

LIKESTILLING AV DRAMATURGISKE VIRKEMIDLER, SOM DRAMADIDAKTISK STRATEGI

**DRAMAUNDERVISNING HVOR ORDENE IKKE SPILLER
HOVEDROLLEN.**

AV EVA ØVRENESS

KANDIDATNUMMER: 423

Master i estetiske fag.

Drama og teaterkommunikasjon.

Oslo Metropolitan University.

Vår 2021.



TAKK!

Til familien min som alltid er der, og til Markus for hjelp og en god armkrok. Takk til Anna Amalie som har vært en medspiller og klippe gjennom den berg- og dalbanen det har vært å gjøre dette prosjektet under en pandemi. Til Lina for endeløs optimisme og tiltro, og til Linni for dype kaffekopper og samtaler. Til Marianne som har lært meg mye, og som fortsetter å lære meg mye. Takk til Sara Birgitte og Øystein for verdifull veiledning. Til Andrea og Karoline, som raust har delt av sin kunnskap og gitt gode råd når jeg har trengt det. Til min kjære niese, Sanna på 4 år, du er en enorm inspirasjon. Tusen takk!

Summary:

This master's thesis is aimed at teachers, especially drama teachers in high school. This is a qualitative study of the potentials of equating dramaturgical tools, as a dramadidactic strategy, with drama groups in high school. The practical research methods applied are observation, participatory observation, video logs and questionnaires. I have also used thematic processing of observation notes, logs and questionnaires. The theoretical perspectives used includes dramaturgy in a drama didactic context, equal dramaturgy and theoretical perspectives on the teacher as a professional and private person. It also includes some aesthetic theory, learning theory and highlights key content in Core curriculum – values and principles for primary and secondary education in Kunnskapsløftet 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2020). The participants in our study experienced the teaching of equal dramaturgy as new and innovative. The workshops using equal dramaturgy was characterized by a good learning environment, flow and concentration amongst the participants. In addition, the informants described feelings of 'freedom to create' and 'freedom to be me'. It emerges from the discussion that equal dramaturgy is a didactic strategy that lays the foundation for a good learning environment and creates the potential for all students to experience the joy of creating, engagement and the urge to explore. These are key goals in “Kunnskapsløftet 2020” (LK20) (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Sammendrag:

Denne masteroppgaven henvender seg til pedagoger, særlig til dramapedagoger i videregående skole. Oppgaven er en kvalitativ undersøkelse av hvordan likestilling av dramaturgiske virkemidler kan fungere som dramadidaktisk strategi, med dramagrupper i videregående skole. Av praktiske forskningsmetoder har jeg benyttet observasjon, deltakende observasjon, videologg og spørreskjema, i praktisk undervisning med dramagrupper i videregående skole. Jeg har også benyttet tematisk bearbeiding av observasjonsnotater, logg og spørreskjema. Teorien som benyttes omfatter dramaturgi i dramadidaktisk kontekst, likestilt dramaturgi og teoretiske perspektiver på læreren som profesjonell og privat person. Jeg vil også trekke inn noe estetisk teori, læringsteori og trekke frem sentralt innhold i overordnet del i læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) (Kunnskapsdepartementet, 2020). Deltakerne i vår undersøkelse opplevde undervisningen med likestilt dramaturgi som ny og nyskapende. Undervisningen med likestilt dramaturgi var preget av godt læringsmiljø, flyt og konsentrasjon. I tillegg beskriver informantene en opplevd romslighet med ‘frihet til å

skape' og 'frihet til å være meg'. Fra diskusjonen kommer det frem at likestilt dramaturgi er en didaktisk strategi som legger grunnlag for et godt læringsmiljø og frembringer potensiale for at alle elever kan oppleve skaperglede, utforskertrang mestrings. Dette er sentrale målsetninger i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Innholdsfortegnelse

1.0. Innledning	1
1.1. Min bakgrunn	2
1.2. Tidligere erfaring/ bakgrunn for oppgaven	2
1.3. Problemstilling og avgrensning	3
2.0. Begrepsavklaring.....	5
2.1. Verbal og ikke-verbal kommunikasjon-, og undervisning.....	5
2.2. Likestilt dramaturgi.....	5
2.3. Didaktisk strategi	6
3.0. Beskrivelse av den praktiske undersøkelsen.....	7
4.0. Forskningsdesign og vitenskapsteoretisk forankring	8
4.1. Vitenskapsteoretisk ramme for undersøkelsen	8
4.1.1. Fenomenologisk kunnskapssyn.....	8
4.1.2. En hermeneutisk tilnærming	9
4.2. Metodiske valg.....	10
4.2.1 Kvalitativ forskning.....	10
4.2.2. A/r/tography	11
4.2.3. Den reflekterende praktikers metode	12
5.0. Forskningsmetoder anvendt i undersøkelsen	14
5.1. Observasjon og deltakende observasjon	14
5.2. Videologg	15
5.3. Spørreskjema	15
5.4. Tematisk bearbeiding	16
5.5. Kvalitetssikring av data.....	16
5.5.1. Validitet og reliabilitet	18
5.5.2. Overførbarhet	19
5.6. Etiske refleksjoner	20
6.0 Signifikante empiriske funn	22
6.1. Deltakernes opplevelse av dramaundervisning med likestilt dramaturgi.....	22
6.2. Gruppedynamikk og frihetsfølelse.....	25
6.3. Lærerkroppen	26
6.4. Fokus og flyt.....	27
6.5. Oppsummering av signifikante funn.....	30
7.0 Teoretiske perspektiver	32
7.1. Likestilt dramaturgi i didaktisk kontekst, og læreren som scenograf	32

7.2. Lærerkroppen som dramaturgisk virkemiddel	37
7.3. Flyt	42
7.4. Et godt læringsmiljø	43
7.5. Pre-tekst	45
7.6. Distanse, underliggjøring og det skjønne	46
8.0. Analyse og diskusjon	48
8.1. Likestilt dramaturgi og læringsmiljø.....	48
8.2 Mestring og ulike intelligenser.....	51
8.3. Den ikke-verbale pre-tekstens virkning.....	56
8.4. Den ikke-verbale kommunikasjonens muligheter og utfordringer.....	59
8.5. Lærerkroppen som dramaturgisk virkemiddel	64
8.6. Lærerkroppens håndtering av følelser	68
8.7. Scenografi som dramaturgisk virkemiddel.....	72
8.8. Flyt	74
9.0. Avslutning	77
Etterord.....	79
Litteraturliste.....	81
Vedlegg 1 - Infoskriv sendt ut til skolene	83
Vedlegg 2 - Samtykkeskjema til deltakerne.....	84
Vedlegg 3 - Godkjent meldeskjema NSD	88
Vedlegg 4 - Observasjonsnotat benyttet i alle undervisningsøktene.....	91
Vedlegg 5 - Planleggingsskjema for første undervisningsøkt.....	93
Vedlegg 6 - Planleggingsskjema for andre undervisningsøkt.....	96
Vedlegg 7 – Illustrasjon av Howard Gardners ulike intelligenser	97
Vedlegg 8 - Planleggingsskjema for digital undervisning	98
Vedlegg 9 - Spørreskjema fra 1. og 2. undervisningsøkt	101
Vedlegg 10 - Spørreskjema fra den digitale undervisningsøkten	102
Vedlegg 11 - Utvalgte svar fra spørreskjema og observasjonsnotat 1	103
Vedlegg 12 - Utvalgte svar fra spørreskjema og observasjonsnotat 2	105

1.0. Innledning

Denne oppgaven handler om hvordan likestilling av dramaturgiske virkemidler kan fungere som dramadidaktisk strategi, med dramagrupper i videregående skole. For meg har dette gått ut på å likestille ordene med andre dramaturgiske virkemidler i undervisningen.

Dramaturgiske virkemidler som musikk, lys og andre ikke-verbale virkemidler sees i denne oppgaven som handlingsbærende enheter og uttrykk, som kan benyttes i kommunikasjon. Lærerkroppen sees også som dramaturgisk virkemiddel. Dataen som legger grunnlaget for oppgaven, er samlet inn gjennom undervisning med to dramagrupper i videregående skole. Den praktiske undersøkelsen ble gjort i samarbeid med medstudent Anna Amalie Kjelstad. Vi har hatt hvert vårt fokus i arbeidet, mitt har vært likestilling av dramaturgiske virkemidler. Denne oppgaven er basert på empirien derifra, i diskusjon med teori. Prosessen er sett gjennom et dramapedagogisk blikk.

I den klassisk-filosofiske tradisjonen var det den handlingsbærende dialogen som ble oppfattet som primær i teateret, men dette ikke lenger er tilfellet Larsen (2019). Moderne teatervitenskap har definert teater som en selvstendig kunstform der den handlingsbærende dialogen ikke sitter øverst på tronen, men hvor estetiske virkemidler er likestilt (Larsen, 2019). Derav begrepet *likestilt dramaturgi*. Det er likevel et spørsmål om dramaundervisning, som jo henger tett sammen med teater, gir andre dramaturgiske virkemidler like stor plass som ordene. Dataen fra vår undersøkelse viser at deltakere opplevde det som nytt og nyskapende å ha dramaundervisning hvor ordene ikke spiller hovedrollen (Dramaelever, 2020a, 2020b; Øvreneess & Kjelstad, 2020b). I tillegg viser dataen at likestilt dramaturgi ga deltakerne en følelse av å være 'fri til å skape' og 'fri til å være meg' i undervisningen. Det har gjort meg nysgjerrig på hvilke ubrukte potensialer som ligger i å bruke likestilt dramaturgi i undervisningen. Derfor undersøker oppgaven også hvilke muligheter og begrensninger som ligger i bruk av likestilt dramaturgi som dramadidaktisk strategi.

En anerkjennelse av at flere estetiske virkemidler enn ordene er verdifulle, ser vi også i dagens skole. I overordnet del for Kunnskapsløftet 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2020), heter det blant annet at skolen skal stimulere til utvikling gjennom et mangfold av metoder preget av sansing, tenkning, estetiske former å uttrykke seg på og praktisk aktivitet. I tillegg understrekes viktigheten av variert undervisning, ettersom elever er ulike og lærer på ulike måter (Kunnskapsdepartementet, 2020).

De teoretiske kildene som har hatt størst innvirkning på denne oppgaven er Wenche Larsens artikkel *Likestilt dramaturgi* (2019) og boken *Dramaturgi i didaktisk kontekst* (2014), av Anna-Lena Østern, Tone Pernille Østern og Robert Øfsti. Mot slutten av sistnevnte kilde, oppfordrer forfatterne bokens lesere til å fortsette å utforske hvilke muligheter som følger med bruk av dramaturgi i didaktisk kontekst (2014). Den oppfordringen tar jeg.

I det følgende vil jeg fortelle kort om min bakgrunn, bakgrunn for oppgaven, samt gi en kort beskrivelse av undersøkelsen. Jeg vil deretter definere noen kjernebegreper, før jeg legger frem problemstillingen. Jeg vil gå videre med å presentere forskningsdesign og vitenskapsteoretisk forankring. Deretter vil jeg gjøre rede for metodiske valg. Jeg vil gå videre med å presentere de praktiske forskningsmetodene jeg har valgt for undersøkelsen, og signifikante empiriske funn. Deretter vil jeg legge frem teorien, før jeg i neste kapittel setter teorien i diskusjon med empirien. I avslutningen vil jeg trekke frem oppgavens viktigste momenter i korte trekk, svare på problemstillingen, og sette oppgaven i et videreutviklingsperspektiv.

1.1. Min bakgrunn

Forskerens bakgrunn betyr mye for resultatet (Dalland, 2011). Derfor vil jeg fortelle kort om min bakgrunn, for å vise hva noe av min forforståelse er.

Gjennom mer enn ti år med undervisning ved siden av studier, har jeg fått jobbe med ulike grupper i ulike aldre og programområder. Dette gjelder for eksempel skolekorps, band, kor, dansegrupper, teatergrupper, revygrupper og barneskolegrupper. I undervisningen utforsker jeg stadig hvordan jeg kan bruke ulike dramaturgiske virkemidler på ulike måter, og jeg har et stort engasjement for tverrfaglighet. Jeg elsker at dramafaget rommer så mye forskjellig og at man kan blande og mikse i utallige, unike uttrykk. Siden jeg selv har kjent på hvordan det er å være ung og utmattet, ønsker jeg som lærer å gjøre det jeg kan for å hjelpe unge elever som strever.

1.2. Tidligere erfaring/ bakgrunn for oppgaven

Jeg ble oppmerksom på problemstillingen rundt verbal og ikke-verbal kommunikasjon i arbeid som dramalærer på en teaterskole på Østlandet i 2019. Her underviste jeg 6-åringer, i sammensatte grupper hvor ikke alle elevene snakket norsk flytende. Det var mye uro i undervisningstimene mine, lite konsentrasjon og struktur. Elevene kunne bryte ut midt i timen

«Dette er kjedelig! Jeg vil ikke! Er vi ferdige snart?» Mer enn en tredjedel av elevgruppen min hadde sluttet på teatertimene jeg underviste i løpet av en måned etter oppstart. Jeg var fortvilt og opplevde at ingen ting av det jeg prøvde på hjalp. Frafallet fortalte meg at jeg ikke var den eneste som mistriivdes med situasjonen. I samtaler med kolleger forstod jeg at språkbarrierer var et problem som angikk flere enn meg. Dette satte i gang nye spørsmål. Hvordan kan dramapedagogen undervise i grupper hvor elever ikke snakker språket? Hvorfor er språket en så stor barriere i et fag som har så store ikke-verbale styrker? Kan læreren bruke andre virkemidler enn ord i undervisningen?

Kolleger kom med gode råd. Blant annet ble det foreslått å tydeliggjøre strukturen i opplegget ved hjelp av dramaturgiske virkemidler og å sørge for å ha god flyt og sammenheng i undervisningen. Jeg tok rådene, og begynte å utforske. Denne nye bevisstgjøringen, hvor jeg brukte flere dramaturgiske virkemidler, ga funn som overrasket meg. Forflytningen av fokus fra ‘ordene forteller’, ‘språket ordner opp’, ‘språket trygger’, til ‘strukturen trygger’, ‘øvelsene forteller’, ‘fiksjonen engasjerer’, ga en ny opplevd flyt i alle undervisningsgruppene mine. Jeg erfarte at mørkere stemmebruk, med roligere tempo og flere pauser ga økt fokus hos elevene. Dersom elevene ble urolige sluttet jeg å prøve å få fokus gjennom å snakke over dem. Jeg begynte å klappe i hendene, sette meg ned på gulvet, vente til det ble stille, og bruke andre ikke-verbale virkemidler. Jeg opplevde at den ikke-verbale kommunikasjonen ofte var minst like virkningsfull, om ikke mer, enn ordene hadde vært for meg tidligere. Jeg begynte å forstå at jeg som lærer kunne bruke dramaturgiske virkemidler mer aktivt i egen undervisning, som dramadidaktisk strategi. Det engasjerte meg, og jeg ble nysgjerrig på hvilke dramadidaktiske potensialer likestilt dramaturgi i didaktisk kontekst kunne frembringe. Med andre ord: Hva skjer når ordene ikke lenger får spille hovedrollen i undervisningen?

1.3. Problemstilling og avgrensning

Jeg er nysgjerrig på hvordan lærere kan undervise på andre måter enn gjennom bruk av ord, og hvordan det påvirker undervisningen og elevene som deltar i den. Dette ble for omfattende for en masteroppgave, derfor har jeg avgrenset til å undersøke hvordan dramalæreren kan benytte likestilt dramaturgi som dramadidaktisk strategi, og hvilke muligheter og utfordringer det medfører. For å avgrense ytterligere har jeg valgt å fokusere på dramaundervisning med elever ved dramalinjen på videregående skole. Jeg har måttet gjøre klare utvelgelser i hvilken empiri som trekkes frem og hvilke teorier som brukes, på grunn av masteroppgavens størrelse. Selektering og skriving er gjort med et dramapedagogisk blikk.

Hovedproblemstillingen lyder: Hvordan kan likestilt dramaturgi fungere som dramadidaktisk strategi, med dramagrupper i videregående skole?

Medfølgende forskningsspørsmål lyder: Hvilke muligheter og utfordringer medfører bruk av likestilt dramaturgi, i dramadidaktisk kontekst?

2.0. Begrepsavklaring

Noen begreper er sentrale i denne oppgaven. For å være tydelig på hva jeg diskuterer, vil jeg definere disse begrepene.

2.1. Verbal og ikke-verbal kommunikasjon-, og undervisning

I denne oppgaven ser jeg på ordene som et dramaturgisk virkemiddel. Med *ikke-verbal kommunikasjon* mener jeg kommunikasjon som ikke benytter ord i det hele tatt. Ikke-verbal kommunikasjon favner alle andre uttrykksformer enn ord. For eksempel er kroppsspråk, pauser og mimikk en del av individets ikke-verbale kommunikasjon.

Med *verbal kommunikasjon* mener jeg kommunikasjon hvor det benyttes ord. I tillegg favner verbal kommunikasjon andre uttrykksformer. Stemmen som ytrer ordene og kroppsspråket som brukes, er kommunikasjonsformer som gjerne uttrykker noe samtidig som ordene uttales.

I vår undersøkelse jobbet vi bevisst med å sørge for at ordene ikke skulle få spille hovedrollen i undervisningen med likestilt dramaturgi. Disse undervisningsøktene hadde noe verbal kommunikasjon, og mye ikke-verbal kommunikasjon. Deler av undervisningen foregikk helt uten bruk av ord. Undervisningsøktene sees som helhetlige økter, selv om de hadde variasjoner i bruk av verbal- og ikke-verbal kommunikasjon. Derfor vil leseren finne at begrepene *ikke-verbal undervisning* og *undervisning som benytter likestilt dramaturgi* brukes om hverandre.

2.2. Likestilt dramaturgi

Faglitterær forfatter og teaterkritiker Wenche Larsen skriver i *Likestilt dramaturgi* (2019) at dramaturgiens oppgave er å forme og organisere alle estetiske materialer og virkemidler som finnes i et scenisk forløp (Larsen, 2019).

Dramaturgiens epistemologi spores tilbake til 'handling' (Larsen, 2019). Handling kan sees som å gjøre noe (Larsen, 2019). Det er flere virkemidler enn ord som kan 'gjøre noe' i sceniske forløp. Det verbalspråklige har ikke noen privilegert status som handlingsbærende uttrykk i dag, i forhold til fysiske og visuelle virkemidler og strukturer (Larsen, 2019). På bakgrunn av denne forståelsen foreslår Larsen en homogen dramaturgisk modell, hvor dramaturgiske virkemidler er likestilt (Larsen, 2019).

Jeg bruker likestilt dramaturgi som et begrep for å beskrive en dramaturgi hvor ordene ikke sitter øverst på tronen over de dramaturgiske virkemidlene. Når jeg skriver om vår undervisning med likestilt dramaturgi, har ikke alle dramaturgiske virkemidler fått like mye omtale. Noe av grunnen til dette, er at jeg har selektert data som kunne generaliseres og diskuteres, som en del av prosessen med å avgrense oppgaven. Det sentrale er at jeg har forsøkt å gi flere dramaturgiske virkemidler like høy status, og sørge for at ordene ikke har fått spille hovedrollen i undervisningen.

2.3. Didaktisk strategi

Didaktikk er kort sagt læren om undervisning (Sjøberg, 2020). I denne oppgaven fokuserer jeg på dramadidaktikk, altså hvordan undervise i drama.

Idéen om å bruke færre ord i undervisning virket komplisert og forvirrende for meg da vi skulle planlegge og gjennomføre vår undersøkelse. Jeg opplevde at jeg måtte tenke nytt for å kunne kommunisere og undervise uten at ordene fikk spille hovedrollen. Derfor ble undervisning med likestilt dramaturgi, for meg, en ny dramadidaktisk strategi. Min praksis med å benytte likestilt dramaturgi som didaktisk strategi har gått ut på å likestille ordene med andre dramaturgiske virkemidler i undervisningen. Dette innebærer å se musikk, lys og andre ikke-verbale virkemidler som handlingsbærende enheter og uttrykk som kan benyttes i kommunikasjon. I dette inkluderes også lærerkroppen som dramaturgisk virkemiddel.

3.0. Beskrivelse av den praktiske undersøkelsen

Oppgaven er en kvalitativ undersøkelse av hvordan likestilling av dramaturgiske virkemidler kan fungere som dramadidaktisk strategi, med dramagrupper i videregående skole. I den praktiske delen av undersøkelsen har jeg jobbet sammen med medstudent Anna Amalie Kjelstad. Vi har hatt vårt perspektiv, mitt har vært likestilt dramaturgi som dramadidaktisk strategi. Planen var å gjennomføre undervisning i fysiske klasserom med tre ulike dramagrupper. Hver gruppe bestod av cirka 15 elever, ved en videregående skole på Østlandet. Hver dramagruppe skulle i utgangspunktet ha to undervisningsøkter. På grunn av Covid-19 var det imidlertid deler av undersøkelsen som ikke lot seg gjennomføre. Etter litt omstilling fikk vi gjennomført tre undervisningsøkter totalt, med to av dramagruppene. Planleggingskjemaene for de tre undervisningsøktene som ble gjennomført ligger som vedlegg i denne oppgaven (se vedlegg 5, 6 og 8).

Undervisningen med første dramagruppe strakk seg over to dager. Den første undervisningsøkten benyttet likestilt dramaturgi som dramadidaktisk strategi. Den andre hadde likestilt dramaturgi som overordnet tema, men ordene hadde stor vekt som dramaturgisk virkemiddel.

Undersøkelsen vi skulle ha med dramagruppe nummer to ble avlyst.

Undervisningen med den tredje dramagruppen ble gjennomført digitalt, på Zoom. Denne økten benyttet noe likestilt dramaturgi.

Det overordnede målet med undersøkelsen har vært å utvikle min dramapedagogiske praksis. Gjennom en analyse av datamaterialet fra undersøkelsen, i lys av teori om blant annet likestilt dramaturgi, dramaturgi i didaktisk kontekst og overordnet del for læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) (Kunnskapsdepartementet, 2020), håper jeg at jeg vil utvikle meg som dramapedagog.

4.0. Forskningsdesign og vitenskapsteoretisk forankring

I det følgende vil jeg legge frem undersøkelsens forskningsdesign og vitenskapsteoretiske forankring. Mitt vitenskapssyn og syn på hvordan kunnskap utvikles, har påvirket hvilke valg jeg tatt. Dette gjelder blant annet i valg av tema, problemsstilling, metodologi, praktiske forskningsmetoder og teoretiske perspektiver. Jeg vil innlede med å skrive om mitt kunnskapssyn og vitenskapsteoretisk ramme for undersøkelsen. Deretter vil jeg beskrive metodologiske valg.

4.1. Vitenskapsteoretisk ramme for undersøkelsen

I denne undersøkelsen har jeg brukt kroppen som instrument for å fange opp inntrykk og erfaringer som jeg har tolket til data. Dataen har blitt analysert og tolket videre i drøfting frem mot konklusjon. I dette arbeidet har jeg sett verdi i vitenskapsteoretisk forankring som favner det kroppslige perspektivet og den tolkende prosessen. Derfor har jeg valgt fenomenologi og hermeneutikk som vitenskapsteoretisk forankring.

4.1.1. Fenomenologisk kunnskapssyn

«Vi tenker ikke med hjernen», skriver Kjeld Fredens i *Læring med kroppen forrest* (Fredens, 2018, s. 179). «Det er individet der tenker og lærer noget, og kroppen er brobygger mellom hjerne og omverden» (Fredens, 2018, s. 179). Det fenomenologiske synet ser på kroppen som individets bro mellom seg selv og omverdenen. Det fenomenologiske kunnskapssynet legger vekt på at vi forstår omverdenen gjennom hvordan den åpenbarer seg for vår kropp. Aristoteles (Aristoteles, gjengitt etter Danvers, 2006), påpekte at det ikke er noe i hodet som ikke ble erfart i sansene først.

Kroppen er lærerens viktigste apparat i møter med undervisningsrommet og elevene (A.-L. Østern et al., 2014). Læreren kjenner stemninger, utvikling og relasjoner på kroppen (A.-L. Østern et al., 2014). Elevenes humør, musikkens effekt, lyset og temperaturens innvirkning er alle ting læreren kjenner med kroppen først (A.-L. Østern et al., 2014). Dersom elever sukker leit og henger med hodet, kjenner læreren impulsene i magen før hodet registrerer at noe er i veien (A.-L. Østern et al., 2014). Opplevelsene kroppen erfarer påvirker oss, vår persepsjon og hvordan vi oppfatter og tolker nye inntrykk som møter med rom og andre mennesker. Vi

tolker alle inntrykk, både de vi skaper selv, og de vi oppfatter fra andre. Som syn på tolkning vil jeg i denne oppgaven se på en hermeneutisk tilnærming.

4.1.2. En hermeneutisk tilnærming

Gadamer skrev i *Sannhet og Metode* (2010), at foroppfatninger og fordommer preger måten vi oppfatter inntrykk. En viktig annerkjennelse gjennom arbeidet som er gjort med denne undersøkelsen, er at mennesker er subjektive, tolkende vesen. En lærer og forsker må være klar over at inntrykkene en fanger opp og hvordan en tolker dem, kan skille seg fra hva en annen person ville oppfattet fra samme situasjon. På samme måte kan lærer og elev oppleve samme situasjon på ulike måter. Andre personers tolkninger vil være ulik ens egne, fordi alle mennesker har ulik bakgrunn, ulikt verdisyn og ulike holdninger. Dette går hånd i hånd med det fenomenologiske synet, som ser at personers erfaringer legger seg i kroppen og påvirker hvordan vi ser og tolker den verdenen som er tilgjengelig for oss (Fredens, 2018).

Gadamer skrev om viktigheten av å avklare sin egen forutinntatthet (2010). Som forsker må jeg være klar over at min forforståelse har påvirket hva jeg har sett i mine undersøkelser, og hvordan jeg har tolket dataene. Gadamer la også til at subjektivitet også kan være positivt (2010). Store Norske Leksikon (Olsvik, 2021) understreker at Gadamer så forutinntatthet som en forutsetning for å kunne forstå. Vi må unngå å være så redde for fordommer at vi forkaster gode tolkninger (Gadamer, 2010). I mitt analytiske arbeid med data fra praktiske forskningsmetoder, har jeg som forsker tatt høyde for andre personers levde erfaringer når jeg har bearbeidet informantenes-, og medforsker Kjelstads tekst. I tillegg har jeg vært oppmerksom på egne erfaringer og posisjon når jeg har bearbeidet dataen fra undersøkelsen.

“Knowledge is not to be acquired in the usual, reasoning and rational ('discursive') way. There is instead something of a privileged royal road to true knowledge of the world. This is achieved, not by laborious pondering, but rather at a stroke, whereby patterns in complex wholes are illuminated by a kind of mental flashlight, giving an immediate and complete overview. Knowledge is then often experienced as self-evident. Intuition implies a kind of inner 'gazing', separate from the more formal and non-perceptual kind of knowledge.”(Alvesson & Sköldbberg, 2000, s. 52)

I *Reflexive Methodology* har Alvesson og Sköldbberg (2000) skrevet om refleksiv metodologi og hermeneutikk. De skriver at hermeneutikken ser viktigheten av *intuisjon* (Alvesson &

Sköldberg, 2000). Alvesson og Sköldberg beskriver intuisjon som, i en løs oversettelse, et slags indre blick som skiller seg fra andre kunnskapsformer. Det er et nyttig perspektiv for denne undersøkelsen, hvor kroppens erfaring og kunnskap vil stå sentralt. Det er også en av grunnene til at jeg har valgt å supplere det fenomenologiske perspektivet med hermeneutikk.

4.2. Metodiske valg

I Metode og oppgaveskriving for studenter, skriver sosialpedagog Olav Dalland (Dalland, 2011) om praktiske problemer knyttet til oppgaveskriving, og samfunnsvitenskapelige metoder. Han trekker frem at «Å være vitenskapelig er å være metodisk» (Tranøy, gjengitt etter 2011, s. 82). Det er ikke noen fasit på hvilke metoder man skal eller ikke skal bruke til gitte formål, men det finnes fagspesifikke metoder. Metode er enkelt sagt en fremgangsmåte for å innhente kunnskap, eller teste om påstander er holdbare. En hvilken som helst fremgangsmåte som fører til ny kunnskap kan regnes for å være en metode. Grunnen til å velge en spesifikk metode er at en tror den vil belyse forskningsspørsmålet på et faglig interessant vis (Dalland, 2011). Metoden påvirker hvordan og hva som samles inn av *data*, det vil si informasjon som trengs til undersøkelsen. I denne oppgaven ønsker jeg å forstå nyanser og sammenhenger, og trenger derfor en metode som gir en holistisk inngang til undersøkelsen.

4.2.1 Kvalitativ forskning

Kvalitativ forskning og observasjon innebærer at vi bruker vår egen kropp som instrument (Dalland, 2011). Kvalitativ forskning gir en holistisk inngang til forskning, ved at den søker å forstå sammenhenger og beskrive fenomen gjennom å fange opp data som ikke kan måles i tall. Et forskningsideal er at en annen forsker skal kunne komme frem til de samme dataene ved hjelp av samme fremgangsmåte (Dalland, 2011). Med en del kvalitative metoder som observasjon og intervju er ikke dette mulig, ettersom det er for mange omstendigheter rundt undersøkelsen som vil være umulig å gjenskape nøyaktig (Dalland, 2011). For eksempel vil det for meg som forsker i undervisningsrommet være umulig å få nøyaktig samme elevgruppe i nøyaktig samme rom, med samme dagsform, stemning og så videre. Som både fenomenologien (Danvers, 2006) og hermeneutikken (Gadamer, 2010) beskriver, vil hva jeg oppfatter fra undervisningsrommet også være avhengig av min dagsform, med mer, og dataene som fanges opp vil derfor variere fra gang til gang.

Redelighet er viktig for at leseren skal stole på forskeren, og kunne ha mulighet til å vurdere om dataene som er lagt frem er tilstrekkelig for å nå konklusjonene som er trukket. For at leseren skal kunne vurdere resultatet av forskningen min vil jeg derfor senere i oppgaven beskrive fremgangsmåten i forskningen så utfyllende som oppgavens størrelse tillater. Perspektivet jeg har sett undersøkelsen gjennom er metodologiene *A/r/tography* (T. P. Østern, 2017) og *Den reflekterende praktikers metode* (Schön, 2001). Jeg har valgt å *metodetriangulere*, det vil si bruke ulike metoder for å få bedre data enn én metode kan samle alene (Dalland, 2011). Metodetrianguleringen i denne undersøkelsen består av metodene observasjon, deltakende observasjon, videologg og spørreskjema.

4.2.2. A/r/tography

I *Å forske med kunsten som metodologisk praksis med aesthesis som mandat*, skriver professor i kunstdidaktikk Tone Pernille Østern (2017) om å forske med kunsten og forstå kunnskapsutvikling gjennom *A/r/tography*.

A/r/tography er en metodologi, det vil si en kompleks forskningsprosess som inneholder alle forskerens valg, som er opptatt av helheten i undersøkende arbeid (T. P. Østern, 2017). Springgay, Irwin, Leggo & Gouzouasis skriver i *Being with A/r/tography* (2008) at *A/r/tography* henter teori fra blant annet fenomenologi, aksjonsforskning og feministisk teori (Springgay et al., 2008). Noe av grunnen til sammensetningen og de ulike perspektivene er at metodologien søker å ikke isolere ikke egen aktivitet (Springgay et al., 2008). Arbeidet sees alltid i relasjon til verden (Springgay et al., 2008). Dette vises blant annet i metodologiens navn hvor A står for Artist, R står for Researcher, og T står for Teacher (Springgay et al., 2008, s. 25). Disse tre rollene er likestilt som briller å se undersøkelsen ut ifra.

Graphy, eller grafi, direkte oversatt til norsk, defineres av Store norske leksikon, som kunsten å fremstille og beskrive (Singstad, 2020). Dermed er *A/r/tography*, slik jeg ser det, en metodologi som likestiller kunstnerens, forskerens og lærerens fremstillinger og beskrivelser av verdenen de ser, eller, de tre rollenes forståelseshorisonter. Det virker riktig for min undersøkelse å gå inn gjennom denne metodologien for å få et så helhetlig bilde som mulig av det jeg skal undersøke. Tone Pernille Østern ser ikke verdi i å skille kunstnerisk forskning og kvalitativ forskning fra hverandre (T. P. Østern, 2017). Etersom jeg ser dramalæreren som både kunstner og pedagog til samme tid, er jeg glad for å ha funnet en metodologi som

anerkjenner at rollen er sammensatt, og som tillater forskningen å bruke flere perspektiver for å vise en sammensatt helhet.

4.2.3. Den reflekterende praktikers metode

Den reflekterende praktikers metode kan fungere som utgreining fra a/r/tography-metodologien, fordi metoden er opptatt av hvordan praktikeren reflekterer i handling og om handling. I likhet med Østern (T. P. Østern, 2017), var filosofen Donald Schön (Schön, 2001) opptatt av forholdet mellom teoretisk og praktisk kunnskap. I tråd med dette utviklet han *Den reflekterende praktikers metode*. Metoden handler om hvordan kunnskap utvikles, og bruker særlig begrepene *refleksjon i handling* og *refleksjon over handling* (Schön, 2001). Schön mente at praktikeren står i en særegen posisjon hvor hver situasjon er unik. Praktikeren må derfor reflektere over og i sine erfaringer, for å bygge kompetanse for nåværende og kommende situasjoner (Schön, 2001).

«I begin with the assumption that competent practitioners usually know more than they can say. They exhibit a kind of knowing-in-practice, most of which is tacit.» (Schön, 2001, s. viii). Schön mente at praktikeren ofte innebefatter mye taus kunnskap og snakker om praktikerens intuitive viten. Jeg ser på dramalæreren er en estetisk praktiker, som sitter med svært mye intuitiv, eller kroppslig/ taus kunnskap. Læreren gjør refleksjoner i handling, over og etter handling, som ikke alltid er så enkel å uttrykke i ord. Østern skriver om læreren som lytter til sin egen kropp og til impulsene kroppen fanger opp fra klasserommet (2014). Dette utviser i min mening en anerkjennelse av kroppen som forståelsesapparat. Det gir gjenklang i fenomenologi. Å bearbeide, forstå og handle med kroppen er slik jeg ser det å utvise tillitt til kroppen og en vøren-i-verden som ordene ikke kan beskrive. Dette gir assosiasjoner til Gadamer's tredje forståelseshorisont, hvor individet prøver å forstå noe som ikke enkelt kan beskrives spesifikt med ord. Det har vært en paradoksal og spennende utfordring å bruke fenomenologibriller og den reflekterende praktikers metode for å forsøke å reflektere over og skrive ned erfaringer med ord i denne masteroppgaven, ettersom «it seems right to say that our knowing is in our action» (Schön, 2001, s. 49).

Profesjonelle praktikere tenker ofte over det de gjør, mens de gjør det (Schön, 2001). Stimulert av overraskelse snur de tilbake fra tanke til handling, og viten inkorporeres i handlingen (Schön, 2001). En slik vekselvirkning mellom teori og praksis, eller tanke og handling virker gunstig for forene teori og praksis, og utvikle sitt eget praktiske og teoretiske

arbeid, og egen praktiske og teoretiske kunnskap. Gjennom å bruke den reflekterende praktikers metode, har jeg vært bevisst mine tanker, erfaringer og refleksjoner når jeg har laget undervisningsopplegg, undervist i elevgrupper og etter gjennomført praksis. Disse erfaringene og refleksjonene har jeg dokumentert i videologg etter hver undervisningsøkt.

Den reflekterende praktikers metode overlapper på mange måter med A/r/tography, blant annet gjennom fokuset på refleksjon i og over praksis, og ulike roller og forståelseshorisonter. En grunn til å supplere A/r/tography med Den reflekterende praktikers metode, er at sistnevnte vektlegger praktikerens tause kunnskap, intuitive viten, og tilbyr en mer spesifikk fremgangsmåte, hvor praktikerens først reflekterer i praksis, og deretter, når praksisen er gjennomført, reflekterer hen over praksis (Schön, 2001). Disse elementene er sentrale for denne oppgavens kunnskapssyn.

5.0. Forskningsmetoder anvendt i undersøkelsen

I denne delen vil jeg beskrive de praktiske forskningsmetodene som er benyttet i undersøkelsen. Jeg vil også skrive hva jeg har gjort for å sikre reliabilitet, validitet og overførbarhet i undersøkelsen. Deretter vil jeg trekke frem etiske perspektiver.

5.1. Observasjon og deltakende observasjon

Hensikten med observasjon er å samle data systematisk, og dataen gis mening gjennom tolkning (Dalland, 2011). Observasjon er å se mennesker og situasjoner, og å ta vare på det vi ser. «Når vi bruker observasjon som metode, krever det skjerping av sansene -ikke bare synssansen, vi observerer gjennom alle våre sanser» (Dalland, 2011, s. 181). Sansene tar inn inntrykk som blir til data. Som observatør har jeg brukt ulike sanser som syn, hørsel. Østern skriver at læreren kan kjenne inntrykk på magefølelsen (A.-L. Østern et al., 2014). På bakgrunn av dette vil jeg også legge til magefølelse som en slags sans å oppfatte ut ifra. Det er noe spesielt med magefølelsen, den kommer gjerne litt før tankene greier å strukturere sammen det magefølelsen kjente først (A.-L. Østern, 2014).

Medstudent og forskningspartner Anna Amalie og jeg byttet på å være lærere i gruppen vi underviste. Det var til enhver tid var én som underviste og én som observerte. I lærerrollen observerte vi samtidig som vi deltok. Denne rollen benyttet altså *deltakende* observasjon (Dalland, 2011).

I undervisningen i fysisk undervisningsrom byttet vi på å observere fra en skrivepult med datamaskin og en leselampe. Denne kalte vi 'skrivestasjon'. Dalland påpeker at selv om deltakere vet at de blir observert, burde observatøren gjøre seg så lite synlig som mulig (Dalland, 2011). Skrivepulten var plassert skjermet og lite synlig, bakerst i rommet. Herifra skrev vi ned våre opplevelser underveis.

I den digitale undervisningen byttet vi også på lærerrollen og observatørrollen. For å tydeliggjøre hvilken rolle vi hadde til ulike tider benyttet observatøren en hatt, med en påklisset lapp hvor det stod «Skrive». Når rollene skulle byttes, ba læreren om å overta skrive-hatten. Observatøren tok da av seg sin hatt og ble til lærer. Den som hadde vært lærer tok på seg hatten og ble observatør.

Som observatører benyttet vi en kombinasjon av *strukturert observasjon* og *ustrukturert observasjon* (Dalland, 2011). Ved ustrukturert observasjon er det ikke forhåndsbestemt hva man ser etter. En positiv side ved dette er at forskeren kan bli mer åpen for hva som skjer i rommet og kan oppdage noe en ellers ville ha gått glipp av (Dalland, 2011). Dette var hensiktsmessig for meg ettersom jeg ønsket en holistisk forståelse av det som ble undersøkt. I tillegg hadde vi avklart noen temaer vi ønsket å se etter, i observasjonsnotatet (se vedlegg 4). Altså var også observasjonen også noe strukturert. Den strukturerte observasjonen bidro med en sikrere mulighet til å oppdage situasjoner som kunne belyse problemstillingen (Dalland, 2011).

Dalland skriver at observatøren kan få behov for å stille spørsmål til andre deltakere eller de som observeres (Dalland, 2011). I vår undersøkelse dukket det stadig opp nye spørsmål under observasjonen. Heldigvis hadde vi lagt inn rom i undervisningsoppleggene for refleksjonssamtaler med deltakerne underveis i undervisningen. I disse samtalen kunne vi stille spørsmål som hadde dukket opp underveis i observasjonen. Jeg ser ikke på disse samtalen som direkte intervju, men heller som momenter i undervisningen hvor lærere og deltakere møttes i samtaler og refleksjoner. Dataen fra samtalen regner jeg som data samlet inn gjennom observasjon og deltakende observasjon.

5.2. Videologg

Etter hver undervisningsøkt filmet vi oss selv i en videologg. Her la vi frem tre bevegelser hver, som oppsummerte vår opplevelse av timen. Deretter brukte vi ord for å fortelle om hva vi erfarte i undervisningsøkten. Videologgen ble deretter transkribert.

5.3. Spørreskjema

Spørreskjemaet informantene fikk utdelt ligger som vedlegg (se vedlegg 9 og 10).

I første undervisningsgruppe ble spørreskjemaene fylt ut i slutten av undervisningsøkt nummer to. I slutten av økten ble deltakerne bedt om å finne et sted for seg selv i rommet, og fikk 20 minutter til å besvare spørreskjemaet. For at de ikke skulle skyndte seg å fylle ut for å få lengre friminutt, sa vi at vi kom til å ha en liten avslutning på slutten av timen, når de 20 minuttene var gått.

I den digitale undervisningen fylte informantene ut spørreskjemaet ved slutten av økten. De fikk også 20 minutter på seg. Deretter sendte de skjemaet privat til Kjelstad på chat i Zoom, før gruppen hadde en felles avslutning.

5.4. Tematisk bearbeiding

Etter å ha transkribert videologgen begynte arbeidet med å behandle tekstene. Jeg markerte ulike diskurser som utmerket seg i teksten, for å se hvilke temaer som har gått igjen i loggen, spørreskjema og observasjonsnotatene. Deretter lagde jeg en liste over temaene som kunne belyse problemstillingen. Jeg klippet inn setninger fra loggen i et eget dokument, og fikk på den måten en oversikt over hva vi har snakket om i loggen. Der kom det frem hvilke data vi syntes var interessante umiddelbart etter hver undervisningsøkt.

I prosessen med å analysere er det viktig at alle utsagn som gjelder for temaet blir tatt med (Dalland, 2011). Dersom et svar angikk flere temaer tok jeg høyde for det. Jeg samlet all dataen om et tema før jeg gikk videre til neste tema, i tråd med Dallands anbefalte fremgangsmåte i *Metode og Oppgaveskriving for studenter* (2011). Deretter strukturerte jeg dokumentet på nytt etter hvilken *tyngde* de ulike utsagnene hadde. Det gikk ut på sorterte utsagnene i rekkefølge ut ifra hvor mye de dukket opp (Dalland, 2011). I empirikapittelet og diskusjonskapittelet vil det komme frem hvilke av disse dataene jeg synes har vært viktigst. I empirikapittelet har jeg forsøkt å skille dataen fra min tolkning av den, for at leseren skal kunne trekke sine egne konklusjoner.

5.5. Kvalitetssikring av data

Rådataen er ikke lagt ved i denne undersøkelsen. Dette er for å ivareta informantenes rettigheter i henhold til Norsk Senter for Forskningsdata (NESH, 2018), blant annet av hensyn til lagring, tilgjengeliggjøring og deling av data. Det er imidlertid et forskningsmessig ideal er å være transparent (Dalland, 2011). Derfor har jeg beskrevet hvordan metodene er brukt, og hvordan materialet er behandlet.

Jeg har benyttet *metodetriangulering*, det vil si en sammensetning av flere praktiske forskningsmetoder (Dalland, 2011). Dette ble gjort for å kunne belyse problemstillingen på best mulig måte, med en *holistisk*, det vil si helhetlig, inngang (Dalland, 2011). Jeg har brukt observasjon og deltakende observasjon for å fange opp data. Deretter har jeg brukt videologg for å være sikker på at ikke verdifull data går i glemmeboken. Jeg ser på prosessen med

videologgen som verdifull refleksjonstid - i tråd med Den reflekterende praktikers metodes «refleksjon over praksis» (Schön, 2001). De kvalitative metodene observasjon og videologg, bruker alle forskerens kropp som instrument for å innhente informasjon (Dalland, 2011). Dermed ble mye av informasjonen som ble plukket opp først silt gjennom min persepsjon og forforståelse.

Et spørreskjema med standardiserte spørsmål gir mulighet til å innhente informasjon fra større grupper (Dalland, 2011). Et spørreskjema bidrar til mindre subjektiv data, fordi informantene kan skrive sine egne ord rett ned på papiret, heller enn at det siles gjennom forskeren før det skrives ned. Det er grunnen til at spørreskjema ble benyttet i metodetrianguleringen i denne undersøkelsen. Spørsmålene i spørreskjemaet hadde som mål å få informasjon om deltakernes opplevelser og erfaringer i undervisningen de hadde deltatt i, i forbindelse med vår undersøkelse. Vi forsøkte å formulere spørsmålene så åpne og lite ledende som mulig, for å få svar som best mulig beskrev informantenes opplevelser.

Dalland understreker viktigheten av å være oppmerksom på feilkilder (Dalland, 2011). I dette lyset er det viktig å være oppmerksom på at det er vanskelig å avgjøre hvor 'sanne' svarene som kom frem i spørreskjemaet er. En skal ikke undervurdere informantenes vilje til å ville gi 'riktig' svar, eller til å svare positivt for være snille og ikke trække på noen tær.

Spørreskjemaets begrensning ligger i forskerens evne til å lage gode spørsmål, og informantenes vilje og evne til å svare 'riktig' (Dalland, 2011). Det er mulig at Kjelstad og jeg, tross våre forsøk på det motsatte, kan ha formulert ledende spørsmål. Det vil i så fall gjøre informantenes svar mindre reliable. Det skal også sies at jeg har plukket ut svarene jeg syntes var relevante og interessante, i den tematiske bearbeidingen av spørreskjemaene. Da er også denne dataen blitt silt gjennom meg.

Alle metodene jeg har benyttet for å samle inn data er altså metoder som gir subjektiv data. Dette er forskningsmessig problematisk fordi data som legges frem, vil være farget av min forforståelse. En annen forsker vil neppe komme frem til nøyaktig samme funn som meg, selv om fremgangsmåten på undersøkelsen er den samme. Dette er en svakhet ved kvalitativ forskning. På en annen side skrev Gadamer at forforståelse er en forutsetning for å forstå (Gadamer, 2010).

Dalland påpeker at den som bruker kroppen som instrument i undersøkelser må gjøre prosessen synlig og tilgjengelig for andre (Dalland, 2011). Det har jeg gjort gjennom å gjøre rede for metodevalg, og å gi beskrivelser av hvordan metodene har blitt brukt.

5.5.1. Validitet og reliabilitet

Validitet handler om at det som måles må være relevant og gyldig for det som undersøkes (Dalland, 2011). Dalland skriver at «Vitenskapens oppgave er å skape god praksis» (2011, s. 49). I denne oppgaven ønsket jeg å forstå problemstillingen fra lærerens posisjon. Spørsmålet er om dataen, funnene og konklusjonene gir et riktig bilde av virkeligheten den skal si noe om. Deltakende observasjon, observasjon, spørreskjema og logg er i min erfaring metoder som er lett tilgjengelig for læreren. Derfor mener jeg at metodene har vært riktig for å belyse problemstillingen fra lærerens posisjon, selv om metodene har svakheter.

Reliabilitet sier noe om oppgavens pålitelighet (Dalland, 2011). Forskningsdesignet, datainnsamlingen og analysen kan ha innvirkning på produktet. For eksempel kan deltakerne som ble observert i vår undersøkelse ha blitt påvirket av at de ble observert. Mange oppfører seg annerledes enn hva de ellers ville ha gjort, når de er klar over at de blir iaktatt (Dalland, 2011). Dette kalles *forskningsffekten*. Forskeren kan også påvirkes av informantene (Dalland, 2011). Det betyr at mitt møte med deltakerne, mitt inntrykk av dem og opplevelsene i klasserommet, kan ha påvirket hva jeg har oppfattet fra undervisningen, og hvordan jeg har tolket datamaterialet. I denne oppgaven kommer jeg til å legge frem at deltakerne var i vår undersøkelse var svært positive til undervisningen med likestilt dramaturgi. Det er en risiko for at jeg har tolket deltakerne mer positivt enn det var grunnlag for. For å gi leseren mulighet til å gjøre en vurdering selv, har jeg lagt ved både spørreskjemaet deltakerne fikk utdelt (se vedlegg 9 og 10), samt noen utvalgte svar fra de utfylte spørreskjemaene og sitater fra deltakerne i undervisningen (se vedlegg 11 og 12). Svarene og sitatene er ikke valgt fordi de er positive, men fordi de er representative for informantenes utsagn.

Situasjonen informasjonen er samlet inn i, har innvirkning på dataen. I *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode*, skriver Dag Ingvar Jacobsen (2015) at dette kalles *konteksteffekt*. Det er forskjell på om observasjonen skjer i et vant eller uvant miljø for informantene. I vår undersøkelse ble informantene observert i sine vante klasserom, både fysisk og digitalt. Det kan ha bidratt til å gi mer reliabel data.

Det er viktig å være klar over at man som forsker ikke nødvendigvis får med seg alt som skjer, eller greier å huske alle inntrykk. For å sikre at mest mulig data ble registrert på en mest mulig fullstendig måte, benyttet vi både deltakende observasjon, og observasjon hvor vi noterte underveis. For å sikre at ikke verdifull data gikk i glemmeboken hadde vi videologg etter hver undervisningsøkt.

I ettertid skulle jeg ønske at jeg hadde intervjuet informanter om deres opplevelser av undervisning med og uten likestilt dramaturgi. Jeg opplever at det ville styrket undersøkelsens reliabilitet om informantenes stemme fikk komme frem i større grad, og på en mer fri og ufiltrert måte enn de andre metodene muliggjorde.

I tillegg til at vi hadde satt opp en skrivestasjon å observere fra i undervisningen med den første dramagruppen, hadde vi satt opp en egen skrivestasjon for disse deltakerne. Der var det meningen at deltakerne kunne sette seg når de følte for det, og skrive sine observasjoner. Dette ble deltakerne fortalt før timens start. Tanken var at deltakernes skrivestasjon skulle gi deltakerne anledning til å dele sine inntrykk på en direkte måte, akkurat som Kjelstad og jeg byttet på å sitte ved vår skrivestasjon. Det var imidlertid få deltakere som benyttet seg av denne, så denne datainnsamlingsmetoden ga svært lite data. Det kan være mange ulike årsaker til at deltakerne ikke brukte sin skrivestasjon i særlig grad. Kanskje var det såpass mange inntrykk i undervisningen at akkurat dette med skrivestasjonen ble glemt. Eller, kanskje deltakerne ikke hadde behov for å dele sine inntrykk i det oppgitte formatet. At deltakernes skrivestasjon ikke ga noe særlig data synliggjør verdien av å metodetriangulere. I vår undersøkelse fikk vi inn data fra andre metoder, som gjorde at vi fikk data til tross for at skrivestasjonen ikke fungerte som vi hadde tenkt.

5.5.2. Overførbarhet

Et spørsmål er om funnene fra undersøkelsen kan generaliseres til å gjelde andre enn de som har deltatt i vår undersøkelse. Informantene besto av to ulike dramagrupper i videregående skole, med ca. 15 elever i hver gruppe. Begge gruppene gikk på samme videregående skole, på Østlandet. Det er dermed snakk om en liten informantgruppe, i et avgrenset geografisk område. Utvalget kan derfor ikke påstås å være representativt for en større populasjon.

Det er større sannsynlighet for at funn kan generaliseres dersom en undersøker mange enheter. I vår undersøkelse underviste vi kun tre økter, med to ulike grupper. Det er ikke mye,

men vi fikk samsvarende funn i begge undervisningsøktene med likestilt dramaturgi. Det kan tyde på at en kan finne samsvarende funn i andre grupper også.

5.6. Etske refleksjoner

Som masterstudent må jeg være oppmerksom på noen forskningsetiske problemstillinger. Undersøkelsen er gjennomført i samsvar med den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humanioras definerte normer for vitenskapelig redelighet (NESH, 2018).

Undersøkelsen som har blitt gjennomført ble meldt til Norsk Senter for forskningsdata (NESH, 2018). De vurderte at første del av prosjektet kunne gjennomføres uten å levere meldeskjema. I den digitale delen av undersøkelsen måtte jeg sende inn meldeskjema for behandling av personvernopplysninger. Det ble godkjent, dokumentasjon på dette ligger vedlagt (se vedlegg 3).

Tydlig informasjon og frihet til å samtykke til deltakelse eller å trekke seg har vært viktig. Vi har forsøkt å gi informanter frihet og medbestemmelse. I arbeidet med å finne informanter til undersøkelsen tok vi ikke kontakt med lærerne direkte. Vi sendte ut et informasjonsbrev til administrasjonen på skoler, som deretter formidlet informasjon til lærere. De lærerne som ønsket å melde seg og sin klasse til deltakelse i prosjektet, tok deretter kontakt med oss. Vi hadde så infomøter med lærerne over telefon og Zoom. Vi ville helst ha gjort dette personlig, men vurderte at det var lavere smitterisiko ved å unngå fysiske møter så langt det gikk. Lærerne fikk etter infomøtet tilbud om å delta, og mulighet til å avslutte samarbeidet. Lærerne fikk også bestemme selv om de ville delta i undervisningen med elevene sine, observere, eller gjøre noe annet i tiden vi holdt undervisningen med elevene.

Vi skrev et samtykkeskjema som lærerne delte ut til elevene (se vedlegg 2). Grunnen til at vi ikke leverte ut dette selv, var at vi ønsket at informantene skulle føle seg fri til å bestemme selv om de ville delta, og ikke signere fordi forskeren stod over dem og så på dem. I tillegg medførte det at vi ikke møtte opp fysisk, lavere smitterisiko. Informantene har hatt mulighet til å trekke seg fra prosjektet når som helst. Jeg har også skrevet under taushetserklæring på skolen vi har samarbeidet med. All informasjon som er samlet inn er anonymisert.

To personer nevnes ved navn i denne oppgaven. Disse personene er Øystein Vestre og Anna Amalie Kjelstad. Begge to har lest igjennom teksten som er skrevet om dem, og samtykket til at teksten kan brukes (Kjelstad, personlig kommunikasjon 16. mai 2020) (Vestre, personlig kommunikasjon, 12. mai 2020).

Jeg har forsøkt å fremstille forskningen på en ærlig og fordomsfri måte. Likevel er det ikke til å komme unna at en undersøkelse som denne, som hovedsakelig har benyttet kvalitativ metode, vil være farget av forskeren som har gjennomført den.

6.0 Signifikante empiriske funn

I det følgende vil jeg presentere signifikant empiri i denne undersøkelsen. Dataen er samlet inn i løpet av tre ulike undervisningsøkter med dramaelever i videregående skole. To av undervisningsøktene foregikk med samme elevgruppe. Denne gruppen hadde både undervisning med likestilt dramaturgi og undervisning uten likestilt dramaturgi. Den andre elevgruppen deltok i en digitalt undervisningsøkt med noe likestilt dramaturgi.

6.1. Deltakernes opplevelse av dramaundervisning med likestilt dramaturgi

Mange informanter oppga at det var nytt for dem å ha undervisning uten bruk av ord (Dramaelever, 2020a, 2020b; Øvreness & Kjelstad, 2020a). Derfor hadde lurt de på hvordan den ikke-verbale undervisningen skulle foregå (Dramaelever, 2020a; Øvreness & Kjelstad, 2020b). De syntes det virket spennende å ikke bruke ord i undervisningen, men mange trodde også at det skulle bli vanskelig (Dramaelever, 2020a; Øvreness & Kjelstad, 2020b).

Flere informanter oppga at de syntes det gikk bedre å ha undervisning uten bruk av ord enn de hadde forventet. Informanter uttrykte at de ble overrasket over hvor mye de forstod fra andre, hvor mye de selv greide å kommunisere og hvor mye de som gruppe fikk til (Dramaelever, 2020a, 2020b). Mange syntes det var gøy å arbeide og kommunisere uten bruk av ord, og noen beskrev det som 'deilig å slippe' å snakke (Øvreness & Kjelstad, 2020a). I spørreskjema skrev noen informanter at de opplevde det ikke-verbale som en fremgangsmåte som krevde konsentrasjonen deres på en spennende måte (Dramaelever, 2020a). Noen erfarte at de brukte mer krefter på å kommunisere ikke-verbalt, enn verbalt (Øvreness & Kjelstad, 2020c). Kult, nyskapende, kreativt, annerledes og gøy er adjektiv som går igjen i informantenes beskrivelser av undervisningsøktene med likestilt dramaturgi (Dramaelever, 2020a).

Det ikke-verbale anslaget gjorde at mange lurte på «hva skjer nå?» (Dramaelever, 2020a; Øvreness & Kjelstad, 2020b). Noen utdypet at da ble de nysgjerrige og spente, og de konsentrerte seg for å skjønne hva som foregikk (Dramaelever, 2020a; Øvreness & Kjelstad, 2020b). Deltakerne syntes det var flott å starte med musikk. De skrev at det var kreativt og gøy, og at alle deltakerne var mer glade i starten av timen enn vanlig (Dramaelever, 2020b). I den ikke-verbale undervisningen hadde deltakerne småpratet på vei inn i undervisningsrommet, men ble helt stille straks de kom inn. Noen begynte å danse, og det

gikk ikke lenge før hele gruppen danset. Kjelstad (Kjelstad, 2021) skrev i sin logg at hun tenkte for seg selv «Så kult at de danser. Hvordan skjedde dette?».

Anslaget som ikke benyttet likestilt dramaturgi fikk andre reaksjoner fra deltakerne (Øvreneess & Kjelstad, 2020b). I undervisningen som ikke benyttet likestilt dramaturgi, kom deltakerne tuslende inn i rommet som i en vanlig undervisningstime. Observasjonsnotatet inneholder ikke noe om spesielt blide deltakere denne morgenen. I denne økten fortsatte småpraten fra gangen inn i undervisningstimen (Øvreneess & Kjelstad, 2020b). Til og med etter at læreren hadde tatt ordet, fortsatte noe av småpraten, noe som fortsatte i løpet av undervisningsøkten (Øvreneess & Kjelstad, 2020b).

Noen informanter oppga at de erfarte at ikke-verbal kommunikasjon kan synliggjøre nye potensialer i dramafaglig arbeid (Dramaelever, 2020a, 2020b; Øvreneess & Kjelstad, 2020b, 2020c). Flere deltakere ble overrasket over hvor virkningsfulle andre virkemiddel enn ord kan være, og trakk frem musikk, scenografi, bruk av lys, mimikk, kroppsspråk og bruk av stillhet, som spesielt virkningsfulle kommunikasjonsmidler (Dramaelever, 2020b). En tilbakevennende refleksjon fra spørreskjemaene er at informantene skriver at de ble overrasket over hvor mye scenografi og kropp kan fortelle om en personlighet (Dramaelever, 2020a, 2020b). De oppga også at de ble overrasket over seg selv når det kom til hvor mye de greide å oppfatte av informasjon fra ikke-verbal formidling. Noen begrunnet dette med at de på forhånd hadde tenkt at det er ordene, og det karakteren sier, som beskriver karakteren best (Dramaelever, 2020a, 2020b; Øvreneess & Kjelstad, 2020c).

Øyeblikkene med stillhet som virkemiddel i visningene hadde det mye større effekt enn informantene hadde forventet (Dramaelever, 2020b). De syntes det var inspirerende å jobbe med stillhet og bruke stillhet som virkemiddel i visningene. Mange opplevde også at det å formidle et budskap ikke-verbalt fikk frem underteksten i budskapet på en særegen måte, og erfarte at musikk, dans og kroppsspråk kan være effektive virkemidler i formidlingen av et budskap (Dramaelever, 2020b). Noen deltakere fortalte at de syntes det nesten sa mer om karakteren når kommunikasjonen foregikk ikke-verbalt, og noen påpekte at det er lettere å legge merke til andre ting rundt følelser, kroppsspråk, mimikk og bakgrunn, når det ikke er en stemme som distraherer eller krever større deler av oppmerksomheten (Øvreneess & Kjelstad, 2020c). Den ikke-verbale kommunikasjonen er muligens mer åpen for tolkning, kommenterte noen deltakere, og begrunnet med at fordi det ikke-verbale er mindre spesifikt, er det også

mer åpent for å kunne tolkes på ulike måter (Øvreneess & Kjelstad, 2020c). Et eksempel fra dette er en deltaker sin kommentar om et scenografisk uttrykk som ble til i undervisningen: «Dette er kunst, det bare trenger ikke gi mening. Jeg synes det er kult med scenografi som ikke er så lett å forstå. Men man trenger ikke forstå alt. Du kan tolke da. Det er kunst.» (Øvreneess & Kjelstad, 2020b, s. 3).

Uttrykket som er åpent for tolkning er kanskje også åpent for misforståelser. I andre undervisningsøkt oppstod det en situasjon som er et eksempel på dette. I en visning skulle en deltaker spille en energi, altså personifisere en energi. Publikum tolket ham imidlertid annerledes enn han hadde villet. De trodde han var en fugl, og ikke en energi (Øvreneess & Kjelstad, 2020d). Deltakeren brukte ord for å korrigere og sa «nei, jeg var en fugl» (Øvreneess & Kjelstad, 2020b). Det er ikke sikkert at det var et stort nederlag for deltakeren å bli misforstått, men for mer sårbare og mer utrygge elever, kan det hende at situasjonen kunne blitt vanskeligere.

Det kommer frem fra dataen at noen deltakere syntes ikke-verbal kommunikasjon gjorde det vanskeligere å få frem det opprinnelige budskapet de ønsket å formidle. Noen mente det ikke går an å være spesifikk uten å bruke ord (Øvreneess & Kjelstad, 2020c). En informant oppga at hun i en situasjon med forvirring hadde ønsket at hun kunne bruke ordene. Kjelstad hadde også situasjoner hvor hun hadde foretrukket å kunne bruke ord. Dette diskuteres nærmere i diskusjonskapittelet.

Flere informanter oppga at de opplevde den ikke-verbale undervisningen som mer 'behagelig', men noen kommenterte at den ikke-verbale krever mer tid. Blant annet skrev en informant i spørreskjema at «Det gikk fortere når vi snakka, men det ble jo da no bråk. Og så tok det lengre tid når vi var stille, men det var jo behagelig» (Dramaelever, 2020b, s. 4). Flere informanter oppga spesifikt i spørreskjema at de foretrakk den ikke-verbale økten, for eksempel gjennom sitater som «Syntes den ordløse delen var mer gøy og lærerrik» (Dramaelever, 2020a, s. 3). Basert på svarene i spørreskjema, og beskrivelsene fra observasjonsnotatene, tolker jeg at informantene foretrakk undervisningen med likestilt dramaturgi over undervisningen som ikke benyttet likestilt dramaturgi.

6.2. Gruppedynamikk og frihetsfølelse

Et tema som dukker opp i spørreskjemaene og observasjonsnotater fra refleksjonssamtaler ofte og jevnt er at deltakernes frihetsfølelse i det ikke-verbale arbeidet. Deltakerne opplevde at undervisningen med likestilt dramaturgi var uten fasit, at de følte seg fri, og at det var plass for at de kunne være seg selv i dette rommet (Dramaelever, 2020a, 2020b; Øvreneess & Kjelstad, 2020a). For eksempel beskrev en deltaker sin tegning om erfaringene fra timen på denne måten: «...Vi har vært i en boks, hvor aktivitet kommer ut av boksen og siger ut i rommet. Her var det ingen fasit, her var det liksom plass til å være fri, for at jeg kunne 'være' liksom» (Øvreneess & Kjelstad, 2020a, s. 9). Flere deltakere oppga at de kjente på en frihetsfølelse og at «her var det plass til meg», og «... rom for at jeg kunne skape» (Dramaelever, 2020a).

«Jeg synes hele klassen overrasket litt, måten alle turte å slippe seg helt løs når vi dansa osv», oppga en informant i spørreskjema (Dramaelever, 2020b, s.13). Sitatet peker på at deltakerne i det første fysiske opplegget turte å slippe seg løs. Etersom informanten var overrasket over dette, tolker jeg at deltakerne kanskje slapp seg mer løs enn vanlig. Flere informanter skrev i spørreskjemaene at de var overrasket over hverandre og seg selv, med tanke på hvor unike alles uttrykk var og hvor mye hver enkelt deltaker turte å slippe seg løs (Dramaelever, 2020a).

Lignende inntrykk hadde også læreren til dramagruppen som deltok i den digitale undervisningen. Hun hadde deltatt i undervisningen som observatør. Læreren kommenterte til deltakerne at hun hadde opplevd dem som mye friere og at de slapp seg mer løs i den digitale undervisningen enn de hadde gjort tidligere i det fysiske rommet med henne (Øvreneess & Kjelstad, 2020c). Hun la til at hun var overrasket over hvor mye deltakerne hadde fått til (Øvreneess & Kjelstad, 2020c). Noen informanter oppga i spørreskjema at de hadde sett nye sider av sine medelever (Dramaelever, 2020a, 2020b).

Særlig god atmosfære, fellesskap og romslighet opplevde også vår veileder ved Oslo Met, Øystein Vestre, i den digitale undervisningen. Han hadde vært observatør i første halvdel av den digitale undervisningen, og kommenterte dagen etter at han opplevde at det var en særegent god atmosfære i dette digitale undervisningsrommet. Vestre påpekte at det var en sterk følelse av et fellesskap hvor deltakerne responderte på hverandre nesten som om de faktisk var i samme rom. Dette fellesskapet opplevdes å være tilstede allerede ved starten av

opplegget, da deltakerne logget seg på og danset i takt med musikken (Øvreneess, Kjelstad & Vestre, 2020).

I undervisningen med likestilt dramaturgi, virket det som at alle deltakerne fikk like mye plass i gruppen. Dette fremgikk av at de slapp hverandre til, og at de lyttet og responderte positivt og støttende til hverandre og til læreren i form av anerkjennende smil eller viste med kroppen når de syntes noe læreren eller andre deltakere gjorde var kult eller gøy (Øvreneess & Kjelstad, 2020a). Det var ingen synlige unnvikende blikk eller tunge hoder, ingen ble stående utenfor. Informantene virket, ifølge observasjonsnotatane, frigjorte, tilsynelatende hemningsløse med unike bevegelsesuttrykk (Øvreneess & Kjelstad, 2020b, 2020c). I øvelser med dans, virket det som om ingen deltakere nølte i bevegelsene. De slapp seg løs og lot seg selv gå fritt ned i materien, og lekte med nivåer, tempo, rytme, og så på hverandre med glede og oppmuntring i blikk og kropp (Øvreneess & Kjelstad, 2020b, 2020c). Dette ga inntrykk av grupper med svært god gruppedynamikk, uten synlige hierarkier i elevgruppene. Lignende opplevelse hadde deltakerne selv. En informant oppga at noe som overrasket hen ved undervisningen med likestilt dramaturgi var at: «De som ofte snakker mye i klassen ble mer konsentrerte og snakket mindre. Jeg trodde det ville bli mer bråkete og ukonsentrerte» (Dramaelever, 2020a, s. 16). Flere informanter oppga i spørreskjema at alle deltakerne var blide, konsentrerte og at det var bedre stemning i undervisningen enn vanlig (Dramaelever, 2020a).

Etter første undervisningsøkt med likestilt dramaturgi, uttrykte gruppens faste lærer, som hadde vært observatør i undervisningen, at undervisningsøkten hadde gått bra. Hun var imidlertid usikker på om opplegget ville fungert like bra i en annen gruppe (Øvreneess, 2021). Frihetsfølelsen opplevdes positivt for deltakerne i denne undersøkelsen, men kanskje kan det oppleves mer skummelt for andre elever? Det er ikke en selvfølge at stor frihetsfølelse og manglende fasit oppleves positivt i andre grupper. For eksempel kan det hende at grupper som ikke er like trygge på hverandre, eller enkelte elever som trives bedre med en tydeligere, mer spesifikk målsetning, ikke ville opplevd frihetsfølelse og manglende fasit som positivt.

6.3. Lærerkroppen

Observasjonsnotatene beskriver at læreren i den verbale undervisningen brukte åpent kroppsspråk, rolig og vennlig stemme og forklarte øvelsene, for det meste uten bruk av fyllord og pauselyder. Denne tydelige måten å gi beskjeder på gikk igjen, og var noe informantene

reagerte positivt på. Det vises blant annet i en kommentar i spørreskjema fra den digitale økten:

Synes den fungerte veldig bra. Fint at dere hadde på lyd hele tiden og byttet på med skrivehatt - smart og effektivt! Fint at dere ga tydelig beskjed om når vi skulle mute og ha av og på kamera, ga mer oppmerksomhet på de/den som skulle ha oppmerksomheten og det er veldig smart. God kommunikasjon og dere var veldig klare og tydelige i beskjedene deres! Lurt at dere også brukte chat-funksjonen til hjelp :) fint at dere er tydelige for da blir vi som elever mer trygge og får med en gang mer respekt for dere som lærere når dere gir klare beskjeder til oss! (Dramaelever, 2020b, s. 6).

I undervisningen med likestilt dramaturgi, ga en deltaker en ikke-verbal tilbakemelding til læreren. Kjelstad beskriver i videologgen at «Og han var sånn; (legger hendene på hjertet, peker ut over, og åpner armene ut i rommet). Du var åpen, [...] og alle de andre begynte å flire av det, men jeg skjønnte hva han mente fordi jeg kjente på akkurat det samme, at fy søren, du var så åpen og liksom varm!» (Øvreneess & Kjelstad, 2020d). Fra dette tolker jeg at elever legger merke til hvordan læreren bruker kroppsspråk og uttrykker seg.

I undervisningen uten likestilt dramaturgi oppstod en situasjon hvor læreren uttrykte seg på en måte som fikk negativ innvirkning på undervisningen (Øvreneess & Kjelstad, 2020a). En deltaker hadde kommet med små kommentarer og forstyrrelser, og Kjelstad lot sin irritasjon synes. Etter situasjonen ble det mindre god atmosfære i undervisningsrommet. Deltakeren som hadde fått irritasjon rettet sin vei, endret atferd og ble tilsynelatende mindre fokusert på det faglige (Øvreneess & Kjelstad, 2020b). Situasjonen diskuteres nærmere i diskusjonskapitlet.

6.4. Fokus og flyt

Deltakerne deltok fokusert og konsentrert i undervisningen med likestilt dramaturgi. Det kommer blant annet frem i observasjonsnotatet, som beskriver at blikkene til deltakerne var til stede, og at de responderte på hverandres atferd (Øvreneess & Kjelstad, 2020a, s. 4).

Deltakerne «... danser med stor innlevelse, masse uttrykk. leker seg med tempo og ulike

moves. Såpebobleblåserne viser håndgester for å symbolisere bytting, elever kommer til og vil bytte fordi de vil blåse såpebobler. Danserne danser alene og med hverandre, masse blikkontakt, smil og groove» (Øvreneess & Kjelstad, 2020a, s. 4). Deltakernes bevegelser beskrives som frie, tilsynelatende uten hemninger og uten merkbar nøling (Øvreneess & Kjelstad, 2020c).

Den ikke-verbale undervisningen var preget av konsentrasjon, fokus og energi blant deltakerne. Når det i andre deler av undervisningen ble brukt ord, ble det tydelige endringer i konsentrasjon, energi og flyt (Øvreneess & Kjelstad, 2020b, 2020c). I deler hvor vi brukte en del ord, satt deltakerne mer urolig, flere gester kom til og blikkene flakket i større grad enn før. I tillegg kommer det frem i videologgen at Kjelstad og jeg (Øvreneess & Kjelstad, 2020b, 2020c, 2020e), hadde opplevd at energien i rommet sank i de mer ordtunge delene av undervisningen. En informant oppga at den ordtunge delen i første opplegg følte som en norsktime og et brudd (Dramaelever, 2020a). I tillegg var det flere informanter som oppga at de ville brukt kortere tid på å prate dersom de hadde fått velge. Dersom de hadde ledet undervisningen selv, ville de stilt færre spørsmål enn læreren gjorde i snakkedelene (Dramaelever, 2020a).

I den ikke-verbale undervisningen gikk tiden jevnt, timingen kjentes riktig på kroppen, det var lite 'hakking', og småkommentarer (Øvreneess & Kjelstad, 2020e). Det var stort sett sterkt fokus, konsentrasjon, mye smil, glede og innlevelse i den ikke-verbale undervisningen (Øvreneess & Kjelstad, 2020e; Øvreneess et al., 2020). Deltakerne virket til stede og reagerte på hverandre, kontinuerlig i ikke-verbal dialog. Samme atmosfære beskrives også fra det digitale rommet, til tross for at alle deltakerne i dette opplegget satt foran hver sin skjerm, i hvert sitt rom (Øvreneess et al., 2020). De gangene det ble stillhet eller pauser, virket aldri stillheten ubehagelig eller flau, kun konsentrert i positiv forstand (Øvreneess & Kjelstad, 2020e).

Deltakernes fokus, og den opplevde flyten ble forsterket når det ble satt på musikk (Øvreneess & Kjelstad, 2020a). Deltakerne lyttet fokusert til musikken, og tilpasset bevegelsene, tempoet og rytmen i kroppen. Blikkene ble stødigere, kroppsspråket til deltakerne ble mer presist og mindre preget av gester. Det var ikke noe småprat, flakkende blikk eller fnising. Det kunne virke som at deltakerne lettere kunne 'leve seg inn i' øvelsen når det ble brukt musikk, noe som også hadde innvirkning på opplevelsen av flyt (Øvreneess & Kjelstad, 2020a). Også i den første fysiske undervisningen, ble den opplevde flyten i opplegget forsterket når musikken

spilte. Det ble spilt harmonisk, behagelig musikk i speilingsøvelsen, noe observasjonsnotat og videologg beskriver som svært virkningsfullt (Øvreness & Kjelstad, 2020a, 2020e).

Hele klassen hadde sett på to deltakere som arbeidet med speiling. De to var konsentrerte og til stede i speilingsøvelsen mens musikken spilte over høyttalerne. Konsentrasjonen og flyten som kom med musikken varte frem til musikken stanset. Da falt de to deltakerne ut av konsentrasjonen og begynte å le. Det eneste som hadde endret seg med situasjonen deres var at musikken nå var borte, fordi sangen tok slutt. Det ble helt stille i rommet, en stillhet som så ble fylt med latter fra de to deltakerne. Øyeblikket opplevdes som et brudd.

Bruddet var kort, og varte kun noen sekunder. Jeg hadde også stått i nærheten av deltakerne og observert dem fra lærerrollen. Da bruddet kom, skiftet jeg kroppen-, og blikket i retning et annet par i gruppen. Jeg signaliserte med gester at disse to nå skulle spille, og at resten av gruppen skulle se på dem. Samtidig kom musikken tilbake, og gruppen raskt tilbake i modus (Øvreness & Kjelstad, 2020a). Deltakerne jobbet i en sterk tilstedeværelse, hvor de lyttet til hverandre, musikken og rommet rundt seg. Bevegelsene var tydelige, beherskede, tempo og pust gikk jevnt. Observasjonsnotatet skildrer at deltakerne viste individuelle bevegelsesuttrykk, med ro, innlevelse og sterk tilstedeværelse (Øvreness & Kjelstad, 2020e). Eksempelet viser hvordan musikk og lærerkropp som bidra som dramaturgiske virkemidler til å stimulere flyt og fokus. Musikken ga flyt og fokus, og da den forsvant, kunne lærerkroppen hjelpe dem til å komme tilbake i modus, gjennom å skifte fokus bort fra paret som hadde sklidd ut av konsentrasjonen. Musikken kom tilbake, og forsterket modusen hos det nye paret som nå jobbet i speiling.

I andre undervisningsøkt benyttet vi ikke likestilt dramaturgi. Det kommer frem fra observasjonsnotatet at deltakerne pratet i tide og utide (Øvreness & Kjelstad, 2020a). Små kommentarer her og der tiltrakk seg oppmerksomhet fra de andre deltakerne (Øvreness & Kjelstad, 2020b). Dette ga splittet fokus og opplevdes som små brudd. Det ga timen en 'hakkete' følelse (Øvreness & Kjelstad, 2020b).

6.5. Oppsummering av signifikante funn

Jeg tror aldri jeg har måttet være stille så lenge samtidig som jeg jobbet med/skulle kommunisere med andre. Jeg har heller aldri lagd en sånn lommelykt-tunell før. Det overrasket meg at det gikk så greit å gjennomføre et opplegg uten å snakke sammen. Jeg hadde sett for meg at vi kom til å være helt forvirra, og at ingenting ville fungere, men alle var fokuserte, og da gikk det fint (Dramaelever, 2020a, s.8)

Mange deltakere hadde trodd at det skulle bli vanskelig å ha undervisning uten bruk av ord, men ble positivt overrasket over hva de selv fikk til. Deltakerne opplevde undervisningen med likestilt dramaturgi som kreativ, nyskapende, gøy og spennende (Dramaelever, 2020a, 2020b; Øvreneess & Kjelstad, 2020a). De syntes det var 'deilig' med variasjon og undervisning uten ord.

Flere informanter oppga at deltakerne var blidere i undervisningen med likestilt dramaturgi enn de pleier å være i vanlig undervisning. Deltakerne slapp seg også mer løs enn de pleier å gjøre. Deltakere opplevde at undervisningen hadde rom for dem og rom for at de kunne skape. En informant oppga at deltakerne som pleier å småprate en del i timene, pratet mindre i den ikke-verbale undervisningen. Den ikke-verbale undervisningen var preget av glede, nysgjerrighet, frihetsfølelse, fellesskapsfølelse, konsentrasjon og flyt. Den andre undervisningsøkten, hvor det ikke ble benyttet likestilt dramaturgi, viser ikke samme grad av smil, flyt og konsentrasjon (Øvreneess & Kjelstad, 2020a, 2020b).

Noen deltakere kommenterte at ikke-verbalt arbeid kan bidra til å synliggjøre dramafaglige potensialer, som for eksempel underteksten i en scene. Noen informanter syntes det var deilig å kommunisere ikke-verbalt, men noen mente også at ikke-verbalt arbeid krever større anstrengelse fra den som skal uttrykke seg. Flere påpekte at det ikke-verbale uttrykket er mindre spesifikt og mer åpent for tolkning. Et spørsmål som dukker opp i lys av det, er om større mulighet for tolkning også gir større mulighet for misforståelser.

Funnene om lærerkroppen viser at elever legger merke til lærerens kroppsspråk, væremåte og måte å uttrykke seg på. Måten læreren ga beskjeder på og opptrådte, hadde innvirkning på deltakernes respekt for læreren og opplevelse av trygghet i undervisningen. Dataen viser at

lærerkroppen noen ganger stimulerte en 'hakkete' følelse, og dårlig atmosfære i undervisningen. På en annen side viser empirien også eksempler at lærerkroppen i andre tilfeller stimulerte god atmosfære og flyt, for eksempel gjennom å speile- og å utvise et åpent og positivt kroppsspråk. Altså kan lærerkroppen ha innvirkning på undervisningen og elevene som deltar i den.

Andre dramaturgiske virkemidler hadde også innvirkning på deltakernes fokus og undervisningens flyt. Et helt spesifikt eksempel på dette oppstod i situasjonen fra første undervisningsøkt, hvor to deltakere jobbet med speiling. Fokuset og den opplevde flyten i undervisningen ble forsterket ved bruk av musikk, og forsvant når musikken stanset. Situasjonen opplevdes som et brudd, og ga en 'hakkete' følelse.

7.0 Teoretiske perspektiver

Litteraturen som trekkes frem i denne oppgaven omhandler dramaturgi i dramadidaktisk kontekst, likestilt dramaturgi og teoretiske perspektiver på læreren som profesjonell og privat person. Jeg vil også trekke inn noe estetisk teori og,- læringsteori, samt trekke frem sentralt innhold i overordnet del i læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) (Kunnskapsdepartementet, 2020).

7.1. Likestilt dramaturgi i didaktisk kontekst, og læreren som scenograf

Jeg opplevde at begge timene ble utført nesten rare. Uten talespråk, at vi ikke fikk snakke, at vi måtte kommunisere på andre måter. Det har jeg aldri gjort før, så det var veldig gøy!
(Dramaelever, 2020a, s. 13)

Skolen skal stimulere til utvikling gjennom et mangfold av metoder preget av sansing, tenkning, estetiske former å uttrykke seg på og praktisk aktivitet. Skolen skal i tillegg, ikke bare respektere, men dyrke fram ulike måter å utforske og skape på. Dette fastslås i overordnet del for Kunnskapsløftet 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2020). Denne delen av Kunnskapsløftet 2020, legger frem hvilke verdier og prinsipper som skal ligge til grunn for grunnopplæringen. Verdiene skal prege hvordan skole skal drives og hva elever skal lære. Instruksene gjelder ikke bare kunstoffagene, men er overordnet for alle fag generelt (Kunnskapsdepartementet, 2020). Den sanselige inngangen til utvikling har i overordnet del fått stor og viktig plass som noe handlingsbærende som fører til utvikling. Det har ikke alltid vært en selvfølge, ikke engang i teatret.

I den klassisk-filosofiske tradisjonen ble den handlingsbærende dialogen oppfattet som primær i teateret, men dette er ikke lenger tilfellet (Larsen, 2019). I *Likestilt dramaturgi -en heterogen modell basert på estetiske prinsipper*, skriver Faglitterær forfatter og teaterkritiker Wenche Larsen (2019) derfor om likestilling av dramaturgiske virkemidler. Moderne teatervitenskap har definert teater som en selvstendig kunstform der den handlingsbærende dialogen ikke sitter øverst på tronen, men hvor estetiske virkemidler er likestilt (Larsen, 2019). Derav begrepet *likestilt dramaturgi*. Larsen argumenterer, på bakgrunn av dette, for en homogen, dramaturgisk modell,- basert på forståelsen av at dramaturgiens oppgave er å forme og organisere alle estetiske materialer og virkemidler som finnes i et scenisk forløp (Larsen,

2019). Dramaturgiens epistemologi spores tilbake til 'handling', hvor Larsen skiller mellom verbale, visuelle og fysiske prinsipper. Her blir det igjen et viktig poeng at det verbalspråklige i dag ikke har noen privilegert status som handlingsbærende uttrykk i forhold til fysiske og visuelle virkemidler og strukturer. Larsen hevder at kun et handlingsbegrep bygget på fysiske prinsipper kan forstås i tråd med dramaturgiens epistemologiske oppgave, *handling*, å gjøre noe (Larsen, 2019).

Larsen henviser til performativitetsteoretikere som Fisher-Lichte og Nikolai Evreinovs som begge ser transformasjon som et sentralt trekk ved teateret. Relasjonen mellom sal og scene er en fysisk, estetisk, sosial hendelse, som handler om mye mer enn ordene som blir uttalt. Som Larsen skriver, det er forskjell på å handle i verden, og å omtale den (Larsen, 2019). Dette synet på utviklingen av drama og teater etter 1960 relaterer til en dramaturgi som løsriver seg fra plottbasert dramaturgi og verbale virkemiddelhierarki (Larsen, 2019).

Handlingsperspektivet omfavner flere uttrykksformer og estetiske virkemidler, ikke bare den kroppslige handlingen. Larsen foreslår for eksempel å se på musikk og auditive virkemidler som fysisk-performativ estetikk, ettersom lyd er et fysisk fenomen og musikk er en performativ kunst. Begrepet kan jamfør henne kategoriseres som transformativt, på linje med andre former for utøvende kunst (Larsen, 2019). En transformasjon kan skje i *limen* (Larsen, 2019).

Larsen forklarer at *limen* epistemologisk beskriver overgangen mellom to steder (2019). Genneps ritualteori diskuterer tre viktige ritualer i et liv: fødsel, seksuell initiering og død (Larsen, 2019). Alle disse ritualene er preget av tre sentrale faser: adskillelse fra samfunnet man kom fra, liminalfasen, hvor deltakeren transformeres gjennom en ny, gripende opplevelse og inkorporeringsfasen, hvor deltakeren på ny blir en del av samfunnet som en endret, eller,-transformert, person (Larsen, 2019). Fisher-Lichte sammenligner ritualfasen med teaterhendelsen. Larsen kaller det en *refortryllende* grenseerfaring, altså en erfaring som lar en se verden på ny, og legger til at her får publikum mulighet til å oppleve seg selv på en annen måte i verden. Fisher-Lichte bemerker dog at teaterhendelsen er i en frivillig kunstkontekst.

Å bruke estetiske prinsipper som dramaturgiske virkemiddel, fordrer en bevissthet om hva virkemidlene gjør for struktur og form på handlingen (Larsen, 2019). Sammensetning og komponering av elementene i handlingen er det sentrale, ikke nødvendigvis hvilke

enkeltstående virkemidler som brukes. Scenekunst benytter kostymer, verbale og visuelle virkemidler, stemme, kropp, gester, rekvisitter, scenografi med mer. Alle estetiske virkemidler kan formes og organiseres i henhold til Larsens dramaturgiske kategorier verbale, visuelle og fysisk-estetiske prinsipper (Larsen, 2019).

En annen teoretiker som skriver om å bruke et mangfold av dramaturgiske virkemidler er regissør og forfatter Tore Vagn Lid (2021). Han forstår, i likhet med Larsen (Larsen, 2019), dramaturgi som virkende handlinger (Lid, 2021). I boken *Refleksiv Dramaturgi -Etyder for et (scene)kunstfelt i endring* (Lid, 2021), skriver Lid om *refleksiv dramaturgi*. Refleksivitet, defineres i Mirjam Dahls artikkel *Refleksivitet i empirisk kvalitativ forskning på symbolske maktrelasjoner* (2021) kort sagt, som en fremgangsmåte som henviser til en vekselvirkning mellom årsak og virkning. I *Refleksiv Dramaturgi -Etyder for et (scene)kunstfelt i endring* (Lid, 2021) legger Lid til rette for en tilnærming mellom praktikere og teoretikere i teaterfeltet. Dette gjøres blant annet gjennom å foreslå tenkemåter hvor praksis og teori er i vekselvirkning. Dette har en formlikhet med Schöns reflekterende praktikers metode (Schön, 2001), hvor praktikerens gjennomfører praksis og reflekterer over praksis, i et slags syklisk løp.

Lids refleksive dramaturgi viser også forståelse for at den utøvende kan ha mange tanker i hodet samtidig (2021), slik som også A/r/t-ography (T. P. Østern, 2017) anerkjenner at utøveren kan ha mange hatter å ta hensyn til. Den refleksive dramaturgien omfavner mer enn analyser av scenetekst, og benytter andre, like virkningsfulle handlinger (Lid, 2021). Noen ganger ønsker teateraktøren å gjøre noe strukturen ikke tillater eller åpner for (Lid, 2021). Da kan det være nyttig å tenke refleksivt og se om andre dramaturgiske virkemidler kan bidra. I slike tilfeller kan refleksiv dramaturgi brukes som inngang til å se teaterrommet som flerdimensjonalt erfaringsrom (Lid, 2021). Dramaturgiens kunstoverskridende potensial åpner rom for tverrfaglighet (Lid, 2021). Tverrfaglighet trenger ikke bety 'på tvers av', men kan sees som spenninger og bevegelse i fag og faglighet (Lid, 2021). Det betyr at refleksiv dramaturgi kan åpne for nye sammensetninger og muligheter.

Så, hvordan kan læreren tenke i slike likestilte og/eller refleksive dramaturgiske baner i didaktisk kontekst? Anna-Lena Østern, Tone Pernille Østern og Robert Øfsti med flere har gjennom boken *Dramaturgi i didaktisk kontekst* (A.-L. Østern et al., 2014), bidratt med perspektiver på hvordan lærere kan bruke dramaturgiske virkemidler og estetiske prinsipper i

undervisningen for å utvide eget handlingsrepertoar (A.-L. Østern et al., 2014). Boken er utviklet med utgangspunkt i at kunstens måte å skape kunnskap på må få større fokus og anerkjennelse i pedagogisk og didaktisk tenkning. Forfatterne påpeker at dramaturgiske potensialer dukker opp som følge av *praksisnærvær*, altså en følsomhet for situasjonen eller tilstedeværelse. Dette skjer, oppfattes og behandles i det forfatterne kaller *lærerkroppen*, et begrep jeg vil komme tilbake til. De forklarer videre at ettersom god undervisning er prosessuell og dynamisk, er det en utfordring for læreren at nøye planlagte undervisningsopplegg ikke rommer ikke-planlagte elementer som alltid vil dukke opp.

Læring skjer ikke lineært, men i sykliske forløp (A.-L. Østern et al., 2014). En lærer som tenker i sykliske forløp, tilpasser opp-ned og frem-tilbake, arbeider altså refleksivt i Lids forstand (2021). Læreren utvider slik sin egen autonomi innen oppdragsrammene som ligger i læreplaner og rammeplaner (A.-L. Østern et al., 2014). Elevenes oppgave er å produsere kunnskap, ikke bare motta kunnskap. Larsen skriver at det er forskjell på å handle i verden og å omtale den (Larsen, 2019). Elevene skal lære å handle i verden, ikke bare å omtale den. Forfatterne i Dramaturgi i didaktisk kontekst argumenterer for at et dramaturgisk perspektiv gir en inngang for å fange opp og behandle undervisningens prosesser, og tilbyr en inngangsguide til dramaturgisk tenkning, som en stemme i debatten om hvordan undervisning skal og burde organiseres.

I tillegg til å diskutere lærerkroppen og syklisk tenkning rundt undervisning, oppfordrer (med)forfatter av boken, Robert Øfsti (Øfsti, 2014), læreren til å tenke som en scenograf. Klasserommet er et scenisk sted (Øfsti, 2014). Hvorfor ikke omfavne dette og forme de sceniske rommene på en måte som gagnar undervisningen? Øfsti benytter i denne sammenhengen begrepet *atmosfære*, altså en slags stemning. Begrepet er hentet fra den tyske filosofen Gernot Böhme (Øfsti, 2014), som har utviklet begrepet i relasjon til estetikk. Øfsti benytter begrepet når han skriver om hvordan scenografiske virkemidler skaper atmosfærer i undervisningsrommet.

Det er vanlig å plassere elever bak hver sin pult i klasserommet, vendt mot lærerens kateter. Veggene er ofte lyse og sterile, hvite lysrør kaster kaldt lys over rommet, og gjerne supplert av en bilyd av lav, elektrisk skurring. Øfsti kommenterer at dette klassiske klasseromsoppsettet har den grunnleggende funksjonen å disiplinere kroppen, og sette læreren, fra sitt opphøyde kateter, i kontroll over de disiplinerte kroppene som sitter ved hver

sin isolerte pult. Øfsti legger til at det er påfallende at sykehus, skoler og fengsler har samme grunnleggende grunnplan, med enkeltstående rom langs en lang korridor. Han mener at det ikke er tilfeldig, og at planløsningen i alle disse institusjonene har som funksjon å disiplinere kropper. Læreren, sykepleieren og fengselsvakten skal overvåke disiplineringen. Det er en spesiell atmosfære i alle disse rommene (Øfsti, 2014). Dersom noen beskriver et rom som 'litt sykehusaktig', vil tilhøreren ofte nesten intuitivt forstå hva som menes med det. Atmosfæren skapes av om lyset er kaldt eller varmt, hvordan det faller, styrkegrad og så videre, om rommet er stille eller om det er mange lyder inne i rommet, eller utenifra som fuglekvisper eller gravearbeid, hvordan pultene er stilt opp, eller om kanskje det ikke er noen pulter i rommet i det hele tatt. Designet på skolebygningen og undervisningsrommet sier noe om verdisynet på hva skole og undervisning er (Øfsti, 2014). Noen skoler bygges i dag helt annerledes, med åpne løsninger og andre prinsipper for inndeling av plasser, rader og rom, som «flerfunksjonelle klasserom» og «elevkontorer». Det fysiske miljøet spiller inn på opplevelsen av å være i rommet, og påvirker sinnstilstanden til de som oppholder seg der (Øfsti, 2014). Italienske barnehager tror rommets innvirkning betyr så mye for kroppenes velvære at kommunale barnehager i Reggio Emilia, og filosofien Reggio Emilia bygger på, som også er stor i Skandinavia, kaller rommet for «den tredje pedagogen» (Øfsti, 2014, s. 91). Øfsti foreslår på bakgrunn av dette, å innføre ulike typer tekst i klasserom, blant annet objekter elevene kan undre seg over, for eksempel en grein (Øfsti, 2014).

Så, hvordan kan læreren jobbe bevisst som scenograf i klasserommet for å skape ønsket atmosfære? Øfsti skriver at kunnskap rundt dette må trenes, læreren må utforske, lytte til egen kropp i utforming av rommet, og bli bedre med erfaring (Øfsti, 2014). Noen virkemidler å eksperimentere med kan være lys eller fravær av lys, bruk av farger og objekter, og mulighetsrom for aktivitet.

Fysisk aktivitet stimulerer hjernen og gir et godt utgangspunkt for læring (Øfsti, 2014). Læreren kan altså skape et rom hvor det er mulighet for fysisk bevegelse og aktivitet. En inngang er å tenke avdisiplinering og mindre kontroll. Læreren kan plassere seg på en sånn måte at det er elevene som overvåker læreren i stedet for motsatt. Læreren kan kutte ut utkiksposten i det hele tatt, og opptre som en del av gruppen og bevege seg rundt. Kanskje elevene ikke har faste plasser i det hele tatt, men kan bevege seg fritt rundt i rommet de også. Samtaler kan foregå stående eller sittende i sirkel, hvor alle ser alle, som er vanlig i

dramarommet. Hvis elevene må ha gitte plasser kan læreren velge å plassere elevene, eller gi elevene i oppgave å plassere seg selv i et sittemønster.

«Undervisning er aktivitet i tid og rom. Ideelt sett burde vi arrangere pultane -sette scena- på nytt kvar gong vi går over til ei ny læringsform» (Øfsti, 2014, s. 105). Øfsti presenterer ulike måter å strukturere plassering av bord og stoler i et undervisningsrom, hvor ulike løsninger har ulike fordeler og ulemper. Utformingen av rommet må spille på lag med hva undervisningen trenger av konsentrasjon, lytting, deltakelse, arbeidsformer, med mer. Fordi temaer gjennom en time kan variere, kan læreren vurdere å rigge om rommet i tråd med tematikkens utvikling. Lys og bevegelsesmønster burde også tenkes igjennom. I dramaundervisning er det normalt at rommet er helt tømt for bord og stoler. Det gir rom for helt andre aktiviteter og arbeidsformer.

Bevisst fargebruk er et sentralt scenografisk virkemiddel, som bidrar til å skape helhet og en bakgrunn for andre uttrykk (Øfsti, 2014). Det kan være snakk om et fargerikt teppe på gulvet, eller en bevissthet i valg av antrekk som falt på en stor, rosa, rar skjorte. Klær og objekter kan brukes for ulike funksjoner, blant annet kan bruk 'rare' objekter stimulere undring, noe som er et sentralt poeng i Reggio Emilia. Eleven kan få anledning til å gjøre sitt område så personlig som mulig, gjennom å la elevene ta med pynt eller personlige objekter inn i klasserommet.

Et virkningsfullt scenografisk middel, er lys, som bokstavelig og symbolsk talt kan kaste lys over undervisningen. Selv om lysdesignen i de fleste norske skoler ikke er lagt opp som 'den tredje pedagogen', kan læreren være kreativ og finne andre måter å bruke lys som virkemiddel. Lek med spotlys, dimmet belysning, eller kanskje en liten diskokule vil bidra til å skape en atmosfære i undervisningsrommet. Fravær av lys er også en sterk atmosfæreskaper. Øfsti understreker at «Emnet er egentlig skulpturane i rommet, men korleis undervisninga går føre seg, tek alltid også farge av korleis elevane opplever den spesielle atmosfæren i dette spesielle rommet, med kunst på golvet, teglestein i veggane og høgt under taket» (Øfsti, 2014, s. 118).

7.2. Lærerkroppen som dramaturgisk virkemiddel

Tone Pernille Østern og Gunn Engelsrud skriver i *Dramaturgi i didaktisk kontekst*, om kontakt, kommunikasjon og ledelse som *lærerkropp* (A.-L. Østern et al., 2014). De ser

lærerens kropp som et dramaturgisk omdreiningspunkt, og ser på hva som skjer i og med kroppen i undervisningssammenheng. Perspektivet bidrar til lærerens profesjonsforståelse.

«Lærerens profesjonalitet handler ikke bare om planlegging og vurdering, men om å agere, relatere og ta valg i levende og komplekse øyeblikk» (A.-L. Østern et al., 2014, s. 173).

Kroppen er lærerens instrument, og stedet hvor alle inntrykk tas opp og behandles før de stimulerer handling (A.-L. Østern et al., 2014). Kroppen er instrumentet læreren skaper kommunikasjon og kontakt gjennom. Kroppen er også instrumentet som brukes for å lede undervisningen (A.-L. Østern et al., 2014). Lærerkroppen oppfatter, bearbeider, vurderer og handler. Dette kan sees som å gjøre en erfaring.

I «Art as Experience» skrev pedagog og filosof John Dewey om å gjøre en erfaring (2008, s. 196-213). Han argumenterte for at erfaringer gir forutsetninger for å forstå kunst og estetiske erfaringer. Dette gir gjenklang i Gadamer's *Sannhet og Metode* (Gadamer, 2008), hvor Gadamer skrev at forforståelse er en forutsetning for forståelse. Dewey mente at erfaringer skapes gjennom en kontinuerlig vekselvirkning med omgivelsene, hvor individet 'gjør' og 'gjennomgår', eller 'doing' og 'undergoing'. Dette kan sees på linje med Scöns syn på hvordan praksis skjer, nemlig gjennom praksis og refleksjon over praksis. Dette kalte han refleksjon i handling og refleksjon over handling (Schön, 2001). Synet gir også gjenklang i en kjent teori fra George Herbert Mead, som var Deweys venn og kollega. Dewey og Mead to påvirket hverandre og jobbet også noe sammen (Huebner, 2019).

Meads speilingsteori går ut på at individet handler, får respons, justerer og handler på nytt (Mead, 1976). Mead observerte hvordan barn brukte rollespill for å utforske ulike identiteter og uttrykke seg (Mead, 1976). I rolle testet barna ulike roller og atferd og observerte hvordan omgivelsene reagerte. Reaksjonene påvirket hvordan barna agerte videre, som igjen påvirket hvordan omgivelsene reagerte. Informasjonen «jeg er slik og gjør slik» ble altså sendt ut og bearbeidet av mottakerne, som sendte sin respons, som påvirket individets neste handling. Dette bildet kalte Mead speilingsteorien. Meads speilingsteori kan gjennom hele individets liv sees som et bilde på hvordan den personlige narrative identitet påvirkes og konstrueres i samspill med omgivelsen (Mead, 1976).

Dewey mente at individer gjør erfaringer kontinuerlig, og at dette skjer i vekselvirkning med omgivelsene (Dewey, 2008). Dewey mente at erfaringer er fullstendige når man finner en tilfredsstillende løsning på problemet. Den fullstendige erfaringen har ikke hull eller

dødpunkter. Ingen fullendt erfaring er uten en estetisk kvalitet (Dewey, 1934). Gjennom A/r/tography-briller (Springgay et al., 2008), kan man si at én av dramalærerens roller, er kunstnerrollen. Deweys tekst er derfor overførbar til dramalæreren, som har kunstner som én av sine ulike roller. Dramalæreren må være bevisst på hva som foregår rundt seg og lytte til omgivelsene. Da kan hun eksperimentere, og finne tilfredsstillende løsninger på problemer som dukker opp. Dette gir assosiasjoner til Røkenes og Hanssen *være-i-kompetanse* (2012). Det handler om å være bevisst og til stede i øyeblikket, for å kunne gjøre gode vurderinger (2012).

«Det å erfare er som å puste, man tar inn og slipper ut» (Dewey, 1934, s. 212). Østern (A.-L. Østern et al., 2014), påpeker at det som skjer i og med kroppen påvirker valgene læreren tar. Å lytte til lærerkroppen, impulsene den fanger opp og kunnskapen den besitter, kan hjelpe læreren til å tenke og handle på måter som er fordelaktig for situasjonen der og da, samt utvide lærerens handlingsrepertoar (A.-L. Østern et al., 2014). Lærerkroppen er helt sentral i kontakten mellom lærer og elever. Når lærere legger merke til sine kroppslige opplevelser, åpnes en dør til ny faglig kunnskap av stor undervisningsmessig verdi. Østern ønsker å videreutvikle profesjonsforståelsen som i hovedsak er opptatt av det kognitive og språklige (A.-L. Østern et al., 2014). Slik forståelse kan ikke skilles fra kroppen, hevder de, fordi forståelsen først og fremst ligger i kroppen. Dette synet harmonerer med Fredens og Danvers (Danvers, 2006; Fredens, 2018), i et fenomenologisk perspektiv.

Den som er oppmerksom på eget og andres handlingsrepertoar, kan også arbeide refleksivt med egen holdning og mot andres kroppslige handlingsrepertoar (A.-L. Østern et al., 2014). Dette handler om å tillate at kroppen går igjennom kinetiske forståelsesprosesser, hvor språklig-verbal forståelse kommer som et resultat av den kroppslige prosessen. Det er sjeldent en tanke kommer helt ut av det blå (A.-L. Østern et al., 2014). Den tydelig formulerte tanken kommer kanskje heller fra en langsommelig og kompleks bearbeidende kropp. Å 'kjenne det på magefølelsen' betyr kanskje at kroppen har begynt å bearbeide noe som ikke ennå er formulert til en tydelig tanke. Lærerens kjenner elevenes væremåte, humør og energi på kroppen, og på samme måte influeres elevene av lærerens fremtreden (A.-L. Østern et al., 2014).

Kroppen er lærerens primære sanseapparat for å fange opp impulsene i klasserommet, og den kan gi verdifull innsikt i hva som foregår i rommet med enkelteleven, samt med sosiale og

relasjonelle prosesser. En refleksiv holdning åpner derfor for å kunne legge merke til og reagere på enkeltelevers uttrykk, både verbalt og ikke-verbalt, for å kunne reagere på ikke-verbale uttrykk. I dette tilgjengeliggjøres en *kinetisk empati* (A.-L. Østern et al., 2014). Kinetisk empati går ut på å kjenne på egen kropp hvordan elever har det, hva de sliter med og når de er glade. Kroppslig lytting kan bidra til å skape trygghet for lærer og elever, fordi innsikten prosessen gir, gjør at læreren kan gjøre justeringer etter hva elevene og undervisningen trenger (A.-L. Østern et al., 2014).

Hvordan læreren opptrer, justerer seg og tilpasser seg det som skjer i klasserommet kan sees på som lærerens *performativitet* (Stene, 2019). Forfatter og regissør Øystein Stene skriver i *Skuespillerkunsten* (2019), at mennesker inntar ulike roller i ulike situasjoner, og tilpasser sosial atferd etter forholdene, noen ganger bevisst, noen ganger ubevisst (Stene, 2019). «*Hvis hele verden er en scene, er vi alle skuespillere*», skrev Shakespeare. Dette er en scenisk replikk som fremdeles er like aktuell, og beskriver samfunnet vi lever i (Stene, 2019, s. 15). Mennesker er selektive med hvordan en opptrer til hvilken tid og hvordan en viser hvem en er. Med andre ord, vi iscenesetter oss selv i ulike sammenhenger. Dette skjer både bevisst og ubevisst, og kan kalles vår performativitet. «Det finnes mange steder hvor vi inntar roller som vanligvis ikke er helt oss, steder hvor tilskueren utgjør en vesentlig del, og hvor tilskueren skjønner at vi normalt ikke oppfører oss sånn» (Stene, 2015, s. 17).

Stene kaller undervisningssituasjoner en performativ kontekst for læreren. Læreren inntar en rolle i klasserommet som den som vet mer, og regulerer atferden sin bevisst og ubevisst for å passe inn i rollen. Ulike undervisningshensyn krever at læreren kan spille ulike roller. Læreren har derfor mange roller i undervisningen, for eksempel dramaturg, regissør, og DJ. I dette inkluderes også rollene som privat og profesjonell person.

Læreren er både en privat person og en profesjonell person til samme tid. Denne dobbeltheten krever jamfør Røkenes og Hanssen, en *være-i-kompetanse* (Røkenes et al., 2012).

Kompetansen deles i tre deler: Å forholde seg til seg selv, å forholde seg til andre, og å forholde seg til ulike situasjoner og ytre krav. Å forholde seg til seg selv handler om å tørre å være seg selv, og om å være ekte og umiddelbar. For, å være fagperson, men ikke bare fagperson, fordrer at en også er åpen for god mellommenneskelig kontakt. Fagpersonen må kjenne sitt eget reaksjonsmønster og kunne forholde seg til egne følelser og spontane respons

på et konstruktivt vis. Da kan en unngå at eget følelsesliv kommer i veien for at en kan hjelpe andre.

Når en jobber med mennesker, blir det viktig å kunne være i flere følelser til samme tid uten at man blir nummen, eller at følelsene tar overhånd. Et viktig aspekt ved lærerens arbeid, er *avventende tilstedeværelse* (Røkenes et al., 2012). Det innebærer å ha kontakt med eget følelsesliv, uten å utvise umiddelbar kroppslig respons. Ofte kan det være sentralt for å få god kontakt med andre, og for at det blir plass for den andres erfaring og opplevelse. I andre tilfeller kan det bidra positivt til kontakten å tillate mer impulsivitet og umiddelbare kroppslige handlinger. Dette kalles *spontan tilstedeværelse* (Røkenes et al., 2012). Som fagperson kan ikke læreren distansere seg fra den andre, eller benytte det Røkenes og Hanssen kaller *fremmedgjørende avvergestrategier* (Røkenes et al., 2012), for eksempel å benekte følelsene. Å være i kontakt med egen kropp og følelsesliv kan gi rom for at elevene også i neste omgang kan gå i lignende følelser hos seg selv. En profesjonell utfordring er å vurdere grenseganger mellom privat og profesjonell i ulike situasjoner. Her kan det dukke opp etiske spørsmål, og læreren må tenke over sitt menneskesyn, sine verdier, handle i tråd med verdiene hun legger til grunn for arbeidet hun utfører, og åpne for dialog i vanskelige situasjoner hvor partene kan komme inn med ulikt verdisyn og ulike ønsker (Røkenes et al., 2012).

Å forholde seg til andre innebærer blant annet å være tilgjengelig for den andre emosjonelt. I noen situasjoner krever dette *affektiv inntoning* (Røkenes et al., 2012), at læreren en stund setter sitt eget følelsesliv til side, for å gi plass til den andres opplevelse og følelser. En sentral del av være-i-kompetansen er å kunne være tilstede med andre mennesker uten å la seg selv miste kontroll over egne reaksjoner (Røkenes et al., 2012). Å forholde seg til ulike situasjoner og ytre krav, krever kompetanse i å håndtere situasjoner man ikke kunne ha planlagt for. Noen situasjoner er sammensatte og kompliserte, og vanskelig å ha oversikt over. Da kan det hende at den profesjonelle må tåle å ikke ha full kontroll, uten å miste motet av den grunn. Det gjelder å finne de små handlingene som kanskje kan gi en positiv effekt. Røkenes og Hanssen legger til at i mellommenneskelige relasjoner kan hendelser som fra utsiden oppfattes som trivielle føre til dramatiske hendelser. Da må den profesjonelle være oppmerksom på eget nærvær, og forholde seg til egne følelser og tanker uten å la seg overvelde, eller lammes av dem. Forfatterne foreslår å se innover og akseptere egne følelser, men avvente tilstedeværelsen for å bedre kunne fokusere på situasjonen og det situasjonen trenger fra en som profesjonsutøver og person (Røkenes et al., 2012).

7.3. Flyt

De som ofte snakker mye i klassen ble mer konsentrerte og snakket mindre. Jeg trodde det ville bli mer bråkete og ukonsentrerte (Dramaelever, 2020a, s. 16).

Noen ganger føles undervisningstimer oppstykket og haltende. Dette kan kalles det motsatte av flyt (A.-L. Østern et al., 2014). Noe som kan hemme flyt, er blant annet hvis læreren bruker for kort eller for lang tid på noen momenter. Læreren må være oppmerksom og lytte, altså ha et praksisnærver, og vurdere de dramaturgiske komponentene sammen med elevenes kommunikasjon for å kunne være reflektiv og justere fortløpende. Fortløpende justering for timens strukturer skjer basert på informasjon fra rommet når det kommer til tid, tempo og rytme, krever timing. Læreren må være lydhør for hva rytmen i kroppen trenger, og hvordan tiden påvirker lærer og elever (A.-L. Østern et al., 2014).

Når læreren gjør justeringer som oppleves tidsmessig riktige, altså utøver god timing, kan timen gå inn i en tilstand av flyt. I denne tilstanden går lærer og elever nærmest udistrahert og dypt ned i materien. Timen flyter av gårde, plutselig er timen over og det er nesten ikke tro at timen kunne gå så raskt. Følelsen er at alt i timen hang sammen, øvelsene gikk over i hverandre og timen gikk 'av seg selv'. Timer i flyt er en lykkelig opplevelse for lærer og elever (A.-L. Østern et al., 2014).

Østern påpeker at stemmen er en forlengelse av kroppen, og at læreren kan drive undervisningen fremover gjennom en bevisst stemmebruk. Læreren må kjenne hvordan sin egen stemme påvirker gruppen og seg selv. Bevisst bruk av rytme, volum, tempo med mer, kan bidra til å skape en atmosfære og gjøre læreren tydelig. «Stemmen gir henne da en slags musikalitet, og med den kan hun «stemme» timen- gi den en stemning» (A.-L. Østern et al., 2014, s. 80).

7.4. Et godt læringsmiljø

Jeg har tegnet en som tegner såpebobler, såpeboblene er blide ansikter. Jeg synes det var veldig kult med såpebobler. Alle var bare veldig blide gjennom hele timen. Jeg likte musikken veldig godt. Jeg så rundt på de andre, og det var blide ansikter over alt. Jeg kjente en hurra fusa, en god energi i kroppen. Jeg tror det smitta litt over fra de andre, musikken og belysningen. Alt bare passa sammen på en måte. Lyset var dempet og det var veldig spennende, og det gjorde det lettere å danse. Når man danser sammen får man den samtalen sammen - Dramaelev (Øvreness & Kjelstad, 2020a, s. 9)

Det står nedfelt i overordnet del for Kunnskapsløftet 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2020), at skolen skal skape inkluderende fellesskap som stimulerer trivsel og læring for alle. Et romslig og støttende læringsmiljø gir grobunn for en god kultur hvor elevene oppmuntres til faglig og sosial utvikling. Tydelige, omsorgsfulle voksne er de som i samarbeid med elevene utvikler og opprettholder et godt læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2020). Det er viktig at skolen stimulerer til lærelyst, motivasjon og personlig forventning om mestring for hver enkelt elev. Overordnet del av LK20 understreker at elever kommer til skolen med ulike forutsetninger, ferdigheter og behov. Derfor må undervisning tilpasses, slik at alle elever får likestilte muligheter til å utvikle seg og til å lære, uavhengig av hvilke forutsetninger de kom til skolen med. Overordnet del forklarer videre at et bredt repertoar av læringsaktiviteter og læringsressurser er nødvendig for å skape motivasjon, læringsglede, skaperglede, engasjement og utforskertrang. Den understreker at nysgjerrighet og ønsket om å utforske motiverer til innsats og læring (Kunnskapsdepartementet, 2020), og legger til at elever som opplever mestring, utviser større utholdenhet og selvstendighet. Tilpasset opplæring er noe alle elever skal få, og utforskingen skal foregå i en prosess preget av variasjon og tilpasninger til mangfoldet som elevgruppen og fellesskapet består i (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Å tilpasse undervisningen for elevgruppen fordrer innsikt i elevenes behov, og gode, varme relasjoner. Gode relasjoner og innsikt i ulike behov kan legge grunnlag for opplevelse av aktiv oppmuntring og støtte fra læreren og elevgruppen. Dette kan igjen føre til utvikling av gode læringsressurser, som *autonomi, tilhørighet og kompetanse*. Autonomi handler om at elevens egne ønsker skal få styre livet, fremfor ytre faktorer og press fra andre. Kompetanse handler om å mestre miljøet sitt, og en følelse av å søke utfordringer som en mestrer gradvis.

Tilhørighet beskriver behovet for å føle seg som en del av en gruppe og et ønske om å bli anerkjent, verdsatt og elsket (Krumsvik & Säljö, 2013). Disse læringsressursene er viktige for at et godt læringsmiljø skal kunne vokse frem (Krumsvik & Säljö, 2013). I et slikt læringsmiljø ligger forholdene til rette for utforskning av nye perspektiver, utvikling og dybdelæring (Krumsvik & Säljö, 2013).

Læreren må gi elevene anledning til å utforske fagområder i dybden. Reell dybdelæring kan skje når undervisningen hensyntar elevenes ulikheter og ulike måter å lære på (Kunnskapsdepartementet, 2020). En sentral del av læring og forståelse kommer fra å få prøve og feile, og elevene skal derfor oppfordres til å utforske selv når det er muligheter for at de ikke lykkes i oppgavene. Dette er en reise mot trygghet til å tørre å teste grenser og prøve nye, utfordrende ting (Kunnskapsdepartementet, 2020). Som det beskrives i overordnet del for Kunnskapsløftet 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2020), er alle elever ulikt satt sammen, med ulike forutsetninger og ulike måter å lære på. Derfor må lærere undervise gjennom et mangfold av metoder.

Hvordan bruk av ulike metoder og innganger oppfattes og fungerer for den enkelte, kan avhenge av hvordan elevens *ulike intelligenser* er satt sammen (Gardner, 2017). Kognitiv psykolog ved Harvard universitet, Howard Gardner, viser i artikkelen *Taking a multiple intelligences (MI) perspective* (2017), til en historisk oppfatning i psykologien om at individer har én intelligens. Gjennom de siste ti-årene har forskere utfordret dette synet og utviklet andre rammer for å se på hva intelligens er.

Gardner har vært en stemme for en forståelse av mennesker som sammensatte individer med ulike kognitive ferdigheter og styrker, gjennom teorien han kaller 'multiple intelligences' (Gardner, 2017), 'ulike intelligenser' på norsk. I hans analyse er de typiske intelligensene vestlige samfunn måler gjennom IQ-tester og skoleprøver, logisk-matematisk og lingvistisk intelligens, noen ganger blandet med noe visuell intelligens. Det er verdt å merke seg at styrke i en av disse intelligensene ikke nødvendigvis betyr at individet automatisk også er sterk i de andre intelligensene. Han mener at andre intelligenser som selvinnsikt, sosial intelligens, kinetisk intelligens og musikalsk intelligens ofte blir oversett når en snakker om, og/eller skal måle intelligens. Det er fordi vi ikke har instrumentene til å måle disse intelligensene, hevder han (Gardner, 2017). Karakterer i skolen er, forstått gjennom Gardners teori, satt etter vurdering i disse få typiske intelligensene, noen ganger blandet med noe visuell intelligens (Gardner, 2017).

Sosialkognitivistisk teori ser dynamisk samspill mellom forhold i individet, altså kognitive, emosjonelle og biologiske, individets atferd, og påvirkning fra miljøet som byggesteinene individets motivasjon stimuleres av (Krumsvik & Säljö, 2013). Individets tro på egen evne til å mestre en oppgave, har jamfør psykologen Albert Bandura større innvirkning på individets motivasjon, enn individets faktiske forutsetninger for å mestre oppgaven. Dersom en elev ikke tror at den har det som skal til for å mestre en oppgave opplever de liten grunn til å fortsette arbeidet mot målet. Personer som ellers er like, velger ulike oppgaver basert på hva de oppfatter som realistiske, oppnåelige målsetninger for seg selv. Dette kaller han *self efficacy*, personlig forventning om mestring på norsk (Krumsvik & Säljö, 2013).

Personlig forventning om mestring handler ikke om vurdering av egne ferdigheter, men om en opplevelse av å få til strukturering av konkrete oppgaver i sin vei. Elever med høy personlig forventning til egen mestring arbeider hardere, mer utholdende og presterer bedre enn elever med lav personlig forventning om mestring. Individets personlige forventning om mestring er ikke en stabil kjerne i personen, men er noe som utvikles på bakgrunn av situasjonen hen er i, miljøet rundt, og hvorvidt forventninger om mestring er rettet fremover mot oppgavene som skal komme (Krumsvik & Säljö, 2013). Erfaringer med mestringsfølelse øker individets tro på å skulle kunne mestre lignende oppgaver i fremtiden, akkurat som erfaringer eleven opplever mislykkede svekker personlig forventning om mestring på lignende oppgaver i neste omgang (Krumsvik & Säljö, 2013). Denne teorien viser hvor viktig det er at elever opplever å være i et læringsmiljø med positiv oppmuntring, der alle får mulighet til å mestre.

7.5. Pre-tekst

Vi har aldri hatt skuespill uten å snakke med hverandre. Jeg synes første time var en overraskelse fordi vi bare gikk inn i et mørkt rom (Dramaelever, 2020a, s. 10).

Å legge et godt grunnlag for undervisning kan blant annet gjøres gjennom å skape en god *pre-tekst*. I *Drama Worlds* (O'Neill, 1995), skriver den internasjonale lederskikkelsen innen estetisk læring og prosessdrama, Cecily O'Neill, om pre-tekst som et lite materiale som eksisterer før hendelsen. Pre-teksten har som formål å male bildet av en dramatisk handling og stimulere til deltakelse og medskapning i en fiktiv dimensjon (O'Neill, 1995). *Tekst* slik jeg tolker det, rommer her mer enn bare ordene. Det er som i Larsens likestilte dramaturgi (2019), og i Lids refleksive dramaturgi (2021), struktureringen av de dramaturgiske komponentene

som er av betydning. Materialet kan derfor også bestå av musikk, bilder, andre dramaturgiske virkemidler, eller en sammensatt komposisjon bestående av flere virkemidler.

En pre-tekst er likevel ikke en form uten krav til innhold. I O'Neills prosessdrama (1995), er det viktig at pre-teksten er formet på en måte som maler bildet av en dramatisk handling og en klar atmosfære, noe også Øfsti og Böhme (Øfsti, 2014) skriver om. I tillegg skal pre-teksten si noe om deltakernes rolle i det som skal komme. En god pre-tekst har potensiale til å fungere som naturlig overgang inn i neste del av timen, og stimulerer til en god dialog mellom deltaker og leder, som skaper den dramatiske dimensjonen i samspill (O'Neill, 1995).

7.6. Distanse, underliggjøring og det skjønne

Når noe skal utforskes, kan det noen ganger være fordelaktig å utforske gjennom *distanse* (Eriksson, 2007). I *Distanse om bevissthet og fiksjon*, skriver professor Stig Audun Eriksson (2007) om hva distanse er, og om distansens funksjon. Begrepet kommer fra latinske *distāntia*, som betyr å stå adskilt (Eriksson, 2011). Fra et adskilt sted, kan individet undersøke materialet fra en trygg avstand, uten at det kommer for nært. Dette kan bidra til at utforskningen oppleves tryggere, og mindre truende (Eriksson, 2007). I drama kan distanse for eksempel stimuleres av et lag av fiksjon (Eriksson, 2007). I fiksjonen kan individer tilnærme seg problemer som ikke er 'ekte', og dermed ikke kommer for nært.

I tillegg til å kunne legge til rette for trygg utforskning, kan distanse benyttes som estetisk virkemiddel for å bryte illusjoner (Eriksson, 2011). En inngang til dette kan være *making strange* (Eriksson, 2011), eller *underliggjøring*, på norsk. Begrepet handler om å gjøre den oppfattede virkeligheten fremmed. Gjennom underliggjøring kan man oppleve verden på ny, som om man så den for første gang (A.-L. Østern et al., 2014). På denne måten kan distanse åpne for nye oppfatninger og kognitive muligheter (Eriksson, 2011).

En annen teoretiker som var opptatt av oppfatninger og kognitive muligheter, var Gadamer (Gadamer, 2008). I *Estetikk: En innføring*, har Kjersti Bale (2010) samlet et utvalg estetiske tekster. Blant dem er Gadamers *Die Aktualität des Schönen: Kunst als Spiel, Symbol und Fest* (2008). I *Spill, Symbol og Fest* beskrev Gadamer den kognitive tilstanden hvor individet ser etter nye meninger og perspektiver som *det skjønne* (Gadamer, 2008). Når vi ser noe som ikke stemmer overens med vår virkelighetsforståelse, oppstår det en kognitiv ubalanse som nødvendiggjør utforskning i søken om svar og forståelse (Gadamer, 2008). Dette kan kalles

en undrende tilstand, stimulert av noe som oppfattes som underlig eller som ikke stemmer med virkelighetsbildet vi hadde fra før. Gadamer mente at kunsten har en egen evne til å stimulere det skjønne (2008). Han mente at kunsten kan fungere som Messias, som frelser folket gjennom det skjønne og setter mennesker i samtale, eller *fest*, som han kalte det (Gadamer, 2008). I slik fest, lytter deltakere til hverandre. Det å virkelig lytte til hverandre kaller Lid (2021) 'samhøring'.

Begrepet fest, er et av tre begreper Gadamer utviklet for å forstå moderne kunst. Han skrev i *Spill, Symbol og Fest* om tradisjonell og moderne kunst (Gadamer, 2008). Gadamer levde fra år 1900-2002 og opplevde kunsten bevege seg fra det han kalte *tradisjonell kunst*, over til *moderne kunst* (Bale, 2009; Peter, 2010). Han skrev at den tradisjonelle kunsten, som å skape skulpturer eller oljemaling, var knyttet til formål som å tjene stat eller religion. Eksempler på slike kunne være å male bilder til bibelen, slik at de fattige som ikke kunne latin, eller ikke kunne lese likevel kunne forstå noe av innholdet.

Den moderne kunsten brøt med den tradisjonelle kunsten, og Gadamer mente hovedgrunnen til dette var at den moderne kunsten ble fri fra å skulle tjene et formål. Den moderne kunstens frie tøyler gjorde, i Gadamers øyne, kunst som helhet mer kompleks, noe han mente skapte behov for nye begreper å forstå kunst ut ifra. Derfor skapte han begrepene spill, symbol og fest.

Spill kan sies å være kommunikasjonen mellom betrakter og verk. Symbol kan sies å være skuespilleren som tolker hvordan rollens atferd kan oppfattes eller bety noe større for historien, og fest er den endelige og fullendte fasen. Her samles individer i refleksjon og samtale. Dersom kunsten får dette til å skje, har kunsten lyktes i sin oppgave jamfør Gadamer, som mente at kunstens viktigste oppgave er å forene folket i samtale. Eller som han kalte det, forene folket i fest (Gadamer, 2008).

8.0. Analyse og diskusjon

I denne delen vil jeg diskutere hvordan likestilt dramaturgi kan fungere som didaktisk strategi. Jeg vil også diskutere hvilke muligheter og utfordringer bruk av likestilt dramaturgi som didaktisk strategi kan medføre. Dataen fra de tre undervisningsøktene i vår undersøkelse, danner grunnlaget for diskusjonen. Dataen er sammensatt, og jeg vil derfor bruke ulike teori for å belyse den. Litteraturen fra teorikapittelet vil trekkes frem i denne delen. Teorien omhandler dramaturgi i dramadidaktisk kontekst, likestilt dramaturgi og teoretiske perspektiver på læreren som profesjonell og privat person. Jeg vil også trekke inn noe estetisk teori, læringsteori og trekke frem sentralt innhold i overordnet del av LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2020).

8.1. Likestilt dramaturgi og læringsmiljø

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. Helheten og sånn hadde ikke noe fasit, du følte deg fri som om du var i en boks hvor du på en måte var fri

- Dramaelev i første undervisningsøkt (Øvreneess & Kjelstad, 2020a, s. 11)

At teater rommer mer enn ord er ikke noe nytt. Som det kommer frem fra Larsens artikkel om likestilt dramaturgi, ble teater etablert som selvstendig kunstform helt tilbake på 60-tallet (Larsen, 2019). Altså har det lenge vært etablert at ord ikke har noen primær status i teateret. Det er likevel et spørsmål om dramaundervisning, som jo henger tett sammen med teater, i praksis likestiller andre dramaturgiske virkemidler med ordene. I dataen fra vår undersøkelse kommer det frem at flere av informantene opplevde undervisningen med likestilt dramaturgi som noe nytt og nyskapende. Dataen viser også at mange informanter ble overrasket over at det gikk an å ha undervisning uten bruk av ord. Flere informanter forventet at det skulle bli vanskelig og oppgave at de hadde sett for seg at det skulle bli mye forvirring. Blant annet oppga en informant i spørreskjema at «Jeg syntes det var overraskende lett å gjøre ting uten å bruke ord. Det forventet jeg ikke. Jeg har alltid tenkt at man er nødt til å forklare alt» (Dramaelever, 2020b, s. 4).

At informantene både oppga at det var nytt for dem å ha undervisning uten bruk av ord, og at de opplevde den ikke-verbale undervisningen som nyskapende (Dramaelever, 2020b), gjør at

jeg undrer meg over om disse to temaene henger sammen. Dersom de henger sammen, kan det tyde på at elever er vant med at ordene spiller hovedrollen i undervisningen. Det gjør meg nysgjerrig på hvilke ubrukte potensialer som ligger i bruk av likestilt dramaturgi som didaktisk strategi.

Overordnet del for LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2020), understreker at den estetiske inngangen til læring omfatter mange kreative og skapende områder, og er med på å synliggjøre nye perspektiver. Det harmonerer med funnene i vår undersøkelse. I undervisningen med likestilt dramaturgi, oppdaget deltakerne nye sider av hverandre, og flere påpekte at ikke-verbal kommunikasjon synliggjør andre perspektiver enn ordene gjør.

Overordnet del for LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2020), oppgir også at et romslig og støttende læringsmiljø gir grobunn for en god kultur hvor elevene oppmuntres til faglig og sosial utvikling. Dataen fra vår undersøkelse viser at deltakere opplevde frihet til å skape, og til å være seg selv i den ikke-verbale undervisningen. Informantutsagn tyder på at frihetsfølelsen var større enn normalt, og at deltakerne slapp seg mer løs enn de pleier. Da gir det mening at deltakerne også har sett nye sider av hverandre.

I tillegg viser dataen at det var en sterk fellesskapsfølelse i undervisningen med likestilt dramaturgi. Dette kan tyde på at undervisningen med likestilt dramaturgi har lyktes i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2020) sitt krav om at skolen skal skape inkluderende fellesskap som stimulerer trivsel og læring for alle. I tillegg kan det peke mot at undervisningen med likestilt dramaturgi stimulerte et romslig og støttende læringsmiljø, hvor deltakerne følte seg fri til å utforske og utvikle seg, sammen med de andre deltakerne. Dette er viktig måloppnåelse fordi, som det heter i overordnet del, «*Elever som lærer om og gjennom skapende virksomhet, utvikler evnen til å uttrykke seg på ulike måter, og til å løse problemer og stille nye spørsmål*» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 6).

Dataen viser også at informantene var nysgjerrige i den ikke-verbale undervisningen. Basert på dette tolker jeg at den ikke-verbale undervisningen lyktes i LK20 sitt krav om at undervisning skal stimulere engasjement og utforskertrang (Kunnskapsdepartementet, 2020).

At deltakerne i undervisningen med likestilt dramaturgi opplevde frihetsfølelse, romslighet, nysgjerrighet, og fellesskap kan tyde på likestilt dramaturgi som didaktisk strategi kan stimulere det LK20 legger frem som grobunn for et godt læringsmiljø.

Dataen viser forskjeller i læringsmiljø i undervisningen som benyttet likestilt dramaturgi, og undervisningen som ikke gjorde det. Deltakerne i den ikke-verbale undervisningen var konsentrert, deltakende, stille og til stede fra undervisningens start (Dramaelever, 2020b). I undervisningen uten likestilt dramaturgi, fortsatte småpraten fra gangen inn i undervisningsrommet, også etter timens start og utover. Deltakerne viste en særegen konsentrasjon og lytting i undervisningen med likestilt dramaturgi. I undervisningen uten likestilt dramaturgi, hvor det ble brukt ord, viste ikke deltakerne samme grad av lytting og fokus.

Det kommer frem fra dataen at det var lite synlige hierarkier og maktstrukturer i den ikke-verbale undervisningen, men at slike hierarkier ble synlige i den verbale undervisningen. En informant oppga i spørreskjema om den ikke-verbale undervisningen at «De som ofte snakker mye i klassen ble mer konsentrerte og snakket mindre. Jeg trodde det ville bli mer bråkete og ukonsentrerte» (Dramaelever, 2020b, s. 16). En annen informant pekte også på forskjellene i ikke-verbal og verbal undervisning, når hen oppga at «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» (Dramaelever, 2020b, s. 8).

Der undervisningen med likestilt dramaturgi hadde lite synlige hierarkier mellom deltakerne, stor glede, mye nysgjerrighet utforskertrang og følelse av fellesskap, hadde undervisning med samme dramagruppe, uten likestilt dramaturgi, mer uro, mindre fokus og flyt og større ujevnhet i hvilke deltakere som fikk fokus i timen. Basert på dette tolker jeg at det var bedre læringsmiljø i undervisningen med likestilt dramaturgi enn i undervisningen som ikke benyttet likestilt dramaturgi.

Det kan være flere årsaker til forskjellene. Selv om undervisningsøktene hadde ulikheter i likestilt dramaturgi eller ikke likestilt dramaturgi/ verbal kommunikasjon og ikke-verbal kommunikasjon, er det ikke sikkert forskjellene kan forklares med bruk av ord eller ikke bruk av ord. Det kan for eksempel hende at deltakerne oppførte seg annerledes i den verbale undervisningen fordi de da hadde møtt oss som lærere en gang fra før, og var mer vant med

oss. Det kan også det hende at deltakerne fulgte mer med i undervisningen med likestilt dramaturgi fordi den undervisningsøkten var annerledes enn undervisningen de vanligvis har. Et informantsitat som underbygger hypotesen om at undervisningens 'spesielle' gjorde inntrykk på deltakerne: «Den ordløse delen var original, morsom og inspirerende. Snakkinga føltes som en norsktime» (Dramaelever, 2020b, s. 6). Det kan virke som at informantene syntes undervisningen med likestilt dramaturgi var mye kulere enn en norsktime. Dersom deltakerne opplevde undervisningen med likestilt dramaturgi som veldig original, morsom og inspirerende, er det naturlig at de ville fulgt mer med og vist større engasjement i denne undervisningen, enn i en 'norsktime'.

Ulikheter i scenografi kan også ha vært med på å påvirke undervisningsøktene. Jeg kommer tilbake til å dette i delkapittel 8.7, *Scenografi som dramaturgisk virkemiddel*.

8.2 Mestring og ulike intelligenser

I innlegget *Læreplanen for 2020 og frafallet i den videregående skolen*, påpeker spesialpedagog Odd Haugstad (Haugstad, 2020) at frafallet i videregående skole i Norge er 25 - 30% (Haugstad, 2020). Det er et stort problem, blant annet fordi antallet som blir uføre i Norge, har vært stigende i løpet av de siste ti årene (Tybring-Gjedde, 2020). I Mathilde Tybring Gjeddes innlegg *Skal vi hindre at unge faller utenfor, må sterkere lut til*, skriver Gjedde at frafallet særlig øker i fylkene som har høyt frafall i videregående skole (2020).

Haugstad skriver at det er ulike årsaker til frafallet i videregående skole (Haugstad, 2020). Han legger frem at han mener en vesentlig del av årsaken er at skolesystemet ikke i tilstrekkelig grad hensyntar at elever i videregående skole er sammensatte grupper (Haugstad, 2020). Overordnet del i læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) (Kunnskapsdepartementet, 2020), understreker også at elever kommer til skolen med ulike bakgrunn, ulike styrker og svakheter. Haugstad kommenterer at videregående skole skal være et tilbud for alle, og at for mye ansvar legges over på elevnivå. Han kritiserer en holdning om at elever rett og slett må bli bedre, i stedet for at skolesystemet endres til å passe for alle i de sammensatte gruppene. Han påpeker at alle elever må få mulighet til å mestre (Haugstad, 2020). Dette er også en av de overordnede målsetningene til Grandereformen som kom i 2020 (Ertesvåg, 2020). Reformen har som målsetning at alle skal få oppleve mestring, og fullføre videregående skole. «Vi må vi få opplæringen til å passe til en unik og mangfoldig elevgruppe», kommenterte Grande om reformen i 2020 (Ertesvåg, 2020).

Det er en direkte sammenheng mellom frafall i videregående skole og mestring i 5. og 8. klasse (Tybring-Gjedde, 2020). Av elevene på laveste mestringsnivå i regning og lesing på nasjonale prøver på disse trinnene, er det kun 32 og 34% som fullfører videregående skole på normert tid (Tybring-Gjedde, 2020). Dette er med andre ord unge som lenge har vært i kategorien av elever med lav mestring i skolen.

I tillegg øker antallet elever som føler seg utenfor (Tvedt & Bru, 2016). Pisarapporten fra 2016 (Tvedt & Bru, 2016), viser at dobbelt så mange elever følte at de ikke passet inn i skolen, at de var ensomme, eller at de ble holdt utenfor skolen, sammenlignet med rapporten fra 2003. Omtrent hver femte elev svarte «enig» eller «svært enig» på påstanden om at de følte seg annerledes eller ikke passet inn (Tvedt & Bru, 2016). I et undervisningsperspektiv synliggjør tallene et behov for mer tilrettelagt opplæring. Det trengs mer undervisning som gir rom for ulikhet og mangfold. Som Haugstad påpeker, trengs undervisning som gir alle elever mulighet til mestring (Haugstad, 2020). For å oppnå dette, må undervisningen ta hensyn til elevenes ulikheter gjennom å stimulere til læring gjennom ulike metoder (Kunnskapsdepartementet, 2020). En annen måte å si dette på, er at mangfoldet av elever skal få lære gjennom et mangfold av metoder. Mangfold er et begrep som rommer mye, blant annet individers etnisitet, religion og seksuelle orientering (Regjeringen, 2021). Slik jeg oppfatter begrepet, inkluderer det også individuelle særpreget og uttrykk.

Dersom undervisningen skal gi rom for mangfold må den også verdsette ulike uttrykk og intelligenser. Et tankekors er om elever opplever en verdsetting av mangfold i skolen i praksis, når karakterer jamfør Gardner (2017), kun settes på bakgrunn av vurdering i logisk-matematisk, lingvistisk og visuell intelligens. Howard Gardner sin teori om *ulike intelligenser* (Gardner, 2017) innebærer at individer har ulike kognitive styrker. I et undervisningsperspektiv synliggjør det viktigheten av å undervise gjennom et mangfold av metoder i skolen. Ettersom elever har ulike styrker, vil de naturligvis oppfatte, uttrykke, skape og lære på ulike måter.

Undervisningen med likestilt dramaturgi la opp til utforskning og anerkjennelse av flere ulike intelligenser. Uttrykk bestående av dans, bevegelse, lys, lyd, mimikk og scenografi, utfordret informantenes ulike intelligenser, blant annet kinetisk intelligens, musikalsk intelligens, og visuell intelligens. Slik jeg ser det, er tilrettelegging for utforskning gjennom ulike intelligenser en måte å praktisere tilpasset opplæring på, ettersom det varierer fra elev til elev

hvor deres styrker ligger. Likestilt dramaturgi åpner på denne måten opp for å bruke et mangfold av metoder i undervisningen, som utfordrer flere ulike intelligenser. At dataen fra vår undersøkelse viser deltakere så nye sider av sine medelever, kan peke mot at dette stemmer.

Dataen fra vår undersøkelse viser at deltakerne opplevde undervisningen med likestilt dramaturgi som variert og ‘deilig’ (Dramaelever, 2020a). Informantene oppga at det var ‘deilig å slippe å snakke’, og ‘deilig å bare være’. At deltakerne opplevde undervisningen som variert er positivt med tanke på tilpasset opplæring og metodemangfold. Et spørsmål er imidlertid hva det betyr at de opplevde undervisningen som deilig. Dersom det betyr at undervisningen var lite krevende kan man spørre om undervisningen ga et godt nok læringsutbytte. ‘Å bare være’, høres ikke ut som en tilstand av aktiv deltakelse, som overordnet del i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2020) påpeker at undervisning skal legge opp til. Dermed kan det hende at deltakeren ikke får stor nok progresjon i læringen.

Dataen viser imidlertid at alle deltakerne var svært aktive i løpet undervisningen som benyttet likestilt dramaturgi. En informant oppga at «Jeg syntes det var deilig at vi ikke snakket, det var også vanskelig» (Dramaelever, 2020b, s. 7). Det betyr at mangelen på ord ikke var bare enkelt for alle. I spørreskjema skrev noen informanter at de opplevde det ikke-verbale som en fremgangsmåte som krevde konsentrasjonen deres på en spennende måte (Dramaelever, 2020b). Noen fortalte også i samtale at de erfarte at de brukte mer krefter på å kommunisere ikke-verbalt, enn verbalt (Øvreneess & Kjelstad, 2020a). Det kan også hende at informantene som oppga at det var deilig med undervisning uten ord, hadde denne opplevelsen fordi det var færre verbale avbrytelser enn det kanskje er til vanlig. Et informantutsagn som underbygger en slik hypotese er: «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» (Dramaelever, 2020b, s. 8).

Kanskje henger opplevelsen av ‘deilig’ sammen med elevenes frihetsfølelse. Dataen viser at informantene følte seg fri til å være seg selv, fri til å skape. Det kan tolkes til at de følte frihet til å bruke sine ulike intelligenser, og at de opplevde at det var rom for det. Informanter oppga også at de opplevde et fravær av fasit. Deltakernes opplevde frihet til å skape kan ha vært stimulert av at undervisningen ikke presenterte noen fasit for hva de skulle skape. Kanskje var kombinasjonen av frihetsfølelsen, manglende fasit, og rom for ulike uttrykk med på å gjøre

undervisningen 'deilig'. Det at informantene opplevde rom og frihet til å være seg selv i undervisningen med likestilt dramaturgi, viser en viktig måloppnåelse i dramaundervisningen, med tanke på at regjeringens overordnede mål innen kunst og kultur (Regjeringen, 2021), er at kunst og kultur skal ha rom for alle individer.

Statistikken viser at omtrent hver femte elev føler seg utenfor på skolen (Tybring-Gjedde, 2020). Kanskje kan deltakernes opplevelse av at undervisningen ga rom for å være seg selv, og opplevelsen av fellesskap i gruppen, ha bidratt til å motvirke følelsen av utenforskap for noen. Dataen viser at deltakerne opplevde et fellesskap i undervisningen med likestilt dramaturgi. Informantutsagn som «Vi var liksom alle mot kommunikasjonsproblemet» (Dramaelever, 2020b, s. 9), peker mot et opplevd fellesskap hvor deltakerne opplevde å være på samme lag, med samme mål. Å føle at man er del av et fellesskap kan sees som å oppleve tilhørighet. Dette er viktig måloppnåelse i undervisningen, fordi opplevd tilhørighet er sentralt i et godt læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2020). Opplevelse av tilhørighet er også en deilig følelse. Dermed kan tilhørighet kanskje være med på å forklare hvorfor deltakerne opplevde undervisningen med likestilt dramaturgi som 'deilig'.

En annen mulig forklaring på hva som gjorde undervisningen 'deilig' er at deltakerne likte at undervisningen var variert, og at den var annerledes enn undervisning de vanligvis har. Denne hypotesen underbygges av informantsitater som «Veldig nytenkende og deilig med variasjon» (Dramaelever, 2020b), og «Det var deilig å gjøre noe nytt» (Dramaelever, 2020b). Det er imidlertid ikke sikkert at sammenhengen kan ha én enkel forklaring, bildet er antakelig mer sammensatt. Kanskje er bakgrunnen for opplevelsen av undervisningen som 'deilig' sammensatt av variasjon, frihetsfølelse, få verbale avbrytelser og fellesskapsfølelse. Kanskje kan den også knyttes til det gode læringsmiljøet som preget undervisningen med likestilt dramaturgi.

Opplevd mestring kan også ha vært utslagsgivende for deltakernes positive opplevelse av undervisningen. Informantene oppga at de var imponert over hva de selv fikk til i den ikke-verbale undervisningen (Dramaelever, 2020a, 2020b; Øvreneess & Kjelstad, 2020a, 2020b, 2020c). Dette kan tolkes til at de hadde mestringsfølelse. Mange informanter oppga også at de ville prøve mer ikke-verbal kommunikasjon (Dramaelever, 2020a, 2020b; Øvreneess & Kjelstad, 2020a, 2020b, 2020c). Teorien om forventning om personlig mestring (Krumsvik & Säljö, 2013) tilsier at elever opplever mestring og personlig forventning om mestring på ulike

områder. Dette baseres på tidligere erfaringer med mestring og hva de anser for å være sine styrker (Krumsvik & Säljö, 2013). I lys av dette er det et spørsmål om informantenes utsagn om at de var imponert over hva de selv fikk til, og at de vil prøve mer ikke-verbal kommunikasjon, henger sammen. Kanskje ønsket informantene å jobbe mer med ikke-verbal kommunikasjon fordi mestringsfølelsen de fikk, motiverte dem til å ville utforske videre. Dette kan tyde på at undervisning med likestilt dramaturgi kan legge til rette for mestringsfølelse, og motivasjon for videre utforskning. Det er viktig fordi erfaringer med å mestre gjør elevene mer utholdende i motgang og medgang (Krumsvik & Säljö, 2013; Kunnskapsdepartementet, 2020). Dette gir gjenklang i Haugstads innlegg (Haugstad, 2020), som presenterer manglende mestring som en mulig årsak til frafallet i videregående skole.

Krumsvik skriver at «Mest grunnleggende er at kunnskap og mening utvikles gjennom dialog mellom ulike stemmer og ulike perspektiver» (Krumsvik & Säljö, 2013, s. 110). Krumsvik argumenterer her for en *dialogisk pedagogikk*, altså at flere stemmer skal få komme til i undervisningen (Krumsvik & Säljö, 2013). I kontekst av denne oppgaven kan vi kanskje føre den dialogiske pedagogikken et steg videre i dramaturgisk retning. Kanskje kan læreren arbeide målrettet mot å utfordre ulike intelligenser i undervisningen, og la elevene utforske og lære gjennom sine ulike intelligenser. Kanskje kan dette føre til en frihetsfølelse hos elever, hvor de føler seg fri til å være seg selv, fri til å skape, og til å bruke sine ulike intelligenser. Kanskje kan et slikt åpent rom igjen legge til rette for en opplevd verdsetting av mangfold i praksis, opplevelse av tilhørighet og fellesskap. I forlengelse av dette er videreutviklingsspørsmålet om slik undervisning kan bidra til å legge grunnlag for en variert undervisning hvor alle elever får mulighet til å mestre, som Haugstad (2020) og Krumsvik (2013) beskriver som beskyttelsesfaktorer mot frafall i videregående skole.

Dataen fra *likestilt dramaturgi og læringsmiljø, og mestring og ulike intelligenser*, viser kort oppsummert et særlig godt læringsmiljø i undervisningen med likestilt dramaturgi.

Læringsmiljøet var blant annet preget av mestring, motivasjon, fellesskap og frihet til å være seg selv. I et videreutviklingsperspektiv ville det vært interessant å se om undervisning med likestilt dramaturgi gir samsvarende funn i andre elevgrupper. Gitt at dette er tilfellet, undrer jeg meg over hvilken påvirkning en slik pedagogikk kan ha i et større perspektiv. Optimistisk sett, ville kanskje flere elever fått mulighet til å oppleve tilhørighet og mestring, som igjen kunne motivert flere til å fullføre videregående skole.

8.3. Den ikke-verbale pre-tekstens virkning

Vi har ikke gått så mye i et mørkt rom og ikke snakka, i hvert fall ikke i teatertimen, eller blåst såpebobler for eksempel. Jeg følte at det var for å fange oppmerksomheten vår og skjerpe konsentrasjonen vår. Det funka, uten at man merker det blir man fokusert [...] Det at vi kom inn i et mørkt rom med disko og såpebobler var kult og litt sønn "hva skjer nå?" Da måtte jeg følge med (Dramaelever, 2020a, s. 12).

O'Neill definerer pre-tekst som et lite materiale som eksisterer før hendelsen (O'Neill, 1995). I vår undervisning med likestilt dramaturgi, ble deltakerne møtt av et sammensatt materiale allerede i det de kom inn i undervisningsrommet. O'Neill skriver at pre-tekstens formål er å male bildet av en dramatisk handling og stimulere til deltakelse og medskapning i en fiktiv dimensjon (O'Neill, 1995). *Tekst*, slik jeg tolker det, rommer her mer enn bare ordene. Det er som i Larsens likestilte dramaturgi (2019), og i Lids refleksive dramaturgi (2021), struktureringen av de dramaturgiske komponentene som er av betydning. Materialet i vår ikke-verbale pre-tekst bestod blant annet av musikk, dempet belysning og såpebobler.

Dataen fra vår undersøkelse viser at i øktene hvor deltakerne var stille og konsentrerte fra det øyeblikket de kom inn i undervisningsrommet, vedvarte konsentrasjonen gjennom hele undervisningsøkten. I undervisningen uten likestilt dramaturgi fortsatte småpraten fra gangen og inn klasserommet. Deretter fortsatte småpraten også gjennom undervisningsøkten. Basert på dette, tolker jeg at effektene av pre-teksten i undervisning kan ha innvirkning på resten av undervisningsøkten. O'Neill mener at en god pre-tekst har potensiale til å fungere som en naturlig overgang inn i neste del av timen, og å stimulere til medskapning og samspill (1995). Riktigheten i dette ble synlig i vår undersøkelse. I undervisningen med likestilt dramaturgi stimulerte den ikke-verbale pre-teksten til konsentrasjon og fokus videre i timen.

Den ikke-verbale pre-tekstens virkning ble også synlig gjennom informantenes skildringer. «Det var veldig fint å starte hele timen med musikk, for det satte i gang en felles stemning og folk virker mer glad i starten enn vanlig» (Dramaelever, 2020b). Informantene oppga at den ikke-verbale pre-teksten gjorde dem glade og nysgjerrige (Dramaelever, 2020a, 2020b; Øvreneess & Kjelstad, 2020a). I begge undervisningsøktene med likestilt dramaturgi begynte elevene å danse med en gang de kom inn i undervisningsrommet. Læreren responderte med å

sende anerkjennende smil, speile, og å bli med på dansen selv. Dette kan tolkes til at pre-teksten ikke bare hadde innvirkning på deltakerne, men også på læreren. O'Neill understreker også viktigheten av at pre-teksten må være formet på en måte som gir en tydelig atmosfære. Øfsti (Øfsti, 2014) og Böhme (Øfsti, 2014) påpeker også viktigheten av atmosfæren. Det at den ikke-verbale pre-teksten hadde tydelig innvirkning på undervisningen, kan ha kommet av at pre-teksten hadde en tydelig atmosfære.

At deltakerne i undervisningen med likestilt dramaturgi hadde småpratet på gangen, men ble stille når de kom inn i undervisningsrommet, kan tolkes til at elevene opplevde en tydelig overgang mellom rommene. En kan se det som at deltakerne justerte atferden basert på at de nå hadde gått over terskelen til et nytt rom. Noen informanter oppga at elementer som såpebobler, diskokule, og dempet belysning, gjorde at de lurte på «hva skjer nå?», noen oppga videre at dette spørsmålet gjorde at de måtte konsentrere seg. Når informantene oppgir at de lurte på hva som foregikk, tolker jeg at de undret seg.

Jamfør Gadamer (2008), kan møter med noe man ikke forstår, sette individet i en undrende tilstand. Undringen kan stimulere individet til å søke svar på sine spørsmål. Denne kunnskapssøkende tilstanden kalles det skjønne, slik jeg forstår det. Fra et fenomenologisk ståsted (Danvers, 2006) kan en spørre seg om det at deltakerne 'måtte følge med', gjorde at de åpnet sansene for å ta inn mer informasjon som kunne belyse spørsmålene deres.

Øfsti (2014) skriver at læreren som tenker scenografisk kan plassere objekter elevene kan undre seg over i klasserommet, som for eksempel en gren. I anslaget i den ikke-verbale undervisningen brukte vi ikke en gren, men såpebobler, diskokule, belysning og eksentrisk musikk som elementer til undring. Kanskje kom elevene i en 'skjønn' tilstand, stimulert av underlige elementer i anslaget til undervisningen. En slik skjønn tilstand, som åpner sansene i søken etter informasjon, kan sees parallelt med Fisher-Lichtes liminalfase (Larsen, 2019).

Larsen skriver om hvordan estetiske prinsipper kan fungere som midler som stimulerer transformasjon (Larsen, 2019). En viktig del av publikumskontrakten etableres når elevene går inn i undervisningsrommet, eller for å si det med begrep mer i Fisher-Lichtes retning, når elevene går over terskelen mellom to rom (Larsen, 2019). Dersom rommet man kommer inn i er fortryllet til noe utenom det vanlige, kan det oppleves som en overgang fra virkeligheten man kom fra. Da står man i liminalfasen, hvor ekte transformasjon kan skje (Larsen, 2019).

Larsen refererer til Fisher-Lichte og beskriver hvordan slike grenseerfaringer kan oppleves som et overgangsritual, noe Fisher-Lichte kaller liminal terskelerfaring, med henvisning til Arnold van Genneps ritualteori (Larsen, 2019).

Limen beskriver overgangen mellom to steder (Larsen, 2019). Genneps ritualteori diskuterer tre sentrale faser i ritual: adskillelse fra samfunnet man kom fra, liminalfasen, hvor deltakeren transformeres gjennom en ny, gripende opplevelse og inkorporeringsfasen, hvor deltakeren på ny blir en del av samfunnet som en endret, eller, transformert person (Larsen, 2019, s. 44).

Fisher-Lichte sammenligner ritualfasen med teaterhendelsen. Larsen kaller det en *refortryllende* grenseerfaring, altså en erfaring som lar en se verden på ny, og legger til at her får publikum mulighet til å oppleve seg selv på en annen måte i verden (Larsen, 2019). Når informantene fra undersøkelsen oppgir at de følte seg 'fri til å være meg', undrer jeg meg om de kan ha opplevd en refortryllende grenseerfaring hvor de så seg selv på en annen måte i undervisningen. Det at småpraten stanset umiddelbart informantene møtte pre-teksten med likestilt dramaturgi, kan tolkes til at limen, som ble skapt med sammensatte dramaturgiske virkemidler, stimulerte en refortryllende grenseerfaring.

Flere informanter oppga at de opplevde det ikke-verbale anslaget som 'barnslig'. De trakk særlig frem såpeboblene, men også diskokulen, som elementer som ga dem barnslige assosiasjoner (Øvreneess & Kjelstad, 2020b). Flere informanter skrev også at de opplevde at undervisningen var uten fasit, og at det var plass til at de kunne være seg selv, og plass til at de kunne skape. Gjennom analysearbeidet har jeg begynt å lure på om det finnes en sammenheng mellom deltakernes oppfatning av frihet fra fasit, at de opplevde frihet til å være seg selv, og anslagets 'barnslige' atmosfære.

Deler av undervisningen med likestilt dramaturgi baserte seg på speiling, som jamfør George Herbert Mead, er en intuitiv kommunikasjonsform som vi bruker allerede fra treårsalderen (Mead, 1976). Speilingsteorien går ut på at mennesker utforsker og uttrykker sin identitet gjennom å speile hverandre (Mead, 1976). Ettersom dette er en sentral læringsform i barndommen, kan kommunikasjon gjennom speiling ha vært med på å forsterke deltakernes assosiasjoner til det 'barnslige' i undervisningen. Dataen viser at deltakerne forstod speilingsøvelsene uten problemer. Det at de forstod kommunikasjonsformen enkelt, kan ha vært med på å gi mestringsfølelse (Krumsvik & Säljö, 2013) i timens start. Erfaring med mestring gir økt tro på at en kan mestre lignende oppgaver i fremtiden (Krumsvik & Säljö,

2013). Kanskje ga mestringen i starten av timen deltakerne en forventning om at de kunne mestre det som skulle komme.

At deltakerne opplevde anslaget som barnslig, dempet muligens også deltakernes opplevelse av prestasjonskrav. Kanskje er det derfor de opplevde at undervisningen var uten fasit. En kan videre lure på om opplevelsen av manglende fasit var med på å skape forventning om personlig mestring, gjennom å gi en forventning om at en ikke kunne mislykkes.

8.4. Den ikke-verbale kommunikasjonens muligheter og utfordringer

Dataen viser at deltakerne så på andre informasjonskilder når ordene ikke var tilgjengelige (Dramaelever, 2020a, 2020b; Øvreneess & Kjelstad, 2020b, 2020c). Informasjonskildene de trakk frem var blant annet kroppsspråk, scenografi og bruken av stillhet og pauser (Dramaelever, 2020a, 2020b; Øvreneess & Kjelstad, 2020b, 2020c). Dette tolker jeg til at elever søker informasjon andre steder når ordene ikke spiller hovedrollen. Det kan igjen bety at mangel på ord ikke nødvendigvis oppleves likt som mangel på informasjon. En slik tolkning underbygges i at deltakere hadde trodd ikke-verbal undervisning ville medføre full forvirring, men ble overrasket over at de skjønnte mer enn de hadde forventet.

Dataen viser imidlertid også at det oppstod noen situasjoner med forvirring i undervisningen med likestilt dramaturgi. En deltaker ga uttrykk for at i en slik situasjon, ønsket hun å bruke ordene (Øvreneess & Kjelstad, 2020). Denne opplevelsen hadde også Kjelstad i samme situasjon. Deltakerne i første undervisningsøkt med likestilt dramaturgi, skulle på et tidspunkt spre seg ut i rommet, i en bestemt formasjon. Kjelstad ville ikke peke på hvor hver enkelt elev skulle stå, fordi hun ville at de skulle få velge plassen i rommet selv (Kjelstad, 2021).

Overordnet del i LK20 krever at elevene skal få medvirke i undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2020). Kjelstad mente at å få velge sine egne plasser i klasserommet var en mulighet for at deltakerne kunne medvirke, gjennom å bestemme noe selv. Jeg minnes at Kjelstad gjorde håndbevegelser for å signalisere at deltakerne skulle spre seg i rommet. Deltakerne forstod ikke hva hun mente, og ble stående. Det endte opp med at Kjelstad måtte peke på hver enkelt deltaker, deretter på plassen i rommet hvor hun ønsket at hen skulle stå, selv om dette var en type instruksjon hun opprinnelig ikke ønsket å bruke. Fra et elevmedvirkningsperspektiv, gikk Kjelstad glipp av en mulighet til å la deltakerne få bestemme plasseringene selv. Samtidig er det ikke slik at medvirkningsbegrepet er så svart-hvitt at dette ene tilfellet betydde at elevene ikke fikk medvirke, de fikk medvirke i andre

delar av undervisningen. At den ikke-verbale instruksjonen ikke fungerte i denne situasjonen, stimulerte spørsmål. Er det mulig å gi spesifikke oppgaver gjennom ikke-verbal kommunikasjon? Var denne situasjonen et eksempel på den ikke-verbale kommunikasjonens begrensninger?

Informanter oppga at de syntes det var vanskelig å uttrykke seg spesifikt når de ikke kunne bruke ord (Øvreneess & Kjelstad, 2020a, 2020c). Noen utdypet at grunnen kanskje er at det ikke-verbale er mer åpent for tolkning (Øvreneess & Kjelstad, 2020a). Situasjonen hvor deltakerne skulle spre seg i rommet, kan se ut til å bekrefte at det kan være en utfordring å være spesifikk uten ord.

På en annen side var jo Kjelstad svært spesifikk når hun pekte hver deltaker til sin plass. Hun ønsket imidlertid ikke å spille rollen som en lærer som dikterte på denne måten. I *Skuespillerkunsten* skriver Øystein Stene (2019) om læreren som en performativ rolle. Læreren inntar en rolle i klasserommet som den som vet mer, og regulerer atferden sin bevisst og ubevisst for å passe inn i rollen (Stene, 2019). I en rolle som kunnskapsautoritet er det ikke unaturlig at læreren bestemmer mye av det som foregår i klasserommet. Kjelstad hadde imidlertid en bevissthet rundt sin egen performativitet, og ønsket en mer dialogisk tilnærming, med mer elevmedvirkning.

Kanskje var det egentlige problemet at oppgaven ikke var tilpasset formen den skulle instrueres i. Dersom Kjelstad ønsket at deltakerne skulle velge plassene selv, var det kanskje en urealistisk målsetning at deltakerne skulle plassere seg i en spesifikk form som bare læreren visste hvordan skulle se ut. Lid påpeker i *Refleksiv dramaturgi* (2021), at teateraktøren noen ganger vil noe som strukturen åpner for. Hendelsen kan sees som et eksempel på dette. Dersom læreren har sett seg ut et mål som er spesifikt og ikke 'åpent for tolkning', kan det hende at hun må tenke mer refleksivt og forsøke å finne andre måter å kommunisere instruksjonen på. I Lids *refleksive dramaturgi* (2021), går dette ut på å søke andre like virkningsfulle handlinger. Dette gir gjenklang i *Dramaturgi i didaktisk kontekst (A.-L. Østern et al., 2014)*, hvor forfatterne skriver om den refleksive læreren som tenker i sykliske forløp og søker etter flere virkningsfulle handlinger.

Kanskje er det ikke mulig å være helt spesifikk og gi helt spesifikke oppgaver uten ord. På en annen side kan det hende at Kjelstad, deltakerne og jeg er så vant med å bruke ord at vi ikke

så de gode mulighetene til å uttrykke oss spesifikt på en ikke-verbal måte i denne situasjonen. Kanskje hadde vi sett andre muligheter for kommunikasjon i denne situasjonen dersom vi hadde hatt mer erfaring med ikke-verbal kommunikasjon i undervisningen.

Jeg undrer meg også over om alt i dramaundervisningen trenger å være spesifikt og tydelig. I den fysiske undervisning hadde deltakerne samarbeidet om å skape scenografien i starten av timen. Rommet var blitt fylt med mange ulike objekter, i en fri, ustrukturert komposisjon. Informantene fortalte i samtale at de syntes det var spennende å lage en utforming uten fasit, og at de var fornøyde med resultatet, selv om det ved første øyekast kunne fremstå kaotisk og tilfeldig (Øvreneess & Kjelstad, 2020b). En av deltakerne kommenterte blant annet at: «Dette er kunst, det bare trenger ikke gi mening. Jeg synes det er kult med scenografi som ikke er så lett å forstå. Men man trenger ikke forstå alt. Du kan tolke da. Det er kunst» (Øvreneess & Kjelstad, 2020b). Dette harmonerer med Gadamer (2008) sin forståelse av kunst. Han mente at hvert møte med kunst befinner seg i et spenningsrom, hvor vi aner mer enn vi forstår, uten at møtet mister 'tyngde' av den grunn (Gadamer, 2008). Gadamer pekte også til Kant, som mente at den egentlige skjønnhet, forenklet sagt god kunst, ikke er bundet av bestemte betydninger eller begreper.

John Danvers beskriver i *The knowing body* (2006) kunnskap, delt i Gadamers tre *forståelseshorisonter*, eller, sfærer av erfaring: kunnskap om verden, kunnskap om en selv og kunnskap om en transendens -en ultimat virkelighet, hvor individet ser noe større enn seg selv, utenfor grensen til menneskelig forståelse. Det siste binder han til religion og troen på noe større, noe utenfor grensen for menneskelig forståelse (Danvers, 2006). Han skriver at denne sfæren ikke nødvendigvis ikke er så relevant for ikke-troende i denne sekulære vestlige verden. Fra et kunstfaglig perspektiv trenger imidlertid ikke det å være tilfellet. Kanskje ligger mye av kunsten et sted i denne sfæren. Det er noe med kunsten som kan oppleves som større enn en selv, og virke uforståelig, underlig, og umulig å beskrive med ord.

Når deltakere peker på tolkningsrom og positive sider med det ikke-spesifikke, tolker jeg at noen av dem kanskje plasserer kunstforståelse i den tredje sfæren som noe større som vi ikke helt kan forstå. Det kom flere lignende utsagn fra informantene i samtaler (Øvreneess & Kjelstad, 2020a, 2020b). Slike utsagn gjør at jeg tolker at deltakere var positive til ikke-spesifikke uttrykk, og uttrykk som gir rom for tolkning. Basert på dette tolker jeg igjen at det er verdifullt å inkludere elementer i undervisningen som er mindre spesifikke, og mer åpne

for tolkning, slik som i eksempelet fra undervisningen. Dette gir gjenklang hos Øfsti (Øfsti, 2014), som skriver om å bringe gjenstander inn i klasserommet som stimulerer undring.

I *Spill, Symbol og Fest* (2008), skrev Gadamer om tradisjonell og moderne kunst. Den tradisjonelle kunsten var knyttet til formål, mente han. Den moderne kunsten derimot, er fri (Gadamer, 2008). Dette gjør moderne kunst mer kompleks, og Gadamer foreslo derfor *spill, symbol og fest* (2008), som begreper for å forstå moderne kunst. Spill kan sies å være kommunikasjonen mellom betrakter og verk. Symbol er når individet ser noe i verket som en kan kjenne seg igjen i. Gadamer mente at kunstens viktigste oppgave er å forene folket i samtale, eller som han kalte det, forene folket i fest (2008).

I eksempelet fra undervisningen, skapte sammensetningen av mange ulike gjenstander et fritt, moderne kunstuttrykk som ikke tjente et spesifikt formål. Uttrykket stimulerte en samtale i gruppen om ulike inntrykk og tolkninger informantene hadde av scenografien de som gruppe hadde laget. Det kan tolkes til at det kunstneriske uttrykket fungerte som spill, hvor deltakerne opplevde et møte med kunst. I symbol, reflekterte deltakerne over kunstens betydning. I Gadamers fest, møtes deltakerne i samtale, stimulert av møtet med kunsten. I denne situasjonen, ga et åpent scenografisk uttrykk altså ulike tolkninger og assosiasjoner, som stimulerte til samtale, eller kanskje til og med fest. I Lids begrep (2021) kalles dette 'samhøring'. Det er jamfør Gadamer kunstens viktige oppgave (2008). Kunsten oppfylte altså i dette eksempelet sitt viktigste formål, gjennom et ikke-spesifikt kunstnerisk uttrykk. Dette kan sees som argument for at ikke alt i undervisningen trenger å være spesifikt.

Reisen gjennom spill, symbol og fest i møte med kunst kan også sees som en transformasjon. Individet fortolker i møter med kunst (Gadamer, 2008). En fortolkning hvor individet søker svar på noe hen lurer på, som kan sees som tilstanden 'det skjønne'. I det skjønne har individet åpnet seg for verket. Dersom individet ser symboler i kunstverket som det kan relatere til, kan kunsten hjelpe individet til å se sitt eget liv på en ny måte. Deretter returnerer individet tilbake til egen virkelighet, transformert, med ny forståelse. Denne prosessen kan sees på linje med Fisher-Lichtes rituale fase (Larsen, 2019), hvor deltakeren transformeres gjennom tre ulike faser. I siste fase blir deltakeren på ny en del av samfunnet som en endret, eller transformert person. Det kaller Larsen refortryllende grenseerfaring (2019), altså en erfaring som lar en se verden på ny.

Dewey mente også at den estetiske erfaringen har en særskilt evne til å få individet til å se virkeligheten på nye måter (Gadamer, 2008, s. 196-2013). Dataen viser at deltakerne erfarte nye mulighetsrom gjennom ikke-verbal kommunikasjon (Dramaelever, 2020a, 2020b; Øvreness & Kjelstad, 2020b, 2020c). Dette kan sees som at deltakerne har fått en ny forståelse for hvordan kommunikasjon kan foregå. Det kan videre sees som en slags transformasjon, hvor møter med kunsten har ført til ny forståelse. Det peker på at ikke-spesifikk kunst, kan gi bidra til refortryllende grenseerfaringer og ny forståelse.

På en annen side mente Dewey at estetikkens fiende er det tilfeldige i form av løse ender og slapphet (Dewey, 2008). Kunstneren må ha en bevissthet og vilje med det han gjør, og hele tiden eksperimentere for å være på nivå med sin egen erfaring, skrev Dewey (Dewey, 2008). Dette beskriver en vekselvirkning mellom handling og refleksjon, som i Schöns refleksjon i handling og refleksjon over handling (Schön, 2001). Det gir også gjenklang i Meads speilingsteori (Mead, 1976), hvor individet utvikler sitt selvilde i vekselvirkning med omgivelsene.

Det ikke-spesifikke, frie kunstneriske uttrykket deltakerne hadde skapt i undervisningen var skapt gjennom eksperimentering, noe Dewey så som nødvendig i kunstnerisk arbeid (Dewey, 2008). Deltakerne fikk frie tøyler, uten krav om intensjon. Produktet gruppen endte opp med kunne virke tilfeldig ved første øyekast. En kan da spørre seg om kunstnerne i dette samarbeidet hadde arbeidet uten en klar vilje. Dette kunne gitt det endelige kunstneriske produktet løse ender og slapphet. Likevel viser dataen at flere av deltakerne hadde reflektert over hvorfor de plasserte tingene slik de gjorde (Øvreness & Kjelstad, 2020b). Dermed hadde de jobbet med en vilje. Da er det ikke sikkert at ordet 'tilfeldig' beskriver produktet gruppen skapte. Kanskje er det heller ordet en av deltakerne brukte om produktet, som stemmer. Dette ordet var 'kunst'. Som Gadamer skrev: «... og det er kunst: Å skape noe forbilledlig til tross for at det ikke er regelrett» (Gadamer, 2008, s. 369).

Det er ikke sikkert at ikke-verbal undervisning generelt er åpner for mer misforståelser enn verbal undervisning. Fra dataen fremkommer det at deltakerne opplevde ikke-verbal kommunikasjon som mindre spesifikk enn verbal kommunikasjon, men foruten den nevnte situasjonen oppstod det få misforståelser, og deltakerne hang for det meste med i øvelsene uten problemer (Øvreness & Kjelstad, 2020a, 2020b). Dataen viser at informantene var positivt overrasket over egen mestring i den ikke-verbale undervisningen. En informant oppga

blant annet at «... jeg ble litt overrasket av meg selv av hvor mye jeg skjønnte og forstod av instruksene den timen vi ikke pratet noe, fordi jeg trodde det kom til å bli vanskelig å forstå andre» (Dramaelever, 2020a, s. 1-3; 2020b). Basert på denne dataen tolker jeg at deltakerne, i et helhetlig perspektiv, oppfattet både den verbale og den ikke-verbale instruksjonen som tydelig og forståelig.

8.5. Lærerkroppen som dramaturgisk virkemiddel

Østern ønsker å videreutvikle profesjonsforståelsen som i hovedsak er opptatt av det kognitive og språklige (A.-L. Østern, 2014). I forlengelse av dette, vil jeg i det følgende se på lærerkroppen som dramaturgisk virkemiddel.

Østern skriver om lærerkroppen som dramaturgisk omdreiningspunkt (A.-L. Østern, 2014). Lærerkroppen fanger opp impulser fra klasserommet som den bearbeider. Informasjonen som bearbeides forteller noe om hvilke justeringer som må gjøres i undervisningen. Hvilke vurderinger og eventuelle tilpasninger som må gjøres, avhenger naturligvis av hvilke hensyn som må prioriteres i situasjonen.

Lærerkroppen har ofte mange hatter å ta hensyn til, som alle krever ulike hensyn. Dette erfarte vi i den praktiske delen av undersøkelsen vår. I den verbale undervisningen var det en samtale rundt tegningene deltakerne hadde laget. Frem til dette punktet i timen hadde all undervisning foregått ikke-verbalt. Dataen viser at deltakerne syntes pratedelene varte for lenge. En informant oppga blant annet i spørreskjema at «det ble litt bryt», og jeg minnes at jeg som observatør kjente på det samme i samtalen om tegningene (Dramaelever, 2020b). Jamfør Østern kan det virke hemmende på flyten i timen hvis læreren bruker for kort eller for lang tid på noen momenter (A.-L. Østern et al., 2014). Det var også det som skjedde i denne situasjonen, flyten i timen ble brutt når læreren brukte for lang tid på en samtale. Kjelstad kjente på disse impulsene i klasserommet (2021). Impulsene fortalte henne at deltakerne ønsket å gå videre fra samtalen. Situasjonen kan sees gjennom a/r/tography-briller (Springgay et al., 2008). Artist, Researcher og Teacher (Springgay et al., 2008), var noen av flere hatter, som krevde ulike handlinger av Kjelstad i situasjonen.

Med hensyn til dramaturghatten, kan det hende at Kjelstad burde ha tilpasset undervisningen på en måte som ga deltakerne en annen rytme og annet tempo. Østern (A.-L. Østern, 2014) skriver at lærerkroppen må lytte til impulser fra rommet for å kunne tilpasse tempo og rytme

for å legge til rette for at undervisningen kan komme i en tilstand av flyt. Fra et forskningsperspektiv, var det potensielt verdifullt å forlenge samtalen for å samle inn mest mulig data til vår undersøkelse. Kjelstad gjorde en vurdering i øyeblikket på hvilke dramadidaktiske behov og/eller forskningsbehov som skulle prioriteres i situasjonen (2021). Hun valgte å prioritere forskerhatten, noe som gjorde at noen deltakere ble lei av samtalen. På en annen side fikk vår undersøkelse relevant data. Her benyttet Kjelstad en *være-i-kompetanse* (Røkenes et al., 2012), hvor hun i øyeblikket fanget opp informasjon og gjorde en vurdering. Jeg vil gå nærmere inn på lærerens være-i-kompetanse i neste delkapittel, *Lærerkroppens håndtering av følelser*.

Med kunstnerhatten på hodet kan man se læreren som en performativ utøver som bruker kropp og stemme bevisst og ubevisst i undervisningen. Dataen fra vår undersøkelse viser at lærerens ulike måter å bruke stemmen på fikk ulike reaksjoner fra deltakerne. Deltakerne i undervisningen uten likestilt dramaturgi hadde småpratet på gangen, og fortsatte med dette etter at timen hadde startet. Læreren ignorerte småpraten og uroen, men fremsto, for observatøren, som litt irritert. Dette fremgikk blant annet av at hun brukte lys stemme, var kort og rask, og gjentok noen setninger flere ganger. Videre fremkommer det fra dataen at hun ved øvelsen «Hi, ha, ho», spurte deltakerne hvorfor de trodde at øvelsen måtte gjentas (Øvreness & Kjelstad, 2020b). Det ble sagt med kort og tydelig stemme. En deltaker svarte «Jeg synes det gikk fantastisk». Observasjonsnotatet viser at observatøren oppfattet deltakeren som sarkastisk, og at det virket som om deltakeren ønsket å utfordre læreren. Kjelstad stod i situasjonen og ventet på et annet svar. Ikke lenge etter sa en annen deltaker at det var litt mye prating, og at det gjorde at det var vanskelig å konsentrere seg. I neste runde ble det litt mer fokus, men litt av problemet vedvarte. De små kommentarene fortsatte utover i timen (Øvreness & Kjelstad, 2020a).

Østern påpeker at læreren kan drive undervisningen fremover gjennom en bevisst stemmebruk, og at læreren må kjenne hvordan sin egen stemme påvirker gruppen og seg selv (A.-L. Østern et al., 2014). Bevisst bruk av rytme, volum, tempo med mer, kan bidra til å skape en atmosfære og gjøre læreren tydelig (A.-L. Østern, 2014). I den nevnte situasjonen, kan det kanskje hende at stemmebruken var for lite bevisst. Den lyse, korte, raske stemmebruken var kanskje ikke sterk og tydelig nok til å få deltakernes fokus.

Til sammenligning ble det brukt en annen stemme i den digitale økten. Observasjonsnotatet fra den digitale undervisningsøkten beskriver lærerens stemmebruk slik: «Læreren bruker rolig og vennlig stemme og forklarer helt uten bruk av fyllord og lyder». Deltakernes reaksjon beskrives slik: «Elevene venter og lytter tålmodig» (Øvreneess & Kjelstad, 2020a). I spørreskjema fra den digitale økten skrev en informant dette:

God kommunikasjon og dere var veldig klare og tydelige i beskjedene deres! Lurt at dere også brukte chat-funksjonen til hjelp :) fint at dere er tydelige for da blir vi som elever mer trygge og får med en gang mer respekt for dere som lærere når dere gir klare beskjeder til oss! (Dramaelever, 2020a, s.6).

Basert på dette tolker jeg at elever legger merke til lærerens stemmebruk, og at lærerens stemmebruk er med på å prege hvordan elever oppfatter læreren. Å gi klare og tydelige beskjeder gir, jamfør informanten i sitatet, elevene mer respekt for læreren.

I undervisningen uten likestilt dramaturgi, var det mindre klar og tydelig stemmebruk. Kanskje var dette med på å forme graden av respekt for læreren i denne delen av undervisningen. Kanskje var det dermed dette som gjorde at en deltaker ville utfordre læreren etter «Hi, ha, ho»-øvelsen.

Det skal også sies at formatet kan ha hatt innvirkning på lærerens stemmebruk. I den digitale undervisningen hadde deltakerne ofte mikrofonen slått av. Da blir det naturligvis lite forstyrrende småprat. Læreren trenger dermed ikke å snakke over småpraten for å høres. Da er det kanskje enklere å få deltakernes oppmerksomhet. Forskjellene i måten beskjeder ble gitt på kan også henge sammen med hvordan læreren kan justere seg på en direkte måte i det digitale formatet.

“Det er mye enklere å tolke elever i det fysiske rommet. På en annen side er det mye enklere å justere sitt eget uttrykk i det digitale rommet, kontra klasserommet” (Kjelstad, personlig kommunikasjon, 16. mai 2020). Den selvrefleksive læreren får jobbet med seg selv på en annen måte i det digitale formatet fordi hun hele tiden ser seg selv. Da er det kanskje enklere å justere sitt eget uttrykk. I klasserommet ser man ikke seg selv, da må man se på elevene og

tolke deres respons på egen atferd. Som i Meads speilingsteori (Mead, 1976), får læreren tilbakemelding på egen væremåte i responsen fra elevene. Det er en mer komplisert prosess enn i det digitale, fordi tilbakemeldingen gjennom et ekstra ledd i det fysiske rommet, sammenlignet med å se seg selv direkte på skjermen. Noe av fordelen med digital undervisning er altså at det kanskje er enklere for læreren å være klar over hvordan hun virker, fordi hun ser seg selv direkte på skjermen. Det kan ha påvirket forskjellene i lærerens performativitet i den fysiske undervisningen og i den digitale undervisningen.

Med dramaturghatten, kan dramalæreren søke ulike virkemidler for å fange elevens oppmerksomhet. Observasjonsnotatet fra undervisningen uten likestilt dramaturgi, beskriver en situasjon hvor læreren klappet rytmisk i hendene for å få elevenes fokus, i stedet for å bruke ord. Deltakerne responderte med å klappe tilbake, slutte å prate og vende blikkene mot læreren. Her ble klapping brukt som dramaturgisk virkemiddel for å få fokus, og deltakernes reaksjon viser at handlingen fungerte godt. Sammenlignet med hvordan ordene fungerte for læreren på starten av timen, var klappingen i dette tilfellet et mer effektivt dramaturgisk virkemiddel for å få deltakernes oppmerksomhet.

Det er imidlertid ikke gitt at andre dramaturgiske virkemidler enn ord er effektive i alle situasjoner. I den første undervisningsøkten forsøkte jeg å bruke kropp og lys som dramaturgiske virkemiddel, for å lage et tydelig dramaturgisk brudd i timen. Deltakerne hadde ligget på ryggen på gulvet i cirka to minutter, med dunkel belysning og stillhet. Så langt i undervisningen hadde ordene ikke blitt benyttet i det hele tatt. Jeg skrudde taklyset på full styrke og snakket høyt mens jeg beveget meg hurtig rundt i rommet med tydelige skritt. Dette trodde jeg skulle bli en kontrast til stemningen i undervisningen som hadde vært, og gi tydelig brudd. Jeg hadde forventet at deltakerne kunne opplevd bruddet som brått. Dataen viser imidlertid en annen reaksjon hos deltakerne enn forventet. De satte seg rolig opp og tittet på læreren med hvilende øyne (Øvreness & Kjelstad, 2020a). Her fungerte verken lys eller lærerkroppen som dramaturgiske virkemiddel for å skape ønsket effekt.

Det var imidlertid andre tilfeller hvor lærerkroppen hadde effekt som dramaturgisk virkemiddel. Lærerkroppen kan fungere som et dramaturgisk virkemiddel i seg selv (A.-L. Østern et al., 2014). Østern skriver at kroppen er instrumentet læreren bruker for kommunikasjon og kontakt, og for å lede undervisningen (2014). Dette var jeg oppmerksom på ved oppstarten til den ikke-verbale undervisningen. Jeg smilte til deltakerne, som smilte

tilbake. Jeg beveget meg i takt med musikken. Når jeg så at noen deltakere danset, smilte jeg til deltakerne og spilte deres dans. Etter en stund danset hele gruppen, noe som ikke var en planlagt del av undervisningen. Empirien viser at det var mange smil, og en positiv atmosfære i rommet (Øvreneess & Kjelstad, 2020a).

Situasjonens utvikling kan kanskje forklares med Meads speilingsteori. Teorien viser at mennesker speiler hverandre i sosiale interaksjoner (Mead, 1976). I konteksten av undervisningen betyr det at elevene speiler hverandre, lærer-elev, og elev-lærer. Jeg minnes at jeg ble enda blidere av å se deltakerne være blide og smile til meg. Samtidig viser dataen at også deltakerne ble blidere og blidere. Dette kan tolkes til at gruppen kom inn en slags selvforsterkende effekt, forårsaket av speiling. Kanskje startet det hele med den blide lærerkroppen som danset og smilte til deltakerne når de kom inn i undervisningsrommet. I så fall synliggjør dette hvilke muligheter lærerkroppen kan ha som dramaturgisk virkemiddel, for å skape en oppstart med varme og smil.

Kanskje var det også speiling som gjorde at deltakeren ble kritisk til læreren og svarte 'trassig', når Kjelstad spurte dem hvorfor de trodde de måtte gjøre øvelsen på nytt. Østern skriver at et åpent bryst sender signaler om en tilgjengelig og trygg lærer, i motsetning til et lukket bryst hvor armene for eksempel ligger i kryss over kroppen (A.-L. Østern, 2014). Sett gjennom speilingsteori, kan deltakerne ha reagert med lukket kroppsspråk og holdning dersom Kjelstad selv uttrykte dette når hun fortalte deltakerne at de måtte gjøre øvelsen på nytt. Jeg undrer meg over om responsen hadde vært ulik om Kjelstad sa de samme ordene, men med et åpent kroppsspråk, varm stemme og et vennlig blikk.

8.6. Lærerkroppens håndtering av følelser

I andre økt oppstod en situasjon som fikk ringvirkninger i undervisningen. I denne undervisningsøkten var ikke de dramaturgiske virkemidlene likestilt. En av deltakerne som hadde pratet en del når det ikke passet seg i undervisningen, fikk en irettesettelse av Kjelstad. Dette skjedde under øvelsen «Hi, ha, ho».

Før «Hi, ha, ho» skulle gjøres en runde til, fortalte Kjelstad at en ikke skulle påpeke andres feil, bare bry seg med sine egne. Da runden startet, påpekte deltakeren som hadde vært litt vrang, når andre deltakere gjorde feil. I et tilfelle fortalte han en annen deltaker at hun måtte sette seg ned, og deltakeren skulle til å gjøre dette (Kjelstad, 2021). «Nå sier andre hva du

skal gjøre. Du er din egen person», kommenterte Kjelstad. Med dette mente hun at jenta skulle bestemme selv om hun skulle sette seg eller ikke (Kjelstad, 2021). Kjelstad sa dette med tydelig stemme, og vendte blikket og kroppen bort fra deltakeren. Jeg minnes at jeg som observatør opplevde kommentaren som et 'stikk', og at det virket som om deltakeren som hadde fått kommentaren også oppfattet det slik (Øvreneess & Kjelstad, 2020b).

Observasjonsnotatet viser at «Du er din egen person», ble en frase noen deltakere begynte å tulle med (Øvreneess & Kjelstad, 2020a). Etter kommentaren, minnes jeg at Kjelstad vendte blikket og kroppen bort fra deltakeren. Observasjonsnotatet beskriver at «eleven som fikk korreks gjør litt opprør» (Øvreneess & Kjelstad, 2020a, s. 3). Når han selv gjorde feil nektet han å sette seg ned, slik han tidligere hadde påpekt at de andre deltakerne skulle gjøre. Han brukte kommentaren "Jeg er min egen person", som argument for at han kunne bestemme å ikke sette seg ned, selv om han hadde gjort feil. De andre deltakerne tittet bort på han når han gjorde feil, men likevel ikke satte seg ned. Her opplevde Kjelstad (Kjelstad, 2021) at det ble et sosialt press på at han skulle sette seg, uten at det ble sagt i ord. Til slutt bukket han under presset fra de andre deltakerne (Kjelstad, 2021).

Når han omsider skulle sette seg ned, la han seg ned på ryggen, tilsynelatende 'avslappet' og tittet opp i taket (Øvreneess & Kjelstad, 2020b). Han pratet med andre deltakere og slo vitser, tilsynelatende selvsikkert. Med dette utviste han en privat sosial sjargong, selv om dramagruppen var midt i en øvelse. Det at deltakeren endret atferd etter å ha fått korreks kan tolkes til at han ble preget av hendelsen. Jeg minnes at jeg som observatør trodde at han kompenserte for det som hadde skjedd (Øvreneess & Kjelstad, 2020b). Jeg minnes også at den lette, glade, frie atmosfæren som hadde preget rommet var kraftig redusert.

I privat samtale etter undervisningen, forklarte lærer Kjelstad at hun hadde vært irritert (Kjelstad, personlig kommunikasjon, 16. oktober 2020). Grunnen til at hun hadde vendt kroppen og blikket en annen vei, var at hun ønsket å skåne seg selv fra en situasjon hun opplevde som ubehagelig. Eksempelet viser en kroppslig intuitiv lærer som handler i tråd med følelsene hun kjenner i magen. Kjelstad påpekte at hun synes det er viktig at også læreren får lov til å være et menneske med følelser (Kjelstad, personlig kommunikasjon, 16. oktober 2020).

I *Bære eller Briste* skriver Røkenes og Hansen (2012) at en profesjonell utfordring er å vurdere grenseganger mellom privat og profesjonell i ulike situasjoner. Her kan det dukke opp etiske spørsmål, og læreren må tenke over sitt menneskesyn, sine verdier, handle i tråd med verdiene hun legger til grunn for arbeidet hun utfører (Røkenes et al., 2012). Kjelstad har helt tydelig tenkt over sitt menneskesyn og sine verdier. Retten til å få være den man er, også i den performative lærerrollen, kan sees som et etisk perspektiv som hensyntar lærerens integritet og private menneskelighet, hvor hun ikke trenger å late som om hun føler noe annet enn hun gjør. Selv om det kanskje var ubehagelig for eleven der og da å få denne ærlige, fysiske tilbakemeldingen, kan det hende at slik åpenhet fra læreren ikke gjør skade på sikt. Kanskje er det tvert imot godt å vite at læreren gir ærlig respons.

I etterkant reflekterte Kjelstad over at deltakeren kanskje hadde følt seg avvist, eller hadde oppfattet korreksjonen som straff, uten at det hadde kommet en advarsel i forkant. Da angret hun på reaksjonen hun hadde vist. Overordnet del for LK20 fastslår at elever trenger tydelige lærere (Kunnskapsdepartementet, 2020). Kjelstad hun hadde vist tydelig med kroppsspråket hva hun syntes om deltakerens oppførsel. Overordnet del for LK20 sier imidlertid også at elever trenger omsorgsfulle lærere, og omsorg er det ikke sikkert eleven opplevde i akkurat denne situasjonen.

Østern skriver i dramaturgi i didaktisk kontekst at det er særlig viktig å lytte til kroppen i slike situasjoner fordi det er naturlig å lukke kroppen når situasjoner oppleves ubehagelig (A.-L. Østern et al., 2014). 'Å lukke kroppen' er det Kjelstad gjorde da hun vendte kroppen og blikket bort fra deltakeren hun ble irritert over. Hun forklarte i samtale etter undervisningen at hun ikke ville se på deltakeren som gjorde henne irritert, i frykt for å bli mer irritert (Kjelstad, personlig kommunikasjon, 16. oktober 2020). Østern skriver at det er i nettopp de vonde eller vanskelige situasjonene, at lærerkroppen må være ekstra oppmerksom på å åpne kroppsspråket, med hjertet ut mot rommet (2014).

Røkenes og Hansen skriver at *Være-i-kompetanse* (2012) beskriver dobbeltheten i å være en privat og profesjonell person til samme tid. Fagpersonen må kunne forholde seg til egne følelser på en konstruktiv måte og unngå at eget følelsesliv kommer i veien for at en kan hjelpe andre (Røkenes et al., 2012). I den nevnte situasjonen kan det hende at Kjelstad burde praktisert *avventende tilstedeværelse* (Røkenes et al., 2012), altså hatt kontakt med egne følelser, men utsatt den umiddelbare kroppslige responsen. Dette er viktig for

mellommenneskelige relasjoner fordi det da kan bli plass for den andres erfaring og opplevelse (Røkenes et al., 2012). Denne grensen mellom privat person og profesjonell person kan være en utfordring. Situasjonen fra undervisningen, med retten til å være menneskelig i en profesjonell situasjon, kan sees som et eksempel på dette.

I noen profesjonelle tilfeller kan det være positivt å være *spontant til stede*, altså å tillate seg selv mer impulsive, umiddelbare kroppslige handlinger (Røkenes et al., 2012). For eksempel: dersom den profesjonelle tør å vise hva hun føler i en sammenheng, kan det i neste omgang bli enklere for den andre å vise sin opplevelse (Røkenes et al., 2012). Basert på at deltakerens småkommentarer ble hyppigere, tolker jeg at deltakeren mistet fokus og ble negativt påvirket av lærerens spontane tilstedeværelse. Deltakerens 'trassige' oppførsel kan ha vært en måte å håndtere lærerens avvisning på. I denne situasjonen kan det hende at det ville vært bedre for Kjelstad, deltakeren og resten av gruppen om Kjelstad hadde praktisert *affektiv inntoning* (Røkenes et al., 2012). Det går ut på å sette sitt eget følelsesliv til side for å gi plass til den andres opplevelse og følelser (Røkenes et al., 2012). En slik reflekssiv holdning kunne kanskje åpnet opp for å kunne legge bedre merke til deltakerens opplevelse.

Når læreren åpner opp for å se elevenes opplevelse, tilgjengeliggjøres *kinetisk empati* (A.-L. Østern et al., 2014). Det innebærer at Kjelstad kunne kjent på egen kropp hvordan deltakeren hadde det. Da kunne hun kanskje ha lagt merke til at deltakeren virket såret. Deretter kunne hun forsøkt å finne en handling som kunne gitt en positiv effekt. For eksempel kunne hun kanskje ha gitt et anerkjennende blikk når han gjorde noe bra, eller et smil hans vei for å vise at ting var OK igjen. I så fall ville hun først vært tydelig, deretter omsorgsfull. Dette er to egenskaper overordnet del i LK20 beskriver som viktige hos læreren (Kunnskapsdepartementet, 2020). Det er selvsagt umulig å spå hvordan det hadde påvirket situasjonen, men man kan lure på om en slik handling kunne gjenopprettet noe balanse. På en annen side kunne slike ulike signaler blitt oppfattet som sprikende og skapt forvirring i kommunikasjonen. Her synliggjøres kompleksiteten i lærerrollen gjennom å se på hvordan ulike handlinger vil kunne ha både positive og negative virkninger.

Etter hendelsen tok jeg over lærerrollen. Jeg gikk bevisst inn med et åpent kroppsspråk, og lette skritt i et høyt og lystig tempo. Jeg var nøye med å bruke gester hvor armene var åpne ut mot siden, og ikke dekket eller lukket kroppen. Jeg konsentrerte meg om å møte blikket til hver deltaker, med interesse, anerkjennelse og smil. Jeg improviserte deretter en øvelse hvor

jeg ba jeg deltakerne om å si navnet sitt og sitt 'spirit animal', altså hvilket dyr de kjenner seg igjen i personlighetsmessig. I løpet av denne korte runden snudde energien i rommet til det bedre. Deltakerne smilte da de sa navnet sitt og en ting de likte, og de responderte med smil og nikk på det de andre deltakerne sa. Her benyttet jeg min være-i-kompetanse (Røkenes et al., 2012) og fant ikke-verbale og verbale handlinger som virket positivt. Basert på dette tolker jeg at når læreren benytter sin være-i-kompetanse, lar kroppen få være til stede og fri til å reagere, kan kroppen fange opp impulser fra klasserommet. Det hjelper læreren til å vurdere hvordan hun kan tilpasse forholdene i undervisningen. Slik jeg tolker det, er det dette Østern skriver om i *Dramaturgi i didaktisk kontekst*, når hun skriver om magefølelsen, inntrykkene man kjenner i magen, og stemningene man kjenner i magen (A.-L. Østern, 2014). En kan også kalle dette kroppens tause kunnskap, eller intuisjon, som det hermeneutiske kunnskapssynet omfavner (Alvesson & Sköldbberg, 2000).

Den amerikanske filosofen og pedagogen John Dewey (Dewey, 2008), mente at erfaringer skapes gjennom en kontinuerlig vekselvirkning med omgivelsene. I *Art as Experience* (Dewey, 2008), skrev han at erfaringer skapes gjennom at individet 'gjør' og 'gjennomgår', i vekselvirkning med omgivelsene (Dewey, 2008). Dette gir gjenklang i *Den reflekterende praktikers metode* (Schön, 2001). Schön mente at praktikerens kunnskap utvikles i vekselvirkning mellom erfaring i praksis og refleksjon over praksis. Praktikerens besitter taus kunnskap som kan hentes opp i øyeblikket, når det oppstår en situasjon. Eksempelet fra lærerbyttet i undervisningen viser en slik vekselvirkning i praksis. I situasjonen tok læreren en rask vurdering og avgjørelse, når undervisningen krevde tilpasning. Tidligere erfaringer med lignende situasjoner gjorde at jeg raskt kunne analysere hva problemet i situasjonen var, og finne handlinger som kunne gi positiv effekt. For å bruke Deweys (Dewey, 2008) begreper: Her hadde jeg 'gjennomgått' en lignende situasjon tidligere, og derfor var det enklere for meg å vite hva jeg skulle 'gjøre'. Eksempelet viser også hvilken betydning det kan ha å tenke refleksiv dramaturgi i undervisningen. Lid (2021) beskriver refleksiv dramaturgi som å søke ulike, virkningsfulle handlinger. I dette tilfellet var læreren refleksiv og fant både verbale og ikke-verbale handlinger som hadde positiv innvirkning på undervisningen.

8.7. Scenografi som dramaturgisk virkemiddel

Øfsti skriver i *Dramaturgi i didaktisk kontekst* (2014), at omgivelsene våre har innvirkning på oss. Han beskriver klasserommet som scenografisk sted, og understreker at det fysiske miljøet spiller inn på opplevelsen av å være i rommet. Rommets innvirkning betyr så mye for

kroppenes velvære at noen pedagogiske retninger kaller rommet for «den tredje pedagogen» (2014). Derfor er det viktig å skape god atmosfære i klasserommet.

Virkemidlene i vår undervisning var ment å jobbe sammen med utformingen av rommet for å skape en eksentrisk atmosfære. Det var ingen faste plasser, det var dempet belysning, diskokule og såpebobler. Dataen viser at deltakerne opplevde en spesiell atmosfære når de kom inn i rommet. Flere informanter peker på scenografiske dramaturgiske virkemidler når de beskriver hvordan den ikke-verbale undervisningen gjorde inntrykk på dem. Øfsti påpeker at lys, eller fravær av lys, er en sterk atmosfæreskaper i undervisningsrommet (2014). Dette stemmer overens med funnene i vår undersøkelse. Informantene fra de to første undervisningsøktene trekker frem den dempede belysningen som et av komponentene når de beskriver hva som gjorde inntrykk i den ikke-verbale undervisningen.

Øfsti påpeker at utformingen av rommet må spille på lag med hva undervisningen trenger av konsentrasjon, lytting, deltakelse og arbeidsformer. Mange klasseromsoppsett har disiplinerende motiv (Øfsti, 2014). Det er snakk om hvite vegger, lysrør i taket, faste plasser, foran faste pulter. I vår undervisning, i den første undervisningsøkten, benyttet vi et annet klasseromsoppsett. Det var svært få objekter i rommet og ingen pulter å plassere seg bak. Deltakerne kunne bevege seg fritt rundt i rommet. Dette kan sees som en scenografisk utforming som ikke har som hensikt å disiplinere kroppen. Når deltakerne opplevde at det var plass til dem og plass for at de kunne skape, kan en lure på om den ikke-disiplinerende scenografien har spilt en rolle. Kanskje deltakernes opplevelse av romslighet og plass kan tolkes helt bokstavelig. Kanskje opplevde deltakerne en romslighet rett og slett fordi rommet var relativt tomt, og det var mye fysisk plass for fysisk aktivitet.

Fysisk aktivitet stimulerer hjernen og gir et godt utgangspunkt for læring (Øfsti, 2014). Dataen viser at deltakerne var svært fysisk aktive i undervisningen med likestilt dramaturgi. Det kan dermed ha bidratt positivt til fokuset og konsentrasjonen i den ikke-verbale undervisningen.

Øfsti skriver også om bevisst fargebruk som et sentralt scenografisk virkemiddel, og trekker blant annet frem lærerens antrekk som en del av dette (2014). Før undervisningen hadde jeg en hypotese om at lærerens antrekk kunne påvirke deltakernes inntrykk. Derfor hadde jeg kledd meg i en stor rosa skjorte i den første undervisningsøkten. Jeg brukte denne skjorten

fordi jeg syntes fargen og fasongen utmerket seg. Dette var det ingen deltakere som så ut til å merke seg, ingen reaksjoner synes fra observasjonsnotater eller logg. Kanskje var ikke den rosa skjorten spesiell nok for å utmerke seg. En informant oppga at ‘alt passet sammen’, (Øvreneess & Kjelstad, 2020a). Kanskje opplevdes antrekket bare som en sammenhengende del av helheten. Den dramaturgiske komposisjonen var tross alt satt sammen for å gi et litt ‘underlig’ uttrykk, og skjorten harmonerte kanskje med dette uttrykket. I så fall er det mulig at skjorten hadde fått en annen reaksjon i et annet, mer ‘vanlig’ klasserom. Der kan det hende at skjorten kunne fungert som et scenografisk element som elevene kunne undre seg over. På en annen side kan også det hende at elever ikke lar seg påvirke noe særlig av lærerens antrekk. Basert på vår undersøkelse kan jeg verken bekrefte eller avkrefte hypotesen. I neste omgang hadde det vært interessant å velge et antrekk som skiller seg mer ut, og se om det hadde gitt noen reaksjoner, eller se på om det samme antrekket ville gitt reaksjoner i helt ‘vanlig’ undervisning, i et ‘vanlig’ klasserom.

8.8. Flyt

Deltakerne i undervisningen uten likestilt dramaturgi gjorde øvelsen «Hi, ha, ho», i scenografien de selv hadde laget. Observasjonsnotatet viser at deltakerne kommenterte «yess» og «gøy!» da de fikk oppgaven, altså var de positive til den. Dataen viser at det var en lystig atmosfære i klasserommet (Øvreneess & Kjelstad, 2020b). Under øvelsen ble tempoet stadig høyere, og det var få brudd og feil. Dataen viser videre at deltakerne virket fokuserte og udistraherte. Østern skriver i *Dramaturgi i didaktisk kontekst* (2014) at timen kan gå inn i en tilstand av flyt når læreren gjør justeringer som oppleves tidsmessig riktig, altså utøver god timing. I denne tilstanden går lærer og elever nærmest udistrahert og dypt ned i materien (2014). Det stemmer overens med omstendighetene for øvelsen, og tyder på at undervisningen var kommet i en tilstand av flyt. Flyten varte til noen gjorde en feil, da ble den lystige atmosfæren erstattet med amper stemning og småkjekling om hvem som var skyld i feilen (Øvreneess & Kjelstad, 2020b). Det oppstod noe uro etter hver feil som ble gjort.

At den ampre stemningen avtok når feilen var oppklart, men returnerte når det skjedde en ny feil, kan tyde på at å gjøre feil kan oppleves som negativt av elever. Å gjøre feil kan sees som å ikke mestre. At alle elever kan få oppleve mestring er sentralt for et godt læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2020). I «Hi, ha, ho» lå ikke forholdene til rette for at alle kunne oppleve mestring. Tvert imot er dette en øvelse hvor kun noen deltakere får blir stående igjen til sist, etter at alle andre har ‘tapt’. Å oppleve mestring gir motivasjon og utholdenhet i

læringsarbeidet (Krumsvik & Säljö, 2013). En kan lure på om deltakerne blir snytt for mestringsfølelse når de gjør feil og ryker ut av øvelsen. Det kan i så fall ha vært negative opplevelser, som igjen kan ha bidratt til småkjeklingen og den negative atmosfæren.

Noe av problemet kan ha ligget i øvelsens konkurranseaspekt. I undervisningen med likestilt dramaturgi hadde opplevd å være på samme lag, og ‘sammen mot kommunikasjonsproblemet’ (Dramaelever, 2020a). I undervisningsøkten med «Hi, ha, ho», var ikke dramaturgiske virkemidler likestilt, og selve øvelsen «Hi, ha, ho» er en øvelse med alle mot alle, som ikke handler om å jobbe på lag, i motsetning til de fleste øvelsene fra undervisningen med likestilt dramaturgi. Det kan ha hatt negativ innvirkning på fellesskapsfølelsen i undervisningen uten likestilt dramaturgi. Kanskje var det altså ikke ordene som reduserte flyt og skapte anspent atmosfære under «Hi, ha, ho». Kanskje var det heller øvelsen i seg selv, hvor deltakerne konkurrerte om å få være den som stod igjen til sist, og fikk liten mulighet til å oppleve fellesskapsfølelse og mestring.

Dataen viser at undervisningen med likestilt dramaturgi var preget av flyt, som noen ganger ble brutt når virkemidler, som musikken, ble borte. I undervisningen med likestilt dramaturgi, begynte to deltakere å le når musikken forsvant. Ettersom de hadde jobbet stille og fokusert mens musikken spilte, opplevdes situasjonen som et brudd.

Jeg har tidligere i oppgaven lagt frem en hypotese om at deltakerne kan ha opplevd en refortryllende grenseerfaring stimulert av dramaturgiske virkemidler. En hypotese som kan forklare bruddet i konsentrasjon hos deltakerne når virkemidlene forsvant, er at den refortryllende grenseerfaringen deltakerne var inne i (Larsen 2019), fungerte som en utforskning preget av distanse (Eriksson, 2007). Da det transformative virkemidlet forsvant brått og plutselig, ble også virkemidlene som skapte *limen* (Larsen, 2019), altså overgangen mellom rommene, borte. Dette kan ha konfrontert deltakerne med en virkelighet på en plutselig måte, og fjernet elementet av distanse (Eriksson, 2007). Da distansen forsvant, var ikke lenger deltakerne beskyttet, og mistet konsentrasjon og fokus når de ikke hadde distansen som hjelpemiddel.

Basert på dette tolker jeg at dramaturgiske virkemidler, som musikk, kan stimulere distanse, konsentrasjon og flyt i undervisningen. I motsatt ende, kan dramaturgiske brudd kan føre til brutt konsentrasjon og brutt flyt i undervisningen. Kanskje hadde ikke bruddet i situasjonen oppstått om musikken ikke hadde stanset så brått, men heller gått sømløst over i neste sang.

Østern (2014) skriver at flyt er en lykkelig opplevelse for lærer og elever. Kanskje er brudd dermed en negativ opplevelse for lærer og elever. Dersom bruddet hadde negativ innvirkning på deltakerne, kan man også lure på om det var bruddene, når noen gjorde feil, som skapte amper stemning i øvelsen «Hi, ha, ho».

9.0. Avslutning

Østern ønsker å videreutvikle lærerens profesjonsforståelse, som i hovedsak er opptatt av det kognitive og språklige (A.-L. Østern, 2014). I forlengelse av dette, har jeg sett på hvordan dramalæreren kan undervise på andre måter enn gjennom bruk av ord. Jeg har fokusert på hvordan likestilt dramaturgi kan fungere som dramadidaktisk strategi. For meg har likestilt dramaturgi som didaktisk strategi gått ut på å likestille ordene med andre dramaturgiske virkemidler i undervisningen. Dette innebærer å se musikk, lys og andre ikke-verbale virkemidler som handlingsbærende enheter og uttrykk som kan benyttes i kommunikasjon. I dette inkluderes også lærerkroppen som dramaturgisk omdreiningspunkt. Dataen som legger grunnlaget for oppgaven, er samlet inn gjennom praktisk dramaundervisning med dramagrupper ved en videregående skole på Østlandet. Undersøkelsen, databehandlingen og skriveprosessen er gjennomført med dramapedagogiske briller.

At ordene ikke har noen overlegen status i drama og teater er ikke noe nytt (Larsen, 2019). Likevel oppga deltakerne i vår undersøkelse at de opplevde undervisningen med likestilt dramaturgi som ny og nyskapende. Et forskningsspørsmål under problemstillingen har gått ut på å se på hvilke muligheter og utfordringer strategien medfører, i dramadidaktisk kontekst. Undervisningen med likestilt dramaturgi var preget av godt læringsmiljø, flyt og konsentrasjon. I tillegg beskriver informantene en opplevelse av 'frihet til å skape' og 'frihet til å være meg'. Flere deltakere syntes at de så nye sider av medelevene sine. Fra diskusjonen kommer det frem at likestilt dramaturgi kan medføre en mindre spesifikk kommunikasjon som er åpen for tolkning. Det er imidlertid ikke gitt at uttrykket som er åpent for tolkning skaper flere misforståelser enn ellers. Det ikke-spesifikke uttrykket har potensiale for å stimulere positive prosesser, som for eksempel undring. Fra diskusjonen kommer det frem at likestilt dramaturgi som didaktisk strategi, kan legge grunnlag for et godt læringsmiljø og frembringe potensiale for at alle elever kan oppleve skaperglede, utforskertrang mestrings. Funnene viser at bruk av likestilt dramaturgi som dramadidaktisk fremgangsmåte, legger opp til undervisning som benytter et mangfold av metoder. Det er en didaktisk strategi som tar hensyn til at elevgrupper er sammensatte. Dette er sentrale målsetninger i overordnet del for Læreplanverket til Kunnskapsløftet 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Videreutviklingsperspektiv

Å få lære gjennom å skape, inspirerer til tenke nytt og skape nytt, som igjen stimulerer til entreprenørskap og beriker samfunnet, heter det i Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet,

2020). Funnene fra denne undersøkelsen viser at likestilt dramaturgi som didaktisk strategi kan være med på å legge til rette for at elever kan bli inspirert og oppleve frihet til å skape, også utenfor boksen. Det ville vært interessant å se om dramaundervisning med likestilt dramaturgi gir samsvarende funn i andre grupper. Det ville i så fall tyde på at likestilt dramaturgi som didaktisk strategi kan være med på å motivere elever, stimulere utforskertrang, læringslyst og legge grunnlag for at alle elever kan få oppleve mestring. I diskusjonen kommer det frem at manglende mestring kan være noe av årsaken til frafall i videregående skole i dag. Kanskje kunne likestilt dramaturgi som didaktisk strategi dermed ha bidratt til å motvirke noe av frafallet i videregående skole. Undersøkelsen som er gjort i forbindelse med denne masteroppgaven, er imidlertid alt for liten til å kunne fastslå noe slikt. Likevel peker funnene mot at likestilt dramaturgi som didaktisk strategi har et stort potensial for å skape positive virkninger i undervisningen, og på elevene som deltar i den. Jeg håper derfor at denne oppgaven kan inspirere lærere til å utforske likestilt dramaturgi som strategi i sin didaktiske praksis. Poenget er ikke å fjerne ord i undervisningen, men heller å ha en bevissthet om at andre dramaturgiske virkemidler kan bidra med mye.

Etterord

Det har vært en paradoksal utfordring å skrive en oppgave om likestilt dramaturgi hvor ordene ikke har noen overlegen status, gjennom kun å bruke ord. Jeg har lekt med tanken på å bruke tegninger, sceneanvisninger og å legge ved hvilke sanger som skulle spilles, via Spotify eller annen lydbringer. Jeg har likevel endt opp med å velge bort disse dramaturgiske virkemidlene. I stedet har jeg valgt å holde meg innenfor rammene av det jeg tror forventes av en masteroppgave. Informantenes utsagn om frihetsfølelse til å være seg selv og til å skape i undervisningen med likestilt dramaturgi, har gjort meg oppmerksom på at mange elever opplever at de er i en boks på skolen. Mine egne erfaringer med den dramaturgiske utformingen av masteroppgaven har gjort meg oppmerksom på at kanskje jeg også befinner meg i en boks, som jeg ikke tør å komme ut av. Vi elever og studenter må vite hva vi skal lære, og i denne oppgaven skal jeg lære et akademisk håndverk. Spørsmålet er om dette håndverket kunne hatt et større frihetsrom i utformingen av mitt produkt. Naturligvis trengs et rammeverk, for også kreativiteten trenger rammer. Men kan det hende at rammene er for stramme? Vi studenter hatt fått høre at vi kan utforme oppgaven slik vi selv ønsker, men jeg har også fått spørsmål om jeg ønsker å utforme en 'kunstnerisk' masteroppgave, eller om jeg på en annen side ønsker å skrive en 'god' masteroppgave. Det lå implisitt at den gode masteroppgaven oppfyller visse formkrav.

Jeg kan ikke komme på noen enkel løsning på problemet som belyses, og det finnes kanskje heller ikke. Også de lærde, og mye klokere hoder enn mitt, strides om hva den 'riktige' pedagogikken er. Det skal også sies at det er selvfølgelig er mange fordeler med å lære den stramme formen, blant annet lærer den oss bruke vår stemme på en måte som gjør det lettere å bli hørt. Her er vi inne på utdanningens paradoks. Krumsvik spør: «Hvordan danne til frihet når danning forutsetter at barnet/den unge er underlagt den voksnes autoritet?» (Krumsvik & Säljö, 2013, s. 44). Utdanning skal danne oss til å bli egne personer og fagpersoner (Krumsvik & Säljö, 2013), men det er ikke vi selv som bestemmer hvordan denne personen eller fagpersonen skal være.

Jeg kommer til å ta med meg erfaringene jeg har fått gjennom arbeidet med denne mastergraden. Det er kanskje særlig i min dramapedagogiske praksis at jeg ser et klart videreutviklingsperspektiv. Jeg ser for meg at noe av det mest sentrale vil være å arbeide for å legge opp til å stimulere et mangfold av intelligenser, gjennom et mangfold av metoder.

Funnene i fra vår undersøkelse viser at dette ga mange mulighet til å oppleve mestring, og flere følte seg fri til å skape utenfor boksen. Funnene fra undersøkelsen peker på at dette igjen kan stimulere motivasjon og læringsglede. Jeg kommer derfor til å fortsette å utforske likestilt dramaturgi som didaktisk strategi i min dramapedagogiske praksis. Forfatterne av *Dramaturgi i didaktisk kontekst* (2014), utfordret leserne av boken til å fortsette deres arbeid med dramaturgi i didaktisk kontekst. Denne utfordringen har jeg tatt. Avslutningsvis ønsker jeg nå å sende utfordringen videre. Jeg utfordrer leserne av denne oppgaven til å utforske likestilt dramaturgi i didaktisk kontekst.

Litteraturliste

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2000). *Reflexive methodology : new vistas for qualitative research*. London: Sage.
- Bale, K. (2009). *Eстетikk : en innføring*. Oslo: Pax.
- Dalland, O. (2011). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (4. utg. utg.). Oslo: 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* (s. 77-90). Bristol: Bristol: NBN International.
- Dewey, J. (2008). Å gjøre en erfaring : fra Art as Experience (1934). I(s. 196-213). Oslo: Universitetsforl.
- Dramaever. (2020a). Spørreskjema fra 1. og 2. undervisningsøkt.
- Dramaever. (2020b, 10.12.). Spørreskjema fra digital undervisning. I.
- Eriksson, S. A. (2007). Distanse og bevissthet om fiksjon. I(s. 97-108). Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Eriksson, S. A. (2011). Distancing. I(s. 65-71). Rotterdam: Sense Publishers.
- Ertesvåg, F. (2020). Nå kommer Grande-reformen: Alle skal oppleve mestring i videregående. Hentet 16.04 2021 fra <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/MRkg9E/naa-kommer-grande-reformen-alle-skal-oppleve-mestring-i-videregaende>
- Fredens, K. (2018). *Læring med Kroppen Forrest* (bd. 2). København: Hans Reitzels Forlag.
- Gadamer, H.-G. (2008). Die Aktualität des Schönen: Kunst als Spiel, Symbol und Fest. I A. Bø-Rygg (Red.), *Eстетisk teori : en antologi* (s. 355-370). Oslo: Universitetsforl.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og Metode* (L. Holm-Hansen, Overs.). Oslo: Pax Forlag.
- Gardner, H. (2017). Taking a multiple intelligences (MI) perspective. *Behav Brain Sci*, 40, e203-e203. <https://doi.org/10.1017/S0140525X16001631>
- Haugstad, O. (2020, 03.03). Læreplanen for 2020 og frafallet i den videregående skolen. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/frafall-odd-haugstad-utdanningspolitikk/laereplanen-for-2020-og-frafallet-i-den-videregaende-skolen/233050>
- Huebner, D. R. (2019). Mead, Dewey, and Their Influence in the Social Sciences. Hentet 28.04. 2021 fra <https://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780190491192.001.0001/oxfordhb-9780190491192-e-28>
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Kjelstad, A. A. (2021, 05.01.). Logg. I.
- Krumsvik, R. J. & Säljö, R. (2013). *Praktisk-pedagogisk utdanning : en antologi*. Bergen: Fagbokforl.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del– verdier og prinsipper for grunnopplæringen*.
- Larsen, W. (2019). Likestilt dramaturgi. *Teatervitenskapelige Studier*, 3, 39-54. Hentet fra <https://doi.org/10.15845/tvs.v3i0.2927>
- Lid, T. V. (2021). Reflexive Dramaturgy. Hentet 31.01. 2021 fra <https://vimeo.com/event/651288>
- Mead, G. H. (1976). *Leken, spelet och den generaliserade andra*. Sverige: Östra Smålands Tryckeri AB, Kalmar.
- NESH, D. n. f. k. f. s. o. h. (2018). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet 13.05 2021 fra

<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>

- O'Neill, C. (1995). *Drama worlds : a framework for process drama*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Olsvik, E. H. (2021). fordom - hermeneutisk metode. Hentet 10.05. 2021 fra https://snl.no/fordom_-_hermeneutisk_metode
- Peter, L. (2010). Kjersti Bale: Estetikk. En innføring. *Norsk medietidsskrift*, 17(1), 108-112.
- Regjeringen. (2021). Prop. 1 S (2020–2021). Hentet 26.03 2021 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-1-s-20202021/id2768407/?ch=1>
- Røkenes, O. H., Hanssen, P.-H. & Tolstad, O. (2012). *Bære eller briste : kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Schön, D. A. (2001). *Den reflekterende praktiker : hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Århus: Klim.
- Singstad, J. (2020). Graf. I *Store Norske Leksikon*. Store Norske Leksikon. Hentet fra <https://snl.no/graf>
- Sjøberg, S. (2020, 13.03.2020). Didaktikk. Hentet 29.04 2021 fra <https://snl.no/didaktikk>
- Springgay, S., Irwin, R. L., Leggo, C. & Gouzouasis, P. (2008). *Being with A/r/tography*. Leiden, Boston: Brill | Sense.
- Stene, Ø. (2015). *Skuespillerkunsten*. Oslo: Universitetsforl.
- Stene, Ø. (2019). *Skuespillerkunsten*. Oslo: Universitetsforl.
- Tvedt, M. S. & Bru, L. E. (2016). Dobbelt så mange elever føler at de ikke passer inn i skolen. Hentet 16.04. 2021 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/dobbelt-sa-mange-elever-foler-at-de-ikke-passer-inn-i-skolen/>
- Tybring-Gjedde, M. (2020). Skal vi hindre at unge faller utenfor, må sterkere lut til . Hentet 16.04. 2021 fra <https://morgenbladet.no/ideer/2020/10/skal-vi-hindre-unge-faller-utenfor-ma-sterkere-lut-til>
- Øfsti, R. (2014). Rommet og undervisninga -læreren som scenograf. I A.-L. Østern (Red.), *Dramaturgi i didaktisk kontekst* (bd. 2, s. 87-118). Fagbokforlaget.
- Østern, A.-L., Østern, T. P., Øfsti, R., Gjølme, E. G. & Stavik-Karlsen, G. (2014). *Dramaturgi i didaktisk kontekst*. Bergen: Fagbokforl.
- Østern, T. P. (2017). Å forske med kunsten som metodologisk praksis med aesthesis som mandat. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.982>
- Øvreness, E. (2021). Logg ført i ettertid, empiri jeg husket i etterkant.
- Øvreness, E. & Kjelstad, A. A. (2020a, 14.10.). Observasjonsnotat 1. undervisningsøkt. I.
- Øvreness, E. & Kjelstad, A. A. (2020b, 16.10.). Observasjonsnotat 2. undervisningsøkt. I.
- Øvreness, E. & Kjelstad, A. A. (2020c). Observasjonsnotat digital undervisning.
- Øvreness, E. & Kjelstad, A. A. (2020d). Videologg.
- Øvreness, E. & Kjelstad, A. A. (2020e, 14.10.). Videologg. I.
- Øvreness, E., Kjelstad, A. A. & Vestre, Ø. (2020, 11.12.). Samtale med Vestre. I.

Vedlegg 1 - Infoskriv sendt ut til skolene

MODALITETER I UNDERVISNING OG KUNSTNERISKE UTTRYKK

Vi er to dramapedagoger og masterstudenter som undersøker hvordan vi kan undervise på andre måter enn gjennom bruk av ord. Vi har utviklet et dramapedagogisk opplegg der elevene skal utforske kunstneriske uttrykk og kommunikasjon gjennom ulike modaliteter.

For å gjennomføre opplegget trenger vi en elevgruppe å jobbe sammen med, og lurere på om noen av deres grupper har plass i timeplanen dette semesteret? Opplegget kan være så kort som 60-90 minutter, men kan gjerne gå over en dag eller i beste fall et par dager. Undervisningen er gratis og elevene vil være anonyme i masteroppgaven. Gjennom å hjelpe oss bidrar dere til å generere forskning på det dramapedagogiske feltet, som elevene vil få innsikt i underveis.

Vi tenker per nå at opplegget er særlig relevant i ensemblefaget, drama og samfunn, eller MDD-faget. Under følger noen kompetansemål, fra sistnevnte fag (kunnskapsløftet 2020), som er relevante for opplegget:

- *utforske dans og fysiske uttrykk i utøving, og reflektere over kroppens muligheter i bevegelse*
- *skape kunstneriske uttrykk som tar opp samfunnsutfordringer og reflektere over ytringsfrihetens muligheter og grenser*
- *bruke kunnskap om form, struktur og dynamiske komponenter i skapende aktivitet*

Hvis dere har spørsmål eller innvendinger kan vi avtale en samtale rundt dette. Vi kan tilpasse oss etter deres behov om det trengs.

Mvh
Eva Øvreneess
Anna Amalie Kjelstad

Vedlegg 2 - Samtykkeskjema til deltakerne

Vil du delta i forskningsprosjektet *”Ulike modaliteter i undervisningen”?*

Du får herved tilbud om å delta i et forskningsprosjekt i regi av Anna Amalie Kjelstad og Eva

Øvre Ness, 10. desember 2020. Formålet med prosjektet er å utforske andre måter å undervise på i drama- og teaterfag enn gjennom bruk av ord. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I denne undersøkelsen forsker vi på oss selv som drama- og teaterlærere og på hvilke måter vi kan kommunisere med elever i klasserommet. Formålet med forskningsprosjektet er å utforske andre måter å undervise på enn gjennom bruk av ord. Prosjektet består av undervisningsøkter, før og etter lunsj, 10. desember 2020. Opplegget gjennomføres digitalt på Zoom. En ekstern sensor vil være tilstede i 45 minutter og se på undervisningen. Hen er kun der for å se på oss, Anna Amalie og Eva, fordi denne undervisningsøkten også fungerer som vår praktiske eksamen for semesteret. Dette forskningsprosjektet resulterer i to ulike masteroppgaver som leveres inn vår 2021. Oppgavene baseres på det vi gjør sammen i klasserommet i løpet av undervisningsøktene, og derfor vil vi notere underveis og be deg om å svare på et spørreskjema

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet Oslo Metropolitan er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å undersøke det vi er interessert i trengte vi flere grupper med dramaelever i videregående skole å utforske tematikken sammen med. Vi kontaktet læreren din, som takket ja til å la oss spørre dere.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i begge undervisningsøktene 10.

desember, og fyller ut et spørreskjema i løpet av timen. Utfylling av skjemaet vil ta deg ca. 20

minutter. Spørreskjemaet inneholder spørsmål som ber deg reflektere rundt det du har opplevd i løpet av øktene. Dine svar fra spørreskjemaet blir registrert elektronisk, men uten navn.

Vi vil benytte deltakende observasjon som forskningsmetode. Det betyr at vi vil observere oss selv, hverandre og dere mens vi underviser. Vi vil også bytte på å ha lærerrollen, og å sitte og skrive våre observasjoner. Som deltaker vil du ha samme rolle og forventninger knyttet til deg som når du er elev ellers. Din tilstedeværelse i undervisningen bidrar til vår forskning. Vi vil ta notater underveis i undervisningen, som anonymiseres. Derfor vil ingen opplysninger som lagres kunne knyttes til deg.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen eller læreren din.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil ikke bruke noen personopplysninger som kan spores tilbake til deg, ettersom tekster og notater anonymiseres. Zoom lagrer imidlertid noe informasjon om deg. Når du logger inn på Zoom lagrer Zoom ip-adressen din. Dette er adressen til datamaskinen din, og regnes som en personopplysning. Dette er en av grunnene til at du må samtykke til forskningen. I tillegg vil underskriften din stå i bunnen av dette samtykkeskjemaet som vi tar vare på. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun vi, Anna Amalie og Eva som har tilgang til opplysningene. Opplysninger som vil publiseres er erfaringer som vi Anna Amalie og Eva har gjort oss som lærere i undervisningen med dere, svar fra spørreskjemaet og ting som blir sagt eller gjort i løpet av timen av elever eller lærere. Du vil ikke kunne gjenkjennes i masteroppgavene som publiseres.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 20.06.21, når masteroppgaven skal være levert. Da vil alle opplysninger vi har, altså samtykkeskjema destrueres. Dersom innlevering av masteroppgaven mot formodning blir utsatt vil vi informere om dette i god tid.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Oslo Metropolitan Universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

OsloMet ved prosjektveileder

Øystein Vestre: oves@oslomet.no, eller masterstudent

Anna Amalie Kjelstad: aakjelstad@gmail.com, eller masterstudent

Eva Øvreneess: evaovreneess@gmail.com, eller personvernombud ved Oslo Metropolitan Universitet

Ingrid S. Jacobsen: personvernombud@oslomet.no, eller NSD Norsk

senter for forskningsdata AS: personverntjenester@nsd.no, tlf: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Masterstudent

Masterstudent

(Forsker/veileder)

Øystein Vestre

Eva Øvreneess

Anna Amalie Kjelstad

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Ulike modaliteter i undervisningen*, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

.. å delta i digital undervisning

.. å delta i spørreskjema

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 20.06.21

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 - Godkjent meldeskjema NSD

28.4.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Digital undervisning i vgs

Referansenummer

467001

Registrert

12.11.2020 av Eva Kristin - evaovreness@gmail.com

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Øystein Vestre, oves@oslomet.no, tlf: 41216628

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Eva Øvreness, evaovreness@gmail.com, tlf: 93681372

Prosjektperiode

10.12.2020 - 20.06.2021

Status

20.11.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

20.11.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 20.11.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5fad2db7-884e-41e3-93e2-bc296d945e01>

1/3

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 20.06.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Zoom er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

28.4.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

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

Vedlegg 4 - Observasjonsnotat benyttet i alle undervisningsøktene

Representativt observasjonsnotat

Undervisningsøkt

Anslag/pre-tekst/elevene kommer inn i rommet

- Hva slags stemning/atmosfære er det i rommet?

Elevenes reaksjoner:

- Ro/uro
- Fokus og tilstedeværelse
- Ukomfortable/komfortable

Læreren:

- Hvordan fremtrer læreren?

Øvelse 1

- Hva slags stemning/atmosfære er det i rommet?

Elevenes reaksjoner:

- Ro/uro
- Fokus og tilstedeværelse
- Ukomfortable/komfortable

Læreren:

- Hvordan fremtrer læreren?

Øvelse 2

- Hva slags stemning/atmosfære er det i rommet?

Elevenes reaksjoner:

- Ro/uro
- Fokus og tilstedeværelse
- Ukomfortable/komfortable

Læreren:

- Hvordan fremtrer læreren?

Øvelse 3

- Hva slags stemning/atmosfære er det i rommet?

Elevenes reaksjoner:

- Ro/uro
- Fokus og tilstedeværelse
- Ukomfortable/komfortable

Læreren:

- Hvordan fremtrer læreren?

Vedlegg 5 - Planleggings skjema for første undervisningsøkt

Ca. 15 elever i en klasse fra dramalinje på videregående skole

Undervisning med likestilt dramaturgi

Tid	Hva/Hvordan	
10:15-11:45 (1,5 t)	<p>Vi bruker femten minutter på å ordne rommet med belysning, farger. Anna Amalie, heretter AA, venter utenfor klasserommet og tar imot elevene når de kommer.</p> <p>AA forteller elevene: Vi er Eva og AA. Fortelle at vi forsker og at elevene når som helst kan trekke seg fra prosjektet. Det gjøres ved å gi beskjed til oss eller faglærer om at de ikke lenger ønsker å delta. Vi skal nå ha undervisning uten å bruke ord. Hvis noe blir vanskelig er det ikke så farlig, da kan vi ta et pust og vente på at løsningen kommer. Ta med mobilene inn og legg dem et sted i rommet. skrivestasjon-oppgave.</p> <p>Når elevene kommer inn i rommet står Eva i et hjørne og blåser såpebobler. Gjennom bruk av kroppsspråk får Eva samlet elevene i en sirkel off-senter. AA går og setter seg ved skrivestasjonen. Eva deler ut et par flasker med såpebobler som sendes rundt til elevene, og fortsetter å blåse såpebobler en stund. Deretter flytter såpeboblelæreren sirkelen til et nytt sted i rommet, mens vi fortsetter å blåse, deretter et nytt sted, og til slutt i senter av rommet i midten av rommet og plasserer såpebobleflaska i midten av sirkelen.</p>	<p>AA tar imot og noterer Eva instruerer</p> <p>Musikk: Tee time x 2</p>
10 min (inkl. start)	<p><u>Formasjoner</u></p> <p>Alle tar 3 skritt inn mot midten slik at sirkelen blir liten. Læreren signaliserer med fingrene at dette er formasjon 1.</p> <p>Alle tar 3 skritt bak, dette er formasjon 2.</p> <p>Alle tar 3 skritt bak til utkantene av rommet, dette er formasjon 3.</p> <p>Læreren signaliserer så ulike posisjoner og gruppen beveger seg inn og ut av de ulike formasjonene. Gå i sirkel, bytte vei, osv.</p> <p>Læreren signaliserer at alle skal gå rundt i rommet. Når hun klapper stopper de og ser på henne. Da signaliserer hun at dette er formasjon 4.</p> <p>Såpeboblene flyttes fra midten av rommet, til lærernes skrivestasjon.</p>	<p>Eva instruerer</p> <p>Uten musikk.</p>
5 min	<p><u>Flåten</u></p> <p>Eva bruker kroppsspråk for å vise at et klapp betyr at elevene skal gå rundt i rommet. To klapp betyr at de skal stå i ro, osv.</p> <p>1 klapp = gå 2 klapp = stå Tut-tut (kjøre tog, dra i snora)= løp Hah (dåne) = sitt</p>	<p>Eva instruerer</p> <p>Uten musikk.</p>

10 min	<p><u>Speilingsøvelsen i par</u> Gruppen deles i par som finner hver sin plass spredt jevnt i rommet. Parene har person 1 og person 2, lærerne viser forklare med kroppsspråk at en skal være 1 og den andre være 2. 1 skal begynne å bevege seg og 2 skal speile. Man kan bruke nivåer og avstander i rommet, tempo og ulike bevegelsesdynamikker.</p> <p>Når lærerne klapper skal elevene se på lærerne. Da signaliserer lærerne gjennom håndbevegelser at elevene skal bytte, slik at 2 nå leder.</p> <p><u>Speilingsøvelsen i par 2 (ordløs veileder)</u> Vi gjør den samme øvelsen igjen med nye partnere. Når lærerne klapper og gjør skiftetegn med hendene, skal elevene bytte partnere. Her går lærerne rundt og veileder (uten ord), videre utforskning av uttrykk - avstand, tempo osv.</p>	<p>Eva instruerer</p> <p>Musikk: Audrey Horne La luna</p>
10 min	<p><u>Følg hånden</u> Elevene bytter partner igjen, parene bestemmer hvem som er 1 og 2. Lærerne viser følg hånden-øvelsen. Håndflatene til partnerne (de bruker 1 hånd hver), skal være nesten inntil hverandre, men ikke helt. Person 1 starter med å bevege hånden, person 2 skal holde avstanden mellom håndflatene lik, og følger derfor partnerens hånd. De beveger seg rundt i rommet, bruker ulike nivåer og bevegelseskvaliteter.</p> <p>Deretter er det elevenes tur. Det spilles ulik musikk til øvelsen, vi bytter musikk underveis for å se om det endrer tempo/rytme osv. hos parene.</p>	<p>AA instruerer</p> <p>Musikk: The forest</p>
	<u>Formasjoner</u>	
5 min	<p><u>Disko</u> AA markerer opp to firkanter på gulvet med selvlysende teip, og plasserer en flaske med såpebobler i hver firkant. Hun viser med kroppsspråk at dette er såpeboblestasjoner, hvor elevene kan stå og blåse såpebobler.</p> <p>Vi setter på diskomusikk, skruer av lyset og lar diskokulen være lyskilden. AA og Eva starter fridans og signaliserer at elever skal hive seg med. Vi passer på at elevene skjønner at de kan bytte på å stå på såpeboblestasjon mens de andre danser.</p>	<p>AA instruerer</p> <p>Musikk: September (Footloose)</p>
	<p><u>Lysløype/lyslenke/(med mobiler med lommelyktene på)</u> AA bruker kroppsspråk for å vise at elevene skal hente mobilene sine, og skru på lommelykten på mobilen.</p> <p>Elevene stilles opp i par, med mobiler, i en lysløype. Vi viser hvordan man kan stå som lysløype. Vi viser speiling gjennom løypa og lager et nytt lyspunkt i slutten av løypa. Deretter kommuniseres at første par i løypa skal sende mobilene sine nedover løypa, for deretter å begynne speiling gjennom løypa. Et og et par har en reise gjennom løypa, og stiller seg opp bakerst i løypa. Da kan neste par starte. I den første runden gjennom løypa skal parene speile hverandre mens de går gjennom løypa. I andre runde gjør de hånd følger hånd.</p>	<p>AA instruerer</p> <p>Musikk: Tarlabasi Aequor</p>
5 min	<p><u>His walking promenade</u> En mimer en aktivitet mens de andre sitter. På lærerens signal, reiser alle seg og hermer. Mimeren går peker så på ny person for å signalisere at den er den nye mimeren.</p>	<p>AA instruerer</p> <p>Musikk: His morning promenade</p>
3 min	<p><u>Aktiv hvilestilling i formasjon 2</u> Alle elevene ligger på ryggen og titter opp i taket.</p>	<p>AA instruerer</p>

		Uten musikk.
10 min	<u>Tegn tanker</u> Elevene får ark og fargestifter og skal tegne tankene sine rundt det vi har gjort så langt. Tegningene vil være utgangspunkt for samtalen etterpå. Bruk ord for å instruere oppgaven.	Eva leder
30 min	<u>Samtale i plenum</u> Fortell om tegningen din. Hvordan tenkte du da du lagde den?	AA leder Eva noterer
10 min	<u>Lag collage</u> Vi har valgt ut en vegg i rommet. Elevene får i oppgave å henge sin tegning et sted på veggen, uten å prate (alle får skoletyggis). <u>Samtale i plenum</u> Nå har vi et mangfold av tanker/følelser/elever uttrykt på ark gjennom form, farge, struktur, osv! Hva gjør det at tegningene er ved siden av hverandre? Hvordan påvirker disse to uttrykkene hverandre?	Eva leder
5 min	<u>Avslutning</u> Runde av dagen, takke for deltakelsen så langt, og fortelle av vi møtes igjen på fredag.	

Vedlegg 6 - Planleggings skjema for andre undervisningsøkt

Samme undervisningsgruppe som i første undervisningsøkt

Undervisning uten likestilt dramaturgi

Tid	Hva/Hvordan	
5 min	<p><u>OPPSTART: Vårt rom</u> Elevene får beskjed om å omarrangere scenografien i klasserommet. Alle plasserer ting der de vil ha dem, og øvelsen stopper når ingen flytter på noe mer.</p> <p><u>Felles refleksjon</u> Hvordan var det å gjøre denne øvelsen? Hva erfarte du? Hva slags kunstnerisk uttrykk er det vi nå har skapt?</p>	<p>-</p> <p><u>AA leder</u></p> <p>Eva skriver</p>
5 min	<p><u>Hi, ha, ho!</u> Bli enige om nye lyder vi kan bruke i stedet for «hi», «ha», og «ho», og gjenta øvelsen.</p>	
	<p><u>Samtale</u> Hvorfor driver vi med dette? Fortell. Diskusjonsspørsmål i par: "Hvorfor synes du det er viktig å sette fokus på flere uttrykksformer enn bare ord, i ditt liv generelt, og i teaterundervisning spesielt?"</p> <p>Snakke om Howard Gardner og ulike intelligenser. Dele ut lappene.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Snakke i par om ulike intelligenser og hva din styrke er. • Snakke i plenum om hvorfor bevisstgjøre oss på andre kommunikasjonsformer enn ord • Hvordan får dere brukt av deres egne intelligenser og styrker i en vanlig skolehverdag? 	
Max 20 min	<p><u>Praktisk-estetisk refleksjonsarbeid</u> Elevene deles i grupper og skal lage en liten visning. Den skal vise erfaringer deltakerne har gjort seg så langt rundt tematikken. Visningen skal være uten bruk av ord. Den skal vare fra 1-5 minutter og må ha en start, midtdel og slutt. Elevene kan benytte volum (ikke ord), lys, nivåer, avstander, tempo, rytme og mer i det kunstneriske uttrykket.</p>	
15 min	<p><u>Visninger</u> Hver gruppe viser, og får kommentarer fra lærere og medelever på hva de opplevde fra visningen. Gruppene kan også få fortelle med ord hva de ønsket å uttrykke med kroppen hvis de ønsker.</p>	<p>Eva leder herifra.</p> <p>AA skriver.</p>
Begynn seinest 11:30	<p><u>Spørreskjema</u> Fyll ut et anonymt spørreskjema</p>	
15 min		
5 min	<p><u>Avslutning</u> Runde av og takke for deltakelsen.</p>	

Vedlegg 7 – Illustrasjon av Howard Gardners ulike intelligenser

Lapper deltakerne fikk utdelt i andre undervisningsøkt



Ukjent. (2021). Ukjent. [Illustrasjon]. Hentet fra <https://www.simplypsychology.org/multiple-intelligences.html>

Vedlegg 8 - Planleggings skjema for digital undervisning

Ny elevgruppe. Ca. 15 elever i en klasse fra dramalinje på videregående skole

Undervisning med noe likestilt dramaturgi

Tid	Hva/Hvordan	
10:15-11:45 (1,5 t)	<p>AA og Eva møter i det digitale rommet 10 min før. Det lages venterom som alle gjester må vente i. Vi setter på musikk som spilles når deltakerne logger på og kommer inn i rommet.</p> <p><u>Introduksjon</u> AA forteller:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vi er Eva og Anna Amalie. Vi forsker på dramaundervisning og verbal og ikke-verbal kommunikasjon i undervisninga. • Dette er vår praktiske eksamen. Introduser sensorer (de skrur av kamera). De er her fram til lunsj. • AA introduserer <i>skrivehatt</i>. AA og Eva vil bytte på å observere og undervise. Den som observerer har på seg en skrivehatt. Dette er for å tydeliggjøre hvilken rolle vi har til ulike tider Med hatt= observatør. Uten hatt= lærer. • Alle deltakere setter på Galleryview i zoom. Da ser alle deltakerne hverandre i samme rekkefølge på skjermen. • Bli kjent-lydsjekk: alle sier navn og noe som gjør deg glad/noe du liker • 	Musikk: Tee time
	<p><u>Speilingsøvelsen/ Hermegåsa</u> Alle spiller én person. Til å starte med følger alle læreren. Når læreren stopper å danse og peker på kamera, er det neste person i rekkefølgen på skjermen sin tur. Denne personen leder nå speilingsøvelsen.</p>	Eva leder Uptown funk
	<p><u>Memory</u> En elev plasseres i venterom. To og to i gjenværende rom bestemmer seg for en bevegelse de har sammen. Deretter hentes eleven fra venterommet inn igjen. Når den sier en deltaker sitt navn, skal deltakeren vise sin bevegelse. Personen som har vært på venterommet skal nå prøve å snu alle brikkene, gjennom å finne ut hvem som er i par. Når personen har funnet alle parene, er alle brikkene snudd og øvelsen er over.</p> <p>Gjenta øvelsen, men denne gangen med følelser i stedet for bevegelser.</p>	AA leder
45 min	<p><u>Elevene skaper sitt rom</u> Eva leder</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Snakke om scenografi og bevisste valg i scenografi på scenen. 2. Elevene skaper sitt rom 3. Eva viser sitt rom som eks. 4. Lage scenografi Etterpå bygges en karakter på rommet du har lagd. (5 min) Du må ha minst ett objekt i scenografien, som er viktig for din karakter. 5. Fortelle om scenografien og evt. karakteren som har begynt å vokse frem. 6. Skrive/skape karakteren i 10 min (her kan kamera skrus av) <p>Hvem bor her? Hvorfor ser det ut sånn som det gjør hos karakteren? Minst ett objekt som er viktig for din karakter, hvorfor? Hvordan bruker karakteren objektet? Hver for seg. Skriv. (Denne teksten postes i chat)</p>	

	<p>7. Improvisere frem noe karakteren ville sagt, i spotlight. Oppfordre publikum til å sende reaksjoner med emojis.</p> <p>AA leder</p> <p>8. Improviser fram noe ikke-verbalt, som formidler det samme som i oppgave 5, men gjør det uten ord. Samme rekkefølge.</p> <p>Sensorer kan nå vinke farvel og logge av.</p> <p><u>Samtale i grupperom</u> Elevene deles i grupper, som plasseres digitale grupperom. Diskuter følgende: Som utøver: Hvordan var det å gjøre den verbale improvisasjonen sammenlignet med den ikke-verbale improvisasjonen? Som publikummer: Hvordan kom uttrykk og innhold fram når de andre improviserte verbalt sammenlignet med ikke-verbalt?</p> <p>AA og Eva kommer innom i de digitale grupperommene underveis.</p> <p><u>Felles samtale tilbake i hovedrommet</u> Alle gruppene hentes tilbake fra de digitale grupperommene og samles tilbake i hovedrommet. Hver gruppe forteller hva de snakket om i grupperom. Gruppen har en felles refleksjon rundt opplevelsene.</p>	
11:45-12:25	LUNSJ	
12:25-13:55 1,5 t 5 min 20 min	<u>FRA ASSOSIASJON TIL SPILL</u> <u>Oppvarming:</u> Send et spiselig objekt fra elev til elev, send gjennom kamera. <u>Gruppearbeid</u> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fortell om karakteren din 2. Hvordan kjenner karakterene hverandre? (Hvordan kjenner dere hverandre?) Hvilken relasjon har dere? Finn på en tenkt situasjon der de har møttes og interagert. 3. Skap situasjon og startreplikk Karakterene møtes i en videomøte. Hva slags videomøte og i hvilken situasjon? Bestem en startreplikk for scenen 4. Lag visning Krav til innhold: <ul style="list-style-type: none"> • Visningen må ha en tydelig konflikt • Visningen må ha en tydelig start, midt og slutt • Visningen skal inneholde en ordløs del som varer i minst 15 sekunder. 	Tee time spiller Eva leder

	Hvordan har det gått? Spørsmål?	
20 min	<u>Visning</u> Visning og tilbakemelding Gi tilbakemelding og regi på én av scenene, hvis tid. Bruk en eksempelgruppe. De som ikke viser skrur av kamera, slik at de som viser får rampelyset.	Eva leder
Senest 13:30 (20 m.)	<u>Spørreskjema</u> <ol style="list-style-type: none"> 1. Opplevde du noe nytt i denne timen? Var det noe som overrasket deg i løpet av denne timen? Hva? Og hvorfor? 2. Var det noe som inspirerte deg? Fikk du noen idéer eller erfaringer som du kan ta med videre? 3. Hvordan opplever du digital undervisning i dramafaget sammenlignet med å ha dramaundervisning på skolen? 4. Hvordan opplevdes kontakten mellom lærerne og deg selv over Zoom? 5. Hvordan opplevdes det å være "muta" vs ikke å være "muta"? 	AA leder
Senest 13:50	<u>Avslutning</u> Oppsummere dagen og takke for deltakelsen. Åpne for spørsmål, tanker eller refleksjoner. Vinke farvel.	Eva leder

Vedlegg 9 - Spørreskjema fra 1. og 2. undervisningsøkt

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?

Vedlegg 10 - Spørreskjema fra den digitale undervisningsøkten

1. Opplevde du noe nytt i denne timen? Var det noe som overrasket deg i løpet av denne timen?
Hva? Og hvorfor?
2. Var det noe som inspirerte deg? Fikk du noen idéer eller erfaringer som du kan ta med videre?
3. Hvordan opplever du digital undervisning i dramafaget sammenlignet med å ha dramaundervisning på skolen?
4. Hvordan opplevdes kontakten mellom lærerne og deg selv over Zoom?
5. Hvordan opplevdes det å være “muta” vs ikke å være “muta”?

Vedlegg 11 - Utvalgte svar fra spørreskjema og observasjonsnotat 1

1. og 2. undervisningsøkt

«... har vært over hele rommet, mye bevegelse, har vært superaktive. Vi har vært i en boks, hvor aktivitet kommer ut av boksen og siger ut i rommet. Her var det ingen fasit, her var det liksom plass til å være fri, for at jeg kunne 'være' liksom.»

«Jeg har tegnet en sol som smiler og stråler ut masse god energi, for jeg synes det var så mye bra stemning. Fordi vi dansa og sånn. Det er ingen tanke bak disse krusedullene, det er bare kunst. Man måtte konsentrere seg og følge med, det var samarbeid og følge læreren.»

«Jeg har tegnet en som tegner såpebobler, såpeboblene er blide ansikter. Jeg synes det var veldig kult med såpebobler. Alle var bare veldig blide gjennom hele timen. Jeg likte musikken veldig godt. Jeg så rundt på de andre, og det var blide ansikter over alt. Jeg kjente en hurra fusa, en god energi i kroppen. Jeg tror de smitta litt over fra de andre, musikken og belysningen. Alt bare passa sammen på en måte. Lyset var dempet og det var veldig spennende, og det gjorde det lettere å danse. Når man danser sammen får man den samtalen sammen.»

«Jeg har tegnet slanger fordi det var mye slanging og man liksom åler seg. Det var spennende, vi måtte følge med, det var mye konsentrasjon, samarbeid og sånn. En var i blinde og så snakka vi ikke. Energi i boblene. Solen fremstiller energi og glede. Stemningen ga glede, også assosierer såpebobler med barn og glede.»

«Jeg har laget en boks med mye kreative greier fordi det var mye kreativt. 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. Helheten og sånn hadde ikke noe fasit, du følte deg fri som om du var i en boks hvor du på en måte var fri. Særlig da jeg ble ført og lukket øynene. Symbolene er musikk og glede, diamanter og stjerner»

Jeg tegnet meg selv som ganske glad, men så har jeg sånn kryss over munnen for at jeg ikke kunne snakke. Det var litt vanskelig å ikke kunne snakke, hvertfall når jeg mista mobilen så kom det noen ord. Men ellers gikk det greit. Jeg trodde når jeg kom at jeg ikke skulle forstå når vi ikke kunne snakke, men så skjønnte jeg likevel. Akkurat når vi skulle sette opp lyslenka skjønnte jeg ingenting. Når det lugger sånn får jeg veldig lyst til å snakke.

Opplevde du noe nytt i denne timen?: «Ikke spesielt, men forrige var sjuk. Stillhet var gøy.»

«Jeg føler jo at jeg har blitt en flinkere skuespiller. Jeg kan spille uten ord»

«Hvis jeg hadde ledet dette prosjektet hadde jeg ikke endra på mye, kanskje mindre prating på starten av time 2, men ellers ingenting annet»

«En annen elev overrasket meg med at han var så flink til å uttrykke seg uten ord da vi hadde fremvisningen av ting på fredag. Jeg følte at jeg forstod akkurat det han formidlet»

«Jeg syntes det var deilig at vi ikke snakket, det var også vanskelig. Jeg likte begge godt»

«Den ordløse delen var original, morsom og inspirerende. Snakkinga føltes som en norsktid.»

«Ta litt kortere spørsmålsrunde. Ble litt bryt»

«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. Det var gøy. Det var deilig å ligge i ro i aktiv hvilestilling»

«Jeg tegnet hva vi gjorde i timen, så begynte jeg å skrive kult, fordi det vi gjorde var kult. Når jeg sier kult er det kanskje det samme når andre bruker kreativt, for jeg synes dette var nytenkende og kult. Det var mye futt og fart. Jeg har lagt inn taggen min fordi det representerer at det er meg, jeg har vært med og deltatt. Vi har ikke gått så mye i et mørkt rom og ikke snakka, hvertfall ikke i teatertimen, eller blåst såpebobler for eksempel. Jeg følte at det var for å fange oppmerksomheten vår og skjerpe konsentrasjonen vår. Det funka, uten at man merker det blir man fokusert. Det at vi kom inn i et mørkt rom med disko og såpebobler var kult og litt sånn “hva skjer nå?” Da måtte jeg følge med»

«Jeg har tegnet sola som ser ned på oss, blomstene. Måkene og skyene er detaljer. Blomsten som symboliserer oss er et barn, for jeg tenkte litt som han andre at det var litt barnslig. Lysene på mobilene tok meg tilbake til diskoen i sjetteklasse, men dette var litt mer gøy. Barnet er fornøyd og beundrer blomsten. Liksom at vi greide å kommunisere og samarbeide. Sola får blomstene til å vokse.»

«Jeg tenkte at det var disko. Da jeg kom inn her kunne jeg ikke se lysene, jeg ble litt blendet. Alt det brune er såpebobler. Skrivestasjonen ser ut som en DJ-post. Det var kult og annerledes å gå gjennom lysløypa, det var spennende liksom, jeg har ikke gjort noe sånt før, det var veldig annerledes enn det andre teaterlærere gjør.»

«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 ble inspirert til å selv tenke enda mer over hvordan andre ting enn språk kan gi en stemning, og det skal jeg huske videre»

Vedlegg 12 - Utvalgte svar fra spørreskjema og observasjonsnotat 2

Digital undervisning

«Jeg har ikke jobbet uten ord før over zoom, men synes dette funka bra. Dette overrasket meg, fordi jeg tenkte det ble for vanskelig.»

«Jeg likte undervisningen i dag fordi vi hadde korte oppgaver i et lite prosjekt som utfordret oss på å improvisere og ta inspirasjon fra ting rundt oss. Jeg likte å bygge karakterer på denne måten»

«Det var veldig nytt å måtte fremføre en ting man kunne si uten å si det over zoom. Ble overrasket over hvor gøy det egentlig var å ha drama over et zoom møte, trodde det skulle være mye kjedeligere ettersom det er vanskelig å være like engasjert»

«Denne timen var utrolig morsom. Jeg merket at dere hadde god kontroll på zoom-plattformen, noe jeg har savnet av de andre lærerne. Spesielt “hermegåsa” og “memory” var noe vi aldri har gjort digitalt før. Dette skal jeg tipse til andre lærere! Gøy hvordan dere hadde tatt til fordel at vi er på zoom. Synes også startmusikken var festlig. Det overrasket meg hvor mye forskjellig vi kan gjøre på zoom»

«Det var veldig fint å starte hele timen med musikk, for det satte i gang en felles stemning og folk virker mer glad i starten enn vanlig. Jeg likte også veldig godt hvordan dere hadde satt opp timen, med de forskjellige øvelsene, skrivehatten, breakout rooms, osv. Dere gjorde det enkelt for en elev å følge med å lære masse»

«Opplevde jeg noe nytt? Overraskelser? Hva? Hvorfor? Jeg opplevde for det første hvordan man kunne gjøre øvelser uten å snakke, men ved hjelp av dans, musikk og bevegelser. Jeg ble faktisk litt overraska under memoryspillet at det var veldig lett å bli enige med hverandre uten bruk av ord. Dagen i dag gjorde det også veldig tydelig hvor mye kroppsspråk har å si for oss mennesker»

«Jeg opplevde nye ting. Blant annet å jobbe uten ord og jobbe med improvisasjon i grupper. Vi har jobbet med lignende ting på zoom før, men dette var en ganske annen og interessant vri på det. Noe som overrasket meg var at når det ble stille på visningen hadde det mye større effekt enn forventet. Jeg synes det var inspirerende å jobbe med stillhet og bruke det som et virkemiddel i visningene. Dette kan jeg definitivt bruke i fremtidige prosjekter.
»

«Jeg ble overrasket over hvor mye rommet/bakgrunnen til en person over Zoom kan fortelle så mye om en personlighet, Jeg ble også overrasket over hvor mange andre ting jeg la merke uten ord, ved å bare observere kroppsspråk, ansiktuttrykk, møbler og innredning, fordi jeg føler at det ofte er vanlig å tenke at det er ordene og det karakteren sier som beskriver den best.»

«... under dramaundervisning over nett har vi som ett ensemble fått utforsket mye kult som ikke kan gjøres på skolen. Å tenke på omgivelser, lyd osv., blir nesten mye viktigere over nett.»

«Jeg opplevde for det første hvordan man kunne gjøre øvelser uten å snakke, men ved hjelp av dans, musikk og bevegelser. Jeg ble faktisk litt overraska under memoryspillet at det var veldig lett å bli enige med hverandre uten bruk av ord. Dagen i dag gjorde det også veldig tydelig hvor mye kroppsspråk har å si for oss mennesker.»

«Synes også det er verdifullt å få se hvor virkningsfullt ting kan funke selv om man ikke sier noe, og hvor mye man kan lese av kroppsspråk. Og det er kanskje fordi underteksten kan komme tydeligere frem.»

«Ja, jeg kan ta med meg det at det er viktig å jobbe med hele kroppen, og at ikke ord alltid er den beste løsningen. Bakgrunnen hadde også mye å si for karakter og formidling»

«ja at kroppsspråket er veldig viktig når du fremfører og at noen ganger er følelsen større når man ikke snakker. Og det blir mer interessant for seerne for da kan de ha mer fri tolkning»

«Jeg synes vanligvis at digital undervisning i drama ikke funker så bra og føler ofte jeg ikke får så mye utbytte av det, men denne timen opplevde jeg som både produktiv, interessant og lærerikt. Vi gjorde mye nytt og fikk jobbet litt med impro på slutten, noe som vi som gruppe får stort utbytte av. Selv om vi ikke var sammen fysisk hjalp det med breakout-rooms for da følte man at det var litt mer intimt og ekte»

«Den digitale undervisningen funka veldig bra, man må jobbe mye mer selvstendig. Man får ikke like mange impulser og følelser fra andre, noe som kan bli kjedelig. Denne zoomtimen funka veldig bra, det var en god miks av egenarbeid og gruppearbeid. Vi fikk testet ulike metoder for å bruke ord og ikke, og at bakgrunnen du selv har på zoom kan gi mye informasjon om en person. Når man jobber over zoom blir man utfordret mer i å være tydelig i kroppsspråk og være kreativ med formidlingen. Altså bruke zoom verktøyet kreativt»

«Jeg ble overrasket over hvor engasjerende det kan være å jobbe digitalt. Jeg hadde hjemmeskole hele våren og mislikte dramatimene da ganske sterkt. Det var kjipt å ikke se folk i det virkelige liv og jeg følte formatet begrenset mulighetene mine med å jobbe fysisk. Det føltes kleisere(kleinere?) når man så seg selv og visste at man ble filmet. I dag føltes det ikke like rart, fordi det var mindre press på at det skulle bli en god visning siden det var et veldig lite prosjekt og da la jeg til side tanken om at forestillingen ville vært bedre om vi gjorde det i det virkelige liv»

«Syntes det er ganske rart å sitte foran pc-en og drive med teater, men det var gøy. Syntes det er litt morsommere å ha drama timer på skolen, men jeg kan ikke klage»

Hvordan opplevdes kontakten mellom lærerne og deg selv over Zoom?

«Syntes lærerne var flinke til å få meg til å føle, følte meg aldri som de ikke så meg og det hjelper veldig med motivasjonen spesielt når det kommer til hjemmeskole. Likte at eva satt inne på breakout rommet mens vi jobba»

« I dag følte jeg kontakte(n?) var bedre enn den pleier. Dere var så på. Jeg føler jeg kjenner dere allerede haha. Andre ganger kan det være litt uoversiktlig, og jeg føler opplegget bare er til for å gjøre noe»

«Veldig bra, Lærerne hadde veldig god kontakt med hverandre og ser de har jobbet sammen før. De var også vennlige og åpne»

«Kontakt mellom elev og lærer. Jeg likte veldig godt at timen starta med musikk. For å være ærlig så er det ingen lærere som har undervist så godt over nett, alt virka gjennomtenkt og det var vanskelig å misforstå oppgavene»