

Kunsthøgskolen i Oslo, avdeling Dans
Lærerutdanning

Utdanning: Praktisk- pedagogisk utdanning

Eksamenstype: skriftlig hjemmeeksamen

Emnekode: PPTPE / PPTFD

Emnenavn/fag: Pedagogikk og fagdidaktikk

Kandidatnummer: 20239

Dato for innlevering: **19.05. 2022 kl. 09.00**

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	3
2. Teorigrunnlag	4
2.1 Motivasjon	4
2.2 Behovsteorier	4
2.2.1 Behovshierarki	4
2.2.2 Selvbestemmelse	5
2.3 Mestringsforventning	5
2.4 Avvikende atferd som selvbeskyttelse	6
2.5 Klasseledelse	8
3. Dramalinjen	9
3.1 Rammer	9
3.2 Observasjoner fra praksis i videregående skole	10
5. Drøfting	13
6. Avslutning	18
7. Litteraturliste	19
Vedlegg A	20

1. Innledning

I slutten av desember 2019 dukket et lite virusstille opp i den kinesiske byen Wuhan. Etter påsketur og afterski i de østerrikske Alpene året etter fikk viruset luft under vingene og spredte seg i rekordfart til alle verdenshjørner. Vipps satt vi inne bak lås og slå, og rugget oss til rette i sofaen med antibac abonnement på ørten strømmetjenester. For dette skulle vi klare: to ukers lockdown. Lite visste vi at vi først *to år* senere igjen skulle få kjenne solen stikke i fjeset og fritt kunne blande vår egen pust med resten av befolkningen på buss, tok, shopping og jobb. Alt takket være det lille viruset som ble: Koronapandemien.

Det var kanskje ikke en helt korrekt gjengivelse, men realiteten var ikke langt unna. I skrivende stund er det godt og vel to år og to måneder siden pandemien var et faktum og vi gikk inn i den første av en lang rekke nedstengninger; total isolasjon, reiseforbud og testbonanza. Nedstengningen, populært kjent som «lockdown», rammet ikke bare kommersiell drift, men sørget også for å stenge fritidsaktiviteter, kultur- og idrettsarrangementer og hele utdanningsapparatet. Det ble ikke mulig å treffes fysisk, ikke andre enn dem du delte bolig med. Først ganske nylig, to år senere, har de norske myndighetene «friskmeldt» oss og vi kan igjen leve som før. Eller kan vi det?

I media har vi siden mars 2020 kunnet lese om mulige helsekonsekvenser som følge av isolasjon, stress og eller koronasykdom i forbindelse med pandemien. Særlig unges mentale og sosiale helse har blitt satt søkelys på ettersom undervisning, fritidsaktiviteter, sosial kontakt og russetider er blitt avblåst eller kraftig begrenset – altså hele deres sosiale arena og rutiner. Folkehelseinstituttets rapport «Konsekvenser av covid-19 på barn og unges liv og helse: en hurtigoversikt» fra 2021 referer til flere norske og internasjonale studier. I rapporten kommer det blant annet frem at særlig unge, i løpet av det første året med pandemi, opplevde økt ensomhet (Nøkleby et al., 2021, s.72). Studier fra flere land kunne rapportere om utbredt savn etter venner og fritidsaktiviteter, samt at familielivet i kombinasjon med covid-19-relaterte stressfaktorer blant annet resulterte i manglende støtte til barn og unges selvstendighet (Nøkleby et al., 2021, s. 74).

Dette har gjort meg nysgjerrig på hvordan pandemien har påvirket tilværelsen på dramalinjen etter at de nylig vendte tilbake til normal undervisning. Derfor spør jeg hvilke utfordringer dramalærere møter i undervisningen på VGS i etterkant av pandemien og hvordan disse utfordringene kan møtes. Jeg vil fokusere på utfordringene lærerne møter i elevgruppene, ikke på hvilke personlige og emosjonelle utfordringer lærerne står i selv. Ved bruk av

motivasjonsteori knyttet til behovs- og selvbestemmelsesteori, samt teori om avvikende atferd og klasseledelse vil jeg drøfte hvordan man best kan møte utfordringene som er oppstått i kjølvannet av pandemien.

2. Teorigrunnlag

2.1 Motivasjon

Når elevene søker seg til dramalinjen er det rimelig å gå ut ifra at de har en egen motivasjon til å ta nettopp det valget. Det kan være drømmen om å bli en dyktig skuespiller, muligheten for en variert skolehverdag med mye praktisk undervisning, søken etter et sted og et miljø å utforske seg selv og sin identitet, eller å bli kjendis. Begrepet motivasjon kan beskrives som en drivkraft som har betydning for innsatsen og utholdenheten vi investerer i møte med forskjellige aktiviteter (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 133). Motivasjon blir gjerne delt inn i de to kategoriene *indre motivasjon* og *ytre motivasjon*. I eksemplene ovenfor, er målet om å bli kjendis det vi vil kategorisere som en typisk ytre motivasjon. Årsaken til å søke dramalinjen kan da være å få anerkjennelse og å bli beundret av omverdenen, eller å få materielle goder som penger og sponing. Målet er altså ikke utdannelsen eller aktiviteten i seg selv, men en ytre gevinst man kanskje kan få ved å gjennomføre den. Ytre motivasjon kan også være å unngå straff. Den indre motivasjonen vekkes derimot gjerne av våre personlige interesser. Den er altså ikke avhengig av ytre belønning eller straff for å oppstå. Å søke dramalinjen fordi man synes det er gøy å drive med drama- og teaterarbeid, og på grunnlag av dette ønsker å utvikle ferdighetene sine, er en god indre motivasjon. Aktiviteten har altså en verdi og er et mål i seg selv (Woolfolk, 2004, s. 275). Deci og Ryan opererer også med begrepet *amotivasjon*. Det er mangelen på motivasjon eller intensjon om å utføre en aktivitet eller handling, og er derfor ikke det samme som totalt fravær av motivasjon. Ifølge Deci og Ryan oppstår amotivasjon når man ikke ser verdien av en aktivitet, når man tror at man ikke vil klare å utføre den, eller ikke har tro på at den vil føre til ønsket resultat (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 145).

2.2 Behovsteorier

2.2.1 Behovshierarki

Maslows hierarkiske behovsteori er sentral for å forstå hva som forutsettes for at læring skal kunne skje. Den bygger på et hierarki av behov som må tilfredsstilles før vi kan nå vårt fulle potensial og bli nysgjerrige og skapende mennesker (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 140).

Behovene organiseres ofte som trinn i en pyramide med *mangelbehovene* nederst og

vekstbehovene øverst. Mangelbehovene er kritiske for fysisk og psykisk velvære. De består av fysiologiske behov (mat, vann, og varme), trygghet, tilhørighet, samt selvverd og anerkjennelse. Hvert trinn i pyramiden må tilfredsstilles for at de neste behovene skal oppstå. Alle mangelbehovene må være tilfredsstilte for at vekstbehovene skal aktiveres. Vekstbehovene er behov for å utvikle kunnskap, ferdighet og talenter. Her vekkes nysgjerrighet og kunnskapstrang, og i motsetning til mangelbehovene kan de aldri tilfredsstilles (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 138 - 141).

2.2.2 Selvbestemmelse

Deci og Ryan legger vekt på tre grunnleggende psykologiske behov som må dekkes for å oppnå indre motivasjon: behovet for selvbestemmelse (autonomi), kompetanse og tilhørighet (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 142). I motsetning til Maslow er ikke selvbestemmelsesteorien så opptatt av styrken på behovene, men i hvor stor grad behovene blir tilfredsstilt. I hvor stor grad man er i stand til å tilfredsstille disse behovene hos elevene, vil altså ha utslag for hvor motiverte de blir for skolearbeidet. *Selvbestemmelse* går ut på at vi har et iboende ønske om å se oss selv som kilde til egne handlinger; at man handler frivillig ut ifra egne interesser. Altså kan man si at selvbestemte aktiviteter skyldes en egen indre kontroll og er en forutsetning for indre motivasjon. *Kompetanse* går ut på at man føler at man er i stand til å beherske aktiviteter. Det handler om i hvor stor grad man forventer at man skal få det til – altså mestringsforventning. Deci og Ryan påpeker viktigheten av at mennesker føler at de er i stand til å handle og håndtere elementer innenfor rammene av sine egne liv. I behovet for positivt selvverd og anerkjennelse inkluderer også Maslow mestringsopplevelser og det å få anerkjennelse for arbeidet man gjør (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 139). I aktiviteter der man er del av et større fellesskap, som på arbeidsplassen eller i skolesammenheng, poengterer Deci og Ryan at det er viktig å føle seg integrert og nær de andre menneskene i fellesskapet. *Tilhørighet* referer altså til følelsen av å bli respektert, verdsatt og likt av menneskene i miljøet rundt en selv. At en lærer f. eks. gir elever emosjonell støtte og etablerer gode forhold med dem, peker flere forskere på at gir større motivasjon for skolearbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 147).

2.3 Mestringsforventning

Mestringsforventning har i motivasjonsteorien stor innvirkning på en persons motivasjon. Både Bandura og Atkinson påpeker at autentiske mestringserfaringer, altså situasjoner der man har mestret eller feilet med en liknende oppgave tidligere, er hovedkilden til forventning om mestring ved senere anledninger. Hvilke forventninger man har til mestring er vist å være

avgjørende i valg av oppgaver, innsats og utholdenhet når oppgaven blir krevende (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 153). Atkinson skriver om atferd i prestasjonssituasjoner og deler det inn i to motiver: motivet for å oppnå suksess og motivet for å unngå nederlag. Jo sterkere motivet for å oppnå suksess er, desto større er motivasjonen og innsatsviljen for å engasjere seg i prestasjonsrettede aktiviteter – noe drama- og scenearbeid ofte kan oppleves som. Har man et sterkt motiv for å unngå nederlag, altså å unngå å mislykkes, vil man ifølge Atkinsons teori heller trekke seg unna aktiviteten enn å engasjere seg i den (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 151). Bandura forklarer også at vi har en tendens til å unngå situasjoner og oppgaver vi ikke har tro på at vi kan klare. For å gi best mulig grunnlag for gode mestringserfaringer i skolen, bør alle elever få tilpasset opplæring. Noe som i dag er nedfelt i opplæringsloven: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten» (Opplæringsloven, 2008). Som lærere er vi altså lovpålagt å tilpasse undervisningen til elevene. Det kan være krevende. En typisk misforståelse er at eleven må få oppgaver de garantert mestrer. Bandura understreker derimot, at for å bygge opp gode mestringserfaringer kreves det at elever får utfordringer de må bryne seg på. Kun da oppnår man å føle reell mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 155). Vygotsky vil kalle dette aktiviteter som ligger i den *nærmeste utviklingssonen*. Det er området der eleven ikke klarer å løse et problem alene, men som de med veiledning av f.eks. en lærer kan lykkes i å løse. Ifølge Vygotsky er det i denne sonen at læring er mulig; oppgaven er ikke for lett, men heller ikke helt utenfor elevens rekkevidde og forståelsesevne (Woolfolk, 2004, s. 76). Lærer bedriver da stillasbygging som også innebærer at man må differensiere fordi elevene har forskjellige behov og læreforutsetninger. I tilpasset opplæring kan man differensiere med å nyansere mål, læringsaktiviteter, innhold og vurdering (Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 141).

2.4 Avvikende atferd som selvbeskyttelse

Selvverdet vårt er noe blant andre Maslow og Deci og Ryan gir en sentral rolle. Selvverd kan defineres som et individs verdsetting av seg selv, og innebærer å respektere og akseptere seg selv om man er (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 92). Forskning har vist at personer med lavt selvverd er mer rammet av symptomer som depresjon, angst, stress og selvmordstanker. Personer med høyt selvverd viser derimot å ha bedre fysisk og mental helse, de opplever høyere grad av tilfredshet i arbeidsforhold og har lettere for å knytte nære relasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 94). Kaplan tydeliggjør selvverdets rolle, ved å hevde at vårt mest sentrale mål er å vedlikeholde, gjenopprette eller bygge opp et positivt selvbilde,

eller selvverd, for oss selv. I det ligger det at vi alltid vil forholde oss på en måte som beskytter eller bygger opp under selvverdet vårt (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 156). Ifølge Rosenberg har vi bestemte beskyttelsesmekanismer hvor vi går selektivt til verks og blant annet velger de verdiene, tolkningene og omgangskretsene som bygger opp under, eller i det minste ikke er truende for selvverdet vårt. Vi tenderer for eksempel å verdsette høyt de områdene hvor vi gjør det bra, og lavt de områdene vi gjør det dårlig. Jeg personlig er ikke god i fotball, men det gjør meg ingenting, fordi fotball har for meg ingen verdi. Samtidig gjør jeg hele tiden aktive valg hvor jeg selekterer bort situasjoner og sosiale konstellasjoner der fotball har sentral verdi. De få gangene jeg har endt opp med å spille fotball, er jeg fornøyd nok, hvis jeg i det hele tatt har klart å sentre ballen videre i en noenlunde vettug retning. Ut ifra Rosenbergs teori, kan vi si at dette manglende talentet ikke skader selvbildet mitt, fordi mitt aspirasjonsnivå i fotball så å si er lik null; jeg har lagt meg på en lav standard. Vi kan anta at jeg har hatt tidlige erfaringer med å ikke mestre fotball. For å beskytte selvverdet mitt (i en verden der fotball er livet), har jeg valgt å ikke gi det noen verdi (Skaalvik & Skaalvik, 2021). I skolen har ikke elevene like stor mulighet til å være selektive. De kan ikke i like stor grad velge bort de situasjonene, de sosiale konstellasjonene eller fagene som er truende for selvverdet deres. For at så mange elever som mulig skal oppleve å lykkes med noe som er verdsatt, er det viktig at lærere signaliserer at de verdsetter *alle* fag og aktiviteter i skolen. Det kan bidra til å redusere elevenes behov for å devaluere fagene hvor de ikke lykkes så godt. Det er også viktig å forebygge sosial sammenlikning (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 160).

Jo eldre vi blir, jo mer attribuerer vi suksess til evner fremfor innsats. Vi slutter å sammenlikne oss med oss selv, og begynner å vurdere oss sammenliknet med andre (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 163). Som vi så hos Kaplan og Rosenberg er vi alltid ute etter å beskytte selvverdet vårt, altså å unngå nederlag. I tilfeller der elever har lave forventinger om å lykkes, problematiserer Covington betydningen av *innsats*. Som beskrevet ovenfor, vil en elev gjøre konsekvensene av nederlaget så små som mulig. Covington peker da på at en måte for eleven å løse problemet på, er å yte mindre innsats. Har eleven lave forventinger om å lykkes, vil en høy innsats kunne oppleves som en risiko og symbolisere en stor fallhøyde for selvverdet. Hvis eleven mislykkes og har ytt minimal innsats, var det ikke evnene det var noe galt med; eleven investerte kun for liten innsats. Covington hevder at det psykologisk sett oppleves som bedre å mislykkes på grunn av manglende innsats enn dårlige evner. Slik kan lav mestringsforventning bli selvforsterkende. For å mildne reaksjonene på lav innsats fra miljøet rundt, blir det viktig for eleven å finne forklarende unnskyldninger. Unnskyldninger som

sykdom flytter grunnen til den lave innsatsen og de dårlige resultatene bort fra eleven selv og over på ytre faktorer (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 164). Dette kan kalles *selvvalgt handikap*. Motivet for dette er selvbeskyttende, og det er en strategi for positiv selvrepresentasjon.

Hensikten er å styre andres attribusjon av ens egen dårlige prestasjon bort fra evnene.

Eksempler på selvvalgte handikap kan være at man ikke har fått lært seg teksten sin og derfor ikke kan yte maks i scenearbeidet, eller at man er trøtt og sliten i undervisningen fordi man har vært sent oppe (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 167).

I en rekke land har nyere forskning vist at langvarig erfaring med å være i en ukontrollerbar situasjon har resultert i *lært hjelpeløshet*. Det innebærer en type passivitet som arter seg slik at det er så lite å vinne på å prøve, at man like gjerne kan la være. Lært hjelpeløshet blir av Peterson og Seligman oppfattet som en parallell til depresjon! De gjorde forsøk med elektrisk støt på hunder, der de fant at hunder som ble utsatt for støt som kunne kontrolleres med en knapp, stort sett lærte seg å skru av støtet. Hunder som derimot hadde blitt utsatt for støt uten noen mulighet til å slå det av, lærte seg heller ikke senere å skru det av da muligheten ble presentert for dem. Peterson og Seligman fant at disse hundene opplevde *motivasjonell svikt* ved at de i liten grad forsøkte å gjøre motstand mot støtet, *kognitiv svikt* ved at de ikke lærte seg at bryteren slo av strømmen da de tilfeldigvis kom borti den, og *emosjonell svikt* ved at de etter hvert ikke viste noen emosjonell reaksjon på støtet (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 170).

2.5 Klasseledelse

Doyle hevder at læreres ledelse har to formål: å etablere godt arbeidsmiljø slik at elevene kan engasjere seg i meningsfulle og målrettede læringsaktiviteter, og å bidra til elevenes sosiale og etiske utvikling. Evertson og Weinstein definerer det som at klasseledelse da kan sees som alle handlinger en lærer utfører som støtter opp under og fremmer elevens skolefaglige, sosiale og emosjonelle læring (Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 135). For å legge et grunnlag for god undervisning har flere lærere uttalt at proaktiv klasseledelse er nøkkelen. Det går ut på at man som lærer har en klar plan for oppstart av undervisningen. Noe som innebærer planlegging av konkrete mål, hvordan de skal realiseres, at man har kontroll på rom og utstyr som skal brukes, og at man har etablert tydelige og forutsigbare rammer for undervisningen. For å bidra til forutsigbarhet og trygghet bør målene og innholdet for undervisningsøkten kommuniseres tydelig for elevene idet økten starter. Som lærer er det viktig å etablere gode relasjoner til elevene, bygget på gjensidig respekt og verdsetting. Disse relasjonene må opprettholdes samtidig som en må vise tydelige forventninger og gi støttende og fremoverrettede vurderinger fortløpende. (Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 136–138).

For å ivareta følelsen av medbestemmelse og gjøre at klasseregler oppleves rettferdige, anbefaler E.M. Skaalvik og S. Skaalvik at man utarbeider få og enkle regler i samarbeid med elevene. På dramalinjen i VGS møter elevene flere lærere i de forskjellige praktiske dramafagene. For å ivareta trygghet og holde det oversiktlig, anbefales det at lærere samarbeider om å etablere noen grunnleggende felles regler for alle timene. En felles enighet mellom elever og lærer, og lærerne seg i mellom, gjør det også lettere å håndheve reglene (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 266–267).

For å skape et godt grunnlag for læring er det viktig at man etablerer et godt læringsmiljø. Det innebefatter blant annet positive relasjoner mellom lærer og elev, samt elevene imellom, en positiv læringskultur i elevgruppen, at lærer har gode evner til å lede og gjennomføre undervisningsforløp, samt godt samarbeid mellom skole og hjem. Læringsmiljøet må tilpasses så elevene opplever at det støtter opp om læring, utvikling og mestring (Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 139).

3. Dramalinjen

3.1 Rammer

Som vi kan se inne på informasjonstjenesten for søkere til videregående opplæring, vibli.no, er dramalinjen en del av studieretningen musikk, dans og drama i norsk videregående skole. Den kombinerer generell studiekompetanse med teori om og praktisk utøvelse av kunstfagene musikk, dans og drama (vibli.no, 2022). Dramalinjen skal gi kunnskap om og ferdigheter i skuespillerarbeid, utvikling av teaterforestillinger og samarbeid. Som læreplanene viser, har linjen praktisk-utøvende fag som teaterensemble, drama og samfunn, teater og bevegelse og teaterproduksjon (Utdanningsdirektoratet, 2021abc).

Under fagenes relevans og verdier finner vi blant annet at de skal gi elevene «verktøy til å kunne skape, samarbeide og kommunisere i kreativt teaterarbeid som rustet dem til et framtidig samfunns- og arbeidsliv» (Utdanningsdirektoratet, 2021b, s. 2), elevene skal settes «i stand til å delta som medskapere i kreative prosesser og teaterproduksjoner gjennom arbeid med arbeidsetikk, skuespillertrening og samspill» (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s. 2) og at fagene skal «bidra til at elevene utvikler holdninger til og ferdigheter i romlig og scenisk tilstedeværelse, samt at de får trene seg i og bli bevisste på sitt helhetlige fysiske teaterarbeid» (Utdanningsdirektoratet 2021c, s. 2).

Noen av kompetansemålene som elevene skal oppnå ved dramalinjen sier blant annet at elevene skal «gjennomføre sceniske visninger for publikum i samarbeid med andre,

og reflektere over forholdet mellom sal og scene» (Utdanningsdirektoratet 2021a, s. 4), «lytte aktivt i arbeid med improvisasjon og spillsituasjoner, og reagere åpent og inkluderende i arbeidsprosesser», samt «kommunisere verbalt og nonverbalt i interaksjon med spillpartnere og publikum, og tilpasse diksjon og volum til ulike spillerom» (Utdanningsdirektoratet 2021b, s. 4-5).

Læreren skal både gjøre underveisvurderinger som bidrar til positiv faglig utvikling, og standpunktvurdering der karakterene blant annet skal settes «basert på kompetansen eleven har vist ved å bruke skuespillerteknikker, refleksjon og analyse i teaterarbeid, skape egne uttrykk og delta konstruktivt og etisk i kollektivt produksjonsarbeid» (Utdanningsdirektoratet 2021b, s. 5). Elevene viser og utvikler kompetanse blant annet når «de arbeider med skuespillerrollen, lytting og evnen til scenisk tilstedeværelse, og når de formidler teater for et publikum. Videre viser og utvikler de kompetanse i faget når de improviserer, og når de arbeider med å være positive bidragsytere i fellesskapet» (Utdanningsdirektoratet 2021b, s. 5).

3.2 Observasjoner fra praksis i videregående skole

Da jeg var i praksis på en dramalinje i videregående skole (fra etter vinterferien og frem til påskeferien 2022), var det ikke lenge siden elever og lærere kunne vende tilbake til en skolehverdag uten restriksjoner. Det hadde vært lange perioder med nedstengning og nettbasert hjemmeundervisning. Myndighetene hadde gjort sporadiske forsøk på gjenåpning før nye nedstengninger. Det ble sagt at 3. klasse til sammen hadde vært fysisk tilstede på skolen i kun ni måneder gjennom hele sin tid på VGS. Da min praksispartner og jeg kom inn var alle trinnene i gang med å forberede hver sin forestilling eller visning. 2. og 3. klasse jobbet med sine hovedproduksjoner. For 3. klasse var det den første og siste visningen for publikum siden de startet på VGS. De hadde altså ikke hatt muligheten til å stå foran et fysisk publikum før nå. Til vanlig har elevene skoleinterne og offentlige visninger gjennom hele studiet. Vi fikk ansvaret for å undervise i faget *teater og bevegelse* på alle tre trinn, samt et par økter *teaterensemble* med 1. klasse. Utover det observerte og støttet vi i *teaterproduksjon* med 2. klasse.

I løpet av praksisperioden gjennomførte vi et lite FOU-prosjekt i form av en kvalitativ spørreundersøkelse blant dramalærerne på skolen (se vedlegg A). Vi ønsket å danne oss et større bilde av hvordan situasjonen var blitt nå sammenliknet med før pandemien. Derfor valgte vi å henvende oss til lærerne, siden de har fulgt elevgrupper før, under og etter pandemien. De har et større grunnlag for å si noe om hvordan forholdene i elevgruppene er i dag, sammenliknet med elevgruppene før pandemien og hvordan undervisningssituasjonen

har endret seg. Siden alle informantene var over 18 år og det ikke ble innhentet personidentifiserbare opplysninger, er prosjektet ikke meldepliktig til NSD. Jeg vil etter hvert gi en kort presentasjon av resultatene av spørreundersøkelsen.

I praksisen opplevde jeg at elevene hadde meget lav terskel for å tre ut av undervisningen. De satte seg da ned for å se på eller forlot rommet for å gå på do eller andre ting. Det var høyt fravær og kun ved ett eller to tilfeller hadde vi fullt oppmøte. Dette gikk også igjen i timene vi observerte. Ofte kom elever til undervisning og måtte se på hele timen fordi de av forskjellige grunner ikke var i stand til å delta. Vi la merke til at hver gang undervisningen gav antydning av å bli fysisk anstrengende (et krav i bevegelsestimene, da faget også skal gi noe fysisk fostring (Utdanningsdirektoratet, 2021c, s. 4)) valgte flere elever å tre ut og sette seg ned. Forklaringer de kunne komme med var at de var slitne, hadde skader som gjorde at de ikke kunne gjøre akkurat dette, at de var svimle eller ikke følte seg helt bra. Også i øvelser som krevde høyere grad av fokus, men var mindre fysisk krevende, opplevde vi ved flere anledninger og i forskjellige timer at elevene trakk seg ut. Ofte krevde det forsikringer om at man nå var ferdig med denne typen arbeid for å få elevene med i undervisningen igjen. Også i timene vi observerte var dette et gjennomgående problem. På det mest ekstreme hadde vi undervisningsøkter med kun fem av 14 elever, der også noen måtte tre ut av undervisningen innimellom. Lærerne kommuniserte til oss at de nærmest hadde gitt opp å få elevene inn i undervisningen igjen. De sa at vi i alle fall ikke behøvde å bruke ekstra energi på å forsøke å overtale elevene til å bli værende. Det hadde tydeligvis vært en del runder med foreldre hvor man hadde kommet frem til at elevene må få gjøre som de vil.

I scenearbeid opplevde jeg at elevene ofte kom dårlig forberedt. Tross gjentakende oppfordringer fra lærer, hadde de ikke lært seg teksten sin eller var i liten stand til å fremkalle det de hadde jobbet frem forrige gang. Som i de andre timene var det ofte noen som ikke kunne delta grunnet dårlig form eller de dukket ikke opp. I arbeidet opplevdes elevene blyge og lite villige til å prøve ut nye ting. Dette kom blant annet til uttrykk ved at de investerte lite energi i arbeidet og virket som de ikke turte å gå ordentlig inn i materialet: situasjoner, fysisk uttrykk, stemmebruk og følelser. Selv da lærer jobbet hardt for å øke elevenes energi, eller demonstrerte for dem hva de kunne gjøre, gjorde de knapt 15% av det lærer illustrerte for dem. Ofte kunne jeg ikke registrere noen endring i det hele tatt. Noen elever kunne også bli defensive eller hånlige mot lærer, og gi tydelig uttrykk for at de var misfornøyde med eller syntes det lærer forslo var teit.

I undervisningssituasjon erfarte jeg å for hver time måtte bygge opp og reetablere grunnleggende elementer som vi hadde jobbet med flere ganger tidligere. Elevene viste altså liten evne til å gå inn i arbeidet med disse elementene parat fra start. Det kunne være helt enkle fysiske elementer som kroppsholdning og blikk.

I samtale med elevene sa de selv at de syntes drama og teater var gøy. Mange av dem oppga at de søkte dramalinjen fordi de ville gjøre noe annet enn vanlig studiespesialiserende. De ville utvikle sine kreative ferdigheter, og så på det å gå på dramalinjen som en mulighet til å utvikle seg som mennesker. Et par uttalte at de hadde et mål om å bli profesjonelle skuespillere.

En lærerstil jeg observerte i praksis var basert på å drive eller «pushe» elevene. I det legger jeg at lærer tok med seg en energi inn i rommet hvor intensjonen var at elevene skulle la seg dra opp på lærers nivå; at lærerens energi skulle fungere som en boost og primus motor i gruppen. Selv om læreren jobbet hardt med et meget høyt energinivå, opplevde jeg ikke at elevene klarte eller var villige til å løfte seg opp på et tilsvarende nivå. Lærer jobbet aktivt med å aktivisere elevene ved hele tiden å henvende seg til hver enkelt for å at de skulle komme med egne innspill og refleksjoner. Refleksjonsrundene skulle ha et høyt tempo. Selv om elever ga uttrykk for at de ikke hadde noe mer å tilføye, oppfordret lærer dem iherdig til å si det igjen, men med sine egne ord. I scenearbeidet lot læreren de aktuelle elevene redegjøre for hva som skulle skje i scenen, hva den handlet om, og diskuterte innholdet med dem. Da de skulle jobbe med scenen hadde elevene ofte lav energi. De virket nølende og hadde ingen konkret plan om hva de skulle gjøre. Lærer brukte mye demonstrasjon og fysiske øvelser som inngang til scenene. Skjedde det ikke en endring etter forrige runde var lærer kjapt på foten for å demonstrere og tydeliggjøre hva som trengtes. Stort sett med meget høy energi og stor bruk av rommet. Jeg opplevde at elevene likevel i liten grad evnet å gå inn i øvelsene slik lærer ønsket. Ofte handlet det om at de ikke gikk ordentlig inn i øvelsene, situasjonen eller kontakten med spillepartner. Resultatet ble ofte at de gjorde en slags imitasjon på 10% av det lærer illustrerte for dem. Lærer fortalte ved flere anledninger at det var ekstremt tungt å drive klassen og å få elevene til å gi gass og gå inn i øvelsene. Med tidligere klasser hadde det vært helt annerledes.

I FOU-prosjektet kom det frem at lærerne opplever en tydelig merkbar endring i elevens motivasjon og utholdenhet etter koronapandemien; den er blitt lavere. Elevene virker mer usikre på seg selv i undervisningssituasjon og viser større grad av blyghet for å eksponere seg i arbeidet. Dette påvirker undervisningen ved dramalinjen på flere ulike måter. For lærerne er

det særlig krevende å få elevene opp på forventet nivå og oppfylle målene i læreplanen. Lockdown og digital undervisning har ført til at lærerne nå sliter med et etterslep av kompetansemål som dreier seg om det fysiske arbeidet på scenen, relasjonsbygging og teknikk. De opplever at faglige nivået hos elevene etter pandemien har gått ned. Som kommer til uttrykk gjennom lavt energinivå og manglende engasjement i skapende arbeid og samarbeidssituasjoner. Elevene har store kunnskapshull både i det teoretiske og det praktiske. Det er blitt svært vanskelig å motivere elevene til å gå inn i et arbeid som er krevende for dem. De er mest komfortable med å gjøre øvelser og oppgaver de allerede kan eller lett kan løse med den kunnskapen de allerede besitter. Elevens mentale helse tar mer plass i undervisningssituasjonen nå enn før og det er utfordrende å planlegge en progresjon i undervisningen på grunn av dette. Pandemien har hatt tydelig effekt på elevenes selvtillit og det går ut over mot og mestring i det dramafaglige arbeidet. Lærere opplever at de må bruke mer tid og energi enn tidligere på å skape gode trygge rammer og på å tilpasse undervisning til hver enkelt, samt generell gjenoppbygging av relasjoner, kvaliteter og ferdigheter hos elevene.

5. Drøfting

Som vi kan se av de utvalgte eksemplene fra læreplanen på dramalinjen står det praktisk-utøvende aspektet sterkt i fagenes relevans og verdi, og i kompetansemålene elevene skal oppnå. Også vurderingen legger vekt på at det er gjennom elevenes praktiske demonstrasjon man kan måle hva de har oppnådd. Relevans og verdi, mål og vurdering viser også tydelig at det legges stor vekt på samarbeid, at man skal jobbe kollektivt, og at elevene skal jobbe skuespillerfaglig i forskjellige type rom og hvordan de kroppslig og kollektivt skal forholde seg i disse. Dette er kompetansemål vi lett kan se at er utfordrende å gi undervisning i, trene på og vurdere med nettbasert undervisning. Selv om skjerm og videooverføring kan sies å være et «rom» og en spillearena med rammer man må forholde seg til, tilfredsstillende det ikke kravet i læreplanen om erfaringer med forskjellige rom. Det gjør det også svært vanskelig å vurdere og veilede i scenisk og romlig tilstedeværelse i rom av diverse dimensjoner. Det forventes at elevene skal bruke sine egne kropp i relasjon til rom og til medspillere i rommet, som indikerer at undervisningen i stor grad krever fysisk nærhet og relasjonelle egenskaper i kontakt med flere forskjellige individer. Overgangen fra å sitte alene foran en skjerm hjemme på tenåringsrommet, til fysisk undervisning i en stor dramasal full av mennesker, må kunne anses som stor. Det er rimelig å gå ut ifra at elevene har hatt ekstremt

innskrenket mulighet til å bli fortrolige med rammene for den tradisjonelle dramaundervisningen som var gjengs praksis før nedstengningen.

Som både lærerne og jeg opplevde viste elevene i det store og det hele meget lav utholdenhet, arbeidslyst, effektivitet, progresjon og interesse eller glede i undervisningen. Selvsagt med noen hederlige unntak. Starter vi på bunnen kan vi ta utgangspunkt i Maslows behovsteori. Som nevnt fra praksisen gav elevene ofte uttrykk for at de var uvel eller på forskjellige måter ikke kunne fullføre eller delta i forskjellige øvelser. Det kan være en indikator på at ikke alle mangelbehovene er tilfredsstilte. Sier en elev at den er svimmel (som ofte forekom) kan det henge sammen med at eleven ikke har spist ordentlig. I samtaler med praksislærer ble det ofte nevnt at mange av elevene ikke spiste frokost og ofte ikke hadde med egen mat, men måtte kjøpe dette i kantinen. Med utgangspunkt i behovspyramiden gir det dårlig grunnlag for læringsarbeid og lærelyst. På neste trinn finner vi behovet for trygghet og forutsigbarhet. En tendens jeg opplevde i praksis og som jeg husker fra min egen tid som elev på dramalinjen, er at lærere fort kan få en noe flytende tidsforståelse. Ofte fordi man er så inne i arbeidet at man glemmer seg, eller fordi man ser muligheten til å drive arbeidet litt lenger. På den ene siden kan det være utfordrende for elevene å gå fra tilnærmet null struktur med hjemmeundervisning, til streng struktur på skolen. På den andre siden viser behovsteori at tydelig rammer er med på å skape forutsigbarhet i tilværelsen. Derfor er det viktig at lærer også respekterer klokken og følger de normene for pause man har avtalt med klassen. Når elevene har konkrete rammer å forholde seg til, har de også mulighet til å planlegge for å ivareta seg selv (spise, gå på do, hvile) og å motivere seg til å holde ut. Som læreplanen viser kreves det mye fysisk og emosjonell kontakt mellom elevene. Mye av tilbakemeldinger og vurderinger vil gå på fysiske og sosiale evner. Noe som kan oppleves som meget personlig. Dette er en vesensforskjell fra hvordan teoribasert undervisning fungerer, som vanligvis baserer seg på lest kunnskap. Arbeid for å trygge, skape følelse av tilhørighet og å vise at elevene verdsettes, kan vi da si at bør stå enda mer sentralt enn før – noe lærerne også rapporterte om at de må bruke mer tid på nå enn tidligere. Typiske fritidsaktiviteter som teatergrupper o.l. som vanligvis kan ha forberedt elevene på mye av det som drama- og teaterundervisningen innebærer, har heller ikke vært mulig i pandemitiden. Da kan det være fint å avklare elevenes forventinger til undervisningen. Slik kan man som lærer få en slags oversikt over hvor fokuset og interessene deres ligger. Ut ifra det kan man danne seg et bilde av hva som må etableres for å få elevene opp på det nivået læreplanen krever. Det vil være i tråd med kravet om tilpasset opplæring som står sentralt i motivasjonsteorien, og som

opplæringsloven også pålegger oss. Med utgangspunkt i Deci og Ryans selvbestemmelsesteori tror jeg at det særlig i oppstarten vil være lurt å legge til rette for stor grad av elevmedvirkning i undervisningen; altså at elevene får være med å bestemme. Det kan gjøres i form av at lærer tar i bruk og spiller videre på øvelser og elementer som elevene foreslår. Enten fra fysisk undervisning man har hatt sammen før eller ved å spinne videre på noe elevene kjenner fra den digitale undervisningen. Romslighet til å ta imot alle forslag som *gode* forslag vil være viktig for å bidra til å etablere følelsen av autonomi og å bli verdsatt og respektert. Å sammen med elevene etablere regler for klassen kan bidra til å gi dem eierskap til undervisningssituasjonen og sørge for at alle er innforstått med hva man som gruppe krever av hverandre. Som FHI-rapporten referer til, har mange opplevd at hjemmelivet under pandemien har gitt lite støtte til de unges selvstendighet. Å gi elevene medansvar og valgmuligheter vil som nevnt støtte følelsen av autonomi. Sammen med økende grad av mestrings erfaringer kan det muligens bidra til å stimulere til mer selvstendighet.

Som både Bandura og Atkinson påpeker, er det viktig å jobbe for at elevene skal oppnå autentiske mestrings erfaringer. Det skaper grunnlag for god motivasjon i det videre arbeidet. Elevgruppene i praksisen opplevdes som nevnt å være særs lite motiverte. Spørsmålet er om de var lite motiverte for å drive med drama og teater generelt, eller om de var lite motiverte for undervisningen. Elevene uttalte jo selv alle at de likte å drive med teater og at de var glade for å gå på dramalinjen. Samtidig opplevde jeg at de ikke så ut til å finne så stor glede i arbeidet. Mulighetene for amotivasjon opplevdes å være tilstede. Hvis tempoet i undervisningseksempelet ovenfor ikke samsvarer med hva elevene trenger, er et mulig utfall at den oppleves anmassende og utmattende. Opplever elevene gjentatte ganger å ikke få tid til å omstille seg eller prøve ut de nye instruksjonene før de blir avbrutt igjen, kan det hende at aktiviteten mister sin verdi for dem. De mister troen på at de kan klare det og kan ende med en innstilling om at de uansett ikke er i stand til å oppnå ønsket resultat. Autentiske mestrings erfaringer fordrer likevel at elevene må strekke seg, men i dette tilfellet kan noe så enkelt som å gi dem mer tid i prosessen bidra til å løfte opplevelsen deres. Etter hvert kan det føre til at de faktisk mestrer oppgaven. Noe av det viktigste vi etter min mening gjør i teaterrommet, er å etablere trygghet og godt læringsmiljø så vi unngår det Atkinson kaller frykt for nederlag. Har man først klart å etablere et trygt rom der «feil» er en positiv og naturlig del av prosessen, er det godt mulig at man kan kjøre et høyere tempo i arbeidet.

Kaplan hevder at vårt mest sentrale mål er å bygge opp, beskytte eller gjenopprette selvbildet vårt. Tar vi utgangspunkt i dette og Rosenbergs teori om selektive beskyttelsesmekanismer,

kan vi se elevenes atferd – lav innsats, at de trekker seg ut eller holder seg på sidelinjen av undervisningen og den tidvis aggressive og uinteresserte holdningen hos noen – som selvbeskyttende atferd. I tilfellet der noen elever hadde en tendens til å være aggressive og nedlatende til undervisningen, kan vi ut ifra Kaplans teori tolke det som at de har selektert det læreren står for vekk. I kraft av at de opplever å ikke mestre, blir selvbildet deres truet. Ved å devaluere lærerens kompetanse og undervisning forsøker de å tilskrive sin manglende suksess lærerens udugelighet istedenfor sine egne evner. Som vi så i selvbeskyttelsesteorien anbefales det å vise at man verdsetter alle fagene elevene har i skolen. Et tiltak kan da være å forhøre seg (med eleven eller andre lærere) om det er noen andre fag eleven gjør det bra i, og så forsøke å koble det inn i dramafaget. Slik kan eleven få muligheten til å mestre med de evnene også i dramaundervisningen. Dramafaget har også mange forskjellige bestanddeler. Både praktisk håndverksmessige i tillegg til det rent skuespiller-/dramafaglige: å tenke ut og bygge scenografi, sette lys, lyd, ordne kostymer, PR, prosjektledelse, og sang, stemme, bevegelse og skuespilleri. Det er med andre ord rom for mange ferdigheter. Inne i dette universet vil det da være viktig å vise at alle bestanddelene verdsettes like mye. Å oppleve å bli verdsatt for å være en god prosjektleder eller at man har et talent for å sette stemningsfullt lys, kan ifølge teorien om selvbeskyttende atferd bli nøkkelen til begynnende suksess i andre disipliner også. I lys av Covingtons teori kan elevenes manglende innsats og innsatsvilje også være tegn på at de opplever at evnene deres ikke strekker til og selvbildet blir truet. Når elevene gjentatte ganger opplever å bli avbrutt før de har fått prøvd ut forslaget sitt eller den nye veiledningen, kan det resultere i gjentakende nederlagsfølelse. Det kan etablere seg en lav mestringsforventning. For å minimere risikoen forsøker elevene å lede attribusjonen over på lav innsats istedenfor manglende evner, hvor de igjen vil søke etter unnskyldninger om ytre faktorer som forklarer den lave innsatsen. Slik kan vi ut ifra Covington tolke elevenes mange unnskyldninger om dårlig form osv. som tegn på at de er redde for å mislykkes i arbeidet. Elevene har mange andre fag å stå i, så man skal være forsiktig med å definere ugjorte oppgaver, som at de fremdeles ikke har lært seg tekst, som selvvalgte handicap. Pandemien satte oss i en ekstremt lang og usikker unntakstilstand. Forholdene var ustabile med forsøk på gjenåpning og lovord om å holde skolene åpne, før det hele kollapset igjen. Som forskningen har vist kan langvarig erfaring med å være i en ukontrollerbar situasjon resultere i lært hjelpeløshet. På sett og vis kan elevenes manglende innsats og initiativ minne om lært hjelpeløshet. Dette kan være svært alvorlig siden Peterson og Seligman beskriver det som en parallell til depresjon. Hvis resultatet av pandemien er at vi står med en hel VGS full av deprimerte elever, har vi et problem. For å unngå total svikt i hele det emosjonelle og

kognitive apparatet, vil det være viktigere enn noen gang å sørge for å gi elevene opplevelse av at de har innflytelse på sin egen situasjon. Kanskje er det noe av grunnen til at foreldrene og lærerne har kommet frem til at elevene må få styre selv hvorvidt de deltar eller ikke. Men som lærer føles det ikke godt at elevene svimer inn og ut av undervisningen som de vil. Det er vanskelig å ikke oppleve det som at elevene gir blaffen. Det kjente jeg på selv.

Spørsmålet er om en mer konstruktiv løsning på situasjonen kan ligge i klasseledelse.

Elementene i den proaktive klasseledelsen legger et godt grunnlag for forutsigbarhet for elevene. Den proaktive læreren har lagt ned arbeid i nøye planlegging og forberedelse av timen, så fokuset kan ligge på elevene og målene de skal oppnå. Den proaktive klasseledelsen foreslår også at man mellom lærerne har etablert felles grunnregler for å ivareta tydelige og forutsigbare rammer for elevene. På dramalinjen har elevene flere forskjellige lærere i dramafagene. I praksis opplevde jeg at lærerne var veldig forskjellige både i personlighet og i undervisningsstil. De kunne være veldig ledende og sterkt fagorienterte, eller inkludere seg selv som del av klassen, engasjert i *alt* elevene skulle gjøre i dramaarbeidet, eller ha en veldig avslappet kompis-tilnærming uten så mye fokus på normer for oppførsel etc. Kanskje hadde lærerne i oppstart etter pandemien vært tjent med å definere noen klarere felles rammer seg imellom. Det kunne muligens bidratt til at elevene raskere fant stabilitet og trygghet i enda mer forutsigbare rammer.

Som vi ser, står det ikke på alternativer å iverksette for å møte utfordringene pandemien har etterlatt seg. Den store bøygen som vi derimot ikke kommer utenom er tiden. Som lærerne rapporterer, strever de med et etterslep av kompetansemål som det ikke var mulig å jobbe med i nettbasert undervisning. For å kunne oppnå disse målene kreves det først et trygt arbeidsmiljø. Å få etablert dette med de ekstra utfordringene krever tid. Skulle man kun fokusert på kompetansemålene og sett bort fra gruppedynamikk og trivsel, ville tiden frem til sommeren likevel vært knapp. Lærerne har stort press på seg til å komme i havn og klargjøre elevene for neste semester og for videre utdanning. At de lar seg stresse og derfor pusher undervisningen er ikke vanskelig å forstå. Det er en ganske utakknemlig situasjon de er havnet i. De risikerer på den ene siden å få pepper for manglende ivaretagelse av elevenes ve og vel, og på den andre siden for at elevene har fått mangelfull undervisning. Lærerne er på en måte fratatt de to viktigste verktøyene de har: kontinuitet og tid.

6. Avslutning

I teorien finner vi at stort sett all atferden beskrevet i denne oppgaven kan finne sin forklaring i motivasjonsteori og teorier om selvverd. På en måte er det positivt fordi det tilsier at det er noe vi som lærere faktisk kan påvirke og endre. Likevel vil jeg understreke at jeg ikke tror at alle tilfellene alene er resultater av lav mestringsfølelse og andre faktorer som kan tilskrives undervisningssituasjonen. Jeg går absolutt ut ifra at lærerne jeg har møtt er kompetente og empatiske personer og jeg har tiltro til at de aller fleste lærere der ute gjør sitt beste. I tillegg til at jeg har liten tro på at alle VGS-elevens atferdsproblemer kun handler om å skjule manglende evner. Jeg tror absolutt at flere opplever mentale og fysiske utfordringer som følge av pandemiens isolasjon, usikkerhet og faktisk sykdom – utfordringer som i utgangspunktet ikke har noe med elevenes evner og kompetanse å gjøre. Noen ganger er man faktisk syk eller man har faktisk fått vedvarende mentale utfordringer å hanske med. Det skal man som lærer respektere. Det vi kan gjøre er å bruke teorien, rapporter og erfaringene med elevene til å fortsette å jobbe for en så positiv og produktiv skolehverdag og undervisning som mulig. Trygging, romslighet, tydelighet, støtte og mestring ser ut til å kreve mer plass og tid nå enn det i en normalsituasjon har gjort. Tid og læreplan er derimot en likning som post pandemi har vanskelig for å gå opp. Lærerne står i en skvis mellom å etablere den grunnleggende tryggheten som kreves for å i det hele tatt kunne drive med dramafag, og å innfri kompetansemålene i læreplanen. Skal vi tro lærernes beretninger om store faglige og ferdighetsmessige hull hos elevene, vil det potensielt få store konsekvenser for avgangsklassene. Ikke minst for vurderingsgrunnlaget lærerne har til å sette standpunktkarakterer. Selv om konsekvensene er størst hos avgangskullet, har alle klassene som går på dramalinjen nå før sommeren 2022 fått betydelig mindre tid til å komme seg gjennom kravene i læreplanen. Vi kan derfor si at uansett hva lærerne gjør, forblir spørsmålet: Hva kommer i første rekke? Kompetansemål eller tilpasning og menneskelig utvikling? Forhåpentligvis evner lærerne å finne gode fremgangsmåter for få elevene à jour med læreplanen og samtidig legge godt grunnlag for positiv sosial og personlig utvikling.

7. Litteraturliste

Lyngsnes, K. M., & Rismark, M. (2015). *Didaktisk arbeid*. Gyldendal akademisk.

Nøkleby, H., Rigmor, R.C., Muller, A.E. (2021). *Konsekvenser av covid-19 på barn og unges liv og helse: en hurtigoversikt*. Folkehelseinstituttet.

<https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2021/konsekvenser-av-covid-19-pa-barn-og-unges-liv-og-helse-rapport-2021.pdf>

Lyngsnes, K. M., & Rismark, M. (2015). *Didaktisk arbeid*. Gyldendal akademisk.

Opplæringsloven. (2008). *Tilpassa opplæring*. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-3>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena*. Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan Teaterensemble, fagets relevans og verdier (MDD06-02)*. <https://www.udir.no/lk20/mdd06-02/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>

Woolfolk, A. E. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Tapir akademisk forlag.

Utdanningsdirektoratet. (2021a). *Læreplan i teaterensemble (MDD06-02)*, Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/MDD06-02.pdf?lang=nob>

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

<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/DRA02-02.pdf?lang=nob>

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

<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/DRA01-02.pdf?lang=nob>

Vibli.no. (2022, 15.05.22). *Musikk, dans og drama*. Vibli.no.

<https://www.vibli.no/nb/nb/no/musikk-dans-og-drama/program/v.md>

Woolfolk, A. E. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Tapir akademisk forlag.

Vedlegg A

Undersøkelse ifm. FOU-prosjekt PPU KHiO 2022

Som PPU-studenter på KHiO er en del av vår VGS-praksis å gjennomføre et lite FOU-prosjekt på praksisstedet. Vi håper du vil ta deg tid til å svare på de følgende spørsmålene om din opplevelse av hvordan korona-pandemien de to siste årene har påvirket tilværelsen på deres dramalinje. Du kan gjerne kopiere spørsmålene inn i en mail, eller et word-dokument og skrive svarene inn under det respektive spørsmålet. Vi setter pris på at du svarer utdypende, men du behøver ikke svare lengre enn du ønsker.

Ved å svare på denne undersøkelsen bekrefter du at du er over 18 år, og at du er klar over at anonymisert informasjon fra din besvarelse vil bli brukt i en intern fremføring og i en oppgave til skolen som ikke vil publiseres noe sted, men vil være søkbar i KHiO-bibliotekets digitale arkiv.

Vennlig hilsen [REDACTED] og [REDACTED]
Studenter PPU v/ KHiO.

Spørsmål til dramalærerne på VGS:

1. Hvordan opplever du motivasjonen til elevene nå vs. før pandemien?
2. Opplever du en endring i elevenes interesse for teater- og dramafag?
3. Hvordan er det faglige nivået til elevene nå vs. før korona? Er det noen forskjell og i så fall på hvilke områder merker du dette?
4. Hvilke temaer og øvelser vekker størst engasjement hos elevene?
5. Hvilke styrker viser dagens dramaelever?
6. Hvordan opplever du elevenes selvtillit? Har du registrert noen endringer her og hvordan merker du i så fall dette?
7. Har utfordringene i det dramafaglige arbeidet med elevene endret seg siden før pandemien? Hva var typiske utfordringer i arbeidet før og hva er de nå?
8. Bruker du noen andre pedagogiske verktøy nå enn før pandemien? Hvilke verktøy er i så fall dette?
9. Krever lærerrollen noe annet av deg nå enn før?
10. Hvordan opplever du det sosiale miljøet på dramalinjen? Opplever du at pandemien har ført til noen endringer ift. hvordan elevene kommuniserer med hverandre og med deg?
11. Kort oppsummert: hvilke konsekvenser opplever du at pandemien har hatt på dramaundervisningen?