

# **Dramatisk undervisning i høyere utdanning: Modulen ”Øvelser i gruppeprosesser” i Master i pedagogikk ved Universitetet i Bergen**

Akylina Samara

Institutt for utdanning og helse, Det psykologiske fakultet

E-post: [akyлина.samara@iuh.uib.no](mailto:akyлина.samara@iuh.uib.no)

Drama som læringsredskap har vært i bruk siden begynnelsen av sivilisasjonen. Enten i form av den gamle greske tragodia (tragedie) eller av muntlige fortellinger har drama mediert kulturell læring og kontinuitet. Utdanningsinstitusjonene i vår vestlige kultur er derimot ganske skeptiske til å bruke dramaets redskaper i læringsprosessen. Implementeringen av dramaaktiviteter i undervisningen er vanligvis begrenset til kunstfagene og til småskoletrinn. Med tanke på dramaets posisjon i gamle tider kan det siste virke rart. Historiske, religiøse og sosiale endringer i vår vestlige kultur har endret synet på drama som redskap for læring. Selv om en slik årsaksgjennomgang ikke er formålet i denne artikkelen, fungerer dette historiske paradokset som bakteppe for diskusjonen som følger.

Denne artikkelen presenter et forsøk på å integrere drama i undervisningen ved Master i pedagogikk ved Universitetet i Bergen (UiB) våren 2004. Dramaaktiviteter og -teknikker er brukt i en modul om ”gruppeprosesser”, i forbindelse med gruppeveiledningen som masterstudentene tok del i. En gjennomgang av litteraturen om drama i utdanningen er først gjort. Bakgrunnen for modulen ”gruppeprosesser” og de fire sesjonene som fant sted er etterpå beskrevet. Diskusjonen som følger fanger opp studentens og mine reaksjoner og refleksjoner av modulen. Artikkelen avslutter med konkrete råd for praksis<sup>1</sup>.

## Dramaaktiviteter i utdanning og læring

Dramaaktiviteter og hvilken type læring drama frembringer er blitt diskutert ved bruk av teorier som beskriver læring og forklarer læringsprosessen hovedsakelig fra et konstruktivistisk perspektiv.

Henry (2000), for eksempel, diskuterer læring som finner sted i drama ved hjelp av Bakhtins dialogisme, psykologiske teorier om emosjoner, og Buber og Kants arbeid. Henry analyserer skuespillere og hva de lærte mens de arbeidet med ulike roller. Denne prosessen har også vært tema i ulike filosofiske undringer. Martin Buber, for eksempel, "*...began his inquiries through involvement in the theatre*" (s. 48). Ifølge Henry, frembringer kunst emosjoner og følelser som er essensielle for læring og personlig utvikling. Et sentralt element som preger læringsopplevelser som teaterfolk har, er kjennskap til de andre som et resultat av å bedre kjenne seg selv. Skaping av en imaginær verden, estetikk og emosjonelle elementer er involvert i læringsprosessen.

Henry forklarer at hovedskillet mellom de tradisjonelle læringsteoriene og læring i drama er rollen som personlige erfaringer spiller. Tradisjonelt er redskaper, intellekt og isolasjon hovedelementene i læring, mens i drama er det erfaring, hele kroppen og samspill som understrekes. Ifølge dramatistene lærer vi ved å erfare ulike situasjoner. Våre handlinger omfatter utprøving av ulike hypotetiske situasjoner, nøyaktig slik som når drama utspilles. Sentrale teoretikere innen psykologi, for eksempel Erikson, inkluderte "dramatic play" i sine læringsteorier som en prosess som fremmer skaping av kunnskap.

Arbeidet til Henry førte til en modell om læring i drama. Hovedelementet er

---

<sup>1</sup> Modulen artikkelen beskriver ble presentert i universitetes "utviklingsprogram i pedagogikk", program for læringsforskning, mai 2004.

skapning av en fantasifull verden som medierer læring fra erfaringene i den reelle verden. Læring består i det å ta utgangspunkt i en abstrakt ide som aktualiseres i en konkret situasjon som medfører kontekstualisert kunnskap. Denne type læring kalles eksistensiell læring. Både følelser og fantasi medspiller for å skape den imaginære verden som fungerer som en virkelighetsmetafor. Emosjon går hånd-i-hånd med kognisjon, de er begge deler av persepsjon<sup>2</sup>.

På lignende måte hevder Ødegaard (2003) at drama kan skape et meningsfylt læringsmiljø hvor studentene kan bruke sin kreativitet og forstå vitenskap i sin sosiale kontekst<sup>3</sup>. Kunnskapen blir ikke direkte overført fra læreren men rekonstruert av studentene. Det å overta en rolle gir studentene en distanse til læringsobjektet som er nødvendig for å kunne reflektere over dette objektet. Både sosiale og vitenskapelige prosesser kan spilles ut i en dramasisituasjon.

Vygotsky er ofte brukt for å diskutere læring gjennom drama. Ødegaard (2001), for eksempel, viser hvordan interaksjonen og den dialogiske dramaprosessen hjelper studentene til å tilegne seg kunnskap og gi den egen mening. Bolton (1981) bruker Vygotskys "lek" begrep og viser hvordan læringen finner sted gjennom ulike dramaaktiviteter.

Andre forskere snakker om andre læringsaspekter som drama frembringer, for eksempel utvikling av et positivt selvbilde, av sosiale ferdigheter og av kritisk tenking (Bailin, 1998; Heinig & Stillwell, 1981).

Bruk av drama som et læringsredskap finnes i ulike fagområder, vanligvis i lavere utdanningstrinn. Litteraturen som følger presenterer noen eksempler på ulike fag som bruker drama i undervisningen.

Dramateknikker i undervisningen på skolenivå ble utforsket i en studie av geometriundervisning i 7. klasse. Klassen som fikk undervisning ved hjelp av dramateknikker, fikk bedre slutt karakterer enn klassen som fikk tradisjonell undervisning (n.d.). Dramamomentet inkluderte en matematisk problemsituasjon, tatt ut fra hverdagslivet, som elevene måtte finne løsning på. Denne type undervisning hjalp elevene med å gi mening til de abstrakte matematiske begreper ved å koble dem til sin erfaring.

Morris' (2001) undersøkelse i 7. klasse viste effekten dramaundervisning hadde i kurset 'Gammel verdenshistorie'. Studentene ble engasjert i rollespill hvor de spilte

---

<sup>2</sup> Se også Y. Holans hovedfagsoppgave (2000) for en analyse av det siste.

<sup>3</sup> Ødegaards bruker P. Freires kritisk pedagogikk for å illustrere dette poenget.

karakterer fra ulike tidsperioder, undersøkte deres grenser og muligheter, diskuterte den historiske konteksten og hvordan samfunnet ble påvirket. Dramaundervisningen frembrakte elevenes kreativitet, analytiske ferdigheter, kritisk tenkning, og den ble ikke minst opplevd svært positivt av elevene.

Yaffe (1989) beskriver bruk av drama i ungdomsskolen. Drama gir elevene en følelse av tilhørighet til faget; det forsterker aktiv elevdeltakelse og gir elevene makt til å bestemme hvordan læring finner sted. Drama fører til innsikt og skjønn, aktiverer tenking og hjelper elevene å tilnærme seg en tekst.

BouJaoude et al. (2003) gjennomførte en studie av effekten dramaundervisning i naturvitenskap har på elevenes forståelse av sentrale vitenskapelige begrep og prosesser. Elever på ungdomsskolen som deltok i slike timer, ble sammenlignet med andre elever som fikk tradisjonell undervisning (kontrollgruppe). Deltakelse i en slik dramaaktivitet gav en meningsskapende prosess hos elevene som kontrollgruppen ikke opplevde.

Dramaaktiviteter integrert i undervisningen kan fremme språkkunnskaper, ifølge engelske lærere. Studier viser effekten en slik undervisning kan ha på studentenes forståelse av språklige regler og funksjoner (Heinig & Stillwell, 1981).

Drama brukes også i ulike fagområder i høyere utdanning. Abrahamson (1998), for eksempel, utforsker fortellinger og deres funksjon i høyere utdanning. Fortellingene er blitt brukt som et redskap til å oppbevare og overføre kulturelle elementer videre<sup>4</sup>. Sentrale elementer i fortellingene er kontekstualiserte, konkrete situasjoner. Læring består i forståelsen av fortidsopplevelser og bruk av denne forståelsen til å skjønne nåtids- og fremtidsopplevelser.

Fortellingene er brukt i økonomiundervisningen for å vise koblingen mellom teori og praksis. Kish-Goodling (1999), førsteamanuensis i økonomi, beskriver hvordan hun integrerte Shakespeares teaterstykke "The merchant of Venice" i sin undervisning. Studentene utviklet en interdisiplinær forståelse av økonomiske lover ved å finne frem til deres filosofiske og historiske røtter.

Sykepleiervitenskapen bruker også drama i undervisningen. Wasylo og Stickley (2003) hevder at denne undervisningsmåten fremmer aktiv læring hos studentene og hjelper dem å trene sentrale faglige ferdigheter som gjelder forholdet mellom sykepleier og pasient.

---

<sup>4</sup> Som et konkret eksempel kan en nevne Homer og hans korte fortellinger med læring som mål.

Drama er også brukt i Medisin (Deloney & Graham, 2003). Medisinstudenter i en høyskole i USA så en teaterforestilling med relevant tema (om døden). Etter forestillingen skrev de ned refleksjonene sine og fylte ut et spørreskjema om hvordan opplevelsen påvirket deres syn på empati. Forfatterne argumenterer med at teateret kan ha en effekt på studentenes atferd.

Forslin (1997) beskriver hvordan visning av en film ble brukt i sivilingeniørutdanningen i en høyskole i Sverige i forbindelse med trening i lederskap. Studentene diskuterte sine reaksjoner og refleksjoner etter filmen, og erfaringen ble koblet til ledelse av en organisasjon.

Nordmo (1997) presenterer hvordan tegning ble brukt i et universitetskurs for kollokvieledere ved UiB<sup>5</sup>. Kurset adresserte hovedfagsstudenter som skulle arbeide som kollokvieledere for 1. års studenter i ulike fag. Tegning ble brukt for å hjelpe studentene med å komme frem til egne refleksjoner rundt erfaringene. Hovedmomentene for læring var fokusert dialog, erfaring i å eksperimentere med ulike kollokviesituasjoner, innsikt i egne holdinger og ulike perspektiver på egen situasjon.

Selv om teori og erfaring viser at dramaaktiviteter kan frembringe studentenes læring, er lærere ofte nølende til å bruke drama i sine klasser. Grunnen kan ligge i lærerens egen utdanning; den presenterer læring som en overføringsprosess fra lærer til student og ikke som skaping av kunnskap gjennom studentenes aktive deltakelse. Samtidig er mange læreres innstilling at undervisningen må bestå i en gjennomgang av pensumet, noe som ikke gir rom for alternative undervisningsformer (Gray Royka, 2002).

Heining og Stillwell (1981) diskuterer også det som ganske mange lærere opplever som problematisk, å integrere drama i pensumet. Forfattere foreslår at drama ikke bør sees som et selvstendig fag, men at dramateknikker bør tas i bruk integrert i ulike fag. Undervisningsmål kan være å fremme forståelse, kritisk og analytisk tenking, å løse problemer og å undersøke begrep. Det understrekes at den følelsen av å lykkes som dramaaktiviteter kan gi, ikke bør neglisjeres når vi vurderer bruk av drama.

Ulike studier om bruk av drama i undervisningen, samt teorier om læring gjennom drama, ble presentert. Som nevnt innledningsvis, diskuterer denne artikkelen bruk av dramaaktiviteter i en gruppesammenheng. Det som følger er en kort presentasjon av teorier om gruppedynamikk og hvordan dramatiske gruppeøvelser kan brukes til å forbedre gruppeinteraksjonen.

---

<sup>5</sup> Kurset gis av UiBs enhet for universitetspedagogikk, 'Program for læringsforskning'.

## Gruppeprosesser og gruppeøvelser

Gruppeteoretikere (Johnson & Johnson, 2003) hevder at vellykket gruppeinteraksjon krever kunnskap til gruppedynamikk<sup>6</sup> og sosiale ferdigheter. ”Experiential learning”, dvs. læring som kommer fra våre egne erfaringer, er diskutert i denne sammenhengen. ”Experiential learning” påvirker den som lærer ved å forandre hans/hennes kognitive strukturer, atferd, holdninger og oppfatninger. Denne type læring sitter mer fast i individet fordi den kommer fra egen aktivitet og opplevelse. Eksperimentell læring er aktiv, dermed mer effektiv.

Det finnes ulike typer gruppeaktiviteter, både strukturerte og frie (dvs. at studenter bestemmer utviklingen selv), som fremmer ”experiential learning” (Jaques, 2000). Slike aktiviteter er ofte dramaaktiviteter som spill, improvisasjon og rollespill. Bakgrunnen for å bruke dem i utdanningen er at de fremmer forståelse og skaping av mening, og at de fremfører bestemmelser gjennom å erfare konkrete situasjoner på en direkte måte. Dramaaktivitetene hjelper studentene med å tilegne seg kunnskapen gjennom bruk av fantasi. Et viktig punkt er refleksjon over aktiviteten. Diskusjon om studentenes opplevelser hjelper studentene til å forstå den konkrete erfaringen, men også til å tenke utenfor erfaringens grenser.

Dramatiske gruppeøvelser som brukes i dag er mye påvirket av den humanistiske psykologien - av arbeidet til A. Maslow og C. Rogers - samt av Gestalt psykologien og F. Perls (Arhontaki & Filippou, 2003). Selvet og utvikling gjennom direkte erfaringer er sentrale elementer i disse feltene. K. Lewins (sosialpsykolog) bidro med teorier om gruppedynamikken, lederrollen og om måten gruppen påvirker individet og vice versa. J. Morenos psykodrama påvirket også de gruppene som begynte å forme seg i begynnelsen av det 20. hundreåret, grupper som hadde terapi og personlig utvikling som mål. Dramaterapi bygger på samme prinsipper som psykodrama, men har som mål å løse opp gruppesituasjoner og ikke personlige problemer (Rowan, 2001).

Når det gjelder gruppeøvelser og pedagogikk utviklet M. Lobrot (fransk pedagog) sin teori om selvutvikling på 60-tallet (Arhontaki & Filippou, 2003). Teorien understreker det å leve gjennom erfaring. Det som er viktig er at individet har ”positive erfaringer”, dvs.

---

<sup>6</sup>“is the scientific study of behavior in groups to advance our knowledge about the nature of groups, group development, and the interrelations between groups and individuals, other groups, and larger entities.” (s. 36) (Johnson & Johnson, 2003).

erfaringer som vurderes av individet som positive fordi at de aktiverer en selv og fører individet i møte med verden. Gruppeøvelsene har som mål enten å utvikle flere positive erfaringer eller å omgjøre negative erfaringer til positive. Deltakelse, interaksjon og appropriasjon av kunnskap er sentrale elementer i en slik gruppeprosess.

Ulike gruppeøvelser med mål å forsterke gruppen tas i bruk. I en utdanningssammenheng er intensjonen å utvikle konkrete ferdigheter og å appropriere kunnskap. Erfaringen kommer før teorien fordi teorien oppleves og skapes gjennom øvelsen. Deltakerne opplever temaet og oppdager kunnskap både om seg selv og gruppen. Kunnskapen fører til utvikling av ferdigheter og til personlig forandring (Arhontaki & Filippou, 2003).

”Øvelse” kalles en invitasjon fra gruppelederen til gruppen, som innebærer en konkret opplevelse. Øvelse er en konkret strukturert aktivitet som utvikles innen begrenset tid og rom. Individet kommer i møte med seg selv og de andre gjennom opplevelsen og utvikler kunnskap fra direkte erfaring. En slik aktivitet gir mulighet for gruppemedlemmene å oppdage egne reaksjoner og emosjoner, og å kjenne hvordan de møter de andre. Øvelsene har vanligvis en konkret struktur: oppvarming, selve aktiviteten og gjennomtenking/bearbeidelse (Arhontaki & Filippou, 2003).

Rollespill er en ofte brukt øvelse. Bang og Heap (2002) diskuterer rollespill i en utdanningssammenheng. Rollespill har vanligvis som mål å forstå teorien gjennom en praktisk øvelse. Målet med rollespill i en veiledningssammenheng har vanligvis tre funksjoner: a) å trene deltakere til å utføre en vanskelig oppgave; b) å klargjøre kommunikasjonsproblemer og c) å identifisere og spesifisere hva et konkret problem dreier seg om. I en gruppeveiledningssituasjon (profesjonsutdanning) kan derimot praktisk erfaring være grunnlag for et rollespill: erfaringen analyseres og kan føre til teoriskaping. Rollespill involverer både de kognitive, affektive og kroppslige elementene av erfaringen.

Denne seksjonen beskrev måten dramatiske gruppeøvelser kan brukes for å trene studentene i gruppedynamikk og for å forbedre gruppeinteraksjonen. Dette var grunnlaget for modulen ”øvelser i gruppeprosesser” i Master i pedagogikk ved UiB. Modulens presentasjon følger nå.

### **Modulen ”øvelser i gruppeprosesser”**

Masterstudentene i pedagogikk ved UiB deltar i gruppeveiledning. Grupper på 5-6 studenter og 2-3 veiledere gir veiledning til hverandre på studentenes tekster som har med

masteroppgaven å gjøre. Denne prosessen innebærer at studentene deler ut uferdige tekster, en prosess som av mange kan erfares negativt. Utdeling av tekster innebærer en risiko siden studenten kan oppleve en eksponering av seg selv og av hans/hennes skrive- og forskningsferdigheter. Slike grupper krever et trygt miljø for å kunne fungere på en effektiv måte (Gjems, 1998; Johnson & Johnson, 2003).

I tillegg krever deltakelse i slike grupper noen ferdigheter og kompetanser fra studentene. Jaques (2000), for eksempel, diskuterer et lignende fenomen, "group assessment", dvs. grupper av studenter eller studenter og lærere hvor de vurderer studentenes læring. Et viktig spørsmål som prosessen reiser, er hvilke kvalifikasjoner som behøves for å kunne vurdere. Jaques hevder at kvalifikasjonene gjelder to områder; *"...being a valid observer and...being properly trained in the assessment role"* (s. 216). På lignende måte er vurdering implisert i gruppeveiledningen, hvor studentene kommenterer på hverandres tekster. Ifølge Jaques tenking, krever vellykket gruppeveiledning relevante ferdigheter og kvalifikasjoner fra studentene.

Dette førte til tanken om å skape en modul som kan trene studentene til å kunne veilede hverandre, ved både å skape et trygt miljø, og ved å hjelpe studentene med å utvikle relevante kompetanser. Modulen "øvelser i gruppeprosesser" ble derfor introdusert våren 2004. Deltakelse var frivillig, og studentene som kom i de fire sesjonene varierte fra 9-12 stykker (ut fra de 22 aktive studentene). Masterstudentene begynte på studiet høst 2003 og hadde deltatt i "veiledningsgrupper" ett semester før vi begynte med modulen. Jeg var også med som veileder i en slik veiledningsgruppe.

Jeg fikk ansvaret for å planlegge og gjennomføre modulen, som besto i fire totimers sesjoner. Jeg valgte ett til to nye temaer til hver sesjon, og en til to øvelser hver gang, avhengig av hvor lang tid hver øvelse krevde. Temaene hadde to hoveddimensjoner; elementer som oppleves i en gruppesituasjon og spesielle aspekter ved gruppeveiledningen. Valgene tok utgangspunkt både i teorien om gruppedynamikk og erfaringen fra gruppeveiledning.

Hver sesjon begynte med en kort oppvarming. Hver øvelse hadde en aktivitetsdel og en refleksjonsdel hvor diskusjon rundt opplevelsen fant sted. Min rolle som gruppeleder medførte at jeg valgte øvelsene, strukturerte tiden og rommet, men tok ikke aktivt del i øvelsene. Jeg brukte, med andre ord, en "ikke-intervensjonsrolle" i tråd med Morenos teknikk (Arhontaki & Filippou, 2003); studentene ble ikke dirigert men var fri til å utvikle sine egne reaksjoner. Min rolle var å presentere øvelsene og observere utviklingen, styre tiden, og til slutt lede diskusjonen. Diskusjonen besto av refleksjon rundt studentenes

opplevelser, også basert på mine observasjoner, og av en kobling til gruppeveiledningen. Spørsmålene jeg stilte studentene, og refleksjonene som jeg delte med dem, inkluderte også elementer fra teorien hver øvelse var relatert til. Til slutt, når øvelsen krevde flere grupper, prøvde jeg å gruppere studentene på samme måte som i gruppeveiledningen. Dette med tanke på at gruppen kunne utvikle og forsterke sin kommunikasjon og utvikle kunnskap og ferdigheter som kunne overføres til gruppeveiledningen.

En kort beskrivelse av hver sesjon, studentenes og min egen reaksjon følger<sup>7</sup>. Når øvelsene er tatt fra en bok, er referansen gitt, mens når øvelsen er laget av meg, følger en kort beskrivelse med<sup>8</sup>.

### **1. gang (13. januar 2004)**

#### **Tema: jeg og gruppen**

Hovedfokus her var gruppeinteraksjon. Intensjonen var å gi studentene mulighet til å oppleve seg selv i gruppen, å bli kjent med hverandre utenom sin studentrolle og å studere aspekter av gruppekommunikasjon og mulige problemer som denne innebærer.

Øvelse 1 - Selvportrett: Studentene ble bedt om å tegne et selvportrett ved å vise til noe som er karakteristisk for dem. Etterpå ble studentene delt i grupper hvor de prøvde å gjette hvem sitt selvportrett hvert tegn fremstilte (Aune et al., 2001, ”Selvportrett”, s. 53)

Øvelse 2 - De ulike ”jeg”: Studentene ble bedt om å skrive ned ulike roller de har i livet og å velge en av dem og spille den ut. Studentene kunne bruke ulike objekter for å dramatisere rollen. Etterpå snakket de til hele gruppen om den valgte rollen (inspirert av Johnson & Johnson, 2003, ”Who am I?”, s.8-9)

Øvelse 3 - Stolene: Studentene ble delt i 3 grupper og fikk 3 ulike instruksjoner om å samle stolene på 3 ulike steder i rommet samtidig. Gruppene visste ikke hva den andre gruppen måtte gjøre (Aune et al., 2001, ”Stolene”, s. 62)

#### Diskusjon:

Diskusjonen gjaldt alle øvelsene. Hovedtemaer som dukket opp var hvordan sette sine egne grenser i gruppen, premisser for godt gruppearbeid og forandring av arbeidsrammene, konfrontasjon, konflikter og egne reaksjoner, samt holdninger og handlinger mot konfliktløsning. Studentene diskuterte på hvilken måte de fungerte i gruppen, om hvordan omgivelsene medvirket til gruppens atferd, om

---

<sup>7</sup>Oppvarmingsaktivitetene er ikke beskrevet her. Hovedfokus er selve aktiviteten og studentenes refleksjoner.

<sup>8</sup>En stor takk til teaterregissør Nora Evensen for hennes hjelp til å lage øvelsene.

viktigheten/betydningen av å ta hensyn til andre, og av å innse at ikke alle oppfatter ens handlinger på samme måte.

## 2. gang (20. januar)

### Tema: vurdering og kritikk

Temaet kom rett ut fra gruppeveiledningsprosessen. Teori og praksis viser at det å dele tekster med hverandre, å gi og ta imot kommentarer, er en vanskelig prosess for mange. Gruppeveiledningen kan oppleves som støtte og hjelp, men også som et mislykket prosjekt og som avvising. Intensjonen med øvelsen var å gi studentene mulighet til å oppleve det å gi og ta imot kritikk i noen situasjoner som ikke virker truende for dem. Situasjonene ble tatt fra hverdagslivet, og rollespill ble brukt. Rollespillet var strukturert, dvs. både scenariet og rollene var skissert av meg. Studentene hadde ulike objekter til disposisjon.

To ulike scenarier ble spilt ut fra to studentgrupper. Gruppene ble gitt 5 min. til forberedelse og ca. 5 minutter til improvisasjon.

#### Scenario 1 - MIDDAG hos en venn/venninne

”Dere er alle venner og ble invitert til middag hos en av dere. Dere sitter ved bordet og vertinnen kommer med maten. Maten er sentral del i deres diskusjon.”

Roller:

1) Vertinnen: har brukt mye tid og energi på å lage maten. Er stolt av resultatet, vil at gjestene skal bli fornøyde.

2) Gjest 1: Liker maten veldig godt.

3) Gjest 2: Syns maten smaker grusomt.

4) Gjest 3: Er kokk selv. Har spist før middagen, er stappmett, men vil ikke være uhøflig og si nei takk til maten.

5) Gjest 4: Er ikke særlig interessert i mat, og er ikke vant til å komplimentere folk om slike ting.

#### Scenario 2 - OPPTAKSPRØVE

”En skole for døve elever har annonsert en ledig stilling i tegnspråk, de trenger en translatør. I dag er det opptaksprøve, og komiteen skal finne den beste til jobben. Komiteen innkaller kandidaten. Etter presentasjonen skal komiteen gi muntlig tilbakemelding til han/henne med en gang.”

Roller:

Kandidat: har lært og praktisert tegnspråk i andre sammenhenger en god del. Har god selvtillit og føler at jobben er sikret.

Jury medlem 1: er veldig entusiastisk til kandidaten, syns han/hun er veldig dyktig.

Jury medlem 2: syns ikke kandidaten er flink nok, er svært negativ.

Jury medlem 3: kjeder seg i hjel, skulle egentlig vært et annet sted.

#### Diskusjon:

Etter rollespillet reflekterte studentene over vanskeligheten med å spille en rolle og med å gi kun dårlig/god tilbakemelding, og over hva som gjør tilbakemeldingen troverdig. Studentene diskuterte hvilke elementer i tilbakemeldingen som kommer mest frem, hvordan tilbakemeldingens karakter (positiv-negativ) påvirker prosessen, og reaksjoner på ”ekspertens” kommentarer. Ulike følelser som irritasjon, frustrasjon og tilfredsstillelse som veiledning kan skape, ble også diskutert.

### **3. gang (27. januar)**

#### **Tema: fiasko**

Det å være veileder og/eller student kan noen ganger oppleves negativt; veilederen gir ikke så god tilbakemelding som han/hun trodde, eller føler han/hun ikke var forberedt nok og ikke ble forstått av studenten. Det kan også hende at studenten ikke er fornøyd med kommentarene, ikke får nok hjelp til å utvikle teksten og føler at teksten er verdiløs. Tanken var å gi studentene en mulighet til å oppleve et mislykket forsøk, å oppleve hvordan de reagerer når planer og intensjoner ikke blir fullført. Rollespillteknikken ble brukt, men denne gangen var studentene fri til å lage scenariet og rollene selv.

To grupper laget to forestillinger.

Rollespill: ”Temaet er ’fiasko’. Dere har 20 min. til å forberede en 5 minuttis forestilling om det”. Studentene kunne bruke ulike objekter.

Gruppe 1: Spilte ut en mislykket bursdagsfest, hvor gjestenes forventinger ikke ble oppfylt.

Gruppe 2: Spilte ut en versjon av ”Romeo og Julie”, hvor personene ikke responderte til hverandres forventinger.

#### Diskusjon:

Diskusjonsrunden inkluderte de positive og negative sider av fiasko og hva slags fiasko studenter og veiledere kan erfare. Studentene reflekterte rundt hva som karakteriserer en opplevelse av fiasko, ulike grunner til fiasko og ulike reaksjoner til en fiaskosituasjon. Viktigheten av å ta hensyn til individuelle oppfatninger, følelser og behov i gruppen ble understreket.

#### **4. gang (3. februar)**

##### **Tema: vurdering og veiledning**

Denne siste sesjonen var litt annerledes, siden veilederne fra gruppeveiledningen også ble med. Tanken var at hvis gruppen skulle utvikle kunnskap og ferdigheter som kunne anvendes i gruppeveiledningen, burde veilederne også delta i gruppeøvelsene.

Temaene jeg valgte hadde en direkte kobling til gruppeveiledningen: vurdering og veiledning. Øvelsene gav deltakerne mulighet til å oppleve hvordan vurderingen fungerer både for dem som vurderer og de som blir vurdert. Jeg valgte å bytte roller, veilederne ble vurdert og studentene vurderte, for å gi dem en sjanse til å oppleve ”den andre siden”.

Øvelse 1 – Klappespill: Veilederne ble vurdert på klapping. Noen studenter var jury, og noen observatører. Veilederne ble gitt 1 min. for å vise frem sine klappferdigheter, og hver kandidat ble gitt ulik grad av informasjon om kriteriene brukt. Prestasjonen ble også vurdert på ulike måter (karakter – bestått/ikke bestått) (Jaques, 2000, ”The clapping game”, s. 277)

##### Diskusjon:

Både studenter og veiledere syntes det å bytte roller var en viktig erfaring. Diskusjonen gjaldt måten vurdering utøves på og hvordan de ulike formene for vurdering oppleves: betydningen/nødvendigheten av å få kjennskap til både vurderingskriterier og muligheten til å diskutere bedømmelsen. Gruppen reflekterte over hvordan kjennskap til vurderingskriterier påvirker både den som presterer og den som vurderer.

Øvelse 2 - Veiledning: Gruppen tok del i et strukturert rollespill hvor tekst og roller ble gitt av meg. Veilederne spilte studentrollen og studentene veilederrollen. Gruppene fikk to gruppeveiledningsscenarier: en god og en dårlig, som ble spilt etter hverandre. Med ”god” veiledning menes at kommunikasjonen mellom veilederen og studenten var klar og tydelig, veiledningen var dialogisk, tilbakemeldingen tok hensyn til studentens ønsker og behov, samt at tilbakemeldingens formulering hadde fokus på teksten og ikke på skriveren. Det ”dårlige” veiledningsscenariet var preget av de motsatte elementene. Veiledningens karakteristika ble basert på forskning om respons og tilbakemelding (Dysthe & Ingeborg Lied, 1999).

##### Diskusjon:

Diskusjonen som fulgte inkluderte karakteristikk av god/dårlig tilbakemelding, og hvilken type tilbakemelding som passer til en uferdig tekst. Gruppen reflekterte over hvilke muligheter studentene har til å påvirke veiledningen og hva som kan skape irritasjon og frustrasjon.

## Oppfølging – studentenes erfaringer

Intensjonen med gruppeøvelsene var å trene studentene i gruppeprosesser som har spesielt med gruppeveiledning å gjøre, slik at gruppeveiledningen kunne bli mer produktiv for studentene. Det var derfor viktig å følge opp sesjonene for å se hvordan opplevelsen fungerte for dem i ettertid.

En diskusjon med studentene fant sted ca. tre måneder etter modulen hvor målet var å registrere studentenes refleksjoner og reaksjoner a) under selve sesjonene og b) i etterkant.

Studentene refererte til både positive og negative sider av gruppeøvelsene. En oppsummering følger:

### a) Opplevelsen av sesjonene

Generelt sagt var gruppeøvelsene en positiv opplevelse for studentene.

Det studentene syntes var den viktigste delen var refleksjonsrundene. Der fikk studentene sjanse til å dele sine erfaringer og slik oppdage andre dimensjoner av seg selv. Noen opplevde det siste som en type selvutvikling. Samtidig bidro gruppeøvelsene til utvikling av sosiale relasjoner i gruppene. Studentene syntes det var gøy å se andre sider av hverandre og følte at de utviklet samhandling.

Temaene som ble valgt gav studentene mulighet til å utforske sentrale prosesser som finner sted i gruppearbeid og under gruppeveiledning spesielt. Noen ble i større grad enn før bevisst de ulike rollene en kan ha i en veiledningssituasjon. I denne forbindelse syntes studentene det var vesentlig å ha med veilederne. Det var nyttig å kunne oppleve både det å være i lærerens rolle og å se hvordan læreren var i studentrollen. Studentene syntes også at øvelsene var en utfordring for veilederne og stimulerte til refleksjon over egen praksis. Samtidig ga øvelsene studentene bevissthet om redskapene i veiledning.

Studentene opplevde denne alternative undervisningsformen positivt. De understreket betydningen av å bruke noe annet enn de vanlige undervisningsformene, spesielt innen rammene av et masterstudie i pedagogikk. Sesjonene førte til en bevisstgjøring om behovet for å ha større grad av aktiv diskusjon om undervisningen, og dette så studentene som en utfordring for miljøet.

Sesjonene omfattet flere typer emosjoner og reaksjoner. Studentene opplevde frustrasjonen som noen øvelser skapte, som en utfordring. De sa det var spennende å se hverandres reaksjoner på ulike situasjoner. Timene ble karakterisert som ”frigjørende” og

gav studentene anledning til å le, uten at dette betyr at timene ikke ble opplevd på en alvorlig måte.

Gruppeøvelsene omfattet også noen negative reaksjoner.

Det første som studentene kommenterte, var tidspunktet for øvelsene. Modulen burde ha kommet tidligere på høsten, spesielt med tanke på de øvelsene som gjaldt det å bli kjent med hverandre. Studentene syntes det var viktig å skape en gruppefølelse tidlig, dvs. å kjenne hvem en sitter med, hvordan en reagerer på veiledningen, og hvilke redskaper en kan ha i veiledningen. Samtidig innså studentene at gruppen må kjenne hverandre og må ha tillit til hverandre for å kunne delta i, for eksempel, et rollespill.

Formen på øvelsene ble opplevd negativt av noen. Det å begynne med en øvelse uten å vite nøyaktig hva som er målet med den kan skape usikkerhet og frustrasjon. Noen studenter trengte også mer tid for å komme seg inn i dramasisituasjoner. På den andre siden ble noen strukturerte øvelser opplevd som ganske bundet og alt for styrende.

Refleksjonsrundene kunne vært mer nært og direkte knyttet til konkrete opplevelser med veiledningen og kanskje mer knyttet til selve teorien. Det var et ønske om at elementene som hadde med veiledning å gjøre hadde kommet enda mer frem. For eksempel kunne diskusjonene ha blitt mer knyttet til praksis slik at studentene kunne snakke om eller gjøre noe med selve læringsmiljøet. Samtidig opplevde studentene at noen øvelser trengte mer diskusjon fordi de skapte en høy temperatur som ikke ble utløst.

#### b) Opplevelsen i etterkant

Studentene delte med meg om og eventuelt hvordan gruppeøvelsene påvirket deres virksomhet.

Den positive virkningen var at både det å ta og gi veiledning ble lettere etter øvelsene. Studentene fikk vite hvordan de andre reagerer og hva de selv reagerer på, noe som gjorde veiledningssituasjonen enklere å håndtere. Noen rapporterte at veiledningssituasjonen i deres grupper ble bedre, kanskje fordi de selv ble mer bevisste ulike sider ved veiledningen. Studentene merket endringer i seg selv og de utviklet andre måter å forholde seg til resten av gruppen på.

Forbedringen skjedde også ved at øvelsene skapte større spillerom mellom studenter og lærere. Studentene ble kjent med veilederrollen og ble mer bevisst hva de selv kan gjøre i en veiledningssituasjon. Noen ideer som ble diskutert under øvelsene ble tatt i bruk i studentenes egen praksis.

Samtidig utviklet studentene mer tillit og tiltro til gruppen. Noen studenter ble klar over sitt bidrag til gruppen, og skjønnte at hver enkelt er sentral for å nå gruppens mål.

Gruppeøvelsene skapte også noen negative reaksjoner i etterkant.

Studentene utviklet et tettere forhold til de som var i samme gruppe. I løpet av semesteret måtte noen studenter bytte gruppe i gruppeveiledningen, og gruppene ble dermed omorganisert. Dette opplevdes som vanskelig, og noen følte at de måtte begynne på nytt. Studentene ble vant til å forholde seg til de som nå ikke ble i samme veiledningsgruppe. Samtidig, siden deltakelse i gruppeøvelsene var frivillig og ikke alle fra samme gruppe var med, opplevde noen studenter at ikke alle hadde samme grad av tilhørighet til gruppen.

Noen studenter snakket om hvordan gruppeøvelsene påvirket deres læringsaktiviteter i etterkant. Bortsett fra gruppeveiledningen deltok studentene i andre grupper, for eksempel kollokvier. Noen opplevde ulikheter mellom gruppediskurser og ble klar over at ikke alle gruppesammenhenger tillater så mye studentaktivitet eller innovasjon som gruppeøvelsene gjorde. Klimaet i de ulike gruppene var forskjellig. Samtidig opplevde noen at gruppeøvelsene hadde innvirking på forholdet mellom studentene, men ikke mellom student og lærer. Selv om veilederne deltok i en sesjon, mente noen studenter at dette ikke var tilstrekkelig for å utvikle felles oppfatning av læringsmiljøet og læringsprosessene. Noen studenter oppfattet øvelsene som en invitasjon til å prøve ut noe nytt og annerledes i de andre timene, men opplevde at de ikke fikk samme oppmuntrende respons fra de andre lærerne.

## **Diskusjon**

Gruppeøvelsene hadde et todelt hovedmål: å trene studentenes veiledningsferdigheter og veiledningskompetanse, samt å forsterke gruppefølelsen. Både diskusjonene etter hver sesjon og oppfølgingsdiskusjonen som jeg hadde med studentene, gir informasjon om hvordan disse målene ble nådd.

Som vi kan se fra refleksjonsrundene, er temaene som ble diskutert relevante for gruppeveiledning og gruppedynamikk. Studentene analyserte de konkrete situasjonene som kom opp i øvelsene, og de reflekterte over sentrale aspekter av gruppearbeidet. I oppfølgingsdiskusjonen sa studentene at gjennom øvelsene erfarte de ulike roller og situasjoner som førte til større selvinnsikt og kjennskap til de andre. Øvelsene ga studentene mulighet til å kjenne egne reaksjoner, begrensninger og potensial i forbindelse

med sentrale gruppeprosesser som samarbeid og konflikter. Studentene lærte også hvordan andre reagerer i ulike gruppesituasjoner. Øvelsene førte til bevisstgjøring om hvordan tilbakemelding oppleves fra de andre i gruppen, hvilke redskaper som kan tas i bruk, og hvilke behov hver enkelt har i en veiledningssituasjon. Dette førte til at flere opplevde at gruppeveiledningen ble bedre.

Proessen som studentene beskriver, er i tråd med beskrivelser av hvordan dramaundervisning fører til læring. Refleksjon over opplevelsen er et sentralt element i, for eksempel, rollespill, noe som studentene også understreket. Oppsummeringen av erfaringen fører til innsikt i og forståelse av situasjonen som er spilt og hjelper studentene med å koble teori til praksis.

”Det som er kjennetegnet ved rollespill, nemlig muligheten for å koble teori til praksis i umiddelbar sammenheng med noe opplevd, er vel det mest lærerike.”  
(Bang & Heap, 2002, s. 116).

Læring skjer ved at studentene deler personlige erfaringer med andre og prøver å skape mening. Det er viktig at dramamomentet som brukes har et direkte forhold til studentens personlige erfaringer for å kunne gi mening (Henry, 2000). Derfor deltok studentene i rollespill hvor de dramatiserte kjente situasjoner fra hverdagslivet. Diskusjonen som fulgte koblet sammen denne konkrete erfaringen og gruppeveiledningen. Slik utviklet studentene kunnskap om gruppedynamikk og fikk utviklet meninger til sine egne reaksjoner og opplevelser. Fagkunnskapen kan på denne måten integreres i studentens egen kunnskapsverden og eget verdisystem (Ødegaard, 2001).

I tillegg snakket studentene om ulike emosjoner øvelsene frembrakte, noe som blant annet hjalp dem til å utforske konkrete gruppeprosesser. Dette finnes også i litteraturen: emosjonelle elementer, som er en integrert del av dramaopplevelser, forsterker hukommelsen av erfaringen og opplevelsens innvirkning (Henry, 2000). Drama omfatter aktivisering av individet i sin helhet (kropp, emosjoner og hjerne). Slik fremføres innsikt og appropriasjon av ny kunnskap (Arhontaki & Filippou, 2003).

Studentene brukte også rekvisitter under dramatiseringen, noe som bidro til effekten dramamomentet hadde. Som Henry sier (2000), bruk av slike objekter forsterker opplevelsen. Lyder, musikk, kostymer, stemmer og visuelle effekter skaper en sterkere og nærmere kontakt med dramamomentet. Tanker og følelser blir aktivisert samtidig og skaper sammen opplevelsen.

I tillegg opplevde studentene at øvelsene skapte en større følelse av tilhørighet til gruppen. Gjennom å kjenne seg selv og de andre, følte studentene seg tryggere til å samarbeide og dele sitt arbeid, noe som bidro til bedre gruppeveiledning. Det samme beskrives også i litteraturen av forskere som diskuterer læring som finner sted gjennom drama. Drama hjelper studentene til å utvikle sosiale ferdigheter og få innsikt i sosiale funksjoner (Heinig & Stillwell, 1981). Dramaaktivitet øker interaksjonen og gjør derved gruppekommunikasjon lettere (Arhontaki & Filippou, 2003). Ulike aktiviteter kan fungere som en læringsopplevelse om sosiale forhold og situasjoner, og de gir tilgang til ulike perspektiver på et tema. Det siste kan øke empatien, føre til kritisk tenking og kultivere respekt for de andre. Læring i denne forstand kan beskrives som (Bolton, 1981):

”...en forandring i forholdet mellom den kollektive, subjektive betydningen og den objektive betydningen...Det dreier seg om en forandring av den verdi som tillegges en situasjon eller en oppfatning, en vurderingsforandring der det affektive aspekt ser ut til å deles av medlemmene i gruppen i tilstrekkelig grad til at et felles referansepunkt fremtrer.” (s. 64).

Som studentene sa, ga øvelsene dem kjennskap til ulike perspektiver og reaksjoner på samme situasjon; de hjalp dem til å innse at ikke alle vurderer og tolker ting på samme måte. Veilederens deltakelse var også viktig i denne sammenhengen fordi begge parter fikk mulighet til å se og høre hvordan den andre part oppfatter sentrale aspekter av gruppeveiledningen og hvordan de reagerer i ulike gruppeaktiviteter. Kunnskap av noe annerledes innebærer at personlig tro og oppfatning også forandres.

Det kan dermed oppsummeres at gruppeøvelsene bidro til større gruppefølelse og kunnskap om gruppeveiledning og til utvikling av relevante ferdigheter. Som Johnson & Johnson (2003) hevder, sentrale forutsetninger for at et individ kan lære gruppeferdigheter er forståelse av hvorfor den ferdigheten er viktig og nyttig for individet, hva som er dens komponenter, når den skal brukes og hvordan. Dramamomentet gav denne muligheten til studentene: gjennom øvelsene lærte de å kjenne hva som må til for en vellykket gruppeinteraksjon.

Samtidig finnes det noen punkter som vi må være oppmerksomme på ut fra det studentene opplevde som negativt.

Tidspunktet for å introdusere slike øvelser og gruppens kjennskap til hverandre er to viktige momenter når en velger øvelser. Målene til gruppeøvelsene må tas i betraktning,

samt hvor lenge gruppen har arbeidet sammen og hvilke oppgaver de har hatt. Valg av ”feile” øvelser kan ha uheldige resultater når gruppelederen ikke tar hensyn til slike faktorer. Jaques (2000) understreker noe lignende: mål, teknikker, prosessen og studentens reaksjoner er ting gruppelederen bør tenke på under planleggingsfasen. Under aktivitetene bør lederen være oppmerksom på studentenes reaksjoner, selve prosessen, og sørge for at aktiviteten går mot målene. Etterpå skal veilederen lede refleksjonsrunden, alltid i tråd med intensjonene.

Selv om bruk av drama i undervisningen oppleves på en positiv måte av studentene, kan dramaøvelsene skape vanskeligheter for noen. Studentene trenger tid til å venne seg til denne alternative formen, og ikke alle har lett for å åpne seg på denne måten. Som Jaques (2000) også sier, oppleves rollespill på ulike måter: for noen oppleves det som ubrukelig, kunstig, eller altfor sterkt (kan frembringe mange ulike emosjoner), og noen er derfor nølende til å delta. Dette forsterkes av rollespillets konkrete og direkte karakter. Gruppen viser frem det de tenker og føler, og dette medfører en viss sårbarhet for individet. Samtidig kan deltakerne utvikle prestasjonsangst; angst for å vise manglende ferdigheter og kompetanse. Gruppelederen og hvordan han/hun håndterer de ulike momentene spiller her en stor rolle. Lederen må sørge for at rollespill foregår i et trygt miljø, deltakernes følelser tas vare på, deltakerne får nok tid til å forberede seg og at deltakerne får tilbakemelding gjennom refleksjon over erfaringen (Bang & Heap, 2002).

Samtidig må målet til hver øvelse presenteres på en klar måte for å unngå frustrasjon og forvirring hos studentene. Dette betyr ikke at gruppelederen skal lede opplevelsen og reaksjonene, men at studentene får tilstrekkelig informasjon til å kunne plassere øvelsen i sin kontekst. Dette understrekes også i litteraturen: studentene bør få lov til å komme med ”autentiske” reaksjoner til hendelsene. Kontroll av reaksjonene kan foregripe hva studentene skal erfare og bør dermed unngås (Henry, 2000).

Studentene fremhevet at refleksjonen over øvelsene var en vesentlig del av opplevelsen. Studentene ønsket en tettere kobling av øvelsene til selve praksis, til konkrete erfaringer fra gruppeveiledningen. Dette kunne føre til bearbeidelse av konkrete situasjoner som trengte analyse eller oppløsning. Selv om de positive resultatene av en slik tilnærming er lett å se, bør gruppelederen være forsiktig med hvordan diskusjonen utvikles. Gruppeøvelsene har nemlig en utdanningskarakter. Refleksjonen over konkrete hendelser hvor studentene er involverte i personlige utvekslinger og kanskje også konflikter, kan fort farge sesjonene og gi dem en karakter av terapi. Gruppelederen bør holde øvelsene

innenfor utdanningsrammen og målene satt og være forsiktig med å bruke øvelsene for å diskutere individuelle problemer.

Gruppeøvelsene hadde noen konkrete mål. Likevel kan vi ikke forutse innvirkingen de har på andre områder eller hvordan de blir opplevd av studentene. I dette tilfellet tolket noen studenter øvelsene som en invitasjon til å prøve ut noe annerledes i studiet, og til å forme sin studentrolle på en annerledes måte. Studentene sa at reaksjonene fra resten av miljøet var blandet, at ikke alle reagerte slik studentene forventet. Med andre ord må det tas hensyn til påvirkningen en slik alternativ undervisningsform kan ha på hele læringsmiljøet. Faglærere bør reflektere og diskutere sin egen praksis, sine læringsteorier og undervisningsmål før øvelsene introduseres. Store forskjeller i læreres reaksjoner kan skape frustrasjon hos studentene, og kan til og med ødelegge studentenes motivasjon.

## **Oppsummering og konklusjon**

Bruk av drama i læringsprosesser har røtter i gamle tiders fortellinger og dramatiske forestillinger. Det finnes studier som beskriver hvilken type læring drama fremmer, og et konstruktivistisk perspektiv er ofte brukt for å forklare læringsprosessen. Drama brukes vanligvis i undervisningen på lave skoletrinn, og antall av tilfeller hvor drama brukes i høyere utdanning er stadig økende. Læreres oppfatninger av hva læring er, læringsmålet og den kognitive læringstradisjonens dominans er noen grunner til at drama ikke tas i bruk.

Denne artikkelen beskrev et forsøk på dramatisk undervisning i modulen ”øvelser i gruppeprosesser” i Master i pedagogikk ved UiB. Målet var å trene studentenes veiledningsferdigheter og å forbedre gruppeinteraksjon i forbindelse med studentenes deltakelse i gruppeveiledningssesjoner. Øvelsene dreide seg om sentrale aspekter i gruppeveiledningen og gruppedynamikken. Studentenes erfaringer med gruppeøvelsene var for det meste positive. De viste at øvelsene bidro til å øke gruppefølelsen og kunnskapen om gruppeprosesser, samtidig som de førte til større selvinnsikt og kjennskap til de andre i gruppen. Viktige poenger som må tas hensyn til er tidspunktet for øvelsene, gruppens sammensetning og arbeidsoppgaver, læringsmålene og reaksjonene fra læringsmiljøet.

To konkrete konklusjoner kan gjøres her. For det første har denne erfaringen vist at drama kan brukes i høyere utdanning på en vellykket måte. Dramaøvelsene er et redskap for å nå konkrete læringsmål, og blir mottatt positivt fra studentene. Jeg opplevde og observerte mye av den type læringsprosesser som litteraturen beskriver (Abrahamson,

1998; Bailin, 1998; Bolton, 1981; Henry, 2000; Landy, 1994; Yaffe, 1989; Ødegaard, 2001, 2003), og kan til og med si at i noen tilfeller vil bruk av drama føre til oppdagelser som den tradisjonelle type undervisning ikke gir.

For det andre viste denne erfaringen at trening i gruppeprosesser opplevdes som et essensielt element i studiet. Studentene rapporterte at sesjonene gav dem kunnskap om gruppeinteraksjon som førte til bedre gruppeveiledning. Som relevant litteratur også understreker (Bang & Heap, 2002; Gjems, 1998; Jaques, 2000; Johnson & Johnson, 2003), krever effektivt gruppearbeid trening i relevante ferdigheter. Med tanke på at gruppen som læringsform brukes ganske ofte i høyere utdanning, kan denne artikkelen fungere som et eksempel på hvordan trening i gruppeprosesser kan finne sted.

Til slutt vil jeg takke alle studentene og lærerne som var åpne og villige til å delta i dette forsøket. Ved å dele sine erfaringer med meg hjalp studentene meg å få større innsikt i min egen rolle som gruppeleder og å utvikle kunnskap om gruppeprosesser. Jeg håper at denne artikkelen kan vekke nysgjerrigheten og interessen hos flere til å bruke drama i ulike fag i høyere utdanning.

## Litteratur

- Abrahamson, C. E. (1998). Storytelling as a pedagogical tool in higher education. [Electronic version]. *Education*, 118(3), 440-451.
- Arhontaki, Z., & Filippou, D. (2003). *205 Biomatikes askisis gia empsixosi omadon [205 øvelser til gruppeforsterkning]*. Athens: Kastaniotis.
- Bailin, S. (1998). Critical thinking and drama education. [Electronic version]. *Research in drama education*, 3(2), 145-153.
- Bang, S., & Heap, K. (2002). *Skjulte ressurser. Om veiledning i grupper*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bolton, G. M. (1981). *Innsikt gjennom drama (overs. av Isal Rogde)*. Oslo: Dreyer.
- BouJaoude, S., Sowwan, S., & Abd-El-Khalick, F. (2003, August 19-23). *The effect of using drama in science teaching on students' conceptions of nature of science*. Paper presented at the Research and the quality of science education (ESERA), Noordwijkerhout, The Netherlands.
- Deloney, L. A., & Graham, C. J. (2003). Wit: using drama to teach first-year medical students about empathy and compassion. [Electronic version]. *Teaching and learning in medicine*, 15(4), 247-251.
- Duatepe, A., & Ubuz, B. (n.d.). *Drama based instruction and geometry*. Retrieved 15 June 2004, from <http://www.icme-organisers.dk/tsg14/TSG14-12.pdf>
- Dysthe, O., & Ingeborg Lied, L. (1999). *Skrivegrupper*. Bergen: Program for læringsforskning,UiB.
- Forslin, J. (1997). Vitenskap og kunst. Refleksjoner omkring et filmatisert drama i lederkurser for vordende sivilingeniører. I A. Gulbrandsen & J. Forslin (Red.), *Helhetlig læring. Veier til utvikling hos voksne i utdanning og arbeidsliv*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Gjems, L. (1998). *Veiledning i profesjonsgrupper. Et systemteoretisk perspektiv på veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gray Royka, J. (2002). *Overcoming the fear of using drama in English language teaching*. Retrieved 16 June 2004, from "The Internet TESL Journal" website <http://iteslj.org/>
- Heinig, R. B., & Stillwell, L. (1981). *Creative drama for the classroom teacher*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Henry, M. (2000). Drama's ways of learning. [Electronic version]. *Research in drama education*, 5(1), 45-62.
- Jaques, D. (2000). *Learning in groups. A handbook for improving group work (3rd ed.)*. London: Kogan Page.

- Johnson, D. W., & Johnson, F. P. (2003). *Joining together. Group theory and group skills (8th ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Kish-Goodling, D. M. (1999). Using the merchant of Venice in teaching monetary economics. [Electronic version]. *College Teaching*, 47(2), 64-69.
- Landy, R. J. (1994). *Drama therapy. Concepts, theories and practices (2nd edition)*. Springfield.: Charles C Thomas.
- Morris, R. V. (2001). Drama and authentic assessment in a social studies classroom. [Electronic version]. *The social studies*, 92(1), 41-44.
- Nordmo, I. (1997). Å reflektere over praksis - ved hjelp av tegning. Et eksempel fra kurs i kollokvieledelse for universitetsstudenter. I A. Gulbrandsen (Red.), *Helhetlig læring. Veier til utvikling hos voksne i utdanning og arbeidsliv*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Rowan, J. (2001). *Drama approaches*. Retrieved 17 June 2004, from [http://www.ahpweb.org/rowan\\_bibliography/chapter10.html](http://www.ahpweb.org/rowan_bibliography/chapter10.html)
- Wasytko, Y., & Stickley, T. (2003). Theatre and pedagogy: using drama in mental health nurse education. [Electronic version]. *Nurse Education Today*, 23, 443-448.
- Yaffe, S. H. (1989). Drama as a teaching tool. *Educational Leadership*., 46(6), 29-32.
- Ødegaard, M. (2001). *The drama of science education. How public understanding of biotechnology and drama as a learning activity may enhance a critical and inclusive science education*. Oslo: University of Oslo.
- Ødegaard, M. (2003). Dramatic science: a critical review of drama in science education. [Electronic version]. *Studies in Science Education*, 39, 75-101.