

Bæck, U.-D. K., Wilhelmsen, L., Liset, M. & Rosøy, A. (2025). Distanse og nærhet gjennom fiksjon. I K. H. Danielsen & A. Rosøy (Red.), *Læringsglede: Ulike perspektiver på motivasjon og engasjement i læringsprosesser* (s. 185–210). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa680908>

8

## Distanse og nærhet gjennom fiksjon

Unn-Doris K. Bæck, Linda Wilhelmsen, Marte Liset & Annfrid Rosøy

**Sammendrag:** Kapitlet handler om et samarbeidsprosjekt mellom pedagogikk og drama. Hensikten var å lage et undervisningsopplegg som fremmer en dypere innsikt i teoretiske begreper samtidig som det kobles til begrepenes praktiske betydning, og dermed minske gapet mellom teori og praksis. Erfaringer fra det tverrfaglige undervisningssamarbeidet utgjør det empiriske grunnlaget for kapitlet, der hovedvekten legges på bruk av dramafaglige metoder knyttet til fiksjonserfaringer.

*Nøkkelord:* drama, fiksjon, tverrfaglig, pedagogikk

**Abstract:** This chapter discusses a joint project involving pedagogy and drama. The goal was to develop a teaching plan that enhances understanding of theoretical concepts by relating them to practical applications, thereby bridging the gap between theory and practice. The chapter draws on experiences from interdisciplinary teaching collaboration and focuses on the use of drama methods connected to fictional experiences.

*Keywords:* drama, fiction, collaboration, pedagogy

## Innledning

Overgangen fra en 4-årig lærerutdanning til en 5-årig mastergradsutdanning har ført til en mer teoretisk orientert lærerutdanning. Et av formålene bak denne endringen er at utdanningen ikke bare skal utruste studentene med praktiske ferdigheter for utøvelsen av læreryrket, men også gi dem en dypere teoretisk og analytisk forståelse som skal legge til rette for bedre profesjonell praksis. Likevel har lærerutdanningen, slik Canrinus et al. (2017) og Elstad (2010) påpeker, over lang tid blitt kritisert for å være for teoretisk og abstrakt, og for lite praksis-orientert, med manglende sammenheng mellom teoretisk kunnskap og praktisk utøvelse av læreryrket. Begrepet praksissjokk brukes ofte for å beskrive møtet mellom den nyutdannede læreren og realiteten som venter i skolen (se for eksempel Amdal & Willbergh, 2020; Caspersen & Raaen, 2014). Praksissjokket oppstår når det er en avstand mellom de forventningene og den forståelsen som utvikles gjennom lærerstudiet, og den virkeligheten en møter i skolen; det er en manglende sammenheng mellom *lærerutdanning* og *lærerarbeid*.

Mot denne bakgrunnen ble et tverrfaglig undervisningssamarbeid i tilknytning til pedagogikk- og elevkunnskapsemnet «Kultur, identitet og danning» på fjerde året i grunnskolelærerutdanningen igangsatt, med elementer fra drama, pedagogikk og sosiologi. En sentral del av undervisningsopplegget handlet om bruk av dramafaglige metoder knyttet til fiksjonserfaringer, og i dette kapitlet introduseres dette som en mulig metode for å bidra til bedre kobling mellom teoretisk kunnskap og praktisk yrkesutøvelse i en campus-setting. Våre erfaringer fra dette undervisningssamarbeidet utgjør kapitlets empiriske grunnlag. *Vi ønsket å undersøke hvordan undervisningen kan utformes slik at den fremmer en dypere innsikt i teoretiske begreper, sånn at studentene blir bedre rustet til å gjøre koblinger mellom teoretiske begreper og begrepenes praktiske betydning, i en campus-setting.* I så måte kan vi si at vi har en intensjon om å bidra til å minske gapet mellom teori og praksis. I kapitlet spør vi om hvordan et tverrfaglig samarbeid der elementer fra drama, pedagogikk og sosiologi kan integreres i undervisningen, og hvordan bruk av fiksjonserfaringer kan være med på å gi studenter bedre forståelse av teoretiske begreper.

## Bakgrunn for og introduksjon til studien

Kombinasjonen mellom teori og praksis er en sentral og grunnleggende del av lærerutdanningen. Mikkilä et al. (2024) uttrykker det slik:

The main goal of the teacher education programs is to offer meaningful learning opportunities for student teachers. In the best case, the teacher education program, with its different structures, contents, foci and different spaces, offers students opportunities to learn and develop individual teacher skills that are both theoretically and practically found and learned.

Problemet knyttet til svak kobling mellom teori og praksis i lærerutdanningen er likevel veldokumentert i forskningen, både nasjonalt og internasjonalt. Høgheim og Jenssen (2022) peker på at spenningen mellom teori og praksis og studentenes opplevelse av manglende relevans når det gjelder teoretisk undervisning har vært en langvarig utfordring for lærerutdanningen. Ulvik, Helleve og Smith (2018) viser at lærerstudenter opplever lærerutdanningen som to adskilte arenaer med lite samarbeid, med teoretisk undervisning på campus og organiserte praksisperioder i grunnskolen. Damsgaard og Heggen (2010) viser i sin studie av nyutdannede lærere at de også etter å ha vært en stund i yrket fortsetter å være kritiske til det som oppleves som en manglende kobling i utdanningen mellom teoretisk kunnskap og den praktiske yrkesutøvelsen.

Det handler altså om en manglende sammenheng, eller *koherens*, mellom teori og praksis i utdanningen. Som Heggen og Raaen (2014) påpeker, innebærer et koherent utdanningsprogram at det både er sammenheng i selve innholdet i programmet og i den organisatoriske delen rundt innholdet. I litteraturen er dette begrepsfestet som henholdsvis konseptuell og kontekstuell, eller strukturell, koherens (se f.eks. Feiman-Nemser, 1990; Muller, 2009). Kontekstuell koherens har å gjøre med hvordan utdanningsprogrammet strukturelt er bygd opp og hvordan dette oppfattes av studentene, mens konseptuell koherens handler om hvor logisk og sammenhengende læringen oppleves for studentene (Muller, 2009). Spenningen mellom teori og praksis i lærerutdanningen og lærerstudenters og læreres manglende opplevelse av relevans når det gjelder den teoretiske undervisningen i studiet kan utgjøre en barriere for studenters læring og profesjonelle utvikling og føre til manglende motivasjon

for læring av teoretiske begreper. Damsgaard og Heggen (2010) peker på at for at studentene skal kunne se at det som skjer i utdanningen har en relasjon til yrket, må profesjonsutdanningens teoretiske innhold peke mot de praktiske yrkesoppgavene – det Grimen (2008, referert i Damsgaard & Heggen, 2010) kaller «praktiske synteser». Det er derfor viktig å finne effektive måter å formidle og integrere teoretisk kunnskap på en måte som resonnerer med studentenes erfaringer fra praksisfeltet.

I dette kapitlet utforsker vi hvordan vi som undervisere kan fremme en bedre kobling mellom studentenes forståelse av teoretiske begreper og begrepenes relevans for et praktisk virke som lærer – og at studentene dermed opplever bedre konseptuell koherens. *Ett* inntak til dette handler om å jobbe med forholdet mellom teoretiske begreper og begrepenes praktiske anvendelse som en del av undervisningen på campus. Men hvordan skal studentene kunne jobbe med og få innsikt i forholdet mellom teoretiske begreper og begrepenes praktiske relevans, uten å bevege seg ut i praksis i skolen? Fiksjonserfaringer kan være et svar på dette spørsmålet, og flere studier viser at bruk av fiksjonserfaringer i grunnskolelærerutdanningen kan bidra til refleksjoner og diskusjoner der det skapes koplinger mellom praktiske erfaringer, egne tanker og relevant teori (Mjanger & Wathne, 2012; Lindstøl, 2016; Wilhelmsen, 2018; Liset & Wiik, 2023).

Undervisningsopplegget gjennomført i denne studien omfattet tre ulike pedagogiske tilnærminger eller arbeidsmåter. Studentene har for det første deltatt i det vi kan kalle ordinære forelesninger der sosiologiske og pedagogiske teorier og perspektiver på sted, stedsidentitet og betydningen av sted hvor spørsmål knyttet til skole og utdanning har blitt gjennomgått. Studentene har også deltatt i seminarer der de har sett film og jobbet med refleksjonsoppgaver knyttet til sted og stedets betydning. I tillegg har de deltatt i konkret dramafaglig arbeid knyttet til stedets betydning. Arbeidsmåtene har dermed beveget seg i spennet fra det abstrakte (begreper og teorier), til konkretisering gjennom film og fortolkning av film i seminarer, til handling i dramafaglige sesjoner.<sup>1</sup>

I vårt prosjekt skapte studentene egne karakterer som de deretter spilte ut i ulike scener foran et publikum bestående av medstudenter og undervisere.

---

1 Ordet «drama» kommer fra det greske ordet δράμα, drama, som betyr «handling», ledet av et annet gresk ord, δράω, draō, som betyr «å gjøre», «å handle» eller «å forestille seg» (se Bokmålsordboka, om drama1).

Det å handle eller spille ut noe som en pedagogisk tilnærming til læring kan knyttes til flere læringsteorier, der begreper som aktiv læring, erfaringsbasert læring og kroppslig læring står sentralt. En felles forståelse er at den som skal lære, lærer best gjennom å handle, gjøre, erfare og oppleve. Det teoretiske utgangspunktet for vår tilnærming til hvordan bruk av fiksjonerfaringer kan være med på å gi lærerstudenter bedre forståelse av teoretiske begreper, har sitt utgangspunkt i et knippe av teorier knyttet til erfaringsbaserte og kroppsliggjorte læringsprosesser der Lev Vygotsky (Vygotsky, 1978), John Dewey (McLellan og Dewey, 1914) og Steen Wackerhausen (Wackerhausen, 2015) er sentrale navn. Felles for disse teoretikerne er en oppfatning av læring som en sosial prosess der erfaring, refleksjon og handling står sentralt. Kunnskap er noe som skapes gjennom aktiv deltagelse og refleksjon over erfaringer, og læring fremstår som en dynamisk prosess, der interaksjon med andre og erfaringer fra den virkelige verden er sentrale. En tilnærming til undervisning som inneholder elementer av fiksjonerfaringer utgjør vår «operasjonalisering» av det teoretiske utgangspunktet.

I neste del av kapitlet gir vi en introduksjon til det læringsteoretiske utgangspunktet for studien samt til den dramafaglige metoden som ble benyttet.

## **Om teoribakgrunn og dramafaglige metoder**

### **Å lære gjennom å handle, gjøre, erfare og oppleve**

I Vygotskys kulturhistoriske aktivitetsteori foregår all læring i samspill med andre, og det sosiale har forrang foran det psykologiske eller individuelle i alle læringsprosesser. Som påpekt av Bæck (2011) er det ikke slik at den lærende «tar til seg» kunnskap som finnes «der ute», men den lærende er aktivt deltakende i en prosess hvor kunnskap og læring skapes og forhandles om i interaksjon med andre aktører. Det er på det sosiale nivået at mennesker formes som tenkende, følende og kommuniserende skapninger (Østerud, 2010, referert i Bæck, 2011). Den aktive komponenten, den lærende som en aktiv aktør som tar del i fortolkning og forhandling, er i Vygotskys forståelse helt sentral i alle læringsprosesser.

I forlengelsen av dette skiller Vygotsky mellom læring som er basert på konkrete erfaringer og opplevelser, og læring som er knyttet til abstraksjon (Vygotsky, 1978). Som Bæck (2011) påpeker, gir erfaringsbasert læring en praktisk kompetanse i forhold til forståelse og bruk av begreper. Læring som tar utgangspunkt i begreper og abstraksjoner, gir derimot en annen inngang til læring.

Dewey er kanskje mest kjent for uttrykket *learning by doing*, fra boken *Experience and Education* (Dewey, 1938). Ifølge Dewey skjer læring gjennom refleksjon over egne erfaringer og opplevelser, og foregår i sosiale kontekster (Dewey, 1938). Han la særlig vekt på refleksjonsprosessens betydning, og påpekte at erfaringer alene ikke automatisk resulterer i varig læring. Det kreves at en aktivt reflekterer over hendelsene og deres konsekvenser for å oppnå dypere forståelse og læring.

Også samtidige filosofer løfter frem læring gjennom handling. Ett eksempel er filosof og psykolog Steen Wackerhausen, som beskriver varig lærdom som en etablering over tid gjennom de erfaringsrom og handlingsbårne kunnskaper vi oppnår gjennom opplevelser og handlinger (Wackerhausen, 2015, referert i Wilhelmssen, 2018). Ifølge Wackerhausen får vi speilet, justert og utviklet egne kunnskaper i møte med andre mennesker. Slik han ser det, er dette helt avgjørende, siden vi uten sosial interaksjon i utviklingen og justeringen av vår kunnskap kan komme i fare for misforståelser og feilfortolkninger (Wackerhausen, 2015). Vi kan altså ikke stole på vår egen begrensede erfaring alene. Selv om denne kan være en god kilde til læring, oppnår vi en bedre og mer utvidet forståelse i møte med den sosiale konteksten vi forholder oss til. Egenbekreftelse kan gjøre blind, og vi kan misforstå den egentlige årsaken til den erfaringen vi tror er den sanne. Vi kan altså bli blinde for alternative forklaringer eller bredere perspektiver når vi kun stoler på selvbekreftelse.

«Refleksjon i 2. orden» er Wackerhausens svar på å motvirke den begrensning som ligger i kun selvbekreftelse. I følge Wackerhausen handler dette om å innhente ressurser fra et «fremmed landskap», det vil si fra teorier, erfaringer og profesjoner som ligger utenfor vårt eget kjente fagfelt (Wackerhausen, 2015). Ved å bringe inn disse «fremmede» perspektivene kan vi belyse og reflektere over våre egne problemstillinger på vårt eget fagfelt, på nye måter. Det å bringe inn nye innfallsvinkler vil gi et bredere perspektiv og dermed utvide vår forståelse av problemstillingen. Vår erfaring og handlingsbårne

kunnskap er «... en nødvendig og uerstattelig læremester, ... men ikke alltid troverdig» (Wackerhausen, 2015, s. 81).

### **Læring gjennom dramafaglige metoder og fiksjonserfaringer**

Hvordan kan vi oppnå en form for handlings- eller erfaringsbasert læring i vår undervisning av lærerstudentene, uten å forlate campus og med teoretiske begreper som tema? Hvordan kan vi samtidig minske barrierene mellom teoretiske begreper og praktisk yrkesutøvelse for lærerstudentene, og skape motivasjon og en opplevelse av relevans når det gjelder teoretisk undervisning?

På leting etter svar på disse spørsmålene ønsket vi å utforske mulighetene som ligger i en kombinasjon av teoretisk undervisning og dramafaglige metoder. Ved å legge til en praktisk tilnærming, hvor teoretiske begreper dramatiseres, åpner vi opp for nye perspektiver og innfallsvinkler. Dette innebærer *å gjøre, og ikke bare høre*, noe som i tillegg til den teoretiske kunnskapen kan gi studentene en kroppslig opplevelse av de teoretiske begrepene. Ved å integrere dramafaglige metoder sammen med teoretisk undervisning i innlæringen av et sett av teoretiske begreper, ønsket vi å fremme det Wackerhausen omtaler som refleksjon i 2. orden, noe som ifølge Wackerhausen kan gi en dypere forståelse av begrepene.

Ifølge Kaufmann (2013) kan fysisk utforskende refleksjon skape dybdelæring. Den fysiske utforskningen skaper bevegelse i følelsene våre, gir forståelse av oss selv som personer, men også en utvidet forståelse av andre mennesker. Når vi jobber fysisk med våre kropper som verktøy for utforskning og refleksjon, oppstår en type kroppslig erfaring som vekker emosjonell bevegelse i oss. Kroppen lagrer bevegelsene og opplevelsene som erfaringsminner, og responderer ved senere møter med samme type opplevelser som samsvarer med erfaringsminnet den bærer på (Kaufmann, 2013; Wilhelmssen, 2018). Kroppen er det sentrale verktøy for utforming og utforskning, og legger grunnlag for refleksjon som kan utvide forståelse og bevissthet – en meningsskapende læring. Det skjer en transformasjon fra en etablert forståelse til ny forståelse.

Dramafaglige metoder er en arbeidsform som utforsker dybden i problemer, situasjoner, tilstander og fenomener. Den fysiske aktiviteten og refleksjonen underveis i arbeidet gir tilgang til sider av disse som en teoretisk, boklig refleksjon og lærdom ikke kan berøre, nettopp på grunn av den kroppslige

opplevelsen og erfaringen man oppnår gjennom slikt arbeid. Slik utvikles en praktisk kunnskap, som sammen med den teoretiske, boklige kunnskapen skaper et mer helhetlig bilde av fenomenet enn om bare én av disse kunnskapsformene skulle dominere (Wilhelmsen, 2018).

En sentral del av læringspotensialet i arbeid med drama ligger i de erfaringene og opplevelsene man får tilgang til ved å gå inn i tenkte roller og situasjoner (Heggstad & Heggstad, 2022). Aksepterer man fiksjonen, kan man både gjøre personlige og sosiale erfaringer «som rollefiguren», samtidig som man kan erfare og reflektere over rollefigurens handlinger som seg selv. Begrepet estetisk fordobling viser til denne dobbeltrefleksjonen (Szatkowski, 1985). Når flere deltar i samme spillsituasjon, oppstår en estetisk fordobling både på individuelt og kollektivt plan (Austriug & Sørensen, 2006). I tillegg til å erfare seg selv i og utenfor rolle, vil man også erfare de andres handlinger i spillet, og i ettertid se tilbake på fiksjonshandlingen og reflektere over den i fellesskap.

Å «være i» en situasjon gir mulighet for innlevelse, selvforømmelse og nærvær. Å se situasjonen fra et utenfraperspektiv gjør det mulig å dekode, begrepsfeste og reflektere over den (Hohr, 2013). Fiksjon kan gi en form for nærhet til en situasjon, mens en utenfrarefleksjon gir en form for distanse. Samtidig kan fiksjon gi en beskyttende distanse til opplevelsen fordi en ikke er seg selv. Dette kan gjøre det mulig å gå inn i situasjoner som ellers ville virket for private eller skremmende (Lindstøl, 2016). I refleksjoner man gjør «som seg selv» kan det skapes en nærhet til egen livsverden og erfaringer. Når erfaringene fra fiksjonen settes i kontakt med egne erfaringer fra den virkelige verden, kan ny innsikt og kunnskap utvikles (Sæbø, 1998, 2016).

Opplevelser innenfor en fiksjonsramme engasjerer fordi man på ett nivå ikke skiller dem fra ekte opplevelser. Fantasien kaprer de mentale systemene som er skapt for ekte opplevelser. Gjennom fiksjonsopplevelser kan man derfor kjenne på mange av de samme følelsene som ved ekte opplevelser. Følelsene oppleves ofte ikke like sterke, men til gjengjeld foregår opplevelsen innenfor en trygg ramme, gjerne mer tettpakket med betydningsfulle hendelser enn virkeligheten vil være (Bloom, 2010). På bakgrunn av dette forstår vi at fiksjons erfaringer, i tillegg til å være en lystbetont inngang til undervisning, kan gi reelle følelsesmessige erfaringer.

## Forskningsmetode og datainnsamling

### Om caset

Den formen for praksisbasert pedagogisk forskning som presenteres i dette kapitlet, hviler på en studie av ett enkelt case. Caset er et undervisningsopplegg gjennomført med to kull av fjerdeårsstudenter ved lærerutdanningen ved UiT, i tilknytning til pedagogikk- og elevkunnskapsemnet «Kultur, identitet og danning». Emnet har som hensikt å utdype det profesjonsfaglige perspektivet med tanke på å møte kulturpedagogiske utfordringer i skolen og læreryrket. Begrepet om kulturell kapital er vektlagt i emnet, for å bidra til å gi et grunnlag for studentene til å skille mellom normative og analytiske måter å forstå kulturpedagogiske utfordringer i skolen.

I tilknytning til emnet ble det utviklet et tverrfaglig undervisningsopplegg som ble gjennomført over tre dager, i samarbeid mellom ansatte knyttet til lærerutdanningen, dramaseksjonen og disiplinpedagogikk. Undervisningsopplegget var et arbeidskrav i pedagogikk for studentkullene på studieretning 1.–7. og 5.–10., og var således obligatorisk. 74 studenter deltok i år 1 og 71 studenter i år 2, samt 4 undervisere.

Undervisningsopplegget besto av følgende deler:

- Forelesning om sted, identitet og utdanningsvalg hadde som formål å introdusere temaet, gjennomgå sentrale teoretiske begreper og skape koblinger til Pierre Bourdieus teoretiske perspektiver. Studentene var allerede introdusert for disse perspektivene og hadde arbeidet med dem i seks timer uken før.
- Seminar i forlengelsen av introduksjonsforelesningen om sted inkluderte visning av film og arbeid med refleksjonsoppgaver knyttet til temaet.
- Dramafaglig forelesning som inkluderte fortellinger om utdanningsvalg: Tre ulike faglærere delte sine historier om hvordan sted, sammen med andre faktorer, hadde påvirket deres utdanningsvalg. Studentene skrev deretter ned faktorer de mente var viktige for egne valg knyttet til skolegang og utdanning.
- Studentaktivt seminar med presentasjon av eget hjemsted: Studentene presenterte sitt hjemsted ved å vise et selvvalgt bilde og holde en muntlig presentasjon. Noe av det de fortalte om stedet skulle knyttes

til oppvekst og egne utdanningsvalg. Presentasjonene ble holdt for de andre i seminargruppen.

- Veiledning i studentgrupper med utvikling av karakterer og presentasjoner (skuespill).
- Presentasjon av fiktive karakterer.
- Refleksjon i grupper: Studentene ble delt i grupper, og faglærere deltok også i refleksjonen i hver gruppe.

### **Datamaterialet**

Datainnsamlingen ble gjennomført ved hjelp av deltagende observasjon av de ulike delene av undervisningsopplegget, fokuserte gruppesamtaler (refleksjoner) med studentene i år 1 og år 2, samt skriftlig evaluering fra studentene i år 2. Datamaterialet består dermed av notater fra deltagende observasjon og gruppesamtaler, samt skriftlig evaluering fra studentene. I dette kapitlet legges det særlig vekt på observasjon av presentasjon av fiktive karakterer og gruppesamtaler med studentene (refleksjon) i etterkant av presentasjonene, samt for år 2 også skriftlig evaluering fra studentene.

For den skriftlige studentevalueringen fikk studentene utdelt et evalueringsskjema som ble fylt ut for hånd på slutten av siste økt. Skjemaet besto av følgende spørsmål:

- Denne uka har vi arbeidet med ulike årsaker til utdanningsvalg. Dere har hatt en forelesning, presentert personlige fortellinger og laget et estetisk uttrykk med fiktive karakterer.
- Opplever du at disse arbeidsmåtene har tilført arbeidet med tematikken sted, kulturmøter og kulturpedagogiske utfordringer noe? I så fall hva?
- Hva tenker du kunne vært gjort annerledes for å gi en bedre innsikt i og forståelse av fagteorien på området?

Vi mottok totalt 45 evalueringer fra studenter på GLU 5–10 og 19 evalueringer fra studenter på GLU 1–7.

Felles for casestudier er at de innebærer å studere ett eller flere case, at de er avgrenset i tid og sted, og at de gjerne genererer mye informasjon om caset eller casene (Thagaard, 2018; Denzin & Lincon, 2018). Selv om vår studie

baserer seg på ett enkelt case, har formålet med studien likevel et mer generelt siktemål. I tråd med Thagaard (2018) ønsker vi å anvende caset for å oppnå kunnskap som går *ut over* det som kan knyttes til det spesielle eller spesifikke med vår case. Studien er teoristyrkt i den forstand at den er fundamentert på, og styrt av, utvalgte teoretiske rammer. I vårt tilfelle handler det om et læringsteoretisk paradigme som vektlegger handlings- eller erfaringsbasert læring, samt en operasjonalisering av dette gjennom å prøve ut dramafaglige metoder og fiksjonserfaring.

Selv om deltakende observasjon kan gi rike data, er det likevel viktig å være oppmerksom på begrensningene knyttet til casestudien. Resultatene kan blant annet være sterkt knyttet til de spesifikke rammene for dette aktuelle caset, som inkluderer spenningen som kan ligge i dobbeltrollen som underviser og forsker, der vår nærhet til caset kan ha ført med seg subjektive fortolkninger av datamaterialet. Det er også verdt å ta i betraktning at studentenes motivasjon og engasjement i undervisningsopplegget kan være påvirket av at dette var et obligatorisk opplegg for dem. I gruppesamtalene er det sannsynlig at vår tilstedeværelse kan ha påvirket studentenes atferd og deres evaluering av undervisningsopplegget. I tillegg kan en tidsramme på tre dager være noe kort for å oppnå dype refleksjoner og læring for studentene.

## Empirisk analyse

Som tidligere nevnt fokuserer dette kapitlet på erfaringer med å anvende dramafaglige metoder relatert til fiksjonserfaringer, med mål om å lette innlæringen av teoretiske begreper og skape en bedre kobling mellom teori og praksis.

### Presentasjon av fiktive karakterers utdanningsvalg

Studentene arbeidet i grupper for å skape hver sine fiktive karakterer, som samlet kunne illustrere ulike og nyanserte årsaker til at unge voksne tar forskjellige valg når det gjelder utdanning. Gruppene skulle deretter utforme et felles uttrykk som presenterte de ulike karakterene, deres hjemsteder

og utdanningsvalg. De sto fritt til å velge om de ville lage en presentasjon som lignet deres egen muntlige presentasjon med bilde (presentasjon av hjemsted), skape en scene der flere karakterer møttes, eller benytte andre presentasjonsformer. Det ble understreket at de ikke skulle lage karikerte figurer, men karakterer som kunne vært ekte og realistiske mennesker. De fiktive karakterene skulle behandles med respekt, og et siktemål var at tilhørerne skulle kunne få en forståelse for at den enkelte karakteren hadde tatt de valgene den hadde tatt.

I de to årskullene vi jobbet med, ble det til sammen fremført 16 ulike presentasjoner (se boks 1 for et eksempel).

Selv om studentene ikke hadde fått veldig spesifikke føringer for hvordan fremføringene skulle utformes, hadde de en tydelig tematisk struktur. Majoriteten valgte å bruke et rollespill der tidligere skolekamerater fra hjemstedet møtes igjen flere år senere, og der vi får oppleve at livene deres har tatt til dels svært ulike retninger. Fremføringene vektla i stor grad sammenhengen mellom karakterenes ulike livsvalg og deres sosioøkonomiske bakgrunn.

Mange av fremføringene var satt i en tydelig stedlig kontekst, flere av dem i en rural kontekst, men den stedlige dimensjonen som hadde vært vektlagt i undervisningen, ble i mindre grad problematisert når det gjaldt karakterenes utdanningsvalg. Dette kan skyldes at karakterene som ble presentert, hadde vokst opp på samme hjemsted, med samme stedlige kultur, muligheter og begrensninger, og at *effekten* av sted i forhold til livsvalg derfor i stor grad er nøytralisert i mange av historiene som ble presentert. Det er først og fremst forskjeller knyttet til sosioøkonomisk bakgrunn og kjønn som trer frem som distinksjonskategorier i fremføringene.

Likevel, selv om det stedlige perspektivet ikke ble problematisert direkte, kom det stedlige perspektivet indirekte til uttrykk gjennom det Bæck (2019) begrepsfester som «romlige eller stedlige manøvreringer» (*spatial manœvrering*). Dette handler om hvordan karakterenes mulighetsrom når det gjelder stedlig manøvrering, for eksempel å flytte bort fra eller bli i bygda, påvirkes av deres tilgang til ulike former for sosial, økonomisk og kulturell kapital. Eksemplet som er trukket fram i boks 1 viser dette spesielt tydelig, der sted og stedstilknypning har relevans for karakterenes historier og for deres retrospektive vurdering av de valg de har tatt.

De aller fleste fremføringene demonstrerte hvordan både sosial, kulturell og økonomisk kapital ble aktualisert i karakterenes refleksjons- og

beslutningsprosesser. I flere av fremføringene ble det også åpnet for at det er mulig å bryte med de mønstrene som ligger i den kapital de i utgangspunktet besitter, og studentene viste på den måten også et kritisk, refleksivt forhold til det teorigrunnlaget de har lært. Det er grunn til å tro at dette ble muliggjort gjennom arbeidet med fiksjonerfaringer, hvor studentene i samarbeid utviklet ulike karakterer og deres personlige historier. Dette krevde at de forholdt seg til teoretiske begreper på en måte som utfordret og gikk ut over statiske definisjoner og reproduksjon av disse. Hvert skuespill utforsket temaer rundt livsvalg, påvirkning fra familie og bakgrunn, og hvordan disse valgene i tillegg reflekterer individuelle definisjoner av lykke og suksess.

## **Boks 1: Eksempel på scene fra studentarbeid med fiksjonerfaringer**

Studentene iscenesetter et skuespill der de komplekse valgene og livsstilene til tre tidligere skolekamerater fra en liten bygd i Norge utforskes. Personene er nå i 30-årene. Handlingen finner sted i løpet av en helg når de tre skolekameratene gjenforenes i hjembygda for en lokal festival. Gjennom samtaler og refleksjoner avdekker de hvordan deres ulike karrierevalg har formet deres liv og identiteter. Studentene spiller ut ulike karrierer. «Eirik» er en driftig entreprenør som har valgt å bli i bygda for å starte sin egen bedrift. Han er stolt av å bidra til lokalsamfunnet og ser verdien i å bygge noe eget, og representerer de som velger å satse på lokal utvikling og næringsliv. «Kari» har tatt utdanning som medisiner og har flyttet til Oslo der hun har gjort karriere som lege. Hun har nylig gått gjennom en skilsmisse, noe som har fått henne til å stille spørsmål ved sine livsvalg. Kari representerer de som søker karriere og personlig vekst i storbyen, men som også opplever utfordringer med balansen mellom jobb og privatliv. «Lars» er en dedikert lærer som har valgt å bli i bygda. Han føler en sterk tilknytning til lokalsamfunnet og ønsker ikke å flytte. Lars er tilfreds med sitt valg, men møter ofte spørsmål fra andre om hvorfor han ikke har søkt større utfordringer utenfor bygda. I skuespillet utforskes hvordan ulike karrierevalg påvirker livsstil, identitet og relasjoner; det handler altså om valg og konsekvenser av valg. Hvordan bostedsvalg kan

være med på å påvirke individers lykke og tilfredshet belyses gjennom å kontrastere livet i en liten bygd med i en storby. Karakterene reflekterer over hva som gir dem mening og tilhørighet, og hvordan deres valg har formet deres liv med hensyn til personlig vekst og tilhørighet. Når det gjelder de dramaturgiske grepene som studentene gjør, får publikum gjennom dialoger og monologer innblikk i karakterenes indre liv og utfordringer. Skuespillet veksler mellom humoristiske øyeblikk og dype refleksjoner, og gir rom for både latter og ettertanke. Det inviterer også publikum til å reflektere over egne valg og hva som virkelig betyr noe i livet.

### **Studentstemmene – refleksjonsaktiviteten og skriftlige vurderinger**

Umiddelbart etter studentpresentasjonene ble studentene delt inn i grupper på 6–7 studenter, i tillegg til 1–2 undervisere på hver gruppe som fungerte som ordstyrere. Refleksjonsaktiviteten ble strukturert gjennom følgende spørsmål og samtalegrunnlag:

- Hvilke form- og innholdsmessige valg har dere gjort i utviklingen av det estetiske uttrykket? Hvorfor gjorde dere disse valgene?
- Hvilke tanker gjør dere dere når dere ser de ulike presentasjonene?
- Hvordan tenker dere dette har noe med kulturpedagogiske utfordringer å gjøre?
- Tenker dere skolen er flink til å ta høyde for/ta vare på det kulturelle mangfoldet? (her snakker vi kultur i vid forstand)
- Har dere noen tanker om hva skolen og den enkelte lærer kan gjøre for å bli bedre på dette?
- Hva tenker dere om måten vi har arbeidet med denne tematikken? Har det tilført noe å arbeide med personlige fortellinger? Har det tilført noe å skape og fremstille fiktive personer?
- Hva kan gjøres annerledes i opplegget for å øke deres forståelse for de teoretiske begrepene?

Studentpresentasjonene viste at studentene hadde tatt oppdraget om å lage karakterer som var troverdige på alvor, og de behandlet karakterene med

respekt. Stereotyper var til stede i mange av presentasjonene, men studentene greide å balansere dette slik at det ikke ble satiriske fremstillinger. Dette gjorde det også enklere å diskutere karakterene i gruppesamtalene etterpå. Det ble naturlig å bruke teori for å forklare de handlingene og valgene karakterene hadde tatt.

Flere av studentene ga tilbakemelding på at det var en spennende tilnærming å se teori i sammenheng med erfaring, og at de fikk en dypere forståelse av makro- og mikroprosesser i samfunnet basert på egne erfaringer. De løftet også frem at det å bruke elementer fra drama som virkemidler i undervisningen var både spennende og virkningsfullt for dem, og at de kunne se nytten av dette for senere praksis.

Når det gjelder de skriftlige evalueringene fra studentene, beskriver mange av dem det dramafaglige arbeidet som noe som konkretiserer og visualiserer teorien, og bidrar til at de får en kroppslig opplevelse av tematikken.

*Særlig arbeidet med estetiske uttrykk visualiserer og konkretiserer teorien på en god måte, og gjør det lettere å danne seg et bilde av den. (Stud. 13, s. 5–10)*

*Drama får deg til å føle ting på kroppen istedenfor å bare prate om det. (Stud. 35, s. 5–10).*

Flere gjør koplinger mellom den praktiske og kroppslige erfaringen og at de husker det tematiske innholdet bedre. Det at arbeidet opplevdes som lystbetont og morsomt, fremheves også som viktig i denne sammenhengen:

*Kunnskapen sitter bedre når man har gjort noe praktisk i stedet for bare teoretisk. (Stud. 10, s. 1–7)*

*Ja, føler en slik tilnærming gjør at begrepene sitter bedre ettersom man får «kjenne på» innholdet istedenfor å pugge det. Overdrevne, humoristiske fremstillinger gjør også at det er lettere å huske enn om man blir sittende med en tørr, faglig definisjon. (Stud. 18, s. 1–7)*

*Det var kreative måter å jobbe på, hvor vi måtte utfordre oss selv til å arbeide litt utenfor komfortsonen. Dette fører til at arbeidet blir veldig morsomt og noe man vil huske i lang tid. (Stud. 15, s. 1–7)*

Noen trekker spesifikt frem arbeidet med en fiktiv karakter som viktig for dypere læring eller refleksjon.

*Ved å skape en fiktiv figur/karakter setter man seg inn i hvordan andres bakgrunn er (hvor de kommer fra, oppvekst etc.) og reflektere rundt dette. (Stud. 12, s. 1–7)*

*Har fått meg til å reflektere over hvor stor påvirkning elevers bakgrunn har for valg man tar senere i livet. Selv måtte jeg sette meg inn i en karakter som har tatt ulike valg enn det jeg selv har gjort. Er også en måte å koble teorien vi lærer i forelesning til noe praktisk. Det får meg til å se mer helhetlig på teorien. Også hvordan man som lærer kan være med på å reprodusere elevers forutinntatte forventninger eller bryte med de og åpne blikket for andre valg i livet. (Stud. 26, s. 5–10)*

Enkelte studenter opplever at arbeidet med drama tar mye tid uten at de lærer særlig mye nytt.

*Personlig ville jeg foretrukket bare forelesning om temaet ... det å bruke tid på drama og sånt føles i mine øyne litt bortkastet. (Stud. 43, s. 5–10)*

*Fikk ikke noe ny informasjon. Det var et fellesskap av masse synsing. (Stud. 15, s. 5–10)*

Noen mener de kunne fått mer ut av prosjektet dersom alle på gruppa hadde hatt bedre teoretiske forkunnskaper. Enkelte foreslår å bruke mer tid på forarbeid, gå mer i dybden på teorien og synliggjøre koblinger til flere teoretiske begreper.

Flere foreslår at det kunne vært gitt ulike rammer for det estetiske uttrykket til de ulike gruppene, slik at visningen til slutt ble mer variert både i form og innhold.

Dette er studenter som har brukt drama som læringsform i flere fag fra 1.–4. studieår i utdanningen. Enkelte sier eksplisitt at det har vært viktig for deres erfaringer i dette prosjektet:

*Drama er en artig arbeidsform som åpner opp tematikken på en helt annen måte. Tror dette funket spesielt godt med vår gjeng siden vi har så mye erfaring med drama fra tidligere. Ikke sikkert det hadde gått like bra hvis vi ikke hadde de erfaringene. (Stud. 14, 1–7)*

### **Undervisernes erfaringer**

Underveis i gjennomføringen av undervisningsopplegget erfarte vi som undervisere studentenes nysgjerrighet på den fagkoblingen vi hadde lagt opp til, der teori og praktiske arbeidsmetoder ble tett knyttet sammen. De praktiske arbeidsmetodene tok direkte utgangspunkt i de teoretiske begrepene, noe studentene ga uttrykk for at de opplevde som nyttig for økt forståelse og kunnskapservvelse. De fikk utforsket de teoretiske perspektivene gjennom å gjøre, ved å bruke kroppen fysisk til å forme og utspille nettopp disse.

I grupperefleksjonene etter det praktiske arbeidet opplevde vi som undervisere at studentene uttrykte større forståelse for de teoretiske begrepene. Vi hadde lagt vekt på å gi studentene teoretiske verktøy som vi visste ville komme til nytte i aktivitetene vi hadde forberedt for dem. Gjennom de ulike undervisningselementene så det ut til at studentene ble mer og mer fortrolige med å ta i bruk begrepene og gjøre dem til sine egne.

Det at både undervisere og studenter deltok i å presentere sine hjemsted og reflektere rundt betydningen av hjemsted for de valg en tar i livet, skapte en gjensidig refleksjonsarena der skillet mellom student og underviser ikke ble så viktig som det vanligvis er. Dette bidro til et godt klima for å tørre å forsøke seg på og utforske koblinger mellom teoretiske begreper og praktisk profesjonsutøvelse som lærer.

I grupperefleksjonene opplevde vi også at studentene kunne benytte eksempler fra de forskjellige fremføringene for å illustrere teoretiske reson-

nementer. En av studentene fortalte om hvordan hun kunne kjenne seg igjen i en av fremføringene som handlet om det å reise hjem til en søskenflokk der søsknene har gjort forskjellige karrierevalg. Hun tok i bruk Bourdieus kapitalbegreper når hun beskrev opplevelsen av å være den eneste i familien som hadde fullført høyere utdanning – og hvordan en da «mister» sin kulturelle kapital eller velger å posisjonere seg annerledes fordi en ikke lenger har de samme referanserammene: «De skjønner jo ikke hva jeg mener noen ganger, og da velger jeg å ikke å snakke så mye om det [studiehverdagen]».

### Læring av teoretiske begreper

Vår bruk av fiksjonserfaringer som læringsmetode har hatt som sin primære intensjon å støtte studentene i innlæringen av teoretiske begreper. Selv om vi gjør en kobling til praktiske erfaringer både gjennom studentenes selvpresentasjoner knyttet til stedlig bakgrunn og ved at de lager fiktive situasjoner som så spilles ut på en scene, er formålet ikke primært knyttet til dette eller til at studentene selv skal «konstruere» sin kunnskap.

Som understreket av Unneland (2009), trenger lærerstudenten i tillegg til praktisk kompetanse også *kunnskap* som øker studentens oppmerksomhet og evne til å se og oppdage – og formålet med å introdusere teoretiske begreper er at de skal bidra til bedre forståelse gjennom et kritisk og skjerpet blikk å se med, som Unneland uttrykker det. Dette handler altså om å gi studenten analytisk innsikt og beredskap, og bruk av fiksjonserfaringer i innlæring og arbeid med teoretiske begreper kan bidra til nettopp dette.

Hvordan vet vi så at vi har lyktes i å gi studentene bedre kunnskap om de teoretiske begrepene?

Gjennom prosjektet observerte vi at studentenes kunnskap først og fremst kom til uttrykk gjennom måten de forklarte og anvendte teoretiske begreper mens de i grupper utviklet karakterer og presentasjoner. I gruppediskusjonene demonstrerte de en tydelig evne til å drøfte hvordan begrepene kunne brukes på ulike måter i presentasjonene de arbeidet med, og de viste dermed at de kunne anvende begrepene i varierte kontekster. I prosessen med å skape karakterer og scenarier, viste studentene en gryende og grunnleggende teoretisk forståelse. Deres aktive deltakelse i seminarer, diskusjoner og gruppearbeid, hvor teoretiske begreper sto i sentrum, bekreftet også dette. De var i stand til å argumentere både for og imot ulike teoretiske perspektiver.

Som vist i teoridelen vektlegger både Vygotsky og Dewey læring som en sosial prosess der erfaring, refleksjon og handling står sentralt. Kunnskap skapes gjennom aktiv deltakelse og refleksjon over erfaringer, noe som gjør læring til en dynamisk prosess som involverer interaksjon med andre og erfaringer fra den virkelige verden. Det å forklare teoretiske begreper for medstudenter og å anvende teoretiske begreper mens scenekarakterene utvikles, i tillegg til å forberede presentasjon av disse karakterene, er en måte å utvikle teoretisk kunnskap og forståelse på. Dette gjenspeiler direkte Vygotskys idé om den lærende som en aktiv deltaker i å skape og forhandle kunnskap. Samtidig samsvarer det praktiske aspektet av «å gjøre» eller «å handle» med Deweys «learning by doing». Også i sitatene fra evalueringsskjemaet finner vi spor av dette.

Integreringen av dramafaglige metoder i undervisningen av teoretiske begreper fremstår som en tilnærming som kan styrke forståelsen for og anvendelsen av teori og teoretiske begreper. Det gir studentene praktisk erfaring med begrepene, noe som vil være vanskelig å oppnå gjennom tradisjonell teoretisk undervisning. Ved bruk av fiksjon får studentene muligheten til å «leve ut» og eksperimentere med begrepene på en konkret og kroppslig måte, noe som har potensial til å skape en dypere forståelse av begrepene. Dette kan gjøre det lettere for studentene å relatere abstrakt teori til praktiske situasjoner, og fører til at abstrakte begreper blir mer tilgjengelige og forståelige. I tillegg kan det gjøre læringen mer engasjerende for enkelte studenter.

Studentene i vår studie ble oppfordret til å utforske og reflektere over teoretiske begreper fra ulike perspektiver, både teoretiske og praktiske, og gjennom samtaler og samarbeid med medstudenter ble forståelsene utfordret, nyansert og utviklet. På denne måten kan den praktiske dramafaglige metoden bidra til den formen for refleksjon som Wackerhausen beskriver. Den vil som en «fremmed profesjon» være et bidrag i en refleksiv analyse av 2. orden, en kroppslig bevisstgjøring som utfyller den teoretiske og muntlige refleksjonen. Det er en arbeidsform som utforsker i dybden av problemer, situasjoner, tilstander og fenomener. Den fysiske aktiviteten og refleksjonen underveis i arbeidet utforsker sider av begrepene som en teoretisk boklig refleksjon og lærdom ikke vil kunne berøre, nettopp på grunn av den kroppslige opplevelsen og erfaringen man oppnår ved et slikt arbeid. En praktisk kunnskap utvikles, som sammen med den teoretiske boklige kunnskapen vil skape et mer helhetlig bilde av fenomenet enn om bare en av disse kunnskapsformene skulle få råde

grunnen alene (Wilhelmsen, 2018). Wackerhausen fremhever at samspill mellom akademisk og praktisk kunnskap, og en anerkjennelse av at erfaring uten refleksjon er blind, og refleksjon uten erfaring er tom (Wackerhausen, 2015).

I tråd med Vygotsky og Dewey kan vi også si at disse metodene representerer en form for handlings- eller erfaringsbasert læring, der interaksjon og diskusjon er sentrale elementer i læringsprosessen.

I den teoretiske delen, med henvisning til Kaufmann (2013), påpekte vi at fysisk utfordrende refleksjon kan skape dybdelæring og følelsesmessig bevegelse. Kroppen lager bevegelser og opplevelser som «erfaringsminner», og omdanner etablert forståelse til ny forståelse. Dette finner vi igjen i studentenes beskrivelser av dramafaglig arbeid. Enkelte av studentene beskrev hvordan dramafaglig arbeid fikk dem til å «føle ting på kroppen istedenfor å bare prate om det». Arbeidet med prosjektet ga studentene en kroppslig opplevelse av tematikken, og praktisk og teoretisk kunnskap sammen muliggjorde et rikere bilde av fenomenet.

I undervisningssituasjonen krever dramafaglige metoder en helt annen form for og nivå av aktiv deltakelse enn andre undervisningsformer, og dette kan fra et studentperspektiv være både positivt og negativt. Selv om dramafaglige metoder kan øke engasjement, motivasjon og gi en dypere forståelse for tematikken de utforsker for mange studenter, er det viktig å anerkjenne at slike metoder kan fremstå som utfordrende for andre. Enkelte studenter kan for eksempel oppleve dramafaglig arbeid som ubehagelig, konfronterende eller utenfor deres komfortsone.

I arbeidet med denne typen metoder er det derfor avgjørende å ta høyde for ulike behov i studentgruppa og tilrettelegge for forskjellige læringsstiler i klasserommet, slik at alle studenter kan dra nytte av undervisningen.

Det å dele private bilder og opplevelser kan noen ganger oppleves invaderende. I studentgruppen opplevde vi under seminaret en hendelse som er viktig å bemerke. En av studentene spurte om det var viktig at bildene som ble vist var fra eget hjemsted, eller om det var greit å vise et bilde fra det som kunne vært et sted som ble identifisert som hjem. Vi forsikret at det var helt fritt for å dele hva man følte seg komfortabel med. Flere av studentene delte personlige opplevelser og tanker om oppvekst, stedet de kommer fra og sin reise inn i lærerutdanningen.

I en slik prosess kan det hende at deltakere opplever at de må dele fordi andre deler og bidrar. I gruppa var det studenter som i fire år hadde delt stu-

diehverdag, men også studenter som akkurat hadde byttet studiested og ikke kjente sine medstudenter. Klarering om formålet for seminaret var gjort, men vi kunne ha redegjort grundigere for at det ikke var forventninger fra oss om å dele bilder og historier dersom de ikke ønsket det. Vi oppfattet ikke at det var et problem, heller tvert imot, men det kan være et poeng å ha med seg om man ønsker å gjennomføre lignende prosjekter.

For studentene skulle arbeidet kunne ut i et arbeidskrav, noe som trolig var med på å farge engasjement og deltakelse. Samtidig erfarte vi at økta, der studentene presenterte bildene og sitt sted, ble et trygt fellesskap der de ble kjent med nye sider av hverandre, var stolte av bakgrunnen sin og fikk nytt blikk på egne valg og vei inn i lærerutdanning. Noen viste bilde av fotballøkket og fortalte om hvordan idrett og venner hadde hatt stor betydning for veien videre, andre viste bilde av et veiskilt og hvor viktig veien bort fra stedet hadde vært. Mange valgte å vise bilde av skolen de hadde gått på, huset og hagen og naturen rundt.

Erfaringen fra økten var at den bidro til å åpne blikket for hvem man er gjennom hvor man kommer fra, og inntrykket er at de opplevde glede og stolthet av det å dele med hverandre.

## Avslutning og konklusjoner

Det fjerde året av lærerutdanningen er preget av at det går mot slutten av et femårig utdanningsløp, noe som ser ut til å føre til en gryende uro blant mange av studentene. Det handler om at de befinner seg et sted i utdanningen der enkelte av studentene allerede har opplevd krevende episoder i praksis, der noen sliter med å mestre undervisningsfagene sine, i tillegg til en mer generell felles uro om hvorvidt en føler seg klar og godt nok forberedt til å gå ut i yrket.

Som nevnt i innledningen viser forskning at mange studenter opplever et sprik mellom fokuset i den teoretiske delen av utdanningen og det de opplever i utdanningens praksisdelen, noe som kan være med på å forklare den uroen vi observerer. I forelesninger og i teori vises det til normative idealer for utøvelsen av læreryrket, mens studentene møter et langt mer komplisert bilde når de er ute i praksis i skolene.

Vi har i dette kapitlet presentert våre erfaringer etter å ha gjennomført undervisningsopplegget over to år, med spesiell vekt på den delen av undervisningsopplegget som tok i bruk dramafaglige metoder og fiksjonerfaringer. Studentene på år fire på lærerutdanningen ble introdusert for et tverrfaglig undervisningssamarbeid i emnet «Kultur, identitet og danning», der drama, pedagogikk og sosiologi inngikk som en integrert del av undervisningsopplegget. Formålet var å gjøre de teoretiske begrepene mer tilgjengelige og relevante, og dermed forbedre studentenes evne til å koble begrepene med problemstillinger som en som lærer kan stilles overfor i møtet med elever og undervisningssituasjoner i skolen.

Studentene fikk tilgang til fiksjonerfaringer gjennom et dramafaglig opplegg der de samarbeidet i grupper for å utvikle fiktive karakterer. Disse karakterene skulle illustrere sammenhengen mellom karakterenes ulike livsvalg og deres sosioøkonomiske og geografiske bakgrunn. Etter å ha utviklet karakterene, spilte studentene dem ut for medstudenter og undervisere. I forkant fikk studentene teoretisk kunnskap gjennom en forelesning om sted, identitet og utdanningsvalg, der sentrale begreper ble gjennomgått – særlig med vekt på Pierre Bourdieus begreper om sosial, økonomisk og kulturell kapital. Det dramafaglige forarbeidet og fremførelsene ble fulgt opp av grupperefleksjoner, hvor erfaringer med arbeidsform og læringsutbytte ble diskutert.

Indre motivasjon for å fullføre en utdanning eller bli værende i et yrke kan handle om personlig tilnærming til utfordringene man møter. I fjerde studieår har studentene opparbeidet seg mye kompetanse og kunnskap, men mangler tryggheten som kun erfaringen kan gi dem. Intensjonen med å lage et undervisningsopplegg hvor aktiviteten også var å åpne opp for å reflektere over hvor man kommer fra og reisen inn i lærerutdanning, kan være med å trygge studentenes profesjonsidentitet. Det kan være at bevisstgjøring på egen identitet og hvem man er, kan være med å gi selvtilliten man vil trenge inn i yrket.

Som læringsmetode, med mål om å bruke nye undervisningsmåter for at studentene skulle tilegne seg kunnskap om teori og begreper, var prosjektet vellykket. For å skape troverdige karakterer og fortellinger krevde formen at de hadde en teoretisk forståelse med inn i arbeidet, og i etterarbeidet kom dette tydelig fram i begrunnelsene for valg av form og innhold. Selv om rammene i skolen og i utdanningen for å jobbe tverrfaglig ofte beskrives som stramme, handler det også om tilnærming og vilje til å få det til. Dramafaglige uttrykks-

former vekker engasjement, nysgjerrighet og følelser (Wilhelmsen, 2018), og kan dermed bidra til kroppsliggjort læring og læringsglede. I en skole som av mange elever oppleves som vanskelig, vil slike arbeidsformer være kjærkomne.

At studentene får kunnskap om dramapedagogikk og får kroppsliggjorte erfaringer med å selv planlegge og gjennomføre forskjellige dramafaglige uttrykksformer, kan gi dem nye didaktiske perspektiver inn i yrket.

Erfaringene fra undervisningsopplegget viser at integrering av dramafaglige metoder i undervisning av teoretiske begreper er en tilnærming med potensiale til å styrke studenters forståelse for og anvendelse av teori og teoretiske begreper. Det gir studentene en form for praktisk erfaring med begrepene som vil være vanskelig å oppnå gjennom tradisjonell teoretisk undervisning. Ved å dramatisere teoretiske begreper får studentene muligheten til å leve ut og eksperimentere med begrepene på en konkret og kroppslig måte, noe som har potensiale til å skape en dypere forståelse. Dette kan gjøre det lettere for studenter å relatere abstrakt teori til praktiske situasjoner, og gjør at abstrakte teorier blir mer tilgjengelige og forståelige. På denne måten kan arbeid med fiksjonserfaringer bidra til en bedre kobling mellom teoretisk kunnskap og den praktiske yrkesutøvelsen i utdanningen.

Samtidig må en også ta høyde for at selv om dramafaglige metoder kan øke engasjement og motivasjon for mange studenter, er det viktig å anerkjenne at slike metoder kan fremstå som utfordrende for andre. For enkelte studenter kan dramafaglig arbeid oppleves som ubehagelig, konfronterende og utenfor deres komfortsone, mens andre rett og slett foretrekker mer tradisjonell undervisning. Vår erfaring fra undervisningsopplegget er at de aller fleste studentene opplevde det som positivt, lærerikt og at det ga en ny forståelse og anvendelse av begrepene og av dramafaglige metoder.

## Referanser

- Amdal, I. I. & Willbergh, I. (2020). Det produktive praksissjokket: Nyutdannede læreres fortellinger om lærer-elev-forholdet i overgangen fra lærerutdanning til lærerarbeid. *Acta Didactica Norden*, 14(3), 1–7. <https://doi.org/10.5617/adno>
- Austring, B. D. & Sørensen, M. C. (2006). *Æstetik og læring. Grundbog om æstetiske læreprosesser*. Hans Reitzels forlag.
- Bloom, P. (2010, 6. juni). *The pleasures of imagination*. The Chronicle Review, The Chronicle of Higher Education. <https://www.chronicle.com/article/The-Pleasures-of-Imagination/65678>
- Bæck, U.-D. K. (2011). *Om sosiale prestasjonsforskjeller og den sosiale konstruksjonen av intelligente barn*. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(6), 412–423.
- Bæck, U.-D. K. (2019). Spatial maneuvering in education. Educational experiences and local opportunity structures among rural youth in Norway. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 3(3), 61–74. <https://doi.org/10.7577/njcie.3274>
- Canrinus, E. T., Bergem, O. K., Klette, K., & Hammerness, K. (2017). Coherent teacher education programmes: Taking a student perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 49(3), 331–333. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1124145>
- Caspersen, J. & Raaen, F. D. (2014). Novice teachers and how they cope. *Teachers and Teaching*, 20(2), 189–211. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848570>
- Damsgaard, H. L. & Heggen, K. (2010). Læreres vurdering av egen utdanning og videre kvalifisering i yrket. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(1), 28–40. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2010-01-04>
- Denzin, N. K., & Lincon, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research*. Sage Publications.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan Company.
- Elstad, E. (2010). University-based teacher education in the field of tension between the academic world and practical experience in school: A Norwegian case. *European Journal of Teacher Education*, 33, 361–374. <https://doi.org/10.1080/02619768.2010.504948>
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: Structural and conceptual analysis. I W. R. Houston, M. Haberman & J. Sikula (Red.), *Handbook of research on teacher education* (s. 212–233). Macmillan.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget.
- Heggen, K. & Raaen, F. D. (2014). *Koherens i lærerutdanninga*. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(1), 3–13. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-01-07>
- Heggstad, K. M., & Heggstad, K. (2022). *7 veier til drama. Grunnbok i dramapedagogikk for lærere i barnehage og skole*. Fagbokforlaget.
- Hohr, H. (2013). Den estetiske erkjennelsen. I A.-L. Østern, G. Stavik-Karlsen & E. Angelo (Red.), *Kunstpædagogikk og kunnskapsutvikling* (s. 219–233). Universitetsforlaget.
- Høgheim, S., & Jenssen, E. S. (2022). *Femårig grunnskolelærerutdanning – slik studentene beskriver den*. *Uniped Tidsskrift for universitets- og høyskolepedagogikk*, 45(1), 5–15. <https://doi.org/10.18261/uniped.45.1.2>
- Kaufmann, A. (2013). *Psykologi i organisasjon og ledelse*. Fagbokforlaget.

- Lindstøl, F. (2016). Tenk hvis – Om fiksjonerfaringer som utgangspunkt for refleksjon i lærerutdanningen. *Acta Didactica Norge*, 10(3), Art. 14. <https://doi.org/10.5617/adno.2964>
- Liset, M. & Wiik, M. (2023). Dramafaglige estetiske læreprosesser for fremtidens klasseledere – en studie av lærerstudenters erfaringer med dramaundervisning i utdanningen. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 7(1), 25–39. <https://doi.org/10.23865/jased.v7.3851>
- McLellan, J. A., & Dewey, J. (1914). *Applied psychology: An introduction to the principles and practice of education*. Educational Publishing Company.
- Mikkilä-Erdmann, M., Nummi, J., & Erdmann, N. (2024). Exploring Finnish student teachers' perceived coherence on their teacher education program. I G. Doetjes, V. Domicovic, M. Mikkilä-Erdmann & K. Zaki (Red.), *Coherence in European teacher education. Theoretical models, empirical studies, instructional approaches* (Kap. 5). Springer.
- Mjanger, R. & Wathne, A. K. S. (2012). Prøverommet – bruk av estetiske læreprosesser i faget pedagogikk og elevkunnskap i grunnskolelærerutdanningene. I J. B. Johansen (Red.), *Skapende og kreativ læring* (s. 175–200). Tapir Akademisk Forlag.
- Muller, J. (2009). *Forms of knowledge and curriculum coherence*. *Journal of Education and Work*, 22(3), 205–226.
- Szatkowski, J. (1985). Når kunst kan brukes ... – om dramapædagogik og æstetik. I J. Szatkowski & C. B. M. Jensen (Red.), *Dramapædagogik i nordisk perspektiv* (s. 136–182). Drama.
- Sæbø, A. B. (1998). *Drama – et kunstfag*. Tano Aschehough.
- Sæbø, A. B. (2016). *Drama som læringsform*. Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelser – en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Unneland, A. K. R. (2009). *Mind the gap! – Om den praktiske og teoretiske kunnskap i lærerutdanningen*. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 316–327. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2009-05-02>
- Ulvik, M., Helleve, I. & Smith, K. (2018). *What and how student teachers learn during their practicum as a foundation for further professional development*. *Professional Development in Education*, 44(5), 638–649. <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1388271>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wackerhausen, S. (2015). *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning*. Fagbokforlaget.
- Wilhelmsen, L. (2018). Fortellinger på arbeidsplassen – en narrativ tilnærming til personlig utvikling i en organisatorisk kontekst. I A. Sæbø, S. Eriksson & T-H. Allern, *Drama, teater og demokrati. Antologi 1 i barnehage, skole, museum og høyere utdanning*. Fagbokforlaget.
- Østerud, S. (2010). Kunnskap i skolen – kunnskap i samfunnet. I S. S. Hovdenak & O. Erstad (Red.), *Kunnskap i skolen* (s. 41–64). Tapir Akademisk Forlag.