



Høgskulen på Vestlandet

Masteroppgave

M120DR513-MAO-2023-VÅR2-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	02-05-2023 09:00 CEST	Termin:	2023 VÅR2
Sluttdato:	15-05-2023 14:00 CEST	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave		
Flowkode:	203 M120DR513 1 MAO 2023 VÅR2		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	223
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	40659
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/uirksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Formidling og drama i norske museer

Potensialer, utfordringer og muligheter for 21. århundre

Pedagogy and Drama in Norwegian Museums

Potentials, Challenges and Opportunities for the 21st Century

Agnes Bekö

Masteroppgave i dramapedagogikk og anvendt teater

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for kunstfag/

Dramapedagogikk og anvendt teater MA

Veiledere: Adam Cziboly, Tor-Helge Allern

Innleveringsdato: 15. mai 2023

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

Sammendrag.....	4
1.0. Innledning.....	4
1.1. Forskningsprosjektet	5
1.2. Forskerens bakgrunn	6
1.3. Forskningens relevans	8
1.4 Begrepsavklaring.....	10
1.5. Tidligere forskning, faglitteratur	12
1.6. Noen aktuelle dramaaktiviteter i Bergens området	13
1.7. Problemstilling	14
1.8. Oppgavens oppbygning.....	16
2. Teori	17
2.1. Kompetanser for fremtiden	18
2.1.1. 21 st Century Skills	19
2.1.2. Medborgerkompetanse	25
2.1.4. Hvordan undervises og evalueres kompetansene for fremtiden.....	26
2.1.5. Norske læreplan.....	30
2.2. Drama for fremtiden.....	33
2.2.1. Om dramafeltets utvikling.....	33
2.2.2. Prosessdrama	37
2.2.3. Hvordan kan drama aktivere læring?	38
2.2.4. Drama som utvikler kompetanser	43
2.2.5. Drama og demokrati.....	48
2.3. Museer i fremtiden	50
2.3.1. Definisjon og oversikt	50
2.3.2. Museets samfunnsroller.....	52

2.3.3. Formidling i museer	53
2.3.4. Hvordan lærer vi i museer?	56
2.3.5. Museum som undervisningsarena	60
2.4. Drama i museer i 21st Century	62
3. Metode.....	66
3.1. Forskningdesign	66
3.2. Datainnsamling, kunnskapsinnhenting, metodologi og forskningsmetoder	67
3.2.1. Kartlegging.....	68
3.2.2. Intervjue med drama- og museumspedagoger	70
3.2.3. Feltarbeid - prosessdrama.....	72
3.3. Validitet, reliabilitet og etiske vurderinger	76
4. Resultater og analyse.....	80
4.1. Kartlegging.....	81
4.2. Intervjuer	99
4.2.1. Informantene – formidling og kompetanse	99
4.2.2. Hvorfor velger museumspedagoger drama som en formidlingsmetode?.....	102
4.2.3. Hvordan kan drama skape et engasjerende og motiverende læringsmiljø?	103
4.2.4. Hvordan kan bruk av drama i museenes kontekst bidra til å utvikle medborgerskapskompetanse?.....	106
4.3. Feltarbeid.....	110
4.3.1. Planlegging.....	111
4.3.2. Gjennomføring av prosessdrama.....	113
4.3.3. Evaluering av prosessdrama.....	119
5. Oppsummering	128
6. Referanseliste	133
7. Vedlegger	149
Vedlegg 1 – Spørreskjema 1	150

Vedlegg 2 – Spørreskjema 2	152
Vedlegg 3 – Intervjuguide – fagpersoner	154
Vedlegg 4 – Spørreskjema til elevene	156
Vedlegg 5 – Intervjuguide -lærer	158
Vedlegg 6 – Intervjuguide - formidlere.....	159
Vedlegg 7 – Informasjonskriv	161
Vedlegg 8 – Prosessdrama	163

Sammendrag

I denne masteroppgaven utforskes bruken av drama og teater som formidlingsmetode i norske museer for å skape motiverende læringsmiljøer. Gjennom en landsomfattende undersøkelse, intervjuer med fagpersoner i museal- og dramafeltet og utforming/gjennomføring av et drama-basert undervisningsprogram i et museum, belyses sammenhengen mellom kompetanser for det 21. århundret, drama og museenes rolle i utdanning og samfunn. Forskningen benytter en mixed method-tilnærming for å få en omfattende og inngående forståelse av problemstillingen.

Undersøkelsen med en svarprosent på 64 viser at 74 prosent av de norske museene, bruker drama som en formidlingsmetode for å engasjere publikum og øke interessen for utstillingsmaterialet. Intervjuene med eksperter avdekker at museumspedagoger velger drama fordi det tilbyr en mangfoldig metode og kan engasjere publikum på en interaktiv måte, og dermed bidra til et motiverende læringsmiljø. Studien belyser imidlertid også utfordringer knyttet til bruken av denne metoden.

Studien viser at bruk av prosessdrama i museumsformidling kan ha en positiv innvirkning på elevers forståelse av aktivt medborgerskap ved å involvere dem i samfunnsrelaterte problemstillinger. Gjennom prosessen fremmes samarbeid, kommunikasjon, refleksjon og kritisk tenkning. Dette arbeidet understreker potensialet for drama som en effektiv pedagogisk metode innen museumsformidling og peker på behovet for ytterligere forskning og utvikling av lignende programmer.

1.0. Innledning

Drama og teater er kjent for sin evne til å engasjere og berøre publikum, og disse kunstformene har potensial til å skape sterke opplevelser som bringer ulike emner til liv. Denne masteroppgaven utforsker hvordan norske museer tar i bruk drama og teater som formidlingsmetoder til å skape et motiverende læringsmiljø.

Som sentrale kulturinstitusjoner, har museer en betydelig rolle i samfunnet, både ved å bevare kulturarv og som arenaer for læring og utdanning. I møte med det 21. århundrets utfordringer og potensialer blir det avgjørende for museer å utvikle nye og effektive metoder for kunnskapsformidling og publikumsengasjement. Drama og anvendt teater kan bidra til dette ved å tilby levende og interaktive opplevelser.

Jeg starter med å diskutere 21. århundrets kompetanser og ferdigheter, samt de generelle utfordringene verden og det norske samfunnet står overfor. Deretter drøfter jeg drama som et potensielt pedagogisk paradigme som kan respondere på disse utfordringene. Videre fokuserer jeg på museenes rolle i dette skiftende utdanningslandskapet, spesielt med hensyn til hvordan drama og anvendt teater brukes i museer i Norge. Til slutt kombinerer jeg alt som er diskutert så langt og kommer frem til problemstillingene som utgjør fokus i teksten.

Gjennom en systematisk gjennomgang av teoretisk og empirisk litteratur, en landsdekkende kartlegging av bruken av drama og teater i norske museer, kvalitative intervjuer med museumspedagoger og et praktisk forskningsprosjekt som involverer utvikling av et undervisningsprogram, er målet å bidra til en bedre forståelse av drama og anvendt teaters potensiale som effektive læringsverktøy i museer.

I dette kapittelet fortsetter jeg å presentere forskningsprosjektet mitt og gi en beskrivelse av min personlige bakgrunn og motivasjon. Videre vil jeg definere nøkkelbegrepene som er relevante for oppgaven, samt diskutere problemstillingens relevans og tidligere forskning på området. Jeg inkluderer også eksempler fra praksis i museer som støtter mitt forskningsspørsmål. Til slutt beskriver jeg oppgavens struktur og hvordan den er lagt opp for å besvare forskningsspørsmålet.

1.1. Forskningsprosjektet

Dette prosjektet består av tre forskningsfaser. Disse tre fasene er ikke avhengige av hverandre, men de dataene som samles inn i hver fase vil utfylle hverandre.

Ettersom min erfaring med utbredelsen av bruk av drama og anvendt teater i norske museer var begrenset til kun noen få institusjoner, bestemte jeg meg for å undersøke dette området

nærmere. Jeg ønsket å skaffe en helhetlig forståelse av norske utstillingssteder sine oppfatninger, visjoner og planer for museer med tanke på dagens og fremtidige generasjoner. Målet med undersøkelsen var å kartlegge institusjonenes kunnskapsnivå om drama og anvendt teater, og om de var klar over og benyttet seg av disse metodene, og i så fall hvordan de anvendte dem.

I prosjektets andre fase intervjuet jeg tre personer som har erfaring både på drama- og musealfeltet.

I den tredje fasen utviklet og gjennomførte jeg et undervisningsprogram for videregående klasser med drama ved Norges Fiskerimuseum (NFM)¹ samarbeid med museumsformidlere. Jeg undersøkte bruken av prosessdrama i museumsformidling for å forbedre en allerede eksisterende formidlingspraksis, og samlet inn tilbakemeldinger fra museumsformidlere, elever og lærer.

1.2. Forskerens bakgrunn

Som dramalærer og natur-/miljøpedagog i Ungarn organiserte jeg helårsleirer og kulturturisme-programmer med hovedfokus på leirskoletjenester og sommerleirer. Vi tilbød akkrediterte opplegg til skoler gjennom erfaringsbaserte læringsmetoder som var tilpasset skolenes læreplaner. Jeg har alltid vært begeistret for drama som undervisningsmetode og tror at det kan ha en verdifull innvirkning på elevenes utvikling av ferdigheter og egenskaper. Jeg har sett hvordan elever som deltar i dramaaktiviteter, lærer å samarbeide, utvikle empati, problemløsningskompetanse og sosial sensitivitet, ved å oppleve undervisningen på en leken og engasjerende måte. Tilbakemeldinger fra lærere bekrefter også at drama kan bidra til å styrke forståelse, gjenkjenning av sammenhenger og dypere kunnskapsinnhenting hos elevene.

¹ Norges Fiskerimuseum ble grunnlagt i 1880 og er dedikert til fiskerihistorie og kystkultur. Museet huser noen av de best bevarte sjøbodene som er et unikt kulturminne fra tiden da Bergen var sentrum for en verdensomspennende tørrfiskeeksport. Museet har også en omfattende samling av gjenstander og fotografier, samt et stort næringsarkiv og en boksamling innenfor fagfeltet. Det tilbys mange aktiviteter for både store og små besøkende. (Norges Fiskerimuseum, u.å.).

Jeg tror at drama kan anvendes på tvers av fag, fra litteratur og geografi til biologi og miljøbevisste klasser. Dette kan gi elever en bredere forståelse av forskjellige temaer, og bidra til økt kommunikasjon i morsmål, flerkulturell og medborgerlige kompetanse, entreprenørskap og kulturelt uttrykk (DICE Consortium, 2010, s. 24). Dette gjør også pensum morsommere og vanlige rutiner mer smidige.

Nå jobber jeg på Herdla museum siden 2017, som tilhører Stiftelsen Museum Vest med åte. Etter hvert som jeg overvant språkbarrieren, brukte jeg min erfaring fra drama og norske barnehager til å designe dramaopplegg om natur og dyreliv for førskole- og barneskolegrupper. Disse øktene ble sendt til skoler og barnehager som en del av Den Kulturelle Skolesekken (DKS)².

Herdla museum ligger i et unikt og fascinerende naturlandskap og er kjent for sine rike krigs- og forsvarshistorier. En av hovedattraksjonene er et jagerfly fra andre verdenskrig, samt et torpedobatteri som ble bygget i området under den tyske okkupasjonen. Men museet har mye mer å by på enn bare krigshistorier. Besøkende kan utforske bunkere, istidssteiner, og et minnested for et nederlandsk skipsvrak som var på vei til Amerika. Her kan man også utforske et fuglereservat, rekreasjonsområder, hav, beitemark, skog, kyr, geiter, frisbeegolf, og skytesport (Museum Vest, 2023; Visit Norway, 2023).

Herdla museum gir også innsikt i øyas lokale historie, rike fugleliv, naturen og miljøbevissthet. Midlertidige utstillinger gir publikum muligheten til å bli kjent med samtidskunstprosjekter og reflektere over spørsmål knyttet til aktuelle verdenspolitikk, miljø- og samfunnsprosjekter. Museet tilbyr også fem undervisningsprogrammer innen DKS og Museumslosen³, og fungerer som en samfunnsarena, et informasjonspunkt, et utstillingsrom, et undervisningssted og et møtested.

² DKS er en norsk ordning som sikrer at alle skoleelever får tilgang til profesjonell kunst og kultur i skolemiljøet. Ordningen fremmer høykvalitets kulturtilbud innen seks kategorier: film, kulturarv, litteratur, musikk, scenekunst og visuell kunst. (Kulturtanken, 2001)

³ Museumslosen er et samarbeidsprosjekt blant norske museer, ledet av Museum Vest. Prosjektet tilbyr 119 undervisningsopplegg for skoleelever og førskolebarn, samt et planleggingsverktøy for lærere for å integrere disse programmene i læreplanen. (Museumslosen, u.å.)

På Museum Vests organisasjonsutviklingskonferanse i 2020 diskuterte vi hvordan museer kan øke antall besøkende ved å oppfylle behovene til eksisterende målgrupper og samtidig tilpasse seg raskt endrede krav. Dette er komplekst, da ulike grupper har varierende forventninger til museer. I arbeidsgrupper undersøkte vi muligheter som teknisk innovasjon, oppdaterte utstillinger, museumspedagogiske programmer i høy kvalitet, utvidelse av tilbudet og tematiske arrangementer for å møte disse varierte behovene.

Som dramalærer foreslo jeg å dra nytte av dramaets ressurser for å utvide tilbud, utvikle kvalitetsutdanningsprogrammer, familiearrangementer og presentere eksisterende utstillinger på nye måter. Drama er kostnadseffektivt sammenlignet med dyr teknologisk utvikling, gir mulighet for fornyelse og støtter moderne pedagogiske metoder. Det er også i samsvar med myndighetenes anbefalinger om god museumsformidling. Selv om utforming av dramaprogrammer krever dramapedagogisk kompetanse, er det mange former for drama som ikke krever spesialferdigheter fra formidlere. Hvis museet ønsker å utforske denne retningen, er det mange muligheter for å involvere en dramafaglig aktør. Mine kolleger hadde på den tid begrenset kjennskap til drama, og bare en avdeling ved Museum Vest hadde tidligere brukt drama. Men jeg mener drama tilbyr en mulighet for de fleste institusjoner til å fornye sine tilbud. Museer kan, etter min mening, være undervisningsarenaer som gir en unik og engasjerende opplevelse, lik leirskoler hvor elever kan slappe av og lære gjennom erfaringsbasert læring. Jeg ser drama som et fremragende verktøy for å oppnå dette.

All denne erfaringen og kunnskapen inspirerte meg til å utforske rollen og relevansen av drama i museers formidlingsverktøy. Med min forskning ønsker jeg å styrke dramaets posisjon i det museumspedagogiske landskapet.

1.3. Forskningens relevans

I dagens samfunn møter lærere og kulturarrangører en rekke utfordringer i undervisningen og formidlingen av kunst og kultur. Vi lever i en verden med stor tilgang på informasjon og teknologi, og arbeidsplasser krever nå andre ferdigheter og kunnskaper enn de gjorde for 20-30 år siden. Likevel har utdanningssystemene ikke alltid klart å tilpasse seg raskt nok til disse endringene.

Filosofen Dr. Conrad Hughes (2018) skriver om utfordringene som dagens utdanningssystemer står overfor, og han foreslår også moderne løsninger på disse utfordringene. Blant problemene han nevner er mangel på fleksibilitet i utdanningssystemene, for lite fokus på kreativitet og problemløsning, og behovet for å tilpasse utdanningen til dagens raskt skiftende arbeidsmarked. Hughes peker på viktigheten av å gi elevene mulighet til å utvikle en bredere kompetanseprofil som inkluderer ferdigheter som samarbeid, kritisk tenkning og digital teknologi.

Vi er i et paradigmeskifte der endringer i teknologi, demografi, samfunn, miljø, økonomi og politikk tvinger oss til å revurdere vår utdanningsstruktur (Gilbert, 2018), og utfordrer de tradisjonelle pedagogiske rutinene. Det som ble ansett som nyskapende og interessant for 10-20 år siden kan nå oppfattes som kjedelig og irrelevant, da behov og vaner har endret seg. Ungdommene står i sentrum for utdanningssystemets utfordringer, og det er voksnes ansvar å hjelpe dem å utvikle seg til å bli sterke, etiske, kreative, kritiske og engasjerte voksne (Conrad Hughes, 2018). For å oppnå virkelig endring, må lærerne åpne sinnene sine for ungdommens perspektiv, nysgjerrighet, håp og vilje til å utforske muligheter. Forandring skjer når vi ser på fremtiden med planer og håp, og involverer de berørte, og leder nåtiden inn i fremtiden med mot og optimisme (Gilbert, 2018).

For å håndtere disse utfordringene er det viktig å ta tak i problemene med en helhetlig tilnærming. Ideelt sett bør håndteringen av utdanningskrisen starte med en dialog som involverer lærere, psykologer, sosiologer og andre fagpersoner, og tar opp spørsmål som berører hele samfunnet. Statlige organer med ansvar for utdanning bør svare på endrede behov med metoder og læreplaner som bidrar til å skape bedre læringsmiljøer og fremme sunn utvikling hos den nye generasjonen (Schleicher, 2018). I denne sammenheng er det verdt å merke seg at en viktig del av en helhetlig tilnærming til utdanning også omfatter integrering av kunst og kultur.

Norske myndigheter har allerede tatt tak i endrede behov gjennom utdanningsreformer og anbefalinger innen barns kultur- og kunstundervisning. Alle barn og unge skal gis mulighet til å delta i kunst- og kulturtilbud av høy kvalitet som passer deres interesser (Meld. St. 18, 2020-2021, s. 95). Museer, kulturhus og andre kulturinstitusjoner spiller en betydelig rolle i å formidle kunst og kultur til barn og unge, og det er viktig å styrke samarbeidet mellom skoler og kulturinstitusjoner for å utvikle nye undervisningsmetoder og tilbud.

Museene innehar mulighet til å utvide og berike læringslandskapet gjennom å tilby pedagogiske ressurser, og fasilitere engasjerende opplevelser som utvikler elevens kreativitet og kritiske tenkning. Varierte tilnærminger, inkludert bruk av digitale læremidler, praktiske workshops, opplevelsbasert læring, og tilpasning til individuelle læringsstiler gjennom skreddersydde pedagogiske programmer, muliggjør denne berikelsen (Caulton, 1998; Falk & Dierking, 2013; Hooper-Greenhill, 2007).

Ved et tettere samarbeid mellom skoler og museer, kan elever få verdifull innsikt i kunst og kultur som strekker seg utover det rent estetisk, og inn i en dypere sosial og historisk kontekst. Museene kan derved fungere som katalysatorer for å utvide elevens horisonter, fremme forståelse av mangfold, og styrke deres kulturelle bevissthet (Hooper-Greenhill, 2007). Som sentrale aktører i utdanningens nødvendige transformasjon, kan museene utruste elevene for fremtidens utfordringer.

1.4 Begrepsavklaring

Jeg bruker noen dramafaglige begreper i oppgaven, og jeg ønsker derfor å presisere hva jeg legger i disse grunnleggende termene

Anvendt drama og teater

Anvendt drama og teater er et tverrfaglig domene hvor teater er nært knyttet til andre disipliner som filosofi, psykologi, pedagogikk, sosiologi, antropologi osv. Denne teaterformen krever ikke tradisjonelle teaterbygninger eller scener, og utøverne eller deltakerne ikke nødvendigvis er trent, profesjonelle skuespillere og tilskuerne tilhører vanligvis en gruppe eller et fellesskap (Prendergast, 2016, s. 7). Dette er et paraplybegrep, som inkluderer alle teaterformer som vektlegger personlighetsutvikling eller sosial endring oppnådd gjennom teatertechnikker, blant annet psykodrama og sosiodrama, „de undertryktes teater”, teater for utvikling, fengselsteater, samfunnsbasert teater, museumsteater, reminiscensteater, teater i helsepedagogikk, dramapedagogikk. Ulike mål og retninger kan observeres, men sammenhengen med mainstream-teater er alltid der (Ackroyd, 2000).

Begrep som har blitt brukt internasjonalt om det samme i de senere årene, er anvendt teater (eller anvendt performans). Det oppstår et spørsmål angående begrepene anvendt drama og

anvendt teater, om man kan skille mellom de to, eller om de faktisk refererer til det samme. Philip Taylor prøvde å definere forskjellen mellom dem. Slik skriver han om anvendt teater:

While there are similarities with applied drama, what one tends to find in the latter is a dependency on conventional British drama in education strategies to teach about issues, events, relationships. Applied theatre is powered by a strong sense of aesthetic education and is usually centered on structured scenarios presented by teams of teaching artist-facilitators. (Taylor referert i Nicholson, 2005, s. 4)

Selv om begrepene reflekterer forskjeller, bruker litteraturen disse begrepene ganske fleksibelt og om hverandre (Nicholson, 2005, s. 4).

Gjennom avhandlingen vil jeg av enkelthets skyld referere til dette omfattende feltet som «drama», selv om jeg er klar over at det ikke er noen konsensus om dette.

Prosessdrama

Prosessdrama, også kjent som dramaforløp, er en læringsform som fokuserer på fiktivt rollespill og improvisasjon, og som lar mennesker i alle aldre bruke forestilte roller for å utforske problemer, hendelser og relasjoner (O'Neill & Lambert, 1982; O'Toole, 1992; Sæbø, 2016, s. 23). I prosessdrama skaper deltakerne en fiktiv verden og i prosessen oppdager, artikulere og opprettholder forestilte roller (O'Neill, 1995). Læreren eller tilretteleggeren gir vanligvis instruksjoner og oppgaver til elevene for å hjelpe dem med å forstå og utforske de aktuelle emnene. Disse instruksjonene kan inneholde spørsmål å diskutere, scener å spille ut og utfordringer å overvinne. Dette gir dem mulighet til å utforske reelle problemer i en trygg fiksjonskontekst, hvor de kan utforske komplekse menneskelige dilemmaer på avstand ved å påta seg ulike roller i prosessen som om det skulle skje «nå» (Neelands, 1984). Prosessdrama kan være en effektiv måte å lære om komplekse og vanskelige temaer på, ettersom det gir elevene mulighet til å utforske og forstå dem dypere. Formålet med prosessdrama er å skape en meningsfull dramatisk opplevelse for deltakerne som engasjerer dem både på et kritisk tenkning- og emosjonelt nivå (O'Neill & Lambert, 1982).

Jeg valgt å gjennomføre et prosessdrama som en del av min forskning fordi, etter min mening, det stimulerer personlig og sosial vekst, kritisk tenkning og samarbeid, og det er fleksibelt og engasjerer elever i tverrfaglig læring. (Se mer under Teori kapittel.)

1.5. Tidligere forskning, faglitteratur

Forholdet mellom drama og - i enda større grad - teater i museumsmiljøet er ikke noe nytt. Tallrike studier, bøker, vitenskapelige arbeider og artikler er tilgjengelig internasjonalt om emnet. Her nevner jeg noe av litteraturen som inspirerte meg og bidro til arbeidet mitt uten å være uttømmende.

Pioneer Journeys: Drama in Museum Education av Jennifer Hayes og Dorothy Schindel (Hayes & Schindel, 1994) er en engasjerende bok som viser hvordan drama og teater kan berike museenes undervisningsprogrammer. Den presenterer museer som innoverer med dramateknikker, gir innsikt i grunnleggende begreper og deler forfatternes egne erfaringer med dramaaktiviteter på kunst- og historiemuseer. Boken oppmuntrer lærere og museumspedagoger til å utnytte drama for å skape engasjement og læring. Forfatterne understreker at bruk av drama for å utforske omgivelser og relasjoner kan være en befriende og berikende prosess, som styrker vår emosjonelle tilknytning og øker bevisstheten om miljøet vi lever i (Hayes & Schindel, 1994, s. 2).

I *Museum Theatre - communicating with visitors through drama* fremhever Catherine Hughes (1998) teatrets kraft i museumsmiljøet. Hun poengterer dramaets betydning for å bringe et tema, en epoke, eller mennesker til liv for publikum. Boken gir en definisjon av museumsteater, grunner for dets bruk, og utforsker teoretiske og praktiske sider ved konseptet. Hughes illustrerer eksisterende programmer, struktur og stil muligheter, og diskuterer utfordringer ved teaterproduksjon på museer. Dette gir en dybdeinnsikt i hva som kreves for en vellykket museumsteaterproduksjon. Boken er nyttig for alle som ønsker å bruke teater som et engasjerende formidlingsverktøy på museer.

I kapittel 12 - *Museum Theatre* av boken *Applied Theatre: International Case Studies and Challenges for Practice*, gir redaktørene, Monica Prendergast og Juliana Saxton (2019), en omfattende oversikt over temaet. De starter med en definisjon av museumsteater som: «the use of theatre and theatrical techniques as a means of mediating knowledge and understanding in the context of museum education.» (Prendergast & Saxton, 2019). De presenterer ulike formidlingsmetoder og diskuterer utfordringer og muligheter ved bruk av anvendt teater i

museer. Kapittelet inkluderer også tre casestudier som illustrerer ulike tilnærminger, og gir nyttig innsikt for de som er interessert i å utforske teater i museumsomgivelser.

I sin masteroppgave, *Det levende museet: Dramapedagogiske strategier i museal formidling* (2010) undersøkte Odette Tetlie bruken av drama og teater i museumsformidling. Hun gjennomførte en kartlegging som var en del av Anthony Jacksons forskningsprosjekt i *Performance, Learning and Heritage* i Manchester. Tetlie oppdaget at bruken av drama og teater i museer er mangfoldig, og inkluderer teaterforestillinger, monologer, rollespill og ulike former for dramapedagogikk. Hennes studie bidrar til en bedre forståelse av hvordan drama kan øke kunnskapen og forståelsen til museumsbesøkende.

Jeg har basert første fase av mitt eget prosjekt på Tetlies undersøkelse, hvor jeg gjentok og utvidet hennes metoder for å undersøke bruken av drama og teater som formidlingsmetode ved norske museer, samt identifisere hvilke former for drama og teater som benyttes. Jeg vil deretter sammenligne dataene fra de to studiene.

1.6. Noen aktuelle dramaaktiviteter i Bergens området

Norges Fiskerimuseum, som tilhører Museum Vest, utviklet en vandreteaterforestilling, *Tresko og tørrfisk* i 2021 som en del av et større prosjekt kalt *Levende sjøboder*. Prosjektleder Aina Matre (personlig kommunikasjon, 7. oktober 2022) forteller om at målet var å fornye formidlingen, samarbeide med lokale organisasjoner, nå nye målgrupper, og utvikle et nytt undervisningsopplegg for skolen. Forestillingene ble gjennomført med suksess i samarbeid med Kompani 13, til tross for utfordringer knyttet til koronapandemien. Prosessen anses nå som avsluttet, men museet er åpne for muligheten til å bruke manus i fremtidige aktiviteter.

Bymuseet i Bergen kommune drifter ni kulturhistoriske og arkeologiske museer med mål om å fremme interesse og forståelse for historien. Museet tilbyr dialogbaserte aktiviteter med praktisk arbeid, samt historiske teaterturer med deres eget teatertrupp som gjør historien levende for publikum (Bymuseet, 2021).

Jeg hadde gleden av å se teaterstykket *Bergen brenner*, som ga en detaljert fremstilling av brannen som rammet byen i 1916. Skuespillernes dyktige karakterer brakte historien til live, og opplevelsen var en engasjerende måte å lære om fortiden på. I tillegg inkluderte arrangementet

et besøk til Gamle Hovedbrannstasjon, der publikum kunne se samlingen av gjenstander som dannet grunnlaget for presentasjonen.

Barnas Kulturhus, en kunstfaglig kulturinstitusjon for barn i Bergen, gir barnehagebarn en unik mulighet til å utforske ruinene av et norsk kloster fra middelalderen gjennom det dramaforløpet *Under Hus og Gate*. Dette programmet fokuserer på kommunikasjon og samhandling med temaet «hvordan lever vi sammen?» Barna engasjeres gjennom refleksjon, undring og diskusjon, og lærer å samhandle i samfunnet. (Barnas Kulturhus, u.å.). *Tre Ruiner* er et annet program som tar barna med tilbake til bysamfunnet på 1200-tallet og lar dem spille ulike roller for å finne løsninger på dilemmaer. Begge dramaforløp gir historisk kunnskap og muligheten for barna å uttrykke seg, tenke kritisk og trekke konklusjoner på en morsom og engasjerende måte (Rios, 2013, s. 48).

På Herdla museum utviklet jeg selv et dramaforløp kalt *Den lille ugla som var redd for mørket*. Dette ble fremført for førskolebarn og barneskoleelever i forbindelse med en ugleutstilling. Barna fikk muligheten til å ta på seg forskjellige roller, møte utfordringer, lære om ulike uglearter, utforske diverse synspunkter og delta i problemløsning. Dramaet innebar også diskusjoner om frykt og angst. Selv om ugleutstillingen ikke lenger er en del av museets utstillinger, fortsetter museet å fokusere på fuglelivet. Dramaforløpet tilbys fortsatt til elever på 1.-3. trinn som en del av DKS-tilbudet.

1.7. Problemstilling

Under min teoretiske og praktiske forskning undersøkte jeg mulighetene, utfordringene og potensialet ved bruk av drama som et formidlingsverktøy i museer. Problemstillingen er formulert som følger:

Hvordan kan drama som formidlingsmetode skape et motiverende læringsmiljø under museumsopplevelsen?

Som jeg allerede nevnte i innledningen, har jeg ikke funnet et museum i mitt eget museumsmiljø hvor drama ble brukt som en formidlingsmetode. Til tross for å finne gode eksempler på museer i Bergen som bruker drama i sin formidling, fant jeg ikke antallet tilfredsstillende. Dette ledet

meg til å undersøke norske forhold mer omfattende for å fastslå hvor mange norske museer som tilbyr programmer som bruker drama. Den landsomfattende undersøkelsen som ble gjennomført i første fase, hadde som mål å belyse hvor mange museer som bruker drama for formidling, undervisning og underholdning, hvordan de bruker drama, og med hvilken intensjon. På denne måten kunne jeg gjennom kvantitativ forskning komme nærmere min problemstilling, og få en bedre forståelse av hvorvidt, hvordan og hvorfor museer bruker drama. Derfor introduserte jeg et underordnet forskningsspørsmål i denne fasen, som er som følger:

Hvor utbredt er bruk av drama metoder i museumsformidling i Norge og med hvilken intensjon bruker museene drama som formidlingsmetode?

I den andre fasen av forskningen dykket jeg dypere inn i problemstillingen min og forventet å få mer detaljerte og nyanserte begrunnelser fra tre intervjuobjektene som benytter drama i deres museumsformidlingsarbeid om hvordan drama kan vekke interesse. Dette inkluderte å forstå hvorfor museumsformidlere velger drama som formidlingsverktøy for skolegrupper, hvordan drama og teater fungerer i et museumsmiljø. Jeg ønsket også å undersøke hva intervjuobjektene tenker om museets og dramaets samfunnsrolle, og hvordan drama bidrar til utvikling av medborgerkompetanser.

I prosjektets tredje fase konsentrerte jeg meg om å forbedre en etablert formidlingspraksis i samarbeid med formidlere ved Norges Fiskerimuseum (NFM). I forberedelsesfasen evaluerte jeg hvilken type drama eller metode som ville være mest effektiv for målgruppen, basert på formidlernes kompetanse. Etter en felles planleggingsfase, implementerte vi et dramabasert tilbud ved NFM, som involverte to videregående skoleklasser. Dermed ble studien fokusert på videregående aldersgruppe.

Gjennom feltstudiet undersøkte jeg bruk av prosessdrama som formidlingsmetode i museer, med særlig fokus på samfunnsansvar og demokratiske beslutninger. Gjennom interaktiv læring i et museumsmiljø, fikk elevene mulighet til å utforske og lære om samfunnsansvar gjennom prosessdrama. Jeg vurderte hvordan denne tilnærmingen kunne bidra til å utvikle viktige medborgerkompetanser, som kritisk tenkning, samarbeid, kommunikasjon og ansvar.

Basert på disse vurderingene, ble det andre forskningsspørsmålet formulert som følger:

Hvordan kan bruk av prosessdrama som formidlingsmetode bidra til utviklingen av aktivt medborgerskap blant videregående skoleelever under en museumsopplevelse?

Studien ga innsikt i museets potensial som en arena for utvikling av nøkkelkompetanser, og dens rolle i å fremme forståelse for samfunnsansvar og demokratiske verdier.

1.8. Oppgavens oppbygning

For å adressere problemstillingen er oppgaven strukturert på følgende måte:

Kapittel 2 presenterer relevant teori, inkludert en gjennomgang av nøkkelkompetansene for det 21. århundret, samt dramaets og museenes rolle i læring og samfunnet.

Kapittel 3 gir en detaljert beskrivelse av forskningsdesignet for studien, og redegjør for de spesifikke metodiske tilnærmingene, deres implementering, analyseprosessen, kvalitetssikring av data, samt etiske betraktninger knyttet til undersøkelsen.

Kapittel 4 fremstiller resultatene og analysen fra de tre forskningsfasene, alt i et forsøk på å besvare forskningsspørsmålene og problemstillingen.

Kapittel 5 inneholder en oppsummering og evaluering av oppgaven, i tillegg til en diskusjon om mulige retninger for fremtidig forskning.

Kapittel 6 består av referanselisten over den benyttede litteraturen i løpet av oppgaven.

Til slutt samler Kapittel 7 alle forskningsrelaterte dokumenter som vedlegg.

2. Teori

I denne oppgaven vil jeg fokusere på tre sentrale områder for å gi en dypere forståelse av hvordan kompetanser for det 21. århundret, dramaets rolle og museenes innsats i utdanning er tett sammenkoblet og relevante for utformingen av dagens og fremtidens utdanningssystem.

For det første er det viktig å undersøke kompetanser for det 21. århundret for å evaluere hvordan utdanningssystemet bør tilpasses for å møte samfunnets og arbeidslivets krav. Dette innebærer en diskusjon om ferdigheter som kreativitet, kritisk tenkning, kommunikasjon og samarbeid, og hvordan disse kan kultiveres og styrkes gjennom undervisning og læring. Ved å integrere dette aspektet i oppgaven, kan det analyseres hvordan utdanningssystemet kan fremme disse ferdighetene, og på den måten forberede ungdommene på en verden som blir stadig mer kompleks og global.

Videre er det nødvendig å studere dramaets rolle i læringsprosessen. Drama vektlegger kreativitet, kritisk tenkning, samarbeid og kommunikasjon, noe som gjør det til en relevant metode for å utvikle 21. århundrets kompetanser. Ved å integrere dramateori i oppgaven, kan det undersøkes hvordan denne pedagogiske tilnærmingen kan bidra til en mer helhetlig og meningsfull læringsopplevelse for elever.

Til slutt inkluderer jeg teori om museenes rolle i utdanning for å vurdere hvordan disse institusjonene kan berike utdanningssektoren og utviklingen av 21. århundrets kompetanser. Som unike læringsplattformer kan museer tilby en rekke pedagogiske ressurser og aktiviteter, og på den måten styrke både faglig og tverrfaglig læring. Ved å undersøke museenes rolle i utdanning, kan deres potensial som aktører i utdanningssystemet vurderes, og hvordan de kan bidra til å forme fremtidens læringslandskap.

2.1. Kompetanser for fremtiden

I det 21. århundret er arbeidsmarkedet i konstant endring, noe som gjør det nødvendig for individer å besitte kompetanser som tillater dem å tilpasse seg og håndtere nye utfordringer på en effektiv måte. Utover tradisjonelle fagkunnskap og ferdigheter, er det en økende vektlegging av de såkalte 21. århundrets kompetanser, som reflekterer tidens skiftende krav (World Economic Forum, 2020).

For å lykkes i arbeidslivet og forbedre livskvaliteten, er det viktig å erverve og utvikle disse kompetansene. Utdanningsinstitusjoner og arbeidsgivere må derfor legge økt fokus på disse kompetansene, slik at mennesker kan være forberedt på utfordringene og mulighetene som det 21. århundret bringer med seg (Directorate-General for Education, 2019, s. 3).

I 2015 etablerte samtlige medlemsland i *Forente nasjoner* (FN) en felles agenda kalt *Sustainable Development Goals* (SDGs), med sikte på å fremme fred og velstand for mennesker og planeten, både i nåtiden og for fremtiden (United Nations, u.å.). Disse målene innebærer blant annet utryddelse av fattigdom, beskyttelse av planeten og sikring av velstand for alle (se Figur 1).

Figur 1- Fra FNs bærekraftsmål av FN-sambandet, 2018,
<https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal/last-ned-grafikk>



I hvilken grad disse målene nås, avhenger stor grad av hva som skjer i dagens klasserom. Dagens grunnskoleelever skal fullføre den obligatoriske opplæringen innen 2030. Lærere har nøkkelen til å gjøre prinsippene for disse målene til en ekte sosial kontrakt (Schleicher, 2018,

s. 227). Ifølge Hanushek og Woessmann (2015, s. 26–27) viser forskningen også at kvaliteten på utdanning har en tett sammenheng med statens økonomiske velferd, og forbedring av utdanningskvaliteten kan føre til en stabil økonomi på lang sikt. Schleicher påpeker at de fleste land med de beste utdanningssystemene har få naturressurser, og dette kan indikere at innbyggerne i disse landene, som Finland, Japan og Singapore, verdsetter utdanning og ferdigheter som avgjørende faktorer for landets utvikling, og at utdanningskvalitet er nøkkelen til dette (Schleicher, 2018, s. 140). Å anerkjenne verdien av utdanning kan derfor være en forutsetning både for et utdanningssystem av topp kvalitet og for byggingen av en velstående økonomi (Schleicher, 2018, s. 143–144).

Betydningsfulle aktører innenfor næringslivet og undervisningspolitikken, som for eksempel Partnership for 21st Century Skills (2009), Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2019d), World Economic Forum (2020) og Rådet for Den europeiske union (2019), sammen med flere tenkere som Tony Wagner (2010; 2006), Sir Ken Robinson (2016), Yong Zhao (2022) og Andreas Schleicher (2018), er enige om at dagens elever trenger et annet ferdighetsett enn de som ble undervist tidligere generasjoner.

Å oppnå suksess i utdanning handler ikke lenger bare om å reprodusere kunnskap, men heller om å anvende det vi har lært på en kreativ måte i nye situasjoner; det handler også om å tenke tverrfaglig (Schleicher, 2018, s. 232)

2.1.1. 21st Century Skills

Teknologien har betydelig endret måten mennesker arbeider, lever og leker på (Griffin et al., 2012, s. v). Kommunikasjon- og informasjonsteknologi har blitt en integrert del av både hverdagsliv og arbeid. Samtidig står menneskeheten overfor omfattende utfordringer som vedvarende fattigdom, energimangel, globale klimaendringer og miljøforringelse (FN-sambandet, 2020b). For å møte disse utfordringene er det nødvendig med fleksible responsmekanismer på komplekse problemer, effektiv kommunikasjon, dynamisk informasjonshåndtering, teamarbeid, innovativ problemløsning, effektiv bruk av teknologi, samt kontinuerlig produksjon av ny kunnskap (Griffin et al., 2012). Det pågår en omfattende debatt om hvilke ferdigheter som er viktigst, hvordan de skal undervises, og hvilken rolle de bør spille i offentlig utdanning. Diskusjonen om «21. århundrets ferdigheter» er en sentral del

av en større debatt om formålet med offentlig utdanning (The Glossary of Education Reform, 2016). Selv om det er bred enighet om at tverrfaglige ferdigheter er avgjørende for studentenes suksess etter utdanning, er det uenighet om hvorvidt disse ferdighetene kan undervises uavhengig av fagkunnskap og undervisning (Schleicher, 2018, s. 212–214). Noen argumenterer for at slike ferdigheter har blitt neglisjert og krever mer oppmerksomhet som respons på en verden i endring, mens andre hevder at det bør være en balanse mellom ferdigheter og fagkunnskap i læringsprosessen (The Glossary of Education Reform, 2016). For pedagoger og beslutningstakere er det kritisk å navigere gjennom denne debatten og finne den beste tilnærmingen for å forberede studenter på suksess i det 21. århundret.

Flere internasjonale organisasjoner har erkjent betydningen av 21. århundrets kompetanser og har tatt skritt for å støtte utviklingen av disse ferdighetene i utdanningssystemer over hele verden. OECD har innført «21st Century Skills» i sitt rammeverk for fremtidskompetanser (2019e). EU har formulert åtte nøkkelkompetanser for integrering i nasjonale utdanningsstrategier (Hozjan, 2009). UNESCO har inkorporert disse kompetansene i sitt arbeid for bærekraftig utdanning (Care et al., 2017).

I tillegg til disse internasjonale organisasjonene har også initiativer som Partnership for 21st Century Learning (2009) og Assessment and Teaching of 21st Century Skills (Griffin et al., 2012) også satt søkelys på og støttet utviklingen av fremtidens kompetanser i globale utdanningssystemer. Disse initiativene samarbeider med varierte interessenter – fra utdanningsinstitusjoner og lærere, til politikere og næringsliv – for å styrke utdanningen og ruste elever for en kontinuerlig omskiftelig verden.

Kompetanse- og ferdighetsrammer er definert av ulike organisasjoner med forskjellige prioriteringer og vektlegging (The Glossary of Education Reform, 2016). Selv om terminologien ikke er standardisert, har alle rammeverkene som felles mål å støtte utdanningssystemer i å utvikle nødvendige ferdigheter for det 21. århundret. Imidlertid kan inkonsekvente definisjoner av begreper skape forvirring og ulike tolkninger (Yi, 2016). Siden jeg selv bruker ordet 'kompetanse', anser jeg det som viktig å klargjøre dette og tilhørende begreper nedenfor.

Kompetanse

Kompetanse er ofte definert som en kombinasjon av kunnskap og ferdigheter, men det er et mer komplekst begrep enn det. Vi kan ha mye kunnskap på et område, men ha lite ferdigheter på det, og omvendt. For å være virkelig kompetent må vi også vite hvilke ferdigheter som er passende i en gitt situasjon og være i stand til å handle i konteksten (OECD, 2019e, s. 5).

Kunnskap

Kunnskap omfatter vanligvis teoretiske begreper, etablerte fakta, konsepter, ideer og teorier om visse aspekter av verden samt praktisk forståelse basert på opplevelsen av å ha utført bestemte oppgaver. OECD (2019c, s. 4) kategoriserer kunnskaper i fire grupper:

1. Faglig/Disiplinær kunnskap inkluderer fagspesifikke begreper og detaljert innhold, som for eksempel det man lærer i matematikk- og språkstudiet.
2. Tverrfaglig kunnskap innebærer å relatere begreper og innhold i to eller flere disipliner/fag.
3. Epistemisk kunnskap er forståelsen av hvordan ekspertutøvere av disipliner arbeider og tenker. Denne kunnskapen hjelper studentene med å finne hensikten med læring, forstå anvendelsen av læring og utvide sin disiplinære kunnskap.
4. Prosedyrekunnskap er forståelsen av hvordan noe gjøres, rekken av trinn eller handlinger som tas for å oppnå et mål. OECD *Learning Compass 2030* (2019d, s. 7) fremhever overførbar transformativ prosedyrekunnskap, som er kunnskap som elevene kan bruke på tvers av ulike kontekster og situasjoner for å identifisere løsninger på problemer. (Transformativ prosedyre kunnskap er mer som en kompetanse enn en kunnskap som elevene trenger for å transformere samfunnet og forme fremtiden for bedre liv. Disse har blitt identifisert som å skape nye verdier, forene spenninger og dilemmaer og ta ansvar.)

Denne gruppering antar at de ulike kunnskapskategoriene er universelle og overførbare mellom ulike kulturer og samfunn. Postmoderne tenkere, som Foucault (1977) og Lyotard (1984), hevder at kunnskap er sosialt konstruert og at det ikke finnes en universell sannhet eller objektiv virkelighet. I stedet er kunnskap et produkt av kulturelle, historiske og politiske prosesser og maktforhold. Videre ifølge Piaget (1952) er kunnskapen dermed kontekstavhengig og personlig, og tilgjengeligheten til kunnskap er et resultat av individets egne mentale prosesser og konstruksjoner. Sosiokulturelle teoretikere hevder at

kunnskap og læring er dypt forankret i sosiale og kulturelle sammenhenger. Kunnskap blir tilgjengelig og tilegnet gjennom deltakelse i sosiale praksiser og interaksjon med andre mennesker. Læring og kunnskapsutvikling er derfor en kontinuerlig prosess som er formet av kulturelle normer, verdier og forventninger (Vygotsky & Cole, 1978).

Ferdigheter/Skills

Ferdigheter refererer til evnen og kapasiteten til å gjennomføre prosesser og bruke kunnskap på en ansvarlig måte for å oppnå et mål (OECD, 2019e, s. 2). De anses som nøkkelementer for bærekraftig utvikling av nasjoner og enkeltpersoners velvære (Green, 2011, s. 5).

Ferdigheter er vanligvis delt inn i to kategorier: kognitive og ikke-kognitive. Kognitive ferdigheter, ifølge Neisser et al. (1996, s. 77), inkluderer evnen til å forstå komplekse ideer, å tilpasse seg effektivt til miljøet, å lære av erfaring, å engasjere seg i ulike former for resonnement, og å overvinne hindringer ved å tenke. De inkluderer mentale evner som brukes i tenkeaktiviteter, inkludert lesing, skriving og regneferdighet (Green, 2011, s. 19). Ikke-kognitive ferdigheter er definert som „patterns of thought, feelings and behaviours”, som er sosialt bestemt og kan utvikles gjennom hele livet for å produsere verdi (Borghans et al., 2008, s. 974; Green, 2011, s. 5). Ikke-kognitive ferdigheter omfatter personlige egenskaper, holdninger og motivasjoner (Zhou, 2016, s. 2). Gutman og Schoon (2013, s. 7) identifiserte åtte ikke-kognitive ferdigheter: selvpoppfatning av evner, motivasjon, utholdenhet, selvkontroll, metakognitive strategier, sosial kompetanse, motstandskraft og mestring, samt kreativitet.

OECD (2019e, s. 4) skiller mellom tre ulike typer ferdigheter:

- kognitive og metakognitive ferdigheter, som inkluderer kritisk tenkning, kreativ tenkning, lære å lære og selvregulering
- sosiale og emosjonelle ferdigheter, som inkluderer empati, selv- effektivitet, ansvar og samarbeid
- praktiske og fysiske ferdigheter, som inkluderer bruk av nye informasjons- og kommunikasjonsteknologiske enheter.

OECDs paradigmer representerer en overgang fra 20. århundrets utdanningspraksis ved å legge større vekt på både kognitive og ikke-kognitive ferdigheter, inkludert metakognitive,

sosiale, emosjonelle, praktiske og fysiske ferdigheter. Dette reflekterer en mer helhetlig tilnærming til utdanning. Videre understrekes viktigheten av livslang læring og sosiale aspekter ved ferdighetsutvikling. Dette innebærer en endring i synet på hva som anses som viktig og verdifull kunnskap og ferdigheter sammenlignet med tidligere utdanningspraksis (OECD, 2019d).

Holdninger og verdier

Holdninger og verdier som prinsipper og overbevisninger som påvirker ens valg, vurderinger, atferd og handlinger på veien mot individuell, samfunnsmessig og miljømessig velvære. For eksempel: nysgjerrighet, kreativitet, initiativ, standhaftighet, ansvar, optimisme, motstandsdyktighet, kritisk tenking og problemløsning.

Verdier er de styrende prinsippene som underbygger hva folk mener er viktig når de skal ta beslutninger på alle områder av privat og offentlig liv. For eksempel: menneskeverd, respekt, likhet, rettferdighet, ansvar, globalt sinn, kulturelt mangfold, frihet, toleranse og demokrati.

Holdninger er fundamentert i verdier og overbevisninger, og påvirker vår atferd. De representerer en tendens til å reagere positivt eller negativt på objekter, personer, eller situasjoner, og kan endres avhengig av kontekst. Økende anerkjennelse av at kompetanse strekker seg utover kunnskap og ferdigheter har ledet til at holdninger og verdier nå ofte blir integrert i læreplanrammeverk. Det er en forståelse av at læreplaninnholdet er grunnlagt på et sett av enten eksplisitte eller implisitte verdier, og mange land erkjenner at utdanning aldri er fri for verdier (OECD, 2019a, s. 4).

Kunnskap, ferdigheter, holdninger og verdier er gjensidig avhengige og støttende. For å tilegne seg kunnskap trenger vi bestemte ferdigheter, som igjen forsterkes av relevant innholdskunnskap. Holdninger og verdier fungerer som motivasjon for å tilegne seg og anvende kunnskap og ferdigheter (OECD, 2019e, s. 5). Kompetanse omfatter mobilisering av kunnskap, ferdigheter, holdninger og verdier for å møte komplekse krav.

I deres anbefaling om nøkkelkompetanser for livslang læring, har Europarlamentet sammen med Rådet for Den europeiske union (2019) identifisert åtte nøkkelkompetanser (Lisboa-

kompetanser) i 2006, og reviderte de i 2019. Vi kan se en del endringer og justeringer i den reviderte rammen. Dette inkluderer en mer helhetlig tilnærming til personlig, sosial og læringskompetanse, samt en økt vekt på innovasjon og medborgerskap. Jeg nevner dette fordi jeg senere vil presentere en studie som fokuserer på å undersøke Lisboa-kompetansene, og denne studien bruker fortsatt kompetansebegrepene fra 2006. Imidlertid mener jeg det er viktig å introdusere det nyeste rammeverket.

1. Litterær kompetanse (tidligere kommunikasjon på morsmål)
2. Multilingual kompetanse (tidligere kommunikasjon på fremmedspråk)
3. Matematisk kompetanse og kompetanse innenfor naturvitenskap, teknologi og ingeniørfag/teknikk (tidligere matematisk kompetanse og grunnleggende ferdigheter i vitenskap og teknologi)
4. Digital kompetanse (uendret)
5. Personlig, sosial og lære å lære kompetanse (tidligere lære å lære, nå inkludert personlig og sosial kompetanse)
6. Medborgerkompetanse (tidligere sosiale og medborgerlige kompetanser)
7. Entreprenørskapskompetanse (tidligere entreprenørskap)
8. Kulturell bevissthet og uttrykkskompetanse (uendret)

Europa parlament anerkjenner viktigheten av disse ulike kompetansene for en helhetlig og mangfoldig utvikling av en persons ferdigheter og evner. Å utvikle disse kompetansene kan bidra til å forberede enkeltpersoner på arbeidsmarkedet, styrke deres personlige og sosiale liv og også fremme deres evne til å delta aktivt i samfunnet. I Norge har diskusjonene rundt dette forslaget ennå ikke startet (Europalov, 2018).

2.1.2. Medborgerkompetanse

Medborgerkompetanse er en viktig nøkkelkompetanse for *Livslang læring* og refererer til en individs evne til å opptre som ansvarlige og engasjerte borgere, samt delta aktivt i samfunnslivet og det sivile liv (European Commission, 2019). Medborgerkompetanse omfatter en rekke kunnskaper, ferdigheter og holdninger, som hjelper enkeltpersoner å forstå og navigere i sosiale, økonomiske, juridiske og politiske strukturer, samt globale utfordringer og bærekraftighet.

Kunnskapsaspektet av medborgerkompetanse innebærer ifølge *Livslang læring* (European Commission, 2019):

- forståelse av grunnleggende konsepter og fenomener knyttet til enkeltpersoner, grupper, arbeidsorganisasjoner, samfunn, økonomi og kultur.
- kunnskap om europeiske fellesverdier og politiske bevegelser, samt bærekraftige systemer på globalt nivå.
- forståelse av europeisk integrasjon, kulturelt mangfold og identitet i Europa og verden.

Ferdigheter innenfor medborgerkompetanse inkluderer:

- evnen til å engasjere seg effektivt med andre i felles eller offentlig interesse, inkludert samfunnets bærekraftige utvikling.
- kritisk tenkning og problemløsningsferdigheter, samt evnen til å utvikle argumenter og delta konstruktivt i samfunnsaktiviteter og beslutningstaking på alle nivåer.
- evnen til å forstå og engasjere seg med både tradisjonelle og nye medieformer, samt forstå deres rolle og funksjon i demokratiske samfunn.

Holdningsaspektet av medborgerkompetanse krever:

- respekt for menneskerettigheter som grunnlag for demokrati.
- vilje til å delta i demokratisk beslutningstaking og sivile aktiviteter, samt støtte for sosialt og kulturelt mangfold, kjønnslikestilling og sosial samhörighet.
- interesse for politiske og sosioøkonomiske utviklinger, humaniora og interkulturell kommunikasjon.

Medborgerkompetanse gir grunnlaget for å håndtere dagens globale utfordringer og arbeide mot en mer bærekraftig fremtid.

2.1.3. Hvordan undervises og evalueres kompetansene for fremtiden

Teknologi har transformert forretnings- og hverdagsliv i det 21. århundret, men utdanningen henger etter, med undervisningspraksis fra det 20. århundret i 19. århundrets skolestrukturer (Makowiecki, 2030, s. 6).

Utdanningens formål er å ruste studenter for fremtiden, noe som krever en justering av undervisningsmetodene til den skiftende verden. Lærere må derfor utvikle sine kompetanser og få veiledning i å undervise ferdigheter nødvendige i en globalisert, teknologidrevet verden. Dette innebærer å forberede studenter for yrker som ennå ikke eksisterer, å møte fremtidige samfunnsutfordringer og å bruke teknologier som ennå ikke er oppfunnet (Gunderson et al., 2004, s. 59). Derfor er reform nødvendig i hele verden når det gjelder hva som læres, hvordan det læres og undervises, og hvordan skolene organiseres.

Schleicher (2018) fremhever at for en paradigmaskiftende utdanningsreform krever effektive pedagogiske metoder, komplekse metodiske planer og dyptgående strategier. Suksess i ett utdanningssystem kan ikke nødvendigvis kopieres direkte fra et annet. Derimot er det avgjørende å fremme tillit, åpenhet, faglig uavhengighet og samarbeid mellom lærere, skoleledere, politikere og andre aktører innen utdanning (Schleicher, 2018). I dette perspektivet spiller læreplanens utforming en nøkkelrolle. Læreplaner på skoler er tradisjonelt utformet rundt spesifikke disipliner og læringsområder. Imidlertid kan tilføyselsen av nye emner potensielt føre til overbelastning, mens integrering av dem i eksisterende emner kan være utfordrende på grunn av den konseptuelle kompleksiteten til noen ferdigheter. For å møte disse utfordringene anbefaler OECD å innarbeide nye ferdigheter på en meningsfull måte i læreplanen, slik at alle elever opplever dype læringsopplevelser (OECD, 2019b, s. 8).

Utdanning for Bærekraftig Utvikling (ESD), som er støttet av UNESCO, legger vekt på bruk av estetiske læringsmetoder. ESD hjelper lærere til å overgå fra en lærerdominert til en elevsentrert undervisningsmetodikk, og fra en tradisjonell memoriseringsmetode til en mer engasjert og deltakende læringsprosess. Dette oppnås gjennom bruk av stedsbaserte eller problem-/temabaserte aktiviteter som fremmer kritisk tenkning, sosial kritikk og analyser i en lokal sammenheng (Leicht et al., 2018).

Disse metodene har røtter i den progressive utdanningen på 1900-tallet (Cheng, 2019). Selv om teoriene til Piaget og Vygotsky, interaktive, samarbeidende læringsmetoder og drama har vært velprøvde for en stund, er de fortsatt fraværende i mange tradisjonelle undervisningsmiljøer.

OECDs *Future of Education and Skills 2030* prosjekt initiert en global diskusjon om å skape et felles språk om utdanning (OECD, u.å.-a) i 2015. De introduserte et rammeverk, *OECD Learning Compass 2030* (Figure 2), som presenterer en ambisiøs visjon for fremtidens utdanning. Rammeverket legger vekt på de kompetanser elevene trenger for å lykkes i 2030, i motsetning til hva som kan eller bør måles (Makowiecki, 2030, s. 11). Metaforen om et læringskompass understreker viktigheten av selvstendig navigering og egen læring, og omfatter kjernefundamenter, kunnskap, ferdigheter, holdninger, verdier, transformativ kompetanse og en syklus av forventning, handling og refleksjon (2019d, s. 1).

Figur 2 fra *The OECD Learning Compass 2030*. 2019, av OECD, <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/transformativ-competencies>



Ifølge Schleicher (2018, s. 256–262) er det viktig å legge til rette for at elevene kan engasjere seg i selvstyrt læring og utvikling, og å få støtte og veiledning fra lærere og mentorer som er eksperter på områdene de ønsker å utforske.

Fremtidens lærere må være fageksperter som fremmer kritisk tenkning, problemløsning og kreativitet blant elever, samtidig som de bygger sterke relasjoner og tilpasser seg individuelle behov. De fleste vellykkede mennesker har hatt minst én lærer som har gjort en reell forskjell i livene deres – fordi læreren fungerte som et forbilde, virkelig brydde seg om elevens velvære og fremtid, eller ga emosjonell støtte når eleven trengte det (2018, s. 257).

I rollen som fasilitatorer, mentorer og trenere, skal de organisere læring basert på elevenes behov og integrere nye teknologier og metoder.

Lærerprofesjonen er utvilsomt utfordrende og kompleks, og krever et høyt nivå av engasjement. I dagens læringslandskap er behovet for å vektlegge kreativitet og pedagogiske strategier som støtter utviklingen av et bredt spekter av kompetanser, inkludert de som går utover rent kognitive ferdigheter, blitt sentralt og mer presserende enn noensinne.

Dette understrekes ytterligere av James Catterall (1998), en av forskerne i *Champions of Change-studien*, demonstrerte betydningen av kunstengasjement for akademisk prestasjon. Hans funn viste at studenter som var dypt involvert i kunstfag utmerket seg akademisk sammenlignet med de som hadde mindre kunstengasjement. Spesielt fant han en sterk sammenheng mellom stadig deltakelse i musikk og teater og suksess i matematikk og lesing. Dette understreker viktigheten av kreative og estetiske fag i skolen, og deres rolle i å fremme et bredt spekter av kompetanser.

Men til tross for en økende global anerkjennelse av behovet for et paradigmeskifte i utdanning, ser vi en bekymringsfull tilbaketrekning av drama som et fag i norsk grunnskole. Ifølge Ingvild Margrethe Birkeland og Stig A. Eriksson (2021) er det et foruroligende paradoks at mens antallet høyt utdannede fagfolk i drama og teater på universitetsnivå er på sitt høyeste, er det en stadig avtagende andel av studenter som møter lærere med spesialisering innen drama og teater i skolen. Dette fører til at skolen ikke bare mister et verdifullt kunst- og kulturfag, men også den nødvendige metodologiske kunnskapen om drama og de aktive læringsformer det tilbyr (Birkeland & Eriksson, 2021). Denne trenden står i kontrast til den voksende forståelsen av

betydningen av kreative fag og deres rolle i å fremme et bredt spekter av kompetanser i dagens læringslandskap.

Evaluering av undervisning og dens påvirkning på pedagogisk praksis krever også reformasjon (Griffin et al., 2012, s. v). Evaluering kan gi innsikt i læreplanens styrker og svakheter, og med de riktige insentivene, kan de motivere studenter til å lære mer effektivt, lærere til å forbedre undervisningsmetodene sine, og skoler til å operere med økt effektivitet. Internasjonale sammenlignbare evalueringer, som *Programme for International Student Assessment* (PISA) (OECD, u.å.-b), kan også utvide og berike det nasjonale bildet ved å etablere ytelsesstandarder i andre land, og gi en bredere kontekst for tolkning av nasjonale resultater. PISA vurderer kunnskap og ferdigheter innen lesing, matematikk og naturvitenskap hos 15-åringer, med hovedmål å bedømme i hvilken grad studenter har opparbeidet seg kunnskaper og ferdigheter som de vil trenge senere i livet. Måling av tverrfaglig kompetanse er en viktig del av PISA (Schleicher et al., 1999, s. 9).

Imidlertid bemerker Tor-Helge Allern (2011) at de svake resultatene til norske elever på PISA og den pedagogiske metodefriheten, som læreplanen tilbyr, har bidratt til at læreplanen har prioritert matematikk, norsk og språkfag, noe som har medført en reduksjon i bruken av estetiske fag som pedagogisk metode i skolen. Dette står i kontrast til tidligere læreplaner, som la større vekt på estetiske fag. Musikk og kunst og håndverk utgjorde nesten 20% av skolens årlige undervisningstid, mens de samme fagene i 2011 kun utgjør 12,3% av skolens årlige undervisningstid (Espeland et al., 2011).

Imidlertid dekker PISA tester ikke ikke-kognitive ferdigheter. Mange av viktige kompetansene er vanskelige å måle med de tradisjonelle metodene som for tiden er tilgjengelige. De involverer ofte prosesser og egenskaper som ikke lett kan vurderes gjennom standardiserte tester eller målinger. Det er viktig å utvikle nye og innovative metoder for å vurdere disse kompetansene for å få et mer helhetlig bilde av elevers læring og utvikling (Griffin et al., 2012, s. v).

Reforming av evalueringer er en alvorlig utfordring som krever innsats, ressurser og kompetanse ikke bare fra myndigheter, men også fra industri, akademia og frivillige institusjoner.

Senere vil jeg introdusere DICE (Drama Improves Lisbon Key Competences in Education), for å demonstrere hvordan det er mulig å måle utviklingen av nøkkelkompetanser i et estetisk fag, på tvers av flere land og skolekulturer, som en del av en internasjonal storskala vurderingsdesign (ILSA) (DICE Consortium, 2010; Gjørsum et al., 2020). DICE er et eksempel som viser at kvantitative metoder kan brukes effektivt i kunst- og dramaundervisning for å evaluere studentenes fremgang og kompetanseutvikling.

2.1.4. Norske læreplan

Kunnskapsløftet 2020 (LK20), den siste norske skolereformen, ble innført i 2020 med mål om å forbedre kvaliteten og relevansen av opplæringen og møte utfordringene i dagens samfunn og arbeidsliv (Kunnskapsdepartementet, 2017). Læreplanverket representerer en videreutvikling av tidligere læreplaner i Norge, med noen viktige endringer og oppdateringer. Den viktigste forskjellen er innføringen av tverrfaglige temaer som skal integreres i opplæringen. Disse temaene er folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling, med målet om å gi elevene en helhetlig og sammenhengende opplæring som forbereder dem på livet og samfunnet de skal delta i. Læreplanverket legger også større vekt på kompetansebegrepet, dybdelæring, formativ vurdering og digital kompetanse for å styrke elevers evne til å anvende kunnskaper og ferdigheter i ulike sammenhenger og møte fremtidens utfordringer.

Fauskevåg (2022) påpeker at dannelsesoppdraget er vagt definert i læreplanen, noe som kompliserer implementering og evaluering. I motsetning til danningsoppdraget, som er klart definert gjennom begrepet kompetanse, diskuteres dannelse knapt i læreplanen og forarbeidet. Dette skaper usikkerhet for lærere om hvordan det skal realiseres.

I læreplanen (2019) er demokrati og medborgerskap ett av de tverrfaglige temaene i skolen. For å finne konkret informasjon om hvordan demokrati og medborgerskap er integrert i de enkelte fagene, kan man se på læreplanene for hvert fag, hvor man kan finne kompetansemål og innhold relatert til demokrati og medborgerskap (Kunnskapsdepartementet, 2019). LK20 gir en overordnet ramme for integrering av tverrfaglige temaer i undervisning, men gir ikke spesifikke retningslinjer. Det er lærernes og skolens ansvar å tilpasse opplæring, metoder og pedagogiske

tilnærminger. LK20 tillater «fleksibilitet» i utviklingen av lokale læreplaner og undervisningsopplegg som imøtekommer elevenes behov og bidrar til å realisere tverrfaglige mål. (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Planverket fornyes med mindre detaljerte og omfangsrrike planer for å legge til rette for dybdelæring (Sanner, 2019). Gjærum (2019) finner problematisk at læreplanene mangler beskrivelser av metodikk og refleksjoner rundt hvordan lærere skal skape elevaktiv, inkluderende og engasjerende undervisning. Hun argumenterer for at metodefrihet krever kunnskap om gode læringsformer.

Støren (2022) kritiserer også LK20 for å utelate Ludvigsen-utvalgets anbefalte holdnings- og verdiaspekter, samt manglende prosessuell støtte for utvikling av lokale læreplaner. Støren påpeker også spenninger mellom fagkonsentrasjon og fagintegrasjon, særlig i tverrfaglige temaer, og økt kompleksitet i det lokale læreplanarbeidet uten tilstrekkelige føringer. Støttefunksjonene i læreplanvisningen gir ikke nok veiledning for å håndtere utfordringene i LK20.

Utdanningsdirektoratet (2021) skriver at de skal fornye læreplanene ved å gjøre dem mer relevante for framtiden, og fagene skal få mer relevant innhold, tydeligere prioriteringer og sammenhengen mellom fagene skal bli bedre. Likevel Kunnskapsdepartementet (2017) har bestemt at sluttvurderingen ikke skal endres, som betyr ifølge Gjærum (2019) at synet på verdifull kunnskap ikke ville endres heller. Hun påpeker at de nye læreplanene ikke gir noen tydelig indikasjon på om det vil bli et nytt læringsparadigme i skolen som inkluderer alle elever uavhengig av forutsetninger. Hun hevder at dagens skole er fortsatt belønnes teoretisk sterke elever som kan sitte stille, følge med i klasserommet, gjøre lekser og konsentrere seg om lærerens smartboard, med ros og gode sluttvurderinger. Elever med et annet tempo og væremåte blir ofte sett på som urolige elementer i norske klasserom (Gjærum, 2019).

Allern og Sæbø (2010) påpeker i deres artikkel at å motivere elever til faglig innsats er avgjørende, for elevundersøkelser viser at mange elever ikke blir motivert i skolen, og at undervisningen er for lite variert og stimulerende (Danielsen et al., 2009; Furre et al., 2006 referert i Allern & Sæbø, 2010). Dette er like aktuelt i 2023. Skolen skal inkludere det skapende og utforskende aspektet i opplæringen, men det er utfordrende å finne balansen mellom

aktivitetsorientert og formidlingsorientert undervisning (Haug, 2003). Allern & Sæbø (2010) hevder at lærerutdanningen domineres av de samme læringsformene som grunnskolen, og kvaliteten på undervisningen er avgjørende for læring. Drama som en kreativ og estetisk læringsform kan integreres i opplæringen, men lærernes manglende kompetanse hindrer dette (Sæbø, 2003).

Estetiske læreprosesser kan fungere som en bro mellom eleven og lærestoffet (Ziehe, 2004 i Allern & Sæbø, 2010). Ziehe påpeker (Ziehe, 2004 referert i Allern & Sæbø, 2010) læreren må sørge for at elevene får gjøre erfaringer i en tett og strukturert setting, øke elevenes symboliserings- og kommunikasjonsevne og selv ta i bruk den estetisk-performative siden i sin profesjonelle opptreden.

Ifølge Eriksson og Allern (2022) har LK20 som mål å fornye fagene, og legger vekt på et inkluderende og inspirerende læringsmiljø hvor mangfold blir sett på som en ressurs. Læreplanen synes å åpne opp for nye muligheter innen estetiske og kreative læringsprosesser. Imidlertid har ikke drama en egen dedikert plass i denne læreplanen, som jeg tidligere har nevnt. Faktisk ser det ut til at selv bruken av drama som et læringsverktøy har forsvunnet. På ungdomstrinnet kan elever velge drama som et valgfag, men dette forutsetter at skolen har prioritert det. Dette valgfaget ble tilbudt i den tidligere læreplanen (LK06) under navnet «sal og scene», mens det i LK20 blir kalt «produksjon for scene». Dette tyder på en mer produktorientert tilnærming. Imidlertid finnes det ingen grunnlag for uformelt, prosessrettet dramaarbeid på lavere trinn i LK20. Ifølge Eriksson og Allern (2022) betyr dette at det fortsatt er et «hvitt område» på det kulturelle skolekartet når det kommer til tilgjengeligheten av drama som et eget fag på barnetrinnet. Dette kan være en utfordring, ettersom drama kan være et verdifullt verktøy for læring og personlig utvikling for elever (Eriksson & Allern, 2022).

Undersøkelsen Ungdata (2020) avdekker at utviklingen for flere skoleindikatorer går i negativ retning: færre elever trives på skolen, en nedgang i tilfredshet med skolen, økende kjedsomhet og en økning i antall elever som gruer seg til å gå på skolen sammenlignet med noen år tidligere. Det er også flere elever som skulker skolen, spesielt på ungdomstrinnet, og en betydelig nedgang i antall elever som bruker mye tid på lekser. Selv om flertallet av ungdommene fortsatt trives i skolen, indikerer tallene samlet en uønsket utvikling. Det er viktig å undersøke nærmere årsakene bak disse endringene i norsk skole (Bakken, 2020).

2.2. Drama for fremtiden

2.2.1. Om dramafeltets utvikling

Artikkelen av Eriksson og Allern (2022) gir en oversikt over dramafagets historie i Norge, fra dets røtter i 1153, gjennom humanismen og renessansen, til dagens mer perifere rolle. Dramaets utvikling har vært påvirket av både kulturelle og religiøse strømninger, som pietismen, som førte til at drama forsvant fra skolen i nesten 200 år. Fra slutten av 1800-tallet har drama gradvis gjenoppstått i norsk utdanning, men hovedsakelig i sammenheng med underholdning, studentteater og folkehøgskoler.

Det progressive utdanningsbevegelsen startet rundt 1900, som en motreaksjon på tradisjonelle undervisningsmetoder (Cremin, 1964, s. 21). I første halvdel av århundret hadde særlig to bevegelser innflytelse på veksten av en ny, barnesentrert utdanning i Norge: den estetiske utdanningsbevegelsen (Kunstpedagogikken) og den progressive utdanningsbevegelsen (Reformpedagogikken).

Reformpedagogikk la vekt på erfaringslæring, kritisk tenkning og sosial rettferdighet for å forberede studentene på aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn (Dewey, 1916a, s. 3). John Dewey og Maria Montessori var nøkkelpersoner i denne bevegelsen, hvor Dewey argumenterte for at utdanningen burde være forankret i elevenes erfaringer og hjelpe dem til å utvikle kritisk tenkning, mens Montessori understreket viktigheten av selvstyrt læring og individualisert utdanning (Montessori, 1912, s. 55).

Viktor Lowenfeld(1957) var en ledende talsmann for progressiv kunstutdanning, som argumenterte for at kunstundervisning burde fokusere på utviklingen av hele mennesket, ikke bare tekniske ferdigheter, og understreket også viktigheten av å gi elevene frihet til å uttrykke seg kreativt og oppmuntre individualitet og fantasi i deres kunstneriske bestrebelser (Lowenfeld, 1957, s. 9).

Dewey (1934) hevder at kunstneriske uttrykk er en naturlig del av menneskers liv, og at de gir muligheter for å oppleve verden på nye og meningsfulle måter. Gjennom kunst kan vi bedre forstå oss selv og samfunnet vi lever i. Deweys ideer om kunst som en opplevelse har hatt stor

innflytelse på pedagogikk og kunstundervisning, og understreker betydningen av å engasjere elever i aktiv og kreativ utforsking som en del av læringen.

Tilhengere av reformpedagogikk som Dewey, Montessori og Lowenfeld vektla elevsentrert læring og kritisk tenkning, og argumenterte for at utdanning burde være en samarbeidsprosess som gir studentene mulighet til å bli aktive, engasjerte og ansvarlige medlemmer av samfunnet. De understreket også viktigheten av erfaringslæring og sosial rettferdighet for å utvikle studentenes intellektuelle, emosjonelle og sosiale utvikling. Dewey mente utdanningen burde være relevant og meningsfull for elevenes liv, hvor aktiv læring var nøkkelen for å engasjere elevene i omgivelsene og konstruere deres forståelse av verden. Læringserfaringer måtte også være knyttet til elevenes liv og forberede dem på effektiv deltakelse i samfunnet (Dewey, 1916b, s. 6, 1938, s. 14). Samlet banet reformpedagogikken vei for en mer demokratisk og rettferdig tilnærming til utdanning ved å utfordre tradisjonelle undervisningsmetoder og understreke betydningen av erfaringslæring og sosial rettferdighet.

Dramaets utvikling i de første nasjonale læreplanene i Norge ble påvirket av det progressive utdanningsbevegelsen og veksten av barnehager. I NP-39 (Kirke-og undervisningsdepartementet, 1939) ble drama introdusert som en metode for studiet av lokalhistorie og morsmål. På 1960-tallet økte interessen for uformelle, prosessuelle og improviserte dramaformer blant lærere.

Bruken av drama i undervisning, er forankret i prinsippene for progressiv utdanning som prioriterer erfaringslæring, sosial interaksjon og en elevsentrert tilnærming (Courtney, 1970). Dramatisk lek er en naturlig og viktig del av barns utvikling og læring, da det gir dem muligheten til å utforske og eksperimentere med ulike roller og identiteter (Dewey, 1916a, s. 248–267). Barn lærer best gjennom sosialt samspill og samarbeid, og læring skjer mest effektivt når elevene oppfordres til å utføre oppgaver som ligger litt over deres evner samtidig som de får veiledning og tilbakemeldinger fra mer erfarne deltakere, for eksempel læreren (Vygotsky & Cole, 1978). Barn utvikler sitt eget verdensbilde gjennom interaksjoner med omgivelsene, og fremgang gjennom stadier av kognitiv utvikling gjenspeiler det stadig mer komplekse og abstrakte nivået i deres tenkning (Piaget, 1977).

I M-74 (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974) ble drama representert av tre læreplantråder: tverrfaglig bruk av drama i andre fag, en egen plan for drama som valgfritt emne, og en egen plan for drama som valgfag. Dette førte til økt behov for spesialisert dramaundervisning og etablering av dramalærerutdanning ved høyskoler og universiteter.

I M-87 (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987) ble fokuset på kreativ aktivitet i skolens daglige liv moderert til fordel for elevens ansvar for egen læring og utvikling av individuell uavhengighet og sosialt ansvar. Drama som et estetisk fag fikk ikke en egen plass, men retningslinjene ble publisert, og det ble tilbudt kurs for lærere om hvordan man kunne bruke drama i undervisningen. Retningslinjene ble inspirert av prosessdramaorientering, skandinaviske dramapedagoger og tidlig arbeid av Augusto Boal, som ga norske drama praksis en sosialkritisk kant, mer i tråd med en emancipatorisk undervisningsmodell.

Drama i de nye læreplanene for det nye årtuset, L-97, LK-06 og LK-20, ble påvirket av New Public Management (NPM), som fokuserte på effektivitet, resultatorientering og konkurransevne. Dette førte til at læreplanene fra slutten av 1990-tallet og utover hadde en mål- og resultatfokuseret tilnærming.

I L-97 (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996) ble drama redusert til et pedagogisk verktøy, og forskning viste at noen intensjoner ikke ble møtt i den daglige undervisningen, spesielt når det gjaldt elevaktivitet og estetiske dimensjoner.

LK-06 (Utdannings- og forskningsdepartement, 2006) hadde et tydelig mål- og evalueringsfokus, og selv om det ga lærerne en viss frihet til å velge metoder og pedagogikk, var det få som hadde tid til å realisere en drama-tilnærming uten et drama-pensum å støtte seg på. Kompetansemål som var spesifikt relevante for drama, ble funnet i fagene norsk, musikk og engelsk, men også her i ganske generelle termer.

Til tross for sin lange historie, er drama for tiden ikke et uavhengig fag i grunnskolen, i henhold til den nasjonale læreplanen LK-20. Imidlertid anerkjennes det som en læringsmetode på tvers av ulike fag, og det er et valdfritt fag i videregående skole (Gjærum et al., 2020). Betydningen av drama i utdanningen har variert over tid. Nylig har det vært en fornyet interesse for kreativitet og kunst i utdanningen. Dramaets posisjon i norske grunnskoler forblir usikker, med mangel på

offisielle læreplaner og fagspesifikk lærerutdanning som fører til et gap i fagutviklingen og hindrer kontinuitet i dramaundervisningen i den norske K-12-strukturen.

Stig Audun Eriksson har vært en sentral aktør i norsk drama, og hans innsats har vært avgjørende for å integrere drama i det norske skolesystemet (Braanaas, 1992, s. 253–255). Eriksson, med solid akademisk bakgrunn, har arbeidet både i ungdomsskolen og som førsteamanuensis ved Bergen lærerhøgskole. Hans bidrag inkluderer et omfattende forfatterskap og engasjement i tidsskriftet *Drama*. Ifølge Braanaas (1992) Eriksson spilte en viktig rolle i utformingen av Mønsterplanen 1987 (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987), der han styrket den kunstpedagogiske profilen. Han har også vært en viktig formidler av internasjonale dramatiske impulser og bygget nettverk med andre dramapedagoger som Gavin Bolton og Dorothy Heathcote, noe som har bidratt til å balansere dramaets rolle som pedagogisk verktøy og kunstform. Gjennom sitt arbeid har Eriksson styrket norsk drama både innen utdanning og kultur, samtidig som han har bidratt til å holde det dramapedagogiske miljøet samlet og fremme en integrert tilnærming til drama som både pedagogisk verktøy og kunstform (s. 255).

Personer som har hatt en stor påvirkning på mitt eget arbeid som dramapedagog er, blant annet Dorothy Heathcote, Gavin Bolton, Cecily O'Neill og Jonothan Neelands. Heathcote (1995) anerkjennes som en pioner innen drama-basert pedagogikk (Wagner, 1999) og legger vekt på lærerens rolle med å skape et trygt rom for elevene der de kan engasjere seg fullt ut og lære gjennom dramaaktiviteter. Bolton (1979, 1984) mener at lek med et formål, der man skaper en annen virkelighet mens man er i et trygt rom, er avgjørende for å engasjere elevene (Ranzau & Horowitz, 2017). O'Neill (1995) har bidratt til utviklingen av prosessdrama, som kombinerer dramaopplæring og teaterpraksis for å oppnå transformative resultater (Taylor & Warner, 2006). Neelands (2015) har lært tusenvis av dramapedagoger å planlegge meningsfulle dramaaktiviteter gjennom hans bidrag til praksisen med å anvende drama.

Gjennom deres arbeid og ideer har de vist potensialet i drama for å engasjere studenter i meningsfulle læringsopplevelser og utfordret tradisjonelle forestillinger om undervisning og læring.

2.2.2. Prosessdrama

DIE, også kjent som kreativt drama eller prosessdrama, er en pedagogisk prosess som tar sikte på å skape en balanse mellom form og innhold i drama. Dette gir deltakerne mulighet til å engasjere seg i en opplevelse der de lever seg inn i dramaet for å lære om problemstillinger og konsepter som presenteres i og gjennom dramaet (Bethlenfalvy, 2023). I prosessdrama skaper deltakerne dramatiske situasjoner for utforskning. De inviteres til å forstå prosessen bak situasjonens oppståen, bytte perspektiver, identifisere og av og til løse problemer, og forstå dypere disse problemene (Dowdy & Kaplan, 2011; Heathcote & Bolton, 1995). Dette er en sosial aktivitet som bygger på flere stemmer og perspektiver, med fokus på rolleinntak og oppgaver fremfor individuelle interesser (DICE Consortium, 2010, s. 19). Prosessdrama kan forbedre undervisning i forskjellige fag ved å utforske deltakernes ytre, indre og samfunnsmessige verden gjennom gruppeaktiviteter og intensiv kommunikasjon (Debreczeni, 1992). Ifølge Heathcote påvirkes handlingene til deltakerne i dramaspill og rollespill dypt av deres tidligere erfaringer og kunnskap, noe som fremmer erfaringsbasert læring (Heathcote & Bolton, 1995). Prosessdrama åpner for elevenes kreative og intersubjektive kunnskapsproduksjon (Sæbø, 2011) i et improvisert eller delvis planlagt spill, der læreren spiller rollen som tilrettelegger, noen ganger også deltakende i spillet, ansvarlig for spillet og det pedagogiske arbeidet (Sæbø, 2016, s. 16).

Denne metoden kan bidra til å utvikle kritisk tenkning, kommunikasjon og samarbeidsferdigheter, samt øke deltakernes emosjonelle og sosiale bevissthet (Neelands & Goode, 2015). Prosessdrama kan også bidra til en dypere forståelse av ulike kulturer, historiske perioder og samfunnsspørsmål ved å sette deltakerne i andres sted og utforske ulike perspektiver (Gallagher, 2007). Metoden har blitt brukt innenfor ulike kontekster, inkludert skoleundervisning, voksenopplæring og samfunnsutviklingsprosjekter (Ackroyd, 2000). I tillegg til å fremme personlig og sosial utvikling, kan prosessdrama også bidra til å utvikle deltakernes moralske følsomhet, følelsesmessig balanse og stabilitet, kreativ tenkning og selverkjennelse (Debreczeni, 1992). Gjennom engasjement i dramatiske situasjoner og utforskning av forskjellige roller, blir deltakerne utfordret til å reflektere over sine egne handlinger og verdier, samt å utvikle forståelse og empati for andre mennesker og deres situasjoner.

2.2.3. Hvordan kan drama aktivere læring?

Tidligere var den anekdotiske bevisførselen for bruken av drama ofte ikke tilstrekkelig for å ha en reell innvirkning i formell skolegang. Imidlertid begynte dette å endre seg på slutten av 1990-tallet da forskning fra andre fagområder som psykologi, sosiologi og nevrovitenskap bekreftet at kroppsliggjort og kontekstualisert læring var viktig (Water, 2021).

I det følgende avsnittene vil jeg introdusere noen teorier og forskninger som kan støtte påstanden om at drama er i stand til å aktivere læring og utvikle ferdigheter, samt hvordan disse teoriene forholder seg til drama.

Ifølge **sosial læringsteori** (Bandura, 1977) lærer mennesker ved å observere andre, og dette skaper en rekke læringseffekter i hjernen vår uten behov for direkte forsterkning eller straff. Den observerte atferden kopieres og modelleres deretter. Ifølge Bandura påvirkes sosial læring av tre elementer: personen, miljøet og atferden. Miljøet påvirker personen og hans atferd, mens personen kan påvirke miljøet gjennom sin atferd. Mange av våre atferder læres gjennom imitasjon, selv om genetik også spiller en viktig rolle. Forskjellige egenskaper, for eksempel sjenanse, talehastighet og bevegelser, aggressivitet og fobier, kan alle delvis læres gjennom modellering. Banduras sosiale læringsteori bidrar ikke bare til å forstå hvorfor mennesker oppfører seg på en bestemt måte, men også hvordan mistilpasset atferd kan endres ved å observere nye modeller (Hidalgo, 2022).

Sosial læringsteori har vist seg å være et effektivt verktøy for å forstå barns atferd, samspill og holdninger (Western Governors University, u.å.). Det er både fleksibel og tilpasningsdyktig og gir sterke resultater. Sosial læringsteori kan anvendes på ulike typer atferd og i både formelle og uformelle læringssituasjoner og støtter ideen om at læring kan skje på ulike måter. I klasserommet kan sosial læringsteori implementeres gjennom strategier som for eksempel «game-based learning» og simulering, samt «peer coaching». Disse tilnærmingene oppmuntrer til observasjon, modellering og forsterkning for å forme atferd, bygge selvtillit og fremme læring fra jevnaldrende.

Drama gir også rom for alle disse læringsstrategiene. Gjennom fiksjon kan elevene «simulere» aktuelle problemstillinger på en trygg måte og samhandle og samarbeide med hverandre.

Gjennom disse interaksjonene kan elevene lære av hverandres erfaringer og perspektiver, utvikle empati, kommunikasjonsevner og sosial bevissthet (Lee, 2014). Dermed er drama i samsvar med sosial læringsteori da den gir en sosial kontekst for læring og lar elevene observere, imitere og modellere andres oppførsel.

Sosialkonstruktivismen mener at kunnskap og erkjennelse ikke er objektivt gitt, men er en fortolkning av virkeligheten fra et spesielt perspektiv. Teorien hevder at kunnskap skapes av den enkelte og avhenger av det sosiale og kulturelle miljøet (Rasborg, 2004). Videre påvirker språk og begreper, de spørsmålene vi stiller, metodene vi bruker for å finne svar, og vår interesse og forståelse av emnet også kunnskapen (Gergen, 2001).

Sosiale prosesser som oppstår gjennom sosial praksis og interaksjon, er avgjørende for erkjennelsen (Rasborg, 2004, s. 352). Ifølge Sæbø (2009, s. 42) avhenger kunnskapsprosessen av personens samhandling med verden, og samspillet er grunnleggende for læringsprosessen. Innenfor konstruktivismen finnes det tre perspektiver som spesielt har påvirket pedagogikken, nemlig bevissthet (Piaget - det kognitive perspektivet), erfaring (Dewey - det sosiale perspektivet) og språk (Vygotsky - det lingvistiske perspektivet).

Dewey (1958, 1974) har argumentert for at estetisk erfaring er viktig for elevenes engasjement og læring, og at lek og kunstneriske uttrykksformer, inkludert drama, er konstruktive aktiviteter som skaper erfaringer og svarer på elevenes interesser og behov i læringsprosessen (Dewey, 2000a, 2000b). Derfor bør drama ha en naturlig plass i skolen og være en del av den sosiale og skapende virksomheten i progressive skoler, som ble etablert på begynnelsen av forrige århundre.

Gjennom drama får elevene mulighet til å engasjere seg aktivt i lærestoffet og bruke sin kunnskap i virkelige situasjoner. For eksempel kan en dramatisk aktivitet som fokuserer på miljøvern hjelpe elevene med å forstå konsekvensene av menneskelig atferd på naturen og utvikle en følelse av ansvar for å beskytte miljøet. I drama kan studentene delta i problemløsnings- og beslutningsaktiviteter, som krever kritisk tenkning og kreativitet. Elevene kan også bruke sin fantasi til å skape og utforske ulike scenarier som kan forbedre deres kognitive og sosial-emosjonelle utvikling.

Csikszentmihályis flytteori (1997) sier at oppnåelsen av lykke i stor grad er avhengig av våre egne personlige oppfatninger og mål. Dette innebærer en kombinasjon av kognitive og emosjonelle prosesser som skjer samtidig. Csikszentmihályi påpeker hvis vi setter oss utfordrende oppgaver som krever høy grad av ferdighet og engasjement, vil vi til slutt føle oss mer tilfredse med livet. Oppgaven må være utfordrende nok til å utløse en «endorfin-rush», men samtidig ikke så vanskelig at den blir overveldende.

Ifølge Water (2021) er det viktig å se på kognisjon og emosjon som sammenkoblet, og dermed blir dramatisk læring essensiell: barn lærer om livet gjennom drama ved å utforske imaginære temaer, emner og problemstillinger på både emosjonelle og kognitive nivåer samtidig. Drama skaper metaforer av livene våre, som vi lever gjennom både kognitive og emosjonelle områder; de to kan ikke og bør ikke skilles fra hverandre.

Drama som setter søkelys på karakterutvikling, handling og konfliktløsning kan gi et rikt miljø for å oppleve flyt. Ettersom elevene spiller forskjellige roller, må de navigere i komplekse emosjonelle og sosiale situasjoner som krever flere kognitive og emosjonelle ferdigheter. Når dette er gjort vellykket, kan det skape en følelse av gjennomføring og tilfredshet, noe som kan føre til økt motivasjon og engasjement for materialet. Den samarbeidende karakteren til drama kan også oppmuntre til samarbeid og kommunikasjon, noe som kan forbedre flytopplevelsen ytterligere. Drama er tilpasset Csikszentmihályis flytteori ved å gi muligheter for utfordrende, men oppnåelige oppgaver, klare mål, umiddelbar tilbakemelding og en fornøylig og oppslukende læringsopplevelse.

I teorien om multiple intelligenser Howard Gardner (1999) hevder at hver enkelt person besitter et grunnleggende sett av intelligenser i en unik blanding som er unik for hver person. Intelligens i seg selv er amoral, og sammensetningen av intelligensene, eller om de brukes til konstruksjon eller destruksjon, avhenger av verdiene, miljøet og den kulturelle konteksten, som viser at individer har forskjellige typer intelligens, som språklig, logisk-matematisk, musikalsk, kroppslig-kinestetisk, visuell-romlig, mellommenneskelig og intrapersonlig intelligens.

Gardner mener at denne teorien har viktige implikasjoner for pedagogikk og undervisning, da det er viktig å anerkjenne og dyrke de ulike intelligensene hos elevene for å fremme en helhetlig og bærekraftig utvikling.

På grunn av dramaets performative og tverrfaglige natur, kan det undervise i flere representasjoner og forståelser av viktige spørsmål, emner og temaer (Gardner, 1999). Dette gjør drama svært egnet til å undervise for inkludering, mangfold og sosial bevissthet (Water, 2021). De kan bruke sin språklige intelligens i dialog og historiefortelling, sin logisk-matematiske intelligens ved å analysere scenarier og lage handlinger, sin romlige intelligens ved å designe og konstruere sett og kostymer, sin kroppslig-kinestetiske intelligens ved å utføre bevegelser og gester, sin musikalske intelligens ved å inkludere musikk og lydeffekter, og sin mellommenneskelige intelligens ved å samarbeide og kommunisere med andre. Drama gir studentene muligheten til å utvikle og uttrykke sine multiple intelligenser.

Emosjonell intelligens er evnen til å forstå og regulere følelser, gjenkjenne andres følelser og håndtere stress og utfordringer på en konstruktiv måte. Det er avgjørende for suksess i relasjoner og arbeid, og kan utvikles gjennom trening og erfaring (Salovey & Sluyter, 1997).

Ifølge Daniel Goleman (2005) lider dagens barn og unge av større emosjonelle problemer enn forrige generasjon, og tradisjonelle undervisnings- og læringsmodeller kan ikke løse disse problemene. Goleman argumenterer for at oppmerksomhet bør rettes mot utvikling av emosjonell intelligens, som er avgjørende for å skape anstendige mennesker og er viktigere enn noen gang tidligere (s. 263). Forskning viser at emosjonell helse er grunnleggende for effektiv læring (s. 78-95). Men vår kollektive emosjonelle helse har knapt økt siden 1995 (s. 19).

Drama teknikker, som rollespill, stillbilder (tableaux), spotlight, hot seating, parallellspill osv. kan være en arena (eller et middel) for å tilegne seg, oppleve og forbedre emosjonell intelligens, og føre til at barn utvikler selvtillit, nysgjerrighet, intensjon, selvkontroll og evne til å relatere seg til andre, kommunisere og samarbeide (s. 194). Derfor kan drama spille en viktig rolle i utviklingen av emosjonell intelligens hos barn og bidra til å forbedre vår kollektive emosjonelle helse.

Sosial-affektiv nevrovitenskap - kunst og kreativitet

Kunst og kreativitet spiller en viktig rolle i tilknytning til kropp, følelser og sinn, og dette har blitt vitenskapelig dokumentert i forskningen til Mary-Helen Immordino-Yang (2015). Hun er en affektiv nevrovitenskapsforsker og menneskelig utviklingspsykolog.

Immordino-Yang (2011) understreker at nylig nevrovitenskapelig forskning har vist at følelser er kognitive og fysiologiske prosesser som involverer både kropp og sinn, og at sosial prosessering og læring inkluderer internalisering av subjektive tolkninger av andres følelser og handlinger. Hun påpeker også at følelser spiller en viktig rolle i problemløsning, da de motiverer og engasjerer enkeltpersoner, fremmer oppmerksomhet og evaluering av mulige utfall, og danner hjernenettverk som støtter ferdighetsutvikling.

Immordino-Yang og Gotlieb (2017) fremhever også at det er viktig å skape et læringsmiljø som er i tråd med denne forståelsen av læring og utvikling. En slik tilnærming må inkludere undervisningsmetoder som tar hensyn til elevenes følelsesmessige og kulturelle erfaringer og som støtter deres sosiale og emosjonelle utvikling. Artikkelen argumenterer for at kunst og kreativitet kan spille en viktig rolle i en slik tilnærming, da de kan gi mulighet for utforskning av emosjonelle og sosiale temaer på en måte som er både personlig og kulturelt relevant. Immordino-Yang og Gotlieb (2017) understreker betydningen av sosial-affektiv nevrovitenskap for å forstå både menneskelig utvikling og utdanning. De fremhever at nevrobiologiske korrelater av emosjonell erfaring viser individuelle og kulturelle forskjeller og at det er viktig å integrere sosiokulturelle og nevrobiologiske analysenivåer. Artikkelen argumenterer for at inkludering av sosial og emosjonell læring i utdanningen kan hjelpe elevene til å utvikle ferdigheter i å gjenkjenne, forstå og håndtere egne og andres følelser. Forfatterne påpeker også at det er viktig å forstå strukturen til individers bevisste følelser for å designe intervensjoner som kan forbedre kognitiv ytelse.

Water (2021) sier at Immordino-Yangs forskning kan gi en av de sterkeste argumentene for behovet for kreativitet, inkludert drama og fremføring. Ifølge hennes forskning kan drama brukes ikke bare som et verktøy for undervisning og læring, men også som en måte å oppleve, øve, utforske og leke med virkelige situasjoner i en fiktiv og trygg setting.

Teoriene og forskningene som er diskutert i dette kapittelet, gir et rammeverk for å forstå hvordan drama kan være et effektivt verktøy for å fremme læring og engasjement. Selv om

teoriene ikke kan «bevise» at drama kan aktivere læring, gir de en teoretisk bakgrunn for å forstå de potensielle fordelene ved å bruke drama som et pedagogisk verktøy.

Selv om drama er en effektiv læringsmetode for å utvikle mange ferdigheter, er det viktig å merke seg at det finnes et bredt spekter av pedagogiske tilnærminger som også kan være meget effektive og kan være mer passende i ulike læringssituasjoner. For eksempel kan prosjektbasert, problemorientert, selvstyrt, undersøkelsesbasert, teknologi-integrert og samarbeidslæring alle fremme viktige kompetanser som kritisk tenkning, problemløsning, kommunikasjon, samarbeid, selvstendighet, og digital ferdighet. Valg av pedagogisk tilnærming vil avhenge av en rekke faktorer, inkludert læringsmålene, studentenes behov, og tilgjengelige ressurser. Ikke alle elever eller lærere føler seg komfortable med drama, og det kan være utfordrende å vurdere drama på en standardisert måte, noe som kan være et problem i utdanningssystemer som vektlegger kvantitative målinger av studentprestasjon. Derfor, mens drama har mange fordeler, kan andre læringsmetoder være mer relevante eller passende i ulike situasjoner.

2.2.4. Drama som utvikler kompetanser

En av de store fordelene med drama er at den utvikler nøkkelkompetanser som kreativitet, samarbeid, kommunikasjon og argumentasjon for studenter på en interaktiv og leken måte. Praktiserende dramapedagoger har vist mange vellykkede eksempler på fordelene drama tilbyr elever. Imidlertid er praktiske erfaringer ikke nok for beslutningstakere som er ansvarlige for å forme utdanningspolitikk og læreplanutvikling. For å overbevise dem om verdien av drama, er data som beviser fagets effektivitet og nytteverdi nødvendig.

I denne sammenheng ønsker jeg å presentere to studier som demonstrerer dramaets rolle i utvikling av nøkkelkompetanser og kreativitet.

DICE

DICE-prosjektet (Drama Improves Lisbon Key Competences in Education) (DICE Consortium, 2010) samlet flere titalls utøvere av pedagogisk teater og drama fra tolv land, med det bredeste teoretiske og profesjonelle bakgrunnsbildet, og de samarbeidet med akademikere, spesielt psykologer og sosiologer, for å måle innvirkningen av drama og teater så nøyaktig som mulig (Gjørnum et al., 2020). Prosjektet involverte 4475 elever og 111 forskjellige opplegg innen

drama og teater fra tolv europeiske land, og undersøkte effekten av drama på fem av de åtte nøkkelkompetansene (kommunikasjon i morsmål, lære å lære, mellommenneske-, flerkultur-, sosial- og medborgerkompetanse, entreprenørskap og kulturelt uttrykk) i europeisk utdanning. Faktumet at mange av kompetansene sjelden eller aldri tidligere hadde blitt undersøkt i tverrkulturelle studier, førte til at forskerne oppfant og utviklet nye måleverktøy (Gjærum et al., 2020). Ved å kombinere kvantitative undersøkelser med kvalitative observasjoner og intervjuer over tre år, kunne DICE-prosjektet påvise at drama kan bidra til å utvikle kompetanser innen emosjonell intelligens, kognitive ferdigheter, kommunikasjon, samarbeid og kunstneriske og estetiske ferdigheter.

Data fra åtte ulike kilder ble samlet inn i DICE-forskningen for å skape en mer omfattende og mangfoldig informasjonsbase. Disse kildene inkluderte: (1) en spørreundersøkelse for elevene, (2) en spørreundersøkelse om hver elev for klasselærerne, (3) strukturert observasjon av pedagogisk teater- og dramaaktivitet, (4) strukturert beskrivelse av hver programleder om deres pedagogiske teater- og dramaaktiviteter, (5) uavhengig («blind») profesjonell forhåndsklassifisering av programmene, (6) strukturert undersøkelse av prosjektledere og andre europeiske teater- og dramaledere om situasjonen for pedagogisk teater- og drama i deres land, (7) ulike kvalitative forskningsstudier som ble gjennomført uavhengig av landpartnerne, og (8) sekundær forskning. Denne tilnærmingen tillot en omfattende analyse av innvirkningen av pedagogiske teater- og drama-programmer.

DICE-forskningen analyserte et stort utvalg av pedagogiske teater- og dramaprogrammer og konkluderte med at de fleste programmene har en liten, men betydelig innvirkning (63 %), mens noen har en mye større innvirkning (21 %) og andre en negativ innvirkning (16 %). Resultatene ble påvirket av erfaringen til programlederne, hvor mye tid de investerte i arbeidet, og hvilken intensjon de hadde med dramaet, enten det var å skape et kunstnerisk verk eller å bruke det som klasseromsdrama. Forskningen konkluderte med at fagpersoner med høy erfaring og klare mål har større sannsynlighet for å oppnå bedre resultater. Dette funnet er i tråd med Ann Bamfords rapport «The Wow Factor» (2006), som også fremhever betydningen av kvalitetsundervisning i kunst og behovet for lærere som er godt forberedt og støttet i deres arbeid. Bamford understreker viktigheten av å investere i kompetanseutvikling og ressurser for å sikre effektiv og meningsfull kunstundervisning som kan utløse «wow-effekten» hos elever.

Videre konkluderte forskningen med at drama er et kraftig verktøy som bør brukes med forsiktighet og klare målsettinger for å unngå skade. Drama kan potensielt utløse sterke følelser og kreve håndtering av ubehagelige situasjoner (Courtney, 1970). Det kan også involvere personlige temaer og selvavsløring, noe som gjør det viktig å respektere personlige grenser og konfidensialitet (O'Neill & Lambert, 1982)⁴. Lærere må være oppmerksomme på gruppedynamikk og inkludering (Neelands, 2009) samt maktbalansen i klasserommet for å unngå negativ manipulering av elever (Gallagher, 2000). Det er essensielt å skape et trygt og støttende miljø for positiv læring og vekst.

Ifølge DICE-forskning (2010) viser studenter som jevnlig deltar i pedagogisk teater og dramaaktiviteter en rekke positive resultater sammenlignet med jevnaldrende som ikke deltar i slike programmer. Lærerne vurderer disse studentene høyere i alle aspekter, og de føler seg mer trygge på å lese og forstå oppgaver, samt i kommunikasjon. De er også mer tilbøyelige til å se seg selv som kreative, og de liker å gå på skolen og delta på skoleaktiviteter mer. I tillegg demonstrerer de bedre evner til problemløsning og mestringsmekanismer for stress, og de viser betydelig mer toleranse overfor minoriteter og fremmede. Disse studentene er også mer aktive borgere som viser interesse for å stemme og delta i offentlige saker. De viser empati mot andre og er mer i stand til å endre perspektiv, samtidig som de er mer innovative og entreprenørielle. De viser mer dedikasjon til sin fremtid og er villige til å delta i en rekke kunst- og kulturaktiviteter, inkludert skriving, musikk, film, håndverk og besøk til utstillinger og museer. I tillegg bruker disse studentene mer tid på skolen, lesing, husarbeid, lek, samtaler, tilbringe tid med familie og ta vare på yngre søsken, mens de bruker mindre tid på å se på TV eller spille dataspill. De gjør mer for familiene sine, er mer tilbøyelige til å ha en deltidsjobb og bruker mer tid på å være kreative alene eller i en gruppe. De går oftere på teater, utstillinger og museer, på kino og deltar i utendørsaktiviteter som fotturer og sykling. De er også mer tilbøyelige til å være en sentral karakter i klassen, har en bedre sans for humor og føler seg bedre hjemme (DICE Consortium, 2010, s. 25).

DICE-forskningsprosjektet fant at drama kan ha vidtrekkende fordeler for elever utover utvikling av nøkkelkompetanse. Drama kan hjelpe elever med å utvikle emosjonell intelligens ved å gi muligheter til å utforske og uttrykke følelser i et trygt og støttende miljø, utvikle elevenes selvtillit ved å gi muligheter til å ta risiko og opptre foran andre, utvikle elevenes empati ved å gi muligheter til å utforske og forstå ulike perspektiver og erfaringer, kan ha en

positiv innvirkning på mental helse ved å gi muligheter for selvutfoldelse, stressreduksjon og sosial støtte, og akademiske prestasjoner ved å forbedre elevenes engasjement, motivasjon og kritisk tenkning.

The case of drama: ILSA⁴ exemplified in arts education. What learning competences can be developed through drama education? (Gjærum et al., 2020) diskuterer rollen til estetisk utdanning, med særlig hensyn til anvendt drama og teater. Den undersøker mangelen på internasjonale storskalavurderinger (ILSAer) innen estetisk utdanning og gir et eksempel på hvordan kompetanseutvikling kan måles i drama. Den tar sikte på å gi en ny forståelse av estetikens rolle i skolen ved å koble tradisjonell filosofisk kunstteori med relevante moderne konsepter som *OECD 21st Century Skills*, *EU Lisbon Key Competences* og *UNESCO Education for Sustainable Development*. Diskusjonen tar for seg tre hovedspørsmål: 1. Hvorfor er det så lite internasjonal storskala kvantitativ evaluering av drama?
2. Hvorfor er dramapedagogiske forskere og praktikere skeptiske til kvantitative målinger?
3. Kan vi planlegge storskala evalueringsstudier i drama?

De mest brukte evalueringene, slik som PISA, TIMSS eller PIRLS⁵, fokuserer kun på noen få nøkkelkompetanser, som kommunikasjon, matematikk og teknologi. Videre bruker disse evalueringene i hovedsak selvrappporterende spørreskjemaer, og er preget av et dominerende fokus på resultater og har sjelden dokumentert eller studert den metodiske undervisningsprosessen som fører til resultatene. De viser også liten interesse for kunstutdanningen og for å vurdere mykere kompetanser, holdninger eller personlighetstrekk. Samtidig viser det seg at selv om dramapedagoger mener at deres arbeid utvikler myke kompetanser, så er disiplinen generelt uinteressert i evalueringer og kvantitative studier. Bare 4% av 428 internasjonale forskningsstudiene om drama var kvantitative, og hele 90% av studiene rapporterte utelukkende positive eller en blanding av positive og nøytrale resultater (Omasta & Snyder-Young, 2014). Men å drive forskning nøytralt og uten egeninteresser er den mest effektive måten å oppnå langsiktig suksess på dette feltet (s. 18). Studiene om pedagogisk drama er i hovedsak skrevet fra en vestlig og privilegert posisjon. Artikkelen peker på behovet

⁴ ILSA: international large-scale studies

⁵ „TIMSS (the Trends in International Mathematics and Science Study) and PIRLS (the Progress in International Reading Literacy Study) together comprise the core cycle of studies for IEA – the International Association for the Evaluation of Educational Achievement.” <https://timssandpirls.bc.edu/about.html>

for å undersøke estetikkfeltet innenfor utdanningen på en mindre legitimiserende måte og ikke bare den vestlig oppfatning, og for å bruke kvantitative metoder i større grad (O’Cathain et al., 2007). Gjærum et al. påpeker at DICE-studien forsøker å takle dette gapet i feltet, og at det ikke finnes andre lignende internasjonale storskala kvantitative evalueringer innenfor drama.

Det er skepsis til internasjonale storskalavurderinger (ILSA) i drama, som Gjærum et al. presenterer i sin studie gjennom en kritikk av DICE-prosjektet. Noen forskere er skeptiske til funnene og stiller spørsmål ved om «kultur» forklarer forskjellene mellom forsknings- og kontrollgruppene, eller om andre sosiale bakgrunnsvariabler spiller inn.

Konklusjonen i artikkelen er at det er mulig å utforme storskala vurderingsstudier innen drama. Forskningstradisjonen innen pedagogisk drama understreker betydningen av tykke beskrivelser fra praksisnær eller kunstbasert forskning. DICE-prosjektet forsøkte å supplere eksisterende forskningsstudier innen pedagogisk teater og drama ved å bruke en blanding av kvalitative og kvantitative data for å vurdere kompetanser som ofte overses av tradisjonelle vurderingsprogrammer. Prosjektet viste at det finnes pålitelige og valide verktøy for å vurdere nøkkelkompetanser i drama, og metodene som ble brukt i prosjektet kan tjene som modell for fremtidige studier. Forfatterne av DICE-prosjektet innrømmer at verktøyene de brukte ikke var perfekte og at noen av resultatene kunne ha blitt målt mer objektivt (Winner et al., 2013). Likevel understreker de betydningen av å inkludere vurderinger av kompetanser utover lese-, regne- og digitale ferdigheter i fremtidige storskala vurderingsprogrammer.

Disse studiene gir viktige data og bevis for hvordan drama kan hjelpe elever med å lykkes i livet og utvikle nøkkelkompetanser. Drama spiller en viktig rolle i utdanning, og det er verdt å fortsette forskning på dette området. Dersom andre kompetanser enn lese-, regne- og digitale ferdigheter er verdifulle for fremtidige samfunn, som OECD(2019f) og UNESCO (Leicht et al., 2018) hevder, slik jeg nevnte tidligere, bør vurderingen av slike kompetanser inkluderes i fremtidige internasjonale vurderingsprogrammer. Forskerne bak DICE-prosjektet (2010) tror at deres forskningsdesign og noen av verktøyene de utviklet kan tjene som modell eller inspirasjon for videre lignende studier innen estetisk utdanning.

2.2.5. Drama og demokrati

Å utvikle medborgerkompetanse og oppmuntre til samfunnsansvar er grunnleggende elementer for å etablere et demokratisk samfunn. Fundamentalt handler demokrati om at alle mennesker har rett til ytringsfrihet og deltakelse i offentlige anliggender. Drama er et verktøy som gjør det mulig for mennesker å uttrykke sine meninger og interesser, samt forstå andre synspunkter og erfaringer.

Teaterets forhold til samfunnet har alltid vært nært, med en lang historie preget av å belyse sosiale og politiske spørsmål. Ifølge Allern (2017) var det sentralt i utviklingen av det greske demokratiet, og ble sett på som en essensiell komponent i det. Dets dialogiske karakter og multivokale form bidro til å engasjere publikum og fremme demokratiske verdier gjennom å adressere ambivalens, språklige tvetydigheter, karaktermisforståelser, egoistisk hybris og fatale valg. Det tillot også for å gi stemme til de marginaliserte, utfordre dominerende synspunkter og sette spørsmålstejn ved tradisjonelle forestillinger (Allern, 2017, s. 165). I den nåværende tidsalderen med globalisering, er det like viktig å legge vekt på mangfoldet av stemmer, dialog, skifte av perspektiver og anerkjennelse av forskjellige interesser og motsetninger gjennom drama og teater (s. 166). Dette kan veilede oss mot å erkjenne at ingen enkelt stemme eller livsstil er den absolutte eller eneste sannheten, og dermed bidra til en mer inkluderende og demokratisk kultur.

Augusto Boals bok *The Theatre of the Oppressed* (2019) resonnerer med dette synspunktet, der han fokuserer på teaterets rolle som et verktøy til politisk bevissthet og engasjement. Hans metode omhandler ideen om et samfunn delt mellom undertrykkere og de undertrykte, og ser på teater som et medium for å belyse de undertrykte gruppene, gi dem verktøy for å utfordre undertrykkerne og krav om sin rettfulle plass i samfunnet. Dette oppnås gjennom teaterbaserte øvelser og spill som avslører maktstrukturer og hierarkier, og som oppfordrer til aktiv deltagelse og diskusjon blant publikum. Boal anser drama som et kraftig verktøy for å fostre politisk bevissthet og handling, og hevder at teater er den mest effektive metoden for å lære folk om viktigheten av demokratisk deltagelse (Boal, 2019). Hans metode understreker interaksjon og deltagelse i demokratiske prosesser, så konvensjonelle teaterformer hvor publikum kun har en passiv rolle, er ikke tilstrekkelige for å oppnå sosial rettferdighet og likhet. Boal (2019)

argumenterer for at samfunnsteater, hvor individene er aktive bidragsytere i å skape og fremføre historiene, har potensialet til å avdekke ekte sosiale problemer, avsløre skjulte konflikter og teste mulige løsninger. Boals metoder har blitt anvendt globalt, fra brasilianske arbeidsleirer til palestinske gater, og har inspirert en generasjon teateraktivister og agenter for sosial endring. Teater kan gi en stemme til de som ellers ville være ignorert eller undertrykt, og gjennom teater kan komplekse og kontroversielle temaer utforskes på en sikker og kreativ måte (Schutzman & Cohen-Cruz, 1994).

I sin artikkel «*Dramaforløp og samskaping – demokratisk deltakelse i museal formidling*» (2017) undersøker Odette Tetlie hvordan prosessdrama kan forbedre demokratisk deltakelse i museer, ved å analysere dramaforløpet «Gundell Olsdatter» ved Steilneset minnested i Vardø. Artikkelen tar utgangspunkt i Carl Cohens tre demokratidimensjoner: bredde, dybde og omfang (Cohen, 1971), og analyserer hvordan ulike dramakonvensjoner kan legge til rette for dypere deltakelse ved å gi elevene trening i involvering og beslutningstaking. Tetlie argumenterer for at elever som deltar i dramaforløp ikke bare blir tilskuere, men aktive bidragsytere i kunnskaps- og formidlingsprosessen. Gjennom undersøkelsen viser Tetlie at bruk av dramaforløp som ramme lar elevene være skapende og medvirkende i prosessen. Dialogen oppnår god bredde i deltakelsen, men har begrensninger sammenlignet med dramakonvensjonene når det gjelder dybde og omfang, ettersom spørsmål ofte er styrende. Gjennom konvensjoner som tablå, rollemodellering, rollesirkel og den performative avslutningen, skaper elevene noe i fellesskap og blir dypere involvert.

Artikkelen konkluderer med at samskaping innenfor rammen av et dramaforløp gir elevene erfaringer og estetiske opplevelser, samtidig som de utvikler egen kunnskap og konstruerer en felles forståelse. Elevene får også trening i å vise empati for andre medborgere og tar ansvar for noe de har utviklet i fellesskap. Tetlie understreker at kunnskap om drama og dramafagets ulike konvensjoner kan hjelpe museumsinstitusjonene i deres samfunnsoppdrag om å være en demokratiseringsinstitusjon.

I sin bok, *Creating Democratic Citizenship through Drama Education: The writings of Jonathan Neelands* (2010), understreker Jonathan Neelands viktigheten av drama i å utvikle elevenes kritiske tenkning, dialogferdigheter og evne til å engasjere seg med komplekse sosiale problemer og perspektiver. Neelands mener også at drama gir mulighet til å utvikle samarbeid,

empati og individuell handlekraft hos elevene. Ved å samarbeide om å skape og fremføre drama, kan elevene lære teamwork- og kommunikasjonsferdigheter, samt utvikle forståelse og empati for andre. Videre kan drama hjelpe elevene til å identifisere og utfordre sosiale ulikheter og urettferdigheter, og til å forestille seg alternative fremtider. Neelands arbeid understreker betydningen av drama for å skape aktive, informerte og engasjerte borgere som kan bidra til positiv samfunnsendring. Gjennom drama kan elevene utvikle avgjørende ferdigheter og verdier, inkludert kritisk tenkning, samarbeid, empati og selvstyre, som er avgjørende for et demokratisk samfunn.

2.3. Museer i fremtiden

2.3.1. Definisjon og oversikt

Ikke alle er enige om hva et museum egentlig er. Er det en samling av støvete gjenstander, dyre kunstverk, uvurderlige malerier eller et utstillingsrom for forbløffende tekniske oppfinnelser og vitenskapelig forskning (Hayes & Schindel, 1994)? De forteller historier om tidligere tidsepoker, forholdet mellom natur og menneske, menneskehetens storhet og tragedier. De åpner horisonter for oss og gir oss muligheten til å velge drømmer og ideer inspirert av dem.

*International Council of Museums (ICOM)*⁶ den 24. august 2022 i Praha har godkjent forslaget til den nye museumsdefinisjonen:

A museum is a not-for-profit, permanent institution in the service of society that researches, collects, conserves, interprets and exhibits tangible and intangible heritage. Open to the public, accessible and inclusive, museums foster diversity and sustainability. They operate and communicate ethically, professionally and with the participation of communities, offering varied experiences for education, enjoyment, reflection and knowledge sharing. (ICOM, 2022)

Nettverket av norske museer følger også ICOMs retningslinjene, men man kan få et fullstendig bilde av de konkrete oppgavene, visjonen, forventningene og retningene ved å undersøke flere

⁶ „ICOM, International Council of Museums, er ein medlemsorganisasjon for museum og museumstilsette over heile verda og ein sentral aktør for den norske museumssektoren. Mellom anna gjennom ICOM arbeider norske museum i internasjonale fagfora og nettverk med medlemmer frå 136 land. ICOM set internasjonale standardar for musea og har utarbeidd eit regelverk som definerer etiske prinsipp for arbeid i museum.”(Meld. St. 23, 2020-2021, s. 17)

offentlige dokumenter. Ved hjelp av disse dokumentene prøver jeg å gi en oversikt over dagens norske museer.

Det norske museumslandskapet på 1990-tallet var preget av mange små museer og mangelfull koordinering. Da var det registrert 800 museer og samlinger fordelt på 700 administrative enheter. Støttebetingelsene viste også et blandet bilde: bare rundt 300 museer mottok sentrale midler gjennom Kulturdepartementet, de fleste innenfor rammen av støtteprogrammet av fylkeskommunene, og mange museer mottok kun regionale og/eller lokale eller privat finansiering. Museene hadde svært ulike faglige og økonomiske ressurser, samtidig som lokalene måtte oppfylle strenge krav til lager-, brann- og tyveriforsikring, og utførelse av forsknings- og utdanningsoppgaver krevde et bredt spekter av kompetanse. For å opprette et transparent støttesystem og et nasjonalt museumsnettverk, ble en omfattende museumsreform initiert i 1999 (St.meld. nr. 22, 1999-2000). Reformen, styrt av Norsk Museums Utvikling (fra 2003 ABM-utvikling⁷), i samarbeid med fylkeskommunene, omstrukturerte museumssektoren (St.meld. nr. 22, 1999-2000). Over en periode på tjue år ble museumssektoren i Norge gjennomgående reformert, en prosess som ble delt inn i to faser og oppsummert i to separate stortingsmeldinger. Første fase av reformen ble avsluttet med *Framtidas museum. Forvaltning, forskning, formidling, fornyelse* (2008-2009a) som satte nye ambisjoner for museumssektoren og fremhevet museenes aktive samfunnsrolle og behovet for faglig utvikling og nyskaping (Norsk kulturråd, 2013). I fase to ble fokuset rettet mot museenes rolle i det 21. århundre, og denne perioden ble oppsummert i *Musea i samfunnet — Tillit, ting og tid* (2020-2021a).

Etter reformene – der tidligere uavhengige museer ble slått sammen til større organisasjoner – gikk antallet museer som inngår i museumsstatistikken ned til 106 i 2021 (Kulturrådet, 2022, s. 5). Ytterligere konsolideringer kan fortsatt være aktuelt i enkelte regioner, men i de fleste deler av landet er det mange tegn på at det nå er en god del museumsenheter som mottar statlig driftsstøtte (Meld. St. 23, 2020-2021, s. 37).

I følge Norsk kulturbarometer (2022) besøkte 41 prosent av den norske befolkningen et museum i 1991, og i 2016 var dette steget til 44 prosent. 2021-dataene viser en betydelig

⁷ ABM-utvikling, et tverrsektorielt organ for utvikling av arkiv, bibliotek og museum, ble etablert i 2003. I 2010 ble det nedlagt, med oppgaver overført til Nasjonalbiblioteket og Norsk kulturråd. Fra 2015 ble arkivutviklingsoppgaver overført til Riksarkivaren (Tinnestad, 2020)

nedgang blant alle kulturtilbud, som kan dels forklares med restriksjoner og nedstenginger på grunn av koronaepidemien, og dels av den påfølgende økonomiske krisen. I 2021 besøkte 29 prosent av befolkningen et museum, som betyr et gjennomsnitt på 0,7 besøk per år, mot et gjennomsnitt på 1,1 besøk før pandemien.

2.3.2. Museets samfunnsroller

Ifølge *Musea i samfunnet* (2020-2021a) museer er samfunnsinstitusjoner med samholdskraft og kompetanse, og er grunnleggende steder for utøvelse av demokrati og ytringsfrihet. «I et samfunn der polariseringen synes å øke og den offentlige debatten hardner, trengs arenaer som har publikums tillit til å kunne nyansere og perspektivere, forankret i kunnskap, slik museene i dag har.» (Meld. St. 23, 2020-2021, s. 7) Men denne rollen pålegger imidlertid institusjonene et alvorlig ansvar, og i enda større grad krever det at det formuleres klare mål og retninger.

Nedenfor vil jeg undersøke hvilke oppgaver museumsdefinisjonen definerer for institusjoner, og hvordan dette fremstår i samfunnsmessige termer.

Vi knytter oss til fortidens historier og figurer gjennom objekter, skriftlige minner og bygninger. Museer samler, bevarer, formidler og stiller ut materielle og immaterielle vitnesbyrd om mennesker og deres omgivelser (Norsk ICOM, 2020). «Ved siden av arkiver og biblioteker utgjør museer hoveddelen av vårt kollektive sosiale minne.» (St.meld. 49, 2008-2009) For at disse objektene skal fortelle historien for dagens mennesker, er forskning, systematisering, utvalg og tolkning av innsamlet kunnskap nødvendig. Kontekstualisering og tolkning formidler verdier.

Museer som kunnskapsinstitusjoner nyter tillit til det norske samfunnet og „(...) har makt til å definere historisk verdi, historisk relevans, aktualitet og sannhetsperspektivet”. (Meld. St. 23, 2020-2021, s. 8) De politiske signaler om museenes rolle i samfunnet er relativt generelle og åpne: de må være demokratiske og inkluderende, fremme mangfold og bærekraft. Hvordan dette kan implementeres i praksis er ikke spesifisert i dokumentene. Dette gir stor faglig frihet, men utfordrer også museene til å finne det som er relevant og samfunnsmessig viktig. Dette er en grunnleggende faglig problemstilling for museer som krever kontinuerlig analyse og

refleksjon. Museer skal ha en faglig uavhengig posisjon som gjør at de kan stille kritiske spørsmål om fortid og nåtid. Dette krever avstand fra offentlige myndigheter (Holmesland, 2013; Meld. St. 23, 2020-2021).

Museer skal være tilgjengelige, inkluderende og demokratiske for alle. Kommunikasjonskanalene og budskapene museene velger påvirker hvilke brukergrupper de er tilgjengelige for. Sosiale og kulturelle ulikheter og fysisk utforming av bygninger kan også hindre deltakelse i kunst og kultur. I 2019 var 47 prosent av museets innendørsarenaer tilgjengelige, og 39 prosent hadde medier for personer med reduserte funksjonsevner, som blindeskrift, tegnspråk, stor skrift og lettest informasjon. FNs verdenserklæring om menneskerettigheter slår fast at alle har rett til å delta i kulturelle aktiviteter. Å gjøre museer tilgjengelige for alle er derfor ikke et spørsmål om velvilje, men en demokratisk rett til å nyte godt av kulturtilbudet (Meld. St. 23, 2020-2021, s. 57).

2.3.3. Formidling i museer

I 2021 hadde museene totalt 2.445 utstillinger, en økning fra 2.240 året før, med 869 nye utstillinger, sammenlignet med 649 året før. Det ble også rapportert om 188 egenproduserte vandreutstillinger, hvorav 45 var nyskapede det året. Utstillingstilbudet i 2021 var nesten tilbake til nivået i 2019 (Statistisk sentralbyrå, 2022).

I reformperioden 2001-2008 begynte antallet tilbud å øke, og besøkstallene fulgte etter. Museenes årsrapporter viser en økende prioritering av formidlingsaktiviteter rettet mot barn og unge. I 2008 hadde 69 museer en formidlingsplan, og 73% utviklet en langsiktig plan for formidlingsaktiviteter for barn og unge. Over de siste 10-15 årene har norske museer begynt å koble samlingsforvaltning mer bevisst med formidling (St.meld. nr. 49, 2008-2009, s. 103).

Før pandemien hadde norske museer et stabilt høyt besøkstall, noe som kan tilskrives økningen i formidlingsaktiviteter. Dette reflekterer museenes syn på formidling som en av deres viktigste oppgaver (St.meld. nr. 49, 2008-2009, s. 155). Besøkstallene har vært stabile i flere tiår, til tross for økende konkurranse om publikums oppmerksomhet, noe som indikerer museenes betydning for mange mennesker (Meld. St. 23, 2020-2021, s. 57). Imidlertid viser tallene at besøkstallene

ikke viste en betydelig økning før pandemien, noe som understreker behovet for publikumsundersøkelser for å bedre forstå befolkningens behov og dermed øke besøkstallene (St.meld. nr. 49, 2008-2009). For å styrke museenes rolle som kunnskapsinstitusjoner, er det viktig å forstå publikum bedre. Dette krever en åpen dialog om hvordan besøkende oppfatter, bruker og forstår museene (Meld. St. 23, 2020-2021, s. 53).

Suksessen til museer ligger i å overbevise publikum om deres kvalitet og i bruk av moderne kommunikasjonsstrategier som møter dagens behov. *Framtidas museum* (2008-2009a, s. 102) nevner at bruk av digital formidlingsteknologi kan være et uutnyttet potensial for museer. Digital teknologi kan bidra til å øke besøkstall og engasjere et bredere publikum, spesielt yngre generasjoner som er komfortable med teknologi i hverdagen. Dette kan inkludere interaktive utstillinger, virtuelle turer, bruk av sosiale medier og apper for å formidle informasjon og historier på en engasjerende måte.

Samtidig er det viktig å ikke glemme den fysiske gjenstanden og den muntlige fortellingen som har vært en stor del av museumsformidlingen i mange år (St.meld. nr. 49, 2008-2009). I stedet for å erstatte disse elementene med digitale løsninger, bør vi heller kombinere dem for å skape en helhetlig og engasjerende opplevelse for besøkende.

Ifølge *Musea i samfunnet* (Meld. St. 23, 2020-2021) deltaking og interaktivitet er også viktige aspekter ved museumsformidling, og teknologi kan spille en viktig rolle her. Spill og interaktive løsninger kan bidra til å formidle kunnskap og historie på en engasjerende og pedagogisk måte. Men det er også viktig å ikke overse fysisk deltakende aktiviteter som drama, som kan fungere som et supplement eller motvekt til teknologiske løsninger. Fysisk deltakende aktiviteter som drama, for eksempel rollespill og prosessdrama kan gi besøkende en unik og personlig opplevelse som gir dem muligheten til å fordype seg i fortidens verden og lære gjennom praktisk erfaring. Dette skaper en følelse av tilknytning og forståelse som kan være vanskelig å oppnå gjennom digitale medier alene.

En av museenes hovedoppgaver er å formidle kunnskap til forskjellige målgrupper. Det er sentralt at innholdet som presenteres blir oppfattet som relevant og interessant for alle som besøker museet (Meld. St. 23, 2020-2021, s. 58).

For museer er alle mennesker potensielle besøkende, men forskjellige grupper har forskjellige behov. Ifølge Framtidas museum, skal god formidling være kritisk og nyskapende i forhold til temaer og metoder, og ha evnen til å endre holdninger, fordommer og perspektiver (2008-2009a). Museer skal hjelpe folk, fremme kritisk tenkning og læring, og strebe etter kvalitet og kunnskap. På denne måten blir de en infrastruktur som støtter demokrati og ytringsfrihet i samfunnet og bidrar til bærekraftig samfunnsutvikling (Meld. St. 23, 2020-2021, s. 58).

I fremtiden vil relevant formidlingsarbeid baseres på samhandling og aktiv dialog med brukerne, om hvilke temaer formidlingsformer som er relevante for dem. Museene skal ha rom for både det som er interessant for bredere publikum, og det som berører mer spesialiserte og snevre områder. Gode formidlingsstrategier kan imidlertid åpne for smale temaer for et bredere publikum, eller henvende seg til publikum på en måte som skaper ny kunnskap for både besøkende og museet (Meld. St. 23, 2020-2021, s. 57).

Ifølge Museum Vest sin formidlingsplan er formidlingen den publikumsrettete delen av museumsdriften. Det inkluderer utstillinger, utdanningsprogrammer, visninger, arrangementer, nettpresentasjoner og publikasjoner, samt deres forberedelse og tilpasning for ulike typer publikum (Heggvik, 2022, s. 5).

Målgruppen til de fleste museer er: barn og unge gjennom skolebesøk, lokalbefolkningen, reiselivsgrupper som pensjonistgrupper, utenlandske gjester osv., næringslivet og enkeltbesøkende turister (s. 5).

Selv om retningslinjene er svært tydelig om hvilken verdier bør museer formidle, er det ingen konkret metodologier eller rammer for metodene. Ulike målgrupper kan oppnås med forskjellige formidlingsstrategier, men museer har ikke en tvangsfaktor - bortsett kampen for oppmerksomhet -, noe som vil påvirke hvilke strategier de velger. Og ved siden av at regjeringen oppfordrer til større bruk av digitale medier, står museumsformidler fritt til å velge sine metoder, og den mest brukte metoden er omvisninger.

Under den tradisjonelle museumsomvisninger prioriteres enveisoverføring av kunnskap. Denne metoden passer kanskje for voksne besøkende som er motiverte og lærevillige, men statistikk viser at i 2019 var antall museumsbesøk av barn og unge 2,22 millioner, som er 21 prosent av totalt antall museumsbesøkende. Blant dem deltok 821 800 barn og unge i museumsundervisning som ble organisert samme år (Meld. St. 23, 2020-2021, s. 63). I 2021 planla 82 prosent av museene formidling rettet mot barn og unge (Kulturrådet, 2022, s. 11).

Museer har tydeligvis ikke bare kulturelle, men også pedagogiske roller ifølge regionale og internasjonale oppfatninger. Museene prioriterer engasjement av barn og unge, da de er fremtidens kunnskaps- og kulturforbrukere. Å investere i deres kunnskapsutvikling er å sikre bærekraftig demokrati og et sunt samfunn (Meld. St. 23, 2020-2021).

2.3.4. Hvordan lærer vi i museer?

En museumsopplevelse omfatter en rekke aktiviteter som begynner før besøket, fortsetter under besøket (inkludert interaksjoner med ansatte, medlemmer av ens egen gruppe og andre besøkende, utstillinger, tolkende materiale og programmer), og strekker seg langt utover selve besøket (Falk, 2000). Falk påpeker at museets besøkende ikke er passive mottakere av informasjon, men snarere aktive elever som bringer med seg sine egne interesser, bakgrunner og motivasjoner til museumsopplevelsen.

I boken deres, *The Museum Experience Revisited*, gir John H. Falk og Lynn D. Dierking (2013) en grundig og innsiktsfull analyse av museenes skiftende rolle i samfunnet, samt utfordringene og mulighetene dagens museumsfolk står overfor. Med flere tiår med omfattende forskning på hvordan besøkende lærer i museer, ved å observere deres adferd, holdninger og læringsutbytte, gir Falk og Dierking verdifulle innsikter. De anvender kunnskap fra kognitiv psykologi, antropologi og andre relevante disipliner for å utforske hvordan besøkende engasjerer seg med utstillinger og programmer.

Falk og Dierking (2013, s. 23–33) mener at museumsføring er spesielt kompleks på grunn av de unike egenskapene til museumsmiljøet, som inkluderer mangfoldet av besøkende, utstillingsvarianter og -stiler, og varierende nivåer av besøkendes engasjement. For å bedre forstå museumsføring, har Falk og Dierking utarbeidet Kontekstmodellen for læring, som identifiserer fire hovedkomponenter: personlig kontekst, sosiokulturell kontekst, fysisk kontekst og tid.

- Forskningen viser at folk besøker museer for å tilfredsstille identitetsrelaterte behov, og disse motivasjonene kan grupperes i syv vanlige kategorier: oppdagelsesreisende søker generelt nysgjerrighet, tilretteleggere er motivert av å dele opplevelsen med andre, profesjonelle/hobbyister ønsker å tilfredsstille spesifikke interesser, opplevelsessøkere

ser på museet som en «must-see» destinasjon, «recharger» søker åndelig/emosjonell opplevelse, respektfulle pilegrimer er plikt- eller forpliktelsesdrevne og affinitetssøkere ønsker å knytte seg til museet på grunn av deres personlige identitet. Disse motivasjonene sammen med faktorer som personlig historie, inntekt og utdanning kan forklare hvorfor noen besøker museer mens andre ikke gjør det (2013, s. 37–63).

Besøkendes personlige kontekst påvirkes av deres tidligere erfaringer, interesser, kunnskap, motivasjoner, tro og verdier om museet, samt medier og anbefalinger fra venner og kjente. Tillit til disse faktorene er avgjørende for beslutningen om å besøke et museum, og påvirker museumopplevelsen mer enn utstillinger og programmer. Mangel på tillit kan føre til at besøkende ikke velger å besøke museet i det hele tatt (ss. 27-33.).

- Museer har en viktig rolle i å møte både personlige og kollektive behov i samfunnet. Imidlertid har forskjellige sosiale og økonomiske sektorer og kulturell bakgrunn ulike syn på verdien av museer. Som samfunnet blir mer mangfoldig, er det viktig for museer å tilpasse seg og øke sin appell blant enkeltpersoner som kanskje ikke besøker museer jevnlig (ss. 64-81). For de fleste besøkende er museet en sosial opplevelse som inkluderer spørsmål og diskusjoner om utstillinger, programmer og tolkningsmateriale. I tillegg skjer det samtaler, blikk og berøringer som ikke har noe med museet å gjøre, blant besøkende i familier, voksne grupper, skolegrupper, frivillige og ansatte. Selv personer som besøker alene, blir en del av det sosiokulturelle miljøet som museet tilbyr. Når besøkende er i grupper, fungerer utstillingene ofte som en interessant bakgrunn som støtter besøkendes sosiale interaksjoner (s. 171). Museer bruker stadig mer programmer som en måte å være interaktive og engasjerende på, og for å nå ut til grupper som vanligvis ikke besøker museet. Dette inkluderer spesielt innsats rettet mot familier og ungdom (s. 172).
- Museets fysiske kontekst inkluderer dets arkitektur, utstillinger, objekter og tolkningsmateriell. For å sikre tilgjengelighet for besøkende i alle aldre, med alle typer ferdigheter og læringsstiler, mener Falk og Dierking det er viktig å ta hensyn til den fysiske konteksten i museet. Prinsipper for universell utforming bør brukes for å sikre at utstillinger og programmer er brukbare for alle mennesker, med eller uten tilpasning eller spesialisert design. Dette inkluderer ikke bare fysisk tilgjengelighet, men også

tilgjengelige pedagogiske konsepter, ettersom andelen eldre borgere fortsetter å øke. Selv om ny teknologi har potensial til å tilpasse museets opplevelse, risikerer den også å skape mer støy og forvirring (s. 128).

- Tid påvirker både de kortvarige og langvarige effektene av museumslæring, og inkluderer besøkets varighet, tidspunktet på dagen, og besøkenes tidligere og etterfølgende erfaringer med museer. Besøkenes engasjement og læring kan variere avhengig av hvor lang tid de tilbringer i museet og hvordan de fordeler tiden sin mellom ulike utstillinger og aktiviteter. Langsiktig læring kan bli påvirket av gjentatte besøk og sammenhengen mellom museumserfaringer og andre læringskontekster. For å styrke museumslæring bør museer være oppmerksomme på tidsfaktoren og tilpasse seg besøkenes behov og forventninger over tid (Falk & Dierking, 2013, s. 29).

Falk og Dierking (2013, s. 29) fremhever betydningen av museer som institusjoner som støtter læring og minnedannelse blant besøkende. Besøkenes minner er et resultat av deres personlige kontekst, interesser og opplevelser i museets fysiske og sosiokulturelle kontekst. Museer støtter også læringsutbytte utover faktakunnskap, inkludert sosial læring, selvbevissthet og estetikk (s. 244). For å måle museers innvirkning på læring, må institusjonene erkjenne at læring i museer er forskjellig fra læring i skoler og krever forskjellige verktøy og antakelser. Museer bør samarbeide med andre utdanningspartnere for å øke sin pedagogiske effekt og dokumentere sin læringseffekt i samarbeid for å demonstrere deres bidrag til ulike læringsopplevelser (s. 245). I det 21. århundre må museer revurdere sin filosofi og praksis for å bli institusjoner forpliktet til offentlig tjeneste og adressere presserende samfunnsmessige, utdanningsmessige, økonomiske, miljømessige og sosiale spørsmål. Vellykkede museer vil være de som når ut og tiltrekker seg nye publikummere og bidrar til fellesskapets generelle velferd (s. 296).

Falk og Dierking (2013, s. 110) mener at en av de mest populære måtene folk kan lære av museer på er gjennom interaktive utstillinger. Museer kan lage utstillinger som lar besøkende ta på, se og oppleve emnet på egen hånd. Denne typen erfaringsbasert læring kan være mer effektiv enn tradisjonell klasseromslæring fordi den engasjerer flere sanser og lar besøkende danne en personlig tilknytning til emnet.

I tillegg til interaktive utstillinger kan museer også tilby pedagogiske programmer og workshops. Disse programmene kan skreddersys til ulike aldersgrupper og interesser, og kan dekke et bredt spekter av emner. Disse programmene kan være en fin måte for folk å utdype forståelsen av et emne og lære nye ferdigheter (s. 278). En annen måte folk kan lære av museer er ved å utforske ulike perspektiver. Museer presenterer ofte flere synspunkter og tolkninger av et emne, noe som kan hjelpe besøkende med å utvikle kritisk tenkning og få en bedre forståelse av komplekse problemstillinger (s. 224). Museer kan også være et sted for folk å lære om ulike kulturer og levesett. Museer kan vise frem gjenstander, kunstverk og andre kulturelle gjenstander som gir innsikt i ulike kulturer og tradisjoner. Ved å lære om andre kulturer kan mennesker utvikle en større forståelse for mangfold og en dypere forståelse av sin egen kulturelle identitet (s. 40. & 73.).

Forfatterne poengterer i boken viktigheten av å engasjere besøkende estetisk for å skape meningsfulle museumsopplevelser. De mener at besøkende som opplever estetisk engasjement, er mer tilbøyelige til å huske og lære av museumsbesøket og oppleve en positiv helhetsopplevelse (Falk & Dierking, 2013, s. 190–191). Utstillingsdesign spiller en sentral rolle i å fremme estetisk engasjement, og interaktive utstillinger som berøringsskjermer eller virtuelle virkelighetsopplevelser kan være spesielt effektive. Men det er viktig å gå utover å gi grunnleggende informasjon og heller skape minneverdige, engasjerende og personlig relevante opplevelser gjennom interaktive utstillinger, ved å tilby praktiske aktiviteter som gir besøkende kontakt med emnet på et følelsesmessig nivå (s. 191). Målet er å få besøkende til å føle seg knyttet til utstillingen og oppmuntre dem til å utforske videre. Affektiv læring, som er en type læring som involverer følelser, kan være et kraftig verktøy for å skape meningsfulle læringsopplevelser (s. 192). En affektiv læringsopplevelse kan skapes gjennom utstillinger eller aktiviteter som fremkaller sterke emosjonelle reaksjoner, som empati eller frykt, og som gir besøkende mulighet til å engasjere seg i emnet på et personlig nivå. Ved å skape følelsesmessig engasjerende opplevelser, kan museer gi en dypere og mer minneverdig læringsopplevelse (s. 44-45).

Det er avgjørende å skape et vennlig og imøtekommende miljø der besøkende føler seg komfortable med å utforske og stille spørsmål. Dette kan oppnås ved å gi tydelig og tilgjengelig informasjon, samt ved å tilby besøkende muligheter til å samhandle med ansatte og andre besøkende (s. 263).

I artikkelen *Learning in a Personal Context: Levels of Choice in a Free Choice Learning Environment in Science and Natural History Museums*, beskriver Bamberger og Tal (2006) resultatene fra en undersøkelse om hvordan elever lærer best under et museumsbesøk. Forfatterne identifiserte tre hovedkriterier for et meningsfullt museumsbesøk: klar sammenheng mellom felturen og klasseromsinnholdet, konkrete erfaringer som ikke kan oppnås på skolen, og muligheten for å lære gjennom sosiale interaksjoner.

Bamberger og Tal (2006) deler også museumstilbudene inn i tre kategorier: ingen valgfrihet, begrenset valgfrihet, og fullstendig valgfrihet. Museumsopplevelser uten valgfrihet, som omvisninger, gir begrenset læringsutbytte og engasjement. På den annen side gir opplevelser med fullstendig valgfrihet spenning, men lite læringsutbytte. Bamberger og Tal konkluderer med at det mest effektive læringsutbyttet oppnås gjennom opplevelser med begrenset valgfrihet, hvor elever løser oppgaver i grupper med veiledning fra en museumspedagog.

2.3.5. Museum som undervisningsarena

One of the issues that complicates the notion of engagement and continues to frustrate us twenty years later is the continuing conversation about whether museums are about learning or fun.

Learning and fun are not opposite ends of a single continuum but independent dimensions; it's as possible to be educational and boring as it is to be educational and enjoyable— which should we choose? (Falk & Dierking, 2013, s. 114)

Museer har historisk sett utviklet seg fra å være primært dedikert til historieundervisning til å involvere seg i en rekke andre fagfelt. De har blitt alternative læringsarenaer. Å bryte ut av klasserommet i seg selv er en oppfriskende opplevelse, og den visuelle stimulansen som kommer fra å presentere gjenstander i deres historiske kontekst kan skape et engasjerende læringsmiljø. Museumsbesøk gir muligheter for å berike skolepensumet og gir en direkte opplevelse av kunst og kultur. Etter hvert som pedagogikken har utviklet seg, har museene også endret sin tilnærming til utstillinger og undervisningsprogrammer. De har beveget seg bort fra tradisjonelle omvisninger til å skape elev-sentrerte programmer. Dette markerer en betydelig forandring i hvordan museer engasjerer sitt publikum, og gir en mer relevant og engasjerende læringsopplevelse. Videre har museer etablert et sterkt samarbeid med skolene, og har blitt en del av en større kollektiv kunnskapsinfrastruktur (Meld. St. 23, 2020-2021, s. 15).

I dag spiller museene fortsatt en betydelig rolle i både utdanning og kulturliv. De gir ulike formidlings- og undervisningstjenester til skolene, og mange av disse tjenestene er inkludert i Den kulturelle skolesekken (DKS). Siden 2001 har DKS vært en del av regjeringens kulturpolitiske satsing som er rettet mot grunnskolen, og senere ble også ungdomsskoler inkludert i programmet. Dette systemet, gir alle skoleelever mulighet til å oppleve, lære om og utvikle profesjonelle kunstneriske og kulturelle uttrykk. Kulturtilbudene som presenteres innenfor DKS-programmet skal holde høy standard og inkludere hele spekteret av de seks kulturuttrykkene: film, kulturarv, litteratur, musikk, scenekunst og visuell kunst (Meld. St. 18, 2020-2021, s. 5). Ifølge DKS-programmet (DKS, 2022) deltar mer enn 800 000 studenter på DKS-programmet hvert år.

I dag har digitale verktøy gjort det enklere for lærere å finne passende museer for sine elever. Museumlosen er et planleggingsverktøy for lærere og barnehagelærere, utviklet av Museum Vest i samarbeid med museer over hele Norge. Appen har blitt positivt mottatt av både besøkende og museumsansatte, og viser hvordan teknologi kan gjøre kulturarv mer tilgjengelig og engasjerende for et bredere publikum. Ved hjelp av Museumlosen kan lærere og barnehagelærere enkelt og effektivt planlegge besøk til museer i Norge, og nyte godt av museenes varierte tilbud, spesielt tilrettelagt for skoleklasser og barnehager. Som et samarbeidsprosjekt mellom flere norske museer, bidrar Museumlosen til å styrke samarbeidet mellom museene og øke bevisstheten om deres betydning i forhold til skolens fagplaner (Museumlosen, u.å.)

Mange museumsopplegg høres spennende og engasjerende ut, men det kan være vanskelig å vite om beskrivelsene lever opp til forventningene. Behovene, oppmerksomheten og interessene til dagens barn og unge har endret seg drastisk de siste tiårene, og det kan være en utfordring for lærere og museumspedagoger å holde oppmerksomheten til elevene i løpet av det korte besøket på museet og oppfordre dem til å ikke bare skumme gjennom utstillingene, men også interagere med fortiden eller fordype seg i vitenskapens verden eller «føle» kunst mens man ser på et kunstverk (Hayes & Schindel, 1994). Museer må oppfylle komplekse krav:

Museene skal gi både kunnskap og opplevelse. De skal være (...) relevante og aktuelle samfunnsinstitusjoner som fremmer kritisk refleksjon og skapende innsikt. En aktiv formidling er derfor viktig både i et demokratiperspektiv og i et allment kulturperspektiv. Dette krever aktiv tilrettelegging (...). (Det innebærer også at

formidlingen må være kritisk og nyskapende både når det gjelder tematikk og virkemidler. (St.meld. nr. 49, 2008-2009, s. 102)

For å oppfylle kravene til et godt museumstilbud, må arbeidet være nøye planlagt, organisert og utført på en pedagogisk gjennomtenkt måte. Dette krever en bred kunnskap innen områder som historie, pedagogikk og markedsføring. Samtidig må vi sørge for å opprettholde balansen og sikre at retningslinjene ikke bare er fine ord som selger spennende og informasjonsrike metoder, men heller er ekte varemerker for kvalitetsmuseumsvirksomhet og målestokker for reelt innhold.

Meldingens undertittel er «Tillit, ting og tid» som grunnleggende dimensjoner museet forvalter. Tidsdimensjonen definerer flere tolkningsområder, inkludert tiden ansatte bruker på arbeidet, besøkendes tid på museet, forholdet mellom fortid-nåtid-fremtid, og tiden som kreves for læring. Å bygge kunnskap, forske, eksperimentere og tenke tar tid. Selv om verden rundt oss beveger seg raskt, er kognitive prosesser fortsatt tidskrevende. Følelser, undring og refleksjon tar også tid, og museer gir plass til å ta seg tid (Meld. St. 23, 2020-2021, s. 7–8). Det viktigste når det gjelder å skape museumsopplevelser er at de kan bremse tiden.

2.4. Drama i museer i 21st Century

Møtet mellom drama og museer i det 21. århundre har åpnet for nye muligheter for læring og engasjement.

Tradisjonelle undervisningsmetoder og skolerom som eksklusive undervisningssteder er ikke tilstrekkelig i møte med kravene til det 21. århundret. Innovasjoner som har dukket opp siden 1970-tallet utvider bruken av dramateknikker og gir farge og opplevelser til utdanning og fritidsaktiviteter. Disse innsatsene sprer seg stadig bredere, til tross for hindringer. Drama kan brukes ikke bare i undervisningen, men også i museumsmiljøer, takket være dramaens tverrfaglighet. (Albrecht, 2017 oversatt av Bekö)

Museer har gjennomgått en betydelig transformasjon i det 21. århundre, med et skifte mot å skape mer interaktive og engasjerende opplevelser for besøkende. Museene er ikke lenger statiske depoter, men dynamiske rom som legger til rette for læring og dialog (St.meld. nr. 49, 2008-2009). I dag utvider museene funksjonene sine for å kunne tilby mer interaktive og engasjerende opplevelser for besøkende. De tilbyr ulike formidlingsformer til ulike målgrupper,

inkludert skolegrupper, familier og turister, som for eksempel aktiviteter, interaktive omvisninger, arrangementer og pedagogiske programmer.

Ettersom museer strever etter å forbli relevante i den digitale tidsalderen, tyr de til andre former for interaktiv historiefortelling og drama for å forbedre besøksopplevelsen (Bridal, 2004). Dette skiftet mot deltakelsesbaserte opplevelser krever nye ferdigheter, både for museumsfagfolk og besøkende, inkludert kreativitet, kritisk tenkning, kommunikasjon og samarbeid – alt avgjørende for suksess i dagens raskt skiftende verden. Ifølge Bridal (2004) ved å bruke drama og andre interaktive former for historiefortelling, hjelper museene besøkende med å utvikle disse ferdighetene og skape fengslende og minneverdige opplevelser som oppmuntrer besøkende til å komme tilbake.

Museer bruker en rekke dramaformer, inkludert levende tolkning og forestilling, tableaux vivants, stedsspesifikk forestilling, interaktive utstillinger, multimedainstallasjoner, objektteater og deltakende teater for å skape dynamiske og engasjerende opplevelser for publikum. Prosessdrama, forumteater, dramatisk historiefortelling og rollespill er noen mer dramaformene som brukes i museer (Drotner et al., 2018; Prendergast & Saxton, 2009)

Samarbeidet mellom drama og museer på denne måten er virkelig spennende og lover å forme fremtidens museumsutdanning i årene som kommer (Bridal, 2004). Med et stadig voksende utvalg av interaktive og dramatiske verktøy til rådighet, er det ingen grenser for hvordan museene kan forvandle den tradisjonelle museumsopplevelsen til noe langt mer engasjerende og minneverdig for besøkende i alle aldre.

The Routledge Handbook of Museums, Media and Communication (2018) utforsker ulike former for drama og performance i museer. Her er noen eksempler:

- Levende tolkning og fremføring - skuespillere eller tolker bringer utstillinger til live og engasjerer besøkende i interaktive opplevelser.
- Tableaux vivants - dette er levende bilder eller scener der utøvere lager et stillbilde som representerer et historisk eller kulturelt øyeblikk.
- Stedsspesifikk forestilling - forestillinger som er spesielt designet for et bestemt museum eller utstillingsrom og som trekker på de unike egenskapene til det rommet.
- Interaktive utstillinger - utstillinger som lar besøkende delta i en forestilling eller drama gjennom aktiviteter som rollespill, simuleringer eller spill.

- Multimediainstallasjoner - utstillinger som inneholder lyd, video og andre multimediaelementer for å skape en dramatisk eller oppslukende opplevelse for besøkende.
- Objektteater - forestillinger eller dramaer som fokuserer på et bestemt objekt eller artefakt og som bruker historiefortelling og forestilling for å bringe objektet til live.
- Deltakende teater - forestillinger eller dramaer som aktivt involverer besøkende og oppmuntrer dem til å delta i forestillingen eller dramaet.

Andre former for drama som egner seg for museer inkluderer:

- LAIV(levende rollespill), også kjent som LARP (Live Action Roleplay), er en form for rollespill der deltakerne antar roller (feks. krigere, trollmenn, kjeltringer eller alver) og spiller ut en historie i en fiktiv verden. Spillerne bruke kostymer og rekvisitter for å gjøre opplevelsen mer realistisk. Spillerne samhandler med hverandre og med spesielt utvalgte spillere, kalt spilledere, som kan konstruere en rammefortelling (scenario) og gi oppgaver og utfordringer til spillerne (Tychsen et al., 2006).
LAIV skiller seg fra tradisjonelle rollespill ved å ha fysisk handling og fokus på sanselige og mentale opplevelser. LAIV kan ha et scenario som beskriver fiksjonsuniverset, roller og hva som har skjedd når LAIV-en settes i gang. Det ytre plottet er da kjent for alle deltakerne, mens det indre plottet er kjent for spillederne og inneholder rollenes oppgaver, hemmeligheter og relasjoner (Allern, 2016).
- Prosessdrama er en pedagogisk metode som legger vekt på rollespill og improvisasjon, og som lar individer av alle aldre bruke innbilte roller for å undersøke ulike problemstillinger, hendelser og relasjoner (O'Neill & Lambert, 1982; O'Toole, 1992). I denne metoden, skaper deltakerne en fiktiv verden og befolker den med forestilte roller (O'Neill, 1995). (Se under Prosessdrama)
- Forumteater er en teaterform utviklet i Latin-Amerika for å takle de overordnede problemene i livene til vanlige mennesker (Mc Donald & Rachel, 2000). Inspirert av Paulo Freires (1996) teorier, skapte Augusto Boal (2019) en form der de undertrykte blir kunstnerne. Typiske økter begynner med øvelser og spill for å aktivere sansene og skape en atmosfære av moro og kreativitet. Målet er å utvikle teaterstykker basert på deltakernes erfaringer, med fokus på undertrykkelse eller et problem. Stykket involverer en protagonist (den undertrykte personen) og en antagonist (undertrykkeren). Under forumteaterforestillingen erstatter «spekt-aktører» (aktive tilskuere) protagonisten for å

prøve alternative løsninger. Stykket spilles først én gang, og deretter gjentas fra begynnelsen, hvor spekt-aktører stopper handlingen og overtar rollen for å utforske nye tilnærminger. Dette skaper et miljø for å «øve endring» og reflektere over samfunnet og individets rolle i det. Forumteaterets hensikt er å oppmuntre hver enkelt person i en gruppe av spekt-aktører til å se fellesskapet i det som skjer og handle på vegne av andre så vel som seg selv.

- Dramatisk interaktiv fortelling og historiefortelling kombinerer den tradisjonelle fortellerstilen bevart i folketradisjonen, verktøyene for klassisk fortelling, dramatisering og improvisasjon (Fehér & Szatmáriné, 2019). Dette fortellerteknikken bryter ikke opp historiens forløp og tar ikke store avstikkere underveis; målet er å introdusere og formidle opplevelsen av historien. Det blir interaktivt ved at publikum blir en del av historien, for eksempel ved å ta på seg en enkel kostyme og gå inn i en rolle. Rekvisitter, kostymer og stiliserte kulisser hjelper med å fremme historiebevisstheten. Skuespillerne har muligheten til ikke bare å fortelle historiens tekst, men også å improvisere, og å inkorporere deres tidligere kunnskap og erfaringer i handlingen. Historiefortellerens oppgave er å holde historien på rett spor ved å reagere i rollen eller gi forklaringer på ukjente ord som dukker opp i historien, og dermed sikre kontinuitet, engasjement og historieopplevelsen. Det primære målet for spillet er alltid å tilby en opplevelse.

Bruk av drama i museer har en lang tradisjon som et middel for å engasjere besøkende og gjøre utstillinger mer levende. Pedagogikken bak bruken av drama i museer er basert på ideen om «den effektive overraskelsen» (Bruner, 1962, s. 18), eller øyeblikket av undring og overraskelse som kan føre til dypere læring og forståelse. Museumspedagoger bruker drama for å gi nye perspektiver på museumsinnhold, noe som gjør det mer tilgjengelig og attraktivt for besøkende. Bruken av drama og teater i museer tjener ulike formål, fra å inspirere ettertanke og fortryllelse til å oppmuntre besøkende til videre læring og utforskning (Burnham & Kai-Kee, 2005).

Selv om drama kan være en effektiv formidlingsmetode som engasjerer og involverer publikum, det er viktig å vurdere konteksten og publikums preferanser. Museer bør være oppmerksomme på at ikke alle besøkende vil være interessert i å delta i dramatiske aktiviteter, og noen kan foretrekke mer tradisjonelle formidlingsmetoder som tekstplakater, lydguider eller guidede turer (Falk & Dierking, 2013). Det er viktig for museer å tilby et mangfold av formidlingsmetoder for å imøtekomme ulike læringsstiler og interesser.

I tillegg kan relevansen av drama som formidlingsmetode variere avhengig av temaet eller utstillingen. For eksempel kan det være mer hensiktsmessig å bruke andre metoder for å formidle kunst, vitenskap eller teknologi, der en mer faktabasert eller analytisk tilnærming kan være nødvendig. Museer bør derfor vurdere hvilken formidlingsmetode som passer best for det aktuelle temaet og målet med utstillingen for å sikre en effektiv og meningsfull opplevelse for besøkende (Falk & Dierking, 2013).

3. Metode

I denne kapittelen leses en beskrivelse av det metodiske arbeidet, med særlig hensyn til generering, kategorisering og behandling av data.

3.1. Forskningdesign

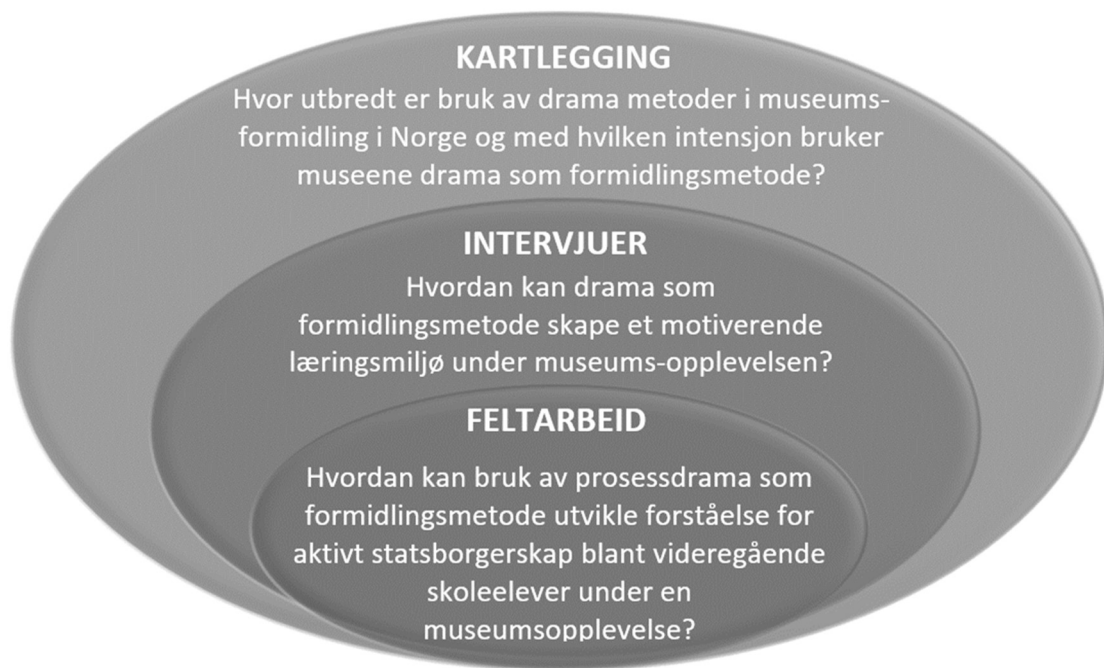
I min forskning bruker jeg mixed method research (MMR), som kombinerer kvalitative og kvantitative metoder. På denne måten kan forskningsspørsmålene forstås på en omfattende og inngående måte, og analysen av effektene av mine beslutninger blir mulig i løpet av forskningsprosessen (Morgan, 2014). Den kvantitative undersøkelsen ga meg muligheten til å samle inn store mengder relevant informasjon på kort tid, mens de kvalitative metodene ga en dypere og mer nyansert forståelse av sammenhengene. Ved å kombinere disse to metodene, kunne jeg få et mer fullstendig bilde av det undersøkte problemet og bekrefte konklusjonenes troverdighet (McCombes, 2021). Gjennom flere faser avgrenset jeg gradvis problemstillingen min. Selv om fasene sto for seg selv, utfylte de hverandre og ga et helhetlig bilde av bruken av drama som formidlingsmetode i norske museer, spesielt i pedagogiske programmer rettet mot videregående skoleelever og deres forståelse av aktivt statsborgerskap, bærekraft og samfunnsansvar (se Figur 3).

I første fase av forskningen undersøkte jeg hvor utbredt bruk av drama som formidlingsmetode var blant norske museer og hva intensjonen bak bruken var.

I andre fase av forskningen gjennomførte jeg intervjuer med tre fagpersoner som hadde erfaring både på museum og med drama. Målet var å få innsikt i deres erfaringer og synspunkter på hvordan drama kunne skape et motiverende læringsmiljø under museumsopplevelser.

I tredje fase av forskningen fokuserte jeg på bruk av prosessdrama som formidlingsmetode, og hvordan denne kunne bidra til å skape et motiverende og engasjerende læringsmiljø blant videregående skoleelever i museumssetting. Her samarbeidet jeg med museumsformidlere og så på hvordan teori kunne settes ut i praksis, samt fikk tilbakemeldinger fra brukere. Målet var å undersøke hvordan prosessdrama kunne bidra til å utvikle forståelse for aktivt statsborgerskap.

Figur 3 – Studiens tre forskningsfaser



3.2. Datainnsamling, kunnskapsinnhenting, metodologi og forskningsmetoder

I alle tre fasene bruker jeg ulike forskningsmetoder og verktøy. Derfor beskriver jeg for hver fase metoden for datainnsamling og kunnskapsinnhenting, de anvendte forskningsverktøyene og analysemetodene separat.

3.2.1. Kartlegging

Selv om Tetlie (2010) hevder at bruken av drama i norske museer er mer utbredt enn forventet, var min antakelse at potensialet for denne metoden ikke utnyttet fullt ut. Jeg ønsker derfor å undersøke i hvilken grad museene utnytter mulighetene som drama som formidlingsmetode kan tilby.

Datainnsamling, kunnskapsinnhenting

For kartleggingen valgte jeg å bruke spørreskjemaundersøkelse. Formålene med denne er å lage et analyseutvalg som er representativt for gruppen som skal studeres og å samle inn gyldig informasjon fra deltakerne (Album et al., 2010, s. 156). Jeg har kunnet samle inn større mengder relevant informasjon på kort tid ved å bruke spørreskjema. Dette har gjort det mulig å lage deskriptiv statistikk basert på svarene som er gitt.

For denne undersøkelsen baserte jeg meg på Odette Tetlies masteroppgave fra 2010 (Tetlie, 2010). Jeg sendte den redigerte og utvidede versjonen av spørreskjemaet Tetlie brukte til de norske museene. Alle museer som deltok i 2008-undersøkelsen utført av Tetlie var på min liste også. Den nye undersøkelsen vil ikke bare gi et inntrykk av dagens situasjon for bruk av drama og anvendt teater i norske museer, men også vise hvor mye bruken av drama og teater har endret seg på 15 år.

Jeg startet med å kontakte Norges Museumsforbund (Norges museumsforbund, u.å.) for å få hjelp til å finne museer i Norge som driver formidlingsaktiviteter. De har over 150 medlemmer. Basert på Tetlies erfaringer, som viste at svar kom inn noen dager etter utsendelse av e-post, satt jeg en kort frist for innsending og planla flere utsendelser. Jeg sendte spørreskjemaet til institusjonene på listen 8. januar 2023, men det kom mange automatiske svar om at e-postadressen var ugyldig. Jeg mottok bare 29 svar innen fristen 15. januar. Deretter gjorde jeg min egen forskning og laget en liste over de 106 norske institusjonene og deres avdelinger basert på statistikken fra Kulturrådet (2022). De 106 museene rapporterte om totalt 584 interne besøksarenaer. Disse ble tematisk kategorisert i 453 kulturhistoriske arenaer, 58 arenaer for kunst/kunsthistorie/designhistorie, 29 arenaer for naturhistorie og 11 arenaer for arkeologi. I tillegg ble det oppgitt at 30 arenaer var tekniske/industrielle anlegg (Kulturrådet, 2022, s. 5). De 106 museene inkluderer både konsoliderte museumsgrupper og uavhengige museer. For å

gjøre det enklere å forstå, kaller jeg de 106 institusjonene for «**museum**», og de enkelte enhetene eller avdelingene for «**besøksarena**», slik som de vises i statistikken.

Av de 584 besøksarenaene fant jeg direkte e-postadresser for 357 (106 museer og 251 avdelinger), og sendte ut meldingen 3. og 4. februar med svarfrist 12. februar, og så igjen 15. februar med svarfrist 12. mars.

På mange tilfeller har de sammenslåtte institusjonsenhetene en felles sentral e-postadresse. 34 av de e-postene ble sendt til en sentral e-postadresse, og i de andre tilfellene ble spørreskjemaet sendt til enten museets direktør, avdelingsleder, formidlingsansvarlig eller alle tre.

Metodologi og forskningsmetoder

Undersøkelsen ble gjennomført med to strukturerte spørreskjemaer (Vedlegg 1 og Vedlegg 2), som var en revidert versjon av Tetlies undersøkelse fra 2008 (Tetlie, 2010). I motsetning til Tetlie, som samlet all informasjon i ett skjema delt inn i to deler, valgte jeg å sende ut to separate spørreskjemaer. Det første skjemaet ble sendt til alle museene, mens det andre skjemaet var rettet mot museer som allerede benytter drama som formidlingsmetode, og de ble bedt om å gi en mer detaljert beskrivelse av sine programmer som benytter dramametoder. Funnene fra denne andre undersøkelsen er ikke inkludert i min masteroppgave, ettersom dataene ville overskride omfanget av oppgaven. Dette spørreskjemaet inneholder mer detaljerte beskrivelser av dramaprogrammene som respondentene listet opp i det første spørreskjemaet, og det inneholder derfor ingen relevant tilleggsinformasjon med hensyn til problemstillingen min. De vil imidlertid være verdifulle for fremtidige publikasjoner, for opprettelsen av en database og et nettverk av kontakter.

Jeg brukte Google Forms til å utvikle spørreskjemaene, og jeg delte lenkene med mottakerne via e-post. Svarene ble samlet inn på Google-plattformen.

Ved analysen av de kvantitative dataene benyttet jeg metoden for deskriptiv statistikk (Reid, 2014), som hjalp meg med å filtrere ut de mindre relevante dataene og identifisere trendene som ble angitt av dem. Når det gjaldt de skriftlige svarene, fokuserte jeg under den tematiske analysen på å gruppere dem og trekke konklusjoner fra dem (Guest, 2012). Kombinasjonen av disse metodene tillot meg å få omfattende og verdifull innsikt i dataene som ble samlet inn gjennom spørreskjemaene.

Datainnsamlingen har vært utfordrende, særlig på grunn av begrenset kommunikasjon med museene og manglende svar fra noen av dem. En ulempe med å sende skjema på e-post er at det er vanskelig å sjekke respondentenes forståelse og motivere dem til å svare (Mordal, 1989, s. 31). Museer har en tendens til å ha begrenset kommunikasjon og ofte mottar de mange forespørsler som gjør at de kan overse noen av dem. Likevel har jeg klart å samle inn relevant informasjon fra 64% av museer og 20 % av alle besøksarenaer. Fordelen med elektronisk undersøkelse er at den forkorter databehandling- og analyseprosessen.

3.2.2. Intervjue med drama- og museumspedagoger

I det andre fasen ønsket jeg å se nærmere problemstillingen. For å finne svar ønsket jeg å diskutere om temaet med fagfolk som har erfaring innen museal og dramafeltet også. Utvekslingen av yrkeserfaring krevde en kvalitativ tilnærming, der jeg fikk en dypere forståelse av temaet.

Datainnsamling, kunnskapsinnhenting

For faglig erfaringsutveksling gjennomførte jeg tre intervjuer med museumspedagoger som har erfaring med drama. Intervjuguiden jeg benyttet var semistrukturert, som er en fleksibel datainnsamlingsmetode som gjorde det mulig for meg å tilpasse spørsmålene til intervjuobjektene under samtalen (Rubin & Rubin, 2012, s. 13). Den valgte datainnsamlingsmetoden ga meg muligheten til å få en dypere forståelse av det undersøkte temaet (Kvale, 1997, s. 2), og jeg samlet inn detaljerte data som er vanskelige å få tak i med andre datainnsamlingsmetoder (Rubin & Rubin, 2012, s. 13).

Jeg tok først kontakt med Sylvia Linda Hansen Rios, som er høyskolelektor ved Høgskulen på Vestlandet (HVL). Rios' arbeid undersøkte jeg i den første fasen av min forskning. I løpet av en informativ samtale ble jeg invitert til å observere hennes undervisning for barnehagelærerstudenter i november 2022, i fem forskjellige klasser. Gjennom disse dramaforløpene demonstrerte Rios hvordan slike aktiviteter kan utføres for barnehagegrupper, og ga et praktisk eksempel på bruk av drama som formidlingsmetode. Intervjuet med Rios ble gjennomført personlig på HVL den 19. april 2023.

Den andre personen jeg kontaktet var Odette Tetlie, som er pedagogisk leder for forskningskommunikasjon ved Universitetsmuseet. Jeg kjente til Tetlie fra før, men kjente ikke detaljene i hennes arbeid. Vår første samtale fant sted 13. oktober 2022. Jeg informerte henne om prosjekttemaet mitt, og hun fortalte om sin masteroppgave om samme tema. Hovedmålet med min forskning var en landsdekkende undersøkelse av hvor utbredt bruk av drama er blant norske museer, og hvilke dramatiske former som kan være mest egnet for å utføre museumspedagogiske oppgaver. Etter samtalen med Tetlie og gjennomlesing av hennes masteroppgave, innså jeg at hun hadde skrevet en oppgave med veldig lik struktur og tema for 13 år siden. Derfor valgte jeg å fortsette og supplere hennes tidligere forskning, og sammenligne resultatene. Intervjuet med Tetlie ble gjennomført 19. april 2023 på Universitetsmuseet.

Den tredje informant er Juliane Husvik Sukkestad, som i dag er formidler og stedssansvarlig ved Museene i Akershus, avdeling Skedsmo bygdemuseum. Under min undersøkelse ble et spørreskjema sendt til henne, hvorpå hun tok kontakt med meg. Hun uttrykte interesse for forskningen min og ønsket å utveksle erfaringer. Jeg besluttet derfor å inkludere henne i min forskning som det tredje intervjuobjektet. Forskningen vil dra nytte av hennes erfaringer fra en annen region og et annet museumsmiljø, sammenlignet med de to andre intervjuobjektene. Intervjuet ble gjennomført som et videointervju via Zoom-applikasjonen den 30. mars."

Metodologi og forskningsmetoder

Intervjuguide (se vedlegg 3) bestod av 13 spørsmål, som for det meste ble besvart. Jeg ga respondentene rom til å uttrykke sine tanker og meninger, samtidig som jeg passet på tidsrammen. Etter å ha transkribert intervjuene, utførte jeg en tematisk analyse for å identifisere gjentakende mønstre og temaer i datamaterialet (Guest, 2012).

Analysen resulterte i identifisering av flere hovedtemaer, slik som formidlerens kompetanse, motivasjonen for å anvende drama i museumsformidling, engasjement og medborgerkompetanse. Disse temaene ble videre utdypet og illustrert med sitater fra intervjuene, og ga en rikere forståelse av bruken av drama i museumsundervisning.

Selv om semistrukturerte intervjuer gir en viss grad av fleksibilitet, kan de ha begrensninger og utfordringer. For eksempel var det vanskeligere å sammenligne og analysere data enn med spørreskjemaer, fordi spørsmålene varierte noe fra intervju til intervju (Rubin & Rubin, 2012,

s. 14). Å utvikle intervjuguiden, transkribere og analysere dataene var tidkrevende, ikke bare på grunn av metodens spesifikke egenskaper, men også på grunn av min relativ uerfarenhet.

Intervjuene ga en dypere innsikt i bruken av drama i museumspedagogikk og utvidet eksisterende forskning på området. Videre forskning bør derfor fokusere på å utvide datasettet ved å inkludere flere deltakere og sammenligne data fra ulike museer og utdanningsmiljøer.

3.2.3. Feltarbeid - prosessdrama

Denne fasen begrenser problemstillingen enda mer, som bare omhandler en bestemt aldersgruppe og en spesifikk dramatisk form som fokuserer på en bestemt kompetanse. I tillegg til å observere ungenes atferd og undersøke effekten av drama i praksis, ga feltarbeidet også verdifull informasjon om samarbeidet mellom museene.

Datainnsamling, kunnskapsinnhenting

I denne prosjektfasen hadde jeg som mål å transformere og forbedre en eksisterende pedagogisk praksis – et museumsopplegg. For å oppnå dette benyttet jeg meg av pedagogisk designforskning, også kjent som Design-Based Research (DBR). Ifølge O'Toole (2006) er DBR en forskningsmetode som innledes med identifisering av et pedagogisk problem eller behov. Forskeren utformer deretter en potensiell løsning eller intervensjon, implementerer denne i en pedagogisk setting, og samler inn og analyserer data for å vurdere dens effektivitet. Funnene fra dette arbeidet brukes så til å forbedre intervensjonen, og hele prosessen gjentas i en syklisk prosess. DBR er dermed en iterativ tilnærming som sikter mot kontinuerlig forbedring og tilpasning basert på innsamlede data og analyser (O'Toole, 2006).

Gitte Bastiansen, museumspedagog ved Norges Fiskerimuseum (NFM), tok kontakt med meg i september 2022 og sa at hun gjerne ville prøve ut de dramametodene jeg hadde nevnt tidligere i museumsmiljø. Etter at vi ble enige om å lage et dramabasert museumsopplegg som involverte henne og to andre museumsformidlere, tok Bastiansen kontakt med en geografilærer ved en videregående skole på Vestlandet, som tidligere hadde meldt seg på for å besøke NFM. Bastiansen informerte læreren om at de hadde muligheten til å delta i utviklingen av en ny metode, dersom det passet dem. Hen tok imot tilbudet positivt og med interesse, og benyttet

seg av muligheten. Jeg tok kontakt med hem også den 10. desember 2022 for å informere hen om det planlagte metodiske rammeverket og at jeg skulle samle inn data til min forskning. Utdanningsopplegget basert på dramametoder ble gjennomført den 18. januar og 12. mars 2023 med deltagelse fra to videregående førsteårsklasser.

I denne fasen samler jeg inn data fra flere kilder og flere metoder:

1. Loggføring:

- notater av reflekterende samtaler med kolleger involvert i prosessen med å konstruere dramaet
- notater av elevrefleksjon etter prosessdramaet
- notater om mine egne følelser og erfaring gjennom hele arbeidet

Denne fasen av prosjektet mitt innebar at jeg var en «fullstendig deltaker» mens jeg observerte. Istedenfor observasjon valgte jeg å skrive ned notater etter endt undervisning eller samtale.

2. Elevenes svar på spørreskjemaene

Noen uker etter besøk fikk elevene spørreskjemaet, som var redigert i *Google Forms* gjennom en lenke delt av læreren. Svarene på spørreskjemaene ble mottatt anonymt.

3. Intervju med læreren

Jeg gjennomførte et 33-minutters strukturert intervju med læreren den 6. mars 2023, og tok opp lyd i Storeblå, som er et visningscenter tilhørende NFM og fungerte som siste stopp for prosessdramaet.

4. Intervju med formidlere

Etter det andre dramaet, gjennomførte jeg intervjuer med tre museumskollegaer.

- Gitte Bastiansen, nestleder ved Norges Fiskerimuseum i Sandviken, har en mangfoldig og unik bakgrunn som ballettpedagog, danser, koreograf, og skolelærer. Etter Bastiansen skapt en vellykket karriere innen kulturfeltet som en skapende dansekunstner og pedagog, har hun undervist i realfag som matematikk, naturfag og kroppsøving. Etter to år i skoleverket, valgte hun å fordype seg i undervisningsvitenskap gjennom en mastergrad i pedagogikk. Dette ledet henne til en

karriere i museumspedagogikk, hvor hun arbeider for å utvikle og implementere pedagogisk formidlingsopplegg på museet. Hennes hovedmål er å gjøre formidlingen mer tilgjengelig og relevant for besøkende. Bastiansen har tidligere erfaring med drama fra sitt arbeid ved Hanseatisk museum, hvor, med veiledning fra en dramapedagog, har hun forsøkt å integrere drama i undervisningen, spesielt for ungdomsskoleelever. I tillegg til hennes rolle som museumspedagog, jobber Bastiansen også som hovedkoordinator for Museumslosen, noe som vitner om hennes lederskap og engasjement i museet (Museumslosen, u.å.). Jeg har vært kollega med Bastiansen siden 2017, og vi har diskutert mye om bruk av drama i museene de siste to årene. Selv om Bastiansen ikke utdannet i drama, så snakker vi et felles språk som pedagog. Hun har vært interessert i å lære mer om metodikk og få innsikt i dramaets verden. I september 2022 kontaktet hun meg med ideen om å lage et drama sammen. Bastiansen ble intervjuet den 16. mars 2023. Det 38-minutters semi-strukturert intervju ble gjennomført på Zoom med videoopptak.

- Øyvind Reinshol er en allsidig utdannet fagperson med en bachelorgrad i Biologi fra Universitetet i Bergen (2006). Han har en variert bakgrunn i formidling og undervisning, som inkluderer sertifiseringer som førstehjelps-, apparatdykker-, fridykker- og marinbiologiinstruktør, samt erfaring som kretsstarter og forbundsdommer for Norges Friidrettsforbund. Siden 2018 har Øyvind vært ansatt som formidler ved Norges Fiskerimuseum, hvor han bruker sin omfattende kunnskap og erfaring for å engasjere og opplyse besøkende. Reinshol ble intervjuet den 14. mars 2023, hvor jeg gjennomførte et 29-minutters strukturert intervju på Zoom med video- og lydopptak.
- Sune Leick Jepsen er en biolog med en mastergrad i arktisk marinøkologi og terrestrisk systemøkologi fra Århus Universitet. Hans karriere innen formidling begynte ved Randers Regnskov Tropical Zoo i Danmark, hvor han arbeidet som student formidler fra 2016 til 2020, med spesielt fokus på «skoletjeneste». Deretter flyttet han over til Fjord & Bælt, en kombinert forskningsstasjon og akvarium, hvor han tjenestegjorde som formidler og biolog i perioden 2020-2021. Siden 2021 har Sune vært en viktig del av formidlingsteamet ved Norges Fiskerimuseum og Storeblå

Visningscenter for Havbruk. Jepsen ble intervjuet den 20. mars 2023, hvor jeg gjennomførte et 36-minutters strukturert intervju på Zoom med video- og lydopptak.

Metodologi og forskningsmetoder

I denne fasen brukte jeg mix-method research (Morgan, 2014) også hvor jeg gjennomført tre ulike undersøkelser for å samle inn data. Et spørreskjema (Vedlegg 4) ble sendt ut til studentene og besto av 12 spørsmål som skulle besvares på en Likert-skala (Rinker, 2014), ett spørsmål som skulle avgjøres og ett åpent spørsmål. En samtale ble gjennomført med læreren ved hjelp av en semistrukerert intervjuguide (Vedlegg 5), hvor vi berørte omtrent 10 spørsmål. Til slutt ble det gjennomført intervjuer med formidlerne. Under samtalen fulgte jeg en strukturert intervjuguide (Vedlegg 6), som inneholdt 16 spørsmål.

Jeg brukte deskriptiv statistikk (NTNU, u.å.) for å behandle de kvantitative dataene fra spørreskjemaet. Jeg transkriberte intervjuene selv og utførte en tematisk analyse (Guest, 2012) sammen med loggen.

Dette forskningsdesignet hadde flere styrker, blant annet bruk av ulike metoder for å samle inn data, noe som øker både validiteten og reliabiliteten i studien (Creswell, 2014). Ved å kombinere kvantitative og kvalitative metoder, kunne vi få en dypere forståelse av deltakernes opplevelser, samt kvantitative målinger av effekten av undervisningsmetodene.

Imidlertid var det også noen ulemper med designet. For eksempel var det begrensede antallet deltakere, noe som kan svekke generaliserbarheten av resultatene. Dette er en vanlig utfordring i DBR, da det ofte fokuseres på en bestemt kontekst eller gruppe (The Design-Based Research Collective, 2003).

En annen utfordring er at selv om DBR har et mye mer komplekst mål, er forskningsspørsmålet jeg undersøker i sammenheng med prosessdrama mye mer avgrenset. Mens DBR søker å forstå og forbedre pedagogisk praksis i sin helhet, fokuserte jeg på i min avhandling hvordan prosessdrama spesifikt kan utvikle forståelsen av medborgerkompetanse i museum. Dette kan innebære at noen aspekter av DBR-metodologien ikke fullt ut kan anvendes på denne studien.

3.3. Forskerens rolle, etiske vurderinger, validitet og reliabilitet

Som masterstudent er jeg klar over at forskning kan medføre etiske utfordringer. Jeg følger retningslinjene fra Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) i mitt arbeid (NESH, 2021). Før undersøkelsen startet, sendte jeg inn et meldeskjema til Norsk senter for forskningsdata (NSD)⁸ for å sikre at prosjektet oppfylte nødvendige etiske krav (Bryman, 2016). Meldeskjemaet ble behandlet og godkjent i henhold til NSDs retningslinjer.

I mitt masterarbeid tok jeg hensyn til informantene ved å vise respekt, integritet, og gi dem frihet og medbestemmelse. Det har vært viktig å innhente informert samtykke fra både elever og intervjuobjekter (NESH, 2021). Jeg tar særlige hensyn til unge deltakere og behandler dem som en gruppe, og jeg anonymiserte skole- og lærernavn. Når det gjelder intervjuer, hvor kunne hende misforståelse, sendte jeg til intervjupersonene de relevante delene av analyse for korreksjon. Dette tillot dem å trekke tilbake uttalelser de ikke ønsket å bli registrert. Denne tilnærmingen sikret at informasjonen jeg samlet var nøyaktig og pålitelig. Det bidro også til å minimere forsker-bias og forbedret kvaliteten på forskningsresultatene mine. Selv om det krevde mer tid og ressurser, mener jeg at det resulterte i mer robust og troverdig forskning.

Jeg har tilbudt informasjonsskriv til deltakere (se vedlegg 7). Det har vært viktig å etablere tillit og behandle personlige opplysninger konfidensielt. Dataene lagres på min personlige datamaskin, som ingen kan få tilgang til uten en innloggingskode. Dokumenter som inneholder personlig informasjon, er også beskyttet med passord. Jeg delte de innsamlede dataene kun med veilederen min.

Deltakelse har vært frivillig, og informantene kunne trekke seg når som helst, i tråd med NSDs personverntjenester. Jeg har behandlet innsamlet informasjon om personlige forhold konfidensielt og fortrolig. Forskingen må framstå troverdig, ærlig og uten fordommer, og ikke manipuleres for å passe mine personlige vurderinger (Jacobsen, 2015).

⁸ «Fra 1. januar 2022 er NSD en del av Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør.» (NSD, u.å.)

Jeg har sørget for en transparent og åpen forskningsprosess, slik at andre forskere kan vurdere metodene og trekke egne konklusjoner (Creswell & Poth, 2018). Jeg har diskutert eventuelle begrensninger og skjevheter og søkt å adressere og kompensere for disse der det var mulig.

Gjennomføringen av et komplekst prosjekt som dette har krevd høy konsentrasjon og bevissthet om balansen mellom ulike roller. Å være forsker i et omfattende prosjekt, samtidig som en er fasilitator og observatør i et dramaforløp, har vært en betydelig utfordring. Dette har innebåret flere potensielle muligheter for skjevheter i forskningen min (Patton, 2015).

En sentral utfordring har vært å skille mine roller under feltarbeidet: som forsker ansvarlig for den pedagogiske designforskningen, forsker som undersøker prosessdrama, og fasilitator i prosessdrama. Det var vesentlig å reflektere over mine egne forutinntatte meninger og holdninger, og hvordan de kunne påvirke tolkningen av data (Maxwell, 2012).

Å fokusere for mye på suksessen til samarbeidsprosjektet kan potensielt påvirke dramaforløpet på en slik måte at forskeren presser deltakerne til å bekrefte sine forutsetninger, og det kan drive dem inn i en modus preget av å strebe etter å tilfredsstille læreren. For å motvirke denne potensielle påvirkningen ble både kollegene mine og jeg selv oppmerksomme på at gjennomføringen av et så komplekst prosjekt kunne involvere mange uforutsette situasjoner.

Feltarbeidet var utvilsomt påvirket av mange variabler. For eksempel, museumsformidlerens begrenset erfaring med drama kunne ha påvirket både forståelsen og gjennomføringen av dramaaktivitetene. Også manglende erfaring i samarbeid kunne ha skapt utfordringer i koordinering og kommunikasjon mellom meg som forsker og museumsformidlere. Dette kunne potensielt ha påvirket effektiviteten av prosessdrama.

«Til tross for disse utfordringene, har jeg lært viktige leksjoner fra dette prosjektet. Det har understreket viktigheten av åpne og ærlige samtaler mellom alle involverte parter, samt nødvendigheten av kontinuerlig refleksjon og justering i lys av uforutsette omstendigheter.

Deltakende observasjon som metode for feltarbeid har flere fordeler, men det innebærer også mulige problemer og utfordringer (DeWalt & DeWalt, 2010). Under gjennomføringen av prosessdramaet, er det en mulighet for at en fasilitator blir for dypt involvert i prosessen, noe som kan medføre at fokus på observasjonsaspekter går tapt. For å motvirke dette, tok jeg det

med i beregningen å alltid ta notater etter hvert opplegg. Denne praksisen ga meg mulighet til å reflektere over mine egne erfaringer og opplevelser i etterkant. Jeg supplerte disse notatene med reflekterende samtaler med mine kollegaer. Å høre deres perspektiver og tolkninger hjalp meg med å utvide min egen forståelse og se ting fra ulike synsvinkler.

Selv om noen detaljer kan gå tapt i rollen som deltakende observatør, er det mye verdifull informasjon å hente fra denne typen observasjon. Øktens dynamikk, deltakernes kroppsspråk, deres villighet til å svare, samt de valgene de tar, ga meg en dyp innsikt i hvordan de opplever og engasjerer seg i prosessen. Disse informasjonen bidro til å vurdere om det var mulig å skape et miljø som fremmer samarbeid.

Det er viktig å være oppmerksom på at en overdreven konsentrasjon på observasjon kan ha negative konsekvenser for dramaets flyt og kontinuitet. Ettersom museumsformidlerne var involvert i skapningsprosessen og var kjent med den detaljerte planen, hadde de innsikt i hvorfor jeg gjorde hva jeg gjorde. Dette hjalp dem med å reflektere over hendelsene og være bevisste i deres egen rolle som observatører. Derfor kom observasjonserfaringene fra fem forskjellige kilder, hvis vi inkluderer læreren som fulgte med. Hen deltok i en observatørrolle. De forskjellige datakilder styrket feltarbeidets validitet. Jeg har derfor gjennom hele prosessen kunne forsøkt å balansere disse rollene, og sikre kvaliteten til prosessdrama.

Vi orienterte studentene om at de var den første som deltok i dette programmet og fremhevet deres rolle i evalueringsprosessen. Dette skapte en atmosfære av samarbeid og oppdagelse, og bidro til å balansere maktforhold. Deltakelse i prosessdrama og forskning var frivillig. Selv om de ikke var på skolen, men på en geografireise, som i utgangspunktet kunne gi en mer befridd følelse, anser jeg det som usannsynlig at noen ville ha trukket seg helt tilbake fra arrangementet. Validitet beskriver nøyaktigheten og relevansen av en forskningsstudie, samt hvor godt forskningen måler det den hevder å måle (Svartdal, 2023). Reliabilitet angår konsistensen og stabiliteten til forskningsresultater over tid og mellom forskere (Bryman, 2016).

Jeg burde først vurdere om jeg faktisk har funnet de riktige kildene i forhold til masteroppgavens problemstilling (Jacobsen, 2015).

Angående kartleggingen kan utvalget anses som bredde, siden jeg sendte spørreskjemaet til alle norske museer uten seleksjon. Siden undersøkelsen er relatert til museenes formidlingspraksis,

er museene den riktige kilden. En potensiell risiko i dette tilfellet kan være at den som fyller ut spørreskjemaet, kan ha begrenset kunnskap om det undersøkte emnet.

Når det gjelder intervjusubjektene kan plasseres innenfor det drama og museal fagfeltet. To av dem jobber i Bergen, og den tredje i Øst-Norge, Lillestrøm. Alle tre har ulik bakgrunn innen drama

og arbeider i forskjellige institusjoner. Dette kan både skape bredde, siden de kommer fra ulike institusjoner, og tyngde, fordi de tilhører samme fagfelt.

Når det gjelder feltarbeidet, kom begge klassene fra samme skole. Siden jeg fikk forespørselen fra museet etter at klassene allerede hadde bestilt programmet, ble prosjektdeltakerne inkludert ikke basert på mitt eget valg, så utelukker selvseleksjonsskjevheten. Læreren som fulgte klassene, var den samme person. Dermed fikk jeg en ekstern observatør, siden hen hadde oversikt over begge programmene. Verken kontaktlæreren eller museumsformidlere hadde erfaring med drama. Dermed var det ingen dramafaglige grunnlag i deres vurderinger. Deres utsagn kunne derfor fokusere på effektiviteten av å bruke drama, og de kunne sammenligne deres tidligere erfaringer med den nåværende situasjonen: mellom den tidligere brukt formidlingen og formidlingen med drama.

Videre er fagfeltet godt dokumentert, og jeg sikret at jeg gikk til kildene for forskningsgrunnlaget. Kilder til masteroppgaven er fra både pedagogiske, museal og dramafelt.

For det andre, bør jeg forsikre meg om at informantene gir meg korrekt informasjon (Jacobsen, 2015). Jeg hadde ikke noe kontroll på om hvem svarte på spørreundersøkelsen, men jeg - alle tilfeller jeg fant – sendte epostene til formidlingslederne eller lederne, for å rekke den kompetente personer å svare.

Under intervjuene samlet jeg informasjon fra personer med flere tiår med erfaring innen feltet, noe som økte sannsynligheten for å få relevante konklusjoner fra dem. De har omfattende nettverk innen sitt fagfelt på deres bosted og kjenner til de nåværende forholdene og både positive og negative sider av temaet jeg undersøker.

Under feltarbeidet samarbeidet jeg også med kolleger som har bred erfaring innen museumsformidling, og kontaktlæreren har mer enn fem års pedagogisk erfaring, noe som gjorde at de kunne inkludere gyldige faglige og pedagogiske perspektiver i evalueringen av prosessdramaet.

Gjennom et utarbeidet forskningsdesign og grundig bakgrunnsforskning har jeg sikret at studien måler det den har til hensikt å måle. De tre forskningsfasene og bruken av mixed methods research (MMR) bidrar til å skape et helhetlig og inngående bilde av bruken av drama som formidlingsmetode i norske museer, samt hvordan dette påvirker læringsmiljøet og utviklingen av kompetanser (McCombes, 2021; Morgan, 2014).

Datainnsamling gjennomført med triangulering av flere metoder, som loggføring, intervjuer, spørreskjemaer og dokumentanalyse, bidrar til en helhetlig tilnærming til problemstillingen og øker validiteten og reliabiliteten i studien. Intern validitet styrkes ved bruk av MMR, som gir en omfattende forståelse av sammenhengene mellom variabler og fenomener. Ekstern validitet forbedres ved å gjennomføre en landsomfattende undersøkelse og involvere ulike synspunkter og erfaringer gjennom intervjuer med fagpersoner og samarbeid med en institusjon. Begrepsvaliditeten sikres gjennom teoretisk forankring og bruk av relevante forskningsmetoder, noe som sikrer at målingene og analysene er nært knyttet til teoretiske begreper (Bryman, 2016). For å opprettholde og øke validiteten, gjorde jeg forskningsmetoder og datainnsamling transparente og kontekstualiserte funnene i eksisterende litteratur og forskning.

4. Resultater og analyse

I analysen av kvantitative dataene valgte jeg en deskriptiv statistikk (Triola, 2006) for å få en detaljert forståelse av materialet. Etter å ha mottatt spørreskjemadataene, eksporterte jeg dem til et Excel-ark, hvor jeg strukturerte de kvantitative dataene i tabeller. Når det var relevant, brukte jeg diagrammer for å illustrere funnene på en visuell måte, slik at de ble mer forståelige og tilgjengelige for leseren.

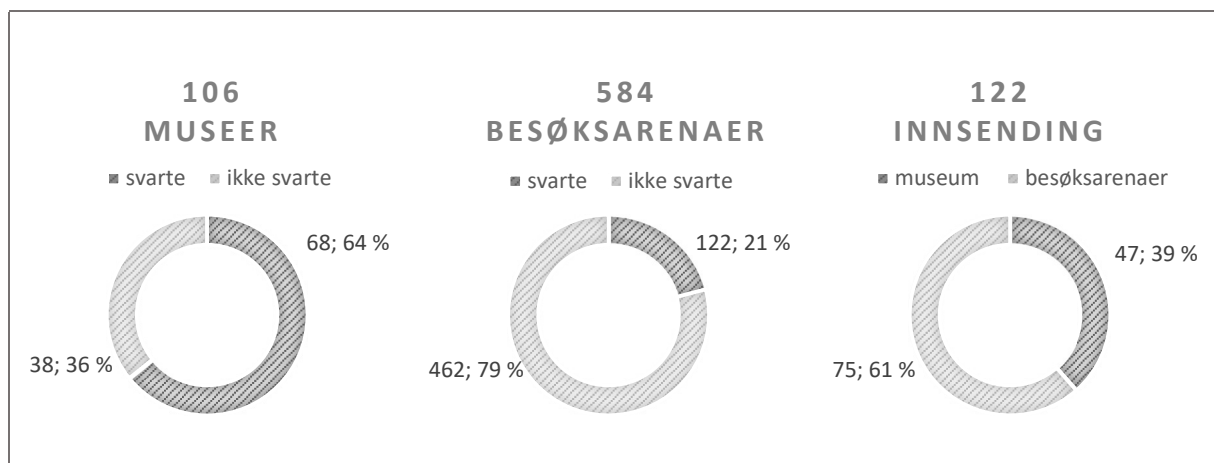
For de kvalitative dataene, opprettet jeg kategorier basert på gjentatte svar for å kunne gruppere liknende svar og identifisere hovedtemaene.

Med tematisk analyse (Tjora, 2021) av dataene behandlet jeg informasjonen fra ulike perspektiver og identifisere mønstre og sammenhenger mellom temaene. Jeg analyserte og presenterte dataene spørsmål for spørsmål, noe som ga meg en grundig forståelse av hvert tema og muligheten til å sammenligne resultatene fra de ulike spørsmålene.

4.1. Kartlegging

Totalt ble det mottatt 122 spørreskjemaer. I 47 tilfeller kom svaret fra museumsledelsen, mens de resterende 75 svarene kom fra enkelte besøksarenaer (avdelinger). Dette betyr at totalt 68 museer svarte. Svarprosenten er 64% for museene (106) og 20% for besøksarenaene (584) (se Figur 4). Den normale og forventede svarprosenten ligger på ca. 60 prosent (Album et al., 2010, s. 157).

Figur 4 – Kartlegging resultater: svarprosent-museer/ svarprosent besøksarenaer/ svarene



Tetlies undersøkelse som ble omtalt i hennes masteroppgave fra 2010 ble gjennomført i 2008 (2010, s. 30). På dette tidspunktet var det ifølge ABM-utviklings⁹ statistikk 166 museer (2009). Tetlie sendte spørreskjemaer til 150 museer og mottok 77 svar, og svarprosenten var 54% i forhold til utvalget.

Jeg fant ingen statistisk data angående hvor mange besøksarenaer det var på den tiden, og hvordan Tetlies utvalg forholder seg til dette.

Blant respondentene var det totalt 55 forskjellige stillingsbetegnelser. Jeg har kategorisert dem i tre grupper:

Ledere: 36 stillinger, inkludert:

⁹ Se for mer informasjon i 2.3.1. Definisjon og oversikt

- 16 museumsbestyrer, instituttleder, direktør, museumsleder, museumsleiar, fungerende museumsleder, avdelingsdirektør, daglig leder og leder.
- 18 stedsansvarlige, avdelingsledere, seksjonsledere og arenakoordinatorer.
- 1 leder for økonomi og utvikling og 1 markedsjef og guideansvarlig.

Formidlere: 79 stillinger, inkludert:

- 31 formidlingsledere, 30 museumpedagoger, 16 formidlere og 1 guide.

Andre: 8 stillinger, inkludert:

- 2 konservatorer, 1 markedsansvarlig, 1 programansvarlig, 1 administrasjonskonsulent, 1 konservator ved avdelingen og fagleder, 1 konservator og fagleder for forskning, 1 naturveileder og 1 musikkformidler.

13 % av spørreskjemaene ble besvart av personer hvis museumstillinger ikke er direkte knyttet til formidling.

Gjennomsnittlig ansettelsestid for respondentene var 8,5 år, med den korteste ansettelsestiden på bare noen få måneder og den lengste på 43 år. 29 av respondentene hadde jobbet på museet i to år eller mindre.

Da jeg bedt respondenter til å beskrive det ideelle museet i det 21. århundre med fem stikkord!

Figur 5 – Ordsky om 21. århundres ideell museum



Jeg har gruppert svarene og basert på disse presenterer jeg oppsummeringen.

Museene nevner at fremtidens museer bør være:

- Inkluderende (åpent, tilgjengelig, involverende, universelt utformet, demokratisk og mangfoldig). Nevnt 68 ganger.
- Nyskapende (utforskende, nytenkende, innovativ, framtidsrettet, nysgjerrig, forskende, kreativ, skapende og samskapende). Nevnt 46 ganger.
- Engasjerende (spennende, overraskende, interessant, inspirerende og motiverende). Nevnt 44 ganger.
- Relevant (aktuelt, oppdatert, fremtidsrettet, modern, og samtidsaktuelt). Nevnt 34 ganger.
- Aktivitetsorienterte (interaktivt, aktivt, aktiviserende, aktivitetsrettet, levende, aktivitetsbasert, oppgavebaserte, dialogbasert og deltakelse fremmende). Nevnt 31 ganger.

- Faglig sterkt (fagbasert, faktaorientert, forskningsbasert, bevarende, fagkompetent og vitenskapelig). Nevnt 24 ganger.
- Kritisk (modig, banebrytende, uredd, provoserende, utfordrende, berørende og tankevekkende). Nevnt 20 ganger.

Museene nevner også forskjellige stikkord som:

- Kunnskapsbasert (kunnskapsbedrift, kunnskapsbærer, kunnskapsformidling, kunnskapshevende, kunnskapsrik, lærerikt, informativt, informerende, læringsarena, læringsrikt). Nevnt 27 ganger.
- Opplevelsesbasert (opplevelse, opplevelsesbasert, opplevelsesrikt, underholdende, eventyrlig, lekent, lekende). Nevnt 23 ganger.
- Velkommende (imøtekommende, inviterende, hyggelig, serviceinnstilt, varmt, formidlende, kommunikativt, dialoginstitusjon og dialogorientert). Nevnt 22 ganger.
- Samfunnsrettet (samfunnsorientert, samfunnskritisk, samfunnsaktør, samfunnsaktuell, tilhørighetsskapende, sosialt, livskvalitetshevende, møteplass, møtested, møtesteder, samlingspunkt). Nevnt 15 ganger.
- Tradisjonsberar (historiefortelling, historier, hukommelse, kulturarv, kulturhistorie, kultursentrum). Nevnt 13 ganger.
- Autentisk (troverdig, ærlig, autensitet, sannferdig, sannhet, troverdig). Nevnt 12 ganger.

Her er noen stikkord som bare en eller to ganger ble nevnt: artig, genuint, originalt, sjølvstendig, kvalitet, målgrupperett, målrettet, bemannet, finansiert, ressurssterkt.

Stikkordene som er nevnt reflekterer en visjon for fremtidens museer som er i tråd med både den internasjonale definisjonen og den nasjonale meldingen (ICOM, 2022; Meld. St. 23, 2020-2021). Museene ønsker å være sentrale aktører i samfunnet, bidra til mangfold og bærekraft, og kommunisere på en etisk og profesjonell måte med lokalsamfunnene. Dette viser at museene er bevisste på sin rolle og ansvar i samfunnet og søker å tilpasse seg endringer for å forbli relevante og engasjerende institusjoner for publikum.

For å analysere hva respondentene mener om god formidling, har jeg opprettet kategorier basert på de oftest nevnte. Noen ganger de overlapper hverandre.

- Engasjement og involvering:
58 respondenter fremhevet at engasjement av publikum, aktiv deltakelse, og bruk av interaktive metoder er nøkkelaspekter. De oppfordrer til diskusjoner, spørsmål og deling av erfaringer, med formidleren som skaper en levende fremstilling tilpasset publikums behov.
- Tilpasning til publikum og målgruppe:
Ifølge 27 respondenter krever god formidling at formidleren tilpasser innhold og metode til publikums behov. Dette omfatter enklere språk, muligheter for spørsmål og diskusjon, og hensyn til kulturelle, sosiale og aldersrelaterte forskjeller, samt spesielle behov som funksjonsnedsettelse.
- Kompetente formidlere:
Ifølge 22 respondentene god kommunikasjon krever dyktige formidlere med kunnskap, engasjement og utdanning i faget. De bør være trygge, tilpasningsdyktige og effektive kommunikatører.
- Kommunikasjon og dialog:
15 svarere fremhever effektiv kommunikasjon og trygg dialog mellom formidler og mottaker er viktig. Dette inkluderer aktiv lytting, spørsmålstilling og deltakelse i samtaler for å bygge tillit og forståelse.
- Deltakelse og interaksjon:
6 respondentene tror at aktiv publikumsdeltakelse er nøkkelen til god formidling. Dette kan oppnås gjennom åpne spørsmål som stimulerer til refleksjon og diskusjon. Ifølge 7 svarere kan aktivitetsbasert læring også oppfordre til interaksjon, ved å tilby praktiske oppgaver for publikum.

- **Fagkunnskap og kompetanse:**
19 svarere fremhever at for vellykket formidling er det viktig med solid fagkunnskap og tilpasningsevne. Formidleren bør kunne tilpasse språk og innhold til publikum, sikre at informasjonen er forskningsbasert og av høy kvalitet.
- **Opplevelse og emosjonell påvirkning:**
Ifølge 15 respondentene God formidling bør engasjere publikums følelser og gi en opplevelse, ved å berøre på et personlig plan med både humor og alvor.
- **Relevans og kontekst:**
11 personer svarer at formidlingen bør være aktuell, relevant, og knytte fortid, nåtid, og fremtid sammen for å hjelpe publikum å forstå hvordan det påvirker dem. Dette innebærer å presentere historier og fakta på en relevant og interessant måte som engasjerer og utfordrer målgruppen.
- **Variasjon og fleksibilitet:**
9 respondenter nevner at god formidling krever bruk av varierte metoder og tilpasning til ulike situasjoner. Formidlere bør være åpne for endringer og utforske nye tilnærminger for å engasjere publikum.
- **Læring og utvikling:**
4 respondenter skriver God formidling skal bidra til publikums læring og utvikling ved å gi ny innsikt og forståelse. Dette krever engasjerende og relevant presentasjon av informasjon.

Respondentenes perspektiver på formidling korrelerer sterkt med flere sentrale dokumenter og konsepter. Dette vises i hvordan de vektlegger tilrettelegging, tilgjengelighet, engasjement, interaksjon og kritisk refleksjon som nøkkelkomponenter i formidlingsprosessen.

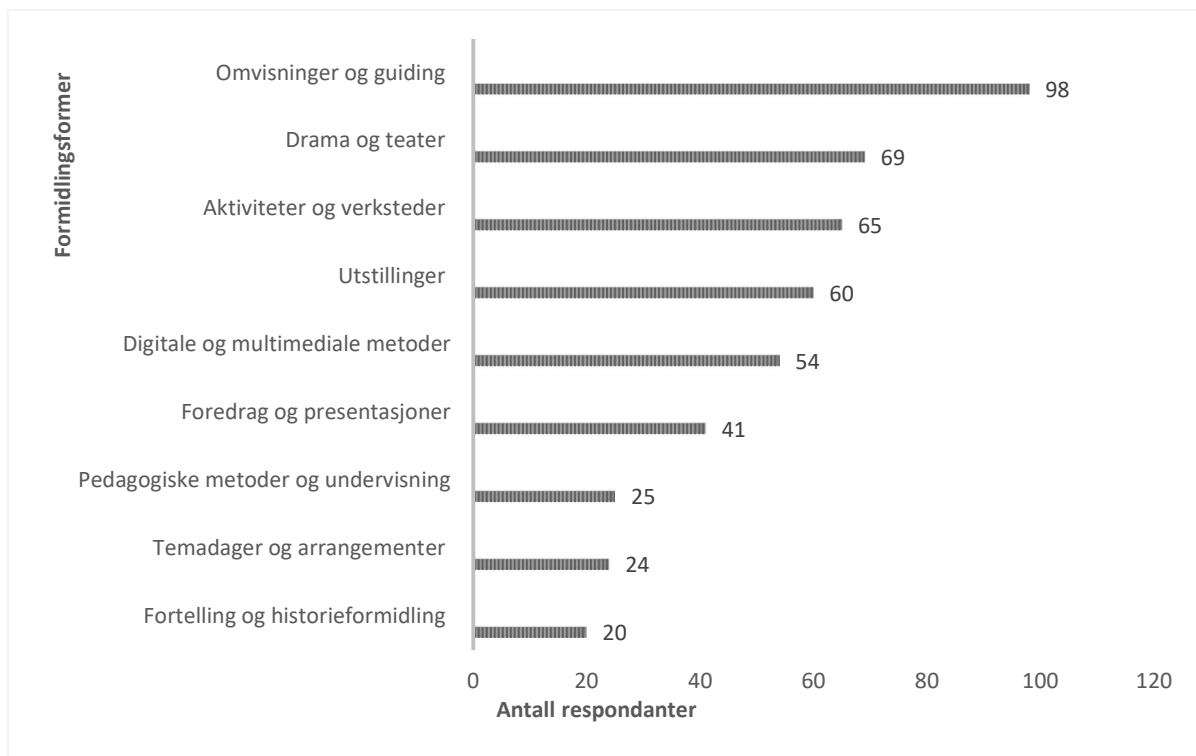
Både i St.meld. nr. 49 (2008-2009) og respondentenes svar understrekes demokrati- og kulturperspektivene, og viktigheten av deltakelse, interaksjon og relevans. Det blir også fremhevet at emosjonell påvirkning, fagkunnskap, kompetanse, læring og utvikling er sentrale faktorer for en vellykket formidlingsopplevelse.

Konseptet 21st century skills (Binkley et al., 2012), som refererer til de ferdighetene og kompetansene som er avgjørende for å lykkes i det 21. århundre, resonnerer også med respondentenes perspektiver. Disse ferdighetene inkluderer kritisk tenkning, kommunikasjon, samarbeid og kreativitet, som alle er essensielle for en vellykket formidlingsopplevelse.

Drama (O'Neill, 1995), med sitt fokus på å engasjere publikum på en emosjonell og personlig måte, kan også knyttes til respondentenes synspunkter. Drama kan være en effektiv metode for å utforske og presentere komplekse temaer og historier på en engasjerende og relevant måte.

122 informanter svarte på spørsmålet om hvilke formidlingsmetoder de bruker på ulike måter. Noen ga korte svar, mens andre utdypet mer. Min analyse gir en oversikt over ulike metoder og aktiviteter som brukes i museer for å formidle informasjon.

Figur 6 – Formidlingsmetoder som museene bruker oftest



Formidling i museer skjer på en rekke forskjellige måter:

Omvisninger og guiding ble nevnt 98 ganger, med forskjellige former som dialogbasert omvisning, interaktive omvisninger, tradisjonell omvisning, og audioguide. Aktiviteter og verksteder dukket opp 65 ganger, der aktiviteter som naturvitenskapelige forsøk, rottejakt, skattejakt, rebusløyper, eventyrstunder, og formingsaktiviteter ble nevnt. Drama og teater ble nevnt 69 ganger, og inkluderte metoder som dramapedagogikk, dramaforløp, dramatisering, rollespill, skuespill, reenactment, museumsteater, fortellersteater, teateroppvisninger, og applied theater. Utstillinger ble nevnt 60 ganger, og inkluderte metoder som gjenstandsbaserte utstillinger, bildeutstillinger, og både fysiske og digitale utstillinger. Digitale og multimediale metoder ble nevnt 54 ganger, og inkluderte film, videoklipp, nettbasert informasjon, qr-koder, interaktive spill, digital litteratur, podkast, sosiale medier, digital formidlingsløype, digital formidling, og digitalt museum. Foredrag og presentasjoner ble nevnt 41 ganger, og inkluderte metoder som presentasjon av kortfilm, powerpoint-presentasjoner, klassisk foredragsform, foredrag og konferanser, og seminar. Temadager og arrangementer ble nevnt 24 ganger, og inkluderte metoder som museumsdager, kveldsarrangementer, workshops/kurs, markeder, og konserter. Pedagogiske metoder og undervisning ble nevnt 25 ganger, og inkluderte metoder som dialogundervisning, pedagogiske opplegg, skolebesøk og klasseromsundervisning, og opplevelsesbasert læring. Fortelling og historieformidling ble nevnt 20 ganger, og inkluderte metoder som fortelling, historiefortelling, og fortellerforestillinger.

Dette viser mangfoldet av formidlingsmetoder som brukes av norske museer, noe som reflekterer det brede spekteret av læringsstiler og interesser blant publikum.

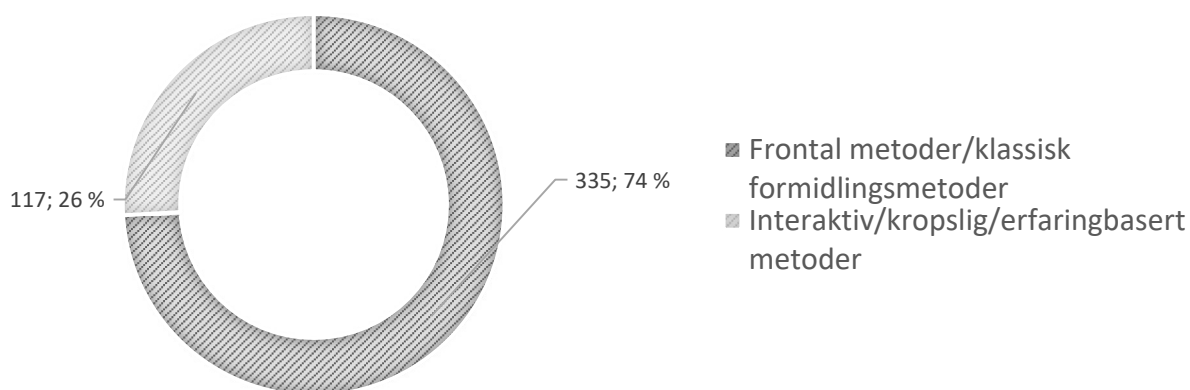
Alle spurte museer har en guidet tur eller pedagogisk program.

Til tross for at respondentene ofte uttrykker at god formidling bør være engasjerende, involverende, interaktiv, aktiviserende og fremme deltakelse, er 74% av de rapporterte formidlingsmetodene fortsatt tradisjonelle frontale metoder (se Figur 7). Når jeg refererer til frontale formidlingsmetoder, tenker jeg på en tradisjonell, lærer-sentrert undervisningsstil der informasjonen hovedsakelig flyter i én retning - fra formidleren til publikum. Disse metodene kan omfatte foredrag, presentasjoner og tradisjonelle omvisninger, og er ofte preget av begrenset publikumsdeltakelse og interaksjon. Her inkluderer jeg informasjonstavler,

fortellende forestillinger, teater- og sangforestillinger, hvor publikum også ikke blir aktivt involvert (se Figure 6). Visjonene og målsettingene er i tråd med ICOMs definisjon av et museum og Meld. St. 23 (2022; 2020-2021), men den vanligste kommunikasjonsmetoden er fortsatt omvisning.

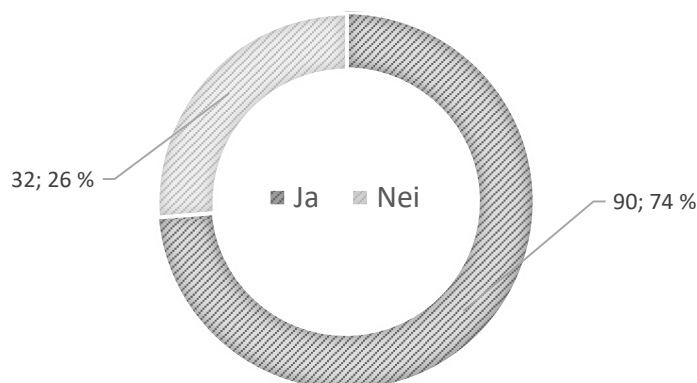
Klassiske metoder er mest utbredt på de fleste besøksarenaer. Dette kan tyde på en skjevhet mellom idealer om god formidling og den praktiske gjennomføringen av formidlingsarbeid i feltet.

Figur 7 – Prosentvis fordeling av frontale og interaktive metoder



90 besøksarenaer brukte dramapedagogiske virkemidler/ulike dramaformer som ledd i formidlingen de siste fem årene (2018-2022) som er 74% av museene som besvarte undersøkelsen (se Figur 8).

Figure 8 - Prosentvis fordeling av dramabruk



32 av de 122 besøksarenaer brukte ikke drama i siste 5 år. Mange av museene svarte at de ikke bruker dramapedagogiske virkemidler eller ulike dramaformer i formidlingen på grunn av manglende ressurser og kompetanse på området.

- Mangel på kompetanse: Manglende erfaring og kunnskap om drama blant personalet, og mangel på spesialisert personale: 11
- Begrenset ressurser: Mangel på midler og personell til å utvikle og gjennomføre dramapedagogiske aktiviteter; enmannsavdeling: 10
- Museets fokus: Museets fokus på realfagsrettede temaer og formidling ved hjelp av fortelling/omvisning og fasilitering av konkrete aktiviteter/oppgaver uten å ha behov for å ta i bruk dramaturgiske virkemidler. Museer knyttet til forsvaret har tradisjonelt fokusert på gjenstander og har derfor begrenset fokus på dramaturgiske virkemidler. Mer et galleri enn et museum. Manglende relevans for museets tematikk. Fokus på andre formidlingsmetoder: 5
- Mangel på interesse: Enkelte museumspersonale har ikke selv interesse for eller erfaring med drama: 2
- Nyansatt eller ikke involvert i beslutningen: 2
- Tidligere satsinger: Tidligere satsinger på teater og dramatisering har vært dyre og kostbare, og videre satsing har ikke vært mulig på grunn av økonomiske utfordringer: 1
- Mangel på tid: Begrenset tid og personell til å utvikle og gjennomføre dramaaktiviteter: 1
- Uklare definisjoner: Uklare definisjoner av begrepet «dramapedagogiske virkemidler/ulike dramaformer» kan føre til at museene ikke selv er klar over at de benytter seg av slike metoder: 1

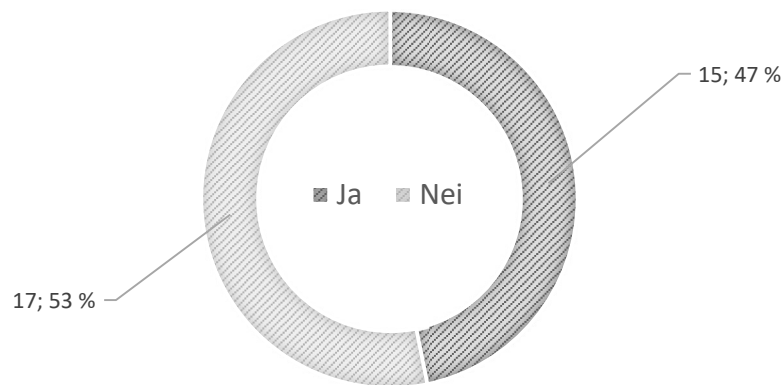
Det er en vesentlig metodologisk bemerkning at definisjonen av drama ikke ble fastsatt før spørreskjemaet ble utfylt. Så respondentenes - potensielt sterkt varierende - oppfatning av drama påvirker tydeligvis svarenes presisjon. Usikkerheten som dermed kommer til syne, om det kan være mangel på kompetanse bak svarene, kan vi ikke verifisere, men vi kan heller ikke utelukke det. Denne muligheten fremkaller de faglige kommentarene som Gjærum (2019) fremsetter om drama som skolefag i norsk utdanning i forbindelse med «metodefrihet», nemlig at uten tilstrekkelig kompetanse og forståelse for drama, kan lærere mangle verktøyene for å faktisk innlemme drama på en måte som fremmer kreativitet og læring.

På dette punktet kommer også Allerns (2011) innsikt inn. Han understreker at lærere ikke bare trenger den grunnleggende pedagogiske kompetansen, men også en dypere forståelse og spesialisert kunnskap om drama for å effektivt inkorporere det i undervisningen. Denne mangelen på kompetanse kan ha vidtrekkende konsekvenser, ikke bare for lærernes evne til å undervise i faget, men også for elevens læring og utvikling av kreative ferdigheter.

I lys av dette reiser det spørsmål om hva slags faglig orientering museene (formidlere, lærere) trenger for å kunne ta kompetente beslutninger om valg av metoder/verktøy (drama). Dette er tett knyttet til hvilke oppgaver det stiller for akademikere som er kompetente på dramaområdet. I fremtiden vil det være hensiktsmessig å utvikle en mer nøyaktig metodikk for slike undersøkelser for å oppnå mer presise resultater.

Interessant nok viser dataene at 53 prosent av museene som ikke har brukt drama i løpet av de siste fem årene planlegger å implementere dramapedagogiske virkemidler eller ulike dramaformer som en del av formidlingen i fremtiden. Dette tyder på en økende anerkjennelse av drama som et effektivt formidlingsverktøy i museer.

Figure 9 - Prosentvis fordeling av intensjonen om å bruke drama blant de som ikke bruker drama nå



For de respondentene som bruker dramapedagogiske virkemidler og ulike dramaformer i formidlingen, kan begrunnelsene for deres valg vise noen vanlige mønstre. Disse mønstrene kan grupperes i følgende kategorier:

1. Engasjement og involvering (21)

Ved å anvende drama som en del av formidlingsstrategien kan man:

- engasjere publikum, noe som skaper interesse for temaet som formidles.
- aktivere publikum, noe som bidrar til økt deltakelse i arrangementer og aktiviteter.
- nå ut til og engasjere barn og unge effektivt, noe som bidrar til å holde deres oppmerksomhet og interesser.
- skape engasjement og nysgjerrighet hos publikum, noe som fører til økt interesse og involvering i det formidlede innholdet.
- tilby rom for publikumsdeltakelse, noe som gjør opplevelsen mer interaktiv og engasjerende for alle aldersgrupper.
- hjelpe til med å ufarliggjøre og engasjere publikum i kunstforståelse, ved å bryte ned barrierer og skape en mer tilgjengelig og inkluderende opplevelse.

2. Læring og forståelse (15)

Drama kan:

- fungere som en effektiv læringsmetode, da det ofte er måten elevene lærer best på og engasjerer dem i materialet.
- gi publikum en helhetlig opplevelse, der de får muligheten til å forstå temaet fra flere perspektiver.
- formidle komplekse relasjoner og historier på en engasjerende og tilgjengelig måte.
- gjøre det mulig å formidle kompliserte temaer på en enkel og forståelig måte.
- fremme kritisk tenkning og refleksjon hos publikum, og oppfordre til dypere innsikt og forståelse.
- skape en alternativ læringsopplevelse som utfyller tradisjonelle undervisningsmetoder.
- fremme samhandling og dialog mellom publikum og formidler, noe som bidrar til en mer dynamisk og engasjerende opplevelse.
- skape varige minner og inntrykk som publikum tar med seg videre.

3. Levendegjøring av historien (20)

Drama kan:

- gjør formidlingen levende, slik at publikum føler seg mer engasjert i temaet som formidles.
- lar publikum leve seg inn i en annen tid og få en dypere forståelse av historien.
- er spesielt effektivt for å nå elever i videregående skole og for å krydre arrangementer med engasjerende innhold.
- kan brukes til å koble sammen temaer og utstillinger, noe som skaper en mer helhetlig opplevelse for publikum.
- kan bidra til å styrke museets omdømme og attraktivitet ved å tilby unike og engasjerende opplevelser.
- hjelper med å bygge bro mellom fortid og nåtid, slik at publikum kan se hvordan historiske hendelser påvirker vår nåtid og fremtid.

4. Sanselig og empatisk opplevelse (8)

Drama kan:

- la publikum «føle» mer på historien som blir formidlet, noe som skaper en dypere forbindelse og forståelse.
- skape en mer engasjerende og minneverdig erfaring for publikum gjennom levende formidling og opplevelser.
- brukes til å skape fiktive verdener der politiske spørsmål blir stilt, noe som gir publikum muligheten til å reflektere over disse temaene i en trygg og kreativ setting.
- skape en emosjonell forbindelse til temaet som formidles, noe som gjør innholdet mer relevant og meningsfylt for publikum.
- gjøre det lettere for publikum å relatere seg til og sette seg i karakterenes situasjon, noe som fremmer empati og dypere forståelse.
- gjøre informasjonen mer relevant for publikum ved å knytte temaet til deres egne erfaringer og emosjoner.

Kroppslige erfaringer kan gi oss en dypere forståelse av konsepter, og det kan fremme kreativitet, problemløsning og kritisk tenkning (Barsalou, 2008). Våre mentale og fysiske erfaringer er dypt sammenvevd, noe som gjør læringsprosesser som engasjerer både kropp og sinn mer effektive og meningsfulle (Immordino-Yang, 2015; Immordino-Yang & Damasio,

2007). Kroppslig læring, eller «embodied learning», er en pedagogisk teori som understreker betydningen av kroppens engasjement i læringsprosessen. Denne teorien utfordrer mer tradisjonelle, kognitive syn på læring som hovedsakelig en mental aktivitet, og argumenterer for at læring er en helhetlig prosess som involverer både kropp og sinn (Lindgren & Johnson-Glenberg, 2013).

5. Variasjon og tilpasning (11)

Drama kan:

- bidra til å variere formidlingstilbudet og utnytte egnede lokaliteter, noe som gir publikum et mer dynamisk og engasjerende miljø.
- supplere andre undervisningsmetoder, noe som gir et mer omfattende og variert læringsopplegg for elever og publikum.
- tilføre noe helt nytt i arrangementer, og skape unike og uforglemmelige opplevelser for deltakerne.
- tilby et bredt spekter av formidlingsmetoder, noe som appellerer til ulike læringsstiler og preferanser hos publikum.
- gi muligheten for å tilpasse formidlingen etter publikums alder og interesser, noe som sikrer at innholdet er relevant og engasjerende for alle.

6. Morsom og underholdende (7)

Drama kan:

- være morsomt og engasjerende for både formidlere og deltakere, noe som skaper en positiv og energisk atmosfære under arrangementer og undervisning.
- underholde og/eller visualisere deler av formidlingen, noe som kan fange publikums oppmerksomhet og gjøre læringsopplevelsen mer stimulerende og minneverdig.

7. Spesifikke samarbeid eller prosjekter (6)

Drama kan:

- brukes i forbindelse med den kulturelle skolesekken (dks), et program som har som mål å gi barn og unge tilgang til profesjonell kunst og kultur innenfor ulike sjangre og uttrykk.
- berike og styrke tverrfaglige prosjekter ved å samarbeide med aktører innen musikk, teater og dans, og skape unike og varierte kunst- og kul.

Enkelte av svarene viser at drama kan brukes til å inkludere publikum på en annen måte, og kan gi en inngangsportal til å snakke om identitet og ulikheter i samfunnet. Noen av svarene peker på at bruk av drama også kan gi formidlere mer selvtillit, og kan hjelpe dem med å takle utfordrende spørsmål fra publikum på en mer åpen og avslappet måte.

Spørsmål om hvilke former for drama bruker museene laget slik at informantene kunne krysse av for hvilke former de tar i bruk. De fleste av informantene krysset av for flere enn ett svar. De 90 informantene satte til sammen 303 kryss i listen over de ulike dramatiske formene de bruker.

Figur 10 – Dramaformer – antall museer som bruker formen – prosentdel museer som bruker formen

Monologer/ Formidler i rolle (dvs. formidler eller skuespiller forteller i rolle – gjennom enetale)	57
Rollespill (dvs. at elevene og formidler går inn i ulike roller f. eks ved at elevene får utdelt rollekort)	51
Undervisningsopplegg med drama (dvs. et undervisningsprogram som integrerer drama/fiksjonsarbeid og andre dramatiske formidlingsformer)	47
Teaterstykker (dvs. en teaterproduksjon oppført med museet som kulisse)	46
Vandreteater (dvs. at publikum eller elever forflytter seg fra rom/scene til rom/scene og ulike hendelser utspiller seg)	36
Dramaforløp (dvs. formidler og publikum/elever deltar i en felles fiksjon der et emne/tema undersøkes)	29
Historiske spill (dvs. et slags utendørsteater basert på lokale og nasjonale historiske hendelser kjent gjennom historiske sagn, myter og historier. Den kan spilles med både amatører og profesjonelle skuespillere.)	25
Annet	12

«Annet» kategori inkluderer en rekke forskjellige metoder og tilnærminger, som spenner fra historiefortelling og reenactment til filmatisering av litterære scener og bruk av dans og nysirkus. Et spesielt interessant eksempel er bruken av MetaHuman-teknologi for å gjenskape Henrik Wergeland digitalt, kombinert med en skuespiller i en Motion Capture-drakt. Dette gir publikum muligheten til å kommunisere med «Wergeland» i sanntid, noe som skaper en unik og engasjerende opplevelse.

I analysen av de svarene til spørsmålet fant jeg følgende fordeling av teater- og dramaformer i norske museer (90 respondenter):

- Teaterstykker: 46 (51,11 %)
- Monologer/Formidler i rolle: 57 (63,33 %)
- Historiske spill: 25 (27,78 %)
- Vandreteater: 36 (40,00 %)
- Rollespill: 51 (56,67 %)
- Dramaforløp: 29 (32,22 %)
- Undervisningsopplegg med drama: 47 (52,22 %)
- Annet: 12 (13,33 %)

For å kunne skille mellom pedagogiske og performative dramaformer, lagde jeg to kategorier.

- Gruppe 1, som hadde fokus på teaterforestillinger, utgjorde 56,10 % av det totale antallet og inkluderte: Historiske spill, Vandreteater, Teaterstykker og Monologer/Formidler i rolle (170).
- Gruppe 2, som fokuserte på pedagogiske sammenhenger og publikumsinteraksjon, utgjorde 43,90 % av det totale antallet og inkluderte: Dramaforløp, Undervisningsopplegg med drama og Rollespill (133).

«Annet» ble delt inn i Gruppe 1 a og Gruppe 2 (6 hver), basert på om hva de satte søkelys på.

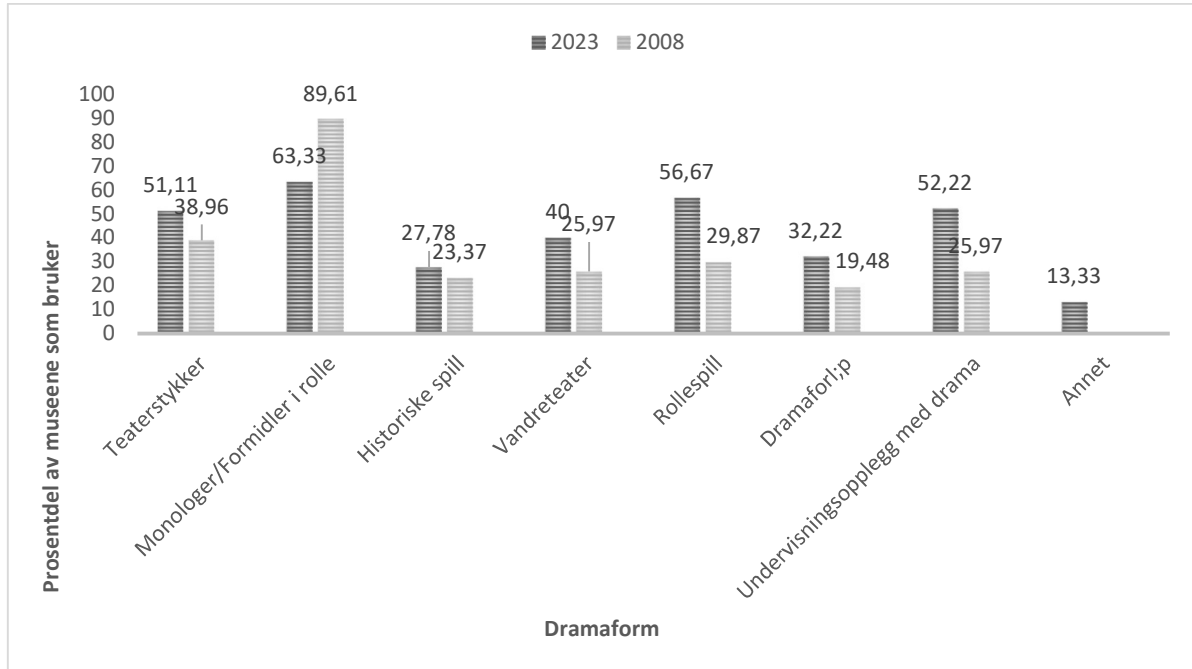
Basert på analysen kunne jeg se en variert fordeling av teater- og dramaformer i norske museer, hvor noen former var mer populære enn andre. En mulig forklaring er at forestillinger er en mer kjent sjanger, og kan nå et større publikum samtidig. I tillegg krever drama mer aktiv deltakelse fra publikum, noe som kan være utfordrende å organisere og kan virke skremmende for noen besøkende. Drama krever også kompetanse. Dette er et område som fortjener grundigere undersøkelse i fremtidig forskning for å bedre forstå årsakene til denne forskjellen.

Når vi sammenligner Tetlies kartleggingsresultater med denne kartleggingen, ser vi betydelig forskjeller i resultater. Basert på de gitte resultatene (se Figure 11) kan det konkluderes at bruken av dramaformer nesten alle kategorier kan vise en øking blant museene. Basert på disse resultatene kan vi konkludere med at det har vært en betydelig endring i løpet av de siste 15 årene. Dette kan indikere at museene har tilpasset seg samfunnsendringene.

Mange av respondentene, bedømt ut fra kvaliteten og fullstendigheten av svarene deres, utmerker seg med eksemplarisk arbeid for å møte kravene i det 21. århundre, og de fortsetter å utvikle institusjonene sine med varierte, energiske og grundige pedagogiske/dramametoder. Økningen i bruk av drama i museer over de siste 15 årene, tilsynelatende som svar på de endringene museene selv anser som ønskelige, tyder på en positiv trend. Selv om vi har sett betydelige fremskritt, er det fortsatt rom for ytterligere forskning for å forstå de nøyaktige faktorene som har bidratt til denne endringen. Det er også viktig å fortsette å oppmuntre til innovasjon og modernisering i museenes pedagogiske tilnærming

Respondentene beskrev totalt 235 programmer som bruker en eller annen form for drama de siste 5 årene. Det er bemerkelsesverdig å se det store mangfoldet og det imponerende antallet av programmer som bruker forskjellige former for drama. De mest populære sjangrene ser ut til å være teaterforestillinger, rollespill og historiske spill, og det vil være interessant å analysere disse mer detaljert i fremtiden.

Figur 11 – Sammenlignende graf- 2008-undersøkelse vs. 2023-undersøkelse



9 % av de 90 museene som har brukt eller bruker en eller annen form for drama i formidlingen i løpet av de siste 5 årene, planlegger ikke å bruke drama i formidlingen i fremtiden. Spørreskjemaet stiller ikke direkte spørsmål om hvorfor, men ut fra svarene kan det antas at det handler om situasjoner der de en gang har produsert en forestilling, men på grunn av mangel på ressurser, kompetanse eller interesse, har de ikke planer om å lage flere.

Resultatene bør vurderes med tanke på at av de 106 norske museene, svarte 68 på undersøkelsen. Undersøkelsen kan ikke vise om de gjenværende 38 institusjonene bruker drama som en formidlingsmetode eller ikke. I tillegg kan resultatene påvirkes av hvem som svarer på spørreskjemaet, og om de har kompetanse og innsikt i den pedagogiske aktiviteten til musegrupper som ofte inneholder 15-20 besøksarenaer. I en slik undersøkelse kan man heller ikke vite sikkert om respondentene tolker spørsmålene på samme måte som forskeren hadde tenkt.

Misforståelser i forskningsprosessen kan stamme fra flere kilder, for eksempel hvis forskeren bruker fagtermer eller jargon som respondentene kanskje ikke forstår, hvis respondentene mangler kunnskap eller erfaring med emnet som blir undersøkt, kan dette begrense deres evne til å gi nøyaktige og meningsfulle svar, eller hvis respondentene ikke gir spørreskjemaet sin fulle oppmerksomhet, enten på grunn av distraksjoner, tidsbegrensninger eller manglende interesse

Til tross for at undersøkelsen kan betraktes som representativ, og det er mulig å trekke konklusjoner om trender i hele sektoren basert på den, kunne antall svar ha økt hvis spørreskjemaene ikke bare ble sendt ut via e-post, men også ved personlig oppfølging eller telefonisk kontakt. De økonomiske konsekvensene av dette ville imidlertid sannsynligvis overstige ressursene som er tildelt denne studien.

4.2. Intervjuer

I denne delen fremhever jeg de tre informantenes meninger om museer som formidlingsarenaer generelt, og særlig i forbindelse med dramatiske metoder og dramaorienterte perspektiver. Ved å beskrive og analysere informantenes ulike bakgrunner, praksiser og uttalte holdninger, konsentrerer jeg meg om fire hovedtemaer: formidlerens kompetanse, motivasjonen for å implementere drama i museumsformidling, engasjement og medborgerkompetanse.

For å gjøre dette knytter jeg informantenes tanker til de prinsippene og ideene som Stortingsmeldingene (Meld. St. 23, 2020-2021; St.meld. nr. 49, 2008-2009) legger vekt på når det gjelder god formidling, samt resultatene fra DICE-forskningen (2010).

4.2.1. Informantene – formidling og kompetanse

Intervjuobjektene er tre fagpersoner med ulik bakgrunn og karriere, men alle har lang erfaring innen både drama og museale felt. De deler en lidenskap for drama og ser verdien i å formidle historier på engasjerende og kreative måter.

Odette Tetlie begynte på Høgskulen på Vestlandet i 2006, og jobbet samtidig som konsulent for Bergen Museum (nå Universitetsmuseet i Bergen), der hun utviklet undervisningsopplegg og formidlingsprogrammer som benyttet drama som metode. Sammen med undervisningsleder Eli Hausken skapte hun oppleggene «Jakten på fortellingene» og «Mysteriet Marta», som engasjerte barn og unge i utforskningen av ulike kulturer, fortellinger, sang og myter, samt det gamle bondesamfunnet i Norge.

Tetlie praktiserte ved museet mens hun studerte drama ved HVL, noe som ledet til en lidenskap for drama som formidlingsmetode. Etter å ha fullført mastergraden, jobbet hun med forskjellige prosjekter, inkludert «Toras kamp» ved Moster Amfi på Bømlo og et prosjekt ved Varanger museum i Vardø. Hun deltok i ansettelsesprosesser mellom 2019-2022 ved Universitetsmuseet, der de benyttet drama i intervjuer og opplæring av museets førstelinje, som nå er kjent som «kunnskapsverter».

Hun jobber ved Universitetsmuseet som pedagogisk leder i avdeling for forskningskommunikasjon, og drama som formidlingsmetode ble «hjerdebarnet» sitt. Universitetsmuseet i Bergen ble stiftet i 1825 og har siden vært en del av Universitetet i Bergen.

Museet består av kulturhistoriske og naturhistoriske samlinger samt Muséhagen, Arboretet og Botanisk hage på Milde. Kulturhistoriske samlinger inneholder etnografisk, arkeologisk og kunst- og kulturhistorisk materiale, inkludert en viktig samling av middelalderkirkekunst. Naturhistoriske samlinger omfatter geologi, zoologi og botanikk. Museet har bidratt til vitenskapelig utvikling og forskning i regionen (UIB, u.å.). Ifølge Tetlie Bergen Universitetsmuseum har siden 2006 brukt drama i formidlingen og er en slags foregangsinstitusjon på dette området.

Sylvia Linda Hansen Rios har vært høgskolelektor i drama ved Institutt for Kunstfag, Høgskulen på Vestlandet (HVL) siden 2004. Rios har også jobbet som kunst- og kulturformidler på Barnas Kulturhus (BKH) fra 1999 til 2022. Hun er utdannet førskolelærer og underviser fulltid ved HVL med fokus på opplæring av barnehagelærere og lærere. Hun spesialiserer seg i å bruke drama som pedagogisk verktøy og viser praktiske eksempler på dette gjennom to museale programmer.

BKH er Bergen kommunes kunstfaglige kulturinstitusjon for barn i Bergen, med mål om å øke barns deltakelse i kunst- og kulturfeltet og gjøre feltet mer tilgjengelig i hverdagen. Som kunst- og kulturformidler i BKH, har Rios arbeidet for å engasjere yngre barn i kunst og kultur. Hun har veiledet museumsansatte i å bruke utforskning, undring, fantasi og lek som virkemidler, og har utviklet programmer som kombinerer drama, fortelling og historiske steder i Bergen rettet mot barnehagebarn. Gjennom dette stilling samarbeidet hun med Byantikvaren, som har resultert i dramaforløpene som «Tre ruiner» (2009) og «Under hus og gate» (2010), som fortsatt er aktive i BKH's tilbud og tiltrekker årlig 10-15 barnehagegrupper.

Rios formidler sin kunnskap ved å gjennomføre disse dramaforløpene til fremtidige barnehagelærere og lærere.

Juliane Husvik Sukkestad er en engasjert teater- og kulturpersonlighet med en mastergrad i drama og teaterkommunikasjon fra OsloMet. Etter erfaring som lærer, der hun benyttet drama som læringsmetode, valgte hun å forfølge en karriere innen teater etter et opphold i Singapore. Gjennom sitt masterprosjekt skapte hun en forestilling om hjembygden Fosser, noe som førte til en stilling ved Akershusmuseet som stedsansvarlig og museumspedagog.

Sukkestad grunnla teatergruppen Bygdetruppen Teater, som fokuserer på å lage teaterstykker basert på lokale historier og tradisjoner. Hun har også vært involvert i Husebyspelene, der ulike

lokale lag og foreninger samarbeider for å formidle historie og kultur gjennom teater og aktiviteter. Begge teatergruppene bidrar til å styrke det lokale kulturlivet og skape en dypere forståelse og tilknytning til stedets historie og kultur.

Ved siden av sitt arbeid med Bygdetruppen Teater og som avdelingsleder, jobber Sukkestad som praksisveileder for studenter ved OsloMet. Hennes engasjement og innsats som kulturformidler fører til at hun fokuserer på å skape en dypere forståelse av historie og kultur gjennom drama og teater. Dette bidrar til å bevare og videreformidle den rike kulturarven i Skedsmo og omegn.

Skedsmo Bygdemuseum, som er en del av Museene i Akershus, ligger på Huseby gård i Skedsmo. Museet formidler gårdens historie som prestegård og fattiggård. Huseby har vært bebodd i over 2000 år, og arkeologiske funn fra området strekker seg 4000 år tilbake i tid (MIA, u.å.).

Alle tre informantene spiller en viktig rolle i å fremme bruken av drama som en formidlingsmetode i museumspedagogikk. Gjennom deres engasjement og innsats blir drama i økende grad anerkjent og verdsatt som en effektiv metode for formidling av historie og kultur. Deres faglige bakgrunn og kompetanse gir dem metodisk frihet, noe som er avgjørende for å kunne tilby formidling av høy kvalitet.

Bamford (2006) understreker viktigheten av kvalifisert undervisning og pedagogisk kompetanse for å kunne formidle kunnskap og engasjere publikum effektivt. Informantenes meninger gir verdifulle innsikt i dette temaet:

Tetlie mener at en god formidler må være «dyktig til å skape interesse og nysgjerrighet hos målgruppen, og kunne tilpasse seg ulike aldersgrupper og behov». Hun påpeker også at formidleren bør ha en grundig forståelse av både innhold og metode for å kunne formidle på en engasjerende og meningsfull måte. Når det gjelder formidlerens kompetanse, understreker Tetlie viktigheten av evnen til å engasjere og motivere publikum. Museer bør sørge for opplæring og støtte til formidlere, inkludert veiledning fra erfarne museumspedagoger og deltakelse i pedagogiske seminarer.

Sukkestad påpeker at kompetanse i drama og formidling er avgjørende for å kunne skape en engasjerende opplevelse for publikum. Hun uttaler: «Det er viktig å ha gode formidlingsevner og en solid forståelse av drama for å kunne jobbe med drama i museer. Man må kunne veilede deltakerne gjennom prosessen og skape en trygg ramme for utforskning og læring.»

4.2.2. Hvorfor velger museumspedagoger drama som en formidlingsmetode?

Tetlie understreker at dramametoder kan bidra til dypere forståelse og kritisk refleksjon ved å la publikum sette seg i andres situasjon. Hun uttaler:

Min hovedtanke med å bruke drama i museumsformidling er ikke det performative aspektet der man spiller for et publikum, men snarere å engasjere deltakerne og få dem involvert. Jeg mener at deltakelse og involvering gir muligheten til å gå inn i et materiale med hele kroppen og skape en unik opplevelse. Ved å bruke denne metoden får deltakerne følelsen av å være med på å skape noe og bidra til utviklingen. Jeg tror at dette ikke bare er nyttig, men også utrolig fantastisk å benytte i museumsformidling.

Sukkestad mener at drama utfordrer oss til å tenke utenfor boksen og eksperimentere med nye måter å formidle kunnskap og engasjere publikum på. Hun fremhever at drama hjelper besøkende med å gå dypere inn i temaene og reflektere mer grundig over det de har lært.

Rios' utsagn om at drama i museer gir rom for kreativitet og nyskaping og oppmuntrer til kritisk tenkning og refleksjon understreker viktigheten av å være åpen for nye metoder som kan gi en engasjerende og relevant opplevelse for publikum.

Disse utsagnene fra informantene støtter bruken av drama som et formidlingsverktøy i museer, noe som er i tråd med målene og prinsippene i Framtidas museum «[...] formidlingen må kunne være kritisk og nyskapende både når det gjelder tematikk og virkemidler», og at «[g]od formidling skaper innsikt og forståelse og gir kunnskap og opplevelse. (St.meld. nr. 49, 2008-2009) Når informasjon blir formidlet på en klar og engasjerende måte, kan det hjelpe mottakerne til å få dypere innsikt og forståelse av emnet. Dette kan igjen lede til personlig vekst, utdanning og en rikere opplevelse av verden rundt oss. Undersøkelserresultatene fra kartleggingen samsvarer i denne sammenhengen, og understreker viktigheten og effektiviteten av dramabasert formidling i museer:

4.2.3. Hvordan kan drama skape et engasjerende og motiverende læringsmiljø?

Ifølge Tetlie innebærer å skape et engasjerende læringsmiljø å involvere deltakerne i en fortelling hvor de har et mål og må løse problemer og oppgaver. Dette kan fremme fellesskapsfølelse og motivasjon. Tetlie poengterer at det er viktig å benytte ulike arbeidsformer og aktiviteter som er annerledes enn det elevene er vant til i tradisjonelle læringsmiljøer.

For å imøtekomme ulike læringsstiler og interesser, ønsker hun å tilby noe for alle elever, slik at de kan lære og utvikle seg på forskjellige måter og i et miljø som passer deres behov og preferanser. For eksempel kan lekbaserte metoder, mimelek og rollespill være passende for yngre barn, mens mer avanserte spillformer og lærer-i-rolle kan fungere bedre for eldre elever. «Det er essensielt å kunne vurdere hva som passer for den aktuelle gruppen og å være i stand til å justere tilnærmingen og aktivitetene etter deres behov og interesser.»

Forventningsbrudd, hvor elevene møter noe uventet på museet, kan også være motiverende. For eksempel, i stedet for å bare lytte og se på ting, kan en formidler i en rolle gi dem et oppdrag som utfordrer dem på en annen måte.

Rios mener også at museer bør tilpasse seg og revurdere sine formidlingsmetoder for å nå ulike målgrupper. Hun vektlegger en balanse mellom teknologi og det menneskelige aspektet for å engasjere og inkludere ulike målgrupper og peker på økende bevissthet rundt kulturformidling for barn og unge. Barn lærer gjennom å utforske, undre seg, bruke fantasien og leke sammen. Under arbeidet hennes var det utfordrende å få museene til å godta arbeidsmetoder som formidler kunnskap på en passende måte for barnehagebarn.

Sukkestad påpeker at for å øke engasjementet, er det viktig å ha en prosess når man skaper utstillinger og arrangementer på et museum. Noen museer eller museums-klynger tror at det er tilstrekkelig å ha få arrangementer i året for å tjene penger og tiltrekke seg mange besøkende. Men Sukkestad mener at det er viktigere å ha mange tilbud til de samme gruppene og følge en prosess, slik at besøkende kan få eierskap til museet, føle seg hjemme og lære noe nytt. Derfor er det viktig å ha en tilnærming som skaper mulighet for besøkende til å bli involvert i en lengre prosess og reflektere over det de har lært. Drama er et viktig verktøy i dette arbeidet, da det kan hjelpe besøkende å gå dypere inn i temaene og å reflektere mer inngående. Gjennom drama

metoder kan besøkende utforske og lære på en aktiv og engasjerende måte, noe som bidrar til en dypere forståelse av utstillingens tema og innhold.

Sukkestad mener at det er viktig å nå ut til målgrupper som ofte blir oversett og åpne dørene for de som aldri har besøkt museet tidligere. Det finnes lite tilbud for dem som bruker aktivitetssenteret eller som bor på institusjon, fordi de har vansker for å gå og for å orientere seg. Hun tilbyr tilrettelagte opplegg, med mye fokus på de som er rammet av demens. En annen viktig faktor er å inkludere fremmedspråklige, mennesker med ulik bakgrunn og erfaringer for å gi en bredere forståelse av historien. I et museum kan man lære mye også fra de som har en annen kulturell bakgrunn, og hvordan de ser på norsk kultur, historie og samfunn. Alt i alt mener Sukkestad at museer bør engasjere og inkludere alle, uavhengig av alder, bakgrunn og erfaringer, de som havner litt utenfor samfunnet hvis man ikke tilrettelegger.

Hun bruker metoder som lære-i-roller, fortellekunst, refleksjonsverktøy som sosiometri og rollespill. Interaktivitet blir vektlagt som et viktig prinsipp i hennes formidlingsarbeid.

For å tiltrekke seg publikum, arrangerer hun spesielle arrangementer og omvisninger med dramapedagogiske tilnærming. Til tross for at Skedsmo Bygdemuseum tilbyr tradisjonelle omvisninger også, Sukkestad fremhever at for å få publikums interesse ved er det nødvendig å tilby arrangementer som bruker noe form av drama. Uten dette kan det være vanskelig å tiltrekke seg publikum, med unntak av spesielle arrangementer for barn eller andre særlige begivenheter. Det antydes at tiltrekking av publikum i stor grad er avhengig av å skape engasjerende og interessante opplevelser.

(H)vis jeg skriver at jeg skal spille rollen som bestyrerinna frøken Anna Steffensen fra et visst årstall, så kommer det mange. Men hvis jeg bare skriver at jeg skal ha omvisning i fattiggården eller årsutstillingen, så kommer det ingen. Derfor er det mest lønnsomt å gjøre noe som er litt spektakulært. (Sukkestad)

I samarbeidet med videregående skoler fokuserer hun på å introdusere drama på en passende måte. Hun tilbyr blant annet aktivitetsdager der elevene blir tatt med ut i lokalmiljøet for å lære om lokalhistorie gjennom dramametoder. I disse oppleggene fokuserer hun ikke så mye på at elevene skal gå inn i roller, men heller på å ta dem med på en reise og få dem til å tenke over ulike aspekter ved situasjonen de utforsker.

For å engasjere deltakerne i dramaaktiviteter, bruker hun dramaøvelser som oppvarming. Hun har også erfaring med å bruke TIU (teater i undervisningen), en metode som kombinerer en teaterforestilling med fysisk refleksjonsarbeid.

Sammenfattende viser dette hvordan drama i museumsformidling kan bidra til å skape engasjerende og motiverende læringsmiljøer som inkluderer et bredt spekter av målgrupper. Ved å tilpasse metodene og legge til rette for ulike behov og interesser, kan formidlere og pedagoger gi publikum en meningsfylt og stimulerende opplevelse som styrker både faglig og personlig utvikling. Dette stemmer overens med Framtidens museum (St.meld. nr. 49, 2008-2009), som hevder at «(god formidling) krever også målrettet tilrettelegging og ulike strategier for å nå forskjellige målgrupper.»

Informantene anerkjenner dramaets relevans for alle temaer og aldersgrupper, men påpeker utfordringer i museumsformidling. Engasjement av alle deltakere og skape et trygt miljø er utfordrende, og balansen mellom kunstneriske og pedagogiske aspekter krever erfaring og ferdigheter. Implementering av drama i museumsformidling innebærer også eksterne utfordringer som er følgende:

- Sukkestad fremhever utfordringene med å være den eneste med kunnskap om drama og formidling, der sykdom kan hindre gjennomføring. Hun nevner også vanskeligheten med å overbevise andre om verdien av drama og refleksjon i formidling, siden mange museer og formidlere foretrekker tradisjonelle omvisninger.
- Tetlie påpeker at det er viktig med riktig kompetanse og erfaring for å lykkes med drama i museumsformidling. Hun fremhever også utfordringen med å håndtere fordommer om drama som en selskapslek eller teater, samt undervurderingen av dramaets verdi i en pedagogisk sammenheng. Tetlie nevner også begrensede ressurser og tid som en utfordring.
- Rios beskriver utfordringer knyttet til å møte bekymringer og motstand når man introduserer nye metoder som drama i museer, der bevaring av gjenstandene er viktig. Hun understreker at det er viktig at vi er villige til å møte motstand for å danne et møtepunkt i det å bygge kompetanse på feltet.

Selv om informantene mener at fordelene oppveier ulempene, understreker de viktigheten av å være bevisst på utfordringene og jobbe aktivt for å overvinne dem for å kunne tilby en engasjerende museumsopplevelse for alle besøkende.

God formidling er avgjørende innen utdanning, forskning og kultur for å gjøre komplekse ideer og konsepter tilgjengelige. Vellykket formidling inspirerer, engasjerer og skaper endring på individ- og kollektivnivå. Ifølge Bamford (2006, s. 13) har kunstutdanning stor innvirkning på læring, inkludert økt selvtillit, motivasjon, engasjement og akademiske prestasjoner, samt økt empati og kulturell forståelse.

DICE-forskning (2010, s. 22) viser at drama og teater gir intellektuelt og emosjonelt engasjement, noe som gjør læringen affektiv. Vi kan ikke «gi» noen vår forståelse, fordi forståelse må føles for å integreres i våre sinn og forme verdier. Drama og teater stimulerer fantasien, et læringselement som involverer høyere tankeprosesser og fører til en dypere forståelse av emner og beriker tilegnelsen av ny kunnskap.

Informantenes syn sammenfaller med DICE-prosjektet (2010) og Framtidas museum (St.meld. nr. 49, 2008-2009) sin definisjon av god formidling. Drama og teater i museer gir et meningsfylt, engasjerende og motiverende læringsmiljø som fremmer faglig og personlig utvikling.

4.2.4. Hvordan kan bruk av drama i museenes kontekst bidra til å utvikle medborgerskapskompetanse?

Vi kan lese i Museum i samfunnet (Meld. St. 23, 2020-2021) at formålet av Meldingen er å se museene som samfunnsinstitusjoner med en samholdskraft og kjernekompetanse som spiller en sentral og viktig rolle i videreutviklingen av et demokratisk Norge. Dette viser at norske museer ønsker å ta på seg en betydelig rolle i samfunnsdebatten og være steder for utvikling av medborgerkompetanse. Retningslinjene om fremtidens kompetanser fra EU (2019) og OECD (2019f) understreker også at det for å sikre fremtidens demokrati, er nødvendig å utvikle sosiale kompetanser som tidligere har vært undervurdert.

I tråd med Stortingsmelding 23 og 49 (Meld. St. 23, 2020-2021; St.meld. nr. 49, 2008-2009) påpeker Rios at museer har flere viktige oppgaver: ivareta og formidle gjenstander, minner og kunnskap om samfunnets utvikling, tilpasse formidlingsmetoder til endringer i samfunnet og balansere teknologi med menneskelig formidling. Selv om teknologiske løsninger er viktige for

å formidle kunnskap på nye og spennende måter, bør museene også bevare og utvikle det menneskelige aspektet i formidlingen. Dette gjør museene mer relevante og engasjerende for publikum. Hun observerer positive endringer i museer, inkludert dyktige ansatte, endret tankegang rundt ansettelse og kompetanse, økt fokus på kulturformidling for barn og unge, og renoveringer som inkluderer formidlings- og verkstedrom for å forbedre publikums opplevelse.

Rios anerkjenner at endringer i museer tar tid på grunn av økonomiske og institusjonelle utfordringer, men ser en positiv utvikling, og tror at de fleste museer er på rett vei. Hun opplever engasjement og endringsvilje blant museumsledere og formidlere, samt velvilje og samarbeidsånd ved forslag til endringer.

Sukkestad mener at museer i dag må være aktive og levende deler av samfunnet ved å formidle historien på en måte som engasjerer dagens mennesker. Hun fremhever viktigheten av å se på historien for å forstå dagens utfordringer og bruker dramateater som et verktøy for å skape refleksjon rundt disse temaene. Hun påpeker at det er viktig å engasjere alle målgrupper. Teater kan være en effektiv metode for å nå ut til yngre generasjoner, særlig hvis de får muligheten til å delta og føle eierskap til prosjektene. Sukkestad understreker også betydningen av å inkludere folk med ulik bakgrunn og erfaringer, da dette bidrar til en bedre forståelse av historien.

Informantene mener at drama og prosessdrama kan brukes som et effektivt verktøy for å utvikle medborgerskaps- og samfunnskompetanse, som å forstå rettigheter og plikter, delta aktivt i samfunnet og påvirke beslutningsprosesser.

Ifølge Sukkestad drama kan bidra til å forstå samfunnet på et dypere nivå og utvikle sosial kompetanse og rettferdighet. Hun mener at: «gjennom drama kan deltakere utvikle sosial kompetanse, rettferdighetssans, aktiv lytting og evnen til å ta standpunkt og snakke høyt for seg selv. Drama kan også utfordre gruppedynamikken og hjelpe deltakere som vanligvis holder seg i bakgrunnen til å komme frem.» Hun påpeker at det er viktig å tilpasse og tilrettelegge dramaaktiviteter for å sikre at alle deltakerne føler seg trygge og inkluderte. Dette kan innebære å justere rekkefølgen på oppgavene, være oppmerksom på deltakernes fordommer og være forsiktig med terminologi.

Tetlie anbefaler fokus på aktiv deltakelse, diskusjon og utforskning av ulike synspunkter for å utvikle medborgerkompetanse gjennom drama. Rollespill og perspektivtaking bidrar til empatiutvikling og evnen til å se saker fra andres synspunkter, noe som er viktig for aktivt demokratisk samfunnsdeltakelse.

Rios argumenterer for at drama kan forsterke kompetanse og personlige relasjoner, da det gir barn muligheten til å øve på samhandling og forhandling i et trygt miljø. Hun fremhever viktigheten av fiksjon og distansering i læringsprosessen ved drama. Dette begrepet, sterkt knyttet til arbeidene til Bertolt Brecht og Dorothy Heathcote, refererer til skapelsen av en «avstand» i dramatisk utforskning som lar deltakerne se situasjoner og temaer fra et nytt perspektiv, bidrar til dypere forståelse og sikrer en trygg ramme for utforskning (Eriksson, 2004). Rios mener at «det gir en buffer som hindrer personlige konflikter eller direkte sammenstøt. Dette gir en tryggere og mer kontrollert setting for å øve og utvikle sosiale ferdigheter.»

For å vurdere effektiviteten av drama i å utvikle kompetanser, anbefaler informantene å observere både verbale og nonverbale tegn på:

- engasjement og læring hos elever
- aktiv deltakelse
- kommunikasjon og interaksjon mellom elevgruppene
- elevenes interesse i å lære mer og diskutere ulike temaaspekter

Det er også viktig å ha refleksjonssamtaler med elevene etter hvert opplegg for å vurdere effektiviteten av undervisningsmetoden og forstå hva de har fått ut av opplevelsen. Dette kan hjelpe deltakerne med å sette pris på hva de har opplevd og lært, og integrere denne læringen i deres daglige liv.

DICE-prosjektets nøkkelfunn understreker at elever som regelmessig deltar i dramaaktiviteter opplever en rekke fordeler sammenlignet med jevnaldrende som ikke deltar i slike programmer. Disse fordelene inkluderer blant annet:

- Økt kreativitet og glede i skoleaktiviteter.
- Bedre problemløsningsevner og evne til å takle stress.
- Økt toleranse mot minoriteter og utlendinger, samt økt empati.

- Mer aktivt medborgerskap og interesse i å delta i offentlige spørsmål.
- Høyere nivåer av innovasjon, entreprenørskap og dedikasjon mot fremtiden.
- Større vilje til å delta i ulike sjangere av kunst og kultur.
- Mer hyppig deltakelse på teater, utstillinger, museer og kino, samt økt engasjement i friluftaktiviteter som fotturer og sykling.

Disse funnene støtter ideen om at drama kan spille en viktig rolle i å fremme personlig og sosial utvikling blant elever, og utruste dem med viktige ferdigheter og kompetanser for deres fremtidige liv og karrierer.

Intervjuobjektene mener om drama er i tråd med DICE-prosjektets funn. Bruk av drama i museenes kontekst kan bidra til å utvikle medborgerkompetanse ved å:

- Fremme engasjement, kreativitet og aktiv deltakelse blant publikum.
- Forbedre kommunikasjon, problemløsning og samarbeidsevner.
- Øke forståelse og toleranse for kulturelt mangfold og ulike perspektiver.
- Stimulere til interesse for å delta i offentlige spørsmål.
- Styrke publikums forbindelse til kultur og historie, og dermed bidra til en større forståelse av deres rolle i samfunnet.

Gjennom å utforske informantene mener om museer som samfunnsarenaer og deres tilnærming til dramametoder og dramaorienterte perspektiver, har jeg fått et dypere innblikk i hvordan drama skape et engasjerende læringsmiljø og hvordan drama som museumsformidlingsmetode kan bidra til å utvikle medborgerkompetanse.

Som student med begrenset erfaring i intervjuing, var det viktig å være klar over min egen posisjon og forutinntatthet i prosessen. Gadamer (2004) hevder at vi aldri møter verden uten forutinntatthet eller fordommer. I dette tilfellet inkluderer forutinntatthet din sterke overbevisning om at drama er et kraftfullt verktøy. Det er viktig å være refleksiv og kritisk granske hvordan dine personlige tolkninger kan påvirke tolkningen av de innsamlede dataene.

Alle tre intervjuobjekter har omfattende erfaring innen drama og museumsformidling. Det er tydelig at vi alle deler en lidenskap for drama og dets potensiale for positiv endring. Til tross

for at jeg har mindre erfaring enn informantene, har jeg også innsikt og meninger om begge områder. Jeg valgte intervjuobjektene for å utvide og nyansere min forståelse av bruken av dramatiske metoder i museumssettinger.

For å redusere forutinntatthet fra min egen bakgrunn, inkluderte jeg også spørsmål om utfordringer knyttet til bruk av drama i museum. Selv om informantenes synspunkter samsvarte på flere punkter, belyste de ulike aspekter angående utfordringene ved å bruke drama i museumssettinger.

I visse studier kan det være nyttig å inkludere informanter med ulik bakgrunn, men i mitt tilfelle ønsket jeg å finne ut hvorfor museumspedagoger velger drama som en metode for formidling. Det ville ikke være relevant å intervju personer som ikke er kjent med drama. Studiens troverdighet kunne økes ved å inkludere flere informanter fra ulike geografiske områder og museer med forskjellige formidlingspraksiser.

4.3. Feltarbeid

I denne delen presenterer jeg resultatene av feltarbeidet og analysen av innsamlede data i tre faser, i tråd med strukturen for pedagogisk designforskning (O'Toole, 2006), som er delt inn i tre deler:

1. **Planlegging:** er beskriver jeg det kreative arbeidet jeg utførte sammen med kollegene mine, deres perspektiver på denne arbeidsprosessen basert på intervjuer med dem, samt mine egne erfaringer basert på mine notater.
2. **Gjennomføring av prosessdramaet:** i denne fasen gir jeg en oversikt over arbeidsprosessen, samtidig som jeg relaterer de relevante teoretiske rammene til de forskjellige arbeidsfasene. Dette suppleres av observasjoner fra kollegene mine, støttelæreren og meg selv, basert på intervjuer og notater.
3. **Evaluering:** i evalueringsfasen fokuserer jeg på spørsmålene som er reist i problemstillingen i henhold til de tre observasjonskategoriene, og presenterer studentenes respons.

4.3.1. Planlegging

Under samarbeidet jobbet jeg med tre kolleger fra Norges Fiskerimuseum for å videreutvikle en eksisterende pedagogisk praksis (O'Toole, 2006). Formidlingskoordinator ved Norges Fiskerimuseum, Gitte Bastiansen, uttrykte at videregående skoleelever har vært en noe neglisjert gruppe i museumsundervisningen, og at tradisjonelle omvisninger ofte ikke har fungert optimalt for denne målgruppen. Museet har skapt et opplegg for historieklassene kalt *Smaksreise gjennom attenhundretallet*, hvor elevene får en omvisning med fokus på dialog og smaksprøver av ulike fiskeretter relatert til historiene de går gjennom. For geografiklasser har det imidlertid manglet et tilsvarende opplegg, og Bastiansen har derfor fokusert på å utvikle nye undervisningsopplegg. Hun uttalte: «Nå som vi har deg med på laget, ser jeg virkelig frem til å utvikle et godt og engasjerende tilbud for denne aldersgruppen og utnytte potensialet i undervisningen for videregående skoleelever.»

Bastiansen innehar rollen som museumspedagog, mens Jepsen og Reinshol jobber som formidlere ved museet. For enkelhetens skyld vil jeg referere til alle tre som museumsformidlere i denne sammenhengen. Før prosjektet hadde de ulik grad av kjennskap til drama. For noen var begrepet drama helt nytt, mens andre hadde litt grunnleggende kunnskap. Etter det felles arbeidet har de nå en mer nyansert forståelse av drama, og de kunne tydelig beskrive metodikken som ble brukt i prosjektet under intervjuene.

I forberedelsen ga jeg dem en oversikt over hva de kunne forvente, prinsippene i drama og den sjangermessige rikdommen. Vi identifiserte behovet, deretter kom utforming av en potensiell løsning (O'Toole, 2006). Jeg gjennomførte den dramarelaterte planleggingen ved å ta hensyn til ikke bare prinsippene og innholdskravene i prosessdrama, men også Bamberger og Tals (2006) forskning som indikerer at programmer med begrensede valgmuligheter gir det mest effektive læringsutbyttet. For eksempel programmer der elevene får løse oppgaver i grupper med museumspedagogen som veileder. Slik kunne jeg sikre at opplegget ville være strukturert og målrettet, samtidig som det ga rom for elevengasjement og aktiv læring. Museumsformidlere hadde ansvaret for å utforme og formidle det faglige innholdet. I denne rollen strebet de etter å forbedre studentenes læringsutbytte ved å utvikle flere kunnskapsområder. Dette innebar en utvidelse av faglig og disiplinær kunnskap gjennom inngående innhold, utvikling av tverrfaglig forståelse ved å koble konsepter mellom disipliner, og dyrking av epistemisk kunnskap ved å avsløre tenkningsprosesser hos fageksperter. Til slutt, søkte de å styrke prosedyrekunnskap ved

å oppmuntre studentene til å bygge opp grundig argumentasjon og grundig gjennomtenkte sekvenser av handlinger som fører til et bestemt mål (OECD, 2019c). Vi måtte avgrense temaet og lage en plan tilpasset temaet og aldersgruppen. Gjennom tre møter bestemte vi sammen hvordan dramaaktiviteten skulle utformes, og vi måtte ta hensyn til aldersspesifikke egenskaper, tematisk kompleksitet og museets utstillingsmateriale. Det var også viktig at elevene kunne se både museets gamle utstillinger og det moderne utsiktspunktet som ble åpnet noen år tidligere. Alle tre kollegene ønsket å delta aktivt i prosjektet.

Vi kom til enighet om å rette oppmerksomheten mot følgende spørsmål: *Kan vi lære av fortidens feil? Prioriterer vi menneskehetens interesser fremfor fellesskapets eller individets interesser?* Pedagogiske mål var å utvikle deltakernes samfunnsansvar, samarbeid, empati, bevissthet, evne til å gjenkjenne sammenhenger, kritisk tenking og debattferdigheter. Disse ferdighetene var sentrale i forståelsen og håndteringen av de temaene vi utforsket (European Commission, 2019). Fokusområdet for undervisningen var fiskeri, havbruk og bærekraft - som er et av de tverrfaglige temaene i henhold til KL2020 (Kunnskapsdepartementet, 2017) - med et spesielt fokus på overfiske. Vi så på historiske tilfeller av overfiske i Norge, spesielt sildefiske på 50- og 60-tallet og hvalfangst i 30-årene. Vi diskuterte også arealbruk på sjøen, med tanke på dagens havbruk sammenlignet med andre interesser som fiske, friluftsliv og bevaring av utsikt fra hytter ved sjøen. (For mer informasjon om prosessdrama, se vedlegg 8.)

Bastiansen uttalte at hun ikke hadde klare forventninger til prosjektet i forkant, men hun trodde at det kunne være spesielt nyttig for geografiklassene og var spent på resultatene. På den andre siden hevdet Reinshol at han hadde positive forventninger til prosjektet. Han satte spesielt pris på at det innebar en hel dag med undervisning, noe som ga elevene tid til å fordype seg i emnet og forstå dets relevans. Jepsen uttrykte en generell positiv holdning, men han var noe bekymret for at prosjektet kunne bli «kjedelig eller kleint». Imidlertid opplevde han at elevene var avslappede og engasjerte, noe som bidro til å lette hans bekymringer.

Læreren hadde opprinnelig tenkt på et vanlig besøk til museet som en del av en geografi-dag for å gjøre noe utenfor klasserommet. Hen ble deretter spurt om hen hadde lyst til å prøve noe nytt, og til tross for at hen booket et undervisningsprogram som ikke var opprettet ennå, var hen åpen og nysgjerrig. Hen antok at et dramaopplegg kunne være utfordrende for hans elever, som

foretrekker å lese og notere fremfor å delta i aktiv og muntlig læring. Hen antok at det ville være vanskelig for noen å trene muntlige ferdigheter og diskutere temaet.

Det felles kreative arbeidet var en utfordring og ga meg mange verdifulle erfaringer. Jeg har tidligere erfaring med å jobbe med yngre barn, så det å arbeide med denne aldersgruppen og samarbeide med kolleger var nytt for meg. Under et slikt kreativt arbeid kan det være mange faktorer som påvirker kvaliteten på sluttresultatet, som arbeidsdynamikk, samarbeid i teamet, realistisk vurdering av hvor lang tid som kreves for forberedelser under planlegging, tydelig definerte oppgaver og effektiv tidsfordeling. Gjennom refleksjonssamtalene diskuterte vi hva som kunne forbedres i fremtidig samarbeid. Til tross for utfordringene hadde deltakerne en positiv holdning til prosjektet og ser frem til å fortsette det felles arbeidet.

4.3.2. Gjennomføring av prosessdrama

Bastiansen påpeker at relevans er en nøkkelfaktor innen formidling, og det kan ofte være utfordrende å få elever til å se betydningen av et tema i løpet av en kort tidsperiode. Hun mener at drama, derimot, har potensiale til å skape en opplevelse som gjør emnet relevant og meningsfullt for elevene, og dermed øke deres interesse og engasjement for læring. Bastiansen uttaler at:

Når elever oppfatter temaet som relevant og meningsfylt, er det mer sannsynlig at læring skjer på en naturlig og effektiv måte. Å skape en slik opplevelse innen en tidsramme på bare noen timer kan være krevende, men drama gir muligheten for å formidle forståelse og læring på en engasjerende måte.

Vi gjennomførte prosessdramaet to ganger med to førsteårs videregående skoleklasser. Studentene ble informert om forskningsprosjektet og deres deltakelse, at deltakelsen var frivillig, og at de kunne trekke seg når som helst dersom de ikke ønsket å delta.

Den fire timer lange økten startet med en introduksjon - både til prosjektet og metoden - og en felles samtale for å innlede temaet. Hensikten med innledende samtaler før et prosessdrama er å skape et trygt og støttende læringsmiljø, klargjøre forventninger, avklare roller og ansvar, og tilpasse dramaet til deltakernes behov (Neelands & Goode, 2015).

Gjennom en prosess av kontekstbygging skapte vi sammen en fiktiv verden: 250 år etter en økologisk katastrofe, står etterkommerne av overlevende overfor en alvorlig matmangel i en ørkenkoloni med begrenset dyrkbar jord, og havet er forurenset og uegnet som matkilde.

Elevene arbeidet i små grupper for å bestemme navnet på kolonien, dets styresett, og flagg. Dette gruppearbeidet, hvor de måtte ta beslutninger og komme til enighet, tjente som en effektiv metode for å gjenkjenne og praktisere demokratiske verdier.

Å etablere en sterk kontekst hjelper deltakerne med å engasjere seg i dramaet og oppleve en dypere følelse av innlevelse (O'Neill, 1995). Dette kan bidra til å forsterke læringsopplevelsen og gi deltakerne muligheten til å utvikle forståelse og empati for karakterene og situasjonene de utforsker. Ifølge O'Neill (1995) kan en godt utformet kontekst hjelpe deltakerne med å se relevansen av dramaet i forhold til deres egne liv og erfaringer.

Under intervjuene spurte jeg om det fiktive rammeverket var i stand til å skape et mer motivert læringsmiljø under det selvstendige forskningsarbeidet.

Bastiansen understreker at den fiktive rammehistorien kan inspirere elever til å jobbe selvstendig ved å gi motivasjon for handlingene deres. Tross alt møter disse elevene kanskje ikke problemene knyttet til hvalfangst og selfangst i sitt eget liv, men hvis vi setter dette temaet i kontekst for dem, så blir de etiske, moralske og økologiske problemstillingene knyttet til temaet svært relevante. Hun mener at selv om årsaken er fiktiv, er det en motivasjon som kan være mer effektiv enn å gjøre noe fordi en lærer eller annen autoritetsperson sier det. «Å lage et fiktivt rammeverk som omhandler det grunnleggende om liv og overlevelse er viktig for å engasjere elevene i læringsprosessen.»

Reinshol mener at det tar tid for elevene å bearbeide og akseptere en rolle, og at det ville vært nyttig å forberede dem på forhånd på skolen for å være bedre forberedt og mer klar for oppgaven når de deltok i aktiviteten.

Jepsen påpeker at å bruke hypotetiske scenarier som introduksjon til et prosjekt er en effektiv måte å starte selvstendig arbeid på. Det gir elevene en klar forståelse av hva som forventes av dem og hva de må oppnå.

Læreren observerer at noen elever trenger tid for å innse at de er i en læringsprosess og at de må leve seg inn i situasjonen. Likevel tror læreren at denne opplevelsen skaper en god begynnelse på å bygge en god kontakt mellom lærer (fasilitator) og elev.

Kontekstbygging fremmer sosialt samspill og samarbeid mellom deltakerne, ettersom de må jobbe sammen for å navigere og løse problemer i den fiktive verdenen. Dette kan bidra til å utvikle kommunikasjons- og samarbeidsevner og bygge et positivt læringsfellesskap (O'Neill, 1995).

I denne fiktive verden fikk studentene et forskningsoppdrag, der de som fremragende studenter ved et forskningsuniversitet får en sjelden mulighet til å utforske restene av den gamle sivilisasjonen og finne kunnskap som kan hjelpe dem med å starte fiske på nytt etter 250 år. Men de står overfor utfordringen med å unngå de samme feilene som tidligere generasjoner gjorde som førte til en økologisk katastrofe.

Oppdraget er en integrert del av prosessdrama, som engasjerer deltakerne og motiverer dem til å delta aktivt i dramaet (Heathcote, 1984). Det kan skape en følelse av formål og hjelpe deltakerne med å forstå hva som forventes av dem i løpet av aktiviteten. Videre et oppdrag kan designes for å gi deltakerne mulighet til å utforske og utvikle kreativ problemløsning, kommunikasjons- og samarbeidsevner, bygge et positivt læringsfellesskap og reflektere over ulike synspunkter og utvikle empati og forståelse for andre (Heathcote, 1984).

Arbeidet ble organisert i tre grupper med 8-10 medlemmer hver. En gruppe begav seg til Storeblå, mens de to andre gruppene utførte forskningen i den gamle bygningen. Hver av de tre gruppene ble ledet av en museumsformidler, som hjalp dem med å utføre forskningen. Forskningsområdene, som gruppene ble fordelt i, ble valgt av museumsformidlerne basert på tre sentrale temaer i museet: fiske, havbruk og sel- og hvalfangst. Museumsformidlerne hadde i forkant definert hvilken kunnskap som var essensiell for at studentene skulle kunne lage en presentasjon om det undersøkte området. Presentasjonene skulle utformes på en måte som muliggjorde diskusjon om informasjonen de hadde samlet om det aktuelle området. Under argumentasjonen var det forventet at studentene skulle ta opp sosiale, økonomiske og etiske aspekter.

I løpet av denne arbeidsfasen mottok studentene instruksjoner fra museumsformidlerne om hvilke oppgaver de skulle utføre, samt hvor de kunne finne nødvendig kunnskap for deres forskning innen museets bygning. De tre hovedgruppene ble deretter splittet opp i mindre undergrupper basert på tildelte roller: sosiologer, historikere og økologer. Historikerne hadde ansvar for å utforske forskningsområdets historie, sosiologene skulle se på både negative og

positive samfunnsmessige effekter, mens økologene skulle analysere virkningene på natur og dyreliv. Deretter, under veiledning fra museumsformidlerne, skulle de sammenstille den innhentede kunnskapen og forberede en presentasjon.

Under forberedelsene samlet studentene forskningsfunnene sine og diskuterte om de ville anbefale gjenoppliving av den aktuelle industrien for kolonien. I presentasjonene måtte de argumentere for eller mot gjenoppliving basert på funnene fra feltarbeidet. Hvis de anbefalte gjenoppliving, måtte de begrunne hvorfor og hvordan. Om ikke, måtte de også begrunne dette. Disse prosessene fremmer både disiplinær og tverrfaglig kunnskap ved å engasjere studentene i dyptgående undersøkelser fra ulike fagperspektiver. Gjennom argumentasjon utvikles epistemisk og prosedyrekunnskap, mens beslutningstaking og kommunikasjonsferdigheter styrkes, noe som er sentralt for medborgerkompetanse (OECD, 2019c).

Ved at studentene inntok rollen som eksperter («mantle of the expert») innen et gitt fagfelt og arbeidet i en fiktiv kontekst for å løse et problem eller en utfordring, fikk de en læringsopplevelse hvor de kunne anvende sin kunnskap, ferdigheter og kreativitet på tvers av fagområder, samtidig som de utviklet samarbeids- og kommunikasjonsevner (Heathcote & Bolton, 1995). Å påta seg en ekspertrolle gir studentene ansvar for egen læring, noe som bidrar til økt motivasjon og engasjement (Heathcote, 1984).

Læreren bemerket at noen av studentene som vanligvis er mer tilbakeholdne med å stille spørsmål eller delta i diskusjoner, var mer aktive under denne læringsprosessen. Hen mener at den uformelle settingen og det å jobbe utenfor det tradisjonelle klasserommet bidrar til at studentene føler seg mer komfortable og åpne for å stille spørsmål. Læreren blir mer tilgjengelig, og man får muligheten til å se elevene i en annen sammenheng. Hen påpekte at å jobbe i mindre grupper er mer effektivt for studentene, siden det gjør det enklere for dem å kommunisere og tenke.

Bastiansen fremhever at en av de tingene hun likte spesielt godt i løpet av opplegget var da hun hadde egne grupper med elever som skulle lære om sel- og hvalfangst. Etter at de hadde gått rundt og forsket på museet og fått svar på spørsmålene sine, hadde de en felles samtale der de skulle komme med en felles anbefaling basert på refleksjonene de hadde gjort.

Reinshol bemerker at mens første delen av opplegget med kontekstbygging fungerte bra, var det en utfordring for elevene å holde fokus og selvstendighet når de begynte å forske alene. Elevene hadde problemer med å komme tilbake til rollene sine i den siste delen av opplegget. Reinshols gruppe gjennomførte forskningen på Storeblå visningssenter.

Etter forskningsarbeidet gikk de to andre grupper også over til Storeblå. I dette bygningen forberedte vi en konferansesal, hvor de måtte presentere referatene og argumentere for eller imot forskjellige metoder for utvinning av naturressurser.

Læreren påpeker at geografi er et lite fag i videregående skole, og dermed er det ikke mye rom for elevenes muntlige presentasjon. Hen mener at konferanse delen hvor elevene måtte presentere var god øvelse og en måte å hjelpe dem i fremtiden. Hen påpeker også at en av fordelene med prosessdrama er at den gir elevene muligheten til å jobbe på en annen måte enn de er vant til, og å presentere det de har lært og arbeidet med. Dette kan hjelpe dem til å få en bedre forståelse av materialet. Samtidig er det en utfordring når alle elevene er samlet, og noen ikke tør å si hva de mener eller ta ordet. «Dette er et problem som også ofte oppstår i klasserommet.»

Jepsen bemerker at under konferansen var det flere elever som uttrykte seg mer enn vanlig, og at bruken av dramametoder hjalp med å engasjere dem ytterligere. Han nevner spesielt debatt delen av konferansen som en del av opplegget han likte godt.

Reinshol tror at det var under konferansen at elevene virkelig forsto hva de hadde vært med på. Før dette, kan det ha vært preget av lek og likegyldighet. Men under konferansen måtte elevene holde seg til en mer ansvarlig rolle, noe som førte til at de tok opplegget mer seriøst og lærte mer fra det.

Etter konferansen fortsatte diskusjonen utenfor rolle, med fokus på dagens praksis innen fiskeri med et sentralt fokus på nåværende praksis innen fiskeri, næringsmiddelindustrien, og de moralske dilemmaene knyttet til sel- og hvalfangst. En av hovedintensjonene med prosessdrama er å utvikle kritisk tenkning og refleksjonsevner hos deltakerne rundt deres egne handlinger og valg (O'Neill, 1995). Refleksjonsdiskusjoner kan bidra til å nå dette målet ved å gi en strukturert ramme for deltakerne å utforske sine følelser, ideer, og forståelser av dramaet.

I tillegg kan refleksjonssamtaler hjelpe læreren med å evaluere effektiviteten av prosessdramaet og tilpasse eller forbedre metoden for fremtidig bruk (O'Neill, 1995). Læreren kan samle tilbakemeldinger fra deltakerne og få innsikt i deres læring og engasjement, som kan være nyttig for å planlegge og tilpasse fremtidige prosessdramaer.

Refleksjonssamtaler kan også styrke samarbeidet og fellesskapet blant deltakerne, ettersom de deler sine tanker og følelser med hverandre og lærer å forstå og respektere hverandres perspektiver (O'Neill, 1995). Dette kan bidra til å bygge et positivt og støttende læringsmiljø, hvor deltakerne føler seg trygge og verdsatt.

Etter å ha gjennomført den første dramaøkten i den pedagogiske designforskningen, implementerte vi flere endringer i den påfølgende økten. Ene var å inkludere en oppvarmingsdramaøvelse etter innledningssamtalen.

Læreren bemerket at tendenser til klikkdannelser mellom elever kunne påvirke samarbeidet i skolemiljøet, og hen anerkjenner verdien av oppvarmingsoppgaver for å bryte isen og skape et godt samarbeidsmiljø. «Da alle hadde ett teppe samtidig og stod tett sammen, så det var virkelig overraskelse for meg,» sa hen.

En annen endring var at, mens i den første drama, hadde museumsformidlere en rolle gjennom hele forskningsoppgave som eksperter fra et annet vitenskapelig felt, deltok de i den andre drama utenfor rollen, som koordinatorene i deres egenskap av museumsformidlere. Dette ble gjort fordi de opplevde det som utfordrende å opprettholde rollen over lengre tid, til tross for at alle tre likte å gå inn i rollen. Det er mulig at flere treningsøkter kan hjelpe dem å overkomme disse utfordringene i fremtiden.

Vi diskuterte om dramaet var vellykket i å formidle museets utstillingsselementer. Bastiansen oppsummerte vår tilnærming ved å si at vi hadde gjort temaet relevant for elevene ved å bruke drama som en metode for å utforske større dilemmaer. Vi inviterte dem inn i en verden der temaet var innlysende relevant og ga dem frihet til å gå inn i en rolle. Bastiansen la til:

[Hva] jeg likte også var min egen læreprosess eller *aha-opplevelse*, da jeg skjønnte at vi kunne engasjere elevene i noe litt «sært» som fiskeriforvaltning, havpattedyrfangst og lakseoppdrett. Vi laget en fantasiverden, men det var en gjennomtenkt fantasiverden som hjalp oss å løse floken. Brikkene falt litt på plass da.

Hun fortsatte med å si at når temaet er relevant, blir det engasjerende, og vi oppnår betydelig oppmerksomhet rundt problemstillingene. Elevene var i stand til å knytte det de lærte til sin egen samtid og hverdag, selv om temaet stammet fra en annen tidsepoke. «Så ja, jeg mener definitivt at dramaet egnert seg til å presentere utstillingsmateriell ved fiskerimuseet.»

I henhold til Meld. St. 23 (2020-2021), er relevans et nøkkelbegrep i utdanning, og det understreker viktigheten av å knytte læringsaktiviteter til virkelige og autentiske situasjoner som kan engasjere elevene. Bastiansens refleksjoner rundt bruken av drama i dette prosjektet gir en konkret bekreftelse på dette prinsippet.

Jepsen påpeker at selv om de ikke rakk å se hele utstillingen, var målet å formidle et spesifikt emne, og opplegget deres dekket denne problemstillingen godt. «Vi dekket utstillingen godt og fikk ut det essensielle av den.»

Ifølge Reinshol kan det være behov for å finpusse opplegget litt mer når det gjelder de store og tunge temaene som tas opp. Forventningene til elevenes prestasjoner kan også være litt høye i forhold til den korte tiden de har til rådighet. En utfordring ligger i å hjelpe elevene med å finne og tolke relevant informasjon, samt å sette den inn i sammenheng på en mer spisset måte.

Denne tilbakemeldingen er viktig for å kunne justere og forbedre prosessdrama-opplegget og sikre at det blir så effektivt og engasjerende som mulig for elevene.

4.3.3. Evaluering av prosessdrama

For å kunne besvare forskningsspørsmålet om hvordan bruk av prosessdrama som formidlingsmetode kan utvikle forståelse for aktivt medborgerskap blant videregående skoleelever under en museumsopplevelse, etablerte jeg tre kategorier basert på data samlet fra informantene og mine egne observasjoner: 1. Aktiv deltakelse og evne til å jobbe selvstendig, 2. Samarbeidsvillighet og kommunikasjon mellom elevene, 3. Refleksjonsevne og kritisk tenkning. I tillegg presenterer jeg elevenes svar til spørreundersøkelsen.

4.3.3.1. Aktiv deltakelse og evne til å jobbe selvstendig

Å skape engasjement blant elever er en kritisk faktor for å skape et motiverende læringsmiljø. Engasjement fungerer som en bro mellom den ytre verden og elevens indre læreprosess, og kan bidra til at elever blir mer aktive og ivrige etter å lære og utforske.

Bastiansen mener at drama hjelper med å gjøre temaet relevant og engasjerende for elevene, og får dem til å koble det til deres egen samtid og hverdag.

Jepsen mener at den dramapedagogiske metoden resulterte i at flere deltakere engasjerte seg mer enn vanlig. Læreren fremhever at «i klasserommet kan det fort bli ensformig og passivt, mens her blir elevene «tvunget» til å bevege seg og engasjere seg aktivt. Det kan også inspirere dem til å fortsette å lære og forske på egen hånd.»

Gjennom engasjement og aktiv deltakelse kan elever oppleve flyt, som stimulerer nysgjerrighet og interesse for læring, og dermed bli mer motivert for å lære og utforske selvstendig (Csikszentmihályi, 1997).

Ved begge to grupper opplevde jeg engasjement fra deltakerne, til tross for en generell sjenanse. Det var bemerkelsesverdig hvordan de aktivt deltok i gruppeoppgavene, jobbet sammen med medelevene, og delte ideer for å fullføre oppgavene.

En viktig del av dette engasjementet var deres aksept av den fiktive verdenen som ble skapt under kontekstbyggingen. Dette kom til uttrykk gjennom deres aktive deltakelse i diskusjoner og deres interaksjoner med elementene i denne fiktive settingen. I løpet av prosessen var det bare noen få tilfeller hvor jeg observerte tvil eller usikkerhet. Dette kom til uttrykk når noen av dem for eksempel ikke ønsket å sitte på gulvet, som de andre, eller fant en plass litt bort fra resten av klassen i begynnelsen. Det er viktig at drama bygger på det som kalles en «spillekontrakt». En spillekontrakt innebærer enighet om at alle vil delta aktivt, respektere hverandres bidrag og opprettholde den dramatiske illusjonen som er skapt (Dowdy & Kaplan, 2011). Det var også interessant å observere hvordan elevene gradvis ble litt mer selvsikre, og klarte å uttrykke sine meninger og refleksjoner i løpet av prosessen. Dette tyder på at de ikke bare aksepterte, men også internaliserte den fiktive verdenen som en del av læringsopplevelsen. Den forskningsarbeid de måtte gjøre i små grupper videre oppmuntret til aktiv deltakelse hvor elevene var ansvarlige for deres egne læring. Aktiv deltakelse, evnen til å lære selvstendig og ta ansvar for et prosjekt er viktige egenskaper i et demokratisk samfunn (OECD, 2019f).

Gjennom deres aktive deltakelse i gruppeoppgavene, fikk deltakerne muligheten til å øve på og utvikle ferdigheter som kritisk tenkning, kommunikasjon, problemløsning og utforming av argumenter i samarbeid med andre.

Læreren oppsummerte slik: «De er mye mer aktivitet her, spesielt når de får lov til å være forskere selv. Jeg ser at det er mange som åpner seg på en helt annen måte enn det de gjør i et klasserom.»

4.3.3.2. Samarbeidsvillighet og kommunikasjon mellom elevene

Proses drama involverer flere gruppearbeidssituasjoner som styrker kommunikasjonen og samarbeidet mellom elevene. Dette oppnås ved å engasjere dem i ulike former for kommunikasjon, inkludert muntlig, kroppslig og skriftlig uttrykk. I kontekstbyggende gruppearbeid er kommunikasjonen mellom deltakerne avgjørende for å utnytte den tildelte tiden effektivt. I tablåbilder måtte deltakerne forklare hva de fremstilte, mens de andre gruppene reflekterte over bildene. Når det gjelder kroppsspråk, kan en enkelt bevegelse ofte uttrykke mer enn flere ord, og en gest kan bære en mening som utilsiktet kan påvirke en annen person annerledes enn hva som var hensikten. Under felles arbeid er det viktig at de anerkjenner betydningen av disse kommunikasjonsformene og praktiserer sine uttrykksmåter. Kommunikasjonsevnen utvikler seg kontinuerlig gjennom oppgavene.

Gjennom samarbeid i en gruppe, utvikler individer viktige aspekter av medborgerkompetanse. De lærer å respektere og verdsette ulike perspektiver, håndtere konflikter på en konstruktiv måte, og ta beslutninger som er rettferdige og hensynsfulle overfor gruppen. Dette styrker demokratisk deltakelse og bidrar til å bygge et mer inkluderende og rettferdig samfunn.

Vygotsky (1978) hevder at læring skjer i sosiale situasjoner og at elevens samhandling med andre er avgjørende for utvikling av kunnskap og ferdigheter. Drama gjør det mulig for barn og unge å lære sammen, lære av hverandre og lære å samarbeide i grupper (Neelands, 2004).

Læreren påpeker at dette er en aldersfase hvor det kan være vanskelig å motivere elevene til å uttrykke seg. Dette er relevant når man tar i betraktning hvordan ulike undervisningsmetoder og gruppestørrelser kan påvirke elevenes engasjement og deltakelse i læringsprosessen. Hen

mener at mindre grupper fungerer best, siden det blir enklere for dem å tenke og snakke. Når elevene fikk forske selv og lage tablåer, når de jobbet sammen med færre personer, merket hen at de ble mer engasjerte. Hen peker på at den største utfordringen kan være at mange elever ikke tør å uttrykke seg når alle er samlet.

Jeg spurte læreren om hen tror det ville være en bedre tilnærming for denne aldersgruppen hvis vi ga dem oppgaver der de ikke trenger å snakke direkte foran hele klassen, men i stedet lage filmer eller kollasjer. Hen mente at det kunne være en god idé å la gruppene filme sine diskusjoner og deretter vise filmen for resten av klassen. Dette ville gi elevene muligheten til å uttrykke seg uten å føle seg engstelige for å snakke foran alle, samtidig som det gir en oversikt over hva som er lært og diskutert i gruppen. Filming av prosessen og sammensetning av en video kan også hjelpe elevene med å reflektere over arbeidet og læringen de har gjort, og gi en bedre forståelse av emnet.

Læreren uttrykte seg slik: «[...] det er lettere for meg å forstå hva de har forstått når jeg går rundt og hører hva de har lært og hva de lurer på, og det er veldig verdifullt for meg å gå rundt og lytte når de jobber.» Dette kan tyde på at drama også påvirker lærer-elev-relasjonen, noe som kan være viktig med tanke på motivasjon (Conrad Hughes, 2018). Hen la også til at han kunne tenke seg å gjøre dette tidligere i skoleåret. «Det ville gjort tidligere, jeg kunne bli bedre kjent med elevene på en annen måte enn jeg gjør i klasserommet, og det ville vært verdifullt for både meg og klassen.» Et godt lærer-elev-forhold kan bidra til å skape et trygt og støttende miljø der elevene er mer villige til å ta risiko og lære gjennom samspillet med læreren og andre elever.

Basert på observasjonene og lærerens tilbakemeldinger, kan vi anta at prosessdrama som bygger på samarbeid og kommunikasjon mellom elever kan bidra til å utvikle medborgerskapskompetanse og forberede elevene for aktiv deltakelse i demokratiske prosesser og samfunnet som helhet.

4.3.3.3. Refleksjonsevne og kritisk tenkning

Prosessdramaet som ble gjennomført, ga mange muligheter for å utvikle kritisk tenkning: gjennom gruppearbeid, der deltakerne må samarbeide for å ta beslutninger, i prosessen med å lage tablåer der de må komme opp med meningsfulle løsninger, forklare og sette de presenterte bildene i kontekst. I tillegg, under selvstendig gruppeforskning, må de vurdere hvilke informasjonen som er relevante og hvilke som ikke er det. På konferansen må de argumentere for og imot noe, og i konferanse må de tenke gjennom beslutningene sine i debatten.

Gregory Batesons (1983) teori om læring gir en annen innsikt i hvordan prosessdrama kan støtte elevens læring og refleksjonsevne. Bateson hevder at læring skjer på flere nivåer og innebærer ulike grader av refleksjon og bevissthet. Prosessdrama inkluderer aktiviteter som utfordrer elever til å tenke kritisk, reflektere over egne erfaringer og handlinger, og å forstå konsekvensene av deres valg og beslutninger. Dette bidrar til å utvikle deres evne til å lære og tenke på et dypere nivå.

Jeg var nysgjerrig på hvordan dramaet kunne ha påvirket evnen til å reflektere hos den første klassen, så jeg spurte om de hadde diskutert deres erfaringer fra museet i geografiklassen på skolen.

Læreren fortalt at de jobbet med forskjellige temaer, og elevene ga mange meningsfulle svar på spørsmålene hen stilte:

Det var flott å se at de klarte å inkludere mye av det de hadde lært, selv om det var ting som ikke stod i bøkene. Noen elever vil kanskje bare legge fra seg det de har lært her, men for mange, tror jeg, dette er veldig verdifullt. Vi har også snakket mye om hvalfangst og konflikter som kan oppstå når man skal bruke en ressurs. Vi har også snakket om torskkrigen og delelinjen mellom Norge og Russland. Alt dette er ting som henger sammen med hvordan vi skal bruke ressurser og hvem som har rett på dem. Opplegget er derfor veldig godt tilpasset det vi jobber med på skolen. Det er veldig relevant i forhold til temaene vi jobber med, og selv om noen elever kan ha problemer med å huske alt, så synes jeg, opplegget er veldig bra.

Gjennom dramaforløpet fikk deltakerne mulighet til å utforske og lære om ulike økologiske, økonomiske og samfunnsrelaterte fenomener. Dette ble oppnådd ved å plassere dem i situasjoner og dilemmaer som er knyttet til virkelige hendelser og samfunnsutfordringer. Gjennom rollespill, aktiv deltakelse og forskning fikk deltakerne innsikt i hvordan individuelle

handlinger og beslutninger kan påvirke samfunnet. Dette bidro til å styrke deres forståelse av europeiske fellesverdier, bærekraftige systemer og kulturelt mangfold.

Dramaforløpet gir deltakerne muligheten til å utvikle ferdigheter innen medborgerkompetanse ved å engasjere dem i felles oppgaver og beslutningsprosesser.

Gjennom engasjementet i den fiktive verdenen, fikk deltakerne muligheten til å utforske og reflektere over etiske og samfunnsmessige utfordringer. Dette kan formere holdninger som respekt for menneskerettigheter og demokratiske verdier. Deltakernes involvering oppfordret dem også til å ta del i demokratisk beslutningstaking. Gjennom aktiv deltakelse og refleksjon over ulike temaer og dilemmaer, kunne deltakerne også utvikle interesse for politiske og sosioøkonomiske utviklinger, humaniora og interkulturell kommunikasjon.

I begge gruppene var det elever med varierende engasjement; noen turte å snakke og uttrykke seg, mens andre ikke gjorde det. Prosessdrama er en passende metode fordi den aktiverer elevene uten å tvinge dem til å delta på en måte de ikke ønsker. Mennesker har ulike intelligenser og læringsstiler (Gardner, 1999). Noen klarer seg bedre når de må uttrykke følelsene og tankene sine med kroppen, mens andre er bedre til å argumentere. Noen er gode til å tegne, mens andre er gode observatører eller har en intelligens som gjør dem i stand til å motivere andre. Under prosessdrama får ikke bare én type tenkemåte eller læringsstil plass, men en rekke forskjellige intelligenser og styrker kan komme til uttrykk, noe som bidrar til en mer inkluderende og variert læringsopplevelse for alle elever.

Reinshol uttrykte at han synes det var gøy og lærerikt, og han var åpen for å lære mer hvis han hadde tid og mulighet. Bastiansen påpekte at hun syntes forløpet var spennende og gøy, men også intenst, og at det var en ny og litt usikker situasjon for dem. Hun nevnte også at det var gøy å snakke med elevene og merke at de var mer engasjerte enn tidligere. Jepsen delte at han syntes det var spennende å jobbe på denne måten, med en rolle og et scenario, og at det kunne være nyttig også å implementere i deres vanlige arbeid.

Ifølge studentenes meninger, indikerte det som ble diskutert etter konferansen i stor grad at det var bedre å lære om dette emnet på denne måten enn å bøye seg over bøker på skolen. Som

konstruktiv kritikk uttrykte de at det ville vært bedre å få mer tid til selvstendig forskning. På grunn av den stramme tidsplanen følte de seg noe presset.

4.3.3.4. Spørreskjema

For å hente tilbakemelding fra elever benyttet jeg et spørreskjema med 14 spørsmål for å samle inn data fra deltakerne også. For de første 12 spørsmålene ble en Likert-skala (Malt & Grønmo, 2023) brukt, hvor deltakerne kunne rangere sin enighet med ulike utsagn. Skalaen var som følger: 5: Helt enig, 4: Enig, 3: Litt enig, 2: Litt uenig, 1: Uenig. Dette formatet tillot deltakerne å uttrykke deres enighet eller uenighet med utsagnene på en nyansert måte, noe som gir mer innsikt i deres holdninger og opplevelser.

For spørsmål 13 deltakerne måtte svare enten ja eller nei. Etter å ha svart på dette spørsmålet, ble de bedt om å begrunne svaret sitt i spørsmål 14. Dette formatet ga deltakerne muligheten til å forklare sitt standpunkt.

Resultatene ble kun innhentet fra én klasse. Derfor er resultatene ikke representative for hele feltarbeidet. Likevel svarte 24 av de 29 elevene i ene klassen, noe som gir en representativ prøve for denne spesifikke klassen. De samlede resultatene viser en sterk middels verdi basert på Likert-skalaen. Her er resultatene:

1. Dramalek på begynnelsen av dagen hjalp meg med å tune inn på å jobbe sammen: 12,5% var helt enig og 37,5% enig, 20,83% litt enig, 12,5% litt uenig, 12,5% uenig.
2. Det var lettere å dele tankene mine under dramaforløpet enn på skolen: 16,67% helt enig og 20,83% enig, og ytterligere 25,00% var litt enig, 29,17% litt uenig, 8,33% uenig.
3. Oppgaven med å komme opp med navnet/flagget og oppgaven med å skildre koloniens hverdag med stillbilder hjalp meg til å dele tankene mine: 16,67% helt enig og 33,33% enig, 20,83% litt enig, 12,5% litt uenig, 16,67% uenig.
4. Rammehistorien hjalp meg til å tenke grundigere over nåtidens problemer: 20,83% var helt enig og 25% enig, og ytterligere 29,17% var litt enig, 20,83% litt uenig, 4,17% uenig.
5. Å delta i rammehistorien inspirerte meg til å svare på spørsmålene under forskningsarbeidet: 4,17% var helt enig og 37,50% enig, og ytterligere var 20,83% litt enig, 25,00% litt uenig, 12,50% uenig.

6. Under forskningen forsto jeg at jeg ville finne ekte historiske data i museets utstillinger: 16,67% var helt enig og 29,17% enig, og ytterligere var 41,67% litt enig, 4,17% litt uenig, 8,33% uenig.
7. Jeg tror det er mulig at lignende utfordringer til problemene i den fiktive historien vil bli møtt i fremtiden: 12,50% var helt enig og 20,83% enig, og ytterligere var 45,83% litt enig, 4,17% litt uenig, 16,67% uenig.
8. Det var mye bedre å lære om dette emnet med denne metoden enn med de vanlige metodene på skolen: 33,33% var helt enig og 20,83% enig, og ytterligere var 29,17% litt enig, 12,50% litt uenig, 4,17% uenig.
9. Under museumsprogrammet glemte jeg nesten at jeg var i en geografiklasse: 12,50% var helt enig og 12,50% enig, og ytterligere 33,33% var litt enig, 33,33% litt uenig, 8,33% uenig.
10. Jeg vil gjerne komme til museet igjen for å forstå bedre problemene som påvirker vår verden: 4,17% var helt enig og 12,50% enig, og ytterligere var 29,17% litt enig, 29,17% litt uenig, 25,00% uenig.
11. Jeg vil gjerne få mer kunnskap om temaet for å forstå bedre problemene som påvirker vår verden: 12,50% var helt enig og 16,67% enig, og ytterligere var 37,50% litt enig, 16,67% litt uenig, 16,67% uenig.
12. Jeg vil anbefale et lignende museumsprogram som bruker drama metoder til mine venner og bekjente: 20,83% var helt enig og 12,50% enig, og ytterligere var 41,67% litt enig, 12,50% litt uenig, 12,50% uenig.

84 % av elevene tror at det er en forskjell på kunnskapen man får under et dramaforløp på et museum sammenlignet med en klasse på skolen. Begrunnelser for dette inkluderer:

- Bedre forståelse og hukommelse:
 - «Man kan få en bedre forståelse i et dramaforløp, og man vil huske det bedre.»
 - «Man lærer ting på en annerledes måte, slik at man forstår det bedre enn når man er på skolen.»
- Engasjement og interesse:
 - «På et dramaforløp er det gøyere enn vanlig undervisning.»
 - «Det er mer interessant med drama.»
 - «Man får en annen forståelse av det og er mer engasjert og vil lære mer når man får en rolle.»

«Ja, flere gidder kanskje å følge mer med. Det gjør undervisningen mer spennende og andre måter å lære på.»

«Du får en annen forståelse av det. Være engasjert og vil lære mer når man får en rolle.»

- Visuell og praktisk læring:

«Under et dramaforløp så får man kanskje litt mer visuell læring, som kan hjelpe elever til å forstå bedre.»

«Det er praktisk så du lærer mer.»

«På skolen er det mer teoretisk her var det litt mer praktisk.»

- Annet:

«Jeg tror man snakker om viktigere ting på museumet.»

«Fordi at man lærer på en annen måte.»

«Fordi i museum det er mindre lesing»

16 % av elevene svarte nei:

«Er ikke stor fan av drama.»

«Så lenge man får ut samme kunnskap spiller det ingen rolle.»

«Vet ikke.»

«ingen svar»

Disse kategoriene viser at elevene opplever dramaforløp som en mer engasjerende, forståelig og minneverdig måte å lære på, sammenlignet med den mer teoretiske og lesingsbaserte undervisningen de får på skolen.

En rekke faktorer som forskeren ikke har kontroll over, kan påvirke resultatene av en spørreundersøkelse. Konteksten der respondenten fyller ut undersøkelsen, den tid de har til rådighet for å fullføre den, og deres evne til å lese og forstå spørsmålene, stedet og tidspunktet for undersøkelsen, samt respondentens humør og helse, kan også påvirke svarene (Jacobsen, 2015; Tourangeau, 2003). Hvis undersøkelsen er for lang, eller temaet er uinteressant for respondentene, kan de kanskje ikke gi nøye og gjennomtenkte svar.

Resultatene kan også gjenspeile kvaliteten på dramaets utførelse og fasilitatorens kompetanse. Det er viktig å tilpasse undervisningsmetoder til elevenes behov og evner, og at det kan være

en utfordring å balansere elevenes behov for struktur med deres behov for kreativitet og selvstendighet. Det er klart at drama kan være et verdifullt verktøy for læring, men at dets effektivitet er avhengig av en rekke faktorer, inkludert lærerens kompetanse og forberedelse, klassens sammensetning og kultur, og elevenes individuelle behov og forutsetninger (Sæbø, 2009).

Til tross for at prosessdramaet fortsatt trenger videreutvikling, og må bedre tilpasses museumspedagogernes kompetanse og museets ressursramme, har økten mottatt gode tilbakemeldinger. Når det gjelder DBR-prosjektet, er både forskerkolleger og museets ledelse åpne for videre arbeid. Dermed kan forskningen på pedagogisk design fortsette, og ved å lære fra leksjonene i første og andre drama, kan vi videreutvikle fiskerimuseets pedagogiske program rettet mot videregående elever.

5. Oppsummering

Dette prosjektet omfatter tre forskningsfaser som sammen gir en helhetlig forståelse av bruken og påvirkning av dramametoder i museumsformidling i Norge. Selv om fasene ikke er avhengige av hverandre, komplementerer dataene som samles inn i hver fase hverandre og gir et bredere bilde av hvordan drama anvendes og hvilke resultater det kan gi.

I den landsomfattende undersøkelsen kartla jeg bruken av drama og teater i museumsformidling i Norge og undersøkte intensjonene bak bruken av disse metodene. Målet med denne fasen var å få en oversikt over hvor utbredt bruken av drama er, og hvilke pedagogiske mål museene søker å oppnå ved å bruke denne metoden.

64% av norske museer svarte på undersøkelsen. Blant disse svarte 74% at de bruker en form for drama som formidlingsmetode. De som bruker drama som formidlingsmetode gjør det fordi de mener at drama er en effektiv læringsmetode som engasjerer elevene og får dem interessert i materialet. Drama skaper engasjement og nysgjerrighet hos publikum, noe som fører til økt interesse og involvering. Ved å levendegjøre formidlingen gjennom drama kan publikum leve seg inn i en annen tid og få en dypere forståelse av historien.

Respondentene mente at dagens og fremtidige museer bør være inkluderende, utforskende, nyskapende, spennende, relevante og aktive. Til tross for at respondentene ofte mente at god

formidling skal være engasjerende, involverende, interaktiv, aktiviserende og fremme deltakelse, er det fortsatt tradisjonelle frontale metoder som er mest brukt på de fleste besøkssteder, som guidede omvisninger, informasjonstavler, fortellende forestillinger, teater- og sangforestillinger.

Når jeg sammenligner resultater fra 2008-undersøkelsen med den nåværende, kan jeg konkludere at resultatene viser en betydelig endring i museenes tilnærming over de siste 15 årene, med en økning i bruk av drama som kan være et svar på ønskede endringer.

Gjennom intervjuer med erfarne fagpersoner innen museums- og dramafeltet, har studien avdekket hvordan drama som formidlingsmetode kan bidra til et motiverende læringsmiljø i museumsopplevelsen. Funnene indikerer at fagpersonenes kompetanse og bakgrunn gir dem metodisk frihet, noe som er avgjørende for kvaliteten på formidlingen. Denne peker også på den største utfordringen om at det riktige kompetanse og erfaring for å lykkes med denne formidlingsmetoden.

Drama kan brukes som et effektivt verktøy for å fremme dypere forståelse og kritisk refleksjon, samtidig som det skaper et engasjerende og motiverende læringsmiljø som kan imøtekomme ulike læringsstiler og interesser. I tillegg, i en museumsinnstilling, kan drama og teater potensielt fremme både faglig og personlig utvikling. Videre kan det bidra til utviklingen av medborgerskapskompetanse ved å engasjere deltakerne i samfunnsrelaterte problemstillinger, og dermed fremme aktivt medborgerskap.

Funnene fra studien og feltarbeidet indikerer at drama bidrar til å utvikle forståelse for aktivt medborgerskap blant videregående skoleelever under en museumsopplevelse. Gjennom et samarbeid med en institusjon uten tidligere erfaring med drama som formidlingsmetode, utviklet og implementerte vi et drama-basert undervisningsprogram. Dette prosjektet gir praktisk innsikt i hvordan drama kan styrke elevers bevissthet om samfunnsrelaterte temaer og deres rolle som aktive borgere.

Prosessdramaet engasjerte elevene aktivt og fremmet samarbeid, kommunikasjon, refleksjon og kritisk tenkning. Dramaet integrerte ulike fagområder og tilnærminger, noe som bidro til en

mer helhetlig forståelse av samfunnsrelaterte temaer og problemstillinger og en dypere meningsdanning og personlig tilknytning til dem.

Gjennom dramaets dynamikk og interaktive natur, kunne elever utforske ulike perspektiver og problemstillinger, noe som resulterte i en dypere forståelse av temaene og deres rolle i samfunnet.

Det ble observert at dramaet skapte en tryggere og støttende atmosfære der elever kunne utfordre egne holdninger og verdier uten frykt for å bli dømt av andre. Selv om det ikke alltid var enkelt for elevene å fremføre referatene, kommuniserte de trygt i mindre grupper. Denne rammen gjorde det mulig for elever å uttrykke egne meninger og ta i betraktning andres synspunkter, noe som igjen bidro til deres medborgerkompetanse.

Resultatene fra spørreundersøkelsen bekreftet informantenes meninger og viste at de fleste elever opplevde prosessdramaet som en positiv og meningsfull læringsopplevelse. Et flertall av elevene rapporterte at de følte seg mer engasjerte, og at de hadde en dypere forståelse av temaene relatert til aktivt medborgerskap.

Samlet sett viser funnene fra feltarbeidet at bruk av prosessdrama i museumsformidling kan ha en positiv innvirkning på elevers forståelse av aktivt medborgerskap. Det viser også at denne metoden kan være et verdifullt verktøy for å engasjere og utdanne unge mennesker om samfunnsrelevante spørsmål og deres rolle som ansvarlige borgere. Dette arbeidet understreker potensialet for prosessdrama som en effektiv pedagogisk metode innen museumsformidling og peker på behovet for ytterligere forskning og utvikling av lignende programmer.

Disse funnene gir ny innsikt i hvordan drama som formidlingsmetode kan integreres i museers undervisningsopplegg og hvordan dette kan påvirke elevenes læring og engasjement.

I en tid der 21. århundrets kompetanser, som kritisk tenkning, kreativitet, kommunikasjon og samarbeid, er nødvendige ferdigheter for å møte dagens komplekse samfunnsutfordringer, er det viktig å vurdere og tilpasse undervisningsmetoder som best understøtter utviklingen av disse kompetansene. Skolesystemet har ofte begrensninger i hvordan det kan håndtere disse utfordringene og integrere tverrfaglig undervisning som legger til rette for utvikling av disse ferdighetene.

Museer, derimot, har en unik posisjon i samfunnet som formidlere av kunnskap og kultur og kan derfor påta seg en viktig rolle i å tilby undervisningsopplegg som supplerer skolens læring. De har også større metodefrihet til å eksperimentere med ulike pedagogiske tilnærminger, og kan dermed bidra til en mer helhetlig og innovativ læring.

Drama som formidlingsverktøy har vist seg å være en relevant metode for å engasjere elever i læring og utvikle deres forståelse av aktivt medborgerskap, samt styrke de nevnte 21. århundrets kompetanser. Den interaktive og erfaringsbaserte naturen til drama gir elever muligheten til å utforske, kommunisere og reflektere over samfunnsrelaterte temaer på en meningsfull måte.

Ved å integrere drama som formidlingsmetode i museenes undervisningsopplegg, kan museer og andre kulturinstitusjoner bidra til å utfylle og styrke skolars arbeid med å utvikle elevers kompetanse for det 21. århundre. Dette vil ikke bare skape engasjerende og effektive læringsopplevelser for elever og besøkende, men også understreke museenes samfunnsrolle og deres betydning for læring og personlig utvikling i dagens komplekse verden.

Videre forskning kan undersøke hvordan dramametoder kan tilpasses og anvendes i ulike fagfelt og pedagogiske sammenhenger. Studien har også synliggjort nye problemstillinger som kan utforskes, for eksempel hvordan man kan utvikle dramaopplegg som tilgodeser ulike læringsstiler og engasjerer elever med forskjellige forutsetninger. Museer har større metodefrihet enn skoler, så en annen mulig problemstilling er hvordan museene kan samarbeide med skoler og andre institusjoner for å utvide bruken av drama i undervisning og på den måten skape synergier som styrker både formidling og læring.

For å oppnå dette, kan følgende tiltak vurderes basert på funnene fra intervjuer med fagpersoner:

- Tilby opplæring og kurs i drama og teaterpedagogikk for museumsansatte.
- Skape nettverk og samarbeidsfora for fagpersoner som jobber med drama i museer, og utvikle samt dele ressurser tilpasset ulike målgrupper og behov.
- Samarbeide med universiteter og høyskoler for å forske på og utvikle metoder for drama i museumsformidling.
- Gi studenter og nyutdannede innen drama muligheten til å spesialisere seg innen museumsformidling.

- Jobbe for å endre holdninger og overvinne barrierer rundt bruk av drama i formidling.
- Tilby kurs og workshops for besøkende og skolegrupper med dramaaktiviteter, arrangere temadager og konferanser om drama i museumsformidling for å øke bevisstheten.

Ved å utforske og implementere disse tiltakene, kan museer og andre kulturinstitusjoner styrke sin rolle som aktive bidragsytere til både formidling og læring. Dette vil ikke bare føre til mer engasjerende og meningsfulle læringsopplevelser for elever og besøkende, men også styrke samarbeidet mellom museer, skoler og andre institusjoner innen utdanningssektoren.

Funnene i denne undersøkelsen kan ha konsekvenser for praksis ved å oppmuntre museer og andre kulturinstitusjoner til å vurdere bruk av dramametoder i deres formidling. Dette kan bidra til å skape mer engasjerende og effektive læringsopplevelser for elever og andre besøkende. Videre forskning kan fokusere på hvordan kan vi utvikle og implementere nye dramaopplegg, og vurdere effekten av disse på ulike målgrupper og lærings situasjoner.

Museer er bunnløse lagre av kunnskap, og samlinger er et utmerket utgangspunkt for enhver dramatisk aktivitet. De er som en stor lekeplass. Og selv om dramaet ikke krever bruk av instrumenter, fungerer det uten kostymer eller gjenstander, selv i et sterilt miljø - ved hjelp av dramaet, historiene som er gjemt i en vakkert restaurert båt fra vikingtiden, en gammel militæruniform, eller til og med et 100 år gammelt bilde kan vekkes til live.

6. Referanseliste

- ABM-utvikling. (2009). *Statistikk for arkiv, bibliotek og museum 2008*.
<https://www.kulturradet.no/documents/10157/29e72cb8-f598-4188-8682-0447b18f85d6>
- Ackroyd, J. (2000). Applied Theatre: Problems and Possibilities. *Applied Theatre Research, Griffith University*, (1). <https://www.intellectbooks.com/asset/755/atr-1.1-ackroyd.pdf>
- Albrecht Z. (2017, 17. november). *Tanóra a múzeumban....* Tani-tani Online.
https://www.tani-tani.info/tanora_a_muzeumban
- Album, D., Hansen, M. N. & Widerberg, K. (Red.). (2010). *Metodene våre—Eksempler fra samfunnsvitenskapelig forskning—Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi (ISS)*. Universitetsforlaget.
<https://www.sv.uio.no/iss/forskning/publikasjoner/boker/2010/metodene-vare.html>
- Allern, T.-H. (2011). *Er det plass for kunstfag i skolen etter Pisa?* Kulturrådet.
<https://www.kulturradet.no/kunstloftet/vis-artikkel/-/kl-artikkel-allern-maitekst>
- Allern, T.-H. (2016). Fakta, fiksjon og læring—Levende rollespill (LAIV) i historieundervisning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 100(1), 15–25.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2016-01-03>
- Allern, T.-H. (2017). Theatre and democracy in the Athenian city state. *Applied Theatre Research*, 5(3), 153–168. https://doi.org/10.1386/atr.5.3.153_1
- Allern, T.-H. & Sæbø, A. B. (2010). Hva kan drama som læringsform bidra med i undervisnings- og læringsprosessen? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(3), 244–255.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2010-03-06>
- Bakken, A. (2020). *Ungdata 2020. Nasjonale resultater. NOVA-rapport 16/20*.
- Bamberger, Y. & Tal, T. (2006). Learning in a personal context: Levels of choice in a free choice learning environment in science and natural history museum. *Science Education*, 91, 75–95. <https://doi.org/10.1002/sce.20174>
- Bamford, A. (2006). *The Wow Factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. Waxmann Verlag.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Barnas Kulturhus. (u.å.). *Bergen kommune—Barnehageprogram våren 2023*. Bergen kommune. Hentet 5. april 2023 fra

- <https://www.bergen.kommune.no/hvaskjer/tema/kulturprogram/barnas-kulturhus/barnehager/barnehageprogram-varen-2023>
- Barsalou, L. (2008). Grounded Cognition. *Annual review of psychology*, 59, 617–645.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093639>
- Bateson, G. (1983). *Steps to an ecology of mind* (10. print). Ballantine Books.
- Bethlenfalvy, A. (2023). *Guidance Book – Drama in Education – Diverse Project*.
<http://diverse-education.eu/guidance-drama/>
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M. & Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. I P. Griffin, B. McGaw & E. Care (Red.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (s. 17–66). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2
- Birkeland, I. M. & Eriksson, S. A. (2021). Den problematiske faggruppen praktiske og estetiske fag. *DRAMA*, 58(1), 42–47. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-4310-2021-01-11>
- Boal, A. (2019). *Theatre of the Oppressed*. Pluto Press.
<http://ebookcentral.proquest.com/lib/hogskbergen-ebooks/detail.action?docID=5731444>
- Bolton, G. (1979). *Towards a theory of drama in education*. Longman.
- Bolton, G. (1984). *Drama as education: An argument for placing drama at the centre of the curriculum*. Harlow, Essex, England : Longman.
<http://archive.org/details/dramaaseducation0000bolt>
- Borghans, L., Duckworth, A. L. & Heckman, J. J. (2008). *The Economics and Psychology of Personality Traits*. 43(3), 972-1059.
- Bridal, T. (2004). *Exploring Museum Theatre*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Bruner, J. S. (Jerome S. (1962). *On knowing; essays for the left hand*. Cambridge, Belknap Press of Harvard University Press. <http://archive.org/details/onknowingessaysf00brun>
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5th ed.). University Press.
- Braanaas, N. (1992). Dramapedagogisk historie og teori. I *Norbok* (3. rev. utg.). Tapir.
https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2007100100044
- Burnham, R. & Kai-Kee, E. (2005). The Art of Teaching in the Museum. *Journal of Aesthetic Education*, 39(1), 65–76.
- Bymuseet. (2021). *Om Stiftelsen Bymuseet i Bergen*. <https://bymuseet.no/om-bymuseet/>

- Care, E., Kim, H., Anderson, K. & Gustafsson-Wright, E. (2017). *National Perspectives and the Global Movement* (s. 71). Brookings Institution. <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2017/03/global-20170324-skills-for-a-changing-world.pdf>
- Catterall, J. S. (1998). Involvement in the arts and success in secondary school. *Americans for the Arts Monographs*, 1(9), 1–10.
- Caulton, T. (1998). *Hands-On Exhibitions: Managing Interactive Museums and Science Centres*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203016848>
- Courtney, R. (1970). *Play, drama & thought: The intellectual background to dramatic education*. London, Cassell. <http://archive.org/details/playdramathought0000cour>
- Cremin, L. A. (1964). *The transformation of the school: Progressivism in American education, 1876-1957*. New York : Vintage Books, Random House. <http://archive.org/details/transformationof0000crem>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.; International student ed.). SAGE.
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (4th edition.). Sage.
- Csikszentmihályi, M. (1997). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. BasicBooks.
- Debreczeni T. (1992). A drámapedagógia hazánkban. *Drámapedagógiai Magazin*, (3. sz. (1992/1.)), 3–6.
- DeWalt, K. M. & DeWalt, B. R. (2010). *Participant Observation: A Guide for Fieldworkers*. Rowman Altamira.
- Dewey, J. (1916a). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Macmillan.
- Dewey, J. (1916b). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York : Macmillan. <http://archive.org/details/democracyeducati1916dewe>
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Capricorn Books. <http://archive.org/details/artasexperience0000unse>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Dewey, J. (1958). *Art as experience*. Capricorn Books.
- Dewey, J. (1974). *Erfaring og opdragelse*. Dreyer Christian Ejlers' Forl.

- Dewey, J. (2000a). Demokrati i utdanning. I S. Vaage (Red.), & K. M. Thorbjørnsen (Overs.), *Utdanning til demokrati: Barnet, skolen og den nye pedagogikken: John Dewey i utvalg* (Først publisert i *Elementary School Teacher* 4, 1903, s. 85–96). Abstrakt forlag. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2015062408076
- Dewey, J. (2000b). Mitt pedagogiske credo. I V. Sveinung (Red.), & K. M. Thorbjørnsen (Overs.), *Utdanning til demokrati: Barnet, skolen og den nye pedagogikken: John Dewey i utvalg* (Først publisert 1897 i *School Journal LIV*, s. 85–96). Abstrakt forlag. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2015062408076
- DICE Consortium. (2010). *Making a World of Difference: A DICE resource for practitioners on educational theatre and drama*. DICE Consortium. <http://www.dramanetwork.eu/file/Education%20Resource%20long.pdf>
- Directorate-General for Education, Y. (2019). *Key competences for lifelong learning*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540>
- DKS. (2022, 15. juni). *DKS Årsrapport 2021*. Den kulturelle skolesekken. <https://www.denkulturelleskolesekken.no/2022/06/15/dks-arsrapport-2021/>
- Dowdy, J. K. & Kaplan, S. M. (2011). *Teaching drama in the classroom: A toolbox for teachers*. SensePublishers.
- Drotner, K., Dziekan, V., Parry, R. & Schröder, K. C. (2018). *The Routledge Handbook of Museums, Media and Communication*. Routledge.
- Eriksson, S. A. (2004). *Distansering og dramapedagogikk. Undersøkelser av betydningen av distansering i dramaundervisning—Med særlig fokus på Bertolt Brecht og Dorothy Heathcote*. CRISTIN - Current Research Information System In Norway. <https://app.cristin.no/projects/show.jsf?id=403462>
- Eriksson, S. A. & Allern, T.-H. (2022). Educational drama in Norway: From cultural expression to curriculum element. *Applied Theatre Research*, 10(2), 155–168. https://doi.org/10.1386/atr_00068_1
- Espeland, M., Allern, T.-H., Carlsen, K. & Kalsnes, S. (2011). Praktiske og estetiske fag og lærerutdanning: En utredning fra en arbeidsgruppe nedsatt av Kunnskapsdepartementet høsten 2010, i samarbeid med høyskolene i Nesna, Telemark og Stord/Haugesund. *III*. <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/handle/11250/152128>

- Europalov. (2018. 22). *Nøkkelpetanser for livslang læring* | europalov. Europalov - Følger EØS- og Schengen-saker fra EU til Norge.
<https://europalov.no/rettsakt/nokkelkompetanser-for-livslang-laering/id-25078>
- European Commission. (2019). *Key competences for lifelong learning*. Publications Office.
<https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540>
- Falk, J. H. (2000). *Learning from museums: Visitor experiences and the making of meaning*. Walnut Creek, CA : AltaMira Press.
<http://archive.org/details/learningfrommuse0000falk>
- Falk, J. H. & Dierking, L. D. (2013). *The Museum Experience Revisited*. Taylor & Francis Group. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/hogskbergen-ebooks/detail.action?docID=1104662>
- Fauskevåg, O. (2022). Vil læreplanen bidra til danning av elevane? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 8. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2022/vil-lareplanen-bidra-til-danning-av-elevane/>
- Fehér É. & Szatmáriné M. T. (2019). *Szerepjáték, mese-játék*.
<https://mesemesejatek.hu/szerepjatek-mesejatek-konyv/>
- FN-sambandet. (2020a). *FNs bærekraftsmål*. <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal/last-ned-grafikk>
- FN-sambandet. (2020b). *Tema*. <https://www.fn.no/tema>
- Freire, P. (1996). *Pedagogy of the oppressed* (New rev. ed.). Penguin.
- Gadamer, H.-G. (2004). *Truth and method* (2nd, rev. ed. / translation revised by Joel Weinsheimer and Donald G. Marshall. utg.). Continuum.
- Gallagher, K. (2000). *Drama Education in the Lives of Girls: Imagining Possibilities*. University of Toronto Press. <https://doi.org/10.3138/9781442674066>
- Gallagher, K. (2007). *Theatre of Urban: Youth and Schooling in Dangerous Times*. University of Toronto Press. <https://doi.org/10.3138/9781442683891>
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York : Basic Books. <http://archive.org/details/intelligencerefr00gard>
- Gergen, K. J. (2001). *Social construction in context*. SAGE.
- Gilbert, N. (2018, 18. november). *Seven Global Challenges for 21st Century Education*. International School Parent.
<https://www.internationalschoolparent.com/articles/seven-global-education-challenges/>

- Gjærum, R. G. (2019). Intet paradigmeskifte. *DRAMA*, 56(1), 4–5.
<https://doi.org/10.18261/issn.2535-4310-2019-01-02>
- Gjærum, R. G., Cziboly, A. & Eriksson, S. A. (2020). ILSA in Arts Education: The Effect of Drama on Competences. I T. Nilsen, A. Stancel-Piątak & J.-E. Gustafsson (Red.), *International Handbook of Comparative Large-Scale Studies in Education: Perspectives, Methods and Findings* (s. 1–32). Springer International Publishing.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-38298-8_23-1
- Goleman, D. (2005). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Random House Publishing Group.
- Green, F. (2011). *What is Skill? An Inter-Disciplinary Synthesis*.
- Griffin, P., McGaw, B. & Care, E. (Red.). (2012). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (1st ed. 2012.). Springer Netherlands : Imprint: Springer.
- Guest, G. (2012). *Applied thematic analysis*. SAGE Publications.
- Gunderson, S., Jones, R. & Scanland, K. (2004). *The jobs revolution: Changing how America works* (1st edition). Chicago : Copywriters Inc.
<http://archive.org/details/jobsrevolutionch0000gund>
- Gutman, L. & Schoon, I. (2013). *The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people. A literature review*.
- Hanushek, E. A. & Woessmann, L. (2015). *Universal Basic Skills: What Countries Stand to Gain*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264234833-en>
- Haug, P. (2003). *Evaluering av Reform 97 Sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97*. Norges forskningsråd.
<https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1108644083551.pdf>
- Hayes, J. F. & Schindel, D. N. (1994). *Pioneer journeys: Drama in museum education*. New Plays Books.
- Heathcote, D. (1984). *Dorothy Heathcote: Collected writings on education and drama*. Hutchinson.
- Heathcote, D. & Bolton, G. (1995). *Drama for learning: Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education*. Heinemann.
- Heggvik, J. (2022). *Plan for formidling 2022-2025*. Museum Vest.
<https://www.museumvest.no/media/256254/plan-for-formidling-mv-2022-2025.pdf>
- Hidalgo, A. E. (2022, 27. desember). *Albert Banduras teori om sosial læring*. Utforsk Sinnet.
<https://utforsksinnet.no/albert-banduras-teori-om-sosial-laering/>

- Holmesland, H. (2013). *Museenes samfunnsrolle*. Kulturdirektoratet.
<https://www.kulturradet.no/museumsutvikling/vis-artikkel/-/aktuelt-museenes-samfunnsrolle>
- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and Education: Purpose, Pedagogy, Performance*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203937525>
- Hozjan, D. (2009). *Key competences for the development of lifelong learning in the European Union*.
https://www.cedefop.europa.eu/files/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/570/46_en_Hozjan.pdf
- Hughes, Catherine. (1998). *Museum theatre: Communicating with visitors through drama*. Heinemann.
- Hughes, Conrad. (2018). *Educating for the Twenty-First Century: Seven Global Challenges.: Bd. Volume 3*. Brill | Sense.
- ICOM. (2022). *Museum Definition*. International Council of Museums.
<https://icom.museum/en/resources/standards-guidelines/museum-definition/>
- Immordino-Yang, M. H. (2011). Implications of Affective and Social Neuroscience for Educational Theory. *Educational Philosophy and Theory*, 43(1), 98–103.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00713.x>
- Immordino-Yang, M. H. (2015). *Emotions, Learning, and the Brain: Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience (The Norton Series on the Social Neuroscience of Education)*. W. W. Norton & Company.
- Immordino-Yang, M. H. & Damasio, A. (2007). We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
- Immordino-Yang, M. H. & Gotlieb, R. (2017). Embodied Brains, Social Minds, Cultural Meaning: Integrating Neuroscientific and Educational Research on Social-Affective Development. *American Educational Research Journal*, 54(1_suppl), 344S-367S.
<https://doi.org/10.3102/0002831216669780>
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen: 1974*. Aschehoug. <https://www.nb.no/items/34a27d7d9ec1678b105267ce78774316>

- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen: 1987*.
Aschehoug. <https://www.nb.no/items/2aef891325a059851965d5b8ac193de5>
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Nasjonalt læremiddelsenter.
<https://www.nb.no/items/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb>
- Kirke-og undervisningsdepartementet. (1939). *Normalplan for Byfolkeskolen*. H. Aschehoug.
- Kulturrådet. (2022). *Statistikk for museum 2021* [Statistikk]. <https://www.kulturradet.no/vis-publikasjon/-/statistikk-for-museum-2021>
- Kulturtanken. (2001). *Den kulturelle skolesekken Norge*. Kulturtanken.
<https://www.kulturtanken.no/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/tverrfaglige-temaer>
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Ad notam Gyldendal.
https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008101304013
- Lee, B. K. (2014). Transforming teaching and learning with active and dramatic approaches: Engaging students across the curriculum / How drama activates learning: contemporary research and practice. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 19(2), 216–219.
<https://doi.org/10.1080/13569783.2014.895628>
- Leicht, A., Heiss, J. & Byun, W. J. (Red.). (2018). *Issues and trends in Education for Sustainable Development*.
<https://www.iauhsd.net/sites/default/files/documents/261445e.pdf>
- Lindgren, R. & Johnson-Glenberg, M. (2013). Emboldened by Embodiment: Six Precepts for Research on Embodied Learning and Mixed Reality. *Educational Researcher*, 42(8), 445–452. <https://doi.org/10.3102/0013189X13511661>
- Lowenfeld, V. (1957). *Creative and Mental Growth. Third edition*. New York, Macmillan.
http://archive.org/details/creativementalgr00lowe_0
- Makowiecki, K. (2030). *OECD Future of Education and Skills 2030 project background*.
- Malt, U. & Grønmo, S. (2023, 6. januar). Likert-skala. I *Store norske leksikon*.
<https://snl.no/Likert-skala>

- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. SAGE Publications.
- Mc Donald, S. & Rachel, D. (2000). *Boal's Arsenal of Games & Exercises*.
<https://organizingforpower.files.wordpress.com/2009/03/games-theater-of-oppressed.pdf>
- McCombes, S. (2021, 7. juni). *What Is a Research Design | Types, Guide & Examples*.
<https://www.scribbr.com/methodology/research-design/>
- McDiarmid, G. W. & Zhao, Y. (2022). *Learning for Uncertainty: Teaching Students How to Thrive in a Rapidly Evolving World*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315682884>
- Meld. St. 18. (20-2021). *Oppleve, skape, dele—Kunst og kultur for, med og av barn og unge*. Kulturdepartementet. <https://www.regjeringen.no/nn/dokumenter/meld.-st.-18-20202021/id2839455/>
- Meld. St. 23. (2020-2021). *Musea i samfunnet—Tillit, ting og tid*. Kulturdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/nn/dokumenter/meld.-st.-23-20202021/id2840027/>
- MIA. (u.å.). *Skedsmo bygdemuseum—Om oss*. MIA-Skedsmo bygdemuseum. Hentet 3. mai 2023 fra <https://mia.no/skedsmo/om-oss>
- Montessori, M. (1912). *The Montessori method: Scientific pedagogy as applied to child education in «the Children's Houses» with additions and revisions*. New York: Stokes. <http://archive.org/details/montessorimethod00montuoft>
- Mordal, T. L. (1989). *Som man spør, får man svar—Arbeid med survey-opplegg* (1. utg.). Tano Aschehoug. <https://bokelskere.no/bok/som-man-spoer-faar-man-svar-arbeid-med-survey-opplegg/114269/>
- Morgan, D. L. (2014). Pragmatism as a Paradigm for Social Research. *Qualitative Inquiry*, 20(8), 1045–1053. <https://doi.org/10.1177/1077800413513733>
- Museum Vest. (2023). *Herdla Museum*. Herdla Museum.
<https://herdlamuseum.museumvest.no/norsk/>
- Museumslosen. (u.å.). *MULO - MuseumsLosen*. Hentet 1. april 2023 fra <https://mulo.no/om-oss/>
- Neelands, J. (1984). *Making sense of drama: A guide to classroom practice*. London; Portsmouth, NH : Heinemann Educational Books published in association with 2D Magazine. <http://archive.org/details/makingsenseofdra0000neel>

- Neelands, J. (2004). *Beginning Drama 11-14* (2. utg.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315065090>
- Neelands, J. (2009). Acting together: Ensemble as a democratic process in art and life. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 14(2), 173–189. <https://doi.org/10.1080/13569780902868713>
- Neelands, J. (2010). *Creating Democratic Citizenship Through Drama Education: The Writings of Jonothan Neelands* (P. O'Connor, Red.). Trentham Books.
- Neelands, J. & Goode, T. (2015). *Structuring drama work* (3rd ed.). University Press.
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard Jr., T. J., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S. J., Halpern, D. F., Loehlin, J. C., Perloff, R., Sternberg, R. J. & Urbina, S. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist*, 51, 77–101.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.51.2.77>
- NESH. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Forskningsetikk.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nicholson, H. (2005). *Applied drama: The gift of theatre*. Palgrave Macmillan.
- Norges Fiskerimuseum. (u.å.). *Norges Fiskerimuseum—Om oss*. Norges Fiskerimuseum.
Hentet 18. mars 2023 fra <https://fiskerimuseum.museumvest.no/norsk/om-oss/>
- Norges museumsforbund. (u.å.). *Norges museumsforbund – Din interesseorganisasjon for museumspolitisk arbeid og faglig utvikling*. Hentet 2. april 2023 fra
<https://museumsforbundet.no/>
- Norsk ICOM. (2020, 4. april). *Vedtekter | Norsk ICOM*. <http://norskicom.no/hva-er-icom/vedtekter/>
- Norsk kulturråd. (2013). *Tildelingsbrevet til museene for 2013*. Bing.
<https://www.bing.com:9943/search?q=tildelingsbrevet+til+museene+for+2013&cvid=4d3bd78d67b1427cb46ac9af6f96ff02&aqs=edge..69i57.883j0j1&pglt=41&FORM=ANNTA1&PC=U531>
- NSD. (u.å.). *Norsk senter for forskningsdata*. NSD. Hentet 10. mai 2023 fra <https://nsd.no/>
- NTNU. (u.å.). *Deskriptiv statistikk*. Hentet 11. mai 2023 fra
<https://ntnu.cloud.panopto.eu/Panopto/Pages/Viewer.aspx?id=b7b53813-b9b1-4457-9393-af1601233540>

- O’Cathain, A., Murphy, E. & Nicholl, J. (2007). Why, and how, mixed methods research is undertaken in health services research in England: A mixed methods study. *BMC Health Services Research*, 7(1), 85. <https://doi.org/10.1186/1472-6963-7-85>
- OECD. (u.å.-a). *About—Organisation for Economic Co-operation and Development*. Hentet 3. mars 2023 fra <https://www.oecd.org/education/2030-project/about/>
- OECD. (u.å.-b). *PISA*. OECD. Hentet 7. mars 2023 fra <https://www.oecd.org/pisa/>
- OECD. (2019a). *Conceptual learning framework—Attitudes and Values 2030*. Organisation for Economic Co-operation and Development. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/attitudes-and-values/Attitudes_and_Values_for_2030_concept_note.pdf
- OECD. (2019b). *Conceptual learning framework—Core Foundation 2030*. Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD. (2019c). *Conceptual learning framework—Knowledge for 2030*. Organisation for Economic Co-operation and Development. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/knowledge/Knowledge_for_2030_concept_note.pdf
- OECD. (2019d). *Conceptual learning framework—Learning Compass for 2030*. Organisation for Economic Co-operation and Development. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf
- OECD. (2019e). *Conceptual learning framework—Skills for 2030*. Organisation for Economic Co-operation and Development. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/skills/Skills_for_2030_concept_note.pdf#:~:text=Skills%20are%20part%20of%20a%20holistic%20concept%20of,and%20emotional%20skills%3B%20and%20physical%20and%20practical%20skills.
- OECD. (2019f). *The OECD Learning Compass 2030*. <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/transformative-competencies>
- Omasta, M. & Snyder-Young, D. (2014). Gaps, silences and comfort zones: Dominant paradigms in educational drama and applied theatre discourse. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 19(1), 7–22. <https://doi.org/10.1080/13569783.2013.872432>
- O’Neill, C. (1995). *Drama worlds: A framework for process drama*. Heinemann.

- O'Neill, C. & Lambert, A. (1982). *Drama Structures: A Practical Handbook for Teachers*. Nelson Thornes.
- O'Toole, J. (1992). *The process of drama: Negotiating art and meaning*. Routledge.
- O'Toole, J. (2006). *Doing drama research: Stepping into enquiry in drama, theatre and education*. Drama Australia.
- Partnership for 21st Century Skills. (2009). P21 Framework Definitions. I *Partnership for 21st Century Skills*. Partnership for 21st Century Skills.
<https://eric.ed.gov/?id=ED519462>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). Sage.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children* (M. Cook, Overs.). W W Norton & Co. <https://doi.org/10.1037/11494-000>
- Piaget, J. (1977). *The development of thought: Equilibration of cognitive structures*. (Trans A. Rosin) (s. viii, 213). Viking.
- Prendergast, M. (2016). *Applied theatre: International case studies and challenges for practice* (Bd. 56217). Intellect.
- Prendergast, M. & Saxton, J. (2009). *Applied theatre: International case studies and challenges for practice*. Intellect.
- Prendergast, M. & Saxton, J. (Red.). (2019). *Applied Theatre: International Case Studies and Challenges for Practice - Second Edition* (2. edition). Intellect Ltd.
<https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/distributed/A/bo23679945.html>
- Ranzau, S. D. & Horowitz, R. (2017). *Drama-Based Pedagogy: New Ways of Incorporating Drama into the Secondary Classroom*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1305026.pdf>
- Rasborg, K. (2004). Socialkonstruktivismen i klassisk og moderne sociologi. I L. Fuglsang & P. B. Olsen (Red.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne* (s. 349–387). Roskilde Universitetsforlag.
- Reid, H. M. (2014). *Introduction to Statistics: Fundamental Concepts and Procedures of Data Analysis*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781071878927>
- Rinker, T. (2014). Likert. *Research Gate*.
https://www.researchgate.net/publication/262011454_Likert
- Rios, L. (2013). Kunsten å gi mening—Til byens steinruiner. *Urban spaces 2, Bergen*.
- Robinson, K. & Aronica, L. (2016). *Creative schools: The grassroots revolution that's transforming education*. Penguin Books.

- Rubin, H. J. & Rubin, I. S. (2012). *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data*. SAGE Publications.
- Salovey, P. & Sluyter, D. J. (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (1st ed). Basic Books.
<http://catdir.loc.gov/catdir/enhancements/fy0833/96045053-b.html>
- Sanner, J. T. (2019, 4. mars). *Estetiske fag styrkes*. Dagsavisen.
<https://www.dagsavisen.no/debatt/2019/03/04/estetiske-fag-styrkes/>
- Schleicher, A. (2018). *World Class: How to Build a 21st-Century School System*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/4789264300002-en>
- Schleicher, A., Organisation for Economic Co-operation and Development & Programme for International Student Assessment (Red.). (1999). *Measuring student knowledge and skills: A new framework for assessment*. Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Schutzman, M. & Cohen-Cruz, J. (1994). *Playing Boal: Theatre, Therapy, Activism*. Routledge.
- Statistisk sentralbyrå. (2022). *Norsk kulturbarometer 2021* (s. 157) [Statistikk].
https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/kultur/artikler/norsk-kulturbarometer-2021/_attachment/inline/10aa6cb1-a8d4-4996-979e-752b7247f461:d91b696cc23ab664ab76e2e95a6421ae54be6d89/SA170-Kulturbarometer2021_uu_web.pdf
- St.meld. nr. 22. (1999-2000). *Kjelder til kunnskap og oppleving*. Kulturdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-22-1999-2000-/id192730/>
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-49-2008-2009-/id573654/>
- St.meld. nr. 49. (2008-2009). *Framtidas museum—Forvaltning, forskning, formidling, fornying*. regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-49-2008-2009-/id573654/>
- Støren, K. (2022). Lokalt læreplanarbeid med fagfornyelsen. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 16(1), 40–58. <https://doi.org/10.23865/up.v16.3070>
- Svartdal, F. (2023, 24. januar). Reliabilitet. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/reliabilitet>
- Sæbø, A. B. (2003). *Drama i L97: I hvilken grad og hvordan er drama som fagområde og metode en del av innholdet og arbeidsmåtene i grunnskolen?* Høgskolen i Stavanger.
<http://www.dramanett.no/drama%20i%20197%20hovedrapport%20nett.pdf>

- Sæbø, A. B. (2009). *Drama og elevaktiv læring: En studie av hvordan drama svarer på undervisnings- og læringsprosessens didaktiske utfordringer: Bd. 2009:22* [Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Det historisk-filosofiske fakultet, Institutt for kunst- og medievitenskap]. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2013052706064
- Sæbø, A. B. (2011). The relationship between the individual and the collective learning process in drama. I *Key concepts in theatre/drama education* (s. s. 23-27). Sense Publishers.
- Sæbø, A. B. (2016). *Drama som læringsform*. Universitetsforl. [https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999919859879502202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Taylor, P. & Warner, C. D. (2006). *Structure and Spontaneity: The Process Drama of Cecily O'Neill*. Trentham.
- Tetlie, O. (2010). *Det levende museet—Dramapedagogiske strategier i museal formidling* [Masteroppgave]. Høgskolen i Bergen.
- Tetlie, O. (2017). Dramaforløp og samskaping – demokratisk deltakelse i museal formidling. I A. B. Sæbø, S. A. Eriksson & T.-H. Allern (Red.), *Drama, teater og demokrati: Antologi I : i barnehage, skole, museum og høyere utdanning*. Fagbokforl.
- The Design-Based Research Collective. (2003). Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5–8. <https://doi.org/10.3102/0013189X032001005>
- The Glossary of Education Reform. (2016). *21st Century Skills Definition*. The Glossary of Education Reform. <https://www.edglossary.org/21st-century-skills/>
- Tinnesand, S. A. (2020, 15. januar). ABM-utvikling. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/ABM-utvikling>
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave.). Gyldendal.
- Tourangeau, R. (2003). Cognitive Aspects of Survey Measurement and Mismeasurement. *International Journal of Public Opinion Research*, 15. <https://doi.org/10.1093/ijpor/15.1.3>
- Triola, M. F. (2006). *Elementary statistics*. Boston: Pearson/Addison-Wesley. http://archive.org/details/elementarystatis0000trio_v0n9
- Tychsen, A., Smith, J. H., Hitchens, M. & Tosca, S. P. (2006). Communication in Multi-player Role Playing Games—The Effect of Medium. I S. Göbel, R. Malkewitz & I.

- Iurgel (Red.), *Technologies for Interactive Digital Storytelling and Entertainment, Third International Conference, TIDSE 2006, Darmstadt, Germany, December 4-6, 2006* (Bd. 4326, s. 277–288). Springer. https://doi.org/10.1007/11944577_28
- UIB. (u.å.). *Universitetsmuseet i Bergen*. Universitetet i Bergen. Hentet 3. mai 2023 fra <https://www.uib.no/universitetsmuseet>
- United Nations. (u.å.). *Sustainable Development*. United Nations - Department of Economic and Social Affairs, Sustainable Development. <https://sdgs.un.org/goals>
- Utdannings- og forskningsdepartement. (2006). *Kunnskapsløftet – reformen i grunnskole og videregående opplæring: 2006* [Forskrift]. regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Utdanningsdirektoratet, L. siden som. (2021). *Slik ble læreplanene utviklet*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/slik-ble-lareplanene-utviklet/>
- Visit Norway. (2023). *Herdla Museum—Museum Vest*. Norway. <https://www.visitnorway.com/listings/herdla-museum-museum-vest/2541/>
- Vygotsky, L. S. & Cole, M. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Wagner, T. (2010). *The Global Achievement Gap: Why Even Our Best Schools Don't Teach the New Survival Skills Our Children Need-And What We Can Do About It* (First Trade Paper Edition). Basic Books.
- Wagner, T. & Kegan, R. (2006). *Change leadership: A practical guide to transforming our schools* (1st ed). Jossey-Bass.
- Water, M. (2021). Drama in education: Why drama is necessary. *SHS Web of Conferences*, 98, 02009. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20219802009>
- Western Governors University. (u.å.). *How Social Learning Theory Works in Education*. Western Governors University. Hentet 8. april 2023 fra <https://www.wgu.edu/blog/guide-social-learning-theory-education2005.html>
- Winner, E., Goldstein, T. R. & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Art's Sake?: The Impact of Arts Education*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264180789-en>
- World Economic Forum. (2020). *The Future of Jobs Report 2020*. World Economic Forum. <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020/digest/>

- Yi. (2016, 26. mai). *Key competences/competencies or skills* [Text]. International Bureau of Education. <http://www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/k/key-competencescompetencies-or-skills>
- Zhou, K. (2016). “*Paper commissioned for the Global Education Monitoring Report 2016, Education for people and planet: Creating sustainable futures for all* (ED/GEMR/MRT/2016/P1/5).

7. Vedlegger

Vedlegg 1 – Spørreskjema 1

Drama i museer

Mitt navn er Agnes Bekö, og jeg er ansatt ved Herdla museum, og masterstudent i dramapedagogikk og anvendt teater ved HVL.

Jeg sender dette spørreskjemaet til norske museer for å samle inn data til masteroppgaven min, der jeg forsker på forholdet mellom museum og drama. Dette spørreskjemaet er en videreføring av en landsoppfattende undersøkelse gjennomført i 2010. Spørreskjemaet samler ikke inn andre personopplysninger enn navnet og rollen til museumsfagarbeideren som fyller ut spørreskjemaet. Etter analysen vil de innsamlede dataene bli slettet.

Det er ingen riktige eller feil svar. Hvert svar hjelper meg til å samle nok data til min forskning og til å få et helhetlig bilde av hvor utbredt bruken av dramapedagogiske metoder er i norske museer og om det har vært noen endring de siste 15 årene.

På grunn av museenes økte rolle i undervisningen kan det være nyttig og nødvendig å utvikle museumspedagogiske formidlingsmetoder av høy kvalitet, og denne undersøkelsen er også svært viktig for at aktører som arbeider innen dramafeltet skal få et realistisk bilde av dagens situasjon.

Vennligst fyll ut det første spørreskjemaet selv om det ikke er noen formidling i museet. Hvis din er en konsolidert museumsgruppe, vennligst fyll ut spørreskjemaet for hvert museum!

Sørg for å svare slik at museet ditt kan bidra til å lykkes med kartleggingen!

Det tar bare noen få minutter å fylle ut spørreskjemaet.

Hvis du har spørsmål eller kommentarer, kan du sende dem til følgende e-postadresse: agnes.beko@museumvest.no

* Obligatorisk

1. Museets / avdelingens navn: *

2. Navnet ditt: *

3. Din stilling / funksjon i museet: *

4. Hvor lenge har du jobbet på museet? *

5. Beskriv det ideelle museet i det 21. århundre med fem stikkord! *

6. Hva kjennetegner god formidling etter din mening? *

7. Hvilke formidlingsmetoder bruker museet ditt? *

8. Lager ditt museum undervisningsopplegg, guidede turer eller lignende? *

Sett kryss! Ja Nei

9. Har ditt museum de siste fem årene (2018-2022) brukt dramapedagogiske virkemidler/ulike dramaformer som ledd i formidlingen? *

Ja Nei

Hvis du svarte NEI til spørsmål 9.

10. Hvorfor buker ikke ditt museum dramapedagogiske virkemidler/ulike dramaformer som ledd i formidlingen?

11. Planlegger ditt museum i fremtiden å bruke dramapedagogiske virkemidler/ulike dramaformer ledd i formidlingen? *

Ja Nei

SEND INN

Hvis du svarte JA til spørsmål 9:

10. Hvorfor buker ditt museum dramapedagogiske virkemidler/ulike dramaformer som ledd i formidlingen? *

11. Hvilke former for drama har brukt ditt museum? *

Sett ett kryss pr. linje! Flere svar er mulig.

- Teaterstykker (dvs. en teaterproduksjon oppført med museet som kulisse)
- Monologer/ Formidler i rolle (dvs. formidler eller skuespiller forteller i rolle –gjennom enetale)
- Historiske spill (dvs. et slags utendørsteater basert på lokale og nasjonale historiske hendelser kjent gjennom historiske sagn, myter og historier. Den kan spilles med både amatører og profesjonelle skuespillere.)
- Vandreteater (dvs. at publikum eller elever forflytter seg fra rom/scene til rom/scene og ulike hendelser utspiller seg)
- Rollespill (dvs. at elevene og formidler går inn i ulike roller f. eks ved at elevene får utdelt rollekort)
- Dramaforløp (dvs. formidler og publikum/elever deltar i en felles fiksjon der et emne/tema undersøkes)
- Undervisningsopplegg med drama (dvs. et undervisningsprogram som integrerer drama/fiksjonsarbeid og andre dramatiske formidlingsformer)
- Annet:

12. List opp programmene som er laget de siste 5 årene som bruker de ovennevnte eller andre dramaformene! * (navn + dramaform)

13. Planlegger ditt museum i fremtiden å bruke dramapedagogiske virkemidler/ulike dramaformer som ledd i formidlingen?

Ja Nei

Du kan sende inn dette spørreskjemaet. Hvis det er eller har vært museumsprogrammer i løpet av de siste 5 årene, der museet ditt brukte dramapedagogiske virkemidler/ulike dramaformer, vennligst fortsett å oppgi data ved å svare på spørreskjema nummer 2:

PROGRAMBESKRIVELSE

Vedlegg 2 – Spørreskjema 2

Spørreskjema - for de som bruker drama som formidlingsverktøy

Dette er det andre spørreskjemaet i denne forskningen, og det fylles ut av museer som bruker dramapedagogiske virkemidler/ulike dramaformer som formidlingsverktøy.

Spørreskjemaet samler ikke inn andre personopplysninger enn navnet og rollen til museumsfagarbeideren som fyller ut spørreskjemaet. Etter analysen vil de innsamlede dataene bli slettet.

For å forenkle vil jeg i denne delen bruke begrepet dramaet som fellesbetegnelse for alle følgende begreper: rollespill, teaterstykker, monologer/formidler i rolle, dramaforløp, historiske spill, vandreteater, undervisningsopplegg med drama og annet.

Dersom ditt museum har flere prosjekter med bruk av drama som virkemiddel, send inn dette spørreskjemaet så mange ganger som du beskriver et nytt program.

Hvert spørreskjema tar omtrent 5 minutter å fylle ut. Sender du flere programmer vil også gjennomføringstiden endres proporsjonalt.

Hvis du har spørsmål eller kommentarer, kan du sende dem til følgende e-postadresse: agnes.beko@museumvest.no

* Obligatorisk

1. Museets / museenes navn: *
2. Navnet ditt: *
3. Din stilling / funksjon i museet: *
4. Tittel på dramaet:
5. Hvilke former for drama ble brukt? *

Hvis programmet er en kombinasjon av det som er beskrevet nedenfor, og flere formebetegnelser gjelder for det, må du krysse av i boksene som kjenner det, og skrive en kort forklaring på den Annet linjen. For eksempel et teaterstykke, deretter et undervisningsopplegg med drama.

- Teaterstykke (dvs. en teaterproduksjon oppført med museet som kulisse)
- Monolog/ Formidler i rolle (dvs. formidler eller skuespiller forteller i rolle – gjennom enetale)
- Historiske spill (dvs. et slags utendørsteater basert på lokale og nasjonale historiske hendelser kjent gjennom historiske sagn, myter og historier. Den kan spilles med både amatører og profesjonelle skuespillere.)
- Vandreteater (dvs. at publikum eller elever forflytter seg fra rom/scene til rom/scene og ulike hendelser utspiller seg)
- Rollespill (dvs. at elevene og formidler går inn i ulike roller f. eks ved at elevene får utdelt rollekort)

- Dramaforløp (dvs. formidler og publikum/elever deltar i en felles fiksjon der et emne/tema undersøkes)
- Undervisningsopplegg med drama (dvs. et undervisningsprogram som integrerer drama/fiksjonsarbeid og andre dramatiske formidlingsformer)
- Annet:

6. Hvor foregår økten: innendørs, i utstillingslokale, i undervisningsrom, utendørs, osv.?

7. Når dramaet ble oppført? (Dato, måned, årstall)

8. Hvor ofte har dere hatt dette programmet?

- Kun en gang
- Det var sesongtilbud
- Det er pågående tilbud
- Annet:

9. Hvem er dramaets målgruppe?

aldersgruppe; en bestemt gruppe, f.eks. beboere i aldershjemmet eller elever ved en videregående skole i engelsk klasse, osv.

10. Hvem ble dramaet laget/planlagt av?

- dramapedagog
- museumsformidler
- skuespiller
- teatergruppe
- annet

11. Hvem ble/blir dramaet utført/ledet av?

- dramapedagog
- museumsformidler
- skuespiller
- teatergruppe
- annet

12. All informasjon i form av brosjyrer, hjemmesider og lignende er ønskelig.

Tusen takk for din deltakelse!

Har du spørsmål, send dem til følgende e-postadresse: agnes.beko@museumvest.no

Takk for samarbeidet!

Ha en fin dag!

Vedlegg 3 – Intervjuguide – fagpersoner

Semistrukturert intervju med fagpersonen

Varighet: ca.60-75 min

Tema: Formidling og drama i norske museer - Potensialer, utfordringer og muligheter for 21. århundre

Problemstilling:

Hvordan kan drama som formidlingsmetode skape et motiverende læringsmiljø under museumsopplevelsen?

Forskningsspørsmål:

Hvordan kan bruk av prosessdrama som formidlingsmetode skape et motiverende og engasjerende læringsmiljø for å utvikle forståelse for aktivt statsborgerskap, lokalt og globalt ansvar, og bærekraft blant videregående skoleelever under en museumsopplevelse?

1. Rammesetting

Uformell samtale (5 minutter)

- Informasjon om prosjektet og problemstillingen
- Bakgrunn og formål for samtalen
- Forklar hva intervjuet skal brukes til
- Spør om respondenten har spørsmål eller om noe er uklart
- Informer om lydopptak hvis aktuelt, sørg for samtykke til evt. opptak
- Start lydopptak

2. Erfaringer

Overgangsspørsmål (2 minutter)

- Avdekke erfaring og kjennskap til problemstillingen

3. Fokusering

Nøkkelspørsmål (30-45 minutter)

- Kan du fortelle litt om deg selv, erfaringen din og særlig din erfaring med drama i museer?
- Hva er museers samfunnsrolle etter din mening?
- Hva synes du om god formidling? Hvilke metoder bør brukes for å gjøre et godt formidlingsarbeid?

- Hvilke metoder bruker du i ditt formidlingsarbeid?
- Hvis du bruker drama i undervisningen; hvor ofte bruker du det?
- På hvilken måte bruker du det?
- Hva er dine tanker om drama som en formidlingsmetode?
- Hvilke formidlingsmetoder, erfarer du at passer best til skolegrupper (videregående)?
- Hvordan erfarer du skolegrupper når du bruker drama (og andre kreative metoder) i museum?
- Hvilke kompetanser kan utvikles gjennom drama etter din mening? Kan drama inspirere elever til å jobbe selvstendig? Kan drama motivere elever til å tilegne seg ytterligere kunnskap og lære?
- Hva kan drama gjøre med samfunnskompetanser?
- Hvilke grep kan tas for å sikre at flere museer bruker drama som museumsformidling?
- Hvilke utfordringer må museumspedagogen møte dersom hen vil bruke dramametoder til museumsundervisning?

Noe mer du har på hjertet og ønsker å dele?

4. Tilbakeblikk

Oppsummering (3-5 minutter)

- Oppsummere muntlig og gå gjennom de viktige punktene som kom frem i løpet av intervjuet.
- Avklare misforståelser, spørre om man har forstått riktig dersom noe er uklart.

Stopp lydopptak

Vedlegg 4 – Spørreskjema til elevene

Geografiklasse i museet dramaforløp om bærekraft og naturressurs

Mitt navn er Agnes Bekö, jobber ved Herdla museum og er masterstudent ved HVL dramapedagogikk og anvendt teater. Jeg sender dette spørreskjemaet til elevene som deltok på dramaforløpet ved Norges Fiskerimuseum for å samle inn data til masteroppgaven min, hvor jeg forsker på forholdet mellom museum og drama.

Spørreskjemaet samler ikke inn personopplysninger og er helt anonymt. Etter analysen vil de innsamlede dataene bli slettet.

Det er ikke riktige eller feil svar. Hvert svar vil hjelpe meg å samle nok data for min forskning.

Din tilbakemelding er verdifull for meg.

Vennligst fyll ut spørreundersøkelsen, det tar bare 5-7 minutter!

Har du spørsmål eller kommentarer kan du sende dem til følgende e-postadresse:
bekoagnes@gmail.com

* Obligatorisk

Hvor enig er du i følgende påstander? *

1 betyr at du er UENIG og 5 betyr at du er HELT ENIG

1. Dramalek på begynnelsen av dagen hjalp meg med å tune inn på å jobbe sammen.
2. Det var lettere å dele tankene mine under dramaforløpet enn på skolen.
3. Oppgaven med å komme opp med navnet/flagget og oppgaven med å skildre koloniens hverdag med stillbilder hjalp meg til å dele tankene mine.
4. Rammehistorien hjalp meg til å tenke grundigere over nåtidens problemer.
5. Å delta i rammehistorien inspirerte meg til å svare på spørsmålene under forskningsarbeidet.
6. Under forskningen forsto jeg at jeg ville finne ekte historiske data i museets utstillinger.
7. Jeg tror det er mulig at lignende utfordringer til problemene i den fiktive historien vil bli møtt i fremtiden.

8. Det var mye bedre å lære om dette emnet med denne metoden enn med de vanlige metodene på skolen.
9. Under museumsprogrammet glemte jeg nesten at jeg var i en geografiklasse.
10. Jeg vil gjerne komme til museet igjen for å forstå bedre problemene som påvirker vår verden.
11. Jeg vil gjerne få mer kunnskap om temaet for å forstå bedre problemene som påvirker vår verden.
12. Jeg vil anbefale et lignende museumsprogram som bruker drama metoder til mine venner og bekjente.
13. Tror du det er forskjell på kunnskapen man får under et dramaforløp på et museum og en klasse på skolen? *

Ja Nei

14. Hvis du svarte JA, kan du beskrive hvordan de to metodene er forskjellige? Hvis du svarte NEI, kan du forklare svaret ditt?

Takk for at du tok svaret på alvor og fylte ut spørreskjemaet!

Hvis du vil endre svarene dine, kan du gjøre det nå, men du kan ikke endre dem etter at de er sendt.

Spør gjerne hvis du har spørsmål om forskningen eller dramaet!

Vedlegg 5 – Intervjuguide -lærer

Intervju – Lærer

Varighet: ca. 30 min

Tema: Formidling og drama i norske museer - Potensialer, utfordringer og muligheter for 21. århundre

Problemstilling:

Hvordan kan drama som formidlingsmetode skape et motiverende læringsmiljø under museumsopplevelsen?

Forskningsspørsmål:

Hvordan kan bruk av prosessdrama som formidlingsmetode skape et motiverende og engasjerende læringsmiljø for å utvikle forståelse for aktivt statsborgerskap, lokalt og globalt ansvar, og bærekraft blant videregående skoleelever under en museumsopplevelse?

Dato: 06. mars 2023

Sted: Storeblå, Norges Fiskerimuseum

1. Hvordan ville du definere dramapedagogikk som en sjanger, og hva skiller den fra andre pedagogiske metoder?
2. Hva var dine forventninger før du deltok i dette dramapedagogiske forløpet?
3. Kan du fortelle litt om dine tidligere erfaringer med museumsbesøk? Hvordan har disse opplevelsene påvirket din forståelse og verdsettelse av museer?
4. Hvordan vil du sammenligne læringsopplevelsen i et klasserom med den du har hatt på museet gjennom dramapedagogikk? Var det noen bemerkelsesverdige forskjeller?
5. Har du jobbet videre med temaene som ble presentert under dramaprojektet? Hvis ja, hvordan har dette bidratt til din refleksjon rundt emnet?
6. Basert på din erfaring, hva tror du kunne forbedres i forhold til måten vi gjennomførte dette dramapedagogiske forløpet? Har du noen tilbakemeldinger eller forslag til forbedringer?

Vedlegg 6 – Intervjuguide - formidlere

Semistrukturert intervju med formidleren

Varighet: ca.30-45 min

Tema: Formidling og drama i norske museer - Potensialer, utfordringer og muligheter for 21. århundre

Problemstilling:

Hvordan kan drama som formidlingsmetode skape et motiverende læringsmiljø under museumsopplevelsen?

Forskningsspørsmål:

Hvordan kan bruk av prosessdrama som formidlingsmetode skape et motiverende og engasjerende læringsmiljø for å utvikle forståelse for aktivt statsborgerskap, lokalt og globalt ansvar, og bærekraft blant videregående skoleelever under en museumsopplevelse?

1. Rammesetting

Uformell samtale (2-5 minutter) •

- Informasjon om prosjektet og problemstillingen
- Bakgrunn og formål for samtalen
- Forklar hva intervjuet skal brukes til
- Spør om respondenten har spørsmål eller om noe er uklart

2. Fokusering

Nøkkelspørsmål (20-30 minutter)

- Kjente du begrepet drama før vi startet prosjektet?
- Hva tror du drama/dramapedagogikk betyr?
- Hva forventet du da vi startet prosjektet?
- Hvordan følte du deg under prosessen?
- Likte du virkelig noe?
- Var det noe du virkelig ikke likte?
- Kan du fortelle oss litt om opplevelsen din?
- Hva synes du om god formidling? Hvilke metoder bør brukes for å gjøre et godt formidlingsarbeid?

- Hva tror du:
 - kan drama lette arbeidet med skolegrupper?
 - kan drama inspirere elever til å jobbe selvstendig?
 - kan drama motivere elever til å tilegne seg ytterligere kunnskap og lære?
 - er dramaet egnet til å presentere utstillingsmaterialet til Fiskerimuseet?
- Hvilke formidlingsmetoder finner du best egnet for skolegrupper?
- Du pleide å jobbe med denne aldersgruppen. Kan du fortelle oss om din erfaring, hvordan jobber med en slik gruppe generelt?
- Hva tror du, ved hjelp av drama, klarte du å oppnå sterkere involvering og vekke interesse for læring?
- Hva synes du om drama som formidlingsmetode?
- Kunne du tenke deg å delta i flere slike prosjekter?
- Vil du lære mer om drama i fremtiden?
- Vil du anbefale dine venner og bekjente å delta i et lignende museumsprogram?
- Har du noe annet i tankene du vil dele?

4. Tilbakeblikk

Oppsummering (3-5 minutter)

- Oppsummere muntlig og gå gjennom de viktige punktene som kom frem i løpet av intervjuet.
- Avklare misforståelser, spørre om man har forstått riktig dersom noe er uklart.

Vil du delta i forskningsprosjektet ” Formidling og drama i norske museer – Potensialer, utfordringer og muligheter for 21. århundre”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut mer om forholdet mellom museene og drama. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette masterprosjektet vil gjennomføres ved Høgskulen på Vestlandet, fakultet lærerutdanning, kultur og idrett, institutt for kunsthøgskolen. Min masteroppgave handler om dramaets muligheter som formidlingsmetode i museumsmiljø. Det betyr at jeg: 1. gjennomfører en landsomfattende undersøkelse om norske museer bruker drama og i så fall i hvilken form, 2. analyserer dokumentene som definerer museenes undervisnings- og formidlingsoppgaver, 3. gjennomfører intervjuer med museumspedagoger, ledende skikkelser på feltet, 4. utarbeider og gjennomfører et museumspedagogisk opplegg ved bruk av dramametoder, 5. gjør deltakerobservasjon under dramaet, 6. samler inn data fra deltakerne i dramaet om deres forhåndsforventninger og etteropplevelser.

Forskningens problemstilling vil være:

1) Hvor utbredt er bruk av drama metoder i museumsformidling i Norge og med hvilken intensjon bruker museene drama som formidlingsmetode?

2/a) Hvordan kan drama som formidlingsmetode skape et motiverende læringsmiljø under museumsopplevelsen?

2/b) Hvordan kan bruk av prosessdrama som formidlingsmetode utvikle forståelse for aktivt medborgerskap blant videregående skoleelever under en museumsopplevelse?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet, fakultet lærerutdanning, kultur og idrett, institutt for kunsthøgskolen

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er basert på anbefaling fra andre og gjennom eget nettverk. Du som nå får spørsmål om å delta er valgt ut med bakgrunn i at jeg mener at du kan være en relevant informant i min forskning.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse i studiet innebærer aktiv deltakelse under intervju/dramaforløp/samtaler/spørreundersøkelse. Opplysningene som skal innhentes vil omhandle drama og teater i museer. Dataene registreres gjennom notater og lydopptak..

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun min veileder og jeg som vil ha tilgang til lydopptak. For å ivareta konfidensialitet vil alle opptak og personopplysningen lagres adskilt. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Forskningens deltakere vil ikke gjenkjennes i det ferdige resultatet av studien.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes juni 2023. Da vil all data som inneholder personopplysninger og lydopptak bli anonymisert.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet, fakultet lærerutdanning, kultur og idrett, institutt for kunstfag, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Høgskulen på Vestlandet, fakultet lærerutdanning, kultur og idrett, institutt for kunstfag, ved student Agnes Bekö, 45380900 og veileder Adam Cziboly, 55 58 59 89.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17

Med vennlig hilsen

Agnes Bekö

Adam Cziboly

Vedlegg 8 – Prosessdrama

Dramaskisse - geografiklasse

01. februar og 6. mars 2023

Sted: Norges Fiskerimusum

Gruppe: 16-17 år, videregående skole

Tid: 4 timer, kl. 0-14

Fasilitatorer: Agnes Bekö (A), Gitte Bastiansen(G), Øyvind Reinshol (Ø), Sune Leick Jepsen (S)

Rekvisitter: 35 penner, briller, clipboard x 3, labfrakk x 3, papirblokk x 9, klokke x 3, navneskilt x 30, PC/iPad, tørrfisk, flipover board + tusj, A3 x 3 (flag), fargekritt, konferens rekvisitter (stoler, borde, vann osv.)

Tema

Allmenningens tragedie er en situasjon som oppstår når en fellesressurs ødelegges fordi alle brukerne av ressursen handler til sitt eget beste, selv om de dermed på lang sikt skader seg selv.

Fokus/problemstilling

Kan vi lære av fortidens feil?

Prioriterer vi menneskehetens interesser fremfor fellesskapets eller individets interesser?

Ramme

250 år etter en økologisk katastrofe, lever etterkommerne av de som overlevde katastrofen i en koloni hvor den svært lille avlingsjorden på det ørkenjorde er i ferd med å ta slutt, og det marine livet som er tilgjengelig for dem er ikke egnet som kilde til menneskelig mat pga. forurensing. For første gang får medlemmene av forskergruppen som opererer i kolonien muligheten til å søke etter materielle og skriftlige minner fra den gamle sivilisasjonen, for ifølge de siste målingene har forurensningen av havet sunket til et slikt nivå at fiske kan startes for første gang etter 250 år. Men de vet egentlig ikke hvordan de skal starte og hvordan de skal gjøre det uten å gjøre de samme feilene som forgjengerne.

Kompetansemål

«Drøfte ulike interesser knytte til ressurs- og arealbruk i Noreg, Sapmi og nordområda»
Kompetansemål - Læreplan i geografi - fellesfag i studieførebuande utdanningsprogram
(GEO01-02) (udir.no)

Pedagogiske mål

ansvar, samarbeid, empati, bevissthet, gjenkjennelse av sammenhenger, kritisk tenking, debattferdigheter, lære å lære

Undervisningsfelt

Havbruk, bærekraft

Overfiske (i Norge: Bl.a. sildefiske på 50- og 60-tallet, og hvalfangst 30-årene særlig)

Arealbruk på sjøen mht havbruk i dag versus andre interesser (fiske, friluftsliv, utsikt fra hytten)

Prosessdrama

Intro / velkomst - 10 minutter

Jeg heter Agnes, jeg er dramalærer, ansatt i Museum Vest og for tiden masterstudent i dramapedagogikk og anvendt teater ved Høgskulen på Vestlandet. Mine kolleger, Gitte, Sune og Øyvind, er museumspedagoger og formidlere her ved Fiskerimuseet, hvor vi er nå. Dere er her for å lære om bruk av naturressurser, mer presist om havbruk og bærekraft. Fiskerimuseet gir rikelig med informasjon om disse temaene. Sune kan fortelle mer om hva dere kan lære her.

I dag skal dere ikke bare ha en vanlig museumstur. Vi skal nærme oss temaet ved hjelp av drama. Dramapedagogikk er en pedagogisk metode som bruker teaterets verktøy, men det er sjelden eller aldri ment for fremføring for publikum. Drama krever ingen skuespillerferdigheter - verken jeg eller mine kolleger er skuespillere. Når vi utfører drama, setter vi oss i andres sted, forestiller oss hvordan vi ville ha handlet om vi var andre, i andre situasjoner - akkurat som barn leker butikkarbeidere, trollmenn, soldater eller leger.

Jeg vil ikke be dere om å gjøre noe ubehagelig. Dere trenger ikke å snakke hvis dere ikke ønsker det. Dere kan selv bestemme hvor involvert dere ønsker å være i de gitte situasjonene. Men, jeg må også si at drama fungerer best når dere deltar aktivt. Jeg oppfordrer dere til å dele tankene

deres etter hvert som de oppstår. Svarene deres trenger ikke alltid å gjenspeile deres egne meninger. Det finnes ingen riktige eller gale svar, ingen dumme eller smarte idéer. Dette er en dialog og en felles tankeprosess.

Det vi gjør i dag er en del av masteroppgaven min - en forskning på bruk av drama i museumsomgivelser. Dere deltar også i denne forskningen. Dette dramaforløpet vi skal gjennomføre i dag er første gang jeg gjør det, og heller ikke mine kolleger har deltatt i noe slikt arbeid før. Jeg har aldri prøvd dette programmet med en annen gruppe. Så dette er et eksperiment, en forskning, hvor deres meninger og tilbakemeldinger er svært viktige. På slutten av dramaøkten vil jeg gjerne høre hva du likte, hva du ikke likte, hva vi burde endre, og hvilke forslag du har.

Mine kolleger vil også delta i dette såkalte dramaforløpet. De andre er observatører. De observerer ikke dere, men mitt arbeid og den måten jeg jobber med dere på.

Vi skal være sammen til klokken 14. Det blir lunsjpause om omtrent en og en halv time, og det er da dere kan gå på toalettet. Hvis det er nødvendig å bruke toalettet mens vi jobber, ber jeg om at dere gjør det raskt og enkeltvis. Alt du trenger å gjøre nå er å delta i et spill med oss.

Oppvarmingslek - 10 minutter

Øyer –

Felles samtale om økologiske katastrofer - 5 minutter

Oppskrifter på gulvet fra forskjellige aviser, nettaviser.

Vi sitter i en sirkel eller halvsirkel på gulvet. Jeg starter samtalen, og kollegene mine, Gitte, Øyvind og Sune, kommer med informasjon som kan sette i gang tankene rundt den nåværende situasjonen. Vi har forberedt spørsmål og grunnleggende informasjon om ressurskriser, industriell matproduksjon, sult, ulikhet i menneskers livssituasjon, religion, migrasjon, forurensing, mangel på drikkevann, ørkenspredning, havnivåstigning, utryddelse av arter, sykdom, dårlig luft, depresjon, klimaendringer, og interessekonflikter. Vi har også informasjon om konkrete konflikter/situasjoner innen havbruk, sjøpattedyr og fiskeri.

Vi oppfordrer dem til en felles samtale.

Kontekstbygging med fortelling - 2 minutter

Vi sitter fortsatt på gulvet - A snakker

I dag kom jeg hit med en historie. Denne historien utspiller seg i 2324, 250 år etter den store klimakatastrofen. Det er kun fem kolonier igjen på jorden bebodd av mennesker, hver med omtrent 10-20000 innbyggere. Landet er blitt en ørken, dekket av sand for det meste. Ingen fysiske minner, som gjenstander, bøker, eller gamle bygninger, er bevart. Deres kunnskap om den gamle verden er overført muntlig gjennom generasjoner i form av historier og fortellinger.

Den lille dyrkbare jorden er nesten helt oppbrukt. Det dyrkes svært lite, og det som dyrkes er knapt nok til å opprettholde koloniene. Forbruket er strengt begrenset, og vi vet at tiden kan komme da vi ikke engang har så mye. Dyrelivet er begrenset på grunn av mangel på naturlig vegetasjon. Det er ingen skoger eller ferskvann. Koloniene ligger ved havet, men industrifiske er ukjent. Tidligere forsøk på håndfiske har ofte resultert i forgiftning og sykdom.

Vi er innbyggere i en slik koloni. Landet vårt ligger der Lofoten en gang blomstret, med middelhavsklima, men det heter ikke lenger Lofoten.

Gruppearbeid – navn, flagg

Jeg vil gjerne at dere foreslår et navn på byen vi bor i, og at dere tegner flagget til denne byen. Jeg deler dere inn i to grupper.

Gruppe 1. - Navn.

Jeg vil at navnet skal reflektere og uttrykke dysterhet og ufruktbarhet på en eller annen måte.

Gruppe 2. - Flagg.

Jeg vil at flagget vårt skal formidle et positivt budskap. Du kan skrive et motto på flagget, men du kan også bruke symboler, former. Diskuter også hva fargene og formene symboliserer.

La oss nå dele resultatene med hverandre!

Først presenterer vi navnet:

Hva synes dere, gruppe 2? Er dette navnet akseptabelt for dere?

Vis oss flagget!

Hva synes dere som har gitt navnet, om flagget? Hvilket budskap bærer dette flagget?

Nå kan dere som har laget flagget, fortelle om dere er enig i det dere har hørt? Hvis ikke, så fortell oss hva dere tenkte da dere laget det!

Tablå i små grupper

4 grupper - grupper på 7 personer

A deler ut oppgaver

A, G, S, Ø går rundt og hjelper til gruppene hvis de trenger det.

Nå skal vi jobbe i fire grupper for å skape tablåer - stillbilder - som forteller en liten historie som passer inn i hovedhistorien.

1. Barn på skolen under en leksjon. – Instruksjon: Tenk på hvilket nivå de går på og hvordan klasserommet ser ut.
2. Middag i en familie. – Instruksjon: Tenk over hvem du er på bildet. Hva spiser de, og hvorfor?
3. Folk i markedet. – Instruksjon: Tenk over hvem du er på bildet. Er du en selger eller en kjøper? Hva slags varer er tilgjengelige på markedet?
4. Landbruksarbeidere på åkrene. – Instruksjon: Hvem eller hva er du på bildet? Hva dyrker folk, og hvordan gjør de det?

Vi ser på alle bildene en gang. Når vi ser på dem igjen, stopper vi for å undersøke dem litt mer. Her er noen oppfølgingsspørsmål:

5. Hva er skolen de går på? Hvem underviser, og under hvilke forhold? Hvor stor er klassen, skolen? Har den flere rom? Hva slags utstyr er det, osv.?
6. Hvordan ser et vanlig hus ut? Er dette huset annerledes enn et vanlig hus? Hvor stort er det, hva slags møbler er det i huset?
7. Hvor stort er markedet? Hvor ofte holdes det? Har byen en butikk, eller kan alt kun kjøpes på markedet?
8. Hvor store er åkrene, hvor mange og hvem jobber der, på hvilke dager, hva produserer de?

Hvis dere kommer med ideer som ikke passer inn i historien, vil vi reflektere og stille spørsmål. Hvis dere kan gi en forklaring som kan inkluderes i historien, vil vi akseptere den, eller vi vil hjelpe til med å gi en akseptabel forklaring selv.

Oppsummering- 1 minutter

A oppsummerer informasjonen som er kjent så langt.

I tillegg:

Så, det er noe annet dere trenger å vite: det er en låst bygning i byen som er bevoktet av soldater. Innbyggerne vet ikke hva som er inne i denne bygningen, eller hvorfor den må bevoktes av soldater. Det eneste de vet er at ingen har kunnet nærme seg denne bygningen på minst 50 år.

Lærer i rolle

Vi sitter tett sammen i en halvsirkel. Jeg tar rollen som leder av forskningsgruppen.

Takk alle sammen for at dere kom på dette krisemøtet selv om dere fikk beskjed i går. Som leder av fremtidsforskningsgruppen, fikk jeg først nyheten i går. Ordføreren ringte meg personlig på telefon. Han ringte for å fortelle at ifølge de siste målingene fra havforskere har forurensningsnivået i havet kommet inn i den optimale sonen. Det betyr at vi kan fiske igjen i havet. Dette er veldig gode nyheter!

Den andre tingen, som er veldig viktig, er at han fortalte meg at på grunn av resultatene, bestemte han seg for å åpne den hemmelige, lukkede bygningen for min forskningsgruppe. I denne bygningen skjules informasjon om den gamle verden, som bidrar til å avdekke gamle teknologier. Med denne informasjonen kan vi planlegge havfiske og matproduksjon, som vi kan løse matproblemet med.

De trenger vår ekspertise, siden bare vi kan avdekke fortidens komplekse mysterier. Vi ønsker imidlertid å organisere bruken av havet som matkilde på en slik måte at det ikke fører til en KONFLIKT MELLOM MENNESKER, MILJØ OG DYRELIV IGJEN.

Jeg tok kontakt med de andre koloniene, for å jobbe sammen for å bearbeide de beste løsningene. Derfor blir det en konferanse så snart som vi er ferdig med basisforskning. Vi må jobbe raskt fordi delegatene er på vei til oss for å høre resultatene.

Vi jobber i tre grupper på tre områder: Fiske, Hval- og selfangst, Havbruk.

Vi må finne ut, hvordan kan vi ta havet i bruk igjen på en fornuftig, bærekraftig måte, slik vi kan unngå feilene som førte til den store økokatastrofen. For å gjøre det, trenger vi mange informasjon om hvordan det var i fortiden før katastrofen. Dere må skrive en rapport om deres forskning som vi deler med de andre koloniene på konferanse.

Gruppeinndeling - 10 minutter

utenfor rolle

etablerte 3 grupper og sendte de til de hemmelige bygninger for å utforske dokumenter fra gamle bygningen

Så, dere som forskere må skrive en rapport, et referat om de tre områdene dere må utforske. Men dere trenger informasjon for å få tak i alle dokumenter. Vi oppretter tre grupper som skal kartlegge de ulike områdene:

Kjære kollegaer! Ta et navnekort og finn gruppen din! Skriv navnet ditt på kortet over fagområdet ditt. Forskerkollegene som koordinerer gruppene får gruppenes oppgaver, som tildeles på forskningsstedet. Hver gruppe skal rapportere om forskningen basert på gitte kriterier. Vi må dele disse rapportene med delegatene fra koloniene på konferansen. Vi har veldig kort tid for dette!!! Så la oss sette i gang! Kom og hent kortene dine!

Alle trekker et kort. Vi bruker tittelen for å kunne gjøre videre gruppering. De skriver karakternavnet sitt på den.

Når gruppene er dannet, samler S, G og Ø gruppen sin, sørger for at de har matpakken. Havbruksgruppen tar også frakken.

Alle grupper jobber etter de samme kriteriene, som er som følger:

1. Historiker: En kort historisk oversikt over fiske/hval- og selfangst/havbruk. Kronologisk rekkefølge med en liste over milepæler og en kort beskrivelse av dem.
2. Sosiolog: Hva var den positive avkastningen av fiske? For eksempel om følgende temaer: matproduksjon, arbeidsplasser, industriell utvikling, etc.

3. Økologer: Hva var de negative og uventede effektene av industrifiske? For eksempel å berøre følgende emner: økologiske aspekter, økende sosiale forskjeller, forurensning, tap av arbeidsplasser.

Felles vurdering: anbefaler dere at vi gjenopptar industrifisket/hval- og selfangsten/fiskeoppdrettet i våre hav? Hvis ikke, hvorfor? Hvis ja, hvordan?

Gruppearbeid - 80 minutter

GSØ følger grupper til stedet. Koordinatorene kan ikke hjelpe med å skrive oppgavene, men de må være aktivt med på å vise informasjonen. Det viktigste er at koordinatorene holder seg i sin rolle hele veien!!! Du trenger ikke å spille en karakter, bare være konsekvent i språket ditt. KOLLEGAER - BRUK AV FORTID - HUSK FORSKNINGSMÅL - PASS PÅ TIDEN.

Her blir det anledning til å spise og tisse. ca. 20 minutter.

Konferanse

Introduksjon, hilsen, offisiell åpning. Vi kan involvere medfølgende lærer eller en kollega fra museet som vertskap. Presentasjon av forskningsgruppene. Presentasjon

Koloniene introduserer seg selv - hvor de kommer fra, hvor stedet ligger, hva koloniens hovedprofil er, hva de dyrker.

Hver gruppe presenterer sine forskningsresultater.

Delegatene stiller provoserende spørsmål etter presentasjonene.

Felles debatt

Refleksjonsrunde - 15 minutter.

A spør om de likte formen på arbeidet, hva som var bra, hva som ikke var det, hva som kunne endres?