



Høgskulen
på Vestlandet

BACHELOROPPGAVE

Underliggjøring av ungdomsskolen

Making the intermediate-school strange

Gunnar Bjercke

Kandidatnr: 202

DRA 312

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

HVL Kronstad / Drama og Anvendte teater

Adam Cziboly

28. mai 2021

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. *Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.*

Innholdsfortegnelse

Abstrakt	2
Innledning	2
Tematikk og problemstilling.....	2
Definisjoner.....	3
Formål	3
Eksempler på relevante forestillinger.....	4
Min bakgrunn.....	4
Holdninger i skolen	4
Inndeling	5
Teori.....	5
Forskningsperspektiv.....	5
Relevante teatertradisjoner.....	6
Metode for fysiske handlinger	6
Egenskapt teater	6
Om Verfremdungseffekt og opprinnelse	6
Pedagogisk tilnærming.....	8
Heathcote's underliggjøring	8
Fiksjon som læringsmetode	9
DICE.....	10
Metode	10
Prosjektrammer	11
Institusjon	11
Informanter.....	11
Om stykket	12
Etiske spørsmål	13
Metodisk tilnærming.....	13
Verktøy og innhenting av data.....	14
Feilkilder og drøfting av metode.....	15
Resultater	16
Hovedfunn	16
Diskusjon	18
Valg av regimetode	19
Lære fra fiksjon	19
Verfremdung i det digitale rom	20
DICE i klasserommet	21
Konklusjon.....	21
Litteraturliste.....	22

Abstrakt

Oppgaven diskuterer hvordan fiksjon kan brukes for å utvikle refleksjon og aktivitet i klasserommet. Prosjektet tar utgangspunkt i en uforutsigbar praksis på Rothaugen Skole under COVID-19 pandemien. Kjente dramapedagoger og relevante teaterhistoriske sammenhenger beriker oppgaven med andre perspektiv. Prosjektet henviser til kvantitativ internasjonal forskning og belyser holdninger tradisjonelle lærere har til dramafaget. Feilkilder i forhold til forskningsprosessen blir representert i metodekapittelet etterfulgt av innhenting av data ved bruk av kvalitativ metode. Informantene består av Stig A. Eriksson, kontaktlærer og elever på Rothaugen Skole. Forskningsmetodene semistrukturert intervju og ustrukturert deltakende observasjon blir brukt i innhenting av empirisk data, som i drøftingsdelen blir diskutert i samsvar med perspektivene som er presentert. Oppgaven avslutter med en oppsummerende konklusjon og litteraturliste.

Innledning

Innledningsvis vil jeg redegjøre for oppgavens problemstilling og tematikk. Prosjektets formål konkretiseres, og deretter blir relevante forestillinger presentert. Jeg forteller om min bakgrunn og holdninger i skolen til drama før kapittelet avsluttes med en oppsummerende inndeling av oppgaven.

Oppgavens hensikt er å vise praktiske eksempler og teoretisk kunnskap som sammenfatter anerkjent viten. Mer konkret skal den veilede leseren gjennom ny erfaring og kunnskap knyttet til teater i skolen.

Tematikk og problemstilling

Underliggjøring av ungdomsskolen tar utgangspunkt i en forskningsprosess på Rothaugen Skole i Bergen. Jeg var heldig og fikk utprøvd et unikt eksperiment over en periode på 4 måneder. I likhet med for mange andre måtte planene bli endret på grunn av pandemien og viruset SARS-CoV-2. Opprinnelig skulle klassen sette opp en fysisk forestilling med manuset fra Kjempens Kjempepizza av Julian Garner¹. Grunnet følgende av pandemirelaterte restriksjoner ble fremvisningen 5 dager før premieren omgjort til en virtuell forestilling over

¹ Kjempens Kjempepizza fra Dramas.no - <https://www.dramas.no/manus/8564>

møteplattformen Zoom med nytt revidert manus og nye regigrep. Den nye versjonen var inspirert av den uforutsigbare undervisningen valgfaget hadde erfart i denne perioden, i tillegg til bakfabelen til Garners stykke og elevenes fiktive karakterer som de hadde utviklet på Instagram².

Oppgaven ønsker å besvare følgende forskningsspørsmål: *Hvordan kan dramatisk arbeid med bruk av Verfremdungseffekten utvikle ungdomsskoleelevenes evne til refleksjon?*

Omformulert vil dette si, hvordan kan dramatisk arbeid med bruk av underliggjøring/fremmedgjøring utvikle elevenes evne til refleksjon og aktivitet? Dette er et begrep som jeg vil utdype i teoridelen. Et underliggende delspørsmål som er relevant for denne oppgaven er: *Hvorfor skal drama og teater være i skolen?*

Definisjoner

I dette avsnittet vil jeg beskrive de mest brukte begrepene i oppgaven.

Refleksjon – vil jeg definere som, at elevene ikke lære reseptivt, men ved at de skal få mulighet til å forstå stoffet og gjøre det til sitt eget (Imsen, 2014, s. 208)

Elevene – tidligere er dette blitt omtalt som klassen på 19 elever. I metoddelen vil utvalget av de 3 intervjupersoner bli referert til som elevene.

Data – er informasjon, empirisk forskning og resultater innhentet fra feltet.

Praksis - sikter til prosjektet fra første møte med elevene til avsluttet forestilling.

Formål

Oppgavens formål består av et praktisk og et teoretisk mål. Det praktiske formålet sikter til at klassen skal i samarbeid få øve på å «(...) bruke sin fantasi og kreativitet, og utfordre seg selv i skapende fellesskap» (Utdanningsdirektoratet, 2021). Det teoretiske formålet ønsker å knytte prosjektet opp mot drama i grunnskolen og bidra til bredere forskning i faget og innen akademia.

² Et sosialt medium - <https://www.instagram.com/>

Eksempler på relevante forestillinger

Tidligere har Rothaugen Skole satt opp flere stykker. «Ung» var en forestilling som 9. trinn satt opp i 2020. Stykket tok utgangspunkt i en tekst som en elev hadde skrevet om en kjole.

Dette prosjektet ble utviklet videre gjennom *devising* over en periode på 6 måneder.

Forestillingen brukte eksterne lyskilder og hadde enkel scenografi. Alle elevene hadde en rolle og fremvisningen benyttet elementer av dans, sang og kostymer i form av masker.

Maskene ble en måte å symbolisere de støyende tankene til karakterene. Det var en vellykket forestilling og elevene var «kjempes fornøyd med resultatet» (Gjelsvik, K. Klassens kontaktlærer, personlig kommunikasjon, 18. februar 2021).

26. mars i 2021 hadde 10. klasse en forestilling for de andre elevene på skolen med en oppsetning av «Grease» som de hadde jobbet med over flere måneder. Det var en 30 min lang forestilling med kostymer, sang og dans. Elevene hadde lav motivasjon i forkant av forestillingen og man hadde utfordringer med å finne tilstrekkelig med skuespillere. Det var noen som bidro i siste liten, men forestillingen ble likevel en suksess med stående applaus (Gjelsvik, K. Klassens kontaktlærer, personlig kommunikasjon, 18. februar 2021).

Rothaugen har følgelig god erfaring med å sette opp fysiske skuespill med elevene, men det er aldri satt opp en forestilling over Zoom (Gjelsvik, K. Klassens kontaktlærer, personlig kommunikasjon, 18. februar 2021).

Min bakgrunn

Min bakgrunn kommer fra drama- og pedagogikkfaget. Jeg har vært personlig involvert i en rekke oppsetninger innenfor skole og utenom dette også som skuespiller. Min personlige motivasjon for å studere dramafaget har god samklang med det filosofen Martha C.

Nussbaum beskriver i dette sitatet «We study not just for the sake of learning but also to see our target and ourselves more clearly, so that we can ourselves live and act better» (Nussbaum, 1990, s. 139). Jeg mener dramafaget er en god inngang til læring.

Holdninger i skolen

I et intervju med Mette Bøe Lyngstad skriver Siv Holen at lærerne er skeptiske til å bruke drama i undervisningen (Holen, 2004). Lyngstad forteller at lærerne ofte har et felles mål, men at de er skeptiske. I forskningsprosjektet hennes utaler en lærer «Kollegaene mine ser

bare en vei til målet, den tradisjonelle veien. Hvorfor skal vi lage en ny vei gjennom skolen, når vi allerede har en som vi har gått mange år. Vi kommer jo alltid fram» (Holen, 2004).

Inndeling

Oppgaven er i det følgende inndelt i 5 deler: Innledning, Teori, Metode, Diskusjon og Konklusjon. I første del beskriver jeg forskningsperspektiv etterfulgt av relevante teatertradisjoner og oppgavens pedagogiske tilnærming. Metodekapittelet består av rammer for prosjektet, etiske spørsmål, metodisk tilnærming og presentasjon av resultater. Deretter diskuteres funn i lys av empiriske resultater, videre avsluttes oppgaven med en konklusjon, oppsummerende litteraturliste og vedlegg.

Teori

Dette kapittelet beskriver det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Teknikker utviklet av Konstantin Stanislavskji, Bertolt Brecht og Dorothy Heathcote er spesielt relevant for videre forståelse. Jeg refererer også til Martha C. Nussbaum's perspektiv på fiksjon og til slutt belyser jeg elementer fra internasjonal forskning.

Forskningsperspektiv

Studiet kan skje innenfor det O'Toole (2006, s. 27) betegner som det *fenomenologiske paradigme*. Dette vil si at som forsker vil beskrivelse og forståelse av et fenomen avhenge av hvordan det fenomenet blir en del av den virkeligheten som allerede er skapt. Denne virkeligheten er i stor grad sosial og delt med hele samfunnet og med elementer basert på egne erfaringer. Ifølge Imsen (2014, s. 38) har et slikt perspektiv som mål å forstå, uten å styre subjektets atferd.

Oppgaven vektlegger et *konstruktivistisk* læringssyn, der mennesker konstruerer sin egen forståelse av virkeligheten gjennom læring mens de går (O'Toole, 2006, s. 32). Dette perspektivet eller mer spesifisert *kognitiv konstruktivisme*, kjennetegnes ved at det ser læring som et individuelt anliggende, hvor læring skjer gjennom samspill mellom personen og den fysiske verden. «Learning by doing» eller «discovery learning» knyttes til John Dewey som regnes som konstruktivismens far. Han lanserte tidlig på 1900-tallet ideene om erfaringsbasert undervisning (Imsen, 2014, s. 146).

Relevante teatertradisjoner

Metode for fysiske handlinger

Regien for oppsetningen var inspirert av Stanislavskij's *metode for fysiske handlinger*. Den ble utviklet i 1935 og undersøker manuset på gulvet, men uten først å foreta en bordanalyse³. Stene (2015, p. 149) presenterer metoden i 4 steg:

- 1) *Skuespillerne leser scenen.*
- 2) *De har en kort samtale med regissøren om hva scenen omhandler og hva de viktigste hendelsene er.*
- 3) *Skuespilleren improviserer scenen, helst så ordløst så mulig, med fokus på handlinger.*
- 4) *Improvisasjonen analyseres, og man går om nødvendig tilbake til punkt 1).*

Egenskapt teater

Egenskapt teater eller Devised Theatre blir definert av Kennedy (2010, s. 164) som en teaterform som baserer seg på kollektiv medvirkning med flat struktur og flytende roller. «Å devise» er å utvikle en forestilling i felleskap der det kunstneriske uttrykket ikke er gitt på forhånd (Stene, 2015, s. 317). Allison Oddey⁴ understreker at en slik prosess ikke betyr bortfall av ansvar og hierarki. Poenget er at rollefordelingen skjer som en konsekvens av prosjektets karakter og ikke som noe forhåndsbestemt. En slik teaterform kan skape mer relevant arbeidsfordeling, dypere engasjement og større personlig eierskap til forestillingen sammenliknet med den tilnærmingen der rollen blir tildelt fra en regissør og et teater (Stene, 2015, s. 317-318).

Om Verfremdungseffekt og opprinnelse

Verfremdungseffekt er en teknikk utviklet av Bertolt Brecht på 1930-tallet (Brecht, 1964). Stig A. Eriksson er en prominent forsker innen dramafeltet og med god kunnskap om Bertolt Brecht

³ Er når regissøren og skuespillerne setter seg ned og diskuterer den dramatiske teksten sammen, deler den opp i mindre biter og diskuterer hvordan teksten er oppbygget (Stene, 2015, s.145).

⁴ Oddey har bakgrunn som scenekunstner og teaterpedagog og skrev boken *Devising Theatre* i 1994.

bruker distansering, fremmedgjøring eller underliggjøring om begrepet og sier at teknikken ønsker i teatersammenheng, å fremmedgjøre virkeligheten (24. februar, personlig kommunikasjon). I Eriksson's avhandling (2009, s. 54) trekker han frem at *sokratisk ironi* er et mulig opphav for Verfremdung. Ironi i denne konteksten blir sett på som en metode å gjøre det kjente ukjent ved å promotere refleksjon.

Verfremdung har tydelige røtter til Hegel's *entfremdung*. I et intervju med Stig A. Eriksson forteller han at entfremdung brukes i forbindelse med kritikk av kapitalismen, hvor Hegels begrep «... prøver å si at når arbeiderne ikke er medeierne av produksjonsmidlene så blir de fremmedgjort ovenfor produksjonsprosessen (...)». Videre forteller Eriksson (Personlig kommunikasjon, 24. februar 2021) at Verfremdung ikke var i bruk i det tyske vokabular før Brecht sin tid. I en forskningsartikkel fra 2014 skriver Eriksson at ordet Verfremdung var Brecht's egen oppfinnelse. I hans tidlige notater skriver den tyske dramatiker den som skulle bli grunnlaget for det episke teateret⁵, der underliggjøring skulle bli et sentralt konsept (Eriksson, s. 5).

Dette dramatiske virkemiddelet kan demonstreres gjennom et utdrag fra Brecht's stykke «Det gode mennesket fra Sezuan».

«**Fru Yang:** Du har vandret på gale veier. Prøv å komme på rett kjørl, så du kan se din mor i øynene igjen.

(*Sun går med Shui Ta inn i fabrikk. Fru Yang går fram til publikum igjen*)

Fru Yang: De første ukene var temmelig harde for Sun. Han likte ikke arbeidet og klarte ikke å gjøre seg bemerket på noe vis (...)».

I dette eksempelet fyller Fru Yang rollen som mor og som forteller, når hun snakker med publikum bryter dette med illusjonen som er skapt på scenen (Gladsøe, 2010, s. 131). I forestillingen ble den samme underliggjøringen benyttet. Eksempelet er fra det reviderte manuset av en vimsete lærer som prøver å finne frem riktig video og eleven som bryter den fjerde veggen ved å snakke direkte til publikum (Vedlegg 1, s. 3).

«**OLAV: (RETT I KAMERA)** Nå er vi påan igjen, teknologi pluss lærer = tidsfordriv.

LÆRER: Nå er vi der straks, skal bare...

⁵ Teater som vekker publikum til refleksjon og handling (Stene, 2015, s. 195).

OLAV: Så er den vanlige, *oi det skulle ikke skje*

LÆRER: ...Oi, det skulle ikke skje»

Eriksson kommer med noen eksempler på *Verfremdung*: (Personlig kommunikasjon, 24, februar 2021) «Sanger, fortellerkommentarer, belyst og synlig scenemaskineri, skilt med tekst som forteller den ytre handlingen, direkte henvendelse til publikum (...)». Andre eksempler kan være: reflektere over roller i tredjeperson, reflektere over historien fra et ytre perspektiv eller bruke kommunikasjonsverktøy for å formidle historien (symboler, plakater eller skrift).

Pedagogisk tilnærming

Heathcote's underliggjøring

I et dramaforløp fra 1981 jobbet Dorothy Heathcote (1926-2011) med personer med nedsatt funksjonsevne og lære vansker. Dramaet fant sted i Vestlandsheimen utenfor Bergen med 12-15 deltagere der rundt halvparten ikke hadde verbalt språk. Historien handlet om en prinsesse som ikke var komfortabel med å ta egne valg og deltakerne skulle hjelpe henne med å ta beslutninger. I dramaforløpet vekker de kongen og i møte med denne karakteren sier en av deltakerne at navnet hans er «Frank». Senere forteller de ansatte at ingen av dem har hørt han uttale et eneste ord (Miller, C. & Saxton, J., 2012, s. 24-26). Heathcote mente at «Drama gives us the opportunity as teachers to allow our classes to stumble upon authenticity» (Heathcote, 1997, 2008, s. 204). Dette er et eksempel på hva fiksjonen i teater kan gjøre for mennesker. Skolen bruker allerede fiksjon som læringsmetode i skoledebatter, musikk og gym, men om skolesystemet er klar over det, er en annen sak.

Det er en åpenbar forbindelse mellom Brecht og Heathcote. I et intervju fra 1985 sier hun at hun anerkjenner Brecht's ideer, til tross for dette forteller hun at hun aldri har lest eller sett et ekte Brechtiansk teater (Davis 1985; Eriksson, 2014, s. 9). Det er grunn til å tro Heathcote bevisst eller ubevisst brukte Brecht's teknikker i sitt arbeid i klasserommet (Eriksson, 2014).

Dorothy Heathcote beskrives av Braanaas som en av Europas fremste dramapedagoger. I klasserommet mener hun at læreren aktivt må prøve å rydde unna motstanden som dramaarbeidet ofte vekker. I startfasen kan det komme i form av frykt eller skepsis (Braanaas, 2008, s. 260).

Teknikken *Lærer-i-rolle* er et av Heathcote's kjennetegn. Teknikken utføres når læreren går inn i spillet sammen med elevene og veileder klassen gjennom dramaturgien (Braanaas,

2008, s. 261). I et dramaforløp inspirert av en virkelig historie om Chisso konsernet⁶ møter elevene Heathcote som lærer-i-rolle (Chisso-direktøren). Hun har på seg store briller. Elevene er i rolle som fiskere og spør henne om hjelp, men direktøren avviser dem med å justere på brillene og sier «jeg er direktør og har nok med å lese mine aviser, så bare kom dere av gårde». Disse brillene og referansen til egen rolle er et eksempel på Verfremdung (Eriksson, Personlig kommunikasjon, 24, februar 2021). I en slik prosess involveres elevene i aktiviteter langt utover det dramatiske ved å besvare åpne spørsmål, komme med forslag og løsninger. Med lærerens kunnskap om oppbygning og dramatisk spenning kan det skapes et dramatisk - og i lys av Nussbaum, læringsfremmende - univers sammen med elevene (Braanaas, 2008, s. 261).

Braanas skriver «Å lære seg å distansere seg selv fra øyeblikkets følelser uten å fornekte helheten i erfaringen er en sunn, mental prosess. Det er refleksjonen som gjør at man kan nærme seg erfaringene og assimilere dem til senere bruk» (Wagner 1979, s 78; Braanaas, 2008, s. 262)

Fiksjon som læringsmetode

Årets Holbergpris skal overrekkes til Martha C. Nussbaum den 9. juni⁷. Hun er en relevant filosof med kjennskap til Aristoteles og antikkens teater. I *Loves Knowledge* skriver hun følgende om å forestille seg litterære tekster «vi er ledet til å forestille og beskrive med større presisjon, fokusere på hvert ord, føle hvert ord enda grundigere» (min oversettelse). Litterære tekster, i Nussbaum's øyne beriker vår erfaring og forståelse av verden. Hun beskriver at våre erfaringer er - uten fiksjon - for begrenset og for nærliggende. Litteratur utvider erfaringene, får oss til å reflektere og føle rundt hendelser som er utenfor følelsenes rekkevidde. Det «(...) gir leseren erfaringer som er dypere, skarpere og mer presise enn det som finner sted i livet» (Nussbaum 1990, s. 47-48) (min oversettelse).

Fiksjon kan ses på som noe som utvider menneskers erfaring, men det kan også gjøre det lettere å ytre meninger. Både forfatteren Oscar Wilde og filosofen Friedrich Nietzsche har understreket at det er lettere å si sannheter når man er ikledd en maske (Stene, 2015, s. 38). Det avhenger av konteksten hva masken representerer. På latin heter maske *personae* som vi

⁶ Chisso-fabrikken i Japan forurenset nærmiljøet med kvikksølv som fikk alvorlige helsemessige konsekvenser - <https://www.business-humanrights.org/en/latest-news/chisso-corporation-lawsuit-re-minamata-disease/>
⁷ <https://holbergprisen.no/nb/holbergprisen/prisvinnere/martha-c-nussbaum>

har begrepene «person» eller «personlighet» fra. Carl Gustav Jung beskriver mennesker som bærere av masker. Han mente at vi uten en maske og en rolle vil vi bli psykisk syke (Stene, 2015, s. 38).

DICE

DICE-prosjektet⁸ er en bemerkelsesverdig internasjonal studie fra 2010. Forskningen henter data fra mer enn 4 500 ungdommer fra 12 forskjellige land over en periode på 2 år. Prosjektet fokuserte på drama og teater i undervisning for ungdommer fra 13-16 år og målte over 100 forskjellige opplegg med bruk av *kvantitativ metode*. Følgende sitat fra *DICE-terningen er kastet* bærer stor tyngde «Lærere observerer at de elevene som har deltatt i aktiviteter innen drama og teater i undervisning blir signifikant⁹ bedre i de fleste kompetansene enn de elevene som ikke har gjort det.» (DICE Consortium, 2010, s. 35). Med kompetanser siktes det til nøkkelkompetansene utarbeidet av Europaparlamentet og Rådet. Disse kan kort oppsummeres som «(...) kunnskap, ferdigheter og holdninger som er hensiktsmessige for hver kontekst [og] er fundamentale for hver enkeltperson i et kunnskapsbasert samfunn. De gir merverdi for arbeidsmarkedet, sosial samhørighet og aktivt medborgerskap (...)» (DICE Consortium, 2010, s. 11).

Eriksson som også var deltagende i prosjektet forteller at DICE-forskningen viste at de elevene som hadde mottatt drama og teater i sin undervisning, scoret signifikant høyere på alle de 5 nøkkelkompetansene¹⁰ som DICE-forskningen målte (totalt er det 8 nøkkelkompetanser). PISA¹¹ tester kun 3 av nøkkelkompetansene (Eriksson, Personlig kommunikasjon, 24, februar 2021).

Metode

Dette kapittelet introduserer prosjektrammer for oppgaven, etiske spørsmål knyttet til praksis og metodisk tilnærming for innhenting av data.

⁸ Drama Improves Lisbon Key Competences in Education - <http://dramanetwork.eu/>

⁹ Ordet signifikant betyr i statistikken at det er usannsynlig at resultatet inntreffer tilfeldig (DICE Consortium, 2010, s. 24).

¹⁰ Morsmålskompetanse, lære å lære, sosial- og demokratisk kompetanse, entreprenørskap, kulturell uttrykkskompetanse. (Eriksson, Personlig kommunikasjon, 24, februar 2021).

¹¹ PISA (Programme for International Student Assessment) måler 15-åringers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag. - <https://www.udir.no/tall-og-forskning/internasjonale-studier/pisa/>

Prosjektrammer

Delkapitlene består av valgt institusjon, presentasjon av informanter og generelt om stykket.

Institusjon

Et av kriteriene til oppgaven var å sette opp en forestilling på en offentlig institusjon. Det var opp til hver enkelt student å velge hvor prosjektet skulle finne sted. Rothaugen Skole var et naturlig valg for dette prosjektet på grunn av tidligere vellykkede samarbeid og en allerede etablert klasse i sal og scene med 19 elever.

Informanter

Elevene blir omtalt med fiktive navn, mens alle andre navn i oppgaven er virkelige.

Kurt går i 8. klasse på Rothaugen Skole. Favorittfagene hans er gym og kunst og håndverk. På fritiden spiller han althorn og elsker å spille videospill (Elev, personlig kommunikasjon, 22. April 2021).

Olav er 14 år og går i samme klasse som Kurt og byttet til sal og scene fordi han har hold på med skuespill på fritiden og dratt mye på teater med bestemoren da han var yngre (Elever, personlig kommunikasjon, 30. April 2021).

Kari er 14 år og går sal og scene fordi hun liker skuespill og har tidligere erfaring med drama og teater (Elever, personlig kommunikasjon, 30. April 2021).

Kristin Gjelsvik er kontaktlærer for Sal og scene på Rothaugen og har jobbet på skolen siden 2006 med elever fra 8-10. trinn (Gjelsvik. K, Kontaktlærer, personlig kommunikasjon, 21. Mai 2021).

Stig Audun Eriksson ble ansatt ved HiB¹² (nå HVL) i 1979 og er fortsatt tilknyttet utdanningsinstitusjonen som professor emeritus. Han har skrevet flere artikler om teater i skolen og er en fremtredende faglig skikkelse i Norden når det gjelder dramapedagogikk og Brecht. På grunn av hans kjennskap til Brecht, TIU (Teater-I-Undervisning) og Dorothy Heathcote's læringsmetoder, ble han ansett som særlig relevant for oppgavens målsettinger.

¹² HiB ble gjort om til Høgskulen på Vestlandet i 2017 - <https://www.hvl.no/om/historie/>.

De nødvendige tillatelsene har blitt innhentet fra NSD¹³. Personopplysningene blir lagret på en privat enhet og slettet etter prosjektet er ferdig om ikke annet er avtalt. Informantene har underskrevet et informert samtykke (Vedlegg 2.) og tillater bruk av data i oppgaven.

Om stykket

I første utkast av prosjektbeskrivelsen var det tenkt å sette opp en forestilling med et av Astrid Lindgren sine eventyr: Mio min Mio, Marikken eller Rasmus på loffen. Publikum var satt til 100 personer. Min vurdering var å heller sette opp et stykke som reflekterte noen av verdiene som er aktuelle for ungdommer i dag og en historie som klassen ikke hadde kjennskap til fra før. Disse verdiene er fremtredende i stykket Kjempens Kjempepizza skrevet av Julian Garner fra 1992. Med dette resonnementet ble manuset endret til Garners stykke før praksis. Historien i dette stykket tar opp tema rundt penger, kjærlighet og utseende.

I det følgende gjengis et kort sammendrag av komedien Kjempens Kjempepizza. Olav er protagonisten i historien og vinner i lotto. Pengene bruker han på å operere de overdimensjonerte ørene sine til normal størrelse. Olav drar på stevnemøte med Prinsesse Pauline der Kjempen stjeler Prinsessen. Olav lager en plan og redder prinsessen ved å mate kjempen med en kjempepizza som får antagonistens til å sprenges.

Som nevnt innledningsvis ble dette omgjort underveis på grunn av de ytre omstendighetene forestillingen ble møtt av under COVID-19 pandemien. Opprinnelig var tanken å gå gjennom hele manuset med bruk av metoden for fysiske handlinger (se Relevante teatertradisjoner). Metoden ble benyttet under én undervisningsøkt, men det var ikke hensiktsmessig eller mulig å utføre dette videre, da undervisningen på grunn av pandemiomstendighetene, ble digitalisert.

Over Zoom ble klassen bedt om å lage et karakterkort¹⁴ for rollen de hadde fått utdelt, senere lagde elevene Instagramprofil til karakteren for å få eierskap til stykket. I forkant av dette hadde klassen laget et fiktivt univers som het Akadanja som karakterene bodde i.

6 dager før forestillingen hadde klassen ingenting å vise, elevene ble bedt om å sende inn en video av enkeltscener, men det resulterte i at bare 2 elever sendte inn, noe som ikke var tilstrekkelig til å lage en hel film av. Et delvis devised manus (Vedlegg 1.) ble derfor laget av meg til dagen etter, med utgangspunkt i sitater fra undervisningen, utfordringene

¹³ Norsk senter for forskningsdata - <https://www.nsd.no/>

¹⁴ En beskrivelse av karakteren f.eks. høyde, hårfarge, alder, navn og interesser.

prosjektet hadde møtt og de fiktive karakterene fra Instagram. Historien hadde format som en skoletime der jeg spiller læreren og elevene spiller elever i rolle som de fiktive karakterene. Elevene hadde lav motivasjon i denne delen av prosessen, men ble mer positivt innstilt da de leste gjennom det reviderte manuset og samarbeidet med å lage avslutning til stykket. Filmen fikk en viktig funksjon for forestillingen. Videoen er på 1,5 min og fungerte som et humoristisk element under oppsetningen. Filmen brukte bilder av de fiktive profilene og opptak fra undervisningen. På premieren var det rundt 13 elever som deltok. Det er uvisst om resten var syk eller ikke ville møte opp av andre grunner. Det var i overkant av 20 personer som så på forestillingen. Publikum var hovedsakelig relatert til deltakerne.

Prosjektet skulle etter planen ha 30 undervisningstimer, men medregnet forestilling ble det totalt 14 timer, dette skyldtes pandemien. Det var en sannsynlighet for at dette kunne skje, prosjektet startet derfor 7 uker før for å prøve å møte kravet.

Etiske spørsmål

I kontakt med feltet dannes etiske spørsmål som ikke har konkrete svar. Praksis var preget av pandemien på flere plan. Kontaktlæreren delte at det er noen elever som hadde personlige utfordringer. Som student er det vanskelig å vite hvilket ansvar man har ovenfor elevene i klassen. En lærer bærer flere masker, alt fra å være en pedagog, veileder, psykolog til motivator. I møte med klassen møtte jeg på usikkerhet knyttet til rollen som lærer. I mitt tilfelle konkluderte jeg med at det viktigste var å møte opp å være støttende.

Da klassen lagde kontoer på Instagram oppsto et annet spørsmål. Hva om elevene bruker kontoene til noe annet enn forestillingen? For å sikre at de ikke har aktive kontoer fikk elevene beskjed om å slette kontoen for den fiktive karakteren etter praksisperioden.

Metodisk tilnærming

Metodevalg er vesentlig ved innsamling av data (Dalland, 2020, s. 54). I kapittel 3 i *Metode og oppgaveskriving* skriver Dalland (2020, s. 53-64), om en studie er kvantitativ orientert tilstreber det nøytralitet og avstand til feltet, denne metoden undersøker et stort antall forekomster ved bruk av få konkrete opplysninger. Forskerens tilnærming til undersøkelsespersonen er et jeg-det-forhold. En *kvalitativ metode* på sin side vil typisk bli brukt på noen få forekomster og mange opplysninger, i kvalitativ metode vil det være et jeg-du-forhold (Dalland, 2020, s. 55).

Forskningen i dette prosjektet er *kvalitativt* orientert, metoden genererer kunnskap hvor den undersøker hvilken mening hendelser og erfaringer har for de som opplever dem (Dalland, 2020, s. 67). Som metode egner kvalitativ tilnærming seg for oppgavens formål på grunn av at den vektlegger informantenes erfaringer, perspektiver og meninger. I tillegg til å være fleksibel, muliggjør valg av en kvalitativ metode i mitt prosjekt det å jobbe kreativt i rommet med elevene.

Oppgaven benytter seg av følgende kvalitative metoder for å innhente data: *semistrukturert intervju* og *ustrukturert deltakende observasjon*. Dermed bruker oppgaven mer enn én metode for å fremskaffe et dekkende og utfyllende empirisk materiale. Dalland beskrives dette som metodetriangulering, *tri* betyr ikke tre metoder, men er et faguttrykk for bruk av mer enn én metode (Dalland, 2020, s. 101). Semistrukturert intervju vil si at samtalen følger en intervjuguide med bestemte temaer og forslag til spørsmål (Dalland, 2020, s. 68). Ustrukturert deltakende observasjon vil si at forskeren går inn i prosessen uten et forhåndsbestemt mål eller fokus til det som skal observeres, og innebærer at forskeren deltar i de sosiale prosessene som han eller hun studerer (Dalland, 2020, s. 103-110).

For problemstillingen er det nødvendig å hente informasjon om elevenes tanker rundt fiksjon i undervisning og holdninger de har til temaet. Data genereres med å observere praksis, intervjuer elever og gjøre et ekspertintervju av en person fra dramafeltet.

Verktøy og innhenting av data

I forkant av timene ble det utviklet en undervisningsplan som fungerte som veiledende mal til undervisningen. Innhentet informasjonen ble anonymisert og lagret som lydopptak eller observasjonsnotat på en privat enhet etter hver time. For å sikre at informantene var tilstrekkelig informert om bruken av data signerte ansvarsperson under på et samtykkeskjema med informasjon om prosjektet (Vedlegg 2.). Under intervjuene ble det benyttet intervjuguide (Vedlegg 3.) og lydopptak som ble lagret på en privat enhet. Observasjoner ble notert på samme sted eller i en loggbok.

Innsamling av data ble gjort gjennom hele forskningsprosessen med bruk av deltakende observasjon i løpet av undervisningen. Etter forestillingen ble det gjort to intervju av elevene: ett semistrukturert intervju med én elev og ett gruppeintervju med to elever.

Foreldre ble oppmuntret til å levere samtykkeskjema for eleven etter forestillingen. Kort tid etter visningen fikk jeg tilsendt et utfylt skjema for Kurt. Denne eleven er del av et *usystematisk utvalg*, som vil si at det er tilfeldig hvem som blir trukket fra gruppen (Dalland,

2020, s. 59). Med tanke på kvalitet og variasjon ble det innhentet samtykke fra to andre elever (Olav og Kari) gjennom *strategisk utvalg*. Når enkelte deltakere kan gi noe spesielt til oppgaven kan de velges ut strategisk (Dalland, 2020, s. 59). Disse respondentene ble kontaktet personlig og ble valgt grunnet deres bidrag til skuespillet og jevnlig oppmøte gjennom prosessen. Intervjuene fant sted på Rothaugen 1-2 uker etter forestillingen. Intervjuguiden til elevene bestod av 9-13 spørsmål avhengig av intervjuet (Vedlegg 3.). De fleste spørsmålene i intervjuguiden er åpne, med noen unntak der eleven blir spurt om et spørsmål opp mot karakteren.

For å innhente data gjennom intervju av fagperson ble det naturlig å ta kontakt med Stig Audun Eriksson. Han ble strategisk valgt for oppgaven på grunn av hans faglige bakgrunn. Kommunikasjonen fant sted over mail og det ble avtalt et intervju på Åsane kulturhus den 24. februar, dette ble gjort tidlig i prosessen og bidro til å endre problemstillingen til å omhandle v-effekten. Intervjuguiden var organisert slik at intervjuet først omhandler generelle temaer og senere ble mer spesifiserte for konkrete teaterteknikker og synspunkter.

Bearbeidingen av data skjedde gjennom transkribering og koding av intervjuene. Intervjuet ble sortert i henhold til om det var relevant for problemstillingen. Svarene ble kategorisert etter tematikk og rangert i forhold til hvor ofte samme svar inntraff.

Feilkilder og drøfting av metode

Metodene som er brukt i denne undersøkelsen muliggjør direkte kontakt med feltet og innhenting av empirisk materiale fra flere synsvinkler. Metodevalget har også med seg andre aspekter og usikkerheter. Mennesker har alltid med seg en viss forutinntatthet eller *førforståelse* i møte med andre. Dalland beskriver at meningene våre kan spille inn på bearbeiding av informasjon (Dalland, 2020, s. 60). Det er ikke til å unngå å ha tanker om et fenomen, dette omtales som *førforståelse* (Dalland, 2020, s. 60). Som deltakende forsker i dette prosjektet var er det spesielt viktig å være oppmerksom på oppdagelser som bekrefter egen *førforståelse* og som tenderer til å bygge på egne erfaringer. Derfor er det nødvendig å lete etter aspekter som kan avkrefte egne forhåndsforklaringer. Førforståelsen kan være en mulig feilkilde.

En annen feilkilde kan være om utvalget av informanter er representativt for hele gruppen. Med et såpass lite utvalg av elever er det en åpenbar fare for at de ikke er representative, selv om det ved utvalg ble forsøkt å finne informanter som ble sett på som

dekkende for elevpopulasjonen. Ved å intervjuere elevene som ikke var på forestillingen ville svarene garantert bli forskjellige fra de som ble innhentet. Selv om dette er en svakhet, gir informasjonen uansett verdifull innsikt i disse informantenes egenopplevelse.

Ved innhenting og bearbeiding av data er presisjon i gjengivelsen av meninger og pålitelighet viktige faktorer. Kvaliteten på kommunikasjonen under intervjuet med informantene, kan være en potensiell feilkilde. Oppgaven tilstreber derfor presisjon og pålitelighet. Under intervjuet ble elevene stilt kontrollspørsmål og bedt om å utdype. «Hvordan var det å lage profil til karakterene? Kan du utdype?» (Vedlegg 3.). Oppgaven har vært kritisk til litteratur, og benytter kun litteratur som er referert til i flere akademiske artikler eller annen faglitteratur for å sikre kvaliteten. Selv med forhåndsreglene så er det helt klart noen feilkilder som ikke lar seg eliminere.

For denne oppgaven er kvalitativ tilnærming en velegnet metode som gir oppgaven godt materiale å jobbe ut ifra. I begynnelsen av praksis virket metoden hemmende, fordi det var et uvandt redskap å bruke og krevde en annen type vurdering av undervisningen. Senere i prosessen er det tydelig at en slik metodeforankret datainnsamling har verdi som kan anvendes for å skape kunnskap. Det hadde vært ønskelig å ha tilgang til flere konkrete eksempler på refleksjon hos elevene underveis i prosjektet, for å se på utvikling og læringsutbytte.

Resultater

I dette kapittelet blir de empiriske resultatene presentert. Det blir fokusert på funn som underbygger problemstillingen og arbeidet med den fiktive karakteren. Resultatene blir presenter i rekkefølge av hvor ofte temaet inntreffer hos intervjupersonene. Observasjoner analyseres etter data fra intervjuene.

Hovedfunn

Hovedfunnene fra praksis analyseres i fire avsnitt: meninger, refleksjon gjennom fiksjon, læring og observasjoner.

Meninger

Da Kari blir stilt spørsmålet «Er det lettere å ha en fiktiv person (på Instagram)?» svarer Kari «Åja, 1000 %, siden man kan jo bare finne opp hva de synes» (Elev, personlig kommunikasjon, 30. April 2021).

Da elevene ble spurt om «hvordan det ville være å lage profil med seg selv?» svarer Olav «Noen steder hadde det vært enklere, mens noen steder hadde vært vanskeligere. Det hadde kanskje vært lettere å finne på hva man skulle skrive, for da tenker man som seg selv og ikke som en annen (...)» videre i samme intervju forteller han «(...) men det er også vanskelig fordi, hvert fall jeg hadde tenkt på hvordan andre [hadde] sett meg (...)» (Elev, personlig kommunikasjon, 30. April 2021). På det samme spørsmålet utaler Kurt «Nei, det ville ikke vært så gøy. Jeg er ikke akkurat en sånn som legger ut». I samme intervju forteller han at når han er i karakter «... ser [ingen] på meg som en dumming (...)» (Elev, personlig kommunikasjon, 22. April 2021).

Refleksjon gjennom fiksjon

I slutten av intervjuet forteller Kari og Olav at de ikke sitter igjen med noen konkrete refleksjoner etter forestillingen (Elever, personlig kommunikasjon, 30. April 2021). Tidligere i intervjuet kommer elevene imidlertid med noen eksempler på refleksjon gjennom fiksjon. Kari «tenkte litt på hva som skjedde med moren, siden hun ... ikke [var] i stykket». Videre forteller hun at «(...) kanskje hun døde eller noe, ikke sånn kjempetrist, men kanskje [ved fødselen] ... jeg tror ikke at hun var veldig lei seg for at moren ikke var der, men kanskje litt da (...)». Olav var opptatt av hvordan karakteren ble til og fant inspirasjon fra det originale manuset til å skape karakteren «(...) det [virket] som om [familien] ikke var så rik» så han tok et bilde av et lite hus langt ut i skogen og postet det på Instagram. Når han skal skrive som seg selv, forteller Olav

«... må jeg tenke på hvilken del av meg jeg vil at andre skal se. Det trenger jeg ikke å tenke på når jeg er en annen karakter ... selv om jeg (viser) en dårlig side så vet jo alle at det er en annen karakter, så det går fint.»

(Elever, personlig kommunikasjon, 30. April 2021).

Læring

I to av tre tilfeller sier elevene at de ikke har lært noe spesielt gjennom prosjektet. Kurt er den som sier han har lært noe. Han lærte «... hvordan man kan bruke internett til å skape samme konsept [som teater]. [Teater] over Zoom (...)». Videre sier Kurt at han lærte å lage «(...) en egen Instagram for [karakteren]» (elev, personlig kommunikasjon, 22. April 2021).

Elevene mener det har vært interessant og gøy å lage en fiktiv karakter på Instagram. Olav sier at «... jeg har ikke laget en profil for en person som ikke finnes før, men det var veldig gøy og jeg fant ut av det» (Elev, personlig kommunikasjon, 30. April 2021).

Observasjoner

I min observasjon av undervisning var det skepsis i møte med drama som jeg ikke hadde muligheter eller forutsetninger for å håndtere, dette gikk ut over kvaliteten på undervisningen. Heldigvis har studie gitt meg denne innsikten og fått meg til å innse at noen ting er utenfor min kontroll.

Mine observasjoner stemmer overens med intervjupersonenes meninger. Klassen synes det var morsomt å jobbe med fiktive karakterer og viste dem frem til hverandre. Før karakterene ble introdusert var det vanskeligere å engasjere klassen.

I klassen ble det observert at 8 elever lagde profil til karakteren, flere av disse viste større engasjement etter å ha laget karakteren. De fant kreative løsninger som lå utenfor oppgavens rammer. Under forestillingen brukte Kurt en innspilt video fra spillet Minecraft¹⁵ som bakgrunn, dette var ikke relatert til karakteren, men ga dybde til stykket. En annen elev brukte et bilde av en pizzarestaurant og en kokkehatt som var mulig som et innebygget filter i Zoom. Hun gjorde dette for å tydeliggjøre karakteren som pizzabaker.

Alle deltakerne endret navnene til å fremstille karakterene og brukte kommunikasjonsverktøy til å reagere på handlingen. Klassen reagerte i form av emoji'er (Le, overrasket, trist), tommel opp, tommel ned og «ja» og «nei» symboler. Kommunikasjon gjennom chatten hadde som hensikt å involvere publikum i handlingen.

I manuset snakker Prinsesse Pauline om seg selv og historien i tredjeperson og læreren reagerer med å si «Dette blir ikke bra på foreldremøte» når prinsessen blir bortført som refererer til den «virkelige verden».

Musikk og video ble benyttet som dramatiske elementer for å gi forestillingen flere kreative plattformer. Under musikkinnslaget var det flere elever som sang med.

Diskusjon

Diskusjonen går kronologisk gjennom teorikapittelet med utgangspunkt i de empiriske resultatene.

¹⁵ Et videospill der du kan bygge ditt eget univers - <https://www.minecraft.net/en-us/about-minecraft>.

Valg av regimemete

På bakgrunn av restriksjonene som kom av følge av pandemien, gjorde det vanskelig å fortsette som planlagt. Det var nødvendig å endre regimemetoden. Som følge av dette utfallet oppsto det en ny mulighet: Det nye manuset som situasjonen både krevde og muliggjorde kunne således bli utviklet på bakgrunn av egenskap teater, som var inspirert fra elevenes fiktive karakterer og utfordringene med å sette opp stykket. Devising er en verdifull metode som baserer seg på kollektiv medvirkning og demokratiske avgjørelser. I deler av prosessen hadde elevene lav motivasjon og det var vanskelig å engasjere elevene til å ytre meninger og ta avgjørelser. De fiktive karakterene var et viktig element for å gi klassen eierskap til prosessen.

Fordelen med den opprinnelige metoden, metoden for fysiske handlinger, er at den går systematisk gjennom manuset, men på en annen side krever det mye av læreren å utvikle dette over Zoom-plattformen.

Det kan sikkert diskuteres om devising er den beste fremgangsmåten, men i hovedsak kan det nok sies at metoden gav en rekke gode virkninger.

Lære fra fiksjon

Teknikken lærer-i-rolle ble benyttet gjennom hele forestillingen. Slik som vist på s. 7-8 har «læreren» en aktiv rolle og driver historien videre¹⁶.

Ett av Nussbaum's poeng er at litterære tekster beriker vår erfaring og forståelse av verden. Kari poengterte at moren til karakteren hennes ikke var i skuespillet, videre utaler hun «(...) kanskje hun døde (...)». Olav sier at «(...) det [virket] som om [familien] ikke var så rik». Om sitatet analyseres i form av forståelse, gjør situasjonen det mulig for eleven å reflektere rundt utfordrende tema. På en annen side kan det være at disse ideene kom fra andre personer eller andre medium. Det er ikke tilstrekkelig å trekke ytterligere slutninger uten videre analyser.

I utgangspunktet var intensjonen å bruke underliggjøring som kunstnerisk virkemiddel i forestillingen, men fokuset ble i større grad sentrert rundt profilene elevene lagde på Instagram. Olav sier at han ikke har «(...) laget en profil for en person som ikke finnes før». Om diskusjonen legger til grunn for at Olav har kjennskap til Instagram som er

¹⁶ Det er flere potensielle fordeler ved teknikken som ikke oppgaven har som formål å redegjøre, men videre lesning er anbefalt (Braanaas, 2008).

høyst sannsynlig, kan det argumenteres for at elevene tok på seg en ny rolle eller maske og at denne masken gjorde det lettere for elevene å ytre seg, bygge ned hemninger og delta mer aktivt. Kari sier «(...) man kan jo bare finne opp hva [karakteren] synes». Et annet eksempel er Kurt som sier «... ingen ser på meg som en dumming (...)». Ut fra dette antydes det at de føler seg tryggere i karakterene og kan si ting som de ellers ikke ville gjort. I et teaterperspektiv vil jeg argumentere for at dette er en form for underliggjøring. Verfremdung tjener som en distanserende effekt for elevene og gir dem flere muligheter til å uttrykke rollen. Olavs sitat kan underbygge denne påstanden. De sosiale normene «... trenger (eleven) ikke å tenke på når (hun/han) er en annen karakter (...)». Eleven kan distansere seg selv gjennom karakteren å antagelig bruke assimilasjonen til senere bruk.

Det er flere eksempler på underliggjøring i forestillingen. Her er to perspektiv:

1. Kari sin rolle som reflekterer over historien i tredjeperson og presenterer en løsning for skuespillet, som på dette tidspunktet har stagnert.
2. «Læreren» (karakteren) snakker om handlingen av at Prinsessen har blitt bortført og reflekterer rundt dette i forhold til virkeligheten. «Dette blir ikke bra på foreldremøte».

Når det kommer til profilene elevene laget kan denne handlingen i seg selv ses på som underliggjøring. Elevene utforsker et konsept som er kjent og gjør det ukjent. Om vi anvender det i relasjon til sokratiske ironi er dette en form for underliggjøring.

Verfremdung i det digitale rom

Under premieren var målet å konstruere en illusjon. Situasjonen var en skoletime der intensjonen var å sette opp et stykke over Zoom. På den ene siden byr digitalt rom på utfordringer, det er anstrengende å sitte foran en skjerm over lengre tid, men på den andre siden gir det tilgang til symboler og andre uttrykksmåter. I lys av observerte resultater var det tydelig at deltakerne brukte forskjellige kommunikasjonsuttrykk under forestillingen. Noen elever tok steget videre og lastet opp bakgrunn av en pizzarestaurant eller et dataspill. Deltakeren bygget karakter ved å endre navnet sitt til rollen de spilte. Ikke bare samstemmer dette med å gjøre det kjente ukjent, men det stemmer overens med hva Eriksson beskriver om å referere til egne roller som en teknikk for underliggjøring.

Et annet eksempel på brudd i forestillingen er filmen som ble presentert. Fra at forestillingen skjer på flere skjermer, skjer filmen kun på én¹⁷. Det medfører å endre det digitale rommet. Et tredje eksempel er det musikalske innslaget bryter med resten av formatet og tilføyer en ekstra dimensjon til stykket. Det avsluttende eksempelet fokuserer på bruken av chatten som en Verfremdungseffekt. Chattefunksjonen er assosiert til andre tjenester og oppgaver, mens i forestillingen virket den som et interaktivt medium for og til publikum.

DICE i klasserommet

I lys av DICE-forskningen er det tydelig at drama har en positiv innvirkning på elever i alderen 13-16 år. Med utgangspunkt i mine egne observasjoner kan jeg si med sikkerhet at rundt halve klassen fikk tydelig utbytte av forestillingen, dette var elevene som bidro med ideer, regelmessig oppmøte og engasjement under prosessen. Men også andre har nok gjort noen erfaringer enten individuelt eller som del av klassekollektivet. I avslutningsfasen av praksis merket jeg at klassen var mer mobilisert og samkjørt sammenlignet med startfasen.

Konklusjon

Som konklusjon, bidro prosjektet med å gi elevene mulighet til å forstå forestillingen gjennom underliggjøring. Elevene brukte forskjellige verktøy til å gjøre stykket til sitt eget og de fiktive rollene gjorde det mulig å distansere seg selv gjennom en karakter. Dermed gir underliggjøring muligheter for refleksjon og for aktivitet.

I skolen har fiksjon et stort potensialt for læring og refleksjon. Sett i et undervisningssammenheng tilbyr masker eller roller en generell løsning for et «taust klasserom» hvor ingen ytrer synspunktene sine. Det skal sies at jeg ikke påstår at dette er den eneste løsningen, men det er et funksjonelt alternativ for et læringsmiljø som vektlegger refleksjon og handling. Oppgaven tjener det formål å belyse temaet, diskutere Verfremdungseffekten som teknikk og knytte det opp mot refleksjon og aktivitet i skolen.

I disse tider er utfordringen som drama ofte møter, skepsis og motgang. Avslutningsvis vil jeg trekke frem Heathcote, som sier at læreren aktivt må prøve å rydde unna den motstanden som dramaarbeidet ofte vekker. Dette er i forhold til elevene, men

¹⁷ Fra Gallery- til Presentation view i Zoom.

kanskje er det nødvendig å se det i en større skala. Hvordan kan drama og teater få elever og lærere til å undre seg heller enn å fremmedgjøre dramafaget?

Litteraturliste

- Braanaas, N. (2008). *Dramapedagogisk historie og teori*. (5. utgave). Tapir Akademisk Forlag.
- Brecht, B. (1964). *Brecht on Theatre: The Development of an Aesthetic*. Willett, J. (Red.). Methuen
- DICE Consortium (2010). *DICE-terningen er kastet: En DICE-ressurs Forskningsresultater og anbefalinger for teater i undervisning og drama*. www.dramanetwork.eu.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utgave). Gyldendal Norsk Forlag.
- Eriksson, S. A. (2009). *Distancing at Close Range. Investigating the Significance of 'Distancing' in Drama Education*. [Doktoravhandling, Åbo Akademi].
- Eriksson, S. A. (2014). *Exploring distancing in the work of Dorothy Heathcote: Estrangement as poetic distortion*. National Drama Publications.
- Gladstø, S., Gjervan, E. K., Hovik, L., & Skagen, A. (2010). *Dramaturgi: Forestillinger om teater*. Universitetsforlaget.
- Heathcote, D. (1997, 2008). Drama as a process for change. Prentki, T. & Preston, S. (Red.). *The Applied theatre reader* (s. 200-206). Routledge.
- Holen, S. (2004). *Lærere vegrer seg mot drama*. <https://forskning.no/skole-og-utdanning-hogskolen-i-bergen-partner/laererne-vegrer-seg-mot-drama/1054830>
- Imsen, G. (2014). *Elevers verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. Universitetsforlaget.
- Kennedy, D. (Ed.). (2010). *Oxford: Companion to Theatre and Performance* (First edit). Oxford University Press.
- Miller, C. & Saxton, J. (2012) In memory of Dorothy Heathcote, MBE (29 August 1926 to 8 October 2011), *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, (s. 24 – 26). <https://doi.org/10.1080/13569783.2012.648983>
- Nussbaum, M. C. (1990). *Love's knowledge: essays on philosophy and literature*. Oxford University Press. https://bibsyst-almaprmo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=BIBSYS_ILS71520224070002201&context=L&vid=HIB&lang=nn_NO&search_scope=default_scope&adaptor=Local Search Engine&tab=default_tab&query=any,contains,loves knowledge&offset=0
- O'Toole, J. (2006). *Doing drama research: Stepping into enquiry in drama, theatre and education*. City East: Drama.
- Stene, Ø. (2015). *Skuespillerkunsten*. Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Lærerplan i valgfaget produksjon for scene (SOS01-02): Kjerneelementer*. <https://www.udir.no/lk20/nat01-04>

«ELEVENE VELGER TITTEL»

Inspirert av Kjempens Kjempepizza skrevet av Julian Garner

Skrevet av

Gunnar Bjercke

START

(Huske å endre navnet i Zoom til karakteren din.)

Alle begynner med kamera av.

LOCKDOWN (PÅ KAMERA SÅ AV)
HUSK AVSTAND, 2 METER OG BRUK
MASKE!

LÆRER (PÅ KAMERA)
(Tar av maske) Velkommen til dagens
time. Vi skal sette opp et stykke
er dere klare?

ELEVENE (AV KAMERA)
(Viser «nei» symbol)

LÆRER
Kom igjen, vi greier dette.

ELEVENE (AV KAMERA)
(Viser «nei» igjen)

LÆRER
Dette her finner jeg meg ikke i,
dere må ha på kamera, det er
obligatorisk. Ta det på!

ELEVENE
(Noen av elevene tar på kamera).

LÆRER
Hva med dere andre, hvorfor har
ikke dere det andre på? Malin?

LIVPRIN MALIN (PÅ KAMERA)
Jeg baker lussekatter.

LÆRER
Det er ikke grunn til å ha av
kamera. Hva med deg Rebekka.

REBEKKA

Jeg ser på bilder av Johnny Depp.

LÆRER

Kjempen, ta på kamera. Hvorfor tar ikke Kjempen på kamera.

REBEKKA

Han synes du er teit.

LÆRER

Åja... Jaja da får vi starte uten han da. Det er hans tap! Da får det bare være så godt.

MAMMA MIA

Vent! Jeg må bare lage en pizza først.

KJEMPEN (PÅ KAMERA)

Lag en gigantisk en!

MAMMA MIA

Men du kjøper jo pizza hos konkurrenten min.

KJEMPEN

Det var bare en gang, vær så snill du lager den beste pizza'en jeg lover!

LÆRER

(Prøver å bryte inn) Nei, nå må vi...

HANS MAJESTET

Er du ikke stor nok fra før av, veier ikke du sånn 3 000 tonn?

KJEMPEN

Ingen kommenterer vekten min og kommer unna med det. Nå knuser jeg Akadanja!

HANS MAJESTET

NEI!!! IKKE GUATAMALA, IKKE ØDELEGG KONGERIKET MITT.

KJEMPEN

Mohahaha!

VIND (PÅ KAMERA)

(Til kongen) Husk å puste, sånn ja.
Inn gjennom nesen og ut gjennom
munnen og igjen, og igjen, og
igjen. *(Begge puster)*.

LÆRER

Nå må vi faktisk starte, vi kommer
oss ingen vei sånn som dette. Og
kjempen la Akadanja ligge. Vi har
jobbet med dette i 2 måneder over
12 timer og vi er nødt til å ha noe
å vise i slutten av uken.

VIND

Hva med å lage en film?

LÆRER

Det var en fantastisk ide, jo hvis
vi gjør sånn og sånn, og sånn og
sånn, så!

Elevene trykker på «Reactions - faster»

OLAV (RETT I KAMERA)

Nå er vi påan igjen, teknologi
pluss lærer = tidsfordriv.

LÆRER

Nå er vi der straks, skal bare...

OLAV

Så er den vanlige «oi det skulle
ikke skje»

LÆRER

...Oi, det skulle ikke skje

OLAV

Også «vent litt nå ja!»

LÆRER

...Vent litt, nå ja!

OLAV

Og endelig.

LÆRER

...Der ja, nå er vi klar!

*(Begynner å dele skjerm, viser
filmen som ikke har noe mening).*

Filmen vises på delt skjerm og tilbake til gallery mode.

LÆRER

Så hva synes dere! Imponerende redigering ikke sant?!

KJEMPEN

Det er det værste jeg har sett på lenge, selv masseødeleggelsene mine er barnemat i forhold til det der.

LÆRER

Neinei, jeg har full kontroll, jeg har sett masse videoer på YouTube. Jeg er ganske stolt av filmen.

LIVPRIN_MALIN

Er det en ting du ikke har så er det kontroll.

ELEVENE

(Latter emoji)

LÆRER

Nå synes jeg dere er negative her, det er hvertfall noe. Kanskje den ikke vinner noen Oscar, men det er jo sjarmerende. Og er det en ting IQ tester ikke måler så er det sjarme.

GUNNHILD

No shit.

LÆRER

Kan vi fortsette nå, slutte med tullingen.

Alle tar på kamera og nikker.

POOR PRINCESS

Hva om?... Stykket handler om at jeg og Olav drar på date sammen.

HANS MAJESTET

Uten mitt samtykke?!

POOR PRINCESS

Pappa! Jeg kan ta vare på meg selv nå.

HANS MAJESTET

Hva med Corona!

POOR PRINCESS

Vi bruker munnbind og uansett så har jeg så utrolig lyst å se Olav etter han opererte ørene sine, jeg har hørt at han har blitt skikkelig kjekk.

OLAV

Snakker du om meg?

POOR PRINCESS

Ehh ja, jeg lurte på om du.. kanskje.. ville...

OLAV

Spise pizza?

POOR PRINCESS

Ja, det var det jeg skulle si!

LÆRER

Det høres ut som en god plan, bravo!

Alle tar av kameraene sine utenom Poor P. Og Olav. (Pizza skilt/bakgrunnsmusikk)

MAMMA MIA (PÅ KAMERA)

Velkommen til pizza de parma. Hva har dere lyst på?

OLAV

Vi tar en Kjempepizza med ekstra ost og sopp.

POOR PRINCESS

Jeg betaler.

OLAV

Nei, jeg betaler.

POOR PRINCESS

Nei, JEG betaler (*fortsetter til kjempen kommer inn*).

Kjempen kommer inn

KJEMPEN (PÅ KAMERA)

Nå er jeg sulten, åh se en ferdig pizza og prinsessen. Jackpot! Jeg tar begge.

POOR PRINCESS

WEEE!

OLAV OG MAMMA MIA

Neeei!!

Kjempen og Poor P. Tar av kamera. Alle andre tar på kamera.

LÆRER

Ok dette var ikke planlagt. Dette blir ikke bra på foreldremøte. Elev bortført av Kjempe.

VIND

Spist levende.

HANS MAJESTET

Hun var bare 13... min egen datter.

LÆRER

Hvordan skal vi få Prinsessen tilbake. Skriv det i chatten om du får noen ideer. Alle kan komme med forslag, selv de som ikke har hatt på kamera kan komme med forslag. Alt hjelper!

Elevene og publikum skriver forslag en elev skifter navn til «Andrea» og skriver hva med å mate kjempen med en eksplosiv pizza, OLAV velger dette forslaget.

OLAV

Forslaget til ANDREA var bra vi mater Kjempen med en eksplosiv pizza!

LÆRER

Jo, men hva er vitsen, hva om vi ikke greier det? Kanskje det er best vi gir opp. Det er ikke noe mening med denne historien vi kommer alle til å dø en gang uansett, det er håpløst vi er bare et snøfnugg som smelter.

REBEKKA

Du må tro på deg selv, believe in

yourself.

LÆRER

Belive, believing, ja Don't stop
believing! (*Begynner å spille
melodi*)

ELEV

Vi går for å redde Prinsessen.

ALLE (UTEN KJEMPEN OG POOR PRINCESS)

Jaa! Enig, det gjør vi.

*Alle marsjerer rundt om kring mens de filmer føttene sine.
Så kommer en tone fra pianoet «PLING». Kjempen og Poor P.
Tar på kamera og alle stopper å gå.*

OLAV

Hva gjorde du med Kjempen?

*Kjempen ligger på gulvet med ketchup fra munnviken,
Prinsessen holder knoken knyttet med ketchup opp mot
kamera.*

POOR PRINCESS

Heehmm, ingenting, vi trenger ikke
å snakke om det. Det er ikke viktig
uansett. Forresten betaler jeg for
pizzaen.

LÆRER

(Tydelig piano).

ALLE (PÅ KAMERA)

HURRA, JIPPI (*Feiring og applaus*).

*Sangen fortsetter og elevene begynner å klappe/klappe-emoji
og synge Don't stop believing.*

SLUTT

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Underliggjøring i ungdomsskolen* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at mitt barn:

- deltar i observasjon.
- deltar i gruppeintervju.
- blir tatt bilde av.
- filmes under undervisning.
- kan gi opplysninger rundt egne tanker til prosjektet.
- at opplysninger om barnet publiseres slik at eleven kan gjenkjennes i oppgaven gjennom alder og navn på institusjon.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

Bjørn L. ADAS MØR, BODIL AGASØSTER
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Underliggjøring i ungdomsskolen* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at mitt barn:

- deltar i observasjon.
- deltar i gruppeintervju.
- blir tatt bilde av.
- filmes under undervisning.
- kan gi opplysninger rundt egne tanker til prosjektet.
- at opplysninger om barnet publiseres slik at eleven kan gjenkjennes i oppgaven gjennom navn, alder og navn på institusjon.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

Megan Jøel, 15. april 2021 (mor til Sjurvald Zabel Gundersen)
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Underliggjøring i ungdomsskolen* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at mitt barn:

- deltar i observasjon.
- deltar i gruppeintervju.
- blir tatt bilde av.
- filmes under undervisning.
- kan gi opplysninger rundt egne tanker til prosjektet.
- at opplysninger om barnet publiseres slik at eleven kan gjenkjennes i oppgaven gjennom navn, alder og navn på institusjon.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

A
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide elever

Innledende

1. Hvem er du/dere?
2. Hvorfor valgt du/dere sal og scene?
3. Hva har du/dere lært i sal og scene den siste tiden?
4. Er det noe som har vært utfordrende eller enkelt?

Forestillingen og forberedelser

1. Hvilke tanker gjorde du/dere rundt karakteren, bakgrunn? Alder, navn, familie osv.
2. Hvordan var det å lage profil til karakteren? Kan du utdype.
3. Hvordan ville det være å lage en profil med deg selv?
4. Hvordan ville forestillingen blitt uten fiktive karakterer?

(Spesifikke spørsmål til gruppeintervju)

1. Hvordan var det å spille Olav når han snakker ut til publikum «nå er det påan igjen». Var det noen følelser, tanker eller andre ting som dukket opp?
2. Som prinsessen, hvordan var det å gå fra «hva om...» til pizzascenen der dere skulle spille ut ideen? (Spill-i-spill).
3. Hva synes dere om Lockdown? Funket det, funkete det ikke?

Avsluttende

1. Hva sitter du/dere igjen med? Følelse, tanker eller spørsmål?
2. Fikk forestillingen deg til å reflektere over noen egne tanker?
3. Hva kunne vært gjort bedre?

Intervjuguide Stig A. Eriksson

SPØRSMÅL

1. Hvordan påvirker drama elever i grunnskolen?
2. Hvilke utfordringer har drama i skolen?
3. Hvilket forhold har du til Bertolt Brecht?
4. Hva gjør Brecht relevant for dramapedagogikken?
5. Har du noen erfaringer med v-effekten? Noen eksempler?
6. Hvilke forskningsmetoder har du brukt i arbeidet med Brecht?