



HØGSKOLEN STORD/HAUGESUND

# VURDERINGSINNLEVERING

---

Emnekode: LU1-PEL415

Emnenavn: Pedagogikk og elevkunnskap 2b 1-7

Vurderingsform: Bacheloroppgave

Kandidatnummer: 11 og 13

Leveringsfrist: 19. mai 2015

Ordinær eksamen

Fagansvarlig: Kirsti Angvik Frugård og Charlotte Tvedte

# Drama i kunstformidling

**Kan bruk av drama øke elevers interesse og lærelyst  
i kunstformidling?**



Bacheloroppgave i pedagogikk og elevkunnskap

Våren 2015

GLU 3, 1-7

## Sammendrag

Målet vårt med denne oppgaven var å finne ut om drama som metode virker positivt inn på elevenes interesse og lærelyst i kunst. Bacheloroppgaven vår er knyttet til fagene pedagogikk og kunst og håndverk. Vår problemstilling er: *Kan bruk av drama øke elevens interesse og lærelyst i kunstformidling?* Bakgrunnen for denne problemstillingen er de erfaringene vi har gjort oss i forhold til kunstformidling i praksis og fra egen skolegang.

Resultatene fra DICE-prosjektet viser at bruk av drama fører til økt læringsbytte hos elever, sammenlignet med de som ikke får bruke drama. Til tross for at dette er blitt bevist i flere forskningsprosjekt, har drama en liten plass i skolen. Dramametodens positive effekt blir også understreket i KUPP-prosjektet, der det kom frem at elevene ser at drama gir mulighet for egen aktiv virksomhet, bruk av fantasi og kreativitet i læringsprosessen.

Med utgangspunkt i vår problemstilling presenterer vi teori om drama som metode, kunstformidling, motivasjon, praktisk-estetiske læreprosesser, sosiokulturell teori og dialogbasert undervisning. Disse teoriene er med på å belyse valgt tema og sammenhengen mellom motivasjon, interesse og lærelyst.

For å kunne besvare vår problemstilling har vi gjennomført et undervisningsopplegg med bruk av drama på 5. trinn, der vi benyttet kvalitative metoder, i form av observasjon og ustrukturerte intervju. Vi valgte ustrukturert intervju fordi vi var interessert i å få elevenes meninger og tanker rundt opplegget. Dette på grunn av at vi først og fremst ville se om drama som metode har en positiv innvirkning på elevenes opplevelse av undervisningsøktene og deres interesse for kunst.

Ut i fra observasjoner og intervju med elever synes vi å se en tendens til at drama som metode gir økt interesse og lærelyst hos elevene i kunstformidling. Elevene var aktivt med i undervisningssituasjonen og vi så en tydelig motivasjon og drivkraft hos elevene fordi de ville fortsette med aktiviteten da vi skulle avslutte. Elevarbeid under og etter opplegget viser at elevene hadde et stort læringsutbytte som vi tror henger sammen med interessen og motivasjonen for aktivitetene. Vi ser også at drama er en metode som gir rom for å benytte det sosiale samspillet og relasjonene i klasserommet.

# Innholdsliste

<b>1.0 Innledning</b> .....	5
<b>2.0 Teorikapittel</b> .....	7
<b>2.1 Drama som metode</b> .....	7
<b>2.2 Kunstformidling</b> .....	8
<b>2.2.1 Kunstformidling for barn</b> .....	9
<b>2.2.2 Kunstdidaktikk</b> .....	9
<b>2.2.3 Læreplanen om kunstformidling</b> .....	10
<b>2.3 Motivasjon</b> .....	11
<b>2.4 Praktisk-estetiske læreprosesser</b> .....	12
<b>2.5 Sosiokulturell teori</b> .....	13
<b>2.6 Dialogbasert undervisning</b> .....	14
<b>3.0 Metodekapittel</b> .....	16
<b>3.1 Aksjonsforskning</b> .....	16
<b>3.2 Kvalitativ metode</b> .....	16
<b>3.3 Deltakende observasjon</b> .....	17
<b>3.4 Ustrukturert intervju</b> .....	18
<b>3.5 Utvalg</b> .....	18
<b>3.5.1 Feilkilder</b> .....	18
<b>4.0 Presentasjon av resultat</b> .....	20
<b>4.1 Planlegging</b> .....	20
<b>4.2 Gjennomføring og observasjoner</b> .....	20
<b>4.2.1 Dag en</b> .....	20
<b>4.2.2 Dag to</b> .....	22
<b>4.3 Resultat</b> .....	23
<b>4.3.1 Elevenes perspektiv</b> .....	24

<b>5.0 Drøfting</b> .....	25
<b>5.1 Dramametodens plass i skolen</b> .....	25
<b>5.2 Skaper drama interesse hos elevene?</b> .....	26
<b>5.3 Er motivasjon og interesse en forutsetning for elevens læringsresultat?</b> .....	29
<b>6.0 Konklusjon</b> .....	32
<b>Litteraturliste</b> .....	33
<b>Vedlegg:</b> .....	35
<b>Vedlegg 1</b> .....	35
<b>Vedlegg 2</b> .....	36
<b>Vedlegg 3</b> .....	37
<b>Vedlegg 4</b> .....	39

## 1.0 Innledning

I bacheloroppgaven vår har vi valgt å fokusere på kunstformidling i skolen. Vi har valgt å bruke drama som metode for å skape en mer levende formidling av kunst. Drama er en metode som kan bidra til å skape en levende fremstilling av kunnskap og som åpner for at elevene blir mer aktiv i undervisningen.

Etter seks praksisperioder ved lærerutdanningen på HSH, sitter vi igjen med noen tanker om at kunstformidling ofte ikke vekker elevenes interesse og motivasjon. På bakgrunn av dette ville vi utføre et opplegg i grunnskolen med mål om å gjøre kunstformidlingen mer interessant og motiverende for elevene. Drama er en metode vi har brukt tidligere i praksisperiodene, og som vi tror at har en positiv innvirkning på elevenes lærelyst. Som elever har vi selv erfart at kunstformidling kan bli fremmed og ofte litt uforståelig, som gjør at formidling av kunst er noe få barn oppsøker eller gleder seg til. Dette ville vi forsøke å gjøre noe med, for å gi elevene en kjekkere kunstopplevelse.

Et av de tidligere forskningsprosjektene vi har sett på er *Pilotgalleriprojektet* (Hauge og Aure, 1996). Her kom det frem viktige data i intervju av elever før og etter prosjektet. Disse dataene viser blant annet at elever ikke bare vil være tilskuer, men også deltaker i kunstformidlingssituasjonen på ulike måter og ha ulike oppgaver. Det viser hvor viktig det er å inkludere elevene i kunstformidlingen for å skape en interesse og motivasjon for kunst.

Gunnar Danbolt (1999) sier at kunstformidlingens målsetting er å bygge bro mellom kunstverket og betrakterne. Det var dette vi ville prøve å oppnå gjennom å skape en levende kommunikasjon med aktiv elevdeltakelse og bruk av praktisk-estetiske læreprosesser. Med utgangspunkt i dette utarbeidet vi følgende problemstilling:

### **Kan bruk av drama øke elevers interesse og lærelyst i kunstformidling?**

Denne problemstillingen valgte vi på grunn av at vi vil gjøre kunstformidlingen til noe som elevene kan glede seg til. Vi ville gjøre kunstformidlingssituasjonen mer levende og interessant.

For å besvare denne problemstillingen har vi gjennomført et opplegg med ulike dramahandlinger og intervju med elever.

Med utgangspunkt i vår problemstilling presenterer vi teori om drama som metode, kunstformidling i skolen, praktisk-estetiske læreprosesser, sosiokulturelt læringssyn og dialogbasert undervisning. Vi knytter de pedagogiske teoriene opp mot kunst og

håndverksfaget for å underbygge våre pedagogiske valg og metoder. I metodekapitlet beskriver vi valgte metoder, utvalg og feilkilder som er relevant for vår forskning. Feilkildene skal belyse og underbygge forskningens gyldighet og pålitelighet. Vi gjør rede for hva som ligger til grunn for vår planlegging og gjennomføring av undervisningsopplegget. I resultatkapitlet presenteres gjennomføringen av undervisningsopplegget og de resultatene vi fikk på bakgrunn av observasjoner og intervju med elever blir fremstilt.

Vi har delt drøftingskapitlet inn i tre deler: *Dramametodens plass i skolen, er motivasjon og interesse en forutsetning for læring?* og *skaper drama interesse hos elevene?.* Vi har valgt å gjøre det slik fordi det skaper en bedre oversikt og belyser tre drøftingstema som er relevante for å kunne besvare vår problemstilling.

## 2.0 Teorikapittel

### 2.1 Drama som metode

Drama er en metode som gir form til tanker, følelser og fantasi og registrerer og bearbeider sanseintrykkene som hjelper til å skape en sammenheng i kunnskapene (Morken, 2003). Lennart Wiechel gir i *Pedagogisk drama. En väg till social kunskapsbildning* (1983) en definisjon av drama: «Drama er en tverrvitenskapelig, kreativ interaksjonsmetode som fremmer en sosial kunnskapsdanning mellom individer i samfunnet (prosess- eller produktrettet) (forfatterens oversettelse)» (Morken, 2003, s. 99).

Drama har som mål å gi individet kunnskaper om seg selv i roller og rollefunksjoner, samt å utvikle individets kreative ressurser, dets kommunikasjon, dets handlinger og vurderinger. Dette oppnås ved å bruke drama bevisst i undervisningen. Drama skal også utvikle et språk, en modell, en lek, et arbeid utviklet gjennom handling, opplevelse, erfaringer, bevissthet, bearbeiding, tolkning, vurdering og valg. Drama er den pedagogiske metoden som gir størst mulighet for at elevene skal kunne bruke seg selv og sine evner i undervisningssituasjonen. Forskningsprosjektet DICE viser at elever som får bruke drama i undervisningen gjør det bedre på flere områder sammenlignet med elever som ikke får bruke drama i undervisningen. Prosjektet har vært prøvd på elever på 13-16 år, men det anses å ha en overføringsverdi til andre aldersgrupper (Dice, u.å.). Til tross for bevist virkning er dramafaget i norsk skole bare nevnt under samlebetegnelsen kunstfag i læreplanen. Dette sier noe om at dramafaget ikke har en like betydelig plass som forskningen viser at det bør ha (Vareberg, 2010).

Pedagogisk drama handler rent praktisk om at elevene gjennom ulike øvelser blir frigjorte og bevisste på sine egne uttrykksformer: en rekke øvelser der læreren viser at elevenes individualitet respekteres og at læreren aksepterer elevene som individuelle mennesker uten å kreve særskilte kvalifikasjoner (Kühnau og Gleerups, 1971).

Som resultat av forskningsprosjektene *Evaluering av drama i L97* og KUPP-prosjektet *elevaktiv læring og drama* kommer det frem at elevene ser fordelene med drama som metode for læring. I disse forskningsprosjektene vises det at elevene mener drama gir mulighet for egen aktiv virksomhet, at det skaper engasjement og læring og gir dem mulighet til å bruke fantasi og kreativitet i læringsprosessen (Sæbø, 2003; 2005).



## 2.2 Kunstformidling

Kunstformidling kan defineres som «virksomhet som skaper og utvider vår forståelse av og opplevelse av kunstverk» (Samuelsen, 2008, s. 12). Kunstformidling appellerer ikke bare til hodet og den kognitive forståelsen, men også til følelser, fornemmelser og intuisjoner.

Kunstformidling har med kvalitet å gjøre og den skal utføres av folk med kompetanse. Men denne profesjonelle kompetansen er i tillegg avhengig av konteksten. På en kunstutstilling i et museum eller et galleri er formidlingen selve utstillingens gitte fysiske rammer, som er lagt til rette av en spesialist som bestemmer form og profil for utstillingen, fargesetting, montering og andre fysiske rammer. Dette gjør at det blir en meget profesjonell setting. Går vi inn i en barnehage eller en skole der det er satt opp til en utstilling, kan vi ikke forvente den samme profesjonaliteten. Her er det pedagoger, ikke spesialister som har satt opp utstillingen og ofte på mindre egnede plasser. Formidling av kunst blir delt inn i to: primær- og sekundærformidling. Primærformidlingen er selve utstillingen eller selve verket mens sekundærformidling er den formidlingen som skjer med utgangspunkt i en utstilling eller et enkeltverk (2008).

Kunstformidling må være en levende kommunikasjon mellom mennesker, og kunstformidlingens oppgave er ifølge Gunnar Danbolt (1999) «å være brobygger mellom kunstverket og betrakterne. Og den broen som kunstformidlingen bygger, har bare en hensikt – å få betrakteren til å åpne seg for kunstverket» (Samuelsen, 2008, s. 13).

Som nevnt i innledningen er *Pilotgalleriprojektet* (Hauge og Aure, 1996) et av de tidligere forskningsprosjektene på området. Dette var et treårig forskningsprosjekt i regi av Norsk Kulturråd der noen av målene var å:

«-stimulere formidling av profesjonell billedkunst, kunstnerisk fotografi og kunsthåndverk til barn og unge, også såkalt "vanskelig tilgjengelig" kunst  
- gi barn og unge økt mulighet til å møte billedkunst og kunsthåndverk på en positiv måte og til å få utviklet sin evne til å oppleve kunst som en del av sin hverdag i og utenom skolen  
- stimulere en formidling som trekker tverrfaglige elementer med i billedkunstformidlingen (musikk, dans, lyrikk, drama osv.)»

Pilotgalleriprojektet ble utført flere steder i Norge, der forskningen ble gjort på lokale kunstgalleri. Pilotgalleriene skulle være galleri der kunstformidlingen ble drevet målrettet av kyndige formidlere rettet mot barn og unge. Prosjektets målgruppe var barn og unge i og utenfor skolen (1996). Her kom det frem viktige data i intervju av elever før og etter prosjektet. Disse dataene viser at elever ikke bare vil være tilskuere, men også deltakere i

kunstformidlingssituasjonen på ulike måter og ha ulike oppgaver. De ønsker at de voksne snakker mindre og bruker et mer forståelig språk, at de voksne skal spørre og sist men ikke minst ønsker de å oppleve mer enn å bli fortalt (1996). Disse dataene viser hvor viktig det er å inkludere elevene i kunstformidlingen for å skape en interesse og motivasjon for å lære om kunst.

### **2.2.1 Kunstformidling for barn**

Kunstformidling for barn, som til voksne, handler om å skape en interesse ved å bygge bro mellom kunstverket og betrakteren. Selv om kunstformidlingens formål er den samme uansett målgruppe, er det forskjeller i hvordan man skal formidle kunst. Formidling av kunst til barn foregår som regel i barnehagen eller på skolen, og ikke i et kunstmuseum. Som nevnt tidligere kan man ikke forvente den samme profesjonaliteten av en kunstutstilling i en barnehage eller en skole som man kan av en kunstutstilling i et museum eller et galleri laget av en spesialist. Det er i utstillingen i barnehagen eller i skolen kunstformidling kan skje i det daglige.

I disse utstillingene ligger det store muligheter for kunstformidling. I barnehagen og i skolen består ofte utstillingene av elevarbeid, sjelden av originalkunst. Originalkunst er verk som det bare finnes ett eneste eksempel av. Sekundærkunst er reproduisert kunst i for eksempel lærebøker og bildebøker (Samuelsen, 2008). I barnehagen og i skolen er den reproduerte kunsten utgangspunkt for kunstformidlingen.

Gunnar Danbolt (1999): «Kunstformidlingen er alt det som kan gjøres, på ulike formidlingsarenaer (fra museum til barnehager og skoler) med det formål å åpne et kunstverk for en betrakter og gjøre det meningsfullt» (Samuelsen, 2008, s. 14). Dette utsagnet sier noe om at kunstformidling kan være med på å vekke interesse hos elevene. For å åpne et kunstverk for en betrakter og gjøre det meningsfullt for et barn forutsetter at en driver kunstformidling på en måte som appellerer til barna. En må ta utgangspunkt i deres interesser og gjøre kunstformidlingen levende.

### **2.2.2 Kunstdidaktikk**

Venke Aure presenterer begrepet *kunstdidaktikk* (Aure, 2006). Hun har tatt utgangspunkt i et didaktisk fokus der hun forsøker å skissere en mer relasjonell teori der det blir tatt mer hensyn til didaktiske valg og aktørenes posisjon anses som vesentlig for å forstå kunstformidlingens teori og praksis (2006). Aure mener at begrepet kunstformidling tradisjonelt sett signaliserer vektlegging av enveiskommunikasjon av et kunnskapsinnhold som læreren på forhånd har etablert. Derfor innfører hun begrepet kunstdidaktikk som fokuserer mer på

toveiskommunikasjon og en felles kunnskapsforståelse. Hun mener at ved å ha god kommunikasjon i kunstformidlingen styrkes barns visuelle kompetanse, i tillegg til selve kunstopplevelsen barna får (2006).

### **2.2.3 Læreplanen om kunstformidling**

I den generelle delen av læreplanen under *Det skapende mennesket – kreative evner* står det:

(...) Skapende evner kommer til uttrykk både i forbedrede maskiner, redskaper og rutiner; i resultater fra arbeid og forskning, i kriterier for vurdering og avveining, i bygninger, malerkunst, musikk, bevegelse og ord. (...) Men kreativitet forutsetter også læring: at en kjenner elementer som kan kombineres på nye måter og har innarbeidet ferdigheter og teknikker til å virkeliggjøre det en kan forestille seg eller fabulere over. Faktisk viten kan brukes til å stimulere både drøm, fantasi og lek – og evne til å oppdage felles mønstre på ulike områder.

En av de grunnleggende ferdighetene i Kunnskapsløftet er å kunne uttrykke seg muntlig. I kunst og håndverk er det å beskrive og analysere egne og andres verk en viktig del av den muntlige uttrykksformen. Muntlige ferdigheter bidrar til at en kan føre samtaler på ulike nivåer, både beskrivende og mer analyserende og vurderende. Sentralt i kunst og håndverksfaget står presentasjon av eget arbeid i form av muntlige beskrivelser. I kunstformidlingen er muntlige ferdigheter viktig for å kunne åpne et kunstverk for en betrakter gjennom refleksjon, samtale om opplevelser og estetiske virkemidler.

Kunstformidling i skolen kan knyttes opp mot flere kompetansemål fra læreplanen (LK06) i kunst og håndverk, blant annet følgende kompetansemål for 5., 6. og 7. trinn:

- samtale om opplevelse av hvordan kunstnere har benyttet form, lys og skygge og bruke dette i eget arbeid med bilde og skulptur
  - gjøre rede for hvordan sentrale kunstnere i nasjonalromantikken, renessansen, impresjonismen og ekspresjonismen på ulike måter har satt spor etter seg
- (Utdanningsdirektoratet, 2006).

I vår sammenheng har vi valgt å legge vekt på impresjonismen som stilretning i kunsthistorien, og har valgt en sentral kunstner innen denne retningen. Vi vil bruke denne kunstneren til å formidle karakteristiske trekk og virkemidler for denne retningen.

## 2.3 Motivasjon

Motivasjon kan betegnes som en tilstand som forårsaker aktivitet hos individet, styrker aktiviteten i bestemte retninger og holder den ved like (Manger, Lillejord, Nordahl og Helland, 2012). Motivasjon er en sentral faktor i all læring, også i kunstformidling. All undervisning bør derfor vekke nysgjerrighet, interesse og litt spenning hos eleven. Et motivert menneske er også et engasjert, målrettet og utholdende menneske (Imsen, 2012).

Et umotivert barn kan lett "falle ut" av undervisningen og heller konsentrere seg om andre ting. For at elevene skal forbli i en undervisningssituasjonen med hele seg må man som pedagog kjenne elevene sine for å vite hva som motiverer og interesserer dem. Det kan ofte være vanskelig å appellere til alle elevene i en og samme undervisningsøkt, noe som gjør prinsippet om variert og tilpasset opplæring så viktig i skolen. Alle barn har rett på en tilpasset opplæring (2012).

Den russiske teoretikeren Lev Vygotskys (1896-1934) teori om den *proksimale utviklingssonen* sier at barns utvikling løper fra det sosiale til det individuelle. Barnet utfører først en handling sammen med andre som kan mer enn de selv, før de utfører handlingen alene. Da blir den som kan mer en medierende hjelper for barnet. Den medierende hjelperen viser eller modellerer hvordan noe skal gjøres og er derfor en sentral del av utviklingen. Utfordringen for pedagogene ligger i å utnytte denne utviklingssonen ved å la barna arbeide sammen med andre og gi dem hjelp og støtte (2012). En annen faktor Vygotsky var opptatt av er at elevene må få utfordringer. Grunnleggende for motivasjon er at individet blir utfordret til å utvide forståelsen av det gitte tema. Vi som pedagoger skal ikke legge undervisningen på et nivå som elevene allerede mestrer, men på et litt høyere nivå for at elevene skal kunne strekke seg, men ikke så høyt at elevene ikke har mulighet til å beherske det (den proksimale utviklingssonen). I Vygotskys undersøkelser kom han fram til at aktivitetene og innholdet i undervisningen ofte ligger forut elevenes utvikling. Dette gjelder også for undervisning i kunstformidling på grunn av at kunstforståelse er sentralt for kunstopplevelsen. Kunstformidling og kunstforståelse blir motiverende når individet har tilstrekkelig viten til å forstå og tenke over bildets betydning og dermed får man en kunstopplevelse (Samuelsen, 2008).

## 2.4 Praktisk-estetiske læreprosesser

Estetikkbegrepet kan forklares på to ulike måter, der den ene legger vekt på et generelt menneskelig betydningsinnhold og den andre et spesielt kunstfagliginnhold. Innholdet i den generelle menneskelige betydningen er at estetikk kan forklares som den kunnskapen som skapes gjennom sansene. Dermed er estetikk noe som forekommer ved alle sider av livet. Den kunstfaglige betydningen ser på estetikk som læren om kunsten og følelsens betydning i erkjennelsen. Her legges det vekt på at det estetiske er nært knyttet til kunstens mange uttrykksformer og til den estetiske dimensjonen som handler om det sanse- og følelsesmessige i erkjennelsen (Engvik, Hestbek, Hoel og Postholm, 2013). Gode læringsresultater er avhengig av at elevene får positive aktiverende følelser som igjen gir en involverende læringstilnærming. Det er også viktig å formidle positive følelser til læring som er med på å gjøre læringsarbeidet lettere for elevene, enn hvis elevene opplever negative emosjoner ved å lære (Schjelde, 2015).

Ved å bruke kunstfaglige uttrykksmiddel tilegner den lærende seg kompetanse i å kommunisere gjennom et kunstfaglig uttrykksmiddel, som er karakteristisk for den estetiske læreprosessen.

De estetiske læringsmålene omfatter det å skape, å uttrykke, å oppleve og å reflektere ut fra praksisen og teorien som ligger i kunstfaget. Derfor vil opplæringen i estetiske fag handle om å utvikle og bruke skapende kompetanse, utvikle, bruke og formidle kunnskaper og ferdigheter i fagets uttrykksformer, utvikle og bruke evnen til å oppleve kunst, og utvikle evnen til å reflektere over kunstneriske uttrykk og opplevelser. Aud Berggraf Sæbø (2011) sier at i estetiske læreprosesser er det en forutsetning at sansene våre, det følelsesmessige og det kroppslige er integrert med det kognitive i en kunstfaglig erfarings- og læringsprosess (Engvik, et.al., 2013).

For at elevene skal ha mulighet til å skape og uttrykke sin forståelse av lærestoffet er elevenes kroppslige, følelsesmessige og kognitive opplevelser og vurderinger grunnleggende i estetiske læreprosesser. Det er derfor viktig at læreren legger til rette for at dette blir en integrert del av læreprosessen. I følge Olga Dysthe (2001) og Aud Berggraf Sæbø (2009) må læreprosessen også forankres i et sosiokulturelt syn på kunnskap og læring, og sørge for at erfaringene og opplevelsene til elevene blir utgangspunkt for læringsfellesskapet og utforskingen av lærestoffet (Engvik, et.al., 2013).

Olga Dysthe bruker betegnelsen praktisk-estetiske læreprosesser som et overordnet begrep for alt fra lengre prosesser i et verksted til enkle øvelser i tegning, kreative språkleker eller bruk av dramatisering av hele eller deler av et verk. I pedagogisk teori blir samme begrep brukt om de prosessene som finner sted når man lærer gjennom arbeid med kunstneriske praksisformer. Det vil si at disse arbeidsformene ikke bare gjelder i de estetiske fagene, men at de fint kan trekkes inn i alle faglige sammenhenger. (Dysthe, Bernhardt & Esbjørn, 2012). Ordet praktisk poengterer at vi snakker om læreprosesser som ikke er rent diskursive. Det er læreprosesser med vesentlige praktiske elementer der elevene er aktive produsenter av mening som ikke nødvendigvis er verbal (2012).

Dersom drama er kunstfaget som blir brukt som den estetiske dimensjonen, får elevene utforske lærestoffet gjennom de opplevelsene, erfaringene og refleksjonene som blir skapt i arbeidet med de ulike metodene og teknikkene som inngår i det dramafaglige (Engvik et.al., 2013). Når læreprosessen i et dramaforløp er strukturert, åpner det for at læreren kan bli en aktiv samtalepartner og direkte medspiller i læreprosessen. Da kan læreren ved behov gi elevene faglige og sosiale innspill, både i og ut av rolle. Siden læreren har større kompetanse og mer erfaring enn elevene kan h\* n forholde seg aktivt til elevenes nærmeste utviklingssone. Gjennom den oppfølgende og veiledende måten læreren utøver klasselederrollen på, gis det i den estetiske læreprosessen rom for å videreutvikle både elevenes og lærerens relasjonelle kompetanse. (Engvik, et.al., 2013).

Peter Andersen og Claus Madsen (sitert i Engvik, et.al., 2013, s. 99) mener at den skapende og estetiske utforskningen av lærestoffet åpner for at elevene kan engasjere seg kroppslig, følelsesmessig og kognitivt i lærestoffet, noe som er en grunnleggende faktor for elevenes konstruksjon av kunnskap, ifølge det sosiokulturelle perspektivet.

## **2.5 Sosiokulturell teori**

Sett i et sosiokulturelt perspektiv oppstår kunnskap i samspill mellom et individ og det sosiale miljøet. I den sosiokulturelle teorien er tanken om at mennesker er født sosiale helt sentralt. Måten et individ forholder seg til omgivelsene på og motsatt er med på å forme individet og omgivelsene. Samspillet mellom disse to er interessant fra et sosiokulturelt perspektiv. Det er de sosiale interaksjonene med omgivelsene som gjør oss til mennesker og som er drivkraften i læreprosessene våre (Solerød, 2012).

Vygotsky er en av de mest innflytelsesrike teoretikerne som vektlegger den sosiale samhandlings betydning for utvikling, læring og motivasjon (Manger et.al., 2012). Hans hovedteori går ut på at læring er en sosial prosess, siden vi ikke lever i et sosialt vakuum, men vi er alltid i et samspill med andre mennesker og omgivelsene. Kunst og håndverk er et fag som kan åpne for refleksjoner, vurderinger, analyser og opplevelser i fellesskap. Kunst er da noe som kan finne sted i en sosial sammenheng (Samuelsen, 2008). Læring skjer ikke uten at individet står i samspill med de sosiale omgivelsene, enten på skolen eller på fritiden.

Vygotsky ser læring og utvikling først og fremst som et resultat av samspill, fortrinnsvis sosialt samspill. Struktureringen av dette samspillet er viktig for at det indre, psykologiske planet skal kunne bli best mulig stimulert (Imsen, 2012).

Sosiokulturelt perspektiv og John Deweys (1859-1952) pragmatiske syn på kunnskap omfatter at kunnskap blir konstruert gjennom praktisk aktivitet, samhandling og interaksjon og at konteksten er viktig. All vår tenkning har utgangspunkt i sosiale aktiviteter og samspill med andre mennesker (Solerød, 2012). Dewey er kjent for uttrykket «learning by doing» som opprinner fra «learn to do by knowing and to know by doing». Han sier derfor at det er relasjonen mellom kunnskap og handling og den etiske verdien aktiviteten har som er primært, og ikke handlingen alene (Vaage, 2001). Dette prinsippet kan kobles opp mot drama som metode i undervisningen, på den måten at individets læreprosesser blir stimulert av sosialt samspill.

Olga Dysthe (2012) nevner at læring og utvikling, sett ut i fra et sosiokulturelt perspektiv, først og fremst skjer i relasjoner til og i interaksjon med andre når man deltar i sosiale samspill, heller enn ved kunnskapsoverføring eller individuelle lærings- og utviklingsprosesser.

## **2.6 Dialogbasert undervisning**

Mikhail Bakhtin (1895-1975) ser på dialogen som en grunnleggende faktor i menneskets eksistens: «To live means to participate in dialogue: to ask questions, to heed, to respond, to agree, and so forth». Bakhtin mener at dialogen er konstituerende for relasjonen mellom "jeg" og "den andre". Vi kan bare få en helhetlig versjon ved å supplere det jeg ser og oppfatter med det den andre ser og oppfatter. Bakhtin mener at sannheten er dialogisk: «Truth is not born nor is it to be found inside the head of an individual person, it is born between people

collectively searching for truth, in the process of their dialogic interaction». (Dysthe, et.al., 2012, s. 58).

Gjensidighet og ansvar overfor den andre er viktig i alle dialogiske relasjoner. Vi kan bare forstå hverandre om vi trer inn i den konkrete konteksten. Bakhtins syn på språk, meningsskaping og kommunikasjon kan kort forklares som at det ikke er "jeg", men "vi" som skaper mening. Mening oppstår i mellom de som kommuniserer, og forståelsen blir skapt av responsen de gir hverandre. (Dysthe, et.al., 2012).

Når en undervisning er dialogbasert vil det si at den bygger på en dialogisk forståelse av meningsskaping og kommunikasjon og at man tar konsekvensen av at mening oppstår og blir utviklet gjennom interaksjon mellom mennesker. Flerstemmighet er kjerneverdien i dialogbasert undervisning og muligheten for å lære gjennom å møte andres oppfatninger og syn blir vektlagt. Det er dermed ikke bruk av dialog i form av samtale som i hovedsak gjør undervisningen dialogbasert. Alle undervisningsformer kan fungere dialogisk eller monologisk, som betyr at de kan åpne eller lukke for undring, motforestillinger og videre tenkning. (Dysthe, et.al., 2012)

Martin Nystrand mener at dialogisk organisert undervisning gir de beste læringsbetingelsene. Dette er fordi kunnskap alltid er et samkonstruert resultat av dialog, det gjensidige forholdet mellom den som taler og den som lytter. Det sosiale mangfoldet som er i et klasserom kommer frem gjennom samtale og diskusjon og sammen kan dette fremme kreativ forståelse (Dysthe, 2006).

Viktige egenskaper ved den bakhtinske dialogen er respekten for den andres ord, viljen til å lytte, forstå på den andres premisser og bruke den andres ord som tenkeredskap, og minst like viktig er det å beholde respekten for sitt eget ord. Den siste er spesielt viktig fordi elever med lite selvtillit lett kan tenke at andres ord er av høyere betydning. Dialogen til Bakhtin har ikke enighet som mål, men ser heller viktigheten av å artikulere forskjeller og vilje til å leve med motsetninger (Dysthe, et.al., 2012).



## 3.0 Metodekapittel

### 3.1 Aksjonsforskning

I vår forskning gjennomførte vi et dramafaglig undervisningsopplegg der målet var å utforske hvilken betydning dramafaglige, estetiske og kreative læreprosesser har for elevene i kunstformidling med tanke på engasjement, motivasjon, interesse og læringsutbytte.

*Aksjonsforskning* blir definert slik av Tiller (1999): «Aksjonsforskning er ikke en metode eller en særegen type data, men et helhetlig forskningsopplegg av konstruktiv karakter». (Steen-Olsen og Postholm, 2009, s. 18). Aksjonsforskning kjennetegnes ved at forskeren deltar aktivt på det feltet forskningen tar for seg. I en aksjonsforskning er forskeren interessert i å vurdere og reflektere over relasjoner og praksiser på det aktuelle området. Tiller (siteret i Engvik, et.al., 2013, s. 87) sier at å være en aksjonsforsker krever at forskeren ikke blir fristet til å påvirke undervisningssituasjonen for å få de data som er ønskelig for prosjektets forventinger. Forskningsmetoden inkluderer deltakende observasjon, refleksjonssamtale og intervju med elever, det blir gjennom dette samlet kvalitative data.

I et aksjonsforskningsprosjekt er det nødvendig med både refleksjon og refleksivitet, som i dette tilfellet handler om at forskeren har to roller. Forskeren deltar i forskningsprosessen både som person og teoretiker. Refleksjon er et grunnleggende nøkkelbegrep i aksjonsforskningsprosjekter, siden det er nødvendig at læreren som vil forbedre og utvikle sin praksis både ser bakover på tidligere praksis og framover mot nye mål og nye muligheter. Dewey (1916/1961, 1933, siteret i Steen-Olsen og Postholm, 2009) mente at erfaringene blir vanskelige å fastholde som varig kunnskap uten refleksjon. Han sier at erfaringer oppstår i situasjoner der individet og miljøet samhandler med hverandre (2009).

I en forskningsprosess er sunn fornuft en viktig, men ikke tilstrekkelig faktor. Refleksivitet er en form for kritisk selvvrdering som handler om evnen til å speile og korrigere egne tanker, verdier og handlinger. Forskeren er derfor etisk forpliktet til å kritisk vurdere egne fordommer, forutinntatte meninger og «tatt-for-gitt» -forståelser. Når man stiller spørsmål ved egne meninger og oppfatninger, åpnes det for at ny kunnskap kan slippe inn (2009).

### 3.2 Kvalitativ metode

Kvalitative metoder er fleksible forskningsmetoder som tillater mer spontanitet og tilpasning i

interaksjonene mellom deltaker og forsker. Denne metoden er mindre formell og gir et mer naturlig forhold mellom deltaker og forsker slik som i en vanlig undervisningssituasjon. Det blir derfor et mer jeg-du forhold mellom forsker og deltaker enn i kvantitative metoder der det blir et jeg-det forhold (Christoffersen og Johannessen, 2012).

I en slik metode skjer datainnsamlingen under betingelser som ligger nært opp til den virkeligheten en ønsker å undersøke (Holme og Solvang, 2004). Når en ønsker å se elevenes reaksjoner, atferd og læringsutbytte ved bruk av drama som metode i kunstformidling er det viktig å gjøre situasjonen mest mulig naturlig for elevene. Ved å ta utgangspunkt i en vanlig undervisningssituasjon, der elevene ikke tenker at dette er forskning, vil en få et mer gyldig og pålitelig resultat (Postholm og Jacobsen, 2013).

### **3.3 Deltakende observasjon**

Observasjon er en kontinuerlig prosess i det daglige der vi bruker sansene våre. Vi bruker også sansene i de observasjonene vi gjør oss i en forskningsprosess. Det som skiller observasjon i forskning fra daglige observasjoner er at de må være mer systematiske og ha dokumentasjon eller data som resultat. Sentrale begrep i observasjon er felten, setting og analyseenhet. Felten er forskningsområdet, for eksempel skolen, og settingen er det konkrete området der observasjonen foregår, for eksempel klasserommet. Analyseenhet er de elementene som observeres, for eksempel elevene. Når man ønsker direkte tilgang til det som undersøkes, egner observasjon seg. Når man er tilstede i en setting skaffer man seg gyldig kunnskap (Christoffersen og Johannessen, 2012).

Det er flere typer observasjon: *strukturert*- og *ustrukturert* observasjon og *deltakende* observasjon. Strukturert observasjon er når forskeren bruker skjema og/eller videoopptak med forhåndsbestemte kategorier som styrer observasjonen. Ustrukturert observasjon er når forskeren ikke har et klart mål for hva som skal observeres. Her er forskeren fleksibel og går inn i settingen med et åpent blikk (2012). Deltakende observasjon er en samfunnsvitenskapelig forskningsmetode der forskeren selv er deltakende i den sosiale settingen som blir studert (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, u.å).

Som deltakende observatører i forskning får en kjennskap til de ulike utfordringene og mulighetene som kan oppstå for lærere og elever, samt få en forståelse for de mange sammenhengene som finner sted i prosessen (Gjærum og Rasmussen, 2012). Men kvalitativ

metode kan lett gi mer usystematiske og ustrukturerte observasjoner, og derfor må en som observatører være systematiske i observasjonene for å se sammenhengene i prosessen.

### **3.4 Ustrukturert intervju**

*Ustrukturert* eller *åpent intervju* er et kvalitativt intervju uten formelle rammer der det blir stilt åpne spørsmål rundt et bestemt tema. I et ustrukturert intervju kan det være lettere for informanten å åpne seg og snakke om det bestemte temaet. Her bærer det mer preg av en samtale enn et formelt intervju, da spørsmålene og rekkefølgen på disse ikke er fastsatt. Siden spørsmålene ikke er fastsatt på forhånd, er man åpen for at samtalen utvikler seg og tilpasser seg den situasjonen man er i. I ustrukturerte intervjuer kan en eventuell feilkilde være relasjonene mellom forsker og informant som kan påvirke svarene man får fra informanten (Christoffersen og Johannessen, 2012).

### **3.5 Utvalg**

Forskningen er blitt gjennomført på 5. trinn på en barneskole. Trinnet består av 36 elever, men kun 12 elever deltok i forskningen. Dette er et trinn vi har kjennskap til fra før etter praksis gjennom HSH. Ut i fra dette vet vi at det er en variert elevgruppe som er vant med å bruke ulike arbeidsmetoder i undervisningen og som ellers arbeider mye med tilpasset opplæring. Vi valgte disse elevene på grunn av at vi visste at de hadde kjennskap til drama som metode. Forskningen ville derfor ikke basere seg på innøving av metoden, men gi oss et innblikk i om metoden har en positiv virkning på lærelyst og læringsutbytte.

#### **3.5.1 Feilkilder**

I forskning kan det ofte være feilkilder som kan påvirke resultatet. Drama er en metode som gir rom for variasjon og tilpassing gjennom aktiviteter og innhold, der man kan ta sikte på å nå flere enn ved ordinær undervisning. Det er likevel ikke gitt at denne metoden vil passe alle. Det kan derfor være en feilkilde om det viser seg at denne metoden ikke er egnet for enkelte eller samtlige deltakere i vår forskning. En annen ting er at deltakerne i denne forskningen har brukt drama som metode i undervisning tidligere. I en klasse der de ikke har brukt denne metoden på samme måte, ville kanskje resultatet blitt annerledes. Størrelsen på deltakergruppen var redusert til 1/3 av klassen, noe som kanskje kan ha medvirket til at elevene kan bli mer villige til å utfolde seg og leve seg inn i dramaaktiviteten, enn hvis de hadde vært fulltallige.

Kjennskap til deltakerne i forskningen kan ha positiv innvirkning, da en kjenner forutsetningene til elevene fra før, men det kan også ha en negativ innvirkning på resultatets gyldighet. Resultatets gyldighet kan også bli påvirket av at deltakerne gir oss de svarene de tror vi vil ha i intervjuene, fremfor å gi reelle svar. Deltakernes forventinger og forestillinger om hva som skal foregå kan virke inn på dramaforløpets utbytte og resultat. Å sørge for god og riktig informasjon er derfor viktig.

## **4.0 Presentasjon av resultat**

### **4.1 Planlegging**

Vi har tidligere erfart at kunstformidling er et felt som nødvendigvis ikke appellerer til elevenes lyst til å lære. For å gjøre dette mer spennende, ville vi utforske andre metoder for å vekke interesse hos elevene. I forkant av undervisningsopplegget så vi på ulike metoder som vi mente kunne motivere elevene i arbeidet med kunstformidling. Vi konkluderte med at vi ville bruke drama, på grunn av at det er en metode vi har erfart ved tidligere anledninger at gir elevene motivasjon og lyst til å lære mer. Under planleggingen så vi på ulike dramahandlinger som vi kunne bruke i vårt opplegg. Valget falt på lærer-i-rolle og elev-i-rolle. Se detaljert oversikt over undervisningsopplegg i vedlegg 3.

### **4.2 Gjennomføring og observasjoner**

Gjennomføringen av undervisningsopplegget ble gjort med 12 elever på 5. trinn som vi hadde kjennskap til fra før. Opplegget ble delt på to dager, med 90 minutter hver dag. Det ble gjort slik for at det skulle være mulig å se om det var en progresjon i læringen gjennom hva elevene husket fra den ene til den andre dagen. Siden vi skulle ha lærer-i-rolle hadde vi lånt kostymer fra HSH, slik at det var tydelig for elevene at vi hadde trådt inn i andre roller.

Under første aktiviteten første dagen, som var lærer-i-rolle, ble det observert at elevene ikke var helt klar over hva som skjedde. De hadde åpne ansikt, men de var ikke så frampå. Utover dagen da elevene fikk god informasjon om aktivitetene, ble det observert aktive og lærelystige elever der de fleste deltok. Guttene utmerket seg spesielt i innlevelsen, ved at de brukte ulike dialekter og mye kroppsspråk. I elev-i-rolle aktivitetene ble det også observert at alle var kreative i måten de brukte det de hadde lært i introduksjonen. Noe annet som ble observert var at elevene var flinke til å bytte og å gå inn i de ulike rollene de hadde. På maleworkshopen var alle elevene ivrige til å sette i gang og de arbeidet godt. I intervjuene med elevene så lærer at elevene ikke ledet samtalen slik som ønsket. Lærer måtte derfor stille flere spørsmål enn først tenkt.

#### **4.2.1 Dag en**

Første dagen startet vi med å ha lærer-i-rolle for elevene. Elevene var samlet i en halvsirkel, sittende på benker, mens vi var i rolle. I dramaforløpet var vi Klara Kunstglad og Nysgjerrige Nina. Klara Kunstglad fortalte elevene om Vincent van Gogh og hans liv, mens Nysgjerrige

Nina var nysgjerrig og stilte mange spørsmål underveis. Her fikk elevene mye informasjon som de kunne bruke i dagens neste aktivitet. Elevene fulgte med og hadde åpne ansikter. Da vi trådte ut av rollene igjen hadde vi en refleksjonssamtale der vi stilte elevene litt spørsmål. På denne måten kunne vi se hva elevene husket og vi fikk repetere faktakunnskapen. Elevene svarte og kom med ulike innspill og perspektiver.

Neste aktivitet denne dagen var elev-i-rolle. Vi hadde på forhånd hengt opp van Gogh bilder i klasserommet. Det hang fire bilder samlet på tre ulike steder. Disse bildene skulle elevene bruke når de i denne aktiviteten skulle dramatisere at de var på museumsbesøk der van Gogh sine bilder var utstilt. Elevene ble delt inn i tre grupper på fire og fikk ulike roller som rullerte for hver utstilling. De ulike rollene var van Gogh selv, to betraktere som skulle snakke ned bildene og en betrakter som skulle beundre bildene. Her var målet at elevene skulle bruke de fakta som ble formidlet av Klara Kunstglad og Nysgjerrige Nina. Mens elevene dramatiserte at de var på utstilling gikk vi rundt og supplerte eventuelt med et spørsmål dersom elevene stod fast. Vi hørte her at elevene brukte den informasjonen som de fikk under lærer-i-rolle. For eksempel sa noen av elevene at betrakterne måtte gå på avstand for å se hva som var motivet i maleriet når de var van Gogh og de brukte andre kjennetegn ved van Gogh og impresjonismen.

Noen elever utmerket seg spesielt i måten de brukte kroppsspråket og dialekter til å tre inn i de ulike rollene. Elevene var også flinke til å bytte roller for hver rulling. De brukte ikke mye tid på å finne essensen ved de andre rollene.

Etter elev-i-rolle aktiviteten skulle elevene skrive hvert sitt tankekart om det de hadde gjort og lært denne dagen. Dette var for at elevene skulle få bruke en læringsstrategi som de er vant med å bruke for å samle trådene fra den informasjonen de hadde fått og erfaringene de hadde gjort. Disse tankekartene var også en hjelp for oss i senere tid for å se hva den enkelte elev hadde lært. I mens elevene skrev tankekart tok en av oss ut to og to elever til intervju. Her ville vi at elevene skulle dele de erfaringene og tankene de hadde rundt denne dagen. Valget av elever var uavhengig av deres deltakelse og forutsetninger. Siden vi ønsket at elevene selv skulle lede samtalen, framfor at vi hadde et intervju med spørsmål og svar, hadde vi et ustrukturert og åpent intervju. Til slutt samlet vi alle elevene der vi startet dagen for å ha en felles oppsummering. Her lagde vi et felles tankekart på tavlen. Elevene viste her at de satt igjen med mye fakta.

#### 4.2.2 Dag to

Den andre dagen begynte vi også med å samle elevene for å orientere om dagen. Denne dagen skulle vi ha to stasjoner, der den ene var en workshop med maling og på den andre skulle elevene dramatisere en fiktiv barnebok om van Gogh som heter «Camille og solsikkene». Selv om boken er fiktiv inneholder den en del fakta. Vi delte elevene i to grupper slik at det var seks elever på hver stasjon. Begge stasjonene varte i ca. 20 minutter.

På den ene stasjonen dramatiserte elevene som sagt barneboken «Camille og solsikkene». Denne boken handler om Camille som bor i en liten by, og en dag flytter det en rar mann med navn Vincent van Gogh inn i byen hans. Camille og van Gogh blir gode venner, men de andre i byen liker ikke van Gogh. I dette dramaforløpet fikk elevene ulike roller. Det var en forteller, en som var van Gogh, en som spilte Camille, en som spilte faren til Camille og to som var de andre innbyggerne i byen (disse byttet rolle et sted i fortellingen). Målet på denne stasjonen var at elevene skulle tre inn i ulike roller og på den måten få kunnskap om van Goghs liv ut i fra det sto i boken. På denne stasjonen ble elevene bare satt i gang av lærer og skulle selv finne ut hvordan de ville løse oppgaven. Begge gruppene løste det ved at den som var forteller leste boken, med replikker, og de som hadde de ulike rollene sa replikkene etter at forteller hadde lest dem. Elevene var svært flinke til å bruke rommet og det som var i det, i dramaforløpet. For eksempel står det et sted i boken at Camille plukket en bukett med solsikker til van Gogh, her brukte den som spilte Camille i begge gruppene en blomst som stod på gulvet i klasserommet som rekvisitt. Selv om elevene var flinke til å bruke rekvisitter rundt om i rommet, var de også flinke til å "late som". De klarte seg også uten rekvisitter, de trengte det ikke for å dramatisere.

På workshopen skulle elevene få prøve å male solsikker slik som van Gogh gjorde. Vi startet med en samling der vi hadde en liten samtale om malerstilen til van Gogh. Vi snakker om hva som var viktig å tenke på, hvilket format de skulle arbeide i og hvor mye de skulle male. De fleste elevene husket her at van Gogh brukte korte og raske penselstrøk og at bildene hans hadde litt «triste» farger. Det var også noen som husket at selv om det kunne se litt rart ut mens man malte så måtte vi tenke at bildet skulle sees på avstand. Elevene ble satt tre og tre på to bord der det lå klart A4 ark, pensler og fargene de skulle bruke – gul, oransje, blå og grønn. Her var det viktig å tenke på at van Gogh blandet ikke fargene før de var kommet på bildet, og at elevene derfor måtte prøve å komme frem til eventuelt brun, grå eller andre farger ved å legge flere farger oppå hverandre på arket. Målet på denne stasjonen var at elevene skulle prøve å male en solsikke og så kunne de arbeide med bakgrunnen hvis de ble

ferdig med en solsikke. Her var det veldig ulikt hvor langt elevene kom, men alle fikk prøvd ut teknikken og det å legge fargene over hverandre.

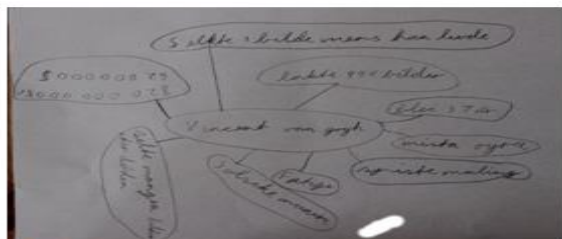
Etter stasjonene hadde vi en oppsummering likt som på dag en. Vi lagde et nytt tankekart for å se om kunnskapen til elevene hadde festet seg, eller om grunnen til at elevene husket så mye dagen før var for at det var så ferskt.

### 4.3 Resultat

Resultatene i denne forskningen tar utgangspunkt i refleksjonssamtaler og intervju med elever i tillegg til elevenes arbeid. Det er og sett på elevenes læringsresultat ut i fra tankekartene de skrev, for å se om det var en sammenheng mellom elevenes interesse under aktivitetene og det de satt igjen med. I elevenes tankekart ser vi at der er flere av faktaene som gikk igjen. Blant dette var det årstall for fødsel og død, dødsårsak, antall malte og solgte maleri, at van Gogh mistet øret og summen på det ene maleriet som er solgt. Ellers var det varierende hvor mye de ulike elevene skrev på sine tankekart. To måneder etter at vi hadde gjennomført opplegget, fikk vi elevene til å skrive et nytt tankekart. De fikk lov å diskutere litt sammen først, men det ble ikke gitt noen repetisjon av stoffet. De nye tankekartene viser at de husker svært mye, og at det var et jevnt læringsresultat blant elevene. Alle tankekartene hadde mye fakta, også de faktaene som ikke gikk igjen hos elevene første gang. Under er tre eksempel på elevenes første og andre tankekart (se tydelige tankekart i vedlegg 4).



Elev 1 - tankekart 1



Elev 1 - tankekart 2



Elev 2 - tankekart 1



Elev 2 - tankekart 2



Elev 3 - tankekart 1



Elev 3 - tankakart 2



### 4.3.1 Elevenes perspektiv

Det eneste grunnlaget vi har for å vurdere om drama som metode i kunstformidling har en positiv virkning på elevenes interesse og lærelyst, er å få elevenes perspektiv. Dette fikk vi frem gjennom aktiv observasjon, refleksjonssamtaler og ustrukturerte intervju med elever.

Da vi hadde intervju med noen av elevene i etterkant av aktivitetene den første dagen, ville vi høre om elevenes erfaringer og opplevelser. Vi snakket med seks elever som var i par to og to. Intervjuene startet med «hva har vi gjort i dag?». Her fikk elevene mulighet til å snakke fritt rundt dagens tema og aktiviteter.

I intervjuene kom det frem at elevene liker å jobbe på denne måten. De liker det blant annet på grunn av at de får være noen andre enn seg selv ved å tre inn i roller der de kan utfolde seg. En av elevene sa at hvis man trer inn i en rolle som en annen person lærer man mye om denne personen, for eksempel slik som elevene gjorde da de spilte van Gogh. Eleven sa også at man lærer mer av å gjøre selv. Her er noe av det som kom fram i intervjuene:

**Lærer:** Syns dåke da e kjekt å jobba på denna måten?

**Elev 1 og 2:** Ja, da synst me!

**Lærer:** Lære dåke meir av denna måten? Eller lære dåke best av å sitta å skriva sånt?

**Elev 1:** Me lære jo meir av ditte, for då gjør me da sjølv.

**Elev 2:** Å me kan vera nåke andre enn oss sjølv.

**Lærer:** E da gøy da å ikkje vera seg sjølv?

**Elev 1 og 2:** Ja, da e veldi gøy!

**Lærer:** Ka e da dåke syns e gøy med da då?

**Elev 2:** At me kan ha skuespel!

**Elev 1:** Da e gøy fordi då får me sjå på bildene te andre kunstnara

**Lærer:** Har dåke lyst å jobba meir på denna måten?

**Elev 1 og 2:** Ja!

Det elevene sa under intervjuene viser at de var interessert i metoden og at de drog nytte av å tre inn i roller for å lære. Det viser også at det ikke bare er metoden som var interessant for elevene, men også innholdet i undervisningen.

## 5.0 Drøfting

I dette kapittelet vil vi drøfte og reflektere over noen av de resultatene vi fikk gjennom observasjon og intervju med elever. Dette vil bli drøftet i lys av teori og tidligere forskning på området som er beskrevet tidligere i oppgaven. Vi vil dele vår drøfting inn i tre deler. Først vil vi drøfte rundt dramametodens plass i skolen, deretter vil vi drøfte om drama som metode skaper interesse hos elevene i kunstformidling. Avslutningsvis vil vi se om læringsresultatet henger sammen med motivasjon og interesse hos elevene

### 5.1 Dramametodens plass i skolen

Vi har tidligere fått inntrykk av at dramametoden har liten plass i skolen, noe som vi også ser i læreplanen for grunnskolen, der drama bare er nevnt under samlebetegnelsen kunstfag (Vareberg, 2010). Våre erfaringer fra praksis og egen skolegang viser at enkelte lærere velger å ikke bruke drama. Vi ville lage et helt enkelt dramaopplegg uten kompliserte rekvisitter og handlinger, for å gi det en pedagogisk nytteverdi med en mulig overføringsverdi til andre fag og klasser. Vi ser at det ikke er mye utstyr og kompetanse som skal til for å gjennomføre et slikt opplegg. Det vi brukte av rekvisitter var to hatter og en koffert. Hvis elevene så at de trengte en rekvisitt, brukte de det som var i rommet eller kroppsspråket. Dette var noe vi var bekymret for at elevene skulle "låse seg" på, slik at de ikke klarte å gjennomføre dramaforløpet. Vi innså at barn har en evne til å løsrive seg fra virkeligheten og bruke kreativiteten og fantasien, på en helt annen måte enn voksne. Pedagogisk drama handler blant annet om at man respekterer elevenes individualitet og aksepterer elevene som individuelle mennesker uten å kreve særskilte kvalifikasjoner (Kühnau og Glerups, 1971). Dette sier noe om at elevgruppen ikke trenger å være trent i drama, men at det er en metode som lett kan brukes og tilpasses.

Ut i fra dette finner vi det interessant å stille følgende spørsmål: Hvorfor blir ikke drama brukt mer i skolen? Det er blitt forsket på flere ganger, blant annet KUPP-prosjektet og DICE-prosjektet, og det er blitt konkludert med at drama som metode i undervisningen er nyttig for elevene. Drama skaper engasjement og elevene får brukt sine kreative evner til å være med på å konstruere kunnskap. Elevene kan bli "offer" av at lærere av ulike grunner ikke bruker drama. Vi har erfart at en undervisningsøkt der man bruker drama som metode ikke trenger å være vanskeligere å planlegge og gjennomføre, sammenlignet med en tradisjonell undervisningsøkt. Vi vil heller påstå det motsatte. Dette på grunn av at i en dramaøkt er

elevaktiviteten så stor at en ikke nødvendigvis trenger å legge opp til så mange ulike aktiviteter for å holde elevene aktivisert og motivert. Dramaaktiviteten i seg selv gir nok stimuli. I dramaaktiviteter kan det også være lettere med tilpasset opplæring siden elevene får bidra ut i fra egne forutsetninger. Ved å gi elevene praktiske aktiviteter blir ikke lærerens rolle så dominerende i klasserommet, og undervisningen blir ikke ensformig der læreren driver enveiskommunikasjon. Toveiskommunikasjon i undervisningen styrker elevene individualitet og selvstendighet, og fører til en felles kunnskapsforståelse (Aure, 2006).

## **5.2 Skaper drama interesse hos elevene?**

Da vi valgte emne for oppgaven vår, ville vi fordype oss i noe vi vet vi vil få bruk for i læreryrket vårt. Som beskrevet i innledningen er kunstformidling noe som ofte ikke vekker mest interesse hos elever. Vårt mål var derfor, gjennom å bruke drama som metode, å se om det var mulig å skape interesse for kunst hos elevene i kunstformidling.

Første dagen av opplegget møtte vi elevene som hadde blitt fortalt at de skulle på teater. De satt derfor med inntrykk av at de skulle være publikum og ikke-deltakende i kommende aktivitet. Dette gjorde at elevene ikke var like innstilt på å delta som vi hadde trodd, som igjen gjorde at det ble en utfordring å engasjere elevene i starten av elevaktiviteten. Dette kan knyttes opp til forventningsteorien som sier at et individ vil gjøre valg ut i fra subjektive forventninger og basert på hva de forventer å få som belønning. Dersom belønningen ikke tilfredsstillende for forventningene individet har i forhold til den innsatsen som h\*n må legge ned, kan belønningens art være demotiverende (Kaufmann og Kaufmann, 1998). Derfor ble elev-i-rolle aktiviteten som vi hadde tenkt at skulle være motiverende for elevene, litt demotiverende i starten på grunn av at det ikke ble helt slik som de hadde forventet. I starten av lærer-i-rolle aktiviteten så vi at elevene var litt forvirret og det var tydelig at de hadde fått feil informasjon. Dette endret seg mot slutten av dramatiseringen, og elevene virket interesserte og de fulgte godt med. Utover økten da elevene ble mer klar over hva de skulle gjøre og delta i, viste de engasjement over å være deltakende. Dette viser at motivasjon er en avgjørende faktor for at elevene skal forbli i undervisningssituasjonen med hele seg (Imsen, 2012). Som tidligere nevnt, hadde vi en refleksjonssamtale med elevene der vi stilte noen spørsmål da vi hadde trådt ut av rollene. Ut i fra denne samtalen satt vi igjen med at elevene husket mye, men at det også var en del fakta de ikke hadde fått med seg. Vi tror at utfallet av lærer-i-rolle aktiviteten ville vært annerledes om elevene hadde fått riktig informasjon, som ville gjort dem mer forberedt.

I forkant av opplegget var vi bekymret for at elevene ikke ville delta, for at de skulle synes det var flaut eller at de ble lei eller umotiverte. Dette var ikke tilfellet. Det var noen elever som var litt mer tilbaketrukkne enn andre, men alle deltok på sine premisser. Da vi skulle avslutte var det flere elever som ville fortsette med aktiviteten. Et spørsmål som vi finner det vesentlig å stille oss selv da, er hvorfor de ikke vil avslutte men heller fortsette med elev-i-rolle aktivitetene. I Pilotgalleriprojektet (Hauge og Aure, 1996) kom det frem data som viste at barna ønsker å være deltakende fremfor å bli fortalt. Vi oppfattet at dette var tilfelle også i vår forskning med de elevene vi hadde. Dette mener vi på bakgrunn av elevenes aktive deltakelse og interesse for å fortsette med aktivitetene. Spørsmålet blir da om elevenes motivasjon og/eller interesse er en følge av et ønske om å være deltakende aktør i undervisningen, eller om denne motivasjonen kommer fra ønsket om andre undervisningsformer enn tradisjonell tavleundervisning. Dette er noe som for oss er vanskelig å svare på, men vår oppfatning i dette tilfellet er at motivasjonen kom fra ønsket om å være deltakende i undervisningssituasjonen. Dette mener vi på bakgrunn av at elevene i vår forskning har mye variert undervisning og bruker mange ulike metoder til vanlig. Derfor tror vi at en annen klasse som ikke har like variert undervisning med bruk av ulike arbeidsformer, kanskje føler et større behov for varierte arbeidsformer, framfor aktiv deltakelse. En annen grunn til at vi mener motivasjonen kom fra ønsket om å være deltakende er elevenes ytringer, som nevnt tidligere i oppgaven. Elevene sa: «trer man inn i en rolle som en annen person, lærer man mye om denne personen» og «vi lærer mer når vi gjør det selv». Vi tror disse ytringene understreker at elevene gjennom å være aktive i undervisningssituasjonen, fremfor å være "passive" deltakere, får kunnskapene inn på en annen og mer permanent måte.

I elevaktivitetene hadde vi lagt opp til mye samtale og diskusjon mellom elevene, og det var derfor viktig for oss å sørge for at ingen ble satt i ukomfortable situasjoner som kunne hemme viljen og motivasjonen til å delta. Den bakhtinske dialogen vektlegger blant annet egenskaper som respekten for andres og eget ord og forståelse på andres premisser (Dysthe, et.al., 2012). Disse egenskapene var viktig for oss å understreke i elev-i-rolle aktiviteten, der elevene skulle diskutere for og imot, slik at ingen skulle miste interessen for å delta. Å planlegge en aktivitet som legger opp til at fire elever skal snakke mot hverandre, der en av de skal forsvare noe ovenfor andre, krever at vi som lærere er i stand til å forhindre og eventuelt avløse konflikter som kan oppstå. Elevene var flinke til å forstå at dette bare var på lek, og det var ingen som misbrakte rollene sine eller misforsto hverandres ytringer. Om dette skyldes at de har arbeidet

med lignende dramahandlinger før, eller at de er trent i å kommunisere sammen i ulike undervisningssituasjoner, er det vanskelig å gi noe sikkert svar på. Siden vi har kjennskap til elevene fra før tror vi grunnen til at dette ble vellykket er at elevene har litt erfaring med dette. Som tidligere nevnt er drama en metode som har som mål å gi individet kunnskaper om seg selv i roller og rollefunksjoner, samt og å utvikle individets kreative ressurser, dets kommunikasjon, dets handlinger og vurderinger (Kühnau og Glerups, 1971). Utviklingen av kommunikasjon ved bruk av drama, forutsetter at en tar hensyn til egenskapene i den bakhtinske dialogen for å forhindre at elever blir satt i en sårbar situasjon. Da elevene var i roller så vi at de hadde respekt for hverandres ord og var flinke til å lytte. De deltok aktivt i diskusjonene og i samtalene ved å komme med spørsmål og kommentarer som løftet læringsutbyttet hos alle.

Kunstformidlingens oppgave er ifølge Gunnar Danbolt (1999) «å være brobygger mellom kunstverket og betrakterne. Og den broen som kunstformidlingen bygger, har bare en hensikt – å få betrakteren til å åpne seg for kunstverket» (Samuelsen, 2008, s. 13). Som nevnt tidligere mener Venke Aure at kunstformidlingen må vektlegge toveiskommunikasjon for å styrke barns visuelle kompetanse og deres kunstopplevelse (Aure, 2006). Dette er kjernen i kunstdidaktikk og noe vi ønsket å legge vekt på. Vi ville at elevene i fellesskap skulle skape et eget kunnskapsinnhold. For å oppnå dette lot vi elevene være aktive aktører i egen læring. Noe vi kan spørre oss selv i ettertid er om vi oppnådde dette gjennom drama og om drama er en kilde til toveiskommunikasjon? I vårt tilfelle var ikke kunstformidlingsøktene økter der vi som lærere formidlet noe eller matet elevene med fakta, det var deres egen innsats i aktivitetene som ble en formidling av kunst gjennom hverandre. Det var gjennom det sosiale, likestilte forholdet elevene skulle bygge broen mellom kunstverket og seg selv. Som Vygotsky sier, er læring og utvikling et resultat av sosialt samspill. Struktureringen av dette samspillet er viktig for at det indre, psykologiske planet skal kunne bli best mulig stimulert (Imsen, 2012). Her var også vår rolle som lærere viktig, siden læreren har større kompetanse og mer erfaring enn elevene kan h\* n forholde seg aktivt til elevenes nærmeste utviklingssone. Samtidig sier Dewey at kunnskap blir konstruert gjennom praktisk aktivitet, samhandling og interaksjon og at konteksten er viktig (Solerød, 2005). Det har vært et stort ansvar for vår del å planlegge dette sosiale samspillet på best mulig måte. Vi har sett hvor viktig det er for elevene å lære sammen med andre, og at ved å lære gjennom en praktisk aktivitet, som gjerne er iscenesatt, skaper vi en læringsatmosfære der elevene får bruke seg selv og andre uten å måtte følge mange regler eller sitte i ro og gjøre oppgaver. Vi har sett hvor lite som skal til for

å kunne bruke det sosiale samspillet i klasserommet, uten å måtte ha mange rekvisitter eller et manus. Om det har seg slik at denne interessen elevene hadde for å fortsette, førte til at de fant det interessant å lære om kunstneren er vanskelig å fastslå.

Ut i fra det som kom frem hos elevene i aktivitetene og i tankekartene begge dagene, mener vi at elevene hadde en indre motivasjon og vilje til å delta og benytte den kunnskapen de hadde fått. Vi sitter derfor igjen med et inntrykk av at de synes det var spennende å lære om kunstneren og kunsten hans.

### **5.3 Er motivasjon og interesse en forutsetning for elevens læringsresultat?**

Selv om det er vanskelig å sette en finger på hva som har ført til de resultatene som nevnt over, er vi glad for å se at elevaktivitetene var vellykkete og det var kjekt å se at de var tydelig motiverte til å fortsette. Motivasjon er en sentral faktor i all læring og hvis et barn er motivert så er det også engasjert og målrettet. Uten denne motivasjonen kan det være lett å "falle ut" og heller konsentrere seg om andre ting (Imsen, 2012). De elevene som kan ha lett for å falle ut, trenger ofte variert undervisning for å holde interessen og konsentrasjonen oppe. Som pedagoger må vi derfor finne ut hva som interesserer og driver elevene, for å kunne gi dem en opplæring alle har et godt utbytte av, og som appellerer til dem. Drama kan være en ressurs til variert undervisning. Det er en pedagogisk metode som gir stor mulighet for at elevene skal kunne bruke seg selv og sine evner i undervisningssituasjonen (Kühnau og Glerups, 1971). Ved at elevene får bruke av seg selv i undervisningen og at de får være aktivt deltakende, kan øke motivasjonen til elever som trenger variasjon i skolehverdagen. I drama blir elevene aktivisert og bruker av seg selv fremfor å skrive og lese. Ved å være aktivisert kan elever som ofte mister konsentrasjonen og interessen forbli i undervisningssituasjonen med hele seg. Dette var noe vi så under vårt opplegg. Noen av de elevene som vi gjennomførte opplegget med, er elever som ofte kan miste interessen og vil heller holde på med andre ting. Da vi gjennomførte vårt dramaopplegg var disse elevene aktive og virket interesserte hele tiden. De var blant de som var mest frempå og ville ha roller der de måtte være med på mest mulig. Hadde vi ikke kjent elevene fra før, hadde vi aldri trodd at dette var elever som ofte ikke ellers er interessert i å delta.

I de nye tankekartene som ble skrevet to måneder etter opplegget, ser vi at elevene husker mye. Med et opplegg som varte i kun to dager, er vi overrasket over hvor mye kunnskap elevene fortsatt satt inne med. Siden vi hadde litt lite tid til å gjennomgå temaet med elevene,

var vi bekymret for at kunnskapen ville bli så overfladisk at den ville være kortvarig, da de ikke fikk øvd det skikkelig inn. Elevenes resultater hele to måneder etter, uten repetisjon, viser at dette ikke var tilfellet. Av den grunn tenker vi at dramaopplegget var motiverende og hadde en stor innflytelse på elevenes læringsresultat. Vi finner det også relevant og se dette i forhold til Dewey sin teori om at kunnskap blir til gjennom praktisk aktivitet og samhandling og at det er relasjonen mellom kunnskap og handling som bidrar til læring hos eleven. Det viser at gjennom å bruke praktiske aktiviteter som også stimulerer elevenes sosiale evner, har i vårt tilfelle gitt gode læringsresultater som varer over tid (Solerød, 2005; Vaage, 2001). Det at elevene får diskutere sammen og skape en felles forståelse, både under og etter opplegget tror vi har en innvirkning på læringen. Slik som Bakhtin sier, er det ikke eleven alene som skaper mening, men at mening oppstår når det er flere som kommuniserer og skaper mening sammen. Vi har gjort oss en positiv erfaring med å bruke det sosiale samspillet og de kommunikative ferdighetene hos elevene. Vi ser for ofte at elevene blir satt til å arbeide og bearbeide stoff en og en, og at det bare ved noen tilfeller er akseptert å prate med sidemannen. Det kan være utfordrende å legge ansvaret for læringen opp til elevene og selv bare være en veileder. Vi tror likevel at elevene vil arbeide godt, så lenge de ikke får for frie tøyler. Derfor har vi i dette opplegget erfart at elevene drar veldig godt nytte av å bruke hverandre og få bruke språket sitt for å skape en felles forståelse, slik at det ikke vil bli en hindring for læringsresultatet.

KUPP-prosjektet viste at elever mener drama er en metode for egen aktiv virksomhet som skaper engasjement og læring gjennom bruk av fantasi og kreative læreprosesser (Sæbø, 2003; 2005). Ved bruk av kreative læreprosesser er elevene aktivt med på å produsere mening som ikke trenger å være verbal (Dysthe, et.al., 2012). For mange elever kan kreative læreprosesser, som drama, være kilde til motivasjon, mestring og læring. Ved å bruke andre metoder har vi sett at elevene blir nysgjerrige og spente som fører til at de blir drevet til å fortsette med læringsaktiviteten.

I dramaopplegget vi gjennomførte første dagen virket alle elevene interessert i det vi drev med og det virket som at de ønsket å delta i undervisningen. Elevene fikk bruke sine kreative evner til å konstruere kunnskap og hente inn informasjon om Vincent van Gogh. I siste del av økten, da vi hadde et felles tankekart på tavla, kom det frem veldig mye. Vi ble positivt overrasket over alt de hadde lært på så kort tid. Dette viser at motivasjonen avhenger av kunnskap og forståelse for å kunne få en god kunstopplevelse (Samuelson, 2008). Neste dag var minst like bra. Det første vi merket var at elevene var klare og motiverte på en helt annen

måte enn dagen før. Her fikk vi tydelig se hvor mye det har å si at riktig informasjon blir gitt og at elevene vet hva som skal foregå. Elevene var motiverte til å sette i gang og dagens dramahandling var dramatisering av bok. Her så vi hvor godt elevene dro nytte av hverandre og hvor motiverte de var til å bidra. Dette var også en aktivitet som bidro til læring hos elevene, uten at det var vi som lærere som gjorde noe. Dette understreker Olga Dysthes uttalelse om at læring skjer først og fremst i sosiale samspill enn ved individuelle læringsprosesser eller at læreren overfører kunnskap (Dysthe, 2012)

Ut i fra våre erfaringer i forskningsprosjektet ser vi en sammenheng mellom elevenes motivasjon og drivkraft og deres læringsresultat. Vi ser en tydelig forbindelse mellom elevenes aktivitet og deres individuelle tankekart og deres bidrag under felles tankekart. Elever som ofte ikke er interessert i å skrive, men som i vårt opplegg var svært deltakende, hadde mye fakta i eget og felles tankekart.



## 6.0 Konklusjon

Målet vårt med denne oppgaven var å finne ut om drama som metode i kunstformidling er med på å øke elevers interesse og lærelyst. Derfor ble vår problemstilling: *Kan bruk av drama øke elevers interesse og lærelyst i kunstformidling?*

Ut ifra de utprøvingene og intervjuene vi har gjort vil vi konkludere med at vi synes å se en tendens til at drama er en metode som gjør elevene interesserte og motiverte til å lære om kunst. Elevene var aktive i undervisningen og de hadde et stort læringsutbytte. Vi tenker at elevene ikke bare var interessert i arbeidsmetoden, men at arbeidsmetoden gjorde at de også ble interessert i kunsten. Siden vårt mål var at elevene skulle få økt interesse for kunst vil vi si at dramametoden gjorde at det ble et vellykket forskningsprosjekt. Vi tror grunnen til at interessen og læringsutbyttet var så stort hos elevene henger sammen med at de fikk delta i undervisningen, samarbeide og bruke av seg selv. Siden kunstformidling kan være fremmed for elevene, tror vi at det har hjulpet at de fikk bruke det sosiale samspillet til å skape en felles forståelse på sitt eget nivå.

Ved å utvikle et dramaopplegg med grunnleggende basisøvelser er det lettere å bruke drama i flere sammenhenger, fordi man kan bygge videre og tilpasse opplegget til senere anledninger. Vi ser at dette opplegget ikke er låst til ett tema og ett fag, men at det kan overføres til andre fag, tema og aldersgrupper.

Etter at vi nå er ferdig med vår forskning sitter vi igjen med kunnskap og erfaringer som vi ser har en pedagogisk nytteverdi for oss som kommende lærere. Vi har fått fordypet oss i en metode som vi mener burde hatt en større plass i skolen på grunn av den store nytten ulik forskning viser at den har. Vi ser at drama som metode både kan bidra til økt interesse for kunst, virke motiverende samt virke positivt inn på elevenes læringsresultat. Det er en metode som også gir rom for å bruke det sosiale samspillet og relasjonene som er i et klasserom.

## Litteraturliste

- Aure, V. (2006): "Formidling av bilder til barn som kunstdidaktisk diskurs." Kunstformidling for og med barn og unge, Tidsskrift for børne- og ungdomskultur nr. 51
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dice (u.å.). *Drama improves lisbon key competences in education*. Hentet 21. april 2015 fra [www.dramanetwork.eu](http://www.dramanetwork.eu)
- Dysthe, O. (2006). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O., Bernhardt, N., & Esbjørn, L. (2012). *Dialogbasert undervisning: Kunstmuseet som læringsrom*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Engvik, G., Hestbek, T. A., Hoel, T. L. & Postholm, M. B. (2013). *Klasseledelse – for elevenes læring*. Trondheim: Akademika forlag.
- Gjærum, R. G. & Rasmussen, B. (2012). *Forestilling, framføring, forskning: metodologi i anvendt teaterforskning*. Trondheim: Akademika forlag.
- Hauge, J. & Aure, V. (1996). *Pilotgallerier for barn og unge: kunstformidling på tvers?* (Rapport RF-96/277). Stavanger: Rogaland Research.
- Imsen, G. (2012). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kühnau, E. & Gleerups, J. M. (1971). *Pedagogisk dramatik*. København: Christian Ejlers' forlag.
- Lillejord, S., Manger, T., & Nordahl, T. (2012). *Livet i skolen 2: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet* (2. utg.) Bergen: Fagbokforlaget.

- Manger, T. Lillejord, S., Nordahl, T., & Helland, T. (2012). *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Morken, I. (2003). *Drama og teater i undervisning – en grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. (u.å). *Personvernombudet for forskning: Deltakende observasjon – antropologisk forskning*. Hentet 24. mars 2015 fra <http://www.nsd.uib.no/personvern/forskningstemaer/deltakende.html>
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. J. (2011). *Læreren med forskerblikk: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Säljö, R. (2005). *Læring i praksis – et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: J.W. Cappelens forlag.
- Samuelsen, A. M. (2008). *Formidling av kunst til barn og unge* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Schjelde, T. J. (2015). Hvordan føles det? Om forholdet mellom følelser og læring. *Bedre skole*, 12(1), 57-59.
- Solerød, E. (2012). *Pedagogiske grunntanker: I et dannelsesperspektiv* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Steen-Olsen, T. & Postholm, M. B. (2009). *Å utvikle en lærende skole – aksjonsforskning og aksjonslæring i praksis*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Vaage, S. (2001). Perspektivtaking, rekonstruksjon av erfaring og kreative læreprosesser : George Herbert Mead og John Dewey om læring. O. Dysthe (red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 129-150). Oslo: Abstrakt forlag.
- Vareberg, D. O. (2010, 5. november). *Flinkere elever med drama i skolen*. Hentet fra <http://forskning.no/teatervitenskap/2010/11/flinkere-elever-med-drama-i-skolen>

## **Vedlegg:**

### **Vedlegg 1**

#### **Informasjon til føresette**

Me er studentar som går 3. året på grunnskolelærerutdanning på HSH, Rommetveit.

Dette semesteret skal me skriva ei bacheloroppgåve i pedagogikk og elevkunnskap med fordjuping i kunst og håndverk faget.

Temaet for bacheloroppgåva er korleis me kan bruka drama inn i undervisningen for å fremme motivasjon og lærelyst.

Me vil gjennomføra eit opplegg 19. februar der me bruker drama i kunstformidling.

Dette er frivillig, og dersom ein ikkje vil ha barnet sitt med på dette, ta kontakt med kontaktlærer.

Dersom de ynskjer meir informasjon kan de ta kontakt med underteikna.

Med vennleg helsing

Tove K. Hjelen og Aud-Helen R. Eide  
99337359/41648814  
Tove\_kh@hotmail.com/aud\_helen11@hotmail.com

## Vedlegg 2

Tove K. Hjelen og Aud-Helen R. Eide  
Grunnskulelærerstudent på 1-7  
Høgskolen Stord/Haugesund

Stord, 14. januar

XXXXXXX  
XXXXXXXXXXXX  
XXXXXXXXXXXX

### Forespørsel om deltakelse på undersøkelse

Vi er 3. års lærerstudenter ved Høgskolen Stord/Haugesund. Denne våren skal vi gjennomføre en undersøkelse i forbindelse med vår bacheloroppgave i pedagogikk og elevkunnskap. Vi sender deg derfor en forespørsel om å få lov til å gjennomføre en undersøkelse blant elevene på 5. trinn.

Temaet for oppgaven er hvordan man kan bruke drama som metode til å motivere i undervisningen.

Vi har laget avtale med XXXXXXX om at vi kan komme torsdag 19. februar fra kl. 08.30 til 11.00.

Datamaterialet vi innhenter i undersøkelsen kommer bare til å bli brukt i arbeidet med bacheloroppgaven der vi vil analysere funnene og sammenligne resultatene med annen forskning på område og pedagogisk teori.

Vi er gjennom høgskolen underlagt taushetsplikten og all informasjon som blir samlet inn gjennom denne undersøkelsen vil behandles konfidensielt og anonymt og vil bli makulert etter at materialet er analysert og oppgaven er levert.

Om du har noen spørsmål om undersøkelsen, kan du ta kontakt med oss på mail eller telefon: [aud\\_helen1@hotmail.com](mailto:aud_helen1@hotmail.com) eller 41648814/99337359

Mvh  
Tove K. Hjelen og Aud-Helen R. Eide.

# Vedlegg 3

## Undervisningsopplegg

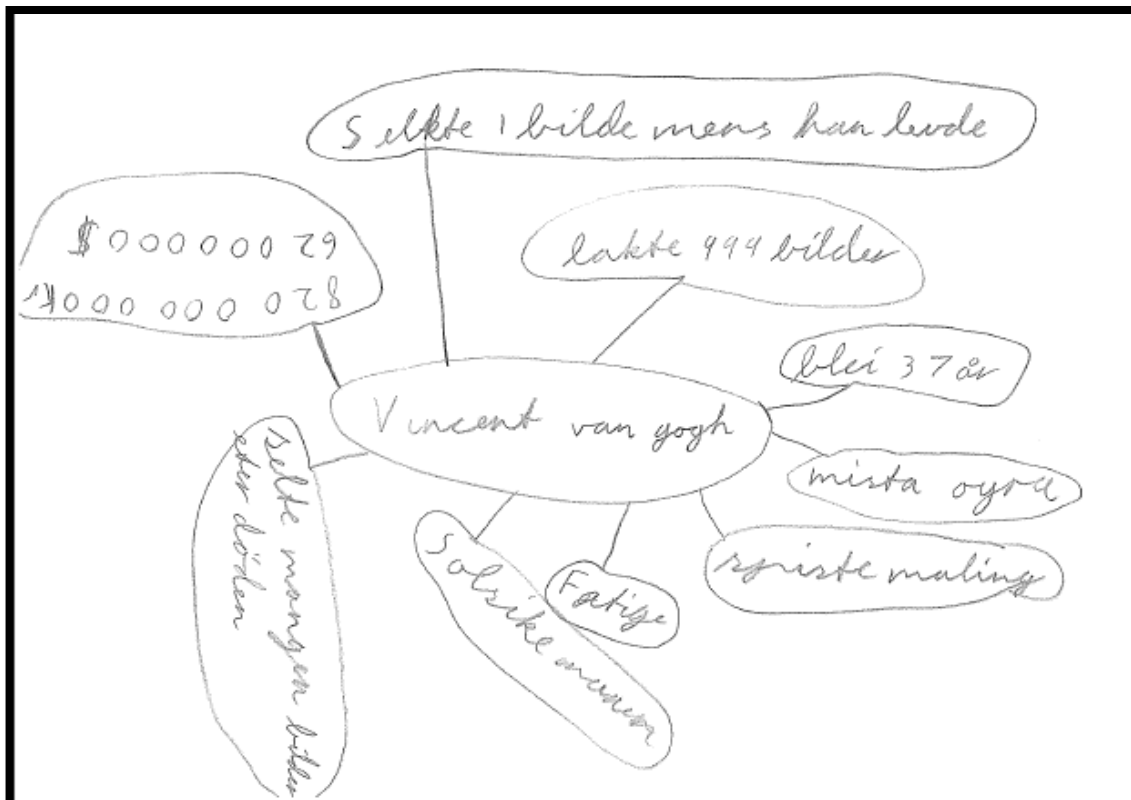
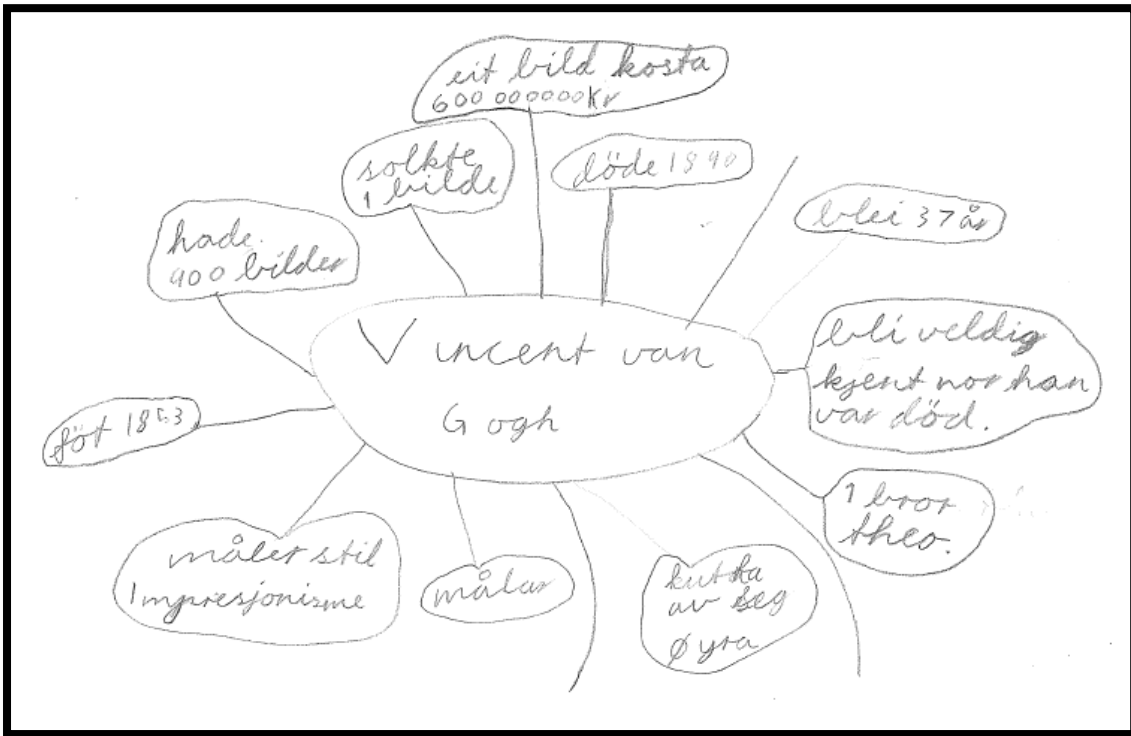
Undervisningsplanlegging for GLU studenter ved HSH 2015				Diamanten	
Klasse: 5. trinn Lærer: Aud-Helen og Tove Dato: 18. og 19. februar Time: 09.30-11.00 og 08.30-10.00				<p>The diagram is a diamond shape with vertices labeled: 'vurdering' (top), 'eleveforutsetninger' (right), 'rammefaktorer' (bottom), and 'læringsaktiviteter' (left). Inside the diamond, there are lines connecting 'vurdering' to 'innhold' and 'må' (bottom-left and bottom-right), and 'læringsaktiviteter' to 'innhold' and 'må'. There are also lines connecting 'vurdering' to 'må' and 'læringsaktiviteter' to 'innhold'.</p>	
Fag, emne og tema: Vincent van Gogh, drama og kunstformidling					
<b>Kompetansemål fra Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06):</b> <b>Kunst:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>samtale</u> om opplevelse av hvordan kunstnere har benyttet form, lys og skygge og bruke dette i eget arbeid med bilde og skulptur</li> <li>• <u>gjøre</u> rede for hvordan sentrale kunstnere i nasjonalromantikken, renessansen, impresjonismen og ekspresjonismen på ulike måter har satt spor etter seg</li> </ul>					
<b>Kompetansemål nedbrutt til læringsmål for denne økten. Hva skal elevene kunne/ha opplevd etter timen (læringsutbytte)?</b> Elevene skal lære om malemåten til Vincent van Gogh og de virkemidlene han brukte og kjenne til historiske fakta om livet hans.					
<b>Hvordan vil du starte timen? Hvordan vil du motivere elevene?</b> Timen starter med dramatisering → lærer i rolle.					
Læringsaktivitet: Innhold, metode og tidsbruk.	Hvorfor denne måten?	Organisering/aktiviteter	Eleveforutsetninger	Rammefaktorer	Vurdering for læring
<b>DAG 1 – 18. februar</b>					
<b>09.35 – 09.50</b> Vi dramatiserer for elevene – Klara og Nina. Elevene lærer om van Gogh av Klara Kunstglad. Nysgjerrige Nina kommer inn og stiller «dumme» spørsmål. Vi skal gjennom dramatiseringen skape interesse og nysgjerrighet hos elevene.	Vi ønsker å drive kunstformidling på en måte som vekker elevenes interesse for kunst gjennom praktisk-estetiske læreprosesser.	Elevene er samlet på gulvet/på stoler foran «scenen».	Det er en fordel at elevene er interessert i drama og kunst, men det er ingen forutsetning med tanke på at vårt mål er å vekke interessen hos elevene.	Fellesrom, kostymer, bilder og rekvisitter.	Vi vil i ettertid vurdere læringsutbyttet ut i fra elevenes deltakelse i neste aktivitet (elev i rolle).
<b>09.55 – 10.25</b> Elevene er i rolle på kunstutstilling. Elevene deles inn i grupper, og får ulike roller. Alle gruppene skal på ulike utstillinger, og rollene rulleres for hver	For å få en elevaktivitet der elevene må bruke den informasjonen de fikk i forrige aktivitet og for å bruke drama.	I grupper		Bilder, stoler, kostyme og rekvisitter.	Her vil vi vurdere elevene ut i fra deltakelsen og
utstilling.  I forkant av elevaktiviteten vil vi gi elevene en veiledning i det å være betraktere på et museum.	Vi legger opp til iscenesetting av rommet for å skape en helhetsfølelse.  Vi gjør dette for at alle skal ha samme forutsetning for å mestre aktiviteten og de ulike rollene.		Elevene bør kunne mta ulike roller i samspill med andre.		det faglige som kommer frem i samtalen mellom elevene.
<b>10.30 – 10.50</b> Elevene lager hvert sitt tankekart der de får frem det de har fått ut av økten. Etter tur vil vi ta med oss to elever hver til intervju, slik at de kan fortelle om deres opplevelse av økten.  Tankekartene vil hjelpe oss å se elevenes utbytte av dette opplegget.	Elevene skal lage et tankekart om van Gogh og bildene hans, for å vise hva de har lært denne timen. Dette kan være en hjelp for elevene for å sette ord på det de har lært denne timen. Det vil også være en hjelp for oss i ettertid.  Vi tar med oss elevene og intervjuer dem for å høre hva deres opplevelser av opplegget var og hva de sitter igjen med.	I rommet. Noen arbeider og noen blir intervjuet. Det er en lærer på begge plasser.	Elevene må kjenne til strategien til tankekart og kunne reflektere over det de har erfart.  De må kunne føre en samtale om det de har gjort og sette ord på opplevelser.	Ark, skrivesaker, intervjuuskjema.	Vi vil vurdere elevenes læringsutbytte ut i fra det de skriver på tankekartet og det de forteller til oss i intervjuet.
<b>10.50 – 10.55</b> Oppsummering og avslutning	Samle trådene.	Samlet i rommet.	Reflektere.		Vi vil vurdere elevene ut i fra de refleksjonene de kommer med i samtalen.
<b>DAG 2 – 19. februar</b>					
<b>08.30 – 08.45</b> Vi forklarer dagen. Her vil vi gå igjennom hva som er viktig å tenke på når de maler etc.  Vi starter med høytlesing av boken		Alle elevene samlet.		Kostyme og rekvisitter	

<p>«Camille og solsikkene». Vi leser boken for elevene. Boken tar for seg deler av livet til van Gogh i en fiktiv fortelling der han møter Camille.</p> <p>Her har elevene mulighet til å stille spørsmål til boken.</p>	<p>Dette er en bok som gir et fiktivt perspektiv på livet til van Gogh, men samtidig formidler historiske fakta om kunstneren. Elevene skal selv dramatisere boken, for å gjøre fortellingen mer levende.</p>		<p>Elevene må kunne lytte for å få med seg innholdet i en tekst.</p>	<p>Boken «Camille og solsikkene»</p>	<p>Vi vil vurdere elevene ut i fra om de lytter til teksten.</p>
<p><b>08.45 - 09.30</b></p> <p>To stasjoner:</p> <p>1: Elev-workshop, maling. Her skal elevene prøve å gjengi typiske motiv (solsikker og portrett) og bruke de virkemidlene (<u>pointilisme</u>, streken hans, fargebruken og korte malerstrøk) som van Gogh brukte. De kan male flere bilder.</p> <p>2: Dramatisering av boken «Camille og solsikkene». Her skal elevene gjengi bokas historie gjennom drama.</p>	<p>Elevene skal få erfare van Goghs teknikker og metoder for å få frem hans uttrykk.</p> <p>En elevaktivitet som utfordrer elevene til å bruke drama som uttrykksform.</p>	<p>Delt i to grupper, en på hver stasjon. Rulling etter ca. 30 minutt.</p>	<p>Elevene bør ha grunnleggende maleferdigheter og de må kunne gjengi et uttrykk ved hjelp av virkemidler de har lært i disse to øktene.</p> <p>De må kunne formidle et innhold i en bok gjennom dramatisering. Det forutsetter at elevene klarer å hente ut innholdet i teksten.</p>	<p>Malesaker, tegneark, bilder og bok.</p>	<p>Vi vil vurdere læringsutbyttet ut i fra aktivitetsnivået og engasjementet til elevene. Måten de bruker den kunnskapen de har fått gjennom dagene vil vise hva elevene sitter igjen med.</p>
<p><b>09.30-09.45 Friminutt</b></p>					
<p><b>09.45 – 10.00</b></p> <p>Refleksjon og intervju.</p> <p>Vi samtaler med elevene om hva de har lært etter disse to dagene. Hva synes de gikk bra og hva synes de kunne gått</p>	<p>Elevene kan komme med innspill og tanker rundt de det har gjort og opplevd disse dagene. Disse innspillene og refleksjonene er noe vi kan ta</p>	<p>Alle samlet.</p>	<p>Reflektere, komme med innspill i en samtale og lytte til andre.</p>		<p>Elevenes læringsutbytte kommer frem gjennom samtalen.</p>

## **Vedlegg 4**

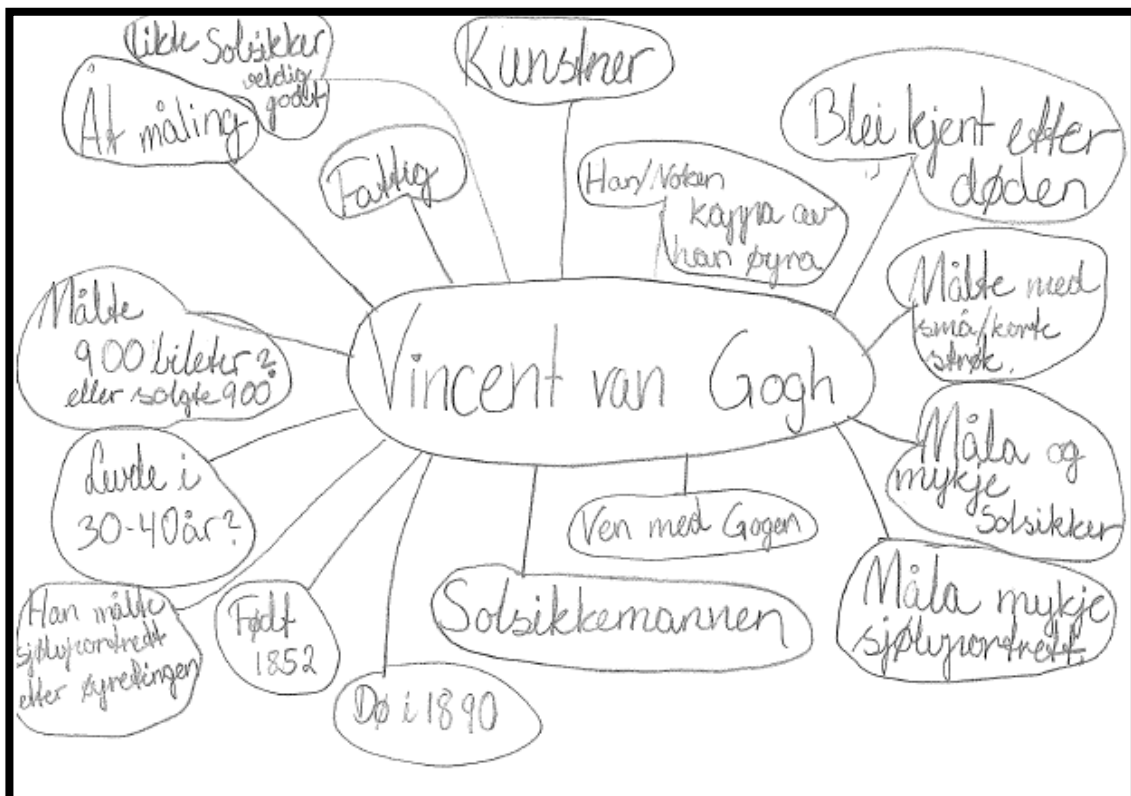
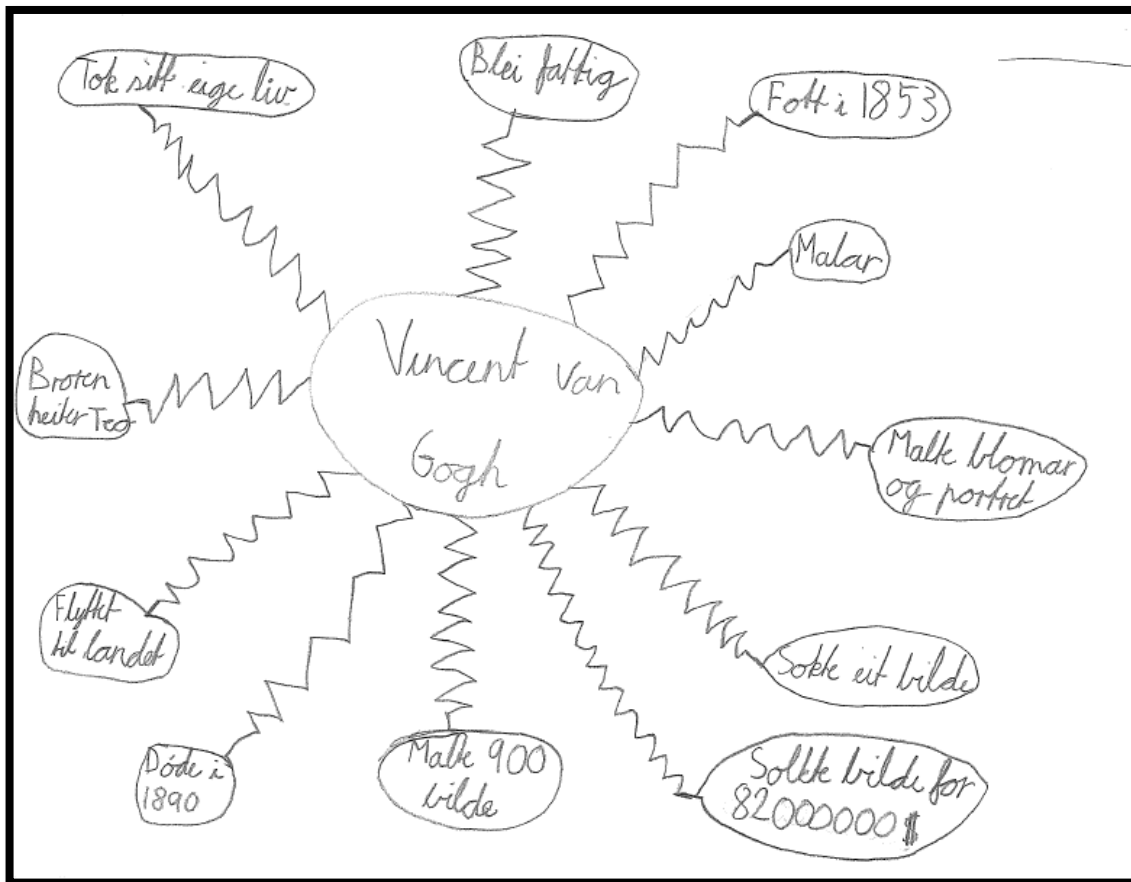
### **Elevs tankekart**





Elev 1: tankekart 1 og 2

Elev 2: tankekart 1 og 2



Elev 3: tankekart 1 og 2

