

MASTEROPPGAVE

Emnekode: MP303P_1
Kandidatnummer: 2

Navn: Kristin Sørensen

«The lady with the lamp»

Studentaktiv læring gjennom vandreteater

Dato: 30.11.2020

Totalt antall sider: 63

«The lady with the lamp»
Studentaktiv læring gjennom vandreteater

Kristin Sørensen

MP303P_1 Master i praktisk kunnskap

2020

Forord

Jeg vil takke min familie som har måttet ta mye hensyn til mammas masteroppgave den siste tiden. En spesiell takk til min mann som har lest korrektur på oppgaven og gjort en betydelig innsats på husarbeidsfronten.

Min veileder James McGuirk for tålmodig og god veiledning og lærere og medstudenter ved Senter for praktisk kunnskap fordi dere er gode på å få frem det beste i andre.

Min kollega Tone Oddvang for ærlige tilbakemeldinger.

Dramalinjen og media- og kommunikasjonslinjen ved Polarsirkelen videregående skole for at teaterstykket og filmen ble til.

Nordland teater og Nord universitet for kostymer, gratis skuespiller og god støtte.

Øyvind Bratt i Rana Blad for at jeg fikk bruke hans bilder fra teaterforestillingen.

Til slutt vil jeg takke alle venner, kollegaer og øvrig familie som har heiet på meg i alle disse årene. Det hadde ikke gått uten dere!

Kristin Sørensen, Mo i Rana, 30.11.20

Innholdsfortegnelse

Forord	iv
Innholdsfortegnelse	v
Sammendrag	vii
Summary	viii
1.0 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn	4
1.2 Førforståelse	7
1.3 Forskningsspørsmål.....	7
1.4 Oppgavens relevans.....	8
1.5 Forskningsmetode	10
1.6 Teoretisk forankring	12
1.7 Aristoteles.....	12
1.7.1 Theoria	13
1.7.2 Poesis.....	14
1.7.3 Praxis.....	16
1.7.4 Poetikken.....	17
1.8 Martha Nussbaum	18
1.9 John Dewey	20
1.10 Dorothy Heathcote	21
2.0 Forgrunn.....	24
2.1 Drama og teaters anvendelighet	26
2.2 Sykepleiehistorien i kortversjon -basert på vandrespillet	28
2.4 Kritiske betraktninger.....	31
3.0 Diskusjon.....	33
3.1 Presentasjon av vandreteatret	33
3.2 Theoria – innsikt og forståelse	34
3.1.1 Scene 1 Florence Nightingale	34
3.1.2 Scene 2 Antibiotika cafeen – humor som læringsverktøy.....	38

3.1.3 Scene 3. Demonstrasjonen	41
3.1.4 Erfaring som utgangspunkt for læring	43
3.2 Poesis – Refleksjon over vandreteater som håndverk og produkt	47
4.3 Praxis – å utvikle klokhet	51
4.0 Konklusjon	56
4.1 Muligheter	56
4.2 Begrensninger.....	57
4.3 Avslutning	58
Litteraturliste	59

Sammendrag

Denne avhandlingen diskuterer teaterformen vandreteater hvor publikum går fra scene til scene. Vandreteateret blir brukt som undervisningsform for sykepleiestudenter i sykepleiens historie. Studenter ved sykepleierutdanningen har de siste fem årene fått studentaktivt vandreteater istedenfor vanlige forelesninger som undervisningsform. Teaterformen kalles studentaktiv fordi studentene blir invitert inn i fiksjonen som statister sammen med skuespillerne og får oppgaver de må utføre for at historien skal utvikle seg.

Å bli sykepleier krever ikke bare å opparbeide seg innsikt i forskjellige prosedyrer og sykdommer. Det kreves også moralsk innsikt og klokskap i pasientens sykdomsopplevelse og erfaring. Sykepleierstudenter må i sin utdanning opparbeide seg kunnskap om sykdom og hvordan den skal behandles i tillegg til å evne å ivareta personen med sykdommen.

Gjennom en essayistisk tekst blir vandreteaters muligheter og begrensninger diskutert i lys av Aristoteles tre kunnskapsformer; theoria, poesis og praxis. Tekster av John Dewey, Martha Nussbaum og Dorothy Heathcote har vært naturlige samtalepartnere i denne oppgaven. Vandreteater som produkt blir også evaluert gjennom Aristoteles verk «Om diktekunsten».

I løpet av denne oppgaven avdekker jeg at vandreteater har flere fordeler og ulemper som undervisningsmetode. Vandreteater er et godt utgangspunkt for læring gjennom erfaring og innlevelse, men studenten trenger tid og veiledning for å få tak i teorien og ikke bare selve historien de har opplevd.

Denne masteren er todelt og består av et praktisk arbeid og en essayistisk tekst. Den praktiske delen er en filmatisering av vandreteatret. Lenke til filmen finner man her:

<https://filesender.uninett.no/?s=download&token=72d7b0cc-0004-4e92-bc24-1f3bbe8c56d1>

Summary

This thesis discusses a theatre form called “walking theatre” where the audience walk from stage to stage. It is used as a teaching method for nursing students in the history of nursing. For the past five years, nursing students have received student active walking theatre instead of regular lectures as a teaching method in this subject. The theatrical form is called student active because students are invited into the fiction along with the actors and are given tasks they must perform in order to develop the story.

Becoming a nurse doesn't just require insight into different procedures and diseases. It also requires moral insight and wisdom in the patient's experience of having a disease. Nursing students must in their education gain knowledge about illness and how to treat it in addition to the ability to care for the person with the disease.

Through an essayistic text, the possibilities and limitations of walking theatre are discussed in light of Aristotle's three forms of knowledge; *theoria*, *poesis* and *praxis*. Texts by John Dewey, Martha Nussbaum and Dorothy Heathcote have been natural interlocutors in this task. Walking theatre as a product is also evaluated through “*Poetica*” by Aristotle”.

During this thesis, I reveal that walking theatre has several advantages and disadvantages as a teaching method. Walking theatre is a good starting point for learning through experience and empathy, but the student needs time and guidance to get to grips with the theory and not just the history they have experienced.

This master is twofold and consists of a practical work and an essayistic text. The practicality is a film adaptation of walking theatre in the history of nursing. Here is a link to the film:

<https://filesender.uninett.no/?s=download&token=72d7b0cc-0004-4e92-bc24-1f3bbe8c56d1>

1.0 Innledning

«Eg får ikke pust! Hjelp meg!» Den unge soldaten står tvekroket med en blodig bandasje rundt hodet og en arm i fatle. «Mamma!» høres det fra en annen ung gutt i en seng. Han tviholder rundt et lik mens han gråter sårt.



Figur 1. Elever fra dramalinja ved Polarsirkelen videregående skole var med da sykepleierutdanninga ved Campus Helgeland har alternativ historieundervisning med vandrespill. Fra «SE BILDENE: Sykepleierstudenter på vandrespill i historietimen» av Øyvind Bratt. 21.02.19. Rana Blad. Gjengitt med tillatelse. <https://www.ranablad.no/bildeserie/campus-helgeland/sykepleierutdanningen/se-bildene-sykepleierstudenter-pa-vandrespill-i-historietimen/g/5-42-500287>

Den lyse og tiltalende øvings salen ved universitetet, med rekker av senger ikledd rent sengetøy, nattbord og skjerm Brett ved hver seng og en svak duft av peppermynte, er forandret til et lasarett fra Krimkrigen. Rommet er mørkt og skittent og det lukter innestengt luft, gammel mat og svette. Skytesalver kan høres i det fjerne, kun avbrutt av ropene og hulkingen til soldatene. Midt i rommet ligger en haug med lik.

Sykepleierstudentene stimer seg litt usikkert sammen midt i rommet. Ved siden av dem står Florence Nightingale i sort kjole med en stor lykt i hånden og roper ut ordre. Noen må begynne å fjerne lik fra gulvet. Noen får ansvar for de skitne sengene. Imens får de med høyest moral, eller med andre ord en far med høy inntekt, ansvaret for å ta seg av pasientene, gi dem rene klær og synge og lese for dem fra bibelen.

De har akkurat hatt en forelesning fra Florence om at smitte skjer gjennom miasmer, ikke bakterier, og at helhetlig sykepleie vil si å sørge for at pasienten ligger i en ren seng, med rene klær, har mat og drikke av god kvalitet. Sykepleie er et kall fra Gud og ikke noe man skal få lønn for i tillegg. De har fått høre om Florences bekymring i forhold til pikene som står dårligere i det økonomisk og derfor kan la seg friste til å tilby tjenester av seksuell art eller ta imot gaver fra mer velstående pasienter for å gi bedre pleie. På den andre siden må pasientene

også bli stimulert gjennom samtale og høytlesning for å få sitt plagede sinn over på andre tanker.



Figur 2. Her passer Florence Nightingale (Kristin Sørensen) på at de lavt rangerte mennene tar seg av lik-haugen. «Fra SE BILDENE: Sykepleierstudenter på vandrespill i historietimen» av Øyvind Bratt. 21.02.19. Rana Blad. Gjengitt med tillatelse. <https://www.ranablad.no/bildeserie/campus-helgeland/sykepleierutdanningen/se-bildene-sykepleierstudenter-pa-vandrespill-i-historietimen/g/5-42-500287>

«Sykepleiersker vær modige!» roper «Florence Nightingale» før studentene begynner å lempe vekk lik fra gulvet. Noen fjerner overfylte bekken med «avføring» og skitne laken med «urin» og «oppkast». To jenter leser høyt fra bibelen for soldaten som ikke får puste. Han har fått ren skjorte og har roet seg ned. Den andre soldaten har blitt plassert over i en ren seng og holder en annen student i hånden istedenfor et lik.



Figur 3. Elevene ved dramalinja ved Polarsirkelen videregående skole var statister og skuespillere da sykepleierutdanninga ved Campus Helgeland hadde alternativ historieundervisning med vandrespill. Fra «SE BILDENE: Sykepleierstudenter på vandrespill i historietimen» av Øyvind Bratt. 21.02.19. Rana Blad. Gjengitt med tillatelse. <https://www.ranablad.no/bildeserie/campus-helgeland/sykepleierutdanningen/se-bildene-sykepleierstudenter-pa-vandrespill-i-historietimen/g/5-42-500287>

Nederst i likhaugen ligger en gutt som fortsatt puster svakt. Noen forsøker å legge ham oppå tralla hvor de andre likene ligger, mens en modig student tar kontakt med «Nightingale» og

spør henne hva de skal gjøre med ham. «Nightingale» beordrer ren seng til gutten, sjekker puls og lytter på brystet. Hun finner ut at Gud har måttet tatt tilbake et av sine barn så altfor tidlig. Hun gråter mens hun forbanner denne meningsløse krigen før hun ber alle folde hendene i bønn.



Figur 4. Kristin Sørensen, som er lærer ved sykepleierutdanninga og samtidig skuespiller, har alternativ historieundervisning med vandrespill. Fra «SE BILDENE: Sykepleierstudenter på vandrespill i historietimen» av Øyvind Bratt. 21.02.19. Rana Blad. Gjengitt med tillatelse. <https://www.ranablad.no/bildeserie/campus-helgeland/sykepleierutdanningen/se-bildene-sykepleierstudenter-pa-vandrespill-i-historietimen/g/5-42-500287>

Vandrespillet «The lady with the lamp» er godt i gang og studentene skal snart bli loset videre. Nå til antibiotika-cafeen, hvor de enorme fremskrittene helsevesenet og sykepleien som fag gjorde utover 1900-tallet blir hyllet ved å skåle i penicillin. «SKÅL!».



Figur 5. Sykepleierstudentene ble stadig involvert i historien. Danse måtte de også. Fra «SE BILDENE: Sykepleierstudenter på vandrespill i historietimen» av Øyvind Bratt. 21.02.19. Rana Blad. Gjengitt med tillatelse. <https://www.ranablad.no/bildeserie/campus-helgeland/sykepleierutdanningen/se-bildene-sykepleierstudenter-pa-vandrespill-i-historietimen/g/5-42-500287>

Velkommen til en forelesning som tar deg langt utenfor A4-boksen.

1.1 Bakgrunn

Ideen til vandrespillet ble til gjennom møtet mellom meg, den nye vikarforeleseren ved sykepleierutdanningen og to modige universitetslektorer, som mente det var på tide å tenke nytt om hva en forelesning kunne være.

Fra tidligere hadde jeg gode erfaringer med drama og etisk refleksjon i helsevesenet, hvor deltagerne lagde etisk utfordrende situasjoner om til bilder, ved å bruke de andre deltagerne som levende modeller. For eksempel en pasient som ikke ville pusse tennene sine. Slik fikk man en mulighet til å både fortelle og vise hvordan en vanskelig situasjon hadde utartet seg. I den påfølgende refleksjonen kunne deltagerne da både reflektere og prøve ut nye løsninger ved å forandre på de levende modellene. «Ville dette sett annerledes ut hvis du ikke stod bøyd over pasienten, men i stedet satte deg ned? La oss prøve hvordan det ser ut!»

Tilbakemeldingen fra deltagerne var at de opplevde en annen innsikt ved å reflektere gjennom å levendegjøre dilemmaer de har opplevd, enn hvis de kun diskuterte dem verbalt. Nå kunne man bokstavelig talt se situasjonen og kjenne på hvordan det er å stå i den (Sørensen og Larsen, 2010, s. 27).

Med den erfaringen i sekken ble studentaktivt vandreteater tatt i bruk som undervisningsform ved sykepleieavdelingen for første gang for fem år siden. Prosjektet har utviklet seg til å bli et samarbeid mellom universitetet, den lokale dramalinjen og institusjonsteatret som også ligger i byen. Det har vært en forestilling ved en av Norges største teaterfestivaler og har blitt omtalt i den lokale avisen.

Den umiddelbare tilbakemeldingen fra studentene har vært udelt positivt. De synes det er en morsom og spennende måte å lære på. Jeg blir selvfølgelig glad for at studentene synes undervisningsopplegget er morsomt, men min ambisjon er jo at de også skal ha et faglig utbytte.

Hvilke læringssituasjoner kan oppstå i møtet mellom student og lærer i rolle? Hvordan er det å bruke alle sansene i en forelesning for så å måtte delta aktivt selv? Jeg merker at jo mer jeg reflekterer over dette jo flere spørsmål krever å få et svar.

I mitt andre-års essay på masterstudie gjorde jeg et mini-feltarbeid hvor jeg intervjuet to studenter om hvordan de husket vandrespillet to år etter de selv deltok på det. Selv om andre studenter hadde uttrykt at de kom til å huske dette «for alltid» var resultatet av mitt mini-feltarbeid nedslående. Studentene husket i utgangspunktet lite av selve sykepleiehistorien, men mer av det de gjorde, luktene, lydene, ting de smakte på osv. Selv om studentene argumenterte hardt for at praktiske forelesninger var mer matnyttige enn student-passive forelesninger, så hadde jeg håpet at de hadde hatt en større teoretisk gevinst av vandrespillet. På den andre siden var jeg kanskje for optimistisk i hvor relevant det er at studentene husker en forelesning de har hatt for to år siden i et tema de ikke nødvendigvis trenger å bruke i sitt daglige virke som sykepleiere. Studentene hadde vært igjennom fem praksisperioder og satt selv nedgravd i sin egen bacheloroppgave, som definitivt ikke handlet om håndvask på 1800-tallet, da intervjuet foregikk. De hadde ikke forsøkt å friske opp minnet om teaterstykket i forkant av intervjuet og de klarte ikke heller å huske innholdet i fagets eksamen. I ettertid kom det frem at studentene deltok på intervjuet for å hjelpe meg slik at jeg fikk gjennomført feltarbeidet mitt, ikke fordi de var så engasjert i temaet. Med andre ord, mitt første feltarbeid må sies å ha store mangler og med liten grad av validitet. Hvordan skulle jeg gå frem for å allikevel forske på temaet i min masteroppgave?

Denne masteren består av et praktisk arbeid ledsaget av en essayistisk vitenskapelig tekst på minimum 50 sider. Mitt praktiske arbeid er teaterstykket «The lady with the lamp», som jeg har skrevet og regissert selv. Fjorårets utgave ble filmet og lenke til denne filmen ligger i oppgavens forord. Med disse rammene for oppgaven var den første tanken å gjøre et enda større feltarbeid, med flere studenter som akkurat hadde vært igjennom undervisningen og hatt eksamen i faget. I tillegg planla jeg å intervju andre universitetslektorer som selv hadde deltatt på vandreteatret og hadde en større faglig kompetanse å reflektere ut i fra. Jeg var godt i gang med dette prosjektet i fjor sommer, men så at prosjektet begynte å se mer ut som en doktorgrad enn en masteroppgave i omfang. Hvis jeg fjernet en av informantgruppene ville oppgaven bli mangelfull. Sammen med min veileder fant jeg ut at jeg ikke ville få plass til å gjøre en ordentlig refleksjon rundt feltarbeidet med 50 - 60 sider å skrive den på. Jeg endte til slutt opp med å heller se på de kloke hodene som har gått veien før meg og føre en filosofisk refleksjon rundt tekster av filosofer og tenkere fra flere epoker i historien med hovedvekt på en som levde i antikken, Aristoteles.

I løpet av masterstudiene har jeg blitt kjent med Aristoteles og hans syn på de forskjellige former for kunnskap; *poesis*, *praxis* og *theoria*. Det tiltaler meg at man 300 år før Kristus oppfattet kunnskap som noe mer enn å ha kunnskap og forståelse om et tema (*theoria*). Kunnskapsbegrepet omfattet også praktisk kunnskap og refleksjon over å lage et produkt eller å utføre en prosedyre (*poesis*) og den personlige utviklingen og den mellommenneskelige prosessen som oppstår i møtet med andre (*praxis*). Hva mer enn kun ren teori kan de lære av sykepleiehistorien? Hva kan man ta med seg fra denne undervisningsformen innenfor *poesis* og *praxis*? Og hva sier Aristoteles selv om egenskapene til teater i sitt verk; *poetikken*? Dette essayet vil diskutere vandreteatrets styrker og svakheter som undervisningsform delt inn i de tre kunnskapsformene *theoria*, *poesis* og *praxis*.

Innenfor denne rammen er det helt nødvendig å trekke inn flere filosofer og pedagoger for å få belyst temaet på en grundig måte. John Dewey kjent som den moderne pedagogikkens far, har vært en naturlig samtalepartner i dette essayet. Også fordi han i boken «*Art as experience*» diskuterer kunstens erfaringspotensial. Likeså nyttig har de mer pedagogisk vinklede bøkene hans vært, som «*The school and society*» og «*Experience & education*».

Martha Nussbaums som er inspirert av Aristoteles og nødvendigheten av innlevelse for å gjøre seg erfaringer og få en annen innsikt i mennesker og samfunnet rundt oss, har også hjulpet meg videre i refleksjonen.

Siden jeg begir meg inn i teatrets verden i oppgaven har det vært viktig for meg å få med drama og teaterpedagogen Dorothy Heathcotes teori om drama brukt i utdanning og teknikken hennes, som heter lærer-i-rolle. Hvor læreren lærer bort faget gjennom å være i rolle og å skape eller å gjenskape hendelser som gir barn mestring på flere plan enn kun det teoretiske.

I tillegg har jeg brukt både sykepleieteoretikeren Joyce Travelbee som fokuserer på de mellommenneskelige forholdene i sykepleie og en rekke andre kilder innenfor sykepleie og teaterfaget for å forsterke eller forklare ytterligere poengene som blir reflektert frem i oppgaven.

1.2 Førforståelse

Jeg har to bachelorgrader, en i sykepleie og en i anvendt drama. Da jeg ble høyskolelærer var det naturlig å binde disse utdanningene sammen i mine pedagogiske opplegg. Jeg har også jobbet ved en videregående skole som underviser i drama. For 10 år siden jobbet jeg med å inkludere dramateknikker i etisk refleksjon i helsevesenet gjennom et landsdekkende prosjekt.

Jeg har mer enn en gang fått kritikk for at jeg kastet bort tid med å ta en ny bachelorgrad i drama heller enn å videreutdanne meg innenfor sykepleiefaget. Flere enn en gang har jeg møtt på mye motstand i et rom hvor deltagerne skal på et kurs i etisk refleksjon, med drama som metode. Like ofte har jeg opplevd at stemningen har snudd i rommet når vi først har kommet i gang med øvelsene. Deltagerne syntes ikke lenger det var skummelt, men morsomt og en ny innfallsport til innsikt. Jeg har flere ganger blitt tatt for å være en lettvekt som er flink til å underholde studentene. Et eksempel er da jeg fikk tilbakemelding etter et foredrag, at kursarrangøren hadde prioritert bort mitt innlegg til fordel for kontorarbeid. Hun hadde nemlig drevet med dans i sin ungdom. De siste årene har jeg imidlertid merket at folk begynner å vise en annen interesse. Spesielt etter at simulering fikk en mer sentral plass i sykepleiestudentenes utdanning. Simulering kommer jeg til å beskrive nærmere senere i oppgaven.

1.3 Forsknings spørsmål

«Hvor bra er vandreteater som undervisningsform i høyere utdanning?» hadde ordlyden på min problemstilling vært hvis jeg hadde latt teaterentusiasten i meg styre. Selv om forskerens utdanningsbakgrunn og interessefelt skal være førende for utformingen av forskningsspørsmålet (Leseth og Tellmann, 2014, s 29), er jeg langt fra å ha kommet i land med denne ordlyden. I mitt forsøk på å lage en problemstilling ovenfor kommer mitt interessefelt godt frem, men med denne vinklingen ville hele studien båret preg av at jeg selv er veldig glad i teater.

Utformingen av forskningsspørsmålet for feltarbeidet er første skritt på å sette seg inn i hva et forskningsprosjekt handler om (Leseth og Tellmann, 2014, s 28). Mitt første forsøk på et forskers spørsmål ble derfor spisset til «Hvordan fungerer vandreteater som undervisningsmetode på et universitetsstudium?» Gjennom å bruke spørreordet «hvordan» ønsker jeg å oppnå større forståelse for et fenomen (Leseth og Tellmann, 2014, s 37). Jeg har

klart å skjule min begeistring for teater gjennom å heller undre meg over dets funksjon i høyere utdanning. Allikevel er denne problemstillingen ganske vag i forhold til hva det er jeg ser etter. Denne problemstillingen kan besvares enkelt med «Vandreteater fungerer bra som undervisningsmetode på et universitetsstudium» selv om det er blitt tatt i bruk et av spørreordene som starter med *hv*. I følge Wackerhausen bør en problemstillings semantiske innhold kunne besvares med de fire h-spørsmålene. *Hvem, hva, hvor og hvornår (når)*. Hvor av de to første *hvem* og *hva* er de viktigste (Wackerhausen 2018, s. 166). *Hvem* er det som står i fokus for denne oppgaven? Bakgrunnen for dette teaterstykket er at det skal undervises for sykepleiestudenter. Er en sykepleierstudent annerledes enn andre studenter? Mest sannsynlig ikke, men de skal inn i et yrke som krever både faglig kunnskap, praktiske evner og empati og innlevelse. Et kriterium for om studenten skal bli sykepleier er at han eller hun er skikket til å kunne utføre dette arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3). Det må derfor også tas med i vurderingen av vandrespilletts egnethet som undervisningsform. *Hva* er det neste spørsmålet Wackerhausen presiserer må kunne besvares i problemstillingen. Et noe enklere spørsmål å besvare da vandreteater står helt sentralt i denne oppgaven og selvfølgelig må være en del av forskerspørsmålet. Hvor og hvornår (når) er de to siste komponentene Wackerhausen trekker frem. Siden dette skal diskuteres på et metafysisk plan, vil ikke disse være like relevante for meg og jeg velger derfor å kun fokusere på de to første spørsmålene *hvem* og *hva*. Forskerspørsmålet ble derfor til slutt spisset til:

Hvilke muligheter og begrensninger har vandreteater som forelesningsform i utdanningen av sykepleiere?

Det som ikke kommer frem i denne spørsmålsformuleringen er den filosofiske diskusjonen som skal gjøres med mine utvalgte filosofer og teoretikere. Dette må understrekes i en forklarende tilleggstekst. Jeg har derfor endt opp med dette forskningsspørsmålet:

Hvilke muligheter og begrensninger har vandreteater som forelesningsform i utdanningen av sykepleiere? – en filosofisk diskusjon med Aristoteles, Nussbaum, Dewey og Heathcote.

1.4 Oppgavens relevans

Stortingsmeldingen 2016-2017 Kultur for kvalitet i høyere utdanning ytrer en bekymring for at undervisningsmetodene ved universitet og høyskoler er preget av lite forskning og utvikling

av undervisningsmetoder. Det påstås at mange forelesningssaler som var fulle på starten av året er halvtomme etter et par uker og at fire av ti ikke fullfører bachelorgraden sin på normalt tid. Kunnskap er ikke en vare som skal formidles og konsumeres, men som oppstår i møtet mellom studenter og lærere (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17)

Forelesningen som læringsmetode i høyere utdanning har hatt stor status ved universiteter og høyskoler hvor studentene da lett inntar en passiv rolle.

«Kvaliteten på undervisningen ved universiteter og høyskoler er et tilbakevendende tema i diskusjoner om våre utdanningsinstitusjoner. Vi hører historier om uegnede forelesere og dårlig undervisning, om forelesninger som forvirrer mer enn oppklarer, og om forelesninger som ikke inspirerer studentene til videre læring» (Loeng og Mørkved, 2019, s. 7).

Det viser seg at studenter også gjerne har en forventning om at man skal møte forelesninger som undervisningsform ved universitetet. En kollega av meg ble regelrett kjeftet opp av en student da hun skulle kjøre en Kahoot, en digital quiz, med klassen. Studenten ytret at slike barnslige undervisningsformer hørte hjemme i grunnskolen, ikke ved et universitet.

Allikevel ser vi at fokuset i dag er flyttet fra hukommelse og repetisjon til å skulle innhente og bruke informasjon. Studenten må selv ta aktivt grep om læringen med utgangspunkt i hva han eller hun kan fra før (Loeng og Mørkved, 2019, side 9). I mitt kollegium opplever jeg at interessen for studentaktive læringsformer er stigende. Flere viser interesse for studentaktive metoder innenfor sine fagfelt og mangfoldet er stort. Metoden «Supplemental Instruction» (SI) hvor studentene veileder hverandre blir mer og mer brukt. Jeg synes det er flott at flere ønsker å gå bort fra en praksis hvor foreleseren har full kontroll over undervisningssituasjonen.

Sykepleiefaget er et praktisk fag og historisk sett ble store deler av undervisningen gitt på sykehuset (Mathisen, 2020, s. 119). I dag er 50 % av undervisningen ute i ulike praksisfelt. Undervisningen på skolen er en kombinasjon av forelesninger og trening på praktiske prosedyrer. Studiets rammeplanverk poengterer at læringsprosessen forutsetter en veksling og integrering mellom teoretisk og praktisk kunnskapsbearbeidelse. Studiet må organiseres med varierte pedagogiske virkemidler som stimulerer studentenes egenaktivitet og samhandling.

slik at studentene tilegner seg teoretiske kunnskaper og yrkesspesifikke ferdigheter og utvikler god personlig kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2008).

Min personlige erfaring er at studentaktive opplegg må tilpasses både læreplanmål fra studieplanene og den gruppen man skal undervise. Et opplegg som kan passe utmerket for en gruppe kan, i overført betydning, «krasjlande» i en annen studentgruppe. Hvis ikke vi forsker på disse studentaktive undervisningsformene og hvilket læringspotensial de faktisk har, er min påstand at de erfaringene vi gjør oss vil forbli taus kunnskap som felleskapet ikke vil ha glede og nytte av. Da er det fare for at vi som pedagoger vil dilte hit og dit etter siste nytt på læringsfronten og vi vil heller ikke få utnyttet potensiale som ligger i disse læringsformene. Vi må ikke bare gjøre. Vi må erfare, reflektere, systematisere og dele erfaringer. Slik sett har denne oppgaven relevans for min utvikling som foreleser og det har en hensikt ovenfor min arbeidsplass. I tillegg har den en nasjonal interesse fordi fornying av utdanningsformene forhåpentligvis vil fremme læring og aktivisere studentene, slik at gjennomføringsprosenten på normert tid øker ved universitetene.

Mitt personlige engasjement i dette temaet og min største nemesis, har å gjøre med drama og teaterfagets status som undervisningsform. Drama er vel ansett å bli brukt i barnehage og grunnskolen. Dette gjenspeiles også i mengden fagbøker og forskning på drama og teater i undervisning og dannelsesprosessen til barn. Jo eldre vi blir jo mer erstattes denne elevaktive undervisningsformen med andre arbeids- og undervisningsformer som skriftlig gruppearbeid og forelesninger. Når jeg søker på forskning om drama og teater rettet mot studenter i høyere utdanning, finner jeg mest om rollespill i forbindelse med kommunikasjon og simulering hvor man i stor grad trener på prosedyrer i for eksempel en akuttsituasjon, ikke teater og drama brukt i den teoretiske undervisningen. Min andre grunn til å gjøre denne masteren handler om å kjempe et slag for teaterfaget og få konkretisert dets muligheter og begrensninger innenfor undervisning, også av teoripensum, i høyere utdanning. Det som ikke snakkes om vil til slutt forsvinne.

1.5 Forskningsmetode

På grunn av oppgavens omfang ble tanken om et feltarbeid som gikk inn i studentenes opplevelse av vandrespillet, lagt vekk ganske tidlig i prosjektfasen. I dialog med min veileder kom jeg fram til at studentene ikke nødvendigvis kunne uttale seg på et faglig nivå som en masteroppgave behøver. For å komme dypt nok ned i faglitteraturen velger jeg heller å utelate

studentenes erfaring til fordel for mine egne erfaringer etter å ha gjort dette fem ganger, i samtale med relevant faglitteratur på området.

Siden den skriftlige delen av oppgaven min er et litteraturstudium, er det naturlig å velge essay som form på teksten. I tre år har jeg brynet meg på denne sjangeren, som kan være vanskelig å forstå fordi den ikke har en fast definert form. Essay er en stor kategori som rommer mange mulige former i spenningsfeltet mellom kunstprosa og fagprosa (Bech-Karlsen, 2003, s. 19)

Jo Bech-Karlsen skriver i boken «Gode fagtekster» at essayet er både en sjanger, skrivemåte, metode og erkjennelsesform. Et viktig kjennetegn ved essayet er at du som forfatter har en dialog om et emne på flere nivåer (Bech-Karlsen, 2003, s. 19) Et essay er forankret i virkeligheten, men inneholder også et element av prosa i sin fremstilling fordi man ofte tar utgangspunkt i sin egen erfaring som gjerne blir fremstilt til leseren gjennom en fortelling. Essayet er en sammensatt og personlig prosaform, der refleksjon over erfaring bærer teksten. (Bech-Karlsen, 2003, s. 19)

Når man skriver, starter en refleksjon rundt hva man har erfart i kombinasjon med hva man har lest gjennom pensumlitteratur og selvvalgt fagstoff. Refleksjonen krever at man kommer seg ut av fortellingen og inn i refleksjonen (Olsen, 2017, s. 95). At man tørr å utfordre egne grenser og førforståelse og ha mot til å tenke kritisk over det man forsøker å forstå.

Essayet kan sees på som en måte å avdekke kunnskap. Gjennom å tekstliggjøre erfaringen åpnes det opp for nye refleksjoner man ikke kan få tilgang til gjennom vanlig tolkning (McGuirk og Methi, 2015, s. 25). Mange av de nyskapende poengene i mine tidligere oppgaver har oppstått spontant i skriveprosessen. Det føles som om små «eureka» ligger gjemt på veien fra første ord blir plottet inn på skjermen til den ferdige oppgaven ligger klar til innlevering.

Essayet har en dialogisk struktur som kan innebære en samtale om et emne på mange nivåer og er en sammensatt og personlig prosaform der refleksjon over erfaring bærer teksten. Men min egen erfaring kan også gjøre meg blind. Den selvbekreftende erfaringen og det beskyttende erfaringsrom (Wackerhausen, 2015, s. 91), kan oppstå fordi gruppen som dette vandrespillet er myntet på, studentene, ikke er inkludert i denne studien. Deres opplevelse og

refleksjon gjenfortelles gjennom meg. Jeg har forsøkt å legge teaterelskeren i meg til side og er klar over at min personlige agenda om å «slå et slag for teaterkunsten» kan gjøre meg skakksynt. Det har derfor vært viktig å se på teamet med nye briller, farget av teorien jeg har valgt ut til oppgaven.

1.6 Teoretisk forankring

Oppgaven skal forankres i Aristoteles kunnskapsformer, Dewey, Nussbaum og Heathcote. I denne delen av oppgaven utdypes deres kunnskapssyn.

1.7 Aristoteles

Aristoteles mener at kunnskap er en evne til å duge i en virksomhet. Og i en virksomhet møter man på ulike utfordringer som man må forholde seg til (Lindseth, 2015, s. 51). Hvis man skal duge i en virksomhet, holder det ikke bare å ha mye kunnskap, man må også vite hvordan man skal anvende den, som oftest i samspill med andre mennesker.

Å duge som sykepleier vil aldri si å kun forholde seg til diagnosen pasienten har eller prosedyren man skal gjennomføre. Sykepleie er alltid en mellommenneskelig prosess fordi man må samhandle med pasienten, pårørende og andre kollegaer (Travelbee, 2001, s. 29) Dette gjør å duge til et avansert og variert begrep som utfordrer hele sykepleieren og som krever kunnskap på flere plan enn å pugge anatomi og sykdomslære.

Aristoteles deler kunnskap inn i tre kategorier; *theoria*, *poesis* og *praxis*. *Theoria*, handler om det å ha innsikt og grundig forståelse av kunnskap (Aristoteles, 2013, s. 346) *Poesis*, tar for seg hvordan du anvender kunnskap, for eksempel lager og formidler en forelesning eller bygger et hus (Aristoteles, 2013, s. 345). *Praxis* kan forklares som moralsk kunnskap og beskriver de handlinger vi gjør som har en egenverdi i seg selv, fordi den antas som den beste utøvelse av menneskets fornuft (Aristoteles, 2013, s. 345).

Disse kunnskapsformene konkretiseres i de intellektuelle dygdene *episteme*, *techne* og *fronesis*. En utfordring med å skrive denne oppgaven har vært at både i Aristoteles bok «Den nikomakiske etikk» og i annen litteratur jeg har funnet, er det gjerne dygdene og ikke kunnskapsformene som blir beskrevet og drøftet. Jeg har derfor brukt litt av beskrivelsene av

dygdene for å forklare de bakenforliggende kunnskapsbegrepene. Siden de på mange måter henger sammen.

I tillegg til de tre ovennevnte kunnskapsformene har vi to kunnskapsformer til som kan sees på som opphøyde versjoner av eller som kombinasjoner av disse; nous og sofia. Nous eller fornuft, vil si evnen til å fatte utgangspunktene for all vitenskapelig forståelse og klokskap (Aristoteles, 2013, s. 344). Sofia betyr visdom og forklares som den mest nøyaktige form for vitenskapelig forståelse som også inkluderer fornuften (Aristoteles, 2013, s. 161).

Ved å ha de tre førstnevnte kunnskapsformene som utgangspunkt for diskusjonen i denne masteroppgaven, får man belyst vandrespilletts styrker og svakheter ut ifra innsikt, frembringelse og klokhet. Siden grunnlaget for oppgaven er et teaterstykke skal vi også fordype oss i verket Poetikken, hvor Aristoteles beskriver den greske tragedien.

1.7.1 Theoria

Aristoteles hevdet at begrepet Theoria er den form for virksomhet som virkeliggjør visdom. Den skaper ikke et produkt som begrepet poesis, og den har ingen hensikt å være god eller å gjøre det rette mot den andre som vi finner i begrepet praxis. Men virkeliggjøringen av visdommen skjer igjennom betraktning av verden og menneskelig handling (Aristoteles, 2013, s. 347). Den intellektuelle dygden episteme kan settes sammen med kunnskapsformen theoria. Episteme innebærer en sann oppfatning som er basert på bevis ut fra de grunnleggende årsaker eller utgangspunkter, slik at den som er i besittelse av den er i stand til å beskrive virkeligheten korrekt og også *hvorfor* den er slik (Aristoteles, 2013, s. 340).

Når jeg har studenter ute i praksis blir de fort ganske flinke til å observere for eksempel et sårs tilstand. Om det har blitt større eller mindre, om det væsker eller om huden rundt er hoven og rød. Det tar lenger tid for dem å forstå hvorfor disse prosessene skjer i såret. Uten innsikt i sårets patologiske prosesser vil disse observasjonene være verdiløse for sårets helning fordi man ikke vil være i stand til å kunne behandle det. Episteme knyttes til det sansbare som kan undersøkes på en vitenskapelig måte for å oppnå teoretisk viten om det Uforanderlige» (Doseth, 2017 s. 52.)

La meg forklare ytterligere med et eksempel fra vandrespillet:

«Hva tror dere Florence Nightingale ville sagt om aktiv dødshjelp?» spør jeg klassen i en etikktime. En student rekker opp hånden og sier: «Jeg tror hun hadde vært imot.» «Hvorfor det?» spør jeg. «Fordi i stykket la hun skjebnen til gutten de fant nederst i likhaugen i Guds hender og ba for ham. Derfor tenker jeg at hun ikke ville syntes det var menneskenes oppgave å ta liv, men Guds oppgave»

Gjennom refleksjon over sitt møte med Nightingale viser studenten innsikt og forståelse for Florences menneskesyn og klarer å overføre det til en annen setting.

For å trekke dette tilbake igjen til min egen masteroppgave så vil jeg bruke begrepet *theoria* som utgangspunkt for å reflektere over hvilken kunnskap, forståelse og innsikt studentene kan erverve seg ut fra denne formen for undervisning. Det er ikke nok at de husker faktaopplysninger fra sykepleiehistorien. Undervisningsopplegget må også fremme en forståelse, en innsikt, i de historiske temaene det foreleses om.

1.7.2 Poesis

Poesis beskrives i «Den nikomakiske etikk» som «Frembringelse i motsetning til handling, det vil si det å frembringe, skape eller produsere noe (Aristoteles, 2013, s. 345)». Den intellektuelle dyden som knyttes opp til poesis er «*techne*», men i den Nikomakiske etikk brukes hovedsakelig begrepet «*kunnen*». Å frembringe noe vil si å lage, bygge, produsere eller fremstille noe.

La oss nå mot all formodning se for oss at jeg skulle sette opp, eller frembringe, et hus. Noe min svigerfar hadde reagert på med vantro. Først vil jeg tegne en arbeidstegning, regne ut mål og anskaffe rett materiale ut ifra hva dette huset skal brukes til og hvor det skal stå. Så vil jeg gå i gang med å bygge huset, sette opp lettvegger, støpe grunnmur i sement og til slutt vil jeg legge et tak og kanskje mure en pipe. I løpet av prosjektet vil jeg møte på utfordringer, overveie forskjellige alternative løsninger og ta beslutninger.

Alle disse mentale og praktiske prosessene som skal til for å bygge huset springer ut fra kunnskapsformen poesis. Jeg trenger ikke nødvendigvis kunnskap om hva sement består av for å vite at det er et sterkt materiale som brukes i en grunnmur. Jeg trenger heller ikke forholde meg til mellommenneskelige møter i løpet av byggeprosjektet, hvis jeg da ikke har

svigerfar sammen med meg, noe jeg for så vidt tror han ville ha hatt et sterkt ønske om. Det karakteristiske for poesis er at det er en handling som har målet utenfor seg selv og som utgjør en bevegelse eller et hendelsesforløp, det vil si en prosess utstrakt i tid og med klare deler som må komme i en viss rekkefølge (Aristoteles, 2013, s. 345).

Techne er en dygd som overveier selve prosessen i arbeidet med å produsere et produkt (Doseth, 2017, s. 103) En overveielse som for eksempel kan dreie seg om materialvalg og om dette er egnet i forhold til et bestemt produkt og produktets videre anvendelse. Verdien av produksjonen ligger derfor i sluttproduktet og hvilke teknikker man brukte og avgjørelser man tok for å komme seg dit.

Ting som blir til av seg selv, i naturen for eksempel, regner ikke Aristoteles som en del av poesis. Det samme sier han om de ting som vi lager gjennom en tilfeldighet. Frembringelse – det vi bevisst produserer selv om vi ikke kan sette ord på hva vi gjør i løpet av prosessen, er kunnskapsformen poesis (Aristoteles, 2013, s. 158). Målet innenfor techne eller kunnen, skal være bestemt på forhånd og handlingene vi gjør handler om å nå dette målet.

I motsetning til praxis og fronesis som beskrives i neste kapittel, er heller ikke målet at jeg skal ha en personlig utvikling mens jeg jobber (Aristoteles, 2013, s. 347). Selv om det ikke er noen tvil om at det ville ha gjort meg godt å mestre å bygge et hus.

Til syvende og sist hadde jeg vel havnet i kategorien ukyndighet når det gjelder husbygging, som er det motsatte av kunnen. En produktiv holdning med et feilaktig begrep. Svigerfar som er sivilingeniør og entreprenør av yrke og tidligere snekker, ville nok kunnet krone seg med å ha kunnen; en produktiv holdning med et sant begrep (Aristoteles, 2013, s. 158). Han kunne fortelle meg at noe av det første man bygger i et hus er pipa, ikke det jeg ville bygget til slutt. Det er kanskje like greit at det er jeg som lager teatraliske foredrag og han som bygger husene de skal fremføres i.

I pedagogikkens verden eksisterer det også en form for poesis hvor målet i snever forstand, er å lage et undervisningsopplegg som gir studenten kunnskap, forståelse og innsikt i et tema. I tillegg kommer lærerens formidlingsevne som også vil inngå i begrepet. På lik linje med at snekkeren har sin teknikk når han svinger hammeren, bruker foreleseren stemme, kroppsspråk, formidlingsevne, engasjement i sin undervisning. Alt dette er praktiske

teknikker som brukes bevisst og ubevisst for å oppnå målet om å skape et godt undervisningsopplegg.

Mitt produkt, som er dette vandrespillet og mine teknikker som skuespiller og formidler, er min poesis i denne sammenheng. Poesis vil i denne oppgaven vurdere og reflektere over produktet og hvordan «lærer - i – rolle» fremmer eller hemmer studentenes læreprosess

1.7.3 Praxis

Aristoteles sier at praxis er en handlingsorientert holdning som innebærer et sant begrep om hva som er godt og dårlig for menneske (Aristoteles, 2013, s. 159). Kunnskapsformen praxis og den intellektuelle dyden fronesis henger sammen i læren fra Aristoteles, hvor fronesis blir oversatt med ordet klokskap i kapitlet «Begrepsforklaringer», bakerst i boken. Der hvor fronesis blir den konkrete handlingen som utføres, vil praxis si det handlingsfeltet hvor disse situasjonene utspiller seg. I denne oppgaven blir disse begrepene sammenvevd fordi sykepleieren vil havne i og agere ut ifra, praxis og fronesis i sitt virke.

Målet i seg selv er ikke å fremstille et produkt, men at handlingen er utført for sin egen skyld, fordi den utgjør den antatt beste utøvelsen av å gjøre det gode. «Klokskap er en handlingsorientert holdning som innebærer et sant begrep om hva som er godt og dårlig for mennesket» (Aristoteles, 2013, s. 159). Man må ikke nødvendigvis ha mye teoretisk kunnskap for å gjøre en klok handling. Dyr kan være kloke, uten at de har visdom eller kunnskap. Hvis dyret instinktivt vet hvilket valg som er bra for en selv, vil det i Aristoteles syn være klokt (Aristoteles, 2013, s. 162).

Inne på lasarettet står en eldre kvinne trengt opp i et hjørne av rommet. Hun holder vesken beskyttende foran seg, mens hun ser litt fortapt utover. Vandrespillet har åpen kveldsforestilling og de fleste i rommet kjenner hverandre ikke. Jeg går bort til henne i rolle som Florence Nightingale, og sier til henne: «Denne soldaten trenger ny skjorte. Kan De hjelpe ham?» Kvinnen rister på hodet mens hun trykker veska litt nærmere kroppen. Jeg velger å la henne være i fred, selv om det mest rette i forhold til karakteren min hadde vært å kaste henne ut.

Aristoteles sier at «Klokskap har å gjøre med de mellommenneskelige ting og det å overveie en situasjon... Den som overveier vel er den som ved beregning er i stand til å sikte mot det som for menneske er best av det som etterstrebes i handling» (Aristoteles, 2013, s) I historien over velger jeg å ikke presse damen inn i fiksjonen, men la henne heller observere spillet. Personen virket ikke forberedt på hva slags teater dette var og å presse henne ytterligere hadde gjort situasjonen ubehagelig for alle rommet, selv om det ville passet inn i karakteren jeg spilte.

Praxis og dygden fronesis, er vanskelig å sette ord på, fordi den ikke er konkret slik som theoria og poesis er. Allikevel er den et helt essensielt aspekt når vi må forholde oss til andre mennesker, som vi gjør som sykepleiere og som lærere. Hvis sykepleieren ikke har evner innenfor dette feltet, er hun eller han ikke egnet til å jobbe med faget og vil ikke få godkjent sine praksisperioder, selv om hun er en teoretisk sterk student.

Målet i det å ha en god praxis ligger ikke i å få et ferdig et produkt. Sykepleieren må overveie hva som er rett ut ifra hvilke signaler pasienten gir henne både bevisst og ubevisst. Omstendighetene rundt pasienten vil også virke inn på sykepleierens praxis og det som den ene dagen var rett kan oppleves som et overtramp påfølgende dag.

Det er viktig at utdanningen gir rom for at sykepleierne opparbeider sin fronesis. Aristoteles sier at dette kommer gjennom refleksjon,

«Det er vår refleksjon og boulesis; rådføring med oss selv i forhold til rådføringen med andre, som kan sette vår forståelse på prøve i en partikulær situasjon vi befinner oss i» (Doseth, 2017, s. 198).

1.7.4 Poetikken

Poetikken er Aristoteles verk om hva diktetekunst er. Verket ble skrevet for 2300 år siden og har satt et betydelig preg på utviklingen av dramatisk kunst. Sam Ledsaak hevder at mye av vår litteraturhistorie hadde vært uforståelig hvis man ikke kjente til Aristoteles tanker i Poetikken (Ledsaak, 1997, s. 5). Verket tar hovedsakelig for seg den greske tragedien. Det nevnes i boken at også komedien skal beskrives, men disse skriftene har mest sannsynlig gått tapt (Gladsø, Gjervan, Hovik og Skagen, 2005, s 26).

Gjenkjennelse er en viktig del av stykket hvor helten går fra uvitenhet til viten. Stykkets helt gjennomskuer intrigen eller «desis» og innser sin egen feil. For eksempel når Kong Ødipus forstår at han har slått i hjel sin far og giftet seg med sin mor (Gladsø, Gjervan, Hovik og Skagen, 2005, s.30). Når denne gjenkjennelsen inntreffer samtidig med høydepunkt og vendepunkt, vil den vekke medlidenhet og frykt hos publikum (Aristoteles, 1997, s. 46).

Slik sett kan man se på tragedien som en etterligning eller «mimesis» av en alvorlig avsluttet handling. Aristoteles beskriver det selv som en etterligning av en avsluttet handling i et forskjønnet språk. Gjennom frykt og medlidenhet for hovedkarakteren opplever publikum rennelse (Aristoteles, 1997, s.35),

Den andre egenskapen diktekunsten kan påvirke mennesket forklares gjennom begrepet katarsis. Hva katarsis er kan være et vanskelig begrep å forstå for en som ikke har levd i den greske antikken. Historisk sett har man endt opp med å dele oppfatningen av dette begrepet inn i to grupper. De som mener at begrepet står for rennelse og de som mener det står for lutring. Begrepet rennelse er en «medisinsk» betegnelse. Hvor teatret sees på som et homeopatisk legemiddel for sjelen, som ville volde oss besvær hvis vi var det foruten (Ledaak,1997, s. 13) Kunst er ikke noe vi har kun for å underholdningens skyld, den er noe vi trenger for å holde oss friske.

Katarsis kan også beskrives som lutring. Gjennom lutring forvandles våre sinnsbevegelser og blir evner. Den som er engstelig, blir styrket, den som ikke har medlidenhet, røres, den som flyter over av medlidenhet blir nøktern (Ledaak,1997, s.13). Sagt på en annen måte vil teatret evne å fremme og stabilisere menneskelige egenskaper, som gjør oss til hele mennesker. Kanskje teatrets kraft kan styrke studentenes fronesis?

1.8 Martha Nussbaum

Martha Nussbaum er en amerikansk filosof som hadde sitt gjennombrudd i 1986 med boken «The Fragility of Goodness». Hun er i dag professor i rettsvitenskap og etikk ved University of Chicago. Nussbaum trekker inn litteraturen som viktig for å utvikle vår etiske tenkning. Gjennom fortellingen trener vi opp forestillings- og innlevelsesevnen vår og viser hvordan følelser har betydning for hvordan vi tenker og forholder oss til våre medmennesker (Engelstad, 2016, s.10).

Nussbaum hevder at litteraturen står på følelsenes side. Gjennom å fremstille en helt med menneskelige feil og overmøte, identifiserer publikum seg med ham og får sympati for hans tragedie. Heltens pinsler og redsel blir noe man selv frykter at man skal oppleve (Nussbaum, 2016, s. 167).

I en fornuftsbasert offentlighet hvor følelser blir degradert til noe som forstyrrer fornuften i å ta gode valg, hevder Nussbaum at følelsene trenger en forsvarer (Nussbaum 2016, s. 170). Som jeg nevnte i innledningen har jeg holdt kurs i etisk refleksjon hvor vi bruker drama for å inkludere følelsene våre inn i refleksjonen. Følelsen gir en pekepinn på at en handling kjennes feil ut, selv om det kan forsvares faglig. Nussbaum sier at følelsene er helt essensielle for å kunne oppdage den andres lidelse. Både som medlidenhet, men også som en frykt fordi man kan være redd for å havne i en lignende skjebne (Nussbaum, 2016, s. 182).

Nussbaum trekker frem Aristoteles verk poetikken for å gå dypere inn i forestillingsevners muligheter. Gjennom at litteraturen eller fortellingen viser oss hvordan livet kan være og ikke nødvendigvis slik det er, gir det oss håp, men også utfordringer (Engelstad, 2016, s. 19) Til eksempel peker cafescenen i vårt teaterstykke frem mot en verden hvor antibiotika ikke lenger er en effektiv medisin og hvilke konsekvenser det vil få for oss.

Som Nussbaum skriver selv i sitt forord til «Poetic justice», at i akademisk filosofi inkludert filosofisk diskusjon av litteratur og kunst var en selvsagt del av den offentlige debatten på John Deweys tid (Nussbaum, 1995, xiii). Når man fjernet dette ble den offentlige sjargongen endret i USA og man mistet evnen til å se hverandre som hele mennesker. Den offentlige debatten drev over i en mer teknisk retning for å forklare menneskers handlinger. Spesielt de som munter ut fra en economic utilitarianism eller oversatt til økonomisk konsekvensetikk (Nussbaum, 1995, xiii). I sykepleiers verden er også det reduksjonistiske verdensbildet noe vi kjemper mot. At pasienten skal være en hel person og ikke kun en pasient, en diagnose eller en utgiftspost. At mine valg som sykepleier skal basere seg på det faglige beste argumentet og ikke på de økonomiske konsekvensene de vil medføre.

Motvekten til dette kan man finne i «Litteraturens etikk» hvor Nussbaum hevder at våpenet for å avlære fordommer vi bærer på og klisjeer vi tenker med finnes i fantasien og i undring. Disse egenskapene utvikles igjennom lek og diktning (Engelstad, 2015, s. 10). Vår narrative

forestillingsevne er vesentlig for at vi skal kunne lære noe av andre menneskers liv (Engelstad, 2016, s. 12).

1.9 John Dewey

John Dewey var en amerikansk filosof, pedagog og psykolog og har hatt stor innvirkning på det amerikanske skolevesen og mange lands pedagogikk. Dewey fokuserer på *erfaringen* som utgangspunkt for læring.

Dewey hevder at det beste utgangspunktet for læring gjennom erfaring er et hjem. Et hjem med foreldre som ser elevens behov og har midler til å legge til rette for læring. Her kan barnet lære gjennom samtaler og diskusjoner, gjennom å delta i det daglige arbeidet og dra på ekskursjoner i omgivelsene rundt ham for å lære gjennom å erfare (Dewey, 2006, s. 25). En stor kontrast til den læresituasjonen som var mest vanlig både på Deweys tid og dag. Dewey legger vekt på at et vanlig klasserom med pulter og stoler, er designet for at eleven kun skal lytte og notere for å lære (Dewey, 2006, s. 22). Akkurat som universitetet også har lagt opp til, hvis man ser bort i fra sykepleieavdelingens ferdighetsavdeling. Den største forelesningssalen vår er et amfi hvor inntil 100 mennesker kan lytte og notere på en gang. En meget effektiv metode som når ut til mange, men hva sitter studentene egentlig igjen med av kunnskap når forelesningen er over?

I “Art as experience” skriver Dewey at vi gjennom å leve, erfarer hele tiden, enten vi sitter på skolen og lytter til læreren eller er ute i skogen og opplever den med alle sansene våre. Allikevel vil vi glemme mange av disse erfaringene (Dewey, 1934, s. 36). Dewey hevder at ved at handlingen blir fullbyrdet, at et produkt har blitt laget, en bok har blitt skrevet eller et problem er løst, vil erfaringen bli noe vi husker. Den blir *den* erfaringen, *den* gangen vi løste *det* problemet.

På den andre siden kan alle handlinger gjøres så automatisk at de ikke blir en kilde til refleksjon og læring. Man fullfører, men handlingsrekken er så innøvd at refleksjonen over hva du egentlig gjør uteblir og slik sett er den ikke intellektuelt fullendt (Dewey, 1934, s. 40). Refleksjonen og bevisstgjøring over hva de har gjort er like viktig for at det skal bli en erfaring. Deweys pedagogiske tanker kan derfor ikke kokes ned til å lære av kun å gjøre. Noen husket kun smaker og lukter fra vandreteatret selv om de gjorde og opplevde mange forskjellige ting i løpet av en halv time.

Det samme sier Dewey også om kunsten. Han bruker eksemplet en flokk turister som blir ledet gjennom et kunstgalleri og blir presentert for forskjellige kunstverk vil mest sannsynlig ikke huske noen av bildene i etterkant. De blir passive mottakere. De får ikke tid til å skape en egen erfaring av å se på bildet (Dewey, 1934, s. 56). En venninne av meg har et abstrakt kunstverk hengende i spisestuen sin. Ofte tilbringer hun og sønnen på tre år tid foran dette bildet og snakker om det de ser. Sammen oppdager de nye ting ved bildet nesten hver gang de ser på det. Den estetiske fasen i en erfaring krever at man gir seg hen (Dewey, 1934, s. 56).

I en kunstnerisk erfaring er det ikke nødvendigvis slutten like viktig, som man kan si at konklusjonen på en intellektuell erfaring kan være.

«I en utpreget estetisk erfaring vil særtrekk som er dempede i andre opplevelser innta en dominerende plass; de som er underordnet de styrende – nemlig de særtrekk som gjør erfaringen til en helhetlig, fullstendig erfaring i seg selv» (Dewey, 1934, s. 57).

Dewey sier at den estetiske kvaliteten som kompletterer en erfaring og gjør den fullendt, er den emosjonelle. Følelser blir gjerne stemplet som enkle, men Dewey påpeker at følelser av en viss styrke er de egenskaper ved en kompleks erfaring som beveger seg og endres (Dewey, 1934, s. 43).

Når jeg holder dramakurs i etisk refleksjon, har jeg tidligere hevdet at en av styrkene ved et praktisk dramaopplegg hvor situasjonen lages et bilde av, er at man får en ny dimensjon inn i refleksjonen, den emosjonelle. Vi kan intellektuelt sett argumentere for behandlinger og som kan være viktige for pasientens fysiske og psykiske helse, men når man inkluderer den emosjonelle biten av dette kan allikevel handlingen være moralsk forkastelig. Når jeg spør deltakerne mine hvordan det føles, når vi lager et bilde av for eksempel en tvangssituasjon hvor en person er pasient og blir holdt i armer og ben, så sier alltid den som er pasient at det føles helt forferdelig. Gjennom å involvere den emosjonelle erfaringen, får diskusjonen et medmenneskelig aspekt som vil både hindre oss i å gjøre overgrep mot den andre og trigge å finne handlingsalternativ som kanskje ikke omfatter tvang.

1.10 Dorothy Heathcote

Dorothy Heathcote regnes som en av Englands fremste dramapedagoger og er spesielt kjent for teknikken «lærer-i-rolle».

Som et resultat av at det ble utdannet for mange skuespillere i England på 50-tallet ble den nyutdannede skuespillerinnen, Dorothy Heathcote, engasjert i barneteater og i pedagogisk drama (Braanaas, 2008, s. 255). Hun ble senior foreleser ved Universitetet i Newcastle og ble internasjonalt kjent som kurs- og foredragsholder.

Heathcote beskriver dramaets unike egenskaper i artikkelen «Drama and learning».

En musiker kommuniserer gjennom et instrument og en kunstner gjennom et maleri. Alt dette krever teknikk, kunnskap og talent. Drama krever kun en kropp, pust, refleksjon og følelser, noe vi har trent på siden vi ble født. Drama bruker de samme prinsippene som vi mennesker bruker i det virkelige liv og gjennom drama kan vi gjenskape situasjoner og hendelser fra vårt eget eller andres liv og se dem fra mange forskjellige sider. Drama er ikke virkelig og derfor ufarlig (Johnson og O'Neill, 1990, s. 90)

Da jeg reiste rundt og holdt foredrag og dramakurs i etikk i helsevesenet – pleide jeg alltid å si at «Drama er ikke farlig. Ingen pasienter, pårørende eller kollegaer kommer til å bli krenket i dag» til litt smil og latter fra mine lettere nervøse deltagere. Drama er en måte å trene på å leve.

Heathcote har det samme kunnskapssynet som Jerome S. Bruner om at læring må angå elevene, den må gripe dem på innsiden og gi ny innsikt og endre holdninger (Braanaas, 2008, s. 259). Faget som skal læres bort må gjøres tilgjengelig for elevene ved å ta utgangspunkt i deres premisser for læring.

Lærer-i-rolle teknikken består i at læreren går inni en annen rolle enn seg selv, og deltar i spillet sammen med elevene (Braanaas, 2008, s. 261) Dette kan gjøres på mange måter for eksempel ved at læreren får spillet i gang som når Florence Nightingale gjør studentene om til sykepleiersker fra Krimkrigen og forbereder dem på jobben som venter dem i lasarettet. Hun kan påvirke studentene mens de er i spill slik at de når læringsmålene for dramaøkten, forhindrer at spillet går i oppløsning og hjelper studentene med å finne nye vinklinger på problemstillinger som oppstår. Som når Florence overvåker arbeidet på lasarettet eller når

Hans Herbert, assistenten studentene møter i første scene, skal forsøke å lage et demonstrasjonstog og feiende slagord.

Heathcotes undervisning springer ut fra å undervise i et fag som skal oppleves på det subjektive plan og åpne opp for en dypere forståelse for sammenhenger i tilværelsen. Allikevel slipper hun aldri det humanistiske aspektet ved drama som er vanskelig å evaluere (Braanaas, 2008, s. 264)

Heathcote har jobbet mest med barn og ungdommer med disse teknikkene. Drama som metode til voksne er jeg allikevel ikke pioner på å oppdage. Selv om jeg ikke har funnet andre som setter opp vandreteater som undervisningsform i høyere utdanning. Drama blir brukt i museer, i fengsler, som undervisningsmetode til mennesker som er analfabet, som endringsverktøy og som terapi. Dette vil bli gjort grundigere rede for i kapittelet om teaterets anvendelighet.

2.0 Forgrunn

I 2020 lyste Direktoratet for internasjonalisering og kvalitetsutvikling i høyere utdanning, ut inntil 50 millioner kroner til prosjekter som skal utvikle, prøve ut, evaluere og ta i bruk studentaktive læringsformer og læringsfremmende vurderingsformer (Direktoratet for internasjonalisering og kvalitetsutvikling i høyere utdanning, u.å.).

En bølge av studentaktiv læring har spredd seg innover i universitetene og stortingsmeldingen fra 2017 er et tydelig signal om at det er på tide å tenke nytt innenfor undervisningen i høyere utdanning. Det poengteres at «Læring er en subjektiv prosess som skjer gjennom aktivitet og refleksjon i møtet mellom studenter og undervisere, og ikke ved at studentene passivt mottar kunnskap». Det er til og med laget en nasjonal konkurranse hvor høyere utdanningsinstitusjoner kan konkurrere om ressurser til å utvikle nye undervisningsopplegg (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17).

Denne bølgen har vært integrert i deler av sykepleierutdanningen ved at man må lære seg forskjellige prosedyrer. Allikevel opplever studenter at gapet mellom teori og praksis har vært stort (Benner, Sutphen, Leonard og Day, 2010). De siste ti årene har man forsøkt å gjøre dette gapet mindre ved å innføre en ny metode, simulering.

I 2010 hevdet sykepleieforskeren P. Benner og hennes kollegaer at det var et betydelig gap mellom det sykepleierstudentene lærte på skolen og de kravene de møtte som sykepleiere. Deres konklusjon var at studentene lærer best ved å integrere det som studentene lærer i forelesningene med det kliniske (Benner, Sutphen, Leonard og Day, 2010, s. 12). Inspirert av blant annet dette, begynte mange utdanningsinstitusjoner med simulering som en del av sykepleierutdannelsen. Simulering er case-basert læring hvor studentene jobber med en avansert dukke istedenfor en ekte pasient. Dukken styres av en operatør, som kan gi dukken for eksempel høyere blodtrykk, den kan kaste opp og operatøren kan snakke med studentene gjennom en mikrofon og en høyttaler på dukken. Høgskolen ved Stord/Haugesund la frem en rapport i 2016 hvor de beskriver prosessen fra oppstart og gjennomføring av deres simuleringsarbeid. Vae skriver at studentene får både lært ulike ferdigheter og «å være sykepleier». De får muligheter til å øve på et vidt spekter av ferdigheter, vurderinger, problemløsning og håndtering av ulike pasientsituasjoner (Vae, 2016, s. 3)

Undervisningsformen simulering er i vinden som aldri før og de fleste sykepleierutdanningene går til innkjøp av dukker og utstyr til store verdier. Ola Bratås, Thor Olaf Albriksen, Ulrika Eriksson og Kjersti Grønning skriver i sin artikkel «Effekt av simulering for tilegnelse av kunnskap i sykepleierutdanningen – en RCT-studie», at forskjellen i læringsutbytte med å bruke en dukke og med å ha en levende markør var forsvinnende liten. Noe som i praksis vil si at man likeså vel kan satse på å bruke levende mennesker framfor dyrt avansert utstyr (Albriksen, Eriksson og Grønning, 2018, s. 2). Veien fra simulering med levende markør til det gode gamle rollespillet er kort. Og med det, er døren inn til metodikken i drama og teateruniverset åpnet på ny, man har bare kalt det med et annet navn. Dette fører igjen til et hav av muligheter innenfor drama og teaterfeltet som kan videreutvikle både denne og andre undervisningsmetoder.

Lindseth skriver at *theoria*, *praxis* og *poesis* gir oss innsikt til å se – hva som må være tilfelle, hva som er klokt å gjøre og hvilke midler som best fører til ønsket resultat (Lindseth, 2015, s. 25). Hvis man skal legge full vekt på artikkelen hvor man så at avanserte dukker hadde sidestilt læringsutbytte med menneskelige markører, kan man stille seg spørsmålet om man virkelig trenger avanserte dukker til 500 000 kroner i grunnutdanningen på sykepleien, selv om det er siste mote på undervisningsfronten. Kanskje retninger innenfor drama og teater kan fungere like bra? Og selv om studentaktivitet er i vinden innenfor høyere utdanning og blir sett på som et godt utgangspunkt for læring, betyr ikke det nødvendigvis at *all* studentaktivitet er god læring for *alle*. Vi trenger innsikt i *theoria*; *hva* metodene kan lære oss, i *poesis*; *hvordan* vi kan bruke dem best mulig, og i *praxis*; for *hvem*. Vi må jobbe målrettet og forske på hva som er mest hensiktsmessig å anvende ut ifra hva som skal læres. I tillegg må vi tørre å tenke lenger. La oss kaste oss på bølgen og tøye strikken for hva studentaktivitet er!

Regjeringen oppfordrer oss til å tenke nytt og å utvikle våre metoder vi formidler faget vårt på. Selv om det kan diskuteres hvor vidt «kjedelige» forelesere er hovedgrunnen til at studenter forlater forelesningssalene opplever jeg at ordet «studentaktiv undervisning» uttales med anerkjennelse. Noen vil nok se på studentaktivt vandreteater som litt på siden av det man først og fremst ser for seg. Det nevnes i alle fall ikke spesifikt at det må mer teater inn i undervisningen. Allikevel trekkes det frem at hovedkomponenten for studentens læring er gjennom studentens eget engasjement. Kanskje teater gjennom sin innlevelse og deltagelse kan trigge noe nytt hos den gryende sykepleier? Når departementet er så tydelig på at den

tradisjonelle forelesningen bør fornyes med mer studentaktiv læring, blir de studentaktive drama og teatermetoder både hensiktsmessige og nyskapende.

2.1 Drama og teaters anvendelighet

Hvilke muligheter ligger i formen drama og teater? Mitt utgangspunkt er at drama kan brukes til «alt». Helt fra ur-menneskets tid har vi fortalt og dramatisert historier rundt leirbålet, både som underholdning og sosial tilknytning. I tillegg ble kunnskap videreformidlet fra generasjon til generasjon og på tvers av kulturer. Jon Nygård beskriver teater som menneskenes grunnleggende erkjennelses og kommunikasjonsmiddel (Nygaard, 1998, s. 5). Ved å etterligne dyret man skulle drepe ville man få en annen forståelse og innsikt i dyret og slik sett bli en bedre jeger. Ved å dramatisere hvordan jegerne la ned den store mammuten eller uroksen ble den praktiske kunnskapen videreført til den neste generasjonen (Nygaard, 1995, s. 13).

Akkurat den tråden Dewey plukket opp igjen på begynnelsen av 1900-tallet.

Den vestlige kulturs teater starter i antikken og beskrives av Braanaas som en anerkjent del av den religiøse kultus. Teatret var datidens gudstjeneste og utøverne som bestod av diktere, fløytespillere, skuespillere og kordansere, var tempeltjenere. Menigheten var både utøvere og tilskuere. I tillegg til å være et hellig rom var det også et pedagogisk rom hvor barn deltok i kordansen og ungdommen bivånet forestillingen (Braanaas, 2008, s. 16).

I middelaldrene tok kirken teatret til sitt bryst etter å ha bannlyst dyrkingen av de gamle gudene og Romerrikets brød og sirkus. Kirken så etter hvert at ved å dramatisere bibelske tekster, fikk den uvitende allmuen en større forståelse for Kristi ord. Dette ble etter hvert store festivaler med spill fra Jesu fødsel til lidelse og død, så kalte mysteriespill og pasjonsspill (Braanaas, 2008, s. 18).

Renessansen og klassisismen innførte teater som pedagogisk virkemiddel, men fokuset på det religiøse ble gradvis svekket til fordel for det didaktiske utbytte av teater hvor ungdommer lærte dannelses. På de profesjonelle teaterscener kunne man ta opp mange temaer som tapt kjærlighet i Shakespeares Romeo og Julie (Gladsø, Gjervan, Hovik og Skagen, 2005, s. 60) eller harselering med både høy og lavstatus yrker i samfunnet, som i Molières «Den innbilt syke» hvor legestanden mange kvakksalvere får skarp kritikk. Så lenge man ikke spottet

kongehuset og folk «holdt seg på sin plass i samfunnet», var det meste lov å rope høyt om (Gladsø, Gjervan, Hovik og Skagen, 2005, 6). Ettersom borgerskapet ble en større og viktigere gruppe i samfunnet fikk teatret en ny herre å tjene og teatret dreides om borgerskapets ve og vel. Helt til den kritiske realismen og senere naturalismen begynte å sette lys på og stille spørsmål til samfunnets skyggesider både i høyere og lavere kretser (Gladsø, Gjervan, Hovik og Skagen, 2005, s. 70).

Dagens drama og teater har både et dannelses-, et opplysende- og et kritisk perspektiv. Teater brukt i undervisning har utviklet seg langt fra rennesansens små dramatiseringer, til undervisningsopplegg basert på dramaøvelser for å lære seg norsk og matte. Dramafaglig undervisning integrer ulike dramafaglige læringsformer med elevens faglig, sosiale, emosjonelle og personlige læreprosess (Sæbø, 2016, s 16). Lærer i rolle er et begrep som Dorothy Heathcote utviklet på 60-tallet i England, hvor læreren leder undervisningen som en karakter. Karakteren forvandler klasserommet til en kreativ verden hvor pultene for eksempel blir forvandlet til flåter og de har akkurat reddet seg bort fra Titanic (Sæbø, 2016, s 59).

Augusto Boal dannet «Theatre of the oppressed» hvor publikum ble invitert inn i forestillingen og forandre på den slik at hovedpersonen ikke lenger ble undertrykket. Gjennom å bryte den vanlige spectator-rollen til publikum og gjøre dem om til spect-actors, ble teater en kommunikasjonsvei inn mot sosial forandring (Pendergast and Saxton, 2008, s. 69).

Berthold Brecht, med sitt episke teater, ville vekke engasjementet i publikummet og ikke innlevelsen deres. Ved å innføre brudd i handlingen som for eksempel at noen kommer inn på scenen med en plakat under en dramatisk del av handlingen hvor det står «Ta det med ro – dette er bare teater», var hensikten at publikum ble rykket ut av situasjonen og kunne forholde seg til den på en mer intellektuell enn emosjonell måte (Gladsø, Gjervan, Hovik og Skagen, 2005, s. 130)

Museum bruker teater for å formidle historie og man bruker teater for å formidle kunnskap om helsefremmede og sykdomsforebyggende tiltak i land hvor befolkningen er analfabet. I demensarbeidet brukes drama-øvelser for å gjenskape Eldres minner og erfaringer (Pendergast and Saxton, 2008, s. 169). Og i høyere utdanning jobber man med simulering og rollespill hvor man trener på kommunikasjon, samhandling og forskjellige prosedyrer (Vae, 2016, s.3).

Drama og teater kan brukes – til det meste. Det handler bare om å se muligheten og å gjøre det med rett vinkling og i denne oppgaven er det altså vandreteater som undervisningsform som skal diskuteres og dissekteres.

Vandreteater er en teaterform hvor historien spilles ut på forskjellige scener slik at publikum må flytte seg fra sted til sted for å få med seg handlingen. I middelalderen eksisterte det flere teaterformer som tok i bruk dette prinsippet. Blant annet i mysterie- og pasjonspillene som, kort fortalt, handlet om å beskrive bibelhistorien. På den ene siden av torget kunne første scene vise Jesu-fødsel, på de neste scenene hans liv og virke og på den aller siste scenen, på den andre siden av torget, Jesu lidelse og død. Noen steder hadde man scener satt opp på vogner, som ble dratt fremfor publikum, mens andre steder stod scenene i ring rundt publikum og publikum måtte flytte fokus og snu seg etter hvor handlingen foregikk (Nygaard, 1995, s. 100).

I dag ser vi vandreteaterformen ofte på friluftsmuseer hvor man blir tatt med gjennom samlingen av gamle hus og kulturlandskap, mens handlingen utspilles (Pendergast og Saxton, 2008, s. 153). Botanisk hage på Tøyen har med jevne mellomrom satt opp forskjellige vandreteaterstykker, hvor siste forestilling var i 2016 og handlet om Botanisk hages begynnelse (Norsk naturhistorisk museum, 2019).

Tilbakemeldingen fra andre dramainspirerte undervisningsopplegg vi har gjort ved universitetet har vært at disse undervisningsdagene er innholdsrike og spennende. Og i et forskningsprosjekt hvor vi forsket på simulering og etisk refleksjon var tilbakemeldingene at den fysiske læringen gjennom drama førte til at man husket situasjonene på en annen måte og at de fikk flere knagger å henge pensumlitteraturen på. Denne forskningen er ennå ikke utgitt og nevnes bare her som min personlige erfaring med metoden.

2.2 Sykepleiehistorien i kortversjon -basert på vandrespillet

For å få innsikt i og forståelse av produktet «The lady with the lamp» og hvordan jeg omdannet historisk teori til et kunstuttrykk, presenterer jeg her en oversikt over sykepleiens historie med utgangspunkt i teaterstykket.

Å pleie syke er en handling vi alle gjør mot andre i løpet av livet, om det så er en mor eller far som pleier sitt barn, en ektefelle som hjelper sin partner eller det voksne barnet som igjen hjelper sin mor eller far når de blir gamle.

Fra antikkens dager har pleie av syke hovedsakelig vært en kvinneoppgave (Mathisen, 2019, s. 28). Å vise omsorg og nestekjærlighet var en moralsk plikt for den kristne kirke og organisert pleie av syke ble i middelalderen ivaretatt av nonner og munkar i klostrene (Mathisen, 2019, s. 48). Selv om det utviklet seg et gryende samfunnsansvar for de syke i senmiddelalderen, har kirken hatt en sentral plass innenfor helse og sosialt arbeid.

Florence Nightingale studerte selv i tre måneder ved en opplæringsinstitusjon for protestantiske sykepleiere i Tyskland. Da hun ankom den tyrkiske byen Scutari i 1854 for å pleie engelske soldater hadde hun med seg de grunnleggende tankene om at renhold, frisk luft, ernæring, rent drikkevann og gode sanitærforhold ga bedre helse (Mathisen, 2020, s. 92). Dødeligheten ved sykehuset sank drastisk.

I takt med et bedre utviklet helsevesen steg også behovet for utdannede sykepleiere. Florence Nightingale danner den første sykepleieskolen i England i 1860 (Kristoffersen og Nortvedt, 2011, s. 108). Mathisen beskriver at de nye sykepleierne møtte mye motstand fra leger og annet personal ved sykehusene og mange mente at sykepleie skulle læres gjennom erfaring. Nightingale var opptatt av at sykepleieren skulle lære seg nødvendige prosedyrer og hvilken nytte de hadde, mens det viktigste punktet var at de hadde en moralsk utvikling. Sykepleierens moral ble vurdert likestilt med hennes praktiske ferdigheter (Mathisen 2020, s. 121).

I Norge ble den første fagutdanningen innenfor sykepleie opprettet i 1865. Først i 1890 ble den første sykepleierskolen basert på Nightingales utdanning etablert (Mathisen 2020, s. 125). Utover 1900-tallet begynte tanken om at sykepleie var et eget fag som burde drive sin egen forskning å spre seg. Selv om de møtte motstand fra legene og fra samfunnet; «Evnen til at tenke originalt finnes sandsynligvis sjeldnere hos kvinnen end hos mannen» (Mathisen, 2020, s. 143).

Forskningen på sykepleierens område førte til at sykepleieteorier begynte å ta form og definere hva sykepleie skulle være. Noen fokuserte på pasientens behov for sykepleie som

Virginia Henderson, mens andre konsentrerte seg om samhandlingen mellom pasient og pleier, som Joyce Travelbee. Disse nye tankene førte til en forskyvning i synet på pasienten fra å være en diagnose til å bli et menneske *med* en diagnose (Mathisen 2020, s. 145).

I 1912 ble Norsk Sykepleierskeforbund, senere Norsk sykepleierforbund, stiftet, fra nå kalt for NSF. NSF kjempet for en lovregulert treårig utdanning for sykepleierne og bedre arbeidsforhold.

Offentlig regulering av sykepleierutdanningen kom i 1949 og skulle blant annet sikre en offentlig godkjenning av sykepleierne (Mathisen 2020, s. 176). I 1919 ble lov om åtte-timers arbeidsdag vedtatt som normen for en industriarbeider. Den samme ordningen ble ikke en del av sykepleiernes arbeidsordning før i 1939 etter trykk fra blant annet NSF. Mange sykepleierne mente at ansvaret for pasientene var så viktig at det ikke kunne reguleres innenfor en åttetimersdag, mens NSF mente at grunnen til at sykepleierne ofte ble syke var fordi de jobbet harde skift og lange nattevakter (Mathisen, 2020, s. 207).

Hjelpepleierutdanningen ble opprettet i 1960 på grunn av mangel på sykepleiere, som førte til en klargjøring av sykepleierens og hjelpepleierens ulike kompetanse- og ansvarsområder. Dette behovet ble også fremskyndet av andre yrkesgrupper tok fra sykepleierne deres oppgaver, som bioingeniører og sosionomer. For sykepleierne var det viktig at pleien av pasientens var sykepleiernes oppgave, mens de andre pleiegruppene ble sykepleiernes assistenter (Mathisen, 2020, s. 151).

Den teknologiske utviklingen i helsevesenet skjøt fart utover 1900-tallet slik at behandlingen av pasientene ble lettere, sikrere og raskere samtidig som utstyret beveget seg fra å brukes flere ganger til engangsutstyr (Mathisen, 2020, s. 173). På den andre siden førte utviklingen og bruken av antibiotika til at personalets kunnskap og rutiner innenfor hygiene og smittevern stagnerte og at det hevdes at vi i 2001 var på det samme nivået vi var på i 1901 (Stordalen, 2001, s. 27).

Som det blir beskrevet i stykkets tredje scene var sykepleie en altopplukende oppgave for sykepleierne som ikke kunne kombineres med familieliv. Etter krigen kom ønsket om å kunne kombinere dette. «Man kan ikke få i pose og sekk» uttrykte en oversøster i 1958 og at hvis

man valgte å fortsette å jobbe etter giftemål, måtte arbeidet ha førsteprioritet (Mathisen, 2020, s. 197).

I 1972 gikk sykepleierne i sin første streik etter at de igjen opplevde å ha blitt forbigått på lønnsstigen av sammenlignbare yrkesgrupper. Selv om arbeidsgiver erkjente at sykepleierne var underbetalt ble ikke kravet om to lønnsklasser opp etterkommet. Streiken ble funnet tariffstridig og ulovlig og medlemmer av aksjonsgruppen ble dømt, men fikk ingen dom eller bot som følge av dommen. Sykepleierne fikk enorm støtte i media og blant befolkningen og to år etter fikk de innfridd kravet om sine to lønnsklasser (Mathisen, 2020, s. 213).

2.4 Kritiske betraktninger

Hvilke muligheter og begrensninger har vandreteater som forelesningsform i utdanningen av sykepleiere?

Når jeg forteller om prosjektet mitt til kollegaer, venner og familie har jeg aldri fått en negativ tilbakemelding eller fått kritiske spørsmål til læringsutbytte av en sånn undervisningsform. Ordlyden på tilbakemeldingene jeg har fått er: «Så spennende og kreativt! Dette kommer studentene til å huske lenge!» Mitt mini-feltarbeid viste det stikk motsatte. Studentene husket nesten ingenting av det faglige innholdet, kun forskjellige sanselige inntrykk av den ubehagelige sorten. Allikevel argumenterte studentene for at de ville ha mer av denne læringsformen og gjerne også i fag som anatomi og fysiologi.

Hvorfor hevder de det? Er det jeg som er flink til å selge ideene mine eller ønsker de underholdning istedenfor undervisning? Er det det jeg som høgskolelærer skal etterstrebe, at studentene bli underholdt? Må vi kanskje tenke i de baner i en tid hvor ett-minutts videoer på appen Tik Tok er det lengste man klarer å holde på en ungdoms oppmerksomhet? Min sønn sitter gjerne og spiller dataspill, mens han ser på videoer på Tik Tok og chatter med kompisser på Teams.

Hvordan kan jeg argumentere for at teater, hvor publikum i vår kultur hovedsakelig er en *passiv* rolle, fungerer som en *studentaktiv* læreform? Er det studentaktivt nok å flytte på noen «lik» eller å skrive JA eller NEI på en plakat?

Jeg skryter av at teater er en effektiv læreform og at vi trenger mye mindre tid til forelesningstid enn ved vanlig undervisning – men får studentene egentlig tid til å reflektere når vi haster gjennom 200 år på 35 minutt?

Teaterelskeren i meg er lagt vekk, for en stakket stund. Hun trengs ikke i denne delen av oppgaven. Kritisk refleksjon er ikke farlig, det gjør oss bare bedre.

Jeg skrev at jeg vil dissekere hele teaterstykket, med trylleshow, demonstrasjonstog og alt, og være kritisk til mitt eget hjertebarn.

Og så får vi se da
når vi kommer til konklusjonen
om barnet har blitt et troll
som har sprukket solen

3.0 Diskusjon

Vandreatret skal nå diskuteres etter Aristoteles tre kunnskapsformer, hvor målet er å oppnå innsikt og forståelse, praktisk kunnskap og moralsk refleksjon. I tillegg vil vandreatret som produkt bli evaluert. Aller først skal vi gjøre en sammenfatning av vandreatret.

3.1 Presentasjon av vandreatret

«The lady with the lamp» er et vandrespill som tar for seg tre viktige epoker i sykepleiens historie. Det starter ute i gangen ved universitetets ferdighetsavdeling hvor studentene blir med i demonstrasjonstoget til den første sykepleierstreiken i 1972. Den forfjamsede assistenten «Hans Herbert» forsøker å lage et demonstrasjonstog og formulere gode slagord for sykepleiernes lønnskamp. «Hans Herbert» blir en medvandrer med studentene gjennom historien hvor han på magisk hvis tar dem tilbake i tid for å forstå hvorfor sykepleierne går ut i sin første ulovlige streik.

Vi møter «Florence Nightingale» som reddet mange tusen soldater under Krimkrigen ved å blant annet forbedre de hygieniske forholdene ved krigssykehuset. I tillegg grunnla hun den første sykepleierutdanning i England i 1860.

Vi forflytter oss til en 1950-talls cafe hvor vi feirer at den medisinske utviklingen har skutt fart både innenfor medisin og kirurgi. Gjennom sykepleierloven som kom i 1949, har sykepleierne begynt å få rettigheter og yrkesidentiteten vokser ved at sykepleieteoretikere som Virginia Henderson og Joyce Travelbee definerer hva sykepleie faktisk er.

I det nest siste bildet er vi tilbake på 70-tallet hvor sjefen for demonstrasjonstoget har kommet og holder en flammende tale om hvordan samfunnet har drevet rovdrift på sykepleiere. De kunne ikke gifte seg, de hadde nesten ikke krav på lønn og mannlige assistenter fikk mer lønn enn kvinnelige sykepleiere fordi de løftet de tyngste pasientene. På tross av sykepleierloven ligger fortsatt sykepleierne langt under de tradisjonelle mannlige yrkene med lik utdanning, i forhold til lønn. Det hele ender med at politiet avblåser demonstrasjonen og arresterer lederen og «Hans Herbert» holder et engasjert innlegg om kjønnsforskjeller i arbeidslivet avsluttet med et selvskrevet dikt inspirert av Martin Luther Kings tale – «I have a dream».

For å runde av forestillingen kommer en sykepleier inn i dagens uniform og gir stafettpinnen videre til de nye studentene, med spørsmålet. Hva vil dere ta med dere fra sykepleiehistorien inn i deres virke som sykepleiere? Hva slags sykepleier vil dere være? Og hvordan kan dere være pasientens advokat i en medisinsk verden hvor økonomi og effektivitet kan gå foran menneskeverd og etikk?

Stortingsmeldingen etterlyser studentaktive metoder i høyere undervisning.

Ved å trekke frem og visualisere noen hendelser fra sykepleiehistorien er tanken at studentene skal stimuleres til å selv undersøke stoffet videre og at de ved å ha et visuelt inntrykk de selv har deltatt i, skal gjøre det lettere å lese pensumet selv i etterkant. Ved å lære gjennom mange sanser er intensjonen at studentene blir engasjert og husker undervisningen. Gjennom å forflytte dem fra rom til rom og få dem til å aktivt delta med å rydde opp i det grisete lasarettet og rope slagord i demonstrasjonstoget er det umulig å bli den passive studenten som sitter bakerst i klasserommet og ser tomt ut i luften.

3.2 Theoria – innsikt og forståelse

Aristoteles poengterer at theoria ikke kun handler om å ha kunnskap om et tema, men at man skal ha innsikt og forståelse. «The lady with the lamp» er en forelesning i et fag ved sykepleierutdanningen som omfatter sykepleieteori, kunnskapssyn, etikk og sykepleiehistorie. Jeg har valgt ut fire utgangspunkt for læring hvor to av dem er basert på faktiske historiske hendelser. En tanke som ofte har streifet meg er om dette er nok. Er det nok faglig innhold sett ut ifra at pensum er en hel bok? Tidligere har man satt av en hel undervisningsdag til å forelese i dette temaet, med mer tradisjonelle undervisningsformer.

Heathcote skriver at hvis man skal ha en forelesning om krig kan man ikke klare å favne alle kriger på scenen eller i klasserommet, man må velge ut en situasjon som kan gi refleksjon over forskjellige sider ved en krig og hvordan den påvirket mennesker (Johnson og O'Neill, 1990, s. 32). Det viktigste er ikke å få med «litt av alt», men velge ut situasjoner som kan gi rom for refleksjon og forståelse. Slik sett er både Nightingales arbeid og den første ulovlige sykepleierstreiken representanter for en universell forståelse av sykepleiens hindringer og fremskritt.

3.1.1 Scene 1 Florence Nightingale

Valget med å bruke Florence Nightingales historie hadde flere hensikter utover at selve historien om henne er spennende. Nightingales omsorgsfulle side hvor hun så til de sårede

soldatene om natten og la til rette for at de skulle få skrevet brev hjem til sine familier, har i mange år vært de egenskapene ved henne som har fått offentlig oppmerksomhet. Da jeg satte opp vandrespillet første gang fikk jeg tilbakemelding på at Nightingale var altfor sint og bestemt og at dette ikke passet til den altruistiske og moderlige personen hun var. Åsa Moberg skriver i boken «Hon var ingen Florence Nightingale» at denne viljesterke, handlekraftige kvinne med en makeløs strategisk og logistisk begavelse har blitt redusert til en snill, stille selvpoppofrende person (Moberg, 2007, s. 13). Hennes egenskaper som leder og statistiker var helt elementære i forhold til å få skaffet midler til og å få gjennomført disse endringene ved lasarettet.

Gjennom at studentene selv skal få erfare Florences styrke ved å jobbe for henne i lasarettet, er tanken å gi dem en annen innsikt enn de får ved å kun lese om henne eller høre om henne gjennom et foredrag.

I metodekapitlet trakk jeg frem at Dewey hevdet at vi lærer gjennom erfaringen og gjerne med flere innfallsvinkler. I den første scenen får de først et foredrag hvor læreren er i rolle som Florence Nightingale og de får utdelt ansvarsområder ut ifra deres kjønn og moral. Foredraget er slik sett en monolog, som jeg tidligere har argumentert for at er en dårlig form for læring, men når monologen formidles ved at læreren er i karakter blir måten foredraget er innpakket på en ny vei inn mot kunnskapen som kan gjøre dem mer mottagelig for innholdet. De får også ekstra motivasjon til å følge med på Nightingales tale fordi de snart selv skal prestere selv på lasarettet. Ingen av studentene har mulighet til å sitte og fikle med mobilen eller surfe på nettet mens de later som de følger med, fordi de selv må være fysisk aktive og delta. Inne på lasarettet møter de ekte statister som de må kommunisere og samhandle med. Bruk av statister istedenfor dukker har den hensikten å engasjere dem og invitere dem med inn i fiksjonen, og å gjøre fiksjonen mer levende for dem. Levinas sier at ønske om på hjelpe et annet menneske blir trigget av den andres ansikt (Brinchmann, 2013, s. 121). Selv om både studentene og statistene vet at dette er lek, blir det vanskeligere å velge å melde seg ut av oppgaven sin når et annet menneske ser deg i øynene og ber deg om hjelp.

Dewey skriver at et gram erfaring er bedre enn et tonn teori (Dewey, 2001, s. 58). Min erfaring er også at studentene deltar og følger ordrene til Nightingale til den minste slutt. Faktisk har jeg opplevd at noen har tatt ordren til Nightingale om at alle lik skal på lik-trallen, så bokstavelig at de har forsøkt å plassere den levende soldaten nederst i likhaugen på toppen av trallen som kunne ha ført til et nesten to meter langt fall hvis han hadde trillet ned igjen.

Hva slags erfaring får de gjennom denne scenen? At Nightingale er streng og at det luktet vondt på krigssykehus i gamledager? Jeg har blitt gjenfortalt at en av studentene på sin eksamen skrev at Florence var veldig streng og sint, og det var det. En annen student kom bort til meg og sa at han ble så provosert av Nightingale fordi hun ikke trodde på bakterien men på miasmer og fordi at han som mann ble degradert som omsorgsperson til å kun håndtere likene. En tredje sa at han var så redd for å måtte spille skuespill selv at han nesten ikke husket noen ting fra de første scenene.

Selv om litt erfaring kan være bedre enn masse teori trenger ikke nødvendigvis erfaringen å føre til måloppnåelse ut ifra kunnskapsmålene fra faget, hvis det eneste du husker var at noen var strenge eller at du ble provosert av hvordan du ble behandlet.

En delv av erfaring er sånn sett ikke mer verdt et tonn teori hvis det ikke blir noe mer enn mange hendelser plassert etter hverandre. Eller som Dewey selv sier det

«Å fylle hodet som en utklippsbok med det og det andre emnet, betraktet som en ferdig, avsluttet sak, er ikke å tenke. Det er å gjøre seg selv om til et registreringsapparat» (Dewey, 2001, s. 61).

Hva skal til for å gjøre en erfaring til den erfaringen vi husker og lærer noe av? Dewey legger stor vekt på at vi forstår det faglige innholdet bedre gjennom handlingens konsekvens (Dewey, 2001, s. 54). Selv om det virker som at studentene husker best de umiddelbare inntrykkene, som lukt og smak eller at Nightingale var streng, så er det et utgangspunkt for videre refleksjon.

Hvis studenten kun husker at det var skittent inne på lasarettet så kan man da stille spørsmål videre som:

- Lærer: Hvorfor var det så skittent der?
- Student: Fordi ingen hadde kunnskap om renslighet
- Lærer: Hva gjorde Florence Nightingale da dere kom inn i lasarettet?
- Student: Vi fikk forskjellige arbeidsoppgaver ut ifra moral. Jeg hadde middels moral fordi «pappaen» min ikke var rik. Og så ryddet vi opp inne hos soldatene.
- Lærer: Hvorfor tror du kvinnene fra fattigere familier hadde lavere moral?
- Student: Fordi de hadde ikke penger så de pasientene som kunne betale fikk best pleie. En av soldatene prøvde for eksempel å selge klokka si for å få hjelp først.

Dette er et fiktivt eksempel, men jeg opplevde noe av det samme under intervjuet av studentene i fjor. Jo mer vi snakket om vandrespillet, jo flere detaljer husket de.

Har vandrespillet noe som kan hindre studentens læringspotensial? Dewey sier at:

«En erfaring kan være på en slik måte at den fører til ufølsomhet, der den skaper mangel på sensitivitet og åpenhet/mottagelighet. Dermed innsnevres mulighetene for framtidig erfaring (Dewey, 2015, s. 25)»

En opplevelse eller en erfaring kan gjøre at du blir mer lukket og mindre mottagelig. Ta eksempel i den studenten som hadde så prestasjonsangst at det eneste han klarte å tenke på i de første scenene var om han kom til å få en rolle i skuespillet. Studenten selv mente at dette hadde gjort ham mere skjerpet og konsentrert i forhold til en vanlig forelesning hvor han kun lyttet og tok notater. Men tvilen slår jo allikevel innover meg hvis hans adrenalindrevne fight or flight-mekanisme var såpass aktivert at resten av minnet hans var slettet. Jeg har selv opplevd som skuespiller at mine beste forestillinger har jeg gått glipp av fordi jeg av ren nervøsitet, har fått blackout mens jeg var på scenen.

Hvis man snur det hele på hodet en gang til kan jo også adrenalin og stressituasjoner gjøre at sansene skjerpes og at man husker detaljer bedre. Hvis man er i en stresset situasjon og opplever mestring vil stressreaksjonen oppleves som positiv, men hvis man erfarer det motsatte, vil stresset bli en negativ erfaring (Branson, Dry, Palmer and Turnbull, 2019, s. 1). Med andre ord kan en praktisk læringsform som studentaktivt teater ha gode sjanser for å være en læringskilde hvis studentene opplever at de lykkes med oppgavene de får tildelt.

Provokasjon er også en situasjon som kan gjøre en erfaring mindre åpen for læring. Slik som den andre mannlige studenten som var så irritert over hvordan Nightingale degraderte hans kjønns evne til å gi omsorg. Denne samtalen med studenten foregikk etter en annen forelesning og jeg hadde ikke mulighet til å forske videre på hvorfor han reagerte så sterkt på dette. Hvis han så på det som æreskrenkelse eller tap av ansikt, er dette følelser som går inn under negative emosjonelle motivasjonsfaktorer. Følelser som angst og provokasjon kan gjøre at vi mister konsentrasjonen om konstruktive gjøremål fordi den negative følelsen leder bort oppmerksomheten vår (Nordhelle, 2004, s. 101). En teaterforestilling som er oppbygd på denne måten, gir lite rom for å snakke om disse følelsene når de oppstår. Selv om det

oppmuntres om tilbakemeldinger i etterkant av forestillingen, kan det være for sent i forhold til studentens opplevelse og motivasjon for læring under selve fremføringen.

Aristoteles skriver at gjenkjennelse er viktig for å kunne leve seg inn i fortellingen, men innlevelse og igangsetting av følelsene våre kan sette en stopper for refleksjon på et intellektuelt plan. Spesielt hvis vi opplever negativt ladede følelser til det vi ser. Som han gutten som ble så provosert.

Kanskje denne gutten ikke hadde blitt like frustrert over behandlingen han fikk av Nightingale hvis man hadde laget et episk brudd i handlingen og noen hadde kommet inn med en plakat hvor det stod «Florence Nightingale har et foreldet syn på menn som omsorgspersoner fordi samfunnet på 1800-tallet så på kvinner som følsomme og omtensomme og på menn som intellektuelle og beregnende».

The lady with the lamp har ikke disse bruddene. Det ønsker at publikummet skal leve seg inn i handlingen i disse første scenene og konsekvensen av dette kan være at publikum kan bli engasjert på feil spor og slik sett spore av. Allikevel kan disse følelsene skape et engasjement som kan gjøre det videre arbeidet til studenten enklere fordi han har blitt vekket fra en likegyldig dvale.

Å finne materiale for læring innenfor erfaringen er bare første skritt. Neste skritt er den gradvise utviklingen av det som allerede er erfart, til en fullere, rikere og mer organisert form. Som gradvis nærmer seg den formen som brukes for å presentere lærestoffet for en øvet, moden person (Dewey, 2001, s. 67)

3.1.2 Scene 2 Antibiotika cafeen

Antibiotika-cafeen er lys og luftig, med fnisende, fjollete damer, sang, dans og et «antibiotika-trylleshow». Når første scene har en intensjon om å stramme opp studentene og akseptere den dramatiske fiksjonen, har cafescenen et ønske om å pakke inn fagstoff om sykepleie etter andre verdenskrig i et komisk lys. Karakterene og handlingen som utspiller seg er overdrevet som i en komedie, men i kontrast til de ekte komediene på Aristoteles tid ender ikke dette med en lykkelig slutt, men i en fatal massedød på grunn av overforbruk av antibiotika.

Aristoteles tekst om komedien har gått tapt. Men i kontrast til tragediene er komedien en historie som går fra ulykke til lykke. En av de mest kjente komediedikterne het Aristofanes.

Aristofanes brukte teatret til å kommentere samfunnet. Hans dramatikkk streker seg fra 400-300 år før Kristus og var en kritisk kommentar til datidens samfunn, pakket inn i humor. Komedien var en friere form enn tragedien. For eksempel inneholdt komedien parabaser hvor handlingen stoppet og hvor det politiske eller samfunnskritiske temaet ble diskutert direkte med publikum (Nygaard, 1995, s. 66). En stor kontrast til tragedien som nevnt tidligere, gjenfortalte sagn om gudene.

Som Aristoteles skriver selv, så er karakterene i en komedie «dårligere» enn gjennomsnittet, mens i en tragedie er karakterene «bedre» enn resten av oss (Aristoteles, 1997, s. 33).

Karakterene i cafeen er på sett og vis «dårligere» enn gjennomsnittet, selv om de er sykepleiere. Deres moralske kompass og datidens kunnskap gjør at de blir et eksempel til skrekk og advarsel på hvordan vi ikke skal være og på hvordan en ureflektert holdning til egen praksis kan og har ført, til katastrofe. Sykepleieren fremsnakker lobotomering og elektroshokk eller ECT-behandling, som gode behandlingsmetoder innenfor psykiatrien. Overforbruk av antibiotika er også et kjent verdensomspennende problem som har ført til at bakterier begynner å bli motstandsdyktige mot antibiotika.

Det er ikke bare Aristofanes som har brukt humor for å kritisere samfunnet. Narren har fungert både som underholder og syndebykk både på antikkens torg og i middelalder-hoffets palass (Nygaard, 1995, s. 124). Mot slutten av middelalderen ble omreisende gjøglere viktige nyhetsbudbringere som kunne føre til opprør i befolkningen (Nygaard, 1995, s. 132) og i dag har både komiske serier på TV, stand-up komikere og samfunnskritiske bloggere evnet å kommentere både høy og lavstatus-personligheter i samfunnet vårt.

Humor kan ha en tilleggsfunksjon utover å kun underholde, både i åpen og forkledd form. På mange måter kan budskapet nå inn på en annen måte hvis man først har fått publikum til å le. Dario Fo og hans kone Franca Rame samlet publikumsmasser på størrelse med fotballbaner med sine politiske forestillinger basert på de gamle gjøglertradisjonene i Italia. Som Eva Falch skriver så har fenomenet Dario Fo blitt applaudert, trakassert og arrestert av borgerskapet, kirken, kommunistpartiet, myndighetene og politiet siden han startet med teater på 1950-tallet (Falch, 1995, s. 31). Det går an å formidle et politisk budskap gjennom humor, selv om Fo også kunne bli frustrert av at det politiske teamet kunne komme i skyggen av underholdningsmomentet som humoren skaper (Falch, 1995, s. 32).

Kan dette være overførbart til en forestilling som har et ønske om å formidle fagstoff? At underholdningselementet i forestillingen overskygger det faglige budskapet? Jeg tror det.

Publikummet tar ikke situasjonen på alvor fordi den blir ufarliggjort av det humoristiske virkemiddelet. Allikevel har man holdt på studentens oppmerksomhet. På lik linje med at man heller husker lukter og smaker enn Nightingales budskap, husker man her det humoristiske ved situasjonen mer enn man husker faglitteraturen, men igjen har man skapt et grunnlag å reflektere videre på.

Hvilke andre effekter kan bruk av humor ha? Gunn Enli (2015, s. 11) skriver at politikere bruker humor for å komme nærmere befolkningen. Humor skaper en bro til befolkningen som gjør politikeren bedre likt og oppleves som nærere.

Maktforholdet mellom lærer og studenter er også asymmetrisk. Allikevel skal forholdet mellom partene være preget av respekt, profesjonalitet, omsorg, diskresjon, lojalitet, redelighet og samarbeid (Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 2017). Kan humor være med på å jevne ut dette asymmetriske forholdet og gjøre læreren mer tilgjengelig for studenten slik at vi kommer nærere hverandre?

Heathcote skriver at vi må skape et godt grunnlag for læring. Jeg bruker alltid humor i min undervisning og forsøker å minske gapet mellom meg som foreleser og de som studenter. Jeg foreleser innenfor mange forskjellige emner og er helt tydelig på at jeg ikke er ekspert innenfor alle disse emnene. Jeg bruker humor, stiller spørsmål og kan gjenfortelle mange eksempler fra min egen praksis både når jeg har gjort noe bra og når jeg har sett i etterkant at jeg kunne ha gjort det bedre.

I disse tider er jeg lærer ved skolens ferdighetsavdeling. I tråd med momentet studentaktiv læring skal studentene lære seg prosedyrene gjennom prøving og feiling. Dette medfører at de må ha forberedt seg godt for å vite hva de skal gjøre. Vi lærere fungerer som veiledere, som vil si at vi er tilgjengelige, går inn og kommenterer og stiller spørsmål til det de gjør.

Studentene sier at god veiledning er når lærerne følger dem tett opp og er hyggelige, slik at det blir lett for dem å stille spørsmål der og da. For å sitere en student: «Noen lærere er skumle fordi de virker så strenge og da tør vi ikke å stille spørsmål og så bli vi usikre på om det vi gjør er rett eller feil».

Hvis vi ikke klarer å gjøre studentene trygge på oss vil vi heller ikke få en god undervisningssituasjon. Heathcote sier at kjernen i en meningsfull dialog er når begge parter møtes med gjensidig respekt for hverandres deltagelse (Heathcote, 1984, s. 63).

Men hva med humor i et teaterstykke? Studentene har fått en relasjon hvor det kan være lettere å stille spørsmål, ved at jeg har gått ut av den formelle foreleserrollen og bruker humor. Allikevel vil formen til selve teaterstykket sette litt kjepper i hjulene for meg. Kritikken mot selve teaterstykket blir igjen at formen ikke åpner for dialog med publikum slik at disse spørsmålene ikke får slippe til før etter forestillingen. I vår moderne teatertradisjon er det uhøflig å avbryte forestillinger og jeg har aldri opplevd at et voksent publikum har gått ut av sin passive observatørrolle og stilt spørsmål til skuespillerne underveis.

Deler av handlingen i cafescenen er krydret med sang, dans og trylleshows for å understreke poenget med bruken av antibiotika. Faktisk kan man her trekke en parallell tilbake til Aristoteles og hans kor, som hadde som funksjon å kommentere handlingen som utspant seg og slik sett forsterket budskapet (Nussbaum, 2016, s. 27). I etterkant er studentene mer opptatt av at opplevelsen var morsom enn å stille faglige spørsmål og har et større behov for å uttrykke det, enn å reflektere over faget. Konklusjonen må være at jeg ikke helt har lyktes med innfallsvinkelen hvis ønsket var at de skulle lære mye fagstoff om sykepleie etter andre verdenskrig.

Jeg skrev tidligere i kapitlet at når læreren viser andre sider ved seg enn den formelle foredragsholderen kan man bidra til en mer ufarliggjort relasjon til studentene.

Selv om vi vil at studentene skal være aktive i sin læring har vi allikevel en funksjon som katalysator eller veiviser i deres læreprosess. Selv om det er ønskelig at studentene skal være aktive må vi lærere være tilgjengelige og skape et godt grunnlag for denne læringen. Kanskje jeg som lærer blir mer menneskeliggjort ved å bruke humor og litt tull og fjas i forestillingen? Jeg tror de hadde fått et annet inntrykk av meg hvis jeg kun hadde vist dem Florence Nightingales strenge fremtredende. Innenfor noen simuleringssituasjoner har jeg spilt roller som har vært sinte, i krise eller psykotiske. En av studentene fortalte meg da jeg møtte henne i en uformell setting at hun fremdeles skvatt litt til når hun så meg, fordi jeg hadde spilt en psykotisk paranoid pasient som hadde anklaget henne for å ha stjålet mannen hennes. Selv om man vet at dette bare er teater, så kan det prege oss i etterkant og jobbe både mot og med relasjonen til den andre.

3.1.3 Scene 3. Demonstrasjonen

Demonstrasjonen er en kombinasjon av monolog og handling, hvor «Sjefen» gjenforteller norsk sykepleiehistorie og NSF's rolle som sykepleiernes advokat. «Hans Herbert» har også en

appell hvor han påpeker hvor skeivt lønn er fordelt mellom sykepleierne og andre mannsdominerte yrker. Stykkets høydepunkt og vendepunkt kommer da politiet avblåser streiken og arresterer «Sjefen».

Siden stykket har en tragisk utgang vil Aristoteles si at tragedien vekker katarsis, medlidenhet og engasjement. Jeg skal på ingen måte sammenligne mine ferdigheter som dramatiker med Sofokles og Evripides, men på et intellektuelt plan kan jeg reflektere rundt Aristoteles kunstneriske grep og gjøre dem relevante for min undervisningsform.

Dewey hevder at behagelige opplevelser kan føre til latskap og likegyldighet.

«En erfaring kan være behagelige, men føre til latskap og likegyldighet. Dette kan skape holdninger som svekker kvaliteten på framtidige erfaring og forhindrer at personen får ordentlig utbytte av dem» (Dewey, 2015, s. 26).

Er det da slik at ubehagelige opplevelser kan føre til aktivitet og engasjement? At gutten som hevdet at redselen for å skulle prestere gjorde ham mye mer skjerpet, kan ha rett? Kan de vanlige studentpassive forelesningene være en form for behagelighet både for studenter og for foreleser? Og kan dette gjøre at det er så vanskelig å gå over til annen undervisning?

Når en student kommer til en vanlig forelesning, vet han eller hun at deres oppgave er å lytte og notere. Det eneste som blir krevet av en er at man er stille. Man blir ikke testet, man må ikke prestere og det er minimal sjanse for å dumme seg ut foran resten av klassen. Vi kan igjen gå tilbake til eksemplet fra min kollega hvor en student ble rasende fordi de skulle gjøre en Kahoot, som er en digital quiz. Jeg har selv opplevd å bli stresset da jeg som ekstern foreleser skulle være med på en Kahoot om respirasjonssystemet med studentene. Tenk om jeg som lærer kom på sisteplass? Hvilket inntrykk ville de da få av meg?

Frykten for å måtte prestere kan også føre til at vi anstrenger oss litt mer og går litt lenger. Nordhelle skriver at litt angst er bra, fordi det får oss til å prestere bedre (Nordhelle, 2004, s. 99). Allikevel skal vi ikke tilbake til det å «bli hørt i leksen» foran resten av klassen. En studentaktiv metode som teater, kan virke som en pådriver fordi man ikke får muligheten til å melde seg ut. Når jeg holder kommunikasjonskurs for studentene tar jeg vekk alle bordene og stiller stolene opp i en ring. Når jeg etterpå spør studentene hva dette grepet gjør med dem som studenter, sier de at nå ser alle hverandre så det er vanskelig å stikke seg unna og det er lettere å prate sammen. Under demonstrasjonen får studentene en rolle som aktivister. De blir

satt til å lage plakater og de må rope kamprop, mens «Hans Herbert» bevisst er gjort uskyldig og hjelpeløs for å gjøre situasjonen mindre skummel.

3.1.4 Erfaring som utgangspunkt for læring

Dewey skriver at et gram erfaring er bedre enn et tonn teori (Dewey, 2001, s. 58). Det er ikke nødvendigvis mengden informasjon som er viktig når studentene skal lære et stoff, men at det gjøres til en erfaring.

Men hva er egentlig definisjonen på en erfaring? Dewey hevder at livet er en strøm av erfaringer. Vi erfarer fra vi står opp om morgenen, sitter på skolebenken og hører på en forelesning, til vi går hjem, spiser middag, ser på TV (Dewey, 1934, s. 36). Hjernen vår husker ikke alle disse erfaringene vi gjør oss, akkurat som når vi slutter å registrere kjente lukter hvis vi blir disponert for dem over tid. Men gjennom min egen erfaring som student kan jeg bekrefte at monotone undervisningssituasjoner fører til at hjernen min begynner å konsentrere seg om andre ting.

Min far kom en gang hjem fra et helgeseminar han hadde vært på i forbindelse med sin jobb, hvor han begeistret fortalte om den ene foreleseren. Denne personen var den eneste som ikke hadde brukt PowerPoint under foredraget sitt, men en god gammeldags overhead. En overhead kan forklares som forløperen til PowerPoint `en hvor man legger transparente plansjer over et lysbord som blir projisert opp mot et lerret eller en vegg. Underveis i foredraget skrev og tegnet han på transparentene. For pappa ble dette *den* erfaringen hjernen hans valgte å lagre fra hele helgeseminalet. Nå skal det også sies at det kunne vært andre ting enn selve overheaden som skilte dette foredraget fra de andre. Foredragsholderens evne til å engasjere, temaet, tid på dagen og så videre, men det pappa valgte å trekke frem ovenfor meg var at han hadde brukt overhead og hvor annerledes den opplevelsen hadde vært.

Hvis jeg skal sammenligne det med noe av min erfaring fra studentene jeg hadde intervjuet til feltarbeidet i andre året, så husket de lukter og lyder og stemninger mer enn de husket fagkunnskapen. Sett fra et kunnskapsperspektiv så vil jeg tro at foredragsholderen hadde høyere ambisjoner for sitt publikum at de skulle huske mer enn at han brukte overhead, akkurat som jeg ønsker at mine studenter skal huske mer enn at drinken de fikk i cafeen smakte appelsin. Hva har man egentlig lært da? Carl Weiman, professor ved University of British Columbia, gjorde et eksperiment med studenter og ansatte ved universitetet over hvor mye man husker etter en tradisjonell monologforelesning. Forsøket gikk ut på at han holdt en quiz over temaet han hadde forelest om 15 minutter etter forelesningen. Resultatet viste at

forsamlingen husket ca. 10 % av det han hadde sagt (Weiman, 2009). Dette kan sånn sett forsterke Deweys utsagn om at en dråpe erfaring er bedre enn et tonn teori, siden vi ikke ser ut til å være i stand til å lagre faglig kunnskap i store mengder gitt på et kort tidsrom.

Hvordan kan en erfaring bli noe vi husker? Dewey mener at en erfaring blir en erfaring ved at den blir fullbyrdet. Da og bare da, er den integrert i og avgrenset fra andre erfaringer som den generelle strømmen av erfaringer (Dewey, 1934, s. 36) Når man har gjennomført et løp, løst en oppgave eller sett ferdig en film, vil den stikke seg frem og med Deweys ord: «Bære sin egen individualiserende kvalitet og selvtilstrekkelighet».

Jeg er langt på vei enig med Dewey i dette. Jeg husker ikke mye av alle de gangene jeg ikke klarte å regne brøk på ungdomsskolen, med unntak av den ene gangen hvor jeg kastet et spill tvers igjennom rommet som holdt på å treffe min venninne, i frustrasjon over en matteoppgave. På den andre siden er det nok heller redselen jeg husker, da jeg forstod at jeg kunne ha gjort min venninne blind, enn at Ola skulle dele $\frac{3}{4}$ dels kake med Anne og $\frac{1}{4}$ dels kake med Bjørg. Av en eller annen grunn var jeg god på å regne ligninger og jeg husker enda mestringsfølelsen av å finne ut hva tallet x representerte. Fordi jeg klarte å løse oppgaven, ble oppgavens kunnskapspotensial tilgjengelig for meg og gjorde meg i stand til å løse nye oppgaver. Oppgaven ble fullbyrdet og jeg hadde tatt et steg videre på kunnskapens vei.

I vandrespillet får studentene oppgaver de må utføre inne i lasarettet. Hvis Dewey har rett i at fullbyrdede erfaringer gjør at man husker dem bedre, vil disse oppgavene gjøre at studentene husker vandrespillet bedre.

Men hva med de fullbyrdede handlingene vi gjør hver dag, som for eksempel å lage middag eller å ta på oss sko? Vi husker ikke alle disse hendelsene, selv om de må sies å være fullendt. Dewey skriver også at ikke alle erfaringer som er fullbyrdet gjør dem til erfaringer vi husker (Dewey, 2001, s. 60). Hvis man hadde jobbet som sykepleier og gjort sårskift hver dag, så er min erfaring at man ikke husker alle sårskiftene man har gjort i løpet av en måned. Mange vil falle inn i kategorien tankeløs daglig rutine. Men de sårskiftene hvor jeg måtte bryne meg litt og kanskje mestre noe nytt, stikker seg frem som erfaringer jeg bærer med meg og hvor jeg kan bruke kunnskapen i lignende situasjoner. All handling kan gjøres så automatisk at den ikke blir en kilde til refleksjon og læring. Man fullfører, men handlingsrekken er så innøvd at refleksjonen over hva du egentlig gjør uteblir og slik sett er den ikke intellektuelt fullendt (Dewey, 1934, s. 40).

Dette må ikke forveksles med den vise sykepleieren, som har opparbeidet seg både kunnskap og erfaring over tid slik at hun intuitivt tar kloke valg. Kunnskapsformen sofia som betyr visdom, er den mest nøyaktige form for vitenskapelig forståelse som også inkluderer fornuften (Aristoteles, 2013, s. 161).

Mange av handlingene studentene gjør i skuespillet er ikke nye for dem, men de er utført i en annen kontekst slik at de oppleves annerledes. Variasjon og progresjon er viktig for at vi skal kunne holde på konsentrasjonen. Dewey sier at all intellektuell erfaring trenger en estetisk kvalitet for å være fullstendig (Dewey, 1934, s. 41). Slik sett har en teaterscene en stor fordel i forhold til en forelesningssal i forhold til å formidle et stoff, da både mulighetene, teknikken og normene for hva som aksepteres som lov er mindre rigide.

Noen estetiske erfaringer, kan engasjere mer av å ikke være fullstendige, uansett hvilken innpakning de presenteres i. Hvis jeg tenker tilbake på Titanic som jeg har sett så mange ganger at jeg har sluttet å telle, så kan jeg allikevel ikke gjenfortelle handlingen scene for scene. Dewey skriver at kunstopplevelser kan gi oss en emosjonell erfaring som kan være like viktig som at man husker slutten (Dewey, 1934, s. 57)

Når jeg ser en film eller et teaterstykke med åpen slutt eller med en ulogisk og eksperimentell oppbygging, setter det i gang en prosess i meg. Den umiddelbare reaksjonen er ofte at jeg kan bli litt frustrert fordi jeg ikke fikk vite hvordan det gikk, noe som igjen trigger meg til å fantasere videre på hvordan det kunne ha gått. Historien slipper meg ikke og jeg har erfart at tankene i tiden etterpå stadig vekker vandringer tilbake til denne hendelsen og spinner mulige handlingsalternativer for hovedpersonen. En annen følelse som kan vekkes er frustrasjon, hvis stykket er så pass eksperimentelt at man ikke forstår hva det egentlig handlet om.

Min venninne og jeg var og så fragmentert episk teater hvor den kronologiske handlingsrekken var ikke-eksisterende. I bilen på vei hjem var det helt taust, helt til min venninne sa: «Enten så er jeg dum eller så handlet ikke dette stykket om noen verdens ting». Jeg måtte vedkjenne at ikke jeg heller hadde fått med meg hele handlingen, men at jeg synes det var spennende å se noe hvor jeg kun måtte forholde meg til inntrykkene og assosiasjonene stykket ga meg. Min venninne virket ikke helt enig i dette og så snakket vi ikke mer om dette temaet. Det skulle gå et halvt år før min venninne plutselig tok opp igjen denne rare forestillingen vi hadde sett. «Jeg klarer ikke å slutte å tenke på den forestillingen» sa hun en dag. «Og nå tror jeg at jeg liker den allikevel».

Frustrasjonen over å ville forstå forestillingen gjorde at hun hadde fundert og reflektert over denne opplevelsen i seks måneder. Når sant skal sies så var kanskje erfaringen hun dro med seg videre at hun ble mer åpen for de mer eksperimentelle teaterformene, og at hun ikke nødvendigvis lærte seg så mye om andre verdenskrig, som stykket handlet om. Men på den andre siden så var det vel nettopp det at hun til slutt fikk en slags forståelse for det hun hadde sett, det som gjorde stykket til den avsluttede erfaringen Dewey hevder er det som gjør hendelser vi møter på vår vei om til erfaringer vi husker (Dewey, 1934, s. 37).

Hvis vi hadde forstått stykket umiddelbart etter dets slutt, så hadde vi mest sannsynligvis ikke tenkt mere på det. Da hadde det kanskje til og med opplevdes som litt kjedelig. Vårt ønske om å få puslespillbrikkene på plass, gjorde at læreprosessen strakk seg over tid. Som min venninne beskrev det kom teaterstykket gjentatte ganger tilbake til henne fordi hun ikke forstod det. Hvem har sagt at det er kun positive følelser studentene skal erfare gjennom? Ved å provosere, engasjere og frustrere kommer vi kanskje lenger.

Dewey sier at i vår travle og utålmodige verden gjør opplevelser fattige og overfladiske. Trangen til handling og å stadig gjøre nye ting hindrer oss i å ta inn over oss hva man har opplevd (Dewey, 1934, s. 46). Ingen erfaringer får tid til å modnes, slik som min venninnes erfaring med teaterstykket. Fordi man straks går over til en ny aktivitet. Kunsten har evnen til å bevege oss og gi oss erfaringer gjennom følelser. Kanskje det er den emosjonelle erfaringen vi trenger for å kunne stoppe opp og gå de ekstra stegene en erfaring kan trenge for å modne i oss?

Gjennom theoria er målet at studentene skal få innsikt og forståelse og, ifølge Dewey, lærer vi best gjennom de erfaringene vi gjør. En utfordring er at mennesket og samfunnet legger opp til at folk skal agere så fort, slik at man setter i gang en ny aktivitet før man har reflektert ferdig den forrige. Slik hverdagen på et universitet også kan arte seg for en student. Kunsten kan ha den evnen ved at vi gjør en emosjonell erfaring, som hindrer oss å gå videre eller trekker oss tilbake til opplevelsen vi gjorde, for å få den fullendt.

Kanskje vi må se annerledes på hva det egentlig vil si å lære noe? Har vi for store forventninger til hva studentene skal få ut av forelesningene vi holder? Ofte uttrykker vi lærere frustrasjon på personalrommet, når studentene ikke husker ting vi har forelest om.

Min veileder sa til meg at for å forstå de gamle tekstene til Aristoteles og Dewey så skulle jeg lese 20 sider av et kapittel og så tenke over hva jeg hadde lest resten av dagen. Prosessen stopper ikke på de 20 minuttene det tar å lese selve teksten. Det var begynnelsen på en

egenrefleksjon over teksten tema eller problemstilling. Min erfaring etter å ha studert og undervist i teaterteori og etikk periodevis de siste 15 årene, er at jeg bruker kanskje ti år på å forstå en filosofisk tekst. Og det er først når jeg skal forsøker å lære det bort eller å integrere det i en egen oppgave at jeg gjør stoffet til mitt eget og føler at jeg tar det til et høyere nivå. Kunnskapsformen theoria blir således liggende som en grunnmur for min kunnskap, men den har liten verdi uten at den blir satt ut i praksis. Gjennom en forelesning eller en prosedyre.

Den kan også være et middel for å forbedre mitt samspill med andre. Min teoretiske kunnskap om profesjonell kommunikasjon gjør min samhandling med en psykotisk pasient enklere fordi kunnskapen hjelper meg til å forstå situasjonen. Den lar meg ikke ta pasientens symptomer på sykdom personlig, hvis man blir kalt ved kallenavn som ikke passer seg på trykk i en masteroppgave. Slik at jeg klarer å fokusere på personen lidelse og ikke hvordan sykdommen arter seg.

Kanskje forelesningen heller skal være starten på en læreprosess og ikke en fullbyrdet kake som tvangsfores studentene? Da kan undervisningsformen teater vekke nysgjerrighet og engasjement siden man bruker så mange flere inntrykk og innfallsvinkler enn Powerpointer og monologforelesninger. Teaterstykket kan gi dem deres egen erfaring å lære ut ifra – fordi de har hatt en opplevelse som setter i gang en prosess i dem selv og som igjen kan stimulere dem til å lære mer.

3.2 Poesis – Refleksjon over vandreteater som håndverk og lærerens rolle i rolle

På Aristoteles tid hadde teatret vært en av symbolene på høykultur i flere hundre år. De tre mest kjente tragediedikterne Aiskylos, Sofokles og Euripides, skrev teater i tidsrommet 500-400 år før Kristus. Teatret på denne tiden var basert på myter eller på historiske hendelser og hadde en underliggende beskjed om at man ikke skulle trosse gudene (Nygaard, 1995, s. 47).

Vandrespillet “The lady with the lamp” tar for seg flere historiske hendelser, som den første sykepleierstreiken og Florence Nightingales arbeid under Krimkrigen, men tar også med seg et element av komikk og absurditet i cafescenen som er mer ment som en metafor på fremskrittene både sykepleierfaget og den medisinske utviklingen gjorde utover 1900-tallet. I mer moderne teaterformer vil slike brudd være vanlige og mest sannsynlig akseptert og integrert som en del av spillet, men Aristoteles ville ment at dette bruddet hadde vært malplassert og hindre folk i å oppnå sin innlevelse og gjenkjennelse av hovedpersonen.

En tragedie er en etterligning av en i seg selv avsluttet og fullstendig handling som har et visst omfang, for man kan vel finne et fullstendig hele som allikevel ikke er av noen størrelse. «Fullstendig» er nu det som har en begynnelse, midte og slutt (Aristoteles, 1997, s. 39)

Vandrespillet er episodisk oppbygd med sykepleierstreiken i 1972 som ramme. På magisk vis hopper vi tilbake i tid for at aktivistene skal få en dypere forståelse for sykepleiers historie og hvorfor sykepleierne har gått til det middel å gjennomføre en ulovlig streik. Aristoteles dramaturgi har en logisk og lineær oppbygging. Hvor den ene scenen følger den andre i kronologisk rekkefølge og toppes med et høydepunkt og vendepunkt (Gladsø, Gjervan, Hovik og Skagen, 2005, s. 29). Hver scene i vandrespillet har den samme oppbygningen med høydepunkt og vendepunkt. Innenfor de forskjellige episodene følger teaterstykket Aristoteles gyldne formel. Alle episodene foregår på et sted, til en tid og har en handling, de bygges også opp over Aristoteles lest over tragediens etterligning av en fullstendig og avsluttet handling. Krimkrigen ender med tapet av en soldat, antibiotika cafeen ender med multiresistente bakterier og massedød og demonstrasjonen ender med arrestasjon av «Sjefen». Sånn sett i vid forstand ender jo alle disse stykkene tragisk, med negativ utgang bortsett fra at hovedpersonene ikke nødvendigvis dør. For å sitere Aristoteles:

En tragedie er en etterligning av en alvorlig, i seg selv avsluttet handling av et visst omfang, i et forskjønnet språk (Aristoteles, 1997, s. 35). Den første tanke som slår meg er hvorfor må det ende negativt? Er det ikke bedre at scenene ender positivt? På skolen til min sønn står det med store bokstaver: «Fokuser på det positive og det positive vil gro!»

Aristoteles argumenterer flere ganger i Poetikken for at en handling bør gå fra lykke til ulykke (Aristoteles, 1997, s. 48). Han hevder at frykt og medlidenhet fører til en renselse – katarsis og at man opplever en glede som er helst spesiell for tragedien etter at man har overvært en forestilling. Denne gleden kalles hedone (Ledsaak, 1997, s. 12).

Som skrevet ovenfor hevdet Aristoteles at frykt og medlidenhet førte til renselse. I forordet til Poetikken skriver Ledsaak at begrepet renselse kan tolkes på to måter. Både som en medisinsk sjelelig rensing og en psykiatrisk helende prosess hvor sinnsbevegelsene forvandles og blir evner (Ledsaak, 1997, s. 13). Dette er altså noe som er bra for oss på den ene eller andre måten, men hva har dette å si for det tragiske vandrespillet? Min opplevelse er at når en historie ender tragisk blir vi engasjert, vi husker disse historiene bedre enn de som endte godt. I følge Aristoteles går vi igjennom en sjeleprosess eller helbredelse ved å følge

hovedpersonens vei ned i avgrunnen. Gjennom han smerte gjenkjenner vi vår egen livskamp og oppnår katarsis og hedone.

Nussbaum hevder at tragedien gjør oss kjent med de vonde tingene som kan skje i menneskelivet, før livet selv gjør det (Engelstad, 2016, s. 35). Denne innlevelsen setter i gang følelser hos oss, som er helt essensielle for å kunne oppdage andres lidelse. Setter vi det over i en pasientsituasjon, kan man da konkludere med at en person med godt opptrent innlevelse lettere kan sette seg inn i den andres situasjon og handle deretter. Dette blir en motvekt til den intellektuelle distansen vi kan få for en annen hvis vi kun ser på ham som en pasient eller en diagnose.

Hva kreves av foreleseren i en slik setting og kan kun de med drama- eller skuespiller utdanning gjøre denne formen for undervisning? Heathcote hevder at alle som skal forelese, må være kreative og bruke flere kunstformer i sin undervisning. Det kan være historiefortelling, bilder, objekter, diskusjoner eller egne erfaringer (Johnson og O`Neill, 1990, s. 35).

Det er ikke skuespillertalentet som er det viktigste når en lærer skal bruke drama og teater i undervisningen. Det er evnen til å bruke lyd og stillhet, bevegelse både for den enkelte og for hele gruppen, meningsfull taushet og lys som gjør at vi ser alle rundt oss (Johnson og O`Neill, 1990 s. 32). Heathcote har en tendens til å male sine forklaringer i litt uklare bilder. Jeg tolker dette som at som lærer må du jobbe med lyd og stillhet i måten du bruker stemmen din på når du formidler og at du legger inn lydeffekter for å bygge oppunder den illusjonen du vil skape. For eksempel har vi krigslyder inne på lasarettet for å forsterke at vi er i en krigssone. Du må tørre å la det bli stille, slik at studentene kan få gjøre sine egne refleksjoner og tankerekker, mitt vandrespill stresser igjennom historien uten noen pustepauser og all refleksjonen blir etterlatt til studentene i etterkant. Du må legge inn bevegelse i undervisningen. Vandrespillet forflytter seg fra sted til sted og holder studentene i aktivitet store deler av forestillingen. Enten de går i demonstrasjonstog eller står og nipper til antibiotika inne i cafeen. Og til slutt så må man jobbe med lys og mørke. Helt konkret for å skape kontraster slik som lasarettet og cafeen, men også for å se de andre rundt oss eller som Heathcote sier det selv:

«All the most brilliant light which leaves us nothing to shadowy form, and either cruelly or kindly allows us to perceive each and every person and thing before us» (Johnson og O`Neill, 1990, s. 32).

Mitt mål med å bruke drama og teater er at forestillingen er hovedsakelig at studentene skal bli engasjert til å lese til eksamen og at de skal få lyst til å lære mer. Da jeg ble spurt av en kollega om å gjøre noe annerledes ut av forelesningen om revmatisme kom jeg på ideen basert på TV-programmet «Hva feiler det deg?», hvor leger og vanlige mennesker skal finne ut sykdommene til dagens gjester i studio. De får høre litt om bakgrunnshistorien til gjesten, se objekter som kan være aktuell for behandlingen hans eller hennes, og de får stille personen spørsmål. Vi kjørte det samme konseptet som en konkurranse i klassen, hvor klassen var delt inn i mindre grupper. De fikk møte en lærer i rolle som pasient med en diagnose og skulle finne diagnosen med pensumboka som eneste kilde. De fikk stille spørsmål, fikk vite litt om pasientens sykdomshistorie og se aktuelle hjelpemidler pasienten hadde behov for. Studentene opplevde denne formen av lærer-i-rolle kombinert med mange innfallsvinkler til læring, som engasjerende og lærerik. Selv om læreren ikke gjorde en større rollegestaltning enn å ta på seg en lue for å markere kjønn og alder, kjøpte studentene konseptet og behandlet henne både som ung mann med begynnende Bekhterevs sykdom og middelaldrende kvinne med artritt.

Et teaterstykke krever litt mer av skuespillerne fordi man i en større grad vil ta med studentene inn i en illusjon. Men Heathcote grunnelementer for drama er ikke mindre viktige av den grunn. De møter først stakkarlige «Hans Herbert» som har til hensikt å ufarliggjøre den uvante situasjonen for studentene. Deres passive publikumsrolle blir utfordret med en gang «Hans Herbert» stiller dem opp i demonstrasjonstoget og gjør dem mer forberedt på scenen inne på lasarettet. Heathcote skriver at ofte bruker hun møte med en autoritetsperson som elevens vei inn i fiksjonen fordi det vekker en emosjonell reaksjon hos dem (Johnson og O'Neill, 1990 s. 91).

I tillegg må man være oppmerksom på hvordan gruppen håndterer utfordringene du gir dem se de enkelte elevenes behov. Både de som lett klarer å tilpasse seg læresituasjoner du skaper og de som ser på det som utfordrende å legge sine behov til side. Heathcote hevder dette ofte kommer av hjelpeløshet (Johnson og O'Neill, 1990, s. 180). Jo mindre vi opplever å mestre situasjonen jo sterkere blir trangen av å få dekket våre egne behov. Det kan være å nekte å gå inn i fiksjonen, å stille kritiske spørsmål eller å ikke klare å utføre oppgaver som kreves av en i fiksjonen. For eksempel kvinnen som ikke klarte å utføre oppgavene hun hadde fått inne i lasarettet.

4.3 Praxis – å utvikle klokhet

Vi opparbeider raskt evnen til å gjøre en prosedyre fort og effektivt, men hvis vi ikke reflekterer over hva det er vi gjør, innsnevrer vi handlingsrommet vårt til å til slutt å kun gjelde en eneste mulig løsning på oppgaven.

En erfaring kan øke en persons automatiske ferdigheter i en bestemt retning, men føre til at hun/han havner i en grøft eller et snevert spor, der mulighetene for fremtidige erfaringer blir innsnevret. (Dewey, 2015, s. 23)

I sykepleiefaget er denne automatiseringen noe vi kjemper mot. Hvis vi hadde jobbet på et samlebånd på en fabrikk, vil denne evnen sikkert hjelpe personen til å gjøre en bedre jobb, så lenge rutinen er god, men når vi skal jobbe med pasienter kan en rutinepreget pleier glemme at pasienten ikke nødvendigvis har den samme rutinen innarbeidet, noe som kan oppleves både invaderende og lite inkluderende for pasienten.

Travelbee trekker frem hvor viktig det er å etablere et menneske-til-menneskeforhold til pasienten slik at de ikke går inn i abstrakte roller som sykepleieren og pasienten eller diagnosen eller arbeidsoppgaven (Travelbee, 2001, s. 65) Hvis sykepleieren behandler alle med den samme diagnosen likt vil det ikke oppstå en relasjon mellom dem fordi sykepleierne forhåndsdommer pasienten ut ifra hvilken diagnose han eller hun har. Nussbaum hevder at det viktigste våpenet vi har for å utvikle vår etiske tenkning er gjennom fortellingen trener opp forestillings- og innlevelsessevnen vår. Noe som er helt essensielt for hvordan vi tenker og forholder oss til våre medmennesker (Engelstad, 2016, s. 10). Følelser kan bli degradert til noe som forstyrrer vår fornuft til å ta gode valg, men Nussbaum hevder det motsatte. Hvis vi skal oppdage en annens lidelse er følelsene helt essensielle (Nussbaum, 2016, s. 170)

Teater med alle dets effekter bør derfor være et godt virkemiddel for at studentene skal utvikle innlevelse og få en relasjon til pasientene. Og slik sett blir også valget av tragediens form på skuespillet positivt siden det har et ønske om å trekke publikum emosjonelt inn i den tragiske handlingen. I forhold til Aristoteles begrep om praxis tror jeg automatisering kan være et av kjerneelementene til dårlig praksis hos en sykepleier. Erfaringen har blitt en automatisert prosedyre som gjør at man glemmer å ha et pasientfokus i sin sykepleie. De gode hensikter ender likevel opp med å bli feil fordi pasientens utgangspunkt og personlighet ikke ble inkludert eller respektert under utførelsen. Dewey trekker også frem rutinen i sin tekst som en varselampe, men han har også med det andre ytterpunktet som er den spontane lunefullheten:

Motsetningen til en reflektert handling er rutine og lunefullhet. Rutinen betrakter det som har vært vanlig som det eneste mulige, og tar ikke i betraktning forbindelsene mellom de enkelte tingene...«la ting fortsette akkurat slik det har vært før» Begge nekter å ta på seg ansvaret for de fremtidige konsekvensene av nåtidens handling. Refleksjon er å akseptere et slikt ansvar (Dewey, 2001, s. 60)

Det vil altså si at den impulsive lunefullheten kan være like skadelig for pasienten så lenge refleksjonen uteblir. Hvis man kun følger sine impulser i møte med pasienten, blir resultatet like feil og tankeløst som den innarbeidede rutinen.

Den lunefulle oppførselen betrakter øyeblikkets handlinger som en verdi i seg selv, og ta ikke hensyn til forbindelsene mellom våre personlige handling og kreftene i omgivelsene. Den sier egentlig «Ting skal være akkurat slik det tilfeldigvis liker det i dette øyeblikk» (Dewey, 2001, s. 60)

Slik sett kan jo den innlevende og kreative kunsten spille imot sin hensikt, ved å handle for mye på improvisasjon. Dewey sier at refleksjonen alltid må være en del av våre handlinger og i bunn for sykepleierfaget må man finne sykepleierens fagkunnskap om forskjellige sykdommer og behandling og pleie ved disse tilstandene. Sykepleierne har en kunnskap og etter hvert en erfaring som også skal farge dette mellommenneskelige møtet mellom sykepleier og pasient. Det vi ikke må glemme er at pasienten også kommer inni dette møtet med en ekspertkompetanse – på seg selv. Travelbee påpeker også at sykepleie er en prosess eller erfaringer som oppstår i samspillet mellom pleier og pasient. Den er dynamisk og forandres hele tiden fordi både pleier og pasient påvirker hverandre (Travelbee, 2001, s. 30).

Hva har dette med teater brukt som undervisningsform? Heathcote sier at læring gjennom drama gjør at de klarer å reflektere over en situasjon «innenfra» istedenfor å snakke om den «utenfra» (Johnson og O`Neill, 1990, s. 119). I forhold til Aristoteles kunnskapsformer må dette være en unik form å både få innsikt i et fag og forståelse for andre mennesker.

Nussbaum trekker også frem innlevelsen som essensiell for å forstå andres situasjon, som vi igjen får gjennom historiefremføring: Vi må dyrke vår egen innlevelse slik at vi blir i stand til å forstå andre menneskers motiver og valg og ikke betrakter dem som fremmede og annerledes.

Ulikheter knyttet til kjønn, religion osv. gjør det vanskeligere å forstå andre. (Nussbaum, 2016 s. 25). Barn som utvikler sympati og medlidenhet gjennom å ta den andres perspektiv vil også forstå hvilken smerte deres egen handling kan ha påført andre (Nussbaum, 2016, s 203)

Studenten haster ivrig frem og tilbake i rommet med en blå sykehuskjorte. Pasienten ligger fortsatt og roper på mamma selv om vi har fått fjernet liket han tviholdt rundt i starten av scenen. «Nå kommer jeg med ny skjorte til deg, så skal alt bli bra!» sier hun lavt til gutten. Han som egentlig skulle spille rollen er på Kunsthøgskolen i Oslo på opptaksprøve og jeg har glemt å fortelle den nye skuespilleren at han skal bli rolig når han kommer over i en ny seng. Studenten får av ham den skitne soldatjakken og legger den blå skjorten omsorgsfullt. Hun holder ham i hånden resten av scenen.

Katarsis kan beskrives som lutring, en styrking og balansering av våre dygder. Den som er engstelig, blir styrket, den som ikke har medlidenhet, røres, den som flyter over av medlidenhet blir nøktern (Ledaak, 1997, s. 13). Studenter har fortalt meg at gjennom praksisrelevant simulering blir de tryggere når de møter lignende situasjoner ute i praksis. De som ofte snakket først, lærte seg å tørre å ta pauser og de som var stille og sjenerte våget å ta mer plass. Studenten i eksempelet over vitner om et engasjement og omsorg for soldaten, selv om settingen er langt fra hennes studenthverdag. Aristoteles legger stor vekt på gjenkjenning for at katarsis skal oppstå, enten man snakker om renselse eller lutring. Slik sett hadde kanskje gjenkjennelseeffekten vært større hvis historien i vandrespillet legges til dagens situasjon. Men pasienter som trenger hjelp fra en sykepleier er en tidløs situasjon. Og kanskje neste pasient denne sykepleieren møter som er i sjokk, vil møte en like varm hånd som den sårede soldaten gjorde.

NSFs slagord er å være tydelig, modig og stolt. Ofte blir sykepleierrollen beskrevet som å være de forsvarsløses advokat. Som sykepleiere står vi nærmest pasienten igjennom hele døgnet. Sykepleiere må våge å si ifra hvis man opplever at pasienten blir krenket eller at det ikke legges til rette for god helse (Sneltvedt, 2012, s163). Studentene må tørre å si ifra til «Nightingale» at de har funnet en levende gutt i likhaugen og de må rope kamprop for at sykepleierne skal få høyere lønn. Hvis vi vil ha modige sykepleiere må vi gi dem rom til å utvikle den dygden i studietiden.

Nussbaum skriver at hvis resten av gruppen hevder at noe er rett er vi villige til å bestride våre egne sanseopplevelser og utføre oppgaver vi er moralsk uenige i (Nussbaum, 2016, s. 206). Ved å utfordre autoriteten i skuespillet og ikke utføre ordre, som var å legge alle de døde på trallen, får studenten erfart at man også må gjøre egne vurderinger som blir til erfaringer og, stille spørsmål til det vi gjør. Å lære seg å ta plass, å reflektere og ta en faglig diskusjon er også evner som er viktig for at vi ikke blir automatisert og tanketom.

Nussbaum skriver at for at vi skal få ansvarlige og moralske samfunnsborgere, må vi i utdanningen forstå hva som kan gjøre det vanskelig for oss å oppnå dette. Gruppepsykologi og gruppepress er en faktor som påvirker vår moral. Stereotype framstillinger av snille og slemme basert på rase, religion eller kjønn er en annen (Nussbaum, 2016, s. 195). Nussbaum trekker også frem et eksempel fra litteraturen gjennom Ralph Ellisons roman «Usynlig mann» som beskriver en hensynsløs og rå verden hvor mennesker blir behandlet som rasistiske stereotypier, som gjør mennesker usynlig fordi vi bare ser stereotypen vi har plassert dem i ikke mennesket de egentlig er. Utdanning og fagkunnskap kan bidra til bedre holdninger og verdier i et samfunn, men ifølge Nussbaum, trenger vi også skjønnlitteraturen (Nussbaum, 2016, s. 27).

Nightingale blir i vandrespillet fremstilt både som en streng leder og som en omsorgsfull sykepleier som ber for den fortapte sønn. Teater har en unik mulighet til å la studentene få erfare en karakters kompleksitet ved å oppleve dem, ikke kun lese om eller høre om dem. Slik sett vil det også gjøre vanskeligere å opprettholde stereotypiene som hindrer oss fra å se mennesket bak merkelappen.

Gjennom litteraturen kan vi få en forståelse for hvordan omstendighetene former livet til andre mennesker (Nussbaum, 2015, s. 29)

Før så kunne ikke kvinner gifte seg og samtidig være sykepleiere. Vi hadde ikke nok kjærlighet å gi til både mann og barn og pasientene. Og visste dere at mannlige assistenter tjente bedre enn sykepleierskene fordi de løftet tyngre? Synes De det er rett? Sjefen peker på en av guttene i salen. Kom ned hit så skal jeg vise Dem at jeg kan løfte!

Gjennom «Sjefens» flammende tale om hvordan sykepleiere har blitt behandlet for å også en forståelse over hvorfor det er så viktig å gå inn i den ulovlige streiken.

Veien mot en god praxis kan være gjennom innlevelse, fantasi og forståelse. Er det noen situasjoner hvor innlevelsen kan komme i veien for oss? Igjen må jeg trekke inn studenten som hadde blitt så irritert på «Nightingale» at han glemte å se på vandrespillet som en læresituasjon.

Innlevelsen i den andres situasjon kan også komme i veien for vårt profesjonelle blikk. Travelbee sier at en sykepleier må bruke seg selv terapeutisk. Dette vil si å bruke fornuft, intelligens, selvinnsikt, empati, logikk og medfølelse. (Travelbee, 2001, s. 45). Hvis innlevelsen overstyrer alle disse andre egenskapene vil ikke lenger sykepleierne ha et faglig

blikk på situasjonen (Sneltvedt, 2012, s. 154). I min egen praksis som sykepleier måtte vi noen ganger snu pasienten hver andre time om natten for at de ikke skulle utvikle liggesår. Mange ganger synes vi det var så synd å forstyrre pasientens søvn at vi kun gjorde det en eller to ganger pr natt. Vår innlevelse i pasientens umiddelbare situasjon overstyrte den faglige kunnskapen vi hadde om utviklingen av disse sårene, som igjen førte til at pasientens langsiktige helseproblem forverret seg.

Vandrespill som metodes store svakhet er pasifiseringen av publikummet. Hvis vi lærer gjennom refleksjon og studentaktivitet har vandrespillet spilt seg litt ut på sidelinjen fordi formen ikke åpner for refleksjon og diskusjon underveis. Det gir en unik erfaring å bygge videre på, men den bevisste gode praksis vil ikke materialisere seg gjennom lukter og lyder. Andre teater- og dramaformer som bryter med dette kan være veldig spennende å se videre på. For eksempel Boals forumteater hvor publikum må forandre stykket slik at hovedpersonens historie ikke lenger ender tragisk som ble nevnt i kapitlet «Teaterets anvendelighet». Brechts episke brudd kan også videre føres til refleksjonspauser over situasjoner og dilemmaer som karakterene møter. Et spørsmål kan være: Hvilke mulige løsninger har «Sjefen» i avslutningsscenen når politiet ber henne om å avblåse demonstrasjonen? Hvis man hadde hatt en hel dag, som man opprinnelig hadde på å formidle denne historien, men hadde refleksjonspauser og oppgaver i mellom de forskjellige scenene, så hadde studentene kommet mye lenger i sin refleksjon over både praksis og teoria, enn når de kun får en 45 minutters intens teateropplevelse. I min iver etter å skape et strømlinjeformet opplegg hvor man lærer forttere og mer økonomisk, gikk jeg i fellen jeg har advart mot flere ganger i denne oppgaven. Læring, erfaring og refleksjon må få lov til å bruke tid for at det skal bli noe annet enn innsiktløse fakta, og jeg som lærer må skape trygge rom som refleksjonen kan utvikle seg i. Og det har tatt meg hele denne oppgaven å innse dette.

4.0 Konklusjon

I problemstillingen skulle vandreteaterets muligheter og begrensninger som forelesningsform i utdanningen av sykepleiere diskuteres. Konklusjonen blir derfor det inn i muligheter og begrensninger før oppgaven rundes av i en avslutning.

4.1 Muligheter

Gjennom theoria er målet at studentene skal få innsikt og forståelse. Ifølge Dewey er et gram erfaring bedre enn en tonn teori. Studentaktivt teater har mulighet til å gi studentene en erfaring å ta utgangspunkt i for sin videre refleksjon. En utfordring er at mange setter i gang en ny aktivitet før man har reflektert ferdig den forrige. Kunsten kan ha den evnen ved at den emosjonelle erfaringen, positiv eller negativ, trekker oss tilbake til den opplevelsen vi hadde.

Dewey sier at erfaringer som er fullendt er de vi husker. Gjennom å fullføre oppgaver i løpet av teaterstykket vil det gjøre det lettere å huske opplevelsen for studentene. Allikevel må refleksjonen og bearbeidingen av inntrykkene få tid og hjelp til å utvikle seg, slik at de ikke blir redusert til kun syns-, hørsels- og smaksopplevelser.

Eksposeringen i den studentaktive teaterformen gjør at sansene skjerpes og at man husker detaljer bedre. Hvis man er i en stresset situasjon og opplever mestring vil stressreaksjonen oppleves som positiv, men hvis man erfarer det motsatte, vil stresset bli en negativ erfaring. Med andre ord kan en praktisk læringsform som studentaktivt teater ha gode sjanser for å være en læringskilde hvis studentene opplever at de lykkes med oppgavene de får tildelt.

Forestillings- og innlevelsessevnen vår er helt essensielt for hvordan vi tenker og forholder oss til våre medmennesker og for vår utvikling av praxis. Som sykepleier er innlevelse viktig for at vi skal få en god relasjon til pasientene og en forståelse for deres situasjon. Slik sett er det helt nødvendig å undervise på andre plan en det intellektuelle for at studentene også skal få utviklet disse sidene ved seg. Teater inviterer studentene til å leve seg inn i fiksjonen og kan hjelpe dem å se forbi stereotype framstillinger av andre fordi de møter karakterene som levende personer på godt og vondt.

Følelser er viktig for å kunne se den andres lidelse. En tragedies oppbygging vekker engasjement og innlevelse i hovedpersonens som gjør at vi får medlidenhet og frykt for selv å havne i den samme situasjonen.

Studentaktivt teater er en eksponerende undervisningsform, som stiller krav til at læreren må skape et trygt rom. For eksempel ved at noen av karakterene virker ufarlige og hjelpeløse som

«Hans Herbert» og ved å legge inn humoristiske grep. Realistisk teater er også en mulighet til å vise et mer nyansert bilde av karakterene slik at man får en dypere kjennskap til personen.

Dewey sier vi lærer best gjennom mange innfallsvinkler til stoffet. Teater med alle dets virkemidler og muligheter kan danne et godt utgangspunkt for både teoretisk og menneskelig innsikt, men studentene trenger også tid til refleksjon i en trygg relasjon med lærer.

4.2 Begrensninger

Gjennom teatres emosjonelle erfaring kan studentene bli opphengt i mindre viktige detaljer som kan vekke gode og dårlige følelser, slik at man går glipp av læresituasjonen man står i. En opplevelse eller en erfaring kan gjøre at man blir mer lukket og mindre mottagelig og følelser som angst og provokasjon kan gjøre at vi mister konsentrasjonen om konstruktive gjøremål fordi den negative følelsen leder bort oppmerksomheten vår.

En teaterforestilling som er oppbygd på denne måten, gir lite rom for å snakke om disse følelsene når de oppstår. Selv om det oppmuntres om tilbakemeldinger i etterkant av forestillingen, kan det være for sent i forhold til studentens opplevelse og motivasjon for læring.

Humor som virkemiddel i stykket kan villedde publikum bort fra situasjonens budskap fordi den blir ufarliggjort og ikke tatt på alvor.

Innlevelse er viktig for studentenes utvikling av fronesis. Litratur og historiefortelling kan gjøre vår innlevelsessevne bedre, men for mye innlevelse kan gjøre oss uprofesjonelle. Slik at vi ikke klarer å også se situasjonen ut i fra et profesjonelt og faglig perspektiv og tar valg basert på den umiddelbare medlidenheten med pasientens situasjon. Pasienten er fornøyd med den umiddelbare situasjonen, men må på sikt takle de langsiktige konsekvensene.

Teaterstykkets form åpner ikke for dialog med publikum slik at spørsmål og refleksjoner ikke kommer til sin rett før etter forestillingen. Tidligere tilbakemeldinger fra studenter er preget av at de har hatt en umiddelbar positiv opplevelse og er lite kritiske til hva de faktisk har lært. Andre teaterformer som har dramaturgiske handlingsbrudd, som episk teater og forumteater, kan være enda bedre siden de inkluderer innlevelse med refleksjon og gir studentene en mer helhetlig erfaring.

4.3 Avslutning

Det har vært en lærerik reise å studere dette vandrespillet mer inngående. Jeg mener fortsatt at teater kan og bør brukes i en undervisningssituasjon, med dets unike muligheter for å gi studentene erfaring gjennom innlevelse. Allikevel kan det være interessant å forske på andre teaterformer med en løsere dramaturgi, som gir studentene mer rom for refleksjon.

I første del av masteren skrev jeg at vi må tørre å tenke lenger for hva studentaktivitet kan være og vi må forske på og dele erfaringene fra de metodene vi bruker. I denne prosessen har jeg forsøkt å legge teaterentusiasten i meg til side og fått satt ord på mine erfaringer fra vandrespillet, gjennom faglitteratur. Jeg har fått et mer nyansert bilde av kreative læringsformer og har blitt mer observant på at det må utføres på rett måte ut ifra studentgruppen man jobber med. Jeg opplever at teaterentusiasten i meg har gjort meg mer kritisk enn naiv til produktet og jeg ser nå flere andre teater- og dramaformer som kan styrke læringspotensialet i denne undervisningsformen.

Tidligere har jeg også vært opptatt av at teater kan være en tidsmessig mer effektiv læremetode enn foredrag, siden et gram erfaring er bedre enn et tonn teori. Etter å ha jobbet med denne oppgaven forstår jeg at teater uten refleksjon reduserer læringspotensialet i undervisningsformen fra en erfaring til en opplevelse. At læring skal ta kort tid er derfor et feilspor. Dette kommer jeg til å ta videre inn i mitt pedagogiske virke.

Uansett hvor kreativ og nyskapende en metode er, vil den ikke være mer hensiktsmessig enn studentpassiv undervisning, hvis den ikke bygger på studentenes erfaring og åpner for deres mulighet til reflektere. Uten studentenes refleksjon blir det beste opplegg et sprukket troll.



Figur 6. Elever fra dramalinja ved Polarsirkelen videregående skole, skuespillere fra Nordland Teater og lærer Kristin Sørensen mottar applaus etter at vandrespillet er gjennomført. Fra SE BILDENE: Sykepleierstudenter på vandrespill i historietimen av Øyvind Bratt. 21.02.19. Rana Blad. Gjengitt med tillatelse.

Litteraturliste

ristoteles (2013). *Den nikomakiske etikk*. Oslo: Vidarforlaget A/S.

Aristoteles (1997). *Om diktekunsten*. Oslo: Grøndahl Dreyers Forlag AS.

Bech-Karlsen, Jo (2003). *Gode fagtekster: Essayskriving for nybegynnere*. Oslo: Universitetsforlaget.

Benner, Patricia, Sutphen, Molly, Leonard, Victoria og Day, Lisa (2010). *Educating Nurses: A Call for Radical Transformation*. San Francisco: Jossey-Bass.

Braanaas, Nils (2008). *Dramapedagogisk historie og teori* (5. utgave). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.

Branson, Victoria¹, Dry, Matthew J. ¹, Palmer, Edward ¹, and Turnbull, Deborah ¹ (2019). *The Adolescent Distress-Eustress Scale: Development and Validation*. July-September 2019: 1–14 © The Author(s) 2019. SAGE open. Hentet fra: DOI: 10.1177/2158244019865802journals.sagepub.com/home/sgo

Bratt, Øyvind (2019). Figur 1. Elever fra dramalinja ved Polarsirkelen videregående skole var med da sykepleierutdanninga ved Campus Helgeland har alternativ historieundervisning med vandrespill. Fra *SE BILDENE: Sykepleierstudenter på vandrespill i historietimen*. Publisert 21.02.19. Rana Blad. Gjengitt med tillatelse. <https://www.ranablad.no/bildeserie/campus-helgeland/sykepleierutdanningen/se-bildene-sykepleierstudenter-pa-vandrespill-i-historietimen/g/5-42-500287>

Bratt, Øyvind (2019). Figur 2. Her passer Florence Nightingale (Kristin Sørensen) på at de lavt rangerte mennene tar seg av lik-haugen. Fra *SE BILDENE: Sykepleierstudenter på vandrespill i historietimen*. Publisert 21.02.19. Rana Blad. Gjengitt med tillatelse. <https://www.ranablad.no/bildeserie/campus-helgeland/sykepleierutdanningen/se-bildene-sykepleierstudenter-pa-vandrespill-i-historietimen/g/5-42-500287>

Bratt, Øyvind (2019). Figur 3. Elevene ved dramalinja ved Polarsirkelen videregående skole var statister og skuespillere da sykepleierutdanninga ved Campus Helgeland hadde alternativ historieundervisning med vandrespill. Fra *SE BILDENE: Sykepleierstudenter på vandrespill i historietimen*. Publisert 21.02.19. Rana Blad. Gjengitt med tillatelse. <https://www.ranablad.no/bildeserie/campus-helgeland/sykepleierutdanningen/se-bildene-sykepleierstudenter-pa-vandrespill-i-historietimen/g/5-42-500287>

Bratt, Øyvind (2019). Figur 4. Kristin Sørensen, som er lærer ved sykepleierutdanninga og samtidig skuespiller, har alternativ historieundervisning med vandrespill. Fra *SE BILDENE: Sykepleierstudenter på vandrespill i historietimen*. Publisert 21.02.19. Rana Blad. Gjengitt med tillatelse. <https://www.ranablad.no/bildeserie/campus->

[helgeland/sykepleierutdanningen/se-bildene-sykepleierstudenter-pa-vandrespill-i-historietimen/g/5-42-500287](https://www.ranablad.no/bildeserie/campus-helgeland/sykepleierutdanningen/se-bildene-sykepleierstudenter-pa-vandrespill-i-historietimen/g/5-42-500287)

Bratt, Øyvind (2019). Figur 5. Sykepleierstudentene ble stadig involvert i historien. Danse måtte de også. Fra *SE BILDENE: Sykepleierstudenter på vandrespill i historietimen*. Publisert 21.02.19. Rana Blad. Gjengitt med tillatelse.
<https://www.ranablad.no/bildeserie/campus-helgeland/sykepleierutdanningen/se-bildene-sykepleierstudenter-pa-vandrespill-i-historietimen/g/5-42-500287>

Bratt, Øyvind (2019). Figur 6. Elever fra dramalinja ved Polarsirkelen videregående skole, skuespillere fra Nordland Teater og lærer Kristin Sørensen mottar applaus etter at vandrespillet er gjennomført. Fra *SE BILDENE: Sykepleierstudenter på vandrespill i historietimen*. Publisert 21.02.19. Rana Blad. Gjengitt med tillatelse.
<https://www.ranablad.no/bildeserie/campus-helgeland/sykepleierutdanningen/se-bildene-sykepleierstudenter-pa-vandrespill-i-historietimen/g/5-42-500287>

Bratås, Ola, Albrigtsen, Thor Olaf, Eriksson, Ulrika og Grønning, Kjersti (2018). *Effekt av simulering for tilegnelse av kunnskap i sykepleierutdanningen – en RCT-studie. Effect of simulation for the acquisition of knowledge in nursing education – an RCT study*. Oslo: Uniped. Universitetsforlaget. Hentet fra: <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2612113/Bratas.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Brinchmann, Berit Støre (2013). Dydsetikk. I Brinchmann, Berit Støre (red.). *Etikk i sykepleien* (3. utgave, s. 135-149). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Dewey, John (1934). Having an experience. I Dewey, John. *Art as experience* (s. 36-59). New York: The Berkley Publishing Group

Dewey, John (2001). Barnet og læreplanen. I E. L. Dale (Red.). *Om utdanning: Klassiske tekster*. (s. 23 – 40) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Dewey, John (2001). Utdannelse som konservativ og progressiv. I E. L. Dale (Red.). *Om utdanning: Klassiske tekster* (s. 41 – 52). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Dewey, John (2001). Erfaring og tenkning. I E. L. Dale (Red.). *Om utdanning: Klassiske tekster* (s. 53 – 66). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Dewey, John (2001). Planmessig ordning av lærestoffet. I E. L. Dale (Red.). *Om utdanning: Klassiske tekster* (s. 53 – 80). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Dewey, John (2015). *Experience & education*. New York: Free Press.

Dewey, John (2005). *The School and Society*. New Dehli: Cosmo Publications.

Direktoratet for internasjonalisering og kvalitetsutvikling i høgare utdanning, (u.å.). *Program for studentaktiv læring*. Lesedato: 01.03.2020. Hentet fra:
<https://diku.no/programmer/program-for-studentaktiv-laering>

Doseth, Mariann (2017). *Praktisk dømmekraft i vår tid og lærerens forståelse av sin praktiske kunnskap. En analyse av Aristoteles' kunnskapsbegreper*. (Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelig universitet). Hentet fra:
https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2483213/Mariann%20Doseth_PhD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Engelstad, Irene (2016). Innledning. I Nussbaum, Martha C. *Litaturens etikk: Følelser og forestillingsevne* (s.7-22) . Oslo: Pax Forlag A/S.

Enli, Gunn (2015). *Politisk logikk eller medielogikk? Norske partilederes strategier, imagebygging og autentisitet i sosiale medier*. Norsk medietidsskrift, 22 (3). Hentet fra https://www.idunn.no/nmt/2015/03/politisk_logikk_eller_medielogikk_-_norske_partilederes_st

Falch, Eva (1995). *Dario Fo: Gjøgler og samfunnsrefser* (s. 31-34). Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Gladsø, Svein, Gjervan, Ellen K, Hovik, Lise og Skag, Annabella (2007). *Dramaturgi: Forestillingen om teater*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Johnson, Liz og O'Neill, Cecily (1990). *Dorothy Heathcote. Collected writings on education and drama*. Celtenham: Stanley Thornes (Publishers) Ltd.

Kristoffersen, Nina Jahren og Nortvedt Per (2012). Relasjonen mellom sykepleier og pasient. I Kristoffersen, Nina Jahren, Nortvedt, Finn og Skaug, Eli Anne (red). *Grunnleggende sykepleie. Bind 1*. (2. utgave, s. 83-129). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Kultur for høyere utdanning* (Meld.St.16 (2016-2017)). Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/aee30e4b7d3241d5bd89db69fe38f7ba/no/pdfs/stm201620170016000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2008). *Rammeplan for sykepleierutdanningen*. Hentet fra:
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/rammeplaner/helse/rammeplan_sykepleierutdanning_08.pdf

Ledsaak, Sam. (1997). Innledning. I Aristoteles. *Om diktetekunsten* (s. 5-14). Oslo: Grøndahl og Dreyers Forlag.

Leseth, A.B., & Tellmann, S.M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Gyldendal akademisk.

Lindseth, Anders (2015). Svarevne og kritisk refleksjon – Hvordan utvikle praktisk kunnskap? I McGuirk, James og Methi, Jan Selmer (red.). *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning* (s. 9-30). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

- Loeng, Svein og Mørkved, Britt Paula (2019). Perspektiver på universitetspedagogikken – introduksjon. I Volume Editors: Svein Loeng, Britt Paula Mørkved, Brit Solli Isachsen. *Studentaktiv læring – praksisnær undervisning i høyere utdanning* (s. 7-16). Oslo: Cappelen Damm Akademisk/NOASP. Hentet fra: <https://press.nordicopenaccess.no/index.php/noasp/catalog/book/72>
- Mathisen, Jorunn (2020). *Sykepleiehistorie: ideer – mennesker – muligheter*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- McGuirk, James og Methi, Jan Selmer (2015). Praktisk kunnskap som fag- og forskningsfelt. I McGuirk, James og Methi, Jan Selmer (red.). *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning* (s. 9-30). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Moberg, Åsa (2007). *Hon var ingen Florence Nightingale. Manniskan bakom myten*. Stockholm: Åsa Moberg och Bokforlaget Natur och kultur.
- Nordhelle, Grethe (2004). Kognisjon, emosjoner og motivasjon. I Ekeland, Tor-Johan, Iversen, Oddmar, Ohnstad, Anbjørg og Nordhelle, Grethe. *Psykologi for sosial- og helsefag* (s. 83-105). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Norsk naturhistorisk museum (2019). *Vandreteater til minne om Christen Smith*. Sist endret 25. jan. 2019 10. Hentet fra: <https://www.nhm.uio.no/besok-oss/arrangementer/x-arkiv/2016/vandreteater-til-minne-om-christen-smith.html>
- Norges teknisk-naturvitenskapelig universitet, (2017, 24. august). Etske retningslinjer for undervisning og veiledning ved Institutt for musikk. (Innhold sist oppdatert 24.08.2017, lenker oppdatert 21.09.20.). Hentet fra: <https://innsida.ntnu.no/wiki/-/wiki/Norsk/Etske+retningslinjer+for+undervisning+og+veiledning+ved+IMU>
- Nussbaum, Martha C. (1995). *Poetic Justice*. Boston: Beacon Press.
- Nussbaum, Martha C. (2016). *Litaturens etikk: Følelser og forestillingsevne*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Nordhelle, Grethe (2004). Kognisjon, emosjoner og motivasjon. I Ekeland, Tor-Johan, Iversen, Oddmar, Ohnstad, Anbjørg og Nordhelle, Grethe. *Psykologi for sosial- og helsearbeidere* (s. 83-105). Oslo: J.W. Cappelens Forlag as.
- Nygaard, Jon (1995). *Teaterets historie I Europa: Del 1 teatret før 1750 Det offisielle og det uoffisielle teatret*. Oslo: Spillerom.
- Nygaard, Jon (1998). *Teater som uttrykk for kultur og identitet hos arktiske urfolk*. Oslo: Spillerom1-4/98.
- Olsen, Ruth (2017). Essay som kritisk utprøvende metode. I Halås, Catrine Torbjørnsen, Kymre, Ingjerd Gåre og Steinsvik, Kari (red.), *Humanistiske forskningstilnæringer til profesjonspraksis* (s. 86-98). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Pendergast, Monica og Saxton, Juliana (2009). *Applied theatre: International casestudies and challenges for practice*. Chicago USA/ Bristol UK: Intellect Ltd.

Sneltvedt, Torild (2012). Hva innebærer det å være en profesjonell sykepleier? I Brinchmann, Berit Støre (red.). *Etikk i sykepleien* (3. Utgave). s. 151-165). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Stordalen, Jørn (2001) *Den usynlige fare – lærebok i hygiene*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Sæbø, Aud Berggraf (2016). *Drama som læringsform*. Oslo: Universitetsforlaget.

Sørensen, Kristin og Larsen, Ellen Mogård (2011). *Prosjektrapport: «Jeg ser det og husker – jeg gjør det og forstår»: - om erfaringer ved bruk av drama og bildeteater i etisk refleksjon på sykehjem*. Utviklingscenter for sykehjem Nordland.

Travelbee, Joyce (2001). *Mellommenneskelige forhold i sykepleie*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Vae, Karen Johanne Ugland (2016). *Simulering som læringsmetode i bachelorutdanningen i sykepleie ved Høgskolen Stord/Haugesund: En redegjøring fra idé til gjennomføring*. HSH rapport. Hentet fra: https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2425906/HSH-rapport_2016_4.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Wackerhausen, Steen (2017). Forskningsspørsmål, epistemologi og metode – med focus på praktisk kunnskap. I Halås, Catrine Torbjørnsen, Kymre, Ingjerd Gåre og Steinsvik, Kari (red.), *Humanistiske forskningstilnæringer til profesjonspraksis* (s. 159-186). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Wackerhausen, Steen (2015). Erfaringsrom, handlingsbåren kunnskap og refleksjon. I McGuirk, James og Methi, Jan Selmer (red.). *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning* (s. 81-100). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Wieman, Carl (2009) *A Scientific Approach To Science Education: Research On Learning*. Hentet fra: https://www.science20.com/carl_wieman/scientific_approach_science_education_research_learning