

Vårinn Andersen Melhus

Undervisning som engasjerer: Ekspertspill, dramaforløp og estetiske læreprosesser

Bacheloroppgave i Drama og Teater

Veileder: Heli Aaltonen

Mai 2023

Kandidatnummer: 10024

Sammendrag

Denne bacheloroppgaven, med tittelen «Undervisning som engasjerer: ekspertspill, dramaforløp og estetiske læreprosesser», setter fokus på dramapedagogikk i skolen, med tanke på å undersøke hvordan det kan bidra til en mer engasjerende undervisning i skolen. Oppgaven svarer på følgende problemstilling: *Hvordan kan Dorothy Heathcote sin ekspertspillmetode, i kombinasjon med dramaforløp, bidra til estetiske læreprosesser, dybdelæring og stimulering av flere intelligenser?* Oppgaven er en litteraturstudie, og er derfor basert på relevant litteratur og empiri som allerede eksisterer. Av sentral litteratur er *Frames of mind: The Theory of Multiple Intelligences* (1985) av Howard Gardner, «Drama og estetiske læreprosesser i alle fag?» (2022) av Aud Berggraf Sæbø og *Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education* (1995) av Dorothy Heathcote og Gavin Bolton særlig verdt å nevne. Hovedfunn i oppgaven er at ekspertspill og dramaforløp bidrar til estetiske læreprosesser, dybdelæring og stimulering av flere intelligenser, men at det krever at lærerne kjenner sine egne og elevene sine begrensninger og muligheter for å kunne gjennomføre god undervisning basert på dramapedagogiske metoder.

Abstract

This bachelor thesis, with the title «Teaching that engages: mantle of the expert, process drama and aesthetic learning processes», shed light on drama-based pedagogy to examine how it can contribute to a more engaging tuition. The assignment therefore answers the following problem: *How can Dorothy Heathcote's mantle of the expert, in combination with process drama, contribute to aesthetic learning processes, deep learning and stimulation of multiple intelligences?* The thesis is a literature review and is therefore based on relevant literature and empirical evidence that already exists. Central literature is *Frames of mind: The Theory of Multiple Intelligences* (1985) by Howard Gardner, «Drama og estetiske læreprosesser i alle fag?» (2022) by Aud Berggraf Sæbø and *Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education* (1995) by Dorothy Heathcote and Gavin Bolton, to mention a few. The main findings of this study is that mantle of the expert and process drama contributes to aesthetic learning processes, deep learning and stimulation of multiple intelligences, but requires that the teachers know their own and their students limitations and possibilities in order to carry out tuition based on drama-based pedagogy.

Innhold

Sammendrag/Abstact	1
1 Innledning	3
1.1 Bakgrunn for valg av tema	4
1.2 Presentasjon av problemstilling	5
1.2.1 Avgrensning av problemstilling	5
1.3 Avklaring av begreper	5
1.4 Hensikt og mål med oppgaven	6
1.5 Oppgavens disposisjon	7
2 Metode.....	7
2.1 Valg av metode	7
2.2 Valg av faglitteratur	8
2.3 Kritikk av metode og kilder	8
3 Litteraturgjennomgang	9
3.1. Dramaforløp	9
3.2 Newcastleskolen.....	10
3.2.1 Dorothy Heathcote og Gavin Bolton.....	10
3.2.1.1 Ekspertspill.....	11
3.3 Howard Gardner og de mange intelligenser.....	11
3.4 Dybde//læring	13
3.4.1 Kroppslig læring.....	14
4 Analyse	14
4.1 Ekspertspill i en faglig og en sosial tilnærming	15
4.1.1 Ekspertspill og pingvinenes livssyklus	15
4.1.2 Ekspertspill og mobbing.....	17
5 Diskusjon.....	18
5.1 Hva krever det av lærerne?.....	19
5.2 Hva krever det av elevene, og er det for alle?	19
5.3 Ekspertter uten forkunnskap?	20
6 Konklusjon.....	20
Litteraturliste.....	21

1 Innledning

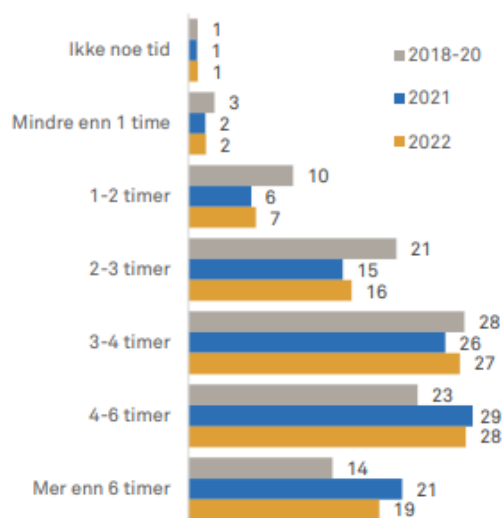
Jeg ønsker å introdusere temaet for denne oppgaven med spørsmålet: Hva er det du husker fra din tid på skolen? For meg er det i alle fall ikke tavleundervisningen med svart-hvite PowerPoint om antikken som sitter lengst frem i tankene. Jeg husker de gangene vi satt rundt pianoet i friminuttene, da vi vant skolens volleyballturnering, kista jeg lagde i sløydtimene og gangetabellsangene som jeg fremdeles bruker for å finne svaret på mattestykker i den lille gangetabellen. Fellesnevneren for disse minnene er at de står i kontrast til den vanlige tavleundervisningen vi kjenner fra skoleårene.

Som en del av kunnskapsdepartementet sin nye læreplan for grunnskolen, som trådte i kraft i 2020, delte departementet en skolestrategi i 2019 med tittelen *Skaperglede, engasjement og utforskertrang*. I denne strategien vektlegger departementet estetiske læreprosesser som en viktig del av alle fag i skolen, og understreker at «fagområdene skal bidra til å utvikle undring, nysgjerrighet og kritisk tenkning» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Estetiske læreprosesser kommer fra fagene musikk, drama, dans, kunst og håndverk og media, hvilke er fag hvor elevene «bearbeider inntrykk og uttrykker seg symbolsk gjennom linjer, form og farge, lyd, bevegelse og/eller roller og spill, i tillegg til tale og skrift» (Sæbø, 2022). Det er altså ved bruk av en eller flere av disse kunstneriske uttrykksformene i kombinasjon med faglig lærestoff, at en jobber med estetiske læreprosesser.

I en tid hvor skjermtid og sosiale medier utgjør en betydelig del av folks hverdag, og ikke minst blant den yngre generasjonen, er tiden inne for å tenke annerledes i skolen. Dagens skolestartere er vant med nye stimuli ved hvert «swipe» de foretar seg på de digitale enhetene sine, og det er nærliggende å anta at konsentrasjonsspennet påvirkes av dette.

Ut ifra ungdomdataresultater kan vi lese at skjermtid blant unge har økt under koronapandemien, og selv om antallet timer gikk ned i 2022 bruker unge fortsatt mer tid med skjerm enn før 2020 (Bakken, 2022). Digital teknologi fikk stor betydning under pandemien, da fjernundervisning ble muliggjort, og vi måtte fylle de sosiale behovene våre på nye måter enn tidligere. I stedet for å møtes rundt kantinebordene i lunsjpausene måtte vi holde kontakt gjennom

Utenom skolen, hvor lang tid bruker du vanligvis foran en skjerm i løpet av en dag?



Figur 1. Utviklingen av skjermtid blant ungdom fra 8. trinn til VG3. Fra «Ungdata 2022: Nasjonale resultater» (Bakken, 2022, s. 26).

sosiale medier. Den 16. november 2022 arrangerte Ungdata en konferanse med tittelen *Digitale ungdomsliv*, hvor de diskuterte nettopp de utfordringene og mulighetene digitalisering gir for undervisningen. Et viktig poeng er at undervisningen i dag ikke foregår som før, og at vi må omstille oss etter samfunnets trender og utvikling. Jeg ønsker gjennom denne oppgaven å se på hvordan vi kan bruke dramapedagogiske metoder som supplement i undervisningen, og hvordan denne typen undervisning kan engasjere elevene og føre til skaperglede i skolen. Denne pedagogikken vil ikke nødvendigvis alene være et fullgodt alternativ til tavleundervisninga, men det kan være et verktøy for å tilegne seg kunnskap på en kreativ og stimulerende måte, uten bruk av skjerm, som aktiverer hele kroppen.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Tematikken for bacheloroppgaven min har jeg valgt ut ifra en sterk interesse knyttet til utdanning, læring og dramapedagogikk. Skolen har alltid vært en arena hvor jeg har kjent på mestring og hvor jeg har følt at jeg har prestert. Jeg har samtidig sett flere medelever gjennom grunnskoleårene slite seg gjennom innleveringer og prøver, når de helst bare ville være ute på fotballbanen eller hjemme foran PC-skjermen.

I løpet av dette bachelorløpet på Drama og Teater ved NTNU har jeg tilegnet meg en god del dramapedagogisk kunnskap, og har i tillegg fått arbeide med ungdomsskoleelever i forbindelse med et ungdomsteaterprosjekt. I etterkant av timene vi tilbrakte med elevene fikk vi tilbakemeldinger fra kontaktlærer om at elevene strålte, og at de som ellers var reserverte og tilbakeholdne virkelig fikk vist seg fra en ny side. Dette fikk meg til å tenke tilbake til en samfunnsfagtime jeg hadde på videregående, hvor vi skulle lære om rettssystemet i Norge. I stedet for å lese om temaet og notere fra en PowerPoint ble vi bedt om å spille ut en rettsak i klasserommet. Vi fordelte roller som dommer, meddommere, tiltalt, forsvarer, aktor og jurymedlemmer, før vi ommøblerte klasserommet til å etterlikne en rettsal. Vi fikk en case vi kunne bruke fritt og improvisere rundt, og vi gjorde research på vår egen rolle. Denne timen snakket vi i klassen lenge om i ettertid, og vi lærte utrolig mye gjennom å bruke kropp og fantasi. Elever som ellers satt bakerst i klasserommet og vippet på stolen var aktive i rollespillet, og jeg vil ikke nøle med å anta at de lærte mer av denne timen enn de ville gjort med en pensumbok foran seg.

Dorothy Heathcote og Galvin Bolton, som sammen utgjør det som blir kalt Newcastle-skolen, har vært Engelske pionérer innenfor dramafeltet, og har viet sitt virke til hvordan læring kan angå elevene på best mulig måte. De har blant annet arbeidet med hvordan dramapedagogikk

kan ha sosial, kognitiv og emosjonell betydning for elevene som deltar i undervisningen, hvilket er forhold jeg mener er avgjørende for en god dannelse og læring i skolen.

Til høsten starter jeg på lektorstudiet i samfunnsfag, og som fremtidig drama- og samfunnsfaglærer vil jeg søke å tilrettelegge undervisningen på en slik måte at den kan fremme økt motivasjon og mestring, samt bidra til et ønske blant elevene om å komme på skolen. Jeg ønsker derfor å undersøke hvordan jeg som lærer kan bruke dramapedagogiske metoder for å finne en undervisningsform som fungerer som et alternativ til den typiske formidlingspedagogikken.

1.2 Presentasjon av problemstilling

På bakgrunn av litteratur, forskning og erfaringsbasert kunnskap har jeg kommet frem til følgende problemstilling for bacheloroppgaven:

Hvordan kan Dorothy Heathcote sin ekspertspillmetode, i kombinasjon med dramaforløp, bidra til estetiske læreprosesser, dybdeløring og stimulering av flere intelligenser?

1.2.1 Avgrensning av problemstilling

Jeg har valgt å avgrense bacheloroppgaven til å ta for seg to spesifikke metoder innenfor dramafaget, ekspertspill og dramaforløp, i hovedsak på grunn av oppgavens omfang. I tillegg vil ekspertspill, basert på forfatterne av *Drama and Education* (Water, McAvoy & Hunt, 2015) sine tanker, være interessant å se på i lys av Howard Gardner sine intelligenser, som også vil bli presentert i denne oppgaven. Videre er også metodene egnet å se på i kontekst av dybdeløring, da blant annet flerfaglighet er relevant for dem begge. Jeg har valgt å unngå å avgrense oppgaven spesifikt til et gitt klassetrinn, da jeg heller har et overordnet blikk på dramapedagogikk inn i skolens fag uavhengig av alder. Jeg har likevel valgt to casestudier gjennomført i andreklasser på barneskoler i Canada og Norge i analysedelen av oppgaven, hvilket fører til at funnene i analysen ikke kan brukes som utgangspunkt for alle aldersgrupper. I en større oppgave ville det vært interessant å se nærmere på hvordan en kan arbeide ulikt med dramapedagogikk hos ulike klassetrinn og aldre.

1.3 Avklaring av begreper

Det vil være helt essensielt å definere drama og teater som to ulike begreper innledningsvis til denne oppgaven. Dramapedagogikk kan virke avskrekkende om en setter likhetstegn mellom drama og teater, da en gjerne forbinder teater med en scene og et publikum. Dette likhetstegnet er heller ikke en realitet, og ved bruk av Janek Szatkowski sine tanker hentet fra

artikkelen *Når kunst kan brukes: Om dramapædagogik og æstetik* (1985) rundt definisjonsspørsmålet av drama vil jeg presentere forskjellen mellom de to begrepene.

Szatkovski definerer drama (omformulert til norsk av meg) på denne måten:

«Drama(pedagogikk) er en kollektiv *undersøkellesprosess* som har bruken av *improvisert fiksjon* som dominerende aktivitet, og oppstår når to eller flere deltakere, i et felles rom, fremstiller «som om»-handlinger i det de bruker kropp og stemme» (Szatkovski, 1985, s. 142). Jeg har uthevet to aspekter ved denne definisjonen som er vesentlige for drama; undersøkelsesprosess og improvisert fiksjon, hvilket vil komme tydelig frem gjennom oppgaven i sin helhet.

For å skille teater fra drama som to ulike fiksjonstyper er det først og fremst tilskuerrollen Szatkovski viser til. Han skriver at det i teater kreves at noen spiller en rolle, og at noen andre ser på. Dette visualiserer han ved bruk av følgende likning: A spiller figuren A* mens B ser på. For å gå over til den dramatiske fiksjonen må B fysisk gå inn i fiksjonen som figur B*, og handle sammen med A (som A*). Szatkovski understreker videre at den teatrale fiksjonen alltid er til stede, da deltakerne er tilskuere til hverandre, både som X og X*. Vi har altså en opplevelse *i* fiksjonen, som figuren, og *av* fiksjonen, som tilskuer, på samme tid (Szatkovski, 1985, s. 143). Når deltakerne videre har en forståelse for at det er de selv som skaper figuren kommer vi inn på det Szatkovski kaller *den estetiske fordobling*. Denne forståelsen er det som, ifølge Szatkovski, får fiksjonen til å leve, da A og B forstår at de improviserer sammen i en felles virkelighet (Szatkovski, 1985, s. 144).

1.4 Hensikt og mål med oppgaven

Formålet med denne oppgaven er å sette fokus på hvordan vi velger å utdanne elevene i norsk skole. Jeg ønsker å vise hvordan en kan tenke annerledes, spennende og engasjerende når det kommer til planlegging og gjennomføring av undervisningsopplegg, gjennom å fjerne klasserommets naturlige begrensninger. Disse begrensningene mener jeg kommer i form av fremoverrettede stoler og pulter som peker mot et kateter, som naturlig legger opp til en pedagogikk hvor læreren forteller og elevene lytter. I tillegg ønsker jeg med denne oppgaven å sette fokus på hvilket potensiale skolen har som dannelsesarena på andre områder enn de matematiske og språklige vi gjerne forbinder skoleløpet med. Eksempler kan være skolens mulighet til å jobbe enda mer målrettet med utvikling av de sosiale og empatiske egenskapene hos elevene, ikke bare i friminuttene, men også aktivt i undervisning.

1.5 Oppgavens disposisjon

Bacheloroppgaven min er delt i seks deler. I det første kapittelet presenterer jeg oppgaven og problemstillingen gjennom en innledning, hvor jeg også avgrenser problemstillingen og gir en begrepsavklaring. I kapittel to presenterer jeg litteraturstudie som metoden jeg har valgt å bruke for oppgaven, valg av litteratur og litteratursøkeprosessen. Kritikkk av metoden vil også komme frem i dette kapittelet. Videre vil jeg i kapittel tre presentere litteratur og teori som er relevant for å kunne svare på problemstillinga. I kapittel fire vil det bli gjort en analyse av bruk av ekspertspill i to andreklasser knyttet opp mot hvordan ulike intelligenser aktiveres, samt hvordan ekspertspill og dramaforløp kan bidra til dybdelæring. I kapittel fem vil teori og litteratur fra det foregående kapittelet bli drøftet og diskutert opp mot problemstillinga. Avslutningsvis, i kapittel seks, vil resultatene av diskusjonen i det foregående kapittelet presenteres i en konklusjon av oppgaven.

2 Metode

Oppgaven er en litteraturstudie, og bygger derfor på materiale jeg har hentet fra bøker, artikler og andre skriftlige kilder (Pettersen, 2008, s. 121). I dette kapittelet vil det bli gjort rede for hvorfor denne metoden er valgt, og hvordan prosessen med valg av faglitteratur har foregått. Kilde- og metodekritikk vil også bli lagt frem som en del av kapittelet.

2.1 Valg av metode

Metoden i en slik oppgave skal, ifølge Dalland og Keeping (2020, s. 53), vise til hvordan en kan tilegne seg kunnskap som på en faglig måte kan besvare problemstillingen. Med litteraturstudie som metode tilegnes denne kunnskapen ved bruk av litteratur og forskning som allerede eksisterer. I en slik studie vil altså litteraturen som samles inn være datamaterialet som legger grunnlaget for diskusjonen i stedet for intervjutranskripsjoner og lab-resultater. Fordelene med litteraturstudie som metode er at det gir et godt teoretisk perspektiv og en god grunnmur for diskusjon, ettersom at tekstene er skrevet av forfattere og forskere som har god kjennskap til og kunnskap om feltet. Det åpner også for å se på flere måter ekspertspill og dramaforløp er brukt på enn om jeg skulle ha gjennomført ett enkelt opplegg på en skole og basert studien min på funn fra dette.

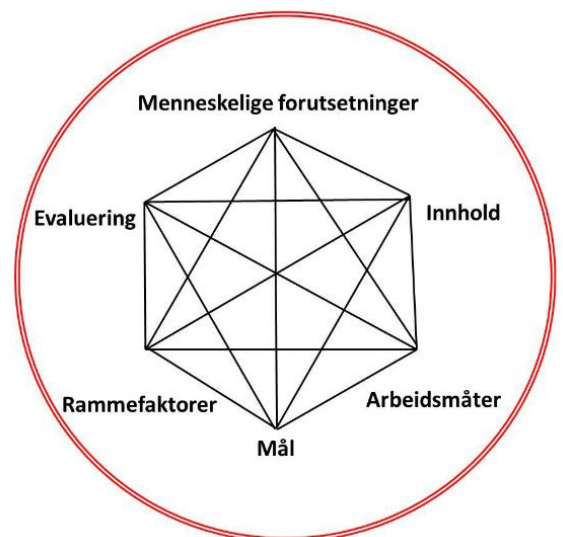
I oppgaven vil det bli brukt teorilitteratur knyttet til dramapedagogikk, intelligenser og dybdelæring, i tillegg til mer empiriskrettet litteratur, hvor fagfolk skriver om deres gjennomføring av relevante dramapedagogiske opplegg i klasserommet.

2.2 Valg av faglitteratur

Jeg har brukt ulike fremgangsmåter for å finne relevant litteratur for oppgaven. Først og fremst har jeg fått god hjelp og flere innspill fra veilederen min. Videre har jeg brukt universitetets bibliotek, samt søk på Oria, for å finne relevant litteratur utover det veileder anbefalte. Av litteratur som brukes i oppgaven er blant annet *Drama and Education: Performance Methodologies for Teaching and Learning* (Water, McAvoy & Hunt, 2015), *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (Gardner, 1984) og «Drama og estetiske læreprosesser i alle fag?» (Sæbø, 2022), hvor den førstnevnte blant annet viser til koblingen mellom drama og intelligenser, den neste mer konkret om de mange intelligensene til Gardner, mens den siste er hentet fra tidsskriftet DRAMA og viser til et dramapedagogisk opplegg med vekt på dramaforløp og ekspertspill i et klasserom. I tillegg til denne siste teksten har jeg brukt enda en casestudie fra en bok av Galvin Bolton og Dorothy Heathcote (1995) for å analysere ekspertspill opp mot intelligenser og dybdelæring.

2.3 Kritikk av metode og kilder

Det vil være helt rimelig å kritisere metoden for muligheten den gir meg som oppgaveskriver til å velge ut litteratur som gagnar mine forutinntatte meninger knyttet til temaet. Samtidig vil nok dette være til større skrekk innen medisinfag, hvor resultater av studier som påvirker liv og helse er et faktum. Målet med oppgaven er ikke å overbevise noen om at dramapedagogikk er løsningen på alle skolens problemer, men heller å sette lys på, samt undersøke, hvordan det kan bidra positivt i undervisning. Om en ser på den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal & Lieberg, 1978), som er mye brukt for å planlegge undervisning, er det seks elementer som er gjensidig avhengige av hverandre i en undervisningstime. Elementene er som vist i figur 2 følgende: Arbeidsmåter, mål, rammefaktorer, evaluering, innhold og menneskelige forutsetninger (Universitetet i Agder, u.å.). I denne oppgaven er det arbeidsmåte, i form av dramapedagogiske opplegg, som er representert, og det er viktig å huske at det er flere faktorer som spiller inn i gjennomføringen av et godt undervisningsopplegg. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 5.



Figur 2 Den didaktiske relasjonsmodellen
Fra «Enkeltfaktorer i den didaktiske relasjonsmodellen»
(Universitetet i Agder, u.å.)

Tre av tekstene som er valgt som en del av litteraturgrunnlaget for oppgaven er skrevet i 1984, -85 og -95. Det forskes kontinuerlig på ulike fagområder, og drama er ikke et unntak, så å rette kritikk mot bruk av gamle tekster er legitim. Jeg har likevel vurdert tekstene som gode på bakgrunn av at de er skrevet av menneskene som har kommet opp med teoriene jeg refererer til, herunder Howard Gardner sin *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* fra 1984 og Dorothy Heathcote og Galvin Bolton sin *Drama for learning: Dorothy Heathcote's Mantle og the Expert Approach to Education* fra 1995.

Til sist åpner metoden for å bidra til fagfeltet uten å ha gjennomført egne studier. Det åpnes ikke for å komme med egne observasjoner og tanker rundt en gjennomført studie, men man må ta utgangspunkt i det forfatterne har presentert for leserne av litteraturen de har produsert.

3 Litteraturgjennomgang

I dette kapittelet vil det bli gjort rede for hva dramaforløp er og videre om Newcastle-skolen med Dorothy Heathcote og Gavin Bolton. Heathcote sin metode *Mantle of the expert*, kalt *ekspertspill* på norsk, vil også forklares. Howard Gardner sine mange intelligenser vil bli redegjort for, samt dybde/læring og kroppslig læring.

3.1. Dramaforløp

I dramabasert læring fins det to grunnleggende metodologier, kalt lineært drama og dramaforløp. Førstnevnte har en klar struktur med en start, midt og slutt, og lederen av aktiviteten har et utenfra-blikk på gruppa mens vedkommende instruerer deltakerne for å skape fremdrift. Det sistnevnte, dramaforløpet, fungerer mer som et skjelett bestående av aktiviteter. Dramaforløp utvikles i stor grad på grunn av deltakerne sine innspill, og lederen av aktiviteten deltar også aktivt i handlingene som utspiller seg (Water, McAvoy & Hunt, 2015, s. 28-29).

I en artikkel skrevet av Karina Larsen (2021/2022) ved Høyskolen på Vestlandet med overskriften «Dramaforløp» er Kari Mjaaland Heggstad sin definisjon av dramaforløp forklart. Artikkelen tar utgangspunkt i Heggstad sin egen bok med tittelen *7 veier til drama: Grunnbok i drama for barnehage og skole*. Ifølge denne teksten innebærer et dramaforløp at en strukturerer undervisningen rundt et emne ved bruk av ulike metoder, teknikker og konvensjoner. Disse begrepene viser til det samme, nemlig byggesteinene i et dramaforløp, og ulike konvensjoner kan brukes for å skape fremdrift, refleksjon- og læringsmuligheter for deltakerne. Det er ikke meningen at disse aktivitetene skal danne en lineær historie, men heller at en kan stoppe opp underveis, reflektere og spørre om noe er uklart. Dramaforløpet

kan vare en enkelt time, en dag eller over en lengere periode, og har som mål å utforske et tema fra ulike sider. Et eksempel på et dramaforløp vil bli beskrevet i analysekapittelet under delkapittelet «Ekspertspill og pingvinenes livssyklus».

3.2 Newcastleskolen

Som nevnt innledningsvis utgjør dramapedagogene Dorothy Heathcote og Gavin Bolton det vi kjenner som Newcastleskolen. Navnet kommer av Heathcote sin tid som underviser i Newcastle, og Bolton ved Durham University. Sentral for pedagogikken deres er fokuset på rollelek, og særlig hvordan det kan bidra til elevens sosiale, kognitive og emosjonelle utvikling (Braanaas, 2008, s. 255-256). Den sveitsiske psykologen Jean Piaget har forsket på nettopp dette med lek, kunnskapstilegnelse og intelligensutvikling, og mener det er i vekslings mellom erfaringsbasert imitasjon og lek at barn utvikler intelligensen sin (Braanaas, 2008, s. 256).

3.2.1 Dorothy Heathcote og Gavin Bolton

Dorothy Heathcote levde fra 1926-2011 og blir betraktet som en av Englands fremste dramapedagoger. Hun utdannet seg som skuespiller, men da det ble utdannet utrolig mange skuespillere i England på 1950-tallet så Heathcote på skuespillerfaget i seg selv som en usikker karrierevei. Hun engasjerte seg for barneteater og pedagogisk drama, ledet kurs og holdt foredrag som førte til at hun ble kjent internasjonalt. Hennes mest kjente teknikk er Lærer-i-Rolle (LiR), som hun introduserte til Norge på et besøk i 1969 (Braanaas, 2008, s. 258).

Gavin Bolton er kjent som både praktiker og teoretiker i det dramapedagogiske feltet. Som Heathcote har også han undervist, holdt kurs og seminarer, og undervisningsoppleggene hans er svært like Heathcote sine. Han har kategorisert den dramapedagogiske praksisen i tre: Øvelser, dramatisk lek og teater, hvilket Braanaas (2008) mener har ført til en oversikt i et materiale som er svært stort. For Bolton selv virker det likevel som at drama for forståelse er det som interesserer ham mest, hvor han mener forståelsen best kommer til uttrykk gjennom den andre kategorien, dramatisk lek (Braanaas, 2008, s. 264-266).

Begge dramapedagogene er enige om at læring må angå elevene, og de begge har en tanke om at dramapedagogikk kan være holdningsendrende og gi ny innsikt. For Heathcote er det eksempelvis det som den enkelte erfarer som er viktig, og ikke at den enkelte skal tydeliggjøre disse erfaringene for de andre i gruppa. Den indre prosessen er altså sentral. Braanaas skriver det så flott at læreren har ansvar for å *gjennomføre* strukturen og formen, mens elevene skal *gjennomleve* det (Braanaas, 2008, s. 263).

3.2.1.1 Ekspertspill

Ekspertspill, som originalt er kjent som *Mantle of the expert*, er en dramapedagogisk metode utviklet av Dorothy Heathcote. Sentralt for metoden er at opplegget gjerne skal vare over en lengere periode enn kun én klassesstime, og at det bør gå på tvers av flere emner og tematikker. Metoden krever et godt stykke forarbeid for læreren, som må planlegge en ramme for et opplegg knyttet til det en ønsker å inkludere av læreplanmål. En slik ramme kan være et fysisk rom som eksempelvis en romstasjon, en bondegård eller et agentfirma, men uansett hva som velges er det som er mest relevant at elevene kan og ønsker å betros til fiksjonen. Derfor er lærerens evne til å skape engasjement og til å inkludere hele klassen inn i fiksjonen vesentlig for at det skal la seg gjennomføre. Læreren har også en aktiv rolle inn i ekspertspillet gjennom Lærer-i-Rolle-teknikken. Læreren presenterer rammene for fiksjonen som eksempelvis en ordfører, en forsker eller en sirkusdirektør som trenger elevenes hjelp. Det vil være hensiktsfullt å ha arbeidet med elevene for å skape innsikt i et tema i forkant av selve ekspertspillet, eksempelvis gjennom et dramaforløp, for at de skal ha muligheten til å tilegne seg nok kunnskap til å kunne takke ja til å hjelpe LiR med oppdraget de blir presentert for. Elevene går da inn i rolle som eksperter i feltet, og LiR kan komme inn som nye roller i løpet av spillet for å føre dem videre, inkludere relevant teori eller gi dem nye utfordringer på veien (Heathcote & Bolton, 1995, s. 16-18). Senere, i analysekapittelet, vil eksempler på to ekspertspill bli presentert.

3.3 Howard Gardner og de mange intelligenser

Den amerikanske psykologen Howard Gardner har siden 1980-tallet advokert for at mennesker har flere intelligenser enn kun de lingvistiske og logiske som vi gjerne snakker mest om i skolesammenheng (Water, McAvoy & Hunt, 2015, s. 11). Han sikter til IQ-testen vi kjenner som måleenheten på hvor intelligent et menneske er, og kritiserer at intelligens kan kokes ned til et sett med korte spørsmål med korte svar (Gardner, 1984, s. 4). Gardner argumenterer for at alle mennesker har flere intelligenser som er utviklet og vektlagt ulikt hos hvert enkelt individ. Elementer som kan påvirke hvilke intelligenser vi har mye eller lite av er ideologiske posisjoner, som normer, verdier eller tro, som gjerne er basert på kultur og miljø. Det kan også påvirkes av identitet hos individet, herunder funksjonsevne, økonomi eller sosiale forhold (Water, McAvoy & Hunt, 2015, s. 11). Med denne teorien åpner man for tanken om at alle har egne potensialer som strekker seg utenfor rammene til IQ-testen, og at en kan lykkes bedre om en klarer å identifisere sine styrker for så å utvikle dem.

Intelligensene Gardner viser til i boka *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* er de følgende: (1) *verbal-språklig*, (2) *musikalsk-rytmisk*, (3) *visuell-romlig*, (4) *kroppslig-kinestetisk*, *logisk-matematisk*, *naturalistisk* og (5) *sosial* og (6) *selvinnsikt-intuitiv intelligens*. De seks første kan kategoriseres som kognitive intelligenser, mens de siste fremstiller han som personlige intelligenser. Jeg vil videre gå i dybden på seks av disse intelligensene, og utelukke den logisk-matematiske og naturalistiske intelligensen fra diskusjonen. Årsaken til dette er at den førstnevnte allerede er godt representert i utdanningen, og den naturalistiske intelligensen i størst grad er knyttet til utendørsundervisning, mens jeg ønsker å holde diskusjonen til det som skjer innenfor klasserommets fire vegger.

(1) Den verbal-språklige intelligensen er den intelligensen som gjerne er best utviklet hos flest mennesker i verden. Den viser til evnen vår til å skrive, lese og formidle. Her kan en spesielt nevne retorisk evne, evne til å forklare, samt evnen til å reflektere over og forklare språk. Sistnevnte kaller Gardner (1984, s. 78) for «metalingvistisk», da en bruker språket til å forklare nettopp språket.

(2) Musikalsk-rytmisk intelligens viser til evnen til å oppfatte musikalske former, og gjennom dette ha en ekstra følsomhet for harmonier, rytme og klang. Denne intelligensen kan deles i to, da en kan ha god rytmisk musikalsk intelligens uten å ha god melodisk musikalsk intelligens og vice versa (Gardner, 1984, s. 105).

(3) Mennesker med høy visuell-romlig intelligens har det lettere for å forme og skape ting gjennom å tegne, lage modeller eller male. De har det lett for å se for seg ting i hodet sitt, og kan gjenskape objekter uten at det fysisk er til stedet som en mal. Som med musikalsk-rytmisk intelligens er også denne intelligensen delt i to. Det er ikke slik at en nødvendigvis er flink til å tegne selv om en har en god evne til å forestille seg bilder i hodet og vice versa (Gardner, 1984, s. 173).

(4) Den kroppslig-kinestetiske intelligensen er knyttet til individets evne til å bruke kroppen. De har god koordinasjon over egen kropp, og kan utvikles på finmotorikknivå eller ved å utnytte kroppens tåleevne (Gardner, 1984, s. 206).

(5) Når det kommer til sosial intelligens er det evnen til å legge merke til andre individer og deres intensjoner eller humør som er mest sentral. Disse menneskene liker å prate og arbeide i grupper, og er gode menneskekjennere (Gardner, 1984, s. 239).

(6) Selvinnsikt-intuitiv intelligens er sterk hos mennesker som gjerne stiller (og søker svar på) store eksistensielle spørsmål. Den omfatter i høy grad evnen vår til å oppdage og sette ord på forskjellige følelser (Gardner, 1984, s. 239).

3.4 Dybde//læring

I 2013 oppnevnte regjeringen et offentlig utvalg som skulle vurdere innholdet i grunnskoleopplæringen i lys av kompetansekrav i fremtidens samfunns- og arbeidsliv. Dette utvalget ble ledet av professor Sten Ludvigsen, og fikk derfor navnet Ludvigsen-utvalget. Dette utvalget publiserte et NOU (Norges Offentlige Utredninger) kalt «Elevenes læring i fremtidens skole — Et kunnskapsgrunnlag» i 2014, hvor de presenterte følgende definisjon av begrepet *dybdelæring*: «[...] at elever gradvis utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fagområde. Det handler også om å forstå temaer og problemstillinger som går på tvers av fag- eller kunnskapsområder. Dybdelæring innebærer at elevene bruker sin evne til å analysere, løse problemer og reflektere over egen læring til å konstruere en varig forståelse» (NOU 2014:7, s. 35). I boka *Dybde//læring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming* presenterer forfatterne Østern, Dahl, Strømme, Petersen, Østern og Selander en utvidet definisjon av begrepet. De ønsket gjennom sitt arbeid å inkludere vekleggelse av følelser, kropp, sanselighet og relasjoner i en skapende prosess, som en ekspansjon til begrepets dominerende kognitive læringssyn, og for å skille begrepet fra dybdelæring satte de to // mellom dybde og læring (Østern, Dahl, Strømme, Petersen, Østern & Selander, 2019, s. 16). Et vesentlig poeng i deres dybde//læring er at læring ikke skjer ved repetisjon av allerede etablert kunnskap, men at det skapes noe i møte med kunnskapen. Denne tanken samler de til et begrep: intra-aksjon. De mener undervisning ikke er noe som bør skje fra sender til mottaker, men at det heller er en relasjonell prosess hvor alle deltakere utvikler seg sammen (Østern, Dahl, Strømme, Petersen, Østern & Selander, 2019, s. 16). Videre er tanken om flerfaglighet sentral, og omhandler hvordan en på tvers av fagområder kan undersøke temaer som er gjennomgående i skolens ulike undervisningsfag. Tanken er at flerfaglig arbeid kan hjelpe elever med å gi stoffet (ny) mening når det er relevant i flere fag, og i et dybde//læringsperspektiv kan tematikk som går over flere fag skape nye diskusjoner og perspektiver. Et eksempel fra boka er at det i et flerfaglig prosjekt i fagene naturfag, religion og kunsthøgskole, som tok for seg temaene død, forråtnelse og nytt (biologisk) liv, oppsto diskusjoner om liv og død med perspektiver fra alle disse fagretningene. De argumenterer for at slike diskusjoner ikke nødvendigvis ville oppstått i en monofaglig undervisning, da perspektivene fra de andre fagretningene ville uteblitt fra diskusjonen (Østern, Dahl, Strømme, Petersen, Østern & Selander, 2019, s. 18).

3.4.1 Kroppslig læring

Forfatterne av *Dybde//læring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming* kritiserer Ludvigsen-utvalget sin utredning av begrepet «dybdelæring» på flere områder, og ett av disse er mangelen på representasjon av kroppslig læring som aspekt. Kroppslig læring betyr at læringen foregår i hele kroppen, ikke bare den kognitive delen, samt i relasjon mellom mennesker i rom og sosial diskusjon (Østern, Dahl, Strømme, Petersen, Østern & Selander, 2019, s. 49). Forfatterne argumenterer for at det er enklere å huske det man lærer om man har deltatt aktivt med kroppen og kan knytte opplevelsene til tidligere sansede erfaringer. Med utgangspunkt i dette skriver de at mangel på læring kan skyldes at kroppen ikke er involvert, og at den derfor ikke blir fylt med følelser knyttet til læreprosessen som motiverer eller inspirerer. De viser til den kroppslig-kinestetiske intelligensen vår, og at både tenking og bevegelse må aktiveres sammen for å få med hele mennesket på læreprosessen (Østern, Dahl, Strømme, Petersen, Østern & Selander, 2019, s. 51). På grunn av fokuset på læring som en skapende og kroppslig prosess, kaller de deres definisjon av dybde//læring «performativ læring». I dette begrepet ligger tanken om at dybden kommer fra det faktum at læringen både er kroppslig og kognitiv, og at disse faktorene er avhengige av hverandre. I tillegg kommer idéen om at læring virker best gjennom skaping og ikke som tilegnelse gjennom en muntlig overføring av kunnskap fra lærer til elev (Østern, Dahl, Strømme, Petersen, Østern & Selander, 2019, s. 53). Som et tillegg til tankene om kroppslig læring som kommer frem i denne boka kan vi igjen se til Water, McAvoy og Hunt (2015, s. 20), som skriver om nevrolog og psykolog Mary Helen Immordino-Yang sin forskning på dette feltet. Hun knytter den kroppslige læringen til empatien vår, og mener at det ikke bare er en god læringsmetode for akademisk kunnskaps skyld, men også for å forstå valgene vi tar gjennom kulturen og normene vi har tilegnet oss basert på emosjonelle, sosiale og kognitive opplevelser.

4 Analyse

I dette kapittelet vil to forsøk på ekspertspill presenteres. Det vil underveis bli gjort koblinger til hvordan ekspertspillet arbeider med utvikling av intelligenser og dybde//læring, som er blitt gjort rede for i litteraturgjennomgangen. Under delkapittel 4.1.2 vil det også stilles et kritisk blick på gjennomføringen av forsøket på ekspertspill med utgangspunkt i Heathcote sine tilbakemeldinger på opplegget Bolton gjennomførte.

4.1 Ekspertspill i en faglig og en sosial tilnærming

Ekspertspill kan brukes for å lære både faglig og sosial kunnskap. I en artikkel i tidsskriftet DRAMA, skrevet av Aud Berggraf Sæbø i 2022 kalt «drama og estetiske læreprosesser i alle fag?», skriver Sæbø om ekspertspill i en klasse som lærer om pingvinenes livssyklus. I boka *Drama for learning: Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education* av Dorothy Heathcote og Gavin Bolton skriver Bolton om hans bruk av metoden på en skole hvor mobbing var et problem blant elevene. Videre i dette delkapittelet vil gjennomføringen av disse ekspertspillene presenteres, samtidig som relevante deler av ekspertspillet vil bli knyttet til dybdelæring og intelligenser som aktiveres.

4.1.1 Ekspertspill og pingvinenes livssyklus

Sæbø skriver om en mer skolefaglig bruk av ekspertspill i sin artikkel. Pingvinprosjektet hun skriver om er delt inn i to sekvenser, hvor den første fungerer som et dramaforløp og den andre som ekspertspill. I den første sekvensen fikk andreklassingene bruke lek og improvisasjon, etter et ledet opplegg fra læreren, for å gå inn i rollen som pingviner. Elevene sabbet bortover gulvet og sto tett i tett for å holde varmen, slik pingvinene gjør i kulda på Antarktis. De skulle leke seg gjennom alle fasene i hekkesesongen, hvor de blant annet var pingvinfedre som balanserte eggene sine mellom føttene mens mødrene jaktet, og stupte ut i vann for å finne mat. I sistnevnte lek brukte de *haien kommer* som virkemiddel for å vise at leopardsele og spekkhoggeren er farer som truer pingvinene mens de jakter mat. Til sist sendte de de ett år gamle barna sine ut i verden for å klare seg selv, da foreldrene skulle gjøre seg klar til en ny hekkesesong, ved bruk av dramaøvelsene *tablå* og *tanker i tablå* for å reflektere over hvordan dette måtte være for pingvinforeldre og pingvinbarn. Sæbø skriver at de gjennom denne prosessen tilegnet seg nødvendig kunnskap for å gå videre inn som pingvinekspert i den neste sekvensen av opplegget. I tillegg konkretiserer hun at «elevenes kroppslige, sansemessige og lekbaserte utforskning i rolle som pingviner bidrar til nødvendig konkretisering av lærestoffet» (Sæbø, 2022). Den kroppslig-kinestetiske intelligensen aktiveres også i løpet av denne sekvensen, da elevene bruker hele kroppen for å etterlikne pingviner. Dette gjør de gjennom improvisasjon, som setter krav til den enkeltes evne til å bruke kroppen for å gå inn i rollen som noe annet enn seg selv. Lærerne i prosjektet observerte at elevene likte denne måten å lære på så godt at de ønsket å gjøre det flere ganger, noe som førte til at de fikk repetert stoffet flere ganger. Slik repetisjon bidrar til fordypet læring, og gjør det enklere for elevene å huske stoffet. Vi kan også knytte denne læreprosessen til dybde/læring, da elevene i en form for intra-aksjon skaper noe nytt i møtet

med hverandre og stoffet, som gjør at elvene skaper felles erfaringer og utvikler seg sammen. Elevene var engasjerte medskapere i læreprosessen, som står i kontrast til formidlingspedagogikken vi ellers kjenner i skolen (Sæbø, 2022).

I neste steg, som fungerte som et ekspertspill, ble elevene eksperter som skulle bygge et avlssenter med mål om å sikre nok pingvinfødsler for en bærekraftig pingvinbestanddel i Antarktis. Innledende kommer lærer-i-rolle (LiR) som pingvinforsker og ber om hjelp av elevene, ettersom at de etter det innledende dramaforløpet har tilegnet seg så mye kunnskap om pingviner. Forskeren forteller om farene som truer pingvinbestanddelen, samt om avlsanlegget forskeren trenger hjelp med å bygge. I grupper tegner og diskuterer elevene forslag til hvordan anlegget kan utformes, og i etterkant går lærer ut av rolle og reflekterer med elevene over hvilke områder av anlegget hver enkelt elev skal ha ansvar for (Sæbø, 2022). Det å gå ut av rolle på denne måten og reflektere over opplevelsene sine underveis er en vesentlig del av Heathcote sin dramapedagogikk. For henne er det vesentlig at deltakerne ikke bare går inn i fiksjonen og *føler* på realiteten, men også at de distanserer seg fra stoffet, slik at de kan assimilere erfaringene de tilegner seg senere. Braanaas skriver at det er i overgangen mellom de to rommene *her-og-nå* og det fiktive og innbilte rommet at læringspotensialet ligger (Braanaas, 2008, s. 262-263). Dette refleksjonsaspektet av ekspertspill kan knyttes til selvinnsikt-intuitiv intelligens, da den enkelte eleven kan få et utenfra-perspektiv på situasjonen for så å knytte det til egne erfaringer. I ekspertspillet Sæbø skriver om forvandler elevene videre klasserommet til et avlssenter ved hjelp av tepper og tau, og LiR kommer inn i en ny rolle som inspektør for å høre hvordan de ulike områdene i anlegget kan hjelpe pingvinene. «Her integreres kroppslige og estetiske læringsaktiviteter med kognitive, og i tillegg inngår elevenes personlige opplevelser og følelser i arbeidet med lærestoffet» (Sæbø, 2022). I tillegg aktiveres det visuell-romlige intelligensen, da elevene må skalere et stort anlegg inn i rommet, sette ulike deler av anlegget i relasjon til hverandre avhengig av hva som bør ligge nært og lenger unna, samt bruke det de har tilgjengelig for å etterlikne pingviner, naturområder og store bygg. Lærerne ser at elevene er klare for større utfordringer, og forteller at en storm har ødelagt antennen til anlegget, samt at en stor gruppe med leopardsel har samlet seg utenfor anlegget. Elevene diskuterer og finner løsninger som tykkere netting og reparasjon av antennen. Ekspertspillet avsluttes med at LiR takker for den gode hjelpen (Sæbø, 2022). Begge de personlige intelligensene til Gardner aktiveres også gjennom dette undervisningsopplegget. Den sosiale intelligensen utvikles naturlig når elevene

må samarbeide om å skape universet gjennom å fysisk bygge det, men også ved at de sammen skaper en fiksjon som alle tar del i og deler og utvikler felles erfaringer innad i.

4.1.2 Ekspertspill og mobbing

Bolton skriver om sitt første forsøk på en undervisningstime hvor han ønsket å bruke ekspertspill som metode for å endre mobbekulturen på en andreklasser i Canada. Rammene for fiksjonen var at en gutt kalt Melvyn, som var innflytter og ny på skolen, raskt havnet utenfor og ble mobbet av medelevene sine. Ulikt opplegget til Sæbø fikk elevene i klassen rollen som eksperter som skal gi råd til skoler i slike situasjoner, uten et dramaforløp for å introdusere temaet. I opplegget til Bolton gikk han selv inn som ulike karakterer, alt etter hvilke fiktive mennesker elevene mente det var hensiktsmessig å prate med. For at elevene skulle gå med på opplegget, og ikke føle at de fikk en moralpreken fra en lærer, valgte Bolton å ikke eksplisitt fortelle om temaet til timen. Da han spurte kontaktlæreren om han skulle knytte opplegget til noe pensumrelevant fikk han beskjed om at de ønsket en helt direkte tilnærming til temaet uten å bake det inn i noe fagrelevant. Elevene deltok i fiksjonen, stilte spørsmål og var opptatt av livssituasjonen til Melvyn. Likevel, når Bolton spurte om de kunne gi noen generelle tips for å unngå slike situasjoner på en skole i fremtiden klarte de ikke å generalisere situasjonen, og var kun opptatt av det isolerte tilfellet til Melvyn (Heathcote & Bolton, 1995, s. 5-9). Da Bolton spurte Heathcote om dette var korrekt tilnærming til ekspertspill, fikk han et nei til svar. Hans opplegg er derfor et eksempel på hvordan et ekspertspill kan gjennomføres på en ikke-korrekt måte. Heathcote mente nemlig han manglet noen vesentlige elementer for at ekspertspillet kunne fungere slik som hun har arbeidet det frem. For det første skal et ekspertspill optimalt vare over en lengere periode, og på tvers av flere tematikker og emner. Videre må elevene være klar over tematikken de arbeider med. I tillegg bør man starte med å flytte rammene for fiksjonen bort fra en klasseromsrelatert situasjon. Hun forteller at en mulighet er å gjøre elevene til eksperter på kontormiljø. Elevene får eksempelvis i oppgave å omstrukturere et kontorareal for å få plass til en ny arbeidstaker, hvilket kan involvere eksempelvis matematikk og kunst og håndverk. I dette eksempelet kan de videre få i oppgave å sørge for universell utforming i klasserommet, som igjen åpner for synliggjøring og inkludering av grupper som ofte blir oversett. En slik tilnærming åpner heller for muligheten til forebygging enn for brannslukking av negative sosiale situasjoner, da elevene lærer seg å imøtekomme forskjeller i stedet for å rakke ned på dem (Heathcote & Bolton, 1995, s. 17). Det at Bolton valgte å ikke inkludere et faglig perspektiv i ekspertspillet sitt strider ikke bare imot Heathcote sin tanke med metoden, men fjerner også muligheten for dybdelæring.

Dybdel ring er som tidligere presentert best om det foreligger en flerfaglighet i det pedagogiske opplegget som gjennomføres.

5 Diskusjon

I dette kapittelet vil problemstillingen «*Hvordan kan Dorothy Heathcote sin ekspertspillmetode, i kombinasjon med dramaforløp, bidra til estetiske læreprosesser, dybdel ring og stimulering av flere intelligenser?*» drøftes i lys av valgt litteratur, samt analysen gjort i kapittel 4.

Gjennom litteraturen som er valgt er det vanskelig å finne argumenter for at ekspertspill og dramaforløp ikke bidrar til estetiske læreprosesser, dybdel ring og stimulering av flere intelligenser. Det kom spesielt frem gjennom undervisningsopplegget til Sæbø, hvor jeg i analysen så på flere aspekter som bekrefter dette. Eksempelvis kan det argumenteres for at ethvert undervisningsopplegg som krever at en bruker kroppen bidrar til å utvikle den kroppslig-kinestetiske intelligensen til elevene. Videre er bruk av rom, enten ved å ommøblere klasserommet og bygge nye fysiske rom eller ved å tegne forslag til eksempelvis et avlsanlegg for pingviner, med på å utvikle den visuell-romlige intelligensen. Ekspertspill og dramaforløp krever også at en jobber sammen med andre, og jeg vil derfor argumentere for at de personlige intelligensene i stor grad er i utvikling i løpet av dramapedagogiske timer. Når det kommer til dybdel ring er det også flere aspekter av analysen som peker på at ekspertspill og dramaforløp bidrar til dette. Som redegjort for i delkapittel 3.4 gir forfatterne begrepet *dybdel ring* en utvidet forståelse, og vektlegger kroppslig læring som essensielt for å oppnå god og varig forståelse av lærestoffet. Her argumenterer forfatterne for, som redegjort for tidligere, at hele kroppen må være med for å gi elevene positive følelser til læreprosessen som både motiverer og inspirerer. I undervisningsopplegget med pingviner som fokus kunne vi lese at elevene ønsket å arbeide mer i rammene som var gitt dem, fordi de syntes det var en morsom aktivitet, og ifølge forfatterne vil de felles erfaringene elevene tilegnet seg bidra til dybde//læring. Jeg kan ikke vise til talldata på hvorvidt elevene eventuelt tilegnet seg mer varig forståelse av pingvinenes liv etter dette undervisningsopplegget enn det de ville gjort med vanlig tavleundervisning. Det er derfor vanskelig å argumentere kvantitativt for om et slikt opplegg bidrar til dybdel ring, men om en hører på elevene var opplegget engasjerende og de ønsket å arbeide mer på samme måte.

Funnene i denne oppgaven gjenspeiler litteraturen for øvrig, da det virker som at det eksisterer en slags konsensus blant både pedagoger og dramapedagoger om at undervisning som bruker

dramaøvelser gir godt faglig utbytte. Det er likevel noen aspekter ved denne typen undervisning jeg mener det kan være svært relevant å trekke frem, for å unngå å male et totalt glansbilde av ekspertspill som metode.

5.1 Hva krever det av lærerne?

Dorothy Heathcote startet som tidligere beskrevet karrieren sin som skuespiller, før hun fant interessen for dramapedagogikken. Denne skuespillerbakgrunnen vil udiskutabelt være en fordel i arbeid med ekspertspill, hvor en som lærer må sørge for å skape en fiksjon som elevene kan delta i og tro på. Det er ikke med dette sagt at det er en nødvendighet med skuespillerutdanning for å kunne gjennomføre ekspertspill, men det vil være en fordel om en har en viss kunnskap innen dramafeltet, samt en vilje til å legge inn arbeid for å klare å inkludere alle elevene i fiksjonen. I en travel lærerhverdag er det ikke en selvfølge at en skal kunne ha tid til å gjennomføre utelukkende dramapedagogiske undervisningstimer, og det er forståelig at det er enkelt å gå for gjenbruk av PowerPoint år etter år. Basert på litteraturen som er blitt presentert i denne oppgaven ser vi at elevene vil kunne få et svært godt læringsutbytte av denne typen undervisning, og det er derfor viktig å legge til rette for at lærere får den kunnskapen de trenger for å ha muligheten til å gjennomføre liknende undervisningsopplegg. Når det er sagt er det også relevant å nevne at alle metoder må innarbeides og trenes på, og jo mer en innstuderer og bruker disse metodene, desto lettere vil det være å gjøre forberedelser til senere leksjoner. Den didaktiske relasjonsmodellen viser, som nevnt i kapittel 2, at det er seks elementer som er gjensidig avhengige av hverandre for å planlegge et godt undervisningsopplegg. Med denne kan læreren på en organisert måte bygge opp en undervisningstime med dramapedagogiske øvelser som arbeidsmåte, og finne relevant innhold for å nå målene som er satt for timen. For å ta hensyn til menneskelige forutsetninger må læreren kjenne elevene i klassen sine mulighetsrom og begrensninger for å lage et undervisningsopplegg med godt utbytte, og mer om disse begrensningene vil bli diskutert i neste delkapittel.

5.2 Hva krever det av elevene, og er det for alle?

I tillegg til krav om et godt arbeid fra læreren er det nødvendig at elevene er med i fiksjonen for å kunne gjennomføre et ekspertspill eller et dramaforløp. Som Szatkovski skriver er det i dramaarbeid avgjørende at alle følger «reglene» som er satt innad i fiksjonen for at den skal opprettholdes, og blant disse reglene er å tro på fiksjonen og å ta den på alvor (Szatkovski, 1984, s. 144). For å oppnå dette må læreren kjenne elevene og deres mulighetsrom.

Dagens grad av digitalisert kommunikasjon gjør at mange har mistet mye av den fysiske kommunikasjonskompetansen de hadde før pandemien. Mange føler seg tryggere i det digitale rommet enn de gjør i det fysiske, og med et større fokus på psykisk helse ser vi at mange sliter i sosiale settinger. Det å arbeide med improvisasjon fysisk med egen kropp kan virke skremmende for elever som helst ønsker å sitte stille på plassen sin gjennom skoledagen, og det er viktig å ivareta disse elevene når en arbeider dramapedagogisk. En kan også se på bruk av dramapedagogikk som en mulighet for å hjelpe disse elevene med å styrke sin sosiale intelligens, hvor det er viktig å gjøre rommet komfortabelt for at alle skal klare å delta i arbeidet. En kan eksempelvis dele klassen inn i mindre grupper, hvor hver enkelt kan prøve seg frem i trygge rammer, noe som trolig vil kreve flere lærerressurser.

5.3 Ekspertes uten forkunnskap?

Til sist er det interessant å se tilbake på Bolton sitt forsøk på ekspertspill, hvor han i motsetning til Sæbø ikke introduserte elevene til temaet før de ble kastet inn som eksperter. Det er positivt at elevene får tildelt en rolle hvor de føler de har noe å bidra med, som eksperter gjerne har, men det er også vesentlig at de faktisk har kunnskap om temaet før de tar på seg denne rollen. Tematikken i de to forsøkene skiller seg naturlig fra hverandre ved at Sæbø tok for seg det som framstår som et faglig ekspertspill der elevene i forkant ble gitt kunnskap om pingvinenes liv, mens Bolton sitt, la oss kalle det, sosiale ekspertspill omhandlet mobbing, der elevene ikke ble gitt en forutgående felles kunnskapsbase. I dette spillet klarte ikke elevene å forstå at hensikten med spillet var å gjøre dem oppmerksom på faktiske mobbeproblemer på deres egen skole. Så lenge elevene ikke vet hensikten med spillet, som ifølge Heathcote er en klar forutsetning for et godt læringsutbytte av aktiviteten, vil det være vanskelig å oppnå ønsket utbytte. Av Heathcote sin litteratur fremgår det at det i et ekspertspill er nødvendig med en viss forkunnskap om tematikken og intensjonsforståelse av spillet. Det er dermed nærliggende å anta at dette er forutsetninger for at elevene skal kunne tro på seg selv som eksperter og dermed også på fiksjonen i seg selv.

6 Konklusjon

Gjennom denne oppgaven har jeg sett på ekspertspill og dramaforløp som dramapedagogiske metoder i undervisning for å se hvordan de kan bidra til estetiske læreprosesser, dybdelæring og stimulering av flere intelligenser. Dramapedagogikk kan generelt sett argumenteres for å bidra til estetiske læreprosesser i skolen, da en som et naturlig element i undervisningen bruker dramaøvelser i kombinasjon med lærestoff. I analysen av ekspertspillene gjennomført

av Sæbø og Bolton har jeg sett på hvordan flere intelligenser aktiveres i løpet av deres undervisningsopplegg, og videre at elevene mulig fikk en dypere forståelse av lærestoffet da de syntes det var engasjerende og morsomt å arbeide flerfaglig på denne måten.

Gjennom litteraturen som er valgt for oppgaven er det vanskelig å finne motargumenter for bruk av dramapedagogikk som ressurs i skolen, men som redegjort for i kapittel 5 er det viktig å forstå at det ikke er gitt at det skal være enkelt å gjennomføre av alle lærere i alle klasserom. Det forutsetter at læreren tør å bruke metodene, trene på dem og legge til rette for at alle elevene føler seg trygge i fiksjonen. L20 krever at estetiske læreprosesser skal implementeres i alle fag, og det er derfor viktig at lærerne får tilgang på den kunnskapen som trengs for å også kunne arbeide annerledes enn slik formidlingspedagogikken legger til rette for. I denne oppgaven har jeg bare tatt for meg to dramapedagogiske metoder, som vi har sett fungerer godt i samspill med hverandre, men det fins mange andre måter å tilnærme seg dramapedagogikk på som ikke er presentert her. Både lærerstudenter og godt etablerte lærere bør oppfordres til å være nysgjerrige og undersøke mulighetene for å oppnå mer estetisk læring i klasserommet.

Litteraturliste

- Bakken, A. (2022, 22. august). *Ungdata 2022: Nasjonale resultater*. Hentet fra:
<https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/3011548/NOVA-rapport-5-2022.pdf?sequence=5>
- Bjørndal, B., & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken? : en innføring i didaktiske emner og begreper*. Aschehoug.
- Braanaas, N. (2008). *Dramapedagogisk historie og teori* (5. utg.). Tapir akademisk forlag.
- Dalland, O., & Keeping, D. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal.
- Gardner, H. (1984). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Heinemann.
- Heathcote, D. & Bolton, G. (1995). *Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*. Heinemann.
- Kunnskapsdepartementet. (2019, 18. august.). *Skaperglede engasjement og utforskertrang*. (F-4452 B). Kunnskapsdepartementet.
- Larsen, K. (2021/2022). *Dramaforløp*. Hentet fra:
<https://www.studocu.com/no/document/hogskulen-pa-vestlandet/kkk201/dramaforlop-artikkel-kari-heggestad/28074165>
- Pettersen, R. C. (2008). *Oppgaveskrivingens ABC: Veileder og førstehjelp for høgskolestudenter*. Universitetsforlaget.
- Szatkowski, J. (1985). Når kunst kan brukes... om dramapædagogik og æstetik. I J. Szatkowski & Chr. B. M. Jensen (red.) (1985). *Dramapædagogik i nordisk perspektiv* (Artikelsamling 2, s. 136 – 182). Teaterforlaget Drama.
- Sæbø, A. B. (2022, 16. desember). Drama og estetiske læreprosesser i alle fag?. *DRAMA*, 22(2), 84-88. <https://doi.org/10.18261/drama.59.2.15>
- Universitetet i Agder. (u.å.). *Enkeltfaktorer i den didaktiske relasjonsmodellen*.
<https://www.uia.no/om-uia/fakultet/avdeling-for-laererutdanning/utdanninger/barnehagelaererutdanning/praksis-blu/enkeltfaktorer-i-den-didaktiske-relasjonsmodellen>
- Water, M., McAvoy M. & Hunt K. (2015). *Drama and Education: Performance Methodologies for Teaching and Learning*. Routledge.
- Østern, T. P., Dahl, T., Strømme, A., Petersen, J. A., Østern, A. & Selander S. (2019). *Dybde/læring: en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Universitetsforlaget.