

# Drama som læringsform i Fagfornyelsen

Om å styrke elevers dybdeforståelse av de tre tverrfaglige temaene «demokrati og medborgerskap», «folkehelse og livsmestring» og «bærekraftig utvikling».



Malin Kathrine Vik  
Kandidatnummer: 16

**Masteroppgave i estetiske fag,  
studieretning Drama og teaterkommunikasjon**

Institutt for estetiske fag  
Fakultet for teknologi, kunst og design

Oslo Metropolitan University

Våren 2020

**OSLOMET**

## Abstract

This master thesis is aimed at teachers and drama educators, especially those working in primary school. I am also reaching out to Norwegian school authorities, school owners and others. The study examines how Drama as a Learning Medium can be used to help In-depth understanding of the three interdisciplinary themes «public health and life management», «democracy and citizenship» and «sustainable development» in the renewal of Norway's Curriculum. In addition to participant observation, interview, document- and discourse analysis of the renewal of Norway's Curriculum, I have tested various teaching programs with Drama as a Learning Medium at primary schools in Oslo. The data in its entirety aided by perspectives on learning, drama pedagogy and educational politics, forms the basis for a resource booklet on Educational Drama in primary school and for this thesis. The main findings identified in this study point out nine key themes that emerge as important topics of the discussion on the educational political discourse on In-depth Learning in primary schools. These are: *1. Less material provides more depth, 2. Core elements, 3. Progression, 4. Interdisciplinary competences, 5. Cross-sectoral competences, 6. Teachers' didactic competences, 7. Method freedom vs. method diversity, 8. Drama as a Learning Medium- a contribution to the methodological diversity of teachers, and 9. Time aspect.* In addition to that, I have tried to show examples of and discuss how drama can be used as a learning medium in the renewal of Norway's Curriculum. The resource booklet elaborates these educational examples further.

## Sammendrag

Denne masteroppgaven henvender seg til lærere og dramapedagoger, især de som arbeider i grunnskolen. Samtidig henvender jeg meg til norske skolemyndigheter, skoleeiere og andre interesserte. Studien undersøker på hvilken måte drama som læringsform kan anvendes for å bidra til dybdeforståelse av de tre tverrfaglige temaene «folkehelse og livsmestring», «demokrati og medborgerskap» og «bærekraftig utvikling» i Fagfornyelsen. Som en del av min undersøkelse har jeg foruten om deltakende observasjon, intervju, dokument- og diskursanalyse av Fagfornyelsen, prøvd ut ulike dramaforløp med tilhørende dramakonvensjoner på grunnskoler i Oslo og reflektert over erfaringene fra klasserommene. Dataene i sin helhet danner grunnlaget for et nytt ressurshefte for drama som læringsform i grunnskolen og for denne masteroppgaven. Hovedfunnene i studien peker på ni sentrale temaer som stikker seg fram som viktige samtaleemner i den utdanningspolitiske diskursen om dybdelæring i klasserommet. Disse er: *1. mindre stoff gir mer dybde, 2. kjerneelementer, 3. progresjon, 4. tverrfaglighet, 5. fagovergripende kompetanser, 6. lærernes didaktiske og fagdidaktiske kompetanse, 7. metodefrihet vs. metodemangfold, 8. drama som læringsform- et bidrag til lærernes metodemangfold og 9. tidsaspektet.* Med bakgrunn i disse har jeg forsøkt å vise til konkrete eksempler på, og diskutere hvordan, drama som læringsform kan anvendes i Fagfornyelsen. Ressursheftet vedlagt utdypere disse pedagogiske eksemplene.

# TAKK

Jeg vil først av alt takke Teater Joker, skoler, lærere og elever som åpent har delt, inspirert og lekt sammen med meg. Dernest vil jeg ytre en stor takk til skriftlig veileder Rikke Gürgens Gjærum som så raust har veiledet og delt av sin solide faglige kunnskap og erfaring, og samtidig vist omsorg for en ung masterstudent og hatt tro på hennes prosjekt. En stor takk rettes også til praktisk veileder Niels Peter Underland for å veilede og dele av sin kunnskap og erfaring, men også for varme ord, ideer til sprelske påfunn og råd om livet. Jeg vil også takke Stig A. Eriksson og Aud Berggraf Sæbø for kjærlighet til faget, samtaler preget av gode og verdifulle refleksjoner, kritiske blikk og gode råd. En ekstra takk til Aud som bidrar med ett av dramaforløpene i ressursheftet vedlagt masteroppgaven. Jeg er takknemlig for at så mange har stått på barrikadene, kjempet, argumentert, forsket, overtalt, og skrevet bøker og veiledninger slik at også flere får muligheten til å ta arbeidet med videre, høste frukter av det som allerede har blitt gjort og så nye frø slik at enda flere får øyene opp for drama som læringsform i undervisningen. Tusen takk!

Takk til masterjentene Ida, Charlotte, Helena, Julie, Christina, Kristin, Marte og Hanne, for å være bautaer i masterprosessen, et festningsverk av ressurspersoner i livet og for en god blanding av faglig diskusjon og pauser fylt med moralsk støtte, latter, vafler og kaffe. Takk til Bintang Emilie, Caroline, Ingvild og Anab, venninner som er som søstre, som kommer med inspirasjon, kjærlighet, skuldre å gråte på, korrekturlesning, middager og en hverdag også utenfor «masterbobla». Og en stor takk til Marina for et godt samarbeid med design av- og illustrasjoner til ressursheftet og masteroppgavens forside.

Til slutt vil jeg takke mine foreldre Laila og Jan Kåre, min lillebror David og «Bæsta» for en barndom og et liv fylt med lek, utforskning, kreativitet og nysgjerrighet, kjærlighet, og kontinuerlig støtte- selv som masterstudent over 174 mil unna.

## Forord

Da jeg var liten ville jeg bli forfatter. Så ville jeg bli maler, eller sånn som mamma jobbet som, som tok seg av de med spesielle behov. Og så var drømmen å popstjerne. Uansett kunne jeg nesten ikke vente med å starte på skolen. Broren min, derimot, ville bli den nye Ronaldo eller Messi, og skole- hva var vel det? Vi er alle forskjellige; vi har forskjellige interesser, ønsker, behov og drømmer, og skolen med dens lærere har en utfordrende jobb med å skulle ta høyde for alt dette samtidig som fagfornyelsen med dens verdier, prinsipper og mål skal overholdes. Ett av verktøyene kan være å bruke drama som læringsform, og det er dette mitt masterarbeid vil dreie seg om.

«En konsert kan være starten på et livslangt forhold til musikk. En teaterforestilling kan sette i gang overraskende og skjellsettende tanker om identitet eller kjærlighet eller politisk engasjement. Litterære opplevelser kan fungere som øvelser i empati. Samtidig er alle disse estetiske innslagene i skolehverdagen en ressurs og en mulighet for lærere / ... /» (Hafnor, 2019). Her eksemplifisert gjennom utsnitt fra egen undervisning:

*Det er tirsdag. Elevene har blitt delt inn i grupper og skal jobbe med FNs bærekraftsmål, men i fiksjon og gjennom bruk av drama som læringsform. Jeg går bort til en av gruppene som er i full gang med å løse oppgavene. Jeg spør Sebastian om hva de har funnet ut så langt: «Jeg kalles Matematix og er ekspert på å regne. De andre på gruppa er ... ja eller Sofia heter bare Sofia da, men hun kan snakke flere språk og derfor kan hun snakke med de i andre land som for eksempel Spania. Og Mohamed kan lage ting for oss ... Vi skal løse målet om utdanning». «Så kult!» Svarer jeg. Sebastians øyne er forventningsfulle og full av iver fortsetter han på samarbeidet med de andre i gruppa. Jeg observerer hvordan elevene seg imellom diskuterer hvordan de skal løse «Oppdrag FNs bærekraftsmål» før de før besøk av undertegnede, utkledd som António Guterres, FNs generalsekretær, for å høre på de forskjellige løsningene.*

//

*Elevene er spredt rundt i klasserommet. Noen er mus, andre er hunder, katter, kuer, griser, sauer, hester og kaniner. Der finnes til og med et esel, godkjent under tvil av meg, men siden eleven argumenterer med at bestefaren hans har et esel på sin gård i hjemlandet, får han medhold. Noen av dyrene spiser mat, noen sover, mens andre har funnet noen å leke med. Elevene virker spente og nysgjerrige, noen titter bort på meg med gnistrende og forventningsfulle øyne. De får fått beskjed om at selveste sjefshøna skal komme hjem fra ferien sin i Danmark fordi det har vært så mange krangler og uenigheter på gården. Blikket går en ekstra gang over gulvet for å se til at alt er klart. Det er det. Kykkelikyyy!!! Baaaaakbakkbakkbak! Sjefshøna er hjemme fra ferien sin.*

Eksemplene over er hentet fra dramaforløp knyttet til masterens praktiske del; et nytt ressurshefte for bruk av drama som læringsform i grunnskolen og i arbeid med Fagfornyelsens tverrfaglige tema. Ressursheftet finner leseren vedlagt (se vedlegg 1).

# Innholdsfortegnelse

<b>1.0. Introduksjon</b> .....	<b>1</b>
1.1. Problemstilling og avgrensning .....	1
1.2. Beveggrunner for forskningen.....	1
1.3. Begrepsavklaring.....	2
1.3.1. Dramakonvensjon.....	2
1.3.2. Dramaforløp og prosessdrama.....	2
1.3.3. Folkehelse.....	3
1.3.4. Livsmestring .....	3
1.3.5. Psykisk helse.....	3
1.3.6. Demokrati .....	4
1.3.7. Medborgerskap .....	4
1.3.8. Bærekraftig utvikling.....	5
1.4. Oppgavens struktur .....	5
<b>2.0. Forskningsdesign &amp; vitenskapsteoretisk forankring</b> .....	<b>6</b>
2.1. Vitenskapsteoretisk ramme for studien.....	6
2.1.1. Sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn .....	6
2.1.2. En hermeneutisk tilnærming.....	7
2.2. Metodiske valg.....	9
2.2.1. Kvalitativ forskning .....	9
2.3. Forskningsmetoder anvendt i prosjektet .....	10
2.3.1. Aksjonsforskning.....	10
2.3.2. Forskerrollen- reflekterende praktiker.....	12
2.3.3. Klasseromsforskning .....	13
2.3.4. Dokumentanalyse .....	14
2.3.5. Diskursanalyse.....	15
2.3.6. Observasjon .....	17
2.3.7. Intervju.....	18
2.3.8. Brukerundersøkelse med lærere .....	20
2.4. Datagrunnlag og analyse .....	21
2.4.1. Analyseprosessen.....	22
2.4.2. Kvalitetssikring av data .....	24
2.4.3. Etske refleksjoner .....	30
<b>3.0. Teoretiske perspektiver og offentlige styringsdokumenter</b> .....	<b>31</b>
3.1. Læringsperspektiv .....	31
3.1.1. Sosiokulturelle teorier og lek.....	31
3.1.2. Konstruktivistiske og kognitive teorier .....	35
3.1.3. Estetisk erfaring og den estetiske dimensjon.....	37
3.1.4. Performative teorier .....	39
3.2. Dramapedagogiske perspektiv .....	39
3.2.1. Newcastlekolen.....	39
3.2.2. Norske bidrag .....	41
3.3. Utdanningspolitiske perspektiv .....	41
3.4. Fagfornyelsen.....	46
<b>4.0. Diskusjon</b> .....	<b>48</b>
4.1. Dybdelæring .....	48
4.1.1. Kognitivt læringsperspektiv .....	50
4.1.2. Sosiokulturelt læringsperspektiv .....	51
4.1.3. Performativt læringsperspektiv- en alternativ tilnærming til dybdelæring?.....	52

4.1.4. Utvalgte tema i en utdanningspolitisk refleksjon om dybdelæring .....	54
4.2. De tre tverrfaglige temaene.....	72
4.2.1. Demokrati og medborgerskap .....	72
4.2.1.1. Danning og utdanning i demokrati; en modell i fire nivåer .....	74
4.2.1.1.1. Opplæring om demokrati og medborgerskap .....	75
4.2.1.1.2. Opplæring for demokratisk deltakelse.....	76
4.2.1.1.4. Opplæring som demokrati og medborgerskap.....	77
4.2.1.2. Drama og demokrati & medborgerskap .....	78
4.2.1.3. Kommunisere, samhandle og delta.....	83
4.2.2. Bærekraftig utvikling.....	85
4.2.2.1. Danning, utdanning og bærekraft; en modell i fire nivåer .....	88
4.2.2.1.1. Utdanning om bærekraftig utvikling.....	90
4.2.2.1.2 Utdanning for bærekraftig utvikling.....	90
4.2.2.1.3. Utdanning i miljøet/gjennom aktiv bærekraftig deltakelse.....	90
4.2.2.1.4. Utdanning som bærekraftig utvikling .....	91
4.2.2.2. Drama & bærekraftig utvikling .....	91
4.2.2.3. Holdninger, refleksjon og kritisk tenkning.....	98
4.2.3. Folkehelse og livsmestring .....	99
4.2.3.1. Danning, utdanning, folkehelse og livsmestring; en modell i fire nivåer.....	99
4.2.3.1.1. Utdanning om folkehelse og livsmestring .....	102
4.2.3.1.2. Utdanning for folkehelse og livsmestring .....	103
4.2.3.1.3. Utdanning i miljøet/gjennom aktiv deltakelse i folkehelse og livsmestring.....	103
4.2.3.1.4. Utdanning som folkehelse og livsmestring.....	104
4.2.3.2. Drama og folkehelse & livsmestring.....	105
4.2.3.3. Utvikling av personlig identitet og uttrykk.....	112
4.2.3.4. Sosial og emosjonell kompetanse.....	114
<b>5.0. Svar på problemstilling.....</b>	<b>118</b>
<b>6.0. Ved veis ende .....</b>	<b>119</b>
<b>7.0. Bibliografi .....</b>	<b>I</b>
<b>8.0. Vedlegg .....</b>	<b>XI</b>
Vedlegg 1- Ressurshftet .....	XI
Vedlegg 2- Skjema for de opplæring i de tverrfaglige temaene.....	XII
Vedlegg 3- Observasjonsguide.....	XVII
Vedlegg 4- Intervjuguider .....	XVIII
Vedlegg 5- Brukerundersøkelsens spørsmål .....	XXII
Vedlegg 6 Meldeskjema og vurdering av meldeskjema.....	XXIII
Vedlegg 7- ROS-skjema.....	XXXII
Vedlegg 8- Informasjonsskriv til rektorer og lærere.....	XXXIV
Vedlegg 9- Samtykkeskjema .....	XXXIX

## 1.0. Introduksjon

Høsten 2020 trer Fagfornyelsen i kraft, og med den skal læreplaner og overordnet del fornyes slik at det blant annet legges til rette for bedre sammenheng i og mellom fag og fagområder, et større fokus på dybdelæring og dermed færre læreplanmål og innføring av de tre tverrfaglige temaene «demokrati og medborgerskap», «folkehelse og livsmestring» og «bærekraftig utvikling». Men hvordan skal lærere løse dette i praksis? En av løsningene kan være å bruke drama som læringsform, og det er dette masterarbeidet jeg har utført i 2019-2020 handler om.

### 1.1. Problemstilling og avgrensning

Arbeidet er i henhold til studieplan for Master i estetiske fag, todelt. Den ene er en praktisk og estetisk utforskende del som har resultert i et nytt *ressurshefte* for bruk av drama i Fagfornyelsen og den andre er en teoretisk del av prosjektet, denne *masteroppgaven*. Denne er en forskningsmessig behandling av prosjektets problemstilling, gjort ved hjelp av intervju, observasjon, dokument- og diskursanalyse og feltarbeid. De to delene er sterk knyttet sammen, og som følge av dette har de kontinuerlig påvirket hverandre gjennom prosjektet. Problemstillingen behandles og besvares i den skriftlige avhandlingen og i ressursheftet. Den praktiske delen har altså bidratt til å belyse den teoretiske drøftingen. Et tydelig tegn på dette finner leseren ved at det i masteroppgaven jevnlig vises til ressursheftet vedlagt oppgaven (vedlegg 1). Masterarbeidet tar utgangspunkt i følgende problemstilling:

*På hvilken måte kan drama som læringsform anvendes i 1.-7.trinn for å styrke elevenes dybdeforståelse av de tre tverrfaglige temaene; «folkehelse og livsmestring», «demokrati og medborgerskap» og «bærekraftig utvikling» i Fagfornyelsen?*

Masteroppgaven har et stort omfang sider på grunn av dens mangefasettete og omfattende perspektiver og datamateriale. Særlig på grunn av dokumentanalysen og beskrivelsene av den som tar plass. Jeg har likevel forsøkt å gjøre klare utvelgelser og å begrense teksten for at omfanget av oppgaven ikke skulle bli for stort. Som en del av dette ønsker jeg å presisere at jeg ikke er en læreplanforsker. Følgelig vil studien og dens hovedvekt ligge på det fagdidaktiske og i hovedsak belyses gjennom dramapedagogiske undersøkelsesbriller.

### 1.2. Beveggrunner for forskningen

Det overordnede målet for selve forskningsteksten og min masteroppgave, er at den skal fungere som et tankeredskap for lærerne og andre interesserte. Med tankeredskap mener jeg at masterarbeidet og problemstillingen kan bidra til refleksjon og diskusjon rundt blant annet

fagpolitiske spørsmål og læreres undervisningspraksis. I skolesammenheng ønsker jeg ikke å vise at masterarbeidet er direkte overførbart til alle skoler og klasser, men at det kan inneholde paralleller til lesernes egne erfaringer, og på den måten bidra til videre diskusjon rundt problemstillingen. I forlengelsen av dette håper jeg at masterarbeidet, med både oppgave og ressursheftet, kan medvirke til at flere får øynene opp for drama som læringsform, og at dette igjen kan bidra til kompetanseheving og metodemangfold, samt en mer skapende, utforskende, relasjonell, og affektiv læringstilnærming som et tillegg til det kognitive.

### **1.3. Begrepsavklaring**

Enkelte begreper vil gjøre seg gjeldende gjennom denne avhandlingen, og for å være mest mulig presis på hva jeg faktisk diskuterer, ser jeg det som nyttig å definere noen kjernebegreper.

#### **1.3.1. Dramakonvensjon**

Drama er et estetisk fag med et rikt utvalg av dramafaglige læringsformer, også kalt dramakonvensjoner (dramatic conventions). Disse kan integreres i alle fag for å skape engasjement og motivere elever til innsats i læringsarbeidet gjennom dramatisk handling. En dramakonvensjon kjennetegnes av måten personen eller rollefiguren (human presence), tiden (time) og rommet (space) samspiller på i fiksjonen for å skape mening for deltakerne (Neelands & Goode, 1990. s. 4 gjengitt etter Sæbø, 2016, s. 16).

#### **1.3.2. Dramaforløp og prosessdrama**

I masterarbeidet har jeg valgt å bruke konvensjonen dramaforløp. Denne åpner opp for elevenes skapende og intersubjektive kunnskapsproduksjon (Sæbø, 2011) i et improvisert eller delvis planlagt spill, der læreren strukturerer, leder og innimellom også deltar i spillet som lærer-i-rolle. Deltar læreren i spillet, brukes benevnelsen prosessdrama med bakgrunn i det engelske begrepet «process drama» (O'Neill, 1995; O'Toole, 1992). Benevnelsen dramaforløp, oversatt fra begrepet «drama structures» (O'Neill & Lambert, 1982; O'Neill & Lambert, 1988), brukes i dag like ofte om et helhetlig dramafaglig undervisningsforløp hvor lærer enten deltar i spillet eller tar rollen som fasilitator, ansvarlig for spillsekvensene og det pedagogiske arbeidet (Sæbø, 2016 s. 16). Når dramafaglige læringsformer brukes i andre fag, omtales dette ofte som drama som arbeidsmåte eller drama som metode. Sæbø velger derimot å bruke uttrykket 'drama som læringsform' fordi den viktigste kvaliteten ved drama er en estetisk uttrykks- og læringsform. (Sæbø, 2016, s. 23). Dette uttrykket velger jeg også å ta i bruk i denne masteroppgaven.



### 1.3.3. Folkehelse

Helse- og omsorgsdepartementet (Helse- og omsorgsdepartementet, udatert) definerer folkehelse som befolkningens helsetilstand og hvordan helsen fordeler seg i en befolkning. Folkehelsearbeid dreier seg om samfunnets innsats for å påvirke faktorer som direkte eller indirekte fremmer befolkningens helse og trivsel, forebygger psykisk og somatisk sykdom, skade eller lidelse, eller som beskytter mot helsetrusler, samt arbeid for en jevnere fordeling av faktorer som direkte eller indirekte påvirker helsen (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 11).

### 1.3.4. Livsmestring

I følge Helsedirektoratet (udatert) handler livsmestring om å kunne forstå og ha mulighet til å påvirke avgjørende faktorer for mestring av eget liv. Høy livskvalitet forutsetter en god balanse mellom de krav omgivelsene stiller, og de forutsetninger enkeltmennesket har.

I rapporten *Livsmestring i skolen* fra Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner (2017) bruker de denne definisjonen om livsmestring:

Å utvikle ferdigheter og tilegne seg praktisk kunnskap som hjelper den enkelte til å håndtere medgang, motgang, personlige utfordringer, alvorlige hendelser, endringer og konflikter på best mulig måte. Å skape en trygghet og tro på egne evner til å mestre også i fremtiden.

Livsmestring handler altså om å kunne håndtere livet her og nå, samtidig som det handler om å forberede seg på det som kommer, i den grad det er mulig. Det handler om å øve seg på å leve med det uforutsette, det komplekse og noen ganger også kaotiske. Definisjonene peker også på at skolens og samfunnets krav til den enkelte skal være realistisk og tilpasset elevene. Derfor må tilpasset opplæring og en forståelse for vedkommedes totalopplevelse på skolen ivaretas (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 11).

### 1.3.5. Psykisk helse

Ringereide & Thorkildsen (2019) hevder at mange forbinder begrepet «psykisk helse» med noe som er vanskelig, altså om utfordringer, plager og lidelser. I forlengelsen av dette skriver de at det en egentlig snakker om da er psykisk uhelse. Psykisk helse beskrives i *Store medisinske leksikon* som opplevelse av å ha det bra, med muligheter til å virkeliggjøre sine talenter, mestre beslutninger i livet, finne glede i arbeid og aktivitet samt delta og bidra i samfunnet (Andersen, 2018). En kan tilrettelegge for utvikling av god psykisk helse ved å skape trivsel, læring og meningsfull samhandling (Ringereide & Thorkildsen, 2019).

I følge helsedirektoratet handler psykisk helse om utviklingen av og evnen til å mestre tanker, følelser, atferd og hverdagens krav (Helsedirektoratet, udatert).

Verdens helseorganisasjon (World Health Organization, 2019) definerer god psykisk helse som en tilstand av velvære, der individet kan realisere sine muligheter, og bidra overfor andre og i samfunnet. Psykisk helse handler med andre ord ikke bare om fravær av utfordringer, plager og lidelser, men også om trivsel og velvære, om nytelse og opplevelser. Det handler om at en bruker sine evner, om autonomi og å oppleve mening, og å forme holdninger og verdier for egen del og sammen med andre (Ringereide & Thorkildsen, 2019).

### **1.3.6. Demokrati**

Brievega, Rangned & Werler (2019, s. 18-19) hevder at demokrati som begrep kan forstås ut fra flere ståsteder og faglige tradisjoner. Som statsform er demokrati det samme som folkestyre. I et representativt demokrati velger folket representanter til styrende organer, og disse utformer lover og tar politiske beslutninger. Videre er demokratiet også forankret i en konstitusjon som følger maktfordelingsprinsippet. Borgerne er beskyttet av rettigheter, og offentlige institusjoner sikrer rettsikkerhet og likhet for loven. De to formene skissert over, korresponderer med det Østerud, Engelstad & Selle (2003) omtaler som klassiske fortolkningstradisjoner for demokrati; 1. *demokrati som statsform med folkestyre* og 2. *demokrati som rettigheter og rettstat*. Disse er sentrale kjennetegn ved demokratiet innenfor statsvitenskapelig, juridisk og «civic education»-tilnærming til begrepet. To nyere dimensjoner er 3. *demokrati som aktiv deltakelse* og 4. *demokrati som et felles verdigrunnlag* (Stray, 2011, s. 27).

### **1.3.7. Medborgerskap**

Medborgerskap og medborgeren er sentrale begreper i norsk demokrati- og utdanningsforskning (Brievega, Rangned, & Werler, 2019, s. 18-19). Disse er oversatt fra engelsk; «citizenship» og «citizen». Det ligger en dobbel betydning i dette, der «citizenship» på den ene siden kan bety statsborger som en status i juridisk forstand, og på den andre siden en medborger/samfunnsborger som rolle (Stray, 2009, s. 65). Dette varierer etter oversettelse; på svensk brukes for eksempel ordet «medborgare» synonymt med statsborger, mens på norsk er ordets betydning knyttet til rolleforståelsen (Brievega, Rangned, & Werler, 2019, s. 18-19). Medborgerskap blir dermed, på norsk, noe mer enn det å være innbygger i et demokrati og ha statsborgerlige rettigheter (som for eksempel stemmerett). Det handler om fullverdig deltakelse, om å bli inkludert og om å være i stand til å bidra og påvirke (Brievega, Rangned, & Werler, 2019, s. 18-19).

### **1.3.8. Bærekraftig utvikling**

FNs generalforsamling oppnevnte i 1987 en kommisjon for å utrede sammenhenger mellom miljø og utvikling, *Verdenskommisjonen for miljø og utvikling*. De definerer bærekraftig utvikling som: «en utvikling der behovene for dagens mennesker blir tilfredsstilt uten at det ødelegger muligheten for at framtidige generasjoner får tilfredsstilt sine behov» (World Commission on Environment and Development, 1987 gjengitt etter Utdanningsforbundet, 2019). Begrepet fikk også en fornyet aktualitet etter at FNs medlemsland i 2015 vedtok 17 bærekraftsmål, felles arbeidsplan for å utrydde fattigdom, bekjempe ulikhet og stoppe klimaendringene innen 2030. FN- sambandet utdyper begrepet videre med: «/ ... / En bærekraftig utvikling består av tre dimensjoner: økonomi, miljø og sosiale forhold» (FN-sambandet, 2020).

## **1.4. Oppgavens struktur**

I kapittel 2.0. *Forskningsdesign og vitenskapsteoretisk forankring* vil mitt vitenskapsteoretiske og metodiske perspektiv synliggjøres. Den innledes med en innføring i, og begrunnelse av, de epistemologiske tradisjonene som vil gjøre seg gjeldende i denne studien. Deretter vil jeg redegjøre for de konkrete metodiske tilnærmingene, gjennomføringen av dem, analyseprosess, kvalitetssikring av data og etiske refleksjoner rundt undersøkelsen. I Kapittel 3.0. *Teoretiske perspektiver og offentlige styringsdokumenter* vil jeg belyse og sette oppgavens tematikk inn i tre ulike perspektiver; læringsperspektiv, dramapedagogiske perspektiv og utdanningspolitiske perspektiv. I Kapittel 4.0. *Diskusjon* presenteres og diskuteres undersøkelsens hovedfunn. Disse framstilles gjennom perspektiver på læring og ni sentrale tema i en utdanningspolitisk samtale om dybdelæring. Videre viser kapittelet til eksempler på hvordan drama som læringsform kan anvendes for å bidra til dybdeforståelse av de tre tverrfaglige temaene; «demokrati og medborgerskap», «folkehelse og livsmestring» og «bærekraftig utvikling» i Fagfornyelsen. I kapittel 5.0. *Svar på problemstillingen* samles trådene og funnene gjennom en oppsummering av arbeidet. I kapittel 6.0. *Ved veis ende* besvares masterarbeidets problemstilling med et blikk på videre masterarbeidets overordnede mål presentert i oppgavens kapittel 1.0. *Introduksjon*.

## **2.0. Forskningsdesign & vitenskapsteoretisk forankring**

### **2.1. Vitenskapsteoretisk ramme for studien**

I de følgende delkapitler ønsker jeg å beskrive mitt epistemologiske grunnlag og forskningsmetodiske arbeid. Både kunnskapssyn og vitenskapssyn har påvirket en rekke valg for oppgaven, deriblant valg av tema, problemstilling, metodiske fremgangsmåter og teoretiske perspektiver. Dette har dannet grunnlaget for min analyse og arbeidet med ressursheftet. Kapitlet vil først belyse hvilke vitenskapsteoretiske paradigmer masterarbeidet bygger på. Deretter følger en beskrivelse av og refleksjon rundt det metodiske arbeidet, med fokus på generering-, kategorisering- og bearbeiding av data.

#### **2.1.1. Sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn**

Innenfor sosialkonstruktivistiske teorier hevdes det at den sosiale virkelighet ikke er noe som er konstant over tid slik som fysiske objekter, men at det er noe som er i stadig endring (Postholm & Jacobsen, 2018). Mennesker som handler og samhandler vil sammen skape en dynamikk som gjør at fenomener vil endre seg over tid. Dermed kan en argumentere for at kunnskapen om den sosiale virkelighet alltid vil være tidsbegrenset, og at det vil være umulig å lage absolutte lover som vil gjelde over lang tid. Immanuel Kant (2015, gjengitt etter Postholm & Jacobsen, 2018) hevdet i *Kritikk av den praktiske fornuft* at vi mennesker aldri med full sikkerhet kan si at dette er slik objektet jeg studerer, virkelig er. Det eneste en derimot kan si noe om, er hvordan vi oppfatter fenomenet. I moderne vitenskapsteori har dette synet nettopp blitt kalt sosialkonstruktivisme fordi vi ikke nødvendigvis ser objekter slik de faktisk er, men vi konstruerer en gjengivelse av objektet. Vår forståelse av virkeligheten vil derfor være en oppfatning av virkeligheten, ikke virkeligheten i seg selv. Og siden oppfatninger ikke er virkeligheten, så vil oppfatninger kunne skifte når ny kunnskap dukke opp. Når en studerer sosiale fenomener, er det umulig å fullstendig skille forskeren fra objektet som studeres (Postholm & Jacobsen, 2018). Den som forsker må gå i interaksjon med de hun studerer. Personen blir påvirket av omgivelsene og motsatt, og mennesket sees som aktivt handlende og ansvarlig. Videre oppfattes kunnskap som en konstruksjon av forståelse og mening skapt i møte mellom mennesker i sosial samhandling. En forsker kan derfor ikke heve seg over/ignorere verden og videre hevde at hun har et nøytralt blikk på virkeligheten. Denne

forståelsen av virkeligheten vil konstrueres i kontinuerlig dialog mellom forsker og forskningsobjekt (Postholm & Jacobsen, 2018). Siden det kan finnes mange ulike konstruksjoner av samme virkelighet, er det derfor vanskelig å si at en er mer sann enn en annen. Det kan være at ulike forskere vektlegger ulike aspekter av virkeligheten, eller at virkeligheten presenterer seg på ulike måter for ulike forskere, og at de derfor oppfatter dem ulikt. I stedet for at en da snakker om en objektiv sannhet, kan man i beste fall snakke om intersubjektivitet, nemlig at flere har samme oppfatning av virkeligheten. En logisk konsekvens av dette er at kunnskapen om virkeligheten kun er noe som utvikles i kontinuerlig dialog og interaksjon med andre (Postholm & Jacobsen, 2018 s. 49-51).

### **2.1.2. En hermeneutisk tilnærming**

En fortolkende tilnæringsmåte kan ha sin forankring i både fenomenologien og hermeneutikken (Gustavsson, 2004). I fenomenologien og i hermeneutikken er en opptatt av hvordan en tolker og forstår handlinger og tekster. En er også opptatt av hvilken kunnskap som kan knyttes til vår forståelse av disse (Gustavsson, 2004). I fenomenologien sentrerer interessen rundt verden slik informanten opplever den, mens den ytre verden kommer i bakgrunnen. Informantens eget perspektiv framheves dermed på bekostning av en mer omfattende tolkningsramme (Thagaard, 2013). Siden mitt feltarbeid vil inneholde en dokumentanalyse av Fagfornyelsen, analyser av både lærernes tanker og erfaringer med bruk av drama som læringsform i skolen, samt hva som skjer med elevenes dybdeforståelse av de tre tverrfaglige temaene når drama integreres, argumenterer jeg for at en fenomenologisk tilnærming til mitt arbeid vil være noe begrensende. I mitt masterarbeid benytter jeg meg av flere ulike perspektiv samtidig som jeg fokuserer på en dyp og gjennomgående fortolkning av informantenes perspektiv. Dette bidrar til å gi meg en bredere og mer omfattende tolkningsramme til min masteroppgave. Jeg argumenterer derfor for at en hermeneutisk forståelse av det å skape kunnskap vil gi meg et bedre utgangspunkt inn i masterarbeidet nettopp fordi det framhever betydningen av å fortolke informantenes handlinger og tekster gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart er innlysende. De handlinger og tekster som inngår i et masterarbeid tillegges en mening i fortolkningsprosessen, og ifølge Thagaard (2013, s. 41) åpner dette opp for en «bredere» beskrivelse og forståelse av problemstillingen og undersøkelsens tema, i mitt tilfelle: drama som læringsform i Fagfornyelsen.

Hermeneutikken handler om forståelse av den menneskelige eksistens som et nesten evigvarende og aktivt fortolkningsarbeid av språk/tekster og handlinger (Gadamer, 1997; Krogh, 2014). Om en, som filosofen Friedrich Schleiermacher, utvider tekst- og språkbegrepet til å omhandle alle former for menneskelig kommunikasjon som «tekst» (Krogh, 2014 s.30), derunder dramatiske spill, gjør dette hermeneutikkens teorier om forståelse og fortolkning aktuelle også for min forskning. De tekstene og handlingene jeg ønsker å fortolke er hvordan drama som læringsform kan anvendes for å bidra til å styrke elevenes dybdeforståelse av de tre tverrfaglige temaene; «folkehelse og livsmestring», «demokrati og medborgerskap», og «bærekraftig utvikling» i Fagfornyelsen.

I hermeneutikken er en opptatt av at enhver forståelse forutsetter en annen, forutgående forståelse. Denne kaller Gadamer fordom (Krogh, 2014 s. 49). Forforståelsen, også kalt referansebakgrunn, er nødvendig for at en forståelse kan være mulig. Det vil si at forutsetningene vi har, bestemmer hva som er forståelig og uforståelig (Krogh, 2014). All forståelse springer ut fra samfunnet, tiden og verdenen mennesket lever i, i dets forforståelse eller fordommer (Gadamer, 1997; Krogh, 2014). I forforståelsen inngår både min forståelse av og mine tanker om subjektet, samt mine personlige erfaringer med det. Satt i sammenheng med masterarbeidet vil for eksempel min kunnskap om og erfaring med drama og teater være en del av min forforståelse og min referansebakgrunn. Følgelig vil mine erfaringer med forskningsfeltet, teoriene jeg har med inn i planlegging, samt utforming av masterarbeidet og selve datainnsamlingen, skape min forståelse av det som undersøkes. Den viten jeg skaper vil derfor både inkludere min forståelse av og min forforståelse rundt undersøkelsen (Krogh, 2014). Summen av menneskers forforståelse kaller Gadamer en forståelseshorisont. Mengden av våre forutsetninger er så stor at den overskrider den enkelte individs krefter. Vi kan ta opp enkelte elementer eller deler til kritisk prøving, men ikke helheten. Det er denne oppfatningen som uttrykkes i Gadamers begrep *horisont* (Krogh, 2014). Forståelseshorisonten er den viktigste forutsetning for forskerens fortolkning av sine data, og denne justeres i takt med alt nytt og gjennom en aktiv prosess der vi korrigerer fordommene. På den måten endrer vår forståelse seg i en åpen prosess, en hermeneutisk *sirkel*, eller *spiral*, som fortsetter å utvikle seg og danner nye forforståelser til bruk for videre innsikt (Krogh, 2014). Den hermeneutiske spiralen består dermed av et forhold mellom to *horisonter*; leserens horisont og den som blir presentert av verket (Krogh, 2014). Basert på teorien om den hermeneutiske sirkelen er det derfor viktig å være klar over at masterarbeidets analyse starter straks jeg som masterstudent trer inn i feltet, og at den fortsetter gjennom hele masterprosessen (Postholm, 2010, s. 99).

## **2.2. Metodiske valg**

I min masteroppgave har jeg valgt å metodetriangulere, noe som vil si at jeg bruker flere ulike metoder for å generere data.

### **2.2.1. Kvalitativ forskning**

John W. Creswell (1998) definerer kvalitativ forskning som en undersøkelse av menneskelige og sosiale prosesser i deres naturlige setting. Med en kvalitativ tilnærming vil jeg kunne gå inn i dybden for å studere og analysere komplekse problemstillinger. Intensjonen er å forstå og beskrive hva en utvalgt gruppe mennesker gjør i sitt hverdagsliv, og hvilken mening disse handlingene har for dem (Postholm og Jacobsen, 2018). I min undersøkelse dreier dette seg om lærere og dramapedagoger i grunnskolen, deres metodebruk og drama som læringsform i Fagfornyelsen.

I forskning som er preget av nær kontakt mellom forsker og informant, som ved blant annet deltakende observasjon og intervju, kan kvalitative tilnærminger gi grunnlag for å oppnå en forståelse av sosiale «fenomener» på bakgrunn av fyldige data om personer og situasjoner. Den kvalitative forskningen er preget av fleksibilitet, dette ved at forskningsopplegget kan endres i løpet av undersøkelsesprosessen og dermed tilpasses erfaringer og nye utfordringer underveis (Thagaard, 2013, s. 11-32). I mitt masterarbeid kan en for eksempel se dette ved at jeg, i tråd med egne utprøvinger og intervju med lærere, forandret og tilpasset veiledningsheftets innhold.

Karakteristisk for en kvalitativ forskning er at de ulike aspektene av forskningsprosessen overlapper hverandre. Analyse og tolkning sees på som gjennomgående aktiviteter gjennom hele arbeidet, nettopp fordi forskeren reflekterer over hvordan materialet kan fortolkes mens hun eller han er ute i feltarbeid. Forskeren forsøker å forstå og danne seg et helhetlig bilde av forskningsdeltakernes perspektiv (Thagaard, 2013, s. 11-32). Her kan en trekke klare paralleller til den hermeneutiske spiralen og hvordan vår undersøkelse og forståelse endrer seg i en aktiv prosess gjennom hele masterarbeidet (Postholm, 2010, s. 99).

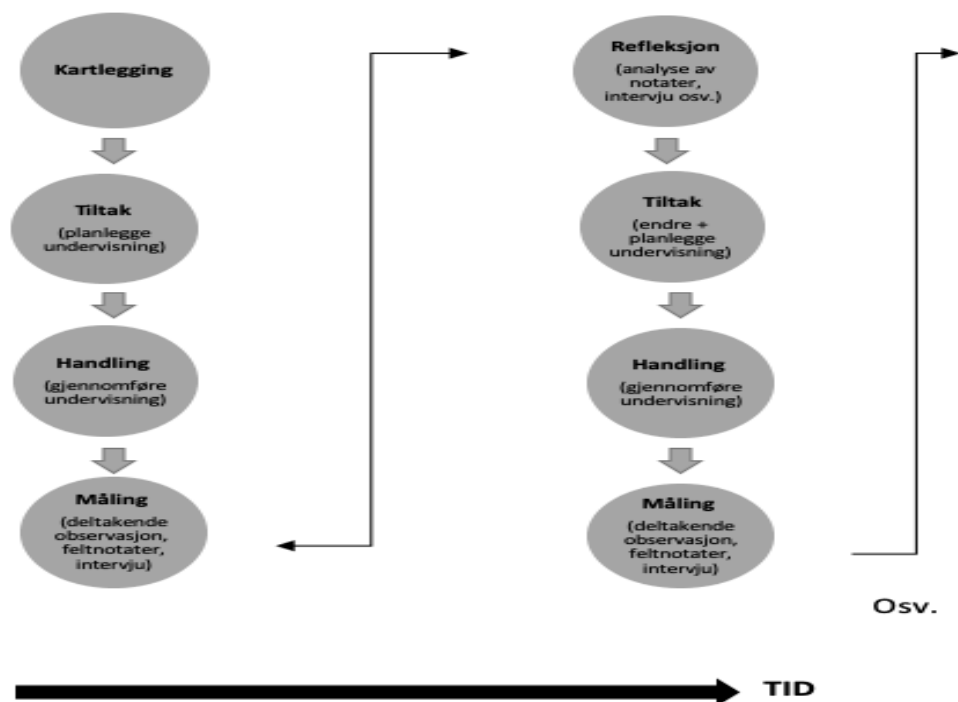
## 2.3. Forskningsmetoder anvendt i prosjektet

### 2.3.1. Aksjonsforskning

Skole og undervisning hører til en klar definert kulturell og sosial kontekst. I følge Postholm (2010, s. 45) kan en derfor si at masterarbeidet mitt har klare etnografiske trekk. Etnografien som forskningstilnærming innebærer å forstå en kultur eller en gruppe, må den studeres i naturlige situasjoner (Alvesson & Sköldberg, 1994, s. 109). Jeg ønsker derimot ikke å studere klasserommets totale dagligliv som én kultur, som er etnografiens mål, men heller tilfellene der drama brukes som læringsform. Denne avgrensningen gjør at jeg definerer denne delen av masterarbeidet som en form for aksjonsforskning.

John Elliot (1999) hevder at et viktig mål med aksjonsforskningen er å forbedre praksis (Elliot, 1999 gjengitt etter Fuglseth & Skogen, 2006). For å underbygge dette peker Fuglseth & Skogen (2006) på at aksjonsforskning er satt sammen av to hovedkomponenter; *aksjon*, som refererer til en handling eller et tiltak som implementeres, og som man kan anta vil kunne medvirke til en endring, og *forskning*, hvor hensikten er å studere en praksis. En kan dermed argumentere for at aksjonsforskeren opptrer som en blanding mellom en endringsagent (som iverksetter endring) og en forsker (som studerer virkningene av den) (Jacobsen, 2015, s. 101). I mitt masterarbeid ønsker jeg å se på hvilken måte drama som læringsform kan anvendes for å styrke elevenes dybdeforståelse av de tre tverrfaglige temaene i Fagfornyelsen. Aksjonen som utforskes er dramaforløp i grunnskolen. Disse inneholdt strategier som rollemodellering, frysbilder, improvisasjon og lærer-i-rolle, og vekslet mellom individuelle, gruppe og fellesaktiviteter i et og samme opplegg (For en mer detaljert beskrivelse av forløpene, se ressursheftet/ vedlegg 1). Før jeg utførte feltarbeidet, foretok jeg en mindre kartlegging, der jeg spurte klassenes lærere om å fortelle om klassene og hvorvidt de var vant til drama i undervisningen. Basert på dette utarbeidet jeg undervisningsplanene. Deretter observerte både jeg og klassens lærere, elevene gjennom undervisningsforløpet, før jeg etter endt undervisning intervjuet lærerne. I intervjuene handlet én del av intervjuet om å drøfte hva en eventuelt kunne oppnå gjennom det utvalgte undervisningsforløpet, hva som virket og/eller ikke, og hvorfor. Som et resultat av den kollektive refleksjonen vi foretok oss kan nye tiltak utvikles og iverksettes. Igjen kan en trekke paralleller til den hermeneutiske spiralen og den kvalitative forskningen der utprøving og analyse er viktige momenter. For å belyse aksjonsforskningen ytterligere viser jeg her til dens ulike stadier. Illustrasjonen er basert på Jacobsens illustrasjon av aksjonsforskningens logikk, men har i tillegg kommentarer til eget masterarbeid (Jacobsen, 2015, s. 10) (se figur 1).





Figur 1 Aksjonsforskningens logikk med kommentarer

Det spesielle ved den pedagogiske aksjonsforskningen, som også er i tråd med en kvalitativ forskningstilnærming, er kontakten med den praktiske hverdagen og dens arbeidere, her grunnskolen og lærere. Utgangspunktet ligger ofte i skolemiljøet og springer ut fra et samarbeid mellom forsker og pedagog (Fuglseth & Skogen, 2006). Dermed legger undersøkelsen vekt på å oppheve skillet mellom forsker og subjekt (Whyte 1991 gjengitt etter Jakobsen 2015, s.102).

Rollen som «aksjonsforsker» er krevende, fordi jeg må være bevisst de ulike «hattene» jeg bærer når jeg forsøker å forske på drama som læringsform, der mine observasjoner kombineres med at jeg både er lærer, karakter, og forsker. I masterarbeidet var det derfor viktig å opprette et godt samarbeid med klassens lærere, slik at lærerne ønsket å bidra med refleksjoner inn i en kunnskapsutvikling der lærer og masterstudent blir et lag. Elliot (1999) viser til et klart forhold mellom aksjonsforskning og en reflekterende praksis og trekker fram flere likheter mellom dem, blant annet at refleksjon både hos den enkelte aktør og i dialog og samspill mellom ulike aktører spiller en sentral rolle både i aksjonsforskning og en reflekterende praksis. Videre hevder han at dette kan føre til en bedre praksis og kompetanse hos deltakerne (Elliot, 1999 gjengitt etter Fuglseth & Skogen, 2006).

### 2.3.2. Forskerrollen- reflekterende praktiker

Jonathan Neelands skriver i boken *Research Methodologies for Drama Education* (2006) om den reflekterende praktiker og hvordan forske i egen praksis med mål om å forbedre den gjennom refleksjon på flere ulike nivå. Videre trekker han fram Schöns (1983; 1987; 2001) modell for en reflekterende praksis som inneholder knowing-in-action, reflection-on-action og reflection-in-action (Neelands, 2006; Schön, 2001).

Alt som er med på å forme vår praksis og profesjonelle atferd, enten det er kunnskap av praktisk, estetisk eller eksistensiell art, kaller Schön for «knowing-in-action». Et eksempel på min «knowing-in-action» var at jeg planla feltarbeidet mitt ut fra mine egne erfaringer med undervisning, både med dramafaget og drama som læringsform i andre fag. Videre brukte jeg teori knyttet til drama som læringsform i undervisning, samt læreplanverket Kunnskapsløftet og Fagfornyelsen (Neelands, 2006; Schön, 2001).

De valgene vi gjør i samspill med og under praksis er ofte basert på erfaringer og ferdigheter, det Schön kaller for «reflection-in-action». Et eksempel på dette kan være at jeg som reflekterende praktiker gjør endringer i undervisningssituasjonen, i samspill med de situasjonene som oppstår i praksisen (Neelands, 2006; Schön, 2001).

Den siste av de tre fasene er «Reflection-on-action», som betyr å reflektere over, evaluere og se tilbake på praksisen i forhold til min «knowing-in-action». Dette for å vurdere om praksisen, samt endringene underveis kan ha hatt noen større effekt enn det som ble tenkt i øyeblikket det ble utført (Neelands, 2006; Schön, 2001). Gjennomføringen av feltarbeidet har underveis reist nye spørsmål som har ført til at jeg kontinuerlig har lest meg opp på ny teori, forandret og tilpasset feltarbeidet. Dette har ført meg videre inn i en nye refleksjoner rundt problemstillingen og utforskningen av denne. Dermed kan det å være en reflekterende praktiker ligne på den hermeneutiske sirkelen, der de ulike refleksjonsnivåene påvirker hverandre og former utviklingen av feltarbeidet. En kan også se tydelige paralleller/likheter til aksjonsforskningens logikk og stadier (se figur 1 i kap. 2.3.1 Aksjonsforskning).

I tillegg til Schöns tre faser, utvider Neelands med et fjerde begrep, «reflexivity-in-practice». Neelands mener det er en etisk nødvendighet å forme et partnerskap av stemmer og at forskeren er sensitiv for å representere de ulike stemmene og samtidig ivareta verdigheten deres (Neelands, 2006, s. 20). Videre skriver han at det er viktig med muligheter for dialog rundt prosess og fortolkningen av undervisningen, og å skape refleksjon på alle refleksjonsnivå. Ved å gi rom for dette, vil dialogene kunne fremme refleksjon, fortolkning og modifikasjon over den pågående praksisen (Neelands, 2006, s. 19).

### 2.3.3. Klasseromsforskning

Studier som i tid og sted er avgrenset til praksis i klasserommet, samles inn under samlebetegnelsen klasseromsforskning (Postholm, 2005). I mitt masterarbeid har jeg latt meg inspirere og tatt lærdom av blant annet Aud Berggraf Sæbøs lange erfaring med dramapedagogisk arbeid og klasseromsforskning. Sæbø benyttet seg blant annet av klasseromsforskning i sin doktorgradsavhandling *Drama og elevaktiv læring: En studie av hvordan drama svarer på undervisnings- og læringsprosessens didaktiske utfordringer* (Sæbø, 2009) og som en del av prosjektet *Drama i L97* (Sæbø, 2003). Disse har ikke bare gitt meg gode tips til hvordan jeg selv kan utføre klasseromsforskning og hva jeg burde tenke på, men også gode tips til litteratur om klasseromsforskning.

Det sentrale i klasseromsforskning er at den vektlegger noe som skjer her og nå i tilknytning til klasserommets aktører, og ellers viser til et mangfold av flere ulike metoder, perspektiv og tilnæringsmåter (Klette, 1998, s. 25). I min undersøkelse studerer jeg klasserommets innhold og dynamikk når drama som læringsform inngår, her med særlig fokus på elevers dybdeforståelse og de tre tverrfaglige temaene «folkehelse og livsmestring», «demokrati og medborgerskap» og «bærekraftig utvikling» i Fagfornyelsen.

Jeg har i mitt masterarbeid, i tråd med Klette (1998), anvendt flere av de vanligste metodene innenfor klasseromsforskning, blant disse observasjon av lærere og elever, intervju med lærere, og egne feltnotater fra klasserommet. Ønsket har vært å kombinere intervju med observasjon for å fange opp en eventuell diskrepans, altså en uoverensstemmelse, mellom utsagnsdata (hva informantene sier) og atferdsdata (hva en observerer) (Sæbø, 2009).

Ifølge Sigrun Gudmundsdottir (1998) har klasseromsforskningen klare fokus og mål, og jeg har i min undersøkelse hatt flere fokus og mål. Målet med selve undersøkelsen var å utforske prosesser og hverdagshandlinger for å prøve å fange opp forskningsdeltakernes perspektiv, opplevelser og erfaringer mens de oppstår i en naturlig situasjon. En klasseromsforsker ønsker å rette fokus mot handlinger i klasserommet som enten lærer eller klasseromsforskeren selv ønsker å utforske nærmere (Klette, 1998). Som et resultat av dette finnes det muligheter for at undersøkelsen kan bidra til at undervisningspraksisen forandres og bedres. Helt konkret var målet mitt, sett i lys av problemstillingen min, å undersøke på hvilken måte drama som læringsform kunne anvendes for å styrke elevenes dybdeforståelse av de tre tverrfaglige temaene i Fagfornyelsen. Dette med et underliggende mål om å vise lærere dramafagets potensiale og muligheter som læringsform i Fagfornyelsen.

### 2.3.4. Dokumentanalyse

Ordet «dokument» brukes om alle skriftkilder som er relevant for forskeren, og beskrives som alle bevarte nedtegnelsen av personens tanker, handlinger eller skaperverk (Potter, 1996 gjengitt etter Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 87). Dokumentanalyse, eller tekstanalyse, brukes når skriftlige dokumenter eller tekster skal studeres, og handler om å søke etter mening og identifisere betydningsmønstre i tekster. (Widén, 2015 gjengitt etter Postholm og Jacobsen, 2018). Tekstene kan variere fra private tekster som dagbøker, lærerbiografier, og blogger til offentlige tekster som styringsdokumenter. I masterarbeidet er dokumentet som analyseres Fagfornyelsen, men særlig fokus på den overordnede del (Kunnskapsdepartementet, 2017). Som støtte vil jeg også ta i bruk noen momenter fra NOU 2014:7, NOU 2015:8 og St.Meld 28.

En viktig målsetting med tekstanalyse som forskningsmetode, er at tekster underlegges en grundig analyse, og at denne skal bidra til en større forståelse av tekstens forutsetning, betydningsmønstre og opphav. Samtidig burde tekstanalysen forholde seg til den samfunnsmessige konteksten som teksten er en del av (Brottveit, 2018, s.108-109). Dette tatt i betraktning, gjør at dokumentanalysen får et klart hermeneutisk preg.

Kvalitativ tekstanalyse har en lang historisk tolkningstradisjon innenfor hermeneutikken (Gadamer, 2012 gjengitt etter Postholm og Jacobsen, 2018). Dette innebærer at forskeren vil prøve å forstå meningsperspektivet til menneskene som uttrykker seg enten muntlig eller skriftlig, og språket, enten det er muntlig eller skriftlig, kan oppfattes som en tekst (Gudmundsdottir, 1998 gjengitt etter Postholm og Jakobsen, 2018, s. 163; Krogh, 2014).

Widén (2015) beskriver tre analytiske dimensjoner for tekstanalysen. Den første dimensjonen innebærer å analysere tekstforfatterens oppfatninger og hensikt med å skrive teksten. Dette kan for eksempel dreie seg om læreres erfaringer med utviklingsarbeid. I masterarbeidets sammenheng handler det om bakgrunnen for Fagfornyelsen og prosessen med utviklingen av hele Fagfornyelsen. Den andre dimensjonen retter oppmerksomheten mot tekstens form og innhold, og her er det språket og teksten som er i fokus. Her ønsker forskeren å undersøke hvordan metaforer, bilder og språklige begrep eksempelvis brukes for å beskrive læreres arbeid. Knyttet til masterarbeidet dreier dette seg om Fagfornyelsens innhold og hvordan både overordnet del og læreplanene er utformet, samt deres fokus. Den tredje dimensjonen handler om å tolke hvilke implikasjoner tekster får for settinger og situasjoner utenfor selve tekstene. Dette kan, som i mitt tilfelle, handle om stortingsmeldinger og nasjonale eller lokale læreplaner eller et læreverk som gir rammer og retninger for praksisen i skolene. (Postholm og Jacobsen, 2018 s. 163). I følge Widén må forskeren innhente et passende empirisk tekstmateriale, og deretter gjennomføre en kategorisering, for å kunne svare på sin

problemstilling. Hvordan denne kategoriseringen skal foregå går han ikke inn på. (Widén, 2015 gjengitt etter Postholm og Jacobsen, 2018). En som derimot skriver en del om kategoriseringen i en innholdsanalyse, er Dag Ingvar Jacobsen (2015). Han legger vekt på at det sentrale her dreier seg om å bruke relevante kategorier og å fylle disse kategoriene med mening.

Om en tar utgangspunkt i problemstillingen: «På hvilken måte kan drama som læringsform anvendes i 1.-7.trinn for å styrke elevenes dybdeforståelse av de tre tverrfaglige temaene; “Folkehelse og livsmestring”, “Demokrati og medborgerskap” og “Bærekraftig utvikling” i Fagfornyelsen?» kan en trekke ut flere av begrepene som tema eller kategorier for analysen. I mitt masterarbeid vil kategoriene knyttet til problemstillingen være dybdeforståelse, tverrfaglige tema, folkehelse, livsmestring, demokrati, medborgerskap og bærekraftig utvikling. I tillegg vil drama, estetiske fag, kreativitet, skapende metode og læringsform være relevante kategorier knyttet til problemstillingen. Disse kategoriene er forhåndsbestemt utfra problemstillingen, og når kategoriene er dannet, er det i analysen nødvendig å bestemme seg for hvilket innhold kategoriene skal bære med seg og videre å definere dem. Innholdet kan variere fra hvor mange ganger kategoriene nevnes til sammenhengen kategoriene nevnes i. Det kan også dreie seg om å fortolke ulike utsagn innenfor hver kategori. Videre kan det være nødvendig å trekke linjer og å finne sammenhenger mellom utsagnene/innholdet i kategoriene, og å se etter likheter og ulikheter mellom kategoriernes innhold (Jacobsen, 2015 s. 207-217). I løpet av analysen av empirien vokste det fram nye emner og temaer. Disse vokste nærmest nedenfra og opp mot de kategoriene jeg allerede satte før studien gikk i gang. Temaene omhandlet blant annet læringsteori, stofftrykk, progresjon, tverrfaglighet, kjerneelementer, fagovergripende kompetanser, lærernes didaktiske og fagdidaktiske kompetanse, tid, og metodefrihet/metodemangfold.

### **2.3.5. Diskursanalyse**

«En diskurs er en bestemt måte å snakke om og forstå verden (eller et utsnitt av verden) på» (Phillips & Jørgensen, 1999, s. 9). Dette ønsker å utdype nærmere med hva Christoffersen og Johannessen (2012, s. 91) skriver om diskursanalyse: «Diskurs er et sett med begreper, problemstillinger og formuleringer som ligger nedfelt i språket, og som definerer hva som kan sies om et gitt tema». I masterarbeidet handler dette om å forstå Fagfornyelsen med de nye læreplanene, bakgrunnen for fornyelsen og hva som fornyes. Videre dreier diskursanalyse seg om analyse av ytringer, utsagn og tekster, hvordan mennesker kan kategoriseres og hvordan

dette påvirker handlemulighetene deres (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 91). I masterarbeidet vil diskursanalysen helt spesifikt ta for seg prosessen frem mot Fagfornyelsen og dokumentanalysen av denne. Derfor er disse forskningsmetodene nært knyttet til hverandre. Som støtte og for å gi en historisk sammenheng til Fagfornyelsen vil jeg også ta i bruk NOU 2014: 7, NOU 2015: 8 og St.meld. nr. 28 (2015-2016). Diskursanalysen vil ta for seg sentrale diskurser rundt fornyelsen, de nye læreplanene og grunnlaget for disse. I forlengelsen av dette vil det dreie seg om hvilke momenter i læreplanene som føres videre, hva som endres og hva som tilføres. Det vil også dreie seg om hvilket kunnskapssyn som danner grunnlaget for Fagfornyelsen, utdanningspolitiske diskurser og fagpolitiske diskurser. Diskurs er også nært forbundet med forskjellige teorier om makt, hvor evnen til å definere diskursen ofte likestilles med det å definere virkeligheten. Derfor er studiet av ordets betydning viktig, fordi virkeligheten er sosialt konstruert gjennom språket deres (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 91).

Foucault definerer en diskurs på følgende måte:

Vi vil kalde en gruppe af ytringer for diskurs i det omfang, de udgår fra den samme diskursive formation/.../ [Diskursen] består af et begrænset antal ytringer, som man kan definere mulighedsbetingelserne for (Foucault, 1969, s. 153; Foucault, 1972, s. 117 gjengitt etter Phillips & Jørgensen, 1999, s. 22).

Phillips & Jørgensen (1999, s. 22) beskriver at Foucault følger det generelle sosialkonstruksjonistiske premiss om at viten ikke bare er en avspeiling av virkeligheten. I forlengelsen av dette hevder de at de fleste av dagens diskursanalyser følger Foucaults syn på diskurser som noe forholdsvis regelbundet som setter grenser for hva som gir mening. Videre fører de videre hans ideer om at sannhet (i hvertfall generelt) er noe som skapes diskursivt (Phillips & Jørgensen, 1999, s. 22). Innenfor diskursanalyse er ikke målet å komme «bak» diskursen i sine analyser, altså å finne ut av hva mennesker virkelig mener med sine uttalelser eller å finne ut av hvordan virkeligheten egentlig er bak diskursen. Utgangspunktet er derimot at en aldri kan nå virkeligheten utenom diskursene, og det er derfor diskursen i seg selv utgjør gjenstand for analyse. Derfor gjelder det i en diskursanalytisk undersøkelse ikke i første omgang om å sortere hvilke utsagn som er riktige eller gale i forhold til sitt materiale. En skal derimot arbeide med hva som faktisk blir sagt eller skrevet, for å undersøke hvilke mønstre som er i utsagnene og hvilke sosiale konsekvenser de forskjellige diskursive forestillingene av virkeligheten får (Phillips & Jørgensen, 1999, s. 31). Knyttet til masterarbeidet vil dette bety at jeg ikke ønsker å søke etter hvilke diskurser som resperesenterer sannheten eller hva som er de riktige svarene, men heller å undersøke hvilke diskurser en kan finne knyttet til Fagfornyelsen, hva som viser seg å være sentrale diskurser i denne sammenheng og hvorfor.

### 2.3.6. Observasjon

I kvalitativ forskning gjennomføres observasjoner i naturlige situasjoner slik som de utspiller seg (Angrosino & Pérez, 2000 gjengitt etter Postholm & Jacobsen, 2018). Thagaard (2013) skriver at deltakende observasjon innebærer at forskeren er tilstede i sosiale situasjoner og systematisk iakttar hvordan personer handler i de situasjonene. Forskeren fanger opp både menneskelig aktivitet og den fysiske settingen hvor denne finner sted (Angrosino & Rosenberg, 2011; Wolcott, 2008 gjengitt etter Postholm & Jacobsen, 2018 s. 113-114). I klasserommet kan undervisnings- og læringsprosessen observeres gjennom dialog, samspill og interaksjon mellom lærerens ytringer og handlinger, og elevenes ytringer og handlinger. Observasjon handler ikke bare om å se, men å bruke alle våre sanser for å oppfatte og forstå det vi ser, men i motsetning til dagliglivet, har forskeren et fokus for sine observasjoner. I forskning er det derfor snakk om fokuserte observasjoner (Angrosino og Pérez, 2000 gjengitt etter Postholm og Jacobsen, 2018).

Gold (1958) presenterer observatørroller på en skala fra fullstendig observatør til fullstendig deltaker. Mellom disse har han plassert observatør-som-deltaker og deltaker-som-observatør. Disse kan også plasseres langs to ulike dimensjoner, nemlig grad av deltakelse og grad av avstand (Gold, 1958 gjengitt etter Postholm og Jacobsen, 2018 s. 115-116). I mitt masterarbeid var jeg en "fullstendig deltaker" mens jeg observerte. Jeg hadde høy grad av deltakelse siden jeg selv ledet undervisningen som skulle observeres. Postholm og Jacobsen (2018) peker imidlertid på at det kan være en utfordring å observere mens en selv underviser. For å komplementere observasjonen valgte jeg derfor å skrive observasjonsnotater etter endt undervisning.

Observasjonene utførte jeg på to ulike skoler som begge er en del av Oslo kommune. Hver observasjon varte i to til tre økter på ca. 1 time hver. Klassene som ble observert var fire 3.klasser, og en 6.klasse og 7.klasse som hadde øktene sammen. Jeg utførte dermed seks observasjoner. Det var ca. 28 elever totalt per klasse, og tre av seks av klassenes faste lærere hadde 30 studiepoeng eller mer i drama. Jeg hadde i forkant av observasjonene valgt meg ut faste fokusområder for observasjonene, der disse blant annet dreide seg om elevenes samlede reaksjoner på dramaforløpet som helhet, og enkeltstående konvensjoner og øvelser. Dette handlet for eksempel om elevenes engasjement i undervisningen, deres refleksjon rundt og forståelse av tema, og deres reaksjoner på oppbygning av og innhold i timen. (Se vedlegg 3 for observasjonsguide).

### 2.3.7. Intervju

I mitt masterarbeid har alle intervjuene hatt en semi-strukturert form (Kvale & Brinkmann, 2015), der seks av intervjuene foregikk ansikt til ansikt, og ett gjennom Skype videosamtale. Det semi-strukturerte intervjuet har som målsetting å forstå deltakernes perspektiv, og i intervjuet skapes kunnskap i møte mellom forskeren og den intervjuedes synspunkt (Kvale og Brinkmann, 2015). Forskeren har gjerne temaer og spørsmål klare på forhånd, men bringer dem ikke frem i noen bestemt rekkefølge. Disse stilles derimot der det er naturlig å bringe dem inn i samtalen med intervjuobjektet. Kunnskapsproduksjonen som foregår i løpet av intervjuet, kan også bidra til at forskeren ønsker å stille noen spørsmål som hun ikke hadde tenkt ut på forhånd, men som dukker opp i samtalen. I denne formen for intervju foregår det derfor en kontinuerlig analyse, noe som følgelig bidrar til at forskeren vil stille ulike spørsmål for å virkelig gripe og begripe handlinger og tanker som dukker opp i intervjuet (Postholm og Jacobsen, 2018).

#### 2.3.7.1. Intervju/refleksjonssamtale med lærere

Jeg gjorde et strategisk utvalg (Brottveit, 2018) av fem informanter. Det vil si en rekruttering av utvalgte informanter. Utvalgskriteriene dreide seg blant annet om alders-, utdannings- og erfaringsmessig bredde. Informantene var fem grunnskolelærere fordelt på to skoler, en sør og en vest i Oslo. Aldersspennet på lærerne var fra 23-48 år, der de aldersmessig og erfaringsmessig fordelte seg utover en bred skala. Den yngste var i starten av tjuårene og nyutdannet, mens den eldste var i slutten av førtiårene og hadde en forholdsvis lang karriere bak seg. Læreren Borghild hadde god kjennskap til Fagfornyelsen; hun var med i utforming av læreplanene, sentral i skolens arbeid med innføringen av Fagfornyelsen, og hun hadde vært i samtaler med Sten Ludvigsen angående Fagfornyelsen, her fortalt med hennes egne ord: «jeg snakket med Sten Ludvigsen i Ludvigsenutvalget / ... / om drama og hvordan det kan brukes i Fagfornyelsen ... så det var gøy». Sten Ludvigsen er professor ved Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Oslo. Fra 2013-2015 var han leder for Ludvigsenutvalget som vurderte grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv. Resultatet ble to utredninger; *Elevenes læring i fremtiden skole- Et kunnskapsgrunnlag* (NOU, 2014:7) og *Fremtiden skole- Fornyelse av fag og kompetanse* (NOU, 2015: 8), som dannet grunnlaget for endring av innholdet i norsk skole (Universitetet i Oslo, 2020).

Begge skolene hadde en eller flere lærere med minst 30 studiepoeng i drama, noe som resulterte i at begge skolene i større og mindre grad var kjent med drama, enten i form av øvelser som avbrekk i timene, prosjektarbeid, som en fast del av timeplanen eller i forbindelse med sommer/juleavslutning. Elevene ved begge skolene var kjent med drama, men det var imidlertid



store forskjeller på hvor mye de ulike klassene hadde hatt. En klasse hadde så vidt vært innom det to dager i et prosjekt, mens en annen hadde det fast på timeplanen to ganger i uken.

I intervjuene ønsket jeg å finne ut av hvilke undervisningsmetoder som benyttes i dag, lærernes tanker om metodefrihet, om dere tanker rundt Fagfornyelsen med fokus på dybdelæring og de tverrfaglige temaene, samt innspill til ressursheftet. Dette for å få et bilde av hvordan den reelle undervisningssituasjonen er hos ulike grunnskoler, hva de tenker om Fagfornyelsen, samt drama i undervisningen og ressursheftet jeg holder på med å uforme. Til lærerne med dramabakgrunn stilte jeg i tillegg noen ekstra spørsmål som omhandlet bruken av drama i undervisningen. Dette for å kartlegge hva lærerne med dramaerfaring tenker om drama i undervisningen, og i hvor stor grad, og hvor ofte de bruker dette som læringsform i deres undervisning. En intervjuguide med spørsmål ligger som vedlegg til oppgaven (Se vedlegg 4 for intervjuguide).

### **2.3.7.2. Intervju med fagpersoner**

Jeg valgte å intervju to norske nestorer i det dramapedagogiske fagmiljøet: Aud Berggraf Sæbø og Stig Eriksson. Dette fordi jeg ønsket å snakke med noen som virkelig har stått i fagfeltet i lang tid, og som har erfaring med både tema og problemstilling. Fagfeltet har et godt dokumentert forskningsgrunnlag og jeg ønsket å gå til kildene for forskningsgrunnlaget. Målet var at nestorene kunne bidra med både teori, erfaringer og spørsmål knyttet til problemstillingen. Intervjuet med Eriksson foregikk ansikt til ansikt, mens intervjuet med Sæbø foregikk over Skype videosamtale. Intervjuene dreide seg om dramafagets posisjon i dagens skole, deres tanker om Fagfornyelsen med fokus på dybdelæring og de tverrfaglige temaene samt deres tanker i forhold til ressursheftets utforming, innhold og potensiale. Intervjuguiden kan leseren finne som vedlegg til oppgaven (se vedlegg 4). I tillegg til intervju, bidrar Sæbø også med et dramaforløp i ressursheftet. Dette er, i likhet med mine dramaforløp, også knyttet opp mot ett av de tre tverrfaglige temaene i Fagfornyelsen (se ressursheftet/vedlegg 1).

Aud Berggraf Sæbø er professor emerita i dramapedagogikk og har vært tilknyttet Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora, Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger. Hennes forskningsinteresse kretser rundt estetiske læreprosesser i faglig og tverrfaglig arbeid, med fokus på drama som læringsform i undervisningen, noe som har resultert i flere lærebøker innen emnet. Sæbøs doktorgradsavhandling har navnet *Drama og elevaktiv læring* (2009), og hun har blant annet

skrevet bøkene *Drama-et kunstfag* (1998), *Drama i barnehagen* (2010), *Drama som læringsform* (2016). Hun er medforfatter av *Ibsen og Holberg i skolen* (2007), og hun var en av lederne i det nasjonale forskningsprogrammet *Drama-Teater-Demokrati* (2017). I tillegg til dette har hun hatt flere ulike styreverv, blant annet som styreleder for Landslaget drama i skolen, styremedlem i Fellestrådet for kunstfagene i skolen, ved Universitetet i Stavanger og i den internasjonale dramaorganisasjonen IDEA. Sæbø har samarbeidet med flere forskere, både nasjonalt og internasjonalt, og i 2011 ble hun tildelt den internasjonale prisen *Grozdanin Kikot* for sin innsats for dramafaget nasjonalt og internasjonalt.

Stig A. Eriksson er professor emeritus i dramapedagogikk og anvendt teater. Han er tilknyttet Institutt for kunstfag, Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett ved Høgskulen på Vestlandet (HVL), Bergen. Eriksson er en erfaren pedagog og forsker, og han har undervist og presentert avhandlinger og workshops i mer enn 25 land. Hans forskningsinteresser er knyttet til både historiske og aktuelle utviklingstrekk innenfor dramapedagogikk. Han er særlig interessert i feltet prosessdrama, og didaktiske praksiser knyttet til denne kunstpedagogiske sjangeren. Erikssons doktorgradsavhandling heter *Distancing at Close Range. Investigating the Significance of 'Distancing' in Drama Education* (2009). Innenfor forskning og litterære verk har Eriksson vært involvert i blant annet Høgskolen i Bergens forskningsprosjekt *Kunstdidaktikk* (2004-2008), det EU-finansierte forskningsprosjektet *DICE (Drama Improves Lisbon Key Competences in Education)* (2008-2010), han har vært medredaktør for antologien *Teater som danning* (2013), og han var en av lederne i det nasjonale forskningsprogrammet *Drama-Teater-Demokrati* (2017).

### **2.3.8. Brukerundersøkelse med lærere**

For å undersøke det nye ressursheftets brukervennlighet, utførte jeg en brukerundersøkelse med fem lærere, der tre av disse har 30 studiepoeng eller mer i drama og teater. Jeg utformet et skriv med spørsmål og dette ble, sammen med det foreløpige ressursheftet, sendt til hver lærer over mail. Spørsmålene dreide seg både om ressursheftets innhold og dets utforming. Videre fikk hver lærer i underkant av en uke på å lese ressursheftet, svare på spørsmål og komme med innspill. I forlengelsen av dette møtte jeg hver lærer ansikt til ansikt for å samtale rundt svar og tilbakemeldinger. Samtalene bar preg av at lærerne fortalte mens jeg tok notater, i tillegg til oppfølgingsspørsmål fra begge ender om noe var uklart eller om noe trengte å utdypes. Videre i prosessen dannet lærernes tilbakemeldinger grunnlag for enkelte endringer i ressursheftet (Se vedlegg 5 for brukerundersøkelsens spørsmål).

## 2.4. Datagrunnlag og analyse

Som empirisk grunnlag for å forstå forskningsfenomenet i min masteroppgave har jeg datamateriale fra fire ulike kilder:

- Kilde 1:** Intervju med to nestorer, dramapedagogisk fagmiljø: Sæbø og Eriksson
- Kilde 2:** Deltakende observasjon i seks forskjellige klasser fordelt på to skoler.
- Kilde 3:** Intervju med fem lærere, både med og uten dramabakgrunn.
- Kilde 4:** Dokumentanalyse med diskursanalyse

Skoler har fått koder og lærere har fått andre navn, mens nestorene har beholdt navn og stilling, dette fordi de er offentlige personer og dramafaglige pionérer i Norge. Nestorene er i tillegg ikke kun informanter, da de også bidrar med en stor del av teorien i masteroppgaven. Elevene i klassene ble observert som klasse og ikke som enkeltelever. Dette med tanke på elevenes personvern og fordi formålet med observasjonen ikke var å observere en spesifikk elev, men heller elevenes samlede reaksjon på undervisningen. Datagrunnlaget fra intervju og refleksjonssamtaler baseres på egne intervjunotater i tillegg til transkripsjoner. Den deltakende observasjonen dokumenteres gjennom observasjonsnotater både fra meg selv og andre lærere. Dokumentanalysen består av kategorisering og analysenotater knyttet til Fagfornyelsen.

De fire typene datamateriale ble alle strukturert, kategorisert og analysert, men på litt forskjellige måter. For intervjuene ble dette gjennomført ved at råmaterialet først ble transkribert, før det ble kategorisert i temaene fagpolitikk, dramapedagogikk, undervisning og undervisningsmetoder, Fagfornyelsen, ressursheftet med flere andre tema. Til slutt hentet jeg ut relevante data fra råmaterialet og kategoriene, og analyserte dette. Observasjonsnotatene hadde allerede før observasjonene startet, egne kategorier for observasjon. Disse omhandlet blant annet engasjement, refleksjon, utforskning, problemløsning og elevaktivitet, og hver kategori ble analysert og knyttet sammen med de andre. Dokumentanalysen inneholdt også kategorier basert på Fagfornyelsen, der hver kategori ble analysert og sett i sammenheng med de andre. Underveis i kategoriseringen, men også i analysen, så jeg etter mulige likheter og forskjeller i analysene, samtidig som jeg trakk linjer mellom de ulike datamaterialene. Dette som en del av arbeidet med å kvalitetssikre dataene mine. Alle de ulike kategoriene dannet grunnlaget for min analyse, og for min beskrivelse og fortolkning av min problemstilling.

### 2.4.1. Analyseprosessen

Den kvalitative forskningsprosessen bærer preg av til dels flytende overganger mellom generering av data og analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). Tolkning og analyse starter allerede under kontakten med deltakerne i felten. Følgelig vil observasjonsfokus eller hvilke temaer som burde fokuseres på under et intervju være basert på mine fortolkninger av klasseromssituasjonen. Også her er vi tilbake på den hermeneutiske spiralen, der tolkning og analyse starter allerede når du trer inn i felten og fortsetter videre etter hvert som man opparbeider seg flere refleksjoner og utvider forforståelsen (Kvale & Brinkmann, 2015; Krogh, 2014; Postholm, 2010, s. 99).

Jeg valgte å strukturere, kategorisere og analysere intervju i fire «stadier». Aller først transkriberte jeg materialet, der dette ble en komplett overføring av rådata. Deretter gikk jeg gjennom rådataene og samlet sammen de dataene jeg så på som mest interessante i forhold til mitt tema og min problemstilling. Helt til slutt valgte jeg å strukturere og kategorisere tekstmaterialet slik at jeg lett kunne finne fram til relevante tekstutsnitt og illustrerende sitater. Disse ble videre analysert ved at jeg så etter mulige likheter og forskjeller i kategoriene, samtidig som jeg trakk linjer mellom de ulike datamaterialene (Jacobsen, 2015).

Når det kommer til observasjonene, valgte jeg også å strukturere og kategorisere feltarbeidsnotatene mine i utvalgte tema. Observasjonsnotatene hadde allerede før observasjonene startet, egne kategorier som jeg analyserte. Kategoriene handlet blant annet om elevenes samlede reaksjoner på dramaforløpet som helhet og enkeltstående konvensjoner og øvelser. Begreper som engasjement, refleksjon, utforskning, problemløsning og elevaktivitet var sentrale kategorier. Dette gjorde at jeg raskt fikk en god oversikt, en letteleselig struktur og et system over feltnotatene mine, slik at jeg enkelt kunne finne fram til- og analysere feltnotater/logger. Analysen av observasjonene anvender data fra samtlige av de seks observasjonene, der jeg har valgt å hente ut det jeg tolket var fellestrekk for alle observasjonene. Dette gjør jeg, i tråd med Jacobsens (2015), for å få en mest mulig sannferdig tolkning av skolehverdagen og mine data

I dokumentanalysen og diskursanalysen valgte jeg å strukturere og kategorisere notatene mine inn i tema. Gjennom de ulike temaene kunne jeg videre ta for meg utvalgte deler av Fagfornyelsen, men særlig fokus på de temaene som jeg så på som mest relevant for forskningen. I masterarbeidet dreide dette seg særlig om avsnittene om dybdeløring, de tre tverrfaglige temaene og overordnet del. I mitt masterarbeid var kategoriene sterkt knyttet til problemstillingen og dreide seg om blant annet dybdeforståelse, tverrfaglige tema, folkehelse, livsmestring, demokrati, medborgerskap og bærekraftig utvikling. I tillegg var drama, estetiske

fag, kreativitet og skapende relevante kategorier. I analysen var det nødvendig å bestemme seg for hvilket innhold kategoriene skulle bære med seg og å definere dette. Innholdet varierte fra hvor mange ganger kategoriene nevnes til sammenhengen de nevnes i. Det dreide seg også om å fortolke ulike utsagn innenfor hver kategori. Videre var det nødvendig å trekke linjer og å finne sammenhenger mellom utsagnene/innholdet i kategoriene, og å se etter likheter og ulikheter mellom kategoriernes innhold (Jacobsen, 2015 s. 207-217).

Forskjellen mellom intervju sammenliknet med feltnotatene fra observasjon og dokumentanalyse er at feltnotatene og notatene fra dokumentanalysen inneholder min forståelse av det som fortløpende skjer i klasserommet og hva jeg tolker ut av Fagfornyelsen, mens intervjudata i hovedsak inneholder lærernes erfaringer og forståelse av det som skjer. Dette gjorde at jeg fikk en bred forståelse av ulike erfaringer og refleksjoner om drama som læringsform i undervisningen, samtidig som jeg kunne sette dette opp mot mine egne erfaringer, tanker og observasjoner av undervisning.

En utfordring etter at alle dataene er samlet inn, er å skulle forstå min empiri med utgangspunkt i både forskningsdeltakernes perspektiv og mitt eget perspektiv som forsker. Denne forståelsen er særdeles viktig for å kunne skape en helhetlig undersøkelse av min problemstilling. Her ønsker jeg å argumentere for at jeg gjennom intervjuene både fikk muligheten til å se masterarbeidet og problemstillingen fra et «innenfra»-perspektiv og fra et «utenfra»-perspektiv. Dette er særlig viktig i forhold til aksjonsforskningens mål og ønske om å påvirke den valgte målgruppen og situasjonen, her lærere i barneskolen og deres undervisningsmetoder. Dokumentanalysen er også et hjelpemiddel og verktøy slik at jeg kan få informasjon om hvordan jeg på best mulig måte kan tilrettelegge og påvirke de på «innsiden», her lærerne. Jeg, som «aksjonsforsker», opptre dermed som en blanding mellom en endringsagent (en som iverksetter endring) og en forsker (som studerer virkningene av endringen) (Jakobsen, 2015, s. 101). Dette fører til at jeg både gjennom kunnskapsdelingen/perspektivdelingen i intervju, gjennom utprøvingen i den deltakende observasjonen og gjennom dokumentanalysen, får en form for fornyet praksis. En praksis fornyet både i forhold til mitt eget fagfelt, men også sterkt knyttet til nåtidens ønsker og mål for grunnskolen. Og som et mulig resultat av den kollektive refleksjonen og kunnskapsdelingen mellom lærerne og meg, utprøvingen av tiltak og dokumentanalysen, kan nye tiltak utvikles og iverksettes (Jakobsen, 2015, s. 101), der målet er at kanskje flere får øynene opp for masterarbeidets tema og problemstilling.

## **2.4.2. Kvalitetssikring av data**

Jeg vil i denne delen av oppgaven skrive hva jeg har gjort for å sikre validitet, overførbarhet og reliabilitet i dataene fra både intervju, observasjon og dokumentanalyse.

### **2.4.2.1. Validitet**

Validitet handler om å stille spørsmål ved hvorvidt det er samsvar mellom virkeligheten og forskerens, her masterstudentens, beskrivelse av denne (Jacobsen, 2015). Utgangspunktet er at en ønsker å beskrive en virkelighet som ikke er direkte observerbar. Derfor må en samle inn data fra informanter. Deretter må en finne ut av hvorvidt informantene faktisk har gitt en sann beskrivelse av virkelighet og hvorvidt ens egen gjengivelse og fortolkning av data er riktig, og til slutt hvorvidt ens funn og konklusjoner faktisk gjenspeiler en virkelighet (Jacobsen, 2015).

For å finne ut av disse spørsmålene kan det være lurt jeg, ifølge Jacobsen (2015), først finner ut om jeg faktisk har fått tak i de riktige kildene i forhold til masteroppgavens problemstilling. Mitt utvalg består i alt av fem lærere, to nestorer og seks klasser med ca. 28 elever i hver klasse. Det strategiske utvalget av informanter (Brottveit, 2018) har en alders-, utdannings- og erfaringsmessig bredde. I tillegg til dette er lærernes skoler plassert ved to ulike bydeler i Oslo, en i vest og en i sør, noe som skaper en viss bredde rundt skolens sosiokulturelle bakgrunn og plassering. Valg av lærere og klasser bidrar i tillegg til en dybde til undersøkelsen av problemstillingen. Dette fordi det faktisk er snakk om fem ulike lærere og seks klasser med ca. 28 elever som alle deltar og genererer data til masterarbeidet. De to nestorene er en mann og en dame, som begge kan plasseres innenfor det dramapedagogiske fagfeltet, men som tilhører og har tilhørt to ulike institusjoner, Høgskolen i Bergen og Universitetet i Stavanger. Dette kan både skape en bredde, fordi de tilhører ulike institusjoner, meg også skape tyngde, fordi de tilhører samme fagfelt. Videre har fagfeltet et godt dokumentert forskningsgrunnlag, og jeg sørget for å gå til kildene for forskningsgrunnlaget. Basert på disse opplysningene, ønsker jeg å argumentere for at valg av informanter og kilder til masterarbeidet både har en bredde og en dybde ved seg. Som følger av dette kan en, ifølge Jacobsens (2015) beskrivelser av validitet, argumentere for det dette gjør at arbeidet bærer preg av validitet.

For det andre burde jeg, ifølge Jacobsen (2015), sikre at informantene mine gir meg riktig informasjon. Dette betyr at jeg foretar en kritisk drøfting av informantenes evne til å gi riktig informasjon. Følgelig kan en diskutere informantenes relasjon og nærhet til det som undersøkes. I min undersøkelse intervjuer jeg nestorer og lærere som alle er nært knyttet til det som undersøkes, da de selv enten er en del av, opplever eller har opplevd undersøkelsens tema.

En kan derfor argumentere for at informantene i min undersøkelse er førstehåndskilder (Jacobsen, 2015). Tradisjonelt sett råder der større tiltro til kilder som er nært det som undersøkes (Jacobsen, 2015). Jeg må også vurdere kunnskapen informantene har om det som undersøkes, da en vanligvis vil stole mer på en informant som kan mye om temaet enn på en som er fersk på området. Av informantene var kun en av dem nyutdannet, mens resten hadde over fem års erfaring med yrket. Nestorene er pionérer innen fagfeltet, og de har begge et godt dokumentert forskningsgrunnlag. Med denne informasjonen tatt i betraktning, argumenterer jeg for at informantenes kunnskap om undersøkelsens tema bærer med seg en validitet.

Data samles inn i ulike faser av undersøkelsesprosessen, på ulike arenaer og i samspill med ulike aktører. Alt dette vil spille inn på hvor gyldige dataene er (Jacobsen, 2015). Jacobsen (2015) skriver at de fleste forskere vil oppleve at de gjennom undersøkelsesprosessen selv tilegner seg stadig mer kunnskap om det de undersøker. Dette kan føre til at de som forsker blir mer fokuserte, og at det underveis blir klarere hva de skal lete etter. Derfor hevder Miles & Huberman, 1994 gjengitt etter Jacobsen, 2015) at dataene som er samlet inn på det seneste tidspunktet i innsamlingsfasen, er de beste. Svakheten med dette er at en sent i prosessen kan ha blitt blind for eventuelle nye forhold og momenter, og følgelig bare leter etter informasjon som støtter opp om de antakelsene en har dannet seg tidlig i prosessen. Det har derfor gjennom hele undersøkelsesperioden vært viktig for meg å være kritisk til og tenke nøye gjennom valg av egne tolkninger. Dette fordi jeg er klar over at den menneskelige subjektivitet, som over er beskrevet av Jacobsen (2015), både kan forvrengte og skjule, bevisst og ubevisst. Faren er stor for at jeg som forsker kun «ser det jeg vil se» og «hører det jeg vil høre». Gjennom et godt samarbeid med lærerne kunne jeg presentere mine observasjoner, og kontrollere hvorvidt mine egne refleksjoner stemte med det lærerne selv tenkte.

Når forskeren observerer, er det kun forskerens blikk som rettes mot det som utspiller seg. Forskeren med sin subjektivitet og sine antakelser analyserer og tolker det hun fanger opp, og det er vanskelig å skulle forholde seg objektivt til det som observeres. Subjektivitet og antakelser vil alltid være til stede, men observasjon tatt i bruk sammen med intervju vil utfylle hverandre som datainnsamlingsstrategier i kvalitativ forskning. På bakgrunn av dette kan en intersubjektiv forståelse konstrueres mellom forsker og forskningsdeltakere (Postholm & Jacobsen, 2018). Angrosino & Pérez (2000) understreker at observasjoner kan fungere som en kontekst for intervju, der Postholm & Jacobsen (2018, s. 114-115) legger til at deres erfaring er at både intervju og observasjoner gjensidig kan bidra med kontekstuell informasjon.

Observasjoner kan altså bidra med utfyllende informasjon til kommende intervju og omvendt. Observasjoner og intervju kan dermed fungere som både likeverdige og komplementære datainnsamlingsstrategier hvor begge inngår som en del av studien.

Både min opplevelse av undersøkelsen, og elevenes og lærernes erfaringer og opplevelser av klasserommet og undervisningen vil være avhengig av våre respektive erfaringer. Dette har jeg prøvd å ivareta så langt det har vært mulig, både ved å være kritisk til min allerede skapte forståelse av problemstilling og tema, samt min skapte forståelse av deltakernes handlinger og de erfaringer de gir uttrykker. Jeg har forsøkt å være åpen for flere mulige tolkninger av mitt datamateriale, og derfor har jeg med jevnlig mellomrom gått over mitt datamateriale for å se etter flere mulige tolkninger, og for å forsøke å se ting med nye øyne.

Det siste steget i valideringen er, ifølge Jacobsen (2015), i hvor stor grad funnene representerer en virkelighet utenfor både forskeren og de som blir undersøkt. Måten dette kan undersøkes på, er å se hvorvidt de resultatene man har kommet fram til, stemmer med annen forskning. Det er her masterarbeidets teori og intervjuene med nestorene kommer inn. Hvis det er sammenfall med andre undersøkelser, kan en si at gyldigheten er blitt styrket, men ikke at undersøkelsen er sann. Gyldigheten vil bli ytterligere styrket om andre fagfolk kommer med samme konklusjon, selv om de kanskje har benyttet andre metoder. (Jacobsen, 2015). Den siste formen for validering knytter seg til begrepet metodetriangulering, altså at samme problemstilling undersøkes med ulike metodiske innfallsvinkler. Et eksempel på dette kan være at jeg i mitt masterarbeid har jeg benyttet meg av både intervju, observasjon og dokumentanalyse som metoder. Når ulike metoder gir samme resultater, vil dette være et sterkt argument for at resultatene er gyldige (Creswell & Miller, 2000 gjengitt etter Jacobsen, 2015)

Jeg ser det som en styrke for forskningens validitet at jeg har gjort et grundig arbeid med å samle inn data på ulike tidspunkt, ved bruk av forskjellige metoder og fra flere forskjellige informanter. Dette gjør at undersøkelsens tema og dens problemstilling inneholder et bredt spekter av refleksjoner og synspunkter som både settes opp mot- og sees i forhold til hverandre. Jeg har, i tråd med Jacobsen (2015), brukt flere av datatypene han trekker fram som informanter og kilder av god kvalitet, blant annet kilder med god kunnskap om emnet, data fra førstehåndskilder, data fra flere uavhengige kilder og data fra en sen fase i undersøkelsesprosessen (Jacobsen, 2015 s. 232). Alle disse grep gir styrke til undersøkelsens representasjon av virkeligheten og dens validitet, og derfor er det belegg for å hevde at undersøkelsen min bærer med seg særlig preg av validitet.



#### **2.4.2.2.Overførbarhet**

Overførbarhet handler om i hvilken grad funnene fra en undersøkelse kan generaliseres til andre enn dem man faktisk har undersøkt (Jacobsen, 2015). Sett i lys av min undersøkelse vil dette dreie seg om hvorvidt mine funn angående drama som læringsform i Fagfornyelsen kan generaliseres til andre undersøkelser. Ifølge Jacobsen (2015) er kvalitative metoders styrke teoretisk generalisering. Det vil si å avdekke fenomener, etablere kausalmekanismen og avdekke forutsetninger for effekt. I min undersøkelse vil det for eksempel dreie seg om sentrale tema i samtalen om dybdelæring, hva drama som læringsform kan bidra med til undervisningen og hva som for eksempel må til for at læringsformen skal fungere i undervisningen. Den andre formen for generalisering er vanskeligere å få til ut fra en kvalitativ tilnærming. Dette fordi en som regel bare undersøker noen få enheter, og fordi disse enhetene er plukket ut for et spesielt formål, som i min undersøkelse der informantene baseres på et strategisk utvalg fordi de kan gi god informasjon knyttet til problemstillingen. Dermed kan det være vanskelig å påstå at utvalget er representativt for en større populasjon av enheter. På den andre siden kan jeg som utfører den kvalitative undersøkelsen reflektere rundt hvorvidt dette vil gjelde for andre undersøkelser. Det vil da handle om to typer generalisering; hvorvidt en kan generalisere til andre enheter i det samme tilfellet som man studerer, og hvorvidt det man finner i et tilfelle kan generaliseres til andre tilfeller. Begge typer vil avhenge av antall enheter og hvordan enhetene er valgt ut (Jacobsen, 2015). Jacobsen (2015) skriver at jo flere enheter forskeren undersøker, desto større er sannsynligheten for at man kan generalisere funn. I min undersøkelse intervjuer jeg for eksempel fem lærere, og om de svarer det samme, er sannsynligheten større for at jeg kan generalisere dette til å gjelde flere. Det samme prinsippet gjelder for antall tilfeller som studeres. Resultatene som observeres i et tilfelle, vil ofte være knyttet til en spesifikk kontekst. Ved å gjenta lignende undersøkelser i andre kontekster, øker sannsynligheten for at man kan generalisere fra en kontekst til en annen (Jacobsen, 2015). I min undersøkelse utførte jeg for eksempel en deltakende observasjon i seks ulike klasser, og om jeg observerer samme resultater i alle eller flere av klassene, er sannsynligheten stor for at jeg kan generalisere.

#### **2.4.2.3.Relibilitet**

Reliabilitet dreier seg om hvorvidt det er trekk ved selve undersøkelsen som har skapt de resultatene en kommer fram til (Jacobsen, 2015). Dette handler om at undersøkelsesdesignet, datainnsamlingen og analysen kan påvirke resultatet. Informantene kan for eksempel påvirkes av undersøkeren og undersøkeren kan påvirkes av de relasjonene som oppstår i selve datainnsamlingsprosessen, også kalt undersøkereffekt (Jacobsen, 2015). I intervjusammenheng

kalles dette for intervjuereffekt (Jacobsen, 2015) og handler om at samtalen i intervjuet formes av partene som deltar. Informanten påvirkes blant annet av hvordan undersøkeren går kledd, kroppsspråket hennes, hvordan hun responderer på svar og lignende. En intervjuer som for eksempel virker aggressiv og pågående, kan skape helt andre resultater enn en som virker tilbaketrukket og uinteressant. I intervju med informantene var jeg opptatt av å virke åpen, positiv og undrende i mine samtaler. Dette, i tillegg til å understreke at jeg ville at informantenes refleksjoner skulle prege intervjuene og ikke mine egne tanker. I observasjonssammenheng handler det om litt av det samme, men kalles her observatøreffekt (Adair, 1984; Mayo, 1933 gjengitt etter Jacobsen, 2015 s. 242). En som observerer noen skjult kan få andre resultater enn en som utfører en åpen observasjon der deltakerne vet at hun er der. Med undersøkereffekten tatt i betraktning, sies det ofte at om flere kommer fram til samme resultat, kan en anta at resultatene er pålitelige. Dette fordi det er lite sannsynlig at to ulike personer gir så lik stimuli at de får to like, men gale resultater (Jacobsen, 2015). Basert på dette, vil teorien og forskningsgrunnlaget masteroppgaven baserer seg på, være av stor verdi. Derfor har det vært viktig å vise til hva andre forskere innen feltet, da særlig Sæbø, har gjort og deres resultater.

Et annet begrep Jacobsen (2015) bruker er konteksteffekt. Dette handler om sammenhengen informasjonen blir samlet inn i. Om intervjuet eller observasjonen foregår i en kunstig kontekst, betyr det at det foregår i en sammenheng som er uvanlig for informanten, eksempelvis på bussen eller lignende. Om intervju eller observasjon derimot foregår i en naturlig kontekst, foretas undersøkelsen et sted der informanten er vant til å være, eksempelvis på arbeidssted eller hjemme. I min undersøkelse foregikk seks av syv intervjuer på informantens arbeidssted eller hjemme, og observasjonene foregikk i elevenes vante klasserom. Jacobsen (2015) hevder at det er vanskelig å vurdere konteksten, men at det viktige er å skape en tillitsfølelse. Videre påpeker han at det ikke finnes noen klare svar på hvordan kontekst påvirker resultater, og at samspillet mellom intervjuer, informant, og kontekst er komplekst. Derfor er det viktig at en reflekterer nøye over de valg som tas. Igjen vil konklusjoner som samsvarer med andre, selv om de er samlet inn i ulike kontekster, ofte blir vurdert som de mest pålitelige. Også her vil undersøkelsens teori og fagfeltets forskningsgrunnlag, være av stor betydning.

Klette (1998) påpeker viktigheten av at det settes av god tid for at klassen og læreren skal få muligheten til å bli kjent med og kunne stole på den som undersøker, og for at undersøkeren skal kunne bli kjent med klassen, lærer(ne) og skolens miljø. Dette for å bedre

kunne forstå konteksten for det som skjer i undervisningen. På bakgrunn av dette tok jeg meg god tid til å presentere meg selv og forskningen, samtidig som det var viktig å sørge for at jeg ble godt kjent med både lærerne og elevene i perioden jeg var på skolen. En annen grunn til at viktigheten av at elever og lærere ble kjent med meg var at det tross alt var jeg som skulle lede undervisningen, intervjuer og observere. Jeg ville derfor være tydelig med tanke på mine intensjoner med undersøkelsen. Dette var med på å bygge opp under en tillitsfølelse mellom meg og mine informanter, og noe som videre bidro positivt til undersøkelsens reliabilitet.

En siste trussel mot undersøkelsens troverdighet, er at den som undersøker har vært for lite oppmerksom og slurvete i nedtegningen og analysen av data (Jacobsen, 2015). Samme hvor god informasjon en får fra informanter eller situasjoner vi observerer, vil vi aldri få bedre data enn de vi klarer å registrere. Hukommelsen vår er ikke skapt for å lagre store mengder detaljert informasjon med usikker nytteverdi. En er derfor helt avhengig av gode nedtegninger eller lyd-/videopptak (Jacobsen, 2015). I mitt masterarbeid benyttet jeg meg av lydopptak ved samtlige av intervjuene. Disse ga meg en fullstendig gjengivelse av samtale og ble ikke formet av min interesse eller evne til å observere. Under observasjonene, kunne jeg av personvernmessige årsaker ikke ta videopptak av elevene. Utfordringen med notater er at disse representerer en kraftig siling av informasjonen i registreringsøyeblikket. Med dette tatt i betraktning, sørget jeg for å ha elevenes lærere tilstede under observasjonene slik at de kunne komme med utfyllende notater som et tillegg til mine egne observasjonsnotater. Ved å gjøre dette kunne jeg se hvorvidt jeg hadde gått glipp av noe vesentlig, samtidig som jeg kunne sammenlikne mine notater med lærernes. En sentral del av analysen, etter renskrivning/forståelse og kategorisering, er tilordning av enheter i kategorisering (Jacobsen, 2015). På denne måten etablerer en sammenhenger mellom blant annet trekk ved personer og situasjoner, før en videre sammenligner disse. Om en ikke er påpasselig med hva man plasserer i hvilken kategori og reflekterer over valg av kategorier og plassering, kan det bli ganske tilfeldig hva som plasseres hvor. En måte å løse dette på er å gjenta kategoriseringen, eller å la en annen undersøker foreta en kategorisering. Når andre forskere utfører samme kategorisering som deg, kalles det for kryssjekk, og jo større samsvar det er mellom undersøkernes kategoriseringer, desto større tiltro vil en ha til dataene i analysen (Jacobsen, 2015). I min undersøkelse var det derfor viktig for meg å få noen andre til å kritisk se over kategoriseringene mine, og å gi tilbakemeldinger på disse, slik at jeg også her kunne bygge opp en større reliabilitet rundt masterarbeidet (Se vedlegg 8 for informasjonsskriv til lærere og nestorer).

### 2.4.3. Etiske refleksjoner

Forskning frembringer enkelte forskningsetiske utfordringer som jeg som masterstudent burde være klar over. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humanioras (NESH) har definert og presisert normer for en vitenskapelig redelighet, og det er i tråd med disse retningslinjene at jeg gjennomfører masterarbeidet mitt (NESH, 2016).

Før undersøkelsen startet sendte jeg inn meldeskjema for behandling av personvernopplysninger til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Meldeskjemaet ble behandlet og godkjent i henhold til deres retningslinjer for behandling av personvernopplysninger (Se vedlegg 6 for meldeskjema og godkjennelse av meldeskjema). I tillegg til dette utførte jeg, i tråd med OsloMets retningslinjer for forskning, en risiko- og sårbarhetsanalyse (ROS) for masterarbeidet mitt. Denne må alle forskningsprosjekt ved OsloMet gjennom. (se vedlegg 7 for ROS-skjema).

I masterarbeidet mitt er jeg nødt til å ta hensyn til mine informanter ved å vise grunnleggende respekt for menneskeverdet, ved å vise integritet, og ved å gi informantene frihet og medbestemmelse. Det har vært viktig å sørge for tydelig og informert samtykke fra både skole, lærere og nestorene (se vedlegg 9 for samtykkeskjema) (Torp, 2016). Barn og unge som deltar i forskning, har særlige krav på beskyttelse, og dette er noe jeg må ta hensyn til når jeg skal inn i skolen. Dette er også en del av grunnen til at jeg har valgt å kun observere elevene som en klasse og ikke som enkeltpersoner. Jeg har også underskrevet taushetserklæring på skolene jeg har besøkt, og jeg har tilbudt informasjonsskriv til skolen og barnas foresatte, i tillegg til nestorene jeg intervjuer (se vedlegg 8 for informasjonsskriv).

Det har vært viktig for meg å etablere tillit og trygghet som en base for åpenhet, redelighet og ærlighet i forskningssituasjonen. En bevissthet over at jeg er besøkende på skolen har bidratt til å behandle alle mennesker og all informasjon med respekt og ydmykhet. Det vil si at jeg har behandlet innsamlet informasjon om personlige forhold konfidensielt og fortrolig. All deltakelse i undersøkelsen har vært frivillig, og informantene har når som helst kunnet trekke seg fra forskningen, dette i tråd med Norsk senter for forskningsdatas personverntjenester.

Videre har det vært viktig at forskningen framstilles troverdig, ærlig og fordomsfri, med andre ord at den ikke manipuleres slik at resultatet passer inn med mine personlige vurderinger (Jacobsen, 2015). Plagiat er uakseptabelt og det har vært viktig for meg å kunne vise god henvisningsskikk. Resultatene av forskningen anonymiseres og ingenting skal kunne lede tilbake til forskningsdeltakerne (Torp, 2016). For videre informasjon om valg tatt i forhold til vern om informantenes personvernopplysninger, se vedlagt meldeskjema (Vedlegg 6).

### **3.0. Teoretiske perspektiver og offentlige styringsdokumenter**

Litteraturen jeg ønsker å benytte meg av i oppgaven består av teori om læring og dramapedagogikk, forskning på drama i skolen, samt fagpolitiske artikler og fagkronikker. Teorikapittelet er delt i følgende tre perspektiver: læringsperspektiv, dramapedagogiske perspektiv og utdanningspolitiske perspektiv.

#### **3.1. Læringsperspektiv**

Måten en forstår læring på, altså hvilke læringsteorier en legger til grunn, vil ha konsekvenser for undervisningen. Baserer en sitt perspektiv og undervisning på kognitiv læringsteori, vil det for eksempel kunne resultere i et undervisningsdesign som legger opp til kognitive prosesser som teoretisk memorering, repetisjon og metarefleksjon. Om en baserer sitt perspektiv på sosiokulturelle teorier vil en derimot antakelig forstå læring som menneskeskapte konstruksjoner av verden rundt oss, og som noe som skjer i og mellom mennesker, i tillegg til det kognitive. Om en derimot baserer sin forståelse på performativ læringsteori med fokus på relasjonell, affektiv, skapende og kognitiv læring, vil sannsynligvis ikke læringsprosesser som memorering, teoretisk refleksjon og metarefleksjon være nok. I stedet vil prosesser som å gjøre, bevege, sanse, tenke, samhandle, uttrykke og skape være sentrale (Østern, Selander & Østern, 2019, s. 57-59). For å belyse dette ytterligere vil jeg i delkapitlene forsøke å dykke dypere inn i følgende læringsteorier; sosiokulturelle, kognitive og konstruktivistiske, og performative læringsteorier. Dette i tillegg til teori om estetisk erfaring og den estetiske dimensjonen.

##### **3.1.1. Sosiokulturelle teorier og lek**

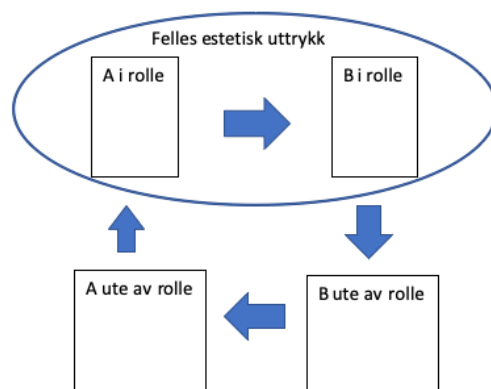
Den russiske pedagogen Lev Semjonovitsj Vygotsky (1896-1934), er sammen med blant annet Alexejev N. Leontjev og Daniel B. Elkoninn, en representant for de miljøorienterte teoriene om lek og læring. Han har hatt stor betydning for utviklingspsykologi og pedagogikk, og hans teorier er utgangspunktet for det som kalles sosiokulturelle perspektiver på kunnskap og læring der kunnskap sees på som menneskeskapte konstruksjoner av verden rundt oss, og der læring er noe som skjer i og mellom mennesker. Kulturen bringer oss innsikt utviklet gjennom lang tid, og ved deltakelse lærer vi å ta i bruk denne innsikten. Kulturell kunnskap ligger nedarvet i fysiske og intellektuelle redskaper. Språket er det viktigste av redskapene, og når en tar det i bruk, skapes det en forbindelse mellom vår egen aktivitet og kulturell kunnskap slik den er utviklet gjennom århundrer. Læring skjer gjennom deltakelse i kultur og læring foregår i alle

situasjoner der vi inngår i aktivitet, og det er gjennom disse læringsprosessene at vår identitet utvikles (Wittek, 2004 s. 195 gjengitt etter Eik, Karlsen, & Solstad, 2011).

Teoretikerne innenfor de miljøorienterte teoriene om lek og læring hevder at mennesket tilegner seg virkeligheten gjennom ulike former for virksomhet: leken dominerer i førskolealderen, læring i skolealderen, og arbeid i voksen alder. I boka *6-åringen i skolen* (Diedrichsen, Hansen, & Thyssen, 1993) kalles seksåringen et lekebarn på vei til å bli lærebarn. Utgangspunktet for boken er miljøorienterte teorier om lek, og det hevdes at leken gjør seg gjeldende i tre- til seksårsalderen, mens læring blir en dominerende virksomhet fra barnet er ca. sju år gammelt. Til tross for dette understreker forfatterne at leken er av stor betydning også for skolebarnet, parallelt med behov for nye utfordringer i form av mer formell læring (Diderichsen et. al. 1993 gjengitt etter Eik, Karlsen, & Solstad, 2011).

Et viktig kjennetegn på lek, til forskjell fra andre aktiviteter, er det at barnet skaper en fiksjon, imaginær situasjon eller fiktive virkeligheter. Leken er «bare på lek» eller «bare på liksom» (Vygotsky, 1978 gjengitt etter Imsen, 2017). Nettopp det at det ikke er «på ordentlig», gjør leken til en ufarlig arena for utprøving av roller, normer og verdier i samspill med andre.

Ved å kollektivt inngå mer eller mindre forutbestemte fiksjjonskontrakter i leken, godkjenner en at tid, rom og figurer har en dobbel betydning: en reell og en symbolsk. Denne bevisstheten omtales som en estetisk fordobling (Austring & Sørensen 2006, s. 172-175 gjengitt etter Fossbråten & Bjørnstad, 2019; Sæbø, 1998, s. 73). I arbeidet med fiksjon kan en operere i to virkelighetsnivåer samtidig, bevege seg mellom disse, og både få en opplevelse *i* fiksjjonen og en opplevelse *av* fiksjjonen. Fordoblingen kan både forstås på individuelt plan og et kollektivt plan. På et individuelt plan vil det si at en både erfarer som seg selv i virkeligheten, og samtidig som den rollen en er i det fiktive rommet. På et kollektivt plan, kan en erfare de andre som de er i virkeligheten samtidig som en erfarer de andre i rolle i den fiktive verdenen. Det fiktive rommet skaper et felles estetisk uttrykk som kan forklares gjennom følgende modell:



Figur 2 Modell av estetisk fordobling i kollektive estetiske læreprosesser

Den estetiske fordoblingen kan knyttes til Winnicotts (1971, gjengitt etter Fossbråten & Bjørnstad, 2019) tanker om et potensielt rom som befinner seg i spennet mellom vår indre og ytre verden. I leken eksisterer vi samtidig i det fysiske, reelle rommet og i det imaginære, fiktive rommet. Leken som oppstår i det potensielle rommet, er avhengig av deltakernes erfaringer og utvikling, og gir oss mulighet til å utforske verden «som om» den var annerledes. På denne måten er vår forestillingsevne tett knyttet til læring. Gjennom leken kobler vi inntrykk fra den ytre verdenen til uttrykk fra den indre verdenen (Austring og Sørensen, 2006). Det potensielle rommet sees på som lekens og kunstens rom «hvor man kan fastholde og bearbeide erfaringer fra den indre verden i symbolsk form» (Austring og Sørensen, 2006, s. 108 gjengitt etter Fossbråten & Bjørnstad, 2019). Den symbolske formen blir da som en bro mellom vår indre og ytre verden. Gjennom fiksjoniseringsprosessen opplever og erfarer vi dermed begge verdener samtidig, sammen og hver for seg, i en estetisk fordobling (Fossbråten & Bjørnstad, 2019).

De miljøorienterte teoriene fremhever videre den sosialiserende faktoren ved lek, og retter fokus på rollelek som lekens høyeste utviklede form. I rolleleken kan barnet reprodusere vesentlige trekk i de voksnes handlinger. I leken uttrykker barnet et ønske om å kunne handle som de voksne, og det er barnets erfaringer og ikke følelsene som bestemmer innholdet i leken. Et eksempel kan være at barnet som leker doktor bearbeider og utforsker impulser og erfaringer som har kommet fra barnets miljø (Eik, Karlsen, & Solstad, 2011).

Den amerikanske psykologen og hjerneforskeren, Alan Schore, har undersøkt hvordan hjernen utvikles under lek (2012). Han viser til at høyre hjernehalvdel utvikles tidligere enn den venstre. Høyre hjernehalvdel konsentrerer seg i stor grad om mottak og formidling av sansing og motorikk. Det er her kreativiteten, evnen til å se helheter og evnen til å innta metaperspektiv ligger. Venstre hjernehalvdel er mer rasjonell, semantisk og analytisk. Den er analyserende, kritisk og flink på mønstre, og det er her regler, rytmer og gjentakelser ligger. Når begge halvdelene jobber sammen, mener Schore (2012) at læringseffektien er størst. Det som gjør leken unik i denne sammenhengen, er at den bygger broer mellom de to halvdelene (Schore, 2012). Her finnes klare paralleller til Vygotsky som hevdet at det er to grunnleggende hovedtyper av handlinger eller virksomheter; de reproduktive og de kreative. De reproduktive kjennetegnes ved at vi gjentar allerede utarbeidede handlinger eller gjenkaller i bevisstheten tidligere inntrykk, mens kreativ aktivitet gir opphav til nye bilder eller handlinger. Leken er et tegn på de kreative prosessene, og bygger på barnets erfaringer, der opplevelser blir gjenstand for kreativ bearbeiding. Vygotsky var også opptatt av forholdet mellom fantasi og virkelighet, og han så på fantasien som et middel for å utvikle menneskets erfaringer. Dette handler om evnen til å forestille oss ting vi ikke har sett, for eksempel hvordan det var å leve under andre

verdenskrig eller Nansens polferd. Fantasien er med på å utvikle barnets erfaringer. Et annet eksempel på hvorfor Vygotsky mente at forholdet mellom fantasi og virkelighet var viktig, er at barnet gjennom fantasien kan skape noe som er nytt, selv om det bygger på virkeligheten. Dette kan dreie seg om nye lekformer, kunstverk eller oppfinnelser. Alt skapes innenfor en historisk og sosial kontekst (Zachrisen, 2002 s. 40- 44 i Eik, Karlsen, & Solstad, 2011). I leken må man for eksempel både følge reglene og samtidig finne på noe nytt for å sørge for utvikling. Leken lærer oss å takle det uforutsigbare, for plutselig forandres noe i leken og de andre må håndtere og respondere på det som skjer. Dette kan, i følge Schore (2012), gi økt fleksibilitet og tåleevne. Når en leker, skrur en i tillegg av det selvkritiske i seg selv. En slutter også å evaluere seg selv og andre, og når en er i denne tilstanden åpnes hjernen opp for læring. Dette er de øyeblikkene som en, i følge Schore (2012), bør lete etter og styrke om en ønsker å bidra til positiv endring for andre mennesker (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 56).

Et hovedpoeng, sett fra et miljøteoretisk og sosiokulturelt perspektiv, er at alle barn møter og følger bestemte sosialiseringbaner i den sosiale verden de vokser opp i. De erfaringer og valg barna tar, gjør at de utvikler forskjellig identitet, forståelse og samfunnssyn. Denne sosiokulturelle «ryggsekken» tar elevene med seg inn i skolen, og slik blir også klasserommet et sted der horisonter og handlingsrepertoar spilles ut (Skagen, 2012).

I følge Vygotsky kan relasjonen mellom utvikling og lek sammenliknes med relasjonen mellom utvikling og undervisning. Det samme burde skolens undervisning gjøre. Derfor mente han at en pedagog burde stille seg spørsmål som: «Hvem er det jeg skal undervise? Og «Hvordan kan jeg på best mulig måte tilrettelegge for læring?» Og svaret hans på dette var at man burde ta utgangspunkt i hva eleven kan, og hvem eleven er. I følge Vygotsky er det i møtet mellom lærer og elev at læring kan foregå (Bjørge, Brodersen, Horn, & Husjord, 2010). Vygotsky uttalte en gang at barna i leken alltid er et hode høyere enn seg selv, og i leken skaper barna sin nærmeste utviklingszone. *Den proksimale utviklingssonen*, altså sonen for nærmeste utvikling, betegner avstanden mellom det eksisterende og det potensielle utviklingsnivået. Videre hevdet han at undervisningen i skolen skulle legges opp i forhold til denne sonen, om ikke ville undervisningen oppleves som kjedelig og lite utfordrende (Eik, Karlsen, & Solstad, 2011). Dette handler om lekens direkte betydning for barns intellektuelle utvikling og det skilles mellom to utviklingsnivåer: det eksisterende utviklingsnivået som er knyttet til fullført utvikling og det potensielle utviklingsnivået som er i ferd med å komme. Det siste nivået handler om de oppgaver som barn kan klare med veiledning av en voksen eller i samarbeid med andre barn (Eik, Karlsen, & Solstad, 2011).



### 3.1.2. Konstruktivistiske og kognitive teorier

Den sveitsiske psykologen Jean Piaget (1896-1980) utarbeidet en teori som forklarer hvordan menneskets kognisjon fungerer. Kognitiv psykologi vektlegger hvordan våre mentale prosesser og vår indre dialog med oss selv påvirker måten vi lærer på, og hvordan vi forholder oss til oss selv og andre. Denne tilnærmingen står sentralt innen samtidens pedagogiske tenkning og praksis. Kognitiv som begrep er knyttet til ordet kognisjon, som kan forklares som vår evne til å lære og forstå, eller å skape meningsfylte sammenhenger (Imsen, 2017).

Piaget er sentral også når det kommer til lekteori, og han knytter lekteori direkte til sin egen teori om stadiene i barnets intellektuelle utvikling. Stadiene er den sensomotoriske perioden (ca. 0-2 år), den preoperasjonelle perioden (ca. 2-7 år), den konkret-operasjonelle perioden (ca. 7-11 år) og den formaloperasjonelle perioden (ca. 11 år og oppover). For hvert stadie beskriver han ulike atferder knyttet til hvert stadium i barnets intellektuelle utvikling, og det er dette som er en del av både de konstruktivistiske og kognitive teoriene (Imsen, 2017).

Piaget skiller også klart mellom lek og imitasjon (Piaget, 1962 gjengitt etter Heggstad, 1998). Leken er dominert av det Piaget kaller for assimilasjonsprosessen, en lystbetont prosess der barnet får en følelse av å mestre. Imitasjon er derimot dominert av akkomodasjonsprosessen som, ifølge Piaget, krever en ekstrem grad av tilpasning. Til sammen utgjør disse viktige prosesser i barns intellektuelle utvikling (Heggstad, 1998). En videreføring av Piagets prinsipper innen pedagogikk er at kunnskap må brukes eller prøves ut for at den skal bli levende, integrert og en varig del av oss. Dette står i stil med både Vygotsky og Deweys tanker om læring gjennom handling. På bakgrunn av dette kan man si at de handlingsfokuserede fagene som drama- og teaterfag tilbyr gode læringsstrategier som er i tråd med Piagets læringsteorier (Bjørge, Brodersen, Horn, & Husjord, 2010, s. 64).

Den amerikanske filosofen og pedagogen John Dewey (1858-1952) plasseres innenfor de konstruktivistiske læringsteoriene (Imsen, 2017). Dewey var opptatt av viktigheten av elevers engasjement, og han hevdet at en i stedet for å lære teori om noe, først skulle eksperimentere for å erfare selv, før en etterpå kobler teorien på (Imsen, 2017).

Dewey er kjent for sitatet «Learning by doing», og poenget er at læring gjennom erfaring ligger i selve uttrykket for erfaring, og at språklig kommunikasjon og refleksjon over erfaring er læringens drivkraft (Dewey, 1938 gjengitt etter Dons, 2013, s. 65). En av hjørnesteinene i hans pedagogiske byggverk er de fire naturlige instinktene: det sosiale, som gjør seg gjeldende innen kommunikasjon, skaperinstinctet, som er knyttet til leken, et utforskningsinstinkt, og et ekspressivt instinkt, som begge kommer til uttrykk gjennom kunstnerisk utfoldelse (Waagen, 2013, s. 180). Dewey mente at en pedagogikk i tråd med disse er grunnleggende for det

menneskelige behov, og dermed kan en også si at den er allmenndannende og disiplinerende (Waagen, 2013, s. 180). Overført til skole og undervisning betyr dette at elevenes utvikling og erkjennelsesmuligheter er avhengig av at de utforsker kunnskapen som et aktivt og handlende subjekt i forhold til kunnskapens objektive innhold. (Sæbø, 1998, s. 394-395).

Dewey hentet inspirasjon fra blant annet Schiller og hans tanker om spillets verdi i erkjennelsen og oppdragelse gjennom kunst. Han hadde også flere likheter med Gadamer og hans tanker om den estetiske erfaringens tilknytning til menneskets behov for rytme, fellesskap, spill og lek (Bale, 2009, s. 196-212). Også her er kan en trekke paralleller til skole, undervisning og barns naturlige behov for lek. Ifølge Dewey forenes tenkning, handling og læring i den menneskelige erfaring, og god læring innebærer en skapende prosess der elevene både er tenkende og handlende mennesker (Sæbø, 1998, s. 389).

Den amerikanske psykologen Howard Gardner (1943-) skrev i 1983 boken *Frames of Mind* der han presenterer sin teori om «de mange intelligenser» (MI). I lys av dette presenterer han åtte intelligenser; *språklig intelligens* som betyr at du er god til å lære språk, prate og skrive, og at du er poetisk og *logisk-matematisk intelligens* som betyr at du er flink til å regne og tenke logisk, og at du er ryddig og organisert. *Visuell/romlig intelligens*, som betyr at du er god til å lese kart, flink til å se for deg noe, og at du har fotografisk hukommelse, *musikalsk intelligens* som betyr at du er flink til å synge og at du er god til å spille instrumenter, og *kroppskinetisk intelligens* som betyr at du er god i idrett, sportslig, og har god kroppskontroll. Videre handler *naturalistisk intelligens* om at du liker å være i naturen og bryr seg om naturen, *sosial intelligens* om at du er flink i sosiale sammenhenger, og forstår hva andre føler og tenker, og *intrapersonlig intelligens* om at du er god i meditasjon, flink til å lese deg selv og det indre menneskelivet. Gardner var opptatt av at vi lærer på forskjellige måter, og at en derfor må bli stimulert til å lære på forskjellige måter. Her finnes en tydelig parallell til skolens fokus på metodemangfold og tilpasset opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre argumenterer han for at hvert menneske i hvert fall har en av intelligensene, men at det ikke finnes noen standard innenfor disse (Gardner, 2006). Får elevene utvikle det de er gode på vil framgangen, ifølge Gardner, skape engasjement, interesse og tro på egen kompetanse (Gardner, 1994).

### 3.1.3. Estetisk erfaring og den estetiske dimensjon

I vår samtid har den estetiske dimensjonen blitt vanlig i diskusjoner om undervisningens innhold og fagenes egenart i den pågående skoledebatten. Det estetiske omtales i læreplansammenheng oftest i forbindelse med skapende aktiviteter. Herunder menes fagene musikk, kunst og håndverk, dans og drama, det vi i dag kaller kunstfag eller estetiske fag. Den estetiske dimensjonen ble nevnt allerede i Mønsterplanen 1987, med vekt på at den burde være en integrert del av arbeidet i skolen, men uten å utdype hva dette egentlig betød. Først i forbindelse med Læreplan 97, forsøkte skolemyndighetene å avklare begrepet med at:

Departementet vil fremheve at de sansemessige, estetiske og opplevelsesmessige sider ved alle fag må løftes fram. Opplæringen må derfor sikte mot å gi elevene estetisk fostring og mulighet til å utfolde egne skapende krefter. Denne dimensjonen omfatter skapende virksomhet, refleksjon, opplevelser og uttrykk, og en bevisst holdning til kunst og estetikk (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 18 gjengitt etter Sæbø, 1998, s. 402).

Her kan en lese at den estetiske dimensjonen tolkes i tråd med kunstpedagogikkens opprinnelige tenkning der skapende virksomhet står sentralt. I tillegg blir det sanse- og opplevelsesmessige særlig trukket fram sammen med en bevisst holdning til estetikk (Sæbø, 1998, s. 402). Sæbø (1998) argumenterer for at dette gir grunnlag for å definere og forstå den estetiske dimensjonen som opplevelse, altså en skapende virksomhet med påfølgende refleksjon, og en bevisst holdning til kunst og estetikk. Dette har hun formulert til tre deler av den estetiske dimensjonen: estetisk opplevelse, estetisk erfaring/praksis og estetisk kritikk (Sæbø, 1998, s. 400-402).

Estetisk opplevelse vektlegger kvaliteten i et møte i form av en åpen, ikke forutinntatt innstilling som gjør det mulig å bli sanse- og følelsesmessig engasjert, og der alle sanser og kompetanser inngår som en del av opplevelsen i møte med et objekt eller en situasjon. Dette trenger ikke nødvendigvis å innebære en aktiv handling, opplevelsen er også mulig å erfare både som tilskuer og som deltaker. Som publikum i møte med kunst, for eksempel en teaterforestilling, er den estetiske erfaringen passiv og mottakende, og en opplevelse av kunst. Som deltaker i kunst, for eksempel dramatisk spill er den estetiske erfaringen aktiv og utøvende og inkluderer både opplevelse av, og opplevelse i, kunst som praksis (Sæbø, 1998, s. 402-409).

Estetisk erfaring vektlegger betydningen av skapende handlinger og praksis. Den skapende handlingen er erfaringer som inkluderer både tanke, følelse og handling, og den er grunnleggende for begrepsdannelsen, og dermed også for menneskets erkjennelse. Drama- og teaterfaget bærer med seg flere leker, øvelser og konvensjoner som alle kan bidra til disse tre erfaringene (Sæbø, 1998, s. 410-413).

Estetisk kritikk vektlegger det å ha en bevisst og reflektert holdning til kunst. For å utvikle en bevisst og reflektert holdning til drama og teater, må publikum være åpen for de

opplevelser og erfaringer som drama og teater kan gi, og en må ha kunnskaper og erfaringer om drama og teater (Sæbø, 1998, s. 414-417).

Sæbø legger vekt på at de tre delene kan anvendes og analyseres hver for seg, men at de forenes og når sitt høyeste potensial i den aktive, estetiske erfaringen. Hun viser eksempelet med at en teaterforestilling kan gi rike opplevelser uten at publikum deltar i spillet eller har noen bevisst holdning til teater. En bevisst holdning til teater forutsetter et minimum at en har opplevd teater og har kunnskaper om kunstarten. Den som i tillegg selv har egne erfaringer med drama og det å produsere teater, vil i Sæbøs øyne kunne ha den høyeste bevissthet fordi denne er forankret i både opplevelser, kunnskaper og erfaringer (Sæbø, 1998, s. 417).

Sæbøs teorier om den estetiske dimensjonen er helt tydelig forankret i den amerikanske filosofen og pedagogen John Deweys (1858-1952) teorier om estetisk erfaring. Han argumenterer for at kunst og estetisk erfaring bare kan forstås ut fra erfaring generelt, der erfaringen baseres på en vekselvirkning mellom menneskene og omgivelsene. Det er med andre ord ikke alle erfaringer som kan kalles estetiske. Når interaksjonen mellom mennesket og dets omgivelser bringes til et klimaks, transformeres den til deltakelse og kommunikasjon. Da er det balanse mellom det Dewey kalles for *doing*, på norsk: handling og noe vi gjør, og *undergoing*, på norsk: påvirkning og noe vi gjennomgår (Bale, 2009, s.18). Videre peker Dewey på at aktiv deltakelse i verden rundt oss er en nødvendig forutsetning for å kunne gjøre en erfaring (Bale, 2009, s. 18; Dewey, 1938 gjengitt etter Bale, 2013, s. 196-212). Hos Dewey viser begrepet estetisk erfaring til erfaring som en vurderende, sansende og nytende handling, og det som kjennetegner den estetiske erfaringen er de tre delene: følelsesmessig, praktisk og intellektuell, som sammen forbindes til en helhet (Bale, 2009, s. 18; Dewey, 1938 gjengitt etter Bale, 2013, s. 196-212). I følge Dewey blir en situasjons estetiske dimensjon og kvalitet tillagt betydning i enhver situasjon og erfaring. Han peker også på at det estetiske ikke kan avgrenses fra intellektuell erfaring, og at mennesket ikke kan respondere emosjonelt og kroppslig uten at den intellektuelle bevissthet aktivt er involvert (Dons, 2013, s. 64-65). Den estetiske fasen i erfaringen, den fasen der man gjennomgår noe, er en mottakende fase og innebærer at man gir seg hen til erfaringen. Dette er særlig sterkt knyttet til erfaringens følelsesmessige del. Her kan en trekke linjer til dramafagets kunstteoretiske fundament der det dramatiske spill er en særegen kunstpraksis hvor intellekt, følelse og handling integreres i samme aktivitet. Dette åpner opp for en holistisk erkjennelse gjennom det dialektiske samspillet mellom tanke, følelse og handling, der den skapende fantasi og det relasjonelle inkluderes i praktisk arbeid og erfaring (Dewey, 1934; Dewey, 2013 gjengitt etter Waagen, 2013, s. 180).

### **3.1.4. Performative teorier**

I boken *Dybde//læring* (2019) fremhever forfatterne Tone Pernille Østern, Thomas Dahl, Alex Strømme, Jesper Aagaard Petersen, Anna-Lena Østern og Staffan Selander en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming til dybdelæring, som et tillegg til Ludvigsen-utvalgets kognitive tilnærming til begrepet. Med sitt arbeide trekker de fram kroppslig læring, relasjonell, skapende, og affektiv læring, og kognitiv læring som en del av dybdelæring. Disse plasseres under samlebetegnelsen performativ læring, der læring forstås som en skapende prosess. Her er linjene til drama som læringsform tydelige. Forfatterne argumenterer videre for at det å skape har en dybde ved seg fordi den ikke kan skje uavhengig av det kroppslige og emosjonelle, og heller ikke uavhengig av det kognitive (Dahl & Østern, 2019, s. 53). Deres uttalelser har klare paralleller til Deweys begrep estetisk erfaring, hvor erfaring er forstått som en vurderende, sansende og nytende handling. Det som kjennetegner denne er de tre delene: følelsesmessig, praktisk og intellektuell, som sammen blir en helhet (Bale, 2009, s. 18; Bale, 2013, s. 196-212). Parallellene til Sæbøs (1998) definisjon av den estetiske dimensjonen som estetisk opplevelse, estetisk erfaring/praksis og estetisk kritikk, er unektelige (Sæbø, 1998, s. 400-402).

## **3.2. Dramapedagogiske perspektiv**

### **3.2.1. *Newcastleskolen***

Fra 1970-tallet har Nordens dramapedagogikk vært preget av nyere utviklinger i England, særlig av dramapedagogene Dorothy Heathcote og Gavin Bolton, eller *Newcastleskolen*, som de også har blitt kalt. Tradisjonens kjennetegn er fremfor alt utforskning gjennom drama, bevisst bruk av lærer-i-rolle og en klar, dramaturgisk strukturert ramme for dramaarbeid (Sæbø, 1998). Forutsetningen for at elevene skal lykkes i arbeidet, er lærerens kunstdidaktiske planlegging av dramaforløpet. Dette består gjerne av flere deler og integrerer både øvelser og ulike konvensjoner og strategier i arbeidet, og læreren kan delta i spillet i form av lærer-i-rolle. Tradisjonen er særlig opptatt av at læring må angå elevene, og utgangspunktet for arbeidet er lærestoffet som struktureres slik at det dramatiske arbeidet blir en utforskning av både det tematiske, dramatiske og mellommenneskelige lærestoffet (Sæbø, 1998). Dette stiller store krav til lærernes kompetanse, og læreren må virkelig vite hva hun vil sette fokus på, hvilke forutsetninger elevene har tematisk og dramafaglig, samt hvilke kunnskaper som skal integreres i arbeidet med mer. Tradisjonen står i dag sterkt blant norske dramapedagoger (Sæbø, 1998).

Dorothy Heathcote (1926-2011) har vært en viktig inspirasjon for dramapedagogikk både i England og Norge. Til feltet har hun tilført blant annet prosessdrama, lærer-i-rolle, rammesetting, for å nevne noe. Disse egner seg spesielt godt for å involvere elever inn i dramatisk spill, og kan forstås i sammenheng med Heathcotes krav om at man i skolen trenger å «flytte bort fra å holde på informasjon og dele den ut som veldedighet, men å heller skape situasjoner der det er viktig å spørre, utforske og hente inn den informasjonen som finnes» (O'Connor, 2013, s. 307). En helhetlig framstilling av Heathcotes arbeid er skrevet av Betty Jane Wagner. Wagner skriver at Heathcote var opptatt av elevaktivitet, utforskning og engasjement i undervisningen, og at et av hennes hovedsynspunkt er at læring virkelig må gripe tak i elevene på innsiden, gi ny innsikt og endre deres holdninger. Hun mente at drama fungerer best for å oppnå denne formen for læring (Wagner, 1999).

Heathcotes teorier har blitt ført videre av mange, og hun er dermed en del av en virkningshistorie som stadig flere fører videre. I Norge har blant annet Stig Eriksson studert Heathcotes arbeid, og i doktoravhandlingen *Distancing at Close Range. Investigating the Significance of 'Distancing' in Drama Education* (2009), utfører Eriksson en studie som tar for seg distansering både i et historisk- og samtidsperspektiv. Særlig fokus vies bruken av distansering i det dramapedagogiske arbeidet som Bertolt Brecht (1898-1956) og Dorothy Heathcote (1926-2011) representerer. Eksemplene tatt i bruk hentes fra Brechts lærestykketeori, lærestykket *Die Maßnahme* (1929-30) og Heathcotes dramapedagogikk ved prosessdramaet *Teaching Political Awareness through Drama* (1981-82). Studien tar for seg utvalgte berøringspunkter mellom Brechts og Heathcotes bruk av distansering (Eriksson, 2009).

Det er én vesentlig forskjell mellom Bolton og Heathcote, og det er at Bolton i større grad legger vekt på å avklare begreper og innhold i drama, og at han i større grad søker en bevisst begrunnelse i barns rolleleker. Flere leketeoretikere gir leken ulike betydninger: sosiale, emosjonelle, kognitive, språklige og estetiske. Bolton velger i første omgang den kognitive betydningen når han etablerer et ståsted for «drama for forståelse». Han bruker referanser knyttet til både Vygotsky og Piaget. I leken strekker barnet seg utover det umiddelbart gitte. Det lar «virkelighetens grunnleggende kategorier passere dets opplevelsesverden» på en slik måte at det skaffer seg begreper, og derfra mening (Braanaas, 2008, s. 256-268).

Boltons viktigste mål for drama er at det skal føre elevene inn i et dypere forhold til verdinormene enn det som er vanlig i skolen. For å oppnå denne effekten benytter Bolton seg av den samme metodikken som Heathcote. Han bearbeider forutsetningene, den kollektive enigheten gjennom øvelser, og han øker spillets estetiske betydning gjennom innføring av teaterelementer som kontrast, spenning, symboler og ritualer (Braanaas, 2008, s. 256-268).

### 3.2.2. Norske bidrag

I Norge og i vår samtid er det flere dramapedagoger som kan trekkes fram som betydelige bidragsyttere til det dramapedagogiske feltet. Blant disse finner en Nils Braanaas, Kari Mjaaland Heggstad, Tor-Helge Allern, Aud Berggraf Sæbø og Stig A. Eriksson, med flere. Derfor har det vært helt naturlig for meg å søke til disse i mitt masterarbeid, både med tanke på oppgavens teorigrunnlag og med tanke på eget feltarbeid med intervju, utprøving av dramaforløp og i skrivingen av det nye ressursheftet. Særlig relevant har det vært å snakke med to av de mange som har bidratt til forskning på drama i undervisningen, på dramaforløp, og til det opprinnelige veiledningsheftet, *Veiledning til Mønsterplan for grunnskolen 1987- et veiledningshefte for drama i grunnskolen*. Følgelig falt valget på Aud Berggraf Sæbø og Stig A. Eriksson. Fra begges lange og godt dokumenterte forskningsbakgrunn, kan det trekkes flere paralleller til både til Heathcote og Bolton som foregangspersoner, men også til en videreføring av deres dramapedagogikk og arbeid med prosessdrama og dramaforløp. Dette gjenspeiles både i form av yrke og arbeidsfelt, men også i form av en rekke lærebøker og forskningsartikler. Særlig verdt å trekke fram er begges bidrag til det gamle veiledningsheftet, *Veiledning til Mønsterplan for grunnskolen 1987- et veiledningshefte for drama i grunnskolen* (Grunnskolerådet, 1988), Erikssons doktorgradsavhandling *Distancing at Close Range. Investigating the Significance of 'Distancing' in Drama Education* (2009), og Sæbøs lærebøker *Drama- et kunstfag* (1998) og *Drama som læringsform* (2016).

### 3.3. Utdanningspolitiske perspektiv

I dag finnes det flere studier som dokumenterer arbeidet og effekten med kunst- og kulturfag i skolen (Bamford, 2006; Bamford, 2011b; Bamford, 2013; DICE consortium, 2010). Jeg velger å starte reisen med Mønsterplan 87 (M87) og *Veiledning til Mønsterplan for grunnskolen 1987- et veiledningshefte for drama i grunnskolen*, nettopp fordi denne er mye av inspirasjonen til masterarbeidets praktiske del, det nye ressursheftet, og utgangspunktet for undersøkelsen min.

Allerede i 1987 ble det laget et veiledningshefte knyttet opp mot Mønsterplan 87, et hefte som helt konkret veiledet lærere som ønsket å bruke drama i undervisningen. Heftet inneholdt grunnleggende metoder og dramaformer, eksempler på dramaforløp, formål og mål med undervisningen, planlegging og strukturering, hjelpemidler, lokalt læreplanarbeid og annen teori til veiledning for lærere (Grunnskolerådet, 1988). Newcastle-tradisjonen fikk til dels gjennomslag i M87, og det er denne tradisjonen som er grunnlaget for veiledningsheftet i drama. I den nye læreplanen som kom i 97 (L97), er denne retningen derimot ivaretatt i

målformuleringer som omfatter utforskning gjennom drama (Sæbø, 1998). I L97 kan en tydeligst knytte dramafagets potensiale til læreplanens generelle del. Den vektlegger at opplæringen skal inspirere elevene til å være aktive og skapende, slik at elevene utvikler evnen til å lære, fungere, og være sammen. Videre skal det legges til rette for et vekslende samspill mellom lek og andre utviklende aktiviteter, utvikling av sosiale evner og evnen til å utvide og utdype sosiale relasjoner (Sæbø, 1998).

I planen kommer det også fram at elevene skal få utvikle fantasi, evne til kritisk tenkning og problemløsning, og få erfaring med å ta valg og å handle ansvarsbevisst. Den generelle delen av læreplanen vektlegger helheten, sammenhengen og kontinuiteten i hele utdanningsverket og konkretiserer din tenkning i ulike sider ved det hele mennesket. Det hele mennesket kommer til uttrykk gjennom områdene: *det meningssøkende menneske, det skapende menneske, det arbeidende menneske, det allmenndannende menneske, det samarbeidende menneske, det miljøbevisste menneske og det integrerte menneske* (Sæbø, 1998). I sin bok *Drama - et kunstfag* argumenterer Aud Berggraf Sæbø (1998) for at dramafaget samsvarer med alle disse sidene av mennesket. Videre trekker hun for eksempel fram at dramafaget kan ivareta og utvikle det meningssøkende mennesket fordi dramafagets metoder tar utgangspunkt i og bygger på elevenes egne aktive utforskning av lærestoff. Og innenfor det skapende menneske viser hun til at dramafaget kan ivareta praktisk virke og læring gjennom erfaring. Der er nettopp elevene selv med sin egen kropp og stemme som uttrykksmiddel, som gjennom den aktive identifiseringen med tenkte roller og situasjoner lærer gjennom opplevelse og erfaring. Og videre argumenterer hun for hvordan dramafaget favner over alle områdene ved det integrerte mennesket (Sæbø, 1998 s. 74-75).

Sæbø utførte i 2003 en vurdering av dramafaget i L97. Her kommer det fram at drama ikke fikk egen fagstatus ved innføring av L97, men at det som fagområde ble integrert i andre fag, først og fremst norsk. Prinsippet om endring gjennom målstyring førte dermed til at også dramafaglige mål og hovedmoment for undervisningen ble ivaretatt i den formelle læreplanen. Sæbø analyse av drama i L97 viser at drama har fått en omfattende plassering som fagområde i norsk, engelsk og musikk, dersom en regner sammenliknet med antall hovedmoment som drama er integrert i (Sæbø, 2003, s.94). Likevel peker hun også på at både lærere og elever utsettes for et hardt press gjennom stadig forverrede arbeidsvilkår, et økende krav til effektivitet og nedprioritering av spesialpedagogiske tiltak til tross for store utfordringer ved integrering av innvandrere eller elever med store tilpasningsvansker. Følgelig ser man tendenser til at drama som fag og metode nedprioriteres for «enklere» arbeidsformer, noe som igjen bidrar til at elevene ikke blir skapende og aktive i forhold til lærestoffet, de mister interessen og begynner



å kjede seg (Sæbø, 1998). Videre peker hun også på at norsk skole har en lang tradisjon for, til tross for læreplanens krav om at elevene skal oppleve varierte arbeidsformer, at det er opp til læreren å avgjøre hvilke arbeidsformer som skal brukes, og at læreplanene i lang tid har motstridende i sin kommunikasjon på dette punktet. Som et resultat av dette feiltolker mange lærere dette og tror de kan velge *om* de vil bruke de ulike arbeidsformene, mens planen egentlig gir dem frihet til å velge *når* de vil bruke dem (Sæbø, 1998 s. 77).

Kunnskapsløftet fra 2006 (L06) hadde som mål at enhver skole skal gi individet kunnskap, ikke bare på det faglige plan, men også på den menneskelige plan. Dette ved å tilfredsstille det meningsøkende mennesket, det skapende mennesket, det arbeidende mennesket, det samarbeidende mennesket, det miljøbevisste mennesket og det integrerte mennesket (Kunnskapsdepartementet, 2015, Kunnskapsdepartementet, 2016). Her ser man en videreføring av læreplanens generelle del fra L97, og igjen kan man, basert på Sæbøs argumenter og undersøkelser, vise til hvordan dramafaget kan bidra stort til læreplanens generelle del (Sæbø, 1998). Noen år etter denne læreplanen ble tatt i bruk ble det imidlertid skrevet en rapport som undersøkte behandlingen av kunstfagene i skolen. Rapporten *Arts and Cultural Education in Norway* (Bamford, 2011b) ble skrevet av professor Anne Bamford på bestilling av Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen (KKS). Rapporten er en del av senterets arbeid med Kunnskapsdepartementets strategiplan *Skapende læring* (Kunnskapsdepartementet, 2007). I rapporten kom det fram at det de siste ti årene har blitt en fornyet interesse for kunst og kultur i Norge, men allikevel peker rapporten mot en økt vekt på, og et økt timeantall til «basisfagene», altså norsk, matematikk og engelsk, noe som igjen har ført til redusert vekt på de estetiske fagene (Bamford, 2013).

Stortingsmeldingen *På rett vei*, som kom i 2012-2013, viser at Kunnskapsdepartementet vedgår at satsingen på estetiske fag i skolen har vært for dårlig (Kunnskapsdepartementet, 2013). Meldingen bar preg av at departementet ønsket å sette i gang en rekke tiltak for å rette opp dette. Blant disse var en gjeninnføring av valgfag på ungdomstrinnet, der de estetiske fagene skulle inkluderes i alle valgfag. I tillegg ble det opprettet et eget dramafaglig valgfag; «Sal og scene». Man kan også se spor fra Anne Bamford forskning når stortingsmeldingen oppfordrer skolene og skoleeierne til å ta på alvor de utfordringene som er knyttet til de estetiske fagene. Ikke bare gjennom opplæring i estetiske fag, men også gjennom metodekunnskap fra estetiske fag til bruk i andre fag (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Det internasjonale forskningsprosjektet *DICE (Drama Improves Lisbon Key Competences in Education)* (2010) er et prosjekt som har foregått i to år, i 12 land og med ca. 5000 unge i alderen 13- 16 år. Intensjonen med prosjektet er å forske på drama og teater som

verktøy, blant annet i relasjon til læringsstrategier, kulturell uttrykksevne, kommunikasjon på morsmålet, interkulturelle og sosiale kompetanser, og entreprenørskap (DICE Consortium, 2010; Waagen, 2013, s. 182-185). Forskningen viste at ungdom som systematisk fikk teater- og dramaopplæring gjorde det bedre på en rekke områder enn de som ikke fikk denne opplæringen. Elevene ble blant annet tryggere innen lesing og kommunikasjon, de viste større empatisk evne, taklet stress bedre og ble flinkere i problemløsning. Elevene som deltok i *DICE*-forskningen ble også mye mer aktive i å uttrykke sin egen mening, de ble mer tolerante overfor minoriteter. De har altså fått utviklet en større interkulturell forståelse (DICE Consortium, 2010; Waagen, 2013, s. 182-185). Denne formen for læring kan gå bort fra presset som kommer med å konkurrere mot hverandre i jaget etter å få best mulig karakter, til å faktisk samarbeide med hverandre og gjennom det oppdage at «to hoder tenker bedre enn ett» (O'Toole, 1977, s. 56-86).

Ludvigsen-utvalget ble nedsatt av Kunnskapsdepartementet for å vurdere i hvilken grad skolen dekker de kompetanser elever vil trenge i fremtiden. Det finnes i tillegg en rekke internasjonale prosjekter som vurderer hvilke kompetanser det vil være behov for i fremtidens samfunns- og arbeidsliv. Disse prosjektene går ofte under betegnelsen ”21st century skills og «Key competences”. Noen av prosjektene presenterer åtte kompetanser som verdifulle for fremtiden, men jeg velger å støtte meg til de 10 kompetansene utvalget i NOU 2014: *7 Elevenes læring i fremtidens skole— Et kunnskapsgrunnlag*, presenterer. Disse er: *fagkompetanse, IKT-kompetanse, kommunikasjon og samarbeid, kreativitet og kommunikasjon, kritisk tenkning og problemløsning, metakognisjon og å lære å lære, personlig og sosialt ansvar – etisk og emosjonell bevissthet, kulturell bevissthet og kompetanse, liv og karriere/ jobbkompetanse, borgerskap- lokalt og globalt* (NOU, 2014:7, s. 116).

Utredningen *Fremtidens skole* setter opp det at elevene engasjeres aktivt i egen læring og forstår egne læreprosesser som første og grunnleggende forutsetning for undervisning som fremmer læring (NOU, 2015:8, s. 74). Sæbø (2009) argumenterer derimot for at det i hennes forskningsprosjekter har kommet fram at det er skolens tradisjonelle teorifag som er hovedproblemet, og at dette problemet bare blir større jo eldre elevene blir. Videre argumenterer hun for at løsninger derfor må knyttes til måten det undervises på i teorifagene (Sæbø, 2009, s. 159). I Ludvigsen-utvalgets utredning fremhever utvalget blant annet at:

Kommunikasjon og samhandling er helt sentrale kompetanser i et komplekst, mangfoldig og globalisert samfunn, samt i et produktivt arbeidsliv / ... / Samhandlingskompetanse fremtrer som spesielt viktig både i lys av det flerkulturelle samfunnet, globalisering og et internasjonalt arbeidsliv. Fremtidens arbeidsliv vil i stor grad innebære oppgaver som flere må løse i fellesskap (NOU, 2015:8, s. 27-30).

Alt dette er grunnleggende kvaliteter som drama og teater gir trening i å utvikle. I 2017 ga Kunnskapsdepartementet ut en ny generell del av læreplanen, nå med navnet *Overordnet del- verdier og prinsipper* (2017). Der kan man blant annet lese at:

/ ... / Barn og unge er nysgjerrige og vil oppdage og skape / ... / Samfunnet utvikles av mennesker med skapende og kreative evner til å finne løsninger. Elevene skal motiveres til å skape og til å vise engasjement og utforskertrang / ... / Elever som lærer om skapende områder som forskning, kultur, kunst og entreprenørskap, utvikler evnen til å bruke kunnskaper og ferdigheter for å gi stemme til erfaringer, finne svar på spørsmål og løse problemer. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7).

Videre kan vi lese at: «Skolen skal være et inspirerende sted for læring og utvikling. Varierte læringsaktiviteter og ressurser er viktig for å skape og opprettholde interesse, engasjement og læringsglede.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Den overordnede delen legger fram føringer for estetiske, utforskende og engasjerende prinsipper for norsk grunnskole og lærerutdanning. Drama som læringsform kan her være med på å bidra til å nå disse målene, da drama tilbyr leker, øvelser og metoder som kan brukes i de aller fleste fag.

Høsten 2017 ble lærerutdanningene gjort om til femårige masterutdanninger. I lys av dette utførte Drama- og teaterpedagogene (DTP) aksjonen *Mye på spill- drama som læringsform får det til* ved alle landets lærerutdanninger den 26. april 2017, der en dramapedagog overtok undervisningen i én time for å vise studentene hvordan drama kan skape elevaktiv læring i alle fag (Strand, udatert). Hensikten var å sette søkelyset på at «metodefrihet» også må innebære en «metodekunnskap». Igjen pekte drama- og teaterpedagogene på det Sæbø allerede for flere år siden hadde skrevet om (Sæbø, 1998).

En ny kartlegging gjort av DTP viser at rundt 60 % av lærerutdanningene tilbyr 0-15 timer obligatorisk dramaundervisning, mens de som har mest tilbyr 70-90 timer i løpet av utdanningen. Lærerutdanningene har et krav om å gi opplæring i estetiske læreprosesser, men det er ikke tallfestet hvor mye det skal være. Dette betyr store forskjeller for lærerutdanningene rundt omkring i landet. DTP aksjonerte derfor for at alle grunnskolelærerutdanninger skal gjeninnføre drama som læringsform som obligatorisk emneplanfestet undervisning på minimum 30 timer (Drama- og teaterpedagogene, 2017).

Regjeringen vil på nytt heve læreres kompetanse i, og statusen til, de praktiske og estetiske fagene, fagområdene og arbeidsformene i barnehage, skole og lærerutdanning. Derfor utga de strategien *Skaperglede, engasjement og utforskertrang: Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning* (2019). Denne har som mål å styrke de praktiske og estetiske fagene i skolen, det praktiske og estetiske innholdet i barnehagen og skolen, den praktiske og estetiske kompetansen og profesjonsfellesskapet i barnehagen og skolen, og å bedre rekruttering av lærere med praktisk og estetisk fagkompetanse (Kunnskapsdepartementet,

2019). Ressurshftet, altså masterarbeidets praktiske del, kan fungere som et verktøy for å nå målene.

Historisk sett ender vi på Fagfornyelsen som trer i kraft høsten 2020. Denne handler om at alle læreplanene har blitt fornyet med mål om å gjøre de mer relevante for fremtiden. Samfunnet og arbeidslivet endrer seg med ny teknologi, ny kunnskap og nye utfordringer, og dermed trenger samfunnet barn og unge som reflekterer, er kritiske, utforskende og kreative. I tillegg skal det fokuseres mer på dybdelæring og tydeligere prioriteringer, og derfor har den nye læreplanen betraktelig færre læreplanmål enn den forrige. Det skal også bli en bedre sammenheng i og mellom fagene, og de forskjellige delene av læreplanverket skal henge bedre sammen. Nytt av den nye læreplanen er at tre tverrfaglige tema skal prioriteres i alle fag. Disse er «demokrati og medborgerskap», «bærekraftig utvikling», og «folkehelse og livsmestring». Arbeidet med læreplanene bygger på Stortingsmelding nr. 28: *Fag- Fordypning- Forståelse- En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Det er flere som snakker om en ny versjon av *Veiledning til mønsterplan for grunnskolen 1987- Drama*, og både Drama- og teaterpedagogene og Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen er i gang med arbeidet. Ønsket er en ny og oppdatert versjon av veiledning til M87, men nå knyttet til Fagfornyelsen og et hefte også i digital form. Jeg har i skrivende stund vært i samtale med Drama- og teaterpedagogene, der vi nå snakker om et samarbeid. Jeg har blitt invitert til å sitte i deres prosjektgruppe for utarbeiding av et nytt ressurshefte, og vi diskuterer også muligheten for å bygge videre på masterarbeidet jeg nå gjennomfører.

### **3.4. Fagfornyelsen**

Fagfornyelsen danner kjernen for min empiri og som følger av dette også min analyse. Derfor vil jeg, i teorien, kun gi et kort riss her. En videre analyse finner leseren i diskusjonen.

Fornyelsen av læreplanene baseres på Meld.St. 28 (2015-2016) *Fag- Fordypning- Forståelse- En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Den nye overordnede delen av læreplanverket kom allerede i 2017, som en erstatning for læreplanens generelle del. Denne beskriver hvilke verdier og prinsipper grunnopplæringen skal bygge på. Verdiene fra formålsparagrafen beskrives i overordnet del, og denne skal prege både skolens praksis og det elevene skal lære. Disse skal bidra til et verdiløft av læreplanene (Kunnskapsdepartementet, 2017 s. 1-3; Kunnskapsdepartementet, 2019). I Meld.St. 28 (2015-2016) *Fag- Fordypning- Forståelse- En*

*fornyelse av Kunnskapsløftet* presenteres en modell som viser hvilken plass temaer og fokusområder skal ha i skolens arbeid (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 17; Kunnskapsdepartementet, 2016 s. 47). Modellen finner leseren under:



Figur 3 Grunnskolens fag og fagområder

I modellen kan en se at *Opplæringsloven* er kjernen i alt som skal gjøres i skolen. Videre danner verdigrunnlaget den innerste sirkelen. Deretter kommer de tre tverrfaglige temaene. Utenfor der kommer de grunnleggende ferdighetene, og fagene kommer aller ytterst. Modellen kan tenkes som et helt «kakestykke», der en i undervisningen har ansvar for hele kaken. Skal en for eksempel undervise i engelsk, er målet både å formidle det rent engelskfaglige, men også å bistå elevene så de tilegner seg de grunnleggende ferdighetene. Samtidig skal en inkludere de tverrfaglige temaene og passe på at en følger opplæringens verdigrunnlag og *Opplæringsloven* (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 18).

## 4.0. Diskusjon

Jeg vil nå diskutere på hvilken måte drama som læringsform kan anvendes i 1.-7.trinn for å styrke elevenes dybdeforståelse av de tre tverrfaglige temaene; «folkehelse og livsmestring», «demokrati og medborgerskap» og «bærekraftig utvikling» i Fagfornyelsen. Jeg har i mitt masterarbeid både prøvd ut ulike dramakonvensjoner på grunnskoler i Oslo, og reflektert over erfaringene fra klasserommene gjennom å forsøke å utvikle et dramapedagogisk ressurshefte for grunnskolelærere. Videre har jeg utført både dokumentanalyse og diskursanalyse av Fagfornyelsen. Jeg har også intervjuet pedagoger og dramapionérer, samt utført en brukerundersøkelse blant pedagoger som har lest det foreløpige ressursheftet, som har vært under stadig utvikling. Dataene dette diskusjonskapittelet omhandler er derfor sammensatt og vil belyses med hjelp av teori om læring, dramapedagogikk og utdanningspolitikk.

Diskusjonen av drama som læringsform anvendt for å bidra til dybdelæring av de tverrfaglige temaene i Fagfornyelsen, er strukturert i følgende tema: 4.1. Dybdelæring og 4.2. De tre tverrfaglige temaene.

### 4.1. Dybdelæring

I diskusjonen vil jeg først analysere begrepet ‘dybdelæring’ som resultat av dokumentanalysen jeg har foretatt av Fagfornyelsen. Dernest bringer jeg inn fortellinger fra skolehverdagen og lærerens egne erfaringer med dybdelæring. Dokumentanalysen og diskursanalysen av hele prosessen med Fagfornyelsen viser tydelig hvordan begrepet dybdelæring raskt fikk innpass i den norske skolen etter at det ble lansert av Ludvigsenutvalget. Deres utredninger (NOU 2014:7 og NOU 2015:8) la grunnlaget for videreføring av Kunnskapsløftet med Meld. St. 28 (2015-2016) *Fag-Fordypning-Forståelse- En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Utvalgets arbeid, der de introduserte begrepet dybdelæring, har fått gjennomslag i Norge både i styringsdokumenter og faglige diskurser om skolen (Dahl & Østern, 2019, 39). I utredningene konkluderes det med en mangel på dybdelæring i norsk skole. Denne konklusjonen fikk store konsekvenser for læreplanrevideringene som resulterte i Fagfornyelsen med sin overordnede del og nye læreplaner i alle fag. En av endringene i læreplanene var å kutte ned på *antall læreplanmål* for å bedre kunne tilrettelegge for dybdelæring. I tillegg jobbet læreplangruppene med en større og bedre sammenheng i og mellom fag, og mellom de ulike delene i Fagfornyelsen; opplæringens verdigrunnlag, de tverrfaglige temaene, grunnleggende ferdigheter og de ulike læreplanene for hvert enkelt fag. Her er «større og bedre sammenheng» forstått som en bearbeiding av og en fornyelse av det de kunne finne i de tidligere læreplanene (R97, L06).

I Fagfornyelsen kan en ikke lese at det legges veldig mange føringer på hvordan lærerne skal ta fatt på Fagfornyelsen og de nye læreplanene, og heller ikke hva som ligger i begrepet dybdelæring. Det jeg derimot finner knyttet til dette er en side med Utdanningsdirektoratets definisjon på dybdelæring og en video som viser til de ulike elementene i begrepet.

Utdanningsdirektoratet (2019) understreker viktigheten av dybdelæring i Fagfornyelsen, og på deres nettside kan en lese at: “/ ... / dybdelæring er å lære noe så godt at du forstår sammenhenger og kan bruke det du har lært i nye situasjoner. Dybdelæring er altså mer enn faglig fordypning.” (Utdanningsdirektoratet, 2019). Ergo er ikke dybdelæring bare forstått som noe en lærer i dybden, det handler derimot at elevene skal lære å se *sammenhenger* og en *helhet* i det de lærer. Dette innebærer at fagstoffet som skal læres må knyttes til fagenes kjerneelementer. Det innebærer i tillegg at fagkunnskapen bør kobles til elevenes forståelseshorisont, altså deres tidligere kunnskaper og erfaringer. Dette er helt sentralt fordi vi alltid forstår ny informasjon i lys av det vi kan fra før (Gilje, Landfald, & Ludvigsen, 2018).

Videre defineres dybdelæring som:

Det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre.  
(Utdanningsdirektoratet, 2019).

Her er det verdt å trekke fram at dybdelæring handler om tid og progresjon, og som også tidligere nevnt om sammenhenger og overføringsverdi. Av dette kan en lese at den forståelsen elevene tilegner seg, ikke skal være stykkevis og delt, men at den skal være sammenhengende og varig. I tillegg kan en helt tydelig se at Udir (2019) trekker fram refleksjon over egen læring og dens overføringsverdi som et viktig aspekt ved dybdelæring. Ifølge Dahl & Østern (2019), kan det se ut som at Udirs (2019) beskrivelser av dybdelæring har tydelige paralleller til R. Keith Sawyer (2006). Han hevder at dybdelæring innebærer at «/ ... / elever reflekterer over sin egen forståelse og sin egen læringsprosess», der han som en motsetning trekker fram overflatelæring som betyr at «/ ... / elever memorerer uten å reflektere over formålet eller over egne læringsstrategier» (Sawyer, 2006, s. 36; Dahl & Østern, 2019, s. 45). Med bakgrunn i Sawyer (2006) kan en lese at *dybdelæring* kontrasteres med *overflatelæring*, noe som er i tråd med den kognitivistiske dybdelæringsforskningen (Dahl & Østern, 2019, s. 45). Slik jeg ser det viser også Udirs (2019) beskrivelse av dybdelæring til hovedforskjellen mellom dybdelæring og overflatelæring når de trekker fram *refleksjon* og overføringsverdien fra en situasjon til en annen, som en viktig del av dybdelæringen.

I Utdanningsdirektoratets video (2018) om dybdelæring fremkommer det blant annet at:

Overordnet del beskriver hvilke verdier og prinsipper som grunnopplæringen skal bygge på. Opplæringens verdigrunnlag skal prege dybdelæringsprosesser, slik at en utvikler gode holdninger og

dømmekraft, samt evne til refleksjon og kritisk tenkning, og til å foreta etiske vurderinger. (Utdanningsdirektoratet, 2018, 01:04).

Her poengteres viktigheten av opplæringens verdigrunnlag i dybdelæringsprosesser, og at det dermed ikke bare handler om læreplanmål knyttet til hvert enkelt fag.

En nærmere kikk på de ulike elementene i definisjonen viser oss at «å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse, handler om at elever og lærlinger må få tid til å jobbe med lærestoffet.» (Utdanningsdirektoratet, 2018, 01:25). Også her trekkes tidsaspektet og progresjonen inn som viktige aspekter i definisjonen. I videoen kan en også høre at:

Ved å reflektere over egen og andres læring, kan en litt etter litt utvikle bevissthet om egen læringsprosess. Elever og lærlinger som lærer å formulere spørsmål, søke svar og uttrykke forståelse på ulike måter, vil gradvis kunne ta en mer aktiv rolle i egen læring (Utdanningsdirektoratet, 2018, 02:10).

Av dette kan en se viktigheten av elevenes bevissthet og aktive deltakelse i forhold til egen læring som viktige aspekter ved dybdelæringsprosesser. Helt til slutt i videoen kan en høre at:

Å øve på å bruke det en har lært i ukjente situasjoner, handler om å trene på å se relevans og sammenhenger, og også om å tenke nytt og være kreativ. I fremtiden vil en i enda større grad trenge gode redskaper for å overføre det en har lært i en sammenheng, til å løse oppgaver i nye situasjoner. Og til å finne kreative løsninger på oppgaver en ikke vet svaret på. Vi må lære oss å samarbeide for å løse oppgavene vi står overfor. Klimautfordringer og teknologi er eksempler på områder som krever både samarbeid og nytenkning. / ... / For å få til det må opplæringen gi rom for undring og rom til å utforske, være kreativ og nysgjerrig (Utdanningsdirektoratet, 2018, 02:33).

Her trekkes viktigheten av kreativitet, problemløsning, undring og utforskning, og overførbarhet fram som viktige redskaper for dybdelæring og for en framtidsrettet læring (Utdanningsdirektoratet, 2018). En kan trygt si at dybdelæring inneholder en rekke elementer, både i form av kunnskapsområder, ferdighetsområder og holdningsområder. I tillegg vises det til klare linjer mellom de ulike delene av grunnskolens temaer, fag og fagområder, som tidligere vist gjennom modellen hentet fra Meld.St. 28 (2015-2016) *Fag- Fordypning- Forståelse- En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 17; Kunnskapsdepartementet, 2016 s. 47).

#### **4.1.1. Kognitivt læringsperspektiv**

Gjennom dokumentanalysen jeg foretok framkom det at dybdelæring i de statlige føringene (Udir/NoU) i stor grad hviler på kognitiv læringsteori, der det i liten grad trekkes inn teorier om kroppslig læring, relasjonell læring eller forståelse av dypere læringsprosesser slik det er forsket på i musikk-, dans-, drama-, billedkunst- og idrettspedagogikk. Dette er særdeles viktige fag- og forskningsfelt med stor relevans for kunnskapsgrunnlaget for norsk grunnskole (f.eks. Anttila 2013, Damasio 2000; Engelsrud 2006; LeDoux 1996; O'Flynn, Pryor og Gray 2013; Sheets-Johnstone 2009; Thompson 2007 gjengitt etter Dahl & Østern, s. 44).



Dybdeløring, sett i lys av et kognitivt perspektiv, legger særlig vekt på fagenes kjerneelementer og elevenes forkunnskaper, og er opptatt av hvordan elevene tilegner seg mer robuste kunnskapsstrukturer i fagene (Gilje, Landfald, & Ludvigsen, 2018). Gjennom dokumentanalysen min finner jeg at en i Fagfornyelsen ser henvisninger til dette når det for eksempel i kapittel 2.4 *Å lære å lære* indirekte vises til kompetanser som metakognisjon og selvregulering i sitatet: «ved å reflektere over egen og andres læring kan elever litt etter litt utvikle bevissthet om egne læringsprosesser.». Et annet eksempel å trekke fram er at: «Dypere innsikt utvikles når elevene ser sammenhenger mellom kunnskapsområder, og når de behersker et mangfold av strategier for å tilegne seg, dele og forholde seg kritisk til kunnskap» (Kunnskapsdirektoratet, 2017, s. 11-12).

Styrken med et kognitivt perspektiv er fokuset på hvilket innhold som læres, hvordan læring skjer og hvordan læring overføres til nye kontekster (Ohlsson, 2011; Gilje, Landfald, & Ludvigsen, 2018). I dokumentanalysen kom jeg fram til at begreper som metakognisjon og selvregulering står sterkt både i NOU, 2014:7 og NOU, 2015:8, og at begge er i hovedsak inspirert av kognitiv læringsteori. Metakognisjon beskriver kompetanser i det å være bevisst, kritisk og reflektert rundt sin egen tilegnelse av kunnskap og ferdigheter (NOU, 2014:7, s. 11; NOU, 2015: 8, s. 27). Selvregulering innebærer derimot en kompetanse i å overvåke selve læringsprosessen. Dette er knyttet til det å kunne holde på konsentrasjon over en lengre periode, målbevissthet og å unngå irrelevante forstyrrelser i arbeidet mot en dypere faglig forståelse (NOU, 2014:7, s. 11; Gilje, Landfald, & Ludvigsen, 2018). Mens et kognitivt perspektiv på dybdeløring fokuserer på *hvordan individet tilegner seg og bygger egen kunnskap*, legger et sosiokulturelt perspektiv vekt på en mer nyansert forståelse ved at dybdeløring skjer *gjennom deltakelse i klasserommet*.

#### **4.1.2. Sosiokulturelt læringsperspektiv**

Et sosiokulturelt perspektiv på læring beskriver læring som prosesser og produkter der vi må se kognisjon og sosial samhandling i sammenheng (Ludvigsen, 2012; Rasmussen & Ludvigsen, 2010; Gilje, Landfald, & Ludvigsen, 2018). Gjennom dokumentanalysen finner jeg at det deltakende aspektet ved læring blant annet uttrykkes i Fagfornyelsens kapittel 2. *Prinsipper for læring, utvikling og dannning*, der det fremkommer at «Elevene dannes i møte med andre og gjennom fysisk og estetisk utfoldelse som fremmer bevegelsesglede og mestring.». I tillegg fremkommer det i kapittel 2.1 *Sosial læring og utvikling* at: «Elevenes identitet og selvilde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre.» (Kunnskapsdirektoratet, 2017, s. 8-9).

Styrken ved et sosiokulturelt perspektiv på læring er at det kobler sammen elevenes individuelle kognitive utvikling med det sosiale samspillet som læreren tilrettelegger for. Læring handler dermed ikke ene og alene om endringer i kognitive funksjoner hos eleven, men også om endringer i samhandling mellom lærer, og elever og elevene seg imellom. Sett i lys av dette kan en argumentere for at læring også skjer gjennom klasserommets dialoger om faglig kunnskap (Gilje, Landfald, & Ludvigsen, 2018). Dybdelæring, i et sosiokulturelt perspektiv, er dermed avhengig av elevenes orientering, faglige forkunnskaper, produktive og refleksive dialoger, og forståelse av de kunnskapsområder de arbeider med (Mercer & Littleton, 2007; Gilje, Landfald, & Ludvigsen, 2018).

#### **4.1.3. Performativt læringsperspektiv- en alternativ tilnærming til dybdelæring?**

Flere av lærerne jeg intervjuet trakk fram drama som læringsform som et viktig bidrag til dybdelæring, nettopp fordi en i drama både lærer gjennom å føle, handle, utforske og skape, i tillegg til undervisningens andre tilnærminger. Gjennom bruk av drama som læringsform har elevene, i tillegg til en kognitiv tilnærming, nettopp en kroppslig, relasjonell, utforskende og skapende, og affektiv tilnærming til læring. Dermed kan en argumentere for at en gjennom å bruke drama som læringsform tilrettelegger for performative læringsprosesser og dybdelæring. Læringsprosesser som å gjøre, bevege, sanse, tenke, relatere, samhandle, uttrykke, skape og agere, står her sentralt (Østern, Selander og Østern, 2019, s. 57-59). Dette er i tråd jamfør Deweys tanker om at tenkning, handling og læring forenes i den menneskelige erfaring, og at god læring innebærer en skapende prosess der elevene både er tenkende og handlende mennesker (Sæbø, 1998, s. 389). Videre kan det knyttes til Sæbøs (1998) definisjon og forståelse av den estetiske dimensjonen som opplevelse, skapende virksomhet og refleksjon, og som en bevisst holdning til kunst og estetikk. Disse har hun formulert til tre deler av den estetiske dimensjonen: estetisk opplevelse, estetisk erfaring/praksis og estetisk kritikk (Sæbø, 1998, s. 400-402). Dette kan være med på å argumentere for at de tre delene i den estetiske dimensjonen også viser til en bredde av ulike perspektiv, og dermed også en dybdeforståelse av hvordan den estetiske dimensjonen kan brukes i undervisning.

Gjennom utprøvingen av dramaforløpene leseren finner i ressursheftet, erfarte jeg at disse tilrettelegger for performative læringsprosesser samtidig som de bidrar til dybdelæring i de tre tverrfaglige temaene «demokrati og medborgerskap», «folkehelse og livsmestring» og «bærekraftig utvikling». Dette kan eksemplifiseres ved at elever i dramaforløpet *Venner lærer* om temaet ved å ta i bruk en kognitiv tilnærming i tillegg til en kroppslig, relasjonell,

utforskende skapende og affektiv tilnærming til læringen. Ikke bare får elevene reflektert over hva som for eksempel er et godt og et dårlig vennskap, de får også føle det på kroppen. I tillegg får de uttrykt seg gjennom å kroppsliggjøre ulike følelser og situasjoner, samtidig som de samarbeider, er utforskende og skapende i læringsprosessen med å undersøke temaet (se ressursheftet/vedlegg 1 s. 33-36). Lignende prosesser finner en også i de andre dramaforløpene i heftet, men da gjennom bruk av andre dramaaktiviteter og knyttet til andre tema. Rammene med en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming, i tillegg til det kognitive, er likevel de samme. Dramaforløpene i ressursheftet har i tillegg potensiale for både faglig, personlig/emosjonell og sosial læring, der en også her kan argumentere for at elevene gjennom å ta i bruk disse i læringsprosessen oppnår en form for fordypet læring.

De ulike aspektene: faglig, personlig/sosial og emosjonell læring, finner leseren som sentrale deler i ressursheftets planleggingsdel (Se ressursheftet/vedlegg 1 s. 10). I forlengelsen av dette ønsker jeg også å trekke fram at elevene, gjennom å ha drama som læringsform, får muligheten til å lære både om temaene, for temaene, i/gjennom temaene og som selve temaet. I kapittel 4.2 *De tre tverrfaglige temaene* viser jeg til hvordan en både kan lære *om* temaene, *for* temaene, *i/gjennom* temaene og *som* selve temaet. I det tverrfaglige temaet «demokrati og medborgerskap» vil dette for eksempel dreie seg om opplæring *om* demokrati og medborgerskap, opplæring *for* demokratisk deltakelse, opplæring *gjennom* aktiv demokratisk deltakelse og opplæring *som* demokrati og medborgerskap. Nettopp fordi elevenes læringsprosess ved å bruke drama som læringsform bidrar til læring både *om*, *for*, *i/ gjennom* og *som* selve temaet, ønsker jeg å argumentere for at også dette aspektet ved læringsprosessen innehar dybdelæring. Derfor inneholder ressursheftets planleggingsdel også skjema der lærerne helt konkret kan se hvordan en gjennom læringsprosessen og ved bruk av drama både kan jobbe *om*, *for/i*, *gjennom* og *som* de tverrfaglige temaene (se ressursheftet s. 20-22).

I kapittel «5.2 De tre tverrfaglige temaene» vil en kunne lese enda mer om hvorfor og hvordan drama som læringsform kan brukes for å bidra til dybdelæring med et særlig fokus på de tverrfaglige temaene. Kapitlene 4.1.1. *Kognitivt læringsperspektiv*, 4.1.2. *Sosiokulturelt læringsperspektiv* og 4.1.3. *Performativt læringsperspektiv- en alternativ tilnærming til dybdelæring* viser til at måten vi forstår læring på, altså hvilke læringsteorier vi legger til grunn, får konsekvenser for hvordan vi forstår undervisning og dybdelæring. Dahl & Østern et. al., (2019) skriver at for å få til dybdeundervisning og dybdelæring så må læreren ha forståelse for at undervisningens form har epistemologisk betydning. Formen på undervisningen er dermed verken irrelevant, nøytral eller uskyldig. Den fungerer som en performativ aktør som har direkte betydning for hva og hvordan elevene har mulighet til å skape læring, og hvilke aspekter av et

faglig tema de har mulighet til å interagere med (Østern, Selander & Østern, 2019 s. 73-74).

En erfaring jeg har gjort meg i arbeidet med masteren er at det har epistemologisk betydning om elevene får jobbe med å *lese om* en torsk i en lærebok, om de får *se* bilde og filmpresentasjoner av en torsk, eller om de *får ta og kjenne på* en ekte, materiell torsk og sette denne i kontakt med egne tanker og erfaringer. Førstnevnte vil, ifølge Dahl & Østern et. al., (2019), i lavest grad vekke elevenes affektive engasjement fordi lærebokformen er distansert læring *om* noe, mens sistnevnte vil fungere mer som læring *i* noe, og som spiller på materielle, kroppslige og affektive strenger. I sistnevnte blir læringen tydeligere performativ fordi læring framheves som det å skape på en måte der utfallet ikke er så tydelig gitt på forhånd (Dahl & Østern et. al., 2019).

#### **4.1.4. Utvalgte tema i en utdanningspolitisk refleksjon om dybdelæring**

På bakgrunn av av de tre utdanningspolitiske dokumentene NOU 2014:7, NOU 2015:8 og Stortingmelding 28, har Gilje, Landfald, & Ludvigsen (2018) trukket fram seks viktige temaer i den utdanningspolitiske samtalen om dybdelæring, der særlig de første fire gir utdanningspolitiske føringer for arbeid med dybdelæring i klasserommet (Gilje, Landfald, & Ludvigsen, 2018). Funnene fra min dokumentanalyse peker på at temaene stikker seg fram som viktige samtaleemner også i min undersøkelse, men i tillegg til Gilje, Landfald & Ludvigsens (2018) temaer, ønsker jeg å tilføre tre ekstra tema; metodefrihet vs metodemangfold, drama som læringsform- et bidrag til lærernes metodemangfold, og tidsaspektet, som en viktig del av av mine funn. Temaene vil derfor være følgende: *1. mindre stoff gir mer dybde, 2. kjerneelementer, 3. progresjon, 4. Tverrfaglighet, 5. fagovergripende kompetanser, 6. lærernes didaktiske og fagdidaktiske kompetanse, 7. Metodefrihet vs. metodemangfold, 8. Drama som læringsform- et bidrag til lærernes metodemangfold og 9. tidsaspektet.*

#### 4.1.4.1. Mindre stoff gir mer dybde

I intervjuene med lærerne kunne de skildre en hverdag preget av «stor stofftrengsel og måljang», høy hastighet, fulle timeplaner og liten tid til overs. Lærer Annas uttrykker at:

*/.../ også tror jeg veldig mange lærere tenker på det med tid ...at de har så dårlig tid ... og vi har faktisk skikkelig dårlig tid ...at det må være lett tilgjengelig ...at du må ikke bruke veldig mange timer på å sette deg inn i noe eller å forberede masse og ordne og styre liksom..*

I følge samtlige av lærerne tok de derfor i stor grad utgangspunkt i lærebøkene for fagene fordi de da slapp å planlegge så mye, og fordi de stolte på at lærebøkene speilet læreplanmålene godt:

*Det er det enkleste når du kun kanskje har omtrent tre-fire timer i uka altså for å planlegge alle fagene ... det er for lite ... og du trenger gode ressurser og derfor stoler man på at lærebøkene gir det.*

Problematikken var derimot noe enklere for fire av de fem lærerne, som allerede hadde undervist noen år, fordi de hadde ferdigplanlagte undervisningstimer som de visste at fungerte.

Gjennom dokumentanalysen kunne jeg finne at det i de utdanningspolitiske dokumentene (NOU, 2014:7, NOU, 2015:8) finnes en utfordring med at læreplanene har for mange temaer og kompetansemål. Stofftrengselen og lærernes arbeidsvilkår var noe Sæbø (1998) skrev om i allerede i 1998. I mitt intervju med henne viste hun på ny til viktigheten av å kutte ned på antall læreplanmål som en del av et større fokus på dybdelæring. Her er det nærliggende å tenke at svært lite har blitt forandret på de siste 21 årene. Et resultat av dette er at det i mange tilfeller blir svært utfordrende for lærere å legge til rette for dybdelæring. Dette fremkommer både i Sæbøs (1998) forskning, styringsdokumentene og i egne intervju. I dokumentanalysen kan jeg se at stofftrengselen er noe det er tatt høyde for i Fagfornyelsen. Dagens fag og timeantall videreføres og det skal fortsatt være kompetansemål i læreplanene, men antallet kompetansemål minskes og innholdet i fagene forandres. Dette fordi mange av de tidligere læreplanene har vært for omfattende. For å til å legge til rette for dybdelæring, kan en ikke bare fylle på med nytt innhold, en må prioritere hva en skal fokusere på. Ved å gjøre dette skal elevene få mer tid til fordypning, slik at de forstår stoffet og kan bruke det de har lært i andre sammenhenger (Kunnskapsdepartementet, 2019). En ser tydelig at det har blitt færre mål i læreplanene, samtidig som læreplanene blant annet viser til tydelige sammenhenger i og mellom fag (Gilje, Landfald, & Ludvigsen, 2018; Kunnskapsdepartementet, 2017). Lærerne jeg snakket med var alle optimistiske til færre mål, her vist gjennom lærer Annas spontane uttrykk:

*Jeg tenker at dybdelæring er noe av det beste som kunne skje ... det er så mange kompetansemål som de skal igjennom at du kan få helt / ... / de er åtte år de jeg har og det er en smørbrødtype av kompetansemål som de skal igjennom/ ... /så sånn sett tenker jeg at dybdelæring er lurt / ... /.*

Følgelig kan det bli mer tid til planlegging og gjennomføring av undervisning også i tråd med lærerens ønsker.

#### 4.1.4.2. Kjerneelementer

Læreren Anna kunne fortelle om en lettelse rundt mindre, etter hennes ord, «sykt pirkete mål».

Anna uttrykte videre at:

*.../ dybdelæring er lurt og at man kanskje heller får et sånt overordnet tema så kan man forstå det på ulike måter da...at det ikke nødvendigvis er at jeg vet at kongler faller ned fra trærne på høsten..at det er sånn mer overordnet da /.../.*

Utsagnet kan både tolkes i retning av en åpenhet for de tverrfaglige temaene som skal innføres, men også viktigheten av kjerneelementene i hver læreplan. Begge områdene viser til et mer overordnet tema heller enn intrikate kompetansemål. Dette kan også støttes av lærer Carolines utsagn om verdien av større temaer:

*.../ også tror jeg at det hjelper elevene til å se mer mening i ting hvis det er sånn at det er i temaer...at man ser at det henger sammen og at det er et poeng med å lære dette her.*

Dokumentanalysen min viser at arbeidet med kjerneelementer i Fagfornyelsen både la premisser og grunnlaget for utarbeidingen av nye læreplaner i hvert fag. I norsk er kjerneelementene for eksempel tekst i kontekst, kritisk tilnærming til tekst, muntlig kommunikasjon, skriftlig tekstsaking, språket som system og mulighet, og språklig mangfold. Endringen fra den gamle læreplanen (L06) er at elevene på de lavere klassetrinnene i større grad skal eksperimentere og bruke sin nysgjerrighet i faget (Kunnskapsdepartementet, 2018). Kjerneelementene skal formidle fagenes dype struktur, og i mange fag må kunnskap læres med en spesifikk progresjon. Derfor vil kjerneelementene være viktige for bevissgjøring av hva faget handler om, hva som er viktig at elevene lærer og hvordan de utvikler forståelse av faginnholdet. Elevene trenger med andre ord mye *tid* til å kunne arbeide med fagets kjerneelementer for å kunne tilegne seg en dypere forståelse. Dybdelæring krever arbeid med kunnskaper og metoder i fag over lengre *tidsperioder*, og undervisningen må derfor tilrettelegges på en slik måte at elever gradvis setter seg inn i fagstrukturen og slik at lærestoffet alltid presenteres for elevene på en forståelig måte (Gilje, Landfald, & Ludvigsen, 2018).

#### 4.1.4.3. Progresjon

På spørsmål om hva som kan bidra til dybdelæring, svarte flere av lærerne jeg intervjuet at progresjon var et viktig element. Videre utdypet særlig læreren Caroline at dette var utfordrende å få til fordi tiden ofte ikke strakk til:

Først og fremst måtte man satt av ganske god tid / ... / det kan ikke være en sånn progresjon i norsk skole at det er nye mål og temaer hver uke ... også er det alltid noe som sniker seg inn i skolen og tiden og stjeler her og der ... det er en tur til biblioteket og det er sånne småting hele tiden som hindrer deg i å gå i dybden for tiden går så fort.

Uttalelsen kan her settes i sammenheng med både stofftrenghet og skolens «tidsjag». Progresjon nevnes som en viktig del av all undervisning og i alle fag for at både elever og lærer skal oppleve utvikling og framgang i arbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2019). I Utdanningsdirektoratets definisjon av dybdelæring retter de fokus på progresjonen i undervisningen når de sier at:

Det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Gilje, Landfald, & Ludvigsen (2018) argumenterer på sin side for at det i Fagfornyelsen må jobbes med å ikke kun beskrive hvilke kompetanser elevene skal oppnå, men også læringsforløpet for å nå disse. Igjen innebærer dette at undervisningen må tilrettelegges slik at elevene gradvis setter seg inn i fagstrukturen og slik at lærestoffet alltid blir presentert for elevene på en forståelig måte. Et eksempel på en beskrivelse av læringsforløpet elevene skal gjennom, finner en i Utdanningsdirektoratets video om dybdelæring. Der fremkommer det at:

Ved å reflektere over egen og andres læring, kan en litt etter litt utvikle bevissthet om egen læringsprosess. Elever og lærlinger som lærer å formulere spørsmål, søke svar og uttrykke forståelse på ulike måter, vil gradvis kunne ta en mer aktiv rolle i egen læring (Utdanningsdirektoratet, 2018 02:10).

I avsnittet presenteres to eksempler: for å utvikle bevissthet om egen læringsprosess, er det viktig at elevene først reflekterer over egen og andres læring og for at elevene skal kunne ta en mer aktiv rolle i egen læring, krever dette at de lærer å formulere spørsmål, søke svar og uttrykke forståelse på ulike måter. Av dette kan en lese at Utdanningsdirektoratet (2018) i sin video viser til progresjon som et viktig element i dybdelæring.

##### 4.1.4.3.1. Progresjon etter spiralprinsippet

«Hvordan kan en vise til progresjon og dybdelæring i dramafaget?» var et spørsmål jeg skrev ned i feltdagboken min etter endt deltakende observasjon november 2019. Begrepet progresjon kan være utfordrende i kunstoffagene, fordi en her arbeider med skapende prosesser. Når en tar utgangspunkt i utforskende metoder og ønsker å sette i gang prosesser som kan gi elevene mulighet til å lære gjennom refleksjon over de ulike erfaringene de gjør, er det ikke alltid like

lett å planlegge en klar og streng progresjon innenfor undervisningen. Progresjon i undervisningssammenheng bygger ofte på at et fag kan deles inn i naturlige delemner der de logisk bygger på hverandre og er knyttet til mål-middel-didaktikken (Sæbø, 2016). Dette kan en helt konkret se ved at Utdanningsdirektoratet på sine sider skriver at progresjon bygger på en lineær tenkning. Videre utdyper de dette med eksempler som at det å gå ofte defineres ut ifra stadier; ligge, rulle, ake, løfte kroppen, få rumpa opp, gyng fram og tilbake, krabbe, reise seg, stabbe, gå, løpe og hoppe (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Fag som innehar skapende prosesser derimot, kan bare til en viss grad struktureres og innordnes overordnede målsettinger. Disse reduseres derfor ofte til rent ferdighets- og håndverksfag om de skal følge og innordne seg en streng og klar progresjonstenkning (Sæbø, 2016). Likevel betyr ikke dette at en ikke kan se progresjon i fag som innehar skapende prosesser. Dersom en tar utgangspunkt i dramafagets egenart, er spiralprinsippet, ifølge Sæbø (2016), det mest logiske. Dette innebærer at elevene kommer innom de samme dramafaglige emnene flere ganger, men for hver gang på et høyere kompetansenivå og/eller et dypere refleksjonsnivå. Basert på spiralprinsippet, kan en derfor argumentere for at progresjon i drama også handler om en fordypet læring av fag, tema og metoder (Sæbø, 2016, s. 163). De tverrfaglige temaene kan fungere som eksempler på nettopp dette: temaene skal være en del av hele utdanningsløpet, både grunnskole, ungdomsskole og videregående, og elevene vil stadig være innom disse, men for hver gang på et høyere kompetansenivå og/eller et dypere refleksjonsnivå.

Min erfaring med bruk av utforskende dramaaktiviteter som for eksempel rollemodellering, tablå og bildeteater i klasserommet, er at disse i aller høyeste grad kan brukes for å ivareta en innføring og en progresjon i arbeidet med å utvikle kompetansen «å kunne utforske». Dette fordi disse dramaaktivitetene er nært beslektet, og fordi det er en naturlig progresjon mellom dem. Rollemodellering, som er enklest, er utgangspunkt for tablåarbeid, og tablå kan naturlig videreføres i bildeteater. I ressursheftets dramaforløp knyttet til forestillingen *Versailles*, er en av de første aktivitetene i forløpet nettopp at elevene skal rollemodellerer hverandre og seg selv som ulike roller fra slottet Versailles: kongen, prinsessen, dronningen, hoffet og tjenerne. Deretter tar elevene utgangspunkt i disse rollene når de enten lager tablåbilder eller band mimè av slottet Versailles (se ressursheftet s. 45-59). Hver av disse konvensjonene kan også brukes, enkeltvis eller sammen, i dramaforløp sammen med lærer-i-rolle når en strukturerer helhetlig undervisnings- og læringsforløp. Dette kan eksemplifiseres med at elevene i dramaforløpet *Sirkus Filijokuskadabraabrahokus* får i gruppeoppgave, i rolle



som sirkusartister, å lage tablåbilder av deres sirkuskunst for å vise på sirkusforestillingen senere på dagen (se ressursheftet s. 30-32).

Et annet eksempel på progresjon innen drama som læringsform kan være hvordan dramatiske grunnelementer og virkemidler og dramaturgiske valg, naturlig er en del av nesten alt dramaarbeid, bare i ulike kontekster. Fordi disse elementene er viktige både i planlegging og gjennomføring av undervisning, er dette noe jeg har tatt høyde for i ressursheftet. Jeg har derfor både progresjonstenkning, dramatiske grunnelementer, virkemidler og dramaturgiske valg som egne underkapitler i ressursheftets kapittel om planlegging (se ressursheftet s. 11-22).

Drama som læringsform kan i tillegg knyttes til de fire målkategoriene: kunnskaper, ferdigheter, prosess og holdninger, i forhold til de tre målområdene: det dramafaglige, det tematiske, og det sosiale og emosjonelle innholdet (Sæbø, 1998, s. 180). Min erfaring er at elever ofte har kunnskaper og ferdigheter om disse områdene allerede i første klasse, men at nivået og kravene bør økes i tråd med elevenes alderstrinn, forutsetninger og erfaringer med faget. De fire målkategoriene med tilhørende målområder finner leseren også som en del av ressursheftets planleggingsdel (Se ressursheftet s.10). Spiralprinsippet er noe elevene også kan møte på senere i sin utdanning og sine studier, her med eksempel til min egen undersøkelse og mitt eget masterarbeid der jeg stadig lærer noe nytt og går dypere inn i «mastermaterien». Jeg finner i tillegg klare paralleller til både den hermeneutiske sirkelen, forskerrollen som en reflekterende praktiker og de ulike nivåene i aksjonsforskning (kap. 2.1.2 og 2.3.1 og 2.3.2).

#### **4.1.4.4. Tverrfaglighet**

Det fjerde av Gilje, Landfald & Ludvigsens (2018) temaer handler om elevenes forståelse av sammenhengen mellom kunnskap i ulike fag. Dette kan for eksempel handle om at elever kan se relevansen av måleenheter både i matematikk og mat- og helse, hvis fagene er organisert slik at de er nær nok hverandre i tid. Læreren Caroline fortalte, i mitt intervju med henne, at hun hadde tatt et tverrfaglig utdanningsløp gjennom sin høyere utdanning:

*/ ... / på et sånt tverrfaglig naturfag og samfunnsfag-enhet så man lærte innenfor både naturfag og samfunnsfag ... det ene var avfallshåndtering og vi både så på det rent biologiske og hvorfor det er viktig i et samfunnsperspektiv og / ... / og vi hadde liksom sånne temaer som kunne strekke seg over flere fag og som da ga veldig mye mer mening og ga veldig rom for dybdelæring.*

I vår samtale reflekterte Caroline rundt fordelene ved å nettopp gjøre dette, og hvordan det hadde formet hennes egne undervisningsmetoder, uttrykt gjennom følgende setning: «så jeg er veldig positiv til det (tverrfaglig undervisning)». I forlengelsen av dette trakk hun fram tverrfaglig prosjektundervisning som et eksempel på hvordan en kan undervise tverrfaglig for

å bidra til dybdelæring i undervisningen, her uttrykt gjennom noen ideer til hennes egen undervisning:

Også tror jeg det er fornuftig at det skal kunne ut i enten et fint produkt eller et prosjekt som elevene kan få være med å lage som de blir stolte av eller om det hadde vært en type storyline eller om de hadde laget en film eller om det er noe ... en fremføring eller / ... /

I tillegg trakk Caroline fram et annet eksempel fra matematikkundervisning: «sånn som i matematikk så prøver vi kanskje å gjøre litt praktisk ting også og gå litt ut og bruke naturen og skolegården». Carolines utsagn kan støttes av Gilje, Landfald & Ludvigsen (2018) som argumenterer for at prosjektarbeid på tvers av flere fag kan gi elevene flere muligheter til å overføre det de har lært i et fag til andre faglige sammenhenger. Videre understreker de at dybdelæring på tvers av fag kan utfordre lærerens faglige grenser, men at det også kan være med på å gi læreren et større handlingsrom i arbeid med den nye læreplanen. Dokumentanalysen min viser at det som gjør at Fagfornyelsen skiller seg markant fra de tidligere læreplanene, er innføringen av de tre tverrfaglige temaene «folkehelse og livsmestring», «demokrati og medborgerskap» og bærekraftig utvikling» som en del av overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12-14). Av dette kan en lese om et større fokus på de tverrfaglige temaene enn det en kan finne i de tidligere læreplanene. Samtidig peker flere av lærerne jeg intervjuet på at tverrfaglighet ikke er noe nytt, men derimot noe de har jobbet med i flere år, her uttrykt gjennom lærer Annas ord: «det er jo noe vi har gjort hele tiden, men kanskje ikke tenkt så mye over..eller hatt fokus på at det er det vi gjør». I forlengelsen av dette reflekterte hun rundt det faktum at det nå kanskje er snakk om en annen forkledning; at viktigheten av tverrfaglighet rundt utvalgte tema, som er relevante for både nåtid og fremtid, presiseres i læreplanens overordnede del.

#### **4.1.4.5. Fagovergripende kompetanser**

De fagovergripende kompetansene skiller seg fra de fire andre punktene ved at de belyser hvordan elevene kan og bør arbeide. Gjennom dokumentanalysen finner jeg at utvalget i NOU 2015: 8 anbefaler fire kompetanseområder som særskilt viktig for elever og samfunn. Disse er: *fagspesifikk kompetanse, å kunne lære* (metakognisjon og selvregulert læring), *å kunne kommunisere, samhandle og delta* (lesing, skriving, muntlig kompetanse, samhandling og deltakelse, demokratisk kompetanse), og *å kunne utforske og skape* (kritisk tenkning og problemløsning, kreativitet og innovasjon) (NOU, 2015: 8; Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 40). Dokumentanalysen av Fagfornyelsen viser at fagovergripende kompetanser ikke nevnes som et eget punkt, men disse går blant annet under kapitlene 1. *Opplæringens verdigrunnlag*

og 2. *Prinsipper for læring, utvikling og danning*. (Kunnskapsdepartementet, 2017 s. 3-14). Under 1. *Oppøringens verdigrunnlag* kan en blant annet finne overskrifter som 1.3 *Kristisk tenkning og etisk bevissthet*, 1.4 *Skaperglede, engasjement og utforskertrang* og 1.6 *Demokrati og medvirkning* (Kunnskapsdepartementet, 2017 s. 3-8). Under 2. *Prinsipper for læring, utvikling og danning* finner man kapitler som 2.1 *Sosial læring og utvikling*, 2.2 *Kompetanse i fagene*, og 2.4 *Å lære å lære* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8-14). Kort oppsummert viser dokumentanalysen at samtlige av de fagovergripende kompetansene er å finne under ulike kapitler i Fagfornyelsen. Dermed er det belegg i å hevde at det i Fagfornyelsen finnes helt klare paralleller til de anbefalinger som fremkom i NOU 2015: 8.

#### **4.1.4.6. Lærernes didaktiske og fagdidaktiske kompetanse**

Det siste temaet Gilje, Landfald & Ludvigsen (2018) presenterer, dreier seg om læreres didaktiske og fagdidaktiske kompetanse. Dette handler om at dybdelæring forutsetter et høyt krav til lærerkompetanse for å kunne omsette Fagfornyelsens intensjon om dybdelæring til gode læringsoppgaver og aktiviteter i klasserommet. Ikke bare må læreren besitte en dyp fagdidaktisk forståelse med god faglig innsikt i fagets innhold, metoder, struktur og kjerneelementer, men hun må også forstå hvordan elever lærer og hva som kan bidra til læring (NOU 2014:7, s. 31; Gilje, Landfald, & Ludvigsen, 2018).

Ved tidspunktet for intervjuene mine (høsten 2019) var det få lærere som hadde satt seg ordentlig inn i hva Fagfornyelsen gikk ut på, men alle nevnte at dette var et pågående arbeid som de skulle begynne med i nærmeste framtid. Ved den ene skolen fortalte lærer Anna:

Ja, vi har begynt å jobbe sånn smått med å se muligheter innenfor de tverrfaglige temaene, og vi har forsøkt å fordele de ut over hele skoleåret ... altså at de ulike delene er fokus for hvert halvår eller noen måneder for eksempel.

Samtlige av lærerne som ble intervjuet uttrykte glede over å høre at det nå skulle bli mer fokus på dybdelæring og dermed blant annet færre læreplanmål, dette gjennom kroppsspråk som lettelse, smil og latter. Likevel viser både intervju og egne feltnotater at kun et fåtall av lærerne virkelig kunne vise til at de hadde gjort seg opp refleksjoner rundt hva det ville innebære for deres egen undervisning.

I Forskningsrapporten *Om lærerrollen* (Dahl et. al., 2016) fremkommer det at mange sider ved lærerrollen er lite forsket på, og at eksisterende forskning ofte er knyttet til skolepolitikk. Det er også få studier som undersøker læreryrket som profesjon og det som konkret foregår i klasserommet, uten at forskningsfokuset reflekterer politiske krav og forventninger til lærerrollen (Augustsson og Bostrøm, 2016 gjengitt etter Vangsnes og Økland,

2017, s. 160). Klette (2013) peker på at en særlig trenger å videreutvikle og systematisere det hun kaller for *den undervisningsrettede støtten* (Vangsnes og Økland, 2017, s. 160). Kunnskap om lærerrollen og dens betydning for elevenes læring har fått stadig større oppmerksomhet i diskusjonen om opplæringens kvalitet, (Kunnskapsdepartementet, 2008) fordi skolens utfordring er at kvaliteten på opplæringen ikke er god nok i en internasjonal målestokk. Ifølge skolemyndighetene er det behov for å heve det faglige nivået for alle elever (Sæbø, 2016). Her har lærerens kompetanse som bakgrunn for å lede elevenes læringsarbeid vært av interesse, fordi forskning viser at læreren er den enkeltfaktor som har størst betydning for elevenes resultater. En stor amerikansk studie viser at lærerens faglige og pedagogiske kompetanse og samspill med elevene er den viktigste faktoren i skolen for elevenes læringsutbytte (Darling-Hammond, 1999 gjengitt etter Sæbø, 2016).

Kunsthøgskoleforskning viser at det også for estetiske arbeidsformer er kvaliteten på lærerens ledelse av læringsaktivitetene som bestemmer elevenes muligheter i læringsprosessen (Bamford, 2006; Sæbø, 2009). En norsk undersøkelse finner at det derimot ikke er lett å observere de kjennetegn ved læreren som har størst betydning for læringsutbyttet, som formidlingsevne og evne til å motivere (Salvanes, Møen, Hægeland, Raaum & Bjorvatn, 2008). I tillegg vet en at *måten* undervisningen gjennomføres på, betyr mer for elevenes læring enn selve metoden (Bachmann & Haug, 2006). Måten læringsaktivitetene gjennomføres på, avgjør elevenes muligheter i læringsprosessen, og *måten* handler om det kunnskaps- og læringssyn som realiseres i undervisningen, og som konkretiseres i hvordan læreren strukturerer og presenterer lærestoffet og tilrettelegger elevenes arbeid. Oppsummert er resultatene likevel relativt entydige når det gjelder hvilke kompetanser som karakteriserer en god lærer. Det handler om å ha solid faglig og pedagogisk kompetanse, god formidling, god og variert metodekompetanse, å kunne inspirere og motivere, god relasjonell kompetanse og evnen til å utvikle seg (Kunnskapsdepartementet, 2008). Gilje, Landfald, & Ludvigsen (2018) argumenterer her for at den fagdidaktiske kompetansen bør bygge på innsikt fra både kognitiv og sosiokulturell læringsforskning med fokus på fag. Likevel kan jeg ikke la være å undres over hvorfor begrepene i utredningene tilsynelatende ofte knyttes til en kognitiv læringsteori.

I et sosialkonstruktivistisk perspektiv er det lærerens ansvar å tilrettelegge og planlegge for elevenes læring, innenfor mulighetene som læreplanen, klasserommet og elevenes proksimale utviklingssone gir (Madsen, 2006). Læreren fungerer derfor som en faglig samarbeidspartner med større kompetanse og erfaring (Vygotsky, 1978). Lærerens undervisning skal legge til rette for elevenes læring, og den må derfor forstås som aktiviteter utført av læreren i den hensikt at elevene skal lære. Fra et sosialkonstruktivistisk perspektiv er

god undervisning likevel ikke en enveisprosess forstått som noe som «leveres» fra læreren til eleven. Undervisning er først og fremst interaksjon mellom lærer og elev, både verbalt og ikke-verbalt (Lillejord, Manger, & Nordahl, 2011, s. 65). Her finnes klare paralleller til Gert Biestas filosofi. Han hevder at: «Utdanning er ikke noe en gjør mot barn og elever, men noe pedagogen og barnet gjør sammen.» (Biesta, 2014 s. 18). Utsagnet representerer to sider ved Biestas filosofi; det forteller oss noe om hvem som er deltakere i den didaktiske diskursen (elevene i samspill med læreren) og det forteller oss at han har et praktisk syn på kommunikasjon som en kommunikatív handlingsfilosofi (hva de gjør) (Vangsnes & Økland, 2017, s. 160).

På spørsmål om hvilke metoder lærerne mente bidro til dybdelæring, sa flere at de ofte erfarte at tverrfaglig arbeid, det å se noe fra flere ulike perspektiv og at et magfold av metoder var svaret på dette, her uttrykt gjennom lærer Carolines ord:

Så fremt man finner de riktige temaene som gir mening da ... og ha som tverrfaglige temaer ... så tror jeg i tillegg det er positivt at man ikke bare skraper på overflaten, men at man tør å ta noen dypdykk.

Samtlige av lærerne argumenterte også for viktigheten av det å erfare ved å oppleve temaet det ble snakket om. I sammenheng med dette snakket de om viktigheten av at elevene engasjeres i egen undervisning. Videre utdypet de svarene med at elevene måtte føle at det de lærte angikk dem og at det var relevant for deres hverdag og fremtid. Lærer Caroline beskriver følgende:

Også tror jeg at det hjelper elevene til å se mer mening i ting hvis det er sånn at det er i temaer ...at man ser at det henger sammen og at det er et poeng med å lære dette her ... også er det kanskje større sjanse for at du treffer flere elever også / ... /

Dette var også noe Sæbø trakk fram som en viktig del av undervisningen, og hun kunne fortelle at: «Når elevene blir engasjert og investert i det de gjør, motiveres de automatisk til å gå dypere inn i temaet». For å oppnå dette mente flere at elevene måtte få leve seg inn i tema med hele seg, at de både måtte få regne, lese, skrive og snakke om et tema, og viktigheten av å kunne utforske og oppdage temaet selv uten at alt ble presentert for dem. Lærer Anna uttrykte at:

Jeg tenker jo at det er ... du må jo på en måte lære noe nytt ved å først liksom ... du må bli fortalt det, du må bli vist det, du må teste det ut selv også må du kjenne ... du må erfare det på kroppen da. ... så jeg føler jo at du må gjennom alle de tingene for at det skal sette seg skikkelig.

Dette peker tilbake på svaret om at mangfold og variasjon av metoder i undervisningen er viktige elementer med tanke på dybdelæring. Det er også verdt å merke seg at det i lærernes svar fremkommer selvmotsigelser. For mens de fremsnakker variasjon i metoder, viser de også til at de som oftest tyr til tavleundervisning fordi dette er det tryggeste og enkleste, og fordi «jeg vet det fungerer», uttrykt gjennom lærer Bårds ord.

Den amerikanske forskeren i pedagogisk psykologi og samfunnspsykologi Seymour Sarason (1999) mener at skuespillerens hovedansvar er å engasjere og instruere publikum

følelsesmessig. Lærerens rolle er relativ lik. Sarason hevder også et lærere dessverre er ofre for deres egen trening, og med det mener han at de primært har lært å instruere og ikke å engasjere. Men det er gjennom det følelsesmessige engasjementet at sann læring skjer, sann læring som i en læring som er dypt manifestert i elevenes engasjement og følelsesliv. I forlengelsen av dette mente han at det er det som er kunsten bak å undervise. Publikum forventer «å føle noe» når de kommer til teateret. Burde ikke elevene ha samme forventning når det kommer til skolen? (Wahl, 2011, s. 20-23).

Ifølge en artikkel som omhandler ungdomsskolesatsingen fra Kunnskapsdepartementet (2011) skjer god læring når vi engasjeres og opplever noe som føles relevant, og vi husker best det som vekker følelser i oss (Karlsen, 2008, s. 23 gjengitt etter Allern og Drageset, 2017, s. 142). Det rettes spesielt fokus mot kunstfagenes betydning for å skape rom for følelser, sanselighet og kroppslighet i samspill med intellektuell læring. Det er en interessant argumentasjon etter flere års nedbygging av kunstfag både i grunnskole og lærerutdanning (Allern & Drageset, 2017, s. 142).

En journalist spurte filosofen og fjellklatreren Arne Næss en gang: «Når begynte du å klatre?» «Når sluttet *du*?» Var svaret tilbake [til journalisten]» (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 58). Ringereide og Thorkildsen (2019) stiller spørsmål ved at hvem har sagt at ikke voksne også kan leke? Eller at de ikke burde leke? Deretter svarer de sitt eget spørsmål med at voksne bør leke, for i denne tilstanden har man det godt og man blir god. I forlengelsen av dette forklarer de at midt i alvoret og skolens krav til dokumentasjon, prestasjon, målretting og måloppnåelse, må en ikke kneble sin egen lekenhet og kreativitet. Dette utdyper de med at leken er fri for prestasjon og sammenlikning, og målet er prosessen, samspillet og læringen som oppstår. Lek er ikke tøys og unyttig tidsfordriv, det er ramme alvor, og leken er veien til endring. Sett i lys av dette argumenterer Ringereide og Thorkildsen (2019) med at elever trenger lærere med kompetanse til å møte dem som enkeltindivider, de trenger lærere som får dem til å føle seg verdifulle, de trenger et klasse-og læringsmiljø som fremmer vekst og utvikling og de trenger undervisning som er relevant og inspirerende (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 58). Her ønsker jeg å argumentere for at drama som læringform kan bidra til alt dette, og derfor vil leseren, i det påfølgende kapittelet 4.1.4.7. *Metodefrihet vs metodemangfold*, få se hvordan drama som læringsform kan være et bidrag til lærernes metodemangfold. For at lærerne derimot skal kunne tilby et mangfold av metoder til elevene, krever det at de kan metodene det undervises i og tør å bruke dem. Forskning viser for eksempel til at det innen bruk av drama som læringsform råder et paradoks der lærere ofte ønsker å bruke læringsformen, men at de ikke tør å gjøre det på grunn av for lite kunnskap om den (Sæbø, 1998).

#### 4.1.4.7. Metodefrihet vs. metodemangfold

I mitt intervju med Aud Berggraf Sæbø kunne hun fortelle at:

(...) for med metodefriheten som det kalles så lærte jeg veldig tidlig i min utdanning at metodefrihet var å ha kunnskap om mange metoder og å kunne velge de til rett tid og sted, men i dag ser man at mange lærere brukes metodefrihet til å velge vekk metoder og det å sette seg inn i og å få kompetanse rundt flere metoder, noe som vi ser skjer med dramafaget.

Med uttalelsen trekker Sæbø fram at det tilsynelatende ser ut til å finnes en uklarhet ved definisjonen av begrepet. Følgene av dette blir at mange tolker begrepet på sin måte, noe som videre gjenspeiles i måten det undervises på og metodene lærerne velger.

I opplæringsloven finnes ingen regler om metodefrihet, altså at lærerne står fritt til å velge hvilke metoder de vil ta i bruk i sin undervisning (Opplæringslovutvalget, 2018). Likevel finnes det et prinsipp om metodefrihet i norsk skole. Dette som følger av at det i liten grad er regulert i lov eller forskrift hvilke metoder som skal brukes. Metodefriheten ble også understreket i forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet (Opplæringslovutvalget, 2018).

I stortingsmelding nr. 30 (Kunnskapsdepartementet, 2004) punkt 4.3.1 pekes det på at det innenfor rammene av klare, forpliktende kompetansemål er et profesjonelt ansvar hvilke metoder som tas i bruk for å nå disse. I behandlingen av Meld. St. 28 (2015-2016) ba Stortinget regjeringen om å sikre at «det er lærernes ansvar og faglige skjønn som skal avgjøre hvilke metoder og virkemidler som tas i bruk i undervisningen for å nå kompetansemål og oppfylle skolens generelle samfunnsmandat». Ifølge Utdanningsforbundet legger vedtaket et økt ansvar på lærere, og samtidig som det skaper et større handlingsrom for profesjonen (Utdanningsforbundet, 2018a).

Gjennom dokumentanalysen finner jeg lærernes faglige skjønn omtalt i Fagfornyelsens kapittel 3.5 *Profesjonsfelleskap og skoleutvikling*, der det fremkommer at: «Profesjonen og den enkelte lærer forvalter et ansvar for å utøve skjønn i komplekse spørsmål» og videre at:

Kompliserte pedagogiske spørsmål har sjelden sikre svar. De ansatte i skolen må derfor ha aksept og rom for å bruke sin vurderingsevne i yrkesutøvelsen. Læreren må tenke nøye over hva, hvordan og hvorfor elevene lærer, og hvordan de best mulig kan lede og støtte elevene læring, utvikling og danning. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18).

I Fagfornyelsens kapittel 3.2 *Undervisning og tilpasset opplæring* fremkommer det at det, for å skape motivasjon og læringsglede i undervisningen, trengs et bredt repertoar av læringsaktiviteter innenfor forutsigbare rammer. I forlengelsen av dette trekkes det fram at skolen må ta hensyn til at elever er forskjellige og at de lærer i ulikt tempo og med ulik progresjon. Dette krever at lærere har kunnskap om hvordan elevene lærer, deres forkunnskaper og det forutsetter tett oppfølging av hver enkelt (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.15-16). Videre kan en lese at tilpasset opplæring står sentralt, og at dette blant annet kan gjøres gjennom

arbeidsformer og metoder, læremidler, og i arbeid med læringsmiljø, læreplaner og vurdering. Følgelig understrekes det at tilpasset opplæring i størst mulig grad skal skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet innenfor fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.15-16). I lys av dette er det nærliggende å tenke at metodefriheten og metodeansvaret også vil prege den nye læreplanen, og at variasjon vil være en forutsetning for dette.

På spørsmål om hvilke undervisningsmetoder lærerne ved grunnskolene bruker, svarte samtlige av lærerne at de prøver å holde det så variert som mulig, men at det enkleste ofte er å bruke tavleundervisning. Dette fordi det er det lærebøkene viser til, fordi det er det lærerne er vant til å bruke og fordi «det lettest lar seg gjennomføre med en stram timeplan», her uttrykt gjennom lærer Bårds ord. Likevel er det verdt å understreke at dette ikke betyr at lærerne alltid bruker tavleundervisning. Samtlige av lærerne kunne fortelle at de også benyttet seg av gruppearbeid, prosjektarbeid, musikk og drama i undervisningen sin, men da i litt mindre grad. Selv om lærerne ønsker å variere sine metoder, viser allikevel undersøkelser til at de ikke føler seg trygge i alle metoder, og at de derfor som regel tar i bruk en undervisning preget av læreboka, der læreren dominerer samtalen ved å stille spørsmål og evaluere alle elevinnspill (Klette, 2003; Imsen, 2003; Allern, 2010). Brendefur & Frykholm (2000) kaller samtalemønstre som dette for ensrettet kommunikasjon, mens Cazden (2001) kaller det et klassisk IRE-mønster (initiativ av læreren-respons fra eleven-evaluering fra læreren). En slik undervisning viser at det å undervise betyr å formidle eller overføre kunnskap, og at det å lære betyr å tilegne seg kunnskap. Dette viser til et kunnskapssyn der kunnskap allerede er gitt, og der læring betyr å tilegne seg bestemte prosedyrer eller gitte enheter som kalles kunnskap, skjema eller begrep (Sfard og Cobb, 2014). Et deltakende syn på læring, gir derimot en annen tolkningsramme, der det å lære betyr å delta i meningsfulle aktiviteter (Allern og Drageset, 2017, s. 142).

På spørsmål om hvor ofte og i hvor stor grad lærerne som hadde studiepoeng i drama brukte det som læringsform, kunne lærerne fortelle at det ikke blir så ofte som de selv skulle ønske: «så det blir på en måte ikke så ofte ... kanskje sånn to-tre store ting i året og ellers sånne små drypp liksom ... men på ingen måte nok synes jeg», her uttrykt gjennom lærer Annas ord. Grunnene til dette er mange, men hviler i hovedsak på at det er for liten tid til planlegging, og at lærerne ofte samarbeider på team med andre som ikke har den samme dramafaglige kompetansen og at de derfor må gjøre noe som alle har kompetanse i. Lærer Siri har studiepoeng i drama, er nyutdannet og kunne fortelle at:

Jeg har veldig lyst til det, men det er veldig mye å ta tak i først ... for eksempel med å bli stille og høre etter og få respekten først da. spesielt når man er nyutdannet så har jeg hørt at det tar litt tid.. (latter) det første året har jeg hørt er skikkelig vanskelig så jeg har egentlig ikke turt, men jeg har tenkt at jeg skal gjøre det ... men på Halloween lekte vi noen dramaleker og det ga mersmak.



Lærerens uttalelse samsvarer med Sæbøs forskning (Sæbø, 2009a; Sæbø, 2016) som forteller at lærerne ikke føler seg trygge nok når det kommer til å bruke de kunstneriske fagene som læringsmetode, og ofte faller tilbake på vanlig klasseromsundervisning der de står og foreleser. Her kan en diskutere om det virkelig er metodefrihet, når lærerne ikke er trygge nok til å bruke metodemangfoldet som finnes. I mitt intervju med Sæbø trekker hun fram problemstillingen:

Da IKT, eller det som nå heter IT kom på læreplanen så ble det skrevet inn som en egen metode i læreplanen og IT er jo i dag en metode som ofte brukes i takt med samfunnsutviklingen vår, men slik er det altså ikke for drama da ikke alle ser hvor viktig drama som læringsform er for undervisning og barns utdanning.

Videre utdypet hun dette med:

Vi trenger også profesjonelle lærere som kan et mangfold av metoder, for en kan ikke bli proff i en metode som man ikke har lært og da blir man heller ikke en profesjonell lærer.

Med uttalelsen viser Sæbø til hvordan teknologien ble satt inn på læreplanen som en metode for læring i takt med samfunnsutviklingen, men at det samme ikke gjelder for drama. Videre stiller hun spørsmål ved lærerprofesjonen og hva som er metodefrihet når ikke alle behersker et mangfold av metoder.

I lærerutdanningen vies det, som nevnt i teorien, ingen eller liten tid til kunst og kultur.

Sæbø forteller i mitt intervju med henne at:

Det er også mange lærerstudenter som sier de ønsker å bruke drama i undervisningen og i undersøkelser svarer de at de ønsker å bruke drama like mye som andre metoder, men på spørsmål om kunnskap om metodene så svarer de at de har mye mindre kunnskap om drama som metode enn andre metoder. Dette forteller oss at lærerstudentene har et ønske om å bruke drama, men at de ofte ikke har den kompetansen som skal til og at det derfor på grunn av dette faller ut når de skal gjøre dette i realiteten.

Her viser hun til sin egen forskning der hun har funnet ut at det finnes noen selvmotigelser angående lærernes ønsker og deres kunnskap om metoder (Sæbø, 2009a). En kartlegging Drama- og teaterpedagogene utførte ved en rekke lærerutdanninger i Norge viser til at det er store forskjeller angående timeantallet lærerstudentene får med drama (Drama- og teaterpedagogene, 2017a). Som følger av dette kan det i verste konsekvens føre til at studentene som uteksamineres, går ut av skolen uten de ferdighetene eller kunnskapene som kreves for å undervise i kunst- og kulturfag eller kunnskap om kreative undervisningsmetoder.

På den andre siden viser undersøkelser til flere tilfeller av «best practice», altså utdanningsinstitusjoner som briljerer i sitt fokus på fagområdet. Kartleggingen trekker fram eksempler på «best practice» ved skolene Høgskolen i Sørøst-Norge- campus Vestfold, UiT Norges arktiske universitet og NLA Høgskolen Bergen, som alle har drama som betydelig store deler av lærerutdanningene sine. Høgskolen i Sørøst-Norge campus Vestfolds dramaseksjon vant i tillegg Kunnskapsdepartementets utdanningskvalitetspris i 2014 for profesjonsverksteder som skal motvirke praksis- sjøkk (Drama- og teaterpedagogene, 2017a).

#### **4.1.4.8. Drama som læringsform- et bidrag til lærernes metodemangfold**

Som leder av elevenes læringsarbeid er det lærerens ansvar å jevnlig inkludere skapende og estetiske læreprosesser i det faglige arbeidet. Utfordringen er imidlertid at skoleforskning og elevenes egne vurderinger av opplæringen viser at grunnskolens teorifag er dominert av en tradisjonell formidlingspedagogikk (Sæbø, 2016). Denne er basert på et naturvitenskapelig positivistisk og kognitivt kunnskapssyn. Her består elevaktiviteten i hovedsak av individuelt arbeid med lærestoffet (Danielsen et. al., 2009; Haug, 2004 gjengitt etter Sæbø, 2016), det vil si en stillesittende og noe ensidig individuell kognitiv læringsaktivitet. Elevene selv er mest fornøyd med de praktiske og estetiske fagene fordi det her er de varierte, elevaktive, praktiske og estetiske læringsaktivitetene som dominerer (Topland & Skaalvik, 2010 gjengitt etter Sæbø, 2016). Disse fagene er i hovedsak basert på et konstruktivistisk og skapende kunnskapssyn som integrerer kroppslige og estetiske læringsaktiviteter i det kognitive. I tillegg inkluderes elevenes personlige opplevelser og følelser i arbeidet med lærestoffet. Det som da gjennomføres, er basert på et helhetlig kunnskaps- og læringssyn, noe Stortinget vedtok for skolen for over 20 år siden (Sæbø, 2016). I et helhetlig kunnskapssyn er det samspillet mellom tanken (det kognitive), følelsene (det emosjonelle) og handlingen (praksis/det fysiske) som er selve grunnlaget for erkjennelsen, og følgelig også for elevenes muligheter til å skape sin forståelse av et lærestoff (Molander, 1996 gjengitt etter Sæbø, 2016).

Ungdomsskolemeldingen (Kunnskapsdepartementet, 2011) sier følgende:

De praktiske og estetiske fagene bruker arbeidsmåter som er viktige for andre fag. Det er derfor viktig å se på hvordan metodikk og arbeidsmåter fra disse fagene kan brukes for å gjøre opplæringen mer relevant og motiverende også for andre fag (Kunnskapsdepartementet, s. 39).

Meldingen peker direkte på at det å bruke estetiske arbeidsmåter i andre fag er viktige for å gjøre opplæringen relevant og motiverende i alle fag, og meldingen argumenterer for at aktive og praktiske arbeidsformer motiverer elevene til faglig innsats. Sæbøs (2016) mange undersøkelser viser til at drama som læringsform kan bidra til å styrke lærerrollen eller klasselederrollen på flere måter. Hun argumenterer for at den strukturerte estetiske læreprosessen i et dramaforløp åpner opp for at læreren blir en aktiv samtalepartner og direkte medspiller i læreprosessen, som dermed kan gi elevene faglige og sosiale innspill, i eller ute av rolle, når det trengs (Sæbø, 2016). Det innebærer at læreren forholder seg aktivt til elevenes nærmeste utviklingszone ut ifra at hun har større kompetanse og mer erfaring enn elevene (Vygotsky, 1978 gjengitt etter Sæbø, 2016). Samtidig åpnes det i den estetiske læreprosessen opp for å videreutvikle både elevenes og lærerens relasjonelle kompetanse gjennom den oppfølgende og veiledende måten læreren utøver klasselederrollen på. Dette samsvarer med

Kunnskapsdirektoratets fokus på lærernes relasjonelle kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2008; Sæbø, 2016). Sæbø (2016) utdyper videre at for at elevene skal nå faglige, sosiale og personlige mål, kan lærere, gjennom å bruke drama, sørge for at det både blir arbeidsro og arbeidsglede gjennom at de selv tar i bruk det estetisk- performative, og gir enkle og tydelige instruksjoner. Og fordi alle elevene arbeider sammen inne i klasserommet kan læreren følge med og følge opp alle elever og grupper når det trengs. Ikke minst, hevder Sæbø (2016), at det gjennom dramafagets fokus på refleksjon og fremvisning i de felles delerundene, gjør at elevene dermed opplever en faglig mestringsglede som inspirerer til fortsatt innsats i arbeidet.

Sæbøs lange forskningsbakgrunn og prosjekter peker på at det er en gjennomgående manglende kunnskap om og forståelse for hva estetiske læreprosesser bidrar med i erkjennelsen (Sæbø, 2009, Sæbø, 2010; Sæbø, 2016). Derfor vil jeg videre så kortfattet som mulig, vise til hva som kjennetegner estetiske læreprosesser. I estetiske læreprosesser vil elevene bearbeide og utforske lærestoff som både er hentet fra estetiske fag og andre fag i opplæringen, alt etter hvilke fag og læringsformer som inngår i elevenes arbeid (Sæbø 2016). I dramaforløpene jeg utførte på grunnskolene, var samtlige av dramaforløpene tverrfaglige der de blant annet tok for seg fagene norsk, KRLE, samfunnsfag og musikk, i tillegg til drama. Følgelig kan forløpenes temaer være aktuelle for samtlige av fagene, i tillegg til ett av Fagfornyelsens tverrfaglige temaer. Et eksempel kan være at *Oppdrag FNs bærekraftsmål* dreier seg om en bærekraftig verden og hverdag, og hvordan løse utvalgte bærekraftsmål, der temaet knyttes til fagene norsk, samfunnsfag, naturfag og KRLE i tillegg til drama (se ressursheftet s. 26-29). Det er videre lærerens oppgave å strukturere og tilrettelegge læringsprosessen slik at estetiske, faglige/tematiske, sosiale og personlige mål ivaretas i undervisningsopplegget. I ressursheftets planleggingsdel viser både skjemaene hva disse innebærer og hvordan en enkelt kan ivareta disse (se ressursheftet s. 10). I estetiske læreprosesser er elevenes kroppslige, følelsesmessige og kognitive opplevelser og vurderinger grunnleggende for deres mulighet til å skape og uttrykke sin forståelse av et lærestoff (Sæbø, 2016), og derfor må læreren sørge for at dette blir en integrert del av læreprosessen. Dessuten burde læreprosessen forankres i et sosiokulturelt perspektiv på kunnskap og læring (Dysthe, 2001, gjengitt etter Sæbø, 2016), slik at elevenes erfaringer og opplevelser blir utgangspunktet for læringsfellesskapet og den intersubjektive og skapende utforskningen av lærestoffet (Sæbø, 2009; Sæbø, 2016). Fordi parallellene er helt klare til performative læreprosesser med fokus på både de kognitive, affektive og kroppslige, skapende og utforskende sidene ved læring (Østern, Selander og Østern, 2019), ønsker jeg derfor å argumentere for at læreprosessen også kan omtales som både performative og sosiokulturelle.

#### 4.1.4.9. Tidsaspektet

Tid og ressurser, altså at elevene fikk tid til å jobbe med fagstoffet, ble av lærerne trukket fram som en viktig faktor i arbeidet med dybdelæring. Det er med andre ord ikke bare lærernes planlegging og gjennomføring som nyter godt av færre læreplanmål, også elevene får tid til å virkelig dykke dypere inn i læreplanmål og temaer. Lærerne jeg snakket med skildret en lærerhverdag som ofte var preget av store klasser og et mangfold av elever som hver har sitt behov. Jobbet læreren alene i et klasserom var det ekstra utfordrende, for om ikke lærerne hadde tid nok til å gjennomføre undervisningen skikkelig eller om det dukket opp noe ufortusett i undervisningen, kunne dette ofte gå på bekostning av timens mål og undervisningens kvalitet.

Lærer Anna skildrer at:

Du trenger nok voksne til stede for du kan ikke være alene med 28 unger og så skal du gjennomføre undervisningen ...når to av de ungene har noen diagnoser og en annen er i en konflikt med den tredje også...det er så mange sånn småtteriting.

Når det mye omtalte trykket på lærere nå muligens letter litt med mindre læreplanmål og større sammenheng i og mellom fagene, kan en håpe at det vil være med på å gi lærerne tid til å kunne planlegge og gjennomføre undervisningen i tråd med nye mål, temaer og et noe annet fokus. I forlengelsen av dette, bidrar det forhåpentligvis også til bedre tid til dybdelæring også for elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Det er verdt å merke seg at tid trekkes fram som en viktig del av dybdelæring i Utdanningsdirektoratets film om teamet. I videoen beskriver avdelingsdirektør Ida Large flere aspekter ved dybdelæring. Hun viser blant annet til at dybdelæring innebærer «å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder» (Utdanningsdirektoratet, 2018, 00:38). I beskrivelsen fremkommer ordet «gradvis». Det norske akademis ordbok definerer gradvis som noe som skjer «litt etter litt», noe som videre kan knyttes til varighet, tidsrom og tid (Det Norske Akademi for Språk og Litteratur, udatert1). Sett i lys av dette kan Large og Utdanningsdirektoratets beskrivelse av dybdelæring her peke på tid som en del av dybdelæringsbegrepet.

I forlengelsen av Utdanningsdirektoratets beskrivelse, utdyper de denne ytterligere ved å uttrykke at «å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse, handler om at elever og lærlinger må få tid til å jobbe med lærestoffet» (Utdanningsdirektoratet, 2018, 01:29). Ved å gjøre dette, trekker dermed direktoratet selv fram «tid» som en viktig del av dybdelæring. En finner klare paralleller hos Gilje, Landfald & Ludvigsen (2018), når de legger vekt på at dybdelæring krever arbeid med kunnskaper og metoder i fag over lengre *tidsperioder*. Også de

argumenterer for at undervisningen må tilrettelegges på en slik måte at elevene gradvis setter seg inn i fagstrukturen og slik at lærestoffet alltid presenteres for dem på en forståelig måte.

Large og Utdanningsdirektoratet fokuser videre på at «Opplæringens verdigrunnlag skal prege dybdelæringsprosesser, slik at vi utvikler gode holdninger og dømmekraft, samt evne til refleksjon og kritisk tenkning og til å foreta etiske vurderinger» (Utdanningsdirektoratet, 2018, 01:10). Her ønsker jeg å trekke fram to begreper; «dybdelæringsprosesser» og «utvikler». Begrepet «prosess» betyr, ifølge Det norske akademis ordbok en «rekke av handlinger eller hendelser som innebærer forandring eller utvikling» (Det Norske Akademi for Språk og Litteratur, udatert<sup>2</sup>). Også dette viser til noe som skjer over tid og gradvis. Det kan derfor vise til tid som en del av dybdelæringsbegrepet, slik Large og Utdanningsdirektoratet omtaler det i sin video. Siden «utvikling/utvikler» omtales som en del av definisjonen til begrepet «prosess», er det nærliggende å tro at dette også gjelder for «utvikling/utvikler» som begrep.

Det kan også være verdt å merke seg at Large og Utdanningsdirektoratet (2018) i tillegg jevnlig bruker ord som å «øve» og «trene» i sine beskrivelser av dybdelæring. Bruk av begreper som disse, kan forstås som koblinger til begrepene nevnt over, og i forlengelsen av dette til tidsaspektet som begrep og tema. Jamfør eksemplene over og Larges uttalelser på vegne av Utdanningsdirektoratet (2018), ønsker jeg å argumentere for at begrepet «tid» fremheves som et viktig aspekt ved Utdanningsdirektoratets beskrivelser av dybdelæring.

Avslutningsvis ønsker jeg å synliggjøre at tidsaspektet har klare forbindelser til flere av de ovennevnte kapitlene, og særlig knyttet til teamene *4.1.3.1. Mindre stoff gir mer dybde* og *4.1.4.9. Progresjon*.

## 4.2. De tre tverrfaglige temaene

Om de tre tverrfaglige temaene sier Kunnskapsdepartementet følgende: «Skolen skal legge til rette for læring innenfor de tre tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling.» (Kunnskapsdepartementet, 2017). De tverrfaglige temaene i læreplanverket tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats fra enkeltmennesker og fellesskapet i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt (Kunnskapsdepartementet, 2017 s. 12). I beskrivelsen av temaet legges det vekt på at:

Elevene skal utvikle kompetanse knyttet til de tverrfaglige temaene gjennom arbeid med problemstillinger fra flere ulike fag. Elever skal få innsikt i utfordringer og dilemmaer innenfor temaene, de skal forstå hvordan vi gjennom kunnskap og samarbeid kan finne løsninger, og de skal lære om sammenhenger mellom handlinger og konsekvenser (Kunnskapsdirektoratet, 2017 s. 12).

I Fagfornyelsen hevdes det at kunnskapsgrunnlaget for å finne løsninger på problemer innenfor teamene finnes i mange fag, og at temaene skal bidra til at elevene oppnår forståelse og ser sammenhenger på tvers av fag. Derfor vil målene for hva elevene skal lære innenfor temaene, uttrykkes i fagenes kompetansemål, der det er relevant (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12).

I de påfølgende kapitlene vil jeg vise til eksempler, og diskutere hvordan drama som læringsform kan anvendes knyttet til de tre tverrfaglige temaene. Hvert delkapittel vil ta for seg eksempler fra dramaforløp utført i feltarbeid og intervju med lærere, Sæbø og Eriksson, i tillegg til dramapedagogiske tema som særlig kan knyttes til det utvalgte tverrfaglige temaet. Her kunne mange temaer vært aktuelle, men på grunn av oppgavens omfang har jeg måttet avgrense disse til noen få utvalgte. Innen «demokrati og medborgerskap» dreier dette seg om å kommunisere, samhandle og delta, innen «bærekraftig utvikling» dreier dette seg om holdninger, refleksjon og kritisk tenkning, og innen «folkehelse og livsmestring» dreier det seg om blant annet utvikling av personlig identitet og uttrykk, og sosial og emosjonell kompetanse.

### 4.2.1. Demokrati og medborgerskap

Ved innføringen av FNs konvensjon om barns rettigheter i 1989, ratifisert av Norge i 1991, ble medvirkning en sentral rettighet for barn. Konvensjonen lovfestet barns rett til medvirkning, og den har på et overordnet nivå bidratt til et syn på barn som likeverdige, kompetente samfunnsborgere som har rett til å medvirke til demokratiet (Johansson, Kampmann og Brembeck, 2004 gjengitt etter Nagel, 2017, s. 50). Dette kommer helt konkret til uttrykk i både barnehage- og skolelovgivningen (Nagel, 2017, s. 50). En kan blant annet se at elevenes rett til medvirkning nevnes i Opplæringslovens *Kapittel 1. Formål, virkeområde og tilpassa opplæring m.m., §1-1 Formålet med opplæringa* (Opplæringslova, 1998, § 1-1.) I august 2012

ble det i tillegg fastsatt en egen bestemmelse i forskrift til opplæringsloven om tid til arbeid med elevråd og elevmedvirkning. Der kan en lese at «Alle elever skal ha mulighet og tid til å arbeide med saker knytt til elevdemokrati og medverknad i opplæringa. Arbeidet må vere godkjent av skolen.» (Opplæringslova, 2012, § 1-4a). Medvirkning er også et eget tema i Elevundersøkelsen, her med mål om å undersøke hvorvidt elevene mener lovgivningen følges eller ikke (Utdanningsdirektoratet, 2013). Dokumentanalysen min viser at medvirkning også trekkes fram som en viktig del av å oppleve demokrati i praksis, og en kan blant annet lese at:

Skolen skal være et sted der barn og unge opplever demokrati i praksis / ... / De skal få erfaring med og praktisere ulike former for demokratisk deltakelse og medvirkning, både i det faglige arbeidet i fagene og gjennom for eksempel elevråd og andre rådsorganer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8).

I Fagfornyelsen kan en videre lese at: «demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler, og gjøre elevene i stand til å delta i demokratiske prosesser» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Videre står det at: «opplæringen skal gi elevene forståelse for sammenhengen mellom demokrati og sentrale menneskerettigheter som ytringsfrihet, stemmerett og organisasjonsfrihet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Fagfornyelsen framhever også at skolen skal stimulere elevene til å bli aktive medborgere, og gi dem kompetanse til å delta i videreutvikling av Norges demokrati (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Helt til slutt fremhever Kunnskapsdirektoratet (2017) at opplæringen skal:

Gi elevene kunnskaper og ferdigheter til å møte utfordringer i tråd med demokratiske prinsipper/ ... / De skal øve opp evnen til å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet. Gjennom arbeid med temaet skal elevene lære hvorfor demokratiet ikke kan tas for gitt, og at det må utvikles og vedlikeholdes (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13).

I tillegg til at «demokrati og medborgerskap» er et tverrfaglig tema, viser min dokumentanalyse at demokrati og medvirkning er et eget område under kapittel 1.0 *Opplæringens verdigrunnlag* i Fagfornyelsens overordnede del (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7-8). Her kan en lese at skolen skal fremme demokratiske verdier og holdninger, respekt for at mennesker er forskjellige, at elevene skal lære å løse konflikter på en fredelig måte, at elevene skal utvikle bevissthet om både minoritets- og majoritetsperspektiver og skape rom for samarbeid, dialog og meningsbrytning (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7-8). En kan også finne paralleller til demokrati og medborgerskap i 1.0 *Opplæringens verdigrunnlag* under kapittelet 1.2 *Identitet og kulturelt mangfold*. Her kan en lese at «skolen skal gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring, og bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap». I kapittelet kan en se både demokrati og fellesskap nevnt flere ganger (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4).

#### 4.2.1.1. Danning og utdanning i demokrati; en modell i fire nivåer

Gjennom dokumentanalysen finner jeg ut at de tverrfaglige temaene blant annet springer ut fra NOU: 2014:7 og NOU 2015:8, og at de videre har blitt fulgt opp i *Stortingsmelding 28 Fag-Fordypning- Forståelse- En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2016) som danner grunnlaget for fornyelse av læreplanverket. Dette støttes av Stray og Sætras (2018) undersøkelser. De utdyper dette med at en av forutsetningene er den forståelsen av demokratisk kompetanse som utvalget la til grunn, og som ble videreført i styrkingsdokumentene. Her legges det vekt på at elevene skal tilegne seg demokratisk kompetanse i form av utdanning *om, for* og *gjennom* demokrati (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 38). Elevene skal lære om det politiske systemet og menneskerettigheter (utdanning om demokrati), de skal tilegne seg kommunikativ kompetanse gjennom å artikulere meninger, lytte og respektere ulike meninger (utdanning for demokrati), og de skal lære seg å lede diskusjoner, sørge for at alle blir hørt, inngå kompromisser, og komme til enighet (utdanning gjennom demokrati) (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 38; NOU, 2015: 8; Stray & Sætra, 2018, s. 101). I praksis kan dette bety en nokså omfattende endring, der skolens oppdrag dreies fra ensidig å vektlegge kunnskapstilegnelse om demokrati, til i større grad å vektlegge at elevene skal utvikle demokratiske verdier, holdninger og handlingskompetanse gjennom å legge til rette for at elevene kan delta i demokratiske praksiser.

Eriksen (2017) presenterer i boken *Drama, teater og demokrati- antologi 1* Strays (2012) modell som viser til eksempler på hvordan å bidra til danning og utdanning i demokrati. Modellen har tre nivåer for opplæring, der disse bygger på hverandre. Eriksen knytter modellen til kulturskolen, men jeg ser helt klare paralleller til grunnskolen og velger derfor å ta den med i diskusjonen. Modellens nivåer samsvarer med Kunnskapsdirektoratets (2017) vektlegging av *opplæring om demokrati, opplæring for demokratisk deltakelse* og *opplæring gjennom aktiv demokratisk deltagelse*, nettopp fordi direktoratet baserer seg på Stray (2012) i stortingsmeldingen. I tillegg til Strays tre nivåer har jeg valgt å legge til ett ekstra nivå; utdanning/opplæring som demokrati og medborgerskap, fordi jeg også ser dette som et relevant nivå. Modellen ser slik ut (Stray, 2012, s. 22):



Nivå	Eksempel på innhold	Mål for undervisningen
<b>Opplæring om demokrati og medborgerskap</b> (status/rolle) (intellektuell kompetanse/kunnskapskompetanse)	Elevene lærer om det politiske systemet i Norge og internasjonal politikk	Kunnskap og forståelse som gjør at elevene blir informerte borgere
<b>Opplæring for demokratisk deltakelse</b> (rolle) (verdi- og holdningskompetanse)	Elevene får verdier, holdninger og ferdigheter som aktiviserer elevenes demokratiske beredskap	Elevene utvikler verdier/holdninger/ferdigheter for demokratisk deltakelse: f. eks. kritisk tenkning, kompetanse i å undersøke saker og tema fra flere sider og kommunikasjon
<b>Opplæring gjennom aktiv demokratisk deltakelse</b> (rolle) (handlingskompetanse)	Elevene lærer gjennom aktiviteter i skolen/aktiviteter som bidrar til demokratisk deltakelse i skolens undervisning	Utvikle ferdigheter som gjør at eleven kan delta i demokratiske prosesser og handle ansvarlig: f. eks. kritisk tenkning, kompetanse i å undersøke saker og tema fra flere sider og kommunikasjon
<b>Opplæring som demokrati og medborgerskap</b> (rolle) (verdi- og holdningskompetanse) (handlingskompetanse)	Skolen blir en læringsarena som bidrar til demokrati og medborgerskap i hverdagens praksis. Eks. et demokratisk samspill i klasserommet, skaperevne og elevaktivitet osv.	Utvikle kritisk tenkning og kompetanse i å undersøke tema, elevene påvirker/ser at skolen tar bevisste valg i forhold til demokrati og medborgerskap.

Figur 3 Strays (2012, s. 22) modell for danning og utdanning i demokrati

Opplæringen *om* demokrati er, i følge Stray (2012), knyttet til den intellektuelle læringen, der kunnskapsutviklingen i hovedsak skjer gjennom litteratur og undervisning. Stikkord som kritisk tenkning, respekt og solidaritet er sentrale når det kommer til elevenes verdi- og handlingskompetanse i opplæringen *for* demokratisk deltakelse. Stray (2012) understreker at det allikevel ikke er nok med teoretisk opplæring for å gjøre elever til demokratiske medborgere. Derfor vil en praktisk tilnærming som knytter seg til opplæring *gjennom* aktiv demokratisk deltakelse, også være nødvendig. Ved å gjøre dette får elevene muligheten til å utvikle ferdigheter og kompetanser som er viktige for å kunne delta i demokratiske prosesser. I tillegg ønsker jeg å tilføre et fjerde nivå: opplæring *som* demokrati og medborgerskap, der elevene opplever skolen som en læringsarena som bidrar til demokrati og medborgerskap i valgene som tas i hverdagens praksis. Stray (2012) peker på at det ikke kun holder å arbeide med ett av nivåene, men at alle fire bygger på og utfyller hverandre.

#### 4.2.1.1.1. Opplæring om demokrati og medborgerskap

Det første nivået i Strays opplæringsmodell fokuserer på å utvikle kunnskaper om og forståelse for politiske systemer nasjonalt og internasjonalt (Stray, 2012). Nivået handler om teoretisk innlæring og kan for eksempel dreie seg om at elevene skal utvikle seg til medborgere som kan utforske fortid og nåtid. I en fagdidaktisk kontekst kan dette gjennomføres ved at elever for eksempel lærer om Norges demokrati gjennom bruk av lærer-i-rolle og rollespill der elever og

lærer spiller ut bakgrunnen for og valget av et demokratisk styresett. Det kan også vises gjennom å gjennomføre en politisk debatt i klassen, der elevene på en demokratisk måte skal bestemme seg for en ny lov e.l. I Fagfornyelsen trekkes temaer som menneskerettigheter, ytringsfrihet, stemmerett, organisasjonsfrihet og medborgerskap fram som sentrale i opplæringen *om* demokrati og medborgerskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13).

#### **4.2.1.1.2. Opplæring *for* demokratisk deltakelse**

Det andre nivået i Strays demokratiopplæring handler om opplæring for demokratisk deltakelse. På dette nivået utvikles ferdigheter og forståelser som gjør at elevene blir forberedt på å være deltakere i et demokrati. Dette dreier seg for eksempel om å tilegne seg kommunikativ kompetanse gjennom å artikulere meninger, lytte aktivt og respektere ulike meninger (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 38; NOU, 2015: 8; Stray & Sætra, 2018, s. 101).

For at elevene skal oppøve respekt og toleranse er det derfor en fordel at de møter mennesker fra ulike samfunnslag og kulturer. Dagens samfunn bærer preg av en økende flerkulturalitet, og dette gjenspeiles også i elevene i skolen. For å oppnå respekt og toleranse for hverandre er det derfor viktig at elevene blir kjent med og lærer om hverandre og viktigheten av «respekt for at mennesker er forskjellige» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Det flerkulturelle aspektet omfatter også mer enn innvandrer kulturer, som for eksempel samisk eller kvensk kultur. Også dette er noe som det helt tydelig fremkommer i Fagfornyelsen, og en kan lese at «Et demokratisk samfunn verner også om urfolk og minoriteter. Urfolksperspektivet er en del av elevenes demokratiopplæring.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). I Fagfornyelsen trekkes det videre fram at «skolen skal stimulere elevene til å bli aktive medborgere, og gi dem kompetanse til å delta i videreutviklingen av demokratiet i Norge». Dette utdypes med at «opplæringen skal gi elevene kunnskaper og ferdigheter til å møte utfordringer i tråd med demokratiske prinsipper» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Dette innebærer at elevene blant annet skal øve opp evnen til å tenke kritisk lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13).

#### **4.2.1.1.3. Opplæring *gjennom* aktiv demokratisk deltakelse**

I Strays tredje nivå for demokratiopplæring som handler om opplæring gjennom aktiv demokratisk deltakelse, kan dreie seg om aktiviteter som for eksempel trener egenutvikling, selvhevdelse, samspill- og kommunikasjonsferdigheter. Elevene skal blant annet lære seg å lede diskusjoner, sørge for at alle blir hørt, inngå kompromisser og komme til enighet

(Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 38; NOU, 2015: 8; Stray & Sætra, 2018, s. 101).

Dette er alle ferdigheter og egenskaper som kan danne grunnlag for en aktiv demokratisk deltakelse. Dette kan også gjelde elevenes evner til aktiv deltakelse og medskapning av undervisning (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Fagfornyelsen trekker fram elevenes evne til å tenke kritisk, deres evne til å håndtere meningsbrytninger og å respektere uenighet, samarbeid og dialog som viktige aspekter ved demokratisk deltakelse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Det hele dreier seg om en sosial læringsprosess mellom selvet og omgivelsene, jamfør slik Rasmussen (2013) beskriver det. Elever som er aktive deltakere i læringsprosesser, og som både får hevdet sine egne synspunkter, lyttet til andre og har respekt for andres andres bidrag, samsvarer med Deweys tanker om at individuelle rettigheter kobles med sosialt samhold (Løvlie, 2013). I opplæring gjennom demokratisk deltakelse utvikler elevene ferdigheter i å delta i demokratiske prosesser og det trener dem i å handle ansvarlig (Stray, 2012, s. 22).

#### **4.2.1.1.4. Opplæring som demokrati og medborgerskap**

Det fjerde nivået for demokratiopplæring dreier seg om utdanning *som* demokrati og medborgerskap. Det innebærer at skoler blir en læringsarena som bidrar til demokrati og medborgerskap i hverdagens praksis, for eksempel i samspillet mellom lærer og elever og elever imellom, i form av elevers skaperglede og utforskertrang, og i form av elevaktivitet. I tillegg dreier nivået seg om at elever opplever at de har påvirkningskraft i sitt miljø eller lokalsamfunn, enten det er på skolen eller ellers i hverdagen. Også dette kan gjøres gjennom blant annet aktiviteter som gir egenutvikling, selvhevdelse, samspill- og kommunikasjonsferdigheter.

I Fagfornyelsens overordnede del, under *1. Opplæringens verdigrunnlag*, kapittel *1.6 demokrati og medvirkning* står det helt konkret at «Skolen skal gi elevene mulighet til å medvirke og til å lære hva demokrati betyr i praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7-8). Dette kan forstås som at det i Fagfornyelsen legges vekt på viktigheten av at elevene opplever at de får medvirke som en del av demokratiopplæringen. Her kan det være nærliggende å tenke at nivået i stor grad peker tilbake på og knyttes til Opplæringslovens *Kapittel 1. Formål, verkeområde og tilpassa opplæring m.m., §1-1 Formålet med opplæringa* (Opplæringslova, 1998, § 1-1.) i tillegg til *Opplæringslovens paragraf 1-4a* der en kan lese at «Alle elevar skal ha moglegheit og tid til å arbeide med saker knytt til elevdemokrati og medverknad i opplæringa. Arbeidet må vere godkjent av skolen.» (Opplæringslova, 2012, § 1-4a).

#### 4.2.1.2. Drama og demokrati & medborgerskap

I arbeidet med ressursheftet har det vært viktig å utarbeide gode og gjennomførbare eksempler på hvordan en kan arbeide med drama som læringsform knyttet til det tverrfaglige temaet «demokrati og medborgerskap». Det har også vært viktig å vise til hvordan en ved å bruke drama som læringsform både kan jobbe kognitivt, kroppslig og emosjonelt på samme tid i tillegg til at en jobber med «demokrati og medborgerskap» på flere forskjellige nivå i undervisningen. Jeg vil derfor ta i bruk Strays (2012, s. 22) modell med de tre forskjellige nivåene (i tillegg til nivået lagt til av meg) for å vise hvordan en gjennom drama som læringsform jobber i alle fire nivåene i demokratiopplæringen. Jeg vil også dykke dypere inn i utvalgte momenter av ressursheftet og dramaforløpet *Sirkus Filijokuskadabraabrahokus* for å belyse problemstillingen ytterligere (se ressursheftet s.30-32). I modellen som ligger som vedlegg har jeg plassert utvalgte momenter (se vedlegg 2, markert i grønt) fra dramaforløpet *Sirkus Filijokuskadabraabrahokus*. Noen av nivåene er gjennomgående i hele forløpet, mens andre knyttes til ulike deler av forløpet og enkeltøvelser.

I nivå 1: Opplæring *om* demokrati og medborgerskap fokuseres det på å utvikle kunnskaper om og forståelse for politiske systemer nasjonalt og internasjonalt (Stray, 2012). I dramaforløpet i ressursheftet lærte elevene om verdien av fellesskap og inkludering, samt følgene av utenforskap. Dette er temaer som i læreplanen knyttes til det tverrfaglige temaet «demokrati og medborgerskap» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 7-8), og i tillegg verdier som er med på å bygge opp under demokratiet i Norge (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Ikke bare arbeidet elevene med temaet gjennom å diskutere og reflektere rundt det, men de fikk også erfare det gjennom arbeid med kropp og følelser. Etter endt undervisning viste det seg at alle elevene hadde utforsket og reflektert over forløpets konflikt; elevene hadde funnet ut av hvorfor sirkusdirektøren var lei seg, hvorfor hun følte seg utenfor og de hadde løst konflikten ved å finne en måte å inkludere sirkusdirektøren på. I tillegg hadde de utforsket og reflektert rundt verdien av fellesskap og inkludering, samt følgene av utenforskap. Dette viste elevene gjennom deres elevaktivitet og handlinger, refleksjon høyt i klassen og gjennom tankeskrijving og tegning rundt temaet. Den estetiske erfaringen, reflekterende rekonstruksjonen og utforskningen av en konflikt, er noe Dewey (1974) mener kan gi gode vilkår for læring og utvikling for individ og samfunn, og som videre bidrar til et levende demokrati (Dewey, 1974).

I nivå 2: Opplæring *for* demokratisk deltakelse får elevene ferdigheter og verdier som aktiviserer elevenes demokratiske beredskap. I dramaforløpet i ressursheftet måtte elevene for eksempel kommunisere med hverandre og samarbeide om å skape et frys-bilde/tablå-bilde som representerer deres «talent». Elevene stod fritt til å tolke, og de bestemte selv hvordan de

utformet tablået sitt. Gjennom dette fikk elevene mulighet til å teste og gjøre ulike kreative tolkninger i fellesskap. I skapingen av tablåbildene var samtlige av elevene deltakende og hver elev bidro med sin tolkning og sitt eget uttrykk. Dramakonvensjonens evne til å engasjere og involvere elevene kan være en indikator på demokratisk deltakelse. Videre måtte elevene også undersøke en sak fra flere sider, de må samarbeide for å finne ut av hvorfor sirkusdirektøren er lei seg og hvordan han kunne gjøres glad igjen slik at sirkusforestillingen kunne vises, med andre ord problemløsning. I samarbeidet og kommunikasjonen elevene imellom ligger også øvelse i å håndtere meningsbrytninger og å respektere disse. Min dokumentanalyse viser at å tenke kritisk, håndtering av meningsbrytninger, respekt for den andre, problemløsning, inkludering, og ansvar for seg selv og andre, alle er verdier som Fagfornyelsen fremhever som demokratiske (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13).

I skolen er drama og teater fortsatt ikke ordentlig anerkjent som fag eller læringsform, og fortsatt ivaretas skolens estetiske oppdragelse primært av de tilsynelatende hegemonisk plasserte kunstfagene kunst og håndverk og musikk- ved siden av litteraturdelen i norskfaget. Nettopp derfor er det tankevekkende at det store internasjonale forskningsprosjektet DICE viser til gode resultater på blant annet nøkkelkompetansen «mellommenneske-, flerkultur-, sosial- og medborgerkompetanse», når drama og teater brukes i undervisningen (DICE consortium, 2010; Heggstad, 2010, 27-28). Dette er også en av åtte nøkkelkompetanser for livslang læring, vedtatt av Europaparlamentet og Europarådet i Lisboa i 2006 (Sæbø, Eriksson og Allern, 2017 s. 22).

Jeg anerkjenner både opplæring *om* og *for* demokrati som viktige i skolens samfunnsmandat, men hovedfokuset for drama som læringsform ligger kanskje aller mest på opplæring *gjennom* og *som* demokrati, dette med fokus på dramafagets performative læringsprosesser og læring knyttet til agering, det skapende, kreative, affektive og kognitive hos elevene. I min tilnærming til demokratisk danning står derfor begrepet *levd demokrati* sentralt. Begrepet er blant annet inspirert av Deweys demokratiforståelse, en forståelse som beskriver demokratiet som en måte å leve på, nærmere bestemt «a mode of associated living, a conjoint communicated experience» (Dewey, 1966, s. 87). Levd demokrati er med andre ord en levemåte som handler om å være i dannede prosesser, og den innlemmer alle medborgere, inkludert barn. Dermed kan bare opplæring *gjennom* og *som* demokratisk deltakelse, gjøre det mulig å erfare levd demokrati i skolen (Østerud, Engelstad, & Selle, 2003, s. 18-19).

I nivå 3: Opplæring *gjennom* aktiv demokratisk deltakelse handler nivået om at elevene lærer gjennom utvalgte aktiviteter i skolen. Ved å gjøre dette utvikler elevene ferdigheter i å delta i demokratiske prosesser og det trener dem i å handle ansvarlig (Stray, 2012, s. 22). Læringsaktivitetene i mitt feltarbeid kan oppfattes som annerledes enn tradisjonell undervisning

som for eksempel det Cazden (2001) kaller et klassisk IRE-mønster (initiativ av læreren-respons fra eleven-evaluering fra læreren). Dette fordi aktivitetene krever noe fysisk, noe emosjonelt og sosialt av elevene og fordi aktivitetene er gjennomførbare slik at absolutt alle i klassen kan delta aktivt. Elevene gjør noe fysisk, emosjonelt og sosialt som svarer på valg de har tatt, før de snakker, diskuterer, skriver, leser, lytter, tenker og reflekterer over hvordan medelevene sine forholder seg til dette. Derfor argumenterer jeg for at elevene har en performativ tilnærming til læring, her forstått som kroppslig, relasjonell, skapende og affektiv læring med læringsprosesser som å gjøre, bevege, sanse, tenke, relatere, samhandle, uttrykke, skape og agere. Disse vil i tillegg til kognitiv læring med læringsprosesser som memorering, teoretisk refleksjon, analyse og metarefleksjon, være sentrale (Østern, Selander og Østern, 2019, s. 57-59). Strukturen i dramaforløpene, der de stadig veksler mellom individuelt og gruppebasert arbeid, følelsesmessig, kognitiv og fysisk utforskning av lærestoffet gjennom roller og perspektivbytte, kan åpne opp for det interessefellesskapet som er grunnleggende for et deltakende demokrati (Sæbø, 2017 s. 187). Samtidig bruker de kompetanser som, ifølge Fagfornyelsen, er sentrale for å delta i et demokratisk fellesskap. Disse er blant annet samarbeid, medansvar, kommunikasjon og aktiv deltakelse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1-14).

Til tross for at både NOU 2015:8 og St.meld. nr. 28 (2016) gjentatte ganger bruker begrepene demokrati og demokratisk, viser min dokumentanalyse at dette aldri knyttes direkte til noen estetiske fag- eller læreprosesser. Den viser derimot at demokratisk kompetanse i begge dokumentene knyttes til å kunne kommunisere, samhandle og delta- tre nøkkelord som også beskriver den dramapedagogiske undervisnings- og læringsprosessen. I utdypingen av begrepet demokratisk kompetanse i Fagfornyelsen, kan en kjenne igjen sentrale mål fra dramapedagogikken, som for eksempel å kunne ytre sin mening, delta i diskusjoner, lytte og vise respekt for andres meninger og synspunkt, sette seg inn i andres situasjon, forholde seg kritisk til informasjon og gjøre etiske vurderinger av konsekvenser av egne og andres handlinger (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13).

Dewey mener at det å snakke om sosiale ferdigheter, mellommenneskelig kompetanse og demokrati ikke er nok, men at vi trenger å lære gjennom å erfare kroppslig, affektivt og kognitivt, ved å delta i skapende fellesskap hvor disse ferdighetene kan utvikles, utfordres og testes (Dewey, 1958). Her finnes tydelige paralleller til en performativ læringstilnærming (Østern, Selander og Østern, 2019, s. 57-59). Dette stiller imidlertid krav til lærerens planlegging og strukturering av elevenes læringsaktiviteter. Det er slettet ikke slik at drama som læringsform «gjør seg selv» eller automatisk vil ivareta elevenes faglige og demokratiske utvikling og læring, for som ved alle lærings- og undervisningsformer er resultatet avhengig av

kvaliteten i lærerens planlegging og gjennomføring (Haug, 2004; Haug, 2008), og i dette tilfellet lærerens dramafaglige og dramaturgiske kompetanse (Sæbø, 2017). Dette støttes av Sæbø, Eriksson & Allern (2017, s. 14) som argumenterer for at dramafagets estetiske læreprosesser har et uutnyttet potensial både med tanke på å utvikle gode demokratiske læringsfellesskap, demokratisk kompetanse og deltakende læreprosesser. Videre utdyper de at drama- og teaterformer bærer med seg muligheter for at elevene kan uttrykke seg, involvere seg i meningsutveksling og meningsskapning, innta motstandpunkt, perspektivskifte og deltakelse i dialogiske møter. Dermed får elever erfaring med å være i en helhetlig kommunikasjonssituasjon sammen med andre og i prosess. Videre kan det aktivisere potensiale for endringer og nye forståelser i samfunnet (Sæbø, Eriksson & Allern, 2017 s. 14).

Drama som læringsform kan bidra til demokratiopplæring fordi opplæringen i all hovedsak består av aktiviteter som trener egenutvikling, samspill, selvhverdelse, samspill- og kommunikasjonsferdigheter (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 94; Sæbø, 2016). I dramaforløpet *Sirkus Filijokuskadabraabrahokus* dreier dette seg for eksempel om aktiviteter som tablåbilder, hot-seat, mimefortelling med mer. I dramaaktivitetene må elevene samarbeide, de er problemløserne i arbeidet med tema, de kommuniserer, er skapende, handlende og kreative. Dette er alle ferdigheter som kan danne grunnlag for en aktiv demokratisk deltakelse.

Opplæring *gjennom* aktiv demokratisk deltakelse kan også dreie seg om elevenes evner til aktiv medskapning av undervisning. Det hele dreier seg om en sosial læringsprosess mellom selvet og omgivelsene, slik Rasmussen (2013) beskriver det. Elever som er aktive deltakere i læringsprosesser, og som både får hevdet sine egne synspunkter, lyttet til andre og har respekt for andres bidrag, samsvarer med Deweys tanker om at individuelle rettigheter kobles med sosialt samhold (Løvlie, 2013). Elevenes deltakelse og evne til medskapning stod sentralt for å kunne skape dramaforløpet, men måten deltakelsen ble utført på var forskjellig fra elev til elev. I forløpet deltok elevene gjennom konkrete og symbolske handlinger, og gjennom enkle ytre handlinger og mer involverende indre handlinger. Elevene deltok blant annet ved å snakke, bevege seg, spille ulike situasjoner og karakterer, skape fiksjon og forestille seg. Alle elevene måtte delta for å bygge opp under fiksjonen, men det er uvisst om de deltok ved å faktisk forestille seg fiksjonen og konflikten. Dewey forklarer forholdet mellom fysisk og pedagogisk resultat gjennom et eksempel på at en kan bringe hesten til vannet, men ikke tvinge den til å drikke. Med dette peker han på at en ikke må forveksle et fysisk og et pedagogisk resultat, og at det først blir et pedagogisk resultat når hesten drikker vannet, altså når en indre og viljebestemt bevegelse utføres (Dewey, 2005, s. 48). Eksempelet kan brukes til å beskrive deltakelsen i dramaforløpet fordi jeg helt klart kunne se at samtlige av elevene deltok fysisk,

men det er uvisst om de faktisk var i fiksjonen mentalt hele forløpet. I dramaforløpet kan likevel det fysiske og det pedagogiske resultatet være like verdifullt fordi det fysiske (elevene blir styrt til å gjøre symbolske handlinger) og det pedagogiske knyttes sammen (Birkeland & Krosshus, 2017, s. 249). Elevene må delta gjennom egne handlinger, men jeg kan ikke tvinge dem til å faktisk forestille seg på en slik måte at det kan oppstå en erfaring. Dette kan i aller høyeste grad knyttes til Deweys definisjon av erfaring som noe man gjør og noe man gjennomgår (Dewey, 2005; Dewey; 2008), og det lar seg samhandle med tanken om den ytre deltakelsen og den indre involverende deltakelsen (Birkeland & Krosshus, 2017, s. 252). Likevel ønsker jeg å argumentere for at aktivitetene og prosessene, fordi elevene er aktive, handlende, skapende, sosiale og kreative, er med på å gi elevene ferdigheter som gjør at de kan delta i demokratiske prosesser, slik Fagfornyelsen har fokus på, både i *1. Opplæringens verdigrunnlag*, kapittel 1.6 *Demokrati og medvirkning*, kapittel 2.5 *Tverrfaglige temaer* og kapittel 2.5.2 *Demokrati og medborgerskap* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13).

I nivå 4: *Opplæring som demokrati og medborgerskap* er skolen en læringsarena som bidrar til demokrati og medborgerskap i hverdagens praksis. Sæbø (2017) legger vekt på at demokratiske prosesser i klasserommet handler om den enkelte elevs mulighet til deltakelse i egen læreprosess og om medbestemmelse i klassens læringsfellesskap. Dette er i tåd med *Opplæringsloven* og elevenes rett til medvirkning i skolehverdagen (*Opplæringslova*, 1998, § 1-1.; *Opplæringslova*, 2012, § 1-4a) og Fagfornyelsens fokus på medbestemmelse og medvirkning (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Likevel må lærerens forutsetninger for å inkludere og utfordre alle elevene, tas i betraktning. Dette krever kunnskap om metoder og et bevisst valg av dem (Sæbø 2017 s. 178-179). Store deler av dramaforløpet handler om at elevene er nødt til å samarbeide og utøve et demokratisk samspill i undervisningen; de må blant annet samarbeide, kommunisere og inkludere, kritisk tenkning og kompetanse i å undersøke tema. Videre kan det bidra til at elevene påvirker/ser at skolen tar bevisste valg i forhold til demokrati og medborgerskap, både i hvordan skolen styres, men også i klasserommets samspill og undervisning. I Fagfornyelsens kapittel 1. *Opplæringens verdigrunnlag*, underkapittel 1.6 *Demokrati og medvirkning*, legges det vekt på at «skolen skal være et sted der barn og unge opplever demokrati i praksis. Elevene skal erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). I dramaforløpet får elevene være medvirkende og medskapere av undervisningen og hvordan den utvikler seg, for eksempel ved at de må kommunisere og samarbeide for å drive handlingen videre når sirkusdirektøren (lærer-i-rolle) er lei seg og ikke vil gjennomføre sirkusforestillingen (se ressursheftet s. 32).



### 4.2.1.3. Kommunisere, samhandle og delta

Fordi kommunikasjon, samhandling og deltakelse fungerer som underliggende kompetanser i Fagfornyelsens beskrivelse av «demokrati og medborgerskap» i *1. Opplæringens verdigrunnlag*, kapittel 1.6 *Demokrati og medvirkning* og under de tverrfaglige temaene, kapittel 2.5.2 *Demokrati og medborgerskap* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13), og fordi det er en så sentral del av dramafaget, velger jeg å ta dette med som et eget kapittel i diskusjonen. Med et performativt og deltakende perspektiv til grunn for læring, inkluderer dette automatisk også et demokratisk perspektiv. Det handler ikke bare om en annen type læreprosess, men også om å oppmuntre til og få erfaring fra det å være aktive og likeverdige medborgere innenfor klasserommets fire vegger (Nicholson, 2014).

Dewey trekker fram det han kaller for «conjoint communicated experience» (Dewey, 2008, s. 101), altså sosiale og estetiske erfaringer i fellesskapet, og videre at disse kan bryte ned ulike former for barrierer mellom deltakerne og gi hver enkelt mulighet til å realisere seg selv i dette fellesskapet. Dewey (2008) mener at det å utvikle engasjement og interesse for erfaringsfellesskapet er en grunnleggende forutsetning for et demokratisk samfunn. I en skolekontekst betyr dette at det ikke er nok å kun være fysisk tilstede i et fellesskap, eller at hver enkelt elev arbeider individuelt mot et felles kunnskapsmål. En felles demokratisk læringsprosess må gi elevene mulighet til erfaringsutveksling og erfaringsdiskusjon- også rundt det som handler om elevenes estetiske læringserfaringer. I dette ligger klare paralleller til elevansvar og elevmedvirkning, forstått som elevenes rett til deltakelse i beslutninger som gjelder deres egen læring og elevenes rett til deltakelse i vurdering av eget arbeid, egen kompetanse og egen faglige og sosiale utvikling (Opplæringslova, 1998, § 1-1.; Opplæringslova, 2012, § 1-4a.; Utdanningsdirektoratet, 2013).

Det å kunne kommunisere, samhandle og delta er grunnlaget for og kjernen i dramafaget, noe som tidligere læreplaner alltid har vektlagt når drama som læringsform har vært omtalt (Sæbø, 2016, s. 83). Den sosiale og emosjonelle kompetansen er en stor del av kompetansen å kunne kommunisere, samhandle og delta, og forstås som det å kunne engasjere seg, ytre seg og bidra, ta hensyn til fellesskapet ved å regulere egne tanker, følelser og handlinger, anerkjenne at samhandling og deltakelse er basert på gjensidig avhengighet, og respektere og se verdien av andres synspunkt (Sæbø, 2016, s. 83). Dette er kompetanser som også trekkes fram som sentrale i *1. Opplæringens verdigrunnlag*, kapittel 1.6 *Demokrati og medvirkning* og under de tverrfaglige temaene, kapittel 2.5.2 *Demokrati og medborgerskap* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13).

Tradisjonelt er det muntlig kompetanse som spesielt er knyttet til og kan utvikles i dramafaget (Sæbø, 2016, s. 83). Det spesielle med drama som læringsform er at elevene kan være aktive i de aller fleste læringsaktivitetene, noe som videre kan øke omfanget av den muntlige treningen for alle. I dramaforløpet *Sirkus Filijokuskadabraabrahokus* erfarte jeg at alle elevene deltok i de dramafaglige aktivitetene. Dette tror jeg er fordi forløpet inneholdt et mangfold av aktiviteter; både individuelle, gruppebaserte- og fellesaktiviteter og fordi aktivitetene var så enkle at alle kunne engasjeres og delta. Det å lese og skrive kan også inngå i dramaforløpet, men i sirkusforløpet var dette en aktivitet elevene gjorde i etterkant av selve rollespillet. Sæbø (2016) legger vekt på at når en skriveaktivitet knyttes til dramafaglige aktiviteter så deltar samtlige av elevene, også de som vanligvis stopper opp eller ikke vet hva de skal skrive. Dette var noe jeg også erfarte i mitt feltarbeid. Nettopp fordi elevene akkurat hadde opplevd og erfart noe rundt temaet, kan det ha gjort at det ble lettere for dem å kunne reflektere videre i for eksempel tankeskrive eller tegneoppgaven. Enten elevene jobber muntlig, leser eller skriver, er hensikten i drama at dette skal brukes som en del av læringsaktiviteten. Det vil med andre ord si at elevene stimuleres til å yte og bidra til egen og andres læring i klassefellesskapet.

Sæbø (2016) legger vekt på at evne til samhandling, deltakelse og demokratisk kompetanse inngår og utvikles jevnlig i drama. I lærer-i-rolle-spillet der sirkusdirektøren var lei seg og følte seg utenfor, var min erfaring at elevene tok hensyn til fellesskapet ved å regulere egne tanker, følelser og handlinger i spillet. Dette fordi det krevdes av dem for at spillet skulle fungere og drives videre. Alle elevene måtte lytte til og bygge videre på hverandres innspill, og alt måtte sies og gjøres slik at det var troverdig innenfor spillets rammer. Gjennom rollemodellering fikk elevene etter tur i sirkelen være med på å gi forslag til hvordan rollene kunne se ut, hvordan de kunne oppføre seg og hva de kunne si. I tillegg til rollene, bestemte elevene også hvordan bostedet/campingsvognen deres skulle se ut. Hver elev kom med forslag og bygget videre på det de andre hadde sagt, og på den måten medvirket alle elevene i prosessen; noen kom med lengre forslag, mens andre svarte med få ord. Nussbaum hevder at forståelsen for andre mennesker er sentral i demokratiet (Nussbaum, 2010, s. 6). I modelleringen foregår det en forhandling mellom elevene, der hver og en bruker rollemodellering til å lage et eget uttrykk. Ved å ta i bruk uttrykksformen utfordres ikke bare intellektet, men også elevenes affektive sider. I rollemodelleringen har alle like muligheter for deltakelse, også de som ikke er de mest aktive i dialog, og min erfaring var at flere av elevene levde seg sterkt inn i modelleringen av karakterene og tablåbildene. Elevene fikk gjennom dette mulighet til å erfare og praktisere et demokratisk og deltakende kommunikasjonsfellesskap,

samtidig som de utforsket lærestoffets innhold og konflikt. Fordi alle elevenes meninger ble hørt, og inngikk i symbolske og verbale dialoger med respekt for mangfoldet, kan dette ha vært med på å stimulere elevenes interesse og engasjement. Her ligger dramaforløpets store potensiale, et potensiale som, ifølge Sæbø (2017), ofte er lite tatt i bruk i skolen. Ettersom elevene fikk opplevelsen av at de selv hadde mulighet til innflytelse, kan rollemodelleringen og samskapingen i dette tilfellet tilrettelegge for demokratisk deltakelse.

I et dramafaglig gruppearbeid må elevene bidra ved å lytte og hjelpe hverandre til å finne ut av hvordan rollen og situasjonen skal spilles, dette slik at spillet og handlingen drives videre. Det er slik læringsaktiviteten, ifølge Sæbø (2016), lykkes på. Dette gjelder både når elevene er med i et lærer-i-rolle-spill eller i elevenes mer frie improvisasjoner i mindre grupper. Dersom noen i gruppen dominerer, kommer dette til uttrykk i de andre elevenes protester, for da blir det vanskelig for de som ikke deltar i avgjørelsene å bygge sin egen mening og forståelse av lærestoffet (Sæbø, 2009a, s. 98). Dette var også min erfaring etter utførelsen av dramaforløpene.

Nettopp fordi alle elever engasjeres og deltar aktivt når drama inngår som læringsform, kaller Sæbø (2016) dette for en «ekte» demokratisk arbeidsform som følgelig også kan utvikle demokratisk kompetanse. Elevene forstår fort at alle skal ha sin plass og rett i denne formen for undervisning, og de aller fleste får til å regulere sine egne innspill etterhvert i forhold til likeverdig deltakelse (Sæbø, 2016; Sæbø, 2017). Eventuelle dominerende elever blir fort satt på plass av lærer eller andre medelever, og slik kan elevenes samspill og sosiale kompetanse utvikles videre.

#### **4.2.2. Bærekraftig utvikling**

Behovet for en utdanning for bærekraftig utvikling springer ut av et grunnleggende spørsmål om hvilke globale utfordringer neste generasjon står overfor, samt hvilke holdninger, verdier og handlinger generasjonen vil trenge for å kunne leve sammen i en globalisert verden. Sentrale utfordringer vil kunne være levekår, globalisering, geopolitiske endringer, klima, miljø, konflikt, fattigdom og ulikhet. For å kunne klare dette trengs en omstilling til bærekraftige levekår, tankemåter og livsførsel, samt å styrke menneskers kapasitet til forandringer. Det er med andre ord ikke nok med teknologisk utvikling, folkerettslige lover og politiske avtaler. Utdanningssystemet er en viktig arena for dette nettopp fordi det treffer nesten hele befolkningen (Naturfagsenteret, 2015; Grimsgaard & Klein, 2017; Utdanningsforbundet, 2019).

Hva utdanning for bærekraftig utvikling er og hva det i praksis innebærer har endret seg noe over tid. Da FNs miljøvernprogram ble etablert i 1972 ble dette omtalt som «miljøundervisning/miljøvernundervisning» (Naturfagsenteret, 2015). Begrepet bærekraftig utvikling ble først omtalt ved tusenårsskriftet i forbindelse med FNs utdanningsår, men det finnes heller ikke i dag en enhetlig definisjon (Utdanningsforbundet, 2019). Det er allikevel noen fellestrekk som går igjen i litteraturen. Blant dette er at utdanning for bærekraftig utvikling innebærer en tverrfaglig og holistisk tilnærming, og kan støttes av alle fag og disipliner. Utdanning for bærekraftig utvikling handler også om å gi framtidige generasjoner de verdier, kunnskaper, ferdigheter og holdninger som trengs for å oppnå bærekraftig utvikling. Disse handler om å kunne se fenomener i sammenheng, og å ta i bruk varierte pedagogiske undervisningsmetoder som fremmer kritisk tenkning, samarbeidsevner, evne til problemløsning og handlingskompetanse for å hindre, redusere eller løse problemene, og for å bevege verden i en bærekraftig retning gjennom demokratisk og ansvarlig deltakelse (Utdanningsforbundet, 2017; Sinnes, 2015; Sundstrøm 2016; UNESCO, 2005, Utdanningsforbundet, 2019).

En bærekraftig utdanning må svare til en bærekraftig utvikling. Ifølge UNESCO betyr dette:

Sustainable development cannot be achieved by technological solutions, political regulation or financial instruments alone. We need to change the way we think and act. This requires quality education and learning for sustainable development at all levels and in all social contexts (UNESCO, udatert).

I demokratiske samfunn vil en bærekraftig utvikling være helt avhengig av «public awareness, understanding and support» og «participatory approaches in all fields». Det er derfor helt nødvendig at skolen fremmer deltakende læreprosesser som en del av bærekraftig utvikling og en utvikling av demokratiet i en tid der globalisering også fører til ny oppmerksomhet om nasjonalstatens betydning for demokrati (Sæbø, Eriksson og Allern, 2017 s. 16-17).

Utdanningsdirektoratet (2006a) utviklet en strategi for bærekraftig utvikling i grunnopplæringen som klargjorde mål, prioriteringer og tiltak for perioden 2006-2010. Målgruppen for strategien var skolepolitikere, skoleadministrasjonen på ulike nivåer, skoleeiere og skoleledere. Strategien var et bidrag til Norges oppfølging av FNs tiår for bærekraftig utvikling. Denne definerer utdanning for bærekraftig utvikling på følgende måte:

Opplæring for bærekraftig utvikling må gjennomsyre alle læreplaner, og ikke utgjøre et enkelt fag, utdanningen skal bidra til å forankre verdier og prinsipper som ligger til grunn for bærekraftig utvikling, utdanningen skal stimulere til kritisk tenkning og problemløsning, utdanningen bør baseres på metodemangfold som fremmer læreprosessen (skrivning, drama, kunst, debatt, utforskning osv.), studentene og elevene bør delta aktivt i beslutninger om metodebruk i opplæringen, og opplæringen bør ta opp lokale så vel som globale tema (Utdanningsdirektoratet, 2006a).

I strategien vises det også til relevante tema for undervisningen. Disse er avfall og gjenvinning, biologisk mangfold, deltakelse og demokrati, energi, forbruk, ressurser og fordeling, friluftsliv

og naturopplevelser, helse, interessekonflikter, klima og luftkvalitet, kulturminner, naturområder og vannressurser (Utdanningsdirektoratet, 2006a; Utdanningsforbundet, 2012).

FN-sambandet har vært sentral i utvikling av nye læreplaner i Fagfornyelsen, særlig med tanke på bærekraftsmål *nr. 4 god utdanning*. Målet er å sikre at elever får en utdanning som fremmer bærekraftig utvikling (Utdanningsforbundet, 2012; Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette innebærer blant annet at Norge, fram mot 2030, vil måles på hvorvidt nasjonale utdanningsstrategier, læreplaner, lærerutdanning og elevvurderinger integrerer utdanning for globalt medborgerskap, utdanning for bærekraftig utvikling og livsstil, likestilling, menneskerettigheter, freds- og ikkevoldskultur, verdsetting av kulturelt mangfold og kulturens bidrag til bærekraftig utvikling. Norge har i tillegg gjennom flere internasjonale avtaler forpliktet seg til å implementere utdanning for bærekraftig utvikling. Dette kan en se i eksempler som FNs utdanningstiår for bærekraftig utvikling (2005-2014), Bonndeklarasjonen (2009), Europeisk strategi for utdanning for bærekraftig utvikling (UNECE, 2005), og den baltisknordiske strategien, *Baltic 21E* (2002) (Utdanningsforbundet, 2019). For å nå bærekraftsmålene skriver FN-sambandet at vi trenger en skole som viser hvordan verdens utfordringer henger sammen, og som gir elevene mulighet til å utvikle sin handlingskompetanse for bærekraftig utvikling. Et viktig steg på veien for å nå målene, har vært Fagfornyelsen med nye læreplaner og fokus på bærekraftig utvikling som et eget tverrfaglig tema (FN-sambandet, 2020). Beskrivelsen av temaet «bærekraftig utvikling» bygger i stor grad på definisjonen gitt av FNs verdenskommisjon, som beskrevet i begrepsavklaringen (Utdanningsforbundet, 2019).

Gjennom min dokumentanalyse av Fagfornyelsen finner jeg at det innenfor «bærekraftig utvikling» fremkommer at temaet skal «legge til rette for at elevene kan forstå grunnleggende dilemmaer og utviklingstrekk i samfunnet, og hvordan de kan håndteres» (Kunnskapsdirektoratet, 2017 s. 13). Videre kan en i Fagfornyelsen lese at:

Bærekraftig utvikling handler om å verne om livet på jorda og å ta vare på behovene til mennesker som lever i dag, uten å ødelegge for fremtidige generasjoners muligheter til å dekke sine behov (Kunnskapsdirektoratet, 2017 s. 13).

Det fremkommer også at «bærekraftig utvikling bygger på forståelsen av sammenhengen mellom sosiale, økonomiske og miljømessige forhold, samt at menneskehetens levesett og ressursbruk har konsekvenser både lokalt, regionalt og globalt» (Kunnskapsdirektoratet, 2017 s. 13). Ved å arbeide med temaet skal elevene «utvikle en kompetanse som gjør dem i stand til å ta ansvarlige valg og handle etisk og miljøbevisst. Elevene skal også få forståelse for at handlingene og valgene til den enkelte har betydning (Kunnskapsdirektoratet, 2017 s. 13-14). I min dokumentanalyse finner jeg at Fagfornyelsen viser til flere problemstillinger innenfor

temaet, blant annet knyttet til miljø og klima, fattigdom og fordeling av ressurser, konflikter, helse, likestilling, demografi og utdanning. Videre skal elevene lære om sammenhengene mellom de ulike aspektene ved en bærekraftig utvikling» (Kunnskapsdirektoratet, 2017 s. 14).

Teknologi og dens betydelige innvirkning på både menneske, miljø og samfunn, trekkes også fram under temaet (Kunnskapsdirektoratet, 2017 s. 14). Derfor vil teknologisk kompetanse og kunnskap om sammenhengene mellom teknologi, og de sosiale, økonomiske og miljømessige sidene ved bærekraftig utvikling stå sentralt under temaet. Helt til slutt trekker Fagfornyelsen fram at teknologi kan bidra til å løse problemer, men også skape nye. Derfor vil kunnskap om teknologi innebære en forståelse av dilemmaer som kan oppstå ved bruk av teknologi, samt hvordan disse kan håndteres (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13-14).

Temaer innenfor bærekraftig utvikling nevnes også i opplæringens verdigrunnlag i Overordnet del. Her i kapittel 1.3 *kritisk tenkning og etisk bevissthet* og i kapittel 1.5 *Respekt for naturen og miljøbevissthet*. En kan blant annet lese at «skolen skal bidra til at elevene blir nysgjerrige og stiller spørsmål, utvikler vitenskapelig og kritisk tenkning og handler med etisk bevissthet.» I tillegg kan en lese at «skolen skal bidra til at elevene utvikler naturglede, respekt for naturen og klima- og miljøbevissthet.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3-8).

#### **4.2.2.1. Danning, utdanning og bærekraft; en modell i fire nivåer**

Når en knytter utdanning og bærekraftig utvikling sammen må en, ifølge Sinnes (2015) forholde seg til følgende aspekter:

- «Utdanning *om* bærekraftig utvikling, i form av relevant fagkunnskap»
- «Utdanning *for* bærekraftig utvikling, ved at barn skal settes i stand til å leve sine liv»
- «Utdanning *i* miljøet/gjennom aktiv bærekraftig deltakelse, ved at nærområdet eller verden brukes som læringsarena og ved at læringsaktivitetene er bærekraftig (eks. bruk av kropp, stemme, hode, ressurser som ligger på nett, lærestoff som kan brukes i flere ulike sammenhenger).
- «Utdanning *som* bærekraftig utvikling, ved at barnehager eller skoler blir en læringsarena som bidrar til bærekraft i hverdagens praksis, for eksempel i valg av transportmidler eller avfallshåndtering og ved at elever opplever at de har påvirkningskraft i sitt miljø eller lokalsamfunn»

Utdanning og bærekraftig utvikling blir gjennom å lese dette en syntese av overordnede verdier, spesifikk fagkunnskap, tverrfaglige tilnærminger og faktisk handling (Sinnes, 2015).

Med utgangspunkt i Stray (2012, gjengitt etter Eriksen, 2017) sin modell for demokrati i opplæringen, ser jeg muligheter for å bruke samme ramme og prinsipper for utdanning for bærekraftig utvikling. Rammen og prinsippene kan fint kobles sammen med Sinnes (2015) aspekter for utdanning og bærekraftig utviling. Disse presenteres i følgende modell, med ett ekstra nivå inspirert av Sinnes` (2015) «Utdanning som bærekraftig utvikling»:

Nivå	Eksempel på innhold	Mål for undervisningen
<b>Utdanning om bærekraftig utvikling</b> (status/rolle) (intellektuell kompetanse/kunnskapskompetanse)	Elevene lærer om bærekraftsmålene	Kunnskap og forståelse som gjør at elevene blir informerte borgere
<b>Utdanning for bærekraftig utvikling</b> (rolle) (verdi- og holdningskompetanse)	Elevene får ferdigheter og verdier som aktiviserer elevenes bærekraftige beredskap	Elevene utvikler kritisk tenkning, kompetanse i å undersøke saker og tema fra flere sider og kommunikasjon
<b>Utdanning i miljøet/gjennom aktiv bærekraftig deltakelse</b> (rolle) (handlingskompetanse)	Elevene lærer gjennom aktiviteter ute i naturen og i skolens nærområde.	Utvikle ferdigheter som gjør at eleven kan delta i demokratiske og bærekraftige prosesser og handle ansvarlig
<b>Utdanning som bærekraftig utvikling</b> (rolle) (verdi- og holdningskompetanse) (handlingskompetanse)	Skolen blir en læringarena som bidrar til bærekraft i hverdagens praksis. Eks. valg av transportmidler, avfallshåndtering, elevenes påvirkningskraft i miljøet rundt dem.	Utvikle kritisk tenkning og kompetanse i å undersøke tema, elevene påvirker/ser at skolen tar bevisste bærekraftige valg.

Figur 4 Modell laget av meg, basert på Strays (2012, s.22) modell for demokrati i opplæringen og Sinnes (2015) aspekter for utdanning og bærekraftig utviling.

Opplæringen om bærekraftig utvikling er hovedsaklig knyttet til den intellektuelle læringen, der kunnskapsutviklingen i hovedsak skjer gjennom litteratur og undervisning. Stikkord som kritisk tenkning, samarbeid, problemløsning og deltakelse er sentrale når det kommer til elevenes verdi- og handlingskompetanse i opplæringen for bærekraftig utvikling. Det er allikevel ikke nok med teoretisk opplæring for å gjøre elever til bærekraftig medborgere. Derfor vil en praktisk tilnærming som knytter seg til opplæring gjennom aktiv bærekraftig deltakelse, også være nødvendig. Ved å gjøre dette får elevene muligheten til å utvikle ferdigheter og kompetanser som er viktige for å kunne delta i bærekraftige prosesser. I tillegg ønsker jeg å argumentere for et fjerde nivå: opplæring som bærekraftig, der elevene opplever og erfarer skolen som en læringsarena som bidrar til bærekraftig utvikling i valgene som tas i hverdagens praksis. Stray (2012) viser til at det i modellen hennes ikke kun holder med å arbeide med ett av nivåene, men at alle fire bygger på- og utfyller hverandre.

#### **4.2.2.1.1. Utdanning *om* bærekraftig utvikling**

Det første nivået Stray (2012) og Sinnes (2015) har til felles er utdanning *om* bærekraftig utvikling. Dette handler om teoretisk innlæring og kan for eksempel handle om å utvikle kunnskap om hva bærekraftsmålene er, historien bak begrepet bærekraftig eller om sammenhengen mellom sosiale, økonomiske og miljømessige forhold innenfor bærekraftig utvikling. Andre temaer som er sentrale innen utdanning om bærekraftig utvikling er avfall og gjenvinning, biologisk mangfold, deltakelse og demokrati, energi, forbruk, ressurser og fordeling, friluftsliv og naturopplevelser, helse, interessekonflikter, klima og luftkvalitet, kulturminner, naturområder og vannressurser (Utdanningsdirektoratet, 2006a; Utdanningsforbundet, 2012). I tillegg til temaene over trekkes det i Fagfornyelsen fram grunnleggende dilemmaer og utviklingstrekk i samfunnet, utdanning og teknologi (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13-14).

#### **4.2.2.1.2 Utdanning *for* bærekraftig utvikling**

Det andre andre Stray (2012) og Sinnes (2015) har til felles er utdanning *for* bærekraftig utvikling. På dette nivået utvikles ferdigheter og forståelser som gjør at elevene blir forberedt på å være deltakere i et bærekraftig samfunn; til å ta ansvarlige valg og handle etisk og miljøbevisst (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6-7). Teknologiutvikling er også et viktig aspekt i utdanning for bærekraftig utvikling i et samfunn og en verden som er i rask utvikling. Dette innebærer ikke bare en forståelse for at teknologisk innovasjon; «teknologiutvikling kan bidra til å løse problemer (...)» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14), men også en forståelse av hvilke dilemmaer som kan oppstå ved bruk av teknologi, og hvordan disse kan løses. I tillegg er ferdigheter som å oppøve kritisk tenkning, ansvar for seg selv, andre og miljøet, problemløsning og samarbeid og evne til å finne kreative løsninger sentrale deler av Fagfornyelsens beskrivelse av en utdanning for bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6-7).

#### **4.2.2.1.3. Utdanning *i* miljøet/*gjennom* aktiv bærekraftig deltakelse**

Det tredje nivået Stray (2012) og Sinnes (2015) har til felles er utdanning *i* og/eller *gjennom* bærekraftig utvikling. Dette kan handle om aktiviteter som for eksempel trener kritisk tenkning, samarbeidsevner, teknologisk kompetanse, handlingskompetanse og samspill- og kommunikasjonsferdigheter. Dette er alle ferdigheter og egenskaper som kan danne grunnlag for en aktiv deltakelse innenfor bærekraftsprosesser. Dette kan også gjelde elevenes evner til



aktiv medskapning av undervisning. Det hele dreier seg om en sosial læringsprosess mellom selvet og omgivelsene, slik Rasmussen (2013) beskriver det. Utdanning for bærekraftig utvikling handler også om å kunne se fenomener i sammenheng, og å ta i bruk varierte pedagogiske undervisningsmetoder som fremmer kritisk tenkning, samarbeidsevner, evne til problemløsning og handlingskompetanse for å hindre, redusere eller løse problemene, og for å bevege verden i en bærekraftig retning gjennom demokratisk og ansvarlig deltakelse (Utdanningsforbundet, 2017; Sinnes, 2015; Sundstrøm 2016; UNESCO, 2005, Utdanningsforbundet, 2019). I tillegg til momentene over, trekker Fagfornyelsen fram at elevene skal «få oppleve naturen og se den som en kilde til nytte, glede, helse og læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Ved å delta aktivt i undervisningen kan elevene få muligheten til å utvikle ferdigheter som gjør at de kan handle ansvarlig og etisk i forhold til bærekraftige problemstillinger.

#### **4.2.2.1.4. Utdanning som bærekraftig utvikling**

Det fjerde finnes kun hos Sinnes (2015), og handler om utdanning *som* bærekraftig utvikling. Dette gjøres ved at skoler blir en læringsarena som bidrar til bærekraft i hverdagens praksis, for eksempel i valg av transportmidler eller avfallshåndtering og ved at elever opplever at de har påvirkningskraft i sitt miljø eller lokalsamfunn. Her står elevenes medvirkning og deltakelse i skolens undervisning og elevråd sentralt. Dette kan gjøres gjennom aktiviteter som gir elevene handlingskompetanse, kritisk tenkning, problemløsning, samspill- og kommunikasjonsferdigheter med mer. I Fagfornyelsen trekkes det fram skolens ansvar i forhold til å bidra til at «elevene blir nysgjerrige og stiller spørsmål, utvikler vitenskapelig og kritisk tenkning og etisk bevissthet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). I tillegg trekkes det fram at «opplæringen må søke en balanse mellom respekt for etablert viten og den utforskende og kreative tenkningen som kreves for å utvikle ny kunnskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Videre skal begreper som naturglede og klima- og miljøbevissthet, gjenspeiles i skolehverdagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7).

#### **4.2.2.2. Drama & bærekraftig utvikling**

I arbeidet med ressursheftet har det vært viktig å utarbeide gode og gjennomførbare eksempler på hvordan en kan arbeide med drama som læringsform knyttet til det tverrfaglige temaet «bærekraftig utvikling». Det har også vært viktig å vise til hvordan en ved å bruke drama som læringsform både kan jobbe kognitivt, kroppslig og emosjonelt på samme tid i tillegg til at en

jobber med «bærekraftig utvikling» på flere forskjellige nivå i undervisningen. Jeg vil derfor ta i bruk Strays (2012, s. 22) modell med de tre forskjellige nivåene, i tillegg til Sinnes (2015) opplæring *som* bærekraftig utvikling, for å vise hvordan en gjennom drama som læringsform jobber i alle fire nivåene i bærekraftsopplæringen. Jeg vil også dykke dypere inn i utvalgte momenter av ressursheftet og dramaforløpet *Oppdrag FNs bærekraftsmål* for å belyse problemstillingen ytterligere. I modellen som ligger som vedlegg har jeg plassert utvalgte momenter (se vedlegg 2, markert i grønt) fra dramaforløpet *Oppdrag FNs bærekraftsmål*. Noen av nivåene er gjennomgående i forløpet, mens andre knyttes til ulike deler av forløpet og enkeltøvelser (se vedlegg 1/ressursheftet s. 26-29).

I nivå 1: Opplæring *om* bærekraftig utvikling fokuseres det på å utvikle kunnskaper om og forståelse for ulike temaer innen bærekraftig utvikling. Teoretisk innlæring står i fokus, og undervisningens temaer kan for eksempel dreie seg om hva bærekraftsmålene er, historien bak begrepet bærekraftig eller om sammenhengen mellom sosiale, økonomiske og miljømessige forhold innenfor bærekraftig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2006a; Utdanningsforbundet, 2012). I Fagfornyelsen trekkes temaer som grunnleggende dilemmaer, utviklingstrekk i samfunnet og teknologi fram som sentrale (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13-14). I ressursheftets dramaforløp *Oppdrag bærekraftig utvikling* var temaet FNs bærekraftsmål og mulige løsninger på disse. Målene er en sentral del av bærekraftig utvikling, og begreper som utforskning og problemløsning nevnes begge i Fagfornyelsen under *1. Opplæringens verdigrunnlag*, kapittel *1.3 Kritisk tenkning og etisk bevissthet* og i det tverrfaglige temaet «demokrati og medborgerskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13-14). Ikke bare arbeidet elevene med temaet gjennom å diskutere og reflektere rundt det, men de fikk også erfare det gjennom arbeid med kropp og følelser. Etter endt undervisning erfarte jeg at alle elevene hadde utforsket og reflektert over og kommet fram til mulige løsninger på et utvalg av FNs bærekraftsmål; ikke bare var løsningene kreative, men også bærekraftige. Dette viste elevene gjennom deres aktivitet og handlinger, presentasjoner av løsninger, refleksjon høyt i klassen og gjennom tankekriving og tegning.

I nivå 2: Opplæring *for* bærekraftig utvikling får elevene ferdigheter og verdier som aktiviserer elevenes bærekraftige beredskap. På dette nivået utvikles ferdigheter og forståelser som gjør at elevene blir forberedt på å være deltakere i et bærekraftig samfunn; til å ta ansvarlige valg og handle etisk og miljøbevisst (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6-7). Ludvigsen-utvalget ble nedsatt av Kunnskapsdepartementet for å vurdere i hvilken grad skolen dekker de kompetanser elever vil trenge i fremtiden. Det finnes i tillegg en rekke internasjonale prosjekter som vurderer hvilke

kompetanser det vil være behov for i fremtidens samfunns- og arbeidsliv. Disse prosjektene går ofte under betegnelsen »21st Century skills» og «Key Competences». Noen av prosjektene presenterer åtte kompetanser som verdifulle for fremtiden, men jeg velger å støtte meg til de 10 kompetansene utvalget i *NOU 2014: 7 Elevenes læring i fremtidens skole— Et kunnskapsgrunnlag* presenterer. Disse er: *fagkompetanse, IKT-kompetanse, kommunikasjon og samarbeid, kreativitet og kommunikasjon, kritisk tenkning og problemløsning, metakognisjon og å lære å lære, personlig og sosialt ansvar – etisk og emosjonell bevissthet, kulturell bevissthet og kompetanse, liv og karriere/jobbkompetanse, borgerskap- lokalt og globalt* (NOU, 2014:7, s. 116). Flere av kompetansene, blant annet kritisk tenkning, kommunikasjon og samarbeid, kreativitet, etisk bevissthet og borgerskap, kan i stor grad knyttes til det tverrfaglige temaet «bærekraftig utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13-14). Disse er i tillegg sentrale aspekter ved drama som læringsform.

I dramaforløpet *Oppdrag FNs bærekraftsmål* ble elevene kjent med FNs bærekraftsmål gjennom å være skapende, handlende, kognitive, affektive og utforskende da de prøvde å løse et utvalg av FNs bærekraftsmål i grupper og i fiksjon. Hver gruppe fikk utdelt ett av bærekraftsmålene og måtte løse målet på en kreativ og bærekraftig måte. Her var det stor forskjell på hvordan gruppene valgte å løse målene, alt etter hvilket mål de fikk utdelt; noen utviklet et næringsrikt frø, mens andre ville forsyne fattige med mat og ressurser til undervisning gjennom en luftballong. Teknologi er også et viktig aspekt i utdanning for bærekraftig utvikling, og i dramaforløpet fikk elevene bruke iPadene sine i utforskningen og løsningen av FNs bærekraftsmål. Dette gjorde at elevene kunne finne kilder og videoer som kunne hjelpe dem i utforskningen av bærekraftsmålet sitt. Likevel innebar dette også at elevene måtte ha «i mente» en forståelse av hvilke dilemmaer som kan oppstå ved bruk av teknologi, og hvordan disse kan løses. Derfor kunne ikke elevene ene og alene finne en teknologiløsning på bærekraftsmålet sitt der de bare kunne «finne opp en maskin», de måtte også vise til flere mulige løsninger og fremgangsmåter for å løse bærekraftsmålet sitt. I dramaforløpet fikk elevene muligheten til å oppøve ferdigheter som kritisk tenkning, ansvar for seg selv, andre og miljøet, evne til problemløsning og samarbeid og evne til å finne kreative løsninger. Disse er alle sentrale deler av Fagofrnyselsens beskrivelse av en utdanning for bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6-7).

Nivå 3: *Opplæring i miljøet og gjennom aktiv bærekraftig deltakelse* handler om at elevene lærer gjennom utvalgte aktiviteter i skolen. Både nasjonale og internasjonale studier viser til en rekke undervisningstilnærminger og læringsaktiviteter som er spesielt fordelaktige for å fremme utdanning for bærekraftig utvikling. Eksempler å trekke fram er bruk av variert,

tverrfaglig og holistisk undervisning, utforskende og kontekstbasert undervisning, alternative læringsarenaer, bruk av rollespill og «peer collaboration» og tema- og prosjektarbeid. Det å ha en mer praktisk rettet undervisning har blitt løftet fram som et sentralt tiltak for å motivere elevene på generell basis (Korsager, 2014; UNESCO, 2010; Sundstrøm, 2016; Utdanningsforbundet, 2019).

Gjennom min dokumentanalyse finner jeg at NOU 2014:7, NOU 2015:8, og St.meld. nr. 28 (2015-2016) omtaler bærekraftig utvikling flere ganger, men at dette aldri knyttes direkte til noen estetiske læreprosesser. Bærekraftig utvikling kobles derimot i alle tre dokumenter til sosialt fellesskap, økonomi og naturmiljø, verdier og kompetanser som er bærekraftige og varige, problemløsning, innovasjon, ansvar og medvirkning. Disse er nøkkelord en også kan finne i den dramapedagogiske undervisnings- og læringsprosessen. I utdypingen av begrepet bærekraftig utvikling i Fagfornyelsen, kan en kjenne igjen sentrale mål fra dramapedagogikken, som for eksempel å ta ansvarlige valg, handlingskompetanse, nysgjerrighet, kritisk tenkning, problemløsning, innovasjon, sosiale, økonomiske og miljømessige forhold (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6-7; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13-14). Disse kan blant annet knyttes til dramafagets fokus på skapende, utforskende og kreative læringsprosesser, og helt spesifikt knyttet til fagets fokus på perspektivbytter, problemløsning, kommunikasjonskompetanse og handlingskompetanse. Forskningsprosjektet DICE viser til gode resultater på blant annet nøkkelkompetansen «mellommenneske-, flerkultur-, problemløsning-, og sosial- og medborgerkompetanse», når drama og teater brukes i undervisningen (DICE consortium, 2010; Heggstad, 2010, 27-28). Elevene som deltok i *DICE*-forskningen ble også mye mer aktive i å uttrykke sin egen mening. De ble mer tolerante overfor minoriteter, de har altså fått utviklet en større interkulturell forståelse (DICE Consortium, 2010; Waagen, 2013, s. 182-185). Disse er alle sentrale aspekter ved opplæring i bærekraftig utvikling. Denne formen for læring kan føre til at en går bort fra presset om å konkurrere om best mulig karakter og heller faktisk samarbeider med hverandre, og gjennom det oppdage at «to hoder tenker bedre enn ett» (O`Toole, 1977, s. 56-86).

Drama kan være et godt bidrag til en praktisk undervisning med sine skapende, agerende og affektive læringsaktiviteter. I tillegg kan læringsformen fungere som en plattform for å oppleve og erfare bærekraftige problemstillinger og en bærekraftig utvikling i praksis. Ved å gjøre dette utvikler elevene ferdigheter i å delta i bærekraftige prosesser og det trener dem i å handle ansvarlig. Dette kan handle om aktiviteter som oppøver kritisk tenkning, samarbeidsevner, teknologisk kompetanse, handlingskompetanse og samspill- og kommunikasjonsferdigheter. Disse er alle ferdigheter og egenskaper som kan danne grunnlag

for en aktiv deltalekse innenfor bærekraftsprosesser. Det kan også dreie seg om elevenes evner til medskapning av undervisning. I dramaforløpet stod elevenes deltakelse og evne til medskapning sentralt for å kunne skape forløpet, men jeg erfarte at måten deltakelsen ble utført på var forskjellig fra elev til elev. I forløpet deltok elevene gjennom konkrete og symbolske handlinger, og gjennom enkle ytre handlinger og mer involverende indre handlinger. Dette blant annet ved å snakke, bevege seg, spille ulike situasjoner og karakterer, skape fiksjon og forestille seg.

Utdanning for bærekraftig utvikling handler også om å kunne se fenomener i sammenheng, og å ta i bruk varierte pedagogiske undervisningsmetoder som fremmer kritisk tenkning, samarbeidsevner, evne til problemløsning og handlingskompetanse for å hindre, redusere eller løse problemene, og for å bevege verden i en bærekraftig retning gjennom demokratisk og ansvarlig deltakelse (Utdanningsforbundet, 2017; Sinnes, 2015; Sundstrøm 2016; UNESCO, 2005, Utdanningsforbundet, 2019). I dramaforløpet arbeidet elevene i fiksjon og dermed kan en argumentere for at elevene også arbeidet «i» et bærekraftig miljø eller et miljø med fokus på bærekraft. I forløper er elevene eksperter på bærekraftig utvikling og skolen blir deres «laboratorium». I rollene som eksperter måtte elevene samarbeide, ta ansvar for seg selv og hverandre, kommunisere og tenke kreativt for å kunne løse bærekraftsmålet sitt. Elevene fikk, sammen med meg som lærer og den informasjonen jeg ga dem, være medvirkende i den kollektive skapningen av fiksjonen. I dramaforløpet *Oppdrag FNs bærekraftsmål* lagde elevene sine egne roller med egenskaper knyttet til det de ville være ekspert på. Dette gjorde at elevene gjennom både fiksjon og roller selv får kjenne på kroppen hvordan det hadde vært i «virkeligheten», i dette tilfellet hvordan det hadde vært å jobbe som ekspert for FN. Ved å prøve ut situasjoner i fiktiv form, slik som i dramakonvensjoner, kan elevene oppleve å komme nærmere en reell situasjon. Følgelig kan de bli bedre i stand til å ta mer gjennomtenkte valg, vel og merke dersom fiksjonen fylles av refleksjon, både underveis og i etterkant. Elevenes følelser og tanker vil være essensielle i læringsarbeidet, og dermed skape helhet og dybde for dem (Sæbø, 2016). En performativ læringstilnærming appellerer til elevenes affektive sider, at elevene må tenke, utforske, skape og agere for å løse og gå løs på oppgavene på kreative måter. Når deltakerne i en læringsprosess kollektivt går inn og ut av roller, og samtaler over handling, følelser og erfaringer man gjør seg, forsterkes både den kognitive refleksjonen, den emosjonelle tilknytningen til lærestoffet og det fysiske uttrykket (Fossbråten & Bjørnstad, 2019 s. 99). Dette kan med andre ord bidra til et større engasjement for lærestoffet, en større refleksjon over lærestoffet og øvelse i å uttrykke seg kroppslig. Forskning viser til at når elevene får være medvirkende og agerende i fiksjon og rolle sammen med sin lærer, stimulerer dette ofte til

elevenes egen diskusjon og refleksjon i situasjonen, nettopp fordi de er tydelig engasjerte i temaet og sin egen læringsprosess (Sæbø, 2009a, s. 245; Sæbø, 2010; Sæbø, 2016, s. 100).

Med bakgrunn i disse refleksjonene, ønsker jeg å argumentere for at aktivitetene og læringsprosessene, fordi elevene er handlende, skapende, sosiale og samarbeidende, kritiske, medvirkende og kreative, er med på å gi elevene ferdigheter som gjør at de kan delta i bærekraftige prosesser, og en bærekraftig hverdag- og fremtid, slik Fagfornyelsen har fokus på, både i *1. Opplæringens verdigrunnlag*, kapittel 1.3 *Kritisk tenkning og etisk bevissthet* og 1.5 *Respekt for naturen og miljøbevissthet* og i 2.5 *Tverrfaglige temaer*, kapittel 2.5.3 *Bærekraftig utvikling* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5-7; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13-14).

I nivå 4: *Opplæring som bærekraftig utvikling* er skolen en læringsarena som bidrar til bærekraft i hverdagens praksis. Ludvigsen-utvalgets utredning om framtidens skole (NOU, 2015:8) tar til orde for at bærekraftig utvikling skal få en sentral plass i nye læreplaner, og håpet er at dette skal hjelpe elever i samtiden og forberede dem på en fremtid, så godt det lar seg gjøre. Når en vektlegger at utdanningen skal fremme bærekraftig utvikling og at elever skal utvikle kritisk tenkning, problemløsningskompetanse og handlingskompetanse, er det nærliggende å trekke fram elevers medvirkning i utdanningen som en forutsetning for at dette skal realiseres (Utdanningsforbundet, 2019). Ifølge FNs barnekonvensjon har barn rett til å delta og bli hørt i saker som angår dem (FN-sambandet, 2020). I grunnopplæringen er elevenes medvirkning fyldig omtalt i overordet del av læreplanverket, og en kan også koble dette til et av de andre tverrfaglige temaene i Fagfornyelsen, «demokrati og medborgerskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Med bakgrunn i dette vil det derfor i mange tilfellers være vanskelig å skulle skille arbeidet med bærekraftig utvikling fra «demokrati og medborgerskap».

En bærekraftig utvikling handler ikke bare om ha visse kompetanser og ferdigheter, men at en også er en aktiv og ansvarlig aktør. Det handler også om å få erfaringer i miljøet og i naturen, og videre erfaring med aktiv deltakelse og medvirkning. Det kan derfor argumenteres for at om man opplever naturen som verdifull og meningsfull, og erfarer verdien av å være en aktiv aktør, så vil det muligens bli enklere å ta medansvar (Utdanningsforbundet, 2019). Sinnes (2015) peker på at hvordan man lærer om bærekraftig utvikling har stor betydning for hvilke kompetanser som utvikles. Derfor er det viktig å ha et bevisst fokus på pedagogiske valg av undervisnings- og læringsmetoder som kan fremme disse kompetansene. Dette gjøres ved at skolen blir en læringsarena som bidrar til bærekraft i hverdagens praksis, for eksempel i valg av transportmidler eller avfallshåndtering og ved at elever opplever at de har påvirkningskraft i sitt miljø eller lokalsamfunn. Her står elevenes medvirkning og deltakelse i skolens undervisning og elevråd sentralt.

I dramaforløpet og dets fiksjon står elevenes medvirkning sentralt. Elevene deltok blant annet ved å snakke, bevege seg, spille ulike situasjoner og karakterer, skape fiksjon og forestille seg. I rollene som eksperter måtte elevene samarbeide, ta ansvar for seg selv og hverandre, kommunisere og tenke kreativt for å kunne løse bærekraftsmålet sitt. Elevene fikk, sammen med meg som lærer og den informasjonen jeg ga dem, være medvirkende i den kollektive skapingen av fiksjonen og utviklingen av dramaforløpet. Gjennom dramaaktiviteter som vurderingsøvelser og gruppeoppgaven der elevene skulle løse FNs bærekraftsmål i fiksjon og som eksperter, ga dette elevene mulighet til utvikling og oppøving av handlingskompetanse, kritisk tenkning, problemløsning, samspill- og kommunikasjonsferdigheter med mer. I Fagfornyelsen trekkes skolens ansvar fram i forhold til å bidra til at «elevene blir nysgjerrige og stiller spørsmål, utvikler vitenskapelig og kritisk tenkning og etisk bevissthet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Gjennom arbeidet i fiksjon og når deltakerne i en læringsprosess kollektivt går inn og ut av roller, og samtaler over handling, følelser og erfaringer man gjør seg, forsterkes både den kognitive refleksjonen, den emosjonelle tilknytningen til lærestoffet og det fysiske uttrykket (Fossbråten & Bjørnstad, 2019 s. 99). Dette kan med andre ord bidra til større nysgjerrighet og engasjement for lærestoffet, en større refleksjon over lærestoffet og øvelse i å uttrykke seg kroppslig.

Forskning (Sæbø, 2009a, s. 245; Sæbø, 2010; Sæbø, 2016, s. 100) viser til at når elevene får være medvirkende og agerende i fiksjon og rolle sammen med sin lærer, stimulerer dette ofte til elevenes egen diskusjon og refleksjon i situasjonen, nettopp fordi de er tydelig engasjerte i temaet og sin egen læringsprosess. I tillegg trekkes det i Fagfornyelsen fram at «opplæringen må søke en balanse mellom respekt for etablert viten og den utforskende og kreative tenkningen som kreves for å utvikle ny kunnskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). I dramaforløpet var en viktig del av elevenes oppgave at de skulle løse bærekraftsmålene sine så realistisk som mulig og basert på kilder funnet av elevene, dette i tillegg til at de kunne være kreative rundt løsningene sine. Elevene kunne derfor ikke bare «finne opp en maskin», men måtte vise til kilder og fremgangsmåte, om dette var deres valgte løsning. De måtte også sørge for at løsningen deres var så bærekraftig som mulig (se ressursheftet s. 26-29).

### 4.2.2.3. Holdninger, refleksjon og kritisk tenkning

Eksempler på hvordan elevene i mitt feltarbeid jobbet med holdninger, refleksjon, kritisk tenkning og etiske vurderinger kan for eksempel være at elevene i dramaforløpet *Venner* skulle finne løsninger på hvordan gå fra uvenner til å bli venner igjen, at elevene i dramaforløpet *Oppdrag FNs bærekraftsmål* skulle løse utvalgte av FNs bærekraftsmål på en mest mulig bærekraftig måte- altså uten å for eksempel ødelegge for generasjonen etter dem, eller at elevene i dramaforløpet knyttet til *Versailles* måtte ta konkrete valg i forhold til ulike påstander rundt prestasjonspress og deretter begrunne valgene de hadde tatt (Se ressursheftet s. 26-29 og 45-59).

Mange av øvelsene i forløpene fordret til refleksjon hos elevene, men der elevene ofte reflekterer over noe ved å skrive ned sine tanker i en bok eller ved å svare på lærerens spørsmål, skulle de i forløpene i tillegg til dette ofte gjøre noe annet, enten det var å skrive i rolle som en karakter, reflektere muntlig i rollen som sirkusartist, beskrive eller tolke et tablåbilde laget av noen andre i klassen, eller lage tankekart i prosjektarbeid som FNs genibarn. Min erfaring er at dette bidro til å gi en ekstra dimensjon til refleksjons- og læringsprosessen, fordi elevene ikke bare skulle utføre en oppgave, men de skulle gjøre det ved å bruke sine sanser, følelser, kropp og tanker samtidig. Når deltakerne i en læringsprosess kollektivt går inn og ut av roller, og samtaler over handling, følelser og erfaringer man gjør seg, forsterkes både den kognitive refleksjonen, den emosjonelle tilknytningen til lærestoffet og det fysiske uttrykket (Fossbråten & Bjørnstad, 2019 s. 99). Dette kan med andre ord bidra til et større engasjement for lærestoffet, en større refleksjon over lærestoffet og øvelse i å uttrykke seg kroppslig. Forskning viser til at når elevene får være medvirkende og agerende i fiksjon og rolle sammen med sin lærer, stimulerer dette ofte til elevenes egen diskusjon og refleksjon i situasjonen, nettopp fordi de er tydelig engasjerte i temaet og sin egen læringsprosess (Sæbø, 2009a, s. 245; Sæbø, 2010; Sæbø, 2016, s. 100).

I dramaforløpene jeg utførte på grunnskolene er det vanskelig å måle hvorvidt for eksempel elevene holdninger ble endret, men det var heller ikke målet med undervisningen og undersøkelsen min. Målet var at elevene skulle reflektere over, diskutere og erfare med kropp og følelser ulike problemstillinger knyttet til ett av de tre tverrfaglige temaene i Fagfornyelsen. Disse refleksjonene, diskusjonene og erfaringene kan, både som enkeltstående aktiviteter og som deler av et større prosjekt, bidra til en videre utvikling av elevens holdninger, kritiske tenkning, etiske vurderinger, dømmekraft og refleksjon. Disse er alle aspekter som bidra til bærekraftig utvikling i opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13-14).



### 4.2.3. Folkehelse og livsmestring

Den russiske filosofen og litteraturviteren Mikhail Bakhtin (1981) skriver om at fellesskap og mangfold skal fremstå som et kor av stemmer. Hver stemme har sin klang, sin valør, sin styrke. Til sammen er det vi som utgjør koret. Når noen slutter eller begynner, forandres korets klang /.../ Men lyden av «skolekoret» står og faller ikke bare på hvor gode tekniske sangferdigheter elevene har; like avhengig er den av den enkeltes korists innlevelse, følelsesmessige engasjement og inspirasjon. Dirigenten (les: læreren) skal sørge for harmoni og balanse mellom det tekniske og det mer komplekse, det totale samspillet i gruppa. Men mest av alt skal han skape et fellesskap som gjør at medlemmene får lyst til å være der, at de blomstrer og utvikler seg (Bakhtin, 1981 gjengitt etter Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 8).

Dette kan sees på som noen av fundamentene i «folkehelse og livsmestring».

Grunnen til at livsmestring ble satt på skolens dagsorden skyldes ikke bare en utvikling man ser i Norge. Som en del av resten av verden, og som følger av globaliseringen må skolepolitikere også rette blikket utover landegrensene og tilpasse skolens oppgaver etter internasjonale føringer. OECDs (2016) erklæring, DeSeCo-erklæringen, en erklæring om hva fremtidens skole bør inneholde, presenterer tre grunnleggende kompetanser som anses som forutsetninger for å lykkes i morgendagens og fremtiden samfunn. Disse er: evnen til å samarbeide med andre i ulike og komplekse kontekster, kompetanse til å arbeide selvstendig, ta egne valg og legge en plan for eget liv, og den tredje består av å kunne anvende verktøy samfunnet benytter seg av, og som man bør kunne beherske for å orientere seg og fungere i dagens samfunn og i samhandling med andre (OECD, 2016; Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 18). En av skolens viktigste oppgaver er å sette barn og unge i stand til å håndtere sine egne liv, og Ludvigsenutvalget la i 2015 fram sin sluttrapport *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Der kunne en lese at:

Utvalget anbefaler et bredt kompetansebegrep som omfatter både tenkning, praktiske ferdigheter og sosial og emosjonell læring og utvikling, og at dette reflekteres i målene i fagene i grunnopplæringen. Utvalget viser til at sosiale og emosjonelle kompetanser er viktig for hvordan elevene lykkes senere i livet, og at det derfor er enda viktigere enn før at skolen arbeider systematisk med å støtte elevenes sosiale og emosjonelle læring og utvikling (NOU 2015:8, 2015; Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 18).

Her kan det se ut som at utvalget i størst grad vektlegger OECDs (2016) siste punkt. Dette reflekteres i fem grunnleggende ferdigheter; lesing, skriving, regning, muntlig og digitale ferdigheter, ferdigheter som særlig vektlegges og som gjennomgående fremheves i L06 (Kunnskapsdepartementet, 2015). Disse videreføres også i Fagfornyelsen, i tillegg til at de tydeliggjøres ytterligere (Kunnskapsdepartementet, 2019).

#### 4.2.3.1. Danning, utdanning, folkehelse og livsmestring; en modell i fire nivåer

Gjennom min dokumentanalyse finner jeg at det i Fagfornyelsens overordnede del står at: «Elevens beste skal alltid være et grunnleggende hensyn.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.

3). Skolen er en arena hvor elevene lærer og hvor de lever sammen i komplekse samspill. Det rasjonelle faglige fokuset får en ferdig beskrevet i fagplaner og rammeverk, men det relasjonelle samlivet som leves på skolen blir derimot en mer slags «taus» kunnskap. Mennesker formes av livet de lever sammen med andre, og barn blir seg selv sammen med andre (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 33). I den ideelle skolen blir hver enkelt elev den aller beste versjonen av seg selv i et trygt og inspirerende samspill med lærere og elever, og derfor argumenterer Ringereide & Thorkildsen (2019, s. 33) at det å skape et sunt oppvekstmiljø på skolen er noe av det aller viktigste en kan gjøre for å fremme folkehelse og livsmestring.

Skolen skal oppleves som et godt og meningsfullt fellesskap, hvor det er rom for alle og hvor hver og en får muligheten til å utvikle sin egenart og dermed bli enda mer seg selv, og hvor elevene samspiller med hverandre – ikke på tross av forskjeller, men på grunn av forskjeller (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 33). Derfor er det skolens oppgave å skape et vekstmiljø som er sunt og godt for barn og unge å være i, hvor deres behov blir forstått og møtt, hvor de utvikler seg sunt (både psykisk og fysisk), med tanke på både læring og livet. Dokumentanalysen min viser at dette står sentralt i den overordnede delen i Fagfornyelsen og i det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» (Kunnskapsdepartementet, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12-13). St.meld. nr. 28 (2015-2016) påpeker at det er nedfelt i skolens formålsparagraf (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3) at elevene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Videre beskriver stortingsmeldingen at temaet livsmestring både har et individuelt perspektiv og et samfunnsmessig og sosialt perspektiv (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 39). I forlengelsen av dette kan en lese at:

Sosialt fellesskap og støtte er viktig for den enkeltes trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd. Livskvalitet og trivsel gjennom deltakelse i et faglig og sosialt fellesskap gir tilhørighet og reduserer risikoen for psykiske og sosiale problemer (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 39).

Med Fagforyelsens tverrfaglige tema «folkehelse og livsmestring» får en forhåpentligvis mulighet til å ta disse oppgavene på alvor. I det tverrfaglige temaet legges det vekt på at skolen blant annet skal gi elever kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, som gir dem muligheter til å ta ansvarlige livsvalg, et positivt selvbilde, en trygg identitet, gode helsevalg, mestring av eget liv og verkøty for å håndtere medgang, motgang, personlig og praktiske utfordringer på best mulig måte (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12-13).

Videre presenteres flere aktuelle områder innenfor temaet. Disse er levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk, forbruk og personlig økonomi. I tillegg presenteres områdene verdivalg og betydningen av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne

sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner, under samme tema (Kunnskapsdepartementet, 2017 s. 12-13).

Sentrale temaer innenfor «folkehelse og livsmestring» kan en også finne i *1.0 Opplæringens verdigrunnlag*. Dette forteller noe om det verdigrunnlaget som opplæringen skal bygge på: «Verdiene er grunnlaget for vårt demokrati og skal hjelpe oss å leve, lære og arbeide sammen i en kompleks samtid og i møte med en ukjent framtid» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3). Her er det verdt å merke seg hvordan opplæringens verdigrunnlag legger vekt på at opplæringen skal lære oss å leve, lære og arbeide sammen både i vår samtid og i møte med fremtiden. Disse er alle aspekter som kan knyttes til folkehelse og livsmestring. Under *1.0 Opplæringens verdigrunnlag*, kapittel *1.1 Menneskeverdet* kan en lese at «skolen skal sørge for at menneskeverdet og de verdiene som støtter opp om det, legges til grunn for opplæringen og hele virksomheten.» (Kunnskapsdirektoratet, 2017 s. 4). En kan også knytte «folkehelse og livsmestring» opp mot kapittel *1.2 Identitet og kulturelt mangfold*, som fremhever at «skolen skal gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring, og bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap» (Kunnskapsdirektoratet, 2017 s. 4-5). I tillegg kan en knytte temaet opp mot kapittel *1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang*, der en kan lese at «skolen skal la elevene utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang, og la dem få erfaring med å se muligheter og omsette ideer til handling (Kunnskapsdepartementet, 2017 s. 6-7).

Med utgangspunkt i Strays (2012, gjengitt etter Eriksen, 2017) modell for demokrati i opplæringen, ser jeg muligheter for å bruke samme ramme og prinsipper for folkehelse og livsmestring i utdanningen. Disse presenteres i følgende modell, med ett ekstra nivå:

Nivå	Eksempel på innhold	Mål for undervisningen
<b>Utdanning om folkehelse og livsmestring</b> (status/rolle) (intellektuell kompetanse/kunnskapskompetanse)	Elevene lærer om folkehelse og livsmestring. F. eks. fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk, og forbruk og personlig økonomi	Kunnskap og forståelse som gjør at elevene blir informerte elever og borgere
<b>Utdanning for folkehelse og livsmestring</b> (rolle) (verdi- og holdningskompetanse)	Elevene får ferdigheter og verdier innen folkehelse og livsmestring. F.eks. samarbeid, selvstendighet, ansvar for seg selv om andre, kommunikasjon, sosial og emosjonell læring osv.	Elevene utvikler evne til samarbeid, selvstendighet, ansvar for seg selv og andre, kommunikasjon, sosial og emosjonell læring osv.
<b>Utdanning i/gjennom folkehelse og livsmestring</b> (rolle) (handlingskompetanse)	Elevene lærer gjennom aktiviteter som bidrar til folkehelse og livsmestring	Utvikle ferdigheter og erfaring med aktiviteter som gjør at eleven kan delta i livet og hverdagens prosesser, og handle ansvarlig i forhold til seg selv og andre
<b>Utdanning som folkehelse og livsmestring</b> (rolle) (verdi- og holdningskompetanse) (handlingskompetanse)	Skolen blir en læringsarena som bidrar til folkehelse og livsmestring i hverdagens praksis. Eks. relasjonsbygging, hverdagsrutiner osv.	Elevene påvirker/ser at skolen tar bevisste valg i forhold til folkehelse og livsmestring.

Figur 5 Modell laget av meg, basert på rammene i Strays (2012, s.22) modell for demokrati i opplæringen og Sinnes (2015) aspekter for utdanning og bærekraftig utviling.

Innenfor utdanning innen folkehelse og livsmestring handler det altså om følgende aspekter:

- Utdanning *om* folkehelse og livsmestring, i form av relevant fagkunnskap.
- Utdanning *for* folkehelse og livsmestring, ved at barn og unge skal settes i stand til å leve sine liv.
- Utdanning *i/gjennom* folkehelse og livsmestring, ved at elevene lærer gjennom aktiviteter som bidrar til folkehelse og livsmestring.
- Utdanning *som* folkehelse og livsmestring, ved at skolen blir en læringsarena som bidrar til folkehelse og livsmestring i hverdagens praksis og gjennom skolens fokus på temaet.

#### 4.2.3.1.1. Utdanning *om* folkehelse og livsmestring

Det første nivået handler *om* teoretisk innlæring og dreier i dette tilfellet seg om å utvikle kunnskap om hva folkehelse og livsmestring er og innebærer. Det kan videre innebære at elevene lærer om temaer som fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk, og forbruk og personlig økonomi (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Andre temaer som er sentrale innenfor utdanning *om* folkehelse og livsmestring kan være verdivalg og betydningen av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13).

#### **4.2.3.1.2. Utdanning for folkehelse og livsmestring**

Det andre nivået handler om utdanning for folkehelse og livsmestring. På dette nivået utvikles ferdigheter, holdninger og verdier som gjør at elevene settes i stand til å leve sine liv. I Fagfornyelsen trekkes det blant annet fram at temaet skal «gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Noe som også fremkommer i Fagfornyelsen er at:

Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12).

I forlengelsen av dette kan ferdigheter, holdninger og verdier som handlekraft, motstandsdyktighet, problemløsning, selvstendighet og god psykisk helse, leses som viktige i tråd med Fagfornyelsens skildringer av temaet.

Nivå to kan også knyttes til kapittel 2.1 *Sosial læring og utvikling*, der det fremkommer:

Å lære å lytte til andre og samtidig argumentere for egne syn gir elevene et grunnlag for å håndtere uenighet og konflikter, og for å søke løsninger i fellesskap. Alle skal lære å samarbeide, fungere sammen med andre og utvikle evne til medbestemmelse og medansvar (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9).

Alle ovennevnte ferdigheter og verdier kan, ifølge Fagfornyelsen (2017), bidra til folkehelse og livsmestring.

#### **4.2.3.1.3. Utdanning i miljøet/gjennom aktiv deltakelse i folkehelse og livsmestring**

Det tredje nivået handler om at elever lærer gjennom aktiviteter som bidrar til folkehelse og livsmestring. I forlengelsen av dette kan det dreie seg om aktiviteter som gir elevene ferdigheter som gjør at eleven kan delta i livet og hverdagens prosesser, samarbeide, ta selvstendige valg, kommunisere og handle ansvarlig i forhold til seg selv og andre. Under det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» i Fagfornyelsen, finner jeg gjennom min dokumentanalyse ut at dokumentet ikke trekker fram spesifikke aktiviteter som bidrar til folkehelse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12-13). En kan likevel finne paralleller til folkehelse og livsmestring i kapittel 1.4 *Skaperglede, engasjement og utforskertrang* (2017, s. 6-7), når det fremkommer at «Elevene skal lære og utvikle seg gjennom forskjellige måter å utforske og skape på. Elevene skal lære og utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter». Av dette kan en lese at kapittelet trekker fram at sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter kan bidra til at elevene både utvikler seg og lærer noe. Dokumentanalysen min viser at disse momentene også fremkommer i NOU: 2015:8. Videre trekker kapittelet fram at «For de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling (...)» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). I kapittelet

trekkes også samarbeid og læring gjennom kunst- og kulturuttrykk fram som viktige aspekter som fremmer personlig utvikling, danning og identitetsutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Disse er momenter som alle kan bidra til folkehelse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Grunnen til at spesifikke aktiviteter ikke trekkes fram tror jeg er at dette peker tilbake på skolenes og lærernes frihet til tolkning av læreplanen og deres metodefrihet, altså at skoleledelsen og lærerne selv kan velge hva skolene skal fokusere på, hva deres praksis skal være og hvilke metoder lærerne vil bruke i undervisningen sin. Denne friheten ble sterkt veklagt i L06 og i *Retningslinjer for arbeidet med læreplaner for fag* (Kunnskapsdepartementet, 2005; NOU 2014:7, 2014, s. 71). Igjen finner en her bekreftelse på at metodefriheten også føres videre i Fagfornyelsen.

#### **4.2.3.1.4. Utdanning som folkehelse og livsmestring**

Det fjerde nivået handler om utdanning *som* folkehelse og livsmestring. Dette gjøres ved at skoler blir en læringsarena som bidrar til folkehelse og livsmestring i hverdagens praksis og gjennom skolens fokus på temaet. Dette kan for eksempel dreie seg om relasjonsbygging mellom lærer og elever, og elever imellom eller i skolens hverdagsrutiner som for eksempel å hilse på hver og en av elevene ved dagens start, tilbakemelding til elever og fokus på et inkluderende klassemiljø. Dette står i stil med hva Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad (2017) skrive om lærerens rolle og fokus på relasjonsbygging for å oppnå folkehelse og livsmestring i skolens og hverdagens praksis.

Utdanning *som* folkehelse og livsmestring kan også handle om at elevene får påvirke og ser at skolen tar bevisste valg i forhold til folkehelse og livsmestring. Videre kan det blant annet dreie seg om aktiviteter eller situasjoner som bidrar til handlingskompetanse, samspill- og kommunikasjonsferdigheter, problemløsning, arbeid med klassemiljø med mer.

Gjennom min dokumentanalyse finner jeg at Fagfornyelsens tverrfaglige tema «folkehelse og livsmestring» ikke viser til aspekter ved utdanning *som* folkehelse og livsmestring i deres beskrivelser (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12-13). Likevel kan en finne paralleller til temaet i kapittel *1.1 Menneskeverdet* når en kan lese at: «Når lærere viser omsorg for elevene og ser den enkelte, anerkjennes menneskeverdet som en verdi for skolen og samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4). I tillegg kan en i kapittelet lese at:

Likeverd og likestilling er verdier som er kjenpet fram gjennom historien, og som fortsatt må ivaretas og forsterkes. Skolen skal formidle kunnskap og fremme holdninger som sikrer disse verdiene. Alle elever skal behandles likeverdig, og ingen elever skal utsettes for diskriminering (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4).

En kan også finne paralleller til temaet i kapittel 1.2 *Identitet og kulturelt mangfold*, når det fremkommer at: «Skolen skal gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring, og bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4). Paralleller til temaet finner en også i kapittel 1.4 *Skaperglede, engasjement og utforskertrang*, og en kan lese at: «Skolen skal la elevene utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang, og la dem få erfaring med å se muligheter og omsette ideer til handling.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6).

Nivå fire kan også knyttes til kapittel 2.1 *Sosial læring og utvikling* der det fremkommer:

Dialog står sentralt i sosial læring, og skolen skal formidle verdien og betydningen av en lyttende dialog for å takle motstand. I møte med elevene skal lærerne fremme kommunikasjon og samarbeid som gir elevene mot og trygghet til å ytre egne meninger og til å si ifra på andres vegne (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9).

I tillegg kan en lese at: «Respektløse og hatefulle ytringer skal ikke aksepteres i skolen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Av dette kan en lese hvordan elevenes sosiale læring og utvikling bidrar til å gjøre elevene motstandsdyktige, trygge og handlekraftige, momenter som alle er en del av folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen. Selv om ikke momenter ved Utdanning *som* folkehelse og livsmestring nevnes spesifikt i det tverrfaglige temaet, ønsker jeg likevel å argumentere for at opplæringen bygger opp under nivået. Dette fordi nivået både nevnes i ulike deler av opplæringens verdigrunnlag, men også fordi de ulike delene i læreplanverket ifølge Fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2018) og hva jeg kan se, tilsynelatende henger så godt sammen og påvirker hverandre.

#### **4.2.3.2. Drama og folkehelse & livsmestring**

I arbeidet med ressursheftet har det vært viktig for meg å undersøke og vise til gode og gjennomførbare eksempler på hvordan en kan arbeide med drama som læringsform knyttet til det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring». Det har også vært viktig å vise til hvordan en ved å bruke drama som læringsform både kan jobbe kognitivt, kroppslig og emosjonelt på samme tid i tillegg til at en jobber med «folkehelse og livsmestring» på flere forskjellige nivå i undervisningen. Jeg vil derfor ta i bruk Strays (2012, s. 22) modell med de tre forskjellige nivåene, i tillegg til et nivå lagt til av meg, for å vise hvordan en gjennom drama som læringsform jobber i alle fire nivåene innenfor opplæringen i temaet. Jeg vil også dykke dypere inn i utvalgte momenter av ressursheftet og dramaforløpene *Venner* og *Versailles* for å belyse problemstillingen ytterligere. I modellen som ligger som vedlegg har jeg plassert utvalgte momenter (se vedlegg 2, markert i grønt) fra dramaforløpene *Venner* og *Versailles*. Noen av

nivåene er gjennomgående i hele forløpet, mens andre knyttes til ulike deler av forløpet og enkeltøvelser (se ressursheftet s. 33-36 og 45-59).

I nivå 1: Utdanning *om* folkehelse og livsmestring, handler det om at elevene lærer relevant fagkunnskap. Temaer som trekkes fram i Fagfornyelsen (2017) er fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk, forbruk og personlig økonomi, verdivalg og betydningen av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13).

Dramaforløpene *Venner* og *Versailles* handler om vennskap, fantasi og prestasjonspress. Ikke bare fikk elevene lære om hovedteamene vennskap, fantasi og prestasjonspress, men i dramaforløpet *Venner* fikk elevene arbeide med bildeboken *Venner* av Helme Heine og i dramaforløpet *Versailles*, fikk elevene lære om slottet og de som bodde og jobbet der i tillegg til historisk informasjon om den franske barokken. Både hovedtemaene og undertemaene kan alle knyttes til folkehelse og livsmestring, både i større og mindre grad. Vennskap kan for eksempel være en del av arbeidet med psykisk helse, levevaner, relasjoner, tanker og følelser, og prestasjonspress/fantasi kan være en del av arbeidet med verdivalg og betydning av mening i livet, relasjoner, tanker og følelser.

I nivå 2: Utdanning *for* folkehelse og livsmestring, dreier seg om at barn og unge skal settes i stand til å leve sine liv ved å få ferdigheter og verdier knyttet til folkehelse og livsmestring. Det store internasjonale forskningsprosjektet DICE viser til gode resultater på blant annet nøkkelkompetansen «mellommenneske-, flerkultur-, sosial- og medborgerkompetanse», når drama og teater brukes i undervisningen (DICE consortium, 2010; Heggstad, 2010, 27-28). Dette er også en av åtte nøkkelkompetanser for livslang læring, vedtatt av Europaparlamentet og Europarådet i Lisboa i 2006 (Sæbø, Eriksson og Allern, 2017 s. 22). Min erfaring er at drama som læringsform her kan bidra til å styrke kompetansen fordi læringsformen tar i bruk kommunikasjon, samarbeid, kreativitet, utforskning, kritisk tenkning, og personlig og sosialt ansvar. Disse er aspekter som alle kan sees på som en del av mellommenneske-, flerkultur-, sosial- og medborgerkompetanse, og følgelig ferdigheter og verdier som alle kan være en del av en utdanning for folkehelse og livsmestring.

I begge dramaforløpene, både *Venner* og *Versailles*, ble elevene kjent med temaet gjennom å være skapende, handlende, kognitive, affektive og utforskende da de prøvde å løse konflikter på bondegården og ulike former for prestasjonspress. I dramaforløpet *Venner* måtte elevene, blant annet i rolle og i fellesskap sammen med lærer og medelever, finne løsninger på hvordan man kan gjøre dyrene på bondegården venner igjen. I dramaforløpet *Versailles* arbeidet



elevene med å vise situasjoner der en kan kjenne på prestasjonspress, samt hvordan en kan forbedre situasjonen for de involverte. Ikke bare måtte elevene uttrykke følelser og spille ut ulike situasjoner, men de måtte også samarbeide, kommunisere med hverandre, vise respekt for hverandre, handlingskompetanse med å ta ansvar for seg selv og de andre, problemløsning og å tørre å uttrykke seg selv i utforskningen av temaene. I samarbeidet og kommunikasjonen elevene i mellom ligger også en øvelse i å håndtere meningsbrytninger og å respektere uenighet. Min dokumentanalyse viser at alle disse er sentrale deler av Fagfornyelsens beskrivelse av en utdanning for folkehelse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12-13). De kan i tillegg i aller høyeste grad knyttes til hva NOU 2014:7 og NOU 2015:8 beskriver som ferdigheter for fremtidens skole, som kommunikasjon, samarbeid, kreativitet, utforskning, og personlig og sosialt ansvar. Disse er ferdigheter som alle kan bidra til elevens folkehelse og livsmestring (NOU, 2015:8).

I nivå 3: Utdanning *i/gjennom* folkehelse og livsmestring, handler det om at elevene lærer gjennom aktiviteter som bidrar til folkehelse og livsmestring. Dette kan være aktiviteter som gjør at elevene kan delta i livet og hverdagens prosesser, og handle ansvarlig i forhold til seg selv og andre. Det kan i tillegg dreie seg om aktiviteter som oppøver elevenes samarbeidsevner, kommunikasjon, handlingskompetanse, problemløsning og ansvar for seg selv og andre og trygghet i klasserommet. Disse kan alle danne grunnlag for en aktiv deltakelse i klasserommet og med tanke på elevenes folkehelse og livsmestring.

Gjennom min dokumentanalyse finner jeg at både NOU 2015:8 og St.meld. nr. 28 (2015-2016) omtaler begrepene folkehelse og livsmestring flere ganger, men at dette aldri settes direkte i sammenheng med estetiske fag eller estetiske læreprosesser. Folkehelse og livsmestring knyttes i begge dokumentene til sosialt fellesskap, mestring, trivsel, bevegelseskompetanse og til å kunne bruke kroppen sin. Disse er nøkkelord en også kan finne i den dramapedagogiske undervisnings- og læringsprosessen. I utdypingen av begrepet folkehelse og livsmestring i Fagfornyelsen, kan en kjenne igjen sentrale mål fra dramapedagogikken, som for eksempel å kunne sette grenser og respektere andres, håndtere tanker, følelser og relasjoner, ansvar for seg selv og andre, kommunikasjon og samarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6-9; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12-13). Disse kan knyttes til dramafagets fokus på skapende, utforskende og kreative læringsprosesser, og spesielt knyttet til fagets fokus på kropp, stemme, samhandling og kommunikasjon.

I min analyse av Fagfornyelsen og det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring», finner jeg ikke at dokumentet trekker fram spesifikke aktiviteter som bidrar til folkehelse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12-13). En kan likevel finne paralleller til

folkehelse og livsmestring i kapittel 1.4 *Skaperglede, engasjement og utforskertrang* (2017, s. 6-7), når det fremkommer at «Elevene skal lære og utvikle seg gjennom forskjellige måter å utforske og skape på. Elevene skal lære og utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter». Av dette kan en lese at kapittelet trekker fram at sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter kan bidra til at elevene både utvikler seg og lærer noe. Videre trekker kapittelet fram at «For de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling (...)» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). I kapittelet trekkes også samarbeid og læring gjennom kunst- og kulturuttrykk fram som viktige aspekter som fremmer personlig utvikling, danning og identitetsutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Lek, samarbeid, sansing, tenkning, estesiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter er alle momenter en kan finne i drama som læringsform, og momenter som kan bidra til folkehelse og livsmestring *i/gjennom* elevenes læringsprosesser (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). En finner samtlige av disse momentene i ressursheftets dramaforløp.

Min erfaring er at lekbaserte aktiviteter, som funnet i drama som læringsform, kan bidra til å skape et godt klassemiljø. Følgelig kan disse ofte knyttes til mål om for eksempel å bli kjent med og trygge på hverandre, å utvikle og gi glede, humor og spenning, å varme opp kropp og psyke, og å skape en positiv holdning til læringsarbeidet, å utvikle evnene til å bruke og forstå nonverbal og verbal kommunikasjon, å trene sanser, fantasi, forestillingsevne og ulike fysiske ferdigheter, og å utvikle evnen til samarbeid i og gjennom spill. I dramaforløpet *Versailles* ble de lekbaserte læringsaktivitetene brukt som oppvarming og innledning til et forløpet, i tillegg til at de også ble brukt for å trene på ferdigheter og kompetanser som læreren ser at elevene trenger for å fungere bedre i spillet. I det nevnte forløpet lå for eksempel fokuset på et trygt klasserom, kommunikasjon og samarbeid, fantasi, respekt for hverandres meninger og det å tørre å uttrykke seg både med kropp og ord.

Samarbeid var også et viktig moment i undervisningen, da forløpene krever at elevene samarbeider og kommuniserer med hverandre for å oppnå progresjon og for å kunne gjennomføre og løse forløpenes aktiviteter og konflikter. Dette ser man blant annet ved at de aller fleste av dramaforløpenes aktiviteter oppfordret til samarbeid enten i grupper eller klassen i fellesskap. Min erfaring er at dramafaget har utrolig mange verktøy som kan brukes for å utvikle kompetanser som kommunikasjon, samarbeid og deltakelse (NOU 2015: 8). Disse handler om å improvisere og bruke sanser, fantasi, følelser, kropp og stemme aktivt i alle former for samspill. Leseren kan helt tydelig se hvordan øvelsene, lekene og konvensjonene i ressursheftets kapittel viser til nettopp dette i sin inndeling og fokusområder (se ressursheftet s.

69-84). Disse læringsformene kalles i drama ofte for grunntrening, fordi de skal utvikle og holde ved like evnen til å kommunisere og samarbeide i spill.

Det tredje nivået kan også handle om elevenes evner til å uttrykke seg og deres medskapning av undervisningen. Elevenes deltakelse og medskapning stod sentralt for å kunne skape begge dramaforløpene, men måten deltakelsen ble utført på var forskjellig fra elev til elev. I forløpene erfarte jeg at elevene både deltok gjennom konkrete og symbolske handlinger, og gjennom enkle ytre handlinger og mer involverende indre handlinger. De deltok blant annet ved å snakke, bevege seg, spille ut situasjoner/karakterer, skape fiksjon og forestille seg.

I dramaforløpene arbeidet elevene i fiksjon og dermed kan en argumentere for at elevene også arbeidet «i» et klassemiljø med fokus på folkehelse og livsmestring. Fokuset gjaldt ikke bare det utvalgte temaet, men også i måten dynamikken i klasserommet og måten undervisningen ble utført på. I fasiliteringen av undervisningen/dramaforløpene var det viktig å legge til rette for et trygt klasserom preget av respekt og ansvar for seg selv og andre, åpenhet og ærlighet, refleksjon og fokus på kommunikasjon og relasjonsbygging. I begge dramaforløpene «rammes elevene inn» som eksperter i temaet og de som «kan og vet noe». Klasserommet og utforskningen i undervisningen gjør dermed at skolen blir deres laboratorium der de sammen med medelever og lærer anvender deres «laboratorium». I rollene som eksperter måtte elevene samarbeide, ta ansvar for seg selv og hverandre, kommunisere og tenke kreativt for å kunne løse dramaforløpenes konflikt. Elevene fikk, sammen med meg som lærer og den informasjonen jeg ga dem, være medvirkende i den kollektive skapningen av fiksjonen. I begge dramaforløpene lagde elevene sine egne roller, handling og konflikt. Dette gjorde at elevene både gjennom fiksjon og i roller selv fikk kjenne på kroppen hvordan det hadde vært i «virkeligheten», i dette tilfellet hvordan det hadde vært å bo på en bondegård (være en del av et fellesskap) og kjenne på prestasjonspress. Ved å prøve ut situasjoner i fiktiv form, som i dramakonvensjoner, får elever mulighet til å oppleve å komme nærmere en reell situasjon. På den måten kan de bli bedre i stand til å ta gjennomtenkte valg, vel og merke dersom fiksjonen fylles av refleksjon, både underveis og i etterkant. Elevenes følelser og tanker vil være essensielle i arbeidet, og dermed skape helhet og dybde for dem (Sæbø, 2016).

En performativ læringstilnærming, som drama som læringsform er, appellerer til elevenes affektive sider, at elevene må tenke, utforske, skape og agere for å løse og gå løs på oppgavene på kreative måter. Når elevene i en læringsprosess kollektivt går inn og ut av roller, og samtaler over handling, følelser og erfaringer man gjør seg, forsterkes både den kognitive refleksjonen, den emosjonelle tilknytningen til lærestoffet og det fysiske uttrykket (Fossbråten & Bjørnstad, 2019 s. 99). Dette kan med andre ord bidra til større engasjement for lærestoffet,

større refleksjon over lærestoffet og øvelse i å uttrykke seg kroppslig. Forskning viser at når elevene får være medvirkende og agerende i fiksjon og rolle sammen med sin lærer, stimulerer dette ofte til elevenes egen diskusjon og refleksjon i situasjonen, nettopp fordi de er engasjerte i temaet og egen læringsprosess (Sæbø, 2009a, s. 245; Sæbø, 2010; Sæbø, 2016, s. 100).

Med bakgrunn i disse refleksjoner, ønsker jeg å argumentere for at aktivitetene og læringsprosessene, fordi elevene er aktive, handlende, skapende, sosiale og samarbeidende, medvirkende og kreative, er med på å gi elevene ferdigheter som gjør at de kan delta i klasserommets prosesser med fokus på folkehelse og livsmestring, slik det fremkommer i Fagfornyelsens tverrfaglige tema, kapittel 2.5.1 *Folkehelse og livsmestring* og kapittel 1.4 *Skaperglede, engasjement og utforskertrang* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6-7; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12-13).

I nivå 4: Utdanning som folkehelse og livsmestring dreier dette seg om at skolen skal være en læringsarena som bidrar til folkehelse og livsmestring i hverdagens praksis og gjennom skolens fokus på temaet. Dette kan for eksempel dreie seg om relasjonsbygging mellom lærer og elever, og elever imellom, eller i skolens hverdagsrutiner som for eksempel å hilse på hver og en av elevene ved dagens start, tilbakemelding til elever og fokus på et inkluderende klassemiljø. Det kan også gjøres ved at elevene påvirker og ser at skolen tar bevisste valg i forhold til folkehelse og livsmestring. Videre kan det dreie seg om handlingskompetanse, samspill- og kommunikasjonsferdigheter, problemløsning, arbeid med klassemiljø med mer.

Kanskje vil en modell for lykke kunne hjelpe oss på vei med å få satt folkehelse og livsmestring på agendaen i skolehverdagen. I denne sammenhengen vil ikke lykke være den berusende lykkefølelsen man kan ha i korte øyeblikk, men en tilstand av tilfredshet, flyt eller harmoni. Det er når vi er i denne tilstanden at vi fungerer best, lærer best og opplever livsmestring. Når vi er lykkelige, er vi den beste utgaven av oss selv (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 51).

Som Ringereide & Thorkildsen så fint beskriver det, kan lykken fungere som en vei inn mot å anvende folkehelse og livsmestring i hverdagens praksis. Min erfaring fra forløpene er at flere av elevene spontant ga uttrykk for at de hadde det gøy i læringsprosessen under samtlige av dramaforløpene jeg utførte på grunnskolene. Dette ved at de smilte og lo underveis i dramaforløpene. Latteren var vel og merke ikke forstyrrende for læringsprosessen, men heller noe som gjorde læringen gøy og fylt av glede. Gleden som oppstår ved at elevene gjør aktive læringserfaringer, kan her knyttes til Dewey beskrivelse av det skapende mennesket og til konstruktivismen når han legger vekt på: «The joy which children themselves experiences is the joy of intellectual constructiveness of creativeness» (Dewey, 1966, s. 159). Når elever opplever drama som læringsform og sin egen læreprosess som gøy og gledesfylt samtidig, kan det tolkes dit hen at de erfarer det morsomme og gledesfylte som en kvalitativ opplevelse ved

selve læringen. Dette er i tråd med Aristoteles (1989) gledefylte erkjennelse: en erkjennelse som skaper mening i elevenes skolehverdag (Sæbø, 2016). I skolen kan kunsten drama som læringsform fungere som en plattform for å oppleve folkehelse og livsmestring i praksis.

Igjen finner jeg ikke i min dokumentanalyse av Fagfornyelsen og det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring», at dokumentet fremhever aspekter ved utdanning *som* folkehelse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12-13). En kan likevel finne paralleller til temaet i kapittel 1.1 *Menneskeverdet* når en kan lese at: «Når lærere viser omsorg for elevene og ser den enkelte, anerkjennes menneskeverdet som en verdi for skolen og samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4). Dette handler i stor grad om lærernes evne til å se hver enkelt. Når en anvender drama som læringsform, er min erfaring at alle elevene er viktige bidragsyttere i undervisningen, både i måten de kommuniserer og samarbeider med andre, og i måten de løser oppgaver på. I begge dramaforløpene, både *Venner* og *Versailles*, spiller hver enkelt elev en viktige rolle når de lager tablåbilder. Dette fordi bildet ville blitt helt annerledes om en av elevene manglet eller om en av elevene uttrykker seg annerledes enn de andre. Her kan det være nærliggende å tenke at elevene på den måten får muligheten til å oppleve at de er viktige og betyr mye for de andre elevene og for arbeidet med lærestoffet. Dette kan også knyttes til et annet sitat i kapittel 1.1 *Menneskeverdet*, nemlig at:

Likeverd og likestilling er verdier som er kjempet fram gjennom historien, og som fortsatt må ivaretas og forsterkes. Skolen skal formidle kunnskap og fremme holdninger som sikrer disse verdiene. Alle elever skal behandles likeverdig, og ingen elever skal utsettes for diskriminering (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4).

I min dokumentanalyse av Fagfornyelsen finner jeg paralleller til folkehelse og livsmestring i kapittel 1.2 *Identitet og kulturelt mangfold*, når det fremkommer at: «Skolen skal gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring, og bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4). Paralleller til temaet finner jeg også i kapittel 1.4 *Skaperglede, engasjement og utforskertrang*, og en kan lese at: «Skolen skal la elevene utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang, og la dem få erfaring med å se muligheter og omsette ideer til handling.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Gjennom å uttrykke seg, undersøke, skape og være kreative, får elevene muligheten til å utvikle seg selv og sin identitet. Ikke bare får elevene oppleve og utforske temaet, men de får også oppleve, utforske og utvikle seg selv i arbeidet med temaet. Dette står i stil med hva Fagfornyelsen mener kan være et resultat av skapende læringsprosesser, nemlig at «I et større perspektiv er skapende læringsprosesser også en forutsetning for elevenes dannelse og identitetsutvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.

7). I dramaforløpene er det nettopp slike prosesser elevene går gjennom, fordi de er utforskende, skapende og kreative i møtet med lærestoffet og det uvalgte temaet.

Nivå fire kan også knyttes til kapittel 2.1 *Sosial læring og utvikling* der det fremkommer:

Dialog står sentralt i sosial læring, og skolen skal formidle verdien og betydningen av en lyttende dialog for å takle motstand. I møte med elevene skal lærerne fremme kommunikasjon og samarbeid som gir elevene mot og trygghet til å ytre egne meninger og til å si ifra / ... / (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9).

I tillegg kan en lese at: «Respektløse og hatefulle ytringer skal ikke aksepteres i skolen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Av dette kan en lese hvordan elevenes sosiale læring og utvikling bidrar til å gjøre elevene motstandsdyktige, trygge og handlekraftige, momenter som alle er en del av folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen. I dramaforløpet *Versailles* var dette særlig viktig fordi temaet er noe mange elever kan kjenne seg igjen i, det kan være et utfordrende tema som mange elever i større og mindre grad opplever eller har opplevd. Derfor stod respekt og ansvar for seg selv og andre, sterkt i arbeidet med temaet. For å møte elevene i disse problemstillingene, var også refleksjon over tema og klasse miljø viktig i arbeid med lærestoffet. Eksempler på dette kan være at det i forkant av vurderingsøvelsene oppfordres til respekt og ærlighet i gjennomføringen av øvelsene, og refleksjon i etterkant av øvelsene. Dette for å ivareta elevene idet klassen går inn i arbeidet med temaet, men også i etterkant av det elevene har bidratt med.

Refleksjonene over viser til at faktorer som respekt, menneskeverd, omsorg, skaperglede og utforskertrang, dialog og samspill alle er viktige i arbeidet med nivå 4: Utdanning som folkehelse og livsmestring, i tillegg til at disse er betydelige momenter ved drama som læringsform. Dette er i tråd med hva Fagfornyelsens tverrfaglige tema og opplæringsverdigrunnlag trekker fram som sentrale aspekter ved temaet. Følgelig kan det også gjøre at skolen blir en læringsarena som bidrar til folkehelse og livsmestring i hverdagens praksis og gjennom skolens fokus på temaet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4-7; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12-13).

#### **4.2.3.3. Utvikling av personlig identitet og uttrykk**

I dramaforløpene jeg utførte på grunnskolene fikk elevene selv være med på å utforske temaet med sin egen kropp og stemme, og dermed også sette sitt eget kunstneriske og personlige uttrykk på læringsprosessen. Rammene rundt arbeidet var satt av meg, og elevene fikk informasjon både i forkant og under dramaforløpet, men elevene var selv med på å utforske og skape undervisningens innhold. I dramaforløpet *Versailles* fikk elevene både utforske og lage sine egne roller og situasjoner knyttet til slottet Versailles, i tillegg til at de fikk lage egne

roller og situasjoner når det var snakk om prestasjonspress. I dramaforløpet *Venner* fikk elevene lage sine egne roller som gårdsdyr, i tillegg til at de var med på å forme situasjoner på gården og løsningen på forløpets konflikt (Se ressursheftet s.33-36 & 45-59). Ved å gjøre dette erfarte jeg at elevene selv fikk sette sitt kunstneriske uttrykk på utformingen av roller og handling.

Hagen (2019) argumenterer for at kunstfag i skolen gir elevene mulighet til å bli kjent med og utvikle sine kunstneriske evner og uttrykk, og til å utfolde sin skaperglede, engasjement og utforskertrang. Dette utdyper hun med at fagene tilbyr andre uttrykksmidler enn det lingvistiske språket og legger til rette for utvikling av personlige uttrykk, identitet og karakter (Hagen, 2019, s. 254). Filosofen Friedrich Schiller mente at kunst var det beste verktøyet til å forme menneskets karakter med. Han var motstander av for mange regler i opplæringen og opptatt av at barns utvikling skulle skje ut fra deres egen personlighet og det vilkårlige, lettsindige og utemmede i barnet (Eng, 1918). Schiller mente med andre ord at kunstfag kan bidra til å styrke elevenes medfødte personlighet, som kan undertrykkes av for mange regler i skolen. Her kan en trekke linjer til musikkpedagogen Charles Fowler som påpekte at kunstfag i skolen kan bidra til at elevene får utløp for sine ekspressive uttrykksbehov. Hagen (2019, s. 255) trekker fram at dersom en ekskluderer kunstfag i skolen, mister man også muligheten til å oppdage essensen i elevenes personlighet, eller deres personlige «spirit» (Fowler, 1990). I drama som læringsform kommer dette for eksempel til uttrykk ved at elevene selv får være medskapere av roller, handling, kunstnerisk uttrykk med mer i undervisningen. I dramaforløpet *Versailles* valgte elevene selv hvordan de løste oppgavene, altså hvilke roller de ønsket å bruke, handling med mer, så lenge visningen var innenfor arbeidsoppgavens ramme om en kort dramatisering om prestasjonspress. Hagen (2019, s. 255) hevder at om elevene får bli kjent med og utvikle sine personlige evner og kunstneriske uttrykk kan det bidra til personlig utvikling og trygghet på egen identitet. Om elever får utvikle det de er gode på, vil framgangen ifølge Howard Gardner skape engasjement, interesse og tro på egen kompetanse. I forlengelsen av dette vil det styrke elevenes selvbilde, dets «intrapersonlige» intelligens, og et godt selvbilde er en forutsetning for å kunne utvikle empati eller «interpersonlig» intelligens (Gardner, 1994). Elevers mellommenneskelige kompetanse, deres «intrapersonlige» og «interpersonlige» intelligens var også noe Aud Sæbø trakk fram i mitt intervju med henne når hun fortalte at: «å bruke drama utvikler elevenes mellommenneskelige kompetanse, dette med inter og intra og følelser. Det er jo det som er folkehelse og livsmestring ... å kunne utvikle og bruke disse».

Viktigheten kunstfag har for elevers utvikling av personlig identitet og uttrykk finner en i følgende to eksempler (Fowler, 1990); oppskytingen av Sputnik i 1957 og Martin Luther King jr. sine sterke meninger om temaet. Etter oppskytingen av Sputnik ble det bestemt at

amerikanske skoler skulle satse mer på fag som fysikk og matematikk for at de skulle kunne hevde seg i romkappløpet. Undersøkelser fra slutten av 1990-tallet viser imidlertid at dette førte til mer misbruk av narkotika, kriminalitet og vandalisme ved disse skolene. Fowler (1990) mener at dette skyldes at elevene har blitt nektet tilgangen til sitt ekspressive uttrykk, og stoltheten og entusiasmen det kan bidra til. Han hevder videre at dersom kunstfag ikke vektlegges i skolen, risikerer en å få et underkvalifisert og underkultivert samfunn (Fowler, 1990, gjengitt etter Hagen, 2019, s. 255). Å redusere kunstfag i skolen kan med andre ord ha negativ innvirkning på elevenes utvikling og samfunnet. Den amerikanske borgerrettighetsforkjemperen Martin Luther King jr. påpekte også at målet for utdanning ikke bare bør dreie seg om å øke rasjonaliteten og effektiviteten i samfunnet. Han mente at det var like mye skolens oppgave å bidra til å utvikle elevenes personlige karakter, som deres logisk-matematiske intelligens (Futrell, 1990). Det er også vår personlige karakter, eller vår personlighet, som gjør oss til gode medmennesker med evne til empati for andre, noe som neppe oppnås gjennom ensidig fokus på logisk-matematiske oppgaver (Hagen, 2019, s. 255).

#### **4.2.3.4. Sosial og emosjonell kompetanse**

Aud Sæbø fortalte i mitt intervju med henne at:

Når det kommer til folkehelse så er det jo dette dramafaget handler om ... å vise følelser. Jeg bruker å vise studentene mine muskelen på overarmen og si at denne muskelen vokser ikke av å snakke den, vi må bruke den. Og slik er det med følelser også ...vi blir ikke bedre rustet av å snakke om følelser, men av å føle og erfare dem. Og det får man ved å leve seg inn i et dramaforløp.

Metaforen Sæbø bruker beskriver elevenes læringsprosess som læring gjennom opplevelse og erfaring. Her er parallellene til Dewey helt klare. Videre trekker hun fram noe av fundamentet med læringsformen, nettopp fiksjonen i dramaforløpene, og hvordan denne kan bidra til at elevene får oppleve og erfare både følelser, situasjoner, seg selv og hverandre i undervisningen. I tillegg handler dramafaget om det medmenneskelige, om å samarbeide og om å jobbe sammen i grupper. Dette er ferdigheter som ikke bare er viktig for samtiden, men som elevene også vil få bruk for i fremtiden (NOU, 2015:8, Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9).

Under feltarbeidet mitt, og ved grunnskolen med drama fast på timeplanen, kunne både lærer og elever fortelle om et klassemiljø som var blitt betydelig forandret ved å ha drama på timeplanen. Elevene kunne fortelle at de hadde blitt mye bedre kjent med hverandre av å ha drama, at de hadde blitt kjent med flere elever fra parallellklassene og at timene var preget av latter, glede og humor. Av dette kan en tolke at elevene trekker fram at drama kan bidra til å styrke elevenes relasjon til hverandre og at drama gjør det gøy å lære. Klassens kontaktlærer



fortalte at elevene, ved å ha drama på timeplanen, viste større forståelse for hverandre, hadde en positiv kommunikasjon med hverandre, og viste større omsorg og interesse for hverandre, dette eksemplifisert gjennom følgende uttalelse: «I tillegg opplever jeg jo at elevene viser en bedre kommunikasjon og omsorg for hverandre fordi de blir kjent med hverandre på en annen måte enn ellers ...». Dette kan også forstås som at drama bidrar til å styrke elevenes relasjoner til medelever og til lærer, samt at drama bidrar til å styrke elevens muntlighet, mellommenneskelige kompetanse og kommunikasjon. Dette kan støttes av Sæbø (2016, s. 37) som argumenterer for at drama som læringsform bidrar til et godt klasse- og læringsmiljø ved å skape positive relasjoner mellom elev og lærer, og elevene imellom. Dette fordi læringsformen forutsetter og inkluderer en skapende interaksjon mellom lærer og elever, og elevene seg imellom, i utforskningen av lærestoffet. Noe som også bidrar til dette, er interaksjonen som, i større og mindre grupper, skjer gjennom bruk av lekbaserte læringsformer og dramakonvensjoner. Læreren beskrev videre at elevene i tillegg ble flinkere i muntlighet og til å presentere for hverandre, de ble flinkere til å improvisere, uttrykke seg og å løse problemer på kreative måter. Dette kan leses som at læreren viser til at elevene, ved å få drama som en del av undervisningen, opparbeidet seg flere ferdigheter som kan bidra til å styrke både kommunikasjon, improvisasjon og handlings- og problemløsningskompetanse.

Min dokumentanalyse og diskursanalyse viser at elevenes sosiale utvikling og evne til samarbeid har stått sterkt i alle norske læreplaner og blir i den nye generelle delen av læreplanen, *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen* (2017), særlig omtalt i kapittel 2.1 *Sosial læring og utvikling* under kapittel 2: *Prinsipper for læring, utvikling og danning*. Her legges det vekt på at faglig læring ikke kan isoleres fra sosial læring, og at elevenes sosiale og faglige læring og utvikling spiller sammen (Kunnskapsdepartementet, 2017). En kan med dette se hvordan det i Fagfornyelsen legges vekt på at den sosiale læringen og den faglige læringen er like viktige og at disse påvirker hverandre.

Utredningen *Fremtidens skole* (NOU 2015:8) bruker uttrykket «sosial og emosjonell kompetanse», og sier at denne kompetansen står sentralt i alle de fire hovedkompetansene, som defineres som: fagspesifikk kompetanse, å kunne lære, å kunne kommunisere, samhandle og delta, og å kunne utforske og skape (NOU 2015:8, s. 9). Min dokumentanalyse viser at hovedkompetansene omtales noe annerledes i Fagfornyelsen enn i utredningen. En kan lese om disse i kapittel 2. *Prinsipper for læring, utvikling og danning*, og i underkapitlene 2.1 *Sosial læring og utvikling*, 2.2 *Kompetanse i fagene*, 2.3 *Grunnleggende ferdigheter*, 2.4 *Å lære å lære* og 2.5 *Tverrfaglige tema* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8-14).

NOU 2015:8 definerer begrepet «sosial og emosjonell kompetanse» som en persons holdninger, oppførsel, emosjoner og sosiale ferdigheter og relasjoner (NOU, 2015:8). Sæbø (2016) argumenterer for at drama som læringsform kan anvendes for å utvikle sosial og emosjonell kompetanse i alle de fire hovedkompetansene. I forlengelsen av dette ønsker jeg å argumentere for at dramafaget også kan anvendes i de «nye» hovedkompetansene, nå kalt *Prinsipper for læring, utvikling og danning* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Dette på grunn av læringsformens fokus på elevaktivitet, kreativitet, skaperglede, utforskertrang, engasjement og motivasjon for læring, arbeid i fiksjon, rolle- og perspektivbytte og lekbaserte aktiviteter, og fordi alle disse aspektene ved læringsformen kan bidra til å utvikle elevers sosiale og emosjonelle kompetanse. I tillegg er min erfaring at en gjennom drama som læringsform i særlig grad får mulighet til å jobbe med elevenes følelser og relasjon til hverandre, fordi en lærer gjennom å bruke og utforske egne følelser, kommunisere og samarbeide med andre. Innenfor kompetansen sosial læring og utvikling dreier dette seg om at elevene får muligheten til å ytre seg og bidra, ta hensyn til fellesskapet ved å regulere egne tanker, følelser og handlinger, anerkjenne at samhandling og deltakelse er basert på gjensidig avhengighet og respektere og se verdien av andres synspunkt (Sæbø, 2016, s. 83). Også her trer verdien av elevenes selvbylde, deres «intrapersonlige» intelligens, og dens forutsetning for å kunne utvikle empati eller «interpersonlig» intelligens (Gardner, 1994). Disse er en del av elevenes mellommenneskelige kompetanse og som Aud Sæbø påpekte i mitt intervju med henne, og nevnt i kapittelet over, anvendes disse når drama brukes som læringsform.

Jeg har gjennom ovennevnte eksempler og argumenter forsøkt å vise til hvorfor drama som læringsform i aller høyeste grad kan bidra til sosial og emosjonell kompetanse som en del av temaet «folkehelse og livsmestring». (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.9-10, Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12-13). Dette fordi dramaforløpene og medfølgende læringsaktiviteter nettopp lar elevene få ta i bruk sentrale aspekter ved emosjonell og sosial kompetanse, blant annet sanser, følelser, kropp og stemme i samspill med hverandre i undervisning- og læringsprosessen. Leseren kan helt tydelig se hvordan øvelsene, lekene og konvensjonene i ressursheftets kapittel viser til nettopp dette i sin inndeling og sine fokusområder (Se ressursheftet s.69-84). Disse læringsformene kalles i drama ofte for grunn trening fordi de utvikler og holder ved like evnen til å kommunisere i spill (Sæbø, 2016).

Gjennom dokumentanalysen finner jeg ut at samtlige av Fagfornyelsens tverrfaglige temaene i aller størst grad omtales som opplæring *om* temaet og opplæring *for* temaet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12-14). En kan for eksempel lese at «Demokrati og medborgerskap / ... / skal gi elevene kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler, og gjøre dem i stand til å delta i demokratiske prosesser» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). I eksempelet kan en tydelig finne paralleller til to av Strays (2012, s. 22) nivåer: opplæring *om* demokrati og medborgerskap og opplæring *for* demokratisk deltakelse. Videre er det verdt å merke seg at en bare kan finne Strays nivå 3: opplæring *gjennom* aktiv demokratisk deltakelse ved ett tilfelle: «/ ... /de skal øve opp evnen til å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet/ ... /» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). I de andre to tverrfaglige temaene finner en ikke «opplæring *gjennom*» i noen av temaenes beskrivelser. Det er også verdt å merke seg at nivået jeg tilførte skjemaet: Opplæring *som* temaet, heller ikke har noen paralleller til Fagfornyelsens beskrivelse av noen av temaene. Om en derimot går til kapittel 1.6 *Demokrati og medvirkning* under kapittel 1. *Opplæringens verdigrunnlag* i Fagfornyelsens (2017, s. 8), finner en at denne inkluderer alle nivåer i Strays (2012, s. 22) skjema, i tillegg til nivået jeg la til. Eksempler å trekke fram er nivå 1: Opplæring *om* demokrati og medborgerskap: «/.../Den skal gi elevene forståelse for demokratiske spilleregler og betydningen av å holde disse i hevd» og nivå 2: Opplæring *for* demokratisk deltakelse: «/.../slike erfaringer har en verdi her og nå, og forbereder elevene på å bli ansvarlige samfunnsborgere.». Under nivå 3: Opplæring *gjennom* aktiv demokratisk deltakelse finner en at: «Demokratiske verdier må fremmes gjennom aktiv deltakelse i hele opplæringsløpet», og under nivå 4: Opplæring *som* demokrati og medborgerskap finner en at: «Skolen skal være et sted der barn og unge opplever demokrati/.../Elevene skal erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reell innflytelse, og at de kan påvirke/.../» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Det samme gjelder for de andre to temaene også, men da knyttet til andre deler av opplæringens verdigrunnlag, blant annet 1.1 *Menneskeverdet*, 1.3 *Kritisk tenkning og etisk bevissthet* og 1.4 *Skaperglede, engasjement og utforskertrang* (Kunnskapsdirektoratet, 2017, s. 4-7). Likevel kan det tenkes at grunnen til at nivå tre og nivå fire ikke nevnes så ofte, peker tilbake på lærernes frihet til tolkning av læreplanen, deres profesjonsutøvelse og deres metodefrihet, altså at lærerne selv kan velge hva deres fokus skal være og hvilke metoder de vil bruke. Denne friheten ble vektlagt sterkt i L06 og i *Retningslinjer for arbeidet med læreplaner for fag* (Kunnskapsdepartementet, 2005; NOU 2014:7, 2014, s. 71). Med bakgrunn i at nivå tre og nivå fire ikke nevnes like ofte som de andre nivåene, kan dette være et tydelig tegn på at metodefriheten føres videre i Fagfornyelsen også.

## 5.0. Svar på problemstilling

I masterarbeidet har jeg undersøkt på hvilken måte drama som læringsform kan anvendes i 1.-7.trinn for å styrke elevenes dybdeforståelse av de tre tverrfaglige temaene; «folkehelse og livsmestring», «demokrati og medborgerskap» og «bærekraftig utvikling» i Fagfornyelsen. Som en del av min undersøkelse har jeg foruten om deltakende observasjon, intervju, dokument- og diskursanalyse av Fagfornyelsen, prøvd ut ulike dramaforløp med tilhørende dramakonvensjoner på grunnskoler i Oslo og reflektert over erfaringene fra klasserommene. Dataene i sin helhet danner grunnlaget for det nye ressursheftet og for denne masteroppgaven.

I diskusjonskapittelet fremkommer det gjennom analyse ved bruk av teori *at måten vi forstår læring på, altså hvilke læringsteorier vi legger til grunn, får konsekvenser for hvordan vi forstår undervisning og dybdelæring.* Studien min viser at dybdeundervisning og dybdelæring er avhengig av lærerens forståelse for at undervisningens form har epistemologisk betydning. Formen på undervisningen er dermed verken irrelevant, nøytral eller uskyldig. Den fungerer som en performativ aktør som har direkte betydning for hva og hvordan elevene har mulighet til å skape læring, og hvilke aspekter av et faglig tema de har mulighet til å interagere med. Det har for eksempel epistemologisk betydning om elevene får jobbe med å *lese om* en torsk i en lærebok, om de får *se* bilde og filmpresentasjoner om en torsk, eller om de *får ta og kjenne på* en ekte, materiell torsk og sette denne i kontakt med egne tanker og erfaringer. Førstnevnte vil i lavest grad vekke elevenes affektive engasjement fordi lærebokformen er distansert læring *om* noe, mens sistnevnte vil fungere mer som læring *i* noe, og som vil spille på materielle, kroppslige og affektive strenger. I sistnevnte blir læringen tydeligere performativ fordi læring framheves som skaping på en måte der utfallet ikke er så tydelig gitt eller styrt på forhånd. Det er her kjernen i drama som læringsform ligger.

Funnene i denne masteroppgaven peker på ni sentrale temaer som stikker seg fram som viktige samtaleemner i den utdanningspolitiske diskursen om dybdelæring i klasserommet. Disse er: 1. *mindre stoff gir mer dybde*, 2. *kjerneelementer*, 3. *progresjon*, 4. *tverrfaglighet*, 5. *fagovergripende kompetanser*, 6. *lærernes didaktiske og fagdidiaktiske kompetanse*, 7. *metodefrihet vs. metodemangfold*, 8. *drama som læringsform- et bidrag til lærernes metodemangfold* og 9. *tidsaspektet*. I diskusjonskapittelet har jeg forsøkt å vise til konkrete eksempler på, og diskutere hvordan, drama som læringsform kan anvendes knyttet til de tre tverrfaglige temaene; «demokrati og medborgerskap», «folkehelse og livsmestring» og «bærekraftig utvikling» i Fagfornyelsen. Ressursheftet vedlagt utdyper disse pedagogiske eksemplene (se vedlegg 1).

## 6.0. Ved veis ende

I arbeidet med masterprosjektet har jeg funnet ut at det innen den utdanningspolitiske diskursen rundt dybdelæring finnes flere sentrale tema. Disse vil påvirke opplæringens fokus på og arbeid med dybdelæring. Jeg har gjennom masterprosjektet lært mer om hvordan drama som læringsform kan bidra med dybdeforståelse i de tverrfaglige temaene, ikke bare fordi tverrfaglig undervisning er et sentralt aspekt ved dybdelæring. Men også fordi drama som læringsform både innehar momenter for arbeid med de ulike temaene i dybdelæring, og fordi drama som læringsform bidrar til opplæring både *om, for, gjennom/i* og *som* de tverrfaglige temaene.

Dette gjør at læringsformen åpner opp for en holistisk erkjennelse gjennom det dialektiske samspillet mellom tanke, følelse og handling, der den skapende fantasi, utforskning og det relasjonelle inkluderes i det praktiske arbeidet og erfaringen. Når en tar i bruk drama som læringsform tilbys lærerroller, konvensjoner, verktøy og teknikker som kan anvendes fagoverskridende slik at elevenes skolehverdag blir variert, aktiv og kreativ, og slik at elevene i større grad blir ansvarlige medskapere av undervisnings- og læreprosessen. Bak dette ligger et sosiokulturelt og performativt syn på læring, fokus på relasjonell, affektiv, skapende og kognitiv læring og en læring basert på elevers konstruksjon av forståelse og mening skapt i møte mellom mennesker i sosial samhandling. Denne skapende tilnærmingen til læring kan videre ha en dybde ved seg fordi den ikke kan skje uavhengig av det kroppslige, det sosiale og emosjonelle og ikke uavhengig av det kognitive.

Drama som læringsform krever imidlertid at læringsformen anerkjennes for det viktige bidraget det er til lærernes metodemangfold. Det krever også en høy fagdidaktisk og didaktisk kompetanse av lærere, og som annen undervisning krever blant annet læringsformen tid til planlegging og gjennomføring av undervisningen.

Jeg håper at masterarbeidet, med oppgaven og ressursheftet, kan være et bidrag til at enda flere får øynene opp for å se verdien av drama som læringsform i undervisningen. Mitt mål er å bidra til kompetanseheving og metodemangfold. På den måten kan vi sikre at våre elever gjennom bruk av en skapende, relasjonell, affektiv og kognitiv læringstilnærming får kunnskaper, ferdigheter og holdninger som ikke bare er viktige for samtiden, men som også forbereder dem på fremtiden.

## 7.0. Bibliografi

- Adair, J. G. (1984). The Hawthorne effect: A reconsideration of the methodological artifact. *Journal of Applied Psychology*, 69(2), ss. 334-345.
- Allern, T.-H. (2010). Dramaturgy in teaching and learning. I A.-L. Østern, M. Björkgren, & B. Snickars von Wright, *Drama in three movements. A Ulyssean Encounter* (ss. 95-111). Åbo: Åbo Academy Press.
- Allern, T.-H., & Drageset, O. G. (2017). Flukten fra Syria- er prosessdrama med rolle- og perspektivbytte i matematikk. I A. B. Sæbø, S. A. Eriksson, & T.-H. Allern, *Drama, teater og demokrati- Antologi 1- I barnehage, skole, museum og høyere utdanning* (ss. 141-158). Bergen: Fagbokforlaget.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersen, A. J. (2018). *Psykisk helse*. Hentet Mars 2020 fra Store medisinske leksikon: [https://sml.snl.no/psykisk\\_helse](https://sml.snl.no/psykisk_helse)
- Angrosino, M., & Pérez, K. (2000). Rethinking Observation: From Method to Context. I N. Denzin, & Y. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research* (ss. 673-702). Thousand Oaks: Sage.
- Angrosino, M., & Rosenberg, J. (2011). Observations on observation: Continuities and challenges. I N. Denzin, & Y. Lincoln, *The Sage handbook of qualitative research* (4. utg., ss. 467-478). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Aristoteles. (1989). *Om diktekunsten/Poetica*. Oslo: Grøndahl og Dreyer Forlag.
- Augustsson, G., & Boström, L. (2016). Teachers' Leadership in the Didactic Room: A Systematic Literature Review of International Research. *Acta Didacta Norge*, 10(3).
- Austring, B. D., & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring: grundbok om Æstetiske læreprosesser*. København: Reitzel Forlag.
- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Høgskulen i Volda/Møreforskning Volda.
- Bakhtin, M. (1981). The Dialogic Imagination: Four Essays. (M. Holquist, Red.) *Vorprosy Literature i Æstetiki*, 1.
- Bale, K. (2009). *Estetikk: en innføring*. Oslo: Pax.
- Bamford, A. (2006). *The wow factor : global research compendium on the impact of the arts in education*. Münster: Waxmann.
- Bamford, A. (2011b). *Arts and Cultural Education in Norway. Sammendrag på norsk av kartleggingen "Kunst- og kulturopplæring i Norge"*. Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.
- Bamford, A. (2011b). *Arts and Cultural Education in Norway. Sammendrag på norsk av kartleggingen "Kunst- og kulturopplæring i Norge"*. Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.
- Bamford, A. (2013). Arts and Cultural Education in Norway- sammendrag på norsk av kartleggingen "Kunst- og kulturopplæring i Norge". I M. Bakken, & S. B. Hommersand, *Barn, kunst og kultur* (ss. 47-60). Oslo: Universitetsforlaget.
- Biesta, G. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Birkeland, I. M., & Krosshus, T. C. (2017). Stedsspesifikk dramapedagogikk og demokratisk danning. I A. B. Sæbø, S. Eriksson, & T.-H. Allern, *Drama, teater og demokrati- Antologi 1- I barnehage, skole, museum og høyere utdanning* (ss. 239-252). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bjørge, E., Brodersen, N., Horn, G., & Husjord, A. (2010). *Drama og samfunn*. Vollen: Tell.
- Braanaas, N. (2008). *Dramapedagogisk historie og teori*. Trondheim: Tapir akademisk forl.

- Brandtzæg, I., Thorsteinson, S., & Øiestad, G. (2017). Folkehelse og livsmestring i skolen. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 55(8), ss. 766-767.
- Brendefur, J., & Frykholm, J. (2000). Promoting mathematical communication in the classroom: two preservice teachers' conceptions and practices. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 3(2), ss. 125-153.
- Brievega, K. M., Rangned, T. E., & Werler, T. C. (2019). Demokratisk danning i skole og undervisning. I K. M. Breivega, & T. E. Rangnes, *Demokratisk danning i skolen: Tverrfaglige empiriske studier* (ss. 15-33). Oslo: Universitetsforlaget.
- Brottveit, G. (2018). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: om å arbeide forskningsrelatert*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom discourse: the language of teaching and learning*. Portsmouth: Heinemann.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. California: Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory Into Practice*, ss. 124-130.
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., . . . Thue, F. W. (2016). *Om lærerrollen: Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dahl, T., & Østern, T. P. (2019). Dybde//læring med overflate og dybde . I T. P. Østern, T. Dahl, A. Strømme, J. A. Petersen, A.-L. Østern, & S. Selander, *Dybde//læring- en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Danielsen, I., Skaalvik, E., Garmannslund, P., & Viblemo, T. (2009). *Elevene svarer. Analyse av elevundersøkelsen 2009*. Oslo: Utdanningsdirektoratet og Oxford Research.
- Darling- Hammond, L. (2004). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence". *Education Policy Analyses*, 8(1).
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi*. Hentet April 2020 fra De nasjonale forskningsetiske komiteene: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Det Norske Akademi for Språk og Litteratur. (udatert1). *Gradvis*. Hentet April 2020 fra NAOB- Det Norske Akademisk ordbok: <https://naob.no/ordbok/gradvis>
- Det Norske Akademi for Språk og Litteratur. (udatert2). *Prosess*. Hentet April 2020 fra NAOB – Det Norske Akademis ordbok: <https://naob.no/ordbok/prosess>
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. United States: Kappa Delta Pi.
- Dewey, J. (1958). *Art as Experience*. New York: Capricorn Books (først publisert i 1934).
- Dewey, J. (1966). *Democracy and Education (først publisert i 1916)*. New York: The Macmillian Company, The Free press.
- Dewey, J. (1974). *Erfaring og oppdragelse*. (H. Fink, Overs.) København: Christian Ejlers' Forlag.
- Dewey, J. (2008). *Democracy and Education*. Champaign Illinois: Book Jungle (først publisert New York: Macmillan, 1916).
- Dewey, J. (2013). Å gjøre en erfaring fra Art as Experience (1934). I K. Bale, & A. Bø-Rygg, *Estetisk teori- en antologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- DICE consortium. (2010). *Dramanetwork.eu*. Hentet April 2019 fra DICE- Drama Improves Lisbon Key Competences in Education: <http://www.dramanetwork.eu/file/Policy%20Paper%20long.pdf>

- Diedrichsen, A., Hansen, V. R., & Thyssen, S. (1993). *6-åringen i skolen*. Tano Aschehoug: Oslo.
- Dons, C. F. (2013). Lykkelig som liten?- Skolen i møte med barns og unges estetiske hverdagskompetanse. I M. Bakken, & S. B. Hommersand, *Barn, kunst og kultur* (ss. 63-68). Oslo: Universitetsforl.
- Drama- og teaterpedagogene. (2017a). *Dramaundervisning i grunnskolelærerutdanningene- Nasjonal kartlegging og eksempler på best practice*. Hentet November 2018 fra Drama- og teaterpedagogene: [http://dramaogteater.no/wp-content/uploads/2017/04/Rapport\\_dramaundervisning\\_laererutdanningene\\_20171.pdf](http://dramaogteater.no/wp-content/uploads/2017/04/Rapport_dramaundervisning_laererutdanningene_20171.pdf)
- Drama- og teaterpedagogene. (2017). *Rapport Dramaundervisning i grunnskolelærerutdanningene Nasjonal kartlegging og eksempler på best practice*. Hentet April 2019 fra dramaogteater.no: [https://dramaogteater.no/wp-content/uploads/2017/04/Rapport\\_dramaundervisning\\_laererutdanningene\\_20171.pdf](https://dramaogteater.no/wp-content/uploads/2017/04/Rapport_dramaundervisning_laererutdanningene_20171.pdf)
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperpektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe, *Dialog, samspill og læring* (ss. 33-72). Oslo: Abstrakt forlag.
- Eik, L. T., Solstad, T., & Karlsen, L. (2011). *Lekende læring og lærende lek i en endret skole*. Oslo: Pedlex norsk skoleinformasjon.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 24(3), ss. 169-189.
- Eng, H. (1918). *Kunstpædagogik*. Kristiania: Aschehoug & Co (W. Nygaard).
- Eriksen, A. (2017). Teater i kulturskolen- en arena for demokratiutdanning? I A. B. Sæbø, S. A. Eriksson, & T.-H. Allern, *Drama, teater og demokrati- Antologi 1- I barnehage, skole, museum og høyere utdanning* (ss. 271-285). Bergen: Fagbokforlaget.
- Eriksson, S. A. (2009). *Distancing at Close Range. Investigating the Significance of 'Distancing' in Drama Education*. Vasa: Åbo Akademi.
- FN-sambandet. (2020). *Undervisning for bærekraftig utvikling*. Hentet Mars 2020 fra FN-sambandet: <https://www.fn.no/Undervisning/Undervisning-for-baerekraftig-utvikling>
- Fossbråten, L. A., & Bjørnstad, G. B. (2019). Den varme stolen- en utforskning av læring i et skjæringspunkt mellom fiksjon og virkelighet. I K. H. Karlsen, & G. B. Bjørnstad, *Skaperglede, engasjement og utforskertrang- nye perspektiver på estetiske og tverrfaglige undervisningsmetoder som redskap i pedagogisk virksomhet*. Oslo : Universitetsforlaget.
- Foucault, M. (1969). *The Archaeology of Knowledge*. Frankrike: Éditions Gallimard.
- Foucault, M. (1972). *The Archaeology of Knowledge*. New York: Pantheon Books.
- Fowler, C. (1990). One Nation, Undercultured and Underqualifies. I W. J. Moody, *Artistic Intelligences, Implications for Education*. New York og London: Teachers College Press.
- Fuglseth, K., & Skogen, K. (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Futrell, M. H. (1990). The Challenges om Implementation. I W. J. Moodt, *Artistic Intelligences, Implications for Education*. New York og London: Teachers College Press.
- Gadamer, H. G. (2012). *Sannhet og metode- grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (2. utg.). (L. Holm-Hansen, Overs.) Oslo: Pax.
- Gadamer, H.-G. (1997). *Sanning og metod: i urval*. Gøteborg: Daidalos.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1994). *The Arts And Human Development*. Tennessee, USA: Ingham Publisher Services us.
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: new horizons*. New York: Basic Books.



- Gilje, Ø., Landfald, Ø. F., & Ludvigsen, S. (2018). *Dybdeløring- historisk bakgrunn og teoretiske tilnæringer (sist oppdatert 08.10.19)*. Hentet Mars 2020 fra Utdanningsnytt: <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-forskning-pedagogikk/dybdelaering--historisk-bakgrunn-og-teoretiske-tilnaerminger/171562>
- Gold, R. L. (1958). Roles in Sociological Field Observations. *Social Forces*, 36(3), ss. 217-223.
- Grimsgaard, T., & Klein, J. (2017). *Utdanning for bærekraftig utvikling: Hvem-Hva-Hvorfor*. Oslo: RORG-samarbeidets UBU-avdeling.
- Grunnskolerådet. (1988). *Drama : veiledning til Mønsterplan for grunnskolen 1987*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gudmundsdottir, S. (1998). "Skarpt er gjestens blikk"- den fortolkende forsker i klasserommet. I K. Klette, *Klasseromsforskning- på norsk* (ss. 103-115). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Gustavsson, B. (2004). Hans-Georg Gadamer: att som i leken första. I L. Løvlie, & K. Steinsholdt, *Pedagogikkens mange ansikter: pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (ss. 498-510). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hafnor, J. (2019). Mellom magi og hvaregrøt. I K. H. Karlsen, & G. B. Bjørnstad, *Skaperglede, engasjement og utforskertrang- nye perspektiver på estetiske og tverrfaglige undervisningsmetoder som redskap i pedagogisk virksomhet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hagen, M. I. (2019). Kapittel 13: Dannet, dristig og divergent- Kunstfagene former fremtidens innovatører. I K. H. Karlsen, & G. B. Bjørnstad, *Skaperglede, engasjement og utforskertrang- nye perspektiver på estetiske og tverrfaglige undervisningsmetoder som redskap i pedagogisk virksomhet* (ss. 254-256). Oslo: Universitetsforlaget.
- Haug, P. (2004). *Resultat frå evalueringa av Reform 97/ Results form the evaluation of Reform 97*. Oslo: The Research Council of Norway.
- Haug, P. (2008). *Klasseromsforskning. Kunnskapsstatus og konsekvensar for lærarrolla og lærarutdanning*. Oslo: Oppdragsnotat til Kunnskapsdepartementet.
- Heggstad, K. M. (1998). *7 veier til drama- grunnbok i dramapedagogikk for lærere i barnehage og småskole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Helse- og omsorgsdepartementet. (udatert). *Helse og omsorg- folkehelse*. (M. S. Higravf, Redaktør) Hentet Mars 2020 fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/tema/helse-og-omsorg/folkehelse/id10877/>
- Helsedirektoratet. (udatert). *Folkehelse*. Hentet Mars 2020 fra Helsedirektoratet: <https://www.helsedirektoratet.no/tema/folkehelse-ernaering-og-fysisk-aktivitet>
- Helsedirektoratet. (udatert). *Livsmestring*. Hentet Mars 2020 fra <https://helsedirektoratet.no/folkehelse/psykisk-helse-og-rus/psykisk-helse-i-skolen/psykisk-helse-og-livsmestring-i-skolen>
- Imsen, G. (2003). *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte. En empirisk studie av grunnskolen 4.-7. og 10. trinn*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Imsen, G. (2017). *Elevenes verden- innføring i pedagogisk psykologi* (Vol. 5). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Johansson, B., Kampmann, J., & Brembeck, H. (2004). *Beyond the competent child: Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*. Fredriksberg: Roskilde University Press.
- Kant, I. (2015). *Kritikk av den praktiske fornuft- Serie: Thorleif Dahls kulturbibliotek*. Oslo: Aschehoug.
- Karlsen, P. J. (2008). *Hva er hukommelse?* Oslo: Universitetsforlaget.

- Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet. (1996). *Nasjonalbiblioteket- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)*. Hentet Oktober 2018 fra Nasjonalbiblioteket:  
<https://www.nb.no/nbsok/nb/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?lang=no#73>
- Klette, K. (1998). *Klasseromsforskning- på norsk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Klette, K. (2003). *Klasserommets praksisformer etter reform 97*. Oslo: Pedagogisk Forskningsinstitutt.
- Klette, K. (2013). Hva vet vi om god undervisning? Rapport fra klasseromsforskningen. I R. J. Krumsvik, & R. Säljö, *Praktisk-pedagogisk utdanning: en antologi* (ss. 173-201). Bergen: Fagbokforlaget.
- Korsager, M. (2014). Utforskende undervisning for bærekraftig utvikling. Naturfagsenteret. *Tidsskriftet; Naturfag, 2014(2)*.
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk: om å forstå og fortolke*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2004). *St.meld. nr. 30 (2003–2004) Kultur for læring*.
- Kunnskapsdepartementet. (2005). *Retningslinjer for arbeidet med læreplaner for fag*. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Skapende læring- Strategiplan for kunst og kultur i opplæringen*. Hentet April 2020 fra Regjeringen.no:  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/strategi\\_kunstogkultur.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/strategi_kunstogkultur.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *St.meld. nr. 11 (2008-2009) Læreren. Rollen og utdanningen*. Hentet April 2020 fra Regjeringen.no:  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter — Ungdomstrinnet (Meld. St. 22 (2010-2011))*. Hentet Januar 2020 fra  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2013, Mars 15). *Meld. St. 20 (2012-2013)- På rett vei*. Hentet September 2018 fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/sec1>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Generell del av læreplanen*. Hentet November 2018 fra Utdanningsdirektoratet: <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet (Meld. st. 28 (2015-2016))*. Hentet September 2019 fra  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2017, September 30). *Udir.no- Overordnet del av læreplanverket*. Hentet Februar 2020 fra Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen:  
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2018, Juni 26). *Fornyelse innholdet i skolen*. Hentet Mars 2020 fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/fornyelse-innholdet-i-skolen/id2606028/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019, November 18). *Fornyelse skolens innhold: Nye læreplaner skal gi elevene tid til mer fordypning*. Hentet Mars 2020 fra Regjeringen.no:  
<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-lareplaner-skal-gi-elevne-tid-til-mer-fordypning/id2678138/?expand=factbox2678142>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang: Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning*. Hentet Mars 2020 fra Regjeringen.no:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/201001d9f9f24870aa5c06ce9b12c8be/skape-rglede-engasjement--og-utforskertrang.pdf>

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Landsrådet for Norges barne-og ungdomsorganisasjoner (LNU). (2017). *Livsmestring i skolen- for flere små og store seire i hverdagen*. Hentet Mars 2020 fra <https://www.lnu.no/2017/01/23/livsmestring-i-skolen-2/>
- Løvlie, L. (2013). John Dewey. Danning til demokrati. I I. S. Straume, *Danningens filosofihistorie* (ss. 252-263). Oslo: Gyldendal.
- Ludvigsen, S. (2012). What counts as knowledge: Learning to use categories in computer environments. *Learnsning, Media & Technology*(37), ss. 40-52.
- Madsen, B. (2006). *Sosialpedagogikk- integrering og inkludering i det moderne samfunnet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mayo, E. (1933). *The human problems of an industrial civilization*. New York: Macmillian Co.
- Mercer, F., & Littleton, K. (2007). Dialogue and the development of children`s thinking: A sociocultural approach. *British journal of educational psychology*.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook, 2nd ed.* Sage Publications, Inc.
- Molander, B. (1996). *Kunskap i handling*. Sverige: Bokförlaget Daidalos.
- Nagel, L. (2017). Den likeverdige tilskueren i scenekunst for barn. I A. B. Sæbø, S. A. Eriksson, & T.-H. Allern, *Drama, teater og demokrati- Antologi 1- I barnehage, skole, museum og høyere utdanning* (ss. 49-62). Bergen: Fgbokforlaget.
- Naturfagsenteret. (2015). Tidsskrift KIMEN. *Undervisning i bærekraftig utvikling*(1/15).
- Neelands, J. (2006). Re-imagining the Reflective Practitioner: towards a philosophy of critical praxis. I J. Ackroyd, *Research methodologies for drama education* (ss. 15-39). Stoke on Trent : Trentham Books.
- Neelands, J., & Goode, T. (1990). *Structuring Drama Work: A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama*. (T. Goode, Red.) Cambridge: Cambridge University Press.
- Nicholson, H. (2014). *Applied Drama. The Gidt of Theatre*. London: Palgrave Macmillan.
- Norsk kulturskoleråd. (2016). *Rammeplan for kulturskolen. Mangfold og fordypning*. Hentet Mars 2020 fra Kulturskolerådet: <https://kulturskoleradet.no/rammeplanseksjonen>
- NOU 2014:7. (2014). Elevenes læring i fremtidens skole. Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2015:8. (2015). Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet Januar 2020 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=1>
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: why democracy needs humanities*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- O`Connor, P. (2013). TIE: The pedagogic as the aesthetic in a crumbling world. I A. Jackson, & C. Vine, *Learning through Theatre* (ss. 305-320). New York: Routledge.
- O`Neill, C. (1995). *Drama Worlds: A framework for process drama*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- O`Neill, C., & Lambert, A. (1982). *Drama structures. A practical handbook for teachers*. London: Hutchinson Publishing Group.
- O`Neill, C., & Lambert, A. (1988). *Dramaforløp- en praktisk håndbok*. Gråsten: Teaterforlaget Drama.
- O`Toole, J. (1992). *The process of drama: Negotiating art and meaning* . London: Routledge.
- OECD. (2016). *Definition and Selection of Competencies*. Hentet Mars 2020 fra <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>
- Ohlsson, S. (2011). *Deep learning: How the mind overrides experience*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Opplæringslova. (1998). *Kapittel 1. Formål, verkeområde og tilpassa opplæring m.m, paragraf 1-1. Formålet med opplæringa*. Hentet Mars 2020 fra Lovdata.no: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_5#§4a-2](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_5#§4a-2)
- Opplæringslova. (2012). *Forskrift til opplæringslova, § 1-4a. Tid til arbeid med elevråd og elevmedverknad*. Hentet Mars 2020 fra Forskrift til endring i forskrift til opplæringslova og forskrift til privatskolelova: <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2012-06-30-816>
- Opplæringslovutvalget. (2018). *Utfordringer med regelstyringen av grunnopplæringen-foreløpig utkast*. Hentet April 2020 fra Opplæringslovutvalget.no: <https://www.opplæringslovutvalget.no/files/2018/10/UTKAST-Utfordringer-med-regelstyringen-av-grunnopplæringen.pdf>
- Phillips, L., & Jørgensen, M. W. (1999). *Diskursnalayse som teori og metode*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Potter, J. (1996). *Representing Reality: Discourse, Rhetoric and Social Construction*. SAGE.
- Rasmussen, B. (2013). Teater som danning- i pragmatisk-estetiske rammer. I K. M. Heggstad, S. A. Eriksson, & B. Ramussen, *Teater som danning* (ss. 21-36). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rasmussen, I., & Ludvigsen, S. (2010). Learning with computer tools and environments: A sociocultural perspective. I K. Littleton, C. Wood, & J. K. Staarman, *International handbook of psychology in education* (ss. 399-435). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Ringereide, K., & Thorkildsen, S. L. (2019). *Folkehelse og livsmestring i skolen*. Oslo: Pedlex.
- Salvanes, K. G., Møen, J., Hægeland, T., Raaum, O., & Bjorvatn, K. (2008). *Veien mot kunnskapslandet: utfordringer for det norske utdanningssystemet*. Samfunns- og næringslivsforskning.
- Sawyer, R. K. (2006). Group Creativity: Musical performance and collaboration. *Psychology of Music*, 34(2), ss. 148-165.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, Calif: Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (2001). *Den reflekterende praktiker*. Danmark: Klim.
- Schore, A. N. (2012). The Science of the Art of Psychotherapy . *The Norton Series of Interpersonal Neurobiology*. New York: Norton.
- Sæbø, A. B. (1998). *Drama - et kunstfag : den kunstfaglige dramaprosessen i undervisning, læring og erkjennelse*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Sæbø, A. B. (2003). *Drama i L97 : i hvilken grad og hvordan er drama som fagområde og metode en del av innholdet og arbeidsmåtene i grunnskolen?* Stavanger: Høgskolen i Stavanger.
- Sæbø, A. B. (2009). *Drama og elevaktiv læring : en studie av hvordan drama svarer på undervisnings- og læringsprosessens didaktiske utfordringer*. Trondheim: Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet, Det historisk-filosofiske fakultet, Institutt for kunst- og medievitenskap.

- Sæbø, A. B. (2010). Drama som estetisk læringsform for å utvikle leseforståelse. *Tidsskriftet FoU i praksis*, ss. 9-25.
- Sæbø, A. B. (2011). The relationship between the individual and the collective learning process in drama. I S. Schonmann, *Key concepts in theatre/drama education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Sæbø, A. B. (2016). *Drama som læringsform*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sæbø, A. B. (2017). Drama og utvikling av demokratisk kompetanse. I A. B. Sæbø, S. A. Eriksson, & T.-H. Allern, *Drama, teater og demokrati- Antologi 1- I barnehage, skole, museum og høyere utdanning* (ss. 175-189). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sæbø, A. B., Eriksson, S. A., & Allern, T.-H. (2017). Drama, teater og demokrati- om undervisning i barnehage, skole, museum og høyere utdanning. I A. B. Sæbø, & S. A.-H. Eriksson, *Drama, teater og demokrati- Antologi 1- I barnehage, skole, museum og høyere utdanning* (ss. 13-30). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sfard, A., & Cobb, P. (2014). Research in Mathematics Education: What Can It Teach Us about Human Learning? I K. Sawyer, *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (ss. 545-564). Cambridge: Cambridge Univeristy Press.
- Sinnes, A. T. (2015). *Utdanning for bærekraftig utvikling; hva, hvorfor og hvordan?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Skagen, K. (2012). *Neste time: innføring i grunnskolepedagogikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Strand, K. (udatert). #MYEPÅSPILL. Hentet April 2020 fra Dramaogteater.no: <https://dramaogteater.no/myepaspill/>
- Stray, J. H. (2009). *Demokratisk medborgerskap i norsk skole? En kritisk analyse (Doktorgradsavhandling)*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Stray, J. H. (2012). Demokratipedagogikk. I K. L. Berge, & J. H. Stray, *Demokratisk medborgerskap i skolen* (ss. 17-33). Bergen: Fagbokforlaget.
- Stray, J. H., & Sætra, E. (2018). Skole for demokrati? En diskusjon av betingelser for skolens demokratidannende funksjon. *Utbildning & Demokrati*, 27(1), ss. 99-113.
- Sundstrøm, E. M. (2016). *Utdanning for bærekraftig utvikling (UBU) fra et lærerperspektiv: En studie av naturfaglæreres perspektiv og undervisningspraksis av UBU. Masteroppgave i biologi – lektorutdanning*. Tromsø: Fakultetet for naturvitenskap og teknologi. Universitetet i Tromsø- Norges arktiske universitet.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Topland, B., & Skaalvik, E. M. (2010). *Meninger fra klasserommet- Analyse av Elevundersøkelsen 2010*. Hentet April 2020 fra Udir.no: [https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2010/5/elevundersokelsen\\_2010\\_analyse.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2010/5/elevundersokelsen_2010_analyse.pdf)
- Torp, I. S. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet Januar 2020 fra De nasjonale forskningsetiske komiteene- etikkom.no: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- UNESCO. (2005). *Guidelines and Recommendations for Reorienting Teacher Education to Address Sustainability. Education for Sustainable Development in Action. Technical Paper N° 2 – 2005*. UNESCO Education Sector.
- UNESCO. (2010). *Teaching and Learning for a Sustainable Future*. Hentet Mars 2020 fra UNESCO: <https://en.unesco.org/themes/education/>

- UNESCO. (udatert). *One Planet, One Ocean*. Hentet Mars 2020 fra United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO):  
<https://en.unesco.org/themes/one-planet-one-ocean>
- Universitetet i Oslo. (2020). *Sten Ludvigsen*. Hentet April 2020 fra UiO, Department of Education, Faculty of Educational Sciences:  
<https://www.uv.uio.no/iped/english/people/aca/sten/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006a). *Bærekraftig utvikling- Utdanning for bærekraftig utvikling*. Hentet Mars 2020 fra Miljølære:  
[https://www.miljolare.no/info/Barekraftig\\_utvikl\\_rapp.pdf](https://www.miljolare.no/info/Barekraftig_utvikl_rapp.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Temaene i Elevundersøkelsen: Medvirkning*. Hentet Mars 2020 fra Udir.no: Brukerundersøkelser: Temaene i Elevundersøkelsen:  
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Medvirkning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Film: Dybdeløring*. Hentet Mars 2020 fra Støttmateriell til overordnet del: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottmateriell-til-overordnet-del/film-dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Progresjon*. Hentet Mars 2020 fra Pedagogisk dokumentasjon i barnehagen: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kvalitet-i-barnehagen/verktoy-for-kvalitetsarbeid/pedagogisk-dokumentasjon/ped-dok-didaktisk-perspektiv/progresjon/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). 2. *Grunnskolen: 2.2 Ordinær fag- og timestfordeling*. Hentet April 2020 fra Fag- og timestfordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet Udir-1-2019:: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/udir-1-2019/vedlegg-1/2.-grunnskolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Dybdeløring*. Hentet Januar 2020 fra Løring og trivsel: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Dybdeløring*. Hentet Mars 2020 fra Løring og trivsel-dybdeløring: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Fagfornyelsen- læreplan i norsk*. Hentet Juni 2019 fra Fagfornyelsen- læreplaner ute på høring:  
<https://hoering.udir.no/Hoering/v2/347?notatId=741>
- Utdanningsforbundet . (2012). *Utdanning for bærekraftig utvikling, temanotat 2/2012*. Hentet Mars 2020 fra Utdanningsdirektoratet:  
<https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/kunnskapsgrunnlag/publikasjoner/2012/utdanning-for-barekraftig-utvikling.-temanotat-22012/>
- Utdanningsforbundet. (2017). *Handlingsplan for Utdanningsforbundets arbeid med klima og bærekraftig utvikling 2017–2019*. Hentet Mars 2020 fra Utdanningsforbundet:  
<https://docplayer.me/47569717-Handlingsplan-for-utdanningsforbundets-arbeid-med-klima-og-baerekraftig-utvikling.html>
- Utdanningsforbundet. (2018a). *Utfordringer med dagens regelstyring – innspill fra Utdanningsforbundet*. Hentet April 2020 fra Opplæringslovutvalget.no:  
<https://www.opplæringslovutvalget.no/files/2018/03/Hovedutfordringene-med-dagens-regelstyring-UDF-1.pdf>
- Utdanningsforbundet. (2019). *Utdanning for bærekraftig utvikling- mellom intensjoner og praksis, temanotat 4/2019*. Hentet Mars 2020 fra Utdanningsforbundet:  
<https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/kunnskapsgrunnlag/publikasjoner/2019/utdanning-for-barekraftig-utvikling--mellom-intensjoner-og-praksis/>

- Vangsnes, V., & Økland, N. T. (2017). Læreren som leiar av demokratiske prosessar i dramaklasserommet. I A. B. Sæbø, & S. A.-H. Eriksson, *Drama, teater og demokrati- Antologi 1- I barnehage, skole, museum og høgere utdanning* (ss. 159-174). Bergen: Fagbokforlaget.
- Vygotsky, L. (1978). Play and Its Role in the Mental Development of the Child . I J. Bruner, J. Allison, & K. Sylva, *Play- Its Role in Development and Evolution* (ss. 537-554). New York: Penguin Books.
- Waagen, W. (2013). Kunstfaglige læringsprosesser. I M. Bakken, & S. B. Hommersand, *Barn, kunst og kultur* (ss. 175-185). Oslo: Universitetsforlaget.
- Wagner, B. J. (1999). *Dorothy Heathcote : drama as a learning medium*. Portsmouth, N.H: Heinemann.
- Wahl, S. (2011). Learning to teach by treading the boards. I S. Schonmann, *Key Concepts in Theatre/Drama Education*. The Netherlands: Sense Publishers.
- Whyte, W. F. (1991). *Sage focus editions, Vol. 123. Participatory action research*. Sage Publications, Inc.
- Widén, P. (2015). Kvalitativ tekstanalys. I A. Fejes, & R. Thornberg, *Handbok i kvalitativ analys* (Vol. 2, ss. 176-193). Stockholm: Liber.
- Winnicott, D. W. (1971). *Playing and Reality- Routledge Classics Series*. East Sussex, UK: Psychology Press.
- Wittek, L. (2004). *Læring i og mellom mennesker- en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Oslo: Cappelen Damnn akademisk.
- Wolcott, H. F. (2008). *Ethnography- a way of seeing* (2. utg.). Lanham: AltaMira Press, SAGE Publications, Rowman & Littlefield.
- World Commission on Environment and Development. (1987). *Our Common Future*. United Nations: NGO Committee on Education.
- World Health Organization. (2019). *Mental Health: A State of Well-Beeing*. Hentet Mars 2020 fra WHO: <https://www.who.int/news-room/facts-in-pictures/detail/mental-health>
- Østern, T. P., Dahl, T., Strømme, A., Petersen, J. A., Østern, A.-L., & Selander, S. (2019). *Dybde//læring- en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Østern, T. P., Selander, S., & Østern, A.-L. (2019). Dybde//undervisning- sanselige designteoretiske og dramaturgiske perspektiver . I T. P. Østern, T. Dahl, A. Strømme, J. A. Petersen, A.-L. Østern, & S. Sekander, *Dybde//læring- en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Østerud, Ø., Engelstad, F., & Selle, P. (2003). *Makten og demokratiet*. Oslo : Gyldendal.
- Zachrisen, B. (2002). *Leken i småskolen*. Opland: Oplandske bokforlag.

## **8.0. Vedlegg**

### **Vedlegg 1- Ressursheftet**

**Link til ressursheftet:**

**Dokumentet finner du helt til venstre på nettsiden.  
(Kan både leses i nettleser og som nedlastet PDF)**

**[https://padlet.com/kathrine\\_malin/ressurshefte](https://padlet.com/kathrine_malin/ressurshefte)**



## Vedlegg 2- Skjema for de opplæring i de tverrfaglige temaene

### Demokrati og medborgerskap

Nivå	Eksempel på innhold	Mål for undervisningen
<b>Opplæring om demokrati og medborgerskap</b> (status/rolle) (intellektuell kompetanse/kunnskapskompetanse)	Elevene lærer om det politiske systemet i Norge og internasjonal politikk Elevene lærer om verdien av fellesskap og inkludering, samt følgene av utenforskap (temaer som er viktige verdier for Norges demokrati)	Kunnskap og forståelse som gjør at elevene blir informerte borgere
<b>Opplæring for demokratisk deltakelse</b> (rolle) (verdi- og holdningskompetanse)	Elevene får ferdigheter og verdier som aktiviserer elevenes demokratiske beredskap Elevene må kommunisere med hverandre, samarbeide om å lage et frys-bilde som representerer deres «talent». I samarbeidet og kommunikasjonen elevene i mellom ligger også en øvelse i å håndtere meningsbrytninger og å respektere uenighet. // Elevene må kommunisere med hverandre og samarbeide for å finne ut av hvorfor sirkusdirektøren er lei seg og hvordan han kan gjøres glad igjen slik at sirkusforestillingen kan vises.	Elevene utvikler kritisk tenkning, kompetanse i å undersøke saker og tema fra flere sider, samarbeid og kommunikasjon
<b>Opplæring gjennom aktiv demokratisk deltakelse</b> (rolle) (handlingskompetanse)	Elevene lærer gjennom aktiviteter i skolen Tablåbilder, hot-seat, mimefortelling osv.: Elevene samarbeider, utforsker, er skapende, kreative og problemløser i arbeidet med temaet (= ferdigheter som alle gjør at elevene kan delta i demokratiske prosesser ++)	Utvikle ferdigheter som gjør at elevene kan delta i demokratiske prosesser og handle ansvarlig
<b>Opplæring som demokrati og medborgerskap</b> (rolle) (verdi- og holdningskompetanse) (handlingskompetanse)	Skolen blir en læringarena som bidrar til demokrati og medborgerskap i hverdagens praksis. Eks. et demokratisk samspill i klasserommet, skaperevne og elevaktivitet osv. Store deler av dramaforløpet handler om at elevene er nødt til å samarbeide og utøve et demokratisk samspill i undervisningen. // Elevene er skapende og elevaktive i måten de løser undervisningsoppgavene på.	Utvikle kritisk tenkning og kompetanse i å undersøke tema, elevene påvirker/ser at skolen tar bevisste valg i forhold til demokrati og medborgerskap.

## Bærekraft utvikling

Nivå	Eksempel på innhold	Mål for undervisningen
<b>Utdanning om bærekraftig utvikling</b> (status/rolle) (intellektuell kompetanse/kunnskapskompetanse)	Elevene lærer om bærekraftsmålene Elevene lærer om hva bærekraft er, om utvalgte bærekraftsmål og temaer som sult, fattigdom, utdanning, helse, klima osv.	Kunnskap og forståelse som gjør at elevene blir informerte borgere
<b>Utdanning for bærekraftig utvikling</b> (rolle) (verdi- og holdningskompetanse)	Elevene får ferdigheter og verdier som aktiviserer elevenes bærekraftige beredskap Elevene må kommunisere med hverandre, samarbeide om å løse et utvalgt bærekraftsmål på en kreativ og «bærekraftig måte». I samarbeidet og kommunikasjonen elevene i mellom ligger også en øvelse i å håndtere meningsbrytninger og å respektere uenighet. // Elevene oppøver seg ferdigheter som kritisk tenkning, ansvar, deltakelse, handlingskompetanse og problemløsning i forhold til å løse et utvalgt bærekraftsmål på en mest mulig «bærekraftig måte». // Elevene er skapende og kreative i sine løsninger av det utvalgte bærekraftsmålet.	Elevene utvikler kritisk tenkning, kompetanse i å undersøke saker og tema fra flere sider og kommunikasjon
<b>Utdanning i miljøet/gjennom aktiv bærekraftig deltakelse</b> (rolle) (handlingskompetanse)	Elevene lærer gjennom aktiviteter ute i naturen og i skolens nærområde Elevene arbeider «i» miljøet i den dramafaglige fiksjonen. Der er eksperter på bærekraftig utvikling og skolen er deres «laboratorium». I tillegg settes bærekraftsmålene i ulike sammenhenger/de brukes igjen og igjen/ bærekrafts undervisning.	Utvikle ferdigheter som gjør at eleven kan delta i demokratiske og bærekraftige prosesser og handle ansvarlig

<p><b>Utdanning som bærekraftig utvikling</b> (rolle) (verdi- og holdningskompetanse) (handlingskompetanse)</p>	<p>Skolen blir en læringarena som bidrar til bærekraft i hverdagens praksis. Eks. valg av transportmidler, avfallshåndtering, elevenes påvirkningskraft i miljøet rundt dem.</p> <p>Dramaforløpet innebærer at elevene er nødt til å samarbeide, tenke kritisk, undersøke og løse problemer i undervisningen. // Elevene er skapende, kreative, elevaktive og «bærekraftige» i måten de løser undervisningsoppgavene på. Måten det arbeides på i dramaforløpene kan også argumenteres for at er bærekraftig; vi jobber ved bruk av elevenes kropp, hoder og ipad: mimeøvelse, vurderingsøvelse, lærer-i.rolle, gruppearbeid.</p>	<p>Utvikle kritisk tenkning og kompetanse i å undersøke tema, elevene påvirker/ser at skolen tar bevisste bærekraftige valg.</p>
---	--	--

## Folkehelse og livsmestring

Nivå	Eksempel på innhold	Mål for undervisningen
<p><b>Utdanning om folkehelse og livsmestring</b> (status/rolle) (intellektuell kompetanse/kunnskapskompetanse)</p>	<p>Elevene lærer om folkehelse og livsmestring. F. eks. fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk, og forbruk og personlig økonomi Elevene lærer om hva et godt vennskap er og betyr, konfliktløsning med mer. // Elevene lærer om verdien av fantasi, og motstandsdyktighet ifht prestasjonspress</p>	<p>Kunnskap og forståelse som gjør at elevene blir informerte borgere</p>
<p><b>Utdanning for folkehelse og livsmestring</b> (rolle) (verdi- og holdningskompetanse)</p>	<p>Elevene får ferdigheter og verdier innen folkehelse og livsmestring. F.eks. samarbeid, selvstendighet, ansvar for seg selv om andre, kommunikasjon, sosial og emosjonell læring osv. Elevene må kommunisere med hverandre og samarbeide om å løse en koflikt. I samarbeidet og kommunikasjonen elevene i mellom ligger også en øvelse i å håndtere meningsbrytninger og å respektere uenighet. // Elevene oppøver seg ferdigheter som ansvar for seg selv og andre, deltakelse, handlingskompetanse og problemløsning i forhold til å løse en konflikt/uvensskap // Elevene er skapende og kreative i sine løsninger av konflikten i og ulike øvelser/aktiviteter</p>	<p>Elevene utvikler evne til samarbeid, selvstendighet, ansvar for seg selv om andre, kommunikasjon, sosial og emosjonell læring osv.</p>
<p><b>Utdanning i/gjennom folkehelse og livsmestring</b> (rolle) (handlingskompetanse)</p>	<p>Elevene lærer gjennom aktiviteter som bidrar til folkehelse og livsmestring Elevene arbeider «i» miljøet i den dramafaglige fiksjonen. Der er de dyr på bondegården/mennesker på slottet og eksperter på å løse konflikter, der skolen er deres «laboratorium». // Elevene lærer gjennom øvelser som krever kommunikasjon, samarbeid, problemløsning og handlekraft// rollemodellering, mimefortelling, lærer-i-rolle, tablåbilder, vurderingsøvelser</p>	<p>Utvikle ferdigheter og erfaring med aktiviteter som gjør at eleven kan delta i livet og hverdagens prosesser, og handle ansvarlig i forhold til seg selv og andre</p>

<p><b>Utdanning som folkehelse og livsmestring</b> (rolle) (verdi- og holdningskompetanse) (handlingskompetanse)</p>	<p>Skolen blir en læringarena som bidrar til folkehelse og livsmestring i hverdagens praksis. Eks. relasjonsbygging, hverdagsrutiner osv.</p> <p>Store deler av dramaforløpet handler om at elevene er nødt til å samarbeide, kommunisere med hverandre, undersøke og løse utfordringer/ problemer i undervisningen. //</p> <p>Elevene er skapende, kreative, elevaktive i måten de løser undervisningsoppgavene på. Måten det arbeides på i dramaforløpene kan også argumenteres for at er i trad med folkehelse og livsmestring; vi jobber blant annet med fokus på kommunikasjon, respekt for hverandre, handlekraft, ansvar for seg selv og andre og verdien av vennskap/felleskap/fantasi.</p>	<p>Elevene påvirker/ser at skolen tar bevisste valg i forhold til folkehelse og livsmestring.</p>
--	---	---

## Vedlegg 3- Observasjonsguide

# Observasjonsguide

### **Før observasjonen**

Hvor:

Lærer(e):

Hvem (antall elever, klassetrinn osv.):

Annen informasjon gitt i forkant:

### **Under observasjonen**

**Elevenes samlede reaksjoner:**

**Elevenes engasjement i undervisningen:**

**Elevenes refleksjon rundt og forståelse av tema:**

**Elevenes reaksjoner på oppbygning av og innhold i timen:**

**Annet:**

## Vedlegg 4- Intervjuguider

# Intervjuguide, Sæbø og Eriksson – personlig intervju, semistrukturert

Varighet: ca. 40 min

### Tema

Drama som læringsform i fagfornyelsen

### Problemstilling

*På hvilken måte kan drama som læringsform anvendes i 1.-7.trinn for å styrke elevenes dybdeforståelse av de tre tverrfaglige temaene; «folkehelse og livsmestring», «demokrati og medborgerskap», og «bærekraftig utvikling» i fagfornyelsen?*

### Form

Intervjuer informant over Skype, tar opp samtalen med diktafon og noterer underveis i intervjuet. Viktig å ta notater underveis med tanke på oppfølgingsspørsmål. Ønsker å sørge for en god innledning til intervjuet og en god muntlig oppsummering/ avslutning etterpå. Jeg skriver referat i etterkant av møtet som oppsummerer de viktigste punktene.

### 1. Rammesetting

- Uformell samtale (2-5 minutter)
  - Informasjon om prosjektet og problemstillingen
  - Bakgrunn og formål for samtalen
  - Forklare hva intervjuet skal brukes til
  - Avklare spørsmål rundt anonymitet og taushetsplikt
  - Spørre om respondenten har spørsmål eller om noe er uklart
  - Informere om lydopptak hvis aktuelt, sørge for samtykke til evt. opptak
  - Start lydopptak

### 2. Erfaringer

- Overgangsspørsmål (2-5 minutter)
  - Avdekke erfaring og kjennskap til problemstillingen

### 3. Fokusering

- Nøkkelspørsmål (15-25 minutter)

#### Spørsmål:

- Kan du fortelle litt om deg selv, erfaringen din og særlig din erfaring med drama i skolen?
- Hva er dine tanker rundt fagfornyelsen?
  - med særlig vekt på de tverrfaglige temaene som er lansert
- Hvilke bidragsmuligheter har dramafaget/drama som læringsform inn mot fagfornyelsen og det de tre tverrfaglige temaene?  
(Fortelle om ressursheftet og dets formål)
- Hva tenker du kan gjøres for at flere skal forstå fagets muligheter samt ta i bruk drama i skolens undervisning?

• Hva ville du hatt med i en slik veiledning for lærere og dramapedagoger? Hva ville fått deg til å bruke den?

• Da vi snakket sammen på både mail og telefon, spurte jeg om du har noe du ønsker å bidra med til ressursheftet?

Et undervisningsopplegg? Elementer fra intervjuet? Noe annet?

• Noe mer du har på hjertet og ønsker å dele?

• Oppfølgingsspørsmål eller sjekklister

(Obs. Se an intervjuet; rekkefølge på spørsmål, om noen spørsmål burde bytte plass underveis, om du har fått svar på spørsmålene allerede m.m.)

#### **4. Tilbakeblikk**

• Oppsummering (3-5 minutter)

• Oppsummere muntlig og gå gjennom de viktige punktene som kom frem i løpet av intervjuet.

• Avklaring

• Avklare eventuelle misforståelser, spørre om man har forstått riktig dersom noe er uklart.

Stopp lydopptak

---



# Intervjuguide, lærere

## – personlig intervju/uformell samtale, semistrukturert

Varighet: ca.30 min

### Tema

Drama som læringsform i fagfornyelsen

### Problemstilling

*På hvilken måte kan drama som læringsform anvendes i 1.-7.trinn for å styrke elevenes dybdeforståelse av de tre tverrfaglige temaene; «folkehelse og livsmestring», «demokrati og medborgerskap», og «bærekraftig utvikling» i fagfornyelsen?*

### Form

Jeg møter informanten, har med lydopptaker og notatbok til notater underveis. Viktig å ta notater underveis med tanke på oppfølgingsspørsmål. Ønsker å sørge for en god innledning til intervjuet og en god muntlig oppsummering/ avslutning etterpå. Jeg skriver referat i etterkant av møtet som oppsummerer de viktigste punktene.

#### 1. Rammesetting

- Uformell samtale (2-5 minutter)
- Informasjon om prosjektet og problemstillingen
- Bakgrunn og formål for samtalen
- Forklar hva intervjuet skal brukes til
- Avklar spørsmål rundt anonymitet og taushetsplikt
- Spør om respondenten har spørsmål eller om noe er uklart
- Informer om lydopptak hvis aktuelt, sørg for samtykke til evt. opptak
- Start lydopptak

#### 2. Erfaringer

- Overgangsspørsmål (2-5 minutter)
- Avdekke erfaring og kjennskap til problemstillingen

#### 3. Fokusering

- Nøkkelspørsmål (10-15 minutter)

#### Spørsmål:

- Hvilke undervisningsmetoder bruker du i din undervisning?
- Hvis du bruker drama i undervisningen; hvor ofte bruker du det? Og på hvilken måte bruker du det?
- Hva legger du i begrepene metodefrihet og metodemangfold?
- Hva er dine tanker om fagfornyelsen? (med særlig fokus på dybdelæring og de tverrfaglige temaene).
- Hvilke undervisningsmetoder, erfarer du at passer best med tanke på dybdelæring? (Fortelle om ressursboken og målet med masteren)
- Hva ville du hatt med i en slik veiledning for lærere og dramapedagoger? Hva ville fått deg til å bruke den?
- Hvordan erfarer du elevene dine når du bruker drama (og andre kreative metoder) i undervisningen?

- Hvilke grep kan gjøres for at flere skal bruke drama og andre estetiske fag i undervisningen?
- Oppfølgingsspørsmål eller sjekklister
- Obs. Se an intervjuet, når du skal stille de eventuelle spørsmålene, om noen spørsmål burde bytte plass underveis, om du har fått svar på spørsmålene allerede m.m.

#### **4. Tilbakeblikk**

- Oppsummering (3-5 minutter)
    - o Oppsummere muntlig og gå gjennom de viktige punktene som kom frem i løpet av intervjuet.
  - Avklaring
    - o Avklare misforståelser, spørre om man har forstått riktig dersom noe er uklart.
- Stopp lydopptak
-

## Vedlegg 5- Brukerundersøkelsens spørsmål

Hei!

Tusen takk for at du kan delta på brukerundersøkelsen for ressursheftet *Drama som læringsform i Fagfornyelsen*.

Vedlagt finner du ressursheftet. Her er noen spørsmål du kan ha i bakhodet når du leser igjennom:

1. Titt gjerne litt ekstra på innholdsfortegnelsen. Der får du en oversikt over de ulike kapitlene og rekkefølgen. Hva tenker du? Burde rekkefølgen på kapitlene/informasjonen vært annerledes? Burde kapitlene deles inn annerledes? Noe annet?
2. Du trenger ikke nilese alt av tekst og informasjon, det er en tung jobb og ikke meningen med ressursheftet. Tanken er at de som trenger det gjerne kan lese litt nøyere på det. De som har god erfaring med drama kan bruke heftet som et oppslagsverk eller til inspirasjon. Er det noe du føler heftet mangler ifht informasjon eller teori? Eller noe annet?
3. Layout på tekst og skjemaer vil endres i samarbeid med noen som kan det. Flere bilder vil også komme inn etterhvert. Har du noen umiddelbare ideer ifht layout?
4. Andre tanker?

Jeg er utrolig takknemlig for at du vil hjelpe meg i arbeidet med ressursheftet!

Alt godt,  
Malin Kathrine Vik

## Vedlegg 6 Meldeskjema og vurdering av meldeskjema

### Meldeskjema

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

11.05.2020, 13-48



#### Meldeskjema 638103

##### Sist oppdatert

10.09.2019

##### Hvilke personopplysninger skal du behandle?

---

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- E-postadresse, IP-adresse eller annen nettidifikator
- Bilder eller videoopptak av personer
- Lydopptak av personer
- Bakgrunnsopplysninger som vil kunne identifisere en person
- Andre opplysninger som vil kunne identifisere en fysisk person

##### Type opplysninger

---

##### Du har svart ja til at du skal behandle bakgrunnsopplysninger, beskriv hvilke

Navn på pionerer innen fagfeltet dramapedagogikk samt informasjon om hvor de jobber, deres fartstid og bøker de har gitt ut.

##### Du har svart ja til at du behandler andre opplysninger som vil kunne identifisere en person, beskriv hvilke

Som over. Navn på pionerer innen fagfeltet dramapedagogikk samt informasjon om hvor de jobber, deres fartstid og bøker de har gitt ut.

##### Skal du behandle særlige kategorier personopplysninger eller personopplysninger om straffedommer eller lovovertrædelser?

Nei

##### Prosjektinformasjon

---

##### Prosjekttittel

Drama i undervisningen- et ressurshefte

**Dersom opplysningene skal behandles til andre formål enn behandlingen for dette prosjektet, beskriv hvilke**

Det er et ønske om å gi ut ressursheftet etter prosjektslutt, f. eks selge det inn til et forlag. Opplysningene vil derimot ikke gjøres om på eller behandles annerledes etter prosjektslutt.

**Begrunn behovet for å behandle personopplysningene**

For å gi ressursheftet en faglig tyngde og for å kreditere de menneskene fra fagmiljøet som eventuelt bidrar inn i boken, ser jeg på det som en nødvendighet å vise til deres navn, arbeid og hva de har gitt ut av litteratur. De lærere og dramapedagoger som blir intervjuet eller som deltar i undervisningen, vil være anonymisert og ikke mulig å spore.

**Ekstern finansiering****Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Malin Kathrine Vik, kathrine\_malin@hotmail.com, tlf: 90224804

**Behandlingsansvar**

---

**Behandlingsansvarlig institusjon**

OsloMet - storbyuniversitetet / Fakultet for teknologi, kunst og design / Institutt for estetiske fag

**Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Rikke Gürgens Gjørum , rikkeg@oslomet.no, tlf: 91183337

**Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?**

Nei

**Utvalg 1**

---

**Beskriv utvalget**

Dramapedagoger

**Rekruttering eller trekking av utvalget**

Rekrutteres i eget nettverk og i feltarbeid

**Alder**

25 - 35

**Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?**

Nei

**Personopplysninger for utvalg 1**

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- E-postadresse, IP-adresse eller annen nettidentifikator
- Lydopptak av personer

**Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?**

**Personlig intervju**

**Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger**

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

**Informasjon for utvalg 1**

**Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?**

Ja

**Hvordan?**

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

**Utvalg 2**

---

**Beskriv utvalget**

Lærere

**Rekruttering eller trekking av utvalget**

Rekrutteres i eget nettverk og i feltarbeid

**Alder**

25 - 75

**Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?**

Nei

**Personopplysninger for utvalg 2**

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- E-postadresse, IP-adresse eller annen nettidentifikator
- Lydopptak av personer

**Hvordan samler du inn data fra utvalg 2?****Personlig intervju****Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger**

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

**Informasjon for utvalg 2****Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?**

Ja

**Hvordan?**

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

**Utvalg 3**

---

**Beskriv utvalget**

Pionérer innen fagfeltet: dramapedagogikk

**Rekruttering eller trekking av utvalget**

Rekrutteres i eget nettverk og i feltarbeid

**Alder**

45 - 80

**Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?**

Nei

**Personopplysninger for utvalg 3**

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- E-postadresse, IP-adresse eller annen nettidentifikator
- Lydopptak av personer
- Bakgrunnsopplysninger som vil kunne identifisere en person

**Hvordan samler du inn data fra utvalg 3?****Personlig intervju****Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger**

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

**Informasjon for utvalg 3****Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?**

Ja

**Hvordan?**

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

**Tredjepersoner****Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?**

Nei

**Dokumentasjon****Hvordan dokumenteres samtykkene?**

- Elektronisk (e-post, e-skjema, digital signatur)
- Manuelt (papir)

**Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?**

En registrert kan når som helst trekke sitt samtykke enten muntlig, skriftlig og manuelt på pair eller elektronisk gjennom e-port.

**Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet opplysninger om seg selv?**

En registrert kan få innsyn i opplysninger om seg selv ved at jeg viser til og deler referat av samtaler og ved at jeg deler helt konkret hvilke opplysninger jeg ønsker å bruke om vedkommende. Videre kan en registrert få rettet eller slettet opplysninger om seg selv ved å si ifra til meg muntlig, manuelt på papir eller ved å kontakte på e-post eller telefon.

**Totalt antall registrerte i prosjektet**



1-99

**Tillatelser**

---

**Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?****Behandling**

---

**Hvor behandles opplysningene?**

- Mobile enheter tilhørende behandlingsansvarlig institusjon
- Private enheter

**Hvem behandler/har tilgang til opplysningene?**

- Prosjektansvarlig
- Student (studentprosjekt)

**Tilgjengeliggjøres opplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?**

Nei

**Sikkerhet**

---

**Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (kodenøkkel)?**

Ja

**Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?**

- Opplysningene anonymiseres
- Andre sikkerhetstiltak

**Hvilke**

Tastelås og passord på alle mobile enheter

**Varighet**

---

**Prosjektperiode**

13.08.2019 - 31.05.2020

**Skal data med personopplysninger oppbevares utover prosjektperioden?**

Nei, data vil bli oppbevart uten personopplysninger (anonymisering)

**Hvilke anonymiseringstiltak vil bli foretatt?**

- Personidentifiserbare opplysninger fjernes, omskrives eller grovkategoriseres
- Lyd- eller bildeopptak slettes

**Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?**

Ja

**Begrunn**

For å gi ressursheftet en faglig tyngde og for å kreditere de menneskene fra fagmiljøet som eventuelt bidrar inn i boken, ser jeg på det som en nødvendighet å vise til deres navn, arbeid og hva de har gitt ut av litteratur. De lærere, elever og dramapedagoger som blir intervjuet eller som deltar i undervisningen, vil være anonymisert og ikke mulig å spore. Pionerene innenfor fagfeltet dramapedagogikk vil kunne identifiseres fordi ressurshefte/masteren krever at de blir kreditert for deres bidrag med navn. Resten av informantene/ de registrerte vil ikke kunne identifiseres.

**Tilleggsopplysninger**

---

# Vurdering av meldeskjema

Skriv ut

## NSD sin vurdering

### Prosjekttittel

Drama i undervisningen- et ressurshefte

### Referansenummer

638103

### Registrert

28.08.2019 av Malin Kathrine Vik - s236711@oslomet.no

### Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet - storbyuniversitetet / Fakultet for teknologi, kunst og design / Institutt for estetiske fag

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Rikke Gürgens Gjærum , rikkeg@oslomet.no, tlf: 91183337

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Malin Kathrine Vik, kathrine\_malin@hotmail.com, tlf: 90224804

### Prosjektperiode

13.08.2019 - 31.05.2020

### Status

09.09.2019 - Vurdert

13.08.2019 - 31.05.2020

### Status

09.09.2019 - Vurdert

## Vurdering (1)

### 09.09.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 09.09.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.2020.

### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye,

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Eva J B Payne

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

# Vedlegg 7- ROS-skjema

**RISIKO- OG SÅRBARHETSANALYSE FOR FORSKNINGSPROSJEKT VED OSLOMET**  
 Fyll ut arkene 1) Risikovurdering og 2) Oppsummering, Prioritering.  
 Se på arkene "Veileder" for ytterligere informasjon.

Forskningsprosjekt - tittel: Drama som læringsform i fagfornyelsen  
 Prosjektleder: Malin Kathrine Vik  
 Prosjekt nr (hvis aktuelt): 638103  
 Prosjekt nr (hvis aktuelt):  
 Prosjekt nr i UBW (Agresso) (hvis aktuelt):  
 Prosjektets formål (kort beskrivelse): Kartlegge hvilke muligheter fagfornyelsen bærer med seg ifht c

Antall registrerte informanter: 5  
 Kategorier av registrerte informanter (f.eks. studenter, medlemmer i et medlemsregister, pasienter)  
 Beskriv hvordan eventuelle koblingsnøkler lagres: Lærere, dramapedagoger, elever, pionerer innen fagfeltet  
 Antall prosjektmedarbeidere i forskningsprosjektet? 1  
 Koblingsnøkkelen oppbevares separat fra selve datamaterialet for å sikre at utenforstående ikke får tilgang til kobling

Dokumentet skal lagres i arkivsystemet P360. Slik gjør du det:  
 1) Trykk på 360" øverst på høyre side i menylinja, etter at du har fylt ut skjemaet.  
 2) Lag P360.  
 3) Trykk: Lagre som nytt dokument i P360. Det åpnes et vindu/akki i P360. Velg "Notat uten oppfølging".  
 4) Fyll ut saknummer som gjeld ditt fakultet/ventra og tittel på dokumentet. (Se egen bruksanvisning).  
 5) Trykk "Fullfør".

Sektor: I P360.  
 HW: 18/12/22  
 LUU: 18/12/0490  
 SAM: 18/11/207  
 SPS: 18/11/221  
 SWK: 18/11/208  
 TKO: 18/09/703

Nr.	Kategorier	Underkategorier	Hendelse	Beskrivelse/verdivurdering	Risikoelement	Eksisterende tiltak	Risiko			Nye tiltak
							S	K	Risiko	
	Vurder kun hendelser og risikoelement som er reelle og relevante for dette prosjektet. Bruk nedtrekksmeny (drop down). Du kan velge samme kategori på flere linjer.	Benytt nedtrekksmeny (drop down).	Hva kan skje?	Hva er den ønskede hendelsen? Hvilke tap oppstår? Hvilken betydning for prosjektet?	Brudd på KIT (K = Konfidensialitet, I = Integritet, T = Tilgjengelighet). Se på arkene "Veileder" for ytterligere informasjon.  Fyll ut kolonnene til høyre, om eksisterende tiltak, risikonivå og nye tiltak basert på de risikoelementene som er aktuelle, slik det er gjort i eksempelet under.	Hva kan hindre det i å skjedd? Hvordan kan det oppdages? Spesifiser allerede eksisterende tiltak.	Sannsynlighet og konsekvens på en skala fra 1 til 4. 1 = Lav/iten, 4 = Svært høy. Risiko genereres automatisk som resultat av sannsynlighet og konsekvens.			Beskriv forslag til nye tiltak. De kan deles opp i organisatoriske, menneskelige og teknologiske sikkerhetstiltak.
1	Datainsamling	Notater	Mister notatbok på vei fra informant til kontoret.	Uvedkommende får tilgang på opplysninger om informanter. Alle intervjudata eller observasjonsdata mistes. Betydning for prosjektet avhenger av hvor mye informasjon som står skrevet i notatboken.	Konfidensialitet	Overføre informasjon fra notatbok til annen lagringsenhet/ pc etter hvert intervju	2 3 5			Vurder å ta notater på pc
					Integritet	Samme som for konfidensialitet	2 3 5			Gjøre nytt intervju/observasjon
2	Datainsamling	Lyddoptak	Mister diktafon på vei fra informant til kontoret.	Uvedkommende får tilgang på opplysninger om informanter. Alle intervjudata som er lagret på diktafon mistes. Betydning for prosjektet avhenger av hvor mye informasjon som er lagret på diktafonaen.	Konfidensialitet	Overføre informasjon fra diktafon til annen lagringsenhet etter hvert intervju	2 3 5			Vurder å bruke mobilapp
					Integritet	Samme som for konfidensialitet	2 3 5			Gjøre nytt intervju
3	Analyse	Transkribering	Informanter blir gjenkjent i transkriberingen	Brudd på tillit mellom forsker og målgruppe	Konfidensialitet	Være nøyte med koblingsnøkkel og passerbeskyttet transkripsjon	1 4 5			Passorsbeskyttet transkripsjon. Avanserte koblingsnøkler.
					Integritet	Samme som for konfidensialitet	1 3 4			Finne ut av hva som var årsaken til problemet. Krypterer dette nøyere og se på andre løsninger for koblingsnøkler.

4	Teknisk	Diktafon (Fysisk)	Diktafon fungerer ikke, har tekniske problemer	Kan miste muligheten til å ta opplysningsintervju, kan derfor miste sjansen til å huske og analysere verdiful informasjon	Konfidensialitet					0
					Tilgjengelighet	Sjekk om diktafon fungerer i forkant av intervju	2 3 5			Vurder å bruke diktafonapp, undersøke andre muligheter. Ta nye notater
5	Teknisk	Diktafonapp	Diktafonapp fungerer ikke, har tekniske problemer	Kan miste muligheten til å ta opplysningsintervju, kan derfor miste sjansen til å huske og analysere verdiful informasjon	Konfidensialitet					0
					Tilgjengelighet	Sjekk om diktafonapp fungerer i forkant av intervju	2 3 5			Vurder å bruke diktafonapp, undersøke andre muligheter. Ta nye notater
6	Teknisk	Minnepenn/Eksterne disk	Ekstern disk slutter å fungere, blir ødelagt	Kan miste verdiful informasjon/data. Mister backup og plan b	Konfidensialitet					0
					Tilgjengelighet	Sjekk om harddisk fungerer med jevne mellomrom	1 2 3			Vurder å ta i bruk flere eksterne harddisker og undersøke andre muligheter for lagring, f. eks. skylagring
7	Datainsamling	Intervju	Informanter trekker seg i siste liten	Mister tilgang til informasjon som prosjektet er avhengig av	Konfidensialitet					0
					Integritet					0
					Tilgjengelighet	Ha flere informanter i bakhånd	2 3 5			Ikke vente for lenge med intervju, ha god kommunikasjon mellom informant og forsker
8	Datainsamling	Observasjon	Informanter trekker seg i siste liten	Mister tilgang til informasjon som prosjektet er avhengig av	Konfidensialitet					0
					Integritet					0
					Tilgjengelighet	Ha flere informanter i bakhånd	2 3 5			Ikke vente for lenge med observasjon, ha god kommunikasjon mellom informant og forsker
9	Analyse	Transkribering	Koblingsnøkler blander seg, det blir rot i systemet, mister oversikten over koblingsnøkler	Kan miste oversikt over data, prosjektets troverdighet svekkes. Informasjon og informant blandes med annen informasjon og informant.	Konfidensialitet					0
					Integritet	Sikre god oversikt over transkripsjon og koblingsnøkler.	1 2 3			Lagre alle koblingsnøkler, transkripsjon m.m hver for seg.
					Tilgjengelighet	Informasjon/data og informant samsvare ikke med hverandre og gjør at informasjonen ikke vil være tilgjengelig før det har blitt ordet opp i.	1 1 2			Lagre alle koblingsnøkler, transkripsjon m.m hver for seg.

**Oppsummering/tiltaksplan på grunnlag av risikovurderingen:**

I risikovurderingen (førige ark), beskrev du ulike hendelser, risikonivåer og eksisterende samt nye tiltak knyttet til disse.

I denne oppsummeringen/tiltaksplanen ønsker vi at du beskriver nærmere hvordan du har prioritert de valgene du har gjort knyttet til å behandle data i prosjektet.

Skriv gjerne kort om hvilke vurderinger du har gjort for tiltakene du har valgt, og hvilke risikoreducerende tiltak som skal gjennomføres i den forbindelse.

**OPPSUMMERING:** Hvilken risiko skal reduseres? Risikoen for av personopplysninger skal spres til uvedkommende, risiko for at informanter ikke lenger er anonyme, risiko for å miste data eller at data ikke lenger er tilgjengelig/blir forandret m.m. Tiltak som iverksettes er strenge regler for anonymisering av materiale, regler for lagring av materiale, strategier for anontmisering av data, strategier for hva som skjer hvis data mistes og spres videre med mer. Valg av tiltak baseres på hva som er nødvendig ifht risiko i hvert enkelt tilfelle. Effekten av dette vil være at uforutsette ting ikke skjer, at jeg som forsker har et godt system, regler og løsninger hvis noe skulle skje. Anvarlige for å godkjenne planen er jeg, min veileder ved OsloMet, samt OsloMet. Anvarlig for å implementere tiltakene er meg. Aktiviteter knyttet til implementering vil blant annet være å passordbeskytte, kodenøkler, flere lagringsenheter, backup med mer. Rapportering og monitorering vil jeg og min veileder stå for. Plan og tidsrammer lages av meg og vil implementeres i prosjektplan.

**Godkjenning, iverksetting og oppfølging av tiltak**

Etter at det er gjennomført risikovurderinger, er det avgjørende at risikoen for uønskede hendelser håndteres. Det innebærer at man iverksetter tiltak for hver uønsket hendelse med en risikofaktor som ligger over institusjonens nivå for akseptabel risiko. Det finnes flere metoder for håndtering av risiko. De viktigste er å:

- Redusere risikoen ved å iverksette tiltak
- Godta risikoen slik den er
- Overføre risikoen til andre ved å tegne en forsikring eller lignende
- Unngå risikoen ved avslutte den risikofylte aktiviteten

Den vanligste metoden for å håndtere risiko er å sette inn tiltak som reduserer sannsynligheten for eller konsekvensen av en hendelse. Når man har valgt og prioritert tiltak i forhold til effekt og kost/mytte må de beskrives i en tiltaksplan (risikohåndteringsplan).

**Oppsummering**

Tiltaksplanen bør inneholde:

- En beskrivelse av hvilken risiko som skal reduseres
- Hvilke tiltak som skal iverksettes
- Bakgrunn for valg av tiltakene og forventede effekter
- Ansvarlige for å godkjenne planen
- Ansvarlige for å implementere tiltakene
- Aktiviteter knyttet til implementering
- Mål- og resultatkrav og avgrensninger i forhold til tiltakene
- Krav til rapportering og monitorering
- Plan og tidsrammer

OsloMet har tatt utgangspunkt i en mal som er utarbeidet av UH-sektorens sekretariat for informasjonssikkerhet ved UNINETT

## **Vedlegg 8- Informasjonsskriv til rektorer og lærere**

### **Informasjonsskriv- rektorer**

#### **Masterprosjektet «Drama som læringsform i fagfornyelsen»**

Hei, rektor ved \_\_\_\_\_!

Takk for at du tar deg tiden med å lese mitt informasjonsskriv.

Mitt navn er Malin Kathrine Vik. Jeg er ferdigutdannet dramapedagog og tar nå en mastergrad i drama og teaterkommunikasjon ved Oslo Met. Min lidenskap ligger innenfor dramapedagogikk og særlig drama som metode i barneskolen, og det er nettopp dette jeg ønsker å forske på i min master.

For at jeg skal kunne utføre forskningen min, trenger jeg skoler å samarbeide med, og det er derfor jeg skriver dette frierbrevet til dere. Helt konkret vil jeg lage ulike undervisningsforløp med drama som læringsform knyttet til fagfornyelsens læreplanmål og jeg ønsker å prøve disse ut i en eller flere klasser hos dere. Det er også ønskelig å stille klassens lærer noen spørsmål i for-eller etterkant av undervisningen. Om dere har flere klasser dette kunne vært interessant for så gi gjerne beskjed, da jeg har et mangfold av dramaforløp å prøve ut.

Jeg er svært fleksibel angående tidspunkt for feltarbeidet, men det er ønskelig å gjennomføre det før jul. Tid for undervisningsforløpet er også fleksibelt, alt ettersom hva som passer for dere. Et forslag fra meg er 2-3 økter, men dette kan forandres.

Nedenfor vil du finne mer inngående informasjon om og bakgrunn for forskningen, samt problemstilling.

### **Bakgrunn for forskningen**

Forskning viser til store fordeler ved drama som eget fag og som metode i andre fag i skolen. Her viser jeg til både internasjonal og nasjonal forskning på området, med særlig vekt på forskningsprosjektet DICE (Drama Improves Lisbon Key Competences in Education) (DICE consortium, 2010). Til tross for at forskning viser til store fordeler, er realiteten i dag at mange lærere ikke tar i bruk drama i undervisningen, dette fordi lærerne føler at de ikke har den rette kompetansen, de føler seg utrygge og det kan være lenge siden de tok studiepoengene de har i drama. Drama- og teaterpedagogene gjennomførte i 2012/13 en kartlegging av dramaundervisning ved GLU 1-7- og 5-10., for å innhente informasjon om hvor mye og hva slags dramaundervisning som tilbys på lærerutdanningene ved høyskoler og

universiteter. Kartleggingen viste at det var svært store forskjeller i undervisningstimer i drama, fra 0 til 125 timer i løpet av lærerutdanningen (Drama-og teaterpedagogene, 2017). Realiteten i dag er at flere av de eldre lærerne har glemt hva de har lært, det er lenge siden de tok studiepoeng i drama og de føler seg utrygge, mens de nye lærerstudentene føler seg utrygge på grunn av svært variert kompetanse i drama samt sjokket som kommer når de skal utøve teorien de lærte på skolen, i hverdagen som lærer. Likevel er det viktig å presisere at det også finnes en flere lærere som både ønsker, prøver og bruker drama i undervisningen. Anne Bamford hevdet at «dårlig undervisning i estetiske fag er verre enn ingen undervisning i estetiske fag». Bamford ledet arbeidet med rapporten «Arts and Cultural Education in Norway» (2010/11) der hun kartla situasjonen for kunst og kultur i opplæringen i Norge i dag. Et av funnene i rapporten var manglende kreative ferdigheter hos lærerne, og hun pekte videre på at dårlig undervisning i kulturfag har en direkte negativ effekt på barns kreativitet og selvtillit (Bamford, Arts and Cultural Education in Norway. Sammendraf på norsk av kartleggingen "Kunst- og kulturoplæring i Norge"., 2011b). Med bakgrunn i dette ønsker jeg å legge vekt på viktigheten av at lærerne har den kompetansen de trenger og kvalitet på undervisningen sin.

Om man tar forskningens lovord og viktigheten av kvalitet på undervisningen i betraktning, er det slik jeg ser det et stort behov for et prosjekt som retter seg akkurat mot dette. Ikke bare er det viktig for elever og lærere i skolen, men også for fagmiljøet.

I tillegg ønsker jeg å knytte masteroppgaven til fagfornyelsen og de nye læreplanene som er ute på høring og som skal tas i bruk fra 2020, noe som vil gjøre den enda mer aktuell for samtiden. Nettopp fordi det er et stort fokus på at lærere skal ha metodefrihet i alle fag, nevnes ikke drama som en egen metode som burde tas i bruk i flere fag i skolen. Likevel nevnes ord som «kreativt» og «skapende» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Fagfolk innen drama har i alle år argumentert for at drama både er en elevaktiv, kreativ, skapende og estetiske læringsform, samt fordelene ved bruk av drama som metode. Jeg håper at masteroppgaven kanskje kan være en del av et oversettingsarbeid der flere får øynene opp for drama som metode i undervisningen og de klare linjene mellom drama og elevaktive/estetiske læringsformene. Jeg ønsker også at masteren skal være et nytt tilskudd til forskning som tydelig argumenterer for fordelene av drama i undervisningen, særlig rettet mot fagfornyelsen.

Den 18.08.19 la regjeringen fram strategien *Skaperglede, engasjement og utforskertrang- praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning*. Denne strategien har vært etterspurt av fagmiljøet i lang tid, og det er en stor seier at den nå kommer på banen. Strategien vil også være av stor betydning for min masteroppgave og i



argumentasjonen for mer drama i skolen. I tillegg både tror og håper jeg at masteroppgaven min kan være et godt bidrag inn mot strategiens mål og ønske om å styrke praktiske og estetiske fag og metoder i både skole og lærerutdanning.

## **Foreløpig problemstilling**

Min foreløpige problemstilling er: *På hvilken måte kan drama som læringsform anvendes i 1.-7.trinn for å styrke elevenes dybdeforståelse av de tre tverrfaglige temaene; «folkehelse og livsmestring», «demokrati og medborgerskap», og «bærekraftig utvikling» i fagfornyelsen?*

## **Om forskningen/Undersøkelsen**

Min undersøkelse går ut på å kartlegge mulighetene fagfornyelsen bærer med seg. Dette innebærer at jeg vil foreta en dokumentanalyse av fagfornyelsen, jeg vil intervjuere lærere, lærerstudenter og dramapedagoger og/eller andre sentrale personer i fagfeltet, gjennomføre deltakende observasjon med dramaforløp og en mulig tolærerordning med drama i skolen, og jeg vil følge et teaterkompani der jeg lager et pedagogisk for og/eller etterarbeid til forestillingen deres. Jeg ønsker også å se på tidligere og pågående forskning på fagfornyelsen og drama i skolen. Deretter vil jeg samle relevante momenter i et ressurshefte for lærere og dramapedagoger, og det er dette ressursheftet som vil bli masteren min.

I tillegg til masterens aktualitet har både lærere og dramapedagoger ønsket et ressurshefte som er brukervennlig og som en lett kan ta i bruk i hverdagen. Det finnes mye litteratur på dramaforløp og ulike dramaforløp i skolen, men mye står i mange forskjellige bøker, bøker som er vanskelige å få tak i og som mange ikke vet om. I tillegg er mange av bøkene veldig tykke og omhandler flere områder som ikke nødvendigvis er så relevante i en ressursbok som skal fungere som en veiledning inn mot skolen. Jeg vil med ressursheftet sørge for at lærere får et hefte som er brukervennlig, som man kan brukes som et oppslagsverk og en veiledning i en ellers travel hverdag. Heftet vil også være et verktøy for at flere lærere skal oppdage fordelene ved drama i undervisningen og tørre å bruke de mulighetene som dramafaget bærer med seg, dette som en del av metodefriheten lærerne har. Tusen takk for at du tok deg tid til å lese informasjonskrivet!

Vennlig hilsen

Malin Kathrine Vik,

90224804

[kathrine\\_malin@hotmail.com](mailto:kathrine_malin@hotmail.com)

# Informasjonsskriv- lærere skole 1

Hei lærere ved \_\_\_\_\_!

Vedlagt finner dere to forskjellige dramaforløp som jeg ønsker å prøve ut i klassene deres.

**Dramaforløp 1- Vennskap:** Dette forløpet er knyttet opp mot fagfornyelsens tverrfaglige tema: «folkehelse og livsmestring», i tillegg til å være knyttet opp mot et utvalg av fagfornyelsens foreløpige læreplanmål i norsk, KRLE og musikk.

**Dramaforløp 2- Fellesskap/utenforskap:** Dette forløpet er knyttet opp mot fagfornyelsens tverrfaglige tema: «demokrati og medborgerskap», i tillegg til å være knyttet opp mot et utvalg av fagfornyelsens foreløpige læreplanmål i samfunnsfag, norsk og KRLE.

To av klassene vil altså få forløpet om vennskap og de andre to vil få forløpet om fellesskap/utenforskap.

## Under gjennomføringen av undervisningen

Det er ønskelig at klassens lærer er med under hele undervisningsforløpet, dette fordi jeg ikke kjenner elevene i klassene og på grunn av rutiner og tiden som er satt av. Læreren velger selv om hun vil delta i selve forløpet eller om hun vil observere undervisningen, men det er viktig at han/hun er parat om noe uventet skulle oppstå.

## Uformell samtale

Det er ønskelig å snakke med lærerne enten i forkant eller etterkant av undervisningen. Dette vil foregå gjennom en uformell samtale der jeg stiller noen spørsmål rundt fagfornyelsen, klasseledelse og undervisningsmetoder. Spørsmålene kan, om ønskelig, sendes over i forkant av samtalen. Om dere eventuelt ikke skulle ha mulighet til dette, kan spørsmålene også besvares via mail, men det letteste for begge parter vil være å ta det ansikt til ansikt.

## Samtykkeerklæring

Vedlagt finner dere også en samtykkeerklæring som det er ønskelig at hver lærer skriver under på. Der vil det stå kort informasjon om prosjektet og din deltakelse.

Jeg vil takke så mye for at jeg får lov til å prøve ut deler av min master hos dere, og jeg gleder meg masse til å besøke dere!

Vennlig hilsen  
Malin Kathrine Vik

## Informasjonsskriv- lærere skole 2

Hei \_\_\_\_\_!

Under finner du informasjon om dramaforløpet jeg ønsker å prøve ut hos dere på 6. og 7.trinn, samt informasjon om gjennomføringen av dette og intervju. I mailen du mottok av meg finner du også en mer detaljert plan over dramaforløpets innhold.

**Dramaforløp - Fantasi/prestasjonspress:** Dette forløpet er laget som en del av et lærerhefte knyttet til DKS-forestillingen «Versailles», men forløpet har likevel stor verdi som et enkeltstående dramaforløp. Dramaforløpet er knyttet opp mot fagfornyelsens tverrfaglige tema: «folkehelse og livsmestring», i tillegg til å være knyttet opp mot et utvalg av fagfornyelsens foreløpige læreplanmål i norsk, KRLE, kroppsøving og musikk.

### Under gjennomføringen av undervisningen

Det er ønskelig at klassens lærer er med under hele undervisningsforløpet, dette fordi jeg ikke kjenner elevene i klassene og på grunn av rutiner og tiden som er satt av. Læreren velger selv om hun vil delta i selve forløpet eller om hun vil observere undervisningen, men det er viktig at han/hun er parat om noe uventet skulle oppstå.

### Uformell samtale

Det er ønskelig å snakke med lærer enten i forkant eller etterkant av undervisningen. Dette vil foregå gjennom en uformell samtale der jeg stiller noen spørsmål rundt fagfornyelsen, klasseledelse og undervisningsmetoder. Spørsmålene kan, om ønskelig, sendes over i forkant av samtalen. Om du eventuelt ikke skulle ha mulighet til dette, kan spørsmålene også besvares via mail, men det letteste for begge parter vil være å ta det ansikt til ansikt.

### Samtykkeerklæring

Vedlagt finner du en samtykkeerklæring som det er ønskelig at du skriver under på. Der vil det stå kort informasjon om rammene for prosjektet og din deltakelse.

Jeg vil takke så mye for at jeg får lov til å prøve ut deler av min master hos dere, og jeg gleder meg masse til å besøke dere!

Vennlig hilsen  
Malin Kathrine Vik

## Vedlegg 9- Samtykkeskjema

# Vil du delta i forskningsprosjektet ”Drama som læringsform i fagfornyelsen”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å lage et ressurshefte knyttet til læreplanmålene i fagfornyelsen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Formål

Dette masterprosjektet vil gjennomføres ved Oslo Met, fakultet for kunst, teknologi og design, institutt for estetiske fag.

Min master går ut på å kartlegge mulighetene fagfornyelsen bærer med seg i forhold til drama som metode i undervisningen. Dette innebærer at jeg vil foreta en dokumentanalyse av fagfornyelsen, jeg vil intervjuere lærere, lærerstudenter og dramapedagoger og/eller andre sentrale personer i fagfeltet, gjennomføre deltakende observasjon med dramaforløp og en mulig tolærerordning med drama i skolen, og jeg vil følge et teaterkompani der jeg lager et pedagogisk for og/eller- etterarbeid til forestillingen deres. Jeg ønsker også å se på tidligere og pågående forskning på fagfornyelsen og drama i skolen. Deretter vil jeg samle relevante momenter i et ressurshefte for lærere og dramapedagoger, og det er dette ressursheftet som vil bli masteroppgaven min.

Forskningens problemstilling vil være:

*På hvilken måte kan drama som læringsform anvendes i 1.-7.trinn for å styrke elevenes dybdeforståelse av de tre tverrfaglige temaene; «folkehelse og livsmestring», «demokrati og medborgerskap», og «bærekraftig utvikling» i fagfornyelsen?*

Deltakelse i forskningen vil også innebære at forskningen og ressursheftet kan bli utgitt på et senere tidspunkt.

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Oslo Metropolitan University (Oslo Met), fakultet for kunst, teknologi og design, institutt for estetiske fag.

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er basert på anbefaling fra andre og gjennom eget nettverk. Du som nå får spørsmål om å delta er valgt ut med bakgrunn i at jeg mener at du kan være en relevant informant i min forskning.

### Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse i studiet innebærer aktiv deltakelse under intervju. Opplysningene som skal innhentes vil omhandle drama og teater i skolen, - både som fag og metode, egne erfaringer fra skole og undervisning med mer. Dataene registreres gjennom notater og lydopptak.

Dersom du er foresatt for et barn kan spørreskjema/ intervjuguide osv. vises ved forespørsel.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun min veileder og jeg som vil ha tilgang til personopplysninger og data. For å ivareta konfidensialitet vil alle opptak og personopplysningen vil lagres adskilt. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Forskningens deltakere vil ikke gjenkjennes i det ferdige resultatet av studien.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes mai 2020. Da vil all data som inneholder personopplysninger og lydopptak bli anonymisert.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller 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 Oslo Metropolitan University (Oslo Met), fakultet for kunst, teknologi og design, institutt for estetiske fag, 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:

- Oslo Metropolitan University (Oslo Met), fakultet for kunst, teknologi og design, institutt for estetiske fag, ved student Malin Kathrine Vik, 90224804 og veileder/prosjektansvarlig Rikke Gürgens Gjærum, 91183337.
- Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen, Oslo Met.

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

Med vennlig hilsen

Malin Kathrine Vik

Rikke Gürgens Gjærum

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Drama som læringsform i fagfornyelsen* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, mai 2020.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)