

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST313L

Skrevet av: Ingeborg Nygaard Espås

Kandidatnr.: 12

”Som oftest når det går bra, så er det fordi at jeg skaper litt underveis”

-En kvalitativ studie av sammenhengen mellom tilpasset opplæring og dramalæreres veksling mellom struktur og improvisasjon i sin undervisning.

Dato: 18.05.2016

Totalt antall ark: 101

Innholdsfortegnelse

Innholdsfortegnelse	i
Sammendrag	1
Abstract	2
1 INTRODUKSJON	3
1.1 Fra lærerstudent til nyutdannet lærer	3
1.2 Drama som metode.....	5
1.3 Dramafaglig kompetanse.....	6
1.4 Kort beskrivelse av prosjektet.....	6
1.5 Prosjektet i lys av tilpasset opplæring	7
1.6 Læring i drama – en sosial prosess.....	10
1.7 Min førforståelse	11
1.8 Problemstilling	12
1.9 Oppgavens oppbygning.....	14
2 AKTUELL FORSKNING.....	15
2.1 Internasjonale undersøkelser om kunstfaglige læreprosesser	15
2.2 ”Arts and cultural education in Norway”	15
2.3 DICE-prosjektet	16
2.4 ”Drama, æstetisk læring og utvikling af dramatisk legekompentanse i børnehaven”	16
2.5 ”Drama og elevaktiv læring”.....	17
2.6 ”Drama, kreativitet og estetiske læreprosesser”.....	17
2.7 ”Mye på spill”	19
3 VITENSKAPELIG UTGANGSPUNKT OG METODISKE PRIORITERINGER	20
3.1 Undersøkelsens design	20
3.2 Kvalitativ forskning.....	20
3.3 Fenomenologi som vitenskapelig utgangspunkt	22
3.4 Valg av informanter	22
3.5 Intervju	23
3.6 Observasjon.....	25
3.7 Analyse av forskningsmaterialet	26
3.8 Undersøkelsens kvalitet.....	27
3.9 Etiske vurderinger	29
4 BEGREPSAVKLARINGER, TEORI OG FREMTIDENS KOMPETANSE.....	31
4.1 Drama i en pedagogisk sammenheng.....	31
4.2 Lærer-i-rolle	32
4.3 Den estetiske fordobling.....	33
4.4 Improvisasjon	35
4.5 Undervisningens improvisasjon og strukturer.....	36
4.6 Nyutdannet versus erfaren lærer	36
4.7 Fra novise til ekspert	37
4.8 Undervisningens disiplinerte improvisasjon	38
4.9 Kompetanseområder i fremtidens skole.....	39
4.10 Estetisk tilnærming til fremtidens kompetanse?	41
4.11 Oppsummering	42
5 PRESENTASJON AV FUNN	43
5.1 Lærerne i studien: Tove og Eli	43
5.2 Fortelling 1: Toves kunstpause	44

5.3	Å skape en vennlig dialog	45
5.4	”Som i et teaterstykke, så er det veldig virkningsfullt å ha kunstpauser”	46
5.5	”Det å ha begge beina planta på jorda, og bare være her og nå”	47
5.6	”Altså, når det er lyd, da tør de å si noe”	48
5.7	”Det er jo ikke fasitsvar på det”	49
5.8	Fortelling 2: Redningsleder Eli til unnsetning!	50
5.9	En pangstart på arbeidet med en novelle. Eller?	51
5.10	”Jeg ser at ungene lærer utrolig bra”	53
5.11	”Det som jeg synes er vanskelig med å være i rolle, det er å spille inn elevene”	53
5.12	”Jeg prøvde å spille inn den da”	55
5.13	”Den kjøper unger... Hvis du har avtalt det”	56
5.14	”Det kan jo være at rollefiguren er dårlig”	56
5.15	”Som oftest når det går bra, så er det fordi at jeg skaper litt underveis”	58
5.16	”Det er ikke sånn at ro er lik god læring”	59
6	DRØFTING	61
6.1	Tenkepause som utgangspunkt for improvisert dialog	62
6.2	Arbeid med drama er subjektivt	63
6.3	”En vellykket dramalærer må være en fleksibel tenker”	64
6.4	Rett inn i fiksjonen. Og virkeligheten.	65
6.5	Drama dekker flere mål i en og samme undervisningssekvens	66
6.6	Demokrati og medborgerskap	67
6.7	Høy lyd, roping og løping. Hører det hjemme i et klasserom?	69
6.8	Er lærere for påvirket av ytre strukturer?	69
6.9	”Gjett hva jeg tenker på”	71
6.10	Dramalærere fremmer engasjement og dybdelæring	72
6.11	Er drama i utdanning et bidrag til læreres improvisatoriske ferdigheter?	74
6.12	Alltid en risiko forbundet med drama	77
6.13	Lærer-i-rolle: Utfordrende, men lærerikt	78
6.14	Er lærerutdanning for teoribasert?	79
7	AVSLUTNING	81
7.1	Oppsummering	82
7.2	Konklusjon	83
7.3	Begrensninger	83
7.4	Veien videre	84
	Litteraturliste	87
	Oversikt over vedlegg	90

Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er dramalæreres undervisningspraksis som utgangspunkt for tilpasset opplæring i grunnskolen. Med ”dramalærere” mener jeg i denne oppgaven lærere som har fullført sin lærerutdanning med drama som et av flere fordypningsfag.

Det har vært interessant å se nærmere på dramalæreres erfaringer med undervisning i grunnskolen, og deres erfaringer med drama som en av flere innfallsvinkler til læring. Et spennende element som dukket opp i arbeidet med prosjektet har vært dramalæreres veksling mellom struktur og improvisasjon i undervisning, og å se dette i sammenheng med tilpasset opplæring. På bakgrunn av interessante funn i undersøkelsen ble det formulert følgende problemstilling: *Hvordan kan tilpasset opplæring forstås som dramalæreres veksling mellom struktur og improvisasjon i sin undervisning?*

Gjennom et fenomenologisk utgangspunkt og en kvalitativ tilnærming ble det gjennomført observasjoner av, og intervju med, to dramalærere som underviser i grunnskolen. Lærerne har henholdsvis 30 og 60 studiepoeng med drama i sin lærerutdanning, og begge jobber på mellomtrinnet. De underviser i ordinære skolefag, men inkluderer ofte drama i arbeid med sine elever.

Etter å ha analysert mitt innsamlede materiale ser jeg at dramalæreres veksling mellom struktur og improvisasjon bidrar til tilpasset opplæring på flere områder. Disse områdene dreier seg om å skape inkluderende undervisningsformer innenfor klasserommets fellesskap hvor elevene blant annet får muligheter til å delta med personlige ytringer og å øke sin demokratiforståelse.

Da drama ikke er et obligatorisk fag i verken grunnskole eller lærerutdanning, kan min undersøkelse ses på som et bidrag til ny forståelse når det gjelder tilpasset opplæring for både elever og lærerstudenter. Ved bruk av drama kan man åpne opp for alternative undervisningsformer som står i et motsetningsforhold til den tradisjonelle formidlingspedagogikken man ofte finner ved flere nivå i vårt utdanningssystem. I form av handling og deltakelse som forutsetninger for ny innsikt, kan man se drama som et bidrag til aktive undervisningsformer i både grunnskole og lærerutdanning.

Abstract

The topic of this thesis is the teaching practices of drama teachers as a basis for adapted education in the primary school. In this thesis the term “drama teachers” will be referring to teachers whom have completed their teacher education with drama as one of multiple majors.

It has been interesting to closely consider the experiences of drama teachers when it comes to teaching in primary schools, and the teachers’ experiences with drama as one of several different approaches to learning. One of the exciting aspects that have arisen in the work conducted, is the alternation between structure and improvisation in teaching, and to consider the application this has in adapted education. Based on central findings from the research conducted, the following problem to be addressed was formulated: *How can adapted education be understood as drama teachers’ alternation between structure and improvisation in their teaching?*

It was, on a phenomenological premise and with a qualitative approach, conducted observations of, and interview with two drama teachers, both of which are teaching in the primary school. The teachers have respectively 30 and 60 credits worth of drama modules from their teacher education. Both teachers teach at the intermediate stage. Both teachers teach in traditional subjects, but actively implement drama related tools and techniques in their work.

After having analysed my collected data, I am able to observe that drama teachers’ alternation between structure and improvisation does in fact contribute to adapted education in several areas. These areas are concerned with the creation of inclusive methods of teaching within the vicinity of the classroom and its community, where pupils are allowed, and encouraged, to participate with opinions and feedback, and to increase their understanding of democracy.

As drama is neither a mandatory subject in the primary school, nor in teacher education, my study can be viewed as a contribution to new insight in the fields of adapted education for pupils as well as teacher students. By applying drama, alternative methods of teaching can be developed and introduced, which will stand in contrast to the traditional pedagogy found on many levels of our current education system. With respect to action and participation as prerequisites for new insight, drama can be viewed as an addition to active methods of teaching in both the primary school and the teacher education.

1 INTRODUKSJON

1.1 Fra lærerstudent til nyutdannet lærer

Etter å ha fullført den obligatoriske delen av min allmennlærerutdanning i 2010, valgte jeg et år med fordypning i drama. I motsetning til de tidligere semestrene ved min lærerutdanning, ble jeg nå møtt, sett og hørt av foreleserne ved utdanningen. Fra første dag som dramastudent fikk jeg følelsen av å bli inkludert i et fellesskap, hvor trygge sosiale rammer var en forutsetning for faglig læring. Gjennom studieåret med drama fikk jeg også muligheter til å trene på det å være lærer. Som lærerstudent fikk jeg testet ut flere arbeidsmåter i forhold til ulike fag, og jeg fikk prøvd hvordan det er å være lærer og elev i ulike arbeidssituasjoner. Jeg utforsket ulike typer kommunikasjon og samspill, og jeg fikk trent på å håndtere utfordrende situasjoner man kan forvente å stå overfor i klasserommet. Samtidig som at jeg utviklet meg som faglig formidler og leder av en elevgruppe, ble jeg også bedre rustet til å takle hverdagens utfordringer. Hvorfor ikke flere lærerstudenter valgte drama som valgfag, var for meg ganske merkelig. Det var her den teoripregede undervisningen i størst grad ble praktisert og virkeliggjort, og det var her jeg fikk et mangfold av ”redskaper” som gjorde meg rustet til å mestre grunnskolens undervisning og arbeidslivets utfordringer.

Noen år tidligere hadde jeg søkt allmennlærerutdanning med forventninger til et praktisk, lekpreget og virkelighetsnært studie. En utdanning hvor fokuset var på pedagogikk og didaktikk, der man skulle få øve på ulike tilnærminger til læringsarbeid i klasserommet. Forventningen til å lære om estetiske arbeidsmåter var også tilstede, basert på mine tanker om barn og unges forutsetninger for læring. Som ung student, uten kjennskap til andre med fullført lærerutdanning, var det en slik hverdag jeg så for meg. Det skulle derimot vise seg at jeg tok feil. Utdanningsløpet besto i stor grad av teoripregede forelesninger: en lærerstyrt undervisning med passive tilskuere. Og jeg var en av dem. Vurderingene av våre prestasjoner og evner besto av skriftlige tester mot slutten av hvert semester, vurdert med en karakter man fikk kjennskap til flere uker etter avlagt prøve. Når karakteren kom, var det så vidt jeg kunne huske hva jeg hadde blitt testet i, og jeg kunne gang på gang registrere overfor meg selv, den manglende kunnskap jeg satt igjen med som et resultat av å være lærerstudent ved en høyere utdanningsinstitusjon. Tanker om hvordan jeg skulle mestre det å være lærer i grunnskolen dukket stadig opp.

Selv om det jeg til nå har skrevet kan ses på som en kritikk av min lærerutdanning, ønsker jeg på ingen måte å kritisere de lærerutdannere jeg har møtt. Jeg har gjennom mitt utdanningsløp møtt flere engasjerte forelesere som ønsker å gi et best mulig grunnlag for sine studenter. Jeg tror derimot at kritikken bør rettes mot selve utdanningssystemet, hvor blant annet våre skolepolitikere må ta sin del av ansvaret. Vi lever i en kunnskapspreget læringskultur hvor elever testes og måles opp mot ulike resultater, både nasjonalt og internasjonalt. Dette kan være med på å prege lærerutdanningen i forhold til innhold og undervisningsmetoder. Det er også mulig at forelesere ved ulike lærerutdanningsinstitusjoner ikke vet hvordan de skal legge til rette for praktiske og varierte undervisningsformer, og dette kanskje fordi de har sin egen utdanning fra et skolesystem preget av stillesitting og oppgaveløsning. Med et slikt utgangspunkt for kunnskapsformidling, vil det være vanskelig for lærerutdannere å gi et annet tilbud til sine studenter, og dette kan være en av flere grunner til at jeg opplevde min lærerutdanning som teoripreget og lite relevant for min fremtid som lærer i grunnskolen. Det kan virke som at det er vanskelig å bryte med de undervisningsformene man er vant til, og at man derfor trenger å søke til andre miljø for å skaffe nye impulser, slik jeg gjorde da jeg valgte drama som fordypning i min lærerutdanning.

Studieåret med drama ble et vendepunkt for meg, hvor begeistringen for praktiske og varierte arbeidsformer sto sentralt. Allikevel var jeg i ferd med å miste denne begeistringen da jeg selv kom ut i jobb. Etter noen måneder i arbeidslivet, var jeg i ferd med å bli en del av den samme type kunnskapsformidling jeg selv har kritisert. Med et metaperspektiv på min egen formidling i klasserommet, innså jeg at jeg var i ferd med å miste det jeg hadde størst tro på i mitt eget utdanningsløp, nemlig dramafagets potensiale for læring og utvikling av mennesket.

Som nyutdannet lærer sammenlignet jeg meg selv med andre lærere. Ingen av de jeg jobbet sammen med hadde dramafaglig bakgrunn. Jeg betraktet mine kollegaer som dyktige formidlere til tross for sin ”tradisjonelle form” for undervisning hvor tavleundervisning og elevers oppgaveløsning var sentrale elementer. Etersom disse lærerne ikke hadde dramapedagogisk bakgrunn, følte jeg meg alene om mine dramafaglige kunnskaper. Med frykt for å mislykkes med min undervisning, la jeg derfor bort mitt engasjement for dramafaget, for slik å tilpasse meg mine kollegaers undervisningsformer. Dette gjorde at jeg følte meg tryggere og mer tilstede i lærerfellesskapet, hvor jeg hadde det samme utgangspunktet for diskusjon av undervisning som de andre lærerne. Samtidig var jeg i ferd med å ”miste meg selv” som lærer og pedagog. Tilliten til de mulighetene for læring som

ligger i bruk av dramafaget ble stadig svekket, og det var i forbindelse med behovet for å finne tilbake til min grunnleggende interesse for arbeid med drama i skolens undervisning at jeg bestemte meg for å søke masterstudium i tilpasset opplæring. Her fikk jeg muligheter til å undersøke sammenhenger mellom dramafagets potensiale i undervisning og det å skulle legge til rette for tilpasset opplæring. Overordnet ønsket jeg å utvikle en dypere forståelse for bruk av drama som metode i undervisning. Jeg ønsket også å møte lærere med dramafaglig kompetanse, som aktivt bruker drama som en innfallsvinkel til læring. Dette for å diskutere bruk av drama i skolen, og for å ta del i deres erfaringer med drama som metode i skolens undervisningsfag. Utgangspunktet for min masteravhandling har altså vært å få mer kunnskap om bruk av drama som metode i undervisning, samt ønsket om å bidra med en aktuell undersøkelse innenfor tilpasset opplæring.

1.2 Drama som metode

Professor Aud Berggraf Sæbø (2010a) skiller mellom de dramafaglige begrepene uttrykksform, metode og teknikker når hun skriver om dramafagets estetiske innhold. Hun skriver at uttrykksformen er måten man uttrykker seg på i arbeid med drama, og at dette kan være en improvisasjon, en dramalek, en fortelling eller lærer-i-rolle (Sæbø, 2010a, s. 30). Videre skriver hun at teknikker beskriver hvordan man kan arbeide for å utforske noe. En teknikk vil beskrive rent teknisk hva som kan gjøres, for eksempel hvordan man tar i bruk lærer-i-rolle-teknikken (Sæbø, 2010a, s. 30).

Når det gjelder drama som metode, så er dette ofte bakt inn i uttrykksformen (Sæbø, 2010a, s. 30). Sæbø (2010a, s. 30) skriver at metoden er skapt av dramapedagoger som har vært opptatt av å utvikle dramafaget, og dette for å kunne bruke det i ulike pedagogiske sammenhenger. Hun skriver videre at metoden beskriver hvordan man kan arbeide med et tema i forhold til valgt uttrykksform.

Ifølge Sæbø (2010a, s. 30) brukes av og til begrepene uttrykksform, metode og teknikker om hverandre. Hun skriver videre at det kan være forvirrende at begrepene brukes ulikt av forfattere av dramalitteratur. Jeg ønsker i denne oppgaven å forholde meg til ”drama som metode i undervisning”. Dette fordi jeg er opptatt av hvordan drama kan brukes i pedagogiske sammenhenger, som i mitt tilfelle gjelder grunnskolens opplæring. Når jeg bruker begrepene

drama, dramafaglig eller drama som metode, mener jeg altså drama som en innfallsvinkel til læring i ordinære skolefag.

1.3 Dramafaglig kompetanse

Man kan se på drama som et moderne kunstfag, som både er kunst og didaktikk på samme tid (Sæbø, 1998, s. 40). Sæbø (1998) skriver at det er den didaktiske forankringen som gjør drama til noe mer og noe annet enn teater. ”Drama som didaktikk er opptatt av hvordan læring og erkjennelse foregår og hva som er god og meningsfull undervisning” (Sæbø, 1998, s. 40). Dette sitatet beskriver også hva jeg som lærer og pedagog er opptatt av, og hvilke type lærere jeg har ønsket å komme i kontakt med gjennom min undersøkelse. Jeg har på bakgrunn av sitatet, valgt å kontakte to informanter som begge jobber som lærere i grunnskolen. For å ha vært sikker på at mine informanter har hatt kjennskap til drama som didaktikk, har jeg valgt informanter som har inkludert drama som fordypning i sin lærerutdanning. Informantene jeg har vært i kontakt med har henholdsvis 30 og 60 studiepoeng i drama fra høgskole eller universitet, og bruker sin dramafaglige kompetanse i ordinære skolefags undervisning.

Professor Eva Österlind (2011) har gjennomført en undersøkelse om dramalæreres lederskap, basert på intervju med tre dramakompetente lærere. Også hun var i kontakt med lærere som har fordypning i drama, og som aktivt bruker drama i sin undervisning. ”För att markera intervjupersonernas specifika kompetens i förhållande till lärare (uten dramautbildning), och dramapedagoger (uten lärarutbildning), kallas de i texten för *dramalärare*” (Österlind, 2011, s. 137). Sitatet av Österlind er med på å beskrive også mine valgte informanter. Derfor velger også jeg å kalle informantene mine for *dramalærere*, og i dette legger jeg at de har fullført sin lærerutdanning, med drama som ett av flere fordypningsfag.

1.4 Kort beskrivelse av prosjektet

Prosjektet tar utgangspunkt i informasjon basert på intervju med de nevnte dramalærere, og observasjon av deres undervisning. Begge lærerne er ansatt på mellomtrinnet og har dramafaglig kompetanse inkludert i sin lærerutdanning. I etterkant av feltarbeidet, har jeg arbeidet med feltnotater fra observasjonene, og de transkriberte intervju. En større beskrivelse

av de anvendte metoder og min analyse av det innsamlede materiale, blir presentert i kapittel 3.

1.5 Prosjektet i lys av tilpasset opplæring

Det er flere grunner til at jeg har tatt utgangspunkt i lærere med dramafaglig kompetanse når min masterutdanning går under emnet ”tilpasset opplæring”. Som tidligere nevnt, er jeg opptatt av hvordan læring og erkjennelse foregår og hva som er god og meningsfull undervisning, noe som samsvarer med min forståelse av drama som didaktikk (jf. Sæbø, 1998, s. 40). Jeg tenker videre at man ved bruk av drama i grunnskolens undervisning vil kunne variere ulike arbeidsmåter, inkludere alle elever i et samspill og gi et økt læringsutbytte når det gjelder læreplanens kompetansemål. Dette forholdet støttes av nasjonal og internasjonal forskning, som blir presentert i kapittel 2. Allikevel vil jeg trekke inn Österlinds (2011) undersøkelse om dramalæreres lederskap, hvor det kommer frem at hennes intervjupersoner foretrekker en integrert form for drama i hverdagens undervisning fremfor å arbeide med drama som et eget emne. Dette fordi de da kan nå flere mål samtidig, hvor et eksempel er at de innenfor rammen av et valgt kunnskapsområde også kan bearbeide elevenes gruppedynamikk (Österlind, 2011, s. 141).

I Opplæringsloven § 1-3 om ”tilpassa opplæring og tidleg innsats” står det blant annet at ”opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven” (Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa, 2015). En videreføring av loven finner man i den generelle delen av skolens læreplan hvor det står om ”tilpasset opplæring” at:

Skolen skal ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blick for den enkelte. Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse. Det pedagogiske opplegget må være bredt nok til at læreren med smidighet og godhet kan møte elevenes ulikheter i evner og utviklingsrytme [...] Opplæringen må tilpasses slik at barn og unge får smaken på den oppdagerglede som kan finnes både i nye ferdigheter, praktisk arbeid, forskning eller kunst. Læring og opplevelse må sveises sammen (Utdanningsdirektoratet).

Kunnskapsdepartementet (2006) har under ”Prinsipper for opplæringen” gitt en beskrivelse av ”tilpasset opplæring og likeverdige muligheter”. Her legges det vekt på å tilpasse opplæringen innenfor klasserommets fellesskap, og å legge til rette for et inkluderende læringsmiljø:

Tilpasset opplæring innenfor fellesskapet er grunnleggende elementer i fellesskolen. Opplæringen skal legges til rette slik at elevene skal kunne bidra til fellesskapet og også kunne oppleve gleden ved å mestre og nå sine mål. Alle elever skal i arbeidet med fagene få møte utfordringer de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre. Det gjelder også elever med særlige vansker eller særlige evner og talenter på ulike områder. Når elever arbeider sammen med voksne og med hverandre, kan mangfoldet av evner og talenter bidra til å styrke både fellesskapets og den enkeltes læring og utvikling. I opplæringen skal mangfoldet i elevenes bakgrunn, forutsetninger, interesser og talenter møtes med et mangfold av utfordringer. Uavhengig av kjønn, alder, sosial, geografisk, kulturell eller språklig bakgrunn skal alle elever ha like gode muligheter til å utvikle seg gjennom arbeidet med fagene i et inkluderende læringsmiljø. Tilpasset opplæring for den enkelte elev kjennetegnes ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler samt variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Viktige momenter fra den generelle delen av skolens læreplan, og ”prinsipper for opplæringen” er altså at skolen skal ha rom for alle, hvor læreren må ha blikk for den enkelte elev. Videre skal skolens opplæring tilpasses elevenes evner, hvor elevene skal få ta del i den oppdagerglede som finnes i blant annet praktisk arbeid og i arbeid med kunst. Alle elever skal i arbeid med fagene få utfordringer de kan strekke seg mot, og som de kan mestre både på egenhånd og i samarbeid med andre. Alle elever skal også ha like gode muligheter til å utvikle seg i et inkluderende læringsmiljø, hvor variasjon i bruk av blant annet lærestoff og arbeidsmåter står sentralt (jf. Utdanningsdirektoratet; Kunnskapsdepartementet, 2006).

Professor Thomas Nordahl (2014, s. 129) skriver at ”tilpasset opplæring blir forstått som bestemte måter å organisere og gjennomføre undervisningen på”. Han skriver videre at ”det er lett å tenke at arbeidsmåter, metoder og organiseringsprinsipper som innebærer stor grad av individuell variasjon, er godt tilpasset opplæring” (Nordahl, 2014, s. 129). Han påpeker allikevel at man ikke kun bør forstå tilpasset opplæring som en individuell tilrettelegging. Da

vil en slik tilrettelegging kunne stå i veien for en inkluderende opplæring (Nordahl, 2014, s. 130). Dette ser jeg i sammenheng med det som står skrevet om tilpasset opplæring i den generelle delen av skolens læreplanen og det som står skrevet om tilpasset opplæring i ”prinsipper for opplæringen”. Jeg ser det også i sammenheng med det Österlind (2011, s. 143) skriver om dramalæreres lederskap: Dramalæreres visjon er en helhetlig undervisning som innebærer sosiale, følelsesmessige og kognitive aspekter.

Österlind (2011, s. 141, 143) skriver at å inkludere alle elever står helt sentralt i arbeid med drama, og at en dramalærer må kunne lese elevers behov der de er i den aktuelle læringsprosessen. Slik ser jeg drama knyttet til tilpasset opplæring i klasserommets fellesskap, hvor en organisering og gjennomføring av undervisning inkluderer sosiale, følelsesmessige og kognitive aspekter. Jeg ser også dramafaget i sammenheng med de nevnte momenter innenfor Opplæringsloven, læreplanens generelle del og prinsipper for opplæringen. Med en dramafaglig innfallsvinkel til læring kan man sannsynligvis ta hensyn til elevenes evner og forutsetninger, og samtidig bidra til oppdagerglede når det gjelder nye ferdigheter, praktisk arbeid og kunst. Jeg ser også muligheter for at læring og opplevelse kan sveises sammen ved bruk av drama, og at man kan åpne opp for variasjon i arbeidsmåter og å legge til rette for et inkluderende læringsmiljø.

Førstelektor Ann Lisa Sylte skriver om tilpasset opplæring at ”tilpasset opplæring knyttes til både opplevelse av mening og relevans i et personlig perspektiv” (Sylte, 2016, s. 270). Dette kan forklares slik at arbeidet i skolen bør ta utgangspunkt i elevenes opplevelse av mening og hva de synes er relevant, og dette i en personlig sammenheng. For eksempel kan man presentere elevene for et tema basert på deres interesser og områder for engasjement, og på en måte som inkluderer deres sosiale, følelsesmessige og kognitive aspekter (jf. Österlind, 2011). Slik kan man se tilpasset opplæring i sammenheng med dramalæreres visjon om en helhetlig undervisning (jf. Österlind, 2011) og drama som metode. Dette baserer jeg på det Sæbø (2009, s. 137) skriver om at ”dramafagets kollektive arbeidsform gjør det mulig å inkludere alle elevtyper i det sosiale meningsfellesskapet” og det hun skriver om at prosessorienterte dramaformer bidrar til at ”elevenes forestillinger og skapende fantasi blir en bevisst og integrert del av undervisnings- og læringsprosessen” (Sæbø, 2009, s. 165).

Sæbø (2009) skriver også at læreres dramafaglige kompetanse vil være avgjørende for i hvilken grad han eller hun mestrer å legge til rette for en skapende undervisning. Det er altså

ikke gitt at man lykkes med tilpasset opplæring fordi man tar i bruk drama i klasserommet. Også dramalærere vil være avhengige av bakgrunnskunnskaper og erfaringer for å kunne bidra til læring for sine elever. Med dette som utgangspunkt hadde jeg før undersøkelsen startet, et ønske om å sette meg bedre inn i dramalæreres erfaringer med drama i grunnskolens undervisning (for nærmere redegjørelse av prosjektets utvikling, se punkt 1.8 og 3.2). Dette fordi det vil være vesentlig å ta utgangspunkt i læreres kompetanse når man skal snakke om tilpasset opplæring. Ifølge Kunnskapsdepartementet (2006) er det læreren som skal arbeide for elevenes utvikling.

1.6 Læring i drama – en sosial prosess

Ifølge professor Gunn Imsen (2015) kan man se på læring som et individuelt fenomen eller som en sosial prosess. Læring som et individuelt fenomen kjennetegnes av en interesse for hva som skjer på det mentale planet hos enkeltindividet (Imsen, 2015, s. 183). Læring som en sosial prosess kjennetegnes av at læring hos individet skjer i et samspill med de sosiale omgivelser, hvor ”det sosiale fellesskapet, kulturen og språket danner grunnmuren i barnets utvikling og læring” (Imsen, 2015, s. 183).

I forhold til tilpasset opplæring, stiller Imsen et interessant spørsmål. Hun lurer på om skolen skal utdanne enkeltindivider eller samfunnsdeltakere (Imsen, 2015, s. 251). For å svare på spørsmålet kan man trekke inn en nylig publisert rapport og Stortingsmelding fra Kunnskapsdepartementet (2015, 2016). Her påpekes viktigheten av at elever utvikler kompetanser de vil trenge i fremtidens samfunns- og arbeidsliv (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 17) og at de utvikler ”kunnskaper, ferdigheter og holdninger som grunnlag for å mestre eget liv i et demokratisk og mangfoldig samfunn” (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 5). Man kan altså si at å utdanne samfunnsdeltakere vil være et vesentlig moment i skolens opplæring.

Sæbø (2009, s. 41) skriver at et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn står i kontrast til en tradisjonell formidlingspedagogikk hvor det rasjonalistiske synet dominerer. Videre skriver hun at ”forståelse innenfor et rasjonelt kunnskapssyn handler først og fremst om kunnskapsinnlæring og dannelse ut i fra objektivt gitte fakta” og at elevenes tenkning står sentralt i et slikt kunnskapssyn (Sæbø, 2009, s. 42). Slik ser jeg et rasjonelt kunnskapssyn i forhold til læring på et mentalt plan (jf. læring som et individuelt fenomen). Som en

motsetning til et rasjonelt kunnskapssyn står altså et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn, hvor kunnskap skapes i en sosial og kulturell kontekst (Sæbø, 2009, s. 42). Jeg velger i denne sammenheng å se et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn i forhold til læring som en sosial prosess.

Videre skriver Sæbø (2009) at:

Skolen er dypt forankret i en kunnskapstradisjon med tradisjonell formidlingspedagogikk som den sentrale undervisningsmåten i teorifagene [...] hvor objektiv teoretisk viten står i sentrum. Denne kunnskapstradisjonen står i sterk kontrast til elevenes liv utenfor skolen, som byr på rike opplevelsesmuligheter i dagens teknologi- og mediesamfunn, og der de unge gjennom egen skapende utfoldelse både skaper seg selv og sin forståelse av den verden de lever i (Sæbø, 2009, s. 61).

Sæbøs forskning viser at drama har et potensiale til å realisere et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn, hvor elevene kan konstruere sin forståelse i samspill med lærestoff, hverandre og læreren (Sæbø, 2009, s. 245). Slik kan man forstå læring gjennom drama som en sosial prosess, hvor drama har store muligheter for å utvikle kompetanser elevene trenger i samfunnet utenfor skolen.

1.7 Min førforståelse

Før jeg presenterer den valgte problemstillingen, ønsker jeg å gi et innblikk i min førforståelse av drama i undervisning, og min førforståelse i forhold til de lærere som aktivt bruker faget som en innfallsvinkel til læring. Denne førforståelsen dreier seg om hvilket utgangspunkt jeg hadde før jeg startet undersøkelsen, og hvilket grunnlag jeg har hatt for å kunne oppnå ny forståelse i møte med mine informanter og det innsamlede materialet. All ny forståelse vil vise tilbake til en førforståelse man ikke kan frigjøre seg fra (Fangen, 2010, s. 47). Derfor er det vesentlig å forsøke å avklare min førforståelse på et tidlig tidspunkt i oppgaven.

Som nevnt innledningsvis, fikk jeg positive opplevelser med drama som metode da jeg studerte drama som valgfag i min lærerutdanning. Disse positive opplevelsene har bidratt til å påvirke mitt syn på drama i skolens undervisning og de lærere som bruker faget som en innfallsvinkel til læring. Min førforståelse i forhold til masterprosjektet har handlet om at jeg

så store muligheter for tilpasset opplæring ved bruk av drama i klasserommets undervisning. Som nevnt tidligere, tror jeg blant annet at man kan legge til rette for varierte arbeidsmåter, et økt læringsutbytte og at man kan inkludere elevene i et sosialt samspill når man bruker drama i klasserommet. Jeg tror også at dramalærere, sett i forhold til andre lærere, har et større repertoar av arbeidsmåter å ta i bruk i sin klasseromsundervisning. Mine erfaringer av å være dramastudent har altså vært med på å påvirke mine holdninger til dramafaget og dramalærere, samtidig som at jeg har fått flere kunnskaper om bruk av drama i klasserommet.

Professor Katrine Fangen skriver at ”Det er umulig å gå inn i et feltarbeid uten noe forkunnskap [...] Poenget må derfor være å klargjøre hva forkunnskapen din består av, heller enn å tro at du ikke har noen” (Fangen, 2010, s. 47). Ved å være bevisst mine holdninger og kunnskaper til drama i undervisning, har jeg sett mine forkunnskaper som et utgangspunkt for ny innsikt når det gjelder drama som metode og hvordan dramalærere praktiserer undervisning. ”Idealet er å gå inn i feltet med et åpent sinn, men samtidig med kunnskap nok til å nærme deg feltet på en hensiktsmessig måte” (Fangen, 2010, s. 47). Basert på sitatet av Fangen, har jeg forsøkt å gå inn i undersøkelsen med et åpent sinn, samtidig som at jeg har forsøkt å akseptere mine forkunnskaper som utgangspunkt for ny innsikt. Jeg har forsøkt å ta i bruk mine forkunnskaper på en slik måte at tilnærmingen til mine informanter har vært mest mulig hensiktsmessig. Dette i forhold til å kommunisere med mine informanter på en måte som har åpnet opp for at de har ønsket å dele sine erfaringer med meg. Selv om jeg har forsøkt å ta i bruk mine forkunnskaper på en hensiktsmessig måte, har det også vært aktuelt for meg å utfordre mine forkunnskaper. Dette har jeg gjort gjennom å velge en problemstilling hvor jeg har måttet åpne opp for ny innsikt innenfor feltet. Problemstillingen ble til ut fra interessante funn i undersøkelsen (se punkt 1.8 og 3.2), og dreier seg om dramalæreres veksling mellom struktur og improvisasjon i sin undervisning, noe jeg ikke tidligere har hatt bevisste kunnskaper om. Problemstillingen har bidratt til å kunne opprettholde et ”åpent sinn” i møte med mitt innsamlede materiale.

1.8 Problemstilling

Som tidligere nevnt hadde jeg før undersøkelsen startet, et ønske om å sette meg bedre inn i dramalæreres erfaringer med drama i grunnskolens undervisning. Problemstillingen jeg hadde i møtet med feltet handlet derfor om hvilke erfaringer dramalærerne hadde når det gjaldt drama i sin undervisning. Etter innsamlingen av mitt materiale, så jeg meg nødt til å

omformulere denne problemstillingen. Dette for å kunne utfordre mine forkunnskaper, og for å få tak i ny innsikt innenfor feltet. Det dukket også opp interessante momenter i mitt materiale som jeg ønsket å utforske videre. Jeg utformet altså den endelige problemstillingen under arbeidet med mitt innsamlede materiale, basert på interessante funn og ønsket om å utfordre mine forkunnskaper. Å forandre problemstillingen vil være vanlig i kvalitativ forskning, da kvalitativ forskning kjennetegnes av fleksible forskningsopplegg (Thagaard, 2013, s. 31). En nærmere beskrivelse av kvalitativ forskning og de valg jeg har gjort under arbeidet med prosjektet, presenteres i kapittel 3.

Underveis i arbeidet med mitt innsamlede materiale ble jeg stadig mer interessert i å finne ut hvordan lærere med dramapedagogisk kompetanse evner å handle spontant innenfor rammen av et på forhånd planlagt undervisningsopplegg. Med et ønske om å se dette i sammenheng med tilpasset opplæring, har jeg utviklet følgende problemstilling:

Hvordan kan tilpasset opplæring forstås som dramalæreres veksling mellom struktur og improvisasjon i sin undervisning?

Problemstillingen tar utgangspunkt i professor R. Keith Sawyers (2004, 2011) teori om ”disiplinert improvisasjon” hos erfarne lærere, hvor dette dreier seg om en improvisert undervisning innenfor klare rammer og strukturer. Sawyers teori om erfarne læreres disiplinerte improvisasjon har vært med på å danne grunnlaget for en nærmere undersøkelse av dramalæreres ”veksling mellom struktur og improvisasjon i sin undervisning”.

I sammenheng med begrepet tilpasset opplæring, ser jeg ordet ”struktur” i forhold til overordnede strukturer og de strukturer man finner hos læreren selv. Overordnede strukturer kan i den forbindelse dreie seg om Opplæringsloven, den generelle delen av læreplanen, Prinsipper for opplæringen og kompetansemål i fag, som alle er elementer som er med på å strukturere læreres daglige arbeid med elever. Strukturer hos læreren selv kan dreie seg om mer ubevisste strukturer som for eksempel hvilke undervisningsmetoder læreren foretrekker å bruke.

Improvisasjonsbegrepet i problemstillingen dreier seg om hvordan læreren evner å skape en kreativ undervisning som ivaretar begrepet om tilpasset opplæring i klasserommet. Et

eksempel kan være at læreren improviserer, og eventuelt forandrer et planlagt undervisningsopplegg på bakgrunn av elevenes innspill i undervisningen.

Det har vært interessant å fordype meg i dramalæreres evne til improvisasjon innenfor sin planlagte undervisning. Dette fordi jeg så store likhetstrekk mellom mine informanter når det gjaldt å improvisere i sin undervisning, samtidig som at de vektla stor grad av struktur i arbeidet med sine elever. Jeg har sett sammenhenger mellom deres evne til improvisasjon innenfor undervisningens strukturer, og deres dramafaglige kompetanse. I den forbindelse har jeg også sett dramafaglig kompetanse i sammenheng med ordinær lærerutdanning, hvor lærerutdanningen er preget av en tradisjonell formidlingspedagogikk, noe som står i motsetning til et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn (jf. Sæbø, 2009).

En annen grunn til at jeg har valgt å fordype meg i dramalæreres veksling mellom struktur og improvisasjon i undervisning er fordi dette, ut fra hva jeg vet, ikke tidligere har blitt undersøkt i Norge. Målet med prosjektet er å kunne bidra med større innsikt når det gjelder læreres dramafaglige kompetanse i forhold til tilpasset opplæring.

1.9 Oppgavens oppbygning

Som tidligere nevnt, vil kapittel 3 ta for seg mine metodiske prioriteringer og hvordan jeg har analysert det innsamlede materialet. Her vil det også bli presentert mitt vitenskapelige utgangspunkt for undersøkelsen. I kapittel 4 vil jeg presentere relevante begrep for min oppgave, og aktuell teori som kan bidra til en større forståelse for mine funn og drøftinger. Kapittel 5 vil bestå av en presentasjon av mine funn, hvor kapittel 6 vil ta for seg en drøfting av mine funn i sammenheng med relevante begrep, forskning og teori. Kapittel 7 gir en avslutning av oppgaven, hvor jeg vil oppsummere, konkludere og se min undersøkelse i forhold til begrensninger og eventuelle nye undersøkelser. I det videre vil jeg presentere nyere nasjonal og internasjonal forskning innenfor kunstfaglige læreprosesser, og drama som et av flere kunstfag.

2 AKTUELL FORSKNING

2.1 Internasjonale undersøkelser om kunstfaglige læreprosesser

Internasjonale undersøkelser (Martin et al., 2013; Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin, 2013) viser at kunstfaglige læreprosesser kan ha stor betydning for elevers læringsutbytte. Forskningsprosjektene ”The role of arts participation in students’ academic and nonacademic outcomes” og ”Art for art’s sake?” viser begge at det å arbeide med kunstfag i relasjon til skolens undervisning, vil gi et større utbytte når det gjelder elevers akademiske- og sosiale ferdigheter. Forskerne hevder at elever som møter kunstfaglige læreprosesser i skolen i større grad vil kunne få en høyere måloppnåelse i teoretiske fag, i tillegg til at elevene får økt motivasjon og engasjement for lærestoffet. Prosjektene viser også at elever vil kunne øke sin selvtillit og få en større livsglede gjennom arbeid med kunstfag i skolen. Winner, Goldstein og Vincent-Lancrin (2013) nevner spesifikt dramafaget som et av flere kunstfag som kan bidra til å utvikle elevers empatiske evner. De hevder også at bruk av drama i skolens undervisning styrker elevenes muntlige ferdigheter.

2.2 ”Arts and cultural education in Norway”

Det har også blitt gjennomført liknende forskning i Norge (Bamford, 2012a), som i stor grad kommer frem til det samme. Rapporten ”Arts and cultural education in Norway” viser blant annet til at det finnes en sammenheng mellom kvalitet i kunstfaglig undervisning og gode resultater i internasjonale tester som for eksempel PISA. Ifølge professor Anne Bamford, bidrar undervisning i kunstfag til å forbedre elevers akademiske måloppnåelse. Paradokset i denne sammenhengen er at PISA-testene har en negativ innflytelse på kunstfaglig undervisning i norsk skole. I sin rapport presenterer Bamford refleksjoner fra lærere og rektorer som forteller om et massivt press når det gjelder å oppnå gode resultater på slike tester. Et slikt testregime er med på å tvinge kunstfagene ut av læreplanen (Bamford, 2012a, s. 57). Problemet synes å være at estetiske fag ofte presenteres i media som mindre krevende enn andre fag, og at retorikken rundt PISA-resultatene har bidratt til å svekke opplæringen innenfor kunst- og kulturfag i skolen (Bamford, 2012b, s. 13).

2.3 DICE-prosjektet

Det internasjonale DICE-prosjektet fra 2010, ønsket å undersøke hvordan drama og teater i undervisning virket inn på fem av de åtte Lisboa-nøkkelkompetanser. Nøkkelkompetansene som ble undersøkt i forhold til drama og teater var 1. Kommunikasjon i morsmål, 2. Å lære å lære, 3. Mellommenneskelig-, flerkulturell-, sosial- og medborgerkompetanse, 4. Entreprenørskap og 5. Kulturelt uttrykk (DICE Consortium norsk versjon, 2010, s. 6, 7). Forskerne kom blant annet frem til at de elevene som deltok i undervisning med drama og teater følte seg mer selvsikre, var mer tolerante ovenfor andre, viste mer empati, hadde større fremtidsplaner, var bedre på problemløsning og det å takle stress, i tillegg til at de trivdes bedre på skolen og brukte mer tid på skolearbeid (DICE Consortium, 2010, s. 24, 25). Elevene i studien ble sammenlignet med elever som ikke hadde deltatt i undervisning med drama og teater. Basert på resultatene, gir forskerne videre anbefalinger for blant annet skoler og lærerutdanning:

Alle barn bør ha jevnlig tilgang til drama og teater i undervisning i skolegangen, bemyndiget gjennom den nasjonale læreplanen og undervist av godt opplærte teater- og dramaspesialister [...] Alle lærere som jobber i europeiske skoler, bør ha grunnleggende kunnskap om hva drama og teater i undervisning er og hvordan emnet kan bidra til forbedring av undervisning og læring (DICE Consortium norsk versjon, 2010, s. 41, 42).

2.4 "Drama, æstetisk læring og utvikling af dramatisk legekompentanse i børnehaven"

Et annet prosjekt man kan nevne når det gjelder drama i tilknytning til barns faglige- og sosiale kompetanse, er Merete Sørensen (2015) doktorgradsprosjekt. Prosjektet ble gjennomført i danske barnehager, og kom blant annet frem til at dramapedagogikk innehar et læringspotensiale der barna kan bearbeide og kommunisere erfaringer av sanselig, emosjonell og kognitiv karakter (Sørensen, 2015, s. 269). I Sørensen's avhandling kommer det også frem at "der er teoretisk belæg for, at improvisasjonsbaserte dramaaktiviteter på en og samme tid kan fungere som en æstetisk læreproces, hvor børnene kan utvikle intersubjektiv forståelse samtidig med, at de kan utvikle improvisatoriske, narrative og formsproglige færdigheder" (Sørensen, 2015, s. 262).

Selv om prosjektet omhandlet førskolebarn, intervjuet Sørensen også barnas pedagoger. Et funn fra disse intervjuene var at pedagogene opplevde de dramafaglige arbeidsmåtene som bidrag til å forberede barna til skolen. Ifølge pedagogene utviklet barna evner i forhold til å motta en kollektiv beskjed, å vente på tur og å agere i et stort fellesskap. Det særegne i denne sammenhengen var allikevel at barna opplevde læringen som lek, og at barna selv ønsket å delta i disse aktivitetene (Sørensen, 2015, s. 228).

2.5 "Drama og elevaktiv læring"

Nyere forskning i Norge når det gjelder drama i undervisning, knytter seg til flere prosjekt. Her kan det nevnes Sæbøs (2009) doktoravhandling "Drama og elevaktiv læring". I denne avhandlingen kommer det blant annet frem at drama skaper begeistring og engasjement hos elever. Et sentralt funn er allikevel at "elevenes engasjement i læringsprosessen er sterkest når læreren aktivt integrerer elevenes tanker, følelser og handlinger i forhold til lærestoffet i en skapende dramafaglig kunnskapsproduksjon" (Sæbø, 2009, s. 234). Et eksempel på dette kan være at læreren skaper et improvisert spill sammen med sine elever, med utgangspunkt i et prosessdrama. En nærmere beskrivelse av hva et prosessdrama innebærer vil komme frem under overskriften "Drama, kreativitet og estetiske læreprosesser".

Sæbøs analyse viser at de lærerne som vektlegger improvisert spill fremfor rollespill og dramatisering, strukturerer undervisnings- og læringsprosessen på en slik måte at hver enkelt elev utfordres til å være skapende og aktiv (Sæbø, 2009, s. 235). En slik bruk av drama vil også ivareta en inkluderende og tilpasset undervisning. Sæbø finner et tydelig kognitivt engasjement hos elever under et slikt arbeid, også når elevene ikke deltar fysisk eller verbalt (Sæbø, 2009, s. 237).

2.6 "Drama, kreativitet og estetiske læreprosesser"

Sæbø har også gjennomført et forskningsprosjekt i samarbeid med professor Tor-Helge Allern. Prosjektet har fått navnet "Drama, kreativitet og estetiske læreprosesser". Fokus i prosjektet ble rettet mot de didaktiske utfordringene mange lærere møter i sin undervisning. I den forbindelse undersøkte Sæbø og Allern hvordan bruk av dramafaglige arbeidsmåter kunne bidra til å skape engasjement og motivasjon når det gjaldt elevers faglige innsats. De

har også rettet søkelys mot å utvikle læreres kompetanse i å bruke drama som læringsform (Allern & Sæbø, 2010).

Forskningsprosjektet besto av flere mindre forsøk i forskjellige klasser, og forskerne kom blant annet frem til at det å integrere drama i undervisning ”kan åpne for en læringsprosess hvor elevenes medvirkning integreres i det utforskende faglige arbeidet og hvor elevenes varierte erfaringsdannelse står i sentrum” (Allern & Sæbø, 2010, s. 252). Forskerne erfarte også at flertallet av elevene som deltok i prosjektet ble motivert til faglig innsats, og at elevene ga uttrykk for at drama skaper variasjon i undervisningen og interesse for lærestoffet (Allern & Sæbø, 2010, s. 252, 253). Det ble også registrert funn som kan knyttes til læreres didaktiske kompetanse:

En del av de erfaringene som ble gjort, er at bruk av dramafagets kreative læringsformer ikke forutsetter mindre, men snarere mer faglig kompetanse hos læreren, i tillegg til en tilstrekkelig dramapedagogisk kompetanse. Dette siste er ikke minst pedagogisk og metodisk krevende, fordi prosessdrama som læringsform er noe annet og langt mer krevende enn en tradisjonell dramatisering. I prosessdrama må læreren være en tydelig leder fordi han er ansvarlig for å gjennomføre en undervisningsprosess som er strukturert i klare sekvenser ut fra lærestoffet, og hvor alle elevene skal kunne delta aktivt innenfor klassens ramme (Allern & Sæbø, 2010, s. 253).

Sæbø og Allern har altså undersøkt prosessdrama når de har undersøkt drama som læringsform. Sæbø (2010b) gir en forklaring av hva et prosessdrama innebærer:

Prosessdrama handler ikke om å lage dramatiseringer eller forestillinger, men om hvordan læreren kan engasjere elevene i en skapende og elevaktiv læringsprosess i et hvilket som helst fag i vanlig klasseundervisning. Det særegne er at både læreren og elevene arbeider i rolle, og at dette rollearbeidet integreres med andre kreative læringsstrategier og med skolens mer vanlige læringsaktiviteter – det være seg lesing, skriving, måling, regning, diskusjon, tegning, bevegelse osv. (Sæbø, 2010b, s. 13).

Et annet funn fra prosjektet dreier seg om at det kan være krevende for lærere å teste ut, og å holde fast ved kreative undervisningsformer som prosessdrama. ”Preset i skolen på fag,

disiplin og målbare læringsresultater, gjør at lærere ikke blir innstilt på å prøve ut nye metoder”, og en av lærerne som deltok i prosjektet sier at man ”går tilbake til læreboka, med elever sittende på rekke og rad, bare for å ha ryggen fri for eventuelle angrep når resultatene ikke er slik vi skulle ønske” (Allern & Sæbø, 2010, s. 254). Allikevel viser prosjektet at læreren kan skape ”et godt miljø for elevenes læring og legge et godt grunnlag for sin egen rolle som leder av undervisning og læring” dersom han eller hun integrerer estetiske læreprosesser i skolens teorifag (Sæbø, 2013, s. 101).

2.7 ”Mye på spill”

Professor Bjørn Rasmussen og førstelektor Børge Kristoffersen (2014) har i samarbeid med en rekke andre personer gjennomført det flerårige utviklingsprosjektet ”Mye på spill”. Prosjektet ble gjennomført i videregående skoler, hvor hensikten var å ta i bruk teaterets språk som dannelsespraksis for skoletrøtte elever. Grunnen til at jeg trekker frem prosjektet, er fordi forskerne har erfart at ”skolen har stivnet i en undervisningstradisjon som gir for mange unge en overdose av det som allerede svekker motivasjonen og arbeidslysten” (Rasmussen & Kristoffersen, 2014, s. 13). Rasmussen og Kristoffersen skriver at mange elever trenger hjelp til å holde ut, og til å finne en vei ut av en negativ skolesituasjon. Gjennom prosjektet ”Mye på spill” har de forsøkt å hjelpe noen av disse elevene ved bruk av kunstpedagogiske arbeidsformer som et supplement til ordinær undervisning. Hensikten med prosjektet har blant annet vært å styrke elevenes evner til å ta ansvar for egen læring og til å konsentrere seg om skolearbeid (Rasmussen & Kristoffersen, 2014, s. 15).

Utbyttet elevene fikk gjennom å delta i prosjektet har allikevel vist seg å være mer enn dette. Rasmussen og Kristoffersen (2014) skriver at mange elever gjennomgikk flere endringer, hvor disse endringene blant annet handlet om å bedre forstå sin egen livssituasjon, øke sin egen skoleinnsats, bli mer mottakelige for respons og å bedre sin kommunikasjon med andre. Det ble også lagt merke til endringer i forhold til en økt selvtillit og en større evne til å ta ansvar for seg selv. Vilje til å endre sine leksevaner, og til å gjøre oppgaver i en prioritert rekkefølge, ble også utbyttet for enkelte elever. Rasmussen og Kristoffersen legger allikevel vekt på at ikke alle deltakerne hadde det samme utbyttet av å delta. De forklarer det med at et kort og midlertidig tiltak ikke vil være nok for å endre kurs hos enkelte elever (Rasmussen & Kristoffersen, 2014, s. 143).

3 VITENSKAPELIG UTGANGSPUNKT OG METODISKE PRIORITERINGER

I denne delen av oppgaven gir jeg en presentasjon av mitt vitenskapelige utgangspunkt og metodiske prioriteringer når det gjelder gjennomførelsen av prosjektet. Jeg kommer kort inn på designet for undersøkelsen, kvalitativ forskning, hvordan og hvorfor jeg har rekruttert de aktuelle informanter, hvordan jeg har valgt å analysere mitt innsamlede materiale, mine refleksjoner over undersøkelsens kvalitet og de etiske vurderinger jeg har gjort i arbeidet med prosjektet. Jeg har valgt en fenomenologisk innfallsvinkel som utgangspunkt for undersøkelsen, hvor teori om hermeneutikk har spilt en rolle i analysen av forskningsmaterialet. Jeg har valgt å bruke intervju og observasjon som forskningsmetoder da jeg har ansett disse som de mest hensiktsmessige i forhold til prosjektets omfang og hvordan jeg skulle oppnå en best mulig forståelse for innholdet i undersøkelsen.

3.1 Undersøkelsens design

Blant våre mest brukte design i utdanningsvitenskapelig forskning, finner vi casestudie design (Skogen, 2006, s. 52). Ifølge professor Kjell Skogen vil denne forskningstilnærmingen egne seg godt til å ”studere fenomenene slik de forekommer i den virkelige verden og ikke under kontrollerte laboratoriepregede betingelser. Videre egner tilnærmingen seg for bruk av ulike kilder og ulike former for datainnsamling” (Skogen, 2006, s. 52). Dette samsvarer med min undersøkelse, da undersøkelsen har handlet om fenomener i den ”virkelige” skolehverdagen, hvor jeg har tatt i bruk ulike metoder for innsamling av data.

Ifølge professor Tove Thagaard (2013, s. 56) omfatter casestudier mye informasjon om få enheter, og disse enhetene kan være personer, grupper eller organisasjoner. I min undersøkelse har jeg samlet inn informasjon fra to lærere, noe som samsvarer med et casestudie. Man kan lære mye om det fenomenet man er interessert i, gjennom å studere få tilfeller (Skogen, 2006, s. 53). Dette har vært hensikten i mitt prosjekt.

3.2 Kvalitativ forskning

Den kvalitative forskningen kjennetegnes av et fleksibelt forskningsopplegg, og dette innebærer at problemstillingen kan forandres i løpet av prosjektet (Thagaard, 2013, s. 31).

Dette har vært aktuelt i mitt prosjekt fordi jeg valgte å ha en åpen problemstilling da jeg startet innsamlingen av data, hvor utgangspunktet var å få tak i dramalæreres erfaringer med bruk av drama i sin undervisning. Grunnen til min åpne tilnærming var basert på to grunner. Den ene fordi jeg ville forsøke å legge min egen førforståelse til side, og den andre fordi jeg ønsket et bredt bilde av mine informanternes erfaringer med drama (jf. et fenomenologisk utgangspunkt for undersøkelsen). Etter hvert som jeg startet arbeidet med mitt innsamlede materiale, hadde jeg behov for å snevre inn min problemstilling. Materialet jeg satt igjen med var for stort til å kunne ha med alt av informasjon, i tillegg til at jeg ønsket å utfordre mine forkunnskaper (se kapittel 1). Den endelige problemstillingen ble til ut fra interessante funn i materialet som jeg ønsket å arbeide videre med, hvor utgangspunktet var å tilegne meg ny innsikt i feltet.

En av grunnene til at jeg valgte en kvalitativ tilnærming til undersøkelsen, var fordi dette ga muligheter for en større fordypning i de sosiale fenomener jeg ønsket å studere (jf. Thagaard, 2013, s. 11). Metodene jeg brukte for å fordype meg i lærernes erfaringer med drama, var å intervju dem og å observere dem i deres undervisning. Professor Aksel Tjora (2012, s. 46, 47) skriver at man ved bruk av intervju får muligheten til å studere det folk sier, og at man ved bruk av observasjon kan studere det folk gjør. Dette har jeg sett på som nødvendig for å kunne oppnå en dypere forståelse for lærernes erfaringer med drama.

Når man bruker intervju og observasjon som metoder, krever dette noen videre refleksjoner. Forskeren er selv tilstede under undersøkelsene, og Thagaard (2013, s. 11) skriver at slike forskningsmetoder er preget av en nær kontakt mellom forskeren og de personene man studerer. En konsekvens av dette er at både forsker og deltakere påvirker forskningsprosessen (Thagaard, 2013, s. 19). Thagaard (2013, s. 19) skriver videre at den informasjonen deltakerne er villige til å dele, er knyttet til hvordan de oppfatter forskeren. I den forbindelse var det vesentlig for meg å reflektere over hvordan jeg påvirket mine informanter. Jeg ønsket å skape en trygg ramme rundt undersøkelsen, for å oppnå en mest mulig ærlig kommunikasjon og undervisningspraksis når jeg var tilstede. Samtidig var jeg bevisst på min forskerrolle, og ønsket å formidle hensikten med undersøkelsen, som var å publisere mine funn i en masteroppgave.

Gjennom stadige refleksjoner over mitt nærvær til deltakerne, og en fleksibel forskningsprosess i forhold til innhenting av informasjon, har jeg måttet analysere og fortolke

forskningen gjennom hele prosjektet. Man kan derfor si at fortolkning har hatt en sentral plass, hvor målet har vært en dypere forståelse for de fenomenene jeg har studert (jf. Thagaard, 2013, s. 14). Thagaard (2013, s. 14) skriver at man på bakgrunn av dette kan knytte kvalitative tilnæringer til fortolkende teorier som fenomenologi og hermeneutikk. Jeg vil redegjøre for den hermeneutiske sirkel i sammenheng med analyse av forskningsmaterialet, noe jeg tar opp ved et senere tidspunkt i kapittelet. I det følgende ønsker jeg å redegjøre for fenomenologi som mitt vitenskapelige utgangspunkt for undersøkelsen.

3.3 Fenomenologi som vitenskapelig utgangspunkt

Ifølge professorene Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2009, s. 45) kan man se på fenomenologi som en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver. Man ønsker å beskrive verden slik den oppleves av informantene, og dette gjøres gjennom en forståelse for at det er informantenes oppfatning av virkeligheten som er den riktige virkelighet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45). Med dette som utgangspunkt har jeg forsøkt å se de sosiale fenomener gjennom informantenes øyne. Jeg har gått inn i undersøkelsen med en interesse for informantenes opplevelse av drama i undervisning, og det er dette som har lagt grunnlaget for mine analyser og fortolkninger.

En utfordring jeg har hatt når det gjelder et fenomenologisk utgangspunkt, har som tidligere nevnt, vært å forsøke å legge min egen førforståelse til side. I og med at jeg har vært ute etter informantenes opplevelser av fenomenet, har jeg forsøkt å påvirke deres synspunkter så lite som mulig. Selv om jeg hadde egne erfaringer når det gjaldt drama i undervisning, var det viktig å ha fokus på informantene, og den informasjonen de var villige til å dele. Å reflektere over dette har vært viktig gjennom hele prosjektet. Dette fordi man alltid vil ha sine forutsetninger for å forstå et fenomen, noe som også er et kjennetegn for hermeneutikken (Gilje & Grimen, 1995, s. 148). Dette kommer jeg nærmere inn på under ”analyse av forskningsmaterialet”.

3.4 Valg av informanter

Ifølge Sæbø (2009, s. 157) blir drama lite brukt som arbeidsform i grunnskolen. Dette gjelder også i klasser hvor læreren har 30 studiepoeng i drama. Sæbø skriver videre at lærere bruker

drama ved siden av vanlig undervisning, også når de har en del dramafaglig kompetanse. Det er med andre ord ikke vanlig å integrere drama i grunnskolens undervisning (Sæbø, 2009, s. 158). Sæbø hevder allikevel at det er større sannsynligheter for at lærere integrerer skapende dramaprosesser i sin undervisning, dersom de har en formell kompetanse i drama (Sæbø, 2009, s. 243). Med dette som utgangspunkt, ønsket jeg kontakt med lærere som i sin lærerutdanning også har en formell kompetanse i drama. Dette fordi jeg anså det som mest sannsynlig at nettopp disse lærerne inkluderte drama i sin undervisning.

En rekruttering av informanter i kvalitative undersøkelser har et klart mål (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2010, s. 106). For meg var det viktig å komme i kontakt med dramakompetente lærere for å kunne samle informasjon om drama i undervisning. For å få til dette valgte jeg å ta i bruk snøballmetoden, som er en vanlig metode for å velge ut tilgjengelige informanter (Thagaard, 2013, s. 61). Ifølge Thagaard (2013, s. 62) er fremgangsmåten i snøballmetoden å først ta kontakt med personer man vet at har de egenskapene eller kvalifikasjonene som er relevante for problemstillingen. Deretter ber man disse personene om navn på andre personer som kan være aktuelle informanter i undersøkelsen. For min del var det aktuelt å kontakte ansatte som underviser i et dramafaglig studium ved et universitet, for å forhøre meg om det tidligere har vært lærerstudenter i deres studietilbud.

Et etisk problem når det kommer til en slik tilnærming, er ifølge Thagaard at informantens navn har blitt videreført til meg uten deres samtykke, noe som kan føre til konflikter mellom de involverte (Thagaard, 2013, s. 62). I den forbindelse var det viktig for meg å forklare mine aktuelle informanter grunnen til at jeg ønsket kontakt med dem, og at de når som helst kunne trekke seg fra å delta i studien.

3.5 Intervju

I og med at jeg har mitt vitenskapelige utgangspunkt innenfor fenomenologien, støtter jeg meg til det Kvale og Brinkmann (2009, s. 47) kaller for et semistrukturert livsverdenintervju når jeg i denne delen vil presentere intervju som forskningsmetode. Et slikt intervju brukes når tema fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47).

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009, s. 47), er et semistrukturert livsverdenintervju verken en åpen samtale eller et lukket spørreskjema. Det dreier seg altså om å skape et rom for samtale, hvor samtalen har et mål om kunnskapsdeling. I denne sammenhengen er det aktuelt å ha med seg en intervjuguide som kan peke på bestemte tema, og som inneholder forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47). Jeg utformet en slik intervjuguide i forkant av undersøkelsen, og hadde denne med meg i intervjuene. Det ble aktuelt for meg å se på denne dersom jeg merket at samtalene var i ferd med å stoppe opp. For meg ble intervjuguiden et hjelpemiddel for kunne opprettholde en naturlig flyt i samtalene, samtidig som at jeg kunne holde et visst fokus på hensikten med undersøkelsen.

Slik jeg ser det, har et semistrukturert livsverdenintervju vært med på å skape en ramme som bidro til at lærerne ville dele sine erfaringer med meg. Jeg hadde muligheter for å delta i samtalene, hvor målet var at kunnskap ble skapt i samspillet mellom oss (jf. Kvale og Brinkmann, 2009, s. 51). Dette var jeg også bevisst på i selve samtalene, da jeg med mitt fenomenologiske utgangspunkt var ute etter informantens perspektiver. Det var derfor vesentlig å reflektere over hvordan jeg selv påvirket kommunikasjonen for å forhindre at mine synspunkt tok for mye plass, samtidig som at jeg ønsket å bidra til kunnskapsdeling. Jeg tror at en åpen tilnærming til undersøkelsen gjorde det enklere for meg å være lojal mot mitt fenomenologiske utgangspunkt fordi jeg ikke hadde behov for å lede samtalen inn på bestemte tema. I den forbindelse kunne jeg være åpen for det samtalene hadde å by på ut fra lærernes erfaringer med drama i sin undervisning.

I og med at jeg selv ønsket å være delaktig i samtalene, brukte jeg båndopptaker som et hjelpemiddel. Alternativene til dette var å ta notater under samtalene, eller å skrive ned elementer fra samtalene i etterkant. Jeg ønsket ikke å bruke disse alternativene, da skriving under intervjuet kunne stjele fokus fra selve samtalen, og skriving i etterkant kunne være en risiko for å miste verdifull informasjon. Båndopptakeren ble derfor et viktig hjelpemiddel, da jeg ved bruk av denne fikk muligheten til å være tilstede med alle sanser i ”her og nå”-situasjonen, i tillegg til at jeg fikk lagret samtalen i sin helhet.

Som tidligere nevnt ønsket jeg å bruke observasjon av undervisning som et supplement til intervjuene. Dette for å oppnå en større forståelse av lærernes erfaringer når det gjaldt bruk av drama i sin undervisning. Man vil også kunne ha en større tillit til konklusjonen dersom ulike typer data fører til det samme (Hammersley & Atkinson, 2004, s. 259). Basert på det

professorene Martyn Hammersley og Paul Atkinson (2004) skriver om datakildetriangulering, var det vesentlig for meg å styrke undersøkelsens kvalitet ved bruk av flere metoder i innsamlingen av mitt materiale.

3.6 Observasjon

Det er vanlig å skille mellom deltakende observasjon og observasjon uten å delta. Deltakende observasjon vil si at forskeren oppholder seg i felten og deltar i aktiviteter på linje med deltakerne (Thagaard, 2013, s. 75). Thagaard (2013, s. 75, 76) skriver at denne metoden er velegnet dersom man skal studere et nytt felt, hvor man ikke har nok forhåndskunnskaper til å planlegge hva prosjektet skal gi informasjon om. Hun skriver videre at forskning basert på deltakende observasjon er godt egnet i miljøer hvor det er en rolle forskeren kan gå inn i (Thagaard, 2013, s. 77).

På bakgrunn av at en klassekultur i skolen allerede var etablert for lærere og elever før prosjektet ble satt i gang, og at jeg hadde muligheter for å planlegge undersøkelsen, var det naturlig for meg å bruke observasjon som metode, uten å delta. Jeg kunne i denne sammenhengen ikke skjule at jeg var en utenforstående, og jeg hadde heller ikke muligheter for å etablere en naturlig rolle i kulturen. Allikevel var det aktuelt å gjøre meg så lite bemerket som mulig, for at mitt nærvær til deltakerne i minst mulig grad skulle virke inn på undersøkelsen (jf. Thagaard, 2013, s. 79).

For å forsøke å løse dette på best mulig måte, valgte jeg å bruke litt ekstra tid i klasserommene før observasjonene startet. Jeg valgte på en uformell måte å delta i en undervisningstime hos hver informant, før de systematiske observasjonene startet. På denne måten forsøkte jeg å etablere en trygg ramme mellom meg som observatør, og deltakerne i klasserommet. Da jeg etter hvert skulle observere gjennom å ta notater, var dette med et utgangspunkt hvor både elever og lærere visste hvem jeg var, og hvorfor jeg var tilstede. Jeg opplevde mitt forsøk på å ufarliggjøre meg selv som observatør i forkant av observasjonene, som vellykket. Dette baserer jeg på min opplevelse av en naturlig oppførsel fra elever og lærere, og et minimalt fokus på meg som observatør. Spørsmål til mine informanter i etterkant av undervisningen, kunne bekrefte min opplevelse av at elevene oppførte seg normalt.

Nils Gjermund Næss (Næss, 2006, s. 99) skriver at observatørens hukommelse kan være begrensende i forhold til informasjonen man sitter igjen med etter en observasjon. Derfor skriver han at det må vurderes bruk av metodiske tilnærminger og tekniske hjelpemidler. Min tilnærming i selve observasjonssituasjonen var fra en posisjon i klasserommet hvor jeg hadde god oversikt over undervisningen, og hvor jeg satt godt nok på en stol til at jeg kunne ta skriftlige notater. Jeg ønsket ikke å ta i bruk tekniske hjelpemidler som for eksempel videoopptak, da jeg hadde en tanke om at dette kunne gjøre situasjonen mer unaturlig for informantene enn det det var behov for. I forbindelse med mitt fenomenologiske utgangspunkt for undersøkelsen, ønsket jeg en mest mulig naturlig setting for deltakerne i klasserommet, og jeg valgte derfor å ta notater for hånd.

3.7 Analyse av forskningsmaterialet

I denne delen av oppgaven vil jeg redegjøre for hvordan jeg har analysert den informasjonen jeg registrerte gjennom undersøkelsen. Lydopptakene fra intervjuene ble transkribert til tilgjengelig tekst (Johnsen, 2006, s. 128), og observasjonsnotatene var allerede nedskrevet i form av egne notater fra klasserommet. Jeg har tatt utgangspunkt i intervjuene og observasjonene som nedskrevne tekster, og ønsker å bringe inn den hermeneutiske sirkel i forbindelse med analysen av disse.

Ifølge professorene Nils Gilje og Harald Grimen (1995, s. 155) er hovedpoenget med den hermeneutiske sirkel at for å kunne begrunne sin tolkning av bestemte deler i en tekst, må man ha en tolkning av hele teksten. De skriver videre at det samme gjelder motsatt vei. Dersom man skal begrunne tolkning av en hel tekst, må man basere dette på tolkning av de enkelte delene. Delene henger sammen med helheten, og helheten henger sammen med delene. Det dreier seg om en sirkel (Gilje & Grimen, 1995, s. 155).

Et annet element i den hermeneutiske sirkel er selve leseren av teksten. Professor Kåre Fuglseth (2006, s. 264) skriver at forventningene man har i møte med en tekst vil styre hva man får ut av teksten. Han skriver videre at man derfor må se teksten man studerer i lys av viktige forutsetninger hos seg selv (Fuglseth, 2006, s. 264). Tilsvarende skriver Gilje og Grimen (1995, s. 153) at den hermeneutiske sirkel består av stadige bevegelser mellom det vi skal tolke, og vår egen forforståelse.

Den hermeneutiske sirkel har vært svært aktuell når jeg har analysert de nedskrevne tekstene. Det har vært vesentlig for meg å se deler av tekstene i sammenheng med helheten, og omvendt, og å se tekstene i lys av mine forventninger og førforståelse. Det har vært en fordel å vite noe om den hermeneutiske sirkel før jeg startet arbeidet med mitt innsamlede materiale, og jeg har forsøkt å se tekstene og min egen førforståelse i sammenheng med teori om hermeneutikk. Dette fordi den hermeneutiske sirkel sier noe om hvordan fenomener kan og må begrunnes (Gilje & Grimen, 1995, s. 153). Med dette som utgangspunkt har det vært enklere å formidle mine begrunnede tolkninger av de nedskrevne tekstene.

Det skal også nevnes at den hermeneutiske sirkel har spilt en rolle i mitt møte med informanter og praksisfeltet. Det er ifølge Fuglseth (2006, s. 264) vesentlig å reflektere over de forventninger man har, og å se disse forventningene i sammenheng med det man ønsker å studere. Også her kan man trekke inn at jeg allerede før undersøkelsen startet, hadde en førforståelse om at drama som metode i undervisning ville virke positivt inn på elevenes læring og læringsmiljø. Denne førforståelsen var det nødvendig å reflektere over gjennom hele prosjektet, og spesielt i forbindelse med mitt fenomenologiske utgangspunkt for undersøkelsen. Dette fordi jeg i størst mulig grad ville ta utgangspunkt i lærernes erfaringer med drama i undervisning.

3.8 Undersøkelsens kvalitet

Ifølge Tjora (2012, s. 202) benytter man ofte kriteriene reliabilitet og validitet som indikatorer på kvalitet. Thagaard (2013, s. 201) skriver at reliabilitet dreier seg om hvorvidt forskningen er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte. Dette handler blant annet om hvordan informanter har blitt valgt ut, og hvilke relasjoner det er mellom dem og forskeren (Tjora, 2012, s. 205). Validitet er knyttet til tolkningen av det datamaterialet man har samlet inn, og om tolkningen er gyldig i forhold til den virkeligheten man har studert (Thagaard, 2013, s. 204, 205). Dette vil si at man bør se sine funn i sammenheng med annen relatert forskning, og gradvis utvikle ny kunnskap innenfor det aktuelle området (Tjora, 2012, s. 206, 207).

Allern (2012, s. 266) lurer på om det er mulig å skape den nødvendige distansen til et forskningsfelt man har sterke relasjoner til. Dette er et spørsmål jeg har stilt meg selv i arbeidet med prosjektet. Det har seg slik at man innenfor all samfunnsforskning vil ha et eller

annet engasjement i temaet det forskes på (Tjora, 2012, s. 203). Dette har også jeg hatt i arbeidet med mitt forskningstema. Jeg har fra prosjektets begynnelse hatt en interesse for, og en stor tro på, dramafagets potensiale i undervisningssammenheng, og dette er noe jeg har hatt med meg inn i undersøkelsen. Det kan derfor diskuteres hvorvidt undersøkelsen er utført på en pålitelig måte. I og med at jeg hele tiden har vært begeistret for det dramafaget kan by på i undervisningssammenheng, har jeg også vært begeistret for de lærerne som mestrer å benytte seg av drama som arbeidsmetode. Man kan derfor si at jeg fra prosjektets begynnelse har hatt en begeistring for mine informanternes holdninger til dramafaget, og til deres undervisningspraksis. Hvordan jeg har valgt mine informanter, og hvilke relasjoner vi har hatt gjennom undersøkelsen, trenger derfor å belyses.

I valg av informanter la jeg vekt på å rekruttere noen jeg ikke kjente fra før. Tjora (2012, s. 205) skriver at personlig kjennskap noen ganger er eneste mulighet for forskning, men i mitt tilfelle var forskningstemaet stort nok til at jeg kunne rekruttere informanter jeg ikke hadde kjennskap til. Dette var med på å bidra til et nokså distansert forhold mellom meg og mine informanter, hvor utgangspunktet for relasjonene var et masterprosjekt. Jeg var også bevisst på å gjøre det klart for mine informanter at jeg ønsket å bruke det innsamlede materialet i en masteroppgave. Med dette som utgangspunkt, kunne jeg gå ut fra at de relasjoner som eventuelt ble utviklet, ble utviklet gjennom en bevissthet om dette, også fra informantenes side. Når det er sagt, opplevde jeg ofte perioder med en vennskapelig kontakt mellom oss, og dette var også ønskelig fra min side. Jeg ønsket å skape tillit i forholdet mellom oss, for å få tak i en mest mulig ærlig kommunikasjon og undervisningspraksis når jeg var tilstede (jf. et fenomenologisk utgangspunkt for undersøkelsen). Dette ser jeg på som naturlig, da det alltid vil være en utfordrende kombinasjon mellom nærhet og distanse når man forsker innenfor sitt eget felt (Allern, 2012, s. 266). Selv om jeg ikke hadde kjennskap til informantene og deres arbeidssted, velger jeg å kalle forskningsfeltet for "mitt felt" i og med at jeg som tidligere nevnt, lenge har vært begeistret for drama i skolen og de lærerne som mestrer en slik undervisning.

I og med at jeg har gjennomført undersøkelsen i eget felt, har jeg hatt et behov for å sette meg inn i tidligere forskning og teori som finnes på området. Jeg forsøker å styrke validiteten i min undersøkelse gjennom å lære mest mulig om tidligere funn, og ved å se mine funn i sammenheng med disse (jf. Tjora, 2012, s. 207). I kapittel 2 ble det presentert aktuell forskning innenfor kunsthøgskolen, og drama som et av flere kunsthøgskolefag. Kapittel 4 vil gi en

presentasjon av teori som kan bidra til å styrke mine funn og drøftinger, hvor jeg også vil gi en forklaring når det gjelder dramafaglige begrep som har vist seg å være aktuelle for min oppgave. Men først en presentasjon av mine etiske vurderinger når det gjelder prosjektets gjennomførelse.

3.9 Etiske vurderinger

Kvale og Brinkmann (2009) nevner fire usikkerhetsområder når det kommer til etiske vurderinger innenfor kvalitativ forskning. De fire usikkerhetsområdene de nevner er ”informert samtykke”, ”konfidensialitet”, ”konsekvenser” og ”forskerens rolle”.

Om informert samtykke skriver Kvale og Brinkmann (2009) at:

Informert samtykke betyr at forskningsdeltakerne informeres om undersøkelsens overordnede formål og om hovedtrekkene i designen, så vel som om mulige risikoer og fordeler ved å delta i forskningsprosjektet. Informert samtykke innebærer dessuten at man sikrer seg at de involverte deltar frivillig, og informerer dem om deres rett til når som helst å trekke seg ut av undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 88).

Før jeg startet samarbeidet med mine informanter gjorde jeg dem bevisst på formålet med undersøkelsen, hva det ville innebære å delta, hva som ville skje med informasjonen jeg samlet inn og at deltakelse i prosjektet var frivillig. Dette opplyste jeg om både muntlig og skriftlig, hvor informantene blant annet fikk et informasjonsskriv om undersøkelsen.

Informantene ga sin signatur på at de hadde mottatt informasjon om studien, og at de var villige til å delta både under observasjoner i klasserommet og i et intervju. De ga også sin signatur på at de hadde mottatt informasjon om at intervjuet ville bli tatt opp på bånd, og at de var villige til å bli med på dette.

”Konfidensialitet i forskningen innebærer at private data som identifiserer deltakerne, ikke avsløres” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 90). For å ivareta konfidensialiteten i min undersøkelse, har jeg sørget for å anonymisere deltakerne gjennom fiktive navn og fiktive navn på deres arbeidsplasser. Private data som kan identifisere deltakerne er ikke tatt med i oppgaven.

Når det gjelder mulige konsekvenser i en kvalitativ undersøkelse, må forskeren være klar over at åpenheten i slike undersøkelser vil kunne føre til at deltakerne gir opplysninger som de senere kan angre på at de har gitt (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 91). For å ivareta mine informanter innenfor dette momentet opplyste jeg informantene om at de når som helst kunne få høre på båndopptaket fra intervjuet, og at jeg kunne slette dette dersom de ønsket det. Jeg opplyste også om at all informasjon samlet inn ved siden av intervjuet også ville bli slettet/makulert dersom de ønsket å trekke seg fra undersøkelsen.

”Det usikkerhetsområdet som åpenbares når man tenker over forskerens rolle, kan romme en spenning mellom profesjonell distanse og personlig vennskap” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 92). Ifølge Kvale og Brinkmann kan altså spenningen mellom profesjonell distanse og personlig vennskap være et område for usikkerhet når det gjelder forskerens rolle i undersøkelsen. Som tidligere nevnt, opplevde jeg i perioder en vennskapelig kontakt mellom deltakerne og meg selv. Dette var som nevnt ønskelige fra min side, hvor dette kunne være med på å legge grunnlaget for en hensiktsmessig kommunikasjon mellom oss. Allikevel uttrykte jeg ved jevne mellomrom i undersøkelsen at min hensikt med prosjektet var å bruke det innsamlede materialet i en masteroppgave. Slik kunne jeg gå ut fra at de relasjoner som ble utviklet, ble utviklet med en bevissthet om at min hensikt ved relasjonen var å ta del i deres erfaringer for å bruke dette i et masterprosjekt.

Et annet element i forhold til forskerens rolle kan dreie seg om hvorvidt forskeren klarer å distansere seg nok til å fremlegge en så nøytral undersøkelse som mulig (jf. Kvale og Brinkmann, 2009, s. 92):

Kvalitativ intervjuforskning er interaktiv forskning. Intervjuere kan, på grunn av nære interpersonlige samspill med intervjupersonene, være spesielt tilbøyelige til å la seg påvirke av dem. Forskerne kan identifisere seg så sterkt med deltakerne at de ikke opprettholder en profesjonell avstand, men i stedet rapporterer og fortolker alt ut fra sine deltakeres perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 92).

Sitatet fra Kvale og Brinkmann tar for seg et etisk moment som har vært aktuelt for meg å reflektere over i min undersøkelse. Jeg har på bakgrunn av min førforståelse (se kapittel 1) vært i en posisjon hvor jeg har identifisert meg med deltakerne i prosjektet. Det har også vært aktuelt å få tak i deltakernes opplevelser på bakgrunn av mitt fenomenologiske utgangspunkt

for undersøkelsen. For å unngå å komme frem til synspunkt som kun har bekreftet min førforståelse, har jeg i arbeidet med det innsamlede materialet sett meg nødt til å utforme en problemstilling hvor jeg har åpnet opp for å utfordre denne. Gjennom å utforme en problemstilling hvor jeg har åpnet opp for nye kunnskaper innenfor feltet, har jeg kunnet skape en distanse mellom meg om de uttalelser jeg fant i de transkriberte intervju, i tillegg til en distanse mellom meg og mine feltnotater. Dette har vært nødvendig for å opprettholde en profesjonell avstand til undersøkelsen.

4 BEGREPSAVKLARINGER, TEORI OG FREMTIDENS KOMPETANSE

4.1 Drama i en pedagogisk sammenheng

Som jeg skrev i kapittel 1, tar oppgaven utgangspunkt i drama som metode i undervisning. Med dette mener jeg at jeg ser drama som en av flere innfallsvinkler til læring i grunnskolens ordinære undervisningsfag.

Selv om forestilling og teater fortsatt har sin rettmessige plass innenfor dramafaget, kan man si at selve kjernen i drama er det dramatiske spillet eller den dramatiske fiksjonen, satt i en pedagogisk sammenheng (Sæbø, 1998, s. 47). Slik skiller drama seg fra en teaterform hvor hensikten er å bruke en dramatisk tekst som utgangspunkt for teaterarbeid. Et eksempel på drama kan være å ta i bruk fagets uttrykksformer eller teknikker for å øke skoleelevers kunnskaper om et aktuelt tema. Dette støttes av professor Arne Engelstad som skriver at pedagogisk drama betegnes som metoder brukt i skole- og undervisningssammenheng, hvor prinsippet er at alle deltar for å tilegne seg innsikt (Engelstad, 2001, s. 125). Som lærer kan man inkludere drama i sin undervisning på flere måter, hvor improvisasjon, rollemodellering, frysbilder og lærer-i-rolle er noen få eksempler (Songe-Møller & Sæbø, 2007; Sæbø, 1998, 2010a). I og med at improvisasjonsbegrepet står sentralt i min problemstilling, vil jeg redegjøre for dette ved et senere tidspunkt i kapittelet. I det videre vil jeg presentere den dramafaglige teknikken lærer-i-rolle, da også dette har vist seg å være et sentralt element i mitt prosjekt.

4.2 Lærer-i-rolle

På begynnelsen av 1980-tallet vokste det frem en ny dramatradisjon i England. Dette er en dramatradisjon hvor lærerens planlegging av undervisning, og lærerens bruk av lærer-i-rolle står helt sentralt (Sæbø, 2010a, s. 281). Tradisjonen har i Norge blitt kalt for Newcastle-skolen. Dette fordi tradisjonens to sentrale grunnleggere, Dorothy Heathcote og Gavin Bolton, begge var tilknyttet universitetene i Newcastle (Sæbø, 1998, s. 37).

Lærer-i-rolle-teknikken består av at læreren tar på seg en rolle og deltar i et spill sammen med sine elever. Valg av rollefigur vil være avhengig av i hvilken sammenheng man ønsker å bruke teknikken (Sæbø, 1998, s. 110). I undervisningssammenheng kan man derfor velge en rollefigur som har relevans til det faglige tema man arbeider med. Det ligger mange metodiske fordeler i bruk av lærer-i-rolle, og en av dem er at læreren kan strukturere og påvirke spillet slik at det svarer til de læringsmål man ønsker å fremme (Braanaas, 2008, s. 261).

Sørensen (2015, s. 190) skriver at det sentrale med lærer-i-rolle er at deltakerne deltar i samspillet ut fra egen motivasjon. Hun skriver videre at lærerens oppgave blir å skape motivasjon hos deltakerne ved å invitere dem inn i en fiksjon, hvor fiksjonen kan dreie seg om problemer som skal løses eller eventyr som skal utforskes. Lærer-i-rolle-teknikken har som mål å få deltakerne til å delta og å kontinuerlig skape, holde fast ved og å videreutvikle fiksjonen (Sørensen, 2015, s. 190).

”For elevene er det en stor fryd å oppleve læreren i en annen og ny rolle enn lærerrollen” (Sæbø, 1998, s. 124). Elevenes begeistring og engasjement for lærer-i-rolle-teknikken, kan derfor være grunn nok til å ta den i bruk. Allikevel er ikke målet kun at barna skal fryde seg: ”Heathcote vil ikke at barna bare skal føle, de skal også lære seg å tenke over det de opplever” (Braanaas, 2008, s. 262). En veksling mellom fiksjon og refleksjon står derfor sentralt i Heathcote og Boltons dramatradisjon. Allikevel kan tidspunktet for refleksjonen ha betydning:

Min erfaring er at tidspunktet for refleksjonen er av stor betydning for virkningen av den. Rutinemessige samtaler mellom læreren og klassen umiddelbart etter dramaopplegget er ikke alltid det nyttigste. Kanskje det mest virkningsfulle er den refleksjonen som pågår samtidig med spillet, dvs. *innenfra* dramasisituasjonen, slik at

mens tingene skjer og ordene sies, kan deres betydningsmuligheter og gyldighetsområder få komme til uttrykk som en del av selve spillet (Bolton, 1981, s. 183).

Bolton (1981, s. 185) skriver videre at selve meningen med drama ligger i samspillet mellom den fiktive og den virkelige kontekst, og dette er noe jeg ser i sammenheng med det Sæbø (2009, s. 32) skriver om ”den doble kontekst”: En kontekst som gjør det mulig å skape en dialog mellom fiksjonens og virkelighetens verden.

4.3 Den estetiske fordobling

I sammenheng med den doble kontekst kan man trekke inn det Sæbø (2009) skriver om ”den estetiske fordobling”:

Dersom vi tar utgangspunkt i to personer som er i rolle i et spill, vil de kunne oppleve seg selv og hverandre på mange plan. Til vanlig, når personer møtes, vil hver av dem kun kunne oppleve seg selv og den andre i dette møtet. Det at personene er i rolle fordobler antall møter [...] Denne fordoblingen oppstår på grunn av fiksjonen hvor personene er seg selv og i rolle samtidig (Sæbø, 2009, s. 33).

Professorene Anna-Lena Østern og Hannu Heikkinen (2001) skriver at den estetiske fordobling har stor verdi når man skal diskutere innholdet av drama i undervisningssammenheng. Dette fordi det har blitt argumentert for at læringspotensialet i drama ligger i den estetiske fordobling (Østern & Heikkinen, 2001, s. 110). De skriver videre at den estetiske fordobling gir en ny forståelse av læring innenfor drama. ”Det globale” og ”det lokale” møtes, og det universelle blir gjort personlig gjennom aktiv deltakelse i fiksjonen (Østern & Heikkinen, 2001, s. 120). Slik jeg tolker Østern og Heikkinen i denne sammenheng, kan man se den estetiske fordobling som en mulighet for å legge til rette for forståelse av ”virkeligheten” (det globale) i en kontekst hvor man samhandler med personer innenfor for eksempel et klasserom (det lokale). Slik kan ”verden utenfor skolen” (det universelle) ta del i elevenes (personlige) kunnskapsutvikling.

Ifølge Sørensen (2015, s. 136) kan det i drama også oppstå det hun beskriver som ”kollektiv estetisk fordobling”. Denne kollektive estetiske fordobling representerer en tredobbel

bevissthetstilstand, hvor deltakerne opplever 1. Å være i og å kommunisere i rolle, 2. Å betrakte seg selv og de andre i rolle og 3. Å betrakte hverandre og å kommunisere med hverandre utenfor rolle (Sørensen, 2015, s. 136). Hun skriver videre at:

Selvom den kollektive æstetiske fordobling vil være tilstede i alt dramapædagogisk arbeid, vil der i forskjellige dramapædagogiske prosesser være forskjell på, i hvor høy grad den enkelte og kollektivet kan eksperimentere med formsproglige uttryksformer, roller og tematikker, og i hvor i høy grad deltagerne kan læse egne forståelser og verdimæssige kodninger ind i fiktionen. I arbeidet med eksternt rettet forestillingsproduksjon etter faste manuskripter, hvor hovedvægten er på å performe, vil der eksempelvis være begrenset mulighet for deltagerens kreative meddiktning [...] Omvendt vil improvisasjonsbasert, internt rettet prosesdrama, hvor fokus er på å oppleve og gjennomleve fiktionen, rumme stor mulighet for, at deltagerne kan inndrage og bearbejde egne analoge følelsesmessige opplevelser (Sørensen, 2015, s. 139, 140).

Sitatet fra Sørensen er med på å vise at den estetiske fordobling vil kunne være tilstede i alt dramaarbeid, men at det er improvisasjonsbasert prosesdrama som gir størst muligheter for deltakerens egne forståelser og kreative meddiktning. På bakgrunn av sitatet kan man si at improvisasjonsbasert prosesdrama er noe annet enn drama som forestilling eller fremføring (jf. Sæbø, 1998, 2009; Allern & Sæbø, 2010).

Sæbø (1998, s. 419) skriver at ”Dramafagets didaktiske tenkning tar utgangspunkt i at læring er en skapende prosess som skjer i et meningsfylt møte mellom lærer, elevene og lærestoffet”. Hun skriver videre at:

Det meningsfylte møtet kjennetegnes ved at hele personen, både intellekt, følelser og handling er til stede og engasjert i læringsprosessen. I stedet for å snakke, lese og skrive *om* lærestoffet, bearbeides og utforskes lærestoffet *i* spill som om det skjedde her og nå (Sæbø, 1998, s. 423).

Sitatet av Sæbø kan knyttes til den estetiske fordobling dersom man ønsker å diskutere dramafagets potensiale for læring. Sitatet viser også at man må være tilstede med ”hele seg” for å kunne møtes i en meningsfull kontekst. Dette ser jeg i sammenheng med improvisasjon.

4.4 Improvisasjon

Professorene Kjetil Steinsholt og Henning Sommerro (2006) skriver følgende om improvisasjon:

Improvisasjon er et eiendommelig fenomen som vi alle på et eller annet vis hele tiden har et nært og fortrolig forhold til. Det kan ofte være snakk om spontane handlinger som ikke er innøvd eller skrevet ned på forhånd, hvor vi må være åpne for de mulighetene som eventuelt skulle dukke opp. Vi møter situasjoner hvor vi er nødt til å ta ting på sparket, overraskende situasjoner som plutselig viser seg å være noe helt annet enn det vi forventet (Steinsholt & Sommerro, 2006, s. 9).

Denne definisjonen ser jeg ikke bare i forhold til spontane handlinger man utfører i hverdagen, men jeg ser den også i forhold til en lærers arbeid i klasserommet. Med den grad av forskjellige elever man treffer i et klasserom, kan man si at en lærer ofte møter situasjoner som viser seg å være annerledes enn det læreren hadde forventet. På bakgrunn av Steinsholt og Sommerros definisjon, kan man si at en lærer må være åpen for de muligheter som eventuelt skulle dukke opp som en følge av slike uventede situasjoner.

Improvisasjon er også en stor del av dramafaget. ”I all dramatisk aktivitet må det være elementer av improvisasjon, ellers reduseres drama til en meningsløs reproduserende aktivitet” (Sæbø, 1998, s. 89). Graden av improvisasjon vil allikevel variere ut fra hvordan man arbeider med drama. Sæbø (1998, s. 89) skriver at man i arbeid med for eksempel rollespill kan og bør inkludere improvisasjon, mens det i lærer-i-rolle er selve forutsetningen for å lykkes. Man kan ha flere typer utgangspunkt for et improvisasjonsarbeid i drama. Her kan det for eksempel nevnes bilder, lyder, sanger og tekstutdrag. Utfordringen for læreren blir å sette utgangspunktet og improvisasjonen inn i en meningsfull sammenheng for sine elever, med en relevans til det faglige arbeidet (Sæbø, 1998, s. 88).

Universitetslektor Sven Veine (2006, s. 155) skriver at improvisasjon er en egen kunstform hvor kunsten blir formidlet på scener i egne improvisasjonsteatre. Han trekker frem tre viktige egenskaper man trenger for å improvisere på en teaterscene: Evnen til å leke, evnen til å samarbeide og evnen til å fortelle (Veine, 2006, s. 163). Dette er egenskaper man kan se i sammenheng med læreres kompetanse når det gjelder undervisning i grunnskolen.

4.5 Undervisningens improvisasjon og strukturer

Ifølge professor Geir Karlsen (2006) er evne til improvisasjon noe som kjennetegner god undervisning. Han hevder at alle lærere improviserer, og at improvisasjon er et nøkkelelement i undervisning som ønsker deltakelse fra elever. Videre skriver han at de vurderinger man gjør i sin undervisning, kan ligne på de vurderinger som komponister, malere og skuespillere gjør når de skaper sin kunst (Karlsen, 2006, s. 245).

Allikevel vil ikke improvisatoriske- og kunstneriske ferdigheter være nok for en lærers arbeid. Å kun ha erfaring fra improvisasjonsteater vil heller ikke være god nok erfaring for å regnes som en dyktig lærer. Dette skriver jeg på bakgrunn av det Sawyer (2004) presenterer om forskjeller mellom improvisatorisk underholdning og lærere: Lærere vil sannsynligvis trenge større grad av strukturer, i tillegg til at de må kunne mestre balansen mellom improvisasjon og strukturer på en annen måte enn de som driver med improvisatorisk underholdning. Dette fordi lærere ikke har råd til å feile for mye, da elevenes læring står på spill (Sawyer, 2004, s. 17).

Den videre presentasjonen av teori vil i stor grad dreie seg om det Sawyer (2004, 2011) omtaler som hensiktsmessig undervisning, og den kompetansen en lærer trenger for å mestre dette. Sawyer (2004, 2011) skriver om viktigheten av å finne en balanse mellom improvisasjon og struktur i sitt lærerarbeid, og han skriver om det å disiplinere sin improvisasjon. Dette vil jeg gi en nærmere beskrivelse av ved et senere tidspunkt i kapittelet. Jeg vil nå ta for meg de ulike nivå han nevner i forbindelse med lærerkompetanse.

4.6 Nyutdannet versus erfaren lærer

I konklusjonen til artikkelen "Creative teaching: Collaborative discussion as disciplined improvisation" skriver Sawyer blant annet om forskjeller blant nyutdannede- og mer erfarne lærere. Han skriver at nyutdannede lærere har store vansker når det kommer til å lede diskusjoner i klasserommet, i motsetning til erfarne lærere som effektivt benytter seg av de nødvendige teknikker i en slik sammenheng (Sawyer, 2004, s. 18).

I bokkapittelet "What makes teachers great? The artful balance of structure and improvisation" benytter Sawyer andre begrep om de nevnte "nyutdannede" og "erfarne" lærerne. I denne publikasjonen skriver han om novise- og ekspertlærere, hvor ekspertlærere er

talentfulle underholdere med dyp intuisjon, og hvor deres opptreden har røtter i strukturer og ferdigheter (Sawyer, 2011, s. 5). Jeg ser i dette tilfellet noviselæreren som en nyutdannet lærer, og ekspertlæreren som en erfaren lærer. I det videre vil jeg kun omtale lærerne som nyutdannede og erfarne. Jeg kan allikevel ikke unngå å se en sammenheng til ferdighetsmodellen til professorene Hubert L. Dreyfus og Stuart E. Dreyfus (1986) når Sawyer skriver om lærere på et novise- og ekspertnivå.

4.7 Fra novise til ekspert

Dreyfus og Dreyfus (1986) presenterer fem nivå man må innom for å kunne bli det de kaller for en ekspert. Nivåene har de kalt for ”novice, advanced beginner, competent, proficient og expert” (Dreyfus & Dreyfus, 1986, s. 21). Førsteamanuensis Lars Tore Ronglan har valgt å oversette disse begrepene til norsk, hvor han bruker ”nybegynner, viderekommen begynner, kompetent utøver, dyktig utøver og ekspert” når han omtaler Dreyfus og Dreyfus ferdighetsnivå (Ronglan, 2008, s. 104). Jeg velger å holde meg til de samme begrepene som Ronglan benytter, når jeg i det videre vil gi en kort beskrivelse av hvert nivå.

Nybegynneren vil bedømme sitt arbeid ut fra hvor flink han eller hun er til å følge innlærte regler (Dreyfus & Dreyfus, 1986, s. 22). Forfatterne skriver videre at man på dette nivået vil bruke mye konsentrasjon på å følge noen få regler. De skriver også at kapasiteten til å snakke med andre, eller å lytte til råd, vil være begrenset. De første reglene man lærer seg gir muligheter for erfaring, men disse reglene må etterhvert bli satt til side for å kunne utvikle seg videre (Dreyfus & Dreyfus, 1986, s. 22).

For å kunne utvikle seg til å bli en viderekommen begynner trenger man å gjøre erfaringer innenfor virkelige situasjoner (Dreyfus & Dreyfus, 1986, s. 22). Dreyfus og Dreyfus skriver at man som en viderekommen begynner i større grad vil gjøre valg basert på erfaring fremfor å kun basere seg på innlærte regler.

En kompetent utøver vil ifølge Dreyfus og Dreyfus (1986, s. 23) ha enda mer erfaring enn en viderekommen begynner. Personen på dette nivået har lært å gjøre valg basert på situasjonsbestemte elementer. Et eksempel er at en sykepleier på dette nivået vil kunne avgjøre hvilke pasienter som har behov for rask oppfølging, fremfor å automatisk dra innom hver pasient i en bestemt rekkefølge (Dreyfus & Dreyfus, 1986, s. 26).

Den dyktige utøver vil være dypt involvert i sine oppgaver, og han eller hun vil i større grad enn tidligere kunne organisere og forstå sine oppgaver basert på intuisjon (Dreyfus & Dreyfus, 1986, s. 28, 29). Allikevel vil utøveren ifølge Dreyfus og Dreyfus bruke sin analytiske tankegang når det kommer til ulike valg.

En ekspert vil vite hva han eller hun skal gjøre basert på en moden og praktisert forståelse (Dreyfus & Dreyfus, 1986, s. 30). Dreyfus og Dreyfus skriver at eksperten jobber for å løse sine problemer, og at han ikke bekymrer seg for fremtiden eller sine tenkte planer. En eksperts ferdigheter har blitt en del av ham, og han vil være totalt involvert i utførelsen av sine ferdigheter (Dreyfus & Dreyfus, 1986, s. 30). For en nærmere beskrivelse av de ulike ferdighetsnivå, se s. 21-35 i Dreyfus og Dreyfus (1986).

4.8 Undervisningens disiplinerte improvisasjon

Erfarne lærere har struktur over sin undervisning, samtidig som at de improviserer innenfor undervisningens rammer (Sawyer, 2011, s. 1, 16). Det er dette Sawyer kaller for "The teacher paradox": Paradokset som går ut på at erfarne lærere alltid veksler mellom struktur og improvisasjon i sin undervisning (Sawyer, 2011, s. 16).

Sawyer tar opp at det ofte er en misoppfatning når det gjelder improvisasjon. Denne misoppfatningen går ut på at mange tror at "alt er lov" når improvisasjon er et tema. Sawyer (2011, s. 12) påpeker at både improvisasjon som en opptreden og improvisasjon i undervisning alltid krever en balanse mellom struktur og kreativitet. Den største likheten mellom improvisasjon som en opptreden, og erfarne læreres undervisning er at begge momenter innehar en spenning mellom strukturer og frihet (Sawyer, 2011, s. 13). Allikevel vil det ifølge Sawyer være forskjeller når det gjelder improvisasjon på en scene, og improvisasjon i undervisning. Dette fordi lærere har et større ansvar enn personer som driver med improvisasjon som underholdning, noe Sawyer (2011, s. 14) ser i sammenheng med elevenes læringsutbytte.

Selv om Sawyer tar læreres struktur av undervisning på alvor, skriver han at elever lærer mest effektivt når læreren evner å improvisere i klasserommet (Sawyer, 2011, s. 14). Allikevel blir lærernes improvisatoriske ferdigheter stadig satt på prøve. Sawyer (2011, s. 2) tar opp at det er en risiko for at den kreative improvisasjonen som er forbundet med erfarne læreres

undervisning blir forstyrret av strukturer utenfra. Ifølge Sawyer (2011, s. 2) er mange lærere bekymret for at standardiserte tester har resultert i mindre kreativ undervisning, og man kan i den forbindelse se ”strukturer utenfra” som et testregime (jf. Bamford, 2012a), hvor lærernes undervisningsmetoder blir påvirket av den ”testkultur” som finnes ved den enkelte skole eller i samfunnet forøvrig.

Når Sawyer skriver om ”effektiv læring” tolker jeg dette som læring man kan sammenligne med ”dybdelæring”. Ifølge Kunnskapsdepartementet (2016, s. 33) dreier dybdelæring seg om at elevene utvikler ”god og varig forståelse, og at de greier å bruke det de har lært” (en nærmere redegjørelse for dybdelæring kommer frem i kapittel 6). Ifølge Sawyer (2011, s. 14) er læring effektivt når elevene er aktive deltakere i undervisningen. Effektiv og kreativ undervisning består altså av at lærer og elever sammen improviserer innenfor de strukturer man finner i læreplan og hos læreren selv (Sawyer, 2011, s. 20). Et nøkkelaspekt i god undervisning er at læreren vet akkurat hvilke strukturer, og hvilken grad av struktur som er passende til enhver tid (Sawyer, 2011, s. 14).

Sawyer (2004, 2011) presenterer det han kaller for ”disiplinert improvisasjon” i erfarne læreres undervisning. Han skriver at kreativ undervisning er disiplinert improvisasjon fordi kreativiteten alltid oppstår innenfor brede strukturer og rammeverk (Sawyer, 2004, s. 13). Kreative lærere er eksperter på disiplinert improvisasjon, hvor de balanserer strukturer fra læreplanen og sine egne planer med improvisasjon i sin undervisning (Sawyer, 2011, s. 15). Når lærere mestrer en disiplinert improvisasjon, vil dette ifølge Sawyer (2011, s. 16) kunne bidra til at elevene lærer seg flere ferdigheter innenfor tenkning, noe som er svært essensielt i dagens verdenssamfunn. Elevene vil i større grad kunne overføre kunnskapene fra klasserommet til nye situasjoner, samtidig som at de blir bedre rustet til å delta i kreative aktiviteter (Sawyer, 2011, s. 16).

4.9 Kompetanseområder i fremtidens skole

I NOU 2015: 8 om fornyelse av fag og kompetanser i fremtidens skole tas det opp at elever bør tilegne seg ferdigheter når det gjelder nytenkning og initiativ. Det kommer frem at ”de fleste vil ha behov for kreativitet i sin yrkesutøvelse”, og at ”evne til nytenkning og initiativ kan bidra til å skape muligheter og livskvalitet for den enkelte og for andre mennesker” (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 31).

I samme NOU presenteres det fire kompetanseområder det anbefales å legge vekt på i skolens faglige innhold. Disse kompetanseområdene er 1. Fagspesifikk kompetanse, 2. Kompetanse i å lære, 3. Kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta og 4. Kompetanse i å utforske og skape. Videre skrives det at disse kompetanseområdene samlet sett vil reflektere skolens samfunnsoppdrag, og at elevene bør utvikle disse kompetansene gjennom arbeid med skolefagene. Det uttrykkes også et ønske om at elevene skal utvikle sine praktiske ferdigheter, og at de skal utvikle seg sosialt og emosjonelt (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 18).

Om behovet for kompetanse står det blant annet at:

Kompleksiteten i samfunnet og i oppgaver og utfordringer elevene vil møte, gjør at elevene må lære å ta kunnskaper og ferdigheter i bruk på ulike måter [...] At skolen bidrar til å utvikle elevenes kompetanse i å utforske og skape, er av stor verdi både samfunnsmessig, kulturelt og økonomisk. Samfunnet har et stort behov for innovasjon, forskning og nyskaping og kompetanse til å håndtere sammensatte oppgaver og utfordringer. Dette gir behov for at elevene lærer kreativitet, innovasjon, kritisk tenkning og problemløsning. Det er også av stor verdi for samfunnet at det finnes kompetanse til å skape kunstneriske og kulturelle uttrykk. Den åpne og eksperimenterende tilnærmingen til å skape innenfor kunst og kultur kan være berikende både for samfunnet og for den enkeltes liv (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 21).

Om praktiske og estetiske fag skrives det blant annet at:

Estetiske fag bidrar til at elevene får oppleve ulike kunstneriske uttrykksformer og lærer å uttrykke seg og kommunisere gjennom ulike kunstformer. Kunstneriske og estetiske uttrykksformer kan bidra til refleksjon over det samfunnet vi lever i, og over ulike kulturer. Dette har stor betydning i et flerkulturelt samfunn. Å erfare og være med på å skape kunstneriske uttrykk kan ha betydning for den enkeltes identitetsutvikling, kunnskapsutvikling og evne til å uttrykke seg (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 25).

Ifølge forfatterne av NOU 2015: 8 vil man altså gjennom estetiske fag kunne skape refleksjon over samfunnet, og en utvikling av identitet, kunnskaper og evne til å uttrykke seg. Basert på

sitatet kan man si at estetiske fag vil kunne bidra til å nå to av de presenterte kompetanseområder. Disse kompetanseområdene er ”fagspesifikk kompetanse” og ”kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta”. Forskning viser at estetiske fag som drama også vil kunne støtte opp om elevers kompetanse i å lære (DICE Consortium, 2010), og at man ved bruk av drama i grunnskolens undervisning kan utfordre elevenes utforskende og skapende evner (Sæbø, 2009). Drama som et estetisk fag vil altså kunne støtte opp om de fire anbefalte kompetanseområdene for fremtidens skole. Man vil som nevnt tidligere også kunne integrere drama i ordinære skolefags undervisning, hvor man i tillegg til å utvikle elevenes faglige kunnskaper, også har muligheter for legge til rette for elevenes sosiale og emosjonelle utvikling (jf. Österlind, 2011).

4.10 Estetisk tilnærming til fremtidens kompetanse?

Anna-Lena Østern stiller i sin artikkel ”Estetisk tilnærming til læring” et spørsmål det kan være relevant å nevne i forbindelse med fremtidens kompetanseområder. Spørsmålet dreier seg om hvordan man kan arbeide for å gi elevene den kompetansen de trenger for å kunne delta i samfunnet: ”Hvordan kan lærere og elever arbeide i skolen for å gi morgendagens voksne den viten de trenger for å være aktive i sine egne liv og i samfunnet på en konstruktiv måte?” (Østern, 2010, s. 183).

Østern svarer ikke direkte på sitt spørsmål, men peker på kreativitet som et sentralt aspekt på alle kunnskapsfelt, og estetisk tilnærming som støtte til kreative læringsprosesser (Østern, 2010, s. 195). Hun skriver videre at estetisk tilnærming til læring kan bidra til en økt kvalitet når det gjelder læringsprosesser i skolen, og at kunstfagenes vitensformer kan bidra med meningsskapende metoder og prinsipper. Avslutningsvis i sin artikkel skriver hun at:

Arbeid med meningsskaping kan fokuseres gjennom å la kunstprosesser interagere med pedagogiske prosesser [...] Gjennom formulering av en estetisk tilnærming til læring kan kunstfagdidaktikken gi bidrag til drøftingen om hvordan utdanning skal utvikles, med både en solid kunnskapsbase og ferdigheter til reflektere over verdier i opplæring på en meningsfull måte (Østern, 2010, s. 195).

Ifølge Østern (2010) innehar altså kunstfagenes didaktikk en solid kunnskapsbase og ferdigheter når det kommer til å reflektere over skolens verdier. På bakgrunn av det

presenterte sitat og det Østern skriver om estetisk tilnærming til læring, kan man påstå at kvaliteten i skolens opplæring øker dersom man integrerer kunstprosesser i pedagogiske prosesser. Slik kan man bidra til kreative læringsprosesser, som igjen er med på å øke elevenes forutsetninger for å delta i samfunnet på en konstruktiv måte (jf. Østern, 2010).

4.11 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert relevante begrep og aktuell teori for oppgaven. I tillegg har jeg presentert sentrale kompetanseområder for fremtidens skole, hvor jeg avslutningsvis så Østerns (2010) artikkel ”Estetisk tilnærming til læring” som et bidrag til refleksjonen om hvordan man kan nå de aktuelle kompetanseområder.

Kapitlet har forsøkt å gi en nærmere beskrivelse av drama i en pedagogisk sammenheng og den dramafaglige teknikken lærer-i-rolle. Dette for å skape et grunnlag for en bedre forståelse av mine funn og drøftinger. Jeg har også tatt for meg ”den estetiske fordobling”, som ifølge Østern og Heikkinen (2001) har stor verdi når man skal diskutere drama i undervisningssammenheng. Improvisasjon har også fått plass i dette kapitlet, da improvisasjon er en sentral del av min problemstilling. Undervisningens improvisasjon og strukturer har også blitt nevnt, da jeg i denne oppgaven ser improvisasjon i sammenheng med undervisning preget av strukturer (jf. Sawyer, 2004, 2011). Jeg har også tatt for meg forskjeller blant nyutdannede og erfarne lærere, og i den forbindelse kommet inn på ferdighetsmodellen til Dreyfus og Dreyfus (1986) når det gjelder læreres kompetanse. Den mest sentrale teorien kan allikevel sies å være Sawyers (2004, 2011) teori om læreres disiplinerte improvisasjon i klasserommet. Dette fordi denne teorien har bidratt til en nærmere undersøkelse av dramalæreres veksling mellom struktur og improvisasjon i sin undervisning.

5 PRESENTASJON AV FUNN

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere de funn fra studien jeg anser som mest relevante for min problemstilling. Funnene er basert på observasjoner av to dramalæreres undervisning, og et intervju med hver av disse lærerne. Jeg vil i denne delen ikke se mine funn i sammenheng med andre begrep, forskning og teori. Dette fordi jeg i kapittel 6 vil drøfte mine funn og tolkninger i forhold til de nevnte områder.

Når det gjelder mine observasjoner, ønsker jeg å presentere to situasjoner som har vært viktige for meg i mitt arbeid. Disse situasjonene vil jeg forsøke å beskrive gjennom to fortellinger. Fortellingene har jeg selv utformet på bakgrunn av observasjonsnotater og min egen hukommelse. Jeg vil først presentere fortellingen ”Toves kunstpause”, etterfulgt av min tolkning av innholdet. Jeg vil deretter presentere elementer fra intervjuene, som jeg ser på som relevante i forhold til fortellingens innhold. Også her vil jeg gi mine tolkninger av de presenterte utsagn.

Fortellingen ”Redningsleder Eli til unnsetning!” presenteres ved et senere tidspunkt i kapitlet, hvor også denne etterfølges av mine tolkninger. Jeg vil også i etterkant av denne fortellingen trekke inn elementer fra intervjuene, og min tolkning av de presenterte utsagn. Det vil være vesentlig å poengtere at all min tolkning av det presenterte materiale vil være subjektivt, og at det alltid vil være rom for å tolke materialet på forskjellige måter (jf. Fuglseth, 2006; Gilje og Grimen, 1995).

Jeg har som nevnt tidligere, observert og intervjuet to mellomtrinns lærere med dramafaglig kompetanse, og i og med funnene er basert på deres undervisningspraksis og delte erfaringer, vil det være relevant med en kort beskrivelse av lærerne:

5.1 Lærerne i studien: Tove og Eli

”Tove” er en relativt nyutdannet lærer, med noen få års arbeidserfaring som lærer i grunnskolen. Hun har disse årene jobbet ved ”Blåsemyra skole”, i hovedsak på mellomtrinnet. Hun har erfaring som kontaktlærer, men startet dette skoleåret som faglærer i ulike fag. Dette har ført til en del nye elever for Tove, inkludert de elevene hun underviste når jeg var tilstede i undervisningen. Tove har en spesiell interesse for drama og teater, og det var et årsstudium i

drama som fikk henne til å søke seg til lærerutdanningen. Hun hadde tidligere et ønske om å bli lærer, men våget ikke å søke seg til utdanningen på grunn av hennes lese- og skrivevansker. Dette endret seg gjennom studieåret med drama, hvor hun fikk nye tanker om å legge til rette for læring i en undervisningskontekst.

”Eli” er en lærer med mer erfaring fra grunnskolen. Med en arbeidserfaring som nærmer seg tjue år, har hun vært lærer for flere typer elever og aldersgrupper i barneskolen. De siste årene har hun vært kontaktlærer på ”Lyserosa skole” for en klasse på mellomtrinnet, noe hun fortsetter med også dette skoleåret. Hun kjenner elevene godt, og de vet også hva hun forventer av dem. Med et ønske om å bli en kreativ lærer, valgte hun et halvt år med drama i sin lærerutdanning.

5.2 Fortelling 1: Toves kunstpause

-Kosthold! Eh, nei...

-Jo! La meg tenke litt... Jeg trenger å tenke litt på det...

Tove står foran i klasserommet. Det er helt stille, og alle ser på henne. Hun ser ned i gulvet, tar seg til haka, og tenker. Tenker så det knaker. Etter noen lange sekunder løfter hun forsiktig opp hodet, ser på gutten, og sier: -Jo, det var jammen et godt innspill. Kosthold har absolutt noe med livssyn å gjøre, for hvis vi tenker på vegetarianere, så har jo de et livssyn som handler om å ikke spise dyr. Så det var et verdifullt innspill. Jeg skriver det ned på tavlen.

Det lille ordet kosthold får plass ved siden av store ord som Gud, Jesus, Kirke, Moské og Synagoge. Gutten smiler forsiktig, før han tar ordet og unnskylder seg:

-Noen ganger sier jeg bare noe litt sånn raskt, uten å rekke opp hånda.

Det virker som at han er vant til å høre at man alltid skal rekke opp hånda før man vil si noe, men Tove smiler jo bare, og sier at han er flink til å bruke magefølelsen sin. Hun sier til og med at det kan være veldig lurt å bruke magefølelsen noen ganger. Gutten svarer at det pleier pappaen hans også å si, og Tove sier at det virker som at han har en veldig klok pappa.

Tove fortsetter med dette sin undervisning, og går derfor glipp av et stort øyeblikk. Hun går glipp av at en liten gutt i løpet av få sekunder har blitt to centimeter høyere. Hun går glipp av

at en usikker gutt, nå smiler av stolthet. Hun går glipp av at en ufokusert gutt legger bort fotballen, og heller ønsker å følge med på læreren. Dette får jeg muligheten til å oppleve på avstand. Som observatør i klasserommet får jeg muligheten til å glede meg over dette øyeblikket. Og jeg får muligheten til å oppleve en relativt nyutdannet lærer som våger å ta kunstpauser foran sitt publikum.

(Skrevet fritt etter observasjonsnotater og egen hukommelse.)

5.3 Å skape en vennlig dialog

Når Tove svarer eleven at hun trenger en tenkepause, har hun femten barn foran seg som stirrer på læreren sin. Det er helt stille i rommet, og elevenes oppmerksomhet mot læreren er tydelig. Også jeg som observatør kjenner at sansene mine skjerpes i denne situasjonen, og jeg føler at sekundene går sakte. Dette mest på grunn av at jeg ser en lærer som ikke vet hva hun skal svare, og fordi jeg tenker at dette må være en ubehagelig situasjon for henne. Jeg kan kjenne igjen følelsen av å ikke mestre situasjonen slik man ønsker foran ukjente elever, og jeg kikker ned i notatene mine for å forsøke å gjøre situasjonen mindre ubehagelig for læreren. Jeg håper situasjonen snart går over, men det er i dette øyeblikket jeg innser at min tolkning av lærerens opplevelse er feil.

Når jeg våger å løfte blikket fra mine notater, ser jeg en lærer som selvsikkert står med beina godt plantet i gulvet, og med et kroppsspråk som vitner om at hun vet hva hun driver med. Ryggens rette holdning, den rolige pusten og hennes milde blikk, viser ingen tegn til nøling, og jeg må revurdere mine tanker om denne lærerens følelser i den aktuelle situasjonen. Det er i dette tidspunktet at Tove har tenkt seg ferdig, og svarer eleven på en rolig måte. Og ikke bare svarer hun rolig, men jeg synes også at hun svarer på et imponerende vis. Gjennom sitt svar til eleven har hun ikke bare klart å inkludere hans innspill i undervisningen, men hun har også gjort det på en måte som fører til at eleven igjen ønsker å ta ordet, og i større grad tar del i undervisningen enn tidligere. Jeg tolker situasjonen slik at Tove ikke trengte en tenkepause fordi hun ble usikker og utilpass, men fordi hun ønsket å gi et best mulig svar til eleven.

Når gutten unnskylder sin spontane handling ved å si at han ”noen ganger sier ting litt sånn raskt”, tolker jeg dette som at han unnskylder seg fordi at han ikke rakk opp hånda før han ville si noe. I det han sier dette, får jeg en forventning om at læreren skal si noe lignende som

at: "Det er greit for denne gang, men husk å rekke opp hånda neste gang du vil si noe". Tove overrasker meg i denne situasjonen med sitt milde smil, og sin holdning om at elevens handling var en positiv handling. Hun kommer inn på at han sikkert brukte magefølelsen sin, og med denne kommentaren, setter hun i gang en vennlig dialog med gutten. Som observatør i klasserommet, tolker jeg situasjonen slik at gutten "vokser" på denne dialogen med sin lærer. Jeg ser en gutt som blir tatt på alvor, og som blir respektert for det han har å si. Min tolkning av guttens kroppsspråk i etterkant av dialogen, er at han kunne kjenne stolthet av å ha bidratt med noe positivt i undervisningen, og at han følte seg verdsatt, selv om han reagerte uten å rekke opp hånda.

Min tolkning av at gutten ønsket å unnskyldte seg fordi han ikke rakk opp hånda, synes jeg er verdt å reflektere over. Toves svar til gutten, og hans videre reaksjon i form av dialog med læreren og hans stolte kroppsspråk, kan tyde på at også han hadde en forventning om at læreren skulle påpeke håndsopprekning som en slags klasseregel. Det er mulig at gutten så for seg en kort kommentar fra læreren, og at samtalen med dette ville bli avsluttet. Grunnen til at jeg har tanker om dette, er nettopp på grunn av guttens kroppsspråk og kommentarer når læreren reagerte motsatt. Det kunne virke som at gutten satte pris på å bli tatt på alvor av sin nye lærer, og at han likte den korte samtalen de hadde. Jeg ser situasjonen slik at denne korte dialogen var et bidrag til at eleven i større grad ønsket å ta del i den videre undervisningen, og at Toves tenkepause skapte grunnlaget for dialogen.

5.4 "Som i et teaterstykke, så er det veldig virkningsfullt å ha kunstpauser"

Min tolkning av Toves opplevelse i pausen, er noe vi kommer inn på i intervjuet. Det kommer her frem at Tove vet hva hun driver med når hun velger å ta en tenkepause fra kommunikasjon med elever, og at hun bevisst velger å ta slike pauser når hun har behov for det. Jeg vil si at Tove bruker pauser som et slags virkemiddel i klasserommet. Dette fordi hun snakker om at kunstpauser kan virke positivt når det kommer til elevenes oppmerksomhet i undervisningen:

Som i et teaterstykke, så er det veldig virkningsfullt å ha kunstpauser. Og den kunstpausen som en lærer av og til må ta, gjør at elevene blir –Oj, hva er det hun tenker på nå? Og da, når du får tenkt gjennom hva du skal si, så blir det tatt mer på alvor (Tove).

I tillegg til å bruke pauser som et virkemiddel for å holde på elevenes oppmerksomhet i undervisningen, tolker jeg også utsagnet slik at Tove velger å ta i bruk pauser for å kunne bedre sin kommunikasjon med elever. Gjennom en tenkepause har hun fått bedre tid til å tenke ut hva hun vil si, og slik kan det hun sier bli tatt mer seriøst enn dersom hun hadde reagert spontant. Jeg tolker altså utsagnet slik at hvis hun kommer i situasjoner hvor hun er usikker på hva hun skal svare, så velger hun å ta en tenkepause, for å respondere på en hensiktsmessig måte, og for å øke sannsynligheten for at det hun sier skal bli tatt på alvor.

5.5 ”Det å ha begge beina planta på jorda, og bare være her og nå”

Det kan altså virke som at det skjer en del tankevirksomhet hos Tove når hun velger å ta en pause fra kommunikasjon med elever. Ikke bare handler pausene til Tove om å fremme gode dialoger med sine elever og å opprettholde elevenes oppmerksomhet, men det kan også tenkes at pausene handler om å tenke over hvordan hun skal inkludere elevenes innspill i den aktuelle undervisningskontekst.

Tove sier at det å skulle fremme gode dialoger med elever, krever at hun er tilstede i ”her og nå”-situasjonen, og dette er noe jeg tolker slik at hun trenger sin tilstedeværelse for å kunne tenke, og å respondere hensiktsmessig for å kunne inkludere elevenes innspill i undervisningen. Tove ser sammenhenger med dramafaget når det kommer til det å stå stødig i ”her og nå”-situasjonen, og når det kommer til å tenke i dialog med andre:

Det å ha begge beina planta på jorda, og bare være her og nå. Det er jo ofte det teater og drama handler om. Liksom å være i dialog. Og da må du være her og nå, og stå stødig. Og så må du ta imot. Og så må du tenke (Tove).

Jeg tolker utsagnet slik at Tove ser sammenhenger mellom dramafaget og den kommunikasjonen som utspiller seg i klasserommet. Hun sier indirekte at man gjennom drama, kan trene på å ta imot de utsagn som kommer fra elever, og at man kan lære seg å tenke gjennom hva man sier før man sier det, for å kunne opprettholde en hensiktsmessig dialog. Det virker også som at Tove ser på det som vesentlig å skulle ha ”beina planta på jorda” når man kommuniserer med elever, og dette tolker jeg slik at hun ser ydmykhet som en forutsetning for dialogisk samspill. Det kan virke som at Tove er en lærer som forsøker å kommunisere på linje med elevene, med en holdning som tilsier at elevenes innspill betyr like

mye som det hun selv kommuniserer. Dette er noe jeg til en viss grad får bekreftet når Tove kommer inn på hennes åpenhet om sine lese- og skrivevansker, og at hun ofte trenger elevenes hjelp for å kunne skrive riktig på tavlen:

Det gjør noe med relasjonen mellom meg og elevene, for det at de ser at jeg er ekte. Jeg skriver feil på tavlen av og til, og jeg har vært åpen om det hele tiden med elevene, og de hjelper meg hvis jeg skriver feil (Tove).

Det kan virke som at Tove er en lærer som setter pris på dialog og kommunikasjon i klasserommet, og at hun har et ønske om at elevene bidrar i undervisningen. Gjennom min presentasjon av ”Toves kunstpause” og de aktuelle intervjuene, kan det virke som at Tove i større grad verdsetter elevenes spontane innspill i undervisningen, fremfor en strukturert klassesamtale hvor det å rekke opp hånda er en forutsetning for å få ordet. Dette er noe jeg også får bekreftet når Tove snakker om seg selv som en motsetning til de lærere som ønsker å fremme stillhet i sin undervisning.

5.6 ”Altså, når det er lyd, da tør de å si noe”

Tove tror at det å skulle opprettholde stillhet i klasserommet, er noe som er verdsatt i skolen. Hun forteller meg at hun ofte kan få følelsen av at man blir sett på som en god lærer dersom man har en rolig klasse, og at dette er noe som stritter imot hos henne:

Du er på kurs og på møter i skolesammenheng, så hører du stadig vekk –Den rolige klassen. Hun har en sånn rolig klasse. Den måten gjør at elevene jobber så rolig. Det ordet rolig klasse, rolige elever. Har du det, da har du status. Og jeg kjenner jo at det stritter imot (Tove).

Når Tove sier at det stritter imot hos henne når hun hører at det å jobbe ”rolig” i klasserommet er det som blir verdsatt, får jeg inntrykk av at hun føler seg nokså alene om å sette pris på spontan elevaktivitet. Ut fra sitatet ser jeg på Tove som en lærer med en oppriktig tro på muntlige aktiviteter og samspill i klasserommet, og at dette er noe hun verdsetter fremfor kommunikasjon hvor håndsopprekning er en forutsetning for å ytre seg. Dette kommer også frem når Tove i det videre beskriver sine holdninger til ”den rolige klassen”:

Altså, når det er lyd, da tør de å si noe. De tør å komme med ting. Okei, det kommer ting som kanskje ikke er relevant alltid, men det kommer noe. Når du har en helt rolig klasse, vet du da hva alle tenker? Vet du hva de har å komme med? De er jo så stille. Da må du teste de på papir hele tiden da. Og de.. De som er svake i det som har med skriving og lesing å gjøre.. Da får du ikke testet de da. For er det skrivingen og lesingen du skal teste, eller er det kunnskapen som er bakom ordene (Tove)?

Tove stiller med dette et spørsmål det kan være verdt å reflektere over. Dette i forhold til hvilke kunnskaper som verdsettes i skolen, og hvordan man måler disse. Toves spørsmål er noe jeg kommer tilbake til i avhandlingens drøftingsdel, hvor jeg ser spørsmålet hennes i et større perspektiv når det gjelder skole og utdanning.

Når det gjelder det sistnevnte sitatet, tolker jeg dette slik at Tove undrer seg over hvordan man skal kunne teste elevens kunnskaper dersom man ikke legger opp til spontane aktiviteter i klasserommet. Det kan virke som at hun har en tanke om at man ikke får fanget opp lese- og skrivesvake elevens kunnskaper dersom man verdsetter en undervisning basert på stillhet. Jeg tolker Tove slik at hun heller ønsker spontan kommunikasjon, med innslag av useriøse innspill, fremfor en strukturert kommunikasjon med større grad av relevans for undervisningen. Dette fordi det kan tenkes at man ved en mer spontan kommunikasjonsform, vil få flere relevante innspill enn hvis man strukturerer en samtale, sett klasserommets kommunikasjon under ett.

Basert på fortellingen ”Toves kunstpause” og hennes innspill i intervjuet, kan man si at Tove er en lærer som ønsker at elevene skal ytre seg i hennes undervisning. Og dette når de selv måtte ønske å ta ordet. Det virker også som at Tove ser elevene som kunnskapsrike individer, som kan bidra med relevante innspill i undervisningen. Kanskje kan man tolke Tove slik at hun ser elevenes innspill som verdifulle, og at hun med en slik holdning ønsker å ta alle innspill på alvor.

5.7 ”Det er jo ikke fasitsvar på det”

Også Eli snakker om elever som ytrer seg i hennes undervisning, hvor læreren ikke nødvendigvis er den som sitter inne med kunnskapene. Dette er noe hun spesifikt knytter til dramafaget:

Det som jeg synes er så fint med drama, det er at alle får ytret seg, og at alle får oppleve og ta del [...] Når du jobber med drama, så blir det jo på en måte veldig subjektivt. Altså, hva tenker du i denne situasjonen? Hva tror du den personen føler nå? Det er jo ikke fasitsvar på det (Eli).

Jeg tolker utsagnet slik at Eli opplever aktiv deltakelse fra sine elever når hun tar i bruk drama i klasserommet. Jeg tolker det også slik at hun ikke nødvendigvis har et mål om å komme frem til et gitt svar i undervisningen. Det kan virke som at undervisningen blir til som en følge av de elementer som dukker opp etter hvert, og at det er et slags samarbeid mellom lærer og elever om den læringen som skjer. Hun sier at når man jobber med drama, så vil innspillene være subjektive. Dette tolker jeg slik at elevene blir anerkjent, sett og hørt ved at de får muligheten til å si hva de ønsker i den aktuelle kontekst. Det at undervisningen blir til i et samspill mellom elever og lærer og at innspillene i stor grad er subjektive, kan sammenlignes med den kommunikasjonen Tove verdsetter i klasserommet.

Hvordan Eli legger til rette for elevers subjektive innspill i undervisningen ved bruk av drama, kan bedre forstås gjennom fortellingen ”Redningsleder Eli til unnsetning!”:

5.8 Fortelling 2: Redningsleder Eli til unnsetning!

-Hør etter alle sammen! Vi har fått inn en melding om en svært alvorlig ulykke. En gutt har falt ned fra en høyspentmast, og vi må rykke ut for å hjelpe han. Han kan ha store brannskader, og han kan være i sjokk. Hva trenger vi å ha med oss?

Refleksvesten er på, og spillet er i gang. Engasjerte redningsarbeidere strekker hendene opp i været, og kommer med forslag i tur og orden. Redningsleder Eli tar notater. De må ha med seg bære, bandasjer, brannsalve, isposer, nakkestøtte, kaffe og småkaker...

-Kaffe og småkaker? Ja, du mener dersom vi får tid til en kaffepause? Det er greit det, men det lar jeg være å skrive i loggen, humrer redningsleder Eli med et glimt i øyet. Forslagene fortsetter. Hjertestarter, morfin, varme tepper og omsorg for pasienten. De er klare for utrykning.

Redningsarbeiderne løper rundt i rommet. Roper og skriker. Lager sirenelyder og kræsjer i hverandre. Det er kaos. Fullstendig kaos. Men på Elis signal setter de seg ned på stolene. På Elis signal blir de stille. Refleksvesten ligger på gulvet, og norsklæreren leser for sine elever: "Alexander la hodet bakover og kikket. Det så ikke så høyt ut når han stod her nede, og det var ikke vanskelig å klatre oppover det blanke stålskjelettet. Det skulle han klare lett. "HØYSPENNING. LIVSFARE." stod det på skiltet..."

(Skrevet fritt etter observasjonsnotater og egen hukommelse. Utdrag fra novelle er hentet fra elevenes lærebok i norsk: Agora 6 (Kverndokken & Heggem, 2007))

5.9 En pangstart på arbeidet med en novelle. Eller?

Fortellingen forsøker å beskrive hvordan Eli startet en undervisningstime hvor målet var å gå gjennom en novelle fra elevenes lærebok. Som observatør i klasserommet, ble jeg overrasket over hvor raskt Eli var i gang med sin undervisning etter at elevene var på plass i rommet. Etter en kort beskjed om at elevene skulle forestille seg å være redningsarbeidere, og at hun var deres leder når hun hadde på seg refleksvesten, tok hun på seg refleksvesten, og spillet var i gang.

Innledningen av fiksjonen hvor hun høyt og tydelig sa "Hør etter alle sammen!", med påfølgende beskjeder, skaffet henne umiddelbar respons fra elevene. Her fikk elevene servert noe interessant, virkelighetsnært, praktisk og lærerikt. Verken elevene eller jeg ante noe om at lærerens åpningsreplikk skulle vise seg å handle om en novelle, og ingen av oss stilte heller noen spørsmål til hva som foregikk. Elevene deltok i fiksjonen med stort engasjement, og jeg kunne merke deres glede over at noe spennende var i ferd med å skje.

Mange tanker fløy gjennom hodet mitt på dette tidspunktet. Med min bakgrunn som utdannet lærer, tenkte jeg aller mest på at dette var tverrfaglig, og at elevene sikkert skulle lære om hvordan man pleier skadde mennesker. "Her får de jo faktisk prøvd hvordan man skal reagere om noen skader seg", var en av tankene, og jeg følte en slags tilfredshet over at elevene kanskje skulle lære seg førstehjelp. Jeg noterte ned det jeg klarte å få med meg av observasjoner, men kunne ikke la være å ta en pause i skrivingen da jeg hørte forslaget fra en elev om å ta med seg kaffe og småkaker. "Kaffe og småkaker?" tenkte jeg. Den samme tanken som kom ut av Elis munn når hun selv hørte forslaget.

Jeg kjente et snev av usikkerhet på Elis vegne da jeg hørte forslaget, men ble raskt beroliget da jeg fikk se hennes glimt i øyet og kroppsspråket som vitnet om lang erfaring i læreryrket. En smilende, men tydelig bestemt redningsleder, svarte eleven på en måte som viste seg å anerkjenne forslaget hans, samtidig som at hun avfeiet det. At hun elegant mestret å inkludere hans innspill, samtidig som hun avfeiet det, er noe jeg bet meg merke i. Hva som egentlig skjedde i denne korte dialogen, er noe jeg har reflektert over flere ganger.

Det jeg i størst grad har kommet frem til gjennom mine refleksjoner, er at læreren korrigerste elevens innspill gjennom en improvisert dialog. Selv om innspillet var ”på siden” av det man kunne forvente i den aktuelle undervisningskontekst, ble læreren nødt for å inkludere det. Dette for å kunne opprettholde den fiksjonen hun selv hadde satt i gang, og fordi hennes troverdighet som redningsleder ville blitt satt på prøve dersom hun skulle korrigert eleven ”som seg selv”. Gjennom å svare eleven i rolle som redningsleder, med en tro på fiksjonen hun selv var en del av, mestret hun å korrigere eleven på en måte som viste seg å være effektiv. Effektiv når det gjaldt å fortsette sin undervisning uten å bruke tid på forstyrrende elementer, og effektiv når det gjaldt å opprettholde en vennligsinnet stemning i rommet. Undervisningen kunne fortsette, og eleven var korrigert på en respektfull måte.

Da Eli ba elevene om å gjøre seg klar til utrykning, ble jeg spent. Spent på hva som skulle skje videre. ”Hvordan i alle dager skal de gjøre dette?” var en av mine tanker, og svaret på mitt spørsmål fikk jeg da elevene reiste seg opp fra stolene og begynte å løpe rundt i rommet. De løp, ulte og skrek, samtidig som at Eli tok av seg refleksvesten og satte seg ned på en stol. Med en avslappet holdning, ventet hun tålmodig på at elevene skulle bli ferdige med å ”rykke ut” på den måten de selv ønsket det. Det kunne se ut som at elevene deltok i en slags friminuttslek, som mange ville sagt at ikke hører hjemme i et klasserom. Høy lyd, roping og løping er kanskje ikke noe man forventer seg innenfor klasserommets rammer? Eller er det nettopp i klasserommet at det passer seg med engasjerte elever som improviserer innenfor lærerens strukturer?

Mens elevene fortsatt løp rundt i rommet, plukket Eli opp en bok som hun på forhånd hadde lagt på gulvet. Hun hevet stemmen og ba elevene om å sette seg. Etter noen sekunder satt alle på sin stol, og Eli begynte å lese høyt fra boka. Det slo meg at denne læreren har klare rammer for hvordan hun ønsker å ha det i undervisningen, i og med at elevene på noen få sekunder mestret å gå fra et høyt lydnivå til total stillhet. Samtidig gikk det opp for meg hva

undervisningsøkta egentlig skulle handle om. En novelle fra læreboka. Eller tok jeg feil? Kunne det være andre mål for økta som var viktigere for Eli enn å gå gjennom novellen fra elevenes lærebok? Det siste spørsmålet får bli hengende i luften til et senere tidspunkt i oppgaven.

5.10 "Jeg ser at ungene lærer utrolig bra"

Eli forteller meg i intervjuet at den største motivasjonen hennes når det kommer til bruk av drama i undervisningen, er elevenes læring. Hun sier at å inkludere drama i arbeid med elever kan bidra til dybdelæring, og en større forståelse for lærestoffet. Dette knytter hun ofte til arbeid med ulike tekster, slik man også kan forstå ut fra fortellingen. En annen grunn til at hun ofte bruker drama i arbeid med tekst, er fordi det også kan bidra til en mer inkluderende undervisning når det kommer til leseforståelse:

Jeg ser at ungene lærer utrolig bra. De klarer å gå inn i ting på en helt annen måte, og også for.. for elever som kanskje er litt lesesvake og sånn, så vil jo de få med seg tekster på en helt annen måte når du jobber sånn med de (tekstene) enn om du bare leser de (Eli).

Jeg tolker utsagnet slik at Eli opplever et større potensiale for læring når hun inkluderer drama i arbeid med tekst. Det kan virke som at elevene i større grad evner å forstå elementer i teksten når hun inkluderer drama, enn dersom hun for eksempel kun hadde lest teksten høyt. Når Eli sier at også lesesvake elever klarer å få med seg tekster på en helt annen måte når man "jobber sånn med de enn om man bare leser de", tolker jeg dette slik at et dramafaglig arbeid med tekst, vil kunne åpne opp for en inkluderende undervisning, også for lesesvake elever. Dette kan være en av flere grunner til at Eli brukte drama i sin norsktid.

5.11 "Det som jeg synes er vanskelig med å være i rolle, det er å spille inn elevene"

I fortellingen kan vi også oppleve en lærer som fra starten av undervisningsøkta, valgte å gå i rolle som en redningsleder. Eli forteller meg at grunnen til at hun velger å ta i bruk lærer-i-rolle i sin undervisning, er for å "få ungene på banen". Dette tolker jeg slik at Eli opplever et engasjement hos elevene når hun tar i bruk lærer-i-rolle, og at de i større grad ønsker å ta del i

det som skjer i undervisningen. På bakgrunn av dette, kan jeg forstå hvorfor Eli valgte å åpne sin undervisningstime med å gå i rolle som redningsleder. Fra første stund hadde hun elevenes oppmerksomhet.

Også Tove gir uttrykk for at lærer-i-rolle vil kunne skape interesse og engasjement hos elever. Hun forteller om en gang hun valgte å bruke lærer-i-rolle i sin undervisning, og at elevene ”ble helt sånn.. Oj, hva skjer nå?” når de fikk oppleve sin lærer i rolle som en annen. Dette utsagnet tolker jeg slik at Tove kunne føle elevenes oppmerksomhet og undring over hva som var i ferd med å skje.

Selv om lærer-i-rolle kan bidra til et engasjement hos elever, gir begge lærerne uttrykk for at en slik bruk av drama i undervisningen kan være utfordrende. Tove sier at lærer-i-rolle er noe hun synes er vanskelig å planlegge på forhånd, og at hun har dårlige erfaringer med nettopp dette. Hun forteller om en gang hun hadde planlagt rollekarakteren sin såpass nøye at hun ble mer opptatt av å spille et slags skuespill foran elevene: ”Da ble jeg liksom litt sånn skuespiller. Da ble det litt mindre naturlig”. Dette tolker jeg slik at Tove fikk en opplevelse av at hun skapte en fremføring foran elevene, og at dette følte unaturlig som lærer i klasserommet. Kanskje følte Tove at elevene ikke i like stor grad som henne deltok i undervisningen, og at det ble hun som skulle ”opprettholde energien” i klasserommet alene. Det kan også tenkes at denne sekvensen følte unaturlig fordi hun ikke mestret å inkludere elevene i en læringsfremmende dialog, men at hun i stedet fremsto som en underholder.

Også Eli forteller om erfaringer hvor hun ikke har mestret den planlagte lærer-i-rolle-sekvensen, og at dette ofte kommer til uttrykk de gangene hvor hun ikke får elevene til å delta i en dialog:

Det som jeg synes er vanskelig med å være i rolle, det er å spille inn elevene, og få de i en konstruktiv dialog. For de må jo også by på seg selv [...] Du kan bli stående der på tomgang, ikke sant? Du på en måte får ikke respons (Eli).

Slik jeg tolker utsagnet, synes Eli det er krevende å være lærer-i-rolle med elever som ikke ”byr på seg selv”. Det kan virke som at hun synes det er utfordrende å skulle ”dra undervisningen” alene, og at det å skulle være en slags underholder i klasserommet ikke er målet. Som nevnt tidligere, bruker Eli lærer-i-rolle for å ”få ungene på banen”, og det kan

virke som at hun synes det er utfordrende de gangene hun ikke mestrer å inkludere elevene i konstruktive dialoger. Kanskje har hun mistet poenget sitt med lærer-i-rolle dersom hun ikke opplever elevenes engasjement og deltakelse. Det kan virke som at poenget med lærer-i-rolle for Eli er å få respons fra sine elever, slik at de sammen kan skape en konstruktiv dialog i klasserommet.

I fortellingen ”Redningsleder Eli til unnsetning!”, er det ingenting som tyder på at Eli ”står på tomgang” uten respons fra sine elever. Elevene deltok med stort engasjement fra starten av undervisningstimen. Allikevel fikk Eli møte utfordringer når det gjaldt å opprettholde en konstruktiv dialog, og dette kan man se gjennom eksempelet med gutten som foreslo ”kaffe og småkaker”.

5.12 ”Jeg prøvde å spille inn den da”

Eli legger ikke skjul på at hun møtte utfordrende kommentarer fra elevene når hun var i rolle som redningsleder. Hun sier i intervjuet at det var flere ganger i løpet av undervisningstimen hvor hun måtte korrigere enkelte utsagn, men at hun forsøkte å spille inn disse utsagnene i fiksjonen. Det var også relevant for Eli å være tro mot sin rollefigur i denne sammenhengen: ”Hadde da de useriøse [...] men jeg prøvde å spille inn den da [...] For du må være tro mot rollefiguren. Du kan ikke begynne i rollefiguren å snakke som læreren, for det blir helt feil”.

Slik jeg tolker dette utsagnet, er Eli bevisst på at det kan komme useriøse innspill fra elever under en lærer-i-rolle-sekvens, men at dette er noe hun forsøker å inkludere i spillet. Jeg ser det slik at man som lærer-i-rolle, ikke kan korrigere elevs innspill ”som seg selv”. Dette fordi man da mister den fiksjonen man har skapt i samspill med elevene, og fordi rollefigurens troverdighet vil bli satt på prøve. Det kan virke som at Eli forsøker å opprettholde fiksjonen hvor hun selv deltar i rolle, og at hun må kunne improvisere i samspill med elevene for å mestre dette.

5.13 "Den kjøper unger... Hvis du har avtalt det"

Selv om det kan virke som at improvisasjon er en vesentlig del av det å være lærer-i-rolle, sier både Tove og Eli at de må ha etablert klare avtaler med elevene, dersom de skal ta i bruk lærer-i-rolle i undervisningen.

Tove sier at "jeg må vite at jeg kan gjøre en avtale med de om at nå går Tove i rolle, og da er de med på det". Dette tolker jeg slik at hun trenger å vite at hun får respons fra elevene dersom hun velger å ta i bruk teknikken. Det kan virke som at Tove ikke har lyst til å bruke teknikken dersom hun tror at hun blir "stående på tomgang", som er et uttrykk Eli brukte for å beskrive en slik situasjon. Kanskje kan man knytte dette til Toves tidligere erfaringer med lærer-i-rolle, hvor hun har følt seg som en slags skuespiller fremfor å delta i et dialogisk samspill med elevene.

Eli forklarer med en sammenligning til lek, at barn fort skjønner konseptet når det gjelder å gå i rolle som en annen person, men at man må ha gjort en avtale med de om dette på forhånd:

Jeg har jo hatt små unger hvor de sier –Men vi ser det er deg, for vi kjenner igjen skoene, og da pleier jeg alltid å si til de veldig nøye på forhånd –Nå skal jeg leke at jeg er en annen person [...] Og den kjøper unger, for de er jo veldig i fiksjonen, og har lekestemme, og alt dette her, ikke sant? Så om du da tar en lekestemme på, snakker en annen dialekt, eller hva du finner på, så tar de den med en gang. Hvis du har avtalt det (Eli).

Slik jeg forstår Eli i dette sitatet, vil en lærer-i-rolle-sekvens bli godt mottatt hos elever dersom man har avtalt sekvensen på forhånd. Jeg forstår det slik at barn enkelt vil kunne forstå, og leve seg inn i, den spillsituasjonen man som lærer kan skape ved å gå i rolle. Dette på bakgrunn av deres erfaringer med lek. Det kan virke som at man enkelt kan få elevene med på fiksjonen, dersom man velger å ta i bruk en slags lekestemme, eller andre elementer som tydeliggjør at man ikke lenger "er seg selv".

5.14 "Det kan jo være at rollefiguren er dårlig"

Eli forteller også om ganger hvor enkelte sekvenser med lærer-i-rolle ikke har fungert på elevene, og at hun da har valgt å avbryte:

Jeg har som sagt hatt et par rollefigurer hvor det ikke fungerer, og da bare velger jeg å gå ut av rolle. At figuren bare på en måte takker for seg [...] og gjør ikke noe mer ut av det, fordi det kan jo være at rollefiguren er dårlig. Det må du ta på din egen kappe (Eli).

Slik jeg tolker utsagnet, har Eli følt at enkelte sekvenser med lærer-i-rolle ikke har fungert i klasserommet. Jeg ser det slik at dette er noe hun tar selvkritikk for. At ”figuren bare på en måte takker for seg” tolker jeg slik at hun velger å avbryte sin lærer-i-rolle-sekvens, og at hun fra dette tidspunktet opptrer ”som seg selv” i klasserommet. At hun ”ikke gjør noe mer ut av det” tolker jeg slik at hun aksepterer den aktuelle situasjonen som mislykket, og at hun forsøker å finne andre muligheter og innfallsvinkler til sin tenkte undervisning.

Eli forteller meg videre at det ofte kan være læreren som har skyld i at et planlagt undervisningsopplegg ikke fungerer, og at hun ikke har problemer med å avbryte sin tenkte undervisning dersom hun merker at elevene ikke er mottakelige for opplegget. Dette ser hun heller på som en nødvendighet, for å kunne opprettholde sin lederposisjon i klasserommet.

Slik jeg tolker dette, er Eli en lærer som selv tar på seg skylden dersom hun føler at elevene ikke responderer slik hun ønsker. Det virker også som at hun har en evne til å improvisere i situasjoner hvor dette er tilfelle. At hun ser på det å avbryte et mislykket undervisningsopplegg som en nødvendighet for å kunne opprettholde sin lederposisjon, tolker jeg slik at hun heller ønsker å avbryte et undervisningsopplegg fremfor å miste kontroll i sin undervisning.

Eli sier at dersom hun ser det nødvendig å avbryte et opplegg, så forsøker hun å gjøre dette før hun føler at elevene får kontroll over hennes undervisning. Hun sier at ved å avbryte et opplegg, så vil hun få elevene til å gjøre noe annet som kan være relevant for å nå de aktuelle læringsmålene. Hun sier også at elevene ofte blir skuffet dersom hun avbryter dramafaglige opplegg, fordi de synes det er gøy når hun inkluderer drama i sin undervisning.

Jeg tolker Eli slik at hun har et behov for å avbryte sine planlagte opplegg fremfor å fortsette i et spor hvor elevene ikke responderer slik hun ønsker. I disse tilfellene kan det tenkes at elevene opptrer likegyldig, eller at de responderer gjennom en kommunikasjonsform som Eli ikke kan akseptere. Når Eli forteller at elevene blir skuffet over at hun avbryter sine planlagte

dramaopplegg, tolker jeg dette slik at elevene protesterer når hun velger å skifte retning i undervisningen, men at hun allikevel velger å gjennomføre endringen for å tydeliggjøre at det er hun som bestemmer. Det at hun noen ganger velger å endre sin tenkte plan, ser jeg slik at hun evner å skape sin undervisning i et samspill med sine elever ut fra hvordan hun tolker deres respons. Dette både i- og utenfor rolle.

5.15 ”Som oftest når det går bra, så er det fordi at jeg skaper litt underveis”

Også Tove snakker om at hun forsøker å skape sin undervisning i et samspill med sine elever, og at det som oftest er en slik type undervisning som gjør at hun føler seg som en god lærer:

De dagene jeg har et opplegg, som jeg har skrevet fra en til ti, at akkurat sånn skal det være. Planlagt nøye, og tilrettelagt. De dagene skal du være sikker på at det går galt. For da er jeg så opptatt av strukturen, at jeg glemmer å være impulsiv. Jeg glemmer å leve med elevene, og oppi det. Så da får jeg det ikke til. Som oftest når det går bra, så er det fordi at jeg skaper litt underveis (Tove).

Dette sitatet tolker jeg slik at Tove har erfaringer med både det å planlegge sin undervisning veldig nøye, og det å skulle starte sin undervisning uten forberedelse. Det virker som at Tove har erfart at det å finne en balanse mellom disse ytterpunktene, er det som fungerer best for henne. Jeg tolker Tove slik at hun opplever en stor grad av struktur i sin undervisning de gangene hun har et nøye planlagt opplegg, og at dette vil være lite hensiktsmessig i hennes samspill med elevene. Når hun sier at ”som oftest når det går bra, så er det fordi at jeg skaper litt underveis”, tolker jeg dette slik at hun heller ikke kan stille uforberedt til sin undervisning. At hun sier at hun ”skaper litt underveis”, tolker jeg slik at hun har et behov for en tenkt plan for undervisningen, men at denne planen bør være åpen for endringer slik at hun mestrer å improvisere i samspill med sine elever. Det virker som at Tove verdsetter det å være impulsiv med sine elever, og at det som oftest er en slik undervisning som gir henne følelsen av å være en god lærer.

5.16 "Det er ikke sånn at ro er lik god læring"

Både Tove og Eli er lærere som verdsetter drama som arbeidsform i skolen. Alle presenterte intervjuer, er tatt ut fra en sammenheng hvor vi har snakket om dramafaglige arbeidsmåter. Det kan virke som at det å skulle jobbe dramafaglig med elever, uten en for strukturert undervisning, er noe som ofte kan skape lyd og bevegelse i klasserommet. Dette kan man blant annet forstå gjennom å lese historien om "Redningsleder Eli" og å se de presenterte intervjuer i sammenheng med drama som undervisningsform.

I fortellingen om "Redningsleder Eli", fikk jeg observere støyende elever som løp rundt i klasserommet. Alt sammen satt i gang av læreren. Eli forteller meg i intervjuet hvorfor hun kan tillate seg å "slippe elevene løs" i sin undervisning. Dette er fordi hun kjenner elevene godt nok til at hun vet at de vil lystre henne når hun ber om det. Hun sier også at hun har brukt mye tid på å snakke med elevene om hennes forventninger og regler i klasserommet, og at dette er en forutsetning for å kunne skape en såpass "fri" undervisningsform når de jobber dramafaglig med ulike tema.

Eli sier også at hun ikke lar seg stresse av at elevene roper og utfolder seg i improvisasjonene som hun selv setter i gang. At elevene viser et engasjement for lærestoffet gjennom høy lyd er noe hun derimot setter pris på: "Det synes jeg er ganske fantastisk, for det er jo.. Det er jo ekte engasjement, den skrikingen." Hun sier også at hun er en lærer som tåler en del kaos, så lenge hun har kontroll.

Jeg tolker Eli slik at hun har et behov for å etablere klare grenser for sine elever, men at det innenfor disse grensene er rom for spontanitet og aktivitet. At Eli synes det er fantastisk med det engasjementet elevene viser gjennom å rope i sine improvisasjoner, tolker jeg slik at hun er en lærer som tåler en del lyd i sin undervisning. Når Eli sier at hun tåler en del kaos så lenge hun har kontroll, ser jeg dette slik at hun er åpen for et høyt lyd- og aktivitetsnivå blant sine elever så lenge hun vet at det er hun som er leder for aktiviteten.

Også Tove sier at hun er en lærer som tåler en del kaos. Hun sier også at grunnen til dette er fordi hun gjennom sitt dramastudie, har fått trening i å stå i kaotiske situasjoner, og fordi samhandling og diskusjon ofte er en forutsetning for å kunne skape et dramafaglig produkt. Dette tolker jeg slik at Tove, gjennom sitt årsstudium i drama, fikk relevante arbeidsoppgaver som gjorde henne bedre rustet for å mestre kaotiske situasjoner. Jeg ser det også slik at Tove

tåler å ha et høyt lydnivå i klasserommet, så lenge elevene jobber dramafaglig. Dette i og med at lyd og bevegelse ofte er en forutsetning for å skape et dramafaglig produkt.

Allikevel kan Tove kjenne på at det er utfordrende å arbeide med elevene på en slik måte. Ikke bare må hun tåle lyd og bevegelse i klasserommet, men hun må også tåle at andre lærere ser på hennes undervisningstimer som kaotiske:

Jeg må tåle litt kaos, ikke sant? Og du må tåle at kanskje det er en annen lærer som stikker hodet inn og sier –Hva i svarten er det som skjer her liksom? Det er jo helt kaos. Og så må du liksom se på læreren og si at –Jeg har kontroll. Dette går fint. Det er sånn det skal være [...] Jeg kjenner på det. Så jeg må jo ofte øve meg på å manne meg opp til å ikke bry meg om det på en måte da, og fortsatt være trygg på det jeg holder på med (Tove).

Slik jeg oppfatter Toves sitat, er det en nødvendighet med det man kan kalle for kaos når man jobber dramafaglig med elever. Dette må hun tåle dersom hun ønsker å jobbe med drama i sin undervisning. Allikevel virker det på Tove som at den største utfordringen når det kommer til ”kaotiske elever”, er måten andre lærere ser på hennes undervisning. At hun forteller om lærere som ”stikker hodet inn og sier –Hva i svarten er det som skjer her?”, kan tyde på at en undervisningsform med høy grad av lyd og aktivitet, ikke alltid er like populært blant alle lærere. Dette kan også sammenlignes med det jeg tidligere har presentert når det gjelder Tove som en motsetning til lærere som ønsker å fremme stillhet i sin undervisning.

At Tove sier at hun ”kjenner på det” og at hun ofte må manne seg opp til å ikke bry seg om andre læreres påvirkning, kan tyde på at Tove føler seg ensom når det kommer til hennes måter å undervise på i skolen. Dette kom også til uttrykk i det tidligere presenterte materialet som viste at det ”stritter imot” hos Tove når det på skolerelaterte møter ofte løftes frem arbeidsmåter som skal fremme ”den rolige klassen”.

Når Tove sier at hun øver seg på å fortsatt være trygg på det hun holder på med, kan det virke som at hennes engasjement for dramafaget i skolen kan bli satt på prøve. Dette tror jeg kan være reelt, i og med at det kan tyde på at hun føler seg ensom når det gjelder bruk av drama i sin undervisning. Det kan virke som at Tove noen ganger kan bli utrygg på sine dramafaglige arbeidsmåter, og at grunnen til dette er andre læreres holdninger til en undervisning preget av

høy lyd og stor grad av aktivitet. Kanskje kan det tenkes at Tove arbeider på en skole, hvor det å fremme ”den rolige klassen” er i fokus, og at hun derfor kan føle seg ekstra alene om sine arbeidsformer.

Også Eli gir uttrykk for at det er forskjell på lærere når det kommer til hva de kan tåle av lyd og bevegelse i undervisningen. Også hun kan merke en misnøye blant sine kollegaer dersom hun setter i gang dramafaglige aktiviteter som innebærer et høyt lydnivå: ”Du kan se det litt av og til, at det var litt sånn –Hva er det du holder på med nå? [...] De (andre lærere) føler kanskje at de må hysje på de (elevene)”. Men med sin lange erfaring som lærer, er Eli trygg nok til å holde fast ved dramafaget i sin undervisning. Dette fordi hun har erfart hvilket læringspotensiale som ligger i bruk av fagets metoder, og hvordan disse er i stand til å engasjere elever. At dette er noe som ofte kan skape et høyt lydnivå, gjør henne ingenting: ”For det er ikke sånn at ro er lik god læring. Snarere tvert imot” sier hun.

Når også Eli forteller at hun kan merke andre læreres negative holdninger til hennes lyd- og aktivitetspregede undervisning, ser jeg det slik at også hun er nokså alene om sine arbeidsmetoder. Jeg får derimot ikke inntrykk av at Eli opplever utrygghet ved bruk av sine metoder, og dette tror jeg kommer av hennes lange erfaring med drama som arbeidsmetode. Med en holdning som sier at ”det er ikke sånn at ro er lik god læring”, ser jeg på Eli som at hun, i likhet med Tove, ønsker å fremme samhandling og aktivitet i sin undervisning. Jeg tror at begge lærerne ser på samhandling og aktivitet som en innfallsvinkel til læring. I og med at Eli fremmer en holdning om at ro ikke nødvendigvis er det som gir best læring, ser jeg på henne som trygg i sitt arbeid med drama. Dette fordi man kan si at drama forutsetter nettopp samhandling og bevegelse.

6 DRØFTING

I denne delen av oppgaven vil jeg drøfte mine funn i sammenheng med tidligere presenterte begrep, forskning og teori fra kapittel 1, 2 og 4. Jeg vil også drøfte mine funn i forhold til dramalæreres undervisningskompetanse, og jeg vil se mine funn i større samfunnsmessige perspektiver når det gjelder skole og utdanning.

6.1 Tenkepause som utgangspunkt for improvisert dialog

Gjennom å lese fortellingen om Toves kunstpause og mine tolkninger av situasjonen, kan man få et innblikk i Toves tenkepause som et strukturert grunnlag for en improvisert dialog. Mitt førsteinntrykk av hendelsen var at Tove reagerte spontant når hun valgte å ta en tenkepause i sin undervisning. Det skulle vise seg at førsteinntrykket mitt var feil. I intervjuet med Tove kom det frem at hun er bevisst på at en tenkepause kan fremme gode dialoger med elever, og at hennes erfaringer med dette er at hun i større grad blir tatt på alvor når hun får tenkt ut hva hun ønsker å si før hun sier det. Man kan si at hennes form for kommunikasjon med eleven var basert på planlagte strukturer i henne selv, noe som samsvarer med det Sawyer (2011) skriver om de strukturer som ligger til grunn for erfarne læreres undervisning.

Tove har klare rammer og strukturer for sin undervisning. Disse rammene og strukturene er basert på læreplanens mål, og hennes personlige verdier (jf. Sawyer, 2011). Allikevel ønsker Tove at elevene skal kunne ytre seg spontant innenfor disse strukturene. Dette for å tilpasse sin undervisning, og for å inkludere og vurdere sine elever underveis i undervisningsprosessen. Man kan si at Tove tar i bruk en disiplinert improvisasjon i sin undervisning, hvor hun med dette som utgangspunkt fremmer effektive læringsprosesser (jf. Sawyer, 2011). Ifølge Sawyer (2011, s. 14, 20) er læring mest effektivt når elevene deltar i undervisningen og når læreren evner å improvisere sammen med elevene innenfor sine strukturer.

Jeg har som tidligere nevnt valgt å tolke Toves tenkepause som en strukturert handling hun på forhånd hadde reflektert over. Slik kan man se tenkepausen som en konsekvens av hennes personlige strukturer. Det som er interessant i denne sammenhengen er at Tove improviserte innenfor denne strukturerte handlingen. Hun hadde ikke planlagt dialogen, men improviserte den frem i samspill med sin elev. Det kan tenkes at dialogen viste seg å bli vellykket fordi hun mestret å "lese" sin elev og å spille videre på hans utsagn, noe som samsvarer med det Österlind (2011) skriver om dramalæreres lederskap.

Det at Tove ønsker spontane innspill innenfor sine rammer og strukturer, kan tyde på at hun er vant til å improvisere ut fra hva som møter henne i sin undervisning. Selv om Tove er en relativt nyutdannet lærer, viste hun i dialog med gutten at hun handlet på linje med en erfaren lærer. Dette fordi hun mestret det Sawyer (2011) kaller for lærerparadokset. Paradokset som går ut på at erfarne lærere evner å improvisere innenfor sine strukturer (Sawyer, 2011).

Kanskje kan man si at den nyutdannede læreren Tove handlet som en erfaren lærer på bakgrunn av de erfaringsbaserte læringssituasjonene hun møtte når hun studerte drama? Dette spørsmålet vil jeg komme tilbake til senere i kapittelet, hvor jeg vil se Tove og Elis improviserte undervisning i sammenheng med deres dramafaglige kompetanse.

6.2 Arbeid med drama er subjektivt

Tove er altså en lærer som ut fra sine personlige strukturer ønsker spontane innspill og deltakelse fra elever. Dette i arbeid med alle skolefag. Når det gjelder Eli, knytter hun elevenes ytringer direkte til dramafaglig arbeid. Hun sier at alle får ta del, og at alle får ytret seg når de arbeider med drama i klasserommet. Eli sier også at drama er subjektivt, og at man ikke kan være ute etter å finne fasitsvar når man arbeider på denne måten. I denne sammenhengen tolker jeg det hun sier om at ”drama er subjektivt” til en kontekst hvor elevenes personlige ytringer står i fokus. Når det ikke finnes fasitsvar på elevenes personlige ytringer, kan man si at dette krever improvisatoriske ferdigheter hos læreren. Man kan ikke planlegge elevenes innspill på forhånd, og man må være åpen for de situasjoner som vil oppstå (jf. Steinsholt og Sommerro, 2006; Karlsen, 2006). Dette viste Tove at hun mestret i kommunikasjon med eleven som kom med et spontant innspill i hennes undervisning. Eli viste de samme evnene i sitt lærer-i-rolle-spill. Allikevel kan det å improvisere på bakgrunn av spontane ytringer fra elever være krevende for mange lærere:

Størstedelen av vår utdanning i pedagogiske institusjoner, særlig i videregående og høyere skoler, er jo rettet inn mot objektivitet. Det er derfor ikke så underlig at studenter, når de endelig blir lærere, synes det er vanskelig å tenke med hjertet (Bolton, 1981, s. 207).

Det kan virke som at Bolton knytter ”det å tenke med hjertet” til en undervisning hvor eleven er i fokus. I den forbindelse skriver han at mange lærere vil synes det er vanskelig å drive en undervisning hvor eleven er i fokus, og dette fordi de i stor grad har møtt en objektiv undervisning i sin utdanning. Det Bolton skriver om en ”objektiv utdanning i høyere skoler” kan samsvare med en tradisjonell kunnskapstradisjon hvor objektiv viten står i sentrum (jf. Sæbø, 2009, s. 61). Selv om sitatet fra Bolton er hentet fra 1981, er det kanskje fortsatt grunnlag for å påstå at utdanning i høyere skoler i stor grad er preget av objektivitet, og at lærerutdanning i så måte er preget av en kunnskapstradisjon hvor tradisjonell

formidlingspedagogikk er den sentrale undervisningsmåten (jf. Sæbø, 2009, s. 61)? Også dette spørsmålet vil jeg komme tilbake til senere i kapittelet.

6.3 "En vellykket dramalærer må være en fleksibel tenker"

Bolton (1981, s. 200) skriver at "det er ingen tvil om at en vellykket dramalærer må være en fleksibel tenker, som ofte må arbeide for å fremme tenkemåter som er forskjellige fra klassens, med den hensikt å berike elevenes tenkning". Jeg tolker Boltons påstand om at en "vellykket dramalærer må være en fleksibel tenker" slik at improvisasjon står i fokus i arbeid med drama, og at dersom man vil lykkes med sin dramaundervisning også må kunne endre sin tankegang "på sparket" i samspill med sine elever. Dette for å kunne "fremme tenkemåter som er forskjellige fra klassens, med den hensikt å berike elevenes tenkning".

Situasjonen hvor Tove valgte å ta en tenkepause i sin kommunikasjon med en elev kan være et eksempel på at hun er en fleksibel tenker. Ved å tenke gjennom hva hun ønsket å si før hun ytret seg, mestret Tove å inkludere elevens innspill i en faglig sammenheng samtidig som at hun åpnet opp for en annen innfallsvinkel til kommunikasjon i klasserommet enn det man kan anta at eleven forventet. Ved å tenke seg om før hun snakket, kan det hende hun beriket elevenes tenkning i forhold til vegetarianere og livssyn, som ble et tema i hennes livssynsundervisning. Det er også sannsynlig at hun fikk åpnet opp for nye tanker om kommunikasjon i klasseromsundervisning.

Et eksempel på at også Eli mestrer det å være en fleksibel tenker, kan man få et inntrykk av i historien om "Redningsleder Eli". Her ble hun utfordret av en elev som kom med et forslag om å ha med "kaffe og småkaker" når de skulle "rykke ut" i et redningsarbeid. Eli måtte i denne situasjonen tenke fra "innsiden" av fiksjonen, og dette i rolle som redningsleder (jf. Bolton, 1981). Hun valgte i dette tilfellet å inkludere elevens innspill, noe som viste seg å være effektivt i forhold til å opprettholde fiksjonen. I den forbindelse viste Eli improvisatoriske ferdigheter som kom til uttrykk i hennes egenstrukturerte klasseromssituasjon (jf. Sawyer, 2011).

6.4 Rett inn i fiksjonen. Og virkeligheten.

Som jeg tidligere har presentert, åpnet Eli sin undervisningstime med ”en pangstart”. Fra første replikk hadde hun elevenes oppmerksomhet, og lærer-i-rolle-spillet var i gang. Slik hadde hun lagt et grunnlag for å utforske en novelle fra elevenes lærebok gjennom en dramafaglig innfallsvinkel. Denne observasjonen samsvarer med et funn fra forskningsprosjektet ”Drama, kreativitet og estetiske læreprosesser” (Sæbø, 2013). Her ble det også observert en lærer som fra undervisningstimens begynnelse hadde elevenes fulle oppmerksomhet. Også denne undervisningstimen var knyttet til dramafaglig utforskning av en novelle (Sæbø, 2013, s. 91).

Basert på sin forskning, skriver Sæbø at:

Elever er sjelden motiverte, konsentrerte og klare til å gå i gang med en læringsaktivitet idet en ny time starter. Lærere begynner derfor ofte timen med å hysje på elevene, samtidig som de forklarer timens tema, og hva som skal skje. Dette er faglig og relasjonelt en dårlig start på en time, fordi læreren snakker og forklarer, selv om hun ikke har alle elevenes oppmerksomhet (Sæbø, 2013, s. 91).

Jeg velger å se min observasjon av Eli som en motsetning til sitatet fra Sæbø. Gjennom tydelig kommunikasjon med sine elever, og en rask igangsetting av lærer-i-rolle-spillet, mestret Eli å fange elevenes oppmerksomhet, samtidig som at hun la til rette for utforskning av en novelle fra elevenes lærebok. Elevene deltok umiddelbart i fiksjonen og kom med spontane innspill som la grunnlaget for det videre spillet. Eli hadde på forhånd planlagt sin undervisning, med det mål å skulle utforske novelle som sjanger, og å legge til rette for forkunnskaper som kunne være nyttige for elevene i arbeidet med den aktuelle teksten. I den forbindelse kan man si at undervisningstimen besto av hennes egne strukturer for undervisning, samtidig som at læreplanens strukturer la føringer på hva som skulle utforskes (jf. Sawyer, 2011). Allikevel måtte Eli i stor grad improvisere ut fra elevenes oppførsel og utsagn, noe som viste seg å være effektivt når det gjaldt elevenes deltakelse og forutsetninger for ny læring (jf. Sawyer, 2011).

Selv om elevene deltok i en fiksjon skapt av sin lærer, hadde fiksjonen også tilknytning til virkeligheten. Elevene fikk gjennom fiksjonens verden muligheter for å øve seg på virkelighetens verden, noe som samsvarer med ”den estetiske fordobling” (Sæbø, 2009;

Østern & Heikkinen, 2001). Det å hjelpe en skadet person kan være en situasjon man kan møte på i virkeligheten. At noen av elevene i fremtiden ønsker å jobbe innenfor et omsorgsyrke eller innenfor redningstjenester, er heller ikke utenkelig. Selv om målet for timen var å gjennomgå en novelle fra elevenes lærebok, fikk elevene ved bruk av drama, muligheter for å trene på situasjoner de kan møte også utenfor skolen. Dette samsvarer med det som står i NOU 2015: 8 om at elever bør få erfaringer når det gjelder å håndtere situasjoner som samfunnet kan dra nytte av (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 34).

6.5 Drama dekker flere mål i en og samme undervisningssekvens

Elevene fikk gjennom utforskning av et norskfaglig tema også muligheter for å nå mål man finner i andre deler av læreplanen. I læreplanens ”Prinsipper for opplæringen” finner man under ”Sosial og kulturell kompetanse” at:

Elevene skal møte kunst og kulturformer som uttrykker både menneskers individualitet og fellesskap, og som stimulerer deres kreativitet og nyskapende evner. De skal også få mulighet til å bruke sine skapende evner gjennom ulike aktiviteter og uttrykksformer. Dette kan gi grunnlag for refleksjon, følelser og spontanitet (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Under ”Motivasjon for læring og læringsstrategier” og ”Tilpasset opplæring og likeverdige muligheter” finner man at:

Faglig trygge, engasjerte og inspirerende lærere og instruktører, bruk av varierte, tilpassede arbeidsmåter og muligheter for aktiv medvirkning, kan bidra til lærelyst og til en positiv og realistisk oppfatning av egne talenter og muligheter [...] Tilpasset opplæring for den enkelte elev kjennetegnes ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler samt variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Ved bruk av sitt lærer-i-rolle-spill åpnet Eli opp for at elevene fikk møte en kunstform som stimulerte deres kreative og skapende evner, noe som la et grunnlag for refleksjoner, følelser og spontanitet. Eli fikk også vist at hennes faglige trygghet og engasjerte væremåte bidro til elevenes lærelyst i den aktuelle undervisningstimen. Hun tok i bruk en tilpasset arbeidsmåte

(jf. Sæbø, 2009: lærer-i-rolle-spill som inkluderende undervisning) og la til rette for aktiv elevmedvirkning, noe som også bidro til lærelyst i samme undervisningssekvens. En variasjon i bruk av lærestoff og arbeidsmåter, og en variasjon i organisering og intensitet var også tilstede.

Det er ikke nytt at drama som arbeidsmetode bidrar til å dekke flere mål i en og samme undervisningssekvens. Dette kommer frem i det Österlind (2011) skriver om dramalæreres lederskap. I hennes undersøkelse viser det seg at dramalærere oppnår flere mål også utenfor det faglige, når de arbeider med faglige læringsmål. Et eksempel er at gruppedynamikken bearbeides innenfor rammen av et kunnskapsområde (Österlind, 2011, s. 141).

Det vil ut fra mine feltnotater være vanskelig å konkludere med hvilke mål Eli hadde for undervisningsøkta, sett bort fra de mer tydeligere målene innenfor norskfaget. Allikevel kan man tenke seg at Eli verdsetter en dramafaglig innfallsvinkel til læring basert på elevenes sosiale, følelsesmessige og kognitive tilstedeværelse, noe som samsvarer med dramalæreres lederskap (Österlind, 2011). Dette er noe man også kan få bekreftet i hennes utsagn om at hun verdsetter elevenes engasjement og det at alle elever får muligheter til å ytre seg fra et subjektivt ståsted når hun inkluderer drama i sin undervisning.

Som vi vet fra tidligere presentert forskning (Bamford, 2012a; Martin et al., 2013; Winner et al., 2013) om kunstfag i skolens opplæring, vil det være store muligheter for at en dramafaglig undervisning vil kunne bidra til både akademiske og sosiale ferdigheter, i tillegg til en økt motivasjon og engasjement for lærestoffet. Dette kan være gode grunner til at Eli ønsker å bruke drama i sin undervisning. At forskerne også hevder at elevene får høyere selvtillit og en større livsglede gjennom arbeid med kunstfag i skolens opplæring, kan også være momenter som påvirker Elis valg av undervisningsformer.

6.6 Demokrati og medborgerskap

At skolen skal gi elevene evner til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse, er noe som kommer frem i Læringsplakaten under ”Prinsipper for opplæringen” (Kunnskapsdepartementet, 2006). Dette er også et tema i en nylig publisert Stortingsmelding, hvor det kommer frem at elever i skolen må tilegne seg kunnskaper om demokrati og

samfunnsdeltakelse, i tillegg til at de må få øve på, erfare og praktisere demokratiske prosesser i praksis (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 38).

Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) har evaluert et politisk prosjekt kalt ”Ungdomstrinn i utvikling”. Prosjektet hadde som mål å bidra til skolebasert kompetanseutvikling for å gjøre undervisningen mer praktisk og variert (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 4). I NIFUs evaluering av prosjektet kommer det frem at elever gir uttrykk for at undervisningen de møter på skolen er lite praktisk og variert, og dette på tross av prosjektet som har blitt gjennomført. Elevene forteller om to undervisningsformer i klasserommet, hvor disse består av at læreren snakker til klassen og oppgaveløsning (Markussen, Carlsten, Seland & Sjaastad, 2015, s. 10). Selv om evalueringen dreide seg om undervisning i ungdomsskolen, er det gjennom mine informanternes utsagn om andre læreres holdninger til elevaktivitet, grunn til å tro at de nevnte undervisningsformer ofte går igjen i hele grunnskolen. Hvordan elever skal kunne delta i demokratiske prosesser dersom de kun møter en lærer som snakker til klassen og oppgaveløsning, er noe å undre seg over.

Toves holdninger om at elever skal få ytre seg spontant i hennes undervisning, og Elis bevisste bruk av drama som en innfallsvinkel til elevdeltakelse, vitner om strukturer hos lærerne hvor demokratisk deltakelse går igjen som et overordnet prinsipp. Man kan si at å ytre sine meninger, og å delta aktivt innenfor klasserommets fellesskap, kan være med på å bidra til en større demokratiforståelse, noe elevene kan dra nytte av i livet de lever også utenfor skolen.

DICE-prosjektet (2010) kom blant annet frem til at elever som jevnlig møter drama i sin undervisning er empatiske, problemløsende, tolerante mot minoriteter og interesserte i å stemme og å delta i offentlige spørsmål (DICE Consortium norsk versjon, 2010, s. 29). Man kan altså si at elever som jevnlig møter drama i sin undervisning har gode muligheter for å utvikle både demokratiforståelse og medborgerkompetanse. Allikevel er det grunn til å tro at mange lærere unngår å legge til rette for en slik undervisning. Kanskje kan dette ses i sammenheng med mine funn i undersøkelsen som tyder på at en slik form for undervisning noen ganger forutsetter høy lyd, roping og løping? Ut fra hva mine informanter fortalte om andre læreres holdninger til en lyd- og aktivitetspreget klasseromsundervisning, kan det se ut til at en slik undervisning er lite verdsatt blant lærere i grunnskolen.

6.7 Høy lyd, roping og løping. Hører det hjemme i et klasserom?

I fortellingen om ”Redningsleder Eli” kan man få et innblikk i det lyd- og aktivitetsnivået som befant seg i Elis undervisning. Da elevene skulle ”rykke ut” ble stillheten og elevenes konsentrasjon forvandlet til det man kan kalle for kaos. Som tidligere nevnt kunne undervisningen se ut som en slags friminuttslek hvor elevene løp rundt, ropte og krasjet i hverandre.

Eli sier at hun er bevisst på det lyd- og aktivitetsnivået hun fremmer i sin undervisning, og at en forutsetning for å kunne ”slippe elevene løs” er at hun har kontroll i situasjonen. Da elevene løp rundt og ropte i klasserommet, satte Eli seg rolig ned på en stol og ventet til elevene hadde fått utforske situasjonen slik de ønsket. På Elis signal ble det stille. Dette vitner om at Eli hadde kontroll over situasjonen, og at hun ikke lot seg stresse av det høye lydnivået som kom til uttrykk blant elevene. Hun er også tydelig på at ro i undervisning ikke nødvendigvis gir god læring. Ifølge Eli kan god læring fremmes av elevaktivitet preget av et høyt lydnivå, så lenge situasjonen er strukturert av læreren. Ifølge Sawyer (2011, s. 20) er improvisasjon innenfor visse strukturer det som gir en mest effektiv læring for elever, og i den sammenheng kan man tenke seg improvisasjon i form av at elevene får muligheten til å utforske en situasjon slik de ønsker, innenfor strukturer som for eksempel læreplanens kompetansemål. Det kan virke som at Elis holdninger til lyd og bevegelse blant elever er et uttrykk for hennes improvisatoriske ferdigheter innenfor sine strukturer. Så kanskje er det nettopp i klasserommet at det hører det hjemme med høy lyd, roping og løping? Basert på Elis strukturer for undervisning, kan man si at lyd og bevegelse noen ganger er en forutsetning for engasjement, trivsel og læring.

6.8 Er lærere for påvirket av ytre strukturer?

Som tidligere nevnt, har NIFU evaluert praktisk og variert undervisning i norske ungdomsskoler. I deres evaluering kommer det frem at det er to undervisningsformer som dominerer. Disse er at læreren snakker til klassen og at elevene jobber med oppgaveløsning (Markussen et al., 2015, s. 10). Dette kan tyde på at mange lærere underviser innenfor en tradisjonell formidlingspedagogikk (jf. Sæbø, 2009) og at lærere mangler kreative innfallsvinkler til undervisning. I den forbindelse kan man se kreative innfallsvinkler til undervisning i sammenheng med et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn, noe som står som en motsetning til en tradisjonell formidlingspedagogikk (jf. Sæbø, 2009). Man kan også se

kreative innfallsvinkler til undervisning i sammenheng med læreres kreative improvisasjon, noe Sawyer (2011) anser som påvirket av ytre strukturer og standardiserte tester. Ifølge Sawyer (2011, s. 2) er det en risiko for at ytre strukturer kan påvirke læreres kreative improvisasjon.

I intervjuet med Tove nevner hun at noe av grunnen til at hun ønsker spontane ytringer fra elever, er fordi hun da kan finne ut hvilke kunnskaper de har. Hun sier videre at disse kunnskapene kan være vanskelige å fange opp dersom man fremmer stillhet i sin undervisning. Hun sier også at man ved bruk av en stille undervisning må utføre skriftlige tester for å finne ut hvilke kunnskaper elevene har. Tove stiller i den forbindelse et interessant spørsmål. Hun lurer på hva man egentlig ønsker å teste gjennom skriftlige prøver: ”Er det skrivningen og lesingen du skal teste, eller er det kunnskapen som er bak ordene?” Hun påpeker at man gjennom skriftlige tester ikke får testet kunnskapen til elever som er svake når det kommer til lesing og skriving, og at man gjennom spontane uttrykksformer i klasserommet kan åpne opp for å få tak i også disse elevenes kunnskaper.

Når Tove foreller om lærere som ”stikker hodet inn” i hennes undervisning og spør ”hva i svarten er det som skjer her?”, kan dette tyde på at lærere ikke er vant til andre undervisningsformer enn det å snakke til klassen og oppgaveløsning (jf. NIFUs rapport, 2015). Når lærere reagerer på en slik måte fordi de hører lyd og bevegelse fra et annet klasserom, kan dette også være en bekreftelse på det Rasmussen og Kristoffersen skriver om at ”skolen har stivnet i en undervisningstradisjon som gir for mange unge en overdose av det som allerede svekker motivasjonen og arbeidslysten” (Rasmussen & Kristoffersen, 2014, s. 13). Kanskje kan man se en sammenheng mellom de lite varierte undervisningsformene man finner i NIFUs rapport, og det Rasmussen og Kristoffersen skriver om at mange unge mangler motivasjon og arbeidslyst? Det er ikke et ukjent fenomen at mange elever kjeder seg i norsk grunnskole, noe også Stortingsmelding nr. 22 påpekte i forkant av prosjektet om mer praktisk og variert undervisning: ”Motivasjonen i grunnskolen faller med alderen og er lavest på 10. trinn. Noen mister lærelysten, kjeder seg og ser ikke verdien av det de skal lære” (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 5).

Kanskje er lærere i grunnskolen for påvirket av ytre strukturer? Strukturer som omhandler undervisning preget av læreres formidling og elevers oppgaveløsning. Strukturer som fremmer et testregime hvor man skal vurdere elevenes kunnskaper basert på skriftlige prøver.

Ifølge Sawyer (2011) finnes det en risiko for at slike tester har en negativ påvirkning når det gjelder læreres improvisatoriske ferdigheter, og ifølge Bamford (2012a, s. 57) er et slikt testregime med på å tvinge kunstfagene ut av læreplanen. Resultatet kan sies å være at en tradisjonell formidlingspedagogikk er det som dominerer i norske klasserom.

6.9 "Gjett hva jeg tenker på"

Lektor Mia Jensen (2013) presenterer det hun kaller for en "gjett hva jeg tenker på"-pedagogikk når hun skriver om mange læreres måte å undervise på i skolen. En slik pedagogikk tar utgangspunkt i at barna er passive vesener som skal fylles opp med lærerens kunnskaper, hvor barna må lære seg hvordan læreren tenker for å kunne svare riktig på lærerens spørsmål (Jensen, 2013, s. 15). En slik pedagogikk ser jeg i sammenheng med den mest vanlige formen for lærerstyrte samtaler som kalles for IRE-samtalen (Dysthe, 2013, s. 93). En slik form for samtale tar utgangspunkt i at læreren kommer med et initiativ (I) som følges opp av respons (R) fra en elev, hvor responsen evalueres (E) av læreren (Klette, 2013, s. 175). Man kan si at både "gjett hva jeg tenker på"-pedagogikken og IRE-samtalen står i samsvar med en tradisjonell formidlingspedagogikk (jf. Sæbø, 2009).

Professor Hugh Mehan (1979, s. 285) skriver at det er forskjeller mellom spørsmål stilt av en lærer i et klasserom og spørsmål man finner i andre sammenhenger. Et unikt aspekt ved lærerens spørsmål i klasserommet er at læreren spør elevene om noe han eller hun allerede vet svaret på (Mehan, 1979, s. 294). Slike spørsmål kan sammenlignes med en IRE-samtale og det Jensen omtaler som en "gjett hva jeg tenker på"-pedagogikk, og vil sannsynligvis ikke finne sted i andre sammenhenger enn i skolens undervisning.

Professor Olga Dysthe (2013, s. 93) skriver at den lærerstyrte samtalen finnes i alle klasserom. I den forbindelse kan man undre seg over hvorfor det er så vanlig med en slik form for samtale, når man ønsker kompetanse hos elever som kan nyttiggjøres i samfunnet ellers (jf. NOU 2015: 8, s. 21). Kanskje er det et faktum at lærere påvirkes av strukturer utenfra, som igjen er med på å påvirke kommunikasjonen i klasserommet? I kapittel 2 kan man lese om forskningsprosjektet "Drama, kreativitet og estetiske læreprosesser" hvor det kommer frem at lærere har vanskeligheter med å ta i bruk nye metoder i sin undervisning, og at dette bunnar i en frykt for eventuelle angrep dersom resultatene ikke blir slik de ønsker (Allern & Sæbø, 2010, s. 254). I den forbindelse kan man tenke seg "angrep" i form av tilsnakk fra

skoleledere eller politikere som ønsker en høyere måloppnåelse innenfor skolens testregime (jf. Bamford, 2012a).

Mine funn i undersøkelsen viser at Tove og Eli evner å åpne opp for andre samtaleformer enn den lærerstyrte IRE-samtalen, og at de evner å åpne opp for en annen type pedagogikk enn ”gjett hva jeg tenker på”-pedagogikken. Man kan altså si at Tove og Eli legger til rette for en undervisning i tråd med et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn (jf. Sæbø, 2009). Med sin åpne tilnærming til undervisning i klasserommet legger Tove og Eli til rette for andre kommunikasjonsformer enn de hvor læreren er den som sitter inne med kunnskapen. Tove trives best med en undervisning hvor hun ikke har planlagt alt på forhånd og hvor hun kan være åpen for de innspill elevene ønsker å komme med. Hun sier selv at: ”Når jeg kan jobbe dynamisk med elevene, og skape ting underveis, da blir det oftest best”. Man kan si at dette samsvarer med Elis form for undervisning, hvor også hun legger til rette for en undervisning i samspill med sine elever. Lærerne skaper med dette en subjektiv kontekst uten konkrete fasitsvar, hvor elevenes tanker og følelser får spillerom (jf. Österlind, 2011). Med dette blir de nødt til å improvisere ut fra hva de møter i sin undervisning (jf. Steinsholt og Sommerro, 2006; Karlsen, 2006).

Man kan si at Tove og Eli i stor grad tar i bruk det Sawyer (2004, 2011) kaller for disiplinert improvisasjon i klasserommet. Med sine strukturer som utgangspunkt for undervisning ønsker lærerne å få frem elevenes innspill, og lærerne improviserer ut fra disse innspillene. Begge lærerne ønsker å få elevene til å delta i konstruktive dialoger, noe jeg ser på som et grunnlag for videre refleksjoner og læring. Dette både i og utenfor rolle.

6.10 Dramalærere fremmer engasjement og dybdelæring

Både Tove og Eli gir uttrykk for at bruk av dramateknikken lærer-i-rolle skaper engasjement hos elever. Dette samsvarer med det Sæbø (1998, s. 124) skriver om at elever synes det er ”en fryd” å oppleve læreren i en annen rolle enn lærerrollen. Allikevel er ikke målet kun at elevene skal fryde seg, og man kan i den forbindelse strukturere sin rollefigur ut fra de læringsmål man ønsker å fremme (jf. Braanaas, 2008). Dette vil være et vesentlig moment å huske på, da man som lærer alltid bør strukturere undervisningen slik at man har elevenes læring i fokus (jf. Sawyer, 2004, 2011).

I den nylig publiserte Stortingsmeldingen ”Fag – fordypning – forståelse” legges det vekt på at elever i skolen trenger å møte en undervisning basert på dybdeløring fremfor overflateløring. Det skrives i den forbindelse at: ”Overflateløring, som kontrast til dybdeløring, kjennetegnes av innløring av faktakunnskap uten at eleven setter kunnskapen i en sammenheng. Overflateløring knyttes til et syn på undervisning som kunnskapsoverføring der den aktive eleven ikke står i sentrum for løringen” (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 33). Jeg velger å se overflateløring i sammenheng med den nevnte ”gjett hva jeg tenker på”-pedagogikken og den nevnte IRE-samtalen, noe som samsvarer med en tradisjonell formidlingspedagogikk (jf. Sæbø, 2009). Jeg velger også å se overflateløring i sammenheng med de mest brukte undervisningsformer, som innebærer at læreren snakker til klassen og at elevene gjennomfører oppgaveløsning (jf. NIFUs rapport, 2015). Et kjennetegn i norsk grunnskole er altså læreres bruk av overflateløring og en tradisjonell formidlingspedagogikk i undervisning av elever.

Videre i Stortingsmelding nr. 28 står det at:

Forstått som læringsutbytte, betyr dybdeløring at elevene utvikler god og varig forståelse, og at de greier å bruke det de har lært. Det er derfor en nær sammenheng mellom dybdeløring og kompetanse [...] Dybdeløring krever også en viss bredde i oppløringen fordi elevene må kunne sette kunnskapen og forståelsen inn i en større sammenheng. Det er viktig for å få en helhetlig forståelse av faget eller fagområdet. Det kan også bidra til forståelse av hvorfor en skal lære noe, og det kan motivere elevene til å lære mer (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 33).

I forbindelse med å øke elevenes dybdeløring ønsker Kunnskapsdepartementet at alle grunnskolens fag skal gjennomgå en fornyelse, og dette ønsker de for å sikre at det blir definert hva som er fagenes kjerneelementer (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 36). Kunnskapsdepartementet ønsker altså et større fokus på færre elementer i grunnskolens fag, for å bedre legge til rette for dybdeløring hos elever.

Jeg tror at dersom man skal diskutere hvordan elever på en best mulig måte skal kunne oppleve dybdeløring i skolens fag, også må trekke inn læreres kompetanse i å legge til rette for en improvisert og kreativ undervisning. Gjennom de presenterte sitat fra Stortingsmelding nr. 28, vil det være vesentlig å utfordre de undervisningsmetoder som i stor grad blir brukt av

lærere i grunnskolen. Når Kunnskapsdepartementet knytter overflatelæring til et syn på undervisning der den aktive eleven ikke står i sentrum for læringen (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 33), og ønsker en motsetning til dette, tror jeg man også må diskutere hvordan man kan legge til rette for læreres kompetanse i å praktisere en undervisning som elevene kan ha nytte av når det gjelder å overføre kunnskapene i klasserommet til den virkelige verden.

Dersom man skal ta hensyn til det Sawyer (2011, s. 16) skriver om hva som skal til for å overføre kunnskaper fra klasserommet nye situasjoner, vil det være hensiktsmessig å utvikle læreres evne til improvisasjon i sin undervisning. Karlsen (2006) skriver at improvisasjon må ligge til grunn i en undervisning hvor man ønsker deltakelse fra elever. Man kommer altså ikke utenom å se læreres evne til improvisasjon som en forutsetning for elevers læringsutbytte, og i den forbindelse kan man trekke inn dramalæreres evner til å improvisere i sin undervisning.

6.11 Er drama i utdanning et bidrag til læreres improvisatoriske ferdigheter?

Både Tove og Eli utfordrer det syn på undervisning som ifølge Kunnskapsdepartementet (2016, s. 33) er med på å fremme overflatelæring. Med sine kunnskaper og ferdigheter innenfor dramafaget mestrer Tove og Eli å legge til rette for en undervisning som i stor grad er preget av improvisasjon og elevdeltakelse innenfor et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn (jf. Sæbø, 2009). En undervisning som fremmer demokratiforståelse og elevenes evner til å overføre kunnskaper til det livet de lever også utenfor skolen. Man kan si at Tove og Eli legger til rette for en undervisning som fremmer dybdelæring og forståelse, og dette gjør de ved bruk av engasjerende momenter som for eksempel kunstpauser i sin undervisning eller lærer-i-rolle-spill.

I kapittel 4 ga jeg en kort presentasjon av Dreyfus og Dreyfus (1986) kompetansemodell, hvor modellen tar for seg hva som skal til for å oppnå ulike grader av kompetanse innenfor et felt. Også Sylte (2016, s. 286-288) skriver om Dreyfus og Dreyfus kompetansemodell, og dette gjør hun i forhold til lærerstudenters undervisningskompetanse. Hun skriver at det første nivået i modellen kalles for novise, og at dette nivået handler om at studentene får noen regler å forholde seg til. Et eksempel hun presenterer er at studentene på dette nivået får en ”teoriundervisning som en ren forelesning om hvordan de skal planlegge og gjennomføre et undervisningsopplegg” (Sylte, 2016, s. 286). Det andre nivået presenterer hun som

viderekommen begynner og hun gir her et eksempel som dreier seg om at studentene har fått ”caselignende oppgaver, øvd på rollespill i undervisningsplanlegging med gjennomføring og fått sett flere eksempler” (Sylte, 2016, s. 286). Hun skriver at på det tredje nivået, kompetanse, begynner studentene å søke etter nye regler som kan være til hjelp når det gjelder å planlegge sin undervisning, og at studentene har begynt å få erfaringer i praksisfeltet, med veiledning fra en veileder. Det fjerde nivået har hun kalt for dyktighet, og her skriver hun at studentene vil erstatte teorien i form av regler, oppskrifter og prinsipper med ”situasjonelle endringer med tilhørende reaksjonsmønstre” (Sylte, 2016, s. 286). Videre skriver hun at:

Når studentene når det femte nivået, ekspertise, vet de ikke bare hva som skal gjøres, de vet også hvordan. Det er fordi de da har et stort handlingsrepertoar relatert til å kunne skjelne mellom ulike situasjoner. De kan da skjelne mellom ulike situasjoner som krever ulike handlinger, de kan vurdere situasjonen og handle mer intuitivt ut fra både teoretisk forståelse og praktisk erfaring. De er ikke lenger bundet av reglene for praksis, men vet hvordan de skal foreta den adekvate handlingen uten å foreta beregninger og sammenligne alternativer (Sylte, 2016, s. 287).

Sylte presenterer også kritikk av Dreyfus og Dreyfus kompetansemodell. Noe av dette går ut på ”hvorvidt man må gå gjennom nivåene kronologisk, og om utdanningen trenger å starte med formelle regler” (Sylte, 2016, s. 288). Selv har hun erfaring som tilsier at ”det kan være mer meningsfylt å starte opplæringen med praksisbaserte oppgaver” (Sylte, 2016, s. 288).

Om lærerutdanningen er for teoribasert er noe jeg kommer tilbake til senere i kapittelet. Jeg ønsker i denne delen å se Tove og Elis dramakompetanse i sammenheng med Syltes (2016) beskrivelse av kompetansemodellen til Dreyfus og Dreyfus, og hennes erfaring med at det ofte kan være mer meningsfylt å starte opplæring av studenter med praksisbaserte oppgaver fremfor teoretiske forelesninger.

Tove forteller i intervjuet at hun gjennom å være dramastudent, fikk relevante erfaringer når det gjaldt å ta imot yringer som kommer fra elever i klasserommet. Dette kan sammenlignes med det Bolton (1981) skriver om læreres evne til å ”tenke på sparket” og det Karlsen (2006) og Sawyer (2004, 2011) skriver om improvisasjon som utgangspunkt for effektiv undervisning. Gjennom praktiske erfaringer innenfor dramafaget, fikk Tove muligheter for å øve på det hun kaller for å ”stå stødig” og å ha ”begge beina planta på jorda”. Samtidig fikk

hun muligheter for å øve på ”å ta imot” og ”å tenke” (fra intervju med Tove) i samspill med sine elever. Eli viser til at arbeid med drama alltid vil være subjektivt, og dette i form av at elevenes ytringer vil være personlige i et slikt arbeid. Elis utsagn kan sammenlignes med det Österlind (2011, 143) skriver om at dyktige dramapedagoger vil kunne inkludere elevenes sosiale, følelsesmessige og kognitive aspekter i en og samme undervisningssekvens. På bakgrunn av Tove og Elis utsagn om å være dramastudent og å bruke drama i klasserommets undervisning, vil jeg i det videre se deres kompetanse i forhold til det Sylte (2016) skriver om Dreyfus og Dreyfus kompetansemodell.

Det vil være vanskelig å konkludere med hvilket nivå i Dreyfus og Dreyfus kompetansemodell en nyutdannet lærer med fordypning i drama vil befinne seg på. Allikevel kan det tenkes at et dramafaglig studium vil være hensiktsmessig i forhold til Syltes (2016) positive erfaringer når det gjelder å starte et studium med praksisbaserte oppgaver i stedet for teoribaserte forelesninger. Drama betyr handling (Sæbø, 2010a, s. 20), og i den forbindelse kan man tenke seg at praksisbaserte oppgaver vil være vesentlig å starte med i et dramafaglig studium. Dette vil jeg komme nærmere inn på senere i kapitlet.

Når Tove sier at hun har fått erfaring i å kommunisere med elever gjennom å være dramastudent, og Eli tar opp at elevens innspill vil være subjektive i arbeid med drama, kan man tenke seg at et dramafaglig studium vil åpne opp for at studenter tilegner seg en kompetanse i tråd med noen av de høyere nivå i Dreyfus og Dreyfus kompetansemodell. Dette baserer jeg på det Sylte (2016) skriver om at studenter er på det femte nivået når de ”har et stort handlingsrepertoar relatert til å kunne skjelne mellom ulike situasjoner” og at de kan ”vurdere situasjonen og handle mer intuitivt ut fra både teoretisk forståelse og praktisk erfaring” (Sylte, 2016, s. 287). Det kan tenkes at man ved en dramafaglig innfallsvinkel til lærerstudenters opplæring vil kunne åpne opp for situasjoner som studentene på ulike måter kan øve seg på å håndtere. Allikevel vil dette stille krav til hvor ofte studentene befinner seg i slike situasjoner, hvilke situasjoner studentene møter og om situasjonene er varierende nok til at de får et stort nok handlingsrepertoar for å kunne mestre en vurdering av situasjonen i kombinasjon med intuitiv handling.

6.12 Alltid en risiko forbundet med drama

Selv om mine funn og presentasjoner av annen forskning viser at dramafaget kan bidra med et stort læringspotensiale både i grunnskolens og lærerutdanningens undervisning, er det alltid en risiko for at man mislykkes med dramaundervisning. Dette bekreftes av Bolton (1981, s. 185) som skriver at han har en følelse av at man løper en risiko uansett hva slags drama man går inn for. Dette baserer han på at han gjennom tidene har sett mange dårlige dramaopplegg (Bolton, 1981, s. 185). Han skriver også at:

Ingen lærer kan tvinge barn til å lære. Han kan bare presentere dem for mulighetene og anledningen til læring. Når ingen begrepsmessig læring finner sted, altså ingen forandring av kvaliteten i klassens tenkning, betyr det enten at læreren ikke har lyktes med å skape denne anledningen, eller at klassen ikke har vært i stand til å benytte seg av den. Læringsorientert dramaundervisning er som en serie sjakktrekk. En feil i en tidlig fase kan påvirke hele spillet (Bolton, 1981, s. 164).

Det kan altså være krevende å ta i bruk drama i undervisning. Dette bekreftes også av Tove og Eli, hvor begge lærerne gir eksempler på dramaundervisning som har vist seg å være mislykket. Både Tove og Eli forteller om sekvenser hvor de ikke har mestret å inkludere elevene i konstruktive dialoger, hvor begge lærerne nevner lærer-i-rolle-spill som utgangspunkt for de mislykkede aktivitetene.

Tove knytter sine mislykkede lærer-i-rolle-spill til at hun har vært for opptatt av å ”underholde” sine elever. Selv om målet for læringsaktivitetene har vært at elevene skulle delta i konstruktive dialoger, har det i disse tilfellene vist seg at Tove ble en slags ”entertainer” for sine elever. Dette kan sammenlignes med det Sawyer (2004, 2011) skriver om forskjellene blant improvisasjon som utgangspunkt for underholdning, og improvisasjon som utgangspunkt for elevens læring. Det interessante i denne sammenhengen er at Tove ser sine mislykkede lærer-i-rolle-spill i tilknytning til en for strukturert undervisning. Det er når hun på forhånd har forberedt seg for mye, at undervisningen viser seg å bli mislykket. Dette fordi hun glemmer å ”leve” sammen med sine elever, og å være åpen for de innspill som måtte komme (fra intervju med Tove). Det er når hun har en åpen plan basert på læreplanens strukturer at hun føler at hun mestrer sin undervisning på en god måte (jf. Sawyer, 2011).

6.13 Lærer-i-rolle: Utfordrende, men lærerikt

Kanskje nevner Tove og Eli lærer-i-rolle som det mest utfordrende i sin undervisning fordi lærerens evne til improvisasjon og deltakelse er en viktig forutsetning for å lykkes med teknikken? Vi vet fra Sæbø (1998, s. 89) at improvisasjon er en viktig forutsetning for å lykkes med lærer-i-rolle, og fra Bolton (1981) at det å befinne seg på "innsiden" av spillet er en forutsetning for virkningsfulle refleksjoner med sine elever. Basert på Tove og Elis utsagn kan det virke som at det mest utfordrende ved bruk av lærer-i-rolle er det å inkludere elevene i konstruktive og læringsfremmende dialoger. Dette ser jeg i sammenheng med improvisasjon i undervisning, hvor utgangspunktet er skapende dramaprosesser sammen med elever fra "innsiden" av undervisningssituasjonen. Med "innsiden" av undervisningssituasjonen mener jeg Boltons (1981) forståelse av å befinne seg i en skapende kunnskapsproduksjon sammen med sine elever, fremfor å befinne seg på "utsiden" av situasjonen som en slags utenforstående observatør eller tilrettelegger for elevenes kunnskapsutvikling.

Man kan altså forstå utfordringene ved et lærer-i-rolle-spill gjennom å se spillet i sammenheng med lærerens evne til improvisasjon, evne til å skape refleksjoner og evne til å strukturere spillet slik at elevene får ta del i ny innsikt innenfor et skolerelatert tema. Det kan på bakgrunn av disse momenter tenkes at et lærer-i-rolle-spill krever stor konsentrasjon og tilstedeværelse fra læreren, i tillegg til faglige kunnskaper og dramakompetanse. Selv om lærer-i-rolle-teknikken kan være utfordrende på flere måter, velger allikevel Tove og Eli å ta den i bruk i enkelte undervisningstimer.

Det å befinne seg på "innsiden" av spillet er kanskje krevende, men ifølge Bolton (1981, s. 209) må man ofte arbeide fra innsiden av den kreative prosessen for at drama skal bli virkningsfullt. Det er også et poeng med den improviserte lærer-i-rolle-teknikken, som en motsetning til for eksempel rollespill og fremføring, at man gir elevene muligheter til å ta del i utformingen av læringsaktiviteten. Bolton (1981, s. 171) skriver at: "Ofte ser det ut til at kravet om å se den totale hendelsen fra utsiden avskjærer dem fra muligheten til å oppleve noe innenfra". Jeg tolker sitatet slik at man kan miste mye av det potensialet som ligger i bruk av en skapende dramaaktivitet dersom man velger å bruke drama som rollespill eller fremføring. Dette fordi rollespill og fremføring ofte forutsetter et publikum, hvor læreren blir en del av publikumet, noe som kan påvirke elevenes opplevelse av å delta i fremføringen. Det er de skapende dramaaktivitetene, hvor lærer og elever sammen utformer det dramatiske spillet som viser seg å være det mest virkningsfulle (Sæbø, 2009; Sørensen, 2015). Mine funn

tyder på det samme, men funnene viser også at skapende dramaaktiviteter kan være krevende for læreren. Dette fordi det kan være utfordrende å skape konstruktive dialoger i et samspill med elevene fra ”innsiden” av undervisningssituasjonen hvor improvisasjon er selve forutsetningen for å lykkes (jf. Sæbø, 1998, s. 89).

6.14 Er lærerutdanning for teoribasert?

Jeg er ikke den første til å påpeke at skapende dramaaktiviteter kan være krevende for læreren. Sæbø og Allern (2010) skriver om forskningsprosjektet ”Drama, kreativitet og estetiske læreprosesser” at:

En del av de erfaringene som ble gjort, er at bruk av dramafagets kreative læringsformer ikke forutsetter mindre, men snarere mer faglig kompetanse hos læreren, i tillegg til en tilstrekkelig dramapedagogisk kompetanse. Dette siste er ikke minst pedagogisk og metodisk krevende, fordi prosessdrama som læringsform er noe annet og langt mer krevende enn en tradisjonell dramatisering. I prosessdrama må læreren være en tydelig leder fordi han er ansvarlig for å gjennomføre en undervisningsprosess som er strukturert i klare sekvenser ut fra lærestoffet, og hvor alle elevene skal kunne delta aktivt innenfor klassens ramme (Allern & Sæbø, 2010, s. 253).

I sin doktoravhandling reflekterer Sæbø (2009) over politikernes tillit til metodekompetanse hos lærere når de har utformet den nyeste læreplanen, Kunnskapsløftet:

Politikerne synes å forutsette at lærerutdanningen gir lærerne den metodekompetansen som trengs for å realisere grunnskolens læreplan. Deres begrunnelse er at lærerne vet best når de ulike metoder passer til lærestoffet og i elevenes læringsprosess. Politikerne gir dermed på den ene siden en spennende didaktisk utfordring til lærere som har en bred og god metodekompetanse, men skaper på den andre siden problemer for lærere med mangelfull metodekompetanse. Resultatet er at metoder og læringsformer som lærerne får mangelfull kompetanse i gjennom lærerutdanningen og derfor føler seg usikre i, som for eksempel drama, sjelden eller aldri integreres i undervisningen (Sæbø, 2009, s. 219).

Hun skriver også at ”det er et paradoks at lærerne forventes å innfri læreplanens krav om drama, uten av våre skolemyndigheter sørger for at de har den nødvendige kompetanse som trengs for å lykkes” (Sæbø, 2009, s. 218) og at ”lærere som ikke har erfart i egen utdanning hvordan kunstfaglige og estetiske læringsformer kan berike og forbedre undervisnings- og læringsprosessen, mangler kompetanse for å realisere dette i eget lærerarbeid” (Sæbø, 2009, s. 231). Det kan altså stilles spørsmål til hvorvidt lærere er kompetente nok til å ta i bruk kreative innfallsvinkler som prosessdrama i arbeid med elevers læring etter endt lærerutdanning.

”Til tross for at lærerutdanningens læreplaner vektlegger varierte læringsformer og den skapende studentaktivitetens betydning for læringen, er det teoretisk faglig formidling som dominerer” (Sæbø, 2009, s. 231). Sitatet av Sæbø kan knyttes til min opplevelse av å være student innenfor lærerutdanning (se kapittel 1), en tradisjonell formidlingspedagogikk og det Sylte (2016, s. 293) skriver om lærerstudenters opplevelse av et ”praksissjokk” basert på for liten sammenheng mellom teori og praksis i sin utdanning.

Ifølge Bolton (1981, s. 207) er størstedelen av vår utdanning i høyskoler rettet inn mot objektivitet, noe som har konsekvenser for lærerstudenters tenkning når de kommer ut i jobb. Her kan det, som tidligere nevnt, tenkes at Bolton refererer til ”objektivitet” som en undervisningsform hvor man har kunnskapen, fremfor eleven/studenten, i fokus. En undervisningsform som kan sammenlignes med ”gjett hva jeg tenker på”-pedagogikken (jf. Jensen, 2013), og et rasjonelt kunnskapssyn (jf. Sæbø, 2009). Det Bolton skriver er hentet fra 1981, og i den forbindelse stilte jeg tidligere et spørsmål om hvorvidt det fortsatt er grunnlag for å påstå at høyere utdanning, med lærerutdanning som et eksempel, er for preget av objektivitet. For å svare på spørsmålet kan man trekke inn det Sæbø (2009) og Sylte (2016) skriver om at det er teoretisk formidling som dominerer i lærerutdanning, og at lærerstudenter ofte opplever et ”praksissjokk” når de får praktiske erfaringer med lærerarbeid. På bakgrunn av Sæbø og Syltes påstander, kan man si at lærerutdanning er for preget av objektive undervisningsformer, noe som også samsvarer med min opplevelse av utdanningen.

Som tidligere nevnt betyr drama handling (Sæbø, 2010a, s. 20), og i den forbindelse kan det tenkes at mer bruk av drama i lærerutdanning kan være en innfallsvinkel til en mer praktisk og studentaktiv utdanning. Allikevel påpeker Sæbø at dramakurs over noen dager eller en uke ikke vil være nok til å utvikle tilstrekkelige kunnskaper og erfaringer hos lærere til at de

velger å bruke drama som skapende læringsform i skolenes fag (Sæbø, 2009, s. 222). Hun skriver videre at drama står i en negativ særstilling når det gjelder lærerutdannelsen, og dette fordi faget aldri har vært obligatorisk i utdanningen, slik musikk og kunst- og håndverk har vært (Sæbø, 2009, s. 225).

På bakgrunn av mine funn hos to lærere med henholdsvis 30 og 60 studiepoeng i drama, kan det være hensiktsmessig å vurdere hvorvidt drama i større grad burde inkluderes i lærerutdanning. Både Tove og Eli viser kompetanse når det gjelder variasjon i arbeidsmåter, evne til å ”lese” elever der de er i de aktuelle læringsprosesser og når det gjelder improvisasjon på bakgrunn av elevers ytringer. Jeg har i denne oppgaven valgt å knytte deres improvisatoriske ferdigheter i undervisning, til drama som innfallsvinkel til læring og til lærernes dramafaglige utdanning. Man kan i den forbindelse se en dramafaglig utdanning på 30 eller 60 studiepoeng som en motsetning til en teoribasert lærerutdanning, hvor studentene ved bruk av drama får erfaringer når det gjelder improvisasjon i samtale med elever, i tillegg til kunnskaper om praktiske og varierte undervisningsformer.

7 AVSLUTNING

Jeg har i denne oppgaven tatt for meg dramalæreres improvisatoriske ferdigheter i undervisning og sett dette i sammenheng med overordnede strukturer og lærernes egne strukturer. Disse momentene har vært med på å danne grunnlaget for å undersøke tilpasset opplæring i klasserommets undervisning. Jeg har presentert mine funn, og drøftet disse opp mot presentert teori og relevante innfallsvinkler når det gjelder undervisning i klasserommet og læreres kompetanse. Man kan oppsummere mine funn ved å presentere de strukturer jeg finner hos lærerne som har deltatt i undersøkelsen, og hvilke områder for improvisasjon som har vist seg å være essensielle hos disse lærerne når det kommer til en tilpasset opplæring i klasserommets fellesskap. I dette kapittelet gir jeg en oppsummering av mine funn, og et konkluderende svar på min problemstilling. Jeg vil også peke på de begrensninger jeg ser når det gjelder undersøkelsen, og jeg vil gi forslag til videre undersøkelser når det gjelder læreres improvisatoriske ferdigheter og drama i grunnskolens og lærerutdanningens undervisning.

7.1 Oppsummering

De overordnede strukturer man finner i arbeid med tilpasset opplæring i grunnskolens undervisning kan sies å være Opplæringsloven, den generelle delen av læreplanen, Prinsipper for opplæringen og kompetansemål i fag. Disse strukturene er ikke unike når det gjelder mine informanter. Dette er overordnede strukturer som alle lærere i grunnskolen forholder seg til i sitt daglige arbeid. Strukturer jeg finner spesifikt hos lærerne som har deltatt i undersøkelsen er strukturer som dreier seg om planlagt tilnærming til elevenes læring, hvor disse tilnærmingene kan endres eller inkludere improvisasjon. Lærerne viser også at de har strukturer i seg selv som innebærer et ønske om at alle elever skal kunne ytre seg fra et personlig ståsted i deres undervisning, og dette også innenfor en faglig sammenheng i klasserommets fellesskap.

Når det gjelder lærernes bruk av improvisasjon i undervisning, kan man trekke frem flere momenter. Disse momentene dreier seg om improvisasjon innenfor en ramme av lærernes strukturer, hvor lærerne improviserer på bakgrunn av elevenes ytringer. Improviseringen kommer til uttrykk gjennom deres valg av undervisningsopplegg, hvor opplegget kan forandres i en undervisningstime basert på elevenes ytringer. Lærerne viser også evne til improvisasjon innenfor et valgt opplegg, hvor elevenes ytringer legger føringer på hvordan læreren velger å kommunisere, og hvilke valg som gjøres i det aktuelle opplegget.

Man kan si at dramalærerne som deltok i undersøkelsen improviserer i sin undervisning på bakgrunn av overordnede strukturer og strukturer i seg selv, hvor de stadig veksler mellom disse momentene. Lærernes veksling mellom struktur og improvisasjon bidrar til at:

- Elevene får delta med sine personlige uttrykk (jf. Sylte, 2016), noe som bidrar til en inkluderende undervisning i klasserommets fellesskap (jf. Opplæringsloven, Generell del av læreplanen, Prinsipper for opplæringen og Nordahl, 2014).
- Elevene får møte varierte undervisningsformer hvor de kan nå flere mål i en og samme undervisningssekvens (jf. Österlind, 2011).
- Elevene får delta i skapende prosesser som står i tråd med et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn (jf. Sæbø, 2009).
- Elevene får muligheter til å overføre kunnskaper fra klasserommet til samfunnets virkelighet (jf. Sawyer, 2011) og å øke sin demokratiforståelse.

7.2 Konklusjon

I denne studien har jeg undersøkt hvordan man kan forstå tilpasset opplæring som dramalæreres veksling mellom struktur og improvisasjon i sin undervisning. Det jeg har kommet frem til er at dramalærerne i undersøkelsen bruker overordnede strukturer og strukturer i seg selv som utgangspunkt for improvisasjon innenfor faglige sammenhenger i ordinær klasseromsundervisning. Man kan forstå tilpasset opplæring som dramalæreres veksling mellom struktur og improvisasjon i sin undervisning ved at:

Dramalærerne skaper undervisningssituasjoner i klasserommets fellesskap hvor det er rom for at elevene:

- Deltar med samme utgangspunkt for å mestre læringsaktiviteter
- Deltar i undervisning preget av variasjon i arbeidsformer
- Deltar i prosesser med relevans til samfunnet utenfor skolen
- Oppnår nye kunnskaper i samspill med sin lærer og sine medelever
- Oppnår muligheter for demokratiforståelse
- Ytrer seg fra et personlig ståsted

7.3 Begrensninger

Jeg gikk inn i undersøkelsen med en førforståelse av drama som en positiv innfallsvinkel til læring, noe som også har påvirket mitt syn på dramalærernes undervisning. Med et utgangspunkt hvor jeg har tenkt at dramalærere mestrer å legge til rette for positive læringsaktiviteter i klasserommet, kan det diskuteres hvorvidt min undersøkelse er pålitelig gjennomført (jf. Tjora, 2012). Det kan også diskuteres hvorvidt det er mulig å trekke konklusjoner innenfor læreres arbeid i klasserommet når undersøkelsen har basert seg på observasjoner av, og intervju med kun to lærere. I den sammenheng kan man stille spørsmål til om det er mulig å generalisere mine funn til en større sammenheng innenfor undervisning og læring.

Som nevnt innledningsvis, har formålet med undersøkelsen vært å få mer kunnskaper om bruk av drama som metode i undervisning, i tillegg til å bidra med en aktuell undersøkelse innenfor samme område. Undersøkelsen har i den forbindelse vært et initiativ til å se nærmere på dramalæreres veksling mellom struktur og improvisasjon i sin undervisning, og hvilke

muligheter dette gir for tilpasset opplæring i grunnskolen. Som en følge av å ha studert dramalæreres veksling mellom struktur og improvisasjon i undervisning, har jeg også kommet inn på hvilken betydning det kan ha med mer utvikling av dramakompetanse innenfor lærerutdanning. Mitt initiativ til å undersøke dramalæreres kompetanse i forhold til tilpasset opplæring, kan være et bidrag til eventuelle fremtidige undersøkelser når det gjelder dramalæreres improvisatoriske ferdigheter i undervisning, og undersøkelser som dreier seg om drama i lærerutdanning.

7.4 Veien videre

Selv om jeg i denne oppgaven kan konkludere med at dramalæreres veksling mellom struktur og improvisasjon i undervisning kan bidra til tilpasset opplæring på flere områder, vil det være et behov for flere undersøkelser innenfor samme tema, for å komme frem til et mer utfyllende svar på min problemstilling. Undersøkelsen jeg har gjennomført har også åpnet opp for flere spørsmål det kunne vært interessant å undersøke nærmere i fremtidige undersøkelser. Dette er spørsmål som dreier seg om hvorvidt drama i lærerutdanning utvikler læreres improvisatoriske ferdigheter og om dette eventuelt kunne bidratt til en større læringseffekt for elever i grunnskolen.

Det kunne også vært interessant å se dramafagets posisjon i lærerutdanning i sammenheng med hvilke kunnskaper som verdsettes i skolen. Ifølge Bamford (2012a, s. 57) finner man et testregime i dagens grunnskole som er med på å presse de estetiske fagene ut av læreplanen. Dette ser jeg også i sammenheng med drama i lærerutdanning. Det kan virke som at drama er lite verdsatt i lærerutdanning, da det ifølge Sæbø (2009, s. 225) aldri har vært et obligatorisk fag i utdanningen. Kanskje kunne man undersøkt nærmere hvorvidt drama som obligatorisk fag i lærerutdanning kunne bidratt til grunnskoleelevers resultater på standardiserte tester som for eksempel PISA?

Basert på observasjoner av Tove og Elis undervisning, samt deres innspill i intervjuene, kan man se deres evne til improvisasjon som styrket ut fra deres dramafaglige kompetanse. Man kan også se verdien av å i større grad inkludere drama i læreplanens skolefag som en av flere innfallsvinkler til læring. Allikevel vil en slik bruk av dramafaget kunne gjøre faget sårbart:

As soon as we justify arts by their power to affect learning in an academic area, we make the arts vulnerable. Rarely has learning in any subject matter transferred to learning in another area, and we should not require more of the arts than we do of other subjects. Were we to test whether math learning transfers to other subject areas, we would most likely find that it does not. But no one would use such a finding as a reason to cut mathematics from the curriculum (Winner & Cooper, 2000, s. 67).

Sitatet presenterer et syn på kunstfagenes posisjon i skolen som kan knyttes til grunnskolens oppfatning av hvordan man tar i bruk dramafaget. I og med at drama ikke er et obligatorisk fag i verken grunnskole eller lærerutdanning, kan det tenkes at en bruk av drama i skolens undervisning i stor grad kun er aktuelt som en innfallsvinkel til læring i andre fag. Dette kommer også frem i min undersøkelse. Allikevel vil en slik tilnærming til dramafaget, ifølge Winner og Cooper (2000), være med på å gjøre faget sårbart. Winner og Cooper kommer i det presenterte sitat inn på at en slik tilnærming til dramafaget er med på å kreve mer av faget enn man ville gjort av andre fag i skolens undervisning.

Spørsmål om hvorfor dramafaget har en såpass lav status i skolen eller hvilke muligheter for læring og utvikling et obligatorisk fag som drama ville bidratt til, kan også være elementer det kunne vært interessant å fått svar på i fremtidige undersøkelser. Kanskje kunne man i den forbindelse se til andre land som har drama på timeplanen i både grunnskole og lærerutdanning, og undersøke hvilke resultater disse landene oppnår på tester som for eksempel PISA? Om mer bruk av drama i grunnskole og lærerutdanning er veien å gå mot høyere måloppnåelse i akademiske ferdigheter hos grunnskolens elever, er vanskelig å si. Det kunne allikevel vært en interessant sammenheng å undersøke nærmere. I den forbindelse ønsker jeg å avslutte oppgaven med en kinesisk vismanns ord om læring, som i stor grad kan knyttes til dramafagets arbeidsmåter, hvor handling og deltakelse ofte er forutsetninger for ny innsikt (hentet fra Engelstad, 2001, s. 71):

*Jeg hører det og glemmer,
jeg ser det og husker,
jeg gjør det og forstår.*

Litteraturliste

- Allern, T.-H. (2012). Å forske i kommunikasjonens verden. I: R. G. Gjørum & B. Rasmussen (Red.). *Forestilling, framføring, forskning. Metodologi i anvendt teaterforskning*. Trondheim: Akademika.
- Allern, T.-H. & Sæbø, A. B. (2010). Hva kan drama som læringsform bidra med i undervisnings- og læringsprosessen? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(03), 244-255.
- Bamford, A. (2012a). *Arts and cultural education in Norway 2010/2011: Report*. Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.
- Bamford, A. (2012b). *Kunst- og kulturoplæring i Norge. Sammendrag på norsk av kartleggingen "Arts and cultural education in Norway"*. Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.
- Bolton, G. (1981). *Innsikt gjennom drama: Et bidrag til teorien om pedagogisk drama*. Oslo: Dreyer.
- Braanaas, N. (2008). *Dramapedagogisk historie og teori* (5. utg.). Trondheim: Tapir akademisk forl.
- DICE Consortium. (2010). *Making a world of difference: A DICE resource for practitioners on educational theatre and drama.*: Hentet fra <http://www.dramanetwork.eu>
- DICE Consortium norsk versjon. (2010). *DICE-terningen er kastet. En DICE-ressurs. Forskningsresultater og anbefalinger for drama og teater i undervisning. Kort versjon.*: Hentet fra <http://www.dramanetwork.eu>
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over machine : The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: Free Press.
- Dysthe, O. (2013). Dialog, samspill og læring : Flerstemmige læringsfelleskap i teori og praksis. I: R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.). *Praktisk-pedagogisk utdanning. En antologi*. Bergen: Fagbokforl.
- Engelstad, A. (2001). *De undertrykte teater. Når tilskueren blir deltaker. Augusto Boals metoder og praksis*. (2. utg.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fuglseth, K. (2006). Vitskapsteori og hermeneutikk. I: K. Fuglseth & K. Skogen (Red.). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger : Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2004). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Imsen, G. (2015). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. (5 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, M. (2013). *Eстетiske læreprosesser i skole, kulturskole og barnehage*. Trondheim: Akademika forl.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Johnsen, G. (2006). Intervjuet : en forskningssamtale i møtet mellom mennesker. I: K. Fuglseth & K. Skogen (Red.). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Karlsen, G. (2006). Stilt overfor det som ennå ikke er. Om undervisningens improvisatoriske nødvendighet. I: K. Steinsholt & H. Sommerro (Red.). *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill*. Oslo: Damm.

- Klette, K. (2013). Hva vet vi om god undervisning? Rapport fra klasseromsforskningen. I: R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.). *Praktisk-pedagogisk utdanning. En antologi*. Bergen: Fagbokforl.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/prinsipper_for_opplaringen.rtf
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Motivasjon - Mestring - Muligheter*. (Meld. St. 22 2010-2011). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Strategi for ungdomstrinnet. Motivasjon og mestring for bedre læring. Felles satsing på klasseledelse, regning, lesing og skriving*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/f_4276_b_web.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. (NOU 2015: 8). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2015/06/NOU201520150008000DDDPDFS.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag - Fordypning - Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsloftet*. (Meld. St. 28 2015-2016). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kverndokken, K. & Heggem, T. G. (2007). *Agora : 6 : Språkbok* (Bokmål utg.). Oslo: Gyldendal undervisning.
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa, LOV-2015-06-19-65 (2015). Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=Oppl%C3%A6ringsloven - KAPITTEL_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=Oppl%C3%A6ringsloven-KAPITTEL_1)
- Markussen, E., Carlsten, T. C., Seland, I. & Sjaastad, J. (2015). *Fra politisk visjon til virkeligheten i klasserommet. Evaluering av virkemidlene i Ungdomstrinn i utvikling. Delrapport 2*. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Hentet fra <http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2375583/NIFUrapport2015-27.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martin, A. J., Mansour, M., Anderson, M., Gibson, R., Liem, G. A. D. & Sudmalis, D. (2013). The Role of Arts Participation in Students' Academic and Nonacademic Outcomes: A Longitudinal Study of School, Home, and Community Factors. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 105, No. 3, 709-727.
- Mehan, H. (1979). "What time is it Denise?": Asking Known Information Questions in Classroom Discourse. *Theory into practice*, 28/4, 285-294.
- Nordahl, T. (2014). Eget barn som en del av fellesskapet. Om tilpasset opplæring og samarbeid mellom hjem og skole. I: M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis*: Cappelen Damm.
- Næss, N. G. (2006). Observasjon. I: K. Fuglseth & K. Skogen (Red.). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Rasmussen, B. & Kristoffersen, B. (2014). *Mye på spill : Teater som dannelsespraksis i skolen*. Bergen: Fagbokforl.
- Ronglan, L. T. (2008). *Lagspill, læring og ledelse. Om lagspillenes didaktikk*. Oslo: Akilles forlag.

- Sawyer, R. K. (2004). Creative Teaching: Collaborative Discussion as Disciplined Improvisation. *Educational Researcher*, 33(2), 12-20.
- Sawyer, R. K. (2011). What Makes Good Teachers Great? The Artful Balance of Structure and Improvisation. I: R. K. Sawyer (Red.), *Structure and improvisation in creative teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skogen, K. (2006). Case-forskning. I: K. Fuglseth & K. Skogen (Red.). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Songe-Møller, A. S. & Sæbø, A. B. (2007). *Ibsen og Holberg i skolen: et møte med dramatik, drama og estetiske læringsformer*. Kristiansand: Høgskoleforl.
- Steinsholt, K. & Sommerro, H. (2006). Improvisasjon - det å være til stede når noe skjer. I: K. Steinsholt & H. Sommerro (Red.). *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill*. Oslo: Damm.
- Sylte, A. L. (2016). *Profesjonspedagogikk. Profesjonsretting/yrkesretting av pedagogikk og didaktikk*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sæbø, A. B. (1998). *Drama - et kunstfag: den kunstfaglige dramaprosessen i undervisning, læring og erkjennelse*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Sæbø, A. B. (2009). *Drama og elevaktiv læring. En studie av hvordan drama svarer på undervisnings- og læringsprosessens didaktiske utfordringer*. Trondheim: NTNU.
- Sæbø, A. B. (2010a). *Drama i barnehagen* (3. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Sæbø, A. B. (2010b). Drama som estetisk læringsform for å utvikle leseforståelse. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 4(1), 9-25.
- Sæbø, A. B. (2013). Estetiske læreprosesser og klasseledelse. I: G. Engvik, T. A. Hestbek, T. L. Hoel & M. B. Postholm (Red.). *Klasseledelse - for elevenes læring*. Trondheim: Akademika forl.
- Sørensen, M. (2015). *Drama, æstetisk læring og utvikling af dramatisk legekompentanse i børnehaven*. Aarhus: Aarhus Universitet.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Tjora, A. H. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. *Den generelle delen av læreplanen*. Hentet fra http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplan_en_bm.pdf
- Veine, S. (2006). Det spontane rom - rommet hvor alt kan skje. I: K. Steinsholt & H. Sommerro (Red.). *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill*. Oslo: Damm.
- Winner, E. & Cooper, M. (2000). Mute Those Claims: No Evidence (Yet) for a Causal link between Arts Study and Academic Achievement. *The Journal of Aesthetic Education*, 34(No. 3/4), 11-75.
- Winner, E., Goldstein, T. & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Art's Sake?: The Impact of Arts Education*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing: Hentet fra <http://dx.doi.org/10.1787/9789264180789-en>
- Österlind, E. (2011). Dramalärares ledarskap - med helhet som ledstjärna. I: E. Österlind (Red.), *Drama - ledarskap som spelar roll*. Lund: Studentlitteratur.
- Østern, A.-L. (2010). Estetisk tilnærming til læring. I: S. S. Hovdenak & O. Erstad (Red.). *Kunnskap i skolen*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Østern, A.-L. & Heikkinen, H. (2001). The Aesthetic Doubling. A Central Concept for the Theory of Drama Education? I: B. Rasmussen, T. Kjølner, V. Rasmusson & H. Heikkinen (Red.). *Nordic Voices In Drama, Theatre and Education*. Oslo: Landslaget Drama i skolen.

Oversikt over vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 2: Forespørsel om deltakelse i prosjektet

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 4: Informasjon til foresatte



Marit Krogtoft
Profesjonshøgskolen Universitetet i Nordland
Postboks 1490
8049 BODØ

Vår dato: 26.05.2015

Vår ref: 43480 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.05.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>43480</i>	<i>Drama i undervisning</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Nordland, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Marit Krogtoft</i>
<i>Student</i>	<i>Ingeborg Nygaard Espås</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Kopi: Ingeborg Nygaard Espås ingeesp@hotmail.com



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 43480

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Nordland sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 15.05.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lyd-/bilde- og videoopptak

Forespørsel om deltakelse i masterprosjekt

Bakgrunn og formål:

Mitt navn er Ingeborg Nygaard Espås, og jeg er en masterstudent ved Universitetet i Nordland. Jeg er interessert i å finne ut hvilke erfaringer man har i grunnskolen når det gjelder dramafaglige aktiviteter. Dette vil være et utgangspunkt for min masteravhandling som etter planen leveres i mai 2016. I den forbindelse ønsker jeg å komme i kontakt med lærere som åpner opp for dramafaglige aktiviteter i sin undervisning.

Min bakgrunn er at jeg er utdannet allmennlærer, hvor jeg har integrert et år med drama i min lærerutdanning. Etter studiene jobbet jeg ett år som vikar i skolen, før jeg startet på masterstudiet i tilpasset opplæring ved Universitetet i Nordland. Her får jeg muligheten til å fordype meg i dramafaget, noe jeg ser på som interessant og utfordrende i undervisningssammenheng.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg håper å få et innblikk i hvilke erfaringer du har når det gjelder dramafaglig aktivitet i undervisning. Jeg vil være fleksibel i forhold til hva du ønsker å dele av informasjon, og hvor mye tid du ønsker å bruke på min undersøkelse. Et forslag er at jeg kan sette av noen dager i min kalender hvor jeg har muligheten for å tilbringe tid sammen med deg. Da vil jeg være fleksibel i forhold til når, hvor og hvordan du ønsker å gi meg et innblikk i dine erfaringer.

Jeg håper allikevel at vi kan sette av litt tid til en samtale (ca. en time), og at jeg kan observere en undervisningsøkt som inneholder dramafaglig aktivitet. Du kan selvsagt velge om vi gjennomfører begge deler, eller om vi holder oss til en av delene.

Samtalen: Dersom du velger å bli med på en samtale, kommer jeg til å styre oss inn på ulike tema som handler om hvilke erfaringer du har når det gjelder dramafaglig aktivitet i undervisning. Jeg håper at vi kan få til en naturlig samtale hvor også jeg deltar, men dersom vi står fast, kommer jeg til å spørre deg noen spørsmål som kan få samtalen i gang igjen.

For å kunne være mest mulig tilstede i samtalen, ønsker jeg å benytte meg av en båndopptaker. Da slipper jeg å ta notater underveis. Dersom du går med på å delta i en slik

samtale, vil jeg i etterkant av samtalen gi deg muligheter for å høre på båndopptaket. Du kan når som helst be meg slette hele, eller deler av samtalen.

Det er kun meg som kommer til å høre på båndopptaket, og jeg vil så raskt som mulig gjøre opptaket om til tekst. Når jeg ikke trenger å høre mer på opptaket, vil dette bli slettet. Da vil det ut fra teksten min ikke være mulig å gjenkjenne hvem som har deltatt i samtalen.

Observasjon av en undervisningsøkt: Det vil være interessant for meg å kunne observere dramafaglig aktivitet i undervisning. Dersom du sier ja til at jeg kan være med i en undervisningsøkt, kommer jeg sannsynligvis til å sitte på en stol i klasserommet, og ta litt notater av det jeg ser. Jeg vil også kunne bevege meg/assistere deg dersom det blir naturlig å gjøre dette. Mitt utgangspunkt er å observere på en måte du er komfortabel med.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Dette vil si at jeg gjennom hele prosjektet vil sørge for å anonymisere deg, slik at ingen kan kjenne igjen hvem du er.

Prosjektet ender i en masteravhandling, som etter planen leveres til Universitetet i Nordland i mai 2016. Det vil ikke være mulig å gjenkjenne deg i denne avhandlingen. Alle opplysninger, som notater og båndopptak, vil makuleres/slettes når prosjektet er over.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet/makulert.

Dersom du har spørsmål om studien, kan du nå meg på mail: ingeesp@hotmail.com eller telefon: 95 83 28 71. Mine veiledere i prosjektet er Marit Krogtuft (marit.krogtuft@uin.no) og Ann Karin Orset (ann.karin.orset@uin.no). Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Jeg takker for at du tok deg tid til å lese dette skrivet, og håper at du vil bidra med dine erfaringer når det gjelder dramafaglig aktivitet i grunnskolen.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

.....

(dato, signatur prosjektdeltaker)

Jeg har mottatt informasjon om at en samtale vil bli tatt opp på bånd, og er villig til å delta i denne samtalen

.....

(dato, signatur prosjektdeltaker)

Intervjuguide/samtaleguide

1. Hvilke erfaringer har du med drama?
2. Hvor mye av denne erfaringen får du bruk for i jobben som lærer?
3. Hvilke tanker har du om dramafaglige aktiviteter i skolen?
4. Hvilke dramafaglige aktiviteter pleier du å bruke sammen med dine elever?
5. Hvorfor velger du akkurat disse aktivitetene?
6. Er det noen aktiviteter du kunne tenke deg å gjennomføre, men som du velger bort?
Evt. hvilke? Evt. hvorfor?
7. Hva synes du er mest utfordrende ved bruk av dramafaglige aktiviteter i undervisning?
8. Hva tror du elevene dine tenker om de dramafaglige aktivitetene?
9. Hva tror du elevenes foreldre tenker om de dramafaglige aktivitetene?
10. Hva tror du kollegaene dine tenker om dramafaglige aktiviteter i skolen?

Informasjon til foresatte

I forbindelse med mitt masterstudium ved Universitetet i Nordland, har jeg fått lov til å være med i noen undervisningstimer ved deres skole. Jeg studerer *tilpasset opplæring*, for å lære mer om hvilke arbeidsmetoder man kan bruke når man jobber som lærer. Mitt største interessefelt er dramafaglige aktiviteter i undervisning med elever.

Jeg skal se på når læreren bruker dramafaglige aktiviteter med elevene. Læreren har gitt meg lov til å ta anonyme notater som jeg kan bruke i min masteravhandling. Denne avhandlingen skal jeg levere til Universitetet i Nordland, i mai 2016.

Jeg vil med denne informasjonen gi beskjed om at jeg kommer til å være tilstede i ditt barns undervisning, for å observere lærerens arbeidsmetoder.

Har du noen spørsmål eller kommentarer til undersøkelsen, kan du ta kontakt med meg på mail: ingeesp@hotmail.com

Vennlig hilsen

Ingeborg Nygaard Espås