruppe Truls, Mathoe og Magnus. Her manglet det på teaterverktøy bruk. Truls ville ikke bruke manus, og klarte seg godt. Magnus gjemte seg bak arket sitt.

Observasjon: Femte gruppe be Liam og Snorre. De diktet en historie om to egg som møttes i barnehagen. Og de forteller etterpå at det er litt sant også, fordi det var faktisk slik de ble kjent.

Egne refleksjoner: Jeg har tatt mye hensyn og fulgt disse to (Liam og Snorre) opp mye, brukt empatisk kommunikasjon og latt Jona og Liam lage nye dukker. Snorre laget først en dukke som var formet som en penis. Men jeg sa ikke noe til han om det. han fikk lov

å bruke sin kunstneriske frihet (teori: L. Vygotskij om barns kreativitet). Han forsto kanskje etter hvert at det ikke var så lurt og ville ha ny. Jeg gav dem mye frihet i hele prosessen. Inni Jeg har jeg vært veldig frustrert, men jeg tippet ikke over til å ikke være glad i dem. Om jeg ikke hadde brukt empatisk kommunikasjon på dem (teori: Brudal om empatisk kommunikasjon), tror jeg ikke de hadde vist noe som helst og laget enda mer bråk. Jeg antar at Simen og Nils ville fjerne seg litt fra dem fordi de tullet så mye. Jeg har erfart at selv disse "småtrolla" kan gi noe positivt til gruppa om de blir møtt med empati. Det også viktig å si at det er Jeget krevende for jeg å være i prosessen med disse elevene og samtidig være empatisk, men nå har jeg erfart på kroppen at det nytter på å holde ut å være empatisk mot "småtroll". De er også i en prosess, men på et annet nivå en "de snille". Man kan selvsagt diskutere hvor mye man skal la den utfolde seg i sin svære og hvor mye det påvirker andre negativt.

Jeg har foto av penisdukken til Snorre, den han ikke ville ha. Kan uroen hans, fra starten av timen være tankene hans om at han hadde en penisdukke? Jeg tolket det som om han ikke hadde tatt ADHD medisinen sin, så var det kanskje bare det at han ikke ville bruke penisdukken, han vil ha en ordentlig som de andre.

Vedlegg: 4

Fokusgruppeintervju.

Intervjuguide/semistrukturert til elever i 5c, i grupper.

Uke 44, mandag 1 nov og tirsdag 2

(Alle navn er fiktive)

1. Hvilken oppvarmingslek likte dere best?

Her svarte alle *solen skinner på* og *hi, ha, ho*.

1. Hvordan var det for deg å lage dukken?

Maja: Jeg ville brukt mer tid på å lage dukkene. Håkon: Det var kjekt, og vi lærte en ny ting.

Ole: Gøy og en ting jeg likte av at alle ikke hadde det samme. Morten: Gøy og kult å se hva andre hadde laget.

Madiana: Stressende, fordi jeg ikke fikk den slik jeg ville ... så ble det litt ødelagt...så viste jeg ikke hva jeg skulle gjøre og bare gjorde noe.

1. Hvordan var det for deg å gi et navn til dukken? Personlighet og egenskaper?

Kjersti: Jeg tenkt på hunden min som er død, så det var trist. Dukken het det samme som hunden min Lusi. Siri: Det var gøy, fordi da kunne jeg brukt et navn som jeg selv ville hete. Sonja: Jeg tok Hedda, fordi dukken min lignet på en Hedda. Birk: Når jeg hadde tenkt lett ble det lettere. Silje: Det var litt vanskelig fordi jeg hadde mange Somaliske navn i hodet mitt, og det kan være vanskelig for andre å uttale, og da kunne jeg ikke ta det

1. Hva annet/mer kunne du tenke deg og gjør med dukken?

Anne: At me laga et skikkelig teater med dukkene, ikke bare navnehistorien.

Morten: mmm... kanskje ha sånn skikkelig teater. Håkon: dukkespill. Birk: Som Morten sa....og det samme som vi gjorde en fredag, å vise empati, bare vi gjorde det med dukken. Håkon: Lage skuespill med dukken. Ole: det skulle jeg også si. Silje: Jeg kunne tenkt meg å lage sånn teater der de ikke ser oss...på en måte. Kjersti skyter inn: dukkespill! Silje: ja! med gardiner. Madiana: Akkurat som Silje.

1. Hva syns du om måten vi laget dukken på?

Maja: Jeg ville hatt hudfarge-papir. Birk: Ganske kult, og at vi kunne lage hvilken som helst, og ikke måtte kopiere. At vi kunne gjøre det slik du ville ha det. Morten: Vi kunne bare bruke fantasien. Håkon: Lett, fordi, en gang måtte vi sy, det var vanskelig. Jonathan: Det var gøy at vi kunne bestemme hvordan vi laget den.

6. Hva syns dere om å velge hjørnet når vi hadde 4-hjørnet øvelsen?

Anne: Jeg syns det var litt vanskelig, fordi svarene var så nærme, og og kunne bare velge ett og da tok det litt lang tid å velge. Siri: Jeg syns det var vanskelig å velge, fordi man kanskje vil gjøre den ting og den tingen, begge deler, men du må jo gå på en del, og derfor valgte jeg noe annet (Hjørnet: Annet). Jeg måtte tenke meg godt om hvorfor jeg gikk dit, for jeg måtte jo ha en grunn på en måte. Så derfor var det litt vanskelig, men også litt gøy fordi du kunne være litt ærlig selv. (Dette viser at øvelsen tvang frem refleksjon). Siri: Det jeg lærte av leken var at av og til må man ta sine egne valg. For eksempel en gang sto Anne i et hjørne alene, og det hadde hun ikke problemer med. Morten: Vanskelig, fordi kanskje andre trodde at jeg valgte det bestevennen min valgte... men jeg gjorde ikke det. Ole: Det som er ...er at du må ikke gå der som bestevennen din er, du må velge helt selv det DU syns er best. Håkon: Lurt, fordi da kan vi bli smartere og tenke bedre om vi ser noen som er alene, og da kan du tenke på den øvelsen. Da tenker du på hva du valgte, og da kan du gjøre det da også (altså i virkeligheten). Birk: Det er ganske nyttig hvis du ser noen som er lei seg ute, så husker du kanskje det vi har gjort inne i klasserommet, det forslaget kunne du gjort ute hvis du husker det. Annika: Jeg gikk til "noe annet" fordi det var så mange valg å velge, men når du kom til oss var det vanskelig, fordi jeg ikke vet hvordan jeg skulle forklare de (sitt valg). Annika er sterk på refleksjon og ser godt sammenhenger til vanlig, men kan slite med selvtilliten på norsk, og de som er i konkret stadiet, som enkelt av guttene, som også tullet og laget litt uro ved denne øvelsen). Silje: Det var litt vanskelig. Jeg tenkte på at jeg måtte være ærlig, selv om andre kunne mene noe annet en meg.

7. Hvordan opplevde du å snakke om det dere hadde valgt med de andre som sto i samme hjørnet?

Anne: Av og til var det vanskelig å finne noen å snakke med, fordi jeg ble ikke hørt på.

Birk: Litt rart med en gang, men når du har vært der og gjort mange forslag...Håkon: du kan øve deg og, for tenk om de hjelper deg med å komme på setninger. Jonatan: det var litt vanskelig å snakke med den jeg kom med. Silje: Guttene sa jeg måtte jobbe med Magnus, og da hadde jeg ikke noen å snakke med (Magnus er en gutt som ikke lette snakke med jenter). Min refleksjon: dette viser også at jeg må konkret si hvem som skal snakke sammen.

Annika: Det var nesten aldri noen å snakke med, da var det lettere å bare tenk inni hodet mitt.... for det er ikke bare jeg som velger alene. Jeg tolker dette til at hun ikke ble valgt av andre når de skulle snakke sammen. Kjersti: Samme som Annika.

8. Hvordan opplevde dere det når jeg var forteller og fortalte om Abbedissen navnet?

Birk: Ganske spennende, og at det var kult, og at det var på øy...og jeg skulle ønske at historien hadde vært litt lenger. Håkon: kjekt og spennende, og så fikk vi lære noe nytt om abbedisser. Ole: Jeg likte historien og det var spennende, og jeg ville hørte den på ny. Morten: Samme som Ole

9. Hvordan var det når dukken ble intervjuet av journalister (jeg var i rolle) etter forestillingen til Ole, Birk, Morten, Håkon som handlet om hvordan de fant en løsning? Maja: Jeg syns vi skal gjøre mer sånn teater, slik at vi kan lære å snakke høyt foran andre. Håkon: Litt rart, men veldig kjekt. Vi kan kanskje prøve det igjen siste dag vi har deg. Ole: Litt løye og gøy og litt rart...rart at du snakket med annerledes stemme...rart morsomt. Birk: Rart, fordi det var du (han mener seg selv) hadde laget forestillingen, og så måtte du kommentere din egen forestilling. Morten: Rart... Annika: Jeg syns det var enkelt, fordi du kan si meningen din, du trenger ikke si hva andre syns. Jeg sa det jeg følte selv, men det var dukken som sa det.

10. Var det noe du syns du ikke fikk sagt til journalisten som kom på besøk (lærer-i-rolle)? Dette svarte alle nei på.

11. Hvordan var det å la hånden din være en dukke, å fortelle om egenskapene dine? Siri: Jeg syn det var gøy, og jeg elsker å lage teater og vil gjøre det igjen. Anne: Det samme som Siri egentlig. Sonja: Samme her Ole: Gøy. Birk: ganske rart. Morten: rart, og på en måte litt flaut. Håkon: rart og kjekt...litt flaut og kjekt. Kjersti: Jeg hoppet over noen ting, fordi det var noe jeg ikke vil dele med den som var ved siden av. Silje: Noe ville jeg ikke dele, men noe var jeg veldig stolt av og det sa jeg.

12. Hvordan opplevde du å være i rolle for å vise hvordan det var å fortelle en historie, når noe ikke lyttet? Truls: "Hadde det vært på ekte så hadde jeg blitt lei meg, men nå var det gøy fordi det var bare for å prøve liksom". Siri: Vi fikk jo egentlig ganske gode råd, og det hjalp det som Kaja foreslo...det var gøy å prøve det de sa... Håkon: Veldig løye, fordi ... iallfall når de hørte på...og når de kom med forslag ble det mye bedre. Birk: Når de ikke hørte var det vanskelig å fortelle, men når de følge med er det mye letter å fortelle ...fordi de hører på deg og bruker giraffspråket. Kjersti: Det var ganske vanskelig å være en som ikke lyttet, fordi jeg da ikke fikk med meg fortellingen. (Hun skjønner at når hun lytter får hun med seg en evt interessant fortelling). Silje: Om jeg var fortelleren hadde jeg syns det var veldig vanskelig, for hvis ingen gadd å høre, hva var vits med å fortelle det. Madian: Slitsomt og kjedelig fordi jeg ville egentlig høre (hun er en meget lyttende elev til vanlig)

13. Hva lærte du av å spille den personen som skulle fortelle en historie og hadde en venn som ikke lyttet? Anne: Jeg lærte at det var urettferdig for Ida. Morten: Jeg lærte at ...mmm...at vi må ha respekt og empati... og hvis vi lytter blir historien litt bedre...da får man litt mer lyst å fortelle historiene. Kjersti: Jeg lærte at vi blir fort såret når man ikke tar å gidde å høre, da ser man at de ikke bryr seg, for eksempel når vi skal fortelle noe viktig som vi er stolt over. Silje: Jeg lærte at det er viktig å lytte, fordi da kan det hende hun sier noe som hun er veldig stolt av eller at det er noe trist som har skjedd, og uansett bør du late som du lytter for det kan være noe viktig hun forteller deg som du kan få bruk for en annen gang.

14. Hva lærte du når du var i rolle som vennen som skulle lytte, men ikke lyttet? Håkon: Jeg lærte at det var lurt å lytte...men jeg visste fra før av også..det er lurt å lytte for da blir historien kanskje mye bedre. Den andre blir mye gladere og sånt. Madian: At det er slitsomt for de som forteller

15. Hvordan var det å være publikum eller tanke å kunne komme med forslag til hva skuespilleren kunne gjøre for å løse problemer? Ole: De hører på meg, og gjør det som jeg har foreslått, og om det var et bra forslag så tenker du ganske bra på det. Håkon: måtte tenke på det de og finne et svar på det slik at det ble mye bedre. De som ikke lyttet kunne gjøre noe bedre, og den som snakket(fortalte) kunne hjelpe seg selv litt, kjekt å gi forslag for at de kunne forbedre seg litt. Nils: Rart, vanskelig fordi det ikke var ekte. Birk: Da hører de på deg, og gjør det de det som du har kommet med forslag... og hvis det var et ganske bra forslag, da tenker du ganske bra på et forslag som du kan gjøre i den situasjonen. Håkon: Kjekt, så var det bra slik at de kunne forbedre på de litt. Annika: Det var løye å høre på historier, og hvis vi hører godt etter er det kanskje morsomt og gøy. Å være en tanke (tenkeboble) var litt vanskelig, det var vanskelig å tenke det de tenkte, derfor tok det litt lang tid.

16. Hvordan var gruppearbeidet når dere skulle lage forumspill? Morten: Ganske gøy ... og litt vanskelig å gjøre det realistisk. Ole: vi tok ikke så realistisk, fordi plutselig skjedde det og det og det. ...første gang. Ole: Det var gøy og løye , fordi vi forbedret det hele tiden. Håkon: Bra... så ble det bedre og bedre hver gang som gjorde det. når vi var i skuespillet, var det ingen som sa det var dårlig (publikum var fornøyd) sånn at vi ble glad. Birk: Med en gang var det vanskelig å komme med ideer, men så kom vi på noe og så bygger vi på det.

17. Hvordan opplevde dere å vise det for klassen fra "scenen"? Birk: Jeg forsto at ting ble bedre og bedre og bedre for hver gang. Andras: Jeg ble mer kjent med de (Håkon og Birk) jeg jobbet sammen med. Jeg bruker ikke være så mye sammen med den til vanlig. Ole: Jeg syns det var gøy

å være i rolle og at vi fikk være det litt ekstra. Silje: Det følte bra, fordi jeg hadde mye inni meg, og når jeg slapp det ut ble det mye letter, og jeg fikk mer konsentrasjon.

18. Hvordan var det å bruke papirdukken til å fortelle din historie, navnehistorie, om egenskaper osv?

Nils: når jeg skal fremfør noe... så stopper det liksom opp, fordi jeg er redd for å bli mobbet. Det er vanskelig for meg. Liam: Du kan gjøre deg løyen. Anne: Jeg hadde øvd mye hjemme, og da var det gøyere å kunne fortelle historien. Siri: Det var gøy å kunne bruke noe man hadde laget selv. Birk: Vanskelig å holde to ting, arket og dukken. Håkon: Kjekt fordi, og vanskelig å holde ark og dukken, kjekt fordi vi kunne lære navnehistorien til de andre også. Ole: Gøy, og vanskelig når ikke alle hørte på. Morten: Flaut, dumt at Jonha ledde så mye. Silje: Jeg tenkte ikke på de som lo, men de som hørte på. Annika: Jeg prøvde å fokusere på de andre..de som ikke lo (Disse to jentene opplevde at Jonha tullet og lo med Liam, under deres visning. Disse jentene forteller meg at selv om jeg opplever uro når noen ler, kan det være at noen elever takler dette bedre en meg).

19. Hvordan var det å måtte skriv om empati?

Anne: Første gang var det vanskelig. Siri: Vanskeligere første gang...Maja: Stor forskjell på første gang og andre gang...første gang hadde jeg ikke lært så mye om det (empati), men andre gang hadde jeg lærte om det. Sonja: ... jeg skjønte ikke hva empati var første gangen, men andre gang skjønte jeg litt mer. Birk: Første gang vanskelig, så ble det lettere og lettere. Håkon: Samme som Birk. Morten: Lettere når jeg begynte å lære om empati, da ble det letter å skrive om det. Kjersti: Vanskelig og gøy, vanskelig når jeg ikke visste hva empati var, så ble det letter. Madiana: Jeg kunne det fra før. Silje: Det var vanskelig å skrive.

20. Hvordan var det å tegne empati?

Maja: Kunne ønsker vi kunne tegne på et stort ark sammen flere. Lars: Vi hadde jo først skrevet om empati, så da skjønte jeg hva jeg skulle tegne. Anne: Siste gang jeg skulle tegne visste jeg fra starten av hva jeg skulle tegne, og da var det ikke så vanskelig. Siri: Enig med Anne ... det er bedre når vi kan tegne det, andre gangen var det letter å tegne det fordi vi hadde hatt flere forskningsprosjekt som gjorde at jeg lærte det mer og mer. Sonja: Jeg syn det er vanskelig forklare hva empati er, og da var det fint at vi kunne tegne det. Håkon: Vanskelig med en gang, så ble det letter. Birk: letter å tegne enn å skrive. Kjersti: Mye enklere og gøyere. Madiana: Ikke så vanskelig. Nå skal vi snakke om avslutningen vi hadde hver fredag.

21. Hvilken øvelse likte du best av de gjorde på slutten av hver time?

Annika: likte best sluttsalutt, fordi jeg da følte at alle var sammen. Silje: å si fine ting om hverandre, for da fikk du høre noe fint om deg selv også, det var liksom sånn vinn, vinn.

22. Hvordan kan en lærere lære empati til elever?

Håkon: Om de kan det veldig godt, kan de ha en fast time om det, da blir barna snillere og sånn. Morten: Hvis de kan mye om empati er det lettere å være det vekk. Ikke være så streng. Fordi det ikke er så empatisk. Ole: Men noen ganger må læreren være stengt Morten: mmm ja, men ikke hver gang. Birk: kanskje ha et skuespill. Silje: skuespill, og om noe var vanskelig kunne de brukt papirdukker slik at det ble lettere for dem. Da kunne de laget teater for å se hvordan empati er på en måte. Kjersti: Lærere kunne laget et skuespill, og så lært det til oss og så kunne vi gjort det samme. Annika: Læreren kunne lage skuespill til elevene, så kunne elevene skjøner mer hvordan empati er når de så på skuespillet.

Vedlegg 6

Personlige fortellinger fra elever

(Alle navn er fiktive)

Morten

Jeg fikk navnet mitt av at mamma ville alltid hatt en gutt som het Espen. Men da mamma ble sammen med pappa syntes de det ble litt rart, de tenkte at de andre skulle erte meg, men pappa ville alltid hatt en gutt som het Morten. Vips så ble det sånn. Mine egenskaper er at jeg er sterk, jeg er utålmodig, jeg passer på Jonas, Jeg liker fugler, jeg liker og tegne. Jeg er redd for at Jonas skal dø. Jeg er redd for at Jonas skal dø fordi han er broren min og jeg er glad i han. Jeg er god til å tegne. Jeg har lyst til og bli eventyrer. Når jeg er lei meg liker jeg at andre trøster meg og noen andre ganger liker jeg at de lar meg være i fred.

Lars

Det er 97 mennesker som heter [ETTERNAVN] til etternavn i Norge. Det er et beskytta etternavn. Jeg heter [ETTERNAVN] til etternavn fordi oldefaren min kommer fra [STEDSNAVN]. Der bodde han på en gård. Jeg heter XXX til mellomnavn. Det er 159 som heter det til etternavn og 40 som heter det til mellomnavn i Norge. Jeg er en av de 40. Mamma kommer fra Erfjord. Jeg er 7.generasjon som heter XXX i slekta vår. Fordi en mann som heter Ola var mistenkt for mordet på neset. Da fikk han økonomiske problemer og måtte selge gården. Da kom tipptipptipp oldefaren min som heter Kleng Trulssen og kjøpte XXX gården. Etter hvert byttet slekta vår etternavn til XXX. Fordi me måtte ha et fast slektsnavn og det var vanlig å ta etternavn fra plassen du bodde. Fra 1923 er det påbudt å ha fast slektsnavn. Jeg liker å gå på tur, jeg liker å holde på med elektriske ting, jeg liker å bake. Når jeg er lei meg, liker jeg at andre trøster meg.

Mari

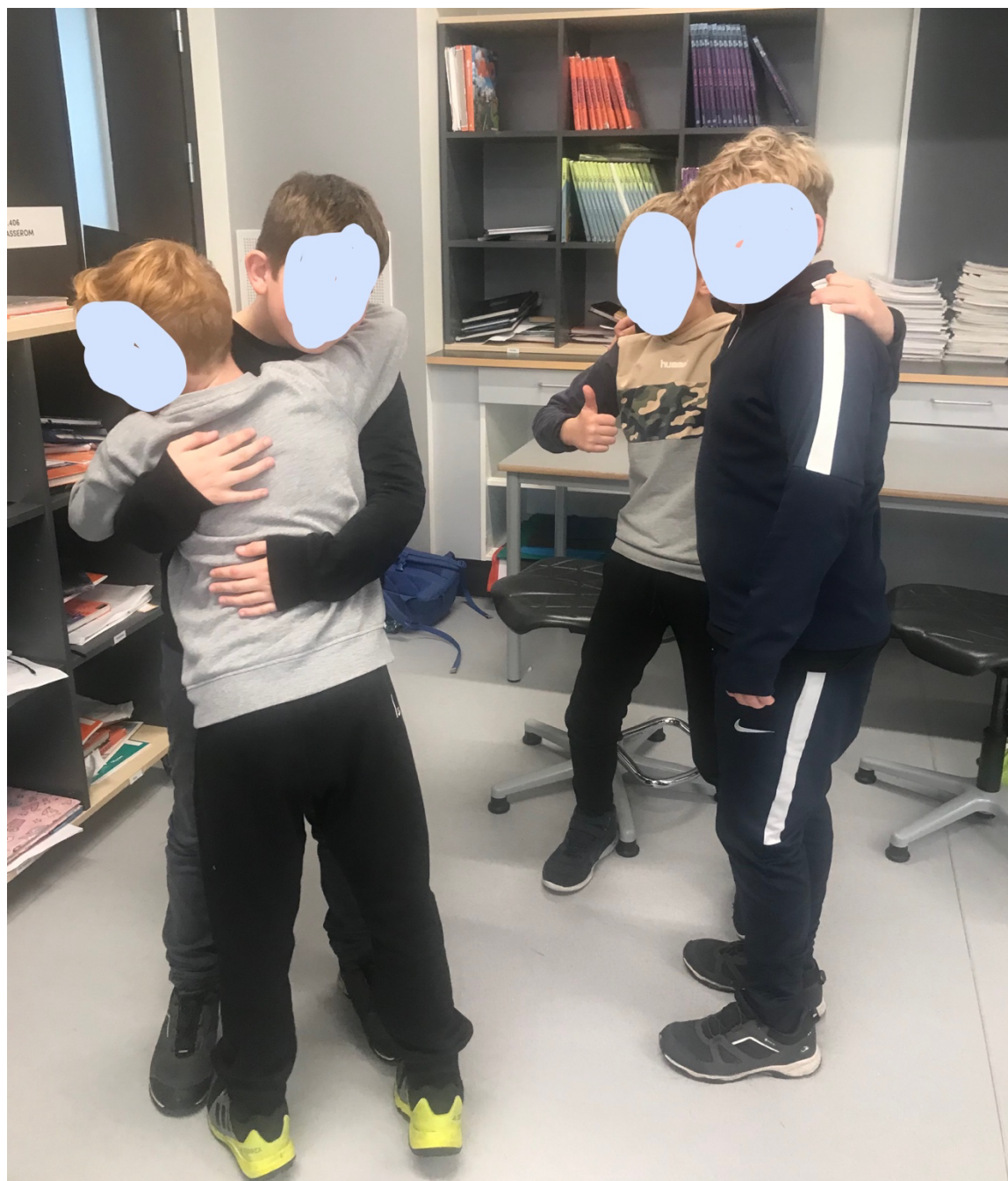
Jeg heter Mari og etternavnet mitt er [ETTERNAVN], det kommer fra ISLAND! :-0. Hvis vi skulle fulgt den islandske tradisjon hadde etternavnet mitt vært Ørjansdottir! Etternavn på Island er normalt at er navnet på den ene forelderen og dottir eller son på slutten. [ETTERNAVN] er et beskyttet etternavn, så hvem som helst kan ikke hete det ut av ingenting, de må ringe til de 80 i Norge som heter det og spørre om det er greit. Det ble og skrevet feil i kirkebøkene så vi sier det egentlig feil, det er [ETTERNAVN]. Dottir = datter og son = søn. F.eks: Hvis jeg hadde bodd på Island hadde etternavnet på datteren min vært Marisdottir, og hvis det hadde vært en gutt hadde det blitt Marisson! Hvordan etternavnet mitt kom til Norge. Det kom til Norge med oldefaren min :). Mine egenskaper at jeg er god til å ri. God med dyr. Fun fact: Hele mamma sin side bor i Danmark bortsett fra morfar, han bor i Norge.

Annika

Jeg tror jeg er oppkalt etter en by som heter [BY]. Denne byen har to opphav. Blant annet er navnet hentet fra navnet på byen [BY] Saudi Arabia der profeten Muhammad er begravd. [BY] og Annika betyr byen som her vil si profetens by. Mine egenskaper: jeg liker å lære nye ting, jeg er god på forskjellig, jeg er utålmodig noen ganger, jeg liker å lage mat, jeg liker å være meg selv, jeg er sterk, jeg er snill. Jeg vet ikke helt hva jeg er redd for, fordi det er masse ting som jeg synes er skummelt. Jeg elsker familien. Når jeg er lei meg, liker jeg at andre trøster meg og kommer bort til å spør om det går bra og at jeg blir sett.

Vedlegg 7

Foto fra det praktiske arbeidet



Elever i forberedelse til forumspill.



Elever i forberedelse til forumspill

