



Høgskulen  
på Vestlandet

# BACHELOROPPGAVE

«Læring for livet»

«Learning for life»

**Kandidatnummer: 103**

**Navn på bachelorprogrammet: DRA312**

Bacheloroppgave, vitenskapsteori og forskningsmetode

**Institutt for kunstfag**

**Veileder: Silje Birgitte Folkedal**

**Innleveringsdato: 02.06.2019**

**Antall ord: 6976**

*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, § 10.*

## **Sammendrag**

Hensikten med denne studien er å få et innblikk i hvordan elever ved en folkehøgskole lærer i og gjennom dramafaget. Gjennom en kvalitativ undersøkelse har jeg samlet elevers erfaringer og opplevelse av egen læring i et forestillingsarbeid. Jeg har også fått med synspunkter fra ansatte i folkehøgskolen. Oppgaven setter fokus på hva læreren kan gjøre i arbeidet mot en forestilling for at alle elever, uavhengig av dramaerfaring skal oppleve læring og vekst. Jeg har valgt å bruke en kombinasjon av kvalitative intervju og ustrukturert observasjon. Studien er skrevet med utgangspunkt i et to ukers forestillingsarbeid på en folkehøgskole.

Intervjupersonene er elever og ansatte ved denne folkehøgskolen. Oppgaven blir koblet opp mot teori om folkehøgskolens idégrunnlag og dramafaget i folkehøgskolen, relevante læringsteorier, forskjeller mellom prosessorientert drama og resultatorientert teater og dramalærerens rolle. Innsamlet materiale fra kvalitativ studie blir diskutert opp mot relevant teori.

## **Abstract (English)**

The purpose of this study is to get insight in how students at a “Folkehøgskole” learn in the subject of drama, and how they learn through drama-methods. I have gathered the experiences of the students own learning in the work towards a performance using qualitative methods. The paper focuses on what the teacher can do to make sure all students, regardless of their previous experience in drama, experience learning. I choose to use a combination of qualitative interviews and unstructured observation. I wrote the paper based on a two-week long theatre-project at a “Folkehøgskole”. The interviewees are students and employees at this “Folkehøgskole”. The paper is connected to theory about the ideological base of the “Folkehøgskole”, drama as a subject at the “Folkehøgskole”, relevant learning theories, the drama teacher’s role and differences between process-orientated drama and result-orientated theatre. I discuss gathered material from the qualitative studies towards relevant theory.

## Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning.....	4
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	4
1.2 Relevans for fagfeltet .....	5
1.3 Problemstilling .....	5
1.3.1 Utdyping av problemstillingen .....	5
1.4 Begrepsavklaringer.....	6
1.5 Førforståelse .....	6
2.0 Teori .....	7
2.1 Folkehøgskolen og dramafaget.....	7
2.2 Hva vil det si å lære? .....	8
2.2.1 Sosialpedagogikk.....	9
2.2.2 Learning by doing.....	9
2.3 To ulike tilnærminger: Drama og teater .....	10
2.3.1 Prosessorientert drama.....	10
2.3.2 Resultatorientert teater.....	11
2.4 Dramalærerens rolle .....	12
3.0 Metode.....	13
3.1 Kvalitativ metode .....	13
3.2 Ustrukturert observasjon .....	13
3.3 Kvalitativt Intervju .....	14
3.3.1 Utvalg av intervjupersoner .....	14
3.4 Kildekritikk .....	15
5.0 Resultater og drøfting.....	15
5.1 Hva er det egentlig elevene lærer seg?.....	15
5.1.1 Prosessorientert drama eller resultatorientert teater?.....	16
5.1.2 Læring i gruppeprosesser og handling .....	17
5.1.3 Elevenes opplevelse av sosialt læringsutbytte.....	18
5.2 Elever med ulikt erfaringsgrunnlag.....	18
5.2.1 utfordringer.....	19
5.2.2 Hva kan elevene lære av hverandre? .....	19
5.3 Lærerens tilpasning av arbeidet mot en forestilling .....	20
5.3.1 Hvorfor tilpasse? .....	20
5.3.2 Hvilke tilpasninger kan føre til læring og vekst? .....	21
6.0 Avslutning og konklusjon .....	23
Referanser.....	24

# Læring for livet

## 1.0 Innledning

I dette kapittelet vil jeg begrunne temaet jeg har valgt. Jeg vil først presentere hvorfor jeg ønsket å ta for meg dette temaet og deretter hvilken relevans jeg mener forskningen kan ha for folkehøgskolen og dramafaget som fagfelt. Problemstillingen blir presentert og utdypet. Jeg avklarer sentrale begreper og gjør rede for min førforståelse.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Det finnes 51 linjer på ulike folkehøgskoler i landet som tilbyr dramafag (Folkehøgskolene, u.d.). Mange skoler velger også å ha uavhengige forestillingsarbeid som elevene kan engasjere seg i uavhengig av linje og dramaerfaring. Jeg lurte på hvilken relevans dramafaget har for idégrunlaget i folkehøgskolen. Enkelte elever som holder på med drama på folkehøgskolen utdanner seg i dette, men det gjelder ikke flertallet. Hvorfor appellerer dramafaget til så mange uavhengig av om de ønsker å gå videre med det?

I min praksis på en folkehøgskole var jeg regissør for skolens fellesmusikal. To av elevene syntes å ha et spesielt bra samspill på scenen allerede fra første øving. På spørsmålet om de hadde jobbet mye med teater før svarte den ene eleven at han hadde jobbet mye med drama i ulike former. Den andre eleven hadde derimot så godt som ingen erfaring med dramarbeid. Jeg ble interessert i å finne ut hvordan elever med så sprikende bakgrunnskunnskaper kunne jobbe så bra sammen på scenen. På audition til musikalen stilte alle elevene på lik linje. Det hadde ingenting å si om de hadde dramaerfaring eller ikke. Hvilke dramakunnskaper hadde resten av skuespillerstaben mon tro?

Jeg ba alle skuespillerne stille seg opp i stigenes rekkefølge etter hvor mye de hadde jobbet med drama fra før av. Det viste seg at flere av dem med større roller i produksjonen ikke hadde noe dramaerfaring. Hvordan kunne jeg legge til rette for at alle elevene skulle få noe ut av arbeidet når de hadde så ulike utgangspunkt? Og hvordan påvirket ulikhetene prosessen? Er det avgjørende for et forestillingsarbeid at elevene har bakgrunn i drama? Kan manglende forkunnskaper hos noen virke positivt i enkelte tilfeller?

## 1.2 Relevans for fagfeltet

Fagområdene jeg har valgt å ta utgangspunkt i er dramafaget og folkehøgskolen, begge med et skråblikk til pedagogikken. Det er foreløpig publisert lite forskning angående dramaarbeid i folkehøgskolen. Dette var noe av grunnen til at jeg syntes det var interessant og viktig å forske på dette temaet. Mangel på fagstoff som forbinder de to fagfeltene til hverandre har gjort oppgaven spennende, men også utfordrende å jobbe med.

Jeg ønsket å finne ut mer om hvordan elevene på en folkehøgskole opplever læring og vekst gjennom et dramaarbeid. Dette temaet er relevant for begge fagområdene. Hensikten med folkehøgskolen er å gi den enkelte mulighet til å komme til syne, oppdage sitt unike selv og oppleve møter som bidrar til vekst (Knutas, 2011, s. 102). For at potensiale for læring skal foreligge i dramafaget må elevene få en impuls til vekst og en erkjennelse om at de er på vei mot noe (Bolton, 1981, s. 169). Folkehøgskolen som læringsarena er en sentral del i folkehøgskolens rammeplan (NOU 2001: 16). Læringsorientert undervisning er også et tema i dramafaget. Drama som læringsstrategi bygger på en kollektiv tilnærming (Bjørge et al., 2010, s. 34). Ettersom læringsfellesskap og gruppeprosesser er sentralt i folkehøgskolens idégrunnlag mente jeg det ville være spennende å se disse feltene opp mot hverandre.

Ved å intervju og observere folkehøgskoleelever gjennom et prosjektperiode mot en teaterforestilling, har jeg forsøkt å kaste lys over hvordan dramafaget har relevans for det pedagogiske grunnsynet i folkehøgskolen. Jeg har forsøkt å få frem hvordan elevene opplever egen læring, i tillegg til å diskutere hva elevene bør lære i henhold til føringer fra folkehøgskolen og dramafeltet. For å skape det jeg mener er en relevant og viktig oppgave har jeg tatt utgangspunkt i både elevenes og lærerens side.

## 1.3 Problemstilling

Problemstilling for denne oppgaven er:

*Hvordan kan læreren tilpasse arbeidet mot en teaterforestilling for at alle elevene skal oppleve læring?*

### 1.3.1 Utdyping av problemstillingen

Jeg forsøker å finne svar på problemstillingen i en gruppe der elevene har ulike skuespillerferdigheter og dramaerfaring. Ulikheter ved hvordan elevene opplever læring og

vekst i forestillingsarbeidet, samt utfordringer og muligheter som følger ulikhetene skal bli belyst. Jeg ser på hvordan ulikheter mellom prosessorientert dramaarbeid og resultatorientert teaterarbeid skaper ulike læringsmuligheter. Utgangspunktet for forskningen er tatt i dramaarbeid på en folkehøgskole. Jeg diskuterer dramafagets rolle i folkehøgskolen, og hva læring på disse arenaene innebærer.

#### 1.4 Begrepsavklaringer

*Lærer og dramalærer* brukes om den pedagogiske lederen. Ord som instruktør eller regissør kunne også beskrevet dramalederen i mange sammenhenger. Grunnet tilknytningen til folkehøgskolen og det pedagogiske fokuset i oppgaven har jeg likevel valgt å bruke lærerbegrepet.

*Forestillingsarbeidet* er praksisarbeidet jeg gjorde på en folkehøgskole. Vi brukte 14 dager i januar til å sette opp en musikalversjon av Peter Pan. Alle elevene på folkehøgskolen deltok i arbeidet på en eller annen måte.

*Prosjektperioden* er perioden fra vi startet med øvinger til og med siste forestilling.

*Elevene* vil si de 35 i skuespillerstaben som sa seg villig til å delta i forskningsprosjektet. Dersom jeg referer til en av intervjupersonene vil dette bli spesifisert.

*Dramaerfaring* brukes om elevens egen oppgitte kvantitet og opplevelse av teater- og dramaerfaring. Jeg opererer med tre nivåer som blir henvist til i drøftingen: Lite, middels og mye dramaerfaring.

Læringssyn i denne oppgaven er valgt med tanke på relevans til folkehøgskolen og dramafaget. Jeg redegjør nærmere for dette i teorikapittelet

#### 1.5 Førforståelse

I år fullfører jeg en bachelor i drama og anvendt teater. Gjennom studiet har jeg lært teori og praktisk utførelse knyttet til dramafaget. Jeg har grunnleggende kunnskap om fagteori og fagbegreper, fagtradisjon og fagdidaktikk, estetikk og dramafagets plass i skolen. Den pedagogiske retningen til studiet gjør at jeg også har kunnskap om lærer- og elevrollen, etikk og ulike læringssyn.

Før oppgavestart hadde jeg lite teoretisk kunnskap om folkehøgskolen. Jeg hadde likevel et innblikk i hvordan skoleslaget fungerer gjennom eget folkehøgskoleår og praksis. På folkehøgskolen gikk jeg på en musikallinje der vi jobbet med drama- og teaterfag. Da jeg hadde praksis i folkehøgskolen, var jeg regissør for skolens fellesmusikal og ledet elevene i dramaarbeid. Jeg hadde dermed et godt grunnlag for å forstå hvordan dramaarbeid i folkehøgskolen fungerer i praksis.

## 2.0 Teori

I dette kapitlet legger jeg det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Jeg gjør rede for idégrunnlaget til folkehøgskolen og dramafagets rolle i skoleslaget. Relevant læringsteori blir også belyst. Videre forklarer jeg noen grunnleggende ulikheter mellom drama og teater, samt ulike måter å lære på, i og gjennom dramafaget. Til sist gjør jeg rede for dramalærerens rolle.

### 2.1 Folkehøgskolen og dramafaget

Grundtvig var mannen som la idégrunnlaget for folkehøgskolen. Han mente at balansen mellom det praktiske og det teoretiske, og mellom det levende ordet og det ensidig bokpregede var viktig. Samtalen er et bærende prinsipp og elever og lærere skal, med levende vekselvirking, være likeverdige deltakere i samtalen. Formålet er å etablere en skole som vil ta hånd om hele mennesket. Elevene skal lære både *av*, *om* og *for* livet (NOU 2001: 16)

Norge har i dag 82 folkehøgskoler med 715 forskjellige linjer (Folkehøgskolene, u.d.). I 1949 fikk folkehøgskolen sin egen lov. Kunnskapsdepartementet formulerer i folkehøgskoleloven (2003, §1) at målet med skoleslaget er å fremme allmenndanning og folkeopplysning. Utover dette har lærerne stor frihet til å utarbeide og gjennomføre undervisningsopplegg ut fra egne mål for undervisningen (Valla, 2018, s. 13). Folkehøgskolen er ubundet av utenforliggende pensum og rammer, og læreren har dermed muligheter til å velge stoff, temaer og bruke pedagogikk og arbeidsmetoder som legger til rette for en samtalepreget læringssituasjon. Elevene skal ha stor innflytelse på sitt læringsprogram og får større ansvar for egen læring enn i grunnskolen. Form og innhold kan endres underveis. Eleven som aktiv deltaker og likeverdig samtalepartner er prinsipper for undervisningen. Læringsfellesskap og gruppeprosesser mellom elevene er vektlagt. Elevene skal lære av hverandre og både elever og lærere opptrer i en aktiv vekselvirkning (NOU 2001: 16). Hensikten med folkehøgskolen

er å gi den enkelte mulighet til å komme til syne, oppdage sitt unike selv og oppleve møter som bidrar til vekst (Knutas, 2011, s. 102). Betydningen av å skape relasjoner i et større fellesskap, fremme kunnskap og forståelse for demokrati og det flerkulturelle samfunnet står sentralt. Det samme gjør å stimulere til aktiv deltakelse i samfunns- og kulturliv (Knutas, 2011, s. 93).

I 2019 er det 51 folkehøgskolelinjer som tilbyr dramafag i Norge (Folkehøgskolene, u.d.). I tillegg er det mange skoler som setter opp egne teaterforestillinger som elevene kan delta i uavhengig om de går teaterlinje. Det er lang tradisjon for arbeid med teater og musikk i folkehøgskolen i Norge og mesteparten av dramaundervisningen i folkehøgskolen omfatter teaterforestillingen i en eller annen form (Braanaas, 1992, s. 22).

Romerike Folkehøgskole er kjent som en av de fremste i landet når det gjelder teater. I følge rektor ved Romerike Folkehøgskole må teater være et av de best egnede fagene i folkehøgskolen.

*«Folkehøgskolen skal belyse hva det vil si å være menneske sammen med andre mennesker- og det er jo å undersøke det menneskelige teateret gjør. Teater er samarbeid, samtale, ytring, formidling, levende ord, levende vekselvirkning, mening, frihet...»* (Rektor ved Romerike Folkehøgskole, personlig kommunikasjon 13. mai 2019).

## 2.2 Hva vil det si å lære?

For å kunne svare på om hvorvidt elever opplever læring, er det nødvendig å redegjøre for hvilken læringsteori jeg tar utgangspunkt i. Ulike filosofiske og psykologiske retninger har ulike syn på hvordan læring skjer (Postholm, 2016, s. 155). Med tanke på hvilke spørsmål denne oppgaven stiller og tilknytningen til folkehøgskolen og dramafaget, tar jeg for meg læringsteori som er relevant for disse feltene. Derfor har jeg valgt å gjøre rede for sosialpedagogikken, som har hatt særlig stor betydning for folkehøgskolepedagogikken (Haddal & Ohrem, 2011, s. 32). I tillegg vil jeg gjøre rede for John Deweys teori som har relevans for dramapedagogikken.



### 2.2.1 Sosialpedagogikk

I sosialpedagogikken er det lagt vekt på det sosiale samspillet, at vi lærer i samvær med andre og under samfunnsmessig påvirkning.

*«Sosialpedagogisk arbeid er en systematisk og gjennomtenkt tilrettelegging av miljøets psykologiske, sosiale, åndelige, estetiske, materielle og fysiske betingelser i forhold til individets og gruppas situasjon og behov» (Hansrud, 2011, s. 161).*

Den sosialpedagogiske dannelsingsprosessen er bestrebelsen etter å skaffe betingelser for å utvikle ressurser som mening, solidaritet og identitet. Mennesket kan kun tilegne seg disse ressursene ved å være integrert i samfunnet og kulturen (Haddal & Ohrem, 2011, s. 32). Oppbyggende sosiale omgivelser legger til rette for læring og personlig vekst. I tillegg til læring er muligheter for inkludering, deltakelse og utvikling gjennom fellesskap viktige mål i sosialpedagogikken. Alle i folkehøgskolen bør inngå i et lærende fellesskap ettersom sosialpedagogisk arbeid foregår gjennom fellesskapet (Hansrud, 2011, s. 164).

### 2.2.2 Learning by doing

John Dewey mente at læring ikke kan lokaliseres i enkeltpersoners bevissthet, men må forstås som en del av den sosiale handlingen.

*«Sosial handling er å forstå som koordinering av aktivitet av ulike individ som i ulike former for fellesskap søker å nå ulike mål som har grunnlag i ulike former for behov» (Vaage, 2001, s. 133).*

Et viktig mål i hans pedagogiske teori er at læring skal skje gjennom handling og elevaktivitet, ikke gjennom mekanisk kunnskapsinnhenting. «*Learning by doing*» er Dewey sitt slagord. I slik læring spiller både praktiske fag og estetiske aktiviteter en stor rolle. I tillegg skulle praktiske og estetiske aktiviteter være *methods of life*, ikke *distinct studies*. Dramapedagoger har hevdet det samme om drama. Utgangspunktet i Deweys pedagogikk er elevenes naturlige interesser; Interesse for å undersøke og finne ut av ting, interesse for å skape, og interesse for å uttrykke seg gjennom kunstneriske medier som tegning, maling, sang, rytmiske bevegelser og dramatiske aktiviteter. Dewey mente at disse interessene var instinktivt nedlagt i eleven og at det er dem man må bygge på i pedagogikken (Braanaas, 2008, ss. 46-47).

## 2.3 To ulike tilnæringer: Drama og teater

Både drama og teater har en kollektiv tilnærming der gruppen er et viktig element i den praktiske utførelsen. I drama er personlig opplevelse hos deltakerne bredere vektlagt, og i teater er publikums opplevelse det sentrale (Bjørge, Brodersen, Horn, & Husjord, 2010, s. 36). I både litteratur og dagligtale blir begrepene *drama* og *teater* brukt mye om hverandre. Det er viktig å forstå ulikheter i begrepene selv om det kan være vanskelig å finne et entydig skille. I pedagogiske sammenhenger kan vi bruke drama og teater som to ulike tilnæringer. Et vanlig skille er at teater er fokusert på *resultatet* som skal fremføres for et publikum, mens drama har hovedfokus på *prosessen*. Et dramaprojekt kan altså foregå med fokus på hva som skjer med deltakerne i gruppen uten at det finnes andre tilskuere. I drama vektlegges individuelle ferdigheter, men fokuserer like mye på hvordan disse blir brukt i samspill med andre. Disse kollektive og individuelle ferdighetene kan være nyttige å ta med seg i skuespillerarbeid og ensemblebygging. Slik kan altså fagområdene drama og teater gripe inn i hverandre (Bjørge et al., 2010, s. 34).

### 2.3.1 Proessorientert drama

Viktige erfaringer og erkjennelser, både følelsesmessig og mentalt, kan gjøres gjennom dramafag. Å handle gir muligheter for å utforske og forstå noe på en ny og annen måte (Bjørge et al., 2010, s. 26). Å utvikle grunnleggende ferdigheter som oppmerksomhet, konsentrasjon, innlevelsesevne, uttrykksevne og nysgjerrighet er vektlagt. Drama som læringsstrategi bygger på en kollektiv tilnærming. Samarbeid og vilje til å jobbe sammen mot et felles mål er grunnleggende. Et hovedfokus kan være å undersøke relasjoner mellom deltakerne og gjennom dette utvikle evne til konfliktløsning og samarbeid (Bjørge et al., 2010, s. 34). Vi kan oppleve fellesskap og tilhørighet ved å gi av oss selv og samarbeide i handling. Dramapedagogen Gavin Bolton (1981, s. 179) betrakter den sosiale læringen som iboende. Han mener drama er et verdifullt redskap for å oppnå sosial utvikling og at bare det å arbeide kreativt sammen viser seg å ha sosial verdi.

Carol Dweck, referert i Bjerkestrand, Brahmachari, Haraldsen, Ingul, & Songe-Møller (2016, s. 69) har forsket på hvordan tankene vi har om egne evner og muligheter påvirker vår innstilling, motivasjon og livsutfoldelse. Forskningen viser at tankesett utvikles i møte med omgivelsene gjennom oppdragelse og læring, og det kan korrigeres i møte med gode og tydelige læringskulturer og positivt oppbyggende sosiale omgivelser. Bjerkestrand et al.

(2016, s. 69) mener at drama som fag er spesielt egnet for å skape slike gunstige og utviklende læringskulturer.

Drama som estetisk kunstfag har sine røtter i teatret. Teatres formspråk og virkemidler blir brukt i en prosess som resulterer i et produkt, men ikke nødvendigvis en teaterforestilling. Drama kan også brukes som en metode for å lære fagkunnskaper eller utvikle vår egen personlighet. I teater er tilnærmingen til læringsaktiviteter styrt av regikonsept eller forutgående analyse som så skal formgis scenisk. Selv om læringsaktivitetene er styrt av lærerens øvelser og instruksjoner, er tilnærmingen i drama mer utforskende (Bjørge., 2010, s. 36).

### 2.3.2 Resultatorientert teater

En teaterforestilling kan være basert på grunnlagstrening i drama, men i teater som fag vil ferdigheter knyttet til skuespillerkunsten alltid stå mer sentralt. En teaterpedagog utvikler og anvender teknikker og metoder som har til hensikt å lære bort kunsten å spille teater. Det handler i stor grad om å bli best mulig på scenisk formidling i ulike former.

*«Å spille troverdig og autentisk handler også om å bli sett, anerkjent og akseptert av andre for den man er i det sosiale rom. Noe som i neste omgang vil kunne bidra til økt sosial status, selvtillit og selvverd, som naturlig nok er gunstig for ens livskvalitet»*  
(Bjerkestrand et al., 2016, s. 68)

Normalt har skuespillerkunsten ingen nytteverdi utover det estetiske (Stene, 2015, s. 20). Skuespillerferdigheter som diksjon, projeksjon, kroppsbeherskelse og evne til tekstformidling er i fokus. Disse blir igjen knyttet til konseptutvikling og dramaturgisk oppbygning (Bjørge et al., 2010, s. 36).

Skuespillerkunsten er personlig og metodevalg og utførelse preges av den enkeltes smak. Samtidig er det en kollektiv kunstart. Dersom det kollektive arbeidet skal kunne utvikles til et felles kunstverk må hver skuespiller være skapende og kunne sitt håndverk. Skuespilleren skal gjøre det usynlige synlig gjennom kroppen, nemlig det som foregår inne i sjelen. Publikum skal bli fortalt hvilke handlinger rollefiguren utfører eller blir utsatt for. Samtidig skal skuespilleren formidle de sjelelige prosessene som driver rollefiguren til å handle som de gjør. Dette kan vi kalle rollens indre liv. Det indre livet skapes av skuespilleren gjennom de

opplysningene vi finner i manus, vår egen kunnskap om oss selv og andre, og vår egen fantasi (Sæverud, 1991, s. 61).

#### 2.4 Dramalærerens rolle

Det kan være krevende å lede en drama- og teatergruppe. I tillegg til kunnskap om hele fagets teori og historie må lederen ha grunnleggende pedagogiske evner, kunnskaper og holdninger som utgår fra et bevisst verdisyn. Som dramalærer må man kunne aktivt se, lytte og observere og vise interesse og empati (Vethal, Linge, Paulsen, & Øverbye, 1997, s. 143).

Veilederfunksjonen er en viktig del av lærerrollen (Bjørge et al., 2010, s. 181). For å gi gode tilbakemeldinger må dramalæreren ha kunnskaper om det teatrale formspråket, dramaturgi og det skuespillertekniske. Elever kan ha ulikt utgangspunkt og vise ulike ferdigheter i øvelser. Det er viktig å ha et våkent øye for hvem som trenger hva underveis (Vethal et al., 1997, s. 151).

Dramalæreren må se elevene som likeverdige medspillere, og ikke som objekter som man skal stappe flest mulig kunnskaper inn i. Man skal heller ikke tvinge dem til å lære noe de egentlig ikke har lyst til å lære, bare presentere anledning for læring. Dersom læring ikke finner sted har enten læreren ikke lyktes med å skape anledning for læring, eller så har klassen vært ute av stand til å benytte seg av den (Bolton, 1981, s. 164). Utvikling og læring skjer i samspeilet mellom menneskene som er involvert i dramaarbeidet. Man må etablere gjensidig respekt. Klimaet i gruppa skal preges av trygghet og tillit. Videre må man sette elevene inn i dramafagets karakter som prosessorientert læringsmetode (Vethal et al., 1997, s. 144). For at potensiale for læring skal foreligge må elevene få en sentral, sammenhengende struktur, en impuls til vekst og en erkjennelse om at de er på vei mot noe (Bolton, 1981, s. 169). Tydelig oppbygning av undervisningsøkten skaper forutsigbarhet, trygghet og flyt for en gruppe. Enten gruppen skal lage en forestilling eller ikke, vil dette tjene prosessen gruppen skal erfare (Bjørge et al., 2010, s. 166).

### 3.0 Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for hvilke metoder jeg brukte for å undersøke hvordan elevene ved folkehøgskolen opplevde prosjektperioden. Sosiologen Vilhelm Aubert (1985) referert i Dalland (2017, s. 51) sier:

*«En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder»*

For å svare på problemstillingen hadde jeg behov for å kartlegge dramaerfaringen til et utvalg av elever og deres opplevelse av egen læring i prosjektet. Jeg kom frem til at kvalitativ metode var mest hensiktsmessig. Videre vil jeg forklare grunnen til dette.

#### 3.1 Kvalitativ metode

Jeg valgte kvalitativ metode fordi jeg ønsket nyanserte beskrivelser av hvordan deltakerne opplevde egen læring i prosjektet og best mulig gjengivelse av den kvalitative variasjonen (Dalland, 2017, s. 53). For å samle, tolke og gjøre vurderinger rundt data som ikke lar seg måle, må man bruke kvalitative metoder. Jeg ønsket å utforske hvilke karakteristikk i dramafaget som var ansvarlig for eventuell forandring, og hvorfor. Da var det nødvendig å bruke kvalitative metoder der en kan bruke hjernen og egen opplevelse til å observere oppførsel og tolke den på en meningsfull måte (O'Toole, 2006, s. 36). Jeg kom frem til at jeg ville kombinere kvalitative intervju og ustrukturert observasjon for å innhente nødvendig data.

#### 3.2 Ustrukturert observasjon

Observasjon kan gi de nødvendige forutsetningene for intervjuet. Samtidig kan intervjuet bidra til å utfylle det bildet som observasjonen gir (Dalland, 2017, s. 96). Dette er grunnen til at jeg valgte å bruke en kombinasjon.

I mitt praksisarbeid fulgte jeg elevene gjennom en prosjektperiode. Jeg tok felt-notater under og etter øving. Ustrukturert observasjon brukes gjerne som en forundersøkelse før en tar endelig stilling til hva som skal forskes på (Dalland, 2017, s. 104). Ettersom forskningsspørsmålene i oppgaven ikke var utformet på det tidspunktet, var ustrukturert observasjon et godt alternativ. Jeg fikk tanker om hva som kunne være interessant å forske på, og observasjonene ble et viktig grunnlag for valget av oppgavens tema.

I følge O'Toole (2006, s. 101) er forskerens felt-notater en av nøklene til et suksessfullt forskningsprosjekt. Felt-notatene var en god måte å ta vare på elevenes oppførsel og handlinger, samt å bevare mine egne reaksjoner på dem. Notatene etter en observasjon ble alltid skrevet så fort som mulig for å beholde autentisiteten i dem, og senest samme kveld. Etter beste evne skrev jeg ned observasjonene etter tema. Da jeg hadde utformet spørsmålene i denne oppgaven ble observasjonene tolket og kategorisert etter relevante temaer.

### 3.3 Kvalitativt Intervju

At intervjuene var kvalitative betyr at jeg tok sikte på å få frem nyanserte beskrivelser av hvordan elevene opplevde forestillingsarbeidet (Dalland, 2017, s. 68). Jeg tok utgangspunkt i en intervjuguide. Likevel er det samtaleformen, det å skape kunnskap gjennom intervjuprosessen, som kjennetegner det kvalitative intervjuet. Spørsmålene ble derfor utviklet gjennom samtalen i takt med svarene som intervjupersonen gav. Dersom en type svar gikk igjen hos flere intervjupersoner fikk dette svaret større tyngde enn svar som kun kom fra én (Dalland, 2017, s. 92). Etter transkribering av intervjuene, ble svarene tolket og kategorisert etter tema.

#### 3.3.1 Utvalg av intervjupersoner

Valg av intervjupersoner var strategisk (Dalland, 2017, s. 74) med bakgrunn i hvilke kunnskaper og erfaringer personene hadde. Etersom det kvalitative intervjuet sikter mot å gå i dybden kan ikke antallet intervjupersoner være for stort (Dalland, 2017, s. 76). I begynnelsen av forestillingsarbeidet spurte jeg alle skuespillerne om hvor mye dramaerfaring de selv mente de hadde. Først intervjuet jeg to elever med stor forskjell i dramaerfaring. Jeg opplevde at jeg hadde behov for et bredere drøftingsgrunnlag for å belyse problemstillingen. I tillegg ønsket jeg et mer helhetlig bilde av elevenes opplevelser. Til sammen intervjuet jeg to elever med mye dramaerfaring, to elever med middels dramaerfaring og to elever med lite dramaerfaring. I prosesseringen av materialet opplevde jeg at antallet gav et godt drøftingsgrunnlag og større validitet for enkelte funn. Jeg er derfor fornøyd med det endelige antallet. For å få frem ytterligere kunnskap om prosessen og lærerperspektivet, intervjuet jeg også rektor ved praksisfolkehøgskolen og læreren som hadde hovedansvar for forestillingsarbeidet. Jeg hadde også kontakt med rektor ved Romerike Folkehøgskole for å få kunnskap om dramafagets rolle i folkehøgskolen. Alle intervjupersoner har gitt skriftlig

samtykke til at relevante opplysninger blir brukt i oppgaven, og NSD har vurdert oppgaven til å være i samsvar med personvernlovgivningen.

### 3.4 Kildekritikk

Valg av litteratur til denne oppgaven er basert på hvilken relevans jeg mener den har for å belyse problemstillingen. Innholdet skulle si noe om de spørsmålene jeg stiller i oppgaven og gi et godt nok teoretisk grunnlag til å kunne reflektere rundt funnene. Det er også viktig å være klar på at litteraturen skal være tilstrekkelig oppdatert (Dalland, 2017, s. 158). I dramafaget blir eldre teorier og praksiser hyppig referert til i mer moderne verk. Jeg har derfor brukt en kombinasjon av ny og eldre litteratur. Originalkilden er brukt der det har vært mulig.

Min førforståelse kan ha en innvirkning på forskningen og dens resultater, særlig med tanke på at forskningen har funnet sted på praksisfolkehøgskolen. I starten av forskningsprosjektet hadde jeg mine tanker om temaet og hva jeg trodde jeg ville finne ut gjennom forskningen. Dette kan ha påvirket mine tolkninger av data. Ettersom jeg har gjort en kvalitativ undersøkelse er personlige faktorer involvert. Både fra min egen side og fra elevenes. Ved en observasjon er det mulig å bli distraheret og ikke oppfatte det essensielle i situasjonen. I et intervju er det en mulig feilkilde i selve kommunikasjonsprosessen (Dalland, 2017, s. 60). Spørsmål kan misforstås, svar kan tolkes feil og meningsinnholdet kan endres ved renskriving. Det er også en mulig feilkilde at intervjupersonene gir de svarene de tror intervjuer vil høre (O'Toole, 2006, s. 36).

## 5.0 Resultater og drøfting

Her vil jeg presentere funn og drøfte disse i lys av relevant teori.

### 5.1 Hva er det egentlig elevene lærer seg?

I denne oppgaven tar jeg sikte på å finne ut av hvordan elever kan oppleve læring i en felles prosjektperiode mot en teaterforestilling. I dette kapittelet vil jeg drøfte relevansen til prosessorientert dramaarbeid versus resultatorientert teaterarbeid. Deretter diskuterer jeg det sosiale læringsutbyttet som ble et resultat av forestillingsarbeidet.

### 5.1.1 Proessorientert drama eller resultatorientert teater?

Mesteparten av dramaundervisningen i folkehøgskolen omfatter teaterforestillingen i en eller annen form (Braanaas, 1992, s. 22). Men er det slik at elevene lærer mest av teaterforestillingen? Ettersom det er en prosess som fører frem mot forestillingen, samt at begrepene griper inn i hverandre, vil elevene oppleve både drama og teater.

På den ene siden kan man si at proessorientert drama kan være mest relevant i folkehøgskolen. Som Stene (2015, s. 20) sier, så har ikke skuespillerferdigheter vanligvis noen nytteverdi utover det estetiske. Dersom vi ser på metoder i dramafaget, ser vi at de samsvarer med tilnærminger i sosialpedagogikken. Drama som læringsstrategi bygger på en kollektiv tilnærming, og samarbeid og fleksibilitet er viktig (Vethal et al., 1997 s. 14). I folkehøgskolen og sosialpedagogikken er det lagt vekt på det sosiale samspillet, at vi lærer i samhandling med andre. Gjennom drama kan vi oppleve fellesskap og tilhørighet ved å gi av oss selv og samarbeide i handling (Bjørge et al., 2010, s. 26).

På den andre siden ser vi at resultatorientert teater også har sin plass i folkehøgskolen. Da elevene skulle svare generelt på hva de hadde lært gjennom prosjektperioden så fokuserte mange på skuespillerferdigheter.

*«Alt jeg gjør teatermessig lærer jeg av. Jeg følte jeg lærte mye i forhold til kroppsspråk og uttrykk» - Mye dramaerfaring*

Intervjupersonene trakk frem hvordan de hadde utviklet seg innen musikalitet, uttrykk, kropp, stemme o.l. Fokuset på skuespillerferdigheter og scenisk presentasjon virket sterkest hos de med mye erfaring. Elever med mindre erfaring hadde et noe større fokus på den personlige utviklingen, men også der sto deres sceniske prestasjon i sentrum.

*«Jeg har lært at det er ikke så farlig å stå på en scene. Jeg har alltid vært livredd for å faktisk stå på en scene og framføre noe som helst foran folk. Nå jeg har liksom lært at det går greit. Og jeg har lært om meg selv. At jeg tør litt mer enn jeg tror» - Lite dramaerfaring*

For at potensiale for læring skal foreligge må elevene få en sentral, sammenhengende struktur, en impuls til vekst og en erkjennelse om at de er på vei mot noe (Bolton, 1981, s. 169). En teaterforestilling er et tydelig mål.

*«Det rushet når man står på scena og vet at venner og familie sitter nede i salen. Man tenker bare: «Tenk at vi klarte det, tenk at vi endelig kan vise fram det vi har jobbet så*



*hardt for å få til». Det er mestringsfølelse det. Men det hadde aldri gått om vi ikke hadde hatt det fantastiske samarbeidet som vi hadde» - Lite dramaerfaring*

*«Mestringsfølelse tror jeg er viktig. Vi har fått mange positive meldinger gjennom årene fra elever, men også fra foreldre som har en sønn eller datter på scenen for første gang. De er nå 19-20 år og de har aldri vist seg før også viser det seg at de er kjempeflinke» - Rektor ved praksisfolkehøgskole*

Bjerkestrand et al. (2016, s.68) mener at å spille troverdig og autentisk handler om å bli sett, anerkjent og akseptert av andre for den man er i det sosiale rom. Det å vise frem det de jobbet med førte til mestringsfølelse og de fikk mulighet for å komme til syne. Dette er en del av hensikten til folkehøgskolen (Knutas, 2011, s. 102). Jeg mener derfor at også det resultatorienterte teateret hører hjemme i folkehøgskolen.

### 5.1.2 Læring i gruppeprosesser og handling

Muligheter for inkludering, deltakelse og utvikling gjennom fellesskap er viktige mål i sosialpedagogikken (Hanserud, 2011, s. 164). På en folkehøgskole gruppeprosesser, gode læringsfellesskap og at elevene skal lære av hverandre vektlagt. Både drama og teater har en kollektiv tilnærming der gruppen er et viktig element i den praktiske utførelsen (Bjørge et al., 2010, s. 36).

*«De er nødt til å jobbe sammen, og sånn lærer de seg gruppeprosesser, jobbe sammen i team. Det er mye lærdom i sånne prosesser» - Rektor ved praksisfolkehøgskole*

Dersom vi ser den kollektive tilnærmingen i dramafaget opp mot sosialpedagogikken og de sosiale prosessene folkehøgskolen vektlegger, ser vi at elevene får mulighet til å lære seg slike prosesser gjennom drama.

*«Det å jobbe sammen, altså samhandlingen er kanskje det elevene bevisst og ubevisst lærer mest av. De aner ikke hvem de kommer til å jobbe tettest med, men de er nødt til å jobbe med dem og forholde seg til dem på et vis» - Lærer ved praksisfolkehøgskole*

I drama kan vi oppleve fellesskap og tilhørighet ved å gi av oss selv og samarbeide i handling. Å handle gir muligheter for å utforske og forstå noe på en ny og annen måte (Bjørge et al., 2010, s. 26). Dette samsvarer med John Deweys teori. Han mente at læring ikke kan lokaliseres i enkeltpersoners bevissthet, men må forstås som en del av den sosiale handlingen. Et viktig mål i hans pedagogiske teori er at læring skal skje gjennom handling. Gjennom å

handle sammen i dramafag, tilegner elevene seg større evne til å samhandle, samt å fungere i sosiale gruppeprosesser.

### 5.1.3 Elevenes opplevelse av sosialt læringsutbytte

Hanserud (2011, s. 161) påpeker at i sosialpedagogikken er det lagt vekt på det sosiale samspillet, at vi lærer i samvær med andre. Drama er et verdifullt redskap for å oppnå sosial utvikling og læring. Bare det å arbeide kreativt sammen viser seg å ha sosial verdi (Bolton, 1981, s. 179), men opplever elevene selv at dramaprosesser bidrar til sosial utvikling? Da de intervjuede elevene ble spurt om hva de hadde lært gjennom prosjektperioden kom mange med korte svar og syntes det var vanskelig å komme med konkrete situasjoner der de hadde lært noe.

*«Hmm, vanskelig å komme på noe konkret. Vi har nok lært mye uten at vi har merket det»* - Middels dramaerfaring

Da de skulle svare på hvilket sosialt utbytte prosjekt hadde gitt, kom derimot alle med utfyllende svar. De trakk frem hvordan de var nødt til å jobbe med nye, hvor overraskende bra samarbeidet fungerte og hvordan det ble bedre samhold på tvers av linjer.

*«Jeg trodde jeg nesten ikke kunne bli bedre kjent med folk, men det har jeg blitt. Og bedre kjent med folk jeg kjente fra før. På tvers av linjer også. Jeg hadde gode venner fra andre linjer før, men nå føler jeg at det er mye bedre samhold på tvers av enda flere linjer»* - Lite dramaerfaring

Det viser seg at elevene, uavhengig av dramaerfaring, opplevde prosjektperioden som givende for det sosiale miljøet på skolen.

## 5.2 Elever med ulikt erfaringsgrunnlag

Elevene ved en folkehøgskole kan ha stor variasjon i både skuespiller- og dramaerfaring. Hvilke utfordringer kan mangel på erfaring by på for læreren og de andre elevene. Og kan ulik erfaring virke positivt i noen læringssammenhenger?

### 5.2.1 Utfordringer

Noe som overrasket meg litt var at ingen av elevene som ble intervjuet opplevde ulikhetene i dramaerfaring som spesielt utfordrende for samspillet på scenen. Forskjell i engasjement og energi ble nevnt som et større problem. En av elevene (middels dramaerfaring) trakk også det frem at i øvingsperioden var det noen som ikke klarte å holde seg i karakter eller snakket for lavt. Dette opplevdes som vanskelig for flere. Mangel på kunnskap om grunnleggende dramaprosesser var også en utfordring.

*«Vi jobbet med karakterbygging. Fire-fem gutter og to jenter, alle med lite dramaerfaring, tullet vekk øvelsen. De sa at de syntes det var flaut å være i karakter uten at de hadde kostymer. De lo og pekte på de som gjorde øvelsen ordentlig» - Observasjon 04.januar 2019*

*«Noen ganger i starten så hadde jeg ikke peiling på hvorfor vi gjorde ting. Rollebygginga ogsånn. Jeg bare tenkte: vi må begynne å øve på manuset snart» - Lite dramaerfaring*

*«Man merket også hvem som har holdt på med drama før og ikke. Det var noen som sa: «Det her er bare tull, hvorfor gjør vi det? Må vi ikke begynne å øve snart?» Men så kan de innse i ettertid at det var sikkert ganske greit» - Middels dramaerfaring*

Det jeg forstår av observasjonen og uttalelsene er at elever med mindre erfaring har et større behov for forklaring på hvorfor vi gjør grunnleggende dramaøvelser.

### 5.2.2 Hva kan elevene lære av hverandre?

Om folkehøgskolens rammevilkår står det at elevene skal lære av hverandre (NOU 2001: 16). Elevene trakk frem at de hadde lært samarbeid, energi, samspill, dynamikk, engasjement, støtte, kroppsspråk, uttrykk og reaksjoner.

Dramaerfaringen var tilsynelatende en avgjørende grunn for hva elevene mente de hadde lært av hverandre. Én av elevene med middels erfaring hadde lært skuespillerferdigheter av de andre elevene. Ellers var det elevene med minst dramaerfaring som mente at de lærte dette.

*«Elev (Lite dramaerfaring) var usikker på hvordan han skulle spille en spesifikk situasjon. Han prøvde flere variasjoner. En annen elev (mye dramaerfaring) spurte om de skulle jobbe sammen om det. Etter 30 min endte det opp med å bli en av de morsomste scenene i forestillingen» - Observasjon 10. januar 2019*

Elever med mest erfaring mente de lærte samarbeid, energi og engasjement. To av elevene (middels og mye erfaring) sa at også det å tørre å kaste seg ut i det var noe av det viktigste de lærte av de med mindre erfaring. Dette var også noe elevene med lite erfaring mente de kunne lære bort.

*«Være gæren på scenen egentlig. Å bare gi \*\*\*\*. Det kan jeg lære bort. Bare ha det gøy. Jeg har kost meg masse på scenen»* - Lite erfaring

Elevene med mindre erfaring hadde en mer umiddelbar holdning til det de gjorde på scenen. I stedet for å tenke på resultatet, så fokuserte de generelt mer på å ha det gøy og å utfordre seg selv. Alle elevene var enige i at de hadde mye å lære av hverandre uavhengig av dramaerfaring.

### 5.3 Lærerens tilpasning av arbeidet mot en forestilling

Sentralt i denne oppgaven er å belyse hvordan læreren kan tilpasse undervisningen. Målet med tilpasningen skal være at alle elever kan oppleve læring og vekst.

#### 5.3.1 Hvorfor tilpasse?

Den sosiale handlingen er en sentral del av Deweys teori. «Sosial handling er å forstå som koordinering av aktivitet av ulike individ som i ulike former for fellesskap søker å nå ulike mål som har grunnlag i ulike former for behov» (Vaage, 2001, s. 133). Ulike elever vil altså ha ulike behov og ulike mål de ønsker å oppnå. Hanserud (2011, s. 161) påpeker at i tråd med sosialpedagogikken må man systematisk tilrettelegge miljøets psykologiske, sosiale, åndelige, estetiske, materielle og fysiske betingelser i forhold til individets og gruppas situasjon og behov. Både Dewey og sosialpedagogikken fastslår at individene i gruppa har ulike behov og at man må tilrettelegge og koordinere aktivitet og betingelser i forhold til disse behovene. Gjennom intervjuer og observasjon kom det frem at elever med ulik erfaring har et litt forskjellig fokus i læringsprosessene mot en forestilling. Som lærer må man altså kartlegge de ulike elevenes behov og ha et våkent øye for hvem som trenger hva underveis. Når man har disse opplysningene kan man begynne å tilpasse arbeidet.

### 5.3.2 Hvilke tilpasninger kan føre til læring og vekst?

En åpen samtale med levende vekselvirkning er grunnleggende i folkehøgskolen. Med bakgrunn dramateori og rammeplan kan en slik samtale virke fordelaktig for at elevene skal lære. Bolton (1981, s. 164) mener at dramalæreren må se elevene som likeverdige medspillere. Jeg mener derfor det bør opprettholdes en god kommunikasjon mellom lærer og elever gjennom hele prosessen. Bolton fortsetter med at elevene ikke skal tvinges til å lære noe de egentlig ikke har lyst til å lære. I folkehøgskolens rammeplan (NOU 2001: 16) står det at elevene skal ha stor innflytelse på eget læringsprogram og få større ansvar for egen læring. Vi ser at elevenes læringsutbytte avhenger mye av elevene selv. Gjennom intervjuene kom det frem at de fleste elevene i dette prosjektet var interessert i å lære ulike skuespillerferdigheter, samt utvikling av det sosiale miljøet. Ettersom enhver dramaprosess er unik, vil jeg forslå å ha en samtale i begynnelsen av prosessen der det utveksles forventninger og ønsker når det kommer til læringsutbytte.

Flere av elevene som ble intervjuet uttrykte at noe av det mest demotiverende i prosjektperioden var da de ikke fikk informasjon om hva som skjedde i det de opplevde som umotiverte pauser. Dette kom også tydelig frem i flere observasjoner.

*«Det hadde vært fint å vite hva som skjedde da det var en del lange pauser. Skjønner jo at det var noe som måtte gjøres, men fikk følelsen av at det var bortkastet tid siden vi ikke fikk info» - Mye dramaerfaring*

*«Når det ble lange pauser, så tenkte jeg at jeg hadde bedre ting å bruke tiden min på. Av og til virket det nesten som dere ikke tenkte på at vi var der en gang, så da kunne vi kanskje gjort noe annet» - Lite dramaerfaring*

Dette tolker jeg som at læreren bør være åpen om alt som skjer i prosessen. Som Bolton (1981, s. 164) presiserer er det viktig å etablere gjensidig respekt. Eleven som aktiv deltaker og likeverdig samtalepartner er prinsipper for undervisningen ved folkehøgskolene (NOU 2001: 16). Dersom informasjon blir tilbakeholdt kan elevene få en opplevelse av å ikke bli sett og verdsatt i prosessen. I folkehøgskolen har elevene større ansvar for egen læring og de skal lære av hverandre. Det er lærerens ansvar å presentere anledning for læring og alle intervjupersonene var klare på at de lærte veldig mye av hverandre. Jeg tenker en mulig tilpasning dermed kan være å legge til rette for at elevene kan jobbe selvstendig sammen dersom slike pauser oppstår.

Bjørge et al. (2010, s. 181) presiserer at veilederfunksjonen er en viktig del av lærerrollen. For å gi god respons må dramalæreren ha kunnskaper om det teatrele formspråket, dramaturgi og det skuespillertekniske (Vethal et al., 1997, s. 151).

*«Jeg hadde aldri trodd at jeg noen gang kunne få sånne tilbakemeldinger i skuespill. Jeg tror det var en viktig grunn til at jeg turte å bare kjøre på. Det gjorde det veldig gøy»* - Lite erfaring

*«Tilbakemeldinger fra noen som virkelig kan faget så godt. Det betyr alt. Det er sinnsykt gøy»* - Middels dramaerfaring

*«Alle de gode tilbakemeldingene vi har fått har hatt veldig mye å si for hvor engasjert jeg har vært og for det jeg har lært spillmessig»* Mye dramaerfaring

Elevene uttrykte at det å få gode tilbakemeldinger var viktig for læring og trivsel. Hensikten med folkehøgskolen er å gi den enkelte mulighet til å komme til syne, oppdage sitt unike selv og oppleve møter som bidrar til vekst (Knutas, 2011, s. 102). Carol Dweck, referert i Bjerkestrand et al. (2016, s. 69) har forsket på hvordan tankene vi har om egne evner og muligheter påvirker vår innstilling, motivasjon og livsutfoldelse. Forskningen viser at tankesett utvikles i møte med omgivelsene gjennom oppdragelse og læring, og det kan korrigeres i møte med gode og tydelige læringskulturer og positivt oppbyggende sosiale omgivelser. Bjerkestrand et al. (2016, s. 69) mener at drama og teater som fag er spesielt egnet for å skape slike gunstige og utviklende læringskulturer. Lærerens oppgave må være å skape slike læringskulturer og omgivelser. I tillegg må læreren motivere og plante positive tanker om elevenes egne evner gjennom gode tilbakemeldinger som bidrar til motivasjon og vekst.

Gjennom drøftingen i dette delkapittelet mener jeg vi kan oppsummere at en av de viktigste oppgavene til læreren er å legge til rette for gode og tydelige læringskulturer og positivt oppbyggende sosiale omgivelser. For å få til dette må læreren tilpasse undervisningen for å møte behovene til hver enkelt elev. Noen konkrete måter dette kan skje på er blant annet god kommunikasjon, å gi tilgang på informasjon, oppfordre til egenlæring elevene imellom, og å gi gode tilbakemeldinger.

## 6.0 Avslutning og konklusjon

Gjennom materialet jeg samlet i den kvalitative undersøkelsen har jeg fått kunnskap om hvordan ulike elever lærer i arbeidet mot en teaterforestilling. Denne kunnskapen understøttes av teori om folkehøgskolens rammeplan, det sosialpedagogiske grunnlaget i folkehøgskolen, Deweys læringssyn og teori om ulike tilnærminger til læring i dramafaget. Dramalærerens plass har vært sentral gjennom oppgaven og jeg har kommet frem til ulike måter læreren kan tilpasse arbeidet mot forestilling for at alle elever, uavhengig av erfaring skal oppleve læring.

En måte dette kan gjøres på er å ha god kommunikasjon med elevene, både i starten av prosjektet og gjennom hele prosessen. Elevene skal påvirke eget læringsutbytte. Læreren må skape en god, likeverdig samtale med elevene der de får komme med innspill på hva de selv ønsker å lære. Et annet viktig fokus er å se på elevene som likeverdige medspillere som bør ha tilgang på informasjonen som er nødvendig for at de skal oppleve undervisningen som meningsfull. Elever med lite dramaerfaring kan ha et større behov for forklaring på hvorfor man gjør enkelte øvelser. I folkehøgskolens rammeplan står det at elevene skal lære av hverandre, og det er lærerens ansvar å skape anledninger for at dette skal kunne skje.

Dramalæreren må også ha gode kunnskaper om faget, skape gode læringskulturer og gi gode tilbakemeldinger som motiverer og bidrar til vekst. Det sosiale læringsutbyttet i forestillingsarbeidet var tydelig for elevene. Sosiale og kollektive læringsprosesser er grunnleggende både for folkehøgskolens idégrunnlag og i dramafaget. Det viser seg altså gunstig og givende å utvikle det sosiale miljøet på en folkehøgskole gjennom dramafag.

Gjennom å skrive denne oppgaven kan jeg konkludere med at det er mange måter læreren kan tilpasse undervisningen på for at elever på en folkehøgskole skal oppleve læring og vekst. Jeg tenker at videre kunne det ha vært spennende å sett på overføringsverdi av denne kunnskapen til andre læringsarenaer der elevene har ulikt erfaringsgrunnlag. For eksempel i kulturskolen. Kanskje det blir neste forskningsprosjekt?

## Referanser

- Aubert, V. (1985). *Det skjulte samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjerkestrand, K. B., Brahmachari, S., Haraldsen, H. M., Ingul, S., & Songe-Møller, A. S. (2016). *Narrativ identitet, drama- og teaterpedagogisk praksis i en interkulturell kontekst*. Vollen: Tell forlag AS.
- Bjørge, E., Brodersen, N., Horn, G., & Husjord, A. (2010). *Drama og samfunn*. Vollen: Tell forlag.
- Bolton, G. (1981). *Innsikt gjennom drama*. Oslo: Dreyers forlag.
- Braanaas, N. (1992). *Dramapedagogisk historie og teori*. Sandnes: Tapir forlag.
- Braanaas, N. (2008). *Dramapedagogisk historie og teori*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal.
- Folkehøgskoleloven §1. (2003). Lov om folkehøgskoler. (LOV-2018-06-22-85) Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2002-12-06-72>
- Folkehøgskolene. (u.d.). Hva vil du bruke året ditt på? Hentet fra [folkehogskole.no](https://www.folkehogskole.no): <https://www.folkehogskole.no/skoler>
- Folkehøgskolene. (u.d.). Alle linjer > Musikk, scene og teater > Teater, drama, revy, musikal. Hentet fra <https://www.folkehogskole.no/linjer/teater-drama-revy-musikal>
- Haddal, O., & Ohrem, S. (2011). Pedagogikk på en fri læringsarena. I O. Haddal, & S. Ohrem, *Med livet som pensum* (ss. 23-37). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hanserud, H. (2011). Om sosialpedagogikk i folkehøgskolen. I S. Ohrem, & O. Haddal, *Med livet som pensum* (ss. 157-164). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Knutas, A. (2011). Folkehøgskolen i Norge- en bidragsyter til demokrati. I S. Ohrem, & O. Haddal, *Med livet som pensum* (ss. 91-103). Oslo: Cappelen Damm AS.
- NOU 2001: 16. (2001). *Frihet til mangfold. Om folkehøgskolens rammevilkår*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2001-16/id378021/sec3>
- O'Toole, J. (2006). *Doing drama research- Stepping into enquiry in drama, theatre and education*. City East: Drama Australia.
- Postholm, M. B. (2016). Organisering og ledelse av læringsaktivitet. I M. B. Postholm, H. Peder, M. Elaine, & R. J. Krumsvik, *Lærerarbeid for elevenes læring 5-10* (ss. 154-167). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Stene, Ø. (2015). *Skuespillerkunsten*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sæverud, S. (1991). Fra tekst til situasjon. I H. Reistad, *Skuespillerkunst* (ss. 52-65). 1991: Tell forlag.
- Vaage, S. (2001). Perspektivtaking, rekonstruksjon av erfaring og kreative læreprosesser. I O. Dysthe, *Dialog, samspel og læring* (ss. 129-151). Oslo: Abstrakt forlag.
- Valla, J. C. (2018). *Personlig utvikling gjennom dramapedagogisk praksis: En praktisk-teoretisk studie gjennomført ved Vefsn Folkehøgskole*. (Mastergradsavhandling, NTNU). Hentet fra: [https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2503229/masteroppgave\\_var\\_2018.pdf?sequence=1](https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2503229/masteroppgave_var_2018.pdf?sequence=1)



Vethal, Å., Linge, S., Paulsen, B., & Øverbye, A. (1997). *Lære, skape, leve: drama og samfunn*. Gjøvik: Gyldendal Norsk Forlag ASA.

Øyen, T. (2001). *Grunnutdanning for skuespillere*. Vollen: Tell forlag.