

Kunsthøgskolen i Oslo, avdeling Dans
Lærerutdanning

Utdanning: Praktisk- pedagogisk utdanning
Eksamenstype: skriftlig hjemmeeksamen
Emnekode: PPTPE / PPTFD
Emnenavn/fag: Pedagogikk og fagdidaktikk

Kandidatnummer: 20240

Dato for innlevering: **23.05. 2022 kl. 12.00**

1. INNLEIING	3
1.1. <i>Problemstillinga</i>	3
1.2. <i>Oppgåvas struktur</i>	3
2. HOVUDEL	4
2.1. <i>Læreplan</i>	5
2.2. <i>Samanheng mellom læring og det psykososiale</i>	6
2.3. <i>Rammefaktoren tid</i>	9
2.4. <i>Identitet</i>	10
2.5. <i>Mini-FOU-Prosjektet</i>	12
2.6. <i>Praksiserfaringar</i>	15
2.7. <i>Drøfting</i>	16
3. AVSLUTNING	23
4. REFERANSAR	25
5. VEDLEGG	28
5.1. <i>Vedlegg 1:</i>	28
5.2. <i>Vedlegg 2:</i>	29

1. Innleiing

«Undervisningstida gjekk bort på at elevane snakka om seg sjølv. Dei brukte nesten ikkje tid på å arbeide praktisk på golvet». I denne eksamensoppgåva skal eg hovudsakleg sjå på temaet læring i teaterfaget. Spesielt vert dette sett opp mot temaet identitet. Arbeid med tema innan eit spesifikt fag vert sett opp mot temaet tid som rammefaktor. Oppgåva kjem til å sjå på om ein kan utifrå læreplanen i teaterfag rettferdiggjere å bruke mykje undervisningstid på å støtte elevens identitetsutvikling. Da er det nokre spørsmål det er viktig å finne svar på. Kva skal me drive med i høve til planverket? Kva vil elevane? Skulen skal støtte deira psykososiale utvikling. Av eiga erfaring og observasjon har eg sett at lærarar som underviser teater gjer mange aktivitetar som handlar om det å vere menneske og søker såleis å støtte den psykososiale utviklinga. Spørsmålet er om denne tidsbruken går utover anna viktig faginnhald. Dette er motivasjonen bak undringane rundt desse temaa.

1.1. Problemstillinga

På bakgrunn av dette vel eg følgjande problemstilling: *Kvifor bruke tid på å støtte identitetsutvikling når målet er å lære teaterfaget?*

1.2. Oppgåvas struktur

Eg vil gjere greie for at det å støtte identitetsutvikling er i tråd med Kunnskapsløftet – Fagfornyelsen. Mi erfaring er at det møter motstand hos lærarar som primært er opptatt av kompetanse. Eg vil i denne oppgåva fyrst presentere eit fiktivt narrativ som er konstruert utifrå mine erfaringar. Narrativet tydeleggjer spenninga mellom identitetsspørsmålet og teaterfaget. Deretter vil eg sjå på kva som står i læreplanen for teaterfag. Eg skal så sjå på kva teori seier om læring og korleis det psykososiale påverkar den. Etter det vil eg kort gjere greie for rammefaktoren tid. Så kjem det ei utgreiing av teoriar om identitet. Så skal eg presentere resultatata frå forskingsprosjektet eg gjorde i praksis der målet var å finne ut kva informantane synest er viktige føresetnadar for læring i faget. Resultata diskuterer eg deretter i lys av narrativet og teorien som er presentert. Eg avsluttar med ei oppsummering og konklusjon på problemstillinga.

2. Hovuddel

«Det tok så lang tid før me kom i gang med teater. All tida gjekk bort i snakk», sa André etter berre eit minutt inn i innlegget om praksiserfaringane sine. «Sånn var det også på min praksisskule», skaut Benjamin inn. «Det var så vanskeleg for lærarane og oss å kommunisere med elevane. I ein teaterklasse var det både ei jente som var gut for eit halv år sidan og ein elev som ønska å verte kalla hen. Dette vart det mykje snakk om. Det tar jo all tida frå faget.» André fortsette sine refleksjonar: «Praksislæraren min var eigentleg einig med meg. Han sa at det var for mykje snakk, men at det var ikkje noko å gjere med. Elevane treng vist denne tida til å dele tankar og sånt, elles hadde dei gjort opprør. Men er dei ikkje på skula for å lære?» Cathrine fekk ordet: «I klassa eg var hadde dei «innsjekk».» «Korleis gjer dei det?» sa Daniella. «Dei starta kvar økt sittande i ein ring kor kvar person sjekka inn med å snakke fritt om kva dei gjorde den siste veka, korleis dagen hadde vore og kva kjensler dei hadde. Fyrst etter «innsjekk» starta teaterundervisninga.» «Kor lang tid brukte dei på dette?» spurde André provosert. «Minimum tjue minutt», svarte Cathrine. «Tjue minutt som elevane burde vore på golvet. Du vert ikkje skodespelar om du berre skal føle, vere privat og snakke om deg sjølv.» Daniella si stemme høyrtest i rommet: «Men oppfyller ikkje dette ein del i overordna plan? Og om det er viktig for elevane kan det jo vere lurt.» «Eg trur ikkje mattelæraren bruker tid på dette. Kvifor må dramalærarane ta ansvaret? Skal me bruke all tida på kven dei er og kva dei føler seg som?» fortsette André. «Ei av øktene me hadde fekk me ikkje gjennomføre slik som planlagt. Det vart ein diskusjon om ei pronomenavgjerd frå leiinga og klassa ville arbeide med det ute på golvet» delte Benjamin. Det var Eline sin tur: «Dei gjorde «innsjekk» på skulen eg var på og. Men her var både lærar og elevar like engasjert i dette temaet. Min praksislærar meinte at det var viktig for å skape det trygge rommet, og at det var riktig å bruke denne tida.»

Dette er diktning basert på mine erfaringar som lærar og student. Tema frå narrativet trur eg opplevast som ei utfordring i samanheng tidsbruk og faginnhaldet som skal undervisast.

2.1. Læreplan

Om du ser identitet opp mot utviklingspsykologi og overordna plan, er det eit naturlig tema og innhald å arbeide med i skulen.

Skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig. Elevens identitet og selvbilde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre. Sosial læring skjer både i undervisningen og i alle andre aktiviteter i skolens regi. Faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.9)

Overordna plan seier at fagleg læring ikkje kan isolerast frå den sosiale, men eg skal i oppgåva prøve å sjå dei kvar for seg. I overordna plan er identitetsomgrepet repetert fleire gonger og skildrar ansvaret til skulen. «Skolen skal ... og bidra til at kvar elev kan vareta og utvikle identiteten sin i ein inkluderande og mangfaldig fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.5). Det er tydeleg at den planen krev at ein bruker tid på å aktivt støtte denne utviklinga.

Kva er teaterfaget? Det er mange syn og perspektiv på kva kunst og teater er. Eg vel å avgrense det som skal lærast til planverket til kunnskapsdepartementet. For å avgrense det meir nøyaktig, lar eg planen til faget teaterproduksjon i vidaregåande skule ha definisjonsmakta. Der startar fagfornyinga skildringa av faget teaterproduksjon slik: «Teaterproduksjon handler om å skape og medvirke i en teaterproduksjon og få grunnleggende skuespillererfaring. Faget skal forberede elevene til å ta selvstendige sceniske valg, ta ansvar i gruppeprosesser og vise forståelse av teater som kollektiv kunstform...» (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s.2). Frå det utdraget kan me sjå at elevane skal kunne skape og medverke i ein teaterproduksjon. Da må dei ha ein grunnleggande kunnskap og kompetanse om kva ein teaterproduksjon er, og normene og tradisjonane i eit slikt arbeid. Samtidig må elevane i dette faget kunne fungere sosialt og medverke saman med andre, sidan mykje av teaterfaget vert gjort i fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Videre står det at elevane skal få grunnleggande skodespelererfaring. Her må nok eleven få kjennskap til teoriar, teknikkar, øvingar og forskjellige inngangar til roller. Samtidig kan ein spørja seg om kva er verktøyet og instrumentet til skodespelaren. Jo, det er skodespelaren sjølv. Dermed kan ein tolke at i den grunnleggande skodespelererfaringa kan det ligge eit arbeid med elevane sin eiga identitet.

Avsnittet i læreplanen om sentrale verdiar i faget avsluttast slik; «Teaterproduksjon gir elevene mulighet til å forme egne meninger og formidle disse gjennom estetiske og kunstneriske uttrykk» (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s.2).

I teaterproduksjonsfaget er det ingen konkrete kjerneelement eller mål som nemner eller omfamnar omgrepet identitet, ordet er iallfall ikkje å finne. Men i tre av måla kan ein klare å finne nokre likskapar til temaa identitet eller sjølvoppfatning (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s.2-6).

Eleven skal kunne: ... - utforske og drøfte teateret som ytringsform og arena for å stille spørsmål og belyse meninger, tanker og følelser ... - utforske og utfordre teaterfagets mangfold og muligheter i scenisk arbeid ... – drøfte grenseganger mellom det personlige, private og profesjonelle i arbeid med teater og bruke innsikten om dette i produksjonsarbeid.

(Utdanningsdirektoratet, 2021a, s.4-6)

Ord som å utforske, ytringar, meiningar, tankar, kjensler, mangfald, personleg og privat er ord ein og kan bruke når ein kommuniserer om identitet. Det kan godt vere at innhald eller aktivitetar kring omgrepet identitet kan hjelpe arbeidet med å nå desse måla.

Ordet identitet er til kontrast å finne fleire gonger i rammeplanen til *teaterfaget* i kulturskulen, eller i *Udir* sine læreplanar for *Produksjon for scene, Musikk, Dans og Drama, Teaterensemble, Teater og bevegelse*. Dette tyder på at myndigheiter og skuleeigar vurderer identitet som ein relevant del av fleire teaterfag (Norsk Kulturskoleråd, 2016, s.86; Utdanningsdirektoratet, 2020a, s.2-3; Utdanningsdirektoratet, 2020b, s.2; Utdanningsdirektoratet, 2021b, s.2). I denne oppgåva vel eg å fokusere på teaterproduksjonsfaget, sidan det er det største teaterfaget på vidaregåande skule (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 3).

2.2. Samanheng mellom læring og det psykososiale

Eg kjem til å legge vekt på dei konstruktivistiske perspektiva frå kognitive og sosial-kulturelle perspektiv når eg skriv om læring. Dette gjer eg sidan eg meiner at teaterundervisning lener seg mest mot dei. Ein kan skildre dei som teoriar «som forfekter at elevene «konstruerer» ny kunnskap og forståelse på grunnlag av nye erfaringer og det de

allerede vet eller tror» (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s 46-57). Kognitivistene Piaget bruker omgrepa skjema, assimilasjon og akkommodasjon, som skildrar kognitive prosessar i møte med ny informasjon (Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 62-65). I teaterfaget arbeidast det med karakterar, nye identitetar som teatereleven skal gå inn i og lære om. Til slutt skal eleven bruke seg sjølv til å spele den nye identiteten. All ny kunnskap vert konstruert på grunnlag av skjema den lærande allereie har. Kjend kunnskap finn plass i etablerte skjema gjennom assimilasjon. Ny og ukjend kunnskap gjer at skjema endrast eller nye skapast via akkommodasjon. Piaget kalla dette for adaptasjonsprosessen (Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 63-65). Det fyrste skjemaet ein teaterelev har kring omgrepet karakterar kan ein tru at er eleven si eiga identitet. Innan kognitivismen er det snakk om informasjonsprosessering, og korleis stimuli vert frakta frem og tilbake i registera og lagringsplassar. Grunnen for at eg tenkjer at dette er relevant, er at eigenskapar til personen påverkar prosessen (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.59-63). Slike eigenskapar kan tolkast som identitetsmarkørar. «Egenskaper ved personen selv betyr også mye for hvilke stimuli som velges ut, og som blir overført til korttidsminnet. Særlig viktig er hva personen er opptatt av og forventer seg» (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.61).

I høve med Vygotsky sitt syn på læring, er læring «...avhengig av menneskene i barnets omgivelser. Barns kunnskaper, ideer, holdninger og verdier utvikler seg i samhandling med andre» (Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 67). Vygotsky sin teori om den proksimale utviklingssone tyder på at ein elev si læring kan nå lengre i samhandling med andre (Imsen, 2018, s. 192-195). Vygotsky sin sosiokulturelle læringsteori lener seg på elevens samhandling, samtale, utveksling, aktivitet, samspel og kunnskapskonstruksjon saman med andre (Lyngsnes & Rismark, 2016, s.67-78; Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 70-78). Her kan ein tolke at det er svært viktig at eleven plasserer seg i det sosiale, opnar seg for og i det sosiale og aktivt deltar, utforskar og bidrar i det sosiale. Dermed kan ein tenkje seg at denne læringa òg er avhengig av elevens åtferd, handlingar og kommunikasjon i dette sosiale fellesskapet. Kan identitet spesielt eller sjølvoppfatning generelt påverke denne åtferda?

Personer med lavt selvvverd er derfor mer usikre i sosiale sammenhenger, noe som kan føre til at de: (a) er sensitive i forhold til kritikk, (b) er opptatt av hvordan de blir oppfattet av andre, (c) prøver å unngå personer og situasjoner som kan true deres

selvverd, (d) ofte skjuler sine tanker og oppfatninger, og (e) unngår å ta risiko. (Skaalvik & Skaalvik, 2018 s. 99)

I dette sitatet kjem det fram at sjølvverd har stor påverknad på åtferd innan sosiale samanhengar. Den sosiokulturelle læringa vert negativt påverka om eleven er usikker i det sosiale, lar vere å dele tankar og unngår personar. Kort fortalt står sjølvverd for personens verdsetting av seg sjølv – og i kva for grad den aksepterer seg sjølv (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 133). *Campell* og *Lavalle* publiserte forskning i 1993 som sa at; «personer med lavt selvverd har en mer uklar oppfatning om seg selv enn personer med høyt selvverd» (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 99). Det dei seier om ein uklar oppfatning av seg sjølv kan ein tolke utifrå det Erikson skriv om rolleforvirring, i ungdommens utviklingskrise, som omhandlar identitet (Woolfolk, 2004, s. 88-91). Om ein har ein uklar oppfatning av sjølvvet, har ein kanskje ikkje oppnådd identitet. Ein kan tolke at *uoppnådd* identitet skapar uklar oppfatning av sjølvvet, som kan medverke til lågt sjølvverd, og som kan stå bak åtferd som forhindrar deltaking i sosiale prosesser som bidrar til læring. Dermed kan ein meine at eit psykososialt arbeid med identitet kan medverke til god læring innan det kognitive og det sosiokulturelle.

2.2.1. Maslow

Identitet, sjølvvet, læring, samt motivasjon kan me lese utifrå *Maslow* sitt behovshierarki (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 145). Der vert behova rangert frå dei mest grunnleggande, til dei enn ikkje ser på som naudsynte, men skapar vekst. Hierarkiet går såleis: det startar med *fysiologiske behov*, så vidare opp til *tryggleik*, til *tilhøyrse*, *sjølvverd* og *anerkjenning*, *intellektuelle behov*, *estetiske behov*, og heilt øvst *sjølvrealisering*. (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 144-146; Woolfolk, 2004, 277-278). Læring av faginnhald kan ein lese inn i etasjen med intellektuelle behov. Innan teaterfaget må ein gjerne opp ein etasje til dei estetiske behova. Begge desse er del av vekstbehova som *Maslow* kalla dei tre øvste etasjane. For å nå desse må mangelbehova vere nådd først - dette er dei fire på botn av pyramiden. Når mangelbehova har vorte dekt vert ein ikkje motivert av dei lengre. Eit av temaa til oppgåva, identitet, kan ein tolke inn i fleire av desse etasjane. Eg meiner at det eksisterer blant tre mangelbehov og eit vekstbehov. I etasjen til *tryggleik* kan ein tenkje at ein må vere trygg på seg sjølv og på den sosiale gruppa for å kunne utrykke og dele identiteten sin. Giddens skriv om eit behov for ontologisk tryggleik i forhold til identitet. Det går ut på at ein veit kven ein sjølv og verda er og er trygg på seg sjølv (Haraldsen & Ingul, 2016, s. 12). Så går ein til neste etasje *tilhøyrse*. Her kan ein tolke det til tilhøyrse til ein sosial gruppe som ein skuleklasse

eller slekt eller tilhøyrslse til ein stad. Begge disse tolkingane finn ein og i det som er skrive om identitet. Ideen om tilhøyrslse finn ein i dei eldste tankane rundt identitet - det å *vere* ein identitet som er lik andre, til dømes folkeslag (Haraldsen & Ingul, 2016, s. 7-8). Den neste etasjen er *sjølvverd og anerkjening*. Andre si anerkjening påverkar korleis du oppfattar eller konstruerer eiga identitet og om du er trygg til å dele identiteten (Haraldsen, 2021, s. 7 & 9; Haraldsen & Ingul, 2016, s. 12-16). Desse tre mangelbehova vil trekke merksemd, motivasjon og tankar frå dei to vekstbehova som motiverer til læring i teaterfaget om dei ikkje har vorte oppnådd. Til slutt kjem gjerne arbeidet med identitet tilbake heilt på toppen av pyramiden i *sjølvrealiseringa*. Sjølvrealisering vert klart representert i det klassiske teaterstykket Peer Gynt (Ibsen, 1867) kor han reiser rundt i verda for å realisere seg sjølv, samstundes som han stiller spørsmålet «Er herr Gynt seg sjølv» (Ibsen, 2018, s.308). Det tragiske med karakteren Peer er at han heile tida er fokusert på toppetasjen av pyramiden til Maslow utan at mangelbehova hans er møtt. Ein kan seie at han både juksa seg til pyramidane i Egypt og opp til toppen av Maslow si pyramide (Ibsen, 1867; Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 144-146; Woolfolk, 2004, 277-278).

Utifrå Maslow sin teori kan ein tenkje at for å verte motivert til å arbeide med dei estetiske behova i sjette etasjen som er naudsynt i teaterfaget (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s.2-3), må ein fyrst ha arbeidd med identitet i andre, tredje og fjerde. Til slutt når me skal skape eit eiga kunstuttrykk (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s.2-6) må ein bringe identitetsforståinga tilbake og da komme seg opp til pyramidens toppetasje (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 144-146; Woolfolk, 2004, 277-278).

2.3. Rammefaktoren tid

I avsnittet om teaterfaget foreslo eg ein måte å rettferdiggjere ein aktiv støtte til identitetsutvikling i teaterfaget. Om det er så rett fram å finne ein grunn for eit innhald eller aktivitet, er kanskje det største problemet i praksis - tidsbruken. I teaterproduksjon 2 er det berre hundre og førti undervisningstimar i året (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 3).

2.4. Identitet

Kva er identitet? I denne oppgåva brukar eg ei forståing av omgrepet frå Haraldsen og Ingul sitt kapittel i boka *Narrativ Identitet* (2016). Omgrepet er svar på «Kven er du?» (Haraldsen og Ingul, 2016, s.7). Basert på Mead sine teoriar ytrar Haraldsen at identitet er summen av «meg» og «deg» og er den *utoverorienterte* dela av sjølvvet eller personlegdomen. Frå Mead sitt arbeid vert «meg'et» skildra som sjølvoppfatning og «deg'et» som kva sjølvvet trur at andre oppfattar den som (Haraldsen, 2021, s. 7 & 9). I denne skildringa ser me kor viktig det sosiale har i individets identitetsforståing. Vår tid vert skildra som kompleks og seinmoderne, her finn me omgrepet *narrativ identitet* der forteljninga om sjølvvet blir eit uttrykk av identitet. Omgrepet narrativ identitet kjem blant anna frå Erik H. Eriksons teoriar. Erikson hevda at identiteten sitt hovudformål var å organisere eit liv i tid (Haraldsen og Ingul, 2016, s.7 & 9).

Men kvifor må ein bruke undervisningstida på identitetsutvikling? Er ikkje identitet berre noko eleven er eller har? Er det ikkje nok å skape eit trygt rom kor alle elevane kan vere seg sjølv? Forskingsprosjektets informantar anerkjente viktigheita av at eleven skal få vere og ytre den de er. Dei refererte gjerne til Erikson si utviklingskrise i ungdomsalderen – nemleg identitet (Imsen, 2018, s.374-375). Men sjølv med denne anerkjenninga var det nokon som meinte at ein ikkje trengte å prioritere tid til å støtte denne utviklinga i undervisningstida. Det virka som det var nok å vere tolerant og open for forskjellige identitetsuttrykk og la elevane vere den dei er. I musikalen *La Cage aux folles* vert linja «I am what I am» sunge i eit av finalenummera (Herman, 1983). Om det er så enkelt som den linja ytrar så treng ikkje arbeidet med identitet ta tid, og utviklingskrisa Erikson viser til vert da enkelt løyst med eit tolerant rom. Men linja i songen vert så følgt opp med «I am my own special creation» (Herman, 1983). Denne linja peiker på eit meir aktivt arbeid rundt identitet. Identitet er ikkje noko statisk, slik ein såg på det tidlegare. Giddens fortel at tida me lever i no er ei seinmoderne tid kor alt vert meir dynamisk, flytande, ingenting er sett og mennesket er fanga i tvil (Haraldsen & Ingul, 2016, s.7-9). Ungdom kjenner tvilen, som veks opp i ein tid dei er usikker på framtida. Men tvilen gjeld ikkje berre framtida, den gjeld og augeblikket, og sjølvvet (Haraldsen & Ingul, 2016, s. 11-12). Identiteten er ikkje sett. Tankane om at ein ikkje treng bruke tid på identitet er såleis riktig når det gjeld korleis identitet vart sett på enten i den *førmoderne* tida eller i *moderniteten*. Da var identitet noko ein var eller hadde. Før var identiteten til dømes sett i eit gitt kjønn, føresette sin profesjon, eit etternamn, etnisitet eller kor ein kom frå (Haraldsen & Ingul, 2016, s. 7-9). Da trengte ein ikkje bruke tid på det i undervisninga heller for det var noko eleven hadde eller var.

2.4.1. Erikson, Marcia, Goffman og McAdams

Når Erikson ser på ungdomstida si identitetsutvikling, ser han det i perspektivet av ei utviklingskrise som kan ha to forskjellige utfall. Enten finn ein identiteten sin eller så opplever ein rolleforvirring. Her skriv han om at dei forskjellige delane av personlegdomen skal organiserast i et konsistent sjølvbilete (Woolfolk, 2004, s. 90). Ordet konsistent si etymologiske forklaring peikar tilbake til *dei same* og *einskap* (Alnes, 2022). James Marcia arbeida vidare med Erikson sine teoriar og foreslo fire identitetsstatusar (Woolfolk, 2004, s. 91). Nå verker arbeidet meir tilhøyrande i det seinmoderne. Når han gjer greie for *identitetsoppnåing* skriv han om utforsking, val, utprøving og eksperimentering som ein veg dit. Ein veg til identiteten som ungdommen kan forplikte seg til når den har gått gjennom den naudsynte utforskinga (Woolfolk, 2004, s. 91). Her kan ein sjå tilsvarande handlingar som ein skodespelar gjer på veg til å skape eller finne karakteren sin (Stanislavskij, 2008). Marcia meiner at *identitetsovertaking* og *identitetsforvirring* er to usunne statusar for ungdomen. *Overtakinga* tyder at ein berre tek over og forpliktar seg til ein identitet basert på ytre statiske identitetsmarkørar utan utforsking. *Identitetsforvirring* er ein status kor ungdommen verken utforskar eller forpliktar seg. Den fjerde statusen, *moratorium*, er ein status som Marcia vurderer som sunn. Her er det òg ei aktiv utforsking, men den ender ikkje opp med ein forplikting til ein identitet (Woolfolk, 2004, s.91).

Goffman og McAdams er begge viktige forskarar innan i identitetsforskinga (Haraldsen & Ingul, 2016, s. 2-16; Tjora, 2022; Vinge, 2021, s.14). I eit teaterfagleg perspektiv er det spanande korleis desse brukar omgrep frå teateret. Goffman har eit dramaturgisk perspektiv på identitet. Han argumenterer for at me ikkje har nokon kjerneidentitet, men at me heller spelar ulike rollar på ulike stader og til ulike tider (Vinge, 2021, s.14). For å skildre dette nyttar han fleire omgrep frå teateret som metaforar. Nokre døma på dette er scene, rolle, rekvisitt, dramaturgi, replikk og framsyning. To metaforiske stadar som menneskje spelar desse rollane kallar han for *frontstage* og *backstage*. *Backstage* er ein trygg stad for «hvile, forberedelse og refleksjon» (Vinge, 2021, s.14). *Frontstage* er staden kor «det sosiale manuset utspilles» (Vinge, 2021, s.14). På *frontstage* ynskjer me ha ein positiv sjølvframstilling, og endrar gjerne spelet, rollen, sjølvpresentasjonen utifrå kva ein trur dei andre som er med på denne framsyninga liker og korleis ein tolkar reaksjonane deira (Vinge, 2021, s.14; Tjora, 2022). Om elevane får medvit over sine eigne endringar og spel på *backstage* og *frontstage* kan dette kanskje vidareførast til arbeidet deira med karakterar.

Psykologen McAdams har latt seg inspirera av Shakespeare si replikk «*all verden er en scene, hvor menn og kvinner kun er små aktører som kommer og som går*» (Shakespeare, 1972, s.78) frå teaterstykket «*Som dere vil ha det*». Han hevdar at menneskje konstruerer, navigerer og spelar sjølv gjennom tre psykologiske lag, som har fått namn som me kjenner igjen frå teateret. Laga sjølv uttrykker seg som er *skodespelaren*, *agenten*, og *forfattaren*. Desse laga fasast inn i forskjellige stadia av livet, men dei blir der, sjølv når andre lag kjem til. Skodespelaren fasast inn i toårsalderen, agenten i fire-femårsalderen og forfattaren kjem inn i ungdomsalderen. Inntoget til forfattaren er faktisk lagt til den same tida til Erikson si identitetskrise. Som skodespelar er det viktig for sjølvet kor godt og effektivt han spelar rollane sine. Gjennom utforsking og utvikling av forskjellige roller øver sjølvet på korleis det skal spele det sosiale spelet, korleis andre responderer og kva normer som er der ute. Sjølvet lever i «*nuet*» og spelar det sosiale spelet. Agenten eksisterer både i framtida og nåtida. Agenten har planar, lystar, mål og draumar (Haraldsen & Ingul, 2016, s. 9-11; Woolfolk, 2004, s. 88-90). Dette liknar på arbeidet til skodespelarlæraren Stanislavskij som skriv at karakterar alltid har motivasjon og mål (Stanislavskij, 2008). Agenten ynskjer å ha autonomi og vere med på å skape sitt eiga manus. Forfattaren som kjem i ungdomsalderen ynskjer å finne ei forklaring, ei forklaring på kva skodespelaren gjer, agenten vil og kva det heile betyr. Den eksisterer både i fortid, nåtid og framtid. Forfattaren er refleksiv over livet som skodespelaren har levd samtidig som den anerkjenner agenten sine mål. For å forstå livet og sjølvet skapar forfattaren autobiografiske narrativ, forteljingar (Haraldsen & Ingul, 2016, s. 10-11). Identitetsforskarane innan sosiologi og psykologi har lånt frå teateret i deira arbeid, så kanskje er det ikkje så dumt at det går den andre vegen òg.

2.5. Mini-FOU-Prosjektet

I vår gjorde eg eit Mini-FOU-prosjekt kor eg ynskja å finne ut kva lærarar, elevar og pedagogstudentar tenkjer om bruk av tid til å støtte identitetsutvikling. I prosjektet ynskja eg å finne ut korleis informantane tenkjer at støtte av identitetsutvikling påverkar læring av faginnhald. Samtidig ville eg sjå kva informantane meinte at elevane trengte for å lære teaterfaget.

Metoden til Mini-FOU-prosjektet mitt var blanda metode «mixed method». Den kvantitative delen av prosjektet var bygd opp av fire spørjeskjema som vart svart av VGS-elevar, VGS-lærarar, kulturskulelærarar og pedagogstudentar innan *teaterfaget*. Eit femte spørjeskjema var svart av pedagogstudentar innan *dansefaget* for å sjå om det var nokre skilnadar innan faga.

Totalt har eg fått svar frå 70 personar på desse fem spørjeskjema. Den kvalitative forskinga vart gjennomført som to lengre munnlege intervju. Av form var dei formelt strukturerte intervju. Intervjua vart gjort individuelt med berre informant og student i rommet. Det eine intervjuet var med ein VGS-lærer og det andre med ein VGS-elev. I intervjua fekk informantane både snakke fritt kring omgrepa identitet, identitetsutvikling, læring av teaterfaget og tidsbruk. Dei svarte og på konkrete spørsmål. Eg noterte *stikkordsmessig* interessante aspekt som kom frå intervjua. Alle informantane både innan den kvantitative og den kvalitative delen av prosjektet har bekrefta at dei er over 16 og at dei veit at deltakinga er frivillig. Ingen *personidentifiserbare* opplysningar vart samla inn. Prosjektet var dermed ikkje meldepliktig til NSD. I resultatpresentasjonen nyttar eg pronomenet *hen* for å ivareta informantanes anonymitet.

2.5.1. Resultat

Læraren som var informant i intervjuet var tydeleg på at det var viktig å støtte identitetsutvikling i teaterproduksjonsfaget. Det kom fram at elevane ynskjer å bruke mykje meir tid på å snakke om identitet og sjølvet deira enn tidlegare. Spesielt har aktivitetar som *innsjekk* begynt å ta meir tid. Berre i dei siste åra har fokuset auka betrakteleg saman med eit fokus på å vere seg sjølv. Hen nemnte at valfridom, mogelegheiter og eit press på korleis ein presenterer seg på sosiale media som ein mogleg årsak. Til tider kunne fokuset på dette temaet stele tid frå anna innhald i teaterfaget. Derfor har hen starta å sette rammer og ha meir kontroll på desse læringsaktivitetane. Hen har og prøvd å flytte fokus frå sjølvet åleine og *innsjekk* og vil heller fokusere meir på ensemblet. Ein måte å gjere dette på er når spørsmålet flyttast frå «kven er eg» til «kven er eg i ensemblet». Samtidig var det viktig for hen at teaterproduksjonsrommet er eit rom kor ein kan fortelje korleis ein har det. Eg spurte om fokus på identitet skada læringa. Da fekk eg eit svært klart svar: «Nei, det skadar ikkje, men det som skadar er om alle tida går bort i skravleklubb.» Informanten formidla òg positive effektar av *innsjekk* og aktivitetar kor elevane deler av seg sjølv. Hen fortalte om ei gruppe som i ein periode ikkje hadde fokus på arbeidet. I ein time sette hen i gang ein aktivitet i teaterproduksjonsklassa kor dei hadde ein runde der dei skulle seie noko om seg sjølv og kva dei var redd for. «Der opna dei seg veldig.» Informanten fortalte om at elevane snakka om angst og at det var veldig mange med lågt sjølvbilete. «Og så var det ein gråterunde. Og så var det ferdig.» Hen nemnte at hen var redd for at dette ville farge heile den resterande økta. Men det gjorde det ikkje. Etter gråterunden var elevane ferdig og ville komme i gang med

prosjektet. Dei var faktisk meir fokusert og hadde større arbeidsvilje enn tidlegare. Om identitetsutvikling sa hen at dette er hen si glede som dramalærer. Hen trakk fram dei gongane dei ser at nokon utviklar seg frå å vere veldig utrygge og sjenerte, til dei blomstrar opp og gjer ting dei ikkje torde før. Hen forklarar at når hen tenkjer på identitetsutvikling, så tenkjer hen mest på det å verte trygg på seg sjølv. «At elevane vert trygg på seg sjølv er det viktigaste for meg som lærar. Det er viktigare enn å lage flotte framsyningar.» Samtalen flytta seg over til identitet som tema i produksjonane dei iscenesett eller skapar i faget. Det kjem fram at dette er eit tema som finnest i mange av manusa dei brukar og at det ofte vert eit gjentakande tema i produksjonane elevane sjølv skapar. «I denne aldersgruppa er det så viktig. Det er det dei er opptatt av, dei er jo midt i den identitetstida der dei finn ut kven ein er. Det er jo ikkje overraskande at dette er viktig for dei.» I intervjuet vart det tydeleg at informanten ikkje delte frustrasjonen narrativet delte. Men hen delte ei lita bekymring rundt tidsbruken. Det var viktig at elevane fekk tid til å snakke om seg sjølv, men det måtte ikkje ta heilt over.

Frå den kvantitative delen av prosjektet vart det mest spanande funnet kva elevane valte når dei vart spurt kva dei trengte for å lære teaterfaget. Dette spørsmålet fekk lærarane og studentane òg. Dei hadde tjueein forskjellige alternativ (Vedlegg 1) å velje mellom og kunne krysse av så mange som dei ville. Av elevanes val kom *få stå mykje på scenen, få utrykke seg og få vere seg sjølv* på ein delt tredjeplass, på andreplassen finn ein *fridom* og på toppen er *tryggleik* (Vedlegg 2). Alle lærarane og pedagogstudentane stemte òg på tryggleik som noko elevane trengte for å lære teaterfaget. Frå desse svara kan ein sjå at elevane har seg sjølv, sine uttrykk og sine handlingar i fokus.

Eleven eg intervjuar var svært opptatt av identitet og det å utrykke seg sjølv. Eg spurte informanten om hen tenkte at det var plass i teaterproduksjonsfaget til at læraren sette av tid til å aktivt støtte identitetsutviklinga. Hen svarte «Eg synes det er plass til det. Og det er veldig viktig.» Informanten foreslo da at det innhaldet gjerne lett kan blandast med andre tekniskar og aktivitetar. «Det å bruke tida på å finne seg sjølv er det viktigaste veldig ofte. Veldig mange som har valt drama har gjort det for å lære å vere meir sjølvstendig i tankegangen og utviklinga deira i dramafaget.» Hen trudde at det var naturleg at dei var meir opptatt av identitet enn dei vaksne og tidlegare generasjonar sidan dei har vekst opp med å heile tide presentera og iscenesette seg sjølv på sosiale media.

2.6. Praksiserfaringar

«Dovregubben: ...No skal du høyre kva det er for noko; der ute, i menneskas pøl, heiter det mellom menn: «Mann, ver deg sjølv!» Her inne hos oss, mellom trollas flokk, heiter det: «Troll, ver deg sjølv-nok!»» (Ibsen, 2018, s.86). Når eg var i praksis var nesten kvar framsyning eg såg frå teaterproduksjonsfaget om identitet. To dømer av det er Ibsen sin «Peer Gynt» (1867) og *Evreinov* sitt «The Chief thing – A Comedy for some, a Drama for Others» (1926). Det fyrste dømet var modernisert av elevane og hadde fått namnet Pia Gynt. Her var Peer sin jakt og iscenesetting av seg sjølv satt til ungdomskultur og i dagens tid og samfunn. Det andre dømet, *Evreinov* sitt stykke, var omsett og tilarbeida av lærar og elevane i ensemblen. I denne produksjonen arbeida ensemblen mykje med kva det vil seie å vere ein rolle, om ein kan spele fleire roller samtidig i livet og korleis mennesket går ut og inn av roller. Begge desse klassiske stykka som opphavelig er frå ei heilt annan tid, kan lett brukast som gode stykkar med karakterar med fragmenterte identitetar. I praksis fekk eg mogelegheit til å undervise *teater i perspektiv*-faget og emnet; *iscenesettinga av seg sjølv*. Dette gjorde eg for desse to nemnte ensembla. I den undervisninga trakk eg inn sitat frå manusa deira og brukte songteksten «*Born Naked*» til dragdronninga *RuPaul* (2013/2014) samtidig som eg underviste elevane i teoriene til *Goffman* og da spesielt omgrepa *frontstage* og *backstage* (Tjora, 2022). Dei var delaktig og såg raskt ein samheng mellom denne teorien og det dei arbeida med i teaterproduksjonsfaget. I eit anna ensemble underviste eg komposisjon (Bogart & Landau, 2005, s.26-28) i teaterproduksjonsfaget og la opp til at dei skulle bruke to økter til å fritt skape ein liten produksjon. Da ende den eine gruppa opp med å lage eit verk om det å vere frå Oslo og korleis det påverka identiteten deira. I dette ensemblen hadde eg ikkje nemnt eller arbeida med identitet i det heila tatt.

Vi er oppdratt til å spille rollen som en god, pliktoppfyllende og høflig person, en sympatisk person. Og vi spiller rollene helt til rollene blir den «andre naturligheten». Men barn har fra naturen av, ingenting å gjøre med hvordan de blir oppdratt av foreldrene - som prøver å få dem til å bli leger eller advokater. Til slutt har du egentlig aldri tenkt på hva det betyr å være naturlig, alt i alt er det jo nakenhet.

(Evreinov, 2022, s.74)

2.7. Drøfting

Problemstillinga var paradoksal, på den eine sida har ein læring og på den andre sida identitetsutvikling. Desse aspekta har me sett heng saman når ein ser på læreplanen – spesielt overordna, læringsteori, motivasjonsteori og teoriar kring sjølvoppfatning. Innan teaterfagdidaktikken og teoriane kring identitet ser me òg klare linjer. Narrativet som var konstruert frå mange eigne erfaringar presenterte bekymring for læringa av teaterfaget. Har Eriksons problem frå ungdommen gjenoppstått i narrativet (Imsen, 2018, s.375; Woolfolk, 2004, s. 88). Er ein teaterpedagogstudent pressa tilbake til dette problemet og på veg uti rolleforvirring? «Er eg kunstnar eller lærar?» Undervisning av teatertechnikar kan assimilerast i kunstnarskjemaet jamfør Piaget sine teoriar (Lyngsnes & Rismark, 2016, s.63). Fokus på overordna plan kan utfordra identiteten. Studenten må enten akkommodere kunstnarskjemaet, flytte over til læraridentitet, utvikle ein annan identitet eller ende opp i rolleforvirring. Narrativet si bekymring var i teaterfagets namn, men det var kanskje vern av identitet (Angelo & Kalsnes, 2014).

2.7.1. Læreplandrøfting

Læreplanen i teaterproduksjonsfaget skriv om kollektiv kunstform, gruppeprosess, medverknad i teaterproduksjon og elevar som skal formidle kunstnariske meiningar og uttrykk (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s. 2). Eg meiner at det er behov for sosial og relasjonell kompetanse for at fellesskapet skal fungere. Skal elevane skape ein teaterproduksjon, meiner eg at elevane må finne sitt eiga eller gruppas uttrykk og da meiner eg at det er naudsynt å kjenne gruppas og sin eigen identitet.

2.7.2. Læringsdrøfting

Gjennom kognitivistiske teoriar tolkar eg at skodespelaren eller teater eleven som skal lære om og iscenesette ein ny identitet (karakter) må gjennom ein prosess som adaptasjonsprosessen. Ein kan spørje seg om kunnskap kring sjølvets identitetsskjema jamfør Piaget sine teoriar (Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 63-65) kan hjelpe eleven med *assimileringa* eller *akkommoderinga* som kan skje, når eleven møter nye karakterar den skal iscenesette. Eg meiner at medvit om eleven sin identitet kan hjelpe til å legge til rette for prosessen. Det same tenkjer eg gjeld informasjonsprosesseringa som skjer sidan eigenskapane til eleven er viktig for kva stimuli som veljast ut (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.61). Eg meiner òg at medvit kring identiteten støtter sosiokulturelle aspekt i læringsarbeid. Kva er samanhengen med desse

teoriane og læringa i teaterfaget? Teaterfaget i si eigenart er avhengig av sosial samhandling. For teaterproduksjonsfaget er sosial utforsking og samhandling naudsynt (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s.2-5; Sæbø, 2011, s.69-78). Kompetansen i faget vert som regel konstruert i samhandling, gjerne gjennom kognitivistiske prosesser. Teaterfaget har mykje praktiske aktivitetar, og innan det sosiokulturelle sjåast kunnskap som noko som er «konstruert gjennom praktiske aktivitetar der flere samhandler» (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 74-75).

2.7.3. Drøfting kring tida

Læreplanen i teaterproduksjon frå fagfornyinga (Utdanningsdirektoratet, 2021a) er open og kan tolkast, og ein lærar kan ut frå kompetansen ynskje seg «tusenvís av undervisningstimar». Kva for innhald støtter måloppmålinga best? Skal tida verta fordelt heilt likt utover eller skal ein prioritere. Kan ein lærar med skodespelarbakgrunn seie at Stanislavkij-systemet (Sæbø, 2011, 80, 393 & 397) er viktigast og bruke tida på det? Når ein planlegg undervisning skriv Lyngsnes og Rismark at det er viktig å planlegge utifrå didaktiske kategoriar, ein av dei er rammefaktorar. Innan den kategorien er det tid som oftast vert nemnt av lærarar (2016, s. 84-90).

«Ungane treng visst denne tida, elles hadde dei gjort opprør.» Klasseleiing vert ofte definert med hjelp av to aksar. Den eine er mellom varme og kulde, den andre mellom kontroll og ikkje kontroll. Lærarar i området med varme og kontroll vert kalla autoritativ, mens dei i området med varme og ikkje kontroll vert kalla ettergivande. Elevar lærer betre med ein lærar som har kontroll. Rammefaktoren tid er eit element læraren bør ha kontroll på. For nokon vil læringsrommet opplevast utrygt om læraren ikkje har kontroll på tid og rom, utan tryggleik er det vanskeleg å halde fokus på læring (Roland, 2021). På ei annan side er elevane sin sjølvbestemming hos nokon teoretikarar sett på som ein føresetnad for indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 149). Narrativet nemnte at det kan vere lurt å gjere det som er viktig for elevane òg.

2.7.4. Planlegging av undervisningstimar

Om nokon ytrar at teaterfaget vert gløymd, kan ein tolke at dei meiner at delane frå teaterfaget som dei vekter tyngst, ikkje vert brukt nok tid på. Det er læraren sitt ansvar å planlegge innhald som støtter elevane til å nå måla. Elevane lærar mykje betre om ein inkluderer tema

som er viktig for dei (Lyngsnes & Rismark, 2016, s.45). Sjølvbestemming er noko indre motivasjon er avhengig av (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 149). Det er lurt å inkludere det som ungdomen er opptatt av og la dei medverke i val av kva ein brukar tid på.

Forskningsprosjektet viser at ungdom er opptatt av identitet og det å utrykke seg sjølv.

Forskningsprosjektet bekrefta at lærarar er opptatt av tid. Læraren bør prioritere innhald og velje kva ein brukar tid på. Støtte av identitetsutvikling står ikkje i læreplanen til teaterproduksjon. Sidan identitet er eit tema som er viktig for elevane, meiner eg det er lurt å anvende faget til det. Kanskje kan det skape motivasjon for elevane til å dykke ned i anna faginnhald eller inspirasjon til å skape eigne sceneuttrykk. Ein informant meinte ein lærer mykje om det naudsynte arbeidet og teknikkane ein treng for å skape teaterproduksjonar, sjølv om produksjonane handlar om identitet.

Når ein skal planlegge, tenkjer eg at læraren bør sjå på året som heilheit og på øktene i si enkelheit. Skal ein sette av ein periode til eit innhald i faget eller litt tid kvar økt? Nokre vil vegre seg for å gje eit innhald ein heil periode. Om det får tjue minutt kvar økt vert summen kanskje like stor til slutt. I forskningsprosjektet kom det frem at lærarar og pedagogstudentar var usikker på tida som vert brukt på «*innsjekk*» (*t.d. 20 minutt*). Teaterproduksjonsfaget er gjerne to dagar i veka. Det kan bety tjue minutt låst til dette. Eit skuleår har trettiåtte veker. Da kan arbeidet med sjølv og identitet utgjere mykje tid. Tid som kunne vore samla til eit prosjekt på seks veker kor elevane kan skape ein teaterproduksjon frå eiga historie eller identitet. Ein produksjon kor dei får skape eige uttrykk og vise kva som er viktig for dei.

2.7.5. Erikson & Marcia og karakterarbeid.

Når Erikson og Marcia skildrar statusen *identitetsoppnåing* kan ein sjå likskap til godt karakterarbeid. *Identitetsovertaking* er noko eg har opplevd at teaterrelevante gjer med karakterane sine. Dei kopierer noko dei har sett andre gjer eller tek det fyrste logiske valet dei finn, utan eiga. Identitetsforvirring i teaterfaget kan kanskje verte sett i ein skodespelar som verken har utforska eller tatt val i karakterarbeidet og endar opp med eit keisamt og upresist uttrykk. Med *moratorium* kan ein sjå likskap til dramapedagogikk med fokus på prosess framfor resultat. Ein teaterproduksjon må til slutt forplikte seg, men det kan vere bra å utforske utan å alltid tenkje resultat (Woolfolk, 2004, s. 91; Stanislavskij, 2008; Sæbø, 1998).

2.7.6. Goffman og McAdams og fagdidaktikk

Goffman sitt perspektiv om at menneske ikkje har kjerneidentitet, men speler forskjellige roller i høve med situasjonen den er i (Vinge, 2021, s.14; Tjora, 2022) meiner eg kan vere eit nyttig perspektiv for teaterrelevante for å skape meir varierte og dynamiske karakterar i teaterfaget. Jamfør McAdams sitt arbeid, meiner eg at medvit kring omgrepa han har lånt frå teateret - *skodespelaren, agenten og forfattaren* - og korleis åtferda deira er, og korleis kvar av dei tenkjer, kan støtte både arbeidet med dei sjølv og arbeidet med rollane dei skal iscenesette. Til dømes er det nok ikkje dumt for elevane å lære at *agenten* i deira eiga identitet har planar, mål og motivasjon lik som det dei lærer at karakterane dei iscenesett har (Haraldsen & Ingul, 2016, s. 9-11; Stanislavskij, 2008). Jamfør det som er skrevet om McAdams si *forfattar*, meiner eg at elevane går gjennom ein lik prosess i teaterproduksjonsfaget når dei skal utvikle sceneuttrykk (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s.5; Haraldsen & Ingul, 2016). Teaterfaget er bygga opp av menneskje i samhandling med kvarandre (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s.2-6; Sæbø, 2011, s. 69-74). Med det i tankane kan det vere lurt å bruke undervisningstid for at elevane skal forstå korleis sjølv dei deira vert farga av sosiale situasjonar. Om ein delar Goffman og McAdams sine teoriar med elevane kan dei få repetert teateromgrep gjennom arbeid med sjølv (Vinge, 2021, s.14; Haraldsen & Ingul, 2016).

2.7.7. Drøfting kring identitet og verb

Når eg starta å lese utviklingspsykologi vart eg fascinert over verb som vert brukt kring identitet. I utgreiinga om identitet vert blant anna verba *ha, vere, konstruere, utvikle og utforske* brukt. I løpet av pedagogikkstudiet har eg lest eller høyrd fleire; *skape, finne, konstituere, sette, tykne, bygge, akseptere, forstå, spele, utøve, tilarbeide, gro, danne, gjere, oppfatte, oppnå og oppleve*. Verba kommuniserer forskjellige perspektiv kring identitet og representerer tidene i eit ord. Skal man prøve å samle orda så kan ein tenkje at *vere, ha* og *akseptere* representerer ein enklare tid, det *føromoderne* eller *moderniteten*, kor identiteten var fast (Haraldsen & Ingul, 2016, s. 7-9). Dei andre orda vil ein heller bruke om ein følger konstruktivistiske filosofiar, som ser menneskets påverknad av løyndommen, kor deira opplevingar påverkar korleis verda vert sett og forstått, kor «*fakta*» og «*løyndommen*» vert konstruert av menneske (Alnes, 2021). *Finne* eller *forstå* ein identitet tenkjer eg høyrer til modernistiske tid kor den er absolutt, men open for indre identitetsmarkørar (Haraldsen & Ingul, 2016, s. 7-9). Ein kan tolke at ungdommen aktivt må gjere noko for å finne identiteten, men medverkar ikkje i skapinga. Når det gjeld undervisning kan ein tenkje at forståinga krev

trygt rom, og litt tid til å finne ut kva som ligg i sjølv. Ein kan forstå tida gjennom Lady Gaga si song «*Born This Way*» (Lady Gaga, 2010/2011), mykje brukt som kampsong for identitet og uttrykk. At identiteten er funnet i det indre vert ofte brukt som forsvar for minoritetsidentitetar. I den seinmoderne tida er ikkje identitet naudsynt noko medfødt (Haraldsen & Ingul, 2016, s.7-12). Resten av orda er typisk seinmoderne som eksisterer i eit samfunn som «kjennetegnes av stor kompleksitet, fragmentering og frikobling» (Haraldsen & Ingul, 2016, s. 17). Fragmenteringa forklarar mengda av ord og kompleksiteten kan be om meir tid frå person og skule når det gjeld den psykososiale utviklinga. Dei resterande orda er aktive og handlande. Dei skildrar at identitet vert skapt gjennom handlingar og prosessar (Haraldsen & Ingul, 2016). Med statisk identitet er det mogeleg at eleven tenkjer at nokre aktivitetar, roller eller tekster ikkje er for seg. Det kan påverke motivasjonen med tanke på nytteverdi og kostnad (Skaalvik & Skaalvik, s.186-187). Det tydar på at ein dynamisk identitetsforståing kan legge betre til rette for læring.

Eg tolkar at desse orda fangar den seinmoderne tida best; *utforske, utvikle, konstruere, og spele*. Her er det ungdommen sine handlingar, val og utforsking som står i fokus. Identitet er dynamisk, flytande og i stor grad konstruert av individet. Men gjennom fridomen eksisterer det tvil. Den statiske identitetsforståinga gav eit avgrensa og kanskje undertrykkande liv, men ein opplevde større grad tryggleik i kven ein var (Haraldsen & Ingul, 2016, s. 11-13). Med fridom kjem det ansvar og arbeid, det tar tid. Desse orda gjer ungdommen meir autonomi samt krev meir frå ungdommen og dei som samhandlar med den (Haraldsen & Ingul, 2016, s. 11-13). *Utvikling, utforsking og konstruering* har ikkje ein klart retning eller resultat. Ein må spele mange roller før ein har oppnådd identitet (Haraldsen & Ingul, 2016, s. 9-18; Woolfolk, 2004, s. 91). Ordet identitet kjem frå det greske ordet «*idem*» og tyder *den* eller *det same* (Haraldsen & Ingul, 2016, s. 7). Ordet sitt opphav passar godt til verbet, *vere*. Da er man det same, det same som ein var eller det same som andre. Tenkjer ein at ideen om likskap eller einskap er viktig i samanheng med identitet, men samtidig vil anerkjenne det me veit om den seinmoderne tida, kan ein løyse det med å dra inn tankar om narrativ identitet (Haraldsen & Ingul, 2016, s. 8-9).

Skulle vi likevel... føle at vi har et sammenhengende hele, er det ikke fordi dette virkelig eksisterer, men fordi vi forteller oss selv ... vår konstruerte, selvbiografiske historie, uttrykt gjennom vår narrative identitet, som et behov for å ha en meningsfull sammenheng og helhet.

(Haraldsen & Ingul, 2016, s. 8-9)

2.7.8. *Forskningsprosjektet og teori*

Frå resultata til den kvantitative forskinga kan ein sjå at nesten alle informantane var semd med Maslow sitt mangelbehov tryggleik. Det var alternativet flest informantar meinte ein behøvde for å lære teaterfaget. Resultatet viser verdien av å kjenne Maslow sine teoriar kring behov og Giddens sine kring «ontologisk tryggleik». Andre alternativ som omhandlar identitet som vere seg sjølv, fridom og uttrykke seg sjølv hadde òg høg frekvens frå elevane. (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 144-146; Woolfolk, 2004, 277-278; Vedlegg 2). Ønsket om å utrykke seg sjølv kan ein sjå i samanheng med *agenten* og *forfattaren* til McAdams (Haraldsen & Ingul, 2016, s. 9-11). Ser ein empiri frå prosjektet i samanheng med teoriane, meiner eg at det viser kor viktig ein utforsking av identitet er for teaterrelevante for å kunne vere motivert til å arbeide godt med læringa innan dette estetiske faget (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Informantane eg intervjuar nemnte at dei trudde at elevane blant anna var meir opptatt av identitet på grunn av at dei heile tida presenterte seg sjølv på sosiale media. Iscenesettinga på sosiale media kan ein sjå i samanheng med Goffman si teori om frontstage og kva som står om sjølvpresentasjon i Skaalvik & Skaalvik kor ein er medviten på måten ein spelar rolla si (2018, s.96-97 & 133; Vinge, 2021, s.14; Tjora 2022). Når dei planlegg iscenesetting av seg sjølv, kan det tyde på medvit kring spelet me gjer i livet (Haraldsen & Ingul, 2016, s. 17). Gjennom å arbeide med dette i teaterproduksjonstimar kan det overførast til karakterarbeidet. Innan psykologisk skodespelararbeid snakkar ein mykje om motivasjon og at handlingane karakteren gjer, er for komme seg nærmare eit mål (Stanislavskij, 2008).

2.7.9. *Statisk og dynamisk identitetsforståing og teaterfaget*

Innan teaterfaget trur eg at ein statisk identitetsforståing kan avgrense det kunstfaglege arbeidet og potensialet. Eg tenkjer spesielt på *eigenskap teaterarbeid* og *rollearbeid*. Lærarinformanten delte at elevane ofte startar med seg sjølv når dei skapar teater. Dette erfarte eg i praksis. Me arbeidde *frå ide til tekst*. Elevane fekk fridom kring tema og skapte

ofte med utgangspunkt i identitet. Eg trur om dei hadde statisk syn på identitet, ville dei kunstnariske verka stoppa ved representasjon over kven dei var og framsyninga ville vorte flat. Om verka ser på interseksjonalitet, eit feministisk perspektiv, kor identitetar møtest (Thun, 2019) kan kanskje det kreative og utforskande arbeidet verte større. Nokre elever får gjerne auga opp for at sjølv dei er meir kompleks enn dei tenkte. Dette kan bidra til undring og utforsking som er gode prosessar innan kreativt og skapande arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2021a; Sæbø, 1998; Tvedt, 2020).

I mi erfaring som teaterlærer har eg ofte vorte møtt med replikken: «Dette ville ikkje karakteren min ha gjort» - eit statisk syn på rolla. Kjem dette frå korleis dei ser på si eiga identitet? Ein karakter er ikkje berre ein ting (Donnellan, 2005). Eg meiner at om elevane ser det *dynamiske* og *interseksjonelle* i seg sjølv, vert det kanskje ikkje gløymd når dei arbeider med roller. Teateret formidlar forteljingar, dramatikk, gjennom dramaturgiske grep. Forskarar innan identitetsforståing deler teateret sitt omgrep dramaturgi i teori (Haraldsen & Ingul, 2016, s. 8-17; Tjora, 2022). Dei låner frå teateret, og teateret kan låne frå dei. Både forskinga deira og teateret handlar om menneskje og deira narrativ. Det ligg naturleg at karakterane i desse forteljingane òg spelar mange forskjellige roller i løpet av tida på scenen, viser seg forskjellig i sosiologien si *frontstage* og *backstage* (Tjora, 2022; Vinge, 2021; Donnellan, 2005; Stanislavskij, 2008) på teateret sin konkrete scene kor dei endrar seg, er komplekse og fragmenterte.

Innan teaterteknikkar er det utforsking (Utdanningsdirektoratet, 2021a; Sæbø, 1998; Stanislavskij, 2008). Marcia nemner utforskinga som del av *identitetsoppnåing* (Woolfolk, 2004, s.99). Om eleven er vant til å arbeide slik med seg sjølv, meiner eg det kan overførast til rollearbeidet. Når ein skodespelar skapar eller utviklar ein karakter, så tar du ikkje berre det fyrste og beste valet (Stanislavskij, 2008; Donnellan, 2005). Du prøver deg fram. Prøver forskjellige hattar, kostyme og måtar å gå på (Stanislavskij, 2008; Sæbø, 1998). Dette gjer det seinmoderne mennesket òg i si identitetsutvikling (Haraldsen & Ingul, 2016, s. 8-12). Eg har opplevd elevar som seier at dei har funnet karakteren raskt i prosessen utan utforsking. Frå erfaring har eg opplevd at ein må arbeide for å få elevane til å fortsette å utforske. Kanskje må ein arbeide mindre for å få elevane til å fortsette utforskinga om me har støtta identitetsutvikling deira. Om me gjev dei kompetanse på det å leve i den seinmoderne tida, vil kanskje karakterane dei utviklar leve der òg. På same måte som me skal utforske forskjellige sider til karakterane (Donnellan, 2005), må me kanskje aktivt gje dei ein sjanse til å utforske

fleire sider av seg sjølv (Woolfolk, 2004, s.99), prøve forskjellige kostyme til sitt eige individ, ikkje berre karakteren (Haraldsen & Ingul, 2016, s. 10).

2.7.10. *Det sosiale faget teater*

Sidan læringa i teaterproduksjonsfaget er sosialt (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s.2-6; Sæbø, 2011, s.69-74) bidrar nok psykososialt arbeid i undervisningstida både til klassemiljøet, læringa og den psykososiale tryggleiken. Ei uklar sjølvoppfatning kan skape åtferd som gjer det vanskeleg å bidra, utforske og skape saman med andre (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 99). Derfor er det tydeleg for meg at aktivt arbeid med elevanes identitet er nyttig. Ja, det tek kanskje litt tid frå Ibsen, manus eller skodespelarteknikk. Men kor effektiv vil den undervisninga vere om elevane ikkje ynskjer å utfordre seg sjølv saman med andre? (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 99).

3. Avslutning

Tilbake til problemstillinga; kvifor bruke tid på å støtte identitetsutvikling om målet er å lære teaterfaget. Kort meiner eg at ein kan svare at verken lærar eller skule har makt til bestemme at ein berre skal ha fokus på å nå måla i dei enkelte faga. I den overordna planen står det tydeleg at den sosiale og faglege læringa ikkje kan isolerast frå kvarandre. (Kunnskapsdepartementet, 2017). Den overordna planen gjev eit tydeleg oppdrag til alle lærarar og fag om at dei *skal* støtte identitetsutviklinga til elevane (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.5 & 9). Identitetsutvikling står ikkje nemnt konkret i læreplanen til faget teaterproduksjon (Utdanningsdirektoratet, 2021a), men som eg viste i avsnittet om teaterfaget, kan ein tolke at kompetansen faget skal gje er avhengig av ein trygg og støtta identitetsutvikling. Forskingsprosjektet (vedlegg 1 & 2) og erfaringar frå praksis viser at identitet er eit tema som elevane er opptatt av. Eg har skildra perspektiv som viser at læring og motivasjon drar nytte av elevmedverknad, autonomi samt at innhald som er viktig for elevane fangar merksemd (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Kvifor teaterfaget brukar mykje tid på den psykososiale læringa? Eit kort svar er at elevane har ytra at det er viktig for dei. Elles viser både teori og empiri at det er viktig med tryggleik (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 145; Vedlegg 2). For å nå denne tryggleiken er det viktig å vere trygg på seg sjølv, vere trygg i ein utforsking av identitet (Haraldsen & Ingul, 2016, s.12). I drøftinga reflekterte eg over at forståing og kompetanse rundt eiga identitet og den seinmoderne tida, kunne vere nyttig for det skapande arbeidet i teaterfaget sidan ein stor del av verka ungdomen fritt skapar er bygd rundt identitetstemaet. Det kan det vere nyttig at elevane utforskar sin eigen seinmoderne identitet sidan dei òg skal konstruere og forstå karakterar som dei skal iscenesette på scenen

(Utdanningsdirektoratet, 2021a). I samsvar med Piaget sin adaptasjonsprosess (Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 63-65) kan ein tru at det kan vere lurt å ha arbeidd med sitt eige identitetsskjema, før eller mens ein skal assimilere eller akkommodere det eller andre skjema for nye identitetar, karakterar på scenen. Eg har tru på at det er viktig å bruke tid på identitetsutvikling også om ein tenkjer på teaterfagets eigenart.

Men spørsmålet om rammefaktoren tid kjem ein ikkje unna (Lyngsnes & Rismark, 2016, 89-92). Som den eine informanten delte, arbeid med identitet er viktig, men det kan ikkje ta over all tida. Ein skal bruke tid på å støtte identitetsutviklinga sidan overordna plan gir det oppdraget, så kan ein legge meir tid kring identitetsarbeid i teaterfaget sidan elevane er opptatt av det, skodespelaren brukar sjølvstet som instrumentet og teaterframsyningar handlar om menneskje. Så kjem didaktikken og klasseleiinga og tvinger oss å ha kontroll på tida. Med kontroll på den, konkluderer eg at identitet er eit naudsynt og nyttig innhald å arbeide med i teaterfaget og finn støtte og rom for dette i fagplanar, overordna del, teori, forskingsprosjektet og eiga erfaringar.

4. Referansar

Alnes, J. H. (2021). Konstruktivisme: filosofi. I *Store norske leksikon* på snl.no. https://snl.no/konstruktivisme_-_filosofi (Henta 14. mai 2022)

Alnes, J. H. (2022). Konsistent. I *Store norske leksikon* på snl.no. <https://snl.no/konsistent> (Henta 20. mai 2022)

Angelo, E. & Kalsnes S. (2014). *Kunstner eller lærer?*. Cappelen Damm Akademisk

Bogart, A & Landau, T. (2005). *The Viewpoints Book*. Theatre Communications Group.

Donnellan, D. (2005). *The Actor and the Target*. Nick Hern Books.

Evreinov, N. (1926). *The Chief thing – A Comedy for some, a Drama for Others* (H. Bernstein & L. Randole, Overs.). Theatre Guild. (Opphøveleg utgitt 1921).

Evreinov, N. (2022). *Det aller viktigste: The Chief thing – A Comedy for some, a Drama for others* (Elever og Lærer på (Namn fjerna pga. anonymisering), Overs.). (Namn fjerna pga. anonymisering). (Opphøveleg utgitt 1921).

Haraldsen, H. M. (2021). *Modul 1 - Intro og begrep høst 2021: Å bli den beste utgaven av seg selv - Barns utvikling* [Lysarkpresentasjon].

https://khio.instructure.com/courses/4557/files/757289/download?download_frd=1

Haraldsen, H. M. & Ingul, S. (2016). 1. Narrativ identitet i et mangfoldsperspektiv. I K. B. Bjerkestrand, S. Brahmachari, H. M. Haraldsen, S. Ingul & A. S. Songe-Møller (Red.), *Narrativ identitet: Drama- og teaterpedagogisk praksis i interkulturell kontekst* (s. 6-20). Tell forlag.

Herman, J. (1983). *La Cage aux Folles*. [Musikktrykk]. Hal Leonard.

Ibsen, H. (1867). *Peer Gynt: Et dramatisk digt*. Den Gyldendalske Bokhandel.

Ibsen, H. (2018). *Peer Gynt: Eit dramatisk dikt* (J. Fosse, Overs.). Det Norske Samlaget. (Opphøveleg utgitt 1867).

Imsen, G. (2018). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (5. Utg.). Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Lady Gaga. (2010/2011) *Born this way*. På *Born this way*. Interscope Records.

Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2016). *Didaktisk Arbeid* (3. Utg.). Gyldendal Akademisk.

Norsk Kulturskoleråd (2016). *Rammeplan for Kulturskolen – Mangfold og Fordjupning*.

Roland, P (2021). Den autoritative voksenrollen i barnehage og skole: Relasjonskvalitet, utfordrende atferd, mobbing og sosial emosjonell læring. Cappelen Damm Akademisk.

RuPaul. (2013/2014). *Born Naked*. På *Born Naked*. RuCo inc..

Shakespeare, W. (1972). *Som dere vil ha det* (A. Bjerke, Overs.). Aschehoug. (Opphavsleg utgitt 1623).

Skaalvik, E. M., Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Universitetsforlaget.

Stanislavskij, K. (2008). *An Actor's Work* (J. Benedetti, Overs.). Routledge. (Opphavsleg utgitt 1936 & 1948).

Sæbø, A. B. (1998). *Drama – Et kunstfag*. Tano Aschehoug.

Thun, C. (2019). Interseksjonalitet. I *Store norske leksikon* på snl.no.
<https://snl.no/interseksjonalitet> (Henta 14. mai 2022)

Tjora, A. (2022). Erving Goffman. I *Store norske leksikon*. https://snl.no/Erving_Goffman
(Henta 15. mai 2022)

Tvedt, H. A. (2020) Å tenke utenfor boksen. I *Store norske leksikon* på snl.no.
https://snl.no/%C3%A5_tenke_utenfor_boksen (Henta 20. mai 2022)

Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplan i teaterproduksjon* (DRA2-01). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2006.

Utdanningsdirektoratet (2020a). *Læreplan i musikk, dans og drama* (MDD01-02). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Utdanningsdirektoratet (2020b). *Læreplan i teaterensemble* (MDD06-02). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Utdanningsdirektoratet (2021a). *Læreplan i teaterproduksjon* (DRA02-02). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Utdanningsdirektoratet (2021b). *Læreplan i teater og bevegelse* (DRA01-02). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Vinge, J. (2021). *Pedagogisk sosiologi: Sentrale teorier og perspektiver*.
[Lysarkpresentasjon].

https://khio.instructure.com/courses/4557/files/804660/download?download_frd=1

Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk Psykologi*. Fagbokforlaget

5. Vedlegg

5.1. Vedlegg 1:

Hva trenger du for å lære i teaterfaget? (Elever VGS)
Hva trenger eleven for å lære i teaterfaget? (Lærere VGS)
Hva tror du elever trenger for å lære i bevegelse- og/eller dansefaget? (Studenter - Dansepedagogikk)
Hva tror du elever trenger for å lære i drama- og teaterfaget? (Kulturskolelærere)
Hva tror du elever trenger for å lære i teaterfaget? (Studenter - Teaterpedagogikk)

- Være deg selv /Være seg selv
- Uttrykke deg /Uttrykke seg
- Utvikle identiteten din / Utvikle identiteten sin
- Øve på livet
- Lære mange teorier
- Lære mange teknikker
- Stå mye på scenen
- Trygghet
- Et godt rom
- En fagsterk lærer
- En romslig lærer
- Klær du er trygg i / Klær den er trygg i
- Frihet
- Et godt opplegg
- Teknikk
- Trening
- Stemmetrening
- Bevegelsestrening
- Trygghet
- Et godt manus / En god koreografi
- Gode roller /Gode soloer

5.2. Vedlegg 2:

