



NLA
Høgskolen

Drama som metode i KRLE-faget

*Om utforskning av religiøse fortellinger, med
henblikk på Exodusfortellingen*

Charlotte Eidsnes og Lind Mari Manum Bakken

**Masteroppgave i GLU 5-10, med fordypning i KRLE
ved NLA Høgskolen Bergen.**

Våren 2022

Veileder: Ruth Hol Mjanger

Sammendrag

Denne masteroppgaven henvender seg til lærerutdannere, lærerstudenter og lærere i grunnskolen - især innen KRLE-faget, men også andre lærere med interesse for bruk av drama som metode i ulike fag.

Den overordnede problemstillingen for masteroppgaven er; *Åpner bruk av drama som metode for utforsking av religiøse fortellinger i KRLE-faget på mellomtrinnet? Med henblikk på Exodusfortellingen.* Ut ifra denne har vi utarbeidet fire forskningsspørsmål, som belyser hvorvidt utforsking av Exodusfortellingen finner sted, hva som eventuelt utforskes og hvilke av konvensjonene som best legger til rette for elevenes utforsking. I oppgavens drøftingsdel (del 2) trekker vi linjer til teori som belyses i oppgavens teoridel (del 1), om utforsking, religiøse fortellinger og drama.

Studien benytter seg av kvalitative og performative forskningsmetoder. Som en del av forskningsprosjektet har vi utarbeidet et dramaforløp med tilhørende dramakonvensjoner som tar utgangspunkt i Exodusfortellingen fra Det Gamle Testamentet i Bibelen. Dramaforløpet har blitt testet ut i ulike klasser i grunnskolen, og ved hjelp av observasjonsnotater, notater fra refleksjonssamtaler og elevers anonyme brev skrevet i rolle har vi analysert og drøftet erfaringene fra klasserommene. Oppgaven presenteres som et bidrag til KRLE-faget og til et forskningsfelt som har behov for mer forskning.

Hovedfunnene i masteroppgaven viser flere situasjoner hvor drama legger til rette for elevenes utforsking av Exodusfortellingen. Disse peker på at elevenes utforsking avhenger av gruppedynamikk, lærerens strukturering av dramaaktivitetene, elevforutsetninger og hvilke konvensjoner man bruker. Hovedfunnene er plassert i overordnede kategorier:

1. *Organisatoriske faktorer (gruppedynamikk, lærerstrukturering og lederrolle, valg av dramakonvensjoner, dramaforløp i sammenheng med annet faglig arbeid).*
2. *Elevforutsetninger (engasjement, initiativ, nysgjerrighet, deltakelse, samarbeid, rolleinnlevelse, kritisk drøfting, undersøkning og perspektivtaking).*

3. *KRLE-faglig innhold som utforskes (kjerneelementer, dimensjoner i religiøse fortellinger, tverrfaglighet).*

Med bakgrunn i disse viser vi til eksempler, og drøfter hvordan drama som metode kan legge til rette for elevenes utforsking av Exodusfortellingen.

Nøkkelord: KRLE, drama, utforsking, religiøse fortellinger, dramaforløp, performativ utforsking, performativ forskning, mixed-methods

Abstract

This master's thesis is aimed at teacher-educators, teacher-students and teachers in the ten-year compulsory school – especially within Norwegian religious education, but also teachers with a general interest in the use of drama in education.

The research question this thesis will answer, is; *Can the use of drama as a method while working with religious narratives, facilitate for pupil's exploration of these? Focused on the Exodus-narrative.* From this question, we have prepared four underlying questions, with the intent to further illustrate if exploration of the Exodus-narrative takes place, which content that is possibly explored and which of the dramatic conventions that facilitates pupil's exploration the best. In part 2, our discussion of findings, we will draw lines to our theoretical chapters (part 1) about exploration, religious narratives and drama.

This study utilizes qualitative and performative research-methods. As a part of our study, we have developed a process-drama with different dramatic conventions, based on the Exodus-narrative in The Old Testament. The process-drama has been carried out in four different school-classes, where observation-records, written records from reflective conversations and anonymous letters written by pupils in role, lay the foundation of the material analyzed and discussed. This thesis is presented as a contribution to religious education and to a research field that is in need of further research.

Our main findings show several situations where drama facilitates exploration of the Exodus-narrative. The findings show three reoccurring themes, which involves impact of group-dynamics and pupil prerequisites, teacher-structuring and leader-role, and how interdisciplinary content and core-elements related to the Norwegian RE-subject is being explored. These findings are systematized in categories:

1. *Organizational circumstances (group-dynamics, teacher-structuring and leader-role, choice of dramatic conventions, process-drama in context with subject field).*
2. *Pupil prerequisites (engagement, initiative, curiosity, participation, cooperation, role-empathy, critical discussion, examination and perspective-taking).*

3. *Content related to the Norwegian RE-subject that is being explored (core-elements, dimensions in narratives, interdisciplinary content).*

Related to these, we present examples and discuss whether use of drama as a method can facilitate for pupil's exploration of the Exodus-narrative.

Keywords: RE, drama, exploration, religious narratives, process drama, performative inquiry, performative research, mixed-methods

Forord og medforfattererklæring

Prosessen med å utarbeide, gjennomføre og avslutte masterprosjektet, har til tider vært frustrerende, krevende og stressende. Det har også vært en prosess preget av motivasjon, læring og stor glede over å se vårt ferdige produkt. Temaene som forskes på i dette prosjektet er temaer vi gjerne kunne forsket mer på, og vi gleder oss til å få muligheten til å undersøke disse temaene grundigere i vårt virke som lærere i KRLE-faget.

Vi vil først og fremst takke skoler, lærere og elever som har tatt oss og vårt masterprosjekt imot med åpne armer. Takk for en åpen og aktiv deltakelse i vårt prosjekt, og for at dere har delt, inspirert og lekt sammen med oss. Deretter vil vi takke vår veileder Ruth Hol Mjanger som har veiledet oss på det dramafaglige i vårt prosjekt. Takk for at du åpent har delt av dine solide fagkunnskaper og erfaringer, og for at du har hatt troen på vårt prosjekt. Ikke minst takk for gode refleksjoner, kritiske blikk og gode råd. En stor takk rettes også til Kim Larsen for tilbakemeldinger på det KRLE-faglige i vårt prosjekt. Takk for at du har delt av din faglige kompetanse, og ikke minst takk for gode litteraturtips. Vi vil også takke våre medstudenter i KRLE-faget for gode og inspirerende samtaler, og støttende lykkeønskninger underveis. Til slutt vil vi rette en takk til hverandre. Takk for åpen dialog og godt samarbeid, og ikke minst tålmodighet, omsorg og støtte gjennom masterarbeidet.

Lind Mari Bakken har hatt det overordnede ansvaret for hele kapittel 2.0, Teoretiske perspektiver, og Charlotte Eidsnes har hatt det overordnede ansvaret for hele kapittel 3.0, Vitenskapsteoretisk ramme for studien og forskningsdesign. Begge forfatterne har allikevel bidratt med skrivearbeid i både kapittel 2.0 og kapittel 3.0. Resten av masteroppgaven er skrevet i fellesskap, og vi erklærer at begge forfattere har bidratt jevnbyrdig.

Charlotte Eidsnes, charlotte.eidsnes@outlook.com

Lind Mari Bakken, lindmari.lmb@gmail.com

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Abstract.....	5
Forord og medforfattererklæring	7
1.0 Introduksjon	13
1.1 Avgrensing og problemstilling.....	13
1.2 Motivasjon og drivkraft for forskningen.....	14
1.3 Begrepsavklaring	15
1.3.1 Utforskning	15
1.3.2 Religiøse fortellinger.....	15
1.3.3 Drama.....	16
1.3.4 Dramaforløp.....	16
1.4 Oppgavens struktur	17
Del 1.....	17
2.0 Teoretiske perspektiver	17
2.1 Utforskning	17
2.1.1 Begrepet utforskning.....	18
2.1.2 I skolen.....	18
2.1.3 I drama	22
2.2 Religiøse fortellinger	24
2.2.1 Religiøse fortellinger i skolen.....	24
2.2.2 Vår bruk og presentasjon av Exodusfortellingen	26
2.2.3 Jødisk og kristen tolkning av Exodusfortellingen.....	26
2.2.4 Tre dimensjoner i religiøse fortellinger.....	28
2.3 Drama.....	30
2.3.1 I skolen.....	30
2.3.2 I KRLE-faget	31
2.3.3 Dramaforløp og prosessdrama	32
2.3.4 Konvensjonene vi har brukt	33
3.0 Vitenskapsteoretisk ramme for studien og forskningsdesign.....	36
3.1 Vitenskapsteoretisk ramme for studien.....	37
3.1.1 Sosialkonstruktivistisk ramme for studien.....	37
3.1.2 En hermeneutisk tilnærming	38
3.2 Metodiske valg.....	40
3.2.1 Kvalitativ tilnærming til forskning	40
3.2.2 Performativ tilnærming til forskning	41
3.2.3 Kvalitative og performative tilnærming i vårt prosjekt.....	42

3.2.4	Prosesen med forske frem et dramaforløp.....	43
3.3	Forskningsmetoder anvendt i prosjektet	46
3.3.1	Forskerrollen – reflekterende praktiker.....	46
3.3.2	Observasjon og to observatørroller	48
3.3.3	Refleksjonssamtale.....	49
3.4	Datamateriale og analyse	51
3.4.1	Datamateriale	51
3.4.2	Analyseprosessen – konstant komparativ analysemetode.....	52
3.5	Kvalitetssikring av data.....	55
3.5.1	Validitet.....	55
3.5.2	Reliabilitet.....	57
3.5.3	Overførbarhet.....	58
3.5.4	Etiske refleksjoner.....	59
Del 2.....		60
4.0	Analysefunn	60
4.1	Utforskende og dramapedagogiske handlinger	61
4.1.2	Kriterier.....	61
4.3	Presentasjon og drøfting av funn	62
4.3.1	Tablå - Engasjement, initiativ og aktiv deltakelse	63
4.3.2	Tanketunnel – Rolleinnlevelse og perspektivtaking	69
4.3.3	Lærer-i-rolle – Nysgjerrighet, kritisk drøfting og undersøkning	71
4.4	KRLE-faglig innhold som utforskes	74
4.5	Presentasjon og drøfting av funn	75
4.5.1	Omgivelser/miljø og handlinger	75
4.5.2	Allmennmenneskelig dimensjon.....	77
4.5.3	Religionsspesifikk dimensjon	81
4.5.4	Problematikk og utfordringer ved fortellingen	84
4.5.5	Religiøs dimensjon.....	87
4.6	Lederens/lærerens rolle	90
5.0	Avsluttende drøfting og konklusjon.....	91
6.0.	Starten som forskende lærere.....	94
Bibliografi.....		95
Vedlegg 1 – Dramaforløp		103
Vedlegg 2 – Informasjonsskriv		108
Vedlegg 3 – Observasjonsskjema		110
Vedlegg 4 – Spørsmål til refleksjonssamtaler.....		114
Vedlegg 5 – Grad av utforsking		115

1.0 Introduksjon

Verbet *å utforske* nevnes hele 143 ganger i Fagfornyelsen, og er det mest brukte verbet i fagplanene for grunnskolen i LK20 (UiO, 2022). I KRLE-faglig sammenheng er utforsking et begrep som er inn i tiden, og som er tema i en dagsaktuell fagdebatt. Det er særlig i forbindelse med kjerneelementet som omhandler å utforske religioner og livssyn med ulike metoder – hvor det stilles spørsmål ved hvilke metoder en egentlig skal bruke. Dette kjerneelementet har det blitt skrevet om i debattinnlegg og det har blitt holdt konferanser og samlinger med dette som tema. Det religionspedagogiske tidsskriftet Prismet kommer også med et eget temanummer som omhandler dette kjerneelementet nå i 2022 (Andersland, et.al, 2020; NTNU, u.å.). Ytterligere et kjerneelement i faget omhandler utforsking, da av eksistensielle spørsmål og svar. Læreplanen i KRLE-faget viser at utforskingsbegrepet blant annet knyttes mot refleksjon og undring. Men hvordan vet man om elevene utforsker? Hvordan kan man skape klasseromssituasjoner hvor utforsking, refleksjon og undring kan få spillerom? Kan bruk av drama som metode være en mulig tilnærming?

1.1 Avgrensing og problemstilling

Masterprosjektet omhandler bruk av drama i KRLE-faget. Dette er noe vi har fått prøve oss på både som deltakere i og ledere av dramaforløp og –konvensjoner, under lærerutdanningen ved NLA Høgskolen. For å avgrense oppgaven brukes et dramaforløp vi selv har laget, som er basert på den bibelske fremstillingen av Exodusfortellingen. Exodusfortellingen er den religiøse fortellingen om når Gud bruker Moses til å fri det jødiske folket fra slavelivet i Egypt. Datainnsamlingen gjennomføres i klasser på trinnene 5, 6 og 7, fordi disse trinnene er innenfor vår utdanningsretning, grunnskolelærer 5-10. Vi har valgt å fokusere på utforsking av Exodusfortellingen gjennom drama, for å spisse oppgaven vår enda mer. Med disse avgrensningene på plass, og fokusområdet vårt skissert, blir derfor problemstillingen vår slik;

Åpner bruk av drama som metode for utforsking av religiøse fortellinger i KRLE-faget på mellomtrinnet? Med henblikk på Exodusfortellingen.

Denne problemstillingen har vi delt inn i fire forskningsspørsmål, som brukes for å systematisere og strukturere analysearbeidet og presentasjon av funn;

- **Forekommer det utforskende handlinger i arbeidet med Exodusfortellingen - og i så tilfelle hvilke?**
- **Hvilke dramapedagogiske handlinger brukes til å utforske Exodusfortellingen?**
- **Hva utforskes av KRLE-faglig innhold i Exodusfortellingen?**
- **Legger noen av konvensjonene vi bruker mer til rette for utforskning enn andre?**

1.2 Motivasjon og drivkraft for forskningen

Det finnes flere grunner til at vi har valgt å skrive vår masteroppgave om akkurat dette temaet, basert på både egne erfaringer og annen forskning. 54-timers kurset “Drama i praksis” (DIP) ved lærerutdanningen på NLA, var vårt første møte med en didaktisk tilnærming til bruk av drama i undervisningen. Dette var et fag som begge responderte positivt på og trivdes i, og det medførte nye utfordringer og muligheter for oss som fremtidige lærere. Å utforske emosjonelle og kontroversielle temaer på en kroppslig og følelsesmessig måte, brakte med seg uforventede opplevelser som åpnet øynene våre for nye måter å lære på, og som dannet grunnlaget for interessen vår for bruk av drama i undervisning.

Gjennom DIP-emnet og dramaseksjonens samarbeid med KRLE-emnet på NLA, har vi lest forskning som omhandler bruk av drama som undervisningsmetode. Her har vi sett at det finnes en rekke forskning på og litteratur om drama som undervisningsmetode generelt og i enkelte fag, men lite spesifikt rettet inn mot KRLE-faget (Rue, 2003; Hammer, 2021; Andreassen, 2016, s. 221; Danielsen, et.al., 2009, s. 150-153). Intensjonen med masteroppgaven er å bidra inn mot et slikt forskningslandskap. Gjennom egen skolegang og praksis har vi sett at det brukes drama i KRLE-faget i grunnskolen, gjerne i form av dramatisering av religionshistoriske hendelser eller fortellinger. Derimot har det blitt brukt på en måte som ofte er veldig eller helt lærerstyrt, og som ikke åpner for kreativitet og medbestemmelse fra elevenes side. Det finnes forskning som viser at jo mer lærerstyrt drama-aktiviteter er, jo mindre rom får elevene til å skape sin egen forståelse av lærestoffet, og jo mindre åpnes det for elevenes egen fantasi (Sæbø, 2009, s. 164-165). Ved å ikke “slippe elevene løs” i en dramatisk tilnærming til fagstoff, kan en gå glipp av verdifulle læringsmuligheter. Innføringen av Fagfornyelsen LK20 retter et større fokus på utforskende tilnærminger til fagstoff (Karseth, et.al., 2020), og vi ønsker derfor å

undersøke om en åpen og elevaktiv bruk av drama kan bidra til å legge til rette for elevenes utforsking.

1.3 Begrepsavklaring

Sentrale begreper i masteroppgaven er *utforsking*, *religiøse fortellinger*, *drama* og *dramaforløp*. For å være presis på hva vi diskuterer, gir vi en kort definisjon av disse begrepene. I dette kapitlet gjøres det rede for vår forståelse av disse begrepene, og de defineres slik de brukes i oppgaven. En utdypning av begrepene kommer i kapittel **2.0**, Teoretiske perspektiver.

1.3.1 Utforsking

Begrepet *utforsking* er et vidt og mangetydig begrep som kan være vanskelig å gi en konkret definisjon på. For å gi en kort avklaring her, er begrepet *utforsking* ofte assosiert med undersøkning og gransking, samt refleksjon og tolkning (Globalskolen, u.å.). Kunnskapsdepartementet (2018, s. 21) trekker også frem ulike måter man kan jobbe for å utforske på. Noen av disse handler om «å oppleve og eksperimentere», og om «å sanse, søke, oppdage, og observere».

1.3.2 Religiøse fortellinger

Religiøse fortellinger er fortellinger som har sitt utspring i en religiøs tradisjon (Breidlid & Nicolaisen, 2011, s. 23). Innenfor kristendommen kan religiøse fortellinger være bibelsk fortellingsstoff, innenfor buddhismen kan det være fortellinger om Buddhas liv og innenfor hinduismen kan det være fortellinger fra Ramayana. De ulike religionenes budskap kan sies å leve gjennom fortellingene, og fortellingene utgjør på den måten en viktig livsform i religioner og ligger til grunn for forståelse for lære og etikk (Breidlid og Nicolaisen, 2004, s. 377). Livsform i denne sammenhengen forstår vi som en levende kilde til kunnskap. Religiøse fortellinger har blitt mye brukt i KRLE-undervisning for å presentere ulike religioner og sammenligne kulturelle uttrykk (Hauge, 2014, s. 179).

1.3.3 Drama

Drama er et estetisk fag og en læringsform som har sine røtter i både teaterkunsten og lek som en grunnleggende væremåte; det lekende menneske - "Homo ludens" (Sæbø, 2016, s. 23). Drama kan ses på som en kunstform hvor man utforsker og blottlegger menneskelig atferd, for så å undersøke og reflektere over den (O'Toole & Dunn, 2004, s. 8). Kari Mjaaland Heggstad (2012, s. 15) har utarbeidet en definisjon for det som hun omtaler som pedagogisk drama: "Drama er et kunstfag tilrettelagt for medskapende opplevelser og læring. Gjennom kropp og stemme, fantasi og forestillingsevne identifiserer vi oss med fremstilte figurer og situasjoner og lærer og uttrykker oss på nye måter. Vi veksler mellom spontanitet og struktur. Vi skaper og omskaper form og struktur og reflekterer over spillhendelser og spillhandlinger både i og utenfor spill". På den måten kan bruk av drama i skolen føre til læring og opplevelser som kanskje andre undervisningsmetoder ikke kan tilby.

1.3.4 Dramaforløp

Et dramaforløp er et opplegg bygd rundt et emne eller tema, og som det blir arbeidet med i flere faser – dels spillsekvenser, dels forhandlinger og dels refleksjon utenfor spillet (Heggstad, 2012, s. 66-67). Det er et dramafaglig undervisningsopplegg hvor ulike dramakonvensjoner tas i bruk under utforsking av lærestoffet, og integreres i elevenes faglige, sosiale, emosjonelle og personlige læreprosess i arbeidet med et valgt lærestoff. En dramakonvensjon er en dramafaglig læringsform som kan integreres i alle fag (Sæbø, 2016, s. 16). Konvensjoner fungerer som indikatorer til hvordan tid, rom og tilstedeværelse samspiller og fantasifullt formes for å skape ulike typer mening for deltagerne (Neelands & Goode, 2015, s. 3). Det særegne med et dramaforløp er at både elevene og innimellom læreren arbeider i rolle, og at rollearbeidet ofte integreres i andre kreative læringsformer eller mer vanlige læringsstrategier (Sæbø, 2016, s. 17). Et dramaforløp kan også omtales som prosessdrama (Vangsnes, 2021, s. 3), som defineres av Howell og Heap som en teatralisk sjanger hvor elevene sammen med læreren utgjør den teatraliske helheten og engasjerer seg i drama for å skape mening for dem selv (Howell & Heap, 2001, s. 7).

1.4 Oppgavens struktur

Masteroppgaven vår er delt inn i seks hovedkapitler som inneholder egne underkapitler. Masterprosjektets overordnede mål og begrepsavklaringer presenteres i kapittel 1.0. *Introduksjon*. I kapittel 2.0. *Teoretiske perspektiver* vil vi belyse og sette oppgavens tematikk inn i teorier om *utforskningsbegrepet, religiøse fortellinger og dramafaglige teorier*. I kapittel 3.0. *Vitenskapsteoretisk ramme for studien og forskningsdesign* vil vårt vitenskapsteoretiske og metodiske perspektiv presenteres. Her blir det gjort rede for metodiske valg, gjennomføringen av dem og prosessen med å forske frem et dramaforløp. Mot slutten av kapittelet beskrives datamaterialet, analyseprosessen, kvalitetssikring av data og etiske refleksjoner. I kapittel 4.0. *Analysefunn* vil vi presentere og drøfte studiens hovedfunn. Funnene vil bli presentert i form av narrative caser, og deretter drøftet i lys av teorikapittelet og i lys av relevant forskning. I kapittel 5.0. *Avsluttende drøfting og konklusjon* oppsummerer vi funnene og svarer på masteroppgavens overordnede problemstilling. I kapittel 6.0. *Starten som forskende lærere* oppsummerer vi studien og argumenterer for videre forskning.

Del 1

2.0 Teoretiske perspektiver

I dette kapittelet vil teoretiske perspektiver rundt hovedbegrepene i vår oppgave, utforsking, religiøse fortellinger, drama og herunder dramaforløp gjøres rede for.

2.1 Utforsking

Begrepet “utforsking” er et begrep som det er vanskelig å opparbeide en skikkelig forståelse for. Definisjonene av begrepet er vide og omfattende, og inneholder en rekke andre begreper en også trenger forståelse for. Definisjonene sier mye om hva begrepet knyttes til, men det er vanskelig å gjøre det observerbart. Faglitteraturen om utforsking er i stor grad knyttet direkte til realfaglig tilnærming til fagstoff, noe som gjør at en selv må tilpasse informasjonen en finner til de humanistiske fagene. I dette kapittelet vil det gjøres rede for ulike definisjoner av utforskningsbegrepet, og teorier rundt utforsking i skolen og i drama.

2.1.1 Begrepet utforsking

Når fagfornyelsen skulle igangsettes, og læreplangrupper fikk i oppgave å utforme nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S, fastsatte Kunnskapsdepartementet noen retningslinjer for denne utformingen. I disse retningslinjene følger vedlegg som gjør rede for sentrale begreper i læreplanarbeidet, og en beskrivelse av verb til bruk i kompetansemålene. Et av disse verbene er “å utforske”. Om verbet “å utforske” står det at det “handler om å oppleve og eksperimentere”, og det står at det å utforske “kan ivareta nysgjerrighet og undring”. Videre presenterer Kunnskapsdepartementet en rekke andre verb som de mener verbet “å utforske” kan innebære; sanse, søke, oppdage, observere og granske. Til slutt i verbbeskrivelsen skriver de noe om spesifikke handlinger som de mener går innunder utforsking. Slike handlinger kan være “å undersøke ulike sider av en sak gjennom åpen og kritisk drøfting”, og “å teste eller prøve ut og evaluere arbeidsmetoder, produkter eller utstyr” (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 21). Globalskolen, gjennom en liten tekstboks på norsksidene.no, skriver at utforsking “innebærer blant annet å undersøke, analysere, tolke, resonnere, drøfte (granske fra forskjellige sider) og å diskutere” (Globalskolen, u.å).

2.1.2 I skolen

Fokus på utforsking kommer frem i flere ulike styringsdokumenter tilknyttet skolen. I Opplæringslovens formålparagraf (1998, §1-1) står det at skolen skal legge til rette for at elevene skal “få utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang”. Formuleringer om utforsking i skolen finner vi også i Ludvigsen-utvalgets utredning fra 2015, hvor det blant annet står at det «å kunne utforske og skape» er et av kompetanseområdene som burde legges til grunnlag for fornyelsen av skolens innhold (NOU 2015:8, s. 8). Innunder dette kompetanseområdet trekkes blant annet kritisk vurdering, problemløsning og kreativitet frem som viktige kompetanser, både i individuelt arbeid og i samarbeid med andre. Det står at skolen må legge til rette for at elevene skal kunne utvikle evnen til å utforske (NOU 2015: 8, s. 10).

Med fagfornyelsen kom nye formuleringer om hva som skal være skolens fokusområder, og her vektlegges utforsking. Under opplæringsens verdigrunnlag i overordnet del av læreplanverket står det blant annet at “opplæringen må [...] søke en balanse mellom respekt for etablert viten og den utforskende og kreative tenkningen som kreves for å utvikle ny

kunnskap” for at ny innsikt skal vokse frem (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Det står også at “evnen til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere er viktig for dybdelæring”, og at “skolen skal respektere og dyrke frem forskjellige måter å utforske og skape på” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Videre vektlegges dybdelæring, hvor det står at “elevene skal få tid til å utforske dybden i ulike fagområder” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7).

I KRLE-fagets læreplan presenteres utforsking som en sentral tilnærming til fagstoff. En grammatisk versjon av verbet “å utforske” står hele 23 ulike steder i KRLE-fagets læreplan. Under fagets relevans og sentrale verdier står det at “I KRLE behandles verdispørsmål på bakgrunn av kunnskap om religiøse og filosofiske tradisjoner og ideer og gjennom utforsking av slike tradisjoner og ideer” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). To av fagets kjerneelementer har utforsking som hovedfokus. Disse heter “Utforsking av religioner og livssyn med ulike metoder” og “Utforsking av eksistensielle spørsmål og svar”. Under disse kjerneelementene legges det vekt på at elevene skal utforske og undersøke ulike aspekter ved faget gjennom refleksjon og bruk av varierte metoder (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3).

Utforsking kommer igjen inn i KRLE-læreplanens tverrfaglige temaer, som for eksempel i det tverrfaglige temaet som omhandler folkehelse og livsmestring hvor det legges vekt på at elevene skal “utforske eksistensielle spørsmål og svar” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Under det tverrfaglige temaet som omhandler bærekraftig utvikling trekkes utforsking frem, hvor det står at det handler om; “at elevene skal utforske eksistensielle spørsmål og delta i etisk refleksjon over naturen og menneskets plass i den” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). I kompetansemålene i KRLE-fagets læreplan finner vi hyppig bruk av begrepet utforsking. Etter 7. trinn står utforsking i 3 kompetansemål, og etter 10 trinn står det i hele 7 kompetansemål (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6-8). Et relevant kompetansemål for masteroppgaven finner vi etter 7. trinn, hvor det står at elevene skal kunne “utforske og sammenligne tekster og materielle uttrykk som kilder til kunnskap om kulturarv knyttet til kristendom og ulike religions- og livssynstradisjoner” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7).

Universitetet i Oslo (2022) har publisert en artikkel om elevaktive arbeidsformer, hvor det står at disse “i stor grad innebærer utforskende arbeidsformer og aktiviteter”, som kan gjøres på mange måter og med mange ulike sanser. Her nevner de rollelek og drama, kunstneriske aktiviteter, utforskende lesing og skriving og vitenskapelige undersøkelser. Det trekkes videre frem en tre-trinns tilnærming til utforskende undervisning. Det første trinnet er “et spørsmål eller utfordring”, altså noe en lur på. Dette trinnet må være engasjerende for elevene, og kan eksempelvis være et faglig problem, eller en utfordring som må løses. Det andre trinnet er “innsamling av data og informasjon”, hvor en kan bruke ulike metoder for innsamling. Noen eksempler er gjennom observasjon, fra bøker filmer og andre medier, fra foreldre, lærere eller andre ressurspersoner, eller fra lærebøker og andre faglige ressurser. Det tredje og siste trinnet er “bearbeiding av data og presentasjon av funn”. I dette trinnet er tanken at en skal bearbeide og tolke funn, for så å presentere disse funnene for andre, hvor andre da kan komme med innspill som kan bidra til å utvide egen analyse og forståelse (UiO, 2022). Denne tre-trinns tilnærmingen til utforskning er hovedsakelig basert på vitenskapelige metoder og kan fungere som en direkte oppskrift i realfag, men må tilpasses til bruk i de humanistiske fagene.

I boken *Den engasjerte eleven* står det at læringsaktiviteter preget av utforskning, undring og aktivisering kan skape engasjerte elever og føre til økt læringsutbytte (Fiskum et.al., 2018, s. 10). I et av kapitlene (Andersen et.al., 2018) defineres begrepene undrende, utforskende og aktiviserende undervisning, samtidig som det påpekes at disse begrepene ofte er tett tilknyttet hverandre og at skillene mellom disse er uklare. Undrende undervisning er læringsaktiviteter som bidrar til å skape spørsmål hos elevene, eller til å bevare istedenfor å besvare de spørsmålene elevene har. Det handler ikke om å få bestemte svar på bestemte spørsmål, men om å skape nysgjerrighet hos elevene og å legge til rette for bruk av fantasi (Andersen et.al, 2018, s. 19-20).

Utforskende undervisning er blant annet undersøkende arbeidsmetoder der elevene skal finne ut av en problemstilling. Rammer for slike arbeidsmetoder presenteres her som at læreren velger hva som skal utforskes og setter mål for arbeidet, mens elevene selv velger hvilke strategier de vil benytte seg av. Utforskende arbeidsmetode er også oppdagelsesorientert, samtidig som den legger et godt grunnlag for samarbeidslæring (Andersen et.al, 2018, s. 20-21). Ved at elevene tar i bruk de ulike dramatiske konvensjonene i dramaforløpet, arbeider de

innenfor tydelige rammer gitt av konvensjonene, men med mulighet til å selv velge hvordan de ønsker å gripe an oppgaven - både i samarbeid med andre og alene. Det defineres også i samme kapittel hva som menes med aktiviserende undervisning. Her skrives det at aktiviserende undervisning kan betegne undervisning som setter i gang aktivitet hos elevene, og at denne aktiviteten både kan være fysisk og kognitiv, og aktiviteter man gjennomfører for å innhente informasjon for å finne svar på spørsmål som de utforsker (Andersen et.al, 2018, s. 19-21). Altså kan aktiviserende undervisning være all undervisning som åpner for at elever får bruke både fysiske og kognitive arbeidsmetoder i tilnærmingen til et tema.

Basert på definisjonene presenteres det noen grunnleggende forskjeller ved undrende og utforskende undervisning. Slike forskjeller kan være at undrende undervisning er mer filosoferende, og at det handler mer om å finne spørsmål enn om å finne svar. Utforskende undervisning er derimot mer undersøkende og handler mer om å finne svar enn om å finne spørsmål. Undrende prosesser oppleves gjerne også mer individuelle, mens de utforskende prosessene kan være mer styrt av rammer. Igjen – undring og utforsking glir gjerne inn i hverandre, og det er mange typer og tilnærminger av utforskende arbeidsmetoder (Andersen et.al, 2018, s. 20-21).

Som presentert ovenfor mener Andersen et.al (2018, s. 20-21) at utforskende undervisning omfatter undervisning hvor læreren velger hva som skal utforskes og setter mål for undervisningen, og at elevene selv skal få velge strategier for hvordan de skal finne ut av en problemstilling. Her har vi derimot et litt annet syn på utforskende undervisning. Læreren må også enkelte ganger etablere rammer rundt hvilke strategier de skal ta i bruk, for å sikre at elevene får kjennskap til og erfaring med flere ulike metoder for utforsking. Slik unngår man at elever kjører seg fast, og dermed ikke finner strategier og metoder som kan fungere enda bedre for dem. Dette baseres på formuleringer i skolens veiledende og styrende dokumenter, som at “skolen skal respektere og dyrke frem forskjellige måter å utforske og skape på” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6), og “utforsking av religioner og livssyn med ulike metoder” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3).

2.1.3 I drama

Sæbø (2016, s. 47-48) presenterer drama som en utforskende læringsform, og skriver at dramafaglige læringsformer kan legge til rette for utvikling av evnen til å utforske i skolen. De dramatiske virkemidlene er knyttet til emosjonelle uttrykk og skaper engasjement, og kan dermed åpne for større refleksjon omkring dramaforløpets faglige innhold. Det krever derimot at situasjonene en ønsker å utforske må oppleves som relevante for elevene. Spesifikt tre dramakonvensjoner presenteres som nyttige i oppøving av evnen til, og progresjon i arbeidet med å utvikle kompetansen “å kunne utforske”. Disse konvensjonene kalles rollemodellering, tablå og bildeteater, og kan brukes hver for seg eller sammen med for eksempel lærer-i-rolle som utforskende dramafaglige læringsformer (Sæbø, 2016, s. 47-59). I vårt dramaforløp har vi tatt i bruk tablå – som betegnes av kontrastbilder og tablå i gjennomgangen av dramaforløpet, og lærer-i-rolle (vedlegg nr. 1).

Eva Hallgren (2018, s. 191-204) sier noe om hvordan elevene i en påtatt rolle kan legge til rette for utvikling, opprettholdelse og utforsking av dramaets innhold. Elevene utvikler evne til å lese av det som skjer i dramaet, for deretter å agere i relasjon til det. Dette resulterer i ulike former for betingede handlinger som skal føre til at det fortellende momentet løftes til å bli et planlagt prosessdrama. Slike handlinger har seks ulike funksjoner, og en av disse funksjonene er en utforskende funksjon. Handlinger som tester aspekter ved rolletakingen eller i fortellingen som tidligere er tatt for gitt, og som fordyper og tilføyer nye vinkler som genererer spenning gjennom overraskelser, er handlinger kjennetegnet av utforsking. Deltakerne identifiserer ulike motiver for å gå inn i en rolle, og samtidig oppdager at det i rolle går an å påvirke forløpet, som igjen vekker nysgjerrighet og viljen til å utforske hva som er mulig. Dersom elevene tilbys en rolle uten rom for handling, vil det derimot være utfordrende for elevene å utvikle engasjement som leder til utforsking (Hallgren, 2018, s. 191-204).

Hallgrens refleksjoner rundt utforsking i drama bærer likhet til Vigdis Vangsnes (2021) sine formuleringer. Hun skriver at elevene gjennom drama kan utforske og leke med ulike identiteter og handlingsformer, gjennom å kroppslig og mentalt iscenesette ulike roller og relasjoner. De estetiske undervisningsprosessene kan åpne for at elevene får utforske og delta på egne premisser, da prosessene som inngår i estetiske undervisningsmetoder henger tett sammen med å reflektere og utforske både i, gjennom og om formene samtidig som prosessene

er kommunikative og intra-agerende (Vangsnes, 2021, s. 9). Vangsnes har laget en modell, basert på skrivehjulet, som kalles dramahjulet. I denne modellen presenteres dramatisk mediering som kjernen, formål med dramatisk mediering som innerste ring, og dramapedagogiske handlinger som ytterste ring. De dramapedagogiske handlingene er basert på analyse av verdigrunnet for opplæringen i Fagfornyelsen. Handlingene Vangsnes lister opp er “å skape, å utforske, å reflektere, å utøve, å samhandle, og å forestille seg” (Vangsnes, 2021, s. 17-18).

Kun to av de dramapedagogiske handlingene knyttes direkte til utforsking - å skape, som skal føre til kreativ utforsking, og selvsagt å utforske (Vangsnes, 2021, s. 18). Det finnes likheter mellom de dramapedagogiske handlingene og definisjoner av utforsking, og man kan trekke linjer til Kunnskapsdepartementets (2018, s. 21) beskrivelse av verbet. Åpen og kritisk drøfting og evaluering av arbeidsmetoder blir trukket frem som en del av utforsking, som kan knyttes opp mot de dramapedagogiske handlingene “å reflektere” og “å samhandle”. Det å oppleve og sansse kan knyttes til handlingen “å utøve”. Eksperimentere, og teste og prøve ut ulike arbeidsmetoder, kan knyttes opp mot handlingen “å skape”, og undring kan knyttes opp mot handlingen “å forestille seg”. I tillegg finner man likhetstrekk mellom Andersen et.al (2018, s. 20-21) sin redegjørelse for hva utforskende undervisning går ut på og Vangsnes sine dramapedagogiske handlinger. Andersen et.al skriver at utforskende undervisning kan legge et godt grunnlag for samarbeidslæring, som kan knyttes opp mot handlingen “å samhandle”. På bakgrunn av dette vil vi argumentere for at de aller fleste av Vangsnes sine dramapedagogiske handlinger kan ta elevene inn i en utforskende tilnærming til Exodusfortellingen.

Lynn Fels er en kanadisk professor som har forsket på det å lære gjennom kunsten, hvor hun deriblant har forsket på utforsking gjennom drama. Dette kaller hun “performative inquiry”, som vi vil oversette til performativ utforsking. Performativ utforsking defineres som utforskingen av et tema eller problem gjennom opptreden. Performativ utforsking går ut på å engasjere seg i ulike dramaaktiviteter som inviterer oss til å utforske problematikk, bekymringer, omgivelser, miljø og handlinger (Fels, 2011, s. 341 (vår oversettelse)). Performativ utforsking kan dermed bidra til at elevene kan fremme sin egen stemme, og for at de gjennom samarbeid kan arbeide med ulike fagdisipliner og ulike problemstillinger i et kreativt miljø.

2.2 Religiøse fortellinger

Religiøse fortellinger kan betegnes med mange navn. I et innenfra-perspektiv kan de betegnes som hellige skrifter, den absolutte sannhet og det sanne ordet. I et utenfra perspektiv kan de betegnes som hellige tekster, religiøs litteratur eller – som brukes mest i masteroppgaven - religiøse fortellinger. Religiøse fortellinger kan sees på som uttrykk for religions sentrale doktriner, sentrale tankegoods og trobekjennelse, og de kan sees på som kilder til historiske eller nåtidige religioner. De kan blant annet brukes til å beskrive religionshistorie og til å forstå historien som bakgrunn for hva vi som enkeltmennesker eller samfunn er blitt til i dag, og de kan sees på som uttrykk for særlige måter å tenke på verden på (Braarvig, 2003, s. 4-5). Fortellinger kan ansees som livstolkning, kommunikasjon, en uttrykksform for kulturen og en tilstand religionene lever i (Breidlid & Nicolaisen, 2011, s. 20).

2.2.1 Religiøse fortellinger i skolen

Religiøse fortellinger - kalt myter i religionsvitenskap – har vært gjennomgående i lærestoffet på mellomtrinnet, og det presenteres sentrale fortellinger fra alle religionene (Andreassen, 2016, s. 104). Det finnes ulike måter å nærme seg religiøse fortellinger på. En kan med en gang opplyse om at fortellingen er en religiøs fortelling og hvilken religion den har sitt opphav i, eller en kan presentere fortellingen uten å opplyse om dette. Hvordan en presenterer fortellingen kan påvirke hvilke aspekter ved eller budskap i fortellingen en får muligheten til å diskutere eller utforske, altså om fortellingen tolkes ut fra forkunnskaper om religionen den har sitt opphav i, eller om de allmenne aspektene og budskapene blir i fokus (Breidlid & Nicolaisen, 2004, s. 380-381). Bruk av fortellinger i undervisning kan ha ulike formål. De kan brukes til å få frem viktige hendelser i religionens historie, presentere sentrale personer, vise ulike egenskaper ved guddommer, sammenligne kulturelle og religiøse uttrykk og til å gjøre arbeidet med faget til en flerkulturell møteplass (Andreassen, 2016, s. 105; Hauge, 2014, s. 180). Religiøse fortellinger kan også sies å formidle en religion på dens egne premisser, samtidig som den åpner for forståelse og innlevelse av den som hører fortellingen (Andreassen, 2016, s. 107).

Når en skal jobbe med religiøse fortellinger i klasserommet, foreligger det noen viktige “spilleregler” en bør forholde seg til. En slik spilleregel handler om at en ikke skal oppfostre elevene i religiøs tro, da dette ikke er verken skolens rett eller oppgave, men hjemmets (Breidlid & Nicolaisen, 2004, s. 382). Det er derfor viktig å være varsom når det gjelder hvordan en fremstiller og bruker religiøse fortellinger i undervisningen, slik at en unngår at undervisningen oppleves forkynnende eller som tilslutning til religion. Dette aspektet ved bruk av religiøse fortellinger er et av aspektene som har ført til at fortelling som arbeidsmåte har blitt sterkt nedtonet gjennom de mange revisjonene av faget (Andreassen, 2016, s. 105). I dagens læreplan for KRLE brukes bare ordet “fortelling” to ganger, og kun i kompetansemålene etter 4. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6). Allikevel finner man kompetansemål i læreplanen hvor det vil være fordelaktig at en kan gå inn i religiøse tekster for å finne opphav og grunnlag til for eksempel etikk, ritualer og synspunkt innenfor de ulike religionene (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5-9). Vårt inntrykk er at formuleringene som omhandler religiøse fortellinger, og som tidligere inneholdt ordet fortelling, i stor grad nå bruker ordet tekster istedenfor. Dette kan vi finne i formuleringer hvor det legges vekt på at elevene skal kunne “lese, oppleve og forstå ulike religiøse og filosofiske tekster”, at man skal kunne “forstå innholdet i enkle tekster” og “analysere og vurdere form og innhold i komplekse tekster”, og at man skal kunne “utforske og sammenligne tekster og materielle uttrykk som kilder til kunnskap om kulturarv knyttet til kristendom og ulike religions- og livssynstradisjoner” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5 og 7).

En annen spilleregel omhandler hvilke versjoner av ulike religiøse fortellinger en presenterer og vektlegger. For eksempel finnes mange av de samme sentrale skikkelsene i ulike religioner, og derfor også mange av de samme fortellingene om disse men med ulike tilnærminger eller fokusområder. I undervisning om religiøse skikkelser og fortellinger er det viktig at barn fra alle tradisjoner opplever at deres bakgrunn tas på alvor. Derfor må en passe på å trekke frem og likestille de ulike fortellingene med hverandre istedenfor å vektlegge noen som “de rette” og noen som “de andre”. Fortellinger om de samme skikkelsene med lik tilnærming og vektlegging kalles parallelle fortellinger. Fortellinger om de samme skikkelsene med ulik tilnærming og vektlegging kalles rivaliserende fortellinger (Breidlid & Nicolaisen, 2004, s. 383; Breidlid & Nicolaisen, 2011, s. 327). Når en arbeider med religiøse fortellinger i skolen, er det viktig å ta hensyn til hvilken kontekst elevene møter religionen i. Denne konteksten

utgjør livserfaring, psyke, livssyn, sosiale og religiøse nettverk m.m. (Breidlid & Nicolaisen, 2004, s. 378-379).

2.2.2 Vår bruk og presentasjon av Exodusfortellingen

I masterprosjektet brukes Exodusfortellingen som grunnlaget for dramaforløpet. Dramaforløpet er i stor grad basert på den forenklete Exodusfortellingen som står skrevet under bibel.no sin tidslinje (Bibelselskapet, u.å), men også bibelfortellingen slik den står skrevet i bibelen (Mos1-14, Bibelen, 2011). Versjonen fra tidslinjen er brukt mest fordi den trekker ut de viktigste hendelsene og aspektene ved fortellingen, og setter de inn i en sammenheng som elever gjerne lettere kan forstå. Tolkning er ikke i fokus i vårt dramaforløp, men vi vil understreke at ettersom versjonen dramaforløpet er basert på har tilhørighet til bibelen, kan den antas å bære preg av kristen tolkning. Under datainnsamling i skolen, opplyses ikke elevene om hvilken fortelling vi skal foreta et dypdykk i, hvem hovedpersonene i fortellingen er eller hvordan fortellingen ender. Dette valget har vi tatt av ulike grunner. En av grunnene er ønsket om å skape det vi anser som et av de viktigste virkemidlene når man arbeider med drama - nemlig spenning (Heggstad, 2012, s. 22-25; Sæbø, 2016, s. 30-31). Vi var bekymret for at elevene fort kom til å kjenne igjen fortellingen og at det skulle ødelegge for spenningen og engasjementet i forløpet. Ved å presentere fortellingen på denne måten istedenfor i en konkret religiøs kontekst, vil vi åpne for muligheten til at andre aspekter enn kun religiøse aspekter ved fortellingen kan utforskes.

2.2.3 Jødisk og kristen tolkning av Exodusfortellingen

Exodusfortellingen kan sees på som en grunnfortelling innenfor både den jødiske og den kristne tradisjonen, hvor det finnes mange forskjellige tolkninger. Tolkningene, både allegorisk og bokstavelig, gjør det vanskelig å plassere fortellingen innenfor klasser av tolkninger. Masteroppgavens omfang tillater oss ikke å gå inn i disse komplekse størrelsene, tvetydighetene, mangetydighetene og flertolkningene av Exodusfortellingen. Vi ser oss derfor nødt til å begrense oss til å trekke frem noen hovedpunkter.

Levi Geir Eidhamar og Helje Kringlebotn Sødal (2009, s. 35) påpeker at den kristne lesingen av Det Gamle Testamentet ofte vektlegger det universelle og allmenne i GT. Innenfor en kristen

lesning av Exodusfortellingen ser man gjerne på Guds utvelgelse av israelsfolket som et ledd i Guds frelsesplan. Frelsen realiseres med Jesus og den handler om frelse for alle mennesker. Denne frelsesplanen rettes først mot jødene i fortellingen om Exodus, men GT er også full av frempek mot en ny pakt mellom Gud og mennesker fra alle folkeslag. En jødisk lesning av Tanak vil heller vektlegge hvordan Gud handler med sitt utvalgte folk, og redegjørelse av israelsfolkets historie. Det overordnede jødiske perspektivet i Exodusfortellingen handler derimot om at Gud gang på gang realiserer sine planer for frelse for sitt utvalgte folk, kollektivt og individuelt. På den måten anser jødene hendelsene med israelsfolket i Exodus som frelseshistorie (Eidhamar & Sødal, 2009, s. 35).

Den jødiske tolkningstradisjonen har en tendens til å knytte hendelsene fra Exodus til påskefeiring. Når israelittene spiser påskelammet, for så å måtte flykte i all hast, tar de med seg bakstetrau med brøddeig, som ikke skal gjæres før brødet bakes. På bakgrunn av dette vil en jødisk tolkning av Exodusfortellingen forbinde usyret brød med spisingen av lam, slik det også er i jødernes påskefeiring. Exodusfortellingen blir både tolket som en festlegende for påsken, samtidig som at noen også tolker den bokstavelig med en tro på at hendelsene faktisk har skjedd (Tobiassen, 2004, s. 73). I tillegg kan Exodus tolkes som en fortelling som viser forholdet mellom Gud og Israel og at hendelsene i fortellingen skaper og ligger grunnlaget for Israel (Tobiassen, 2004, s. 32). Andre skifter i Tanak/GT, deriblant Moses sin tale (Mos 5) og i Josva sin appell til folket (Jos 24), får frem at enhver jøde i fremtiden også kan sees på som befridd fra fangenskapet i Egypt. På den måten fungerer også Exodusfortellingen til å styrke troende i kriser, og som et håp om bedre tider (Tobiassen, 2004, s. 34). En kan også se til eksempler fra historien hvor Exodusfortellingen har blitt brukt med hensikt å holde israelsfolket samlet. Dette kan en særlig se etter det babylonske fangenskapet, hvor man hadde et behov for å styrke fellesskapet i det nye jødiske samfunnet (Tobiassen, 2004, s. 36).

Exodusfortellingen er full av symbolikk, deriblant vannet som peker mot dåpen innenfor jødedom og kristendom. Ifølge Skarsaune (2001, s. 198) kan man finne en rekke paralleller mellom den kristne dåpen og jødernes proselyttedåp. Den jødiske proselyttedåpen markerte overgangen fra hedning til jødedom, og man ble ansett som et nyfødt menneske, hvor den hedenske fortiden og syndene ble slettet, og tidligere familierelasjoner sluttet å eksistere. Skriftgrunnlaget for proselyttedåpen ligger i Exodusfortellingen, hvor proselytten kunne

sammenlignes med israelittene som dro ut ifra Egypt. Når israelittene gikk gjennom vannet i Sivsjøen ble de også rensset fra sin egyptiske «urenhet». På den måten gjennomgår proselytten den samme prosessen og erfaringen som Israel gjorde under Exodus. Hendelsene under Exodus er også viktige kilder for Justin Martyr (100-165 e.Kr.) sine typologiske tolkninger, hvilket regnes som en viktig kilde til tidlig kristen teologi i Israel. Blant disse tolkningene finner han at blodet som smøres på dørkarmene, loddrett og vannrett er et symbol på korsets tegn. Justin er også opptatt av begivenheter i Exodusfortellingen hvor «tre» og «vann» er sammenstilt. «Tre» og «vann» peker på korset og dåpen, i tillegg til syndefloden som også kan sees i sammenheng med dåpen og symbolisere frelsens mysterium for alle mennesker. «For Kristus, den førstefødte som står over alt det skapte» (Kol 1,15) ble opphavet for en ny slekt, hvor mennesket blir født på ny av ham ved vann, tro og tre (som symboliserer korsets mysterium) (Skarsaune, 2001, s. 273).

2.2.4 Tre dimensjoner i religiøse fortellinger

Halldis Breidlid og Tove Nicolaisen (2011, s. 62) har utarbeidet en analysemodell med hensikt å strukturere tolkningsmangfoldet i religiøse fortellinger. Modellen forsøker å forstå hvordan personer med ulikt ståsted kan nærme seg religiøse fortellinger, i tillegg til at den kan fungere som et verktøy for å beskrive fortellingens meningsmangfold. Fortellingens meningsmangfold følger hovedsakelig tre dimensjoner, hvilke er: den allmennmenneskelige dimensjonen, den religiøse dimensjonen og den religionsspesifikke dimensjonen. Dimensjonene er ment å være retningsgivende og kan overlappe hverandre, og modellen er ment for å kunne bidra til forståelse av fortellingens mange mulige meninger og tolkninger (Breidlid & Nicolaisen, 2011, s. 63).

Den allmennmenneskelige dimensjonen viser til at religiøse fortellinger inneholder trekk og motiver som kan angå alle mennesker. Disse kan omhandle etiske spørsmål og dilemmaer, som for eksempel hva det vil si å være menneske, meningen med livet og forholdet mellom godt og vondt. Den allmennmenneskelige dimensjonen er kompleks fordi den handler om alle slags menneskelige anliggender. Når det gjelder hva den enkelte får ut av den allmennmenneskelige dimensjonen i fortellingen, vil dette henge sammen med tidligere opplevelser, kunnskaper og erfaringer (Breidlid & Nicolaisen, 2011, s. 64). I Exodusfortellingen kan den allmennmenneskelige dimensjonen vise til etikken i dobbeltheten i fortellingen. Denne

dobbeltheten ligger i at israelsfolket frigjøres, samtidig som at egypterne utsettes for store lidelser. I en moderne kontekst med tanker om likeverd og rasisme kan Exodusfortellingen reise etiske spørsmål om ett folkeslag er mer verdt enn et annet.

Den religiøse dimensjonen viser til at fortellinger fra ulike religioner kan ha sammenfallende eller korresponderende religiøse motiver. Her kan mennesker som ikke har en tilhørighet til religionen som fortellingen tar utgangspunkt i, også gjenkjenne den religiøse dimensjonen. En «religiøs person» vil kunne være mer mottakelig og sensitiv for opplevelsen av en religiøs dimensjon, også i fortellinger som tilhører andre religioner enn den som man selv tilhører. En person som ikke er religiøs vil muligens kognitivt erkjenne den religiøse dimensjonen. I Exodusfortellingen kan den religiøse dimensjonen blant annet være troen på en transcendent Gud, og at Gud sender noen inn i verden for å redde den (Breidlid & Nicolaisen, 2011, s. 64).

Den religionsspesifikke dimensjonen viser til de delene av en religionsfortelling som er særegne for en bestemt religion (Breidlid & Nicolaisen, 2011, s. 64-65). Det spesifikke jødiske budskapet i Exodusfortellingen kan være at Gud velger ut ett folk, og alltid er jødernes frelser, til tross for de prøvelsene han tillater. Det kristne budskapet i Exodusfortellingen kan være at Guds universelle frelsesplan blir satt i verk og at det utvalgte israelsfolket blir et ledd i denne planen (Eidhamar & Sødal, 2009, s. 35).

Dimensjonsmodellen til Breidlid og Nicolaisen har mottatt både støtte og kritikk fra kjente akademikere. Geir Winje (2019, s. 73-74) hevder på sin side at modellen egner seg godt til KRLE-faget og at den kan bidra til å sammenligne og nyansere de religiøse uttrykkene som elevene møter i religiøse fortellinger. En slik modell kan benyttes for å få frem alle de tre dimensjonene i religiøse fortellinger på en mer nyansert måte lærebøkene gjør. Samtidig hevder Winje at dimensjonsmodellen også må benyttes med klokskap, varsomhet og respekt for religionsspesifikke forskjeller. Her sikter han til at den allmennmenneskelige dimensjonen kan føre til «snik-forkynnelse» ved at fortellingene relateres til alle elever. Han påpeker også at «et ensidig fokus på kultur- eller religionsspesifikke forskjeller kan virke segregerende, mens en unyansert vektlegging av den allmenne dimensjonen kan virke assimilerende» (Winje, 2014, s. 8). Andreassen (2016, s. 105) hevder i likhet med Winje at for mye vekt på den

allmennmenneskelige dimensjonen vil kunne føre til at fortellingen relateres til elevens liv på en måte som kan oppfattes som tilslutning til en annen religion eller livssyn.

2.3 Drama

I følgende kapittel presenteres generell og relevant dramadidaktisk og dramapedagogisk teori, det blir gjort rede for religionsdidaktisk teori om drama som metode, og det blir gjort rede for teori knyttet til dramaforløp og de enkelte konvensjonene som er brukt i dramaforløpet.

2.3.1 I skolen

Opprinnelig var dramatisering i skolen sterkt forbundet med lek og ikke nødvendigvis knyttet til læring, og gjerne tenkt på som avveksling og avkobling fra skolearbeidet. Etter hvert ble også dramatisk virksomhet knyttet opp mot oppdragelse og personlighetsutvikling. Samtidig ble det trukket linjer mellom dramatisk virksomhet og læring, hvor man mente at det kunne “gjøre kunnskapsstoff anskuelig, illustrere situasjoner fra dagliglivet, trene muntlig fremføring og gi ord større begrepsinnhold” (Gaarder, 2003, s. 13-15) Drama betegnes som en arbeidsform som utforsker og blottlegger menneskelig adferd, undersøker den og reflekterer over den – og dette sies å være grunnen til at den brukes i skolen (O’Toole & Dunn, 2004, s. 8).

Solveig Gaarder (2003, s. 15) mener at vi gjennom drama kan gi elevene undervisning som ikke bare er teoribasert, men som også gir dem møter med følelsesmessige utfordringer. Ved å lese lærer elevene fakta om for eksempel immigrasjon fra Norge på 1800-tallet, men uten å forstå betydningen av immigrasjonen - verken for dem som reiste eller for dem som ble igjen. Hun mener at man, gjennom en dramatisk fiksjon, kan konfrontere elevene med noen av problemene reisen innebar. De viktige mulighetene Gaarder mener ligger i bruk av drama, er å gi elevene bedre innsikt i temaer vi behandler, en rikere opplevelse av litteratur, større ferdigheter i muntlig språkbruk og større ferdigheter i kommunikasjon.

Aud Berggraf Sæbø (2016, s. 15) påpeker at drama kan engasjere elevene i en skapende, elevaktiv og meningsfull læringsprosess. Dramaforløpet, ved å skape positive relasjoner gjennom skapende interaksjon, kan bidra til et godt klassemiljø. En praktisk, gruppebasert og

estetisk læringsform hvor læreren er ansvarlig for strukturen, som drama, kan bidra til at læreren også kan videreutvikle evnen til å lede klasser og undervisningsforløp (Sæbø, 2016, s. 37). Enkelte dramatiske konvensjoner kan fungere som utforskende læringsformer, og gi elevene muligheten til å opparbeide kompetansen “å kunne utforske” (Sæbø, 2016, s. 47-71). Sæbø drøfter også hvordan drama kan gi elevene økt lesemotivasjon og -kompetanse, bidra til å ivareta en visualiserende og konkretiserende bearbeiding og utforskning av lærestoffet i matematikk (Sæbø, 2016, s. 124-148). Selv om drama ikke er trukket frem som viktig og nødvendig i skolen, mener hun at det er nødvendig for å ivareta flere av skolens oppgaver, særlig med tanke på utvikling av elevenes personlige identitet, etisk, sosial og kulturell kompetanse, og demokratiforståelse og demokratisk deltakelse (Sæbø, 2016, s. 205).

John O’Toole og Julie Dunn (2004, s. 8-9) presenterer to gode grunner til å bruke drama i undervisning. Den ene er at det kan brukes til å skape aktive og realistiske modeller av menneskelig atferd, og derfor kan gi elevene muligheten til å undersøke hvordan mennesker oppfører seg - både innenfor deres egne erfaringsfelt og ellers i verden og historien. Den andre er at man kan gjøre klasserommet om til et helt annet sted, og man kan være nesten hvem som helst, bare ved å være enige om å late som. På denne måten kan man prøve å finne ut hva mennesker gjør eller har gjort i ulike situasjoner, og vi kan finne ut hvorfor.

2.3.2 I KRLE-faget

Til tross for at det finnes lite fagdidaktisk litteratur som omhandler bruk av drama i KRLE-faget, vil vi likevel skrive kort om den litteraturen vi finner om det. Noe litteratur presenterer drama som en metode med mange muligheter for KRLE-undervisning. Da trekkes drama frem som en mulighet for praktisk og elevaktiverende undervisning (Andreassen, 2016, s. 221) og en mulighet til å aktualisere etiske konflikter og dilemmaer (Eidhamar et.al., 2017, s. 199), og ansees som en egnet metode i etikkundervisning, undervisning om historiske hendelser og undervisning om religiøse fortellinger (Danielsen et.al., 2009, s. 151-153). Alle kildene som skriver noe om drama som metode trekker også inn utfordringer ved denne metoden. Utfordringene som trekkes frem knyttes til hva som ikke bør dramatiseres (Andreassen, 2016, s. 221; Danielsen et.al., 2009, s. 150-151; Sødal et.al., 2018, s. 63), til drama som personlig utfordrende og involverende for elevene, fare for overskygging og feiltolking av innhold (Danielsen et.al., 2009, s. 150-153), mangel på engasjement (Eidhamar et.al., 2017, s. 199), og

ikke minst – fritaksparagrafen (Andreassen, 2016, s. 221; Danielsen et.al., 2009, s. 151; Sødal et.al., 2018, s. 63). Spesielt advarslene knyttet til fritaksparagrafen gjorde oss nervøse for gjennomføringen av studien i skolene, og vi var spente på om dette ville bli nevnt som en utfordring av lærerne vi hadde refleksjonssamtaler med. Mer om refleksjonssamtalene står i kapittel **3.3.3.**, og mer om lærernes utsagn om utfordringer i kapittel **4.6.2.**

Kjerneelementene i faget inneholder formuleringer som at “elevene skal undersøke og utforske kristendom og andre religioner og livssyn som sammensatte fenomener gjennom bruk av varierte metoder”, at “faget skal gi rom for refleksjon, filosofisk samtale og undring ved å utforske eksistensielle spørsmål”, at “faget skal gi elevene mulighet til å utvikle egne synspunkter og holdninger i møte med andre gjennom innenfra- og utenfra-perspektiver og gjennom dialog og refleksjon over likheter og forskjeller”, og at “elevene skal kunne identifisere etiske dilemmaer og drøfte moralske spørsmål ved hjelp av egen erfaringsbakgrunn, evne til innlevelse og ulike etiske modeller og begreper” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2-3). I disse formuleringene ser vi at begrepet utforskning dukker opp, og at mange av begrepene med tilknytning til utforskning som vi har presentert i kapittel **2.1.** dukker opp. Dette knytter kjerneelementene til utforskning. I tillegg ser vi formuleringer som “bruk av varierte metoder”, “utvikle egne synspunkter og holdninger i møte med andre” og “evne til innlevelse” som sammenfaller med dramateoretiske formuleringer om muligheter med bruk av drama som metode i kapittel **2.2.1.**

2.3.3 Dramaforløp og prosessdrama

Det finnes ulike måter å jobbe med drama i skolen, og de ulike måtene betegnes som sjangere av dramatisk aktivitet. Med sjanger menes hvordan dramakonvensjoner struktureres og integreres i lærestoffet. En av disse sjangerne har navnet dramaforløp. Dramaforløp, som også kalles prosessdrama, er et dramafaglig undervisningsopplegg hvor man bruker og integrerer ulike konvensjoner i utforskning av lærestoff (Sæbø, 2016, s. 16). Vi finner mest relevant teori om vi leser teori om prosessdrama, og vil bruke denne termen videre. Prosessdrama sies å være synonymt med begrepet drama i utdanning (O’Neill, 1995, s. xv). Den primære hensikten med prosessdrama er å etablere en innbilt verden, som skapes gjennom deltakernes oppdagelser og deltagelse i dialog og fiksjonelle roller. Prosessdrama er, i motsetning til improvisasjon, ikke begrenset til en enkelt øvelse eller scene men heller bygget opp av en rekke episoder eller

sceniske enheter. Denne oppbyggingen legger til rette for gradvis utvikling av en kompleks dramatisk verden, hvor den kan forlenges og utdypes (O'Neill, 1995, s. xvi).

Prosessdrama (dramaforløp) “planlegges og gjennomføres som en lærerstrukturert, skapende, elevaktiv og gruppebasert læringsform”, hvor tanken er at de kan utforske og utvikle kunnskap om faget drama integreres i gjennom bruk av ulike konvensjoner. Denne sjangeren handler ikke om å lage dramatiseringer eller forestillinger for fremføring, men heller om hvordan man kan engasjere elevene i skapende, elevaktive og meningsfulle læringsprosesser. En særegenhet er hvordan man arbeider i rolle, og integrerer rollearbeidet i også de “vanlige” læringsstrategiene som lesing, skriving, diskusjon osv. (Sæbø, 2016, s. 16-17). Når en skal strukturere et prosessdrama for læring, er det prinsipper en bør ta hensyn til.

Et av disse prinsippene er at valg av konvensjoner og valg av hvilket lærestoff som skal utforskes, må passe inn i lederens behov til prosessdramaet som en organisert, kontrollert, meningsfull og suksessfull læringssituasjon. Et annet prinsipp er at en bør kombinere personlig og sosial læring som oppstår som følger av innholdet, med estetisk læring om konvensjonene innenfor drama. Prinsipper som disse er basert på tanken om at strukturerte dramasisuasjoner må endres og tilpasses til ulike situasjoner, istedenfor å ende opp som rigide maler som risikerer å ignorere det umiddelbare potensialet som dramaet kan føre med seg (Neelands & Goode, 2015, s. 149). Det er også noen deler av prosessdrama som ansees å være helt sentrale. En innledende og motiverende del, problemløsning og variasjon mellom individuelle, gruppe- og felles læringsaktiviteter, er noen slike deler (Sæbø, 2016, s. 63, 85 & 93).

2.3.4 Konvensjonene vi har brukt

Vårt dramaforløp er sammensatt av 8 ulike dramakonvensjoner, og er delt inn i 13 ulike sekvenser (vedlegg nr. 1). Underveis i forløpet er det satt inn pauser på planlagte og passende tidspunkt. Vi har valgt å benytte oss av litt ulike dramakonvensjoner for å tilby elevene ulike innfallsvinkler til kunnskap og informasjon. De ulike konvensjonene dramaforløpet består av presenteres kort videre.

Før dramaforløpet kan starte må det inngås en fiksjonskontrakt med elevene. En slik kontrakt går ut på at alle deltagere i dramaforløpet blir enige om å late som, og la oss tro på fiksjonen (O'Toole & Dunn, 2004, s. 9). Fiksjonskontrakten har som formål å oppheve mistro, og skal bidra til å etablere rammer og regler for dramaforløpet (O'Toole & Dunn, 2004, s. 9). På denne måten får vi på forhånd informert elevene om viktige forutsetninger for forløpet. Forløpet starter med en fortellerstund, hvor leder av dramaforløpet forteller en fortelling for å sørge for at elevene har informasjonen de trenger for å forstå bakgrunnen for det som skjer videre i dramaforløpet. En slik fortellerstund går i boken *Structuring dramawork* under det som kalles "reflective actions", som er konvensjoner som skal bidra til å etablere status rundt betydninger eller utfordringer som dukker opp i forløpet, eller som kan brukes når det er behov for å drøfte eller kommentere handling (Neelands & Goode, 2015, s. 110). Konvensjonen kalles "Narration", og tilbyr muligheter for læring gjennom at den tilfører informasjon gjennom velkjent form, at den gir form til aktiviteten, at den vekker nysgjerrighet og interesse, og at den involverer følelser (Neelands & Goode, 2015, s. 129). Målet med fortellerstundene er å etablere kontekst for det som skjer i forløpet. Vi bruker fortellerstund både med og uten bakgrunnsmusikk og lydeffekter under forløpet.

Videre brukes en konvensjon, som heter tablå, hvor elevene former seg selv på en måte som uttrykker følelser og handling i utforsking av en gitt situasjon som rollefigurene er i (Sæbø, 2016, s. 48). Tablå-konvensjonen går innunder "context-building action", som skal tillate en gruppe å skape eller engasjere seg i den dramatiske konteksten (Neelands & Goode, 2015, s. 8). En slik konvensjon kan gi elevene trening i refleksjon og analyse, samt at den kan simplificere komplekst og utfordrende lærestoff og gi elevene muligheten til å uttrykke mer enn de klarer å uttrykke med bare ord (Neelands & Goode, 2015, s. 28).

Den neste konvensjon vi bruker, har vi valgt å kalle ryktespredning. Neelands og Goode (2015, s. 42) har en versjon av denne konvensjonen i sin bok, som heter gossip-circle. Vår konvensjon er basert på denne, med små endringer gjort på bakgrunn av et ønske om mer fri elevaktivitet og mindre lærerstyring. I Neelands og Goode sin gossip-circle sitter elevene i en sirkel, og sprer videre rykter mens de prøver å overdrive dem mest mulig (Neelands & Goode, 2015, s. 42). I vår ryktespredning må elevene bevege seg mer rundt i klasserommet for å finne ut av ryktene som sirkulerer, som skaper interesse og nysgjerrighet. Vi ser likevel på disse to

konvensjonene som tilnærmet like. Neelands og Goode sier at deres konvensjon vil bidra til at elevene identifiserer spenning og konflikt i fabelen, skape forståelse av forskjellen på det offentlige og det private, og bidra til at elevene kan tenke over og tolke andres oppførsel eller handlinger (Neelands & Goode, 2015, s. 42).

Videre bruker vi en lyd-konvensjon for å rette elevenes oppmerksomhet mot det som skal skje videre i dramaforløpet. Neelands og Goode presenterer en slik konvensjon i boken deres, under kontekst-byggende konvensjoner, som kalles soundtracking (Neelands & Goode, 2015, s. 8 og 27). Denne konvensjonen kan bidra med muligheter for læring gjennom å tilegne lyd til en handling, og å utforske spenning mellom lyd og bilder (Neelands & Goode, 2015, s. 27). Vi ser på denne konvensjonen som et virkemiddel til å skape spenning, fange oppmerksomhet og til å etablere et fiksjonelt rom. Lyd-konvensjonen fungerer som en overgang til neste konvensjon, som er lærer-i-rolle. Her tar lederen av dramaforløpet på seg rollen som Moses, og fremtrer som intervjuobjekt for elevene. Når læreren er den eneste som tar på seg en rolle, kaller Sæbø dette for “møte med en rollefigur”, som kan brukes ved utforskning av emner (Sæbø, 2016, s. 60-61). Neelands og Goode (2015, s. 54) kategoriserer lærer-i-rolle konvensjonen som en narrativ konvensjon, og trekker frem muligheter for læring som muligheten til å jobbe med lederen av dramaforløpet i dramaet, og på den måten få muligheten til å oppleve relasjoner mellom roller med ulike variasjoner innenfor status. O’Toole og Dunn (2004, s. 12) skriver at man gjennom “normale” undervisningsmetoder kan oppnå mange av eller alle læringsmålene som settes i de ulike fagene, men at man gjennom å selv gå inn i fiksjonen som lærer-i-rolle kan oppnå langt mer. Ved å selv gå i rolle åpner man for å berike læringen som mer enn en veileder, tilrettelegger eller instruktør, og forandre sin makt og status som gjør at elevene selv kan myndiggjøres utover deres normale elevstatus (O’Toole & Dunn, 2004, s. 12).

I vår første gjennomføring brukte vi en konvensjon som kalles tanke-oppsporing (O’Toole & Dunn, 2004, s. 125), eller kollektiv rolle (Mjanger, 2011, s. 4). Denne konvensjonen gikk ut på at elevene fikk en felles rolle som flyktende israelitter som skulle fortelle hva de følte og tenkte i øyeblikket rett før de skulle krysse Sivsjøen. Målet var her å gi elevene muligheten til å kunne ta andres perspektiv, og til å utøve empati og følelsesmessig perspektivtaking. Denne konvensjonen fungerte ikke etter hensikten, ettersom elevene hadde problemer med å forstå poenget med konvensjonen. Ettersom vi hadde noe tidspress på oss til å få gjennomført

datainnsamlingen, samt at antallet klasser vi ville få gjennomført forløpet sammen med var begrenset, valgte vi å bytte ut denne konvensjonen med en annen konvensjon, som kalles tanketunnel. Vi stilte elevene opp på to rekker vendt mot hverandre, og ba dem tenke ut og gjenta høyt en tanke de mener de flyktende israelittene kunne tenkt rett før de skal krysse Sivsjøen. Deretter skulle de gå gjennom tunnelen. Denne konvensjonen kan sammenlignes med Neelands og Goodes “thought-tracking”, hvor intensjonen kan være å etablere en reflekterende holdning til hendelsene i forløpet (Neelands & Goode, 2015, s. 138). Elevene responderte bedre på denne konvensjonen.

Etter tanketunnelen samlet vi elevene i en kollektiv rolle som flyktende israelitter, og lederen av forløpet tar på seg rollen som Moses for den neste konvensjonen. Her tar lederen elevene med på den siste delen av flukten hvor de skal krysse Sivsjøen. Denne konvensjonen mener vi at kan tilby elevene en mulighet til å ta en mer fysisk tilnærming til hvordan en slik flukt kunne kjennes ut, samtidig som det blir et avbrekk i mye kognitive og stillesittende konvensjoner tidligere i forløpet.. Den siste konvensjonen vi bruker kalles rolleskriving (Mjanger, 2011, s. 4), og ble inkludert før andre gjennomføring. Denne konvensjonen kan ha som formål at elevene skal reflektere over opplevelser (Neelands & Goode, 2015, s. 17), ta andres perspektiv eller utforske ulike aspekter ved den religiøse fortellingen eller ved forløpet som en opplevelse. I vårt dramaforløp får elevene i oppgave å ta rollen som israelitter som ikke vet hva som venter dem videre, og ut fra det perspektivet skrive brev til venner eller familie om hva de har opplevd og følt, og hva de føler og tenker nå. De får også beskjed om at de kan skrive på et oppdiktet navn på brevet eller la være å skrive noe navn i det hele tatt, slik at vi kan bruke dem i analysearbeidet vårt. Mer om det i kapittel 3.4.

3.0 Vitenskapsteoretisk ramme for studien og forskningsdesign

I følgende kapittelet vil vi beskrive vårt epistemologiske grunnlag og forskningsmetodiske arbeid. Kunnskapssyn og vitenskapssyn har bidratt til å prege valgene for masterarbeidet, deriblant valg av problemstilling, forskningsmetodisk arbeid og teoretiske perspektiver. Den vitenskapsteoretiske rammen for studiet påvirker hvilke data som er mulige å innhente, i tillegg til hvilke type kunnskap som kan utledes av materialet. Dette har igjen dannet grunnlaget for analysen. Først belyses det vitenskapsteoretiske paradigmet som masterarbeidet bygger på.

Deretter presenteres forskningsmetoder anvendt i prosjektet med påfølgende refleksjoner rundt disse valgene. Her vil vi også fremlegge prosessen med utarbeiding av dramaforløpet. Avslutningsvis blir det gjort rede for bearbeiding av datagrunnlag og analyse med fokus på kategorisering, tolkning, kvalitetssikring av data og etiske refleksjoner.

3.1 Vitenskapsteoretisk ramme for studien

Det epistemologiske grunnlaget for masterprosjektet baserer seg på et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn med en hermeneutisk tilnærming til forskning.

3.1.1 Sosialkonstruktivistisk ramme for studien

Et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn kan knyttes til amerikaneren Kenneth Gergen (1995) og hans teorier om at vi forstår verden gjennom sosiale forståelsesformer, som er blitt til i historien gjennom sosialt fellesskap, debatt og diskusjon. Innenfor denne teorien hevdes det at objektive sannheter ikke finnes, og at kunnskap er noe man kan “bli enig om” innenfor et fellesskap av forskere og lærde (Imsen, 2014, s. 146). Kjennetegnet på et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn er at den hevder at den sosiale virkeligheten ikke er noe som er konstant over tid slik som fysiske objekter, men at den er i stadig endring. Når mennesker handler og samhandler skapes en dynamikk som gjør at fenomener endrer seg over tid. På den måten vil kunnskapen om den sosiale virkeligheten være tidsbegrenset, og det vil ikke være mulig å lage absolutte lover som gjelder over lengre tid (Postholm & Jacobsen, 2018a, s. 49).

Et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn påpeker at det ikke er mulig å skille mellom objektet som studeres, og den som studerer. Til tross for at Immanuel Kant levde forut sosialkonstruktivismens tid, kan vi finne eksempel på denne tankegangen i hans bok *Kritikk av den rene fornuft*, hvor han hevder at “vi i erfaringen selv aldri kan oppfatte objektet og dermed skille denne fra vår subjektive oppfattelse” (Kant, 2009, s. 271). Mennesket kan på denne måten ikke med full sikkerhet si at dette er slik objektet man studerer, virkelig er. Det eneste man med sikkerhet kan si noe om er hvordan en oppfatter fenomenet. Innenfor et slikt vitenskapssyn begrenses vi til å kun gi en gjengivelse av objektet, og vi kan ikke påstå at objektet oppfattes slik som det i virkeligheten er. På den måten vil vår forståelse av

virkeligheten kun være en oppfatning av virkeligheten, og disse oppfatningene kan endres dersom ny kunnskap kommer til (Postholm & Jacobsen, 2018a, s. 49). Forståelsen av virkeligheten oppstår i en kontinuerlig dialog mellom forsker og forskningsobjekt. Kunnskap, forståelse og mening konstrueres dermed i samhandling med andre mennesker (Postholm & Jacobsen, 2018a, s. 50).

3.1.2 En hermeneutisk tilnærming

Thomas Krogh (2014, s. 10) beskriver begrepet hermeneutikk som ensbetydende med en forståelselære eller fortolkningslære. Selve begrepet kan knyttes helt tilbake til antikken og har gjennom vår kunnskapshistorie blitt en fellesnevner for å utforske språk og handling i sammenheng, for deretter å oppfatte disse fenomenene samlet, nettopp som det vi *forstår*. Hermeneutikkbegrepet handler i den forstand om forutsetningen for hvordan vi tolker og forstår handlinger, språk og tekster og hvilke kunnskaper som henger sammen med vår forforståelse (Gustavsson, 2004, s. 499).

Gjennom kunnskapshistorien har hermeneutikkbegrepet vært gjenstand for ulike debatter og oppfatninger, men helt fremst i debatten i det 20 århundret står Hans-Georg Gadamer (1900-2002) med boken *Sannhet og metode*, som kom ut i 1960. Denne boken ansees som det samlede verk innenfor den hermeneutiske tradisjonen og det blir derfor naturlig å trekke frem Gadamer sin oppfatning om hva hermeneutikk er. Gadamer presenterer i sitt verk en rekke eksempler på hvordan han mener menneskelig forståelse oppstår og utvikler seg, og hvordan forståelse i det hele tatt er mulig (Krogh, 2014, s. 39).

I Gadamer's hermeneutikk står særlig to begreper sentralt, *fordommer* og *førforståelse*. Forståelse i seg selv kan ikke oppstå fra intet, og enhver forståelse forutsetter en annen, forutgående forståelse som han kaller for *fordom* (Krogh, 2014, s. 49). Fordomsbegrepet sees i lys av et annet begrep, *forutinntatthet*. Gadamer betegner fordommer som et positivt og nøytralt begrep som omhandler de på forhåndutviklede oppfatningene våre. I dette ligger det at mennesker egentlig ikke har noe nøytralt ståsted, og at det kreves en bevissthet rundt egne fordommer for å kunne korrigere egen forutinntatthet. Fordommene henger også sammen med det som Gadamer betegner som forforståelsen vår. Forforståelsen handler om den viten vi har

fra før, og i denne ligger forutsetningene vi har for forståelse. Forståelsen vil igjen bestemmes ut ifra samfunnet, tiden, kulturen og verden som man lever i (Krogh, 2014, s. 50).

Sett i lys av masterprosjektet vil våre kunnskaper og erfaringer med bruk av drama som læringsmetode i skolen utgjøre en del av vår forforståelse. Kunnskapene og fordommene som vi har fra før av tas med i møte med elevene som skal observeres, og i dette inngår vår forforståelse og tanker om elevene, og deres møte med bruk av drama som metode i KRLE-faget. I tillegg vil teoriene som er lagt til grunn for oppgaven, samt datainnsamlingen med tilhørende metoder, bidra til, og påvirke vår forståelse av det som skal forskes på.

Gadamer kaller summen av menneskers forforståelse for en forståelseshorisont. Forutsetningene våre for forståelse er så stor at den overskrider det enkelte individs krefter. Ut ifra en slik teori vil man kun ha mulighet til å ta opp enkelte elementer til kritisk utprøving, men ikke helheten, noe som legger grunnlaget for Gadamer's begrep om horisont (Krogh, 2014, s. 52). Når vi opplever interesse for en historisk tekst eller overlevering og prøver å forstå den, så oppstår en bevegelig virkningshistorisk forbindelse mellom tekstens horisont og vår egen. På en slik måte kan vi oppleve at tekst uavhengig av hvilken tid den ble til i, kan tale til oss og skape en kontinuitet mellom tekstens horisont og vår egen, som utgjør forståelsen og dens forutsetning i det som Gadamer kaller for en horisontsammensmelting (Lægneid & Skorgen, 2006, s. 233). Denne horisonten vil hele tiden justeres i tråd med ny kunnskap som oppstår og gjennom en kontinuerlig prosess hvor vi korrigerer fordommene våre. I denne prosessen vil forståelsen vår hele tiden endre seg i en pågående prosess, som Gadamer kaller for en hermeneutisk sirkel. Denne hermeneutiske sirkelen fortsetter å utvikle seg og legger grunnlaget for nye forforståelser som vi kan bruke i videre innsikt (Krogh, 2014, s. 53).

Gadamer (2012, s. 331) selv beskriver denne sirkelen som verken subjektiv eller objektiv, men at den heller «beskriver forståelsen som et samspill mellom overleveringens bevegelse og fortolkerens bevegelse». På den måten består den hermeneutiske spiralen av et forhold mellom to horisonter, leserens horisont og den som blir presentert av verket. En slik hermeneutisk spiral vil også foregå under hele prosessen med masterarbeidet, og vår forståelseshorisont blir blant våre viktigste forutsetninger i møte med fortolkning av materialet vi innhenter.

3.2 Metodiske valg

I vårt masterprosjekt har vi valgt både en kvalitativ og en performativ tilnærming til forskning. På denne måten går metodevalget innenfor begrepet “mixed methods”. Såkalt miksing av metoder gjør det mulig å sammenligne informasjon fra ulike perspektiver med mål om å forstå et fenomen bedre (Breivik & Mathé, 2021, s. 47). Mixed-methods innebærer vanligvis en blanding av kvalitative og kvantitative metoder. Miksing mellom performativ og kvalitativ forskning er et forholdsvis nytt felt, som ikke er særlig kjent eller anerkjent, noe som igjen kan gjøre det utfordrende å finne en vei inn i det med vårt forskningsprosjekt. Likevel hevder Østern og Letnes (2018, s. 17) at det kvalitative forskningsfeltet befinner seg i en konstant utvikling, vekst og eksperimentering, noe som bidrar til at den kan blande seg sammen med det som kalles for post-kvalitativ forskning. Performativ forskning kan dermed plasseres i et spekter mellom kvalitativ og post-kvalitativ forskning. Det å forske med kunst har i seg selv bidratt til å få frem et slikt forskningsmetodologisk spekter (Østern & Letnes, 2018, s. 18).

I delkapitlene nedenfor blir det gjort rede for den kvalitative og performative tilnærmingen som masterprosjektet baseres på.

3.2.1 Kvalitativ tilnærming til forskning

Postholm & Jacobsen (2018a, s. 89) påpeker at kvalitative forskningsmetoder baserer seg på å innhente informasjon om virkeligheten gjennom ord eller språk. Disse beskrivelsene fremstilles gjerne i form av tekster, noe som kan innebære rene nedskrivninger av hva folk sier, eller ved at forskeren selv skriver ned fortløpende notater fra det han eller hun observerer. En kvalitativ tilnærming vil kunne gi en mulighet for å utforske menneskelige prosesser eller problemer i en virkelig setting, noe som forutsetter at forskeren må være åpen for hva deltakerne gjør eller sier, slik at man kan få frem deres perspektiver (Postholm, 2010, s. 9).

Et kvalitativt forskningsdesign kan gi oss muligheten til å gå inn i dybden for å studere og analysere komplekse problemstillinger. Hensikten handler om å beskrive hva en utvalgt gruppe mennesker gjør i sitt hverdagsliv, og hvilken mening disse handlingene har for dem (Postholm

& Jacobsen, 2018a, s. 95). I masterprosjektet innebærer dette å studere hva som skjer i klasserommet når drama integreres i undervisningen, samt studere hva metoden betyr for elevenes utforsking.

Ved at vi selv trer inn i klasserommet for å lede og observere et dramaforløp, så oppstår en nær kontakt mellom oss som forskere, og elevene og lærerne som informanter. En slik tilnærming kan potensielt bidra til å gi en forståelse av de sosiale fenomenene som oppstår. Karakteristisk for en kvalitativ forskningsmetode er også at den er preget av fleksibilitet, slik at opplegget rundt forskningen kan endres og gjøres om på i forskningsprosessen, slik at den tilpasses nye erfaringer og utfordringer som dukker opp underveis (Thagaard, 1998, s. 46). I masterprosjektet skjer dette ved at vi i tråd med egne utprøvnings og observasjoner, gjør endringer og justeringer med hensikt å legge til rette for elevenes utforsking gjennom drama.

Kvalitative forskningsmetoder kan også gjenkjennes ved at de ulike sidene ved forskningsprosessen overlapper hverandre. På den måten er analyse og tolkning noe som kontinuerlig foregår gjennom hele prosessen, eksempelvis ved at forskeren overveier hvordan materialet kan fortolkes underveis i planlegging og gjennomføring av datainnsamling. Det foregår en kontinuerlig tankeprosess hvor forskeren søker forståelse med mål om å danne seg et bilde av deltakernes perspektiver (Thagaard, 1998, s. 17). På den måten kan man trekke klare paralleller til den hermeneutiske spiralen, og hvordan vårt feltarbeid og forståelse kontinuerlig er i endring i en aktiv prosess gjennom hele studien (Postholm, 2010, s. 99).

3.2.2 Performativ tilnærming til forskning

Ifølge Tone Pernille Østern (2017, s. 9) har det å forske gjennom kunst hatt en stor utvikling de seneste tiårene. På engelsk forbindes det å forske gjennom kunst med flere begreper, slik som artistic research, arts-based research, practice-led research, arts as research, ARTography og performative research. I tillegg brukes begrepet post-qualitative research. Østern omtaler det å forske gjennom kunsten som et paraplybegrep for alle disse. Hun påpeker at det å forske med kunsten kan kjennetegnes ved at det er kunstnerens eller kunstpedagogens egen erfaring og praksis som er utgangspunktet for forskningen. Dette beskriver hun ved at «Det foreligger en nærhet og et innenfrablikk til det som skal undersøkes, og det å forske med kunsten er en

form for forskning som er orientert mot mening, fortolkning, forståelse og endring» (Østern, 2017, s. 8). På den måten kan performativ forskning føre til en annen måte å oppnå erkjennelse, opplevelse, læring, kunnskapsproduksjon, forståelse og formidling.

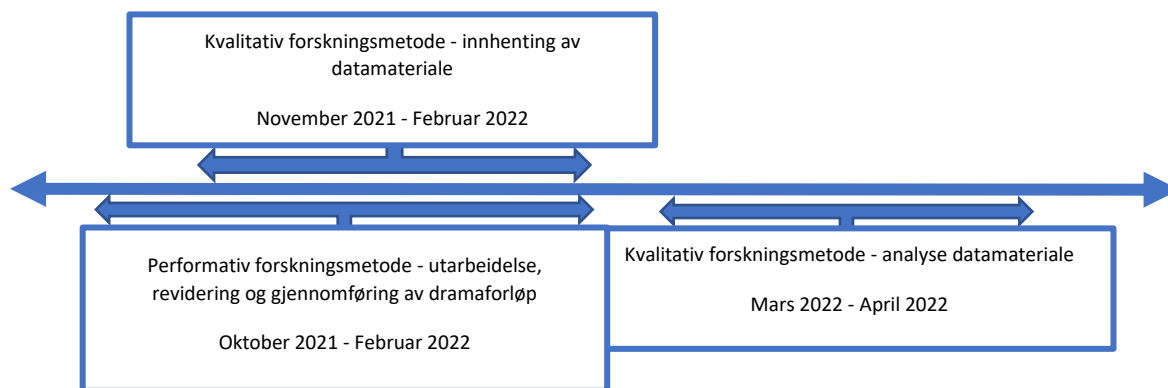
Brad Haseman publiserte i 2006, *A manifesto for performative research*, som har hatt stor påvirkningskraft i kunsthøgskolemiljøer. Manifestet ble skrevet som en reaksjon på at forskere innenfor kunst, media og design finner det utfordrende å finne passende metoder å bruke og bearbeide materiale i innenfor paradigmene av kvantitativ og kvalitativ forskning. Haseman poengterer at kvalitativ- og performativ forskning deler flere like hovedretninger, og at man derfor ikke bør skape et skarpt skille mellom disse to forskningsparadigmene, men heller bruke disse i kombinasjon med hverandre. På denne måten utvider performative forskere de tradisjonelle forskningstradisjonene og skaper nye måter å se på, nye tolkningsmetoder og nye måter å representere kunnskap (Haseman, 2006, s. 1-8).

I likhet med Haseman forsøker også Østern (2017, s. 7) i sin artikkel, *Å forske med kunsten*, å knytte det å forske gjennom kunst til et bredere kvalitativt forskningsfelt. Hun beskriver kunst, estetiske praksiser og forskningsmetodologi som noe som hele tiden er i bevegelse og tilblivelse. Den kvalitative forskningens skriftlige tekst ansees som verdifull og viktig for å kunne si noe om feltet man undersøker. Likevel blir alltid noe “lost in translation” enten mellom ulike formspråk, eller fra en kunstform til verbalspråk. I en post-kvalitativ forskning anerkjennes tanken om at forskning kan skje i andre uttrykksformer, slik som musikk, bildekunst, teater og dans (Østern & Letnes, 2018, s. 17).

3.2.3 Kvalitative og performative tilnæringer i vårt prosjekt

Som nevnt innledningsvis er performativ forskning et forholdsvis nytt felt, og derfor avgrenses denne tilnærmingen til selve dramaforløpet i masteroppgaven. I utarbeidelsen av det kunstpedagogiske dramaforløpet, skjer forskning gjennom kunsten når vi utvikler, gjennomfører og endrer på dramaforløpet. Når det gjelder observasjon, refleksjonssamtale, tolkning av elevenes brev samt analyse av datamaterialet vil vi bruke den kvalitative tilnærmingen til forskning.

Nedenfor presenteres en modell for hvor i masterarbeidet performative og kvalitative metoder tas i bruk.



Figur 1: Oversikt over metodebruk

3.2.4 Prosessen med forske frem et dramaforløp

Dramaforløpet vårt (vedlegg nr. 1) ble utarbeidet gjennom samarbeid med og veiledning av vår veileder, og er basert på den forenklete Exodusfortellingen som står skrevet i Bibelselskapet sin læringsressurs kalt *Tidslinjen – den store fortellingen* (Bibelselskapet, u.å). Vi valgte å basere forløpet vårt på denne versjonen fordi vi opplever at det her er trukket ut de viktigste hendelsene i og aspektene ved fortellingen, som igjen er satt inn i en sammenheng som elever gjerne lettere kan forstå. Hvilke konvensjoner vi ønsket å bruke har vi til dels kommet frem til gjennom veiledning, og til dels funnet i relevante “håndbøker” for utarbeiding av prosessdrama eller dramaforløp (Neelands & Goode, 2015; O’Toole & Dunn, 2004; Sæbø, 2016). Disse håndbøkene har vært nyttige for å både finne konvensjoner, og for å lære mer om hva som er intensjoner og tenkte læringsmuligheter ved de ulike konvensjonene. Vi startet utarbeidingen av forløpet med et ønske om at det skulle åpne for perspektivtaking, før vi videre flyttet fokuset mot utforskning av og undring over denne fortellingen og dens viktige hendelser og aspekter. Mer om dette videre i kapitlet.

Forskningsprosjektet har vært et kollaborativt arbeid, hvor vi har vært avhengige av hverandre og jobbet tett sammen. Lyngstad og Thorkildsen (2018, s. 56) skriver om det å forske kollaborativt, spesifikt inn mot det å forske ved hjelp av kunst for å produsere teaterforestilling, og skriver om fire ulike faser som arbeidet deres gjennomgikk. Disse fasene kalles

brainstormfase, innsamlingsfase, fortellerteknisk fase og utforsningsfase i scenerommet. Ikke alle fasene er relevante for oss, ettersom prosjektet er ulikt Lyngstad og Thorkildsen sitt. Vi trekker frem de relevante fasene videre.

Den første relevante fasen kalles brainstormfase, og består av en inkluderende idéskaping hvor begge bidrar med assosiative stikkord om prosjektets tematikk (Lyngstad & Thorkildsen, 2015, s. 56). Denne fasen anser vi som en del av vår performative forskningstilnærming, og vi befant oss i denne en god stund ettersom vi kontinuerlig vurderte byggeelementene for dramaforløpet og gjorde endringer som vi anså nødvendige (se figur nr. 1). I vår brainstormfase lå første hovedfokus på å finne ut hvilken religiøs fortelling vi ville fokusere på, samt hvilke konvensjoner vi ønsket å bruke i dramaforløpet. Når vi bestemte oss for å jobbe med Exodusfortellingen, begynte idémyldringen rundt utformingen av dramaforløpet. I starten lå fokuset på kjerneelementet i KRLE-fagets læreplan som heter “å kunne ta andres perspektiv”, og det første dramaforløpet ble utformet på en måte som skulle legge til rette for dette. Når vi nærmet oss første gjennomføring i skolen flyttet fokuset vårt seg mot utforsking av andres perspektiv, og deretter mot generell utforsking av religiøse fortellinger og deres innhold. Etter første gjennomføring i skolen viste observasjonsnotatene at noen av konvensjonene og fortellingene i dramaforløpet ikke fungerte optimalt eller hadde ønsket effekt. Vi opplevde ikke at elevene fikk tak på hverken fabelen, eller figurene i fabelen, som er viktige grunnelementer i drama (Sæbø, 2016, s. 26-27). Derfor bestemte vi oss for å bytte ut noen av konvensjonene og endre på noen av fortellingene for å bedre legge til rette for utforsking.

Et eksempel på dette er kollektiv rolle-konvensjonen hvor settingen var at elevene var flyktende israelitter og skulle samtale om og reflektere over hvordan de hadde det og hva de følte i øyeblikket rett før kryssingen av Sivsjøen. Under denne konvensjonen i det første dramaforløpet hadde observatør som deltaker og fullstendig observatør ulike oppfatninger av gjennomføringen (mer om observatørrollene i kapittel 3.3.2). Fullstendig observatør tolket at konvensjonen hadde oppstartsproblemer men fungerte greit når elevene først kom i gang. Observatør som deltaker opplevde at konvensjonen var lite effektfull og generelt fungerte dårlig. Her kom god dialog til nytte, og vi fikk diskutert det og funnet en løsning. I samtale med veileder etter første gjennomføring i skolen ytret vi bekymring for at elevene virket lite engasjerte og deltakende i refleksjonssamtalen ved slutten av dramaforløpet. Vårt inntrykk var

at dramaforløpet ikke ga elevene nok muligheter til individuell refleksjon, verken som seg selv eller i rolle, som gjorde at vi tilføyde en konvensjon. Denne konvensjonen var å skrive i rolle, hvor elevene skulle skrive brev til familie eller venner som de flyktende israelittene, og fortelle hva de hadde opplevd og hva de følte nå som flukten var overstått. Noen av fortellerstundene ble også endret. En av fortellerstundene røpte at israelittene klarte å komme seg trygt gjennom Sivsjøen og unna egypterne. Det at denne informasjonen ble fortalt elevene før dramatisering av selve flukten la en demper på spenningen, som er en sentral del av fiksjonsarbeid (Heggstad, 2012, s. 22-25), og et sentralt virkemiddel som skal forsterke fiksjonen og skape engasjement (Sæbø, 2016, s. 30-31). Derfor flyttet vi informasjonen til siste fortellerstund. Et slikt samarbeid og implementering av slike endringer samsvarer med teori knyttet til performativ forskning, hvor det sies å handle om “[...] et innenfrablikk til det som skal undersøkes”, og at “det å forske med kunsten er en form for forskning som er orientert mot mening, fortolkning, forståelse og endring” (Østern, 2017, s. 8)

Den neste relevante fasen er innsamlingsfasen (Lyngstad & Thorkildsen, 2015, s. 57). I deres innsamlingsfase arbeidet de separat, som de skriver at kan ansees som et brudd med den kollaborative forskningsmetoden. I vår innsamlingsfase arbeidet vi sammen. Vi byttet på rollene som fullstendig deltaker og observatør som deltaker (mer om observatørroller i kapittel **3.3.2**), hvor det eneste tidspunktet vi jobbet hver for oss var når observatør som deltaker skrev ned sine observasjoner rett i etterkant av gjennomføringene. Innsamlingsfasen gikk i stor grad samtidig med brainstormfasen (se figur nr. 1), ettersom forløpet vårt var i stadig utvikling frem til rett etter andre gjennomføring i skolen. Etter hver gjennomføring hadde vi en felles refleksjon rundt forløpet, hvor vi diskuterte om det fungerte så bra som vi ønsket, eller om det var endringer vi kunne gjøre for at det skulle fungere enda bedre. Om det er helt optimalt og et fullstendig velfungerende forløp slik det ble brukt under siste gjennomføring, er ikke sikkert. Men vi opplevde at det fungerte godt nok til vårt formål, og valgte derfor å ikke gjøre flere endringer før de to siste gjennomføringene. Vi ønsket også å gjennomføre forløpet så likt som mulig i de ulike elevgruppene, for å få et best mulig bilde av ulikheter og likheter mellom observasjonsnotatene våre uten at alt skulle påvirkes for mye av endringer på forløpet.

Innenfor kollaborativt arbeid i disse fasene, har vi opplevd noen aspekter som har vært viktige å ta hensyn til. Det første er betydningen av støtte og anerkjennelse. Dette er viktig for gode

lærersamarbeid, og et mangel på dette føre til konflikter og mangel på et samarbeidsforhold (Grutle, 2018, s. 33). I vårt samarbeid har en positiv og åpen innstilling til det den andre har å bidra med vært viktig, og har ført til at vi begge har hatt en opplevelse av at det vi bidrar med er nyttig og verdsatt. Et annet viktig aspekt har vært god kommunikasjon og trygghet. Det har vært viktig å ha nok tillitt til hverandre, slik at vi har kunnet snakke sammen om utfordringer vi møter på underveis og være ærlige om ting vi opplever vanskelig ved vårt samarbeid. Tryggheten har, som på skoler i bevegelse, kommet fra gjensidig støtte og enighet, og fra tillitt, råd og delt kunnskap (Hargreaves & Fullan, 2014/2012, s. 130-131). I kollaborativ forskning mener vi det er viktig å kunne skape, gjennomføre og presentere et prosjekt som vi begge kan være stolt av, og som vi begge føler viser noe av det vi interesserer oss for. For å forsikre oss om at prosjektet er noe som oppleves viktig og interessant for oss begge, satte vi på forhånd opp holdepunkter i prosjektplanen hvor hensikten var å stoppe opp, kaste et overblikk på prosjektet, og vurdere om vi skal splitte oss eller fortsette det kollaborative arbeidet. Vi satte opp et siste holdepunkt hvor det var siste mulighet til å splitte oss og ferdigstille et individuelt masterprosjekt. Her har dialog spilt en viktig rolle slik at vi konstant har vært klar over hverandres usikkerheter og ønsker, og dermed har vært i stand til å tilpasse oss hverandre og legge til rette for medbestemmelse for begge. Det har vært en felles forståelse for et overordnet mål som har vært motivasjonskraften og drivkraften bak arbeidet vårt, som også er en viktig forutsetning for annet forskningsarbeid i skolesammenheng (Postholm, 2016, s. 206-207).

3.3 Forskningsmetoder anvendt i prosjektet

I følgende kapittel beskrives forskningsmetodene anvendt i masterprosjektet. Deriblant forskerrollen, observasjon som metode, observatørroller og refleksjonssamtale med lærere.

3.3.1 Forskerrollen – reflekterende praktiker

Donald Alan Schön (1983) skriver i sin bok *The reflective practitioner* om hvordan refleksjon på flere ulike nivå kan bidra til å forbedre den profesjonelle yrkesutøverens praksis og kompetanse. Schön henviser til John Deweys erfaringspedagogikk *learning by doing*, i sin egen forståelse av praksis som en kombinasjon av praksisutøvelse og refleksjon over praksis som en måte å utvikle profesjonell kompetanse (Schön, 2001, s. 8). Schön hevder at profesjonelle yrkesutøvere ofte vet mer enn de klarer å sitte ord på, og at de begrenses av løsningsmodeller

som baserer seg på ubevisst improvisasjon tillært gjennom egne praksiserfaringer. På bakgrunn av dette argumenterer Schön for at refleksjon i praksis kan ha en positiv virkning og at den kan skje på flere ulike nivåer, derav hans modell som inneholder knowing-in-action, reflection-on-action og reflection-in-action (Schön, 2001, s. 7). Disse kan oversettes til å vite-i-handling, refleksjon-over-handling og refleksjon-i-handling. Knowing-in-action handler om den viten som ligger implisitt i våre mønstre og handlinger og som vi gjerne ikke tenker over. Schön beskriver denne kunnskapen ved at “Our knowing is ordinarily tacit, implicit in our patterns of action and in our feel for the stuff with which we are dealing” (1983, s. 49). På denne måten ligger kunnskapen i handlingene våre. Reflection-in-action innebærer refleksjonene og valgene vi foretar oss underveis i praksis, basert på egne ferdigheter og erfaringer (Schön, 1983, s. 56).

Reflection-on-action handler om selvfordypelse hvor man reflekterer og evaluerer egen praksis og ser den i lys av ens egen knowing-in-action. På den måten kan man vurdere egen praksis og reflektere over hvorvidt endringene man har foretatt underveis har hatt den effekten som de var tiltenkt, eller om man bør vurdere andre endringer som kan føre til en bedre effekt (Schön, 1983, s.276). Reflection-on-action i vårt masterarbeid skjer blant annet når feltarbeidet reiser nye spørsmål som gjør at vi kontinuerlig må fordype oss i ny teori og endre på feltarbeidet i tråd med ny viten og egne vurderinger. På den måten kan man også finne likheter mellom en reflekterende praktiker og den hermeneutiske sirkelen, hvor de ulike refleksjonsfasene har innvirkning på hverandre og bidrar til å prege utviklingen av feltarbeidet.

Neelands (2006, s. 19) utvider Schön sine faser av refleksjon med et fjerde begrep, “reflexivity-in-practice”. Dette begrunner han ut ifra en etisk dimensjon, hvor man forplikter seg til aktiv dialog om læreprosessen i samspill med andre læreres erfaringer og kunnskaper. Dette åpner for dialog rundt prosess og fortolkning av undervisningen, og kan dermed bidra til refleksjon på alle refleksjonsnivå over den pågående praksisen. Ettersom at vi er to som arbeider med samme forskningsprosjekt skjer reflexivity-in-practice i dialog med hverandre når vi sammen reflekterer rundt prosessen og gjennomføringen av feltarbeidet. I tillegg skjer reflexivity-in-practice i dialog med veileder når vi underveis i feltarbeidet samtaler om våre erfaringer av gjennomføringen av dramaforløpet og reflekterer over hvilke endringer som trengs.

3.3.2 Observasjon og to observatørroller

I det kvalitative forskningsfeltet gjennomføres observasjoner i naturlige situasjoner slik de skjer her og nå. Observasjon som metode gir forskeren mulighet for å fange opp menneskelig aktivitet og den fysiske settingen denne foregår i (Angrosino, 2005, s. 730). Selve ordet observasjon betyr iakttagelse og er en gunstig metode med tanke på at den kan gi oss en direkte tilgang til naturlige settinger, slik som skoler og klasserom (Dalland et al., 2021, s. 127). Postholm og Jacobsen (2018a, s. 114) hevder at «observasjon handler ikke bare om å se, men å bruke alle våre sanser for å oppfatte og forstå». Dette stiller krav til at forskeren må være åpen for å fange opp det som skjer, og ha et sentrert fokus på det man ønsker å observere.

Gjennom observasjonen beskrives atferden til dem som observeres, ved at man skriver ned det som man ser og hører. På den måten begrenses også metoden til kun å besvare forskningsspørsmål som omhandler det som fysisk kan observeres (Dalland et al., 2021, s. 127). Ved å ta i bruk observasjon som metode må man akseptere at det som observeres ikke er en fiksert virkelighet som enkelt lar seg avbilde og beskrives, og at kunnskapen blir til gjennom møtene med det som studeres og utforskes (Løkken, 2012, s. 9-10). I den forstand bygger også observasjon på en erkjennelse av at en rekke menneskelige svakheter kan føre til at man oppfatter og tolker feil (Gjørund & Huseby, 2017, s. 12). Planlagte og systematiske observasjoner kan bidra til å redusere slike feil. Forskeren må dermed stille spørsmål til egne observasjoner og til de tolkningene som er blitt gjort. Her kan observasjoner som er utført og tolket i lag med andre gi et større grunnlag for konfrontasjon av misoppfatninger, og på den måten bidra til refleksjon og korrigerende (Gjørund & Huseby, 2017, s. 13-15).

Etttersom observasjon som metode stiller en rekke krav til oss som observatører, har det vært nødvendig å sette seg inn i utarbeidede modeller for observasjon som forskningsmetode. I metodelitteraturen henvises det ofte til Raymond L. Gold sine fire teoretiske roller relatert til feltobservasjoner, deriblant hos Postholm og Jacobsen (2018a, s. 115). Gold (1958, s. 217) beskriver observatørroller på en skala fra «fullstendig observatør» til «fullstendig deltaker». Mellom disse rollene finner vi «observatør som deltaker» og «deltaker som observatør». Gold videreutviklet disse observatørrollene i sin egen forskning av prosessen i interaksjonslæring i feltobservasjoner. Dette førte blant annet til at observatørrollene ble plassert langs to dimensjoner, «grad av deltakelse» og «grad av avstand». I rollen som «deltaker som

observatør» og «fullstendig deltaker» har forskeren liten avstand til de som forskes på. Avstanden til informantene er større når forskeren har rolle som «fullstendig observatør» og «observatør som deltaker» (Postholm & Jacobsen, 2018a, s. 115-116).

I masterprosjektet vil vi begge gå inn i to av rollene som Gold beskriver. I feltarbeidet vil den ene være «fullstendig deltaker», mens den andre er «observatør som deltaker». Lederen av dramaforløpet vil være «fullstendig deltaker», og på den måten også være en del av det som observeres. I tillegg vil lederen selv observere elevene under dramaforløpet og skrive observasjonsnotater rett etter dramaforløpets slutt. Den andre vil gå inn i rollen som «observatør som deltaker», hvilket innebærer at forskeren er mest observatør og deltar ikke i aktiviteten som observeres. Likevel kan forskeren her tillates å svare på spørsmål fra elever om hvem de er og hva de gjør, men ikke spørsmål som omhandler undervisningens innhold (Postholm & Jacobsen, 2018a, s. 115). Disse observatørrollene byttes på annenhver gjennomføring.

Vi mener at det å gjennomføre datainnsamlingen med to observatørroller, vil kunne gi oss muligheten til å få med oss mer av det som skjer i klasserommet. Observasjon mens man selv er deltaker kan være en krevende dobbeltrolle (Riese, 2016, s. 42). På den måten kan «observatør som deltaker» få med seg de observasjonene som lederen ikke får med seg, og omvendt. Det kan også tenkes at de to ulike rollene vi har i klasserommet gjør det mulig å observere fra ulike perspektiv. Rett i etterkant av feltarbeidet blir observasjonsnotatene fra begge rollene sammenlignet og drøftet. På den måten vil de to observatørrollene berike og utfylle hverandre.

3.3.3 Refleksjonssamtale

Refleksjonssamtale som metode ligner på et ustrukturert intervju eller et åpent intervju. I likhet med vår refleksjonssamtale, så bærer også et ustrukturert intervju preg av en uformell setting med åpne spørsmål rundt et gitt tema (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78). I forkant av refleksjonssamtalen ble det formulert relevante spørsmål ut ifra vår problemstilling. Disse spørsmålene var: *Opplever du at drama åpner for muligheter til å utforske Exodusfortellingen som religiøs fortelling? Hvor så du eksempler på dette? Hva mener du kjennetegner elever som*

utforskende og engasjerte? Ser du noen utfordringer med denne arbeidsmåten? (vedlegg nr. 4) Utenom disse spørsmålene var vi også åpne for andre refleksjoner og innspill fra lærerne, og stilte gjerne oppfølgingsspørsmål ut ifra svarene vi fikk.

Informantene til refleksjonssamtalen var lærerne fra klassene som vi gjennomførte dramaforløpet hos. Det ble også gjennomført en kort refleksjonssamtale med elevgruppene rett i etterkant av dramaforløpet. Dette hadde som hensikt få et innblikk i elevenes refleksjoner rundt fortellingen og rundt bruk av drama som arbeidsmetode. Spørsmålene som ble stilt handlet om hvorvidt elevene hadde kjennskap til fortellingen fra før av, og om de visste noe om fortellingens religiøse tilknytning og betydning. I tillegg fikk elevene spørsmål om de gjenkjente noe symbolikk i fortellingen og om hvordan de opplevde å jobbe med drama i KRLE-faget.

Hensikten med refleksjonssamtalene var å få frem lærerne og elevene sine tanker og opplevelser av dramaforløpet som metode i KRLE-undervisningen, relatert til utforskning av religiøse fortellinger. Vi ser for oss at det å få frem noen av lærernes og elevenes perspektiver, i tillegg til våre egne, vil kunne bidra til et rikere datamateriale som kan tas med inn i analysen. Dette kan vi finne støtte for hos Kvale og Brinkmann (2015, s. 22) som hevder at refleksjonssamtaler kan bidra til et rikere og mer utfyllende kvalitativt datamateriale, og kan vise seg nyttig for å tydeliggjøre lærernes refleksjoner.

Tiller (2006, s. 70) omtaler det som han benevner som tilrettelagte forskningssamtaler, i et positivt ordlag, hvor han mener at slike samtaler kan være et viktig bidrag til det datamaterialet man samler inn. Slike samtaler kan bidra til at aktørene får større kunnskaper om det forskeren er ute etter, i tillegg til at aktørene også får en samtalepartner som har fokus på deres situasjon og erfaringer. Videre kan man også bruke samtalen til å oppklare eventuelle uklarheter mellom forsker og informant. Forskningssamtale som metode er også høyst aktuell for oss som kommende lærere, med tanke på skolen som en lærende organisasjon, hvor kollegasamtalen og den forskende lærerpraktiker står i fokus (Grutle, 2018, s. 151-153). Et slikt syn på læring står sterkt hos Tiller (2006, s. 70) hvor han fremholder at «Læring er noe som foregår i situasjoner med andre mennesker». Dette viser til et syn på at læring må forstås som kontekstuell og

relasjonell. I vårt feltarbeid skjer læring både i deltakelsen og i konteksten. Som feltforskere bruker vi oss selv i arbeidet med å innhente datamateriale, og det kreves derfor en bevissthet rundt hvordan vi opptrer og oppfattes av dem som til daglig arbeider i feltet, altså klassens lærere (Tiller, 2006, s. 71).

3.4 Datamateriale og analyse

I følgende kapittel gjøres det rede for datamaterialet og analyseprosessen, samt hvilke valg vi har foretatt oss underveis.

3.4.1 Datamateriale

Det empiriske grunnlaget for å forstå forskningsfenomenet i vår oppgave baserer seg på observasjoner gjort i to forskjellige observatørroller, observatør som deltaker og fullstendig deltaker. Datamaterialet består av et egenprodusert dramaforløp, observasjoner av elever på femte til syvende trinn fra tre forskjellige skoler, anonyme brev som elevene har skrevet i rolle og notater fra refleksjonssamtalene. Klassene består av både rene og blandede trinn, ettersom datainnsamlingen er gjennomført på både fådelte skoler og barneskoler med parallellklasser. Observasjonene dokumenteres gjennom observasjonsnotater som skrives i observasjonsskjema underveis og rett i etterkant av forløpet. Datagrnnlaget fra refleksjonssamtalene dokumenteres gjennom selvskrevne notater skrevet underveis i samtalene. Til sist bør det nevnes at vi også samlet inn brevene som elevene skulle skrive i brev i rolle konvensjonen, og dette er også en del av vårt datamateriale. Grunnet oppgavens begrensede omfang ble ikke brevene analysert i form av tekstanalyse, men heller som en del av det helhetlige dramaforløpet og som en del av våre observasjonsnotater.

Datamaterialet fra observasjon og refleksjonssamtale ble strukturert, kategorisert og analysert, men på litt forskjellige måter. Når det gjelder observasjon så kan man definere observasjonsarbeid enten som ustrukturert og eksplorerende, eller som strukturert og fokusert. Ustrukturert og eksplorerende observasjonsarbeid betegner observasjoner hvor en ikke har et klart, tydelig og bestemt fokus, men heller skriver ned det en finner interessant i situasjonen. Et strukturert og fokusert observasjonsarbeid kjennetegnes ved at man på forhånd bestemmer seg for hva en skal se etter, og skriver ned observasjoner som er aktuelle for akkurat det en

fokuserer på (Dalland, et al., 2021, s. 125-126). I masterprosjektets feltarbeid ble det på forhånd utformet et observasjonsskjema med tilhørende spørsmål til hver konvensjon i dramaforløpet (se vedlegg nr. 3). Disse spørsmålene skulle fungere som en slags veileder for å kunne se etter noen bestemte fenomener. Observasjonsskjemaet inneholdt flere åpne spørsmål som kunne hjelpe oss med å også skrive ned det vi fant interessant i situasjonen, utover de på forhåndsskrevne spørsmålene. Til tross for at dette kan minne om en eksplorerende tilnærming, er likevel hovedfokuset i våre observasjoner knyttet til elevenes utforskning, noe som utelukker en fullstendig eksplorerende tilnærming. Vi vil derfor kategorisere vårt observasjonsarbeid som strukturert og fokusert.

3.4.2 Analyseprosessen – konstant komparativ analysemetode

En analyse kan kort defineres som en spørsmålsdrevet prosess, der man leter i data etter svar på spørsmål. På den måten kan en analyse kjennetegnes ved at en aktivt leter etter noe og fokuserer blikket inn mot det en leter etter. Under en analyse opererer man med to typer spørsmål - forskningsspørsmål og analytiske spørsmål. Forskningsspørsmål kan også kalles problemstilling med eventuelle underspørsmål, og er et eller flere overordnede spørsmål som analysen som helhet skal kunne gi et svar på. Analytiske spørsmål er underspørsmål en stiller i tillegg til forskningsspørsmålet, som skal hjelpe med å finne svar på forskningsspørsmålet (Johannessen et al., 2018, s. 21-26).

Masteroppgaven inneholder en overordnet problemstilling, som igjen deles inn i tre forskningsspørsmål. Vårt analysearbeid kan plasseres innenfor metoden som kalles for *konstant komparativ analysemetode*. Innenfor denne analysemetoden er tanken at forskerens analysearbeid begynner så snart forskeren trer inn i feltet. For vår observasjonsstudie vil dette si at analysearbeidet startet så snart vi befant oss i et klasserom med elever, og gjennomførte dramaforløpet. Dette betyr at vi, i utvelgelsen av observasjoner som skrives ned, allerede analyserer hvilke hendelser og fenomener som er relevante og interessante for oss. Dette har påvirkning på hvordan datainnsamlingen fortsetter, og for hva vår oppmerksomhet rettes mot videre (Postholm & Jacobsen, 2018a, s. 141-146).

I analysearbeidet har vi systematisk gått gjennom datamaterialet flere ganger, for å finne svar på de tre forskningsspørsmålene. Forskningsspørsmålene har her fungert som kategorier, hvor det stilles flere analytiske spørsmål innenfor hver kategori. For å sørge for at hovedkategoriene skal kunne bidra til å svare på problemstillingen, har vi satt oss inn i teori om religiøse fortellinger, dramapedagogikk og utforskning. Med hensikt å skape oversikt og sammenheng i analysen, ble det dermed utarbeidet en analysemodell.

Hoved-kategorier:	Under-kategorier:	Forklaring på kategori:	Teori kategoriene er basert på:
Utforskende handlinger	Eksperimentere/teste og prøve ut arbeidsmetoder	Handlinger som knyttes direkte opp mot utforsningsbegrepet.	Kunnskapsdepartementet (2018, 10 okt.) <i>Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S.</i> https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsok-og-pagaende-arbeid/Retningslinjer-for-utforming-av-lareplaner-for-fag/-/
	Oppleve/sanse		
	Søke/granske		
	Oppdage /observere		
	Kritisk og åpen drøfting/evaluere arbeidsmetoder		
Dramapedagogiske handlinger	Å skape	Handlinger fra Vangsnes' dramahjul som kan legge til rette for utforskning.	Vangsnes, V. (2021) <i>Prosessdrama som estetisk læreprosess: Ein strategi for utforskande iscenesetjing av sentrale verdiområde i Fagfornyninga. Acta Didactica Norge, 15(2).</i> https://doi.org/10.5617/adno.8294
	Å utforske		
	Å reflektere		
	Å utøve		
	Å samhandle		
	Å forestille seg		
Hva utforskes (performative inquiry)	Environments	Situasjoner hvor elever utforsker dramafaglige aspekter.	Fels, L. (2011). A dead man's sweater: Performative inquiry embodied and recognized. I Shifra Schonmann (red.), <i>Key concepts in Theatre/Drama education</i> (s. 339-344). Sense Publishers.
	Issues/concerns		
	Actions		
	Den religiøse dimensjonen	Situasjoner hvor elevene utforsker	Breidlid, H. & Nicolaisen, T. (2011) <i>I begynnelsen var</i>

Hva utforskes (KRLE-faglig innhold)	Den religionsspesifikke dimensjonen	KRLE-faglig innhold i religiøse fortellinger.	<i>fortellingen</i> (2. Utg.). Universitetsforlaget. Kunnskapsdepartementet. (2019). <i>Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE)</i> (RLE01-03). Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. https://www.udir.no/lk20/rle01-03
	Den allmennmenneskelige dimensjonen		
	Kjerneelementer i KRLE-faget		
Gruppenivå likheter og forskjeller	Likheter (angående funn fra de andre kategoriene)	Situasjoner som viser variasjoner mellom gruppene (utforsker/utforsker ikke, hva som utforskes/ikke utforskes, konvensjoner som fungerer/ikke fungerer).	
	Ulikheter (angående funn fra de andre kategoriene)		
Lærernes utsagn	Samsvarer med funn	Lærernes utsagn om utforsking, muligheter og utfordringer – opp mot våre egne funn.	
	Samsvarer ikke med funn		
	Annet		

Figur 2: Analysemodell

Kategoriene er basert på teori og har blitt utviklet underveis i analyseprosessen. Disse har fungert som en hjelp til å finne og forklare relevante hendelser og fenomener i datamaterialet. En slik analysemodell kan også kalles et kodeskjema, som ofte brukes til å systematisere store mengder data, spesielt ved videoforskning (Eriksen & Svanes, 2021, s. 291). De analytiske spørsmålene er; *Finner vi tegn på utforsking?*, *Hvilke dramapedagogiske handlinger brukes til å utforske?*, *Hva utforskes av generelle aspekter?*, *Hvilke dimensjoner ved fortellinger utforskes?*, *Hvilke likheter og forskjeller finner vi på gruppenivå?* og *Hva sier lærerne om utforsking i dramaforløpet?*

Med mål om å belyse datamaterialet fra flere ulike vinkler, har vi variert fremgangsmåten i analysen. Deriblant analyseres observasjonsnotatene først gruppevis hver for seg, deretter analyseres observasjoner fra konvensjon til konvensjon på tvers av de gruppebaserte gjennomføringene. I tillegg ble analysen foretatt med fokus på hendelser hvor utforsking skjer og eventuelt ikke skjer. Relevante funn kunne si noe om hvilke utforskende handlinger som fant sted, hvilke dramapedagogiske handlinger som kan knyttes til utforsking, hva elevene utforsket, og hvilke konvensjoner som fungerte eller ikke fungerte i elevgruppene. Notatene fra refleksjonssamtalene med lærerne ble analysert ved en systematisk gjennomgang av deres uttalelser, hvor vi så etter tanker og formuleringer knyttet til utforsking. På denne måten er det blitt gjort et grundig analysearbeid med mål om å danne oss et så omfattende bilde av problemstillingen som datamaterialet vårt tillater.

3.5 Kvalitetssikring av data

I følgende kapittel vil vi beskrive og reflektere rundt valgene vi har foretatt med tanke på datainnsamlingens validitet, reliabilitet og overførbarhet. Hvert av begrepene belyses og deretter drøftes datamaterialets verdi i lys av disse. Avslutningsvis blir det presentert etiske refleksjoner rundt masterprosjektet.

3.5.1 Validitet

Forskningens validitet, altså gyldighet, handler om hvilke konklusjoner en forsker har dekning for å trekke ut ifra datamaterialet som er samlet inn. Vurdering av forskningens validitet forutsetter en systematisk refleksjon over hvilke begrensninger som ligger til grunn for forskningsprosjektet (Postholm & Jacobsen, 2018a, s. 222). På denne måten handler forskningsprosjektets validitet om å stille spørsmål rundt hvorvidt det er samsvar mellom virkeligheten og beskrivelsene av denne.

Med observasjon som metode må man ta hensyn til forhold som kan påvirke forskningens validitet. Dette kan handle om forforståelsen som vi tar med oss inn i klasserommet, i tillegg til rollene våre som forskere. Kvernbekk (2002, s. 41) påpeker at observasjonene alltid vil være påvirket av forskerens bakgrunn, i tillegg til forskerens erfaringer og kunnskaper. På den måten

har vi alltid med oss forforståelsene våre inn i observasjonssituasjonene, og vi observerer med våre egne individuelle briller. Dette har blant annet kommet til uttrykk i våre observasjoner, når vi som to forskere observerer samme hendelser, men likevel registrerer ulike momenter ved den samme hendelsen.

En svakhet ved vår forskning er at vi ikke har brukt intervju for å underbygge våre observasjoner. Dette er et bevisst valg med tanke på masteroppgavens korte omfang og ordbegrensning. Funnene i masterprosjektet baseres i hovedsak på våre observasjoner og tolkninger av deltakerne. En direkte konsekvens av dette er at vi ikke har mulighet for å få innblikk i hva elevene egentlig tenker og hvorfor de handler som de gjør. Observasjonene kan dermed ikke sammenlignes med deltakernes egne tanker og meninger. Som en måte å kompensere for dette, ble det gjennomført korte refleksjonssamtaler med elevene og lærerne. Disse samtalene vil ikke kunne underbygge observasjonene på en like grundig måte som et intervju kunne ha gitt oss, likevel kan det gi oss noe å underbygge og sammenligne funnene med.

Datamaterialet ble samlet inn over en tremåneders periode, som gjorde at datainnsamlingen foregikk i ulike faser av arbeidsprosessen. Dette kan være en faktor som spiller inn på hvor gyldig datamaterialet er. Ifølge Jacobsen (2005, s. 89) kan forskere oppleve at de gjennom arbeidsprosessen vil tilegne seg stadig økende kunnskap om det som studeres. Dette kan igjen bidra til at forskeren blir mer fokusert, og at man etter hvert ser tydeligere hva man skal lete etter. På bakgrunn av denne tanken hevder Miles og Hubermann (1994, s. 10) at datamaterialet som samles inn sent i forskningsprosessen, er det beste. Samtidig kan det også tenkes at forskeren kan ha vansker for å se eventuelle nye forhold og momenter, og bare lete etter funn som støtter oppunder antakelsene fra tidlig i prosessen (Vik, 2020, s. 25). På bakgrunn av dette har vi sett oss nødt til å være kritiske til egne tolkninger. Her anser vi at det å være to studenter om samme masterprosjekt har gitt oss en fordel ved at vi hele tiden har kunnet sammenligne, drøfte og reflektere rundt egne observasjoner og tolkninger.

3.5.2 Reliabilitet

Forskningens reliabilitet handler om hvorvidt man kan stole på at funnene i et forskningsprosjekt er pålitelige. Vurdering av forskningens reliabilitet forutsetter en systematisk refleksjon rundt hvordan forskeren gjennom sine metoder kan ha påvirket de endelige resultatene (Postholm & Jacobsen, 2018a, s. 222). Her bør en være nøye på å redegjøre for valgene man har gjort, i tillegg til faktorer som kan påvirke forskningens resultater.

I observasjonssammenheng finnes flere faktorer som kan påvirke forskningens reliabilitet. Deriblant det som Jacobsen (2015, s. 242) omtaler som undersøkereffekten, altså at informantene kan påvirkes av forskeren, og at forskeren igjen kan påvirkes av relasjonen til informantene. Med tanke på undersøkereffekten, sies det at dersom flere kommer frem til samme resultater, kan en anse resultatene som pålitelige. Med dette tatt i betraktning vil teorien og forskningsgrunnlaget som masteroppgaven baserer seg på være verdifull. Her vil annen forskning innen feltet, særlig Vangsnes og Sæbø sine metoder og funn drøftes i lys av våre funn, hvilket kan styrke forskningens reliabilitet.

En annen faktor som kan påvirke forskningens reliabilitet er at forskeren har vært for lite oppmerksom og slurvete i sine notater, og i analysering av datamaterialet. Her vil det være en fordel å benytte video- eller lydopptak (Jacobsen, 2005, s. 228). Ettersom at dramaforløpet varer i tre skoletimer ville videoopptak og lydopptak gitt oss et for stort datamateriale med tanke på oppgavens begrensede omfang. Det å være bevisst på begrensningene ved våre metoder tar vi med oss inn i analyseringen og drøftingen, hvilket bidrar til et mer kritisk blikk på hva vi egentlig kan svare på ut ifra vårt datamateriale. Masterarbeidet baserer seg utelukkende på notater fra observasjon og refleksjonssamtaler, hvilket kan gjøre det utfordrende å gi fullstendige gjengivelser som ikke er preget av våre interesser og evne til å observere. Likevel vil vi påstå at det å være to forskere i klasserommet med to ulike observatørroller bidro til mer utfyllende notater. Her sammenlignet vi notatene rett i etterkant av feltarbeidet, for å utfylle hverandres observasjoner. I forkant av analyseprosessen har vi også utarbeidet godt gjennomtenkte kategorier for systematisering av data. Kategoriseringen begrunnes ut ifra relevant teori, noe som styrker analyseprosessen's reliabilitet.

3.5.3 Overførbarhet

Postholm & Jacobsen (2018a, s. 238) peker på at overførbarhet handler om “i hvilken grad funn fra en kontekst kan overføres - eller *generaliseres* – til andre kontekster som ikke er studert”. Sett i lys av vårt forskningsprosjekt handler dette om hvorvidt våre funn om drama og utforskning kan generaliseres til andre studier og undersøkelser.

Jacobsen (2015, s. 90) hevder at jo flere enheter en forsker undersøker, jo større er sjansen for at man kan generalisere funn. I tillegg til antall deltakere, vil også tidsrommet forskningen skjer innenfor kunne virke inn på forskningens overførbarhet. Her påpeker Postholm og Jacobsen (2018b, s. 51) at jo lenger forskeren holder på med observasjonsarbeidet, jo mer og bedre informasjon vil forskeren kunne innhente. Masterprosjektet inneholder begrensninger både med tanke på tidsrom og antall deltakere. Egentlig skulle vi observere seks ulike elevgrupper, men grunnet koronapandemien med mye fravær blant elevene, fikk vi kun observere fire elevgrupper, med tilhørende refleksjonssamtaler. Det korte tidsrommet masteroppgaven skrives i gjør det ikke mulig å observere et større antall elevgrupper. Observasjonene av elevgruppene begrenses også til en tidsperiode på tre skoletimer. Likevel vil vi argumentere for at funnene kan si noe om forskningens overførbarhet. Dersom vi finner samme funn i flere eller alle av gruppene, kan sannsynligheten for generalisering av funnene øke. Det samme gjelder dersom flere eller alle av lærerne under refleksjonssamtalen kommer frem til like refleksjoner og tanker.

En kvalitativ studie kjennetegnes ved at den er detaljert i sin beskrivelse av kontekst og i samspillet mellom aktører og fenomener (Postholm & Jacobsen, 2018a, s. 238). På den måten kan kvalitative metoders overførbarhet også knyttes til hvorvidt beskrivelsene er gjenkjennbare, og om den har likheter med annen forskning på tema. I dette ligger der en mulighet for parallelle erfaringer som kan tilpasses, eventuelt overføres til egen setting. Med mål om å gjøre masterprosjektet overførbart har vi vært nøye på å legge frem grunnlaget for egne analyser og tolkninger i teksten. Blant hensiktene med masterprosjektet ligger en oppfordring til videre forskning på feltet, med ønske om at studien vil kunne peke på fremtidige muligheter for utvikling og forskning. I dette ligger også et ønske om at teorien og kunnskapen som kommer frem vil kunne understøtte og utdype funn i lignende studier, og dermed bidra til ny kunnskap.

3.5.4 Etske refleksjoner

Det å drive med forskning innebærer forskningsetiske utfordringer som vi som masterstudenter må ha kjennskap til. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humanioras (NESH) har som hensikt å veilede forskere og forskersamfunnet i å reflektere over etiske holdninger og oppfattelser, i tillegg til å styrke forskerens gode skjønn og evne til å foreta gjennomtenkte og begrunnede valg (Løkken, 2012, s. 109). NESH definerer normer for vitenskapelig redelighet, og det er i tråd med disse at vi gjennomfører masterprosjektet (NESH, 2021).

For å ivareta de forskningsetiske retningslinjene, har vi i forkant av datainnsamlingen utlevert et informasjonsskriv (vedlegg nr. 2) til skoler, elever og foresatte. Skrivet inneholder informasjon om dramaforløpet, innsamling av data, forskningens formål, i tillegg til at vi sier noe om følgene av å delta i forskningsprosjektet. Rett i forkant av datainnsamlingen hadde vi en samtale med elevene, hvor det ble gitt informasjon om oss som forskere og våre roller som leder av dramaforløpet og observatør. På den måten fikk elevene også informasjon om prosjektet de skulle delta i rett i forkant, og hadde på denne måten mulighet til å si seg villig, eller eventuelt ikke villig til å delta i forskningsprosjektet. Observasjonene ble også fullstendig anonymiserte i den forstand at vi ikke utgir noen opplysninger om hvilke skoler datamaterialet er hentet fra. Observasjonsnotatene loggfører heller ingen opplysninger eller observasjoner som kan føre til at deltakerne blir gjenkjent. All kontakt med skolene og lærerne foregikk gjennom telefonsamtaler, med et bevisst valg om å unngå kontakt via mail eller tekstmeldinger, i fare for at informasjon kunne komme på avveie. På bakgrunn av dette behandles ingen form for personopplysninger, og masterprosjektet trengte derfor ikke å meldes til Norsk senter for forskningsdata.

I masterarbeidet kan de forskningsetiske retningslinjene særlig knyttes til det å møte elever og lærere i forskjellige skoler. I møte med informantene plikter vi å vise grunnleggende respekt for menneskeverdet, utvise integritet og gi deltakerne frihet og medbestemmelsesrett (NESH, 2021). Da masterprosjektet inkluderer barn som forskningsdeltakere må vi også ta hensyn til *Barns særlige krav på beskyttelse*, som står fremhevet i et eget punkt (NESH, 2021). Dette er blant grunnene til at vi valgte å fullstendig anonymisere observasjonene fra klasserommet.

Med tanke på *Hensynet til forskersamfunnet*, er det viktig å presentere forskningen på en ærlig, troverdig og fordomsfri måte. En god henvisningsskikk har derfor vært viktig for oss. I tillegg til å utvise saklighet, objektivitet og åpenhet i vårt masterprosjekt.

Del 2

4.0 Analysefunn

I dette kapittelet presenteres relevante funn fra analysen av datamaterialet vårt. Deretter drøftes funnene opp mot relevant faglitteratur, teori og tidligere forskning, som et steg på veien mot en konklusjon om hva disse funnene betyr for oppgavens problemstilling. Etter mange sider med teori, vil vi minne om at problemstillingen er som følger:

Åpner bruk av drama som metode for utforskning av religiøse fortellinger i KRLE-faget på mellomtrinnet? Med henblikk på Exodusfortellingen.

For å lettere systematisere analysearbeidet og funnene våre, har vi igjen delt denne problemstillingen inn i følgende forskningsspørsmål;

- **Forekommer det utforskende handlinger i arbeidet med Exodusfortellingen - og i så tilfelle hvilke?**
- **Hvilke dramapedagogiske handlinger brukes til å utforske Exodusfortellingen?**
- **Hva utforskes av KRLE-faglig innhold i Exodusfortellingen?**
- **Legger noen av konvensjonene vi bruker mer til rette for utforskning enn andre?**

For å presentere funnene fra analysen brukes case-beskrivelser, som er narrative beskrivelser av relevante observasjonsnotater. De to første forskningsspørsmålene presenteres i kapittel 4.1., det tredje i kapittel 4.2., og det fjerde drøftes underveis i disse kapitlene.

4.1 Utforskende og dramapedagogiske handlinger

I dette kapittelet presenteres og drøftes funn fra første og andre forskningsspørsmål. Med utforskende handlinger legger vi til grunn Kunnskapsdepartementet (2018, s. 21) sin beskrivelse;

Oppleve, eksperimentere, ivareta nysgjerrighet og undring, sanse, søke, oppdage, observere, granske, undersøke ulike sider av en sak gjennom åpen og kritisk drøfting, teste/prøve ut og evaluere ulike arbeidsmetoder/produkter/utstyr.

De dramapedagogiske handlingene er hentet fra Vigdis Vangsnes (2021, s. 18) sitt dramahjul;

Å reflektere, å utøve, å samhandle, å forestille seg og å skape.

I tillegg til disse er *å utforske* en egen dramapedagogisk handling, men denne er ikke inkludert som et analyse spørsmål. Som vi har sett er utforskingsbegrepet så vidt og bredt at det ikke ville vært mulig å gripe dette an i en enkelt kategori. I denne delen vil vi også sette de to første forskningsspørsmålene sammen, fordi utforskende og dramapedagogiske handlinger knyttes tett sammen i teorikapittelet.

4.1.2 Kriterier

Basert på teorikapitlene **2.1** Utforsking, og **2.3** Drama, har vi utarbeidet kriterier for de ulike utforskende og dramapedagogiske handlingene. Handlinger som *å utøve, å oppleve og å sanse* blir ikke inkludert som kriterier, fordi alle elevene vil oppnå disse handlingene ved kun å delta i dramaforløpet. På bakgrunn av dette velger vi å ikke trekke disse handlingene inn i drøftingen. Kriteriene vil kunne bidra til en mer kritisk tilnærming til analysearbeidet, og fungere som en veileder i vurderingen av hvorvidt utforskende og dramapedagogiske handlinger forekommer, og om de har hatt en utforskende funksjon. Om elevene skaper noe er relativt lett å observere, men om denne skapelsen bidrar til utforsking utover den konkrete skapelses-handlingen er derimot vanskelig å observere uten å sette noen kriterier for handlingen. Tabellen under viser en oversikt over handlingene med tilhørende kriterier.

Handlinger	Kriterier
Oppleve/sanse/å utøve	Elevene deltar i dramaforløpet.

Søke/granske	Elevene oppsøker informasjon på eget initiativ.
Eksperimentere/teste og prøve ut arbeidsmetoder/å skape	Elevene utviser initiativ, engasjement og deltakelse i skapelsesprosesser.
Oppdage/observere	Elevene er aktive i situasjoner som krever gjetning og respons.
Kritisk og åpen drøfting/evaluere arbeidsmetoder/å reflektere	Elevene stiller spørsmål ved eller diskuterer informasjon og arbeidsoppgaver de får, deltar i drøfting av løsninger på eventuell problematikk i fortellingen, og evner å tenke gjennom andres perspektiver eller andres forestilte følelser og tanker.
Å samhandle	Elevene evner å samarbeide og kommunisere med sine medelever for å løse oppgavene de får gjennom dramaforløpet.
Å forestille seg	Elevene utviser rolleinnlevelse og klarer å ta andres perspektiv i ulike situasjoner

Figur 3: Kriterier for utforsking

Analysen stiller spørsmål til hvorvidt dramaforløpet legger til rette for utforskende og dramapedagogiske handlinger, og drøfter hvorvidt disse fører til en utforsking hos elevene. Her vil vi påstå at observasjonene med tilhørende egenproduserte kriterier vil kunne bidra til at vi kan si noe om hvorvidt dramaforløpet åpner for utforsking av Exodusfortellingen. Funnene baseres utelukkende på våre observasjoner, tolkninger og kriterier.

4.3 Presentasjon og drøfting av funn

I følgende kapittel vil funnene presenteres i form av narrative caser, og disse vil deretter drøftes i lys av teori og relevant forskning.

4.3.1 Tablå - Engasjement, initiativ og aktiv deltakelse

Eksempel 1:

(Klasserommet til 7 trinn er gjort om til et tomt rom med plass til dramatisk utfoldelse. Dramaforløpet er godt i gang, og er kommet til den andre tablå-konvensjonen. Elevgruppen er delt inn i fire mindre grupper som er i gang med å lage tablåer om fire viktige hendelser i fortellingen. De har allerede dykket dypt ned i posen med rekvisitter, og diskusjonen går innad i gruppene. Det som diskuteres er kroppspositurer, ansiktsuttrykk og samhandling i frysbildene.)

Elev 1: Hva skal du være?

Elev 2: Soldat.

Elev 1: Men da må du løfte sverdet høyere, sånn! (Former elev 2 sin arm i en annen posisjon.) Da ser det ut som du skal til å angripe.

Elev 1: Du må være bak meg liksom, sånn at jeg kan stå imellom deg og soldaten. (Tar ene armen bak og rundt eleven bak seg, og løfter den andre i en beskyttende posisjon opp mot soldatens sverd.)

Utdrag fra observasjonsnotater, elevgruppe 2, 7 trinn.

At elevene diskuterer og hjelper hverandre med kroppspositurer kategoriseres som at de skaper, eksperimenterer, og tester og prøver ut arbeidsmetoder. Den dramapedagogiske handlingen å samhandle forekommer også. Dette skjer i form av at elevene diskuterer og samarbeider om hvordan de skal posisjonere seg selv og hverandre for å få frem det de ønsker å vise med tablåene sine. I tillegg lager elevene tablåer hvor "statuene" samhandler med hverandre. I denne gruppen var ikke alle elevene like aktive. En elev trakk seg ut og plasserte seg selv på sidelinjen, og begrunnet dette med at den fant det utfordrende å stå så lenge i ro i en posisjon. Etter litt oppmuntring fra lederen, prøvde eleven likevel å delta og hadde en rolle i det ferdige tablået.

Her tolker vi at handlingene som er trukket frem har en utforskende funksjon fordi elevenes handlinger oppfyller kriteriene som er satt: elevene viser engasjement og aktiv deltakelse i

utarbeidelsen av tablåene. Noen elever tar styringen og tar på seg rollen som en slags dirigent, mens andre lar seg forme og dirigeres. Situasjonen som er observert ovenfor kan dermed knyttes til det som Sæbø (2016, s. 48) omtaler som rollemodellering. Her former en seg selv eller andre til rollefigurer som uttrykker følelser og handling med ansikt og kropp, med hensikt å utforske en gitt situasjon. Det at eleven rollemodellerer en annen elev kan ifølge Sæbø (2016, s. 49) åpne for kollektiv utforskning og skaping. Dette kan vi også finne støtte for hos O'Toole og Dunn (2004, s. 8) som begge forsker på drama og benytter drama i klasserommet. Disse finner at drama åpner for utforskning og blottlegging av menneskelig atferd. På den måten får elevene i dramaforløpet mulighet til å utforske hvordan menneskene ville ha oppført seg når de skulle lage tablå bilde ut ifra soldatene som kom for å ta israelittbarna.

Å skape knyttes også i forskningsteori opp mot kreativ utforskning (Vangsnes, 2021, s. 18). Det at enkeltelever kommer med forslag til hvordan de andre elevene kan bruke kroppslige uttrykk for å illustrere en soldat, og en som prøver å beskytte seg mot soldatene, viser at elevene har forestillingsevne og rolleinnlevelse. Skapingen oppnår en utforskende rolle når elevene engasjerer seg og tar initiativ i utarbeidelsen av tablået og dermed tar eierskap til og ansvar for den dramatiske aktiviteten. Samhandlingen oppnår en utforskende funksjon når elevene samarbeider og kommuniserer med hverandre når de jobber med tablåene, og tablå-konvensjonen blir derfor et gruppearbeid istedenfor et individuelt arbeid. Samhandling knyttes opp mot demokratisk medvirkning (Vangsnes, 2021, s. 18), og kan knyttes opp mot deler av Globalskolens definisjon av utforskning - å resonnerer, drøfte og diskutere (Globalskolen, u.å.). I refleksjonssamtale med lærerne, finner vi utsagn som støtter analysen av funnene.

Eksempel 2:

(Lærer har tidligere svart ja på spørsmål om den opplever at elevene utforsker.)

Forsker: Hva er det som gjør at du opplever elevene som utforskende?

Lærer: Når de får gjort tablåene må de forholde seg til et bilde, hvordan ansiktsuttrykkene ser ut, og de må utforske både fortellingen og seg selv.

Utdrag fra notater av refleksjonssamtale, lærer, elevgruppe 2.

Eksempel 3:

Lærer: Elevene var ivrig, positiv og kreative i dramatiseringen, der alle ble aktivisert og hadde en rolle.

Utdrag fra notater av refleksjonssamtale, lærer, elevgruppe 1.

Lærer fra elevgruppe 2 trekker frem det som vi ovenfor benevner som rollemodellering, at elevene bruker kroppen og ansiktsuttrykk til å utforske fortellingen. Lærer fra elevgruppe 1 trekker frem ivrighet, positivitet, kreativitet og at alle elevene aktiviseres som tegn på at elevene utforsker. Her kan en trekke linjer til Sæbø (2016, s. 88) sine forskningsprosjekter, som viser at drama som læringsform øker elevenes medvirkning i undervisnings- og læringsprosessen, fordi dramafaget ligger til rette for elevenes egen skapende utforsking av lærestoffet. Dette finner Sæbø (2016, s. 93) når hun selv bruker prosessdrama i klasserommet. Her finner hun at elevenes aktivitet og medvirkning i egen læreprosess øker i form av individuelle, gruppe- og felles læringsaktiviteter, og at improviserte dramaaktiviteter gjør at elevene bearbeider og utforsker lærestoffets innhold.

Vi observerer også dramapedagogiske og utforskende handlinger i andre grupper, hvor de derimot ikke har en utforskende funksjon. I elevgruppe 3 skapte elevene tablåer, men uten å engasjere seg eller aktivt delta i den skapende prosessen. Vi observerte minimalt med samarbeid og kommunikasjon, og mesteparten av styringen måtte komme fra lederen. En av gruppene trakk seg ut på gangen for å jobbe med tablået sitt. Observatør som deltaker fulgte etter og observerte følgende:

Eksempel 4:

(En av gruppene befinner seg på gangen og skal lage tablå. Observatør som deltaker finner det interessant å se hva elevene velger å gjøre før leder av dramaforløpet kommer bort. Elevene småprater og klarer ikke å komme i gang før leder går bort for å styre.)

Leder: Hvordan går det med dere? Har dere kommet i gang?

(Leder får ikke noe særlig respons.)

Leder: Har dere tatt i bruk rekvisittene? (Tar opp en lang, blå stoffremse.) Dette kan jo illustrere elven.

Elev 1: Ja, det gjør vi!

(Elevene legger stoffremsen rett ned på gulvet.)

Elev 2: Nei, det må jo ligge litt sånn buet og være litt ruglete for da ser det jo mer ut som en elv.

Utdrag fra observasjonsnotater, elevgruppe 3, 7. trinn.

Her ser vi at engasjement, samarbeid og kommunikasjon omtrent ikke er fremtredende før lederen trer inn og kommer med forslag. Elevene *skaper* og *samhandler*, men utviser ikke initiativtaking, den aktive deltakelsen, engasjementet og samarbeids- og kommunikasjonsevnen vi har satt som kriterier for at disse handlingene skal ha en utforskende funksjon. Elevene virker uengasjerte som at de ikke vet helt hva de skal gjøre. Når leder kommer bort for å veilede elevene i hvordan de kan bruke rekvisitter for å utvikle det fysiske i fiksjonen bidrar dette til noe mer engasjement, deltakelse og interesse. Elevene begynner å samhandle og kommunisere om hvordan tablået skal se ut. Engasjementet som elevene utviser nå, tar de ikke med seg i de neste konvensjonene. Fordi elevene ikke selv tar initiativ og engasjerer seg uten at lederen må involvere seg, oppnår ikke deres handlinger en utforskende funksjon. Dette kan vi finne støtte for hos Eva Hallgren (2018, s. 191-204) som hevder at engasjement, og aktiv deltakelse er en forutsetning for utforsking. Elevenes manglende engasjement kan vi også se når elevgruppe 3 skal ha visning av sine tablå for resten av klassen, som er beskrevet i casen nedenfor.

Eksempel 5:

(Gjetningen av hva tablåene viser er godt i gang. En av gruppene har akkurat sluppet posisjonene sine, og medelevene deres er tom for forslag om hva tablået viser. Elevene

som har gjettet er spente på om de har hatt rett, og venter på gruppens avsløring av tablåets motiv.)

Leder: Ja, da kan vi jo finne ut om vi hadde rett. Kan dere fortelle hva tablået deres skal vise?

(Elevene i gruppen blir helt stille og ser på hverandre uten å si noe. En av elevene tar opp lappen med situasjonsbeskrivelsen, og leser opp)

Elev 1: En mor sammen med familie og naboer, ligger sitt barn i en kurv på elven.

Leder: Husker dere ikke hva dette bildet handler om uten å se på lappen?

(Elevene flirer)

Utdrag fra observasjonsnotater, elevgruppe 3, 7. trinn.

At elevene ikke vet hvilken hendelse deres eget tablå skulle vise, tolker vi som mangel på engasjement og aktiv deltakelse. Situasjonen de skulle lage tablå av ble også fortalt om i en av fortellerstundene tidligere i forløpet, som gjør at vi stiller spørsmål ved engasjement og oppmerksomhet også i resten av dramaforløpet. I faglitteratur om drama ser vi at elevenes engasjement og aktive deltakelse er noe som knyttes sterkt opp mot og ansees som en viktig forutsetning for at dramaaktivitetene skal fungere, og at mange mener engasjementet må skapes av elevene selv (Sæbø, 2016, s.30, s. 96; Gaarder, 2003, s. 119-121). Ut ifra faglitteratur om utforskning trekkes det linjer mellom utforskning og det å være nysgjerrig, skape, granske og eksperimentere (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 21; Globalskolen, u.å). Utforskning og engasjement i drama er delvis avhengige av hverandre. Dette finner vi også grunnlag for å mene i datamaterialet. I analysearbeidet satt vi ofte igjen med en oppfatning av at det i de gruppene hvor konvensjonene ikke vekker mye engasjement fra elevene, heller ikke forekommer mye utforskning – og omvendt (elevgruppe 3 og 4, konvensjon 2 og 4).

Hva kan så grunnen være til elevenes manglende engasjement? Ettersom analysen kun baseres på observasjon, så får vi ikke spurt deltakerne selv. Likevel har vi noen antakelser og tolkninger. Denne gjennomføringen skiller seg fra de andre gjennomføringene fordi elevene var svært få, og dramaforløpet ble gjennomført med bare 7 elever. Dette skyldtes et utbrudd av

korona ved skolen, som medførte stort fravær. Vi har ingen konkrete funn som kan si at dette er grunnen for at forløpet ikke vekket like mye deltakelse og engasjement i denne elevgruppen som i andre elevgrupper, men vi velger allikevel å trekke det frem som en mulig påvirkning. Når elevene er færre og gruppene mindre i arbeid med drama, undrer vi oss over om følelsen av å bli iaktatt og observert blir mer fremtredende, ettersom muligheten for å “forsvinne i mengden” reduseres betydelig. Dette anser vi som en mulig demper på engasjement og deltakelse, dersom elevene ikke føler seg trygge i situasjonen. Lærerne kom med utsagn under refleksjonssamtale som støtter tolkningen vår.

Eksempel 6:

Leder: Ser du noen utfordringer med denne arbeidsmåten?

Lærer: Det må være en trygg gruppe for at alle skal våge. Når det blir tanker om hva andre tenker kan det bli utfordrende å få alle med. Alternativt kan de filme veldig kort på dataen istedenfor å vise for alle for eksempel.

Utdrag fra notater av refleksjonssamtale, lærer, elevgruppe 4.

Læreren trekker frem viktigheten av en trygg gruppe som en forutsetning for at dramaaktiviteten skal fungere, og for at den skal fange alle elevene og få dem med. Trygghet ansees som noe et godt læringsmiljø skal fremme (Utdanningsdirektoratet, 2016). Vi undrer oss over om hvorvidt vår rolle i klasserommet har påvirkning på elevenes lite engasjement og om hvorvidt de ikke føler seg trygge til å utfolde seg i den dramatiske aktiviteten. Forskning på klasseledelse viser at lærerens relasjoner med elevene har en betydelig virkning på elevenes faglige og sosiale læringsutbytte (Nordahl, 2012, s. 20). Når vi trer inn i klasserommet og skal lede og observere dramaforløpet har vi ikke disse relasjonene til grunn.

Lederen i klasserommet kan også påvirke elevenes muligheter i dramaforløpet (Sæbø, 2016, s. 95). Selve dramaforløpet var godt planlagt ut ifra dramateori, og vi øvde i forkant på formidling av fortelling, dramatisering, ledelse, samt det å gi tydelige beskjeder som alle elevene kunne få med seg. Til tross for gode forberedelser la vi raskt merke til at det er mye som skjer i

klasserommet som påvirker undervisningen som skal skje. I nevnte gruppe måtte vi gjøre spontane endringer underveis for å tilpasse dramaforløpet til en gruppe på 7 elever. Her kan det tenkes at det kunne være en faktor som bidro til å påvirke elevenes engasjement. Mer om lederens rolle i kapittel **4.3.4**.

4.3.2 Tanketunnel – Rolleinnlevelse og perspektivtaking

Eksemplene 1, 2, 3 og 4 er tilknyttet arbeidet med tablåer, men vi ser også utforskende og dramapedagogiske handlinger med utforskende funksjon i andre konvensjoner. I arbeidet med tanketunnel kommer andre handlinger frem, som også gir elevene muligheter for utforsking. Videre vil vi trekke frem noen situasjonsbeskrivelser fra denne konvensjonen, hvor vi mener utforsking skjer eller ikke skjer.

Eksempel 7:

(Vi er i klasserommet til 7 trinn, og nærmer oss slutten på dramaforløpet. Elevene er samlet i en halvsirkel på gulvet, og lederen forklarer deres neste arbeidsoppgave. De får i oppgave å tenke seg frem til en tanke de tror israelittene kunne tenkt i øyeblikket rett før de skal flykte gjennom Sivsjøen. Denne tanken skal de så si høyt, mens de står fordelt på to rekker, slik at det blir som å gå gjennom en tunell med ulike tanker som surrer gjennom hodene deres.)

Leder: Nå skal dere tenke dere at dere er israelitter som står på den ene siden og skal gå over havbunnen. Hva hadde dere følt da?

Elev 1: Veldig sjokka

Elev 2: Litt usikker og redd på at det kom til å gå.

(Elevene får noen minutters tenkepause. Fire av elevene legger seg helt ned på gulvet mens de tenker. En elev lukker øynene sine, mens en annen elev legger hodet i fanget. Nå har alle elevene kommet opp med en tanke, bortsett fra én elev som sier at han ikke lenger husker hva de skal gjøre. Når elevene har stilt seg opp på rekke og gjort seg klar for tanketunnel får denne eleven gå gjennom først.)

Elev 1: Hva hvis vannet går tilbake til normalt og soldatene tar oss igjen?

Elev 2: Jeg stikker

Elev 3: Stikk

Elev 4: Du kommer til å dø

Elev 5: Er dette virkelig?

Elev 6: Enten går det bra eller så går det over

(Etter at eleven som ikke husket hva de skulle gjøre får gått igjennom tanketunnelen så stiller denne eleven seg raskt på enden av rekken og kopierer en annens tanke og gjentar den. Noen av elevene går fort igjennom tanketunnelen, mens andre bruker tid og går fra side til side mens de lytter til tankene som kommer.)

Utdrag fra observasjonsnotater, elevgruppe 3, 7. trinn.

Elevene bidrar her til å skape kontekst og stemning til den fiksjonelle situasjonen de befinner seg i med tankene de uttrykker. Noen av elevenes tanker viser rolleinnlevelse, evne til å sette seg inn i andre sin situasjon og til å drøfte tanker og følelser. Dette er kriterier vi har satt for at elevenes refleksjon og forestillinger skal ha en utforskende funksjon. Dette kan vi finne støtte for hos Neelands (2015, s. 138) hvor han hevder at det å utvikle tanker krever refleksjon og analyse av situasjoner og roller. Her vil vi særlig trekke frem elev 1 sin tanke, hvor det uttrykkes bekymring både med tanke på å gå gjennom sjøen, og med tanke på soldatene som er like bak. Denne tanken gir uttrykk for at eleven både har reflektert og analysert den fiktive situasjonen den befinner seg i.

I tanketunnelen blir selve tempoet i dramaforløpet satt ned for å gi elevene en dypere forståelse av betydningen bak handlingen. Heggstad (2012, s. 78-79) sier at tanketunnelen ligner på noe hun kaller "veggene taler", hvor arbeidet kan forsterke en vanskelig situasjon, og ved at elevene får høre hverandres tanker kan det bringe frem en medfølelse reaksjon på innholdet (Neelands, 2015, s. 138). Tanken om at drama i undervisning kan øve elevenes evne i empati kan en også finne støtte for hos Gaarder (2003, s. 15) når hun hevder at drama kan gi elevene følelsesmessige utfordringer som igjen øver evnen til empati.

I case eksempel 7 tolker vi at alle elevenes handlinger, med unntak av én elev, oppfyller kriteriene for utforskende aktivitet. Eleven som først ikke forsto hva hen skulle gjøre, kom derimot inn igjen i aktiviteten etter den fikk gå gjennom tunnelen en gang og høre de andres tanker. Dette kan ha ulike årsaker som vi ikke kan si noe sikkert om, både på grunn av begrensningene som ligger i observasjon som metode, og at datamaterialet har fokus på hva som skjer på gruppenivå, og ikke individnivå. Tolkningen vår av denne situasjonen trekker linjer til Banduras teorier om teorier om imitasjonslæring og observasjonslæring. Ved imitasjonslæring kopierer elevene atferden uten at noe nytt læres, og ved observasjonslæring lærer elevene noe nytt ut ifra en modell. Skillet mellom imitasjonslæring og observasjonslæring kan være vanskelig å opprettholde (Svartdal & Flaten, 1998, s. 189). Ut ifra Bandura sine teorier kan det tenkes at eleven fra ovennevnte case har kopiert atferden til de andre elevene uten å egentlig lære noe.

I konvensjonen med tanketunnel tolker vi at mange av elevenes handlinger hadde en utforskende funksjon, samtidig som at vi også finner variasjoner her. Vi observerer at noen elever utviser de samme handlingene uten at de nødvendigvis har en utforskende funksjon, hvor de kommer med tanker som kun er tull, og som ikke relaterer seg til den fiktive situasjonen. Dette kan være tanker som “*nå hadde det vært godt med en kopp kaffe*” eller “*det var en stor fisk*” (elevgruppe 4, blandede klassetrinn). Det at elevene ikke tar hendelsen og fiksjonen seriøst tolkes som at de ikke reflekterer over emosjonelle aspekter, evner å se andres perspektiv eller utviser rolleinnelevelse. Ut ifra kriteriene vi har satt tolker vi at elever som kommer med slike tanker under tanketunnelen ikke utforsker.

4.3.3 Lærer-i-rolle – Nysgjerrighet, kritisk drøfting og undersøkning

Eksempel 8:

(Lederen av dramaforløpet kommer inn i rommet ikledd en kappe og et hodetørkle, og med en stokk i hånden, og har nå gått inn i rollen som Moses. Noen elever synes det er litt morsomt å se lederen i en slik rolle og flirer litt, men de blir fort stille når Moses får øyekontakt med dem. Moses sitter seg stille ned på en stol, og sier at han har forstått

det slik at elevene hadde noen spørsmål til ham. Det er litt stille i starten, men når det første spørsmålet er stilt kommer det fort flere. Her er vi litt ute i samtalen)

Elev 1: Jeg hørte at du drepte en, hvorfor?

Leder: Jeg ble rett og slett bare så sint når jeg så hvordan slavedriveren behandlet den stakkars slaven, og jeg følte at jeg måtte gjøre noe. Det var jo ikke meningen å drepe ham, så når han døde måtte jeg bare komme meg vekk. Så da rømte jeg.

Elev 2: Hvorfor rømte du?

Leder: Jeg ble redd for hva som ville skje med meg da.

Utdrag fra observasjonsnotater, elevgruppe 1,
blandede trinn.

Eksempel 9:

Elevene i denne gruppen stiller spørsmål så snart Moses åpner for dette, og spørsmålene henvender seg til en rekke ulike temaer.

Elev 1: Hva har du spist i det siste?

Leder: Jeg har levd på fugler og fisk.

(To andre elev stiller spørsmål, og lederen svarer dem. Elev 1 rekker igjen opp hånden)

Elev 1: Hvordan fikk du tak i fisk hvis det ikke er vann i ørkenen?

Leder: Det er egentlig litt en myte at det ikke finnes noe vann i ørkenen.

Utdrag fra observasjonsnotater, elevgruppe 4,
blandede trinn.

Handlingene som kommer frem i disse to siste situasjonsbeskrivelsene er søking og gransking, refleksjon og kritisk og åpen drøfting. Disse får en utforskende funksjon, på bakgrunn av hvilke spørsmål elevene stiller og at særlig en av elevene stiller seg kritisk til svaret den får som gjør at den stiller flere oppfølgingsspørsmål. At elevene oppsøker informasjon for å få vite mer om bakgrunnen for Moses sine handlinger, spesielt da at han drepte noen og deretter rømte, viser

at de på eget initiativ stiller spørsmål ved informasjonen de får oppgitt. Derfor får deres søkende og granskende handlinger en utforskende funksjon. At en elev oppsøker informasjon om Moses sin overlevelse i ørkenen, for så å etter litt tid stille et nytt spørsmål hvor den utviser en kritisk holdning til det tidligere svaret, vitner om refleksjon og kritisk drøfting. Her opplever vi at eleven forsøker å forstå og skape mening av informasjonen den får gjennom å granske og undersøke noe videre. Basert på definisjoner av begrepet, mener vi dette viser tydelige tegn på utforsking (Kunnskapsdepartementet, 2018; Globalskolen, u.å.). Lærer-i-rolle knyttes opp til utforskende dramafaglige læringsformer, og trekkes frem som en mulig arbeidsform ved utforsking av emner (Sæbø, 2016, s. 61). Noe vi opplever som en viktig forutsetning for å oppmuntre elevene til å utforske i lærer-i-rolle konvensjonen, er at læreren er påpasselig når det gjelder hvor mye informasjon den gir som svar på hvert spørsmål. Dette finner vi støtte for i faglitteratur, hvor det poengteres at lærer-i-rolle skal være en konvensjon som åpner for elevene sine spørsmål, og at lengre monologer med høyt informasjonsinnhold begrenser elevenes muligheter for å delta aktivt. Derfor er det et godt trekk å prøve å forhindre informasjonen i å strømme fritt (O'Toole & Dunn, 2004, s. 19).

Vi er interessert i å finne ut om drama som metode kan åpnet for utforsking og legge til rette for utforskende og dramapedagogiske handlinger. For å få oversikt over datamaterialet har vi delt resultatene fra denne analysen inn i graderinger. Vi tenker oss at elevgruppene som kun utøver to eller færre utforskende handlinger ut ifra våre kriterier, har oppnådd en lav grad av utforsking. Elevgruppene som oppnår tre eller fire utforskende handlinger sier vi at oppnår en middels grad av utforsking. Elevgruppene som utøver fire eller flere utforskende handlinger sier vi at har oppnådd en høy grad av utforsking (vedlegg nr. 5). Analysen vår viser at gruppe en og gruppe to viser høy grad av utforsking. Gruppe tre viser lav grad av utforsking, mens gruppe fire viser middels grad av utforsking. I gruppe tre tolker vi at ytre faktorer, slik som at denne elevgruppen bare består av syv elever gjør det vanskelig for elevene å gå ordentlig inn i de utforskende handlingene og at det ligger en brems på elevene sin utforsking. I gruppe 4 opplever vi at elevene er mer engasjerte, men kanskje har mer utfordringer med å slippe seg løs og virkelig hoppe inn i fiksjonen – som vi opplever legger en demper på utforsking. I analysen vår ser vi også tendenser til at utforskende handlinger forekommer oftest i konvensjoner som tablå, lærer-i-rolle og tanketunnel. Dette kan vi finne støtte for hos Sæbø (2016, s. 48) som benevner rollemodellering, tablå og lærer-i-rolle som utforskende dramafaglige læringsaktiviteter.

4.4 KRLE-faglig innhold som utforskes

I dette kapittelet vil vi presentere og drøfte funn innenfor vårt tredje forskningsspørsmål; “Hva utforskes, og hva utforskes ikke?”. I tillegg kommer det underveis i kapittelet frem hvilke konvensjoner vi tolket at best la til rette for elevenes utforsking, og refleksjoner rundt disse. For å finne ut hva man egentlig kan utforske ved bruk av drama som metode eller ved religiøse fortellinger, har vi laget noen kategorier basert på fagstoff om både drama og om religiøse fortellinger. Disse presenteres i tabellen under.

Kategorier fra dramadidaktikken (Fels, 2011, s. 341)	Omgivelser/miljø	Hvordan samfunnet så ut i tidsrommet fortellingen befinner seg i
	Problematikk/bekymringer	Fortellingens problematiske innhold, og bekymringer rollene kan ha hatt
	Handlinger	Hvilke handlinger som gjøres, og eventuell etikk i disse
Kategorier fra religionsdidaktikken (Breidlig & Nicolaisen, 2011, s. 62-65; Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2-3)	Den allmennmenneskelige dimensjonen	Handler om hvordan religiøse fortellinger kan inneholde aspekter som kan angå alle mennesker - religiøse eller ikke (etikk, hva det vil si å være menneske, meningen med livet, forholdet mellom godt og vondt, alle menneskelige anliggender)
	Den religiøse dimensjonen	Betegner religiøse aspekter ved fortellingen som kan være felles og

		sammenfallende ved flere religiøse retninger
	Den religionsspesifikke dimensjonen	Betegner religiøse aspekter ved fortellingen som er spesifikke ved den religiøse retningen man tolker fortellingen innenfor, og kan også sees på som en slags religiøs lære
	Kjerneelementer i KRLE-faget	Kjennskap til religioner og livssyn, å utforske religioner og livssyn med ulike metoder, å utforske eksistensielle spørsmål og svar, kunne ta andres perspektiv og etisk refleksjon

Figur 4: Kategorier av fagstoff som utforskes

4.5 Presentasjon og drøfting av funn

I følgende kapittel presenteres analyse i form av narrative caser og drøftes i lys av teori.

4.5.1 Omgivelser/miljø og handlinger

Eksempel 10:

(Det er nesten stille i klasserommet. Halvparten av elevene står oppstilt som statuer som skaper et bilde. Medelevene deres beveger seg sakte rundt og inn i bildet og studerer det nøye. En elev sitter på en stol med leke-penger i hendene. En elev står ved siden av ham. Tre elever sitter i en liten halvsirkel på gulvet med terninger og leke-penger foran dem. To elever står litt bortenfor i det som ser ut som danse-posisjoner. Når stillheten brytes, er det fordi elevene og lederen går inn i en felles drøfting og refleksjon av hva bildet skal vise og fortelle oss.)

Elev 1: De er glade og smiler (peker på elevene som står i en danse-posisjon.)

Elev 2: De spiller spill (peker på elevene som sitter på gulvet med terninger og penger.)

Elev 3: (Peker på eleven på stolen med leke-penger i hendene.) Han har masse penger, så han er sikkert farao.

Elev 4: Da er han sikkert vakt, (peker på eleven ved siden av den som ble identifisert som farao), for han står jo med armene sånn (tar armene i en X over brystet.)

Elev 3: Hehehe, Wakanda forever (referanse til filmen Black Panther.)

Utdrag fra observasjonsnotater, elevgruppe 4,
blandede trinn.

I situasjonsbeskrivelsen over skulle kontrastbildet som ble fremvist være et bilde av hvordan elevene trodde et harmonisk Egypt, hvor israelittene kunne leve i fred, så ut. Her utforsker elevene handlinger, både i form av hva handlingene rollene gjør betyr, og i form av hvilke handlinger de kan bruke for å best få frem det de vil vise. Assosiasjonen mellom filmen Black Panther, og armene i en X over brystet som et symbol på styrke og beskyttelse, er veldig interessant. Her trekker de linjer mellom fortellingens roller og populærkultur fra deres egen generasjon. I tillegg utforskes kroppslige aspekter i form av hva som kjennetegner et lykkelig menneske, og omgivelser i form av hva som kjennetegner et harmonisk samfunn, dersom en kun får se et bilde uten særlig kontekst. Elevene bruker både ansiktsuttrykk og kroppsposisjoner, så vel som fryste handlinger, for å skape bildet. Gjennom skapelsesprosessen har de derfor utforsket kroppslige og emosjonelle aspekter i form av uttrykk. At det brukes uttrykk som viser at rollene spiller spill og danser i bildet av et harmonisk Egypt, men ikke i bildet av et turbulent Egypt, tolker vi som at elevene også utforsker hva som er sannsynlig at menneskene i samfunnet kan bruke tiden sin på i den tilstanden samfunnet befinner seg i. Dermed tolker vi at de utforsker miljø.

Heggstad (2012, s. 68-69) skriver at tablåarbeid gir deltakerne mulighet til å studere en sak nærmere, og reflektere over situasjonen. Vi tolker at elevene, i eksempel 10, utforsker på en måte som gir dem trening i å kunne ta andres perspektiv. Dette er et kjerneelement i KRLE-faget, som innebærer at elevene skal "utvikle egne synspunkter og holdninger i møte med andre

gjennom innenfra- og utenfra-perspektiver og gjennom dialog og refleksjon over likheter og forskjeller” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). I kontrastbildene må elevene reflektere over likheter og forskjeller gjennom utarbeidningen og analyseringen av tablåer med ulike motiver – et harmonisk Egypt og et turbulent Egypt. I tillegg må de reflektere over likheter og forskjeller mellom lykkelige og ulykkelige mennesker. I kjerneelementet står det at elevene skal utvikle egne synspunkter og holdninger gjennom innenfra- og utenfraperspektiv.

Innenfraperspektiv defineres i religionsdidaktikk som et perspektiv som vil få frem troendes egen fremstilling av den enkelte religiøse tradisjon, mens et utenfraperspektiv defineres som en saklig og korrekt fremstilling av religionen og dens fremvekst uten å være preget av hvordan personer tilknyttet religionen fremstiller de samme hendelsene (Andreassen, 2012, s. 128). Vi vil her prøve å tilpasse disse perspektivene til en dramaturgisk tilnærming til Exodusfortellingen. Med innenfraperspektivet her mener vi når fortellingen utforskes gjennom elevenes innlevelse i roller som er del av fortellingen, mens med utenfraperspektivet mener vi når fortellingen utforskes gjennom dialog om og refleksjon over spillets hendelser utenfor rolle. Når de skal bruke seg selv og hverandre til å utforme bildene, tolker vi det som at de gjør dette fra et innenfraperspektiv – de reflekterer over likheter og forskjeller som roller og en del av fortellingen. Når de gjennom åpen dialog ute av rolle skal drøfte hva bildene viser, må de reflektere over det samme, men da fra et utenfraperspektiv hvor de står på utsiden av bildet og ser inn i situasjonen som fremstilles.

4.5.2 Allmennmenneskelig dimensjon

Eksempel 11:

(Lærer har tidligere svart ja på spørsmål om den opplever at elevene utforsker.)

Leder: Hva er det som gjør at du opplever elevene som utforskende?

Lærer: Når de får gjort tablåene må de forholde seg til et bilde, hvordan ansiktsuttrykkene ser ut, og de må utforske både fortellingen og seg selv.

Utdrag fra notater av refleksjonssamtale, lærer, elevgruppe 2.

Det læreren sier over, om at elevene må utforske både fortellingen og seg selv, er et utsagn vi finner særlig interessant. Drama som metode kan åpne for elevenes identitetsutvikling, så vel som utforsking. Dette kan knyttes til en av de tre dimensjonene i religiøse fortellinger (Breidlid & Nicolaisen, 2011), som kalles den allmennmenneskelige dimensjonen (s. 64). Innenfor den allmennmenneskelige dimensjonen ligger alt ved den religiøse fortellingen som kan angå alle mennesker. Gjennom dramaforløpet observerer vi flere tilfeller hvor elevene utforsker aspekter innenfor den allmennmenneskelige dimensjonen. Dette kan være forholdet mellom godt og vondt, som når de i brev i rolle konvensjonen skriver ting som *“de egyptiske soldatene druknet, så de trenger vi ikke å bekymre oss for lenger”* (elev i elevgruppe 3), eller i tanketunnelen der de sier tanker som *“hva hvis Moses svikter oss slik som faraoen gjorde”* (elev i elevgruppe 2). Her reflekterer elevene over hvilke av rollene i fabelen som hører til den “gode” siden, og hvilke som hører til den “vonde” siden.

Utsagn som de trukket frem i avsnittet over tolker vi at har røtter i etisk refleksjon, som er et av KRLE-fagets kjerneelementer, hvor “Elevene skal kunne identifisere etiske dilemmaer og drøfte moralske spørsmål ved hjelp av “[...] evne til innlevelse” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Verdiformidling gjennom drama trekkes også frem i didaktikk som en egnet metode for å arbeide med etiske konflikter og dilemmaer, både i fullstendig frie og spontane spill og i fremføring av ferdigskrevne skuespill (Eidhamar, et.al., 2017, s. 199). Gjennom innlevelse i rolle får de muligheten til å se etiske og moralske aspekter ved fortellingen fra en annens perspektiv, som er relevante refleksjoner også for kjerneelementet “kunne ta andres perspektiv” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Utforsking av den allmennmenneskelige dimensjonen kan også forekomme i tablåarbeidet. I et av kontrastbildene som elever fra elevgruppe 2 lagde, var det en av elevene som la seg på gulvet og skulle være død, mens en annen satt seg på kne ved denne eleven og holdt hendene foran ansiktet som når man gråter. Her får de utforske allmennmenneskelige aspekter som død, tap og sorg.

I mange av eksemplene vi har presentert som omhandler tablåene (eksempel 1, 2, 3, 10 og 11), kan vi se at denne konvensjonen i mange av gruppene (elevgruppe 1, 2 og 4) vekker mye engasjement og deltakelse hos elevene. Dette er en av konvensjonen vi bruker som vi tolker at fungerer best til sitt formål, som er å tillate en gruppe å skape eller engasjere seg i den dramatiske konteksten (Neelands & Goode, 2015, s. 8), og gi elevene trening i refleksjon og

analyse (Neelands & Goode, 2015, s. 28). I arbeidet med tablåer ser vi at tablå kan legge til rette for utforsking av ulikheter og likheter, følelsesmessige og kroppslige uttrykk, omgivelser og miljø, og menneskelig interaksjon. Tablåene har vi inntrykk av at blir en slags fysisk og synlig representasjon av informasjonen elevene tilegner seg. Denne konvensjonen kan egne seg til bruk integrert i annen undervisningsaktivitet. Selv om vi finner observasjonsnotater som viser at tablå-konvensjonen engasjerer og legger til rette for utforsking, ser vi også at dens hensikt ikke alltid oppfylles. Vi finner variasjoner i elevenes deltakelse, hvor noen elever tar styringen, noen følger bare på disse, og andre trekker seg helt ut og glemmer seg vekk. Vi tolker at trygghet spiller en stor rolle, som lærernes utsagn under støtter.

Eksempel 12:

Lærer: Tre elever var på. Der var kroppsholdningen når de skulle gjøre ting mer med, mens de andre var mer uttrykksløs. De andre var mer innesluttet, "jeg er ikke her". De lukker seg ute av det som skjer. Vanskelig når de er så få.

Utdrag fra notater av refleksjonssamtale, lærer, elevgruppe 3.

Eksempel 13:

Lærer: Det må være en trygg gruppe for at alle skal våge. Når det blir tanker om hva andre tenker kan det bli utfordrende å få alle med. Alternativt kan de filme veldig kort på dataen istedenfor å vise for alle for eksempel.

Utdrag fra notater av refleksjonssamtale, lærer, elevgruppe 4.

Når vi trekker frem noen av lærernes utsagn om utfordringer knyttet til bruk av drama som metode, ser vi det nødvendig å trekke frem noe ingen av lærerne nevnte som en utfordring – fritaksparagrafen. Dette var noe vi på forhånd var nervøse for. Som vi har presentert i kapittel 2.3.2. er faren for at foreldre ber om fritak fra undervisningssituasjoner ofte trukket frem som en reell problematikk knyttet til bruk av drama som metode. Vi synes det er spesielt interessant at ingen av lærerne nevner dette, når det i tillegg knyttes opp til følelsesmessig involvering

(Danielsen et.al., 2009, s. 151), som også utforsking av den allmennmenneskelige dimensjonen knyttes opp mot (Breidlid & Nicolaisen, 2011, s. 64). Dette gjør at vi sitter igjen med et inntrykk av at bruk av drama som metode ikke er så farlig som vi først så for oss, men at det selvsagt skal brukes med stor respekt for fagstoffet som gjøres opp av religioner, trosretninger og livssyn. God dialog og relasjon til foreldre og foresatte er svært viktig for å unngå at noen undervisningsaktiviteter fra deres side oppfattes som en negativ overraskelse, som igjen kan føre til fritak (Sødal et.al., 2018, s. 63-64; Andreassen, 2016, s. 221).

Tanketunnel-konvensjonen kan også være en konvensjon som legger til rette for at elevene kan utforske den allmennmenneskelige dimensjonen Her får de ta andres perspektiv og utforske andres emosjonelle tilstand i ulike situasjoner. I tanketunnelen ser vi (eksempel 7), tanker som dreier seg om frykt, liv og død, virkelighetsbilde og tvil. Dette er alle temaer som er relevante inn mot den allmennmenneskelige dimensjonen, som henvender seg til alle menneskelige anliggender (Breidlid & Nicolaisen, 2011, s. 64-65). Tanketunnelen har potensiale til å bli en sterk opplevelse som kan gjøre inntrykk på elevene på et psykisk og følelsesmessig nivå, og er en konvensjon vi mener kan fungere godt integrert i annen undervisningsaktivitet. I tanketunnelen finner vi eksempler hvor elevene er innom eksistensielle spørsmål. Tanker som “*enten så går det bra eller så er vi død*” (elev i elevgruppe 3) og “*skjer dette virkelig*” (elev i elevgruppe 2), viser tegn til undring over mening og virkelighetsbilde. Undring over slike temaer knyttes til KRLE-fagets kjerneelement, “utforsking av eksistensielle spørsmål og svar”, hvor “faget skal gi rom for refleksjon, filosofisk samtale og undring ved å utforske eksistensielle spørsmål” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Eksistensielle spørsmål kommer også frem i andre situasjoner gjennom dramaforløpet, hvor elever i rolle for eksempel skriver ting som “*jeg vet ikke hva jeg skal gjøre videre*” (elev i elevgruppe 2), eller når elever i rolle kommer med utsagn som “*jeg har alltid vært en slave, så hva skjer etter flukten*” (elev i elevgruppe 1), hvor de reflekterer og undrer seg over identitet. Lærerne vi snakket med kom med interessante utsagn om tanketunnel-konvensjonen.

Eksempel 14:

Lærer: Tanketunnelen er genial, det blir en sånn psyko-opplevelse. Her får de nye opplevelser, og de får kjenne det på kroppen. Sånn som vi glemmer ofte på mellomtrinnet, at de har behov for å lære ting på andre måter enn å skrive og lese.

Kanskje de tenker annerledes, og skjønner mer hvordan det var. De kan gå inn i historien på en annen måte.

Utdrag fra notater av refleksjonssamtale, lærer, elevgruppe 2.

Eksempel 15:

Lærer: De får jo mulighet til å tenke litt også, hva skjer og hva tenker de som er med på det. Jeg så at noen av jentene levde seg litt mer inn i det, og den ene eleven kom med noen utsagn, "enten går det bra eller så er vi dø". Det er jo rett.

Utdrag fra notater av refleksjonssamtale, lærer, elevgruppe 3.

Som vi har skrevet noe om tidligere forekommer det variasjoner også innenfor denne konvensjonen, hvor vi tolker at en grundig forklaring av hva elevene skal gjøre og en eventuell modell-fremvisning av læreren som elevene kan etterligne og følge er hensiktsmessig.

4.5.3 Religionsspesifikk dimensjon

Det var ikke mange tilfeller hvor elevene utforsket religionsspesifikke dimensjoner. Dette undrer vi oss over om har en sammenheng med hvordan vi presenterte fortellingen, ettersom elevene ikke eksplisitt blir gjort klar over dens religiøse betydning annet enn at de får vite at opplegget er knyttet til KRLE-faget. Det forekommer allikevel noen tilfeller, og her er et eksempel.

Eksempel 16:

(Elevene sitter i en halvsirkel på gulvet. Lederen av dramaforløpet har kledd på seg en kappe og et hodeplagg, og holder en stokk i hånden. Lederen er i rolle som Moses som sitter på en stol foran elevene, og svarer tålmodig på spørsmålene deres. Elevene har nettopp fått svar på hva Moses har fått i oppgave av Gud.)

Elev 1: Kommer du til å gjøre det?

Leder: Jeg føler jo at jeg må det. Det var jo liksom selveste Gud som ba meg om det. Men jeg er litt engstelig.

Elev 2: Tror ikke du på de egyptiske gudene?

Utdrag fra observasjonsnotater, elevgruppe 1, blandede trinn.

At en av elevene her stiller spørsmål om Moses sitt forhold til religion er svært interessant, og vitner om at den utforsker noe innenfor den religionsspesifikke dimensjonen. Eleven evner å reflektere over informasjonen den får, identifisere at noe ikke samsvarer med dens forutinntatthet eller umiddelbare forståelse av fortellingen, for deretter å stille et nytt spørsmål, vitner om at den forsøker å skape mening av informasjonen den får. Eleven klarer her å identifisere religionsspesifikke dimensjoner innenfor flere religiøse retninger og skille mellom disse, og utforsker disse forskjellene for å finne ut hvilken tilhørighet rollen den snakker med har. Dette tolker vi som at eleven tilegner seg kunnskap om religioner og livssyn gjennom informasjonen den får om Moses på et individnivå. På denne måten arbeides det med et av kjerneelementene i KRLE-faget, som går ut på at “Faget skal gi kunnskap om og forståelse for kristendom og andre religioner og livssyn [...] på individ-, gruppe- og tradisjonsnivå” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Eleven utdyper også sin forståelse av religioner og forskjellen mellom disse, gjennom å bruke dialog med en rollefigur som metode, og arbeider med enda et kjerneelement. Dette kjerneelementet går ut på at “Elevene skal undersøke og utforske kristendom og andre religioner og livssyn som [...] gjennom bruk av varierte metoder” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3) Vi tolker det som at eleven forsto at Moses ikke nødvendigvis føler tilhørighet til de Egyptiske religiøse tradisjonene, men heller til en kristen eller jødisk tradisjon, når Moses forteller om et monoteistisk gudsbilde istedenfor det polyteistiske gudsbildet som gjerne mer kjennetegner religiøs retning i egyptisk tradisjon. Monoteistisme betegner troen på at det bare finnes en Gud, mens polyteistisme betegner troen på at det finnes flere guder (Eidhamar, 2004, s. 416).

Lærer i rolle konvensjonen er en konvensjon som kan brukes for at elevene skal få utforske emner (Sæbø, 2016, s. 60), og som vi tolker at åpner mer for utforsking av mer konkrete faglige aspekter. I denne konvensjonen opplevde vi at elevene stilte interessante spørsmål, hvor de fikk

muligheten til å reflektere mer over tingene de undret seg over. Dette er en konvensjon som kan integreres i annen undervisningsaktivitet, og som vi mener egner seg godt til å variere metoder i klasserommet. I samtaler med lærerne fikk vi ulike utsagn rundt denne konvensjonen.

Eksempel 17:

Lærer: Elevene viste interesse for hendelsene, både gjennom dramatiseringen og i fortellerstunden når de «snakket» med Moses. De fikk spørre om ting de lurte på, undret seg over, og Moses svarte på en tydelig og forståelig måte. Mange elever meldte seg på her.

Utdrag fra notater av refleksjonssamtale, lærer, elevgruppe 1.

Eksempel 18:

Lærer: En elev stilte veldig gode spørsmål underveis, skjønte plutselig at han skulle være med. I lærer-i-rolle begynte eleven og tenke seg inn i situasjonen. Men det tar litt tid for elevene når de ikke er veldig vante til drama.

Utdrag fra notater av refleksjonssamtale, lærer, elevgruppe 2.

Det forekommer også variasjoner under denne konvensjonen, hvor noen elever stiller gode og utforskende spørsmål, og andre henger seg opp i overfladiske og irrelevante aspekter ved fortellingen (eksempel 9). Men noe vi har undret oss over og prøvd å minne oss selv på med tanke på dette, er at det i drama muligens er mer opp til elevene hva som er relevant og nødvendig å utforske nærmere for at de skal kunne utvikle sin forståelse av fagstoffet og komme til et punkt hvor dette kan utforskes nærmere. Det er mulig noen elever føler behovet for å eliminere distraksjoner i form av ting de undrer seg over som vi som lærere/ledere i en dramaaktivitet opplever som irrelevant og unyttig.

4.5.4 Problematikk og utfordringer ved fortellingen

Eksempel 19:

(Dramaaktiviteten er avsluttet, og elevene har nettopp skrevet anonyme brev som forteller om det de har opplevd. Noen av disse ble lest høyt i gruppen. Observatør som deltaker og fullstendig deltaker sitter sammen med elevene i en ring, og snakker om forløpet de har vært med på. Denne samtalen kaller vi en refleksjonssamtale.)

Leder: Nå har dere vært med på et langt opplegg, så jeg lurer på hva dere tenker om hvordan dette var?

Elev 1: Negativt, fordi det var slaveri.

Leder: Ja, det var vanskelige og tøffe ting som skjedde.

Elev 2: Det var ganske gøy.

Elev 3: Det var gøy å lage sånne bilder.

Utdrag fra notater av refleksjonssamtale, elevgruppe 3, 7. trinn.

Vi finner det fascinerende at den første eleven som svarer oss på spørsmålet vårt trekker frem noe negativt ved fortellingen vi har jobbet med. Tidligere, og senere, erfaringer med et sånt spørsmål etter gjennomført dramaforløp er at elevene som oftest svarer slik som elev 2 og elev 3 i situasjonsbeskrivelsen over. Ofte får vi veldig generelle svar som kun berører overflaten av dramaforløpet, de dramatiske aktivitetene eller fortellingen. Derfor opplever vi denne umiddelbare utforskingen av problematikk i fortellingen som elev 1 gjør, som noe litt sjeldent og veldig interessant. Vi tolker at eksempelet over viser enda en situasjon hvor kjerneelementet som handler om å kunne ta andres perspektiv utforskes, gjennom at eleven viser evne til empati i form av at den betegner hele forløpet som negativt fordi det forekom slaveri. Empati knyttes i forskningslitteratur direkte opp mot perspektivtaking, hvor Sæbø (2009, s. 36) argumenterer for at empati vises i evnen en har til å sette seg inn i andres situasjon og forstå hva de opplever og føler. Vi har flere ganger observert at elevene, i refleksjonssamtalene, utforsker problematikk ved fortellingen, men da som oftest lenger ute i samtalene. I disse tilfellene ser vi tegn til en tverrfaglig refleksjon.

Eksempel 20:

(Fortsettelsen på refleksjonssamtalen i eksempel 12.)

Leder: Skjønte dere underveis at dette var tatt ifra en fortelling?

Elev 1: Jammen, det er jo sånn vi gjør det i filmen.

Leder: Noen som husker hva denne fortellingen handler om?

(Elevene snakker i munnen på hverandre, men klarer ikke helt å komme frem til hvilken fortelling dramaforløpet baserte seg på. Det er likevel tydelig at elevene har en anelse og at de kjenner den igjen.)

Elev 4: Slaveriet i Egypt!

Leder: Ja, det er fortellingen om hvordan Moses fikk oppgaven med å redde israelitten. Som dere kanskje husker at vi nevnte så ble jødene kalt for israelitter før i tiden, mens idag blir de jo ikke det, og de blir kalt for jøder.

Elev 5: Så den andre Faraoen er litt mildere enn Hitler?

Leder: Ja, det var et godt poeng. Jødene har jo blitt dårlig behandlet opp igjennom tidene, også med nazismen.

Utdrag fra notater av refleksjonssamtale, elevgruppe 3,
7.trinn.

I refleksjonssamtalen ovenfor kan vi se at flere av elevene drar kjennskap på Exodusfortellingen ut ifra disneyfilmen, Prinsen av Egypt. Vi ser også hvordan dramaforløpet kan fungere tverrfaglig ved at den ene eleven klarer å trekke linjer fra hvordan jødene ble behandlet i Egypt til jødehatet i Nazismen. Det at eleven klarer å trekke linjer mellom egne fagkunnskaper kan knyttes til Gadamer's hermeneutikk og hans tanker om at vi tar med oss forforståelsen vår, altså den viten vi har fra før av, og i denne ligger forutsetningen vi har for forståelse (Krogh, 2014, s. 50). Hvilket kan igjen knyttes til dybdelæring hvor elevene bygger en bro mellom ulike fagkunnskaper, noe som kan bidra til at fagene og kunnskapene forsterker hverandre (Østern et al, 2019, kap. 1). Fremtidens skole (NOU: 2015:8) knytter flerfaglighet til begrepet *horisontal sammenheng*. Med dette refererer utvalget til undervisning i sammenhengende temaer på tvers av læreplanen. Dette kan innebære temaer som er like eller

har likheter i kompetansemålene eller som har likheter i læreplanene til flere fag. Østern et.al. (2019, kap. 1) sitt forskningsprosjekt viser at flerfaglighet åpner for en mulighet for å skape noe nytt og får frem en annen type læring enn det den enkeltfaglige tilnærmingen gjør.

Videre finner vi det interessant at elevene viser lite refleksjon rundt etikken i fortellingen. Det forekommer problematiske forhold ved fortellingen som kan være vanskelig å identifisere som problematiske på grunn av fortellingens fremstilling av dem. Et eksempel er det egyptiske folket sine skjebner i denne fortellingen. Faraos og de egyptiske soldatene under hans kontroll gjør absolutt ting som ikke er bra, og blir fremstilt som skurkene i denne fortellingen. Men en kan allikevel stille spørsmål ved om det å drepe en av slavedriverne er en etisk korrekt måte å håndtere situasjonene som melder seg på. I tillegg kan det stilles spørsmål til Guds "strategi" for å straffe de ansvarlige for mishandlingen av det israelske folket. De ti landeplagene han sender over Egypt rammer jo ikke bare faraoen eller de egyptiske soldatene, men hele det egyptiske folket. Dette er noe elevene ikke ser ut til å stille seg kritisk til i det hele tatt. Istedenfor opplever vi at de blankt aksepterer Moses sin grunngeving for drapet, og at de til og med kommer med forslag til hvordan Moses kan redde ut israelittene som kan ha store konsekvenser for det egyptiske folket. Vi vil trekke frem et eksempel på dette under.

Eksempel 21:

(Vi befinner oss i lærer-i-rolle konvensjonen. Elevene har funnet ut hva Moses har blitt bedt om å gjøre, og samtalen dreier seg om hvordan han skal få det til. Elevene er ivrige på å komme med forslag til hvordan Moses kan løse denne store utfordringen han står overfor.)

Elev 1: Hva var oppgaven du fikk?

Leder: Nei, du vet jo i Egypt, der bor det mange israelitter. Og de israelittene er jo slaver nå. Så jeg har fått i oppgave å redde dem ut av Egypt. Men jeg er litt usikker på hvordan jeg skal gjøre det.

Elev 1: Kanskje du kan distrahere de med noe. En brann for eksempel.

Leder: Ja, kanskje det. Men Gud sa jo han skulle hjelpe meg da så jeg får bare se hva som skjer.

Elev 2: Kan du ikke si til de at busken brenner så de løper ut og ser?

Elev 3: Eller kaste brennende greiner inn i byen?

Elev 2: Ja eller så kan du bare sette fyr på byen.

Leder: Det er jo kanskje litt voldsomt.

Utdrag fra observasjonsnotater, elevgruppe 3, 7. trinn.

Elevene stiller ikke etiske spørsmål, og stiller seg ikke kritisk til å brenne ting i Egypt eller sette fyr på hele byen for å redde ut israelittene. En annen interessant observasjon er hvordan elevene viser tydelige reaksjoner på drepingen av israelittbarn tidlig i fortellingen, men ikke viser reaksjon på drepingen av de egyptiske førstefødte barna senere i fortellingen. Vi undrer oss mye over hvorfor de ikke gjør det. Vi har, i litteratur om Exodusfortellingen og gjennom egen refleksjon, kommet frem til noen mulige årsaker. En av årsakene kan være konteksten man automatisk leser fortellingen i, altså en religiøs overbevisning om at Gud er gjennomgående god og har en aktiv og handlende kjærlighet til mennesker (Lied, 2001, s. 25). Derfor kan det være vanskelig å stille seg kritisk til Guds handlinger, ettersom tanken om en barmhjertig og kjærlig Gud er såpass integrert i den norske kulturen som den er. En annen årsak kan være den tradisjonelle fortellingsoppbyggingens kultur, hvor det identifiseres et offer, en helt og en skurk. I Exodusfortellingen kan derfor israelittene bli ofrene (Kvanvig, 1999, s. 274), mens Gud og Moses blir helteskikkelser og hele det Egyptiske folket blir skurkene. Det vi finner særlig interessant dersom den sistnevnte årsaken er tilfelle her, er hvordan elevene isåfall ikke ser ut til å være i stand til å skille mellom faraoen og de egyptiske soldatene/slavedriverne, og det egyptiske folket ellers. Det egyptiske folket er ikke nødvendigvis på samme "lag" som faraoen, men det opplever vi ikke at det reflekteres over.

4.5.5. Religiøs dimensjon

Elevgruppe 2, 7 trinn, brev i rolle:

Eksempel 22:

Jeg har vært med på noe helt utrolig. Dere vil ikke tro det, men dere bør tro det. Vi har flyktet fra Egypt og havet delte seg.

Utdrag fra brev skrevet i rolle, elevgruppe 2.

Brev i rolle konvensjonen kan åpne for at elevene kan kjenne igjen og oppleve den religiøse dimensjonen i fortellingen, som eksempelet over viser. På bakgrunn av at vi ikke vet noe om elevenes religiøse ståsted så vil vi argumentere for at dramakonvensjonen kan åpne for at elevene kan få mulighet til å kognitivt erkjenne den religiøse dimensjonen. Brevet i eksempel 22 viser at eleven skriver om noe utrolig og overnaturlig som har skjedd, og som er sannsynlig at den imaginære mottakeren av brevet ikke vil tro på. Den religiøse dimensjonen kan vi her finne som at Gud oppfattes som transcendent og overnaturlig, og som kan få mirakuløse ting til å skje. Dette er et aspekt som er felles for mange religioner og livssyn, og brukes ofte til å beskrive hva religion er (Sødal et.al., 2018, s. 16). Det går derfor innunder den religiøse dimensjonen da denne omhandler dimensjoner ved fortellingen som kan være felles for flere religioner (Breidlid & Nicolaisen, 2011, s. 64) Vi kan ikke si noe om eleven utforsker eller om det foreligger dypere tanker bak fordi dette ikke er observerbart uten å gå i mer dialog med eleven, og fordi datamaterialet fra denne konvensjonen utelukkende baserer seg på brevene som elevene skrev i rolle.

Brevene skrevet i rolle har gitt oss et unikt innblikk i hva elevene har trukket ut av å være med på dramaforløpet, ettersom brevene ble skrevet anonyme, som gjorde det mulig for oss å ta dem med oss for å analysere dem nøyere. Variasjonene vi for det meste ser i denne konvensjonen går på hva elevene legger vekt på i brevene sine. Dette opplever vi at kan si noe om hva de har utforsket og hva de utforsker i denne konvensjonen. Noen elever skriver brev som blir en ganske direkte gjengivning av fortellingene i fortellerstundene, andre skriver brev som bare presenterer en kort oversikt over hva de har vært med på og gjort, mens noen brev bærer preg av egne oppfattelser og forståelser av det dramaforløpet har gått gjennom. Noen brev inneholder også spor av emosjonell refleksjon og refleksjon over det overnaturlige og mirakuløse ved det de har opplevd (eksempel 22), men ikke alle. Et utsagn fra en av lærerne rundt hvilke elevutsagn som kjennetegner utforsking, knytter vi til brevene de skriver.

Eksempel 23:

Lærer: Når du får svar som ikke en gjengivelse av fakta, men hvor de mener noe. Da kan man ta feil, men utforsker og våger å ta feil – når de kommer med en tolkning istedenfor gjengivelse.

Utdrag fra notater av refleksjonssamtale, lærer, elevgruppe 4.

Observasjonsnotatene våre inneholder enda et eksempel hvor vi tolker at elevene utforsker den religiøse og den religionsspesifikke dimensjonen innenfor fortellingen. Den religiøse dimensjonen utforskes gjennom det sammenfallende motivet (Breidlid & Nicolaisen, 2011, s. 64) som omhandler Guds åpenbaring gjennom den brennende busken. Dette er et motiv som er felles for religiøse fortellinger med opphav i jødedommen og kristendommen. I tillegg utforskes den religionsspesifikke dimensjonen gjennom motivet Jesus som en viktig skikkelse, som er et motiv som er spesifikt på ulike måter innenfor jødedommen og kristendommen (Breidlid & Nicolaisen, 2011, s. 64-65). Eksempelet nedenfor kommer fra lærer-i-rolle konvensjonen.

Eksempel 24:

Elev 1: Hva var den lyden vi hørte?

Leder: Det var rett og slett en stor brann.

Elev 2: Hva var det som brant? Var det husene? Brant det folk?

Leder: Nei, det var en svær busk.

Elev 3: Var det den Jesus-busken?

Leder: Den som snakket til meg het ikke Jesus, det var Gud selv.

Utdrag fra observasjonsnotater, elevgruppe 3.

Det er interessant å se hvor mange ulike situasjoner vi opplever at elevene utforsker ulike aspekter i, og det er ekstra interessant å reflektere over hva de utforsker og ikke, og eventuelle

årsaker til dette. Vi opplever at de fleste av elevene er innom og utforsker alle aspektene og dimensjonene vi bruker som kategorier her. Vi opplever derimot at dramaforløpet åpner mer for utforsking av noen kategorier enn andre, så dersom vi skulle gjennomført dette forskningsprosjektet igjen ville vi gått mer systematisk til verks for å ha et mer bevisst forhold til dette på forhånd. Vi opplever til tross for dette at vi har observert mange utforskingssituasjoner som kan bidra til å svare på problemstillingen vår.

4.6 Lederens/lærerens rolle

Lederens/lærerens rolle har ikke vært et fokusområde under vår forskning. Observasjonsnotatene våre inneholder allikevel såpass mange eksempler hvor vi ser at dette kan ha innvirkning på dramaforløpets tilrettelegging for utforsking. Vi velger derfor avslutningsvis å si noe kort om dette. I eksempel 4 kan vi se at lederen blir avgjørende for at elevene kommer i gang med utarbeiding av tablå. Det at lederen må gi elevene tips til hvordan rekvisittene kan brukes bidrar til noe mer engasjement og aktiv deltakelse hos elevene. Samme elevgruppe observeres i eksempel 5 hvor elevene viser lite engasjement når de i fremvisning av tablået sitt ikke lenger husker hva tablået skulle fremstille. Her undrer vi oss over hvorvidt lederen kunne ha vært mer tydelig og engasjert elevene på en bedre måte. At lederens/lærerens rolle påvirker dramaforløpet, finner vi støtte for i fagteori, hvor Sæbø skriver at “det er lærerens ansvar å sørge for at både elevene og læreren utvikler et følelsesmessig engasjement i spillet som gjør det mulig å gjøre reelle eksistensielle erfaringer” (2016, s. 59), og at “det er når elevene mangler kunnskaper at de ikke kommer i gang med spillet, fordi elevenes skapende arbeid må bygge på det de allerede vet”. Det å lede et dramaforløp forutsetter at læreren integrerer fagstoffet som en nødvendig og naturlig del av innholdet i det improviserte spillet (2016, s. 98).

Bowell og Heap (2001, s. 127) poengterer at “children find well-constructed drama engaging, exciting, moving, challenging, rewarding and hugely enjoyable”. Et dramaforløp stiller derfor særlige krav til lederens rolle i form av gode forberedelser til dramaforløpet, i tillegg til klasseledelse i et klasserom hvor de vanlige restriksjonene på elevenes spontane bevegelser og responser oppheves. Dramaforløpet vårt er både planlagt og gjennomtenkt, i tillegg til at det har vært gjenstand for vurderinger og endringer i samarbeid med veileder. Likevel har vi erfart

at når vi tar dramaforløpet med inn i et klasserom hvor det skjer mye rundt oss, så har det forekommet at vi har byttet om på rekkefølgen av en og annen konvensjon, eller eventuelt ikke gitt beskjeder så grundig som vi på forhånd har planlagt. Her har vi i noen tilfeller sett at dette muligens kan ha bidratt til å hemme elevenes muligheter for utforsking enkelte steder i dramaforløpet.

Trygghet er en viktig forutsetning som mange av lærerne trekker frem i refleksjonssamtalene (eksempel 6, 12 og 13). For mange av elevene er vi helt nye ansikter de ikke har sett før, og de har ingen forutsetninger for å finne trygghet i våre roller som ledere av dramaforløpet. Vi undrer oss over om dette kan ha en negativ effekt på elevenes trygghet i klasserommet, og dermed dempe deres deltakelse og engasjement. Disse refleksjonene finner vi støtte for i faglitteratur, som presiserer at bruk av drama i KRLE-undervisning må “bygge opp et miljø som gir den enkelte trygghet til å eksponere seg, og aksept for å trekke seg tilbake hvis de ønsker det” (Sødal, 2009, s. 151). Trygghet knyttes også til forutsetninger for at dramapedagogisk virksomhet skal fungere. Dette finner vi i Heggstad (2012, s. 17-18) som skriver at “forholdet mellom lederen og barna må være preget av åpenhet og gjensidig respekt”, og at “vi må arbeide med å skape en trygg atmosfære”.

5.0 Avsluttende drøfting og konklusjon

Som presentert i oppgavens introduksjon så nevnes begrepet utforsking hele 143 ganger i Fagfornyelsen, og er det mest brukte verbet i fagplanene for grunnskolen i LK20. Vi mistenker at begrepet brukes mye i sammenhenger hvor det hevdes at utforsking skjer, uten at det egentlig redegjøres for hvordan en kan vite dette. Derfor har vi også opplevd det utfordrende å gjøre fenomenet utforsking til noe observerbart, og deretter si noe om hvordan en legger til rette for det. I arbeidet med masteroppgaven har vi selv måtte utarbeide kategorier og kriterier for elevenes utforsking basert på teori og faglitteratur om utforskingsbegrepet. Det å bryte ned et så stort begrep for å kunne gjøre det observerbart og for å kunne legge til rette for elevenes utforsking har på mange måter vært utfordrende, men også nødvendig. En faktor som også har gjort det vanskelig å ende opp med en konkret konklusjon, er at vi opplever at forskning både på bruk av drama i KRLE-faget, og på utforskingsbegrepet, er mangelfull. Som nevnt tidligere finnes det mange og vide definisjoner av begrepet utforsking, men lite konkret observerbart

ved fenomenet. Bruk av drama i KRLE-faget nevnes også i forskning og didaktikkbøker, men ofte med mye fokus på utfordringer istedenfor belysning og vektlegging av mulighetene som foreligger i denne metoden (Andreassen, 2016, s. 221; Danielsen, et.al., 2009, s. 150-153). Enn hvor utfordrende det har vært å komme hit, vil vi videre svare på vår problemstilling.

Hovedfunnene i studien peker på tre elementer som stikker seg frem som viktige med tanke på elevenes utforsking av religiøse fortellinger ved bruk av drama som metode. Disse er:

- 1. Elevenes utforsking avhenger av gruppedynamikk, lærerens strukturering og ledelse av dramaforløpet, om dramaforløpet bygger på kunnskap elevene har fra før og hvilke konvensjoner man bruker.*
- 2. Engasjement, initiativ, nysgjerrighet, deltakelse, samarbeid, rolleinnlevelse, kritisk drøfting, undersøkning og perspektivtaking er forutsetninger for elevens utforsking i vårt dramaforløp.*
- 3. Drama som metode i arbeid med religiøse fortellinger kan bidra til utforsking av KRLE-fagets kjerneelementer, de tre dimensjonene ved religiøse fortellinger og tverrfaglige emner.*

Vi finner flere konkrete eksempler på at elevene utforsker, basert på fagteori og egenutviklede kriterier. Disse eksemplene viser at elevene utforsker ved bruk av ulike metoder, og utforsker ulike aspekter og dimensjoner i de religiøse fortellingene. Vi ser også eksempler hvor elevene selv evner å trekke tverrfaglige linjer mellom det de opplever i dramaforløpet og tidligere kunnskap. Deriblant trekkes det linjer til jødernes forfølgelse gjennom historien. Dette viser at det også foreligger potensiale for tverrfaglighet ved bruk av drama som metode. Temaene som belyses i fagets læreplan i form av kjerneelementer ser vi også at elevene er innom. Her finner vi konkrete eksempler hvor elevene utforsker virkelighetsbilde og identitet i form av innlevelse i roller, refleksjon over det utrolige og overnaturlige i fortellingen og utforsking av egne uttryksmåter. Vi finner eksempler hvor de utforsker og tar andres perspektiv i form av en forestilt tilnærming til andre situasjonelle tankemåter, følelser og handlinger. Til slutt finner vi eksempler hvor de reflekterer over etiske aspekter ved fortellingen i form av at de stiller seg kritisk til jødernes påtvungne tilværelse som slaver. Vi har likevel funnet at det foreligger noen forutsetninger for at dramaaktivitetene skal legge til rette for utforsking.

Det at elevene føler seg trygge og at gruppen har en god dynamikk, oppfatter vi som en forutsetning for aktiv deltakelse – og dermed utforsking. I tillegg finner vi eksempler hvor elever som trekker seg ut av og forholder seg passiv til dramaaktiviteten, hentes inn igjen og motiveres av små innblandinger fra forløpets leder. Dette viser at lærerens ledelse, strukturering og motivering er avgjørende for å kunne legge til rette for dramaaktiviteter som fremmer utforsking. En siste forutsetning vi finner, og opplever som svært viktig, er valget og bruken av hensiktsmessige dramakonvensjoner. Det å ta i bruk drama som metode krever både kompetanse, i tillegg til at det er tidkrevende. Likevel kan en integrere enkeltkonvensjoner i undervisningen, som er mindre tidkrevende. Det forutsetter derimot at en velger konvensjoner som best mulig legger til rette for utforsking, og som kan fungere som enkeltstående konvensjoner utenfor en spesifikt dramatisk sammenheng. At disse kan fungere som enkeltstående uten dramatisk sammenheng må ikke misforstås som at de ikke krever faglig sammenheng. Av de konvensjonene vi har tatt i bruk i vårt dramaforløp oppleves noen som slike enkeltstående konvensjoner, mens noen oppleves mer som støttende konvensjoner som krever en større dramatisk ramme. De enkeltstående konvensjonene er tablå, tanketunell, lærer-i-rolle og skrive-brev-i-rolle.

Vi vil avslutningsvis komme med en anbefaling. Vi har bemerket oss at arbeidet med vårt dramaforløp, når hensikten er utforsking, kunne hatt stor nytte av at dramaforløpet hadde blitt plassert inn i en større faglig sammenheng. Ideelt sett kunne vi tenkt oss å bruke dramaforløpet som en slags hovedattraksjon i et lengre faglig løp, hvor det forekommer forarbeid og etterarbeid. Dersom masteroppgavens tidsramme hadde tillatt dette, opplever vi at vi kunne gitt en tydelig og grundig redegjørelse for elevens perspektiv, istedenfor vår “ensidige” redegjørelse for vårt og lærernes perspektiv. Derfor vil vi anbefale at dramaforløp i større grad brukes i en faglig sammenheng, enn stående for seg selv slik som i vårt prosjekt. Basert på de syv elementene og drøfting av disse i lys av teori og tidligere forskning, vil vi konkludere med at ja – drama som metode *kan* åpne for utforsking av religiøse fortellinger.

6.0. Starten som forskende lærere

I arbeidet med masteroppgaven har vi funnet at bruk av drama kan legge til rette for elevenes utforsking av religiøse fortellinger. Deriblant finner vi at organisatoriske faktorer, elevforutsetninger og det KRLE-faglige innholdet er faktorer som virker inn på mulighetene for utforsking i dramaforløpet. Konvensjoner som tablå, lærer i rolle, tanketunell og å skrive brev i rolle peker seg ut som de konvensjonene som best legger til rette for elevenes utforsking. I feltarbeidet har vi også sett at drama som metode i KRLE-faget kan bidra til å oppfylle fagets kjerneelementer: *utforsking av religioner og livssyn med ulike metoder, utforsking av eksistensielle spørsmål og svar, kunne ta andres perspektiv og etisk refleksjon*. Drama som læringsform åpner for et samspill mellom tanke, følelse og handling, som gir rom for elevenes skapende fantasi, kreativitet og utforsking av lærestoffet. Ved at elevene kan leve seg inn i og skape sin egen forståelse for rollefigurer, handlinger og følelser øver de evne i empati og det å kunne ta andres perspektiv. Med dette ønsker vi at masterarbeidet med tilhørende dramaforløp kan bidra til at flere får øynene opp for å se verdien av drama som metode og læringsform i KRLE-faget.

Med masteroppgaven bidrar vi med forskning til KRLE-faget. Drama og utforsking i KRLE-faget er begge felt som har behov for mer forskning. Derfor må også drama som metode anerkjennes for det viktige bidraget det er til lærernes metodemangfold og elevenes potensiale for en skapende, relasjonell og utforskende tilnærming til lærestoffet. Fra masterarbeidet tar vi med oss tanken om læreren som en reflekterende praktiker, hvor praksisutøvelse, refleksjon og evaluering over egen praksis bidrar til å utvikle egen profesjonell kompetanse. Vi tar også med oss erfaringene fra refleksjonssamtale som metode inn i et kommende kollegasamarbeid. En aktiv dialog om læreprosessen i samspill med andre læreres erfaringer og kunnskaper vil bidra til utvikling av vår lærerkompetanse. Som fremtidige lærere i KRLE vil vi ha mulighet for å sette en større ramme rundt masterarbeidet og fortsette med å være forskende lærere som tar i bruk drama som metode.

Bibliografi

- Andersen, H. P., Fiskum, T. A. & Rosenlund, M. R. (2018) Hva menes med undrende, utforskende og aktiviserende undervisning? I T. A. Fiskum, D. Gulaker, & H. P. Andersen (red.), *Den engasjerte eleven - Undrende, utforskende og aktiviserende undervisning i skolen* (s. 17-30). Cappelen Damm Akademisk.
- Andersland, I., Aukland, K., Iversen, R. L., Kvia, A. K., Thomas, A. J., Tømmerås, H. H. og Schanke, Å. (2020, 17. desember) Ti problemer som skolens religionsfag står overfor. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/krle-religion-skolegudstjeneste/ti-problemer-som-skolens-religionsfag-star-overfor/266692>
- Andreassen, B. O. (2016) *Religionsdidaktikk: En innføring*. Universitetsforlaget.
- Angrosino, M. V. (2005). Recontextualizing Observation: Ethnography, Pedagogy, and the Prospects for a Progressive Political Agenda. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The SAGE Handbook of qualitative Research* (3. utg., s. 729-747). Sage.
- Bibelselskapet (u.å.) *Tidslinjen*. <https://bibel.no/kunnskap-og-laring/tidslinjen>
- Bowell, P. & Heap, B. S. (2001) *Planning process drama*. David Fulton Publishers.
- Braarvig, J. (2003) Hva er en hellig tekst. *Religion og livssyn: Tidsskrift for Religionslærerforeningen i Norge*, 15(1), 4-8.
https://www.religion.no/_files/ugd/6972da_af8ef355d12a41b4bb58a3e49177f7d1.pdf?index=true
- Breidlid, H. & Nicolaisen, T. (2004). Religionenes fortellinger. I L. G. Eidhamar (Red.), *Religioner og livssyn* (s. 377-386). Høyskoleforlaget.
- Breidlid, H. & Nicolaisen, T. (2011) *I begynnelsen var fortellingen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Breivik, L. M. & Mathé, N. E. H. (2021). Mixed methods som forskningsdesign. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 47-67). Universitetsforlaget.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt Forlag.

- Dalland, C. P., Bjørnstad, E. & Andersson-Bakken, E. (2021). Observasjon som metode i barnehage- og klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 125-149). Universitetsforlaget.
- Danielsen, R., Eidhamar, L. G., Sødal, H. K. & Winje, G. (2009) Arbeidsmåter i religions- og livssynsundervisningen. I H. K. Sødal (red.) *Religions- og livssynsdidaktikk: En innføring* (4. utg.) (s. 113-176). Høyskoleforlaget.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Eidhamar, L. G. (red.) (2004) *Religioner og livssyn*. Fagbokforlaget.
- Eidhamar, L. G., Salvesen, P-L. & Hølen, V. (2017) *Den andre: Etikk og filosofi i skolen* (2. utg.) Cappelen Damm Akademisk.
- Eidhamar, L. G. & Sødal, H. K. (2009) Det gamle testamente. I H. K. Sødal (red.) *Kristendommen I: Bibelen* (2. utg.) (s. 29-43). Cappelen Damm Akademisk.
- Eriksen, H. & Svanes, I. K. (2021) Kategorisering og koding i intervju- og observasjonsoforskning. I Andersson-Bakken, E. & Dalland, C. P. (red.). *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.
- Fels, L. (2011). A dead man's sweater: Performative inquiry embodied and recognized. I S. Schonmann (red.) *Key concepts in Theatre/Drama education* (s. 339-344). Sense Publishers.
- Fiskum, T. A., Gulaker, D. & Andersen, H. P. (red.) (2018) *Den engasjerte eleven - Undrende, utforskende og aktiviserende undervisning i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Gaarder, S. (2003) *Drama i klasserommet – en innføring* (2. utg.) Universitetsforlaget.
- Gadamer, H-G. (2012). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Pax Forlag.

- Gjørund, P. & Huseby, R. (2017). *Eleven i fokus: Observasjonsarbeid i skolen* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Globalskolen (u.å) *Å utforske*. Hentet 7. april 2022.
<https://norsksidene.no/web/PageND.aspx?id=99908>
- Gold, R. L. (1958). Roles in sociological field observations. *Social Forces*, 36(3), 217-223.
<https://doi.org/10.2307/2573808>
- Grutle, B. (2018). *Profesjonsfellesskap og skoleutvikling: Lærere som lærer*. Cappelen Damm Akademisk.
- Gustavsson, B. (2004). Hans-Georg Gadamer: Att som i leken förstå. I K. Steinsholt & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter: pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 497-510). Universitetsforlaget.
- Hallgren, E. (2018) *Ledtrådar till estetisk engagemang i processdrama: Samspel i roll i en fiktiv verksamhet*. [Doktorgradsavhandling] Stockholms Universitet.
- Hammer, A. (2021). Using forum theatre to address homosexuality as a controversial issue in religious education. *British Journal of Religious Education* (s. 1-11).
<https://doi.org/10.1080/01416200.2021.2010652>
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014) *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler: Hva er nødvendig lærerkapital?* (S. Sandengen, Overs.). Kommuneforlaget. (Opprinnelig utgitt 2012).
- Haseman, B. (2006). A manifesto for performative research. *Media International Australia*, 118(1), 98-106. <https://doi.org/10.1177/1329878X0611800113>
- Hauge, A-M. (2014) *Den felleskulturelle skolen*. Universitetsforlaget.
- Heggstad, K. M. (2012) *7 veier til drama: Grunnbok i dramapedagogikk for lærere i barnehage og skole* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (5. Utg.). Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Cappelen Damm Akademisk.

- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2. Utg.). Høyskoleforlaget.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018) *Hvordan bruke teori?: Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Kant, I. (2009). *Kritikk av den rene fornuft* (2. utg.). Pax Forlag.
- Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2020, 6. oktober) *Fagfornyelsens læreplanverk: politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold, Delrapport 1* (Evaluering av fagfornyelsen, 1). Universitetet i Oslo. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/evaluering-av-fagfornyelsen---politiske-intensjoner-arbeidsprosesser-og-innhold/>
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk: Om å forstå og fortolke* (2. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnoppleringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet (2018, 10 okt.) *Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsok-og-pagaende-arbeid/Retningslinjer-for-utforming-av-lareplaner-for-fag-/#>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE)* (RLE01-03). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/rle01-03>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvanvig, H. S. (1999) *Historisk bibel og bibelsk historie: Det gamle testamentes teologi som historie og fortelling*. Høyskoleforlaget.
- Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 19-73). Unipub.

- Lied, S. (2001) Tolkning og bruk av religionens og livssynets fortellinger. *Religion og livssyn: Tidsskrift for Religionslærerforeningen i Norge*, 13(3). 25-33.
https://www.religion.no/files/ugd/6972da_ad11b1f7ba9a4ece9f391af28d57dbad.pdf?index=true
- Lyngstad M. B. & Thorkildsen, K. (2018) Å forske med kunsten kollaborativt i en fortellerforestillingsproduksjon. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 2(1). <https://doi.org/10.23865/jased.v2.966>
- Læg Reid, S. & Skorgen, T. (2006). *Hermeneutikk: En innføring*. Spartacus Forlag AS.
- Løkken, G. (2012). *Levd observasjon: En vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forskningsmetode*. Cappelen Damm Akademisk.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. utg.). Sage Publications.
- Mjanger, R. (2011) *Skole i praksis – Drama som uttrykksform og arbeidsmåte*.
Undervisningsopplegg hentet fra: <https://docplayer.me/4547346-Skole-i-praksis-drama-som-uttrykksform-og-arbeidsmate.html>
- Neelands, J. (2006). Re-imagining the Reflective Practitioner: towards a philosophy of critical praxis. I J. Ackroyd (Red.), *Research methodologies for drama education*. Sidetall? Trentham Books.
- Neelands, J. & Goode, T. (2015) *Structuring dramawork* (3. utg) Cambridge University Press.
- Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om klasseledelse*. Gyldendal akademisk.
- NOU 2015:8 (2015) *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*.
Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- NTNU (u.å.) *KRLE2021*. <https://www.ntnu.no/ilu/krle2021>
- Opplæringslova (1998) *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61) Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- O'Neill, C. (1995) *Drama Worlds: A Framework for Process Drama*. Heinemann USA.
- O'Toole, J. & Dunn, J. (2004) *Dramaforløb i skolen – en brugsbog for lærere*. Drama.

- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2016) *Forskende skoler*. I Ulvik, M., Riese, H. & Roness, D. (red.). *Å forske på egen praksis; Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet*. Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018a). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018b) *Læreren med forskerblick - innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Riese, H. (2016) *Å være lærer og forsker innenfor et kvalitativt design – Aksjonsforskning som en autoetnografisk praksis*. I M. Ulvik, H. Riese & D. Roness (red.). *Å forske på egen praksis – Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet*. (s. 36-58) Fagbokforlaget.
- Rue, V. (2003) *Bodied Knowledge - Theatre as a pedagogical tool for religious studies and theology*. *ARTS, The Arts in Religious and Theological Studies*, 15(1). (s. 29-33)
https://scholarworks.sjsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=soc_sci_pub
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schön, D. A. (2001). *Den reflekterende praktiker: Hvordan professionelle tænker, når de arbejder* (S. Fiil, Overs.). Forlaget Klim. (Opprinnelig utgitt 1983).
- Skarsaune, O. (2001). *Og ordet ble kjød: Studier i oldkirkens teologi*. Luther forlag.
- Svartdal, F. & Flaten, M. A. (1998). *Læringspsykologi*. Gyldendal.
- Sæbø, A. B. (2009, januar) *Drama og elevaktiv læring: En studie av hvordan drama svarer på undervisnings- og læringsprosessens didaktiske utfordringer*. [Doktorgradsavhandling] NTNU.
- Sæbø, A. B. (2016) *Drama som læringsform*. Universitetsforlaget.
- Sødal, H. K., Hodne, H., Repstad, P. & Tallaksen, I. M. (2018) *Religioner og livssyn i skolehverdagen*. Cappelen Damm Akademisk.

- Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring- forskende partnerskap i skolen: motoren i det nye læringsløftet*. Høyskoleforlaget.
- Tobiassen, T. (2004) *Les og fortell! Om Bibelens eldste bøker* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet (2016, 27. juni) *Hva er et godt læringsmiljø?* Hentet 16. mai 2022, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/hva-er-et-godt-laringsmiljo/>
- UiO (2022, 11. januar) *Læring gjennom å utforske*. Hentet 17. april 2022, fra https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/elevaktive-arbeidsformer/lering-gjennom-a-utforske/?fbclid=IwAR0pGCJHUTiB9frDvm-a6_n6CfOv6gkw1oNgTXWRDMFSFqBFsXIrQWpRqzg
- Vangsnes, V. (2021) Prosessdrama som estetisk læreprosess: Ein strategi for utforskande iscenesetjing av sentrale verdiområde i Fagfornyinga. *Acta Didactica Norge*, 15(2). <https://doi.org/10.5617/adno.8294>
- Vik, M. K. (2020). *Drama som læringsform i fagfornyelsen: Om å styrke elevers dybdeforståelse av de tre tverrfaglige temaene «demokrati og medborgerskap», «folkehelse og livsmestring» og «bærekraftig utvikling»* [Masteroppgave, Oslo Metropolitan University]. Open digital archive. https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/10642/9075/vik_mest2020.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Winje, G. (2014) Hvordan lese islamske ornamenter i skolen? *Prismet*, 2, 85-94. DOI: <https://doi.org/10.5617/pri.5583>
- Winje, G. (2019). Tove Nicolaisens tre fremstøt. *Prismet* 70(1), 73-74. DOI: [10.5617/pri.6859](https://doi.org/10.5617/pri.6859)
- Østern, T. P. (2017). Å forske med kunsten som metodologisk praksis med aesthesis som mandat. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(5), 7-27. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.982>
- Østern, T. P., Dahl, T., Strømme, A., Petersen, J. A., Østern, A-L., & Selander, S. (2019) *Dybde/læring: en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Universitetsforlaget.

Østern, T. P., & Letnes, M. A. (2018). Et temanummer som undersøker hva det innebærer å forske med kunsten. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 2(1). <https://doi.org/10.23865/jased.v2.1209>

Vedlegg 1 – Dramaforløp

Dramaforløp

Introduksjon og fiksjonskontrakt: Gjøres utenfor klasserommet, før vi går inn. Si noe om hvem vi er og hva vi skal gjøre, informer om observasjon og observasjonsnotater. Bli enige om at klasserommet nå er en annen verden og at vi skal gå inn i denne nye verdenen sammen.

1: Fortellerstund - Innledning

En gang i tiden fantes en mann som het Josef. Josef hadde spesielle evner hvor han kunne tyde og tolke drømmene til folk. Dette var brødrene til Josef misunnelige for og solgte derfor Josef som slave til Egypt. Josef sine evner gjorde at han fikk en høy posisjon hos Faraoen og ved sine drømmetydinger så reddet han Egypt fra hungersnød. Josef tilga brødrene sine og fikk hele familien sin til å flytte til Egypt. Josef og hans familie var av det folkeslaget som den gang ble kalt for israelitter, som vi idag også kjenner som jøder. Israelittene altså jødene skulle etter hvert bli mange i Egypt. Faraoen som hadde makten da Josef og hans familie først flyttet til Egypt var takknemlig overfor Josef, og lot derfor israelittene leve i fred i Egypt. Men da en ny farao kom til makten mislikte han det at israelittene var så mange, og bare ble flere, og han fryktet at de etter hvert kunne prøve å ta over makten i landet. Derfor bestemte han at israelittene skulle bli egypternes slaver, i håp om at det ville stoppe dem fra å bli flere.

2: Kontrastbilder (tablå)

Dere skal lage frysbilder. Dele gruppen i to, den ene gruppen skal lage bildet av et lykkelig Egypt, den andre skal lage bilde av et ulykkelig og mørkt Egypt. Hvordan skal vi gjøre dette? Vi må bruke kroppene våre, kroppsspråk og ansiktsuttrykk. Enkel øvelse statue som er lykkelig/ulykkelig.

3: Fortellerstund - Overgang

Uansett hvor hardt israelittene måtte jobbe som slaver, fortsatte de å bli flere og flere. Derfor bestemte faraoen at alle nyfødte israelittiske guttebarn skulle drepes, for at de ikke skulle bli flere enn det de allerede var. En ung israelittisk kvinne fikk en sønn. Hun var innmari glad i

han. Kvinnen ville ikke at soldatene skulle ta han og drepe ham, hun var desperat etter å finne en måte hun kunne redde han på. Kvinnen forsøkte dermed å gjemme han i fire måneder. Når babyen ble litt større så laget han så høye lyder at hun ikke kunne gjemme han lenger i frykt for at soldatene skulle oppdage ham. Da fant kvinnen en kurv som hun la babyen oppi, også gjemte hun kurven med babyen i sivet langs elvebredden. Kvinnen ba gutten sin storesøsteren om å gjemme seg like ved slik at hun kunne passe på ham. Like etter kom Faraos datter ned til elven for å bade, og hun fant kurven med den lille babyen oppi. Hun syntes så synd på den lille babyen som lå der å gråt, at hun tok ham med seg hjem for å oppdra han som sin egen sønn. For å sørge for at babyen hadde det bra så måtte hun få tak i en som kunne amme han. Da gikk babyens storesøster bort til Faraos datter og sa at hun kunne finne en kvinne som kunne amme gutten, og så hentet hun mammaen sin. På den måten fikk mammaen være med gutten sin og hjelpe til med å ta vare på ham. Slik vokste gutten opp i palasset og etter hvert ble han prinsen av Egypt.

4: Tablå - Stillbilder

Elevene får informasjon om hva vi skal gjøre nå: Nå skal dere få lage noen flere bilder. Dere deles inn i fire grupper, og hver gruppe får utdelt en lapp som forteller hva dere skal lage et bilde av. Så får dere 5 minutter til å finne ut hvordan dere vil at bildene skal se ut, før dere alle etter tur skal vise frem bildet deres for de andre gruppene. Presisere at man ikke skal ta på statuene eller gå helt opp i ansiktet

5: Fortellerstund - Overgang

Dette isrealittbarnet vokste altså opp som en prins i Egypt. Han vokste opp til å bli en klok og mektig mann. Men han visste at han ikke hørte hjemme der, og han visste at de egentlige foreldrene hans var isrealittiske slaver. En dag bestemte han seg endelig for å gå ut å se hvordan isrealittene hadde det. Det som møtte han var et forferdelig syn. Han så hvordan isrealittene ble banket og tvunget til å jobbe som slaver, og han ble helt forferdet når han fikk se den grusomme behandlingen som isrealittene ble utsatt for. Midt iblant all elendigheten la han spesielt merke til en isrealittisk slave som lå på bakken, en egypter sto over mannen og fortsatte å slå selv om slaven tryglet han om å slutte. Han kjente at synet av denne stakkers slaven gjorde

han full av vrede og sinne. Han så seg rundt til alle kanter, og når han ikke kunne se noen, bestemte han seg for å gripe inn.

-Pause-

6: Ryktespredning

Når elevene kommer inn fra pause griper vi tak i en elev her og en elev der, og forteller dem et og et av ryktene. Så avslutter man med at alle må få vite det, og at de må hjelpe å spre ryktet videre til resten av elevene. «Har dere hørt det? Prinsen er en av israelittene!» «Har dere hørt det? Prinsen har drept en slavedriver og har flyktet til ørkenen!»

7: Avbrudd med lyd

Spille av lydklipp av ild som overgang. Si: «Hei! Kom her alle sammen! Hører dere den lyden? Hva tror dere at det kan være?», la elevene gjette litt. Etter gjetting, si: «Jeg vet hvem vi kan spørre om dette, og kanskje vi kan spørre han om hva som skjer videre»

8: Lærer i rolle

La elevene stille Moses spørsmål om ting de lurer på. Gi frempek på hva som skal skje opp mot flukten. Hvis muligheten byr seg, få frem at det er Moses de snakker med.

-Pause (hvis tid)-

9: Fortellerstund med lyd

Moses visste nå at det var hans jobb å befri det israelske folket fra slavelivet i Egypt. Han dro derfor tilbake til Egypt og snakket med faraoen, og forlangte at han skulle slippe israelittene fri, for det hadde Gud beordret. Faraoen trodde ikke på Moses. Han nektet å slippe israelittene fri. Istedenfor beordret han slavedriverne til å drive israelittene enda hardere. Moses var

fortvilet, og sa til Gud: “Hvorfor sendte du meg? Nå er alt blitt verre!”. Gud svarte: “Nei, farao skal lyde”. Gud sendte dermed ti landeplager over Egypt. Vannet i Nilen ble til blod (gispelyd), og froskene myldret (froskelyder), støvet ble til lus (krafelyder), og insektene svermet (insektslyder), dyrene døde (dyrelyder), og folk fikk store verkebyller (gråtelyder), kornet ble slått ned av hagl (stormlyder), og gresshoppene åt det (gresshoppelyder), og så bredte et tett mørke seg over hele landet (stillhet). Faraoen ba Moses om å få Gud til å slutte med landeplagene, men ville fortsatt ikke la israelittene forlate Egypt. Til slutt gikk Moses til farao og sa: “Gud sier at om vi ikke får dra nå, skal alle førstefødte i Egypt dø. Gjør ikke hjertet ditt hardt, farao!” Men farao ville ikke høre på ham. Moses gikk derfor til alle israelittene og ba dem om å slakte et lam, og smøre lammets blod over døren, for da skulle nemlig Gud spare deres førstefødte. Samme natt kom døden til Egypt, og tok alle egypternes førstefødte. Da ga faraoen endelig etter, og lot israelittene forlate Egypt. Men det tok ikke lang tid før han ombestemte seg, og sendte soldatene sine etter Moses og israelittene da de var kommet til Sivsjøen. Moses og israelittene kunne se støvskyen soldatene laget bak dem, og de så at den kom nærmere og nærmere. Moses og israelittene visste ikke hva de skulle gjøre, men Moses skjønnte at han måtte spørre Gud om hjelp. Han/Moses stilte seg opp foran havet, og da sa Gud til ham: “Løft staven din opp, rekk den ut over havet og del det, så folket kan gå tørrskodd til den andre siden.” Moses gjorde som han fikk beskjed om, og havet delte seg,. Moses sa til og israelittene at de nå kunne gå gjennom havet til den andre siden. Skulle de virkelig gå over havbunnen til den andre siden?

10: Tanketunnel

Hva tror dere at israelittene tenkte når de stod ved den ene enden av Sivsjøen og de så at havet delte seg og fikk beskjed om å gå igjennom det? Tror dere at de var redde? Hvilke tanker hadde de? 1 minutt til å komme på en tanke/setning. Leder går igjennom for å illustrere.

11: Dramatisering av flukten - rollespill

Leder, som Moses, viser vei gjennom havet.

12: Avsluttende fortellerstund

Moses og israelittene kom seg trygt og tørrskodd over til den andre siden. Når egypterne så forsøkte å ta dem igjen, snakket Gud igjen til Moses og sa “Rekk staven din ut over havet på nytt.” Dette gjorde Moses, og da lukket havet seg og skylte over egypterne. Ingen av de egyptiske soldatene overlevde, og Moses og israelittene var nå trygge. Sånn flyktet altså israelittene fra slavelivet i Egypt ved hjelp av Moses og Gud. Historien om israelittene og Moses er langt fra over, og man kan lese om hva som skjedde videre i både Det gamle testamentet i Bibelen, og i Tanakh.

13: Skrive brev i rolle

Vi ber elevene skrive et kort anonymt brev til familie eller venner, i rolle som israelittene. I dette brevet skal vi fortelle hva som har skjedd, og hvordan de har det nå som de er kommet trygt gjennom havet men ikke vet hva som skjer videre.

Vedlegg 2 – Informasjonsskriv

Kjære foreldre og foresatte

Vi, Charlotte Eidsnes og Lind Mari Bakken, er to 5-års studenter ved grunnskolelærerutdanningen ved NLA Høgskolen, Bergen, som skal gjennomføre et masterprosjekt dette skoleåret. Prosjektet vårt handler om bruk av drama som metode i KRLE-faget, og vi er så heldig å få lov til å komme til deres skole for å gjennomføre et undervisningsopplegg.

Helt konkret går prosjektet vårt ut på å bruke drama som arbeidsmetode i møte med religiøse fortellinger. For å forske på hvordan dette fungerer i klasserommet, vil vi gjennomføre et dramaforløp basert på fortellingen om jødernes utvandring fra Egypt. Dette dramaforløpet inkluderer også en klassesamtale på slutten. Denne fortellingen er essensiell for elevene å ha kjennskap til, da den er en viktig del av både jødedommens og kristendommens historie. I tillegg har Moses en sentral rolle innenfor jødedom, kristendom og islam. Opplegget vil gjennomføres over tre skoletimer, og alt gjennomføres i klasserommet.

Et dramaforløp er en skapende, elevaktiv og gruppebasert læringsform, hvor formålet er å engasjere elevene i læringsprosessen. Et slikt forløp består av ulike sekvenser med innslag av dramatiske virkemidler og metoder, og elevene får arbeide i roller. Ved bruk av drama som metode får elevene muligheten til å utforske religiøse fortellinger gjennom fiksjon. En slik tilnærming til fagstoff åpner også for å at elevene får utforske eksistensielle spørsmål og svar, og gir dem muligheten til å ta andres perspektiv. Inkludert i forløpet er det også korte fortellerstunder og sekvenser ute av rolle, for å supplere med informasjon og spørsmål som elevene trenger for å kunne utforske fortellingen videre.

Siden vi er to studenter som jobber sammen, vil vi gjøre det slik at en av oss leder elevene gjennom dramaforløpet, mens den andre observerer. Det vi vil ha fokus på i våre observasjoner er hvordan elevene utforsker fortellingen i et dramaforløp, og våre observasjoner vil fortløpende anonymiseres. Det vil si at elevene ikke vil kunne gjenkjennes i våre observasjonsnotater eller i den ferdige masteroppgaven. Vi vil også anonymisere hvilke skoler vi inkluderer i prosjektet, og kun opplysninger om hvilke klassetrinn vi har gjennomført

prosjektet i vil komme frem i oppgaven. Personvernet er slik ivaretatt i datainnsamlingen vår, og veileder på NLA, Ruth Hol Mjanger, har vært med i disse vurderingene.

I vår forskning ser vi bl.a. på hvordan et undervisningsopplegg med bruk av drama i KRLE, kan være utforskende og engasjerende og samtidig ivareta Opplæringslovens krav om en objektiv, kritisk og pluralistisk undervisning. Dersom noen foreldre/foresatte ikke ønsker at deres barn skal delta i forskningsprosjektet, må dere ta kontakt med klassens kontaktlærer. Klassens kontaktlærer kan også videreformidle eventuelle spørsmål som dere har angående prosjektet. Vi ser frem til å møte elevene til en lærerik, engasjerende og kreativ undervisningsøkt.

17.11.2021

Lind Mari M. Bakken

Charlotte Eidsnes

Vedlegg 3 – Observasjonsskjema

Observasjonsskjema

Dato:

Tidspunkt:

Hvor:

Klassens lærer(e):

Hvem (antall elever, klasstrinn osv):

Annen informasjon gitt i forkant:

Plassering og observatørrolle:

Leder av dramaforløp inngår fiksjonskontrakt med elevene ute på gangen

Skaper fiksjonskontrakten nysgjerrighet? Viser elevene interesse? Hvordan reagerer elevene på lys og musikk når de kommer inn i klasserommet?

Jeg observerer:

Jeg tolker:

Innledning fortellerstund

Ser man reaksjoner hos elevene?

Jeg observerer:

Jeg tolker:

Kontrastbilder

Hvilke reaksjoner kan sees hos elevene når de skal lage et frys-bilde av lykkelig/turbulent Egypt? Hvordan samspiller elevene med hverandre når de skal lage frys-bilde? Viser elevene kreativitet og engasjement? Må leder av dramaforløpet og klassens lærer gi elevene veiledning underveis? Ser man tegn til utforskning? Hva utforskes?

Jeg observerer:

Jeg tolker:

Fortellerstund overgang

Ser man reaksjoner hos elevene?

Jeg observerer:

Jeg tolker:

Tablå/stillbilder

Jobber elevene aktivt med frysbildene? Viser elevene nysgjerrighet, engasjement og kreativitet? Hvilke reaksjoner kan en se hos elevene når de skal vise frem/se på frysbildene? Skaper frysbildene innlevelse? Ser man tegn på utforskning? Hva utforskes?

Jeg observerer:

Jeg tolker:

Overgang fortellerstund

Ser man reaksjoner hos elevene?

Jeg observerer:

Jeg tolker:

Ryktespredning

Holder elevene fortsatt fiksjonskontrakten etter en pause? Hvilke reaksjoner skapes når læreren umiddelbart setter i gang ryktespredning som dramakonvensjon? Er elevene deltagende i å spre ryktet videre? Går elevene inn i rolle?

Jeg observerer:

Jeg tolker:

Avbrudd med lyd

Fanger avbrudd med lyd elevenes oppmerksomhet og nysgjerrighet? Hvilke reaksjoner skapes? Undrer elevene seg over hva lyden kan stamme fra?

Jeg observerer:

Jeg tolker:

Lærer i rolle

Hvordan reagerer elevene når læreren kommer tilbake med utkleddning? Hvilke spørsmål stiller elevene? Viser elevene nysgjerrighet, ivrer de etter å stille spørsmål? Hvordan reagerer de på lærerens svar? Ser man tegn på utforsking? Hva utforskes?

Jeg observerer:

Jeg tolker:

Fortellerstund med lyd

Kan man se noen reaksjoner hos elevene når det kommer lydeffekter inn i fortellerstunden?

Jeg observerer:

Jeg tolker:

Tanketunnel

Virker det som at elevene forsøker å sette seg inn i israelittenes følelser og tanker? Skaper dette engasjement? Ser man tegn til utforsking? Hva utforskes?

Jeg observerer:

Jeg tolker:

Dramatisering av flukten – rollespill

*Hvordan samhandler elevene med lærer i rolle? Skaper denne konvensjonen engasjement?
Hvilke reaksjoner kan en se? Ser man tegn på utforsking? Hva utforskes?*

Jeg observerer:

Jeg tolker:

Avslutning

Ser man reaksjoner hos elevene?

Jeg observerer:

Jeg tolker:

Skrive brev i rolle

Hva vektlegger elevene i brevene? Ser man tegn på utforsking? Hva utforskes?

Jeg observerer:

Jeg tolker:

Vedlegg 4 – Spørsmål til refleksjonssamtaler

Spørsmål til refleksjonssamtaler:

Refleksjonssamtale med elevene:

- Hvordan synes dere dette var – å jobbe på denne måten?
- Kjenner dere igjen fortellingen?
- Hvilke religioner er fortellingen viktig for?
- Hva er viktig i fortellingen?

Refleksjonssamtale med lærer:

- Opplevde du at dette dramaforløpet gir muligheter til å utforske Exodusfortellingen som religiøs fortelling?
- Hvis ja: Hvilke eksempler så du på dette, og hva er det som gjør at du opplever elevene som utforskende?
- Hvis nei: Hva er det som gjør at du ikke opplever elevene som utforskende?
- Ser du noen utfordringer med denne arbeidsmåten?

Vedlegg 5 – Grad av utforsking

Hovedkategorier	Underkategorier	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Gruppe 4
Utforskende og dramapedagogiske handlinger	Å utøve/Oppleve/sanse	X	X	X	X
	Søke/granske	X	X	-	-
	Ekspimentere/teste og prøve ut arbeidsmetoder/å skape	-	X	X	X
	Oppdage/observere	X	X	X	X
	Å reflektere/kritisk og åpen drøfting/evaluere arbeidsmetoder	X	/	X	-
	Å forestille seg	-	-	-	-
	Å samhandle	X	X	/	/
Hva utforskes	Omgivelser/miljø	/	/	-	/
	Problematikk/bekymringer/ følelsesmessige aspekter	X	X	X	/
	Handlinger/kroppslige aspekter	X	X	X	X
	Religiøs dimensjon	X	X	X	/
	Religionsspesifikk dimensjon	X	/	-	-
	Allmennmenneskelig dimensjon	X	X	X	X

X → **Ja**, dette forekommer i denne gruppen.

/ → Dette forekommer **noe** i denne gruppen.

- → Dette forekommer **ikke** i denne gruppen.