

KAPITTEL 9

Å skape teater digitalt «sammen alene» i global pandemi: en studie av lærerstudenters digitale estetiske læreprosess under covid-19-pandemien

Anne-Lise Heide Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU

Marthe Sofie Pande-Rolfsen Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU

Abstract: With the onset of the global COVID-19 pandemic in spring 2020, we had to make immediate changes when our teaching suddenly became fully digital. In a drama course in a Norwegian teacher education program, the students had to create a theater production digitally while isolated in different parts of the country. The circumstances inspired this study, in which we investigated the students' experiences of the process of creating theatre digitally, particularly focusing on the aesthetic learning process. The study was designed as a qualitative case study with the following research question: *What is the impact on the aesthetic learning process when students are compelled to create theatre digitally?* Through analysis of the students' reflection logs we found that there were three learning spaces that influenced their work: the *co-creative space*, the *digital space*, and the students' *personal* (affective) space. Findings show that during the process, students experienced new possibilities and challenges within these three learning spaces. They gained new digital competence and created new ways of working in order to co-create and strengthen their sense of togetherness. Moreover, the students showed great empathy towards each other and the challenges they faced due to isolation. Nevertheless, they seemed to find it hard to provide constructive and critical responses to each other and to the theatre production they co-created digitally.

Keywords: digital theatre, drama in education, COVID-19, learning processes, teacher education

Sitering: Heide, A.-L. & Pande-Rolfsen, M. S. (2024). Å skape teater digitalt «sammen alene» i global pandemi: en studie av lærerstudenters digitale estetiske læreprosess under covid-19-pandemien. I A. Järnerot, A. B. Lund & A. G. Page (Red.), *På vei mot læreyrket: Studentaktiv læring via transformative prosesser* (Kap. 9, s. 199–215). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.214.ch9>
License: CC BY-NC-ND 4.0

Introduksjon

Våren 2020 ble vi rammet av en global pandemi som kom med utfordringer for hele samfunnet. Dette opplevde vi sterkt i utdanningssektoren. Denne studien er et resultat av utfordringene og mulighetene som bød seg i sammenheng med undervisning i et emne ved et universitet i Norge som retter seg spesielt mot valgfaget «produksjon for scene» i ungdomsskolen (Kunnskapsdepartementet, 2020). Emnet er for grunnskolelærerstudenter, og er et tverrfaglig valgemenne med en fagkombinasjon av musikk, dans og drama, kunst og håndverk, samt norsk. Emnet gir en uttelling på 30 studiepoeng og går over ett semester i grunnskolelærerstudentenes tredje studieår. Faginnholdet er sentrert rundt tre ulike sceniske produksjoner som studentene selv produserer og utøver, og denne artikkelen tar utgangspunkt i fagets tredje produksjon. Da studentene i 2020 skulle starte med denne produksjonen, ble campus stengt på grunn av covid-19-pandemien, noe som innebar at all undervisning ble digital på kort varsel. Studentene dro hjem til sine hybler eller bodde hjemme hos sine familier rundt om i landet, og alle undervisere hadde hjemmekontor. En følge av dette var også at studentenes siste produksjon i emnet måtte bli heldigital.

Hensikten med denne studien er å undersøke hvordan en pandemi, som fører til isolasjon og digitalt arbeid, kan utfordre og berike studentenes estetiske og skapende prosess. Studentene ble bedt om å skrive en individuell refleksjonslogg underveis i prosessen mens de jobbet med sin digitale produksjon i grupper. I loggen skulle det gjøres rede for hva gruppa og hver enkelt hadde bidratt med, og studentene ble bedt om å reflektere over eget arbeid og innsats. Det er disse refleksjonsloggene som utgjør datamaterialet for vår kvalitative kasusstudie der vi stiller følgende forskningsspørsmål: *Hvordan blir den estetiske læreprosessen påvirket når studenter må skape teater digitalt?* I analysen framgår det at studentene reflekterer over prosessen innen tre ulike læringsrom: det samskapende, det digitale og det personlige (affektive) rommet. I prosessen interagerer disse rommene med hverandre og resulterer i interessante funn som viser at det å skape teater digitalt under en pandemi har påvirket studentenes estetiske læreprosess, deres opplevelse av fellesskap og deres evne til kritisk refleksjon og vurdering av det samskapende arbeidet.

Drama i den digitale verden

Ettersom studien vår tar utgangspunkt i det å skape teater digitalt, er det relevant å se på annen forskning rundt dette temaet. I artikkelen «Response to COVID-19 Zooming in on online process drama», reflekterer Cziboly og Bethlenfalvy (2020) over utfordringene som dramaundervisere sto overfor under pandemien. De skriver at drama fordrer at handlingen skjer her og nå, og at deltakere må samskape sosialt i et felles rom. Å skape drama i isolerte rom der alle sitter alene og ser på hverandre gjennom en skjerm kan derfor føles som en umulig oppgave. Gjennom sine prosjekter med å prøve ut dramaforløp digitalt og i distanse, viste det seg derimot at istedenfor å jobbe imot en slik tilnærming, var det bedre å ta det digitale aspektet aktivt i bruk (Cziboly & Bethlenfalvy, 2020). Denne aktive bruken fremmes også av Anderson et al., (2012), som skriver at «dramaundervisere ikke bare må forstå teknologiens plass i læring, men også hvordan teknologi kan bli posisjonert for å skape aktive produsenter heller enn kun 'interaktive konsumenter' av media og teknologi» (s. 471, vår oversettelse). Teknologi kan nemlig skape andre type scener der drama kan spilles og framføres. Dette innebærer at en dramaforestilling som er skapt i/på en digital plattform vil ha en annerledes estetikk, men opplevelsen av denne er ikke mindre gyldig (Anderson, 2005).

Annen forskning på dramaundervisning viser også positive erfaringer ved å kombinere det digitale med det analoge rom i undervisningen. Østern og Knudsen (2021) har utforsket nye undervisningsformer i digitale og analoge rom der både lærer og elev utfordres til å sammen utforske og oppleve nye rom og verdener i performative roller og landskap. Cameron og Anderson (2009) skriver at ved å ta i bruk og tilpasse deltakeres hverdagslige teknologier, spesielt i kombinasjon med dramakonvensjoner, kan det skapes muligheter for dramautforskning ut over de fysiske og tidsmessige rammene som oppstår i en vanlig undervisningssituasjon. Videre påpeker Gallagher et al. (2020) at innen dramaundervisning har man ofte lagt vekt på at det «direkte» (*live*) og det «digitale», det materielle og det virtuelle, må være gjensidig avhengig (*interdependent*), og at teknologi bør bidra til å forsterke dramaklasserommet, men ikke erstatte det fullstendig. I tider der vi kun befinner oss i en såkalt *virtual-only world*, som var tilfelle i løpet av pandemien, resulterer dette i at en «tradisjonell forståelse av 'kroppsliggjøring', 'deltakelse' og 'ensemble' ikke lenger kan anvendes» (Gallagher et al., 2020, s. 641, vår oversettelse), og at i en slik digital realitet,

som de skriver er «kroppsløs» (*disembodied*) og sosialt redusert, må man finne dramapraksiser som kan tilrettelegge for at studentene finner tilbake til hverandre igjen. Når dramaundervisningen blir digital er det derfor en utfordring å etablere en form for intimitet og nærhet i de estetiske læreprosessene (Gallagher et al., 2020).

Estetiske læreprosesser i møte med digitale læringsrom

Begrepet *estetisk* kan oversettes med følelse og sansing og for å oppnå meningsfylt læring må momenter som opplevelse, innlevelse og engasjement være til stede (Sæbø, 2011). Vi finner flere definisjoner og forklaringer av begrepet estetiske læreprosesser (ForEst, u.å.; Sæbø, 2011), men felles for disse er at sanser, kropp og følelser aktiveres, og at dette er en forutsetning for læring. I estetiske læreprosesser vektlegges betydningen av erfaringer basert på skapende handlinger, og her inkluderes både tanker, følelser og praksis (Sæbø, 2011). Ut ifra et holistisk kunnskapssyn påpeker Fredens (2019) at «estetisk læring innebærer at vi må forstå helheten for å forstå enkeltdelene, og omvendt» (s. 161). Videre definerer Sæbø (2016) estetiske læringsmål som «å handle om å skape, uttrykke, oppleve, erfare og reflektere ut ifra kunstfagenes praksis og teori» (s. 108). Dette innebærer at det må legges til rette for og gis rom for det kroppslige, sanselige og følelsesmessige i læringsprosessen. Trygghet og samspill framheves som to viktige faktorer i skapende estetisk prosessarbeid. Et trygt læringsmiljø der deltakerne tør å ta sjanser og opplever mestring i et fellesskap, motiverer og inspirerer til skapende prosesser (Heide, 2021; Sæbø, 2016).

I en kontekst der en pandemi fører til fysisk isolasjon av studenter og faglærere, er det aktuelt å stille spørsmål om hvordan studentenes estetiske erfaring, skapende prosesser og kreativitet påvirkes av dette. En studie basert på resultater fra den nasjonale undersøkelsen *SHoT 2021* (Studentenes helse- og trivselsundersøkelse) viser en kraftig økning av psykiske helseproblemer hos studenter i høyere utdanning under covid-19-pandemien. Resultater av studien viser negative effekter av sosial isolasjon under langvarig nedstengning av campus (Sivertsen et al., 2022). De fleste mentale helseundersøkelser forbundet med nedstengning under covid-19 fokuserer på negative konsekvenser, der resultater viser stort utslag på usikkerhet og ensomhet som ofte fører til stress og angst (Nitschke et al., 2020, og Banerjee & Rai, 2020, henvist i Mercier et al., 2021). Både Michinov og Michinov (2021) og

Mercier et al. (2021) vinkler sine undersøkelser i en positiv retning og har forsket på hvordan pandemiens isoleringsrestriksjoner har påvirket kreativitet både i arbeidslivet og privatlivet i Frankrike. Forskerne begrunner sine resultat med at rutiner og den hverdagslige strukturen ble forstyrret, noe som førte til et behov for og ga utslag i å utvikle nye kreative løsninger. Vi ser på disse undersøkelsene med relevans for egen studie ut ifra en forståelse av at kreativitet er en evne til å utvikle og skape nye ideer som kan lede til skapende prosesser. Funn hos Mercier et al. (2021) viser at kreativiteten både i arbeidslivet og i det private liv i Frankrike økte under nedstengning av samfunnet.

Vår studie ble utført på grunn av en pandemi som fikk store følger for undervisning. Det å være lærende student i denne kasusstudien bød på det Selander og Kress (2015) kaller for *utvidet læring*. De sikter da til den læring som foregår utenfor de faste institusjoner, en såkalt «ekstramural læring» (s. 17). Slik læring skjer eksempelvis ved hjelp av internett, et digitalt rom med mulighet for læring som mange unge er godt bevandret i. Den lærende kan i den multimodale og digitale verden befinne seg på ulike rom og steder, og selv finne verktøy man behøver for å tilegne seg kunnskap. Forskningsmessig tar vi i betraktning hvordan strenge isolasjonsrestriksjoner førte til en unik og ny lærings situasjon, samtidig må vi også anerkjenne den digitale «ekstramurale» (Selander & Kress, 2015) selvervede kompetansen som allerede fantes i studentgruppa, som igjen gjorde det mulig å skape en heldigital produksjon.

Metode

Denne studien er rammet inn som en kvalitativ kasusstudie (Merriam & Tisdell, 2016), avgrenset til en spesifikk gruppe lærerstudenter som har valgt et fordypningsemne med innhold om teaterproduksjon i skolen. For å bedre forstå kasusstudien er det nødvendig med en utdypende beskrivelse av emnets læringsmål og faginnhold.

Emnets faginnhold og læringsmål

Hovedkomponentene i emnet omfatter at studentene får kunnskap i å skape, formidle og tilrettelegge for scenisk produksjon i skolen. Det fokuseres på både drama, musikk, dans og visuelle kunsthøgskole i tillegg til scenografi, lys- og lydproduksjon, og studentene inntar selv alle de ulike oppgavene en

scenisk oppsetning krever fra idé til forestilling. Fagdidaktikk er integrert i emnets læringsmål, og studentene blir også utfordret på tematikk som livsmestring og helse, demokrati og medborgerskap samt mangfold og inkludering i skapende prosesser. Faglærerne har både tverrfaglig og kunstfaglig kompetanse i fag som musikk, drama, dans, kunst og håndverk og norsk. Arbeidskravene i emnet sentreres rundt tre produksjoner, der de to første produksjonene skapes sammen i hel gruppe, og den siste i flere mindre grupper. De tre produksjonene fokuserer på følgende: (1) visuelt teater/masketeater/dukketeater som settes opp på en skole, (2) musikalforestilling med særlig vekt på sang og dans, og (3) med tekst som utgangspunkt, der forestillingen skal baseres på en episk tekst. Pandemien resulterte i nedstengning midt i undervisningssemesteret, slik at arbeidskrav og oppgaver måtte tilpasses så de kunne gjennomføres digitalt. Konkret for dette emnet fikk de nye bestemmelsene utslag for studentenes tredje produksjon, som nå måtte bli heldigital – både i prosess og resultat.

Studentene fikk utdelt oppgaven med følgende tittel: «Fra episk tekst til digital teaterforestilling». De ble delt i tre grupper og kunne velge blant tre tekster. En gruppe endte opp med folkeeventyret «Reveenka» (4 studenter), mens to av gruppene (en på 5 studenter og en på 4 studenter) valgte «Styggen på ryggen», en sangtekst av OnkLP & De Fjerne Slektningene. Oppgaven innebar at gruppa organiserte eget arbeid med å lage produksjonsplan, kjøreplan og plakater, samt skrive manus og filme forestillingen sin. De stod fritt i hvilke digitale nettressurser de ville benytte til filming og redigering. I prosessen hadde hver gruppe fire veiledningssamtaler på Zoom. I tillegg fikk studentene noen gode råd for samarbeid i prosessen, eksempelvis å starte med et gruppearbeidsmøte på nett åpent for alles innspill, tanker, ønsker og forventninger. Faglærerne oppfordret også gruppene til å starte hver dag med felles morgenmøte for å lage en arbeidsplan for dagen og en produksjonsplan for hele perioden. Studentene skulle skrive en individuell refleksjonslogg etter hver arbeidsøkt der det framgikk hva gruppa og hver enkelt hadde utført og hva de tenkte om eget og gruppas arbeid og innsats.

Utvalg og datamateriale

Vi ønsket å undersøke studentenes opplevelse av digital teaterproduksjon under pandemien, og vårt forskningsspørsmål er: *Hvordan blir den estetiske læreprosessen påvirket når studenter må skape teater digitalt?* For å belyse dette spørsmålet har vi vært interessert i å se på studentenes egne

refleksjoner knyttet til den skapende prosessen. Studien vår ble gjennomført våren 2020 og omfatter kun en avgrenset del av et større undervisningsemne der vi har fokusert på emnets siste produksjon med en varighet på fem uker.

Deltakerne i studien var grunnskolelærerstudenter, der tretten studenter fulgte emnet, og elleve av disse deltok i studien. Det er studentenes refleksjonslogger i tilknytning til den digitale teaterproduksjonen som utgjør vårt datamateriale. Studentene på emnet var i sitt tredje studieår, og det er ingen krav til dramafaglig bakgrunn for å ta emnet. Deltakerne har derfor ulik faglig bakgrunn og varierende erfaring med drama fra tidligere. Refleksjonsloggene har en åpen form og studentene ble ikke ledet av konkrete spørsmål, men det ble oppfordret til nedskrivning av tanker og hendelser som de opplevde i løpet av prosessen. Refleksjonsloggene hadde heller ingen krav til lengde, og studentene kunne skrive så mye (eller lite) som de ønsket. Av de elleve tekstene som ble samlet inn er den lengste på 2 479 ord, mens den korteste er på 545 ord.

Det var frivillig å delta, studien er godkjent av NSD – Norsk senter for forskningsdata (nå Sikt) og følger etiske retningslinjer fra Nasjonale retningslinjer for samfunnsfag og humaniora (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021). Studentene fikk utdelt skriftlig informasjon om studien i forkant, og har gitt skriftlig samtykke til at deres refleksjonslogger kan benyttes til forskning.

Analyse av datamaterialet

Med utgangspunkt i forskningsspørsmålet har vi gjort en kvalitativ innholdsanalyse av studentenes tekster (Schreier, 2012). En slik innholdsanalyse er en metode for å kunne beskrive datamaterialet på en systematisk måte (Schreier, 2012), og vi har i den sammenheng valgt å bruke beskrivende koding som inngang (Saldaña, 2014). De ulike kodene har blitt gruppert sammen og danner overordnede kategorier som utgjør studiens hovedfunn. Datamaterialet ble kodet i flere omganger, der vi i første fase kodet materialet hver for oss for å få en oversikt over tekstmaterialet. Deretter kom vi sammen, delte våre preliminære koder og gjennomførte en ny felles koding. I denne fasen ble derfor kodene endret gjennom bearbeidelse og reorganisering, før de ble gruppert sammen i overordnede kategorier. Gjennom analysen så vi at studentene reflekterte over tre ulike læringsrom:

1. Det digitale rommet
 - Digitale muligheter
 - Digitale utfordringer
2. Det samskapende rommet
 - Fellesskap
 - Samarbeid
3. Det personlige rommet

Det er disse kategoriene som utgjør studiens hovedfunn.

Funn

Det digitale rommet

Den første kategorien er knyttet til det digitale rommet, der studentene reflekterte mye rundt både muligheter og utfordringer knyttet til det å jobbe digitalt i prosessen.

Digitale muligheter

Flere påpeker at en felles arena har vært viktig for arbeidet. Det å bruke en digital plattform, som for eksempel Google Drive for samskriving av dokumenter, eller Zoom for digitale møter, har gjort det enkelt å samarbeide: «enkelt å snakkes over nett», skriver en student, mens en annen nevner at de har «en arena og [sic] samarbeide på.» Den digitale plattformen ga studentene mulighet til å møtes, og dette var enklere enn de forventet: «Terskelen for å dukke opp til møter er lav fordi vi ikke trenger å reise.»

Flere så mulighetene med å bruke plattformen Zoom i sin digitale teaterproduksjon, for eksempel til å filme sammen, redigere og bruke effekter tilgjengelig i Zoom: «Det jeg likte best med Zoom var at man kunne jobbe sammen med filmingen.» Når studentene skulle jobbe digitalt, kom det tydelig fram i loggene at det kunne være tidkrevende, men at flere synes det var spennende ved at de kunne gå ut av egen komfortsone, prøve seg fram på ulike ting og utfordre seg selv. Studentene uttrykte: «Vi må prøve oss litt fram med teknologien» og «det blir bra å måtte bevege seg utenfor komfortsonen på enda en ny måte». Flere påpeker mulighetene i det digitale, og skriver at det var «veldig mye enklere enn forventet» og at «det gikk knirkefritt å jobbe digitalt». De mente også at det var «kjekt å prøve seg på nye møterom og produksjonsformer».

Det er tydelig at studentene ser læringsutbyttet av den digitale prosessen. De har opplevd å lære mye, for eksempel: «jeg lærte mye av å redigere og bruke Zoom til filming», og en annen student reflekterer over egen rolle som framtidig lærer og skriver: «Jeg føler jeg har lært mye og jeg føler også at det er veldig relevant å lære å jobbe slik.»

Digitale utfordringer

Det digitale bød også på en rekke utfordringer i løpet av prosessen. Noen mente det var mye nytt på en gang og at dette skapte en ny måte å jobbe på. Det oppstod også noen uventede «problemer». En student skriver følgende:

Å først skulle sette seg inn i nye programmer, for så å skulle kommunisere på FaceTime og Zoom tok nok litt tid for oss å bli komfortable med, men etter hvert ble vi jo det og da ble det lettere å komme inn i en god flyt, og dermed jobbe effektivt.

En annen poengterer at «dette prosjektet har bydd på mye nytt. Nye kunnskaper, nye utfordringer, nye problemer, nye mestringsområder, og rett og slett en helt ny måte å jobbe på». Studentene beskriver her en hverdag som var ny og uvant, i alle fall i starten, men en hverdag de også klarte å komme seg inn i etter hvert. Vi ser at studentene reflekterer over at utfordringene også blir til muligheter, hvor en til slutt finner en flyt i arbeidet der de kan jobbe effektivt og godt. Studentene skriver at de synes det var stor arbeidsmengde, og at det ble mindre spontanitet i prosessen, spesielt fordi mye av den digitale kommunikasjonen også ble gjort skriftlig (for eksempel i et felles dokument i Google Docs). En student skriver: «Det er også mye jobb og større rom for misforståelse når man skal forklare skriftlig noe man har som en idé eller som skjer spontant.» Ikke nok med at studentene jobbet digitalt, de jobbet også individuelt (og alene). I den sammenheng dukket det opp flere utfordringer knyttet til å skulle filme alene, ettersom man ikke kunne få øyeblikkelig tilbakemelding fra de andre. Dette kommer fram i følgende sitat: «En stor utfordring når man filmer alene er at man ikke kan gi tilbakemeldinger underveis i innspillinger når man filmer, slik man vanligvis ville gjort når man er fysisk til stede.» En annen student skriver noe lignende: «Når vi filmer hver for oss er det vanskelig å vite hva de andre gjør og hvordan de gjør det.» Disse utfordringene forstår vi som en følge av at kommunikasjon og respons over tid ikke har samme effekt som spontan dialog og tilbakemelding. Ved å jobbe «alene» opplever studentene å miste

sammenhengen i historien de lager og den individuelle ønske om å forstå helheten blir nå ekstra utfordrende i den fragmenterte prosessen.

Det samskapende rommet

Innenfor dette rommet reflekterer studentene over hvordan samarbeidet har fungert og hvordan det å jobbe digitalt har påvirket fellesskapet i gruppene.

Fellesskap

I refleksjonsloggene skriver studentene mye om samhold i gruppene, og at de synes det har vært viktig å omfavne gruppa. I et slikt fellesskap legger studentene vekt på ulike element, som for eksempel raushet, godhet og enighet, men også ulikhet. En av studentene skriver: «vi har jobba godt som gruppe, og jeg synes det har vært en gruppe som har vært raus med hverandre og egne utfordringer», mens en annen student legger vekt på at de har vært «gode med hverandre» og at de har måttet «sjekke hvordan det går med hverandre». Her viser studentene en tydelig empati overfor hverandre.

Når studentene skriver om arbeidsprosessen er det mye snakk om «alle» og «vi», som viser at de ser på gruppa som en helhet og er opptatt av å reflektere som en gruppe. Det er interessant å se hvor stor vekt studentene selv legger på empati, følelser og fellesskapet. Det kan til og med virke som om kommunikasjon i det digitale rom forsterker omsorg og empati, men som vi ser senere i diskusjonen, virker det som at den forsterkede omsorgsfølelsen får en såpass stor plass at studentene ikke gir rom for de kritiske og konstruktive aspektene ved den skapende prosessen.

Samarbeid

Når studentene skriver om «alle vi» i gruppa si trekker de fram ulike ting som har fungert godt for samarbeidet. Blant annet at det har vært god stemning i gruppa og at det er nokså lik arbeidsfordeling. Studentene skriver at «alle møter opp til tidene vi har satt av og alle bidrar i samtalene» og at «samarbeidet i gruppa har gått knirkefritt». Videre virker det som at studentene synes det er viktig at alle bidrar og jobber sammen hele tida: «hele prosessen gjorde vi sammen [...] det fungerte veldig bra» og «ingen skal ha hovedansvar, har lyst til å samarbeide så mye som mulig om alt».

For flere av studentene er effektivitet viktig for at det skal føles som et godt samarbeid: «Nå jobber vi bra og effektivt synes jeg, det føles godt.» At de er effektive og flinke gir en følelse av at det blir mindre stress: «Synes fortsatt vi er effektiv og flinke til å gjøre det vi skal, uten at det blir stress og mas om det.» I tillegg ser vi at studentene nevner enighet som en viktig del av prosessen og at samarbeidet var godt når de var enige: «Vi samarbeidet godt og blir enig om hva som er best sammen.»

Studentene beskriver kommunikasjon som helt nødvendig for et godt samarbeid i denne prosessen, og vi leser at studentene hadde hyppige møter og at dette var nødvendig. I løpet av samarbeidet kommer det også fram at oppmøte har vært viktig, der de ulike gruppene har funnet måter å skape rom for møter på en digital møteplass. En student forteller om at de arrangerte «Zoom-frokost,» og flere har brukt Zoom som plattform. En slik (digital) møteplass har vært en viktig del av samarbeidsprosessen.

På den annen side var det også noen utfordringer knyttet til samarbeidet. Noen studenter er tydelig skuffet over innsatsen til de andre, at «innsatsen hos flere har vært svært laber». Videre skriver en student at det er nokså krevende å «jobbe separat samtidig som vi må jobbe sammen». Noen uttrykker også at de fikk lite innspill fra de andre i gruppa underveis i prosessen, og at det var mangelfull flyt i arbeidet: «Jeg synes ikke vi kom noe særlig videre egentlig, og det er jo litt synd. Kanskje er det fordi vi jobber digitalt, jeg vet ikke – men synes vel at det kommer lite innspill fra gruppa generelt.» Om denne mangelfulle flyten kommer av det digitale eller av andre ting kan se ut som å være vanskelig for studentene å vite, men det kommer tydelig fram at de opplever dette som en stor utfordring. I «normale tider», før pandemien, var disse studentene vant til studentaktive og utforskende arbeidsprosesser i fysiske rom der de samarbeidet om å jobbe fram ulike sceniske produksjoner. Den digitale arbeidsformen kan dermed sees på som en stor kontrasterende omveltning for studentene som muligens ikke har tidligere erfaring med en slik digital gjennomføring.

Noen påpeker også hvordan det å jobbe separat påvirker egen konsentrasjon: «Det er utfordrende å konsentrere seg ordentlig når man sitter alene.» Denne prosessen gjorde det også vanskelig for alle å bidra inn mot de ulike delene av produksjonen. En student ytrer at «det hadde vært ønskelig å få deltatt i redigeringsarbeidet, men det har vært vanskelig når vi ikke har kunne møttes for å jobbe sammen». I en slik situasjon har muligens noen studenter måtte gi slipp på kontroll over prosjektet, der de ikke har mulighet til å ha innsikt i alt som skjer underveis (siden de jobber

isolert og i distanse). De ser derfor ut til å være mer avhengige av større toleranse og åpenhet overfor hverandre, der hvor det trengs mer tillit når det gjelder utforming og utførelse av de ulike oppgavene som ble gjort opp mot det ferdige produktet. En slik «fraskrivelse» av kontroll kan for noen studenter ha vært en utfordring, og vi ser dette tydelig i refleksjonsloggene. Det kommer også fram at for noen var det vanskelig å skulle ta egne avgjørelser underveis: «Jeg synes det var vanskelig å ta avgjørelser alene» og «slike avgjørelser hadde vært enklere om vi var sammen om redigering». Så på den ene siden måtte studentene kunne gi slipp på kontroll, mens de på den andre siden også måtte ta mer kontroll over eget arbeid og bidrag inn mot produksjonen.

Det personlige rommet

Dette rommet sier noe om studentenes egne opplevelser av prosessen, blant annet hvordan de opplever å ta valg, gi respons og få bekreftelse fra medstudenter i den digitale læringssituasjonen. Studentene skriver eksempelvis om usikkerhet og vi leser flere steder at de blir «usikker på om det er 'bra nok.'» Med sine bidrag ønsker de også mer bekreftelse fra sine medstudenter, spesielt med tanke på tilbakemelding på det arbeidet som gjøres. En student reflekterer over eget arbeid og skriver at hen håper at dersom «de andre ser forbedringspunkter i videoene mine så vil de si ifra». Flere erfarer en mangel på bekreftelse, og dette synes å lede til en følelse av ensomhet hos mange. De opplever det utfordrende å jobbe med teater digitalt alene. Studentene skriver blant annet: «Det er utfordrende, og egentlig ganske ensomt å gjøre teater på denne måten», «selv om vi har hyppig kontakt i chat og via Zoom, føler jeg meg alene i akkurat denne prosessen», og at «dette ble en noe 'ensom' prosess». Her ser vi tydelig at selv om det finnes rom for å snakke sammen gjennom ulike digitale plattformer, så er dette fortsatt ikke nok til å føle at man er sammen, siden man ikke deler det samme fysiske rommet.

I denne ensomheten kommer det altså fram en viss utrygghet hos noen studenter, der de skriver at de ikke tør å komme med egne meninger eller gå imot de andre i gruppa. «Når resten av gruppa var enige ville ikke jeg stille meg på bakbena.» Det er uklart om dette er på grunn av at de jobber digitalt, eller om dette handler om studentenes ulike personligheter, i tillegg til gruppas sammensetning (og deres overordnede samarbeidsevner). Å være uenig er ikke enkelt, uansett hvilken situasjon, men dette

kan muligens tyde på at studentene ikke tør (eller har mulighet) til å være sårbare i gruppa, eller stille seg kritiske til hverandre: «Jeg jobbet også greit med gruppa, selv om jeg følte jeg ikke turte å si alle mine meninger.» Dette er interessant fordi det kan hende at siden studentene føler seg såpass ensomme i den digitale prosessen, noe de også snakker åpent om overfor hverandre, eksempelvis som dette sitatet viser: «Denne dagen snakket vi litt om hvor ensomt og tungt det er å jobbe med en slik produksjon», så virker det som at det er mer utfordrende for studentene å være kritiske i løpet av prosessen. De ønsker å ta hensyn, men samtidig så hindrer de hverandre i å komme med egne meninger, bidra med (konstruktive) tilbakemeldinger og så videre. Det kommer tydelig fram at flere ønsker at andre skal gi tilbakemelding (og fortelle hva som kan forbedres), men det er ingen som skriver at de fikk tilbakemelding eller at noen kom med kritiske forslag til det som ble gjort. Studentene er, ut ifra eget synspunkt, kritiske til seg selv, men det ser ikke ut som at de klarer å være kritiske overfor hverandre eller til den digitale teaterproduksjonen de samskaper.

Diskusjon

I studien har vi undersøkt hvordan den estetiske læreprosessen blir påvirket når studentene må skape teater digitalt. Vi ser i vårt datamateriale at studentene reflekterer over sine opplevelser knyttet til tre viktig læringsrom, nemlig det digitale, det samskapende og det personlige rommet. Vi ser også at det dukker opp ulike spenningsfelt og overlappinger mellom kategoriene som er interessante å diskutere videre.

Studentene finner løsninger på kort tid, og det digitale bidrar til den estetiske læreprosessen på ulike måter. Studentene har derfor jobbet med det digitale, framfor *imot* det, som er essensielt i en digital prosess (Anderson, 2005; Cziboly & Bethlenfalvy, 2020). De tar i bruk digitale verktøy som er tilgjengelige for dem og klarer å skape en digital produksjon. Gjennom denne prosessen er studentene derfor ikke lenger kun interaktive konsumenter av digitale medier, men aktive og kreative skapere av digitalt innhold (Anderson et al., 2012; Østern & Knudsen, 2021). Da video og film ikke er et av læringsmålene i emnet, er det heller ikke lagt til rette for formell opplæring i digitale produksjoner. Prosessen kan dermed forstås som en form for utvidet læring (Selander & Kress, 2015), der studentene benytter selverfart kompetanse fra uformell læring. Vi ser en tydelig overlap mellom det digitale og det samskapende rommet ved at studentene selv

kommenterer at de «lærer mye», «er effektive» og «samarbeider om alt» i den digitale samarbeidsprosessen. Studentene har en god, kreativ og skapende prosess, og samarbeidet fungerer godt når studentene har hyppige digitale møter, er enige og deler ansvaret. Dette kan forstås som å ha «god struktur», og kan understøtte at estetiske læreprosesser med et produkt som mål, her en teaterproduksjon som er skapt digitalt, er avhengig av en god plan for progresjon, trygghet og delaktighet i hele prosessen for at alle deltakere skal få positive opplevelser til produktet (Heide, 2021; Sæbø, 2016). Produksjonsplan, rollefordeling av arbeidsoppgaver og prosessplanlegging er noe studentene har god erfaring med fra de foregående produksjoner i undervisningen. Overføring fra fysisk til digital undervisning kan dermed se ut til å ha gitt vellykkede resultater på dette feltet.

På den annen side har det digitale læringsrommet påvirket og utfordret studentenes samskappingsprosess og personlige involvering underveis. Her ligger det et spenningsfelt mellom det digitale, det samskapende og det personlige rommet. Det dukker opp en slags «falsk» fellesskapsfølelse hos studentene, og med dette mener vi at det var mye snakk om «alle vi», men at innenfor et slikt «vi» var det tydelig at studentene var nokså ensomme og alene. De jobbet i distanse, de hadde aldri mulighet til å møtes fysisk, og de gjorde mye av arbeidet individuelt og ikke minst asynkront. De skapte derfor ikke teater «sammen» på lik måte som man ville gjort dersom man var i et vanlig (drama)undervisningsrom eller på en scene. Noen av studentene erfarte at de mistet kontroll over produksjonen da de ikke kunne følge alle delene av prosessen fordi de satt isolert og i distanse til hverandre. Fredens (2019) framhever nettopp at i estetiske læreprosesser må man forstå helheten for å forstå de enkelte deler. Muligens kan det hende at å «miste kontroll» i denne læringssituasjonen (ved å ikke få delta i alt) gir en følelse av å ikke forstå hva som foregår, og dette kan føles utrygt for mange, noe som igjen kan påvirke den utforskende og skapende prosessen der trygghet er et viktig element (Heide, 2021; Sæbø, 2016).

Studentene savner også engasjement hos sine medstudenter, og ifølge Sæbø (2011) må engasjement være til stede i den estetiske læreprosessen for at man skal oppleve meningsfylt læring. Engasjementet som studentene savner, er tilbakemeldinger fra de andre på gruppa. «Usikkerhet», «mangel på bekreftelse» og «en ensom prosess» er koder hentet fra det personlige rommet og kan sees i sammenheng med utfordringer i samarbeid både i det samskapende og det digitale rommet. Dette gir seg til kjenne gjennom at kommunikasjon i det digitale rom ble mindre spontan og de er usikre

på om det de bidrar med er «godt nok», «at det er vanskelig å ta avgjørelser alene», de «mister flyt i arbeidet» og har ikke kontroll over helheten. Selv om studentene har god formell kompetanse i dramatiske verktøy, tilegnet i tidligere fysisk undervisning før pandemien, kan det hende studentene ikke ser overførbarheten fra fysisk til digital produksjon når det gjelder kritisk faglig vurdering. Dette kan igjen føre til faglig usikkerhet og underbygge studentenes mangel på mestring ved å gi og motta konstruktiv kritikk, noe som her gir utslag i at trygghet i samarbeidet blir svekket.

I det personlige rommet er det stor forståelse og åpenhet i gruppene for den ensomheten mange nevner og de er opptatt av å omfavne hverandre og å skape rom for å samtale om dette underveis i prosessen. Derimot ser det ut til å være lite rom for konstruktiv kritikk av hverandre og til produktet underveis i prosessen. Anderson (2005) trekker fram viktigheten av kritisk refleksjon i arbeid med drama, der han skriver at selv om scenen for produksjonen er blitt digital, endrer dette ikke behovet for kritisk refleksjon. Videre påpeker Sæbø (2011) at «i drama vil elevene kunne vurdere og utøve estetisk kritikk ut ifra de opplevelser og erfaringer som samspillet med de andre ga» (s. 414). Når studentene i denne studien ikke opplever det spontane samspillet som i en fysisk dramaspillsituasjon, men må organisere samarbeidet og skape sammen ut ifra rammer og verktøy som det digitale rom gir (Selander, 2017), kan det virke som at den interaksjonen de opplever seg imellom påvirker deres evne til konstruktiv kritisk refleksjon. En av grunnene til at studentene er mindre kritiske kan komme av at ensomhetsfølelsen får stor plass i prosessen, noe som muligens er en naturlig del av den spesielle konteksten studentene jobbet i (nemlig en global pandemi). Det affektive spiller en betydelig rolle i studentenes digitale dramaproduksjon, og deres opplevelse av fellesskap må anerkjennes som reell og viktig i denne estetiske læreprosessen, som ikke bare har vært digital, men også isolert og i distanse.

Avsluttende kommentarer

I studien vår har vi undersøkt hvordan en estetisk læreprosess kan bli påvirket i en digital læringssituasjon. Her har vi forsket på studentenes egne refleksjoner knyttet til det å skape teater digitalt under en nedstengningsperiode i løpet av covid-19-pandemien. Som faglærere har vi naturligvis sett studentenes ferdige produkt i form av studentgruppens digitale teaterproduksjoner. Produksjonene framstår med kreative løsninger og

estetiske uttrykk og viser et stort engasjement hos studentene, noe som kan tilsi at kreativiteten ivaretas også i det digitale. Med denne artikkelen har vi sett «bak kulissene» og fokusert på prosessen fram mot sluttproduktet. Studien tar utgangspunkt i studentenes egne opplevelser fordi dette kan gi oss innsikt i hvordan det var å bli kastet ut i en ny og utfordrende hverdag, og hvilket læringsutbytte dette hadde for studentene. Av analysen kom det fram at studentene reflekterer rundt tre *læringsrom*: det digitale, det samskapende og det personlige (affektive) rom. Studien viser at på den ene siden innbefatter det mye læring i form av utforskning og utvidet læring i arbeid med en digital teaterproduksjon, mens det på den andre siden ligger mange utfordringer i å skape digitalt teater «sammen alene». Selv om vi ser at kommunikasjon etableres gjennom det digitale rommet, der det gis rom for å være åpne om ensomhet og utfordringer knyttet til det å være isolert, så fjerner det også noe fra den estetiske læreprosessen. Det ser ut til å skape en slags «falsk» fellesfølelse, der den skapende prosessen til tider er fragmentert, individuell og lite kritisk, mens den samtidig gir studentene rom til å ha løpende dialog, vise omsorg og å ta i bruk de digitale og multimodale ressursene på nye måter i den estetiske læreprosessen. For videre utvikling av emner og fag i utdanninger som inneholder arbeid med sceniske og skapende prosesser og produksjoner, belyser denne studien viktigheten av det fysiske rommet. Ved kun digital kommunikasjon og fysisk distanse utfordres den kritiske refleksjon i estetiske prosesser som er et viktig element for læring. Vi ser derimot at en kombinasjon av det digitale og det fysiske rommet kan være berikende i lærings situasjonen. Ved å jobbe multimodalt samtidig kan man ved direkte dialog og veiledning diskutere utfordringer spontant og opparbeide både individuell og felles trygghet som er viktig i estetiske læreprosesser. Ut ifra våre funn ser vi derfor muligheter for å styrke og utvikle den estetiske læreprosessen ved å kombinere en fysisk og digital tilnærming til å skape teater der trygge rammer, jevnlig veiledning, dialog og kritisk refleksjon vil være utviklende for prosessen.

Referanser

- Anderson, M. (2005). New stages: Challenges for teaching the aesthetics of drama online. *The Journal of Aesthetic Education*, 39(4), 119–131.
- Anderson, M., Cameron, D. & Sutton, P. (2012). Participation and creation in these brave new worlds: Technology and innovation as part of the landscape. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 17(4), 469–476.

- Cameron, D. & Anderson, M. (2009). Potential to reality: Drama, technology and education. I M. Anderson, D. Cameron & J. Carroll (Red.), *Drama education with digital technology* (s. 6–19). Continuum.
- Cziboly, A. & Bethlenfalvy, A. (2020). Response to COVID-19 zooming in on online process drama. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 24(4), 645–651.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- ForEst. (u.å.). *Forskergruppe for estetiske læreprosesser*. Hentet 30. januar 2022 fra <https://www.usn.no/forskning/hva-forsker-vi-pa/barnehage-skole-og-hoyere-utdanning/estetiske-lareprosesser/>
- Fredens, K. (2019). *Læring: Et samspill mellom hjerne, kropp og omverden* (A. Solli, Overs.). Cappelen Damm Akademisk.
- Gallagher, K., Balt, C., Cardwell, N. & Charlebois, B. (2020). Response to Covid-19 – losing and finding one another in drama: Personal geographies, digital spaces and new intimacies. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 24(4), 638–644.
- Heide, A.-L. (2021). Bærekraft – lærekræft: Estetiske læringsprosesser gjennom tverrfagligarbeid i grunnskolelærerutdanningen. I E. Angelo, J. Knigge, M. Sæther & W. Waagen (Red.), *Higher education as context for music pedagogy research*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplan i valgfaget produksjon for scene* (SOS01-02). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/sos01-02>
- Mercier, M., Vinchon, F., Pichot, N., Bonetto, E., Bonnardel, N., Girandola, F. & Lubart, T. (2021). Covid-19: A boon or a bane for creativity? *Frontiers in Psychology*, 11, 601150. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.601150>
- Merriam, A. B. & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4. utg.). Jossey-Bass.
- Michinov, E. & Michinov, N. (2021). Stay at home! When personality influence mental health and creativity during the COVID-19 lockdown. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144>
- Selander, S. (2017). *Didaktiken efter Vygotskij – design för lärande*. Liber.
- Selander, S. & Kress, G. (2015). *Læringsdesign – i et multimodalt perspektiv* (2. utg., E. S. Christensen, Overs.). Frydenlund. (Opprinnelig utgitt 2010)
- Saldaña, J. (2014). Coding and analysis strategies. I P. Leavy (Red.), *The Oxford handbook of qualitative research* (s. 581–605). Oxford University Press.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Sage.
- Sivertsen, B., Knapstad, M., O'Connor, R., Lønning, K. J. & Hysing, M. (2022). Changes in mental health problems and suicidal behaviour in students and their associations with COVID-19-related restrictions in Norway: A national repeated cross-sectional analysis. *BMJ Open*, (12), 1–9. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2021-057492>
- Sæbø, A. B. (2011). *Drama – et kunstfag. Den kunstfaglige dramaprosessen i undervisning, læring og erkjennelse*. Tano Aschehoug.
- Sæbø, A. B. (2016). *Drama som læringsform*. Universitetsforlaget.
- Østern, A.-L. & Knudsen, K. N. (2021). Kroppslig læring i digitale/analoge rom. I T. P. Østern, Ø. Bjerke, G. Engelsrud & A. G. Sørum (Red.), *Kroppslig læring: Perspektiver og praksiser*. Universitetsforlaget.