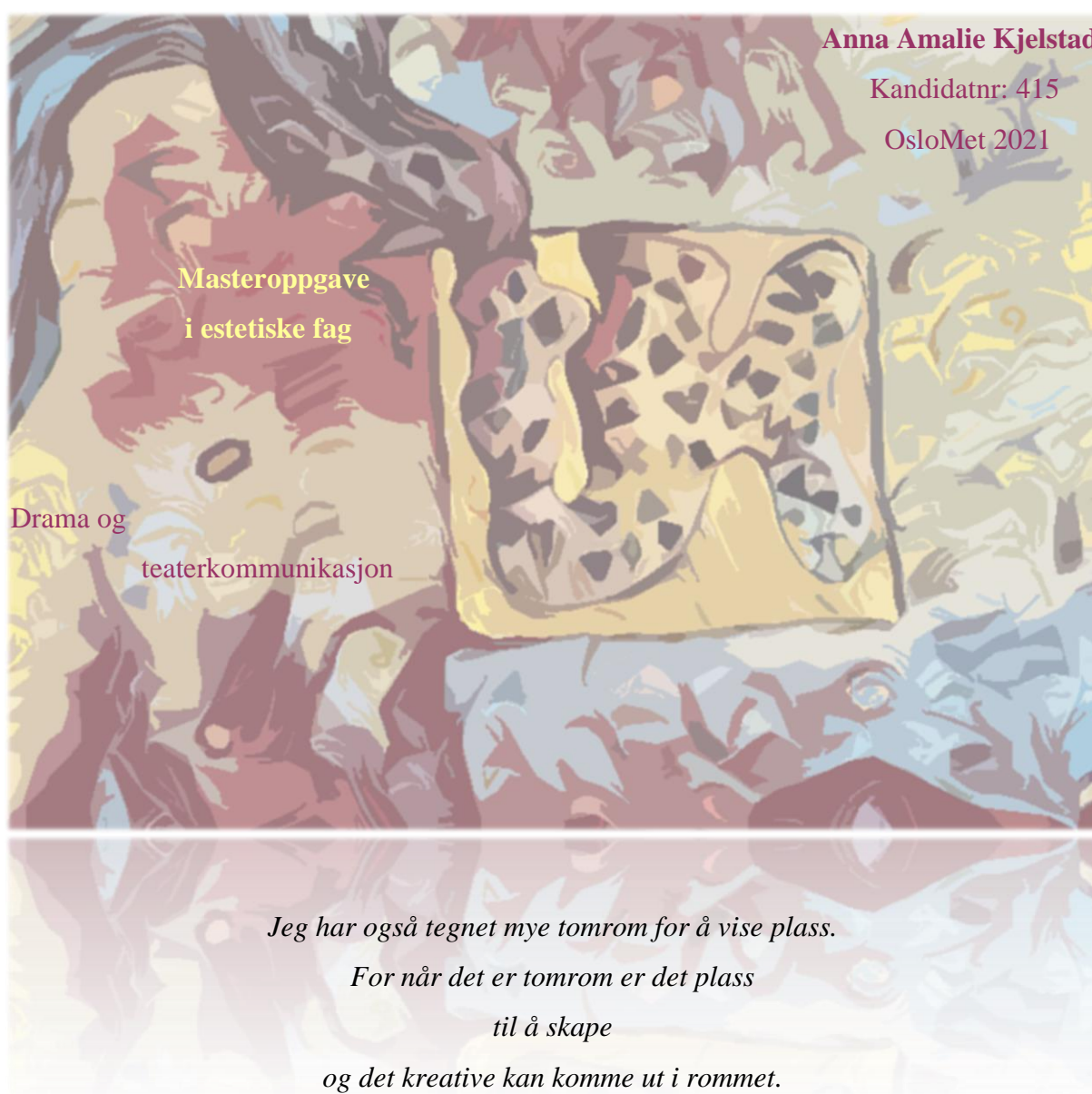


Lytting som inngang til likeverdighet og deltakelse

Om ikke-verbal kommunikasjon i
dramaundervisning på vgs



Anna Amalie Kjelstad

Kandidatnr: 415

OsloMet 2021

Masteroppgave
i estetiske fag

Drama og
teaterkommunikasjon

Jeg har også tegnet mye tomrom for å vise plass.

For når det er tomrom er det plass

til å skape

og det kreative kan komme ut i rommet.

(Elevsitat, 2020)

Sammendrag

I denne studien undersøker jeg kommunikasjonen i dramaklasserommet, der empirien baseres på to undervisningsøkter med en dramaklasse på videregående skole. Jeg ønsker å møte elever i en likeverdig dialog, samtidig som faget utforskes – den evige balansen mellom å ivareta det faglige og det sosiale. Oppgaven handler om bevisstgjøring i å møte mennesker fra en asymmetrisk posisjon, og jeg utforsker den åpne lyttingens betydning for likeverdighet og deltakelse. Dette gjøres gjennom å anvende drama- og teaterfaglig kunnskap i den didaktiske gjerningen, og ved å gå helt til ytterpunktet: undervise uten verbalspråk. Jeg undersøker potensialet i ikke-verbal kommunikasjon og mulighetene det skaper for likeverdighet og deltakelse. Jeg kommer frem til at lytting og agenda spiller inn på kommunikasjonens og deltakelsens kvalitet.

Det er en kvalitativ, fortolkningsbasert, empirisk studie der forskerens (min) tolkning og analyse vektlegges, og ses i forhold til elevenes og medforsker og -lærer, Eva Øvreneess, sitt perspektiv.

Abstract

In this study, I examine communication in the drama classroom, where the empirical data is based on two teaching sessions with a drama class in high school. I want to meet students through equal dialogue, at the same time as the subject is explored - the eternal balance between taking care of the subject and the social. The thesis is about raising awareness in meeting people from an asymmetrical position, and I explore how listening can affect equality and participation. This is done by applying drama and theater knowledge in the didactic work, and by going all the way to the extreme: teaching without verbal language. I explore the potential of non-verbal communication and the opportunities it creates for equality and participation. I come to the conclusion that listening and agenda affect the quality of communication and participation.

It is a qualitative and empirical study in which the researcher's (my) interpretation and analysis are emphasized, and seen in relation to the students' and fellow researcher and teacher, Eva Øvreneess's perspective.

Takk til

Eva – fantastisk medstudent, medforsker og venninne.

Camilla (oppgave) og Øystein (praktisk) – stødig og god veiledning.

Håkon – dine villige ører, din omsorg og motiverende frokoster.

Mamma – gjennomlesning, forslag til omformuleringer og utallige samtaler om pedagogikk, livet og alt det som er viktig.

Innhold

Innhold	3
1.0. Innledning.....	5
1.1. Oppgavens bakgrunn og relevans.....	5
1.1.1. Medforsker og fersk lærer	6
1.2. Problemstilling og avgrensning.....	7
1.3 Oppgavens struktur	8
2.0. Metode.....	9
2.1. Vitenskapsteoretisk forankring.....	9
2.1.1. Sosialkonstruktivisme	9
2.1.2. Fenomenologisk hermeneutikk	10
2.2. Metodologiske innganger til feltet	11
2.2.1. Kvalitativt design	12
2.2.2. A/r/tografen som forsker med kunsten.....	12
2.3. Forskningsmetoder	15
2.3.1. Deltakende observasjon.....	15
2.3.2. Spørreskjema.....	16
2.3.3. Ikke-verbale innganger til samtale	17
2.4. Datagrunnlag og analyse	18
2.4.1. Populasjon og utvelgelse.....	18
2.4.2. Analyseprosessen	18
2.4.3. Forskningens validitet og reliabilitet.....	19
2.4.4. Etske refleksjoner.....	20
2.4.5. utfordringer.....	21
3.0. Empiri.....	22
3.1. Forskningsrunde 1	23
3.1.1. Beskrivelse av opplegget.....	24

3.1.2. Elevenes opplevelse av forskningsrunde 1	26
3.1.3. Min opplevelse av forskningsrunde 1	28
3.2. Forskningsrunde 2	28
3.2.1 Beskrivelse av opplegget.....	29
3.2.2. Elevenes sammenligning av timene	32
3.2.3. Min opplevelse av forskningsrunde 2	32
4.0. Teoretiske perspektiver	33
4.1. (Ikke)verbal kommunikasjon	34
4.2. Åpen lytting, tilstedeværelse og oppmerksomhet	36
4.3. Makt og likeverdighet	39
4.4. Undervisning og agenda.....	41
4.5. Deltakelse	42
5.0 Diskusjon.....	43
5.1. Å skape rom for lytting	44
5.1.1. Hva vil det si å ha en agenda?	44
5.1.2. Agendaen kan overstyre lyttingen.....	46
5.1.3. Når verbalspråket får hvile.....	50
5.1.4. Når verbalspråket ikke hviler	54
5.1.5. Lytte gjennom å speile	56
5.2. Lytting og deltakelse	57
5.3. Lytting og likeverdighet	62
6.0. Oppsummering	64
Litteraturliste	66
Vedlegg	69

1.0. Innledning

1.1. Oppgavens bakgrunn og relevans

Jeg har lært og blitt mer bevisst
hvordan kroppsspråket sier noe om hva en føler.

At kommunikasjon
ikke nødvendigvis bare er
ord.

(Dramaelever, 2020)

I drama- og teaterundervisning jobbes det både verbalt og ikke-verbalt, ved at forståelse av verden utforskes, formes, fortelles, brytes opp og settes sammen igjen på nye måter for å få innsikt og ny forståelse:

[...] just as art *is* the dialouge of human beings with the world, art *is* the exploration and transformation of our desires so that they can become a positive force for the ways in which we seek to exist in the world in grown-up ways. (Biesta, 2018, s. 18)

Som professor i pedagogikk, Gert Biesta, skriver, er kunst en evig søken etter balansert væren i verden, og det er her kunstens betydning innen utdanning ligger. «Grown-up ways» sikter ikke til en spesifikk alder, men er en måte å balansere mellom utslettelse av verden og utslettelse av seg selv. Å leve i verden innebærer å måtte gi og ta en viss mengde motstand. Når en jobber med denne motstanden risikerer en i ytterste konsekvens på den ene siden å ødelegge verden, og på den andre siden å utslette seg selv (Biesta, 2018). «Grown-up ways» sikter til en balansegang mellom disse, som består i å eksistere i verden uten å ødelegge den eller seg selv. Biesta mener at dette er skolens oppgave. Vi utdanner til balanse. Biesta skriver også at kunst i seg selv kontinuerlig søker denne balansen: «[...] art itself appears as the ongoing exploration of what it means to be *in* the world, the ongoing attempt at figuring out what it means to be here, now; to be – here – now” (Biesta, 2018, s. 17). Med dette som bakteppe bruker jeg kunsten som redskap og mål i seg selv til å utdanne til balanse – et anvendt bidrag med de estetiske opplevelsene og erfaringene som mål og metode.

Det har blitt stilt og stilles mangefasetterte krav til pedagogen, som omhandler både faglige og sosiale problemstillinger. I rapporten «Om lærerrollen», skrevet av en ekspertgruppe satt

sammen på vegne av regjeringen (2016, s. 20) ser vi at disse kravene bare fortsetter å øke, spesielt med tanke på utviklingen av antall elever som møter utfordringer i skolen i dag. Ekspertgruppa stiller spørsmålet: «Finnes det en kjerne i lærerarbeidet som på tvers av endrete krav og samfunnsforhold er av universell betydning?» (Regjeringen, 2016, s. 24). Med støtte i pedagogikkens historie er svaret at kjernen ligger i relasjonen:

Relasjonene både påvirker og definerer undervisning og læring: Kommunikasjonen i klasserommet (undervisningen), kvaliteten på relasjonen og mulighetene som skapes for læring, er tett knyttet sammen [...] Dermed blir det å beherske både det relasjonelle og det faglige nettopp det som sterkest kjennetegner lærerarbeidet og lærerrollen. (s. 24)

Å utdanne til balanse avhenger derfor av kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev. Derfor ønsker jeg å undersøke pedagogrollen i dramaundervisning nærmere ved å se på hvordan kommunikasjonen i klasserommet kan foregå dersom en legger større vekt på det ikke-verbale.

Kommunikasjon kan være som et tveegget sverd. På den ene siden kan den virke klargjørende, og på den andre siden kan den være tåkeleggende. Vi har nok alle opplevd i samtale med en vi kjenner godt at vi tror vi snakker om det samme, mens utover i samtalen blir det plutselig klart for oss at vi ikke er på samme sted overhode. Slik kan kommunikasjonen sette kjepper i hjulene for oss. Eksempelet over kan oppleves ganske komisk, men i andre sammenhenger kan misforståelser føre til usikkerhet og uro. Ved noen anledninger kan det være nettopp det uavklarte og usikre som åpner opp for ny og annerledes tenkning, og på den måten blir grobunn for ny kreativitet.

Denne oppgaven baseres på empiri fra to undervisningsøkter med en dramaklasse på videregående skole. I undersøkelsen ser jeg på hva som skjer med dramaundervisningen når forholdet mellom verbal og ikke-verbal kommunikasjon utforskes. Hva skjer med kommunikasjonen hvis lytting ligger til grunn?

1.1.1. Medforsker og fersk lærer

Min teaterfaglige bakgrunn tufter på snart 10 års utdanning: dramalinje, musikallinje, bachelor i utøvende musikkteater, praktisk-pedagogisk utdanning i drama- og teaterkommunikasjon og denne masteren. Underveis har jeg tatt på meg diverse

frilansoppdrag, der noen har vært utøvende, andre har jeg vært i produksjonsteamet og noen har vært pedagogiske. Samtidig som jeg har skrevet masteroppgave det siste halvåret, har jeg også blitt ansatt i min aller første stilling som teaterpedagog. Dette har gitt meg verdifull erfaring i egen yrkesutøvelse, noe som jeg også har dratt nytte av underveis i prosessen med å skrive denne oppgaven. For det første har jeg i lys av erfaringen i jobb lært meg selv bedre å kjenne som pedagog, både teaterfaglig og relasjonsmessig til mine studenter. Dette har gjort at jeg kunne se på empirien fra denne forskningen med nye øyne. For det andre har jeg tatt med meg erfaringer fra forskningen inn i egen undervisningspraksis, og på denne måten utviklet meg som teaterpedagog. Slik har det vekselvirkende arbeidet mellom det skriftlige og den nyervervede praktiske erfaringen gitt frukter.

I forbindelse med den praktiske gjennomføringen av dette forskningsprosjektet har jeg hatt et godt samarbeid med medstudent Eva Kristine Øvreness. Vi har omtrent den samme teaterfaglige utdanningen, der hun i tillegg har mange års erfaring som drama- og teaterpedagog. Vi begynte vårt samarbeid våren 2020 da vi oppdaget gjennom et emne på masteren at vi var interessert i mye av den samme tematikkene. Vi har jobbet tett, der samtaler underveis og etter gjennomføring, har ført til mange interessante refleksjoner. Som relativt fersk i læreryrket har det vært givende og lærerikt å jobbe sammen med henne.

Samarbeidet med Eva har vært uvurderlig i en omskiftende prosess, der smittesituasjonen i forbindelse med Covid-19 har preget både planlegging og gjennomføring av masterprosjektet. Det har blant annet vært utfordrende å få et bredt empirisk grunnlag da skolene av nødvendighet har hatt begrensede muligheter for besøk, gjestelærere o.l. Dette kommer jeg tilbake til i «Utfordringer» i metodekapitlet.

1.2. Problemstilling og avgrensning

I denne oppgaven undersøker jeg relasjonen mellom lærer og elever i dramaundervisning på videregående skole. Empirien består av to undervisningsopplegg i en dramaklasse på videregående skole. Studien søker å utforske muligheter i kommunikasjonen som påvirker det asymmetriske maktforholdet. Da læreren sitter på annen fagkunnskap og ofte har definisjonsmakten, spesielt med tanke på terminologi og karaktersetning, er denne asymmetrien åpenbar og (muligens) nødvendig. Jeg ønsker å undersøke hvilke didaktiske og pedagogiske potensialer som kan synliggjøres ved å anvende drama- og teaterkunnskaper i kommunikasjon. Samt hva som skjer i relasjonen mellom lærer og elev dersom ordene ikke

får ta like mye plass. Derfor legges det vekt på ikke-verbal kommunikasjon. Dette gjøres ved at lærere og elever sammen utforsker ikke-verbal kommunikasjon i dramaundervisningen.

Min problemstilling lyder som følger:

Hvordan kan åpen lytting bidra til, og gi rom for, økt likeverdighet og deltakelse i dramaundervisning?

Åpen lytting er en form for lytting som innebærer å bruke hele kroppens sanseapparat til å sanse, lytte og la seg forflytte. Dette kommer jeg tilbake til i teorikapitlet. Formålet med oppgaven er å utforske, og forhåpentligvis forbedre, egen undervisningspraksis. Håpet er at andre kan finne overføringsverdi til egne relasjonelle kontekster.

1.3 Oppgavens struktur

Først gjør jeg rede for mitt vitenskapsteoretiske ståsted sett i lys av problemstillingen, gjennom sosialkonstruktivisme og fenomenologisk hermeneutikk. Så redegjør jeg for metodologiske innganger, samt de forskningsmetodene jeg har benyttet meg av, som er deltakende observasjon, spørreskjema og en rekke ikke-verbale innganger. I et rent empirikapittel gjør jeg rede for hvordan de to undervisningsøktene ble gjennomført og det empiriske grunnlaget derfra. Deretter følger teorikapitlet som belyser tematikk innenfor lytting, deltakelse, agenda, makt og likeverdighet. I det påfølgende diskusjonskapitlet analyseres de empiriske funnene i lys av teorien, og er inndelt i tre deler som undersøker problemstillingen. I første del, «Å skape rom for lytting», undersøker jeg hvordan min(e) agenda(er) påvirker lyttingen og hva som skjer når verbalspråket får hvile. I andre del, «Lytting og deltakelse», ser jeg på hvordan lytting kan åpne opp for deltakelse, og i tredje og siste del, «Lytting og likeverdighet», diskuterer jeg hvordan lytting kan åpne opp for økt likeverd i en asymmetrisk relasjon. I alle delene av diskusjonen står det ikke-verbale sentralt. Til slutt oppsummeres de sentrale delene for oppgaven der jeg forsøker å trekke fram utviklingsområder for å hegne om det ikke-verbale i min egen yrkesutøvelse.

2.0. Metode

2.1. Vitenskapsteoretisk forankring

Både kunst og forskning har til felles at de forsøker å fange og beskrive en liten flik av virkeligheten (Danvers, 2006, s. 78). Dette betyr at både forskning og kunst alltid har en vinkling. Ambisjonen er aldri å representere hele virkeligheten. Det er umulig. Jeg kan kun forsøke å beskrive hvor jeg ser det fra og hva som utgjør bakteppet, eller horisonten for min forståelse. Mitt vitenskapsteoretiske syn forankrer seg i sosialkonstruktivisme, og jeg har en fenomenologisk tilnærming til hermeneutikk.

2.1.1. Sosialkonstruktivisme

En sosialkonstruktivistisk tilnærming, slik betydningen av ordet tilsier, innebærer å ha en forståelse av at virkeligheten er sosialt konstruert (Alvesson & Sköldbberg, 2008).

Virkeligheten konstrueres i et sosialt rom, der meningsdannelse foregår mellom individer. I mitt forskningsprosjekt blir det sentralt å se på nettopp det sosiale. I et dramaklasserom, der utallige sosiale prosesser foregår, vil læreren påvirke klassen og klassen påvirke læreren.

“Sosialkonstruktivistar er [...] opptekne av korleis fenomen og institusjonar er sosialt konstruerte, og metodologisk impliserer dette også å setje spørjeteikn ved tilsynelatande vedtekne sanningar i samfunnet vårt” (Krumsvik, 2014, s. 25). I teaterundervisning opplever jeg at det er vanlig med et verbalt fokus i kommunikasjonen mellom lærer og elev. Læreren gjennomfører ofte undervisning gjennom å observere og veilede fra sidelinjen, mens elevene utforsker og jobber med tematikken “på gulvet”. Det veiledes ofte gjennom verbalspråk ved å gi tilbakemeldinger til klassen som helhet, til en og en elev og ved å ha samtaler i forkant og i etterkant av utforsking “på gulvet”. Dette er en tilsynelatende vedtatt sannhet om hvordan drama- og teaterdidaktikk skal foregå. Fra et sosialkonstruktivistisk perspektiv er det interessant å se hva som oppstår når det ikke-verbale løftes frem, der nye metoder kan utforskes i en sosial prosess.

Fra et sosialkonstruktivistisk ståsted kan forskning forstås som en kreativ konstruksjonsprosess (Warming, 2003). I motsetning til å avdekke kunnskap vil forskeren gjennom en sosial kontekst skape viten i samspill med deltakerne i forskningsprosjektet. Kunnen og viten skapes i rommet mellom forskeren og deltakerne. For forskeren er det viktig

å være klar over sin egen posisjon: «Det er ikke tilfeldig hvilken empiri vi produserer, men at den bliver til i et sosialt rum og fra en bestemt position i dette sociale rum» (Warming, 2003, s. 149). Dette innebærer at forskerens perspektiv er preget av tidligere erfaringer, opplevelser og tilegnet kunnskap, og på denne måten vil aldri det empiriske være tilfeldig eller nøytralt. Empirien er spesifikk og knyttet til konteksten den kom fram i. Derfor ville datagenerering, analyse og drøfting sett annerledes ut dersom det samme prosjektet skulle hatt en annen forsker. Dermed verdsettes det subjektive, og et fenomenologisk perspektiv blir nyttig å se til.

2.1.2. Fenomenologisk hermeneutikk

Fenomenologens hovedanliggende er å beskrive verden slik den viser seg for individet, og tar dermed utgangspunkt i den subjektive opplevelsen (Alvesson & Sköldbberg, 2008). Som fenomenologisk-orientert forsker beskriver en de trekk som er felles for deltakerne, for på den måten kunne generalisere (Thagaard, 2018). Hver subjektive opplevelse må likevel bli sett på som en del av en større, skiftende enhet: “Den innebär nämligen att varje enskild upplevelse måste ses som inbakad i och präglad av en föreställningsvärld med historiska dimensioner bakåt i tiden och även syftning framåt [...]” (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 168). På den måten er individets *livsverden* dynamisk (Alvesson & Sköldbberg, 2000), og subjektive opplevelser skapes og påvirkes på grunn av individets tidligere erfaringer og forestillinger om fremtiden. Fortid og fremtid preger hva en ser og hvor en ser fra. Dersom flere har en lignende subjektiv opplevelse kan en snakke om intersubjektivitet.

Jeg plasserer mitt prosjekt i et kommunikativt landskap med kroppslig kunnskap og vekt på enkeltpersoners erfaringer. Ifølge det fenomenologiske vitenssynet er det gjennom vår kroppslige utforskning av verden at kunnen skapes (Danvers, 2006). Dette innebærer hvordan vi som mennesker erfarer og opplever omverdenen gjennom vår sansning. Med denne forståelsen skilles ikke kroppen fra bevisstheten, som det har blitt gjort i vesten i mange århundrer, men en etablerer at kroppen er bevissthetens sted (Danvers, 2006). Med et kroppslig perspektiv innebærer det at en ikke vil kunne få fullt overblikk. Men en kan skifte hvor en ser fra.

Det er den subjektive forståelsen, forankret i kroppen, og empatien som gjør det mulig for oss å kjenne oss igjen i andre menneskers *livsverden* (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 168). Å forstå andre intersubjektivt gjennom sin egen opplevelse og erfaring, kan sies å være

fenomenologiens svar på naturvitenskapenes krav til objektivitet. Det vil si at vi kan forsøke å forstå andres perspektiv utfra vårt eget perspektiv. Den objektive forskeren finnes ikke i mitt forskningsdesign. Dette er fordi forskeren selv vil være en del av prosjektet. Dermed vil forskeren i stor grad være med å påvirke, samt bli påvirket, av den sosiale konteksten som skal undersøkes.

I denne studien er jeg opptatt av min forskningspartners og mine egne opplevelser, samt elevenes perspektiv, der disse kommer til uttrykk gjennom kroppslige handlinger. Da verbalspråket, hendelser og opplevelser vil bli satt sammen i mønster og fortolkes, anvender jeg også en hermeneutisk tilnærming til materialet.

Hermeneutikk har sine røtter i renessansen og fortolkning av bibeltekster. Et viktig poeng innenfor hermeneutikken er at en del kun kan forstås i lys av helheten og vice versa. En undersøker en del og prøver å knytte den til helheten, som kaster nytt lys på delen du undersøkte, og dermed går du dypere og dypere inn i tematikken. På samme måte jobber en med forforståelse og forståelse, og sammen med del og helhet utgjør dette den hermeneutiske sirkelen (Alvesson & Sköldberg, 2000).

Innenfor hermeneutikk er en opptatt av forståelse snarere enn å forklare et fenomen, noe som knytter vitensforståelsen tett til empati. For å forstå noe må du kunne forestille deg å være i personens sted og situasjon (Alvesson & Sköldberg, 2000).

I dette prosjektet anvendes hermeneutikk for å tolke de tekstbaserte svarene til forskningsdeltakerne, men også for å tolke situasjoner og hendelser der både verbal og ikke-verbal kommunikasjon står i fokus. Dette henger tett sammen med fenomenologien ved at kroppslige perspektiver blir vektlagt, særlig det kroppslige perspektivet til a/r/tografen – som både er kunstner (artist), forsker (researcher) og pedagog (teacher). Dette beskrives nærmere under 2.2.2.

2.2. Metodologiske innganger til feltet

Tone Pernille Østern (2017) skriver om hvordan en kan forske med kunsten og viktigheten av et etisk blikk på forskningen. Etikk i forskning innebærer blant annet at en ikke skal gjøre skade, hverken på deltakerne som bidrar i prosjektet eller feltet en undersøker. Alle deler av forskning kan forårsake skade – alt fra planlegging til gjennomføring og formidling av forskning. Derfor må alle prosesser og deler av forskningen vurderes nøye med et etisk blikk.

Å utarbeide forskningens metodologi blir også en viktig etisk vurdering. Fordi forskning tar for seg en spesifikk kontekst knyttet til tid og rom, og fordi vedtatte og godt brukte metoder ble skapt i sin tid, er det viktig å vurdere om disse er riktige for ens egen metodologi. «Det er for eksempel ikke sikkert at skriftlig, språklig dominert forskning (alene) er den etisk beste måten å undersøke menneskers opplevelser (av kunst), siden opplevelser (av kunst) per definisjon er flersanselige» (Østern, 2017, s. 18). Jeg vil benytte meg av et kvalitativt forskningsdesign fordi jeg i denne studien benytter meg av en rekke sanselig fokuserte perspektiver. I tråd med Østerns problematisering av skriftlig-/språklig-dominert forskning så åpner min problemstilling opp for at jeg plasserer meg innenfor en a/r/tografisk metodologi.

2.2.1. Kvalitativt design

For å undersøke problemstillingen min ser jeg på et kvalitativt forskningsdesign som det mest hensiktsmessige. En kvalitativ tilnærming til felten kjennetegnes av forskerens søken etter forståelse av et fenomen (Thagaard, 2018). Dette foregår gjerne med en viss nærhet til det en undersøker i form av for eksempel observasjon, men en kan også undersøke tekster og visuelle uttrykk. Et kvalitativt design er ønsket når forskerens nærhet til forskningsdeltakerne er av betydning, gjennom for eksempel behandling av sammensatte relasjoner (Jacobsen, 2015). Utforskning av relasjoner krever forskerens empati, eller som Tove Thagaard sier: «*Innlevelse* i de sosiale fenomenene vi studerer, gir oss et grunnlag for å utvikle forståelse for disse» (Thagaard, 2018, s. 14).

Forskningsspørsmålet i denne oppgaven er av kvalitativ karakter fordi jeg vil gå i dybden på en relasjonsbasert praksis, noe som ikke vil la seg undersøke like godt ved hjelp av mengdemåling og tall. Undersøkelsen søker å belyse og utforske relasjoner i en spesifikk kontekst. Jeg undersøker relasjonelle aspekter ved dramaundervisning gjennom å undervise forskningsdeltakerne sammen med min forskningspartner. Studien lar seg behandle i ord, samtidig er det mye av betydning som befinner seg bortenfor ordene, utenfor verbalspråkets rammer.

2.2.2. A/r/tografen som forsker med kunsten

A TANGLE OF LINES

we need a poetic line,
not a prosaic line,
a line that plays with
possibilities of
space,
draws attention to itself,
contravenes convention,
will not parade from left to right margins,
back and forth, as if
there is
nowhere else
to explore, knows instead lived experience
knows little of linearity
knows the only linearity
we know is the linearity
of the sentence
which waddles across the page like lines of penguins, sentenced by the
sentence
to the lie
of linearity,
chimeric sense of order, born of rhetoric,
and so instead a/r/tographers weave their ways in tangled lines,
know wholeness
in holes and gaps, in fragments
that refract light with fractal abandon, and
savour
the possibilities of prepositions and conjunctions

(Carl Leggo i Springgay et al., 2008, s. 14)

Som sitatet over formidler kan det være utfordrende å sette estetiske perspektiver i et system – særlig når det verbalspråklige er et lineært og vedtatt system i seg selv, som forsøker å ramme inn med rette linjer, i en spesifikk rekkefølge, og forsøker artikulere det som flytende og abstrakt. Med denne oppgaven prøver jeg likevel å sette ord på det som bare kan erfares med hjelp fra a/r/tografi, filosofer, praktikere og deltakerne fra denne studien.

Fordi mye av kommunikasjonen i denne studien foregår ikke-verbalt, der min kroppslige kunnskap som utøver tas i bruk, drar jeg nytte av perspektiver fra en a/r/tografisk metodologi. Metodologien innebærer å kombinere de tre rollene utøver/kunstner (A for artist), forsker (R for researcher) og pedagog (T for teacher)(Letnes, 2017). Fordi alle rollene er i meg under selve datagenereringen, blir det naturlig å vekselvis dra nytte av kunnskapen de respektive rollene gir. Dette fordi de ulike identitetene kan gi spesifikk innsikt i hverandre (Letnes, 2017).

Kunst, og dermed også kunstner, har en bred definisjon innen a/r/tografi, noe den også har i denne oppgaven. Kunst forstås som sanselig-orienterte prosesser, forstått, tolket og stilt spørsmål ved gjennom en stadig involvering med og i møte med verden. Kunstnere dedikerer seg derfor til skapende handling, transformasjon og konstruktiv motstand (Springgay et al., 2008).

I boka *Being with A/r/tography* beskrives metodologien a/r/tografi som dynamisk, flytende og i konstant bevegelse. Med boka ønsker ikke forfatterne å lage en lineær og kronologisk metodologi, da de mener at dette motsetter seg ideologien bak. A/r/tografi henter teori fra fenomenologi, aksjonsforskning, feministisk teori og contemporary art criticism, og søker en holistisk inngang til forskning (Springgay et al., 2008). Metodologien er en tenkemåte som reflekterer og utforsker inter-embodiment og intersubjektivitet (being(s)inrelation). Forskning blir en utvekslingsprosess som ikke er adskilt fra kroppen, men som skapes gjennom en sammensmeltning av hode og kropp, selvet og den andre og gjennom vår samhandling med verden (Springgay et al., 2008).

Å forske som a/r/tograf innebærer slik jeg ser det å tørre å la forskning være dynamisk og levende. Som den kanadiske poeten og etnografen Lorri Nielsen skriver i forordet til *Being with A/r/tography*: «To engage in a living inquiry is to learn to let go, to leave the spurious safety of Research [...] and to enter an open field, ears and wings bristling» (Springgay et al., 2008, s. 16). Dette betyr ikke å gå inn i forskningen uten en strategi, men det åpner opp for ontologiske og epistemologiske syn som tillater å gi det ikke-verbale plass. Det ikke-verbale

er utfordrende å skrive om fordi det ikke kan fanges av språket. Med a/r/tografi åpnes det opp for å ha et subjektivt, ikke-verbalt og kroppslig blikk på verden og at kunnskapsproduksjonen kan foregå gjennom ikke-verbale prosesser.

Denne måten å gjøre og forstå forskning på søker å nærme seg et mellomrom, som fyller tomrommet mellom de tre rollene. «A/r/tography as practice-based research is situated in the in-between, where theory-as-practice-as-process-as-complication intentionally unsettles perception and knowing through living inquiry» (Springgay et al., 2008, s. 21). Det er nettopp disse mellomrommene som gjør forskningen levende, ved å forstyrre og dytte og se praksisen fra ulike perspektiver.

I andre innganger til forskning kan empiri brukes til å finne svar på forhåndsdefinerte spørsmål. Som a/r/tograf søker jeg erkjennelse gjennom å la spørsmålene utvikle seg i løpet av forskningsprosessen. Metodologien kan ha en flytende, refleksiv analyse, der teori, praksis og kunst veves sammen og gjør det mulig at erkjennelse oppstår ved hjelp av tid (Springgay et al., 2008).

2.3. Forskningsmetoder

Som mennesker er vi vant til å observere verden rundt oss til enhver tid, og tolke den, men i forskning er det viktig at det gjøres systematisk (Dalland, 2011). I dette kapitlet vil jeg redegjøre for hvordan dette ble tatt hensyn til i studien.

2.3.1. Deltakende observasjon

På grunn av forskningsspørsmålets karakter, i tillegg til mitt vitenskapsteoretiske standpunkt, blir det viktig å studere fenomenet i den spesifikke konteksten det er snakk om, *in situ* (i handling) (Krumsvik, 2014). Dette fordi "... menneskeleg aktivitet ikkje berre kan studerast gjennom simulering, kontrollerte studiar i laboratorium, survey, o.l. ..." (Krumsvik, 2014, s. 19). Individets praksis (her: læreren og eleven) er en del av en kontekst som ikke lar seg løsrive fra tid og rom.

I dette prosjektet anvendes deltakende observasjon som forskningsmetode, fordi forskeren er en naturlig del av situasjonen som undersøkes. Min forskningspartner og jeg var vekselvis observatør og deltakende observatør. Mens den ene hadde rollen som lærer og deltakende

observatør, var den andre observatør og noterte feltnotater på en PC. Vi forberedte et systematisk dokument for undervisningsforløpet der feltnotatene ble skrevet inn (Vedlegg 1). Observasjonsnotatet blir referert til med min forskningspartner og jeg oppført som forfatter. I løpet av undervisningsøktene hadde vi refleksjonssamtaler med elevene om ikke-verbal kommunikasjon, som var temaet i både undervisningen og forskningen. Vi brukte deltakende observasjon og observasjon for å samle inn data fra disse refleksjonssamtalene. Vi så etter helhet, subjektive opplevelser og samspill mellom mennesker. Dette er derfor en åpen og kvalitativ tilnærming til feltet (Dalland, 2011).

Dalland (2011) skriver at når observasjon anvendes som forskningsmetode krever det en skjerping av sansene. Det er viktig å anerkjenne betydningen av at en bruker seg selv som instrument i observatørrollen. Det som observeres og tolkes går gjennom et unikt system, som består av hvem en er og forutsetningene en har (Dalland, 2011). Analysen begynner allerede mens en er ute i felten, fordi en forsøker å forstå det som observeres (Thagaard, 2018). Derfor kan ikke beskrivelse og tolkning skilles fra hverandre. En god observatør synliggjør sine tolkninger, slik at en annen kan komme med sin egen (Dalland, 2011).

Mitt perspektiv og min persepsjon vil nødvendigvis variere fra en annen persons persepsjon, som for eksempel min forskningspartners. Dette ser jeg på som verdifullt i dette prosjektet fordi jeg er opptatt av den enkelte lærers subjektive og kroppslige opplevelse. Dette forankres i a/r/tografi-metodologi og spesielt i fenomenologi. Som deltakende observatør vil en oppleve en del av helheten, og det samme gjelder for observatøren som sitter på sidelinjen. Dette gjør at vi har to unike og ulike perspektiver fra de samme situasjonene i forskningsfeltet. Ved å metodetriangulere på denne måten vil vi samle nyansert data.

2.3.2. Spørreskjema

Vanligvis anvendes spørreskjema som en kvantitativ forskningsmetode, der avkrysning for ulike alternativer er vanlig, slik at svarene kan struktureres i mengder (Jacobsen, 2015). I denne studien derimot, anvendes det som en anonym tilbakemelding, der fem spørsmål retter lys mot elevenes opplevelse av timen (Vedlegg 2). Dette anonyme skjemaet bidrar til å samle inn elevenes perspektiv og meninger om undervisningen, i ord. Det anonyme gjør at elevene muligens bidrar med ekteføyte meninger. Likevel kan vi ikke se bort ifra forskerens betydning og påvirkning på deltakernes svar, på grunn av forskerens nærhet til deltakerne, men også på bakgrunn av hvordan spørsmålene er utformet (Thagaard, 2018).

Elevene fikk tjue minutter til å besvare spørsmålene i slutten av den siste økten vi hadde med dem. Enkelte elever uttrykker seg bedre muntlig enn skriftlig, og andre igjen uttrykker seg best gjennom andre uttrykksformer. Dette tar vi hensyn til gjennom å anvende deltakende observasjon, som kan bidra til å forstå elevenes direkte, kroppslige uttrykk for deres mening om det som skjer i løpet av timen. Spørreskjemaet bidrar med et annet perspektiv, der deres refleksjoner kommer til uttrykk gjennom ord. På den måten får vi elevenes perspektiv gjennom verbale og ikke-verbale uttrykk. Som nevnt hadde vi refleksjonssamtaler underveis i undervisningsøktene, samt samtaler oss forskere i mellom, og vi hadde ulike innganger til disse.

2.3.3. Ikke-verbale innganger til samtale

Umiddelbart etter undervisningen anvendte min forskningspartner og jeg videologg for å dokumentere og diskutere opplevelser, inntrykk og observasjoner. Som inngang til samtalen tok vi utgangspunkt i bevegelse. Uten å snakke med eller se på hverandre lagde vi tre ulike bevegelser som oppsummerte vår egen opplevelse av undervisningsøkten. Deretter viste vi disse til hverandre og fortalte hva bevegelsene betydde for oss. Denne kroppslige inngangen til samtale var verdifull gjennom å la det umiddelbare og uplanlagte oppsummere helhetsperspektivet, i tillegg til å fungere strukturerende for den verbalspråklige samtalen som fulgte etterpå.

Lignende innganger brukte vi også for å få tak i elevenes refleksjoner om undervisningsopplegget. Den ene metoden gikk ut på at elevene skulle tegne sin opplevelse av timen, og deretter i en plenumsamtale fortelle om hva de hadde tegnet. På den måten kunne elevenes opplevelser være utgangspunkt for samtalen. Den andre inngangen gikk ut på at elevene i grupper skulle lage en teatervisning som handlet om ikke-verbal kommunikasjon. Den var åpen, med få rammer, og var en praktisk-estetisk inngang til refleksjon.

Gruppearbeidet ble gjennomført mot slutten av den andre undervisningsøkten, slik at elevene kunne anvende det vi hadde utforsket i et selvstendig arbeid. Fordi den ubevisste, kroppslige kunnskapen står sentralt i denne oppgaven, ser jeg på dette praktisk-estetiske arbeidet som en form for refleksjon. Arbeidet er et sentralt og verdifullt uttrykk i seg selv, i tillegg til å fungere som inngang til verbal refleksjon. Dette gav oss verdifull empiri som var preget av at elevene hadde fått utforske og reflektere både kroppslig og verbalt.

2.4. Datagrunnlag og analyse

Teorien som fremskrives i denne oppgaven funderes i empiri fremskaffet i en spesifikk kontekst – dramaundervisning i videregående skole.

2.4.1. Populasjon og utvelgelse

Det ble gjennomført to økter med samme dramaklasse fordelt på to dager. Den ene dagen var det 14 elever til stede, sammen med læreren deres, og den andre dagen var det 16 elever til stede og vi hadde dem alene. Vi kontaktet dramalærere på en videregående skole og fikk komme dit for å gjennomføre forskningsprosjektet vårt. Min forskningspartner og jeg underviste en førsteklasse på dramalinjen i deres vanlige dramasal. Denne utvelgelsen blir sett på som gunstig da drama- og teaterlever fra 16-19 år og skolekonteksten er av spesiell interesse for problemstillingen. En slik gruppe har tatt et aktivt valg for å påvirke egen utdanningsretning og hverdagsliv, samtidig som de må forholde seg til skolens rammer og regler. Jeg er interessert i å se hvordan åpen lytting kan bygge opp under deltakelse og likeverdighet innenfor disse rammene.

2.4.2. Analyseprosessen

Olav Dalland (2011) skriver om bearbeidelse av intervju at analyse skal hjelpe oss å se hva materialet egentlig forteller, og tolkning viser oss hva dette betyr. Her overfører jeg det Dalland skriver om intervju til mitt forskningsdesign, der analyseprosessen vil foregå på samme måte i forbindelse med observasjon. Uavhengig av forskningsmetode er analyse og tolkning tett sammenvevd, og det er lite hensiktsmessig å skille disse fra hverandre, da dette er en kontinuerlig prosess som pågår gjennom hele forskningsprosjektet (Thagaard, 2018). Dette er fordi vi allerede i felten prøver å forstå hva det er vi observerer. Slik blir vår forståelse konstruert mens vi er i felten, og derfor er det viktig å reflektere rundt observasjonene som er blitt gjort (Thagaard, 2018).

I dette prosjektet har videologging blitt anvendt som refleksjonsverktøy i etterkant av undervisningstimene, i tråd med det Thagaard (2018) skriver om viktigheten av grundige refleksjoner rundt arbeidet i felten. I tillegg burde helhetsinntrykket anvendes som korrektiv i analyse- og tolkningsprosessen (Dalland, 2011). Det vil si at de små nyansene må sees i forhold til helhetsinntrykket. Derfor har det vært viktig å dokumentere nettopp dette i

etterkant av timene ved hjelp av videologg. Helhetsinntrykket rett etter undervisning kan også sammenlignes med helhetsinntrykket det samlede empiriske datamaterialet gir.

Det er naturlig å sortere og dele inn i temaer tidlig i analyseprosessen, for så å vekselvis tolke og analysere for å sikre kvaliteten (Dalland, 2011). I denne oppgaven har analyse og tolkning gått hånd i hånd, ved at fargekodede temaer har blitt skrevet ut, reflektert rundt, og deretter har nye temaer utkrystallisert seg fra materialet. Koding av data innebærer å kategorisere deler av teksten med kodeord som beskriver temaene forskeren er opptatt av. Dette gjøres ved å markere ett eller flere ord i tekstmaterialet (Thagaard, 2018), for eksempel med ulike farger. I begynnelsen het noen av temaene mine «reell deltakelse», «misnøye rundt deltakelse» og «erfart utvikling».

I følge Dag Ingvar Jacobsen (2015) kan analyseprosessen deles inn i fire seksjoner: dokumentasjon, utforskning, systematisering og sammenbinding. Med utforskning i analyseprosessen mener Jacobsen å ha en åpen tilnærming til materialet og se om mønstre trer frem. Deretter systematiseres dataen i temaer, hendelser o.l. som forskeren setter. Slik kan en samle all relevant data for ett tema og sammenligne hendelser og utsnitt av dataen. Svakheten med en slik temaanalyse er at en løsriver hendelser fra helheten den er en del av (Thagaard, 2018). Slik som Dalland (2011) skriver, må de små nyansene ses i forhold til helheten. Derfor kombinerer jeg temaanalyse og kontekstanalyse. Kontekstanalysen gir et helhetsperspektiv ved å se fenomener i lys av den sammenhengen de er en del av (Thagaard, 2018).

I denne oppgaven fungerte den tematiske og kontekstuelle analysen vekselvis og ble utarbeidet i løpet av skriveprosessen. Først så jeg etter temaer og grupperinger i empirien, som jeg deretter undersøkte ved hjelp av teori jeg så på som nyttig for temaene og kontekstene. Gjennom teoriene har jeg kunnet se empirien i et nytt lys, og nye temaer har utkrystallisert seg. Skriveprosessen og analysen har vært en viktig del som har skrellet vekk ett og ett lag fra det praktiske for å komme inn til kjernen, der jeg mener det teoretiske og nærmest filosofiske ligger. Her har jeg kunnet finne mine hjørnesteiner som pedagog.

2.4.3. Forskningens validitet og reliabilitet

For å sikre at forskningen har intern gyldighet må forskeren undersøke validiteten gjennom å sikre at fenomenet har blitt forklart så riktig som mulig (Jacobsen, 2015). Dette har blitt forsøkt gjort ved å forklare hendelser nøye, med perspektiver fra forskningspartner, meg selv

og elevene. «Validering innebærer også en kritisk drøfting av kildenes *vilje* til å gi riktig informasjon» (Jacobsen, 2015, s. 230). Deltakernes ikke-verbale og verbale bidrag ses derfor i lys av hverandre. Med det anonyme spørreskjemaet forsøker vi å åpne opp for konstruktive tilbakemeldinger på undervisningen, og de kroppslige tilbakemeldingene som påvirket blant annet stemningen i rommet, utfyller det som har blitt skrevet og sagt.

En kan validere funn gjennom kritisk drøfting av analysekategorier og hendelser (Jacobsen, 2015). Jacobsen foreslår å kontrollere dataanalysen ved å slå sammen kategorier eller endre på kategorier. De fleste forskere vil oppleve at fenomener og hendelser, mønstre o.l. blir klarere utover i forskningsprosessen. Gjerne ved at en tilegner seg mer eller spesifikk kunnskap om det som blir undersøkt (Jacobsen, 2015). Dette skjedde i min forskning i løpet av analyseprosessen, kombinert med erfaring fra annen undervisningspraksis. Dette gjorde at jeg kunne se på analysen med nytt blikk og nye tema, og er noe av grunnen til at for eksempel lytting ble viktig for meg.

En forsker burde foreta en kritisk drøfting av sammenhenger og ikke ta utfall for gitt (Jacobsen, 2015). Dette fordi årsaken til en situasjon ikke nødvendigvis ligger i observasjonene som er gjort. Derfor bør en fortsette å lete etter alternative forklaringer gjennom kritisk drøfting (Jacobsen, 2015). Fordi datagenerering har gått gjennom min fortolkning blir dette viktig, og i denne oppgaven drøftes empirien ved hjelp av pedagogisk teori, sosial teori, samt teori fra drama- og teaterfeltet.

For å sikre reliabiliteten må en se om det er trekk ved undersøkelsen som har ført til at resultatene og dataene ble som de ble. Denne forskningen inneholder undersøkereffekten (Jacobsen, 2015) ved at forskeren påvirker deltakerne med sin tilstedeværelse, og motsatt. Dette kommer vi ikke unna når forskeren også er læreren. I denne undersøkelsen var situasjonen naturlig for deltakerne, ved at de er vant til å bli undervist i drama og teater, i det spesifikke klasserommet og innenfor gitt tidsrom. Slik kan vi ekskludere en kunstig konteksteffekt (Jacobsen, 2015).

2.4.4. Etiske refleksjoner

Å delta i forskning skal være frivillig (www.nsd.no). Derfor kontaktet vi musikk, dans og drama-avdelingen på ulike skoler, slik at de kunne informere lærerne og komme tilbake til oss dersom det var interesse for det. Vi sørget også for at kontaktlæreren til klassen som meldte

interesse var den som informerte om prosjektet, og at ikke vi spurte elevene direkte, da dette kanskje ville gjort at de følte seg presset av oss til å delta.

Personopplysninger er enhver form for data som kan knyttes til én person (www.nsd.no). «En behandling regnes som anonym dersom det ikke er mulig å identifisere enkeltpersoner på noe tidspunkt av datainnsamlingen. Dersom du kun skal behandle anonyme opplysninger, skal du ikke melde prosjektet til NSD» (NSD, u.å.). Dette kan gjennomføres ved å ikke benytte seg av video- eller taleopptak, og ved å samle data gjennom observasjon og anonyme spørreskjemaer for hånd. Derfor behandler jeg ikke personopplysninger i denne undersøkelsen, og det kreves dermed ikke samtykke (Personlig kommunikasjon, H. N. Svensen, 2020). Dette ble klargjort i dialog med NSD sin personvernchat i forkant av gjennomføring av prosjektet. Her fikk vi også godkjent at fordi elevene er fra 16-17 år, behøvdes det ikke å informere foreldrene, men elevene har rett på informasjon i forkant av undervisningen, og at det var i orden at dette foregikk før undervisningen ble gjennomført (Personlig kommunikasjon, H. N. Svensen, 2020). Dette valget tok vi av smittevern hensyn for å begrense antall møter. Når deltakere informeres om prosjektet er det viktig at informasjonen er lett forståelig og kortfattet (www.nsd.no). Elevene ble informert om at vi skulle undervise dem, og at vi ville observere og skrive ned det som hendte, men at ingen utenfor dramarommet skulle kunne kjenne igjen enkeltpersoner i masteroppgavene våre – altså at de ville være anonyme.

Vi sikret anonymitet ved å ikke skrive noen navn, og vi ga beskjed om at elevene skulle forholde seg til det samme. Fordi drama- og teatermiljøet på videregående i Norge er relativt lite, har jeg valgt å ikke navngi hvilken skole undersøkelsen ble gjennomført hos.

2.4.5. utfordringer

Oppgavens empiriske grunnlag er relativt lite. Den andre smittebølgen av viruset Covid-19 har påvirket forskningssituasjonen ved å innskrenke muligheten til å undervise i samme rom som elevene, samt bredden av forskningsdeltakere. Vi fikk likevel gjennomført tre av de fem planlagte undervisningsøktene, der den ene ble gjennomført digitalt. Vi underviste en annen dramaklasse den 10. desember over den digitale plattformen Zoom, noe som fungerte som vår praktisk-estetiske eksamen og offentlige presentasjon. Datamaterialet herfra har jeg valgt å ikke ta med i denne oppgaven, da det digitale innskrenker muligheter for åpen lytting. På bakgrunn av dette kan det derfor diskuteres om jeg har nok empiri til å kunne generalisere.

Heldigvis hadde jeg en jobb ved siden av masterarbeidet som gjorde at jeg fikk mer undervisningserfaring, som jeg kunne se empirien i lys av. Det har vært svært verdifullt.

En annen utfordring i forbindelse med prosjektet har vært knyttet til valg av forskningsmetode. I forkant bestemte vi oss for ikke å ta videoopptak av timene, fordi vi mente forholdene ikke lå til rette for at dette kunne bli gjort på en god måte. Vi mente det ville forstyrre både oss og elevene og påvirke datagenereringen negativt i den lille tiden vi hadde sammen. Vi så for oss at det ville påvirke vår egen undervisning ved at vi kom til å bli selvbevisste, og at elevene også ville blitt det av å bli «iaktatt» av et kamera. Derfor brukte vi deltakende observasjon som forskningsmetode som for det meste fungerte godt. Det var likevel i enkelte tilfeller der deltakende observasjon ikke fungerte. Det var for eksempel et øyeblikk da jeg glemte å notere fordi jeg ble forfjanset. Dette kommer jeg tilbake til i empirikapitlet. I det øyeblikket ser en hvor sårbart det er å benytte kun egen kropp som instrument for å notere observasjoner. Men det at jeg ble så forbløffet at jeg glemte hva min neste oppgave var, gir også informasjon om situasjonen. Dessverre gikk dette på bekostning av noe av det som fulgte rett etterpå. Dette beskriver jeg også i empirikapitlet.

Som beskrevet tidligere benyttet vi oss av spørreskjemaer. Disse svarte elevene på i slutten av den andre undervisningsøkten. Vi brukte god tid på å formulere spørsmålene samtidig som vi utarbeidet opplegget. Underveis i prosessen skjedde det likevel noen endringer i opplegget, som da gjorde at enkelte spørsmål i den faktiske sammenhengen var litt utydelig formulert. For eksempel spørsmålet «Hvordan opplevde du den ordløse delen sammenlignet med den delen der vi snakket?». Vi hadde flere ordløse deler, så derfor blir ordet «delen» upresist. Dette brakte vi klarhet i, og elevene forsto at spørsmålet handlet om hva de opplevde var forskjellig mellom den ikke-verbale undervisningen og den verbale undervisningen. På dette spørsmålet fikk vi likevel inn spennende refleksjoner og meninger. Dersom jeg skulle gjort dette igjen, hadde det vært spennende å se hva slags tilbakemeldinger vi hadde fått dersom arket var blankt og elevene kunne skrive en fri tilbakemelding om timene til oss.

3.0. Empiri

Undersøkelsen ble gjennomført høst 2020 der min forskningspartner, Eva Øvreneess, og jeg underviste en dramaklasse på en videregående skole på Østlandet. Vi planla

undervisningsopplegget sammen og gjennomførte det over to dager med en førsteklasse. Jeg har valgt å kalle disse dagene for forskningsrunde en og to. Dette er fordi øktene skiller seg fra hverandre på områder som er vesentlig for problemstillingen når det gjelder forholdet mellom verbal og ikke-verbal kommunikasjon.

I runde 1 gjennomførte vi store deler av timen uten å snakke, fordi vi var nysgjerrige på hva kommunikasjon uten verbalspråk kunne gi situasjonen og hvordan det påvirket relasjonen. Utgangspunktet for denne ideen var undervisning i flerspråklige grupper, der det ikke-verbale kunne fungere som et springbrett for kommunikasjon. Jeg var spesielt interessert i hva som ville skje med maktforholdet mellom lærer og elev hvis instruksjon, veiledning og deltakelse foregikk ordløst. Vår empiri foregår derimot ikke i en flerspråklig gruppe, og derfor flyttet fokuset for undersøkelsen seg mer mot hvordan det ikke-verbale kan bidra til relasjonsbygging og økt likeverd i en undervisningssituasjon.

I runde 2 foregikk mer av kommunikasjonen verbalt. Dette gjorde vi for å få et tydelig sammenligningsgrunnlag. Læringsutbyttet i de to rundene henger likevel sammen, selv om rundene er delt opp i denne oppgaven. Der vi i første økt fokuserte på at elevene skulle oppleve og utforske ikke-verbal kommunikasjon, handlet andre økt om begrepsliggjøring av ikke-verbal kommunikasjon og at elevene skulle anvende det de hadde lært gjennom å lage en liten teatervisning.

Videre vil jeg beskrive hva som ble gjort i de to forskningsrundene og hvordan Eva, jeg og elevene opplevde dem.

3.1. Forskningsrunde 1

Vi underviste nevnte dramaklasse(1DRA) i to økter på halvannen time fordelt på to dager. Første forskningsrunde var en onsdag fra kl. 10:15-11:45, og den andre forskningsrunden var påfølgende fredag til samme tidspunkt. I begge forskningsrundene var det ikke-verbale i fokus, og i forskningsrunde 1 gikk vi helt til ytterpunktet for å undersøke hvordan en kan undervise på andre måter enn gjennom bruk av ord. Store deler av økten foregikk uten at noe ble sagt, og hovedfokuset lå på å formidle uten verbalspråk gjennom utforsking av det ikke-verbale. Gjennom forskningsfokuset ikke-verbal dramapedagogikk, underviste vi elevene ved hjelp av kroppsspråk, mimikk, lyder, musikk og lys.

I utgangspunktet planla vi øvelsene med tanke på at vi skulle kunne instruere og gi tilbakemelding uten bruk av ord. Dermed ble det en del fysiske øvelser, nært knyttet til bevegelse og dans.

3.1.1. Beskrivelse av opplegget

Faglæreren til elevene var observatør under forskningsrunde 1 og møtte dem utenfor klasserommet. Vi hadde rigget rommet klart på forhånd, og da klokken slo 10:15 gikk jeg ut for å møte dem. Kommunikasjonen utenfor klasserommet var verbal. Jeg fortalte dem kort om prosjektet, at deres bidrag til det ville være anonymt og at vi skulle forske på hvordan å undervise på andre måter enn gjennom bruk av ord, og at derfor hverken lærere eller elever skulle snakke. Jeg sa:

Vi skal ha en ganske vanlig dramatime, bare at vi ikke skal bruke ord, hverken dere eller oss. Dersom det blir helt krise kan vi snakke, men før det prøver vi å løse det sammen. Hvis noe gjør at vi ikke skjønner, så ler vi av det og prøver på nytt.

(Utdrag fra feltnotat, 29. okt 2020)

Jeg nevnte også at de måtte ha mobiltelefoner tilgjengelig, og fortalte om to skrivestasjoner. Den ene var lærerne sin, der vi kom til å notere underveis. Den andre tilhørte elevene, der vi oppfordret elevene til å gjøre det samme. De kunne når som helst sette seg ved sin skrivestasjon for å notere observasjoner. Alle skulle innom der minst én gang i løpet av timen for å skrive noe de observerte som de synes var interessant.

Da elevene fikk komme inn i klasserommet var det dempet belysning, livlig musikk og Eva tok imot dem med et bredt smil mens hun blåste såpebobler. Etter at elevene hadde fått spritet hendene på vei inn, tatt av sko og lagt fra seg sekker, samlet de seg umiddelbart rundt Eva. Ingen sa noen ting, det var mange smil og en slags kriblende stemning. En etter en begynte alle å bevege seg til musikken. Dette var ikke noe vi hadde planlagt, men skjedde spontant i øyeblikket. Elever vi så vidt hadde møtt stod plutselig og danset sammen med oss.

I den første øvelsen “Formasjoner” viste Eva elevene tre ulike formasjoner de skulle danne sammen: en liten, en middels og en stor sirkel. Denne flyttet hun rundt i rommet ved å plassere seg selv andre steder i rommet. På denne måten ble speiling av lærers ikke-verbale uttrykk etablert. Eva improviserte noen bevegelser i sirkelen, som elevene etterlignet. Neste øvelse, “Speiling i par”, gikk ut på at elevene i par skulle være hverandres speil. Dette virket

det som om de hadde gjort tidligere, for de skjønte med én gang hva de skulle gjøre da Eva brukte en elev til å ordløst demonstrere speiling. Etter en stund viste hun at de skulle bytte par, fortsatte øvelsen og veiledet ordløst at elevene skulle variere med nivåer og tempo. Hun signaliserte at enkelte par skulle stoppe for å observere de andre, slik at alle parene fikk et lite “solo-øyeblikk” der det var kun det ene paret som speilet.

Videre instruerte hun “Flåten”, der alle skulle gå rundt i rommet og fordele seg jevnt utover gulvplassen. Eva signaliserte gjennom ulike lyder hva slags handling de skulle gjøre underveis. Når hun fløytet skulle for eksempel elevene legge seg ned. En interessant ting som skjedde her var at elevene i kor etterlignet instruksjonslydene før de gjorde den tilhørende handlingen. Alt dette ble gjort med presisjon og engasjement.

Etter dette tok jeg over, mens Eva byttet plass med meg ved skrivestasjonen vår. Jeg ledet dem inn i “Hånd følger hånd” ved å bruke Eva som demonstrasjonspartner. Dette var fordi vi skulle holde 1 meters avstand til elevene. Denne øvelsen gikk ut på at A skulle lede B gjennom å føre hånden til B. Denne øvelsen handler om kroppslig lytting. B er nødt til å lytte til enhver beskjed som gis gjennom A sitt trykk, nivå og vinkling. Etter en stund instruerte jeg ordløst at de skulle bytte hvem som ledet, og etter dette gjentok vi prosessen med en høyere vanskelighetsgrad der B skulle lukke øynene. Nå handlet øvelsen om et høyere nivå av lytting og evnen til å stole på partneren sin. All kommunikasjon i instruksjonen gikk knirkefritt og elevene forsto akkurat hva de skulle gjøre. De var oppmerksomme på hverandre og rommet rundt seg, og jeg beveget meg rundt i rommet til de ulike parene for å veilede.

Videre førte jeg dem inn i en ny øvelse vi kalte “Disco”, en øvelse med færre rammer og regler og større frihet til å utforske bevegelser alene og/eller sammen med andre. Elevene og jeg skulle danse fritt til *September* av Earth, Wind & Fire. Til enhver tid skulle to elever blåse såpebobler ved to markerte punkter i rommet. Jeg signaliserte at elevene skulle ta ansvar for når såpeboble-blåserne ble byttet ut med nye – en ramme som gjør at selv om friheten er stor, er en nødt til å forholde seg til andres kommunikasjon og initiativ. Dette gjorde de, og elevene og jeg danset med engasjement. Under denne øvelsen minnet jeg elevene på skrivestasjonen, som ingen så langt hadde sittet ved. Den bestod av en datamaskin og en discokule på en boks. På maskinen var det et åpent Word-dokument der det stod “Hva ser du som du synes er interessant?”. I løpet av timen var det fem elever som gikk innom skrivestasjonen, og disse satte seg der i løpet av “Disco”, et par av dem etter min oppfordring.

Etter dette skulle vi gjøre den mest kompliserte øvelsen så langt: “Lysløype”. Lysene i rommet ble skrudd helt av/dempet til det laveste nivået. I par skulle elevene lage en lang, levende lysløype ved hjelp av hver sin telefon med lommelyktfunksjonen skrudd på. Paret i starten av løypa skulle legge vekk sine telefoner og speile seg igjennom løypa, for deretter å stille seg nederst i rekka og ta opp igjen telefonene. Hvert par skulle gjennom to ganger. Første gang med “Speiling i par” og andre gang med “Hånd følger hånd”. Denne øvelsen ble såpass komplisert at jeg ble nødt til å føre elevene fra punkt til punkt før de forstod. Etter at det løsnet, begynte elevene i rekkene å utforske ulike bevegelser.

Til slutt instruerte jeg “Walking promenade” der én og én skulle mime en handling som de andre skulle herme etter. Den som bestemte handling skulle stå mens de andre satt på huk, og så skulle alle reise seg og mime handlingen. Til slutt skulle den som bestemte handlingen peke ut neste person til å mime. Her var det to interessante øyeblikk under instruksjonen. I starten av øvelsen skulle jeg få elevene til å spre seg i rommet. Dette improviserte jeg ved å se på hendene mine og spre fingrene, som om jeg så på elevene ovenfra i klasserommet. Dette skjønte forståelig nok ikke elevene og de stod helt i ro med forvirrede ansiktsuttrykk. I dette øyeblikket fikk jeg lyst til å bruke ord. I stedet dirigerte jeg elevene på plass i klasserommet til vi stod med passelig god avstand til hverandre. Det andre øyeblikket skjedde under gjennomføringen av øvelsen. Jeg mimet handlingen «å bake» ved å røre rundt i en bolle, og eleven jeg pekte på valgte også å røre rundt i en bolle. Derfor stoppet jeg eleven og forsøkte å kommunisere at hen kunne velge hva som helst, noe eleven plukket opp med én gang og signaliserte at hen hadde forstått. Deretter fortsatte øvelsen knirkefritt.

Etter dette hadde vi en kort aktiv hvilestilling uten musikk, der elevene lå på ryggen spredt rundt i rommet, og fungerte som en overgang fra ordløs del til avslutning av timen. Fra start til dette tidspunktet hadde vi spilt variert musikk som samsvarte med tempoet vi ønsket i de ulike øvelsene. Elevene fikk utdelt ark og farger og skulle tegne sin opplevelse av timen. Tegningene ble utgangspunkt for den avsluttende refleksjonssamtalen, der elevene skulle fortelle om tegningen sin, og på den måten også om sin opplevelse av timen.

3.1.2. Elevenes opplevelse av forskningsrunde 1

Elevenes refleksjoner og opplevelser av timen var veldig interessante. To dager etter første forskningsrunde svarte elevene på et anonymt spørreskjema. Herfra kom det fram tydelige mønstre for forskningsrunde 1. Spørsmålene i skjemaet var:

1. Opplevde du noe nytt i denne timen?
2. Var det noen som overrasket deg? I så fall, hvorfor og på hvilken måte?
3. Var det noe som inspirerte deg? Fikk du noen idéer eller erfaringer som du kan ta med videre?
4. Dersom du hadde ledet dette prosjektet, hva ville du gjort annerledes?
5. Hvordan opplevde du den ordløse delen sammenlignet med den delen der vi snakket?

Svarene på spørreskjemaene (Dramaelever, 2020) samsvarer også med Evas og min egen opplevelse av undervisningstimene, samt refleksjonssamtaler vi hadde med elevene underveis (Kjelstad og Øvrene, 2020). Videre følger en sammenfatning av de interessante funnene.

- Samtlige elever syntes timen var gøy og/eller engasjerende.
- De fleste kjente på en form for utvikling gjennom bevisstgjøring i ikke-verbal kommunikasjon.
- De fleste elevene opplevde at den ordløse undervisningen var noe nytt, og hadde en forventning om at det skulle bli vanskelig. Samtlige skriver også i spørreskjemaene at det gikk overraskende bra, og at det var lettere enn de forventet å kommunisere og forstå hverandre uten bruk av ord.
- Det var flere elever som opplevde frihetsfølelse og behagelig ro.

Flere av elevene syntes det tok for lang tid da vi snakket om tegningene (Dramaelever, 2020). En av tilbakemeldingene på dette var: «Jeg synes vi kunne brukt litt mindre tid på å forklare tegningene på onsdag» (Dramaelever, 2020). Elevene hadde tegnet med både ubevisste og bevisste formidlingsstrategier. For eksempel var det enkelte som sa at de bare hadde tegnet det vi gjorde, mens noen forklarte i detalj symbolikken i egen tegning. Enkelte elever viste stor refleksjonsevne, mens andre virket mer usikre på egen tolkning av oppgaven og manglet dybde i egen refleksjon. Selv opplevde jeg at det tidvis var vanskelig å få elevene i prat, og at de ikke alltid skjønnte hva jeg var ute etter. I dialog med elevene hadde jeg på meg to ulike «hatter». Den ene var «pedagoghatten», som var ute etter at hver enkelt elev skulle føle en slags mestring rundt det å formidle egne opplevelser verbalt. Den andre var «forskerhatten», som var ute etter elevenes verbale refleksjoner. På grunn av begge disse hattene tok jeg meg

god tid med hver enkelt elev, stilte oppfølgingsspørsmål og forsøkte å være bekreftende gjennom min egen verbale og ikke-verbale kommunikasjon. Det opplevdes som at jeg førte enkelte elever inn i refleksjon de kanskje ikke hadde lyst til å være i, og det kjentes antakelig mer som en utspørring enn som en gjensidig dialog. Dette tolket jeg slik, fordi noen av elevene virket overrasket over å skulle utdype refleksjonene sine.

3.1.3. Min opplevelse av forskningsrunde 1

På forhånd hadde vi planlagt flere måter å instruere ikke-verbalt gjennom kroppsspråk, håndtegn, blikk og å bruke hverandre til å demonstrere. Likevel la vi opp til stor frihet og mulighet til improvisasjon for den enkelte lærer. Gjennom å gå helt til ytterpunktet ved å unngå det verbale i alle deler av dramaundervisning (instruksjon, veiledning og tilbakemelding, samt overganger til neste øvelse) ble flere aspekter tydelige.

- Speiling ble en grunnmur for kommunikasjon
- Den delen av timen som foregikk ikke-verbalt var preget av at både elevene og lærerne hadde en enorm konsentrasjon og et meget samlet fokus
- Min maktposisjon ble tydeliggjort
- Min agenda som lærer og forsker ble tydelig

Det ble lagt premisser av oss lærere i starten av timen, som førte til at speiling og etterligning ble utgangspunktet for ikke-verbal kommunikasjon mellom lærere og elever. Dette hadde ulik påvirkning på de ulike øvelsene. Instruksjoner basert på speiling fungerte bra i øvelser der speiling lå sentralt for øvelsen. Dette gjaldt for eksempel øvelsene «Speiling i par» og «Hånd følger hånd». Når improvisert instruksjon hos lærer ikke bygde direkte videre på speiling, ble det forvirring blant elevene og noe tid gikk med til å få elevene til å forstå. Det var øyeblikk der jeg opplevde at anvendelse av ord ville vært mer hensiktsmessig, for eksempel da jeg skulle få elevene til å spre seg og velge en plass i rommet.

3.2. Forskningsrunde 2

Andre forskningsrunde foregikk to dager etter den første, med den samme elevgruppen. Et par elever som ikke hadde vært til stede på onsdagen, ble nye tilskudd til deltakergruppen. Vi var også alene med elevene denne dagen, noe som var avtalt med deres faste lærer på forhånd.

For å kunne gi elevene og oss selv et sammenligningsgrunnlag, valgte vi å gjennomføre forskningsrunde 2 annerledes fra den første. Likevel jobbet vi med samme tematikk: ikke-verbal kommunikasjon og ordløs formidling. De mest sentrale endringene var at timen startet med et mindre tydelig anslag, vi brukte ikke musikk og hadde ikke en regel fra starten av timen om at vi ikke skulle snakke. Dette førte til en mer ordrik time, men temaet og forskningsfokuset om ikke-verbal kommunikasjon bestod. I denne runden lå fokuset på at elevene skulle utforske, bruke og reflektere over ikke-verbal kommunikasjon.

3.2.1 Beskrivelse av opplegget

Anslaget i starten av denne timen var ikke like tydelig og regissert som i første forskningsrunde. Klasseromsdøren stod åpen fra litt før timen, og elevene fikk komme inn en etter en. Som nevnt kom det et par nye deltakere, og dermed gikk jeg igjennom bakgrunnen for forskningen, anonymitet osv., slik at alle hadde tilgang på samme informasjon. Deretter forklarte jeg hvordan første øvelse skulle gjøres. Under denne oppstarten brukte elevene og jeg en del tid på å samle fokus, og det var en merkbar forskjell fra timen tidligere den uken, da anslaget var regissert i mye større grad. Det var mer uro og småprat blant elevene, og mindre fokus og konsentrasjon.

I den første øvelsen, "Vårt rom", skulle elevene omarrangere scenografien i klasserommet slik de ønsket å ha det, uten å kommunisere verbalt med hverandre. De kunne flytte på gjenstander, ordne med lyset og gardinene og flytte på noe som andre hadde plassert et sted. Her minnet jeg elevene om å likevel ha respekt for hverandre. Elevene satte i gang, de var fokuserte og jobbet med ganske høyt tempo. Få kommuniserte, de fant hver sine oppgaver, og noen endret på det andre hadde foreslått. Etter noen minutter ble det litt latter, og enkelte falt for fristelsen og sa noen ord til medelever. Uten at det ble avtalt, ble det kollektiv enighet om kun å bruke den ene siden av rommet: "Taklyset dimmes slik at det kun er en svak, gul belysning i en side av rommet. Det plasseres kun møbler i den delen av rommet som er belyst" (Kjelstad og Øvreneess, 2020), 16.10.20). Øvelsen ble avsluttet da ingen lenger flyttet på noe. Etter denne øvelsen åpnet jeg opp for refleksjoner rundt det vi hadde gjort, der et par elever bidro til samtale. Jeg stilte flere typer spørsmål underveis i samtalen. Elevene hadde en tendens til å svare veldig kort, og lite utfyllende. Jeg stilte derfor noen oppfølgingsspørsmål til elevene som bidro. Elevene sa blant annet at det var gøy og at de sammen hadde laget et kunstverk, selv om de hadde ulike forståelse av hva de lagde.

Etter dette fortsatte vi med “Hi, ha, ho”. Dette er en konsentrasjonsøvelse som innebærer at en må henge med i en spesifikk rytmikk. Dersom en gjør feil, setter en seg ned, og øvelsen fortsetter til det kun er to deltakere igjen. Til slutt avgjøres vinneren gjennom en duell. Øvelsen foregikk i scenografien elevene hadde lagd, etter deres ønske. Jeg spurte elevene om de kjente til øvelsen, noe de bekreftet at de gjorde. Dermed antok jeg at de kjente reglene og vi satte i gang. Her merket jeg at de var veldig opptatt av å ta andre i å gjøre feil. Jeg lot dem fullføre runden før jeg spurte elevene «hvorfor tror dere vi må gjøre dette igjen?». På dette spørsmålet opplevde jeg å få en litt sarkastisk bemerkning i respons «Jeg synes det gikk fantastisk», som jeg valgte å ignorere. Etter at jeg hadde ventet en liten stund kom det andre forslag om at det var for mye prat, og at det er vanskelig å konsentrere seg når folk prater. Jeg sa at de i neste runde kun skulle ta ansvar for sine egne feil, og ikke andres. Det ble mer fokus i denne omgangen, men litt av problemet vedvarte. Spesielt en elev fikk korreks da hen fortsatte å si til andre hva de skulle gjøre. De fleste elevene tok øvelsen og instruksjonene mine på alvor, mens jeg opplevde at eleven jeg hadde gitt en ganske direkte tilbakemelding til ble mere vrang. Dette skapte litt dårlig stemning i gruppa. For eksempel ble en setning jeg hadde sagt brukt som et argument for ikke å “gå ut” av øvelsen, selv om eleven åpenbart hadde gjort feil: “Jeg er min egen person”. Dette overså jeg og ga positive tilbakemeldinger da jeg så at gruppa hadde god konsentrasjon og flyt i øvelsen. Etter å ha brukt denne argumentasjonen et par ganger for ikke å gå ut av øvelsen, satte eleven seg ned, og jeg tolket at eleven kanskje var litt flau over egen oppførsel. Da vi kom til de to siste personene, spurte jeg om hvordan de pleide å gjennomføre duellen. Da fikk jeg mange forslag fra elevene, der de snakket i munnen på hverandre. Jeg ble overrasket over at det ble så mye uro. Da jeg prøvde å vise med mitt eget fokus og kroppsspråk hvem jeg ønsket å høre på, var det såpass mye bråk og forslag som ble sagt samtidig, at jeg nok var litt krass i tonen for å få ro i gruppa. Jeg ga ordet til en av elevene for å klargjøre reglene for duellen. Jeg valgte denne eleven fordi jeg var opptatt av at hen skulle føle seg sett. Som helhet føltes denne øvelsen lite vellykket, og jeg opplevde det som overraskende at elementer i denne enkle øvelsen kunne bli så vanskelig.

Etter “Hi, ha, ho” tok Eva over, og jeg oppfattet at hun var fokusert på å snu stemningen i gruppa. I stedet for å gå rett på den planlagte refleksjonssamtalen, introduserte hun seg selv med navn og ba elevene ta en navnerunde og si «spirit animal»/ favorittdyret sitt. Dette gjorde hun for å skaffe seg muligheten til å se hver enkelt elev i øynene og skape et møte der hver

elev skulle føle seg sett (fra samtale med Eva). Her opplevde jeg at hun greide å snu stemningen noe.

Videre fortalte Eva mer utdypende om bakgrunnen for forskningsprosjektet og fikk dem med seg på refleksjonen om at det var merkelig at et fag som hadde så mange ikke-verbale muligheter ofte begrenset seg til det verbale. Deretter introduserte hun dem for Howard Gardners (2017) syv ulike intelligenser for å understreke at alle har styrker innenfor ulike områder, men at skolen generelt oftest dreier seg om og måler den logisk-matematiske. Hun spurte dem om hvorfor vi trenger å bli mer bevisst på flere intelligenser. Her var det frivillig å dele tanker, og Eva opplevde at det var et litt avansert tema, men som flere engasjerte seg i. Det kom noen godt formulerte refleksjoner, og de som ikke var det omformulerte hun til en påstand og spurte om de var enige. De nikkete samtykkende til hennes foreslåtte påstander. Dette er ikke godt dokumentert i observasjonsnotatet, og derfor kan jeg ikke komme med eksakte eksempler fra hva elevene sa. Dette er fordi jeg var litt forfjamsset over hendelsen med «Hi-ha-ho», og glemte overgangen vi hadde planlagt, der Eva skulle ta over og jeg skulle gå til andre siden av rommet ved vår skrivestasjon. Etter denne overgangen fant jeg ikke et godt øyeblikk å trekke meg unna på, og valgte å bli sittende for ikke å forstyrre da Eva var i ferd med å snu stemningen.

Avslutningsvis ble elevene delt inn i grupper og fikk beskjed om å lage en kort, ordløs visning som skulle ha en tydelig start, midtdel og slutt. For å ha tid til å fylle ut spørreskjemaene i slutten av økta, fikk elevene veldig kort tid til gruppearbeidet. Gruppearbeidet foregikk verbalt og endte i en uformell visning med refleksjoner rundt det de hadde laget. For å samle klassens fokus før visningene fikk Eva elevene til å reflektere over hva det vil si å være en god publikummer. Visningene hadde ulikt kunstnerisk nivå med mange ulike ikke-verbale uttrykk. For eksempel tempo og tyngde i forholdet mellom et barn som prøvde å stanse sin alkoholiserende far, humor og letthet i tonen mellom en dansende servitør og et par på restaurant og bevisst bruk av lys i en scene der en person avviste en annen. I enkelte visninger ble det ikke-verbale uttrykket en mimisk erstatning for ordene, som i restaurant-scenen, mens i en annen visning var det ikke-verbale uttrykket mer abstrakt. Det abstrakte førte til en usikkerhet blant elevene som viste, og det ble uplanlagte brudd og latter i scenen. Da Eva ga gruppen mulighet til å vise en gang til, ønsket de ikke det. Publikum var usikker på hva scenen viste, men tolket at en av elevene var en fugl. Selv sa eleven at hen hadde prøvd å forestille en energi, og virket litt misfornøyd med klassens tolkning.

3.2.2. Elevenes sammenligning av timene

I sammenligningen mellom første time og andre time skriver elevene i spørreskjemaet (Dramaelever, 2020) at:

- Den første timen var mest engasjerende og lærerik
- At “snakkeforbud” bidro til mer ro i klassen, ikke avbrytelser, mindre støy o.l.
- Enkelte refleksjonssamtaler opplevdes mindre positive

Det var flere samtaler underveis i andre forskningsrunde og én refleksjonssamtale i slutten av første forskningsrunde. Flere elever opplevde enkelte av disse som mindre positive, der det ble beskrevet at “det tok lang tid” eller at det kunne vært “litt kortere spørsmålsrunde” (Dramaelever, 2020).

3.2.3. Min opplevelse av forskningsrunde 2

Selv om ordene nå kunne gjøre instruksjon og oppgaver forståelige, ble det ikke nødvendigvis raskere klarhet eller forståelse av alle oppgaver gjennom å bruke ord. Elevene fikk ikke alltid med seg de verbale beskjedene, for eksempel da Eva tydelig instruerte hvordan refleksjonen i par rundt de syv intelligensene skulle foregå. Da ble det stilt spørsmål ved ting hun nettopp hadde sagt.

I enkelte øvelser hadde elevene ulik tolkning av beskjedene, som i “Vårt rom”, der en elevs fokus var å lage scenografi som kunne spilles på. I instruksjonen ble det sagt at elevene skulle ordne scenografien i rommet. For meg betydde ikke dette at de skulle lage scenografi som skulle brukes senere. For meg betydde begrepet i den situasjonen rommets scenografi som helhet, og at rommet skulle være et arbeidsrom som elevene kunne tenke seg å jobbe i. Elevene likte oppgaven, og som en av elevene sa om å kle klasserommet i ny drakt: “Vi har aldri hatt alle gardinene for. Det er koselig.” (Kjelstad og Øvreneess, 2020). Eleven oppdaget nye potensialer med rommet og bemerket at det gjorde noe med følelsen av å være i rommet. Elevene viste også entusiasme da jeg spurte dem om de ville gjøre “Hi-ha-ho” i scenografien de hadde laget.

Det ble tydelig gjennom refleksjonssamtalen i midten av timen hvordan ord kan engasjere. Etter å ha snudd stemningen med navnerunde, vekket Eva et engasjement i elevene, som viste seg gjennom stor konsentrasjon og aktiv deltakelse da vi snakket om betydningen av ikke-

verbal kommunikasjon. Det må understrekes at ordene ikke stod alene, men sammen med ikke-verbale virkemidler som stemme, mimikk, kroppsspråk og blick. Eva smilte mye, var åpen i kroppsspråket og avsluttet poeng med retoriske spørsmål, der responsen var samtykkende.

Sammenlignet med første forskningsrunde hadde elevene dårligere konsentrasjon og fokus i starten av andre forskningsrunde. Dette kan kanskje skyldes at vi ikke samlet dem utenfor klasserommet og at de ikke ble møtt med musikk. Konsentrasjonen tok seg opp igjen under refleksjonssamtalen med Eva, til tross for at den tok tid. Hun brukte tid på å gi hver enkelt elev sin oppmerksomhet med øyekontakt og interesse.

Det forekom ikke like mange tydelige tegn på glede og energi i forskningsrunde 2, som i den første. De gangene det var tydelig at elevene hadde glede og energi under arbeidet var i de mest elev-aktive øvelsene som «Vårt rom» og «Gruppearbeid». Dette kan skyldes at de selv fikk være drivkraft for arbeidet.

På bakgrunn av empirien vil jeg si at det interessante å diskutere videre er hvordan det ikke-verbale påvirker lærerens agenda, klasseledelse og lytting. For å undersøke hendelsene nærmere drar jeg nytte av teoretikere innenfor en rekke felt.

4.0. Teoretiske perspektiver

Spørsmålet om hva det vil si å yte rettferdighet overfor alle som deltar i kommunikasjonen, lar seg ikke enkelt løse på teoretisk plan – det dreier seg ikke bare om å ha «riktig» teori – og det vil si at vi til sjuende og sist også må risikere selve *teoriene* vi har om kommunikasjon. (Biesta, 2014/2014, s. 67)

I dette kapitlet vil jeg se på en rekke teoretiske perspektiver som omhandler samhandling mellom mennesker og som vil bli sentrale holdepunkter i besvarelsen av problemstillingen. Kapitlet vil omhandle lytting, makt og likeverdighet, agenda og deltakelse. Som sitatet over sikter til, står ingen teori som støpt i stein, og slik jeg leser Biesta, åpner det opp for utforskning og utprøving av nye måter å kommunisere på og teoretisere om kommunikasjon, som forhåpentligvis kan bidra til økt likeverdighet og deltakelse.

4.1. (Ikke)verbal kommunikasjon

Mennesker kommuniserer med hverandre gjennom verbalspråk og ikke-verbale uttrykksformer. I kommunikasjon foregår fortolkningsprosesser innvendig hos den som snakker og hos den som lytter (Bråten, 2007). Verbalspråket er et abstrakt symbolspråk, og derfor finnes det mange mulige tolkninger av én og samme setning. Når vi snakker farges språket vårt av tonefall, kroppsspråk og mimikk, og av og til overskygger ikke-verbale uttrykk ordenes betydning og mening (Wharton, 2009).

Ikke-verbal betyr uten ord, og innebærer alt uttrykk vi kan avkode en mening fra som ikke er verbalspråk (Øyslebø, 1988). Dette kan for eksempel være blick eller hvordan en velger å plassere sin kropp i forhold til en annens kropp. Det ikke-verbale inkluderer også lys, lyd, rom og objekter, da disse er uttrykk som vil påvirke en og være med på å forme kommunikasjonen. Ikke-verbale prosesser foregår som oftest ubevisst (Wharton, 2009). I drama- og teaterfaget derimot, utdannes en til å bli bevisst bruken av de ikke-verbale virkemidlene. Det kommuniseres blant annet gjennom kroppsspråk, scenografi, lyd, lys og dramaturgi, og en lærer opp til hvordan disse virker for publikum. Det handler om å lære seg et formspråk.

Øyslebø (1988) mener at ordet «ikke-verbal» gir negative konnotasjoner ved å skape en forventning om at det ikke-verbale skal fungere slik som ordene, uten å være ord. Det er viktig å påpeke at ikke-verbale uttrykk ikke kan erstattes med ordene, og omvendt. Ordene gir én form for mening, og det ikke-verbale gir noe annet. Her har jeg forsøkt å beskrive og definere hva det ikke-verbale er og ikke er. Det er likevel noe som mangler når jeg prøver å sette ord på det ikke-verbales natur og dets betydning for denne oppgaven, og mennesker generelt. Derfor vender jeg meg til den fransk-bulgarske språkfilosofen Julia Kristeva, som har brukt mye av sin karriere som forsker, psykoanalytiker og filosof til å artikulere det jeg savner.

I introduksjonen til *Brev til presidenten* skriver Markussen, Johnsen & Engebretsen om Julia Kristevas forståelse av det semiotiske (Kristeva, 2003/2008). Kristeva introduserte sitt begrep, det semiotiske, gjennom et av sine første hovedverk, *La Révolution du langage poétique*, fra 1974 (Kristeva, 2003/2008). Med dette bidraget var hun opptatt av å si noe om språkets kjerne, som ikke anerkjennes i tilstrekkelig grad, men i stedet blir marginalisert av lingvistikken og språkfilosofien. Språket handler ikke først og fremst om å skape mening,

men det brukes for å skape kontakt med andre (Kristeva, 2003/2008). Kontakten som oppstår mellom barn og foreldre består av blant annet rytmer, lyder, suging, vugging og sang, som kommer forut for verbalspråkets generalisering: «Barnets stemme er kontakt før den er informasjon» (Kristeva, 2003/2008, s. 13). Det semiotiske er sansning og higen etter kontakt. Det er det semiotiske som gjør at hver enkelt av oss er unik og original, som gjør at vi kan ha glede av å snakke med noen selv om ikke ordene betyr så mye og som lar poeten, kunstneren eller sangeren leke med virkemidlene i språket, formene og fargene og musikken (Kristeva, 2003/2008). Jeg opplever det semiotiske som noe som ligger bakenfor det ikke-verbale. Det ikke-verbale er uttrykk som kan gjøre inntrykk, mens det semiotiske henger sammen med menneskets behov for kontakt. Det ligger dypere og nærmere en slags menneskelig kjerne. Det semiotiske er impulsen, kraften bak alt uttrykk – både verbalt og ikke-verbalt. Uten det semiotiske ville vi ikke hatt verbalspråket.

Motstykket til det semiotiske kaller Kristeva det symbolske (Kristeva, 2003/2008). Det symbolske er den meningsoverførende, logiske og bevisste delen av språket som forholder seg til de faste strukturene og de kjente normene. Det symbolske er egenskapen ved språket som kan kategorisere, generalisere, ordne og planlegge. Men det semiotiske kan ikke planlegges. Det semiotiske er. Det følger det symbolske språket som en skygge, og er knyttet til subjektet, til følelsene, til det ustrukturerte og uplanlagte. Kristeva kaller dette sårbarhetens språk. Det er knyttet til det uttalte. Det er pust, rytme, tonefall, brudd. Det er kropp og nærvær. Det semiotiske er den hemmelige klangen som språket ubevisst bader i og som gjør at subjektet kommer til syne (Kristeva, 2005/2010).

Det er alltid avstand mellom det verbalspråklige og det semiotiske, påpeker Kristeva. Det vil si at det alltid er avstand mellom opplevelsen og artikulasjonen av opplevelsen.

Symbolspråket er begrensende og avgrensende. Samtidig som ordene ikke *er* virkeligheten, er ordene med på å *skape* og påvirke virkeligheten. Kristeva mener det semiotiske er viktig for subjektets meningsdannelse og frigjøring (Kristeva, 2005/2010).

I denne oppgaven ønsker jeg å bruke Kristevas forståelse av det semiotiske for å bedre kunne forstå hendelser og møter med det ikke-verbale. Utfra det semiotiske – sansning og ønsket om kontakt, kan vi hente ut begrepene lytting, tilstedeværelse og oppmerksomhet, og det gir oss et språk vi kan bruke om det språkløse.

4.2. Åpen lytting, tilstedeværelse og oppmerksomhet

Å være en god lytter forbindes ofte med å være en god samtalepartner – en som lytter til det du sier, og ikke forsøker å styre deg i en viss retning, bare tar imot det du har behov for å lufte. Lytting i denne oppgaven forstås som noe mer enn å lytte til det som blir sagt.

Dramaturg og professor i drama og teater, Camilla Eeg-Tverbakk, skriver om denne formen for lytting: «Å lytte er ikke bare å høre, men er en lytting som involverer alle sansene» (Eeg-Tverbakk, 2016, s. 145). Gjennom dette forstår jeg lytting som en kroppslig sansning som ikke begrenser seg til hørsel, men som innebærer hele kroppens sanseapparat. En kan lytte ved å føle en annens hud mot sin. En kan lytte ved å se den andre inn i øynene. En kan lytte ved å forsøke å sanse en annens tilstedeværelse i andre enden av rommet.

Eeg-Tverbakk (2017) skriver i teksten «Å lytte til ting» at lytting handler om å være i relasjon til ting (så vel som mennesker). Inspirert av objekt-orientert filosofi skriver hun at denne typen lytting kan ha spennende konsekvenser for teateret. Det innebærer å lytte med en åpenhet, og en slags tillit, der utøveren stiller seg mottakelig til endring gjennom lyttingen: «...lytte til hva tingene rundt oss gjør med oss» (Eeg-Tverbakk, 2017, s. 6). Jeg tolker denne lyttingen som både vendt utover og på samme tid vendt innover. Utøveren tar imot gjennom å lytte og lar det resonere i seg selv. Det er en villig lytting, som stiller seg åpen for endring. Eeg-Tverbakk beskriver at lytting innebærer «å være i dialog med materialet og skape rom for at relasjonen kan utfolde seg» (Eeg-Tverbakk, 2017, s. 6). Dette medfører blant annet å kunne slippe tak i rattet, tåle å ikke ha full kontroll, men la seg føre med ved å «undersøke mulighetene og potensialet for opplevelse og tolkning» (Eeg-Tverbakk, 2017, s. 8).

Eeg-Tverbakk (2017) skriver i denne teksten hovedsakelig om lytting rettet mot ting, altså skuespillerens relasjon til ting på scenen. Likevel ser jeg stor overføringsverdi til denne oppgaven, som retter seg mot mellommenneskelig lytting. For meg handler åpen lytting om å ta seg tid. Det tar tid å lytte til andre, og å være sammen i lyttingen. Å undersøke muligheter tar tid. Det tar tid å la seg påvirke, eller til og med la seg overbevise, av andre. Hvis en har det travelt og ikke tar seg tid til å la relasjonen utvikle seg, kan det være utfordrende å lytte.

Den franske filosofen Jean-Luc Nancy skriver også om denne formen for lytting, og beskriver det som «å strekke øret» (Nancy, 2007). I stedet for å høre, bruker du hele din oppmerksomhet til å være i lyttingen. Nancy beskriver lytting som en intensivering av oppmerksomhet, full av nysgjerrighet og bekymring (Nancy, 2007). Jeg tolker derfor at lytting handler om empati. Det er en form for lytting der din egen oppmerksomhet og dine

egne følelser strekkes ut mot noe annet enn deg selv. Samtidig skriver Nancy at å lytte er å strekke seg etter seg selv. Her poengterer han at det ikke handler om det ordentlige selvet, men om formen, strukturen og bevegelsen av selv, som er der fordi det kan resonnerer og vibrere et annet sted enn i selvet:

This means that he hears (himself), sees (himself), touches (himself), tastes (himself), and so on, and that he thinks himself or represents himself, approaches himself and strays from himself, and thus always feels himself feeling a “self” that escapes [s’e’chappe] or hides [se retranche] as long as it resounds elsewhere as it does in itself, in a world and in the other. (Nancy, 2007, s. 9)

En kan føle seg selv sanse, og på den måten kjenne seg selv resonnerer utenfor seg selv, altså i verden og i andre. Derfor vil en alltid være i relasjon til noe utenfor seg selv, samtidig som en er i relasjon til seg selv. Det er dette Nancy mener med at selvet kan resonnerer og vibrere via et annet sted enn selvet. Og derfor betyr å lytte å strekke seg etter seg selv.

Eeg-Tverbakk beskriver Nancys lytting på denne måten: «Å strekke øret er å strekke seg etter en meningsdannelse som ikke er direkte tilgjengelig» (Eeg-Tverbakk, 2017, s. 8). Det vil si at meningen kanskje ikke åpenbarer seg umiddelbart, og en lar utfallet av lyttingen være åpent og udefinert. Det er en lytting som ikke behøver forstås verbalt og bevisst, fordi det ikke-verbale kan gjøre at meningsdannelsen ikke er direkte tilgjengelig. Det er uforutsett, fordomsfritt og ikke-styrende lytting som sitter i kroppen.

For meg er dette kimen i improvisasjon, både musikalsk og teaterfaglig. I musikkimprovisasjon er et viktig aspekt for lytting og tilstedeværelse evnen til å eksistere i nåtid. «Ved å forsøke å rekonstruere en tidligere improvisasjon (fortid) eller ved å ha en tenkt intensjon (fremtid) står man i fare for å tviholde på intensjonen i stedet for å respondere på improvisasjonens ekte informasjon» (Johansen et al., 2004, s. 177). Ved å tviholde på det som nettopp har skjedd, eller det en ønsker skal skje, står en i fare for å overse andre bidrag. Sett i lys av drama- og teaterundervisning står både elever og lærere ovenfor samme utfordring. Eleven må evne å lytte til sine partnere og ta innover seg det som skjer i det improviserte øyeblikket, selv om en for eksempel jobber for et konkret mål. Dramapedagogen må også evne å lytte til det som skjer i øyeblikket, selv om utallige mål og planer for timen står i fokus. Det vil si at å lytte er en balansegang midt mellom fortid og fremtid.

Daniel Stern (2004/2007) skriver om øyeblikkets påvirkning på individet gjennom sin teori om «nå-øyeblikk». Det er et lite øyeblikk, og svært lite kan skje før det hører fortiden til.

Stern beskriver hvordan dette øyeblikket likevel kan endre en: «Nå-øyeblikket farer ikke bare forbi og blir observerbart først etter at det er over. Det krysser snarere den mentale scenen langsommere og bruker noen sekunder på å utfolde seg. Og under denne kryssningen spiller nå-øyeblikket ut et opplevd emosjonelt drama» (Stern, 2004/2007, s. 34). Stern beskriver at nå-øyeblikket åpner en luke for tilblivelse. En får mulighet til å handle, endre noe, og selv om en ikke handler, endres en likevel av at en ikke handlet. Stern påpeker at fordi nå-øyeblikket er en subjektiv opplevelse kan det være alt fra livsendrende til ubetydelig (Stern, 2004/2007).

Stern (2004/2007) skriver at en i et nå-øyeblikk kan kjenne på etterdønningene av det som nettopp har skjedd og forutse hva som vil skje mens noe utspiller seg. Nå-øyeblikket blir ikke overskygget av fortid eller fremtid, men blir påvirket av det som skjedde før og det som kommer. Et eksempel på nå-øyeblikkets nåtid, skriver Stern, er samtidsmusikken, som leker med, bryter med eller lammer vår tendens til å forutsi hvor musikken skal gå (Stern, 2004/2007). Dette er fordi det skjer noe annet enn det vi forventer at skal skje.

Opplevelsen i nå-øyeblikket bygges aktivt opp av vårt sinn og vår kropp og utfolder seg, i løpet av få sekunder, under et oppmerksomhetsforløp eller en annen form for bevissthet (Stern, 2004/2007). Nå-øyeblikket kan ikke fanges av verbalspråket mens det oppleves. Det kan bare forsøke (re)konstrueres gjennom verbalspråket i ettertid. Vi blir ofte revet ut av nå-øyeblikk fordi vi forsøker å ta stilling til det som nettopp har skjedd ved å sette ord på det (Stern, 2004/2007).

Hvis lytting handler om evnen til å eksistere i (nå)øyeblikket, ta seg tid og kunne la seg endre av noen, hva kan skjerme oss fra å endres i en uetisk retning? Hvis åpen lytting kan være viktig for undervisningen, hva kan hindre oss i å følge blindt? Hva hindrer læreren i å la seg overstyre av elevene? Hva hindrer elevene i å blindt svelge lærerens påfunn?

Litteraturhistoriker og -forsker Toril Moi retter lyset mot begrepet oppmerksomhet, med støtte i den britiske filosofen Iris Murdoch (1919-1999). For Murdoch er et oppmerksomt blick et kjærlig og rettferdig blick. Det er et blick som forsøker å ta alt i beste mening, men som ikke viker tilbake for å være kritisk, og er et blick som er villig til å dømme uten å være dømmesykt. Moi tar dette videre: «Det rettferdige og kjærlige blicket er avventende og åpent i forhold til virkeligheten, men det er ikke passivt. Å være oppmerksom er å la virkeligheten gi gjenklang i oss. Oppmerksomhet er respons: svar, tilsvar og ansvar» (Moi, 2013, s. 22). I min forskning og undervisningspraksis bringer denne oppmerksomheten inn et viktig lag for lytting. Hvis lytting handler om å ha et rettferdig og kjærlig blick, blir ansvaret for den andre

desto viktigere. Det er en balansegang mellom å vise den andre at jeg vil hen vel, uten å bli ukritisk. Biesta støtter dette når han sier at kun det å uttrykke seg gjennom kunstfaget aldri er et godt nok argument for å drive med kunst i skolen. En må alltid stille seg spørsmålet «hva hvis» (Biesta, 2018). Hva hvis kunsten uttrykker rasisme eller på andre måter er destruktiv? Som lærer skal en veilede til kreativitet, men også kvalitet. Hvordan kan jeg lytte åpent uten å miste dømmekraften? Hvis lytting tar med seg kvalitetene til den kjærlige og rettferdige oppmerksomheten, kan vi nærme oss et svar.

4.3. Makt og likeverdighet

Empirien viser flere situasjoner der lærerens makt og kvaliteten på kommunikasjonen påvirker det som skjer i undervisningsrommet. Derfor vil jeg i det følgende belyse temaene med teori om makt og likeverdighet.

Teorier fra samfunnsvitenskapen viser blant annet at « [...] makten ligger i språket, [og] i samarbeidet mellom frie mennesker [...]» (Engelstad, 1999, s. 18). Denne oppgaven tar for seg begge disse feltene; språket (og fraværet av det) og samarbeid mellom mennesker i en åpenbar asymmetrisk relasjon. Engelstad påpeker at det kun er interessant å studere maktforhold der noen identifiserbare personer kan ta ansvaret, og at det er en situasjon som er mulig å endre (Engelstad, 1999). I en lærer-elev-relasjon har læreren mest makt, og dermed mest ansvar. Fordi undervisningspraksis stadig utvikles, og dermed også kommunikasjonen mellom lærer og elev, vil det alltid være interessant å undersøke en slik situasjon.

I Norge er det skoleplikt, mens videregående er anbefalt, for ikke å snakke om nødvendig, for muligheter til å ta høyere utdanning. På en måte kan det sies at skole i Norge er tvang. Derfor er det viktig å undersøke elevers mulighet for påvirkning av egen hverdag. I Overordnet del av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2020) står det at elever skal forberedes på å bli aktive og ansvarlige samfunnsborgere gjennom medvirkning. De skal oppleve i skolehverdagen at deres engasjement og deltakelse har reell effekt, og at de har innflytelse og påvirkningskraft på det som angår dem.

Medvirkning og demokrati er områder familieterapeutene Jesper Juul og Helle Jensen også er opptatt av, samtidig som de oppfordrer til å se hele individet: «Vi må imidlertid ta høyde for [...] det faktum at det aktuelle fellesskapets faglige og sosiale kvaliteter ikke per definisjon er best tjent med å følge flertallet, uavhengig om flertallet består av voksne eller barn» (Juul &

Jensen, 2002/2003, s. 64). Det vil si at i skolesammenheng må en tenke over hvilke situasjoner medvirkning er best tjent, men også, som Juul og Jensen påpeker, at medvirkning foregår med fokus på personlig ansvarlighet.

I boka «Fra lydighet til ansvarlighet» skriver Juul og Jensen (2002/2003) om viktigheten av å gå vekk fra lydighetskulturen i pedagogikken og over til en ansvarlighetskultur. De understreker gjensidighet og likeverdighet som faktorer for å bygge barn og unges integritet, selvfølelse og selvtillit.

Evnen til undring og refleksjon er sentrale prosesser både i utviklingen av selvfølelsens kvantitative dimensjon og av vår evne til å lære om verden utenfor oss selv. Dette er blant de viktigste årsakene til at selvfølelsen er det beste læringsfundamentet og blant de viktigste argumentene for å gå fra informasjons- og læringsstyrt undervisning til opplevelsesorientert undervisning. (Juul & Jensen, 2002/2003, s. 70)

Selvfølelsen påvirkes av hvordan en blir behandlet. Dersom selvfølelsen står sentralt for barn og unges mulighet og evne til å lære, blir det viktig å se på hvordan en behandler barn og unge i skolen.

Juul og Jensen (2002/2003) skriver om viktigheten av å oppleve likeverdig dialog med voksne, og ser på dialog som et verktøy der barnet kan bli kjent med seg selv og egne følelser. Den likeverdige dialogen bunner i en anerkjennelse ved at en snakker *med* barn og unge i stedet for *til*. Det er en sam-tale, ikke monolog. Det handler om å interessere seg for «hvem barnet er og hvordan barnet opplever sitt eget liv» i stedet for å utspørre, opplyse, rose eller kritisere (Juul & Jensen, 2002/2003, s. 240). Her skriver forfatterne om barn i barneskolealder, men jeg ser på det som like viktig uavhengig av hvilken alder en person er i. Å møte eleven med likeverdighet og anerkjennelse kaller Juul & Jensen (2002/2003) et personlig språk. «Språk» brukes i bred forstand, der både verbal og ikke-verbal kommunikasjon er inkludert. I et personlig språk tilstreber pedagogen et samlet uttrykk som formidler fagpersonlige tanker, verdier og følelser i ett.

Juul & Jensen (2002/2003) er opptatt av personlig ansvarlighet, som er individets evne til å ta ansvar for egen integritet, handlinger og valg. Ettersom barn og unge blir eldre, kan de ta mer ansvar for seg selv. I denne prosessen er det viktig å ha en likeverdig dialog med en voksen. Den personlige ansvarligheten kan vokse frem dersom en blir bevisst på å ta egne valg, og at en voksen møter disse med anerkjennelse. Dette betyr ikke, som nevnt tidligere, at en alltid vil

få viljen sin, men at når følelser og behov møtes med anerkjennelse hjelper dette individet å finne seg selv uten å føle skyld, skam og ydmykelse. Kanskje en ikke får akkurat det en ønsker i øyeblikket, men en får noe som er viktigere i det lange løp: opplevelsen av at det er plass til en slik en er (Juul & Jensen, 2002/2003).

4.4. Undervisning og agenda

Ulike lærere har ulike agendaer, bevisste og ubevisste. Den mest åpenbare, som alle lærere forplikter å forholde seg til, er læringsutbytter og kompetansemål. Kompetansemål kommer fra tanken om å sikre et utbytte. Utbyttet er bestemt av noens ønsker og meninger om hva det er viktigst at elevene sitter igjen med. Da er det viktig å spørre seg hvem disse «noen» er. I forordet av boka *Utdanningens vidunderlige risiko*, av Gert Biesta, stiller Sæverot, Trippestad & Ødegaard seg kritisk til hvem som setter rammene for disse ønskene, og hvordan dette påvirker pedagogikken (Biesta, 2014/2014). Ser vi for eksempel på PISA-testen i grunnskolen, som styres av den økonomiske organisasjonen OECD med sitt fokus på økonomisk vekst og fri handel, kan en spørre seg hva slags konsekvenser dette får for pedagogisk praksis (Biesta, 2014/2014). Jeg forstår det dithen at opplæring preges av både tilslørte og utilslørte agendaer.

Skolen i dag legger stor vekt på læring. Biesta (2014/2014) stiller seg kritisk til språket og diskursen knyttet til nettopp dette begrepet. Biesta ønsker å flytte fokuset vekk fra *å lære av* til *å bli undervist*. Dette er annerledes ved at eleven må åpne seg for å motta undervisning, noe som innebærer evne til å skape rom for forstyrrelser i egen væren (Biesta, 2014/2014). Dette flytter også læring vekk fra læreren. Læreren kan tilby eleven noe – undervisning – og dermed er ikke dette noe læreren kan styre. Slik ligger undervisning midt imellom lærer og elev, akkurat som kommunikasjon. I tråd med Juul & Jensen (2002/2003) blir eleven på denne måten ansvarliggjort, i stedet for disiplinert, og i mellomrommet mellom lærer og elev blir det viktig å se på hva en selv bringer inn i kommunikasjonen.

Biesta argumenterer for at undervisning handler om å bringe noe nytt inn i situasjonen, noe som ikke var der fra før (Biesta, 2014/2014). Biesta motarbeider og forstyrrer vedtatte sannheter om undervisning, som sier at læreren ikke har noe å tilføre situasjonen, men i stedet er en som skal trekke ut det elevene allerede har i seg, som er der for å gjøre et læringsforløp mest mulig friksjonsfritt og som ikke stiller de vanskelige spørsmålene. Han argumenterer for viktigheten av lærerens rolle i klasserommet. Læreren skal bringe inn noe nytt.

Det ligger en risiko i å bli undervist, som også kommer fram av tittelen på boka: Utdanningens vidunderlige risiko (Biesta, 2014/2014). Utdanning handler om å lære noe nytt, og ved å skape rom for dette nye, denne forstyrrelsen om du vil, risikerer du å bli endret. Du risikerer å bli påvirket av opplevelsene, kunnskapen og erfaringene du gjør i løpet av utdanningen. Her kan paralleller trekkes til lytting. Lytting handler om å åpne seg med risiko for å måtte endre seg. (Slik kan en kanskje si at å lytte er å bli undervist, og å bli undervist er å lære.) Det å lære blir derfor å risikere endring. Dersom å undervise er å bringe noe nytt på bordet, og å bli undervist er å åpne seg for risikoen å endre seg, vil jeg påstå at lærerens oppgave er å ha en agenda.

Fagpersoner vil alltid ha et mål i en samtale, som går utover samtalen (Juil & Jensen, 2002/2003). Det vil si at samtalen i seg selv er et middel for å oppnå noe annet. Lærere samtaler ofte med barn for å bringe dem nærmere et mål som er forhåndsdefinert på barnets vegne (Juil & Jensen, 2002/2003). Som a/r/tograf har jeg tre ulike vinkler jeg ser læringssituasjonen fra (Springgay et al., 2008). Dette innebærer at ulike agendaer og fokus kan vokse frem fra bakgrunnen min som kunstner, forsker og lærer. Her har jeg en rekke perspektiver som er forhåndsdefinert gjennom min erfaring og forforståelse innenfor de tre ulike rollene. På den ene siden finnes lærerens ønske om å lære bort, på den andre siden er forskerens jag etter verdifull data og på den tredje siden blir også kunstneren fremtredende fordi jeg aktivt bruker min kunstnerkropp til å formidle. Slik vil jeg som a/r/tograf ha trippelt opp med agendaer. Derfor spør jeg meg hva slags fokus jeg får gjennom mine agendaer, og hva som uteblir på grunn av dem. Ofte overstyres min evne til å lytte av en form for agenda. Dette vil jeg komme tilbake til i drøftingen.

4.5. Deltakelse

John Dewey skrev om deltakelse i et utdanningsperspektiv. I en tid der læring ble sett på som en påfyllingsprosess fra lærer til elev var hans tanker radikale når det kom til hvordan skolen skulle praktiseres. Han har påvirket hele den vestlige skolegangen og er kanskje mest kjent for sitatet «learning by doing» (Dewey henvist i Sæbø, 1998), som innebærer at en lærer av å erfare gjennom handling. Sitatet er lett å forstå ved første øyekast, men det ligger mer bak, særlig med tanke på deltakelse. Gert Biesta skriver at det sentrale innenfor Deweys pedagogikk er kommunikasjon og deltakelse. Denne deltakelsen er ekte kun når alle «har viten om det felles målet og alle er interessert i det» (Dewey henvist i Biesta, 2014/2014, s.

51). Dewey mener det finnes en mulighet for en vesentlig form for læring i det å delta – en læring der tidligere forestillinger, forståelse og følelser kan vrís og vendes på, omdannes på en slik måte at det dannes et delt og felles perspektiv (Biesta, 2014/2014). Denne deltakelsen innebærer ikke kun handling, eller at alle skal jobbe mot et felles mål. En kan få beskjed om å jobbe mot et mål, og gjøre det, noe som ikke automatisk betyr at deltakelse ligger til grunn.

For Dewey dreier det seg om (ekte) deltakelse bare hvis alle deltakerne er kjent med aktivitetens felles mål og har reell interesse av å nå det. [...] Resultatet av dette er at det ikke er deltakelsen i seg selv som teller, men *kvaliteten* på deltakelsen. (Biesta, 2014/2014, s. 55)

Utfra dette forstår jeg deltakelse som noe som innebærer at eleven forstår retningen en skal mot, og har en indre motivasjon til å gå i den retningen. Kvaliteten på deltakelsen handler om en form for læringslyst og undring. Skole er til en viss grad tvang, og inneholder mange former som stimulerer ytre motivasjon. På en dramalinje kan elevene ha en rekke ulike mål og interesser som drives av både indre og ytre motivasjon. Kanskje noen ønsker å bli skuespiller, dramaturg, eller bare ønsker å komme seg gjennom videregående på en litt mindre teoritung måte. For at elever skal ha interesse av å nå et mål kan det ofte være en lærer eller et fellesskap som inspirerer til disse tankene.

5.0 Diskusjon

For å undersøke problemstillingen har jeg delt inn diskusjonen i tre deler. I første del, «Å skape rom for lytting», retter jeg lys på egne agendaer. Deretter undersøker jeg hvordan disse agendaene påvirker min lytting, og foreslår det ikke-verbale som inngang til en mer åpen form for lytting. I andre del, «Lytting og deltakelse», ser jeg på hvordan lytting kan åpne opp for deltakelse, og drar fram undring, tillit og det uplanlagte som viktige elementer for deltakelse og læring. I tredje og siste del, «Lytting og likeverdighet», diskuterer jeg hvordan lytting kan åpne opp for økt likeverd i den asymmetriske relasjonen mellom lærer og elev. De tre delene henger nøye sammen, selv om de er oppdelt i denne oppgaven.

5.1. Å skape rom for lytting

5.1.1. Hva vil det si å ha en agenda?

Hva skjer hvis læreren i større grad slipper tak i rattet for å oppnå økt grad av likeverd og deltakelse? For å undersøke dette blir det først nødvendig å se nærmere på hva min agenda består i.

I forkant av denne studien hadde jeg en forestilling om hva det innebærer å føre noen i en bestemt retning, og hvorfor jeg ikke skulle gjøre det, hverken som lærer eller forsker. Tanken min var at jeg ikke skulle påvirke elevene eller fore dem med mine tanker. De skulle være frie mennesker. Jeg ville gjerne gi dem valg ved at jeg var nøytral. Dette har endret seg i løpet av forskningsperioden, mens jeg har lest og skrevet, og ikke minst, i løpet av tida jeg har fått mer undervisningserfaring.

I teorikapitlet har jeg gjennom Biesta (2014/2014) argumentert for at lærerens oppgave er å ha en agenda, fordi undervisning handler om å bringe noe nytt inn i situasjonen. Lærerens agenda er å bringe noe nytt inn i klasserommet. Med bakgrunn i dette, vil jeg påstå at det alltid finnes en form for agenda i en asymmetrisk relasjon. Derfor vil både læreren og/eller forskeren alltid ha et formål. Så i stedet for å prøve å unngå å ha en agenda, blir det derfor viktig å være bevisst sin egen agenda, og vite at en alltid vil påvirkes av og påvirke andre med denne. Agendaen er med på å påvirke hvordan deltakelsen foregår, men også likeverdigheten mellom lærer og elev.

Tidligere, i «Undervisning og agenda», har jeg skissert tre ulike agendaer ved hjelp av metodologien a/r/tografi. I forskningsrundene var de tre rollene kunstner, forsker og lærer på samme måte som kroppen min og sinnet mitt, smeltet sammen til en helhet i meg. Dette bygger på tanken fra fenomenologien om at kroppen er bevissthetens «sted» (Danvers, 2006). I løpet av forskningsrundene gled jeg ubevisst mellom de ulike identitetene utfra hvilket perspektiv jeg hadde. Letnes (2017) foreslår at de ulike identitetene kan gi spesifikk innsikt i hverandre, og det derfor er hensiktsmessig å bytte på hvilken «hatt» en bruker. Innsikten jeg får fra kunstnerkroppen gir noe annet enn blikket jeg får fra «forskerhatten», som igjen er annerledes fra det pedagogen gir meg. Hva slags blikk en har med de ulike identitetene bygger på hva slags bakgrunn, verdisyn og epistemologisk grunn en har. Min kunstnerkropp er i tillegg til det fysisk bevisste, nært knyttet til det følelsesmessige, ubevisste semiotiske, forskeren ser jeg på som mer kalkulert og reflektert og pedagogen som omtenksum og planleggende. Kunstnerkroppen har gått en tverrfaglig og utøvende utdanning med både sang,

dans og skuespill, og er derfor preget av det jeg har med meg derfra. Forskeren i meg er en ung forsker under utvikling, som en ser gjennom denne oppgaven er opptatt av levende forskning, der det subjektive er sentralt. Pedagogen i meg er også ung og i utvikling, men med mange ideer om hva som er viktig, som en også ser i denne oppgaven. En av mine kjepphester som pedagog er at elevene skal føle at de har noe verdifullt å komme med. Jeg ønsker at mine drama- og teater elever skal bli selvstendig, tenkende individer, som stoler på seg selv og egen dømmekraft, men også evner å lytte åpent til andre. Å stole på seg selv, mener jeg også innebærer å tørre å gi slipp på egne ideer og forestillinger. Dette er bare en brøkdel av kunnskapen, erfaringen og bakgrunnen jeg bringer med meg inn i den a/r/tografiske forskningen.

Juul & Jensen (2002/2003) forteller at fagpersoner alltid har en agenda i en samtale, som går utover selve samtalen, noe som eksemplifiseres med at en lærer ønsker å føre elever mot et forhåndsdefinert mål. Dette opplevde jeg i løpet av forskningsrundene. Et sted der mine agendaer kommer tydelig til syne er i refleksjonssamtalene. Forskeren i meg ønsket å generere verdifull data, mens pedagogen i meg var opptatt av elevenes erfaring med å dele tanker i plenum. Da jeg vet at det kan være utfordrende og skummelt å reflektere og dele tanker høyt i plenum, er jeg som pedagog veldig bevisst på dette. Disse agendaene kan også gå på kryss ved at forskeren er opptatt av at deltakerne skal ha en god opplevelse gjennom hele deltakelsen i forskningen, og at pedagogen er opptatt av at elevene skal reflektere og bidra til fagsamtalen. Jeg ønsket å reflektere sammen med elevene, samtidig som jeg ønsket at alle skulle sitte igjen med en god følelse av å ha delt sin erfaring. Disse agendaene så jeg ikke klart og tydelig der og da, men er noe jeg ganske lett kunne identifisere i ettertid. For eksempel fortsatte jeg å grave selv om jeg merket at enkelte elever ikke ønsket å dele mer. Da hadde identitetene motstridende agendaer, noe som påvirket hvordan jeg førte samtalen videre. Kunstneren følte på et ubehag fordi det lå utålmodighet i lufta, Pedagogen ville at elevene skulle bli sett og forstått, og samtidig oppnå læring gjennom samtale og refleksjon, mens Forskeren ville ha så mange opplysninger og data som mulig. Jeg kunne kjenne på kroppen at agendaen i min kunstnerkropp var av en annen natur enn de to andre. Kroppens agenda handlet om bevegelse, temperatur, ønske om behag og tilfredsstillelse uten et konkret formål. Kroppens agenda var ubevisst i øyeblikket og vendte ikke utover mot elevene. Men jeg påvirket dem allikevel med min tilstedeværelse. Pedagogens og forskerens agenda derimot vendte seg utover mot elevene med et tydelig formål om å påvirke og forandre.

Andre ganger, da jeg instruerte ordløst, skulle en tro at kunstneren kom mer til sin rett. Men siden målet var å få elevene til å forstå øvelsen, måtte kunstnerkroppen vike, fordi pedagogen tok over bevisstheten. Dette viser hvordan kunstnerkroppen kan knyttes til det semiotiske. Det semiotiske er kontakt og sansning, og handler ikke om å skape direkte mening, slik som det verbalspråklige gjør (Kristeva, 2003/2008). Det semiotiske kommer før det verbalspråklige. Idet bevisstheten min ble opptatt av at elevene skulle forstå oppgaven, var jeg opptatt av det meningsbærende og havnet dermed utenfor det semiotiske. Da meningen var kommet over til elevene kunne kunstnerkroppen ta over igjen og utforske gjennom sansning og kontakt med rommet og subjektene i det.

5.1.2. Agendaen kan overstyre lyttingen

Som tidligere nevnt i teorikapitlet «Undervisning og agenda» opplever jeg at en form for agenda tenderer å overstyre lyttingen min. Gjennom sin agenda risikerer læreren å bidra til unødvendig asymmetri. Agendaen for meg lå i å få elevene til å gjennomføre øvelser på de måtene jeg hadde sett for meg. Jeg hadde bestemte forestillinger for hvordan de skulle foregå. Det var flere hendelser under ikke-verbal instruksjon der en mer åpen lytting fra min side kunne endret utfallet av en øvelse, noe som i større grad ville tatt elevene med inn i dialogen.

For eksempel da jeg skulle få elevene til å spre seg i rommet med en håndbevegelse, endte det, etter litt forvirring, opp med at jeg dirigerte dem rundt. Dette følte merkelig, spesielt med mitt ønske om deltakelse og likeverdighet. I løpet av den tiden de ikke skjønnte hva som var ønsket av dem, ble elevene satt i en posisjon der de ikke kunne påvirke situasjonen ved å si noe. Satt litt på spissen: jeg brukte min maktposisjon til å føre elevene rundt som dukker. I dette øyeblikket husker jeg at jeg tenkte at ordene kunne vært til hjelp. Det kunne gitt mer valgfrihet for elevene dersom jeg hadde gjort meg forstått ved å si «finn deg en plass i rommet». På den måten kunne de selv ha valgt et sted i rommet, i stedet for at jeg plasserte dem med avstand til hverandre. På en annen side kunne jeg ha gått videre til neste øvelse, «Walking promenade», og ikke i like stor grad holdt fast ved min agenda om å plassere elevene slik jeg hadde sett for meg. «Walking promenade» gikk ut på å mime en handling, som resten av klassen skulle mime på sin måte. Dette kunne fint blitt gjort ved at elevene stod slik de allerede var plassert. Og så kunne de som hadde behov for mer rom og plass rundt seg ha justert dette etter eget ønske.

Denne typen dirigering skjedde flere ganger i løpet av forskningsrunde 1. Fordi «Lysløype» hadde mange rammer, endte jeg opp med å føre elevene fra punkt til punkt fram til de forstod rammene. Idet rammene for øvelsen var tydelige for alle, lekte elevene seg fritt innenfor disse. Rammene førte med seg en trygghet. Før rammene ble oppklart hindret forvirringen elevene i å være kreative og medskapende. Fordi jeg ikke så andre muligheter enn å dirigere dem fram til de forstod, åpnet jeg ikke opp for initiativ og medvirkning. I starten av undervisningsøkten hadde elevene allerede vist at de var både villige og ivrige etter å ta initiativ og være medskapende: i møte med ukjente rammer valgte de å danse. Under videologgen i etterkant av timen beskrev Eva sin tolkning av elevens ansiktsuttrykk og reaksjoner rundt dette øyeblikket som: «Hva skjer? Vet ikke. Digger det!» (*danser med overkroppen*) (Kjelstad og Øvreneess, 2020).

I eksemplene ovenfor, der jeg dirigerte elevene, lot jeg min agenda overstyre lyttingen. Jeg skulle få elevene til å gjennomføre øvelsen slik jeg hadde planlagt. Jeg brukte tid og energi på å få elevene til å forstå. Jeg ble stresset over at elevene ikke forstod, og gikk dermed rett over i det jeg så på som den raskeste og letteste løsningen. Dersom læreren ikke fører og styrer elevene, risikerer en at elevene misforstår oppgaven. Hvis de hadde misforstått «Lysløype», vil jeg påstå at det ikke ville hatt særlig store negative konsekvenser. Målet med «Lysløype» var at elevene skulle oppleve ikke-verbale uttrykk, med fokus på bruk av lys og fravær av lys, og at de skulle anvende tidligere øvelser som ramme for improviserte bevegelser. Vi så at elevene utforsket og lekte seg, og i samtalen om tegningene var det en elev som sa: «Det var kult og annerledes å gå gjennom lysløypa. Det var spennende. Jeg har ikke gjort noe sånt før» (Kjelstad og Øvreneess, 2020). Utfra dette tolker jeg at de ikke-verbale virkemidlene i øvelsen gjorde inntrykk på eleven. Kunne ikke dette også ha skjedd dersom elevene i større grad hadde fått vært medskapende i utformingen av øvelsen? Blir utbyttet av øvelsen mindre dersom lærer legger litt mer ansvar over på elevene? Dersom jeg hadde tatt meg bedre tid og forsøkt å åpne opp for en lyttende og ikke-styrende dialog med elevene, kunne øvelsen ha gått i en helt ny retning. Det hadde vært interessant å se hva slags øvelse elevene hadde skapt og blitt enige om i samarbeid med meg, dersom jeg ikke hadde hatt like tydelige forestillinger om hvordan øvelsen skulle gjøres. Hvis jeg skulle gjennomført enda en forskningsrunde, ville jeg ha testet ut dette.

Å gi elevene mer ansvar for utforming av øvelser beror på at elevene er kjent med at deres initiativ og medskapning er velkomment. På den måten kan en vite at en selv også har ansvar for kommunikasjonen, og ikke bare følge lærernes instruksjoner. Likevel var dette noe som til

en viss grad skjedde i begge forskningsrundene uten at elevene hadde blitt gjort oppmerksomme på det. Dette gjelder for eksempel da vi danset sammen i begynnelsen av timen, i «Disco» og i «Vårt rom». I disse øyeblikkene var mye av utformingen av øvelsen opp til elevene. I «Vårt rom» i forskningsrunde 2 skulle elevene sammen ordne rommet slik de ønsket å ha det resten av timen, uten å snakke sammen. De skulle omarrangere scenografien i klasserommet. Dette fikk de beskjed om, og da de satte i gang med øvelsen kom det fram at elevene hadde tolket oppgaven på ulike måter. Jeg hadde sett for meg at de kom til å rydde rommet pent, dra for eller fra gardinene og ordne lyset på en måte som gjorde at rommet var behagelig, rolig og godt å jobbe i. Elevene, derimot, ordnet et fullstendig kaos uten like. De fant fram store og små ting, plasserte dem rotete og elegant midt i rommet, i tillegg til å lyssette kreasjonen og sette publikumsrader i den mørke halvdel av rommet. En av elevene sa i etterkant om øvelsen:

«Det var gøy. Jeg merket at folk hadde veldig forskjellige meninger. Jeg måtte legge fra meg hva folk tenkte og fokuserte veldig på en ting. Jeg fokuserte på denne boksen og hvordan jeg kan spille på den senere. Jeg plasserte den litt i front så man kan sette seg på den osv.» (Kjelstad og Øvrene, 2020).

Eleven var opptatt av å kunne bruke scenografien senere i spill. Da vi planla denne øvelsen hadde vi ikke som mål at scenografien skulle anvendes senere. Det var en øvelse der elevene skulle medvirke og medskape i hvordan det ikke-verbale skulle påvirke stemningen og rommet. Elevene og jeg hadde ulik forståelse av begrepet scenografi. Jeg knyttet ikke scenografi direkte opp mot spill, mens de gjorde det - noe som kunne vært interessant å diskutere. Selv om jeg hadde en forståelse av begrepet og hvordan oppgaven skulle fungere, satt elevene igjen med en annen type opplevelse enn det jeg hadde sett for meg skulle skje. Er denne opplevelsen mindre gyldig enn det utbyttet jeg har sett for meg? Elevene fikk erfaring med å skape scenografi sammen med andre uten å avtale eller planlegge hvordan det skulle ende opp. Elevene måtte ta aktive valg, samtidig som de måtte forholde seg til andre. I tillegg fikk eleven som står bak sitatet inspirasjon og ideer om hvordan hen kunne bruke scenografien (boksen) senere i spill.

Eva var ikke like opptatt som meg av at øvelser måtte gjøres akkurat som planlagt. Dette førte til misforståelser som var interessante og kreative. Et eksempel på det er det som hendte under «Flåten», da elevene gjentok lydene og bevegelsene til Eva før de utførte handlingen som hørte til instruksjonen. Selv om elevene gjorde dette, ble ikke øvelsen mindre verdifull. Tvert imot gjennomførtes den med presisjon og engasjement. I videologgen etter forskningsrunde 1

sa jeg om «Speiling i par»: «Det var kjempegøy med den kommunikasjonen mellom deg og elevene når du skulle få dem til å kikke. Da ble det litt misforståelser, men det var egentlig kult [...] for da var det noen som så i en retning og speila i stedet for å stoppe opp å følge med» (Kjelstad og Øvreneess, 2020). Som nevnt tidligere har Eva lang erfaring som drama- og teaterpedagog, og disse øyeblikkene vitner om dette. Der jeg var mer opptatt av å få gjennomført etter mine forestillinger, lyttet Eva i større grad til situasjonen og godtok forslagene elevene kom med. Her ligger også noe av forskjellen i situasjonene: elevene kom med tilbud. I flere av øvelsene jeg hadde ansvar for, var det såpass kompliserte oppgaver at elevene nok ikke helt visste hvordan de kunne komme med tilbud. Samtidig er det tydelige eksempler i empirien på at min agenda av og til overstyrer lyttingen, til tross for elevenes signaler eller tilbud.

Jeg stilte for eksempel mange oppfølgingsspørsmål i den første forskningsrunden, da vi snakket om elevenes tegninger, til tross for at jeg merket på stemningen at elevene ønsket å bevege seg videre. I spørreskjemaene (Dramaelever, 2020) kommer det tydelig fram at elevene opplevde refleksjonssamtalen som langvarig og med for mange spørsmål: «Kanskje hatt litt mindre spørsmål rundt tegningen vår i slutten av siste time. Det tok lang tid». Fordi mitt fokus lå på å generere (verbal) data, lyttet jeg ikke godt nok til elevene. Her tok jeg ikke inn over meg signalene til gruppa, og fulgte heller «forskerhattens» agenda.

Refleksjonssamtalen fikk mer preg av en slags utspørring, heller enn en likeverdig samtale. Det kan også ha noe med elevenes evne til å uttrykke seg verbalt om egne meninger og refleksjoner, og hvor interessert de var i å gjøre det. Kanskje overgangen fra det ikke-verbale til det verbale ble for stor? Elevene ga tydelig uttrykk for at de trivdes godt med den ikke-verbale undervisningen, og viste stort engasjement, konsentrasjon og oppmerksomhet under øvelsene. Da vi i etterkant skulle gå over til å bruke verbalspråket kan det hende at de på en måte opplevde å falle ut av «bobla». Og at de følte at de ble frarøvet en god stemning og opplevelse av et stilletende fellesskap idet ordene ble gjeninnført.

I dette prosjektet opplevde jeg at de ordløse samtalene inviterte sterkere til vedvarende åpen lytting, og at lyttingen var mer utfordrende å opprettholde i de verbale samtalene. I de verbale samtalene tok *pedagogen* eller *forskeren* over, mens de ikke-verbale samtalene ga mer plass til *kunstnerkroppen*.

5.1.3. Når verbalspråket får hvile.

Et sentralt funn i denne undersøkelsen er hva fraværet av verbalspråket gjør med lærerens og elevenes lytting. I teorikapitlet beskrives hva jeg legger i begrepet lytting gjennom Nancy (2007), Eeg-Tverbakk (2011, 2016) og Murdoch (Moi, 2013). Med bakgrunn i dette kan lytting forstås som noe annet enn å lytte kun med ørene. Det er en mer åpen form for lytting, der meningen ikke trenger å være forutbestemt, men blir til idet man «strekker øret» og en er villig til å la seg utfordre, bli påvirket og være åpen for endring. Gjennom denne formen for lytting skapes situasjonen sammen med andre. Selv om læreren tar et initiativ til en oppgave, er elevene likevel med på å forme hvordan oppgaven tolkes og utføres.

Så er spørsmålet: hvordan skal man klare å lytte åpent og «strekke øret»? Jeg har gjennom dette prosjektet erfart at jeg nærmer meg en mer åpen form for lytting ved å la verbalspråket hvile. Ved å fjerne verbalspråket unngår en at taleren alene okkuperer rommet. Taleren har ofte mye på hjertet, gjerne på grunn av et eller annet formål. Lærerens agenda er som regel å lære bort. Men agendaen kan også påvirkes av et ønske om å bli likt. Jeg har ved flere anledninger som student opplevd at enkelte lærere har vært mer opptatt av å underholde og bruke klasserommet som en scene, heller enn å undervise. Dette kan virke underholdende i begynnelsen, men holdt i alle fall ikke på mitt fokus i det lange løp. Taleren er seg ikke alltid bevisst hvor mye tid som går med til prat, som heller kunne blitt fylt av utforskning og undring.

I forskningsrunde 1 opplevde jeg at den ikke-verbale instruksjonen til læreren skapte et enormt fokus og stor tilstedeværelse hos alle i rommet. Dette tolker jeg at elevene også opplevde, både gjennom min observasjon av elevene, men også gjennom de skriftlige tilbakemeldingene. En elev svarte på spørsmålet om det var noen som overrasket i løpet av timen at: «De som ofte snakker mye i klassen ble mer konsentrerte [...]» (Dramaelever, 2020). Dette skyldes blant annet at den ikke-verbale instruksjonen krevde fullt fokus fra elevene for at de skulle få med seg, tolke og forstå kommunikasjonen. En elev svarte om forskjellen mellom den ordløse og ordrike timen at: «Jeg trengte ikke å konsentrere meg like mye når vi snakket» (Dramaelever, 2020). Ikke-verbal instruksjon krevde også full konsentrasjon fra meg. Som både lærer og kunstner måtte jeg formidle på en annen måte enn jeg er vant til som lærer. Jeg måtte lete etter nye former for kommunikasjon. Samtidig måtte jeg se om jeg gjorde meg forstått. I en slik form for kommunikasjon okkuperer ikke taleren rommet på samme måte som med verbalspråk. Rommet er delt(felles) og en kjerne av lytting blir skapt mellom lærer og elever.

Øvelsene i undervisningsopplegget, og overgangene mellom dem, var øvelser avhengige av deltakernes lytting. Snakkeforbudet kombinert med øvelser som stimulerte til lytting og skaping gjorde at det var rom til å lytte. En elev forsøkte å sette ord på denne følelsen da hen fortalte om tegningen sin: «Jeg har også tegnet mye tomrom for å vise plass, for når det er tomrom er det plass til å skape og det kreative kan komme ut i rommet» (Kjelstad og Øvreneess, 2020). Dette er en god beskrivelse av at det må gis rom. For meg er elevens «tomrom» en måte å forstå lytting på, der rommet er en åpning der det er plass til å ta imot, tørre å endre seg og svare på det en hører. Men det er også en måte å forstå det semiotiske på. Når det gis rom, plass og tid til å skape kan det oppstå uante uttrykk og uante følelser. Om en våger å gi slipp på noe av kontrollen, utsetter seg for risiko ved å tre inn i det u-regisserte og gir rom for at det kan skapes vibrasjoner i egen kropp - det er da det kan oppstå magi.

Eeg-Tverbakk skriver i sin doktoravhandling (2016) at hun ba utøverne i prosjektet hun jobbet med om å lytte til materialet i stedet for å gå inn i det med en forutbestemt forståelse og tolkning. Hun beskriver det som en måte å åpne opp et rom for lytting, der fraværende røster og glemte erfaringer kan bli hørt (Eeg-Tverbakk, 2016). Slik tror jeg elevene i dette forskningsprosjektet erfarte det å lytte til rommet. I samtalen om tegningene i forskningsrunde 1 sa flere av elevene at de ble minnet om erfaringer fra barndommen sammen med en glede (Kjelstad og Øvreneess, 2020). Dette tror jeg kan være en form for glede som gjerne hører barndommen til, der lekenheten styrer og undringen gjør at veien blir til mens en går.

Mange dramaøvelser bygger på nettopp denne formen for lytting. Der lite er forutbestemt og veien blir til mens en går. I «Speiling» må du lytte med hele deg og være villig til å ta imot det som sendes, for at øvelsen skal fungere. I begynnelsen kan den ene lede den andre, og så bytte. Og dersom en virkelig vil jobbe med åpen lytting, kan en ta varianten der det går over til at ingen skal lede. I forskningsrunde 1 ble en slik type lytting etablert fra starten av timen. Ingen skulle snakke, og speiling ble en måte for læreren å kommunisere instruksjoner. Dersom vi sammenligner med speiling tok læreren rolle som leder, og elever rollen som følgere.

En tydelig begrensning i forskningsrunde 1 var snakkeforbudet. Elevenes refleksjoner og opplevelser av denne begrensningen var veldig interessant. Det var flere elever som opplevde begrensningen som frigjørende og som fikk en behagelig ro over seg. Dette tolker jeg utfra elevenes muntlige og skriftlige bidrag. Flere beskriver det som «deilig» å ikke snakke, og at det var behagelig:

- «Jeg syntes det var deilig at vi ikke snakket [...]»
- «Jeg synes det var veldig deilig at alle var stille. Da var det ingen som avbrøt hverandre som der var litt av på den delen der vi kunne prate»
- «Jeg synes at det var roligere og ble mer avslappet»
(Dramaelever, 2020).

Ordet deilig kan brukes i mange forskjellige sammenhenger, og betydningen kan være å ha en følelse av lykke eller at noe er vidunderlig (NAOB, u.å.). I samtalen om tegningene var det flere som også brukte ordet «fri» for å beskrive hvordan den ikke-verbale timen opplevdes:

- «Her var det ingen fasit, her var det liksom plass til å være fri, for at jeg kunne 'være' liksom» (Kjelstad og Øvreneess, 2020).
- «Det var en deilig følelse å ikke snakke. Jeg tegnet en tankeboble for stillhet og ro. Jeg opplevde en deilig ro inni meg, å ikke trenge å snakke, bare gjøre ting. Jeg følte meg fri» (Kjelstad og Øvreneess, 2020).

Hva kan denne frihetsfølelsen komme av?

På den ene siden tror jeg det handler om det den ene eleven nevner om fraværet av fasit. Det var tydelig at vi alle kom til å bevege oss ut i ukjent farvann, der vi måtte samarbeide gjennom utforskning og utprøving av ikke-verbal formidling, som i sin natur er noe helt annet og eget enn det verbale språket. Under ikke-verbal instruksjon av øvelser satt jeg med en slags fasit i form av øvelsenes rammer. Men straks vi alle forsto rammene, var det opp til hver enkelt å utforske og oppleve innenfor rammene. Da elevene skjønte det, noen kanskje bevisst og andre ubevisst, opplevdes det nok ganske så fritt for fasit. Det ble skapt et rom der ordene ikke fikk definere riktig og galt. De faste mønstrene og føringene som verbalspråket har i seg skaper forventning om hvordan noe skal foregå. Vi fikk en pause fra dette. Ved å utforske det ikke-verbale kan en unngå uvaner språket medfører. Verbalspråket har visse konnotasjoner og mønstre som vi anvender hver dag. Språket fanger en side av saken, og utelukker noe annet. Det semiotiske, som Kristeva viser oss, kommer før det bevisste. Idet noe artikuleres stenges utallige veier en kunne gått. Vi skapte et rom der meningen ikke var direkte tilgjengelig, og dermed oppstod et rom for lytting. Det ligger en form for frihet i å skape, oppleve og utforske noe som ikke er planlagt, som er i prosess og påvirkelig. Det ligger også en (nødvendig) risiko

i det. En kan gå i en retning en ikke har forutsett. Ved å ikke planlegge, men tørre å la seg føre i ulike retninger, risikerer en å gå i en retning en ikke ønsker å gå i. Derfor gis mye av ansvaret til personene som kan påvirke situasjonen. Ved å slippe tak i roret på båten, risikerer en å oppdage urørt land eller kaotisk farvann. Det er her magien kan oppstå, i tillegg til frihetsfølelsen, samtidig som en alltid må være seg bevisst sitt personlige ansvar for situasjonen. Med en ansvarliggjøring i stedet for lydighetskultur, i tråd med Juul & Jensen (2002/2003), kan utdanning være med på å skape mennesker som ønsker å delta, men også evner å ta ansvar for egne valg.

Elevene sier også at det var befriende å ikke skulle snakke. Jeg har mye erfaring med å være elev og student, og å prøve å formidle det jeg føler og tenker, men ikke alltid får til, fordi det ofte ligger utenfor verbalspråkets mulighet. Men i det ikke-verbale ligger uendelig med muligheter. I kunsten kan en formidle på helt andre måter enn gjennom verbalspråk. Musikk, lys og farger kan formidle det ordene ikke evner. Dette kan gi en gjenklang i oss, fordi det males en følelse, det synges en stemning. Det kan være befriende å slippe å prøve å sette ord på alt dette, men heller kjenne på det, lytte til hva det gjør med en. Eller som eleven sier: bare være. Å bare være kan knyttes til den åpne lyttingen som handler om å være i relasjon til det rundt oss. En kan lytte etter hva omgivelsene gjør med oss, og la relasjonens potensiale utfolde seg (Eeg-Tverbakk, 2017). Når en åpner seg opp for omgivelsene og lar inntrykkene påvirke en, kan en møte verden og subjektene i den på en ny måte. Lytting kan hjelpe oss å se med nytt blikk. Å se verden, subjekter, ting og relasjoner på en annen måte krever at en tar seg tid til å være i lyttingen – slik at relasjonen får mulighet til å utfolde seg. Denne utfoldelsen og endringen virker ikke bare utover, men også innover. Når en «strekker øret» strekker en seg også etter seg selv, fordi en kjenner seg selv resonnerer i noe utenfor en selv (Nancy, 2007). Dersom en tar seg tid til å lytte kan en kjenne seg selv resonnerer, og dermed bli bedre kjent med seg selv. En kan ta seg tid til å la det uplanlagte skje. En kan slippe kontrollen og la inntrykk skylle innover seg. Slik kan en gi plass til det semiotiske. Det semiotiske ligger bakenfor og dypere enn det ikke-verbale. En kan planlegge hvordan det ikke-verbale skal gjøres, men en kan ikke planlegge for det semiotiske, da det er noe som ligger utenfor vår kontroll. Det kan ikke gripes eller begripes. Men det kan komme som et glimt dersom en gir plass til den estetiske erfaringen. Når ikke rommet fylles av prat som en forsøker å avkode, blir det mer plass til individets sanselige opplevelser. Vi tok oss tid til å lytte ved å fjerne verbalspråket, og dermed også tid til å være og la det rundt oss resonnerer i kroppen.

I dagens samfunn blir vi stadig «bedre» til å gjøre flere ting samtidig (multi-tasking), som gjør det vanskelig å ha oppmerksomheten rettet mot ett sted. Det forventes i større grad enn tidligere at en skal være tilgjengelig til enhver tid, og det ønskes kanskje av den enkelte også, å være tilgjengelig. I dramarommet kan vi skape en annen tilværelse. Vi kan trække inn i en annen verden, der musikk, dempet belysning, bevegelse og relasjonen her og nå verdsettes. Å være til stede med hele vår kropp og vår oppmerksomhet er det motsatte av multi-tasking, der oppmerksomheten spres for alle vinder. Å rette kroppslig og mental oppmerksomhet mot øyeblikket gjør at vi kan la omgivelsene virke inn på oss og åpne opp for at vi påvirkes av dem på en annen måte. Frihetsfølelsen som noen av elevene sier at de opplevde kan handle om å nærme seg en følelse av å flyte med. I deler av undervisningsøktene kunne en flyte med uten at verbalspråket fikk rive en ut av nå-øyeblikket.

Jeg tenker at å oppleve en rekke nå-øyeblikk etter hverandre kan sammenlignes med en følelse av flyt. Det går fra ett øyeblikk til det neste, nesten uten avbrudd. Og dette fordi ordene ikke får mulighet til å rive oss ut av stemningen og flyten. Å forsøke å sette ord på det en opplever, kan ofte rive en ut av nå-øyeblikket (Stern, 2004/2007). Vi fjernet akkurat denne muligheten. Det ble tid til å være sammen i øyeblikket.

Å sette ramme og å planlegge ligger innenfor logikken, rekkefølgen, det strømlinjeformede, og er helt nødvendig for at en skal dra mot en retning. Innenfor disse rammene kan det likevel oppstå noe uplanlagt og magisk. Det kan være rom for det semiotiske innenfor rammene. Det kan likevel skje noe uplanlagt – som dansingen i begynnelsen av timen, der et lite blaff av følelser, impulser og det intuitive tok kontroll.

5.1.4. Når verbalspråket ikke hviler

Som lærer opplevde jeg et fall i konsentrasjon, fokus og fellesskap i andre forskningsrunde. Dette har trolig flere årsaker, og en sammensetning av ulike faktorer kan ha ført til dette. En påvirkende faktor skyldes trolig omstendigheter vi ikke kunne påvirke, som for eksempel at læreren deres ikke var til stede og at det forekom endringer i gruppesammensetningen. Kanskje til og med fredagsfølelsen hadde noe med det å gjøre. En annen del skyldes klasseledelse og hvordan opplegget ble gjennomført, spesielt med tanke på det utydelige anslaget.

Det utydelige anslaget gjorde at vi ikke fikk en felles start og tilstedeværelse i rommet. I første runde var det flere ting vi gjorde for å samle gruppas fokus. Jeg møtte elevene utenfor, og gikk ikke inn før alle var klare. På denne måten bygde det seg opp en stemning, fordi elevene var spent på hva som ville møte dem der inne. Og når de først kom inn hjalp lys, lyd og Evas velkomst dem å rette fokus mot henne. I andre forskningsrunde ble fokuset bedre da vi satte i gang med den ordløse øvelsen «Vårt rom». Først da ble lytting etablert, særlig ved hjelp av at øvelsen skulle gjøres uten å snakke. Her var det likevel noen som falt for fristelsen og sa et par ord til hverandre, og igjen tror jeg dette har med det utydelige anslaget å gjøre. Fordi det fra begynnelsen av var greit med småsnakk, forplantet dette seg videre i timen.

For nå var det lov å prate og da ble det masse greier de imellom, mye mer av den sosiale strukturen kom fram fordi de fikk lov til å prate og det ble det som tar fokus. Og det tar fokus vekk fra det vi egentlig driver med. Det ble mye mer uro og mye 'testing' på en måte. (Kjelstad, Videologg, 16.10.20)

Denne «testingen» opplevde jeg under forskningsrunde 2 i forbindelse med «Hi-ha-ho». Enkelte av elevenes iver etter å ta andre i å gjøre feil overrasket meg. I utgangspunktet kan konkurranseelementet i denne øvelsen fungere som en skjerpene faktor for konsentrasjonen. (Dersom en gjør feil, går en ut av øvelsen og må vente til neste runde.) Men i denne klassen opplevde jeg at konkurransen spolerte hensikten med øvelsen. Det ble ikke god konsentrasjon, flyt og høyt tempo. Det ble amper stemning, oppbrudd og uro. Dette skjedde under forskningsrunde to, der vi ikke hadde snakkeforbud, noe som førte til mye støy og unødvendig snakk under øvelsen. I retrospekt innser jeg at mye av skylden hviler hos meg. Pedagogen har mest makt i situasjonen og derfor også mest ansvar. Juul & Jensen (2002/2003) påpeker at den voksne har størst ansvar for om samtalen preges av tillit eller mistillit, utvikling eller krenkelse (Juul & Jensen, 2002/2003, s. 240). I situasjonen antok jeg at elevene visste hva jeg var ute etter i «Hi-ha-ho» da jeg fikk vite at de allerede kunne øvelsen. Vanligvis pleier jeg å si at en kun skal ta ansvar for sine egne feil og ikke påpeke andres. Det gjorde jeg ikke denne gangen. Jeg prøvde å rette opp dette, men gjennom uheldig ordvalg: «Hvorfor må vi gjøre dette på nytt?». Jeg tror enkelte elever opplevde ordene som nedlatende, noe som gjorde at en amper stemning forplantet seg videre i øvelsen. Slik ble klasseromssamtalen preget av mistillit i stedet for tillit. Eleven som ble mer vrang og mindre samarbeidsvillig etter dette (se empirikapittel), følte seg nok ikke sett av meg. Jeg møtte hen ikke med et personlig språk, som Juul & Jensen (2002/2003) skriver at innebærer anerkjennelse gjennom hele uttrykket til pedagogen. Det handler om å snakke *med* og ikke *til*

(Juul & Jensen, 2002/2003). I denne situasjonen helte jeg som pedagog mot sistnevnte. Slik jeg erfarte opplevelsen selv var ikke det min intensjon. Med spørsmålet ønsket jeg å åpne opp en samtale der elevene kunne komme med svarene. Men spørsmålet ligner heller en utspørring, en test der det forventes riktige svar, enn en sam-tale. Å åpne opp for samtale betyr ikke å vike unna fagpersonens oppgave. Som drama- og teaterpedagog er det min oppgave å stimulere og inspirere til samarbeid og deltakelse i stedet for en usunn kultur med fokus på når andre gjør feil. Men en kan møte elevene sine med rettferdig og kjærlig oppmerksomhet (Moi, 2013), der pedagogen tar alt i beste mening uten å fire på kravene om å verne om og bygge et godt klassemiljø. Jeg misforstod elevene ved å tro at de hadde den samme forståelsen av øvelsen som meg. Eleven som tok seg nær av spørsmålet mitt, misforstod min intensjon og erfarte verbalspråket som en negativ korrigerende. Eleven brukte verbalspråket for å bestemme over andre elever, og jeg brukte verbalspråket til å bestemme over og veilede elevene. Eleven gjorde mye for å unngå å miste ansikt, der blant annet verbalspråket jeg hadde brukt for å veilede, ble misbrukt som argument for å ikke «tape». Det foregikk mye (mis)tolkning av hverandres verbale og ikke-verbale uttrykk i løpet av denne situasjonen. Dersom vi hadde latt verbalspråket hvile under denne øvelsen, kunne vi kanskje unngått mye av miskommunikasjonen.

I hendelsen med «Hi-ha-ho» satte verbalspråket kjepper i hjulene for kommunikasjonen mellom lærer og elev. Et annet funn fra andre forskningsrunde var at elevene ikke alltid forstod den verbale oppgavegivningen. Eva var for eksempel klar og tydelig da hun forklarte hvordan elevene skulle gå frem i par for å snakke om Gardners(2017) syv intelligenser. Likevel stilte elevene spørsmål knyttet til oppgaven som Eva akkurat hadde forklart (Kjelstad og Øvreneess, 2020). Det kunne virke som om elevene ikke hørte helt etter. Mange lærere kjenner seg kanskje igjen i dette. Det er ikke alltid en selv får med seg hva som blir sagt, uansett hvor tydelig det er. Da instruksjon foregikk på en annen måte enn det elevene var vant til, ble dette skjerpet.

5.1.5. Lytte gjennom å speile

Uten ord måtte vi instruere og veilede på andre måter. Det førte til at vi veiledet med kroppen. Ganske tidlig i forskningsrunde 1 ble speiling etablert som grunnmur for ikke-verbal kommunikasjon mellom lærere og elever. Det gjorde at elevene etterlignet det de observerte. Min forskningspartner skrev under en øvelse at: «Dansingen gjennom løypa blir kulere og

mer avansert etter hvert. De leker med rytmer, tempo og nivåer» (Kjelstad og Øvreneess, 2020). Om samme situasjon har jeg skrevet i feltnotatene mine at min kroppslige instruksjon førte til at elevene hermet etter mine bevegelseskvaliteter. En elev sa i løpet av timen da vi snakket om tegningene: «Jeg har tegnet slanger fordi det var mye slanging og man liksom åler seg» (Kjelstad og Øvreneess, 2020), noe jeg ser på som en tydelig sammenheng med de kroppslige instruksjonene mine. Vi introduserte dem for et nytt bevegesspråk, som i tråd med Biesta (2014/2014) handler om å tilføre noe nytt til undervisningssituasjonen. Denne formen for bevegelse ville vi ikke kunne vist på samme måte med ord. Jeg inviterte dem inn i min måte å bevege meg på, og de tok imot ved å etterligne. Slik testet de ut hvordan dette følte i egen kropp, bygget videre på det eller prøvde ut noe nytt.

Under «Disco» i første forskningsrunde danset vi fritt. Her observerte min forskningspartner at jeg virket « [...] superkomfortabel og har det gøy, danser som om ingen ser på» (Kjelstad og Øvreneess, 2020). Det virket som om klassen også var komfortable med å improvisere bevegelser til musikken både sammen og alene: «Jeg synes hele klassen overrasket litt, måten alle turte å slippe seg helt løs når vi dansa» (Dramaelever, 2020). Dette øyeblikket ville blitt annerledes dersom jeg hadde bedt dem om å danse fritt, og selv hadde observert fra sidelinjen som en slags dommer. Jeg mener at ved at læreren utforsker sammen med elevene, åpnes rommet opp på en annen måte enn hvis læreren kun observerer fra sidelinjen. Her kan paralleller trekkes til det Dewey kaller ekte deltakelse (Biesta, 2014/2014). Både elevene og jeg jobbet sammen mot et felles mål. Ved at jeg danset fritt, med mange ulike bevegelser, både kule og rare, ble elevene inspirert til å teste ut egne uttrykk. Trygghet i egen kropp kan kanskje inspirere til trygghet og deltakelse hos andre.

5.2. Lytting og deltakelse

For å beskrive opplevelsen av den ordløse undervisningen i spørreskjemaet brukte elevene ordene: gøy, spennende, interessant, nytt, morsomt, inspirerende, lærerikt, sjukt, rart, originalt, kult, deilig og annerledes – men på en bra måte (Dramaelever, 2020). Dette er basert på 16 spørreskjemaer. Dette kom også til syne i løpet av timen gjennom elevenes glede og energi. Reaksjonene og impulsene virket spontane og ekteføyte. For meg er dette tydelig respons, både semiotisk og verbalspråklig, på en ekteføyte deltakelse. Ifølge Dewey (Biesta, 2014/2014) må alle ha viten om et felles mål, i tillegg til å ha interesse av å nå det, for at det skal kunne kalles deltakelse. Det er denne interessen jeg mener synes i elevenes iver, fordi

latteren satt lett, og kreativiteten og viljen til å finne et felles språk var stor. Elevene hadde viten om det felles målet, fordi det ble introdusert i forkant av timen. Sammen skulle vi undersøke andre måter å kommunisere på enn gjennom bruk av ord. Likevel fikk vi et spennende spørsmål fra en av elevene mot slutten av timen, som lurte på hva som var grunnen bak det hele. Jeg ser på dette som en søken etter den «egentlige» meningen bak, og en fundering over hvorfor dette skulle ha noe nytte for seg. Vi hadde riktignok valgt å ikke bruke tid på å forklare våre respektive forskningsspørsmål og interesser. Derfor kan en spørre seg om det generelle overflatefokus vi introduserte elevene for innfrir Deweys krav om at elevene må ha viten og kjennskap til det felles målet. Hadde de nok innsikt i prosjektet til at energien og gleden kan tolkes som «ekte» deltakelse?

I en ny gjennomføring av prosjektet kunne det vært interessant å jobbe mer bevisst med elevenes viten om det felles målet. Kanskje ikke i begynnelsen av timen, men vekselvis gjøre og reflektere i løpet av timen. Ved å krydre den ordløse delen med et par tankekors, kunne vi kanskje blitt ført dypere inn i tematikken. Slike «stoppesteder» er vanlig praksis i drama- og teaterundervisning, spesielt i denne aldersgruppen og eldre, hvor det forventes bevisstgjøring og språkliggjøring av praksis.

Dersom vi hadde gått mer i dybden allerede fra starten av, eller underveis i økten, hadde vi stått i fare for å miste to aspekter. I akkurat denne elevgruppen var det flere som falt av når det ble langvarige samtaler der de selv ikke alltid fikk delta aktivt. Før timen hadde heller ikke jeg klar forståelse av tematikken da det var like nytt for meg som det var for elevene. Derfor tror jeg interessen, og dermed også deltakelsen, ville dalt dersom vi hadde brukt mer tid til å forklare prosjektets bakgrunn og mål på forhånd. Jeg er også overbevist om at jeg ikke hadde evnet å artikulere dette i sin helhet på forhånd. Det har jeg behøvd denne oppgaven for å gjøre, og da vi gjennomførte undervisningen hadde jeg ikke språket som kunne hjulpet meg å si det.

Jeg opplever at mange dramaelever lærer mye av å skape selv i stedet for å snakke om det en skal lære. Det er fordi det er et praktisk-estetisk fag som en må oppleve for å forstå. Det kan dessuten være mer interessant og enklere å snakke om et tema dersom du har erfart det selv, som i tråd med Dewey (Sæbø, 1998) handler om å forstå gjennom å gjøre og deretter reflektere. Derfor tenker jeg det er lettere å skjønne, forstå, reflektere og mene noe om ikke-verbalitet når en har opplevd dette med egen kropp. Gjerne som et mysterie du selv må løse. Jeg tror at skole i dag ofte serverer mye på sølvfat, men sjeldnere lar elevene oppdage og utforske selv. Min erfaring er at det brukes mer tid på måloppnåelse og etterprøving av disse

enn på å utforske og oppleve. Til tross for en dreining mot dybdelæring, demokrati og medvirkning i den nye læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2020), mener jeg skolen fortsatt lider under en konserverende holdning til kunnskap. Det er nettopp opplevelser og erfaringer, som er av sterk natur, som får blodet til å bruse, kile i magen, en vet ikke helt hva som venter – det er disse følelsene som skaper engasjement, som vi husker og lærer av. Dette kan vi se i flere studier der for eksempel drama og teater anvendes som metode for å skape engasjement, medvirkning og utforskertrang i læreprosessen (Consortium, 2010; Sæbø, 2009, 2012).

Dramapedagog og forsker Aud Sæbø konkluderer blant annet i sin doktoravhandling at:

Drama som uttrykks- og arbeidsform har sin base i menneskets medfødte dramatiske instinkt og utmerker seg ved sitt eksistensielle potensial. Det betyr at i dramafaglig og skapende arbeid kan menneskets tanker, følelser og handlinger integreres i det dramatiske uttrykket og skape en dypere forståelse av lærestoffet. (2009, s. 245).

Ved å engasjeres følelsesmessig i lærestoffet kan en nå en dypere forståelse. I tillegg viser en longitudinell og internasjonal studie at elever som over lengre tid jevnlig deltar i drama- og teater-aktiviteter sammenlignet med de som ikke gjør det, er mer empatiske, mer nyskapende og viser større engasjement for samfunnsdebatter i tillegg til å ha bedre evne til å skifte perspektiv (Consortium, 2010).

Det andre vi kanskje hadde mistet ved å forklare og snakke mye i forkant, ser jeg som enda viktigere å ta vare på. Ved å sette ord på «målet» på forhånd, tror jeg vi hadde begrenset noe av handlingsrommet ved å forsøke å sette det i system. Vi hadde kommet i fare for å la ordene overstyre mulighetene. Slik som Kristeva (2003/2008) påpeker er verbalspråket begrensende og avgrensende. Ordene er med på å forme og påvirke virkeligheten. Jeg mener det var viktig for dette prosjektet å ikke artikulere alt for mye om bakgrunnen og våre håp og ønsker på forhånd. Da ville vi ikke bare ha foret elevene med hva vi ønsket at de skulle gjøre, og slik fått empiri som i større grad var påvirket av vår forforståelse, vi hadde også foret oss selv med en unødvendig mengde verbalspråklig forforståelse dersom ordene hadde fått definere og bestemme, og slik hadde det semiotiske fått mindre spillrom. Det uplanlagte, udefinerte, ikke-målbare og spontane hadde fått mindre plass. Derfor holder jeg fast ved at den åpne tilnærmingen var viktig både med tanke på elevenes og våre egne forventninger til de ikke-verbale mulighetene. Dette ga også elevene større mulighet til å påvirke prosjektet selv. Den eneste oppgaven var å fullføre en dramatime uten bruk av ord. Innenfor dette lå det muligheter for mye frihet og rom for deltakelse.

Mange av elevene trodde i forkant av forskningsrunde 1 at det ville bli vanskelig å ikke kunne kommunisere verbalt og skrev i spørreskjemaet: «Jeg syntes det var overraskende lett å gjøre ting uten å bruke ord. Det forventa jeg ikke. Jeg har alltid tenkt at man er nødt til å forklare alt» (Dramaelever, 2020). For disse elevene var det nytt å kommunisere på denne måten, og mange hadde en slags åpenbaring i forbindelse med egen forståelse av det ikke-verbale og andres evne til å formidle ikke-verbalt. Elevene kjente på en form for utvikling gjennom bevisstgjøring i ikke-verbal kommunikasjon. Bevisstgjøringen foregikk både kroppslig og bevisst. Elevene fikk oppleve i sin kropp, med sitt fokus og sin lytting, å formidle og tolke ikke-verbal kommunikasjon. Dette var uten at vi hadde rammet inn, forklart eller bestemt hvordan det skulle gjøres på forhånd.

Som beskrevet i empirikapitlet oppstod et spontant, uplanlagt øyeblikk i starten av forskningsrunde 1. Elevene begynte å danse og bevege seg til den sprudlende musikken. Det var en elev som tok initiativ til dette. I tillegg til at musikken i seg selv kunne inspirere til bevegelse, hadde Eva et åpent, bekreftende kroppsspråk. Dette signaliserte at det ikke bare var greit, men et velkomment initiativ. Dette oppmuntret Eva ved å speile eleven og bekrefte, noe som hadde en dominoeffekt i klassen. Alle stod plutselig og danset. Det var uplanlagt, ikke-verbalt samspill som oppstod i øyeblikket. Det lå en invitasjon i kroppsspråket, hos både lærer og elever, som ble tatt imot hos begge parter. Øyeblikket forutsatte lytting og trygghet. Her lyttet Eva til situasjonen og elevens deltakelse og tok det imot. Hvis hun, straks elevene kom bort til henne, hadde gått videre til neste del av økten uten å lytte, ville vi vært dansingen for uten, og kanskje også den videre deltakelsen i undervisningsopplegget. En hvilken som helst klasse ville nok ikke reagert på samme måte i dette øyeblikket. Dersom elevene og Eva ikke hadde vært like trygge i situasjonen som de var, ville kanskje ikke dansingen skjedd. Det var tydelig at klassen hadde opparbeidet trygghet rundt det å by på seg selv. Dette er en av byggesteinene i dramafaget. Det å stole på at noen tar imot et initiativ, eller i det minste anerkjenner et forslag, er viktig for å tørre å by på seg selv. Trygghet er viktig for å tørre å delta.

I drama- og teaterfag utforsker en stadig nye uttrykksformer, der en risikerer å sette seg selv i et godt eller dårlig lys. Dette vet du ikke før du har prøvd. Det innebærer en (helt nødvendig) risiko. Det er også derfor det ofte oppstår nære relasjoner i klassemiljø der trygghet er godt etablert. En tør å vise nye, uutforskede sider ved seg selv til klassekameratene, fordi en stoler på at det blir tatt imot på en god måte. Nøkkelen til dette tror jeg ligger i tillit og lytting. Både det sosiale og det faglige fellesskapet kan blomstre av god lytting preget av tillit.

Å bygge opp tillit i en gruppe tar ofte tid. Med tanke på dansingen som oppstod og lekenheten elevene hadde med seg gjennom forskningsrunde 1, vil jeg knytte dette til det ikke-verbale. Vi ble kjent med hverandre på en annen måte ved å samarbeide fra første stund. Elevene visste at vi måtte samarbeide for å få det til og derfor la vi vår egen tillit hos hverandre. Jeg måtte stole på at elevene forsøkte å forstå og bidra så godt de kunne og de måtte stole på av vi lærere gjorde vårt beste for at den ikke-verbale kommunikasjonen skulle fungere. Vi måtte stole på og lytte til hverandre – muligens tidligere i løpet av en relasjon enn det som er vanlig.

For at elevene skal kunne lytte, burde også læreren være et godt lytte-eksempel. Et eksempel der lærerens lytting inviterte og inspirerte til deltakelse, var da Eva ledet refleksjonssamtalen etter utfordringene med «Hi-ha-ho» i forskningsrunde 2. Som beskrevet i empirikapitlet opplevde jeg da at Eva snudde den negative stemningen. Dette utviklet seg til et øyeblikk der elevene beholdt konsentrasjonen og engasjementet til tross for at samtalen var langvarig. Med bakgrunn i elevenes tilbakemeldinger kunne det virke som at de ønsket seg mindre prat i opplegget (se empirikapittel), men i motsetning til dette opplevdes denne plenumsamtalen som positiv. Det var tydelig at elevene engasjerte seg i samtaleemnet, og Eva formulerte elevenes bidrag på en måte som heftet det på temaet, samtidig som hun forsikret seg med eleven at hun omformulerte og tolket utsagnet riktig: «Jeg tror de fikk knytta på seg selv. Og da ble det ´ro´. Ivrige hender og ville si ting» (Kjelstad, videologg, 16.10.20). Den ivrige roen tenker jeg at handler om Evas evne til å lytte til det elevene sa. Elevene følte seg sett og hørt. I tillegg var det frivillig å si noe. De ble ikke «tvunget». Da fikk vi oppleve en form for deltakelse der mange var interessert i å komme med sin mening og å dra i samme retning: «De virket engasjert i den samtalen. Vi fikk høre mange stemmer. De hørte og fokuserte på det de andre sa. Så det er tydelig at dette er noe som engasjerer dem også» (Øvreneess, videologg, 16.10.20). De var også gode til å lytte til hverandres meninger. Her var Eva selv et godt lytteeksempel og det førte til at elevene gjorde det samme. Eva og elevene engasjerte hverandre i plenumsamtalen. Det fantes et felles og delt ståsted fordi de snakket om felles opplevelser knyttet til skolesystemet og skolehverdagen. Dewey mener at denne felles forståelsen springer ut av at alle har delt en erfaring ved at alle har opplevd å delta i en aktivitet der følelser og forestillinger blir omdannet (Biesta, 2014/2014). Elevene og vi opplevde to dager tidligere at det går an å gjennomføre en dramatime uten ord.

Et viktig poeng med denne samtalen mellom Eva og elevene er at verbalspråket ikke stod alene, men sammen med resten av Evas uttrykk. I etterkant av undervisning brukte Eva og jeg videologg, og etter forskningsrunde 2 sa jeg spesifikt om plenumsamtalen: «Du har et sånn

vesen [...] du var så åpen og varm» (Kjelstad, videologg, 16.10.20). Grunnen til at elevene ble så engasjert, i tillegg til at temaet tydelig inspirerte dem, ligger delvis i lærerens åpne invitasjon. Eva viste tydelig at hun var interessert i å høre hva de tenkte og mente og hva de hadde opplevd. Hun viste det med hele sitt «vesen» og kropp, med blick og oppmerksomhet. Dette knytter jeg straks til det Kristeva (2003/2008) kaller det semiotiske. Hennes «vesen» kan ikke settes ord på. Det er noe uforklarlig som en må være i rommet for å kunne kjenne og føle på. For meg opplevdes det som at hun først møter elevene som mennesker, og deretter elever. Likevel vek hun ikke unna det å være kritisk. Jeg opplevde at hun utøvde den kjærlige og rettferdige oppmerksomheten som Moi (2013) skriver om – kritisk og kjærlig oppmerksomhet. Eva tok alt i beste mening, men var fortsatt opptatt av å knytte det de sa opp mot temaet, og hjalp elevene med å reflektere. Og det var gjennom den kjærlige oppmerksomheten som ble til i øyeblikket, det semiotiske, at elevene åpnet seg for viljen til å delta.

5.3. Lytting og likeverdighet

Uten verbalspråk krevde rommet av meg en kontinuerlig bevegelse for å følge opp elevene. For å kunne veilede måtte jeg ha en annen nærhet til elevene enn det jeg pleier. Dersom jeg hadde tillatt meg selv å instruere med ord kunne jeg ha forholdt meg mer statisk til rommet og mer distansert til elevene. Jeg kunne ha ropt ut «prøv å føre på en annen måte enn du gjør nå», og på den måten veiledet både kollektivt og individuelt – to fluer i en smekk. Men det ikke-verbale ga meg en annen form for nærhet til elevene. Nærhet i form av lite avstand, men også i form av et nærere, mer lyttende møte i kommunikasjonen med elevene. Ofte gir læreren en verbalspråklig tilbakemelding som det forventes at eleven tar imot. Det brukes gjerne terminologi og begreper under veiledning og tilbakemelding, som lærer ofte har definisjonsmakten over. I en slik kommunikasjon er asymmetrien ganske åpenbar, og jeg vil ikke si at den er unødvendig, men den kan likevel utforskes. Fordi det brukes hyppig i undervisningen, blir det viktig å tenke over hvordan tilbakemelding kan gis.

I drama- og teaterfag er det viktig å kunne ta tilbakemelding, noe som kan være ganske sårbart. Dette er fordi en får en direkte vurdering av eget instrument - kroppen. I teater får en ofte tilbakemelding på seg selv. Det er din egen kropp, stemme og uttrykk, som ingen andre har, og bare du kan utvikle. Det er det semiotiske – det som gjør deg enestående og original (Kristeva, 2003/2008), og på en måte får du tilbakemelding på det som gjør deg til deg.

Derfor tenker jeg at det i utøvende fag kan være utfordrende å ta imot «undervisningens gave» i form av tilbakemelding. Jeg mener det er viktig for en pedagog å være oppmerksom på dette. Å ta tilbakemelding virker for meg som noe en uten å blunke skal ta til seg, uten å vurdere om det er riktig for en selv. I kunstfagene mener jeg det er viktig å oppøve og stole på sin egen subjektivitet. Hva skjer med kommunikasjonen dersom en tenker at tilbakemelding skal være en likeverdig dialog? Elevens posisjon vil trolig bli mer aktiv fordi hen inviteres inn i dialogen og gis mer ansvar. Her kan den likeverdige dialogen som Juul & Jensen (2002/2003) snakker om komme til nytte. Hvis tilbakemelding bærer mer preg av anerkjennelse gjennom å snakke *med* i stedet for *til* en elev, kan en få oppleve å bli tatt på alvor gjennom å bli ansvarliggjort som et subjekt med meninger. En får ta del i et skapende og reflekterende fellesskap. Som hjelp til å være i en likeverdig dialog under tilbakemelding ser jeg igjen til den åpne lyttingen. Dersom læreren er lyttende i sin tilbakemelding, vil den asymmetriske relasjonen få en annen kvalitet. Kanskje eleven også da vil lytte annerledes til tilbakemeldingen? Jeg opplevde å se elevene på en annen måte gjennom den ikke-verbale kommunikasjonen mellom meg og elevene i forskningsrunde 1. Jeg opplevde å måtte granske dem, lytte med hele meg, for å forstå om de forsto meg. Dette var fordi vi måtte finne og skape et felles språk underveis. På den måten opplevdes det både nærere og mer lyttende å veilede.

Det semiotiske er med oss fra aller første stund idet vi kommer inn i verden (Kristeva, 2003/2008), og i forskningsrunde 1 opplevde jeg at vi var i en slik sansende og kontaktsøkende kommunikasjon med hverandre. Lærer og elev møttes i et uplanlagt språk; dans, bevegelse, mimikk og gester, der kroppslig kunnskap la kunnskapsgrunnet. Noe som gjorde at lærer og elev møttes mer likeverdig fordi det ikke fantes en fasit. Begge hadde nok kunnskap ved å ha en kropp. Det var et mål i seg selv å bevege seg sammen med andre i et rom, leke og utforske, undre og le.

6.0. Oppsummering

Finnes det en middelvei mellom *planlagt* og *improvisert, verbalt* og *semiotisk*? Jeg mener det. Det er viktig for en lærer å følge planer i løpet av året, og legge en plan for hver undervisningstime. En kan planlegge temaer, metoder og teknikker, og en kan gå helt ned i minste detalj for hvordan det skal gjennomføres. Men i møte med levende subjekter risikerer en også som lærer å bli endret. I møte med det semiotiske kan en spille på lag med innfallene, det improvisatoriske, det musikalske, det geniale som en ikke får planlagt. I alle fall dersom en får det med seg, og ikke autoritært styrer situasjonen fra A til B uten å legge noe av ansvaret hos de skapende menneskene i rommet.

For at agendaen ikke skal «komme i veien» for meg som lærer, må jeg videreutvikle min evne til å lytte. Fordi min *lytting* aldri kommer til å bli fullstendig nøytral og åpen, må jeg være bevisst min egen *agenda*. Det kan kanskje åpne opp for en dialog preget av likeverdighet dersom læreren streber etter å lytte åpent til eleven til tross for sin agenda. Dette forutsetter riktignok at lærer og elever har samme verbale grunnlag, spesielt med tanke på terminologi og andre begreper. Lærer og elev vil nødvendigvis ha ulik kunnskap på bakgrunn av hva en har lært, gjort og erfart tidligere. Dette stiller automatisk læreren i en maktposisjon fordi hun naturlig nok sitter på mer kunnskap, i tillegg til å ha definisjonsmakten (gjennom blant annet karaktersetting). Dette bringer oss tilbake til Biesta, og hans syn på at lærerens oppgave nettopp er å bringe noe nytt inn i undervisningssituasjonen. Hvis ikke lærerens kunnskap betyr noe, vil lærerutdanningenes hensikt (om ikke all utdanning) så å si være nytteløs. Likevel betyr ikke dette at hovedfaktoren i kommunikasjonen dem imellom skal preges av unødvendig asymmetri.

Dersom en lar verbalspråket hvile kan maktstrukturen mellom lærer og elev utforskes. Lærer og elev kan møtes *likeverdig* i det *ikke-verbale*, fordi ekspertkunnskap legges vekk. Det blir viktig å gjøre, tenke, føle, oppleve, mene og undre i stedet for å vite, kunne, beherske og evne. Elev og lærer stiller med likt grunnlag og kan møtes i et skiftende, kreativt språk uten fasit, fordi begge er mennesker og har derfor kunnskap om sin egen kropp. Denne kunnskapen er unik og verdifull.

Dersom det likeverdige (ikke-verbale) språket ligger til grunn, kan kommunikasjonen stimulere til *deltakelse*. Fordi lærer og elev møtes i et fasitfritt språk kan de sammen undre, utforske og utfordre, og på den måten ha viten om, og interesse av, å nå det samme målet. Og alt dette bunner i lytting.

«Å strekke øret» er å lytte med en villighet til å endre seg. Å bli undervist er å *åpne seg opp* for å *bli endret*. Fordi en endrer seg gjennom å lære henger lytting, undervisning og læring sammen. Å inspirere til deltakelse og lytting bør være lærerens bevisste agenda, og læreren bør selv være et godt eksempel. Å undervise er derfor å lytte og å delta – sammen med elevene.

Verbalspråket går i sine vante baner. Hvis en alltid velger de samme veiene, vil en ikke oppdage det som kanskje ligger like ved. Det ikke-verbale kan gå helt nye veier, og har en videre horisont der en kan inviteres inn i et åpent landskap hvor snøen ligger uberørt. Her kan du få kjenne og føle på å bruke alle sansene. Strekke deg. *Hele deg.*

Å utforske gjennom det ikke-verbale handler om å gripe og forstå på nytt. Det blir en slags dekonstruksjon av læringsspråket, der det ikke-verbale og semiotiske setter sammen på nye måter. Ved å la verbalspråket hvile kan en åpne mulighetene på en måte som ikke lar seg forutbestemme og fange av de faste, symbolske strukturene. En åpner opp muligheten for å utsette seg selv for risiko. En risiko som innebærer at det semiotiske kan få komme fram som et blaff av uplanlagt erkjennelse. En risiko som gjør at du kan lære noe i tillegg til det som er planlagt. Du kan utsette deg selv for *utdanningens vidunderlige risiko*.

Litteraturliste

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2000). *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research*. Sage.
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. oppl. utg.). Studentlitteratur.
- Biesta, G. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko* (A. Sjøbu, Overs.). Fagbokforlaget. (Opprinnelig utgitt 2014)
- Biesta, G. (2018). What if?: Art education beyond expression and creativity. I C. Naughton, G. Biesta & D. R. Cole (Red.), *Art, artists and pedagogy: Philosophy and the arts in education* (s. 11-20). Routledge.
- Bråten, S. (2007). *Dialogens speil i barnets og språkets utvikling*. Abstrakt forlag.
- Consortium, D. (2010). *Making a world of difference: A DICE resource for practitioners on educational theatre and drama*. DICE Consortium.
- Dalland, O. (2011). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (4. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Danvers, J. (2006). The Knowing Body: Art as an Integrative System of Knowledge. I J. Steers (Red.), *Art Education in a Postmodern World: Collected Essays* (bd. , s. 77-90). Intellect Books Ltd. .
- Eeg-Tverbakk, C. (2016). *Theatre-ting: Toward a Materialist Practice of Staging Documents*. Roehampton University.
- Eeg-Tverbakk, C. (2017). Å lytte til ting. *Ånd i Handske*, 35(1), 6-10.
- Engelstad, F. (1999). *Om makt: Teori og kritikk*. Ad notam Gyldendal.
- Gardner, H. (2017). Taking a multiple intelligences (MI) perspective. *Behav Brain Sci*, 40, e203-e203. <https://doi.org/10.1017/S0140525X16001631>
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Johansen, G., Kalsnes, S. & Varkøy, Ø. (2004). *Musikkpedagogiske utfordringer: Artikler om musikkpedagogisk teori og praksis*. Cappelen akademisk forlag.

- Juul, J. & Jensen, H. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet* (A. Solli, Overs.). Pedagogisk Forum. (Opprinnelig utgitt 2002)
- Kristeva, J. (2008). *Brev til presidenten: Om mennesker med funksjonshemning* (A. Øye, Overs.). Cappelen akademisk forlag. (Opprinnelig utgitt 2003)
- Kristeva, J. (2010). Frihet, likhet, brorskap - og sårbarhet (S. Lone, Overs.). I E. Engebretsen & J. Kristeva (Red.), *Annerledeshet: Sårbarhetens språk og politikk* (s. 34-59). Gyldendal akademisk. (Opprinnelig utgitt 2005)
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: Ei innføring*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del: Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Letnes, M.-A. (2017). Visualisering som drivkraft i kunnskapskonstruksjon. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.913>
- Moi, T. (2013). *Språk og oppmerksomhet* (bd. 1). Aschehoug.
- Nancy, J.-L. (2007). *Listening* (C. Mandell, Overs.). Fordham University Press.
- NAOB. (u.å.). *Det Norske Akademis Ordbok*. <https://naob.no/ordbok/deilig>
- NSD. (u.å.). Norsk senter for forskningsdata. <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/hvordan-gjennomfore-et-prosjekt-uten-a-behandle-personopplysninger>
- Regjeringen. (2016). *Om lærerrollen: Et kunnskapsgrunnlag*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/cce6902a2e3646a09de2f132c681af0e/rapport-om-laererrollen-1.pdf>
- Springgay, S., Irwin, R., Leggo, C. & Gouzouasis, P. (2008). *Being with A/r/tography*. Sense Publishers.
- Stern, D. N. (2007). *Her og nå: Øyeblikkets betydning i psykoterapi og hverdagsliv* (M. T. Roster & T.-J. Bielenberg, Overs.). Abstrakt forlag. (Opprinnelig utgitt 2004)
- Sæbø, A. B. (1998). *Drama - et kunstfag: Den kunstfaglige dramaprosessen i undervisning, læring og erkjennelse*. Tano Aschehoug.
- Sæbø, A. B. (2009). *Drama og elevaktiv læring: En studie av hvordan drama svarer på undervisnings- og læringsprosessens didaktiske utfordringer*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

- Sæbø, A. B. (2012). Dramapedagogikk - studium av drama og estetiske læreprosesser i klasseromsforskning. I B. Rasmussen & R. G. Gjørum (Red.), *Forestilling, framføring, forskning: Metodologi i anvendt teaterforskning* (s. s. 163-184). Akademika.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Warming, H. (2003). Børneliv: En levet opplevelse og en social konstruksjon: Refleksiv deltagerobservasjon som socialkonstruktivistisk metode. I A. D. S. Hansen, K. (Red.), *Konstruktive bidrag: Om teori og metode i konstruktivistisk videnskap* (s. 132-160). Roskilde Universitetsforlag.
- Wharton, T. (2009). *Pragmatics and non-verbal communication*. Cambridge University Press.
- Østern, T. P. (2017). Å forske med kunsten som metodologisk praksis med aesthesis som mandat. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(5).
<https://doi.org/10.23865/jased.v1.982>
- Øyslebø, O. (1988). *Ikkeverbal kommunikasjon: Introduksjon til en tverrvitenskap*. Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1 – Mal observasjonsnotat

Vedlegg 2 – Spørreskjema

Vedlegg 1

Mal observasjonsnotat

Tid	Hva/Hvordan	Hvem noterer
10:15- 11:45 (1,5 t)		
	<u>Oppstart/anslag</u> Elevenes reaksjoner: <ul style="list-style-type: none">• Ukomfortable/komfortable?• Ro/uro?• Fokus og tilstedeværelse? Hvordan virker stemningen?	AA noterer
2 - x min	<u>Formasjoner</u> Elever: Lærer: Samspill lærer-elev:	AA noterer
5 min	<u>Flåten</u> Elever: Lærer: Samspill lærer-elev:	AA noterer

Vedlegg 2

Spørreskjema

1. Opplevde du noe nytt i denne timen?
2. Var det noen som overrasket deg? I så fall, hvorfor og på hvilken måte?
3. Var det noe som inspirerte deg? Fikk du noen idéer eller erfaringer som du kan ta med videre?
4. Dersom du hadde ledet dette prosjektet, hva ville du gjort annerledes?
5. Hvordan opplevde du den ordløse delen sammenlignet med den delen der vi snakket?