

CHAPTER 2

Større enn meg selv – *livslæring* i dramarommet med overføringsverdi til andre klasserom

Jorid Bakken Steigum

Oslomet – storbyuniversitetet

Ellen Foyn Bruun

NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Abstract: A qualitative study on the drama and theatre program in Norwegian upper secondary education revealed that learning processes in the drama space contributed to arts educational as well as deeply personal learning outcomes. Active relational action and communication is at the core of the experiential and arts-based learning processes in drama and theatre education. This corroborates with a performative understanding of knowledge creation as process. In this chapter we introduce the term “life learning” (*livslæring* in Norwegian) which emerged from our data as an alternative to the concept of “life skills”. We identify three sub-categories pointing to the arts-based and aesthetic learning processes in the drama space as performative and emergent. These are: (1) freedom and exemption – play, nonsense and joy, (2) the serious play of life – the creative as-if reality and (3) the key on the table – the relational space. Based on the outcomes we discuss how the work in the drama space can be transposed to other classrooms.

Keywords: life learning, mental health, drama/theatre program, Norwegian upper secondary education, performative learning processes

Jeg blir rørt. Det blir jeg. Stolt av meg selv og andre, og veldig sånn ...
 [...] føler at jeg er i stand til å gjøre ting som er større enn meg selv.
 (elev nr. 11)

Introduksjon

I senere år har norsk skole gjennomgått store endringer. Med temaområdet folkehelse og livsmestring (Utdanningsdirektoratet, 2020) er psykisk helse for første gang nevnt i en norsk læreplan. Datamaterialet til dette kapittelet kommer fra intervjuer av dramaelever og dramalærere i videregående skole, som en del av forskningsprosjektet Dramarommet og psykisk helse (2020–2023). Bakgrunnen for forskningen var to landsdekkende kurs med søkelys på dramafaget og psykisk helse (Bruun & Steigum, 2019). Kursdeltagerne delte mange historier om utfordringer forbundet med psykisk helse i dramarommet, og vi så behovet for å undersøke denne relasjonen gjennom forskning. Selv savnet vi søkelys på psykisk helse i drama- og teaterpedagogmiljøet. I intervjuene etterspurte vi både positive og negative erfaringer knyttet til psykisk helse i dramarommet, og etter analysen stod vi igjen med tre hovedfunn som hver har fått sin egen publikasjon. Disse er: *dramarommets paradoks* (Bruun & Steigum, 2023b), *dramarommet som samskapende følgesvenn* (Bruun & Steigum, 2023a) og *livslæring i dramarommet*, som undersøkes i dette kapittelet. Her ser vi på hvordan det kunstfaglige læringsrommet kan gi muligheter til å utvikle verdifull kompetanse i å håndtere livet. Det er naturlig å knytte dette til livsmestringsbegrepet i læreplanen. Forskningsspørsmålet vårt er: *Hvordan blir elevenes erfaringer i dramarommet til livslæring, og hvordan kan disse erfaringene overføres til andre klasserom?*

Først redegjør vi for tidligere forskning på relasjonen mellom dramarommet og livsmestring/psykisk helse. Vår teoretiske ramme er hentet fra Willberghs (2019) tanker om undervisningens estetiske dimensjon samt et performativt læringssyn (Dahl et al., 2019). Videre beskriver vi hvordan empirien ble samlet inn, og begrepet livslæring oppstod som funn. I drøftingsdelen ser vi på hvordan livslæring i dramarommet kan være relevant og ha overføringsverdi til andre klasserom.

Teori: livsmestring i et estetisk og performativt læringssyn

Ifølge læreplanen skal temaområdet folkehelse og livsmestring «gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Aktuelle temaer som trekkes fram, er for eksempel: å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner. Folkehelse har blitt lite tematisert, men både pedagoger og psykologer har vært kritiske til om livsmestring ikke har «en viss individualistisk slagside» som kan gjøre veien til nederlag kortere for elever som strever (Koritzinsky, 2021, s. 39). Det poengteres at i diskursene rundt livsmestring i skolen, «legges ansvaret for livsmestring i stor grad hos enkelteleven, som både skal hjelpe seg selv og sine medelever [...]» (Gjernes, 2019, s. iii). Selv om temaområdet ikke skal vurderes, kan begrepet livsmestring og formuleringene i læreplanen fremme en forventning om hva som skal mestres, og at man *skal* mestre (Oldervik & Saur, 2020). Slik framstår de mer resultatorienterte enn prosessorienterte.

Dramafaget er et estetisk fag, og estetiske læreprosesser forstås vanligvis som aktiv læring der både kropp, intellekt, sanser og følelser er i spill på samme tid (Austring & Sørensen, 2006; Karlsen & Bjørnstad, 2019; Rasmussen, 2010). Dette er dybdelæring som fremmer utvikling av *hele* mennesket som grunnlag for langsiktig danning (Gamlem & Rogne, 2016). Det er derfor ikke overraskende at det finnes forskning om hvordan estetiske læreprosesser kan være en ressurs i temaområdet folkehelse og livsmestring (Karlsen & Bjørnstad, 2019; Lyngstad & Danielsen, 2021; Viig et al., 2021; Willbergh, 2019). Utover vår egen forskning (Bruun & Steigum, 2023a, 2023b) har vi likevel ikke funnet nyere forskning med søkelys på psykisk helse/livsmestring og programfag drama i norsk videregående skole. To nyere artikler tematiserer arbeid med livsmestring i det tverrfaglige scenefaget produksjon for scene på ungdomsskolen (Kolaas & Angelo, 2022; Lyngstad & Danielsen, 2021). Lyngstad og Danielsen (2021) trekker fram at fiksjon og rolle bidrar til ulike perspektiver hos elevene på hva livsmestring er. De framhever hvordan dramaarbeidet hjelper elevene til større

forståelse av følelser og bedre mentalisering, noe som innebærer å forstå seg selv utenfra og andre innenfra, særlig gjennom estetisk fordobling i rollearbeid (Lyngstad & Danielsen, 2021). Videre viser de til hvordan elevene beskriver positive endringer i klassemiljøet, samt utvikling av handlingskompetanse i eget liv gjennom dramaarbeid i dette faget (Lyngstad & Danielsen, 2021). Kolaas og Angelo (2022) trekker fram det demokratiske i å jobbe sammen med noe som er større enn en selv i en kollektiv skapende prosess der alle er like viktige. Også her vises det til at arbeidet er positivt for skolemiljøet. De knytter begrepet livsmestring opp mot *livserfaring* og *livsorientert betydning*. Det vil si evner, ferdigheter og verdier som den enkelte elev vil trenge i livet som helhet (Kolaas & Angelo, 2022). Lærerne i deres studie beskriver arbeidet med det tverrfaglige scenefaget som *læring for selve livet*, med komponenter som likeverdighet mellom lærere og elever samt deltagelse og aktivitet som viktig (Kolaas & Angelo, 2022).

Lek og utforskning har en sentral plass i dramafaget (Sæbø, 2010). Fra tidlig alder bruker mennesker forestillingsevnen til å bearbeide livserfaringer ved å formgi dem til noe annet gjennom lek og som-om-virkelighet (Guss, 2005; Ross, 2016). I kunstfagene dyrkes lekens estetiske egenverdi som dynamisk og transformativ. Lek og det lekende knyttes også til livsmestring og læring: «[l]ek er læringsprosesser, faktisk de aller mest effektive og beste læringsprosessene», og for opplevelse av velvære og livsglede anses lek som veien til endring (Ringereide et al., 2019, s. 55).

I et performativt læringssyn (Dahl et al., 2019) forstås kunnskap som en aktiv, skapende, dialogisk prosess. Elevene tolker og integrerer det de lærer om den objektive verden utenfor seg selv til egen subjektive virkelighet (Dahl et al., 2019, s. 40) gjennom bruk av forestillingsevnen. Ifølge Willbergh (2019, s. 226) har all undervisning en estetisk dimensjon fordi fagstoffet for den enkelte elev blir omgjort (subjektivt) til som-om-virkelighet: «det er 'som om' faginnholdet taler direkte til dem personlig, at det angår deres liv». I et slikt performativt læringssyn finnes ikke tydelige grenseoppganger mellom å bli/være og å vite/kunne, derav begrepet *kunnskaping* (Dahl et al., 2019, s. 30). Læringssituasjonen foregår «i en flyt mellom å tenke, føle, kjenne og samhandle med både

mennesker, materialer, rom og eksisterende ideer eller diskurser» (Dahl et al., 2019, s. 31).

Forskningsdesign og etiske overveielser

Begge forfattere har bred erfaring som drama- og teaterpedagoger fra undervisning og forskning i videregående og høyere utdanning, programfag drama inkludert. Vi har valgt å bruke dramarommet som paraplybegrep for elevenes fysiske og mentale læringsrom. Selve rommet er gjerne en black box eller et studio for praktisk teaterarbeid. Dramarommet er også øvingsrom og ofte scene for teaterproduksjoner som vises offentlig. Datamaterialet ble frembrakt av intervjuer med tre utvalg (n = 24) i løpet av 2020–2021. Elleve Vg3-elever i alderen 18–19 år og totalt seks dramalærere fra to videregående skoler, én på Østlandet (tre personer) og én i Midt-Norge (tre personer), ble intervjuet. Dramalærerne ble rekruttert tilfeldig og av ressursmessige årsaker fra vårt perifere nettverk, slik at noen av dem var kjent for oss. Lærerne tok ansvar for å informere og rekruttere deltagerne på sine skoler, og ingen av oss kjente disse elevene fra før. Det tredje utvalget ble rekruttert fra Steigums tidligere dramaelever fra en tredje videregående skole. Dette utvalget bestod av syv personer i 30-årsalderen. Kjennskap til deltagerne og felles erfaringer kan være etisk utfordrende i en forskningskontekst. Steigum var derfor ekstra bevisst på å la disse elevenes fortellinger være deres egne både underveis og i analysen, også hvis noe virket kjent for henne. Hun oppfordret deltagerne til å være kritiske, også til hennes praksis. Når vi henviser til materialet, omtaler vi våre deltagerne som elever, tidligere elever samt lærere, og vi bruker individuelle nummer, slik vi gjorde det i innsamlings- og analyseprosessen.

Vi ønsket å få fram deltagerne erfaringer og synspunkter, og derfor valgte vi en eksplorativ tilnærming (Brekke & Willbergh, 2017). Intensjonen med eksplorativ intervjuemetode er å ha en undersøkende holdning for å få fram konkrete fortellinger og narrativer fra praksis (Kvale et al., 2009). Vi var oppmerksomme på vår egen forforståelse som dramalærere og reflekterte løpende som forskerteam for å sikre en grundig og åpen tolkningsprosess. Alle intervjuene var semistrukturerte, og

underveis i intervjuene fulgte vi opp med utdypende spørsmål. Med de tidlige elevene og lærerne valgte vi fokusgruppeintervjuer. Denne intervjuemetoden anses som egnet for eksplorative studier, da den kollektive dialogen kan få fram spontane ordvekslinger om felles erfaringer (Kvale et al., 2009, s. 162). Samtidig valgte vi å intervju de elleve nåværende elevene individuelt, slik at de kunne snakke helt fritt om det de ønsket. Det var menn og kvinner i alle utvalg. Flere enn to pronomen ble brukt av deltagerne, og for å ivareta dette samt anonymitet brukes pronomenet «hen» også i direkte sitater.

Studien ble godkjent av Norsk Senter for forskningsdata (nå SIKT) før intervjuene ble gjennomført. Vi ga tydelig informasjon og understreket at deltagerne når som helst kunne trekke seg fra studien. Å intervju mennesker om et mulig sårbart tema som psykisk helse kan være, gjorde oss særlig aktsomme rundt selve intervjusituasjonen. For å få et innblikk i elevenes skolehverdag, besøkte vi de to klassene med elevene vi skulle intervju i forkant. Under intervjuene søkte vi å være empatisk lyttende og oppmerksomme på at vår tilstedeværelse og relasjon til deltagerne kunne ha konsekvenser for deres psykiske helseopplevelse, både under og etter intervjuet (Finlay, 2012). Her hadde vi nytte av samtaleverktøyet *empatisk kommunikasjon* som fremmer empatisk tilstedeværelse i menneskemøter, samt av å etterspørre deltagerens følelser og tanker rundt deres levde erfaringer (Brudal, 2014; Van Manen, 2016).

I analyseprosessen anvendte vi kollektiv kvalitativ analyse, slik det anbefales av samfunnsforsker Helga Eggebø (2020, s. 112–117). Metoden har fire trinn som vi fulgte kronologisk gjennom felles arbeidsverksteder etter at intervjuene var transkribert. Først gjennomgikk vi materialet grundig ved bruk av tegnede plakater, sammendrag vi la fram for hverandre, stikkordsnotater og billedkort. I trinn to kartla vi de ulike temaene som vi tolket ut fra empirien, ved å gi dem navn med underoverskrifter og hovedoverskrifter. Etter temakartleggingen var tredje trinn å gå flere runder for å kategorisere og samle alle temaene inn i det som ble tre hovedtemaer. Vi fokuserte spesielt på narrative i materialet ved å trekke dem ut, gi dem navn og dramatisk form. I fjerde trinn la vi en plan og disposisjon for de tre artiklene som skulle undersøke våre tre hovedfunn.

Intensjonen med å bruke kunstbaserte metoder i analyseprosessen (O’Toole, 2006) var å nyansere fortolkningen vår gjennom kroppslig-sanselig tilnærming for å supplere det kreative analyserommet Eggebø (2020) oppfordrer til. Gjennom hele analyseprosessen har vi vekslet mellom delperspektiv og helhetlig perspektiv og vært bevisste på at vår faglige erfaring ville ha betydning for relasjonen til deltagerne og tolkningen av materialet (Alvesson & Skjöldberg, 2008, s. 193). Sistnevnte fokus er viktig i et etisk perspektiv. Vår erfaring var likevel at vår dramafaglige forståelse gjorde at verdifulle nyanseringer kom fram, og at vi som forskere kunne dra nytte av dette (Sørensen & Boysen, 2021).

Funn: tre perspektiver på livslæring i dramarommet

Deltagere i alle tre utvalg uttrykker at læringserfaringene i dramarommet gir rom for å vokse og utvikle seg som menneske. De beskriver at dramarommets læringsmiljø får elevene til å strekke seg langt og utforske egne ferdigheter. Lærerne legger vekt på at dramafaget handler om skapende prosesser der resultatet ikke er gitt på forhånd:

[d]u får muligheten til å prøve og feile, du lærer deg å akseptere at du gjør ting som kan bli bedre, og det er jo også noe som fremmer psykisk helse [...].

Nederlag er faktisk å ikke prøve. (lærer nr. 5)

Elevene viser til at dramarommet gir dem perspektiver på det å være menneske: «[m]an har forståelse for at man er mennesker, og personene rundt deg er mennesker som har egne liv» (elev nr. 7). En annen sier: «Ja, jeg føler man får litt sterkere menneskekunnskap og lettere å lese andre mennesker, hvis du har grunnerfaring innenfor teater» (elev nr. 5). En tredje elev trekker fram hvordan dramafaget skiller seg fra andre fag, selv om man blir vurdert med karakter: «For alt i drama handler egentlig om deg selv som menneske og ikke karakteren» (elev nr. 9). En tidligere elev (nr. 1) sier: «dra ut og bruk det i deres egne liv» når hen omtaler arbeidet i dramarommet. En annen understreker læringen som «mulighet til å jobbe mye med seg selv og bli kjent med seg selv. Ved å teste ut reaksjoner på ubehagelige opplevelser og situasjoner i et trygt

rom, har jeg blitt bedre rustet til å møte framtidige hendelser» (tidligere elev nr. 6).

Vi tolker det deltagerne våre beskriver om erfaringene i dramarommet som en undersøkende og åpen prosess, snarere enn en målbar ferdighet eller kompetanse. Dette har vi valgt å kalle *livslæring*. I de aktive læreprosessene i dramarommet beskriver både nåværende og tidligere elever at de kan tørre å feile. Livslæringen handler dermed også om å *ikke* mestre, noe vi mener står i kontrast til livsmestringsbegrepet i seg selv. Vi forstår livslæring mer i tråd med et performativt læringssyn (Dahl et al., 2019, s. 30) og begrepene *livserfaring*, *livsorientert betydning* og «læring for selve livet» som vi finner hos Kolaas og Angelo (2022). Dette handler, slik vi tolker empirien, om å romme alle livets realiteter og øve seg i å tolerere kompleksiteter. Livslæring er et begrep med mindre fokus på mestring som nyanserer forståelsen av læring som en *kunnskapende* prosess (Dahl et al., 2019). Videre presenteres tre perspektivene på livslæring i dramarommet.

Frihet og fritak - lek, tull og glede

Flere elever bruker ord som *gøy*, *crazy*, *herlig*, *fritt* og *tullete* når de beskriver dramarommet. Dramarommet oppleves som lekende: «blir aldri for gammel for lek. Det skjønner man når man går drama» (elev nr. 8). I forkant av intervjuene ba vi deltagerne fylle ut et sanseskjema. Der var ordet *glede* det mest brukte da vi etterspurte følelser knyttet til dramarommet. Flere beskriver hvordan de setter pris på såkalte meningsløse og rare leker. Disse skaper mye latter, noe som føles godt: «den øvelsen gjorde dagen min» (elev nr. 8). En elev beskriver: «bare litt sånn små, teite ting man gjør [...] jeg vet ikke, føler meg bedre etterpå» (elev nr. 6). En tidligere elev reflekterer rundt det å snakke gibberish, et improvisasjonsspråk med lyder som kan likne og ikke likne på vanlige språk. Deltageren beskriver bruken av gibberish som selvfølgelig for en dramaelev, men da hen presenterte dette til en tante, var responsen at dette var en «veldig sterk ting» hun ikke ville klart selv. Deltageren reflekterer videre over hva det å improvisere på denne måten kan bety:

Og jeg tenkte, jøss, det er jo ... for noen sperrer du har liksom, klarer du ikke å ...? Så ga jeg et eksempel da, og hun ble helt fascinert. Det kan jo være litt sånn deilig, hvis du kjenner på ting inni deg du ikke klarer å uttrykke, så kan du jo bare komme med en tirade på gibberish og føle at det har hjulpet. (tidligere elev nr. 1)

Lek og tulling oppleves av elevene som befriende og forbindes med å tørre å slippe seg løs. Friheten deltagerne beskriver, er nært knyttet til det å kunne være seg selv og «gi litt faen» (tidligere elev nr. 2). Dramarommet beskrives som et trygt rom der man kan være «super-rar» (elev nr. 8), «være den vi er, liksom» (elev nr. 1) eller «sitt naturlige selv» og «ta på den gode, slappe buksa og bare gi blanke, for nå skal vi ha drama» (tidligere elev nr. 5). Det er gjennomgående hvordan elevene oppfatter dramarommet som avbrekk fra skolehverdagen ellers, «i det man går inn i gangen her, så slipper man det derre institusjonslyset og klasserommet med studiefolk» (elev nr. 3). Elevene får et pusterom og beskriver frisetting fra sosiale roller og forventninger de ellers opplever å måtte leve opp til. For elever med psykiske helseplager eller diagnoser oppleves dramarommet også som fritak fra rollen som syk (elev nr. 1, 2, 3 og tidligere elev nr. 3). En elev forteller at hen hadde strevd med spiseforstyrrelser slik at de voksne hjemme og medelevene i lunsjen var «vel-dig oppå meg» (elev nr. 3). I dramatimene «var det ingen som brydde seg, så jeg kunne på en måte gjøre det jeg ville og være en elev da, bare» (elev nr. 3).

Den alvorlige livsleken gjennom skapende som-om-virkelighet

Et annet aspekt ved lek i dramafaget er den direkte tilknytningen til fiksjonens som-om-virkelighet og teaterkunsten. Flere trekker fram hvordan rollearbeid har gitt dem nye perspektiver på seg selv og andre. En elev med angstutfordringer forteller at «[j]eg ble tryggere på meg selv og hvordan man kommuniserer med andre. Ved å være i dramarommet og utforske en rolle, fikk jeg også utforska meg selv» (elev nr. 2). Lærerne forteller også at elevene får muligheter til å lære om følelser i dramafaget. En

lærer mener at rollearbeid hjelper elevene til å bli mindre stereotypiske og forstå andre mennesker bedre gjennom det å forsvare rollens valg og ha empati (lærer nr. 3). Vi ser at det å kjenne rollens liv på kroppen gir perspektiver som er viktige for livslæringen i dramarommet og for egen psykiske helse. Flere viser til at de får ny empati med seg selv ved å fordype seg i som-om-virkeligheten, «for da slipper jeg å tenke på alt med meg, da er det bare rollen, og da får jeg liksom utforsket den rollen, og kanskje er det noe jeg vil ta tilbake til mitt liv, da» (elev nr. 4). Forestillingsevnen kan også bidra til utvidelse av elevenes personlige rolleperertoar utenfor dramarommet, slik en deltager beskriver at man kan «bestemme seg for når man vil gå ut og inn av ulike roller – har øvd seg på det» (tidligere elev nr. 6).

En av de nåværende elevene beskriver et rollearbeid der hen lærte noe nytt om et livsrelevant tema. Klassen jobbet med sin avgangsforestilling og hadde valgt et stykke med mange brutale scener, der eleven spilte en person som var utsatt for et seksuelt overgrep. Hen forteller at det var krevende å spille fordi flere i klassen og publikum fra andre klasser ikke så på situasjonen som et overgrep, men som en sexscene. Eleven opplevde at publikum lo, og forteller:

Og da lå jeg der og da hadde jeg mest lyst til å grine. Jeg hadde sånn lyst til å reise meg opp og bare kjeffe på dem, for jeg ble så frustrert. [...] Jeg så på en måte viktigheten av at de ikke skjønte det, for det gjelder jo de aller fleste, meg inkludert ganske lenge. Man tenker at seksuelle overgrep er når en helt fremmed dytter deg ned når du går hjem i fra skolen, og river av deg alle klærne, men [...] det er jo så mye mer komplekst. Så da skjønte jeg at, «å ja, de skjønner det ikke». Det er liksom så enkelt. (elev nr. 9)

Eleven forteller at hen lærte noe om hva overgrep er etter å ha jobbet med scenen. Hen forstod også at denne kunnskapen manglet hos andre elever på skolen. Klassen hadde valgt stykket ved avstemning, og eleven var en av de som hadde stemt for. I etterkant reflekterer hen over om kanskje noen av de som ikke stemte for, kunne ha personlige erfaringer med temaet, og hen angret på at de ikke snakket mer om «hva det er – tok tak i det» (elev nr. 9). Likevel mener eleven at det var viktig at de jobbet med akkurat dette temaet:

På en av forestillingene våre så var det en voksen som gråt. Hen sa vi var veldig flinke, og syntes at det var tøft at vi spilte det stykket. Hen sa at «jeg personlig føler meg veldig truffet av dette her». Tror det for hen var på en måte godt å se. (elev nr. 9)

Det er mye å kreve av 18 år gamle elever at de skal spille ut brutale scener som denne. I en tidligere publikasjon kommer vi med flere eksempler på overidentifikasjon i rolle, og hvordan dette er uheldig for elevene (Bruun & Steigum, 2023b). Flere av våre deltagere forteller om krevende rolle-karakterer som strever psykisk, opplever vold, krig og tap, eller tar sitt eget liv. Det er ikke gitt at det fører til livslæring og god psykisk helse å gestalte rollefigurer som står i store livskriser. Likevel ser vi at elevene ønsker å utforske alvorlige livserfaringer. I et livslæringsperspektiv tolker vi det slik at de unge elevene søker seg mot dette fordi de ønsker å lære om vanskelige livstemaer uten å måtte leve dem selv.

Nøkkelen på bordet – det relasjonelle i rommet

Gjennomgående vitner empirien om at det å erfare tilhørighet i klassemiljøet er vesentlig for hvordan elevene opplever læringen. For sårbare elever bidrar samholdet til at de våger å tre inn i læringsprosesser som ellers kan oppleves overveldende. Dramarommet beskrives som et «hjem» der elever og lærere er likesinnede, og der elevene føler seg trygge og har lyst til å være: «Jeg føler liksom at, ah, her er jeg hjemme. [...] Noen dager er sånn at du har ikke lyst til å dra hjem fra skolen.» (elev nr. 9). Teaterproduksjon har stor plass i dramafaget på videregående skole. Elevene viser til hvordan det å jobbe over tid med å sette opp en forestilling, har betydning for dem på flere plan. De beskriver dette som et arbeidsfellesskap der alle er avhengig av alle, og der alle har sine roller og sine arbeidsoppgaver både på og bak scenen. Flere elever omtaler dette som å samarbeide om noe stort eller «større enn meg selv» (elev nr. 11). En elev forteller hvordan det føles å samles i klassen rett etter premieren: «da skjønnte vi liksom da, at alle var like viktige under prosessen, og at alle skapte dette store levende bildet» (elev nr. 11). Flere trekker fram følelsen av at det virker umulig, men så går det likevel. Dette beskrives både i kollektivt og individuelt skapende arbeid der elevene opplever å

bli pushet til å klare noe de på forhånd ikke trodde de ville klare. Ved å strekkes faglig opplever elevene ikke bare økt mestring, men også å bli tatt på alvor og bli sett (Bruun & Steigum, 2023a). Lærerne trekker fram at teaterproduksjonsprosessenes disiplinerende form nærmest tvinger elevene til å oppleve mestring. Enten man står på scenen eller har en funksjon i apparatet rundt, er man en del av fellesløftet som får «det store levende bildet» til å skje.

Empirien viser at dramalæreren har en avgjørende rolle for om den kollektive kraften i klassemiljøet trekker mot felles motivasjon og læringslyst. Elevene opplever at de blir veldig godt kjent med dramalæreren på grunn av fagets egenart, der holdninger og verdier fort blir tydelig. At dramarommet beskrives som et hjem, handler også om familiefølelse: «Føler det litt sånn som mor og søsken» (elev nr. 9). Dramalærerens autoritet beskrives som flytende: «De er veldig på vårt nivå» (elev nr. 2). Selv beskriver dramalærerne relasjonen til elevene som svært viktig for den faglige læringen og læringsmiljøet generelt. Dramalæreren leder og er samtidig en del av arbeidsfellesskapet der alle er avhengig av hverandre for å komme i mål med teaterproduksjonen. En elev forteller at dramalæreren gir dem mer tillit enn andre lærere, og kommer med et eksempel. Læreren pleier å legge nøkkelen sin på et bord i dramarommet i produksjonsperioder, så elevene lett får tilgang til lagerrom med kostymer og rekvisitter. For denne eleven medvirker tilliten til motivasjon og selvstendighet: «at hen bare stoler på oss» (elev nr. 7). Bildet med nøkkelen på bordet forstår vi som symbol for en type gjensidig tillit som bygges gjennom felles erfaringer over tid. Elevenes bevissthet rundt det at de får tillit som likeverdige av dramalæreren, bidrar til at de tar ansvar for egen læring.

Med lærere som er til stede og i kontakt med egne følelser, ser vi at elevene erfarer nok emosjonell trygghet og tillit til å gå inn i store sceniske produksjoner og krevende som-om-virkeligheter. Dramalæreren blir beskrevet som streng med høye faglige forventninger, men samtidig som likeverdig. Det avgjørende for den gode relasjonen ser ut til å være at elevene opplever seg sett og lyttet til. Jevnbyrdigheten elevene beskriver, ser ut til å ha stor betydning for deres måte å lære på i dramarommet:

De [dramalærerne] legger seg på litt nivå med oss som veiledere da gjennom prosessen i å lære, og da får man jo mindre prestasjonsangst også, og at man føler at man er bare i et rom med mennesker som har lyst til å lære om det samme, og læreren din er også bare et menneske (elev nr. 11).

I motsetning til skolehverdagen ellers opplever elevene en annen holdning til følelser og psykisk helse i dramarommet enn i andre klasserom. Det relasjonelle rommet handler i høy grad om å anerkjenne at følelser er en del av skolehverdagen og av livet generelt: «så de er veldig aksepterende, og det er godt da å ha lærere som tror på deg og forstår at psykisk helse er faktisk en ting, og det er noe man må gå igjennom» (elev nr. 2). Flere av elevene mener at dramalæreren vet mer om det å være menneske, enn andre lærere.

Drøfting: livslæring gjennom kunnskaping – hva er overførbart til andre klasserom?

De tre perspektivene på livslæring som vi har presentert ovenfor, viser til de estetiske læringsprosessene i dramarommet som performative og *kunnskapende* (Dahl et al., 2019). Vi ser at ved at elevene engasjerer seg estetisk i lærings situasjonene, skaper det grobunn for transformativ læring som går utover skolens rammer og læreplaner, slik Kolaas og Angelo (2022) beskriver som «læring for selve livet», (se også kap. 10, Lysne et al.). Våre deltageres erfaringer vitner om prosessuell læring på et dypt personlig plan der det som i utgangspunktet kan oppleves ukomfortabelt eller negativt, overvinnes og integreres som læringserfaring. Her ser vi hvordan læringen blir transformativ, i det personlig utvikling og kunnskapsutvikling går hånd i hånd (Dahl et al., 2019; Willbergh, 2019). Et vesentlig aspekt ved det estetiske er å være i kontakt med egne og andres følelser (Bogart, 2021; Szatkowski, 1985; Witkin, 1974). I en tidligere publikasjon har vi diskutert hvordan dramafagets prosesser bidrar til økt følelsesbevissthet og evne til følelsesregulering (Bruun & Steigum, 2023b). Å bruke forestillingsevnen til innlevelse i «noe annet» utenfor en selv gir elevene erfaring med å forstå både fortid, nåtid og framtid fra ulike perspektiver, innenfra, med sansene og følelsene koblet på, (dette

blir også belyst i kap. 3, Heide & Reistadbakk). Deltagerne i studien vår er ikke alene om å beskrive dette som en svært nyttig måte å lære noe om livet, seg selv og andre på, fordi det gjør eleven til en aktivt handlende aktør i sin egen læring (Kolaas & Angelo, 2022; Lyngstad & Danielsen, 2021). I stedet for å motta kunnskap skapes den gjennom elevens egen tolkningsprosess. Tolkningsfrihet (Willbergh, 2019) står sentralt her, og vi ser dermed at livslæring i stor grad handler om opplevelse av autonomi med intellektuelt så vel som følelsesmessig eierskap over egen meningsdanning. Det skal understrekes at dramarommet selvfølgelig kan gi elever dårlige erfaringer og påvirke psykisk helseopplevelse negativt. Utvalget vårt er begrenset, men det vi ser i våre funn, er at lærers rolle og gode relasjon til elevene virker avgjørende for om slike opplevelser blir til livslæring.

Videre ønsker vi å se på overføringsverdien i våre funn for andre klasserom. Vi mener ikke at lærere skal begi seg faglig ut på områder de ikke har utdanning til å undervise i. Drama- og teaterfag fordrer spesielle kvalifikasjoner samt tydelig og empatisk ledelse av en pedagog som kan ivareta unge elever i krevende, transformativ prosesser (Bruun & Steigum, 2023b). Med det sagt, tror vi likevel andre lærere kan dra nytte av erfaringer fra dramarommet. Vi ønsker, som Bjørnstad og Ellinggard (2023), å argumentere for at estetikk og estetiske læreprosesser ikke bare tilhører kunstfagene. Dette samsvarer ikke bare med Willbergh (2019), men også med Austring og Sørensens (2019, s. 261) argument om at estetiske områder er allemannseie og en integrert del av våre hverdagsliv.

Vi ser en tydelig sammenheng mellom dramarommets lekende utforskning og opplevelse av glede og frihet i vår empiri. Elevene sier at den lekende holdningen fritar dem fra sosiale roller, også fra rollen som psykisk syk. Dette igjen ser ut til å bidra til engasjement og en indrestyrt motivasjon, noe som er forbundet med økt livsmestringskompetanse, velvære og gode læreprosesser, slik andre også påpeker (Lyngstad & Danielsen, 2021, s. 160; Ringereide et al., 2019). I dramafaget brukes kropp og stemme som verktøy i arbeidet. Følelser og sanseapparatet kobles naturlig på, og dette gir muligheter for erfaringsbasert læring gjennom aktiv samhandling. Noen elever forteller at de lærer «å gi litt faen», noe som står i kontrast til skolens krav om måloppnåelse og vurdering. Faste ritualer med enkle

leker og øvelser kan også fungere som små friminutt i hverdagen som kan øke konsentrasjonsevnen og fremme trygghet. Gjennom improvisasjon kan man trene kreativitet og endringsvilje hos elevene. Frigjørende lek forutsetter at elevene er trygge, og alle typer leker vil ikke treffe i alle klasserom. Lærers rolle som klasseleder og dennes kjennskap til klassen er derfor avgjørende. (Om dette avsnittet, se også kap. 1, Løkken et al.; kap. 3, Heide & Reistadbakk; kap. 10, Lysne et al.)

Våre deltagere beskriver at arbeid med krevende roller har betydning for deres livslæring, slik eleven som spiller overgrepsoffer forteller om. Vi argumenterer for at det å bruke som-om-virkelighet for å øve opp elevens forestillingsevne, kan bidra til aktiv læring der elevene selv er *kunnskapende*. I ordinære klasserom er det viktig å ha i mente at ikke alle er komfortable med å spille «teater» foran andre. Dette må øves på i trygge omgivelser, men det er også mange andre måter å bruke og øve elevenes forestillingsevne på. Ved å lage eller lytte til fortellinger, diskutere situasjoner, skape universer gjennom tegning og visualisering, skrive brev/noveller/dikt, og late som man er noen andre eller noe annet, skaper man en emosjonell og kroppslig forbindelse til lærestoffet. Målet er å styrke elevenes forestillingsevne ved å «gå i noen andres sko». (Dette belyses også i kap. 3, Heide & Reistadbakk)

Fra vår empiri er det mye som tyder på at lærerens evne til å skape et jevnbyrdig og relasjonelt læringsrom er av avgjørende betydning for elevenes livslæring. Det er også påfallende hvordan elevene opplever dramalæreren som mer til stede og tilgjengelig som menneske, enn hva de erfarer i de konvensjonelle skolefagene. Lærerrollen i relasjon til psykisk helse har blitt forsket på av flere, og man ser at denne relasjonen har betydning for hvordan elevene lærer og har det (Krane, 2017). Å søke etter en god relasjon samt jobbe for kontakt og tillit er derfor av stor betydning for læringen både for faget og for livet. Med en god tillitsrelasjon til læreren ser vi at elevene ønsker å bli pushet til sitt ytterste og utvide egne grenser, faglig og personlig (Bruun & Steigum, 2023b). I tillegg blir det trukket fram av elevene at lærerens anerkjennelse av psykisk helse, også i skolehverdagen, betyr mye for dem. I en god relasjon finnes en jevnbyrdighet som handler om gjensidig respekt og empati for hverandre som medmennesker uavhengig av om man er lærer eller elev (Krane, 2017),

samt at læreren evner å forvalte en «flytende autoritet» tilpasset situasjon og person.

Ved at elevene får og tar ansvar i kollektive skapende prosesser, som ulike former for teaterproduksjoner, ser det ut som om deres selvstendighet, selvverd og fellesskapsfølelse blir styrket. Andre formulerer liknende funn, men trekker også fram identitet som en viktig faktor i slikt arbeid (Kolaas & Angelo, 2022; Lyngstad & Danielsen, 2021; Viig et al., 2021). Det man skaper sammen, kan selvfølgelig være både et byggverk, et faglig prosjekt eller en elevbedrift, men i funnene presentert i dette kapitlet, ser vi et stort livslæringspotensial i det å delta i et kollektivt skapende teaterproduksjonsarbeid. Man blir en del av noe «større enn meg selv», slik en av våre deltagere formulerte det. Når vi erfarer noe større enn oss selv, kan det gi mening utover selve formidlingen, også i eget liv. Dette kan åpne opp for ny mening og en dyp erkjennelse av noe allment menneskelig på tvers av tid og rom. I det kan vi oppleve tilhørighet til et felles menneskelig erfaringslandskap, slik flere av de vi intervjuet beskrev. Disse erfaringene kan elevene bruke til å forstå noe i eget liv.

Veien videre

Dramaelevne i vårt forskningsprosjekt framstår som reflekterte rundt hvordan arbeidet med kunstfaget drama utvider deres livskunnskap. Vi ser i vår empiri at dramafaget kan rekke langt utover skolekonteksten og angå elevenes forståelse av seg selv og andre. De tre perspektivene på livslæring som vi har lagt fram, ser vi som nyttige prinsipper for annen kunstdidaktisk praksis og innen allmennpedagogikk generelt. Friheten gjennom lek, latter og glede spiller sammen med estetisk som-om-fordypelse i lærestoffet, enten det er kunstfaglig eller ikke. I den estetiske og performative tilnærmingen anerkjennes spontanitet, intuisjon og følelser som faktorer for *både* det som læres og måten det læres på. Elevene vi har intervjuet, setter pris på at læreren er på linje med dem som et jevnbyrdig medmenneske som byr på sin faglige kompetanse, og deler av den med en empatisk holdning til hver enkelt elev. Den kollektive teaterproduksjonen der alle elevene er like viktige i å skape noe større enn seg selv, ser ut til å være en nyttig læring for selve livet. Vi håper derfor at flere skoler

tar spranget inn i kollektive scenekunstproduksjoner der lærere og elever jobber med å skape noe sammen.

Vi anser resultatene av vår forskning som relevant for alle som arbeider i eller med skolen, ikke bare når drama, livsmestring og psykisk helse står på timeplanen. I læreplanen har man gjort et bevisst valg om at folkehelse og livsmestring skal være et temaområde som ikke skal vurderes med karakter. Kanskje kan dette gi muligheter for å skape noen vurderingsfrie soner for elevene som pusterom i en ellers krevende skolehverdag. Mye tyder på at et ensidig søkelys på måloppnåelse og vurdering er forbundet med skolestress og negativ psykisk helseopplevelse hos mange ungdommer (Bakken, 2020). At folkehelse og livsmestring har blitt et tverrfaglig tema i skolen, er et svært godt utgangspunkt for å motvirke dette og styrke elevers psykiske helse. Vi er derimot, slik andre også har påpekt, kritiske til et mestringsfokus når elever skal lære noe om livet. Vi har argumentert for at livslæring gjennom en estetisk og performativ kunnskapsforståelse er et mer nyansert og mindre vurderende begrep enn livsmestring. Vi ønsker derfor dette begrepet velkommen i skolen.

Trening og gjentagelse, også på ikke å vite svaret eller resultatet, er typisk for estetiske læreprosesser. Dette er dybdelæring i praksis, men krever tid, tålmodighet og en kultur som fokuserer mer på selvinnsikt og mestring enn på prestasjon, slik vi forstår et performativt læringssyn i praksis. Dette er ikke lærers ansvar alene. Synet på de estetiske fagenes plass i skolen vil kunne stå i veien for bruken av estetiske læreprosesser i klasserommet. Manglende kompetanse hos lærere, for dårlig tid til å tørre å ta spranget inn i ukjent terreng, og usikkerhet rundt om dette vil fungere i eget klasserom, er utfordringer læreren vil kunne stå i. Gode ønsker og intensjoner kan ikke endre dette alene, men vi tror man kommer langt ved å prøve (og feile), slik våre deltagere også har gjort.

Når det er sagt, har vi stor respekt for lærernes krevende hverdag og de utfordringene som ligger i ulike klasser og fag. Vi vet at dramaelever har øving og kompetanse på dramafaglige arbeidsformer som andre elever ikke har. Vi ser derfor nødvendigheten av mer forskning på overføringsverdien i det viktige livslæringsarbeidet som gjøres i dramarommet på videregående skole, til andre klasserom. Vi tror at potensialet er stort, og behovet desto større.

Referanser

- Alvesson, M. & Skjöldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. utg.). Studentlitteratur. Narayana Press.
- Austring, B. D. & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring: Grundbog om æstetiske læreprocesser*. Reitzel.
- Austring, B. D. & Sørensen, M. (2019). *Æstetiske læreprocesser i skolen*. I K. H. Karlsen & G. B. Bjørnstad (Red.), *Skaperglede, engasjement og utforskertrang: nye perspektiver på estetiske og tverrfaglige undervisningsmetoder som redskap i pedagogisk virksomhet* (s. 259–280). Universitetsforlaget.
- Bakken, A. (2020). *Ungdata 2020, Nasjonale resultater*. Nova Rapport 16/20. OsloMet – storbyuniversitetet.
- Bjørnstad, G. B. & Ellinggard, S. N. (2023). *Performative innganger til undervisning: Perspektiver på skapende læring med tverrfaglige tema*. Universitetsforlaget.
- Bogart, A. (2021). *The art of resonance*. Bloomsbury, Methuen Drama.
- Brekke, B. & Willbergh, I. (2017). Frihet, fantasi og utfoldelse: En studie av estetiske arbeidsformer i lærerutdanningene. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 3(1), 1–13. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v3.554>
- Brudal, L. F. (2014). *Empatisk kommunikasjon: Et verktøy for menneskemøter*. Gyldendal akademisk.
- Bruun, E. F. & Steigum, J. B. (2019). Dramafagets rolle i møte med elevers psykiske helse. *DRAMA – Nordisk dramapedagogisk tidsskrift*, 2(2), 64–68. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-4310-2019-02-15>
- Bruun, E. F. & Steigum, J. B. (2023a). The drama space as companion: Students' perspectives on mental health in upper secondary drama education. *Nordic Journal of Arts, Culture and Health*, 4(2), 1–11. <https://doi.org/10.18261/njach.4.2.3>
- Bruun, E. F. & Steigum, J. B. (2023b). Pushe eller puse – perspektiver på dramarommets paradoks. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 7(1), 10–24. <https://doi.org/10.23865/jased.v7.3853>
- Dahl, T., Strømme, A., Aagaard Petersen, J., Østern, A.-L., Selander, S. & Østern, T. (2019). *Dybdeløring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Eggebo, H. (2020). Kollektiv kvalitativ analyse. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 4(2), 106–122. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-02-03>
- Finlay, L. (2012). Five lenses for the reflexive interviewer. I J. F. Gubrium, J. Holstein, A. B. Marvasi & K. D. McKinney (Red.), *The SAGE handbook of interview research: The complexity of the craft* (2. utg., s. 317–332). Sage Publications.
- Gamlem, S. T. M. & Rogne, W. M. (2016). *Læringsprosesser – dybdeforståelse, dannning og kompetanse*. Gyldendal akademisk.
- Gjernes, M. F. (2019). *Diskurser om livsmestring: En kritisk analyse av hvordan livsmestring konstrueres som emne i skolen*. Universitetet i Bergen.

- Guss, F. (2005). Reconceptualizing play: Aesthetic self-definitions. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6(3), 233–243. <https://doi.org/10.2304/ciec.2005.6.3.4>
- Karlsen, K. H. & Bjørnstad, G. B. (2019). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang: Nye perspektiver på estetiske og tverrfaglige undervisningsmetoder som redskap i pedagogisk virksomhet*. Universitetsforlaget.
- Kolaas, S. S. & Angelo, E. (2022). Samkunst for selve livet: Om danning og livsmestring i valgfaget produksjon for scene. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 106(2), 145–158. <https://doi.org/10.18261/npt.106.2.6>
- Koritzinsky, T. (2021). *Tverrfaglig dybdelering: Om og for demokrati og medborgerskap – bærekraftig utvikling – folkehelse og livsmestring*. Universitetsforlaget.
- Krane, V. (2017). *Lærer–elevrelasjoner, elevers psykiske helse og frafall i videregående skole – en eksplorerende studie om samarbeid og den store betydningen av de små ting*. Universitetet i Bergen.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (Red.). (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lyngstad, M. B. & Danielsen, Y. S. (2021). Drama og livsmestring. I N. G. Viig, G. K. Resaland & H. E. Tjomsland (Red.), *Folkehelse og livsmestring i skolen: i fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming* (s. 141–160). Fagbokforlaget.
- Oldervik, H. & Saur, E. (2020). *Ungdom i oppvekst og utdanning: Mening og håndterbarhet før og nå*. Universitetsforlaget.
- O’Toole, J. (2006). *Doing drama research: Stepping into enquiry in drama, theatre and education*. Drama Australia.
- Rasmussen, B. (2010). The ‘good enough’ drama: Reinterpreting constructivist aesthetics and epistemology in drama education. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 15(4), 529–546. <https://doi.org/10.1080/13569783.2010.512187>
- Ringereide, K. E., Thorkildsen, S. L., Darling, C. & Pedlex. (2019). *Folkehelse og livsmestring: Tanker, følelser og relasjoner*. Pedlex.
- Ross, M. (2016). *The aesthetic impulse*. Elsevier.
- Szatkowski, J. (1985). Når kunst kan brukes. I J. Szatkowski (Red.), *Dramapædagogik i nordisk perspektiv* (s. 136–182). Teaterforlaget DRAMA.
- Sæbø, A. B. (2010). *Drama som en utforskende estetisk læreprosess*. Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.
- Sørensen, M. C. & Boysen, M. S. W. (2021). Forskerrollen mellom facilitator og faglig ekspert i aktionsforskning. *Forskning & Forandring*, 4(2), 86–105. <https://doi.org/10.23865/fof.v4.3310>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Fagfornyelsen*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>

- Van Manen, M. (2016). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Routledge.
- Viig, N. G., Resaland, G. K. & Tjomsland, H. E. (Red.). (2021). *Folkehelse og livsmestring i skolen: I fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming*. Fagbokforlaget.
- Willbergh, I. (2019). «Som-om»-opplevelser – viktig for demokratiet. I K. H. Karlsen & G. B. Bjørnstad (Red.), *Skaperglede, engasjement og utforskertrang: nye perspektiver på estetiske og tverrfaglige undervisningsmetoder som redskap i pedagogisk virksomhet* (s. 225–237). Universitetsforlaget.
- Witkin, R. W. (1974). *The intelligence of feeling*. Heinemann.