

# Du må være litt som en blekksprut

*En studie om sammenhenger mellom dramafaglig undervisningsmetode og proaktiv klasseledelse*

—  
**Vilde Flermoen Paulsen og Kamilla Dyrstad Andersen**

*Mastergradsoppgave i profesjonsfag 1.-7. trinn. Mai 2018*



## Sammendrag

Drama kan for mange virke litt skremmende, og det å skulle være klasseleder når en slik arbeidsmetode integreres i læringsarbeidet kan føles som en utfordrende oppgave. Man tenker ofte tilbake på skuespill, teater eller fremføringer foran andre. Dette er bare en brøkdel av hva drama egentlig innebærer. Vi tror at mange kan kjenne seg igjen i det vi presenterer, og vi håper at studien kan bidra til at lærere som ønsker å ta i bruk dramafaglig undervisningsmetode kan gjøre det med større selvsikkerhet.

Bakgrunnen for valg av tema har vært et ønske om å håndtere dramafaglig undervisningsmetode i klasserommet. I praksis opplevde vi at det å bruke drama ga oss mindre kontroll enn andre metoder. En proaktiv klasseledelse tenkte vi kunne gi oss den kontrollen vi manglet. Denne kvalitative studien bygger på vår forforståelse av drama og klasseledelse, og hvordan den endres i takt med forskningen vi har gjennomført. For å oppnå målet med studien, og for å kunne svare på sammenhengen mellom proaktiv klasseledelse og dramafaglig undervisningsmetode, har vi benyttet flere metoder for datainnsamling. I første omgang observerte og intervjuet vi to lærere med dramaerfaring i skolen, og videre gjennomførte vi en aksjon med undervisning og en påfølgende refleksjonssamtale. I aksjonen prøvde vi selv ut et dramafaglig undervisningsopplegg med en aksjonsforskningsgruppe til stede. Refleksjonssamtalen fremstiller empirien fra dette. Kategoriene vi presenterer i analysen svarer på et empirisk forskningsspørsmål som vi anså nødvendig å utarbeide. På denne måten fant vi også sammenhengen mellom det proaktive og det dramafaglige. Vi finner blant annet at det å være proaktiv i drama handler om mer enn å korrigere atferd. For å oppnå læring i dramafaglig undervisningsmetode, viser det seg at klasselederen må gi rom for å feile, arbeide mot et trygt læringsmiljø, være engasjert og planlegge undervisningen godt. Læreren må kanskje korrigere atferd og ha fokus på overblikk og aktivitetsflyt, men vise elevene tillitt og strekke sin egen grense for hva man aksepterer.



# Forord

Arbeidet med denne masteravhandlingen har vært en spennende og lærerik reise. Vi bega oss ut på en rute uten kart og kompass, og til tider har det føltes som at ikke engang himmelretningene har spilt på vårt lag. Det er derfor på sin plass å takke de som har hjulpet oss å holde stø kurs.

Først og fremst, en stor takk til vår kjære veileder Rachel E. Jakhelln - for din uvurderlige veiledning, for at du har utfordret oss, og alltid beholdt troen på oss og dette prosjektet. Videre vil vi rette en takk til vår dramaveileder Marte Liset - for alle gode råd og for at du har tatt deg tid til å hjelpe oss. Takk, Rebekka Brox Liabø - for inspirasjon og motivasjon i startfasen av dette arbeidet, og for at du går foran som et godt eksempel med ditt dramafaglige arbeid. Til lærerne som åpnet sine klasserom for oss, og lot oss få innsikt i dramafagets fascinerende muligheter – vi hadde ikke klart dette uten dere. Og til lærerne på Mellomveien som virkelig har fått kjenne på betydningen av at "ingen spørsmål er dumme nok" eller "mange nok" - takk for at dere alltid tar dere tid til å slå av en prat og deler av deres visdom når vi flyr på jakt etter kunnskap. En stor takk rettes også til våre medstudenter - for avkobling og gode diskusjoner over en kopp med pulverkaffe. Til familiene våre i Narvik og Alta – takk for at dere har vist forståelse for liten tilstedeværelse det siste halvåret. Våre flotte samboere Anthony og Antti – tusen takk for tålmodighet, husarbeid og oppmuntrende ord når stormen har herjet som verst.

Endelig vil vi takke hverandre – for et eventyrlig samarbeid  
og for at vi fant veien sammen tilslutt.

Tromsø, 14. mai, 2018

Kamilla Dyrstad Andersen

Vilde Flermoen Paulsen



# Innhold

1	Innledning.....	1
1.1	Studiens bakgrunn og problemstilling.....	2
1.2	Gjennomføring.....	4
1.3	Kapitteloversikt .....	7
2	Studiens teorigrunnlag.....	9
2.1	Tidligere forskning .....	10
2.2	Sosialkonstruktivistisk læringssyn .....	13
2.3	Drama i skolesammenheng.....	14
2.3.1	Estetiske læreprosesser og god klasseledelse.....	14
2.3.2	Lærerens rolle i anvendelse av drama .....	16
2.3.3	Lærerens didaktiske utfordringer i anvendelse av drama.....	17
2.3.4	Dramafaglige læringsaktiviteter .....	20
2.4	Proaktiv klasseledelse.....	21
2.4.1	Et annet blikk på classroom management .....	24
2.4.2	Et bredere syn på klasseledelse .....	25
3	Forskningsstrategi .....	29
3.1	Vitenskapsteoretisk ståsted.....	29
3.1.1	En hermeneutisk tilnærming .....	30
3.2	Aksjonsforskning.....	32
4	Metode – Første og andre fase .....	35
4.1	Metodetriangulering .....	35
4.2	Første fase - Aksjonsforberedelse.....	36
4.2.1	Utvalg av informanter .....	37
4.2.2	Tilgang .....	39
4.2.3	Observasjon som grunnlag for intervju .....	40
4.2.4	Planlegging og gjennomføring av intervju.....	40

4.2.5	Dramafaglig veiledning.....	42
4.2.6	Utforming av opplegget .....	43
4.3	Andre fase - Aksjon.....	44
4.3.1	Møte med elevene .....	44
4.3.2	Gjennomføringen av opplegget.....	44
4.3.3	Aksjonsforskningsgruppens observasjon .....	46
4.3.4	Oss selv som informant og observatør i en lærerrolle.....	48
4.3.5	Refleksjonssamtale.....	48
5	Vurdering av studiens kvalitet.....	51
5.1	Forskningsetikk .....	51
5.2	Datakvalitet.....	53
5.2.1	Pålitelighet.....	54
5.2.2	Gyldighet.....	55
6	Empiri, analyse og diskusjon – Tredje fase.....	57
6.1	Analyseprosessen.....	57
6.1	Analyse og diskusjon.....	59
6.1.1	Drama gjør elevene synlig.....	60
6.1.2	Drama krever at elevene "lever seg inn" i fiksjonen .....	64
6.1.3	Drama og skapende læringsprosesser krever progresjon .....	67
6.1.4	Drama har løsere struktur .....	68
6.1.5	Drama er en uforutsigbar metode.....	71
6.1.6	Drama gir rom for å strekke seg.....	75
6.1.7	Drama skaper et høyere lydnivå.....	78
6.2	Funn i lys av overordnet problemstilling.....	80
7	Avslutning .....	85
7.1	Svar på problemstilling.....	85
7.2	Et blikk fremover.....	86



Referanseliste .....	89
Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD .....	93
Vedlegg 2: Informasjon og samtykkeskjema til deltakerne .....	95
Vedlegg 3: Informasjon om studien til elevenes foresatte .....	98
Vedlegg 4: Intervjuguide til aksjonsforberedende fase – informantenes eksemplar.....	99
Vedlegg 5: Intervjuguide til aksjonsforberedende fase – forskerens eksemplar.....	101
Vedlegg 6: Dramaforløpet i aksjonen .....	104
Vedlegg 7: Observasjonsskjema i aksjonen .....	109

## Tabelliste

Tabell 1: Oversikt over deltakere .....	38
---	----

## Figurliste

Figur 1: Trappen vår.....	6
Figur 2: Modell gjengitt fra Nordahl (2013). .....	25



# 1 Innledning

Rundt midten av 1800-tallet skrev den tyske pedagogen Adolph Diesterweg at læreren måtte være i besittelse av følgende:

Helsen og kraften til en germaner, skarpsinnet til en Lessing, sinnet til en Hebel, begeistring til Pestalozzi, klarheten til en Tillich, være så godt forberedt som en Salzman, ha kunnskap som en Leibniz, visdommen til en Sokrates og Jesu kjærlighet (Dahl, 2016, s. 23).

Det gamle sitatet uttrykker det Diesterweg anså som komplekse krav en lærer står overfor. I 2015 ble det utnevnt en ekspertgruppe av Kunnskapsdepartementet som skulle arbeide med å frambringe kunnskap om, og innsikt i, dagens lærerrolle sett i et historisk perspektiv.

Ekspertgruppa finner at det som Diesterweg beskriver som forventninger til en lærer, ikke står langt unna de kravene forskning og politiske styringsdokumenter peker på i dag (Dahl, 2016). De kravene som stilles til lærere er omfattende, og vi møter stadig på beskriver av kjennetegn ved gode klasseledere og god undervisning.

Ludvigsen-utvalget leverte i 2015 en rapport med sine anbefalinger til fremtidens skole (NOU, 2015:8). Rapporten vektlegger undervisning som fremmer læring. Det kommer frem at lærere som tar i bruk varierte metoder, arbeidsmåter og organisering tilpasset den enkelte elev, kan bidra til et læringsmiljø som fremmer læring. At elevene inngår i kommunikasjon og samarbeid, får utfordringer som gjør at de strekker seg, og en undervisning som tar hensyn til elevenes relasjoner, motivasjon og følelser er ifølge utvalget, avgjørende faktorer for at elevene utvikler de kompetansene som trengs i møte med fremtidens samfunn og arbeidsliv. Utvalget anbefaler at kreativitet, innovasjon og kritisk tenkning skal være kompetanser som skolen skal bidra til at elevene utvikler, og hevder videre at samfunnet er avhengig av skapende mennesker.

Som en del av evalueringen av Kunnskapsløftet ble det i 2017 vedtatt en revisjon av den generelle delen av læreplanen. Den overordnede delen av læreplanen utdyper opplæringens verdier og prinsipper for grunnskolen i Norge, og sier at skolen skal respektere og dyrke fram forskjellige måter å utforske og skape på. "Elevene skal lære og utvikle seg gjennom sansning

og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter" (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7).

Styringsdokumentene bekrefter for oss at det er læreren som forvalter nøkkelen til elevenes mulighet for å utvikle sine skapende og kreative evner i skolen, og at det er klasselederens ansvar å imøtekomme skolens komplekse krav og forventninger. På bakgrunn av dette ser vi at valget av temaet, *klasseledelse og drama*, aktualiserer studien.

### 1.1 Studiens bakgrunn og problemstilling

I studieplanen for utdanningen vår (UiT, 2017) står det at mastergradsoppgaven skal ha et profesjonsfaglig relevant tema med utgangspunkt i teoriundervisning og praksiserfaringer. Drama har ikke vært studiepoengfestet i utdanningen, men vært en del av profesjonsfaget de fire første årene. Allerede i emnet *LRU-1010 – Fra plan til praksis*, ble vi introdusert for dramafaget og hvordan det kan anvendes som læringsform i skolen. Arbeidsmåten ble i tillegg benyttet for egen utvikling innenfor felt som klasseledelse, yrkesetiske utfordringer, kommunikasjon og estetiske læreprosesser. Det var ikke før i emnet *LRU- 3000 – Skole, samfunn og kultur*, i utdanningens fjerde år, at vi anvendte drama som undervisningsmetode i praksis. Begge vi som står bak denne studien opplevde at det å bruke drama som læringsmetode var en krevende oppgave for klasselederen.

Lærerutdanningen på Universitetet i Tromsø er blant de ledende i landet på obligatorisk dramaundervisning (Dramapedagogene, 2017). Til tross for dette har vi følt at kompetansen vi har opparbeidet i løpet av årene, ikke har vært tilstrekkelig for å bruke drama systematisk i arbeid med læringsmiljø, læringsprosesser og læringsresultat. Våre erfaringer som studenter var at drama ga stor elevaktivitet, høyt lydnivå og en frihet som ga følelse av kaos og mindre kontroll enn tradisjonelle undervisningsmetoder<sup>1</sup>. Meld. St. 31 – *Kvalitet i skolen* (2007-2008), gjør oss oppmerksom på sammenhengen mellom læringsresultater og arbeidsro i

---

<sup>1</sup> Med tradisjonelle undervisningsmetoder mener vi arbeidsmetoder hvor læreren står foran klassen og instruerer samtidig som elevene arbeider ved hver sin pult.

## Innledning

klasserommet: "Gode faglige resultater avhenger av at tiden i skolen i størst mulig grad brukes til læring, og at det er ro og orden i klasserommet" (s. 26). Som lærerstudenter har vi forstått at det å ha kontroll og struktur i klasserommet er viktig, og vi følte derfor at vi ikke mestret undervisningsmetoden drama i den grad vi ønsket. Aud Berggraf Sæbø (2003) finner i sin forskning at lærere sjeldent integrerer drama i undervisningen, og at årsaken ofte er manglende dramafaglig kompetanse og kunnskap. I tillegg synes lærerne at drama gir for mye uro og støy. For å kunne mestre å integrere drama i undervisningen bestemte vi oss for å forske på klasseledelse og bruk av drama. Målet med studien er derfor å utvikle egen kompetanse til å bruke dramafaglig undervisningsmetode. Den kontrollen vi følte at vi manglet i drama tenkte vi var mulig å oppnå gjennom en proaktiv klasseledelse, altså en klasseledelse som ifølge Ogden (2012, s. 54) korrigerer problematferd og bygger opp et positivt læringsmiljø. Problemstillingen til studien er konstruert på bakgrunn av dette:

***Hva er sammenhengen mellom dramafaglig undervisningsmetode og proaktiv klasseledelse?***

For å svare på problemstillingen har vi sett det nødvendig å utarbeide et empirisk forskningsspørsmål, som i større grad konkretiserer og legger føringer for hvordan vi forsker på fenomenet:

***Hvordan påvirker dramafaglig undervisningsmetode klasseledelsen?***

Problemstillingen bidrar til å avgrense oppgaven. Vi tar utgangspunkt i problemstillingens sentrale begreper, og vil først avklare hvordan vi forstår disse.

### **Dramafaglig undervisningsmetode**

Drama er et kunstfag som tilrettelegger for medskapende opplevelse og læring gjennom spill og fiksjon (Heggstad, 2012, s. 15). Dramafagets læringsformer spenner over et stort register. Det kan blant annet være tablåer, rollemodellering, lærer-i-rolle, lekbaserte aktiviteter eller dramaforløp (Sæbø, 2016, s. 24). I denne studien ser vi på drama som en *undervisningsmetode*. Det vil si en metode læreren kan ta i bruk for oppnå læring og kompetansemål i alle fag. Vi vektlegger ikke ulikheter ved øvelser, men ser på drama som en fellesbetegnelse over arbeidsformer som kan legge til rette for at elevene danner kunnskap i samspill med andre, gjennom en skapende prosess. I studien veksler vi mellom å omtale

dramafaglig undervisningsmetode som *drama som metode, måte, arbeidsmetode* eller kun *drama*.

### **Proaktiv klasseledelse**

Klasseledelse er et vidt begrep som rommer mange ulike forståelser. Tidligere ble klasseledelse sett på som disiplin og atferdsledelse med fokus på å forhindre bråk og uro. I dag blir begrepet brukt om undervisning av høy kvalitet som er problemforebyggende og inkluderende (Ogden, 2015, s. 132). For å undersøke klasseledelse så vi det nødvendig å velge en tilnærming som var konkret og observerbar. Vi benyttet oss derfor av Jacob S. Kounins kjennetegn på en dyktig klasseleder. Terje Ogden (2015) knytter Kounins resultater til beskrivelsen av en proaktiv klasseleder.

Det vi gjennomfører i studien kan kalles for aksjonsbasert klasseromsforskning. Den kan fungere som et eksempel for andre som ønsker å utvikle sin kompetanse i drama, og på denne måten kan studien være med på å utvikle praksisfeltet. For å nå målet om å utvikle egen kompetanse i bruk av dramafaglig undervisningsmetode, og for å samtidig kunne svare på problemstillingen, har vi sett det nødvendig å forske på både egen og andres praksis.

## **1.2 Gjennomføring**

Begynnelsen på arbeidet med masteravhandlingen startet med en prosjektskisse våren 2017. Etter gode erfaringer med å arbeide sammen med både oppgaveskriving og eksamensarbeid, bestemte vi oss for å gjenta suksessen. Høsten 2017 ble arbeidet med studien for alvor satt i gang. Vår veileder Rachel Jakhelln ble tidlig informert om det vi ønsket å gjennomføre, og har underveis vært en viktig bidragsyter med innspill og veiledning. En av hennes oppgaver ble senere også å delta i det vi kaller en aksjonsforskningsgruppe, under gjennomføring av aksjonen. Parallelt med prosjektstart avsluttet vi et fordypningsemne i matematikk, noe som resulterte i en forskjøvet NSD<sup>2</sup> søknad. I vente på godkjennelse gjorde vi de forberedelsene vi

---

<sup>2</sup> NSD – Norsk senter for forskningsdata

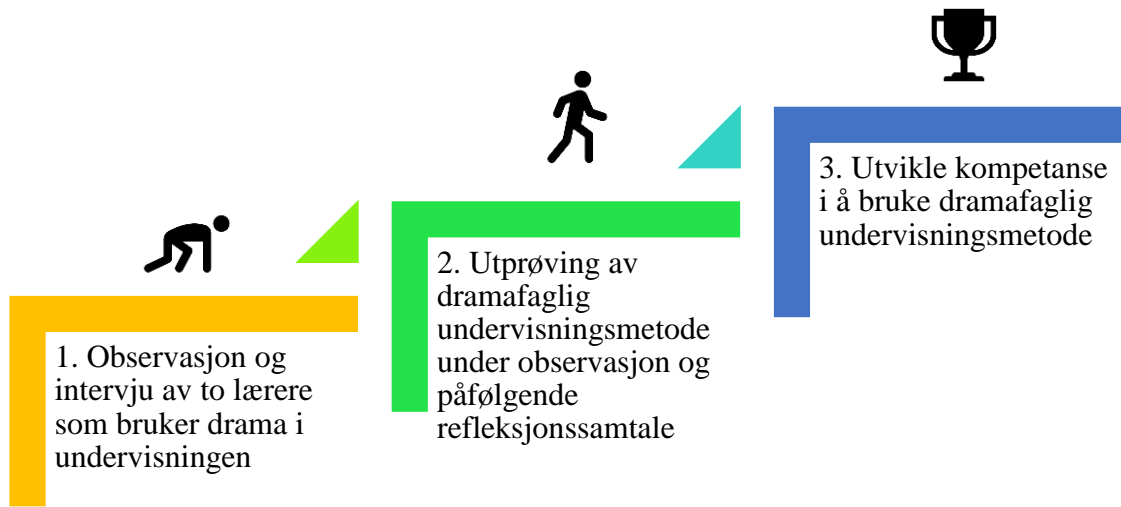
## Innledning

anså som nødvendig. Det innbar blant annet et møte med Rebekka Brox Liabø, en av våre tidligere lærere i drama, hvor vi fikk inspirasjon og motivasjon til det kommende arbeidet. Videre opprettet vi uformell kontakt med tre aktuelle skoler hvor vi ønsket å innhente informasjon. Da godkjenningen fra NSD var ferdigstilt, startet arbeidet med å kontakte lærerne vi ønsket å samarbeide med. Vi fikk umiddelbart positive svar, og like etter reiste vi ut til feltet. På de to første skolene observerte vi lærere i sitt arbeid med drama i undervisning. Det var givende å se hvordan elevene og lærerne gledet seg over det de gjorde. Etter endt observasjon gjennomførte vi intervju for å oppnå større innsikt og forståelse av det aktuelle temaet. Vi hadde gode dialoger med lærerne, og opplevde tilstrekkelig informasjonsinnhenting. Denne fasen av studien er det vi avhandlingen kaller for den aksjonsforberedende fasen.

På den tredje skolen ville vi selv gjennomføre en undervisningsøkt som inkluderte dramafaglig metode. Dette ble det vi i studien kaller for aksjonsfasen, og innebar én undervisningsøkt med en påfølgende refleksjonssamtale. Veien fram mot aksjonen krevde grundig planlegging av undervisningsopplegg og datainnsamlingsmetode. I samråd med vår veileder fikk vi inn Marte Liset, dramalærer på UiT Norges Arktiske Universitet, som dramafaglig veileder til prosjektet. Hun bidro i planleggingen av det dramafaglige undervisningsopplegget, og fikk også en rolle i aksjonsforskningsgruppen. Aksjonsforskningsgruppen observerte oss under gjennomføringen av undervisningen, og deltok i refleksjonssamtalen etterpå. Fordi vi ønsket tilstrekkelig med data etter aksjonen fikk vi inn en siste deltaker i aksjonsforskningsgruppen. Dette var læreren til elevgruppen vi gjennomførte undervisningsøkten med. Hele skrive- og analyseprosessen har vi fullført i fellesskap, noe som har gjort ferdigstillingen av studien til en tidkrevende oppgave. Å være to studenter sammen om forskningen vurderer vi derimot som avgjørende for studiens kvalitet og en forutsetning for å oppnå målsetningen. Vi har kunnet diskutere og reflektere over valg vi har tatt underveis, og det har gitt større mot til å gjennomføre det vi ønsket.

## Innledning

For å på en enkel måte illustrere denne studiens design har vi valgt å lage en figur:



Figur 1: Trappen vår

Vi velger å konkretisere med en trapp for å vise hvordan forståelsen i studien bygges opp gjennom tre faser. Det første trinnet viser til første fase av datainnsamlingen, der vi gjennomfører observasjon og intervju av to lærere i anvendelse av drama. Forståelsen vi får på dette trinnet tar vi med oss over i neste trinn, det vi i studien kaller andre fase. På det andre trinnet gjennomfører vi en aksjon hvor vi som klasseledere tar i bruk drama som undervisningsmetode med en påfølgende refleksjonssamtale. For å komme oss opp på det tredje trinnet, eller den tredje fasen og målsetningen med studien, opparbeider vi en stegvis forståelse gjennom å analysere og tolke funnene fra trinn en og to i lys av studiens teorigrunnlag. Fordi dette er et aksjonsforskningsprosjekt vil kunnskapene, ferdighetene og kompetansen vi opparbeider, tas med og utvikles i videre yrkesutøvelse.



## 1.3 Kapitteloversikt

Masteravhandlingen har vi delt opp i 7 ulike kapitler hvor hvert kapittel utenom innledningen og avslutningen, starter med en oversikt over det påfølgende kapittelets innhold.

I kapittel 1 gjorde vi rede for studiens aktualitet, bakgrunn og problemstilling. Avslutningsvis presenterte vi en figur for å konkretisere hvordan vi gjennomfører studien.

I kapittel 2 presenterer vi først hvordan vi bestemmer og velger studiens teorigrunnlag. Under 2.1 gjør vi rede for tidligere forskning på feltet og hva denne studien kan bidra med. Selve teorigrunnlaget har vi delt opp i tre delkapitler. 2.2 beskriver det sosialkonstruktivistiske læringssynet som ligger til grunn i dramaarbeid. I 2.3 gjør vi rede for drama i skolesammenheng, og i 2.4 ser vi på klasseledelse med ulike teoretiske briller.

Kapittel 3 og 4 tar for seg de valg vi har gjort når det kommer studiens forskningsdesign. I kapittel 3 beskriver vi studien sett i ett, og redegjør for vår vitenskapsteoretiske forankring og forskningsstrategi, mens vi i kapittel 4 tar for oss studiens metode. Der presenterer vi hvordan vi har samlet inn data gjennom to ulike faser, den aksjonsforberedende fasen og aksjonsfasen. Vi gjør også rede for metodene vi har brukt, og utvalget vi har tatt.

Kapittel 5 tar for seg vurdering av studiens kvalitet. Her redegjør vi for hensyn vi har tatt for å oppnå en god og forsvarlig forskning.

Kapittel 6 utgjør studiens tredje fase. Vi gjør først rede for analyseprosessen, før vi presenterer empiri og diskusjon i 7 ulike kategorier. Avslutningsvis trekker vi ut de funnene fra analysen som svarer på den overordnede problemstillingen.

## Innledning

Kapittel 7 fremstiller resultatene fra studien ved å svare på problemstillingen. I tillegg gjør vi rede for veien videre ved å ta et blikk fremover.

## 2 Studiens teorigrunnlag

I dette kapittelet presenterer vi først tidligere forskning på feltet for å se hva vår studie kan bidra med. Vi stiller oss selv spørsmål om vi bryter med allerede etablerte forståelser av feltet vi studerer eller om vi tar feltet for gitt. Deretter legger vi frem studiens teorigrunnlag som har hatt to funksjoner. Den redegjør for det teoretiske utgangspunktet som forskningen bygger på, men anvendes også som verktøy for å analysere empirien.

Arbeidet med studiens teorigrunnlag startet med å skaffe oversikt over litteratur og forskning på feltet. Vi gikk inn i studieplanen for det integrerte mastergradsprogrammet på lærerutdanningen 1.-7. trinn (UiT, 2017). Derfra gikk vi videre til emneplanene for profesjonsfaget, og så nærmere på litteraturlistene som har lagt det teoretiske grunnlaget for vår kompetanse på feltet. Vi fant at flere artikler fra Sæbø omhandlet tematikken vi ønsket å se nærmere på. Etter søk i Oria<sup>3</sup> fant vi at Sæbø er forfatter og medforfatter av flere ulike litteraturkilder, og ledende innen norsk forskning på drama som undervisnings- og læringsform. Vi vurderer hennes forskning og litteratur som aktuell, og en viktig del av teorigrunnlaget til vår studie. Mye av det hun finner vil vi kunne bruke som et sammenligningsgrunnlag, for å se hvorvidt vår forskning stemmer overens med resultater fra tidligere forskning. Sæbøs litteratur har også ført oss videre fra en referanse til en annen, det som kalles kjedesøking (Rienecker og Jørgensen, 2013, s. 119). Fordelen med denne måten å finne litteratur på, har vært muligheten til å følge argumentenes utvikling. For å beholde helhetsforståelsen av neste referanse i kjedesøkingen har vi bevisst gått tilbake til primærkildene, og supplert forståelsen med andre litteraturkilder der det har vært nødvendig.

Innledningsvis forklarte vi at en proaktiv klasseledelse kunne gi oss kontrollen vi følte at vi manglet i drama. Vi har tidligere i utdanningen benyttet Terje Ogden (2015) om problematferd i skolen, og hvilke tiltak som kan gjøres for å forebygge og forhindre dette. Vi gjennomførte samme søkemetode som med den dramfaglige teorien. Ogden (2012, s. 54) beskriver Jacob S. Kounin som en pionér innenfor classroom management- tradisjonen, og vi valgte derfor å bruke Kounins (1970) konkrete observasjonspunkter på en god klasseledelse.

---

<sup>3</sup> Oria er studiebibliotekets hjemmeside

Etter å ha gjennomført datainnsamlingen opplevde vi at vi måtte gå tilbake til teorigrunnlaget og utvide det. Vi valgte å gjøre et mer systematisk søk om litteratur på klasseledelse. Søket begynte i Google Scholar<sup>4</sup> og gikk så videre i Oria med søkeord som "classroom management", "leadership" og "klasseledelse". Med disse søkeordene fikk vi veldig mange treff, og det ble vanskelig å orientere seg og sortere ut hva som var relevant for tematikken vår. Dette førte til at vi igjen gikk inn i litteraturlistene for profesjonsfaget. Der fant vi at Terje Manger, Sølvi Lillejord, Thomas Nordahl og Turid Helland (2013) har preget mye av pensumet vårt, og dermed også en del av vår forståelse av klasseledelse. Som en hjelp til å forstå den teorien vi bygger studien vår på, har vi brukt Gunn Imsens (2014;2016) oversiktslitteratur om elevens og lærers verden.

### 2.1 Tidligere forskning

På nasjonalt nivå finner vi begrenset med forskning på området *drama i skolen*. En av de få og fremste norske forskerne på dette fagområdet er professor emerita og dramapedagog, Aud Berggraf Sæbø. Flere deler av studien vår ser vi i lys av hennes arbeid, og i det følgende vil vi gjøre rede for noen funn fra hennes seneste prosjekter.

Forskningsprosjektet *Evaluering av Drama i L97* (Sæbø, 2003), i samarbeid med Mette Bøe Lyngstad, var en del av NFR - Norsk forskningsråds (1999) program *Evaluering av Reform 97*. Forskningen innebar undersøkelser i forhold til elevenes læringsmiljø og drama i undervisningen. 386 lærere fra hele Norge, og 91 elever som ofte deltok i undervisning hvor drama var inkludert, svarte på spørreskjema. Sæbø (2005) og Lyngstad gjennomførte også prosjektet *Elevaktiv læring og drama*, som var en del av Norsk forskningsråds (2000) KUPP-program. Der svarte 101 lærerstudenter, og 185 elever på spørreskjema om læringsmiljø. Begge forskningsprosjektene til Sæbø inneholdt også feltarbeid i skolen basert på klasseromsforskning og kvalitativ metode.

---

<sup>4</sup> Google Scholar er en søkemotor for akademisk litteratur

## Studiens teorigrunnlag

Fra de to forskningsprosjektene fant Sæbø (2003;2005) blant annet, at det vanligste er at elevene på egen hånd dramatiserer eller lager rollespill, og at de først og fremst konsentrerer seg om å huske replikker når drama blir brukt i skolen. Læringsutbyttet reduseres når drama integreres som metode i skolen, og årsaken er læreres mangelfulle strukturering av undervisning og dramafaglig prosessveiledning. På en annen side viser resultatene at elevenes sosiale kompetanse øker. Av særskilt interesse er funnet om at ytterst få lærere integrerer moderne dramafaglige læringsformer som improvisert spill, prosessdrama og lærer-i-rolle. Det viser seg at disse i langt større grad kan skape dypere forståelse av læringsstoffet, og være med på å øke elevenes uttrykkskompetanse. Sæbø (2005) finner at studentene som deltok, erfarte at når drama ble integrert i læringsarbeidet oppsto det problemer for de elevene som hadde vanskeligheter med å samarbeide. Studentene ga uttrykk for at det ofte oppsto krangling og at arbeidet gikk i stå når undervisningen hadde for frie og få rammer. Resultater fra forskningsprosjektet viser samtidig at studentene opplever positive sider ved å inkludere drama. Enkelte elever får nye muligheter til å lykkes i skolen og mange er aktive, kreative og engasjerte når drama tas i bruk.

Doktoravhandlingen til Sæbø (2009), *Drama og elevaktiv læring*, bygger på hennes tidligere prosjekter og resultater fra blant annet *Elevaktiv læring og drama* (Sæbø, 2005). Resultater fra avhandlingen ser på ulike didaktiske utfordringer i arbeid med drama som metode i skolen. Den aller tydeligste tendensen i hennes forskning er at elevenes aktive deltakelse øker når læreren integrerer drama i undervisningen. Sæbø (2009, s. 172) beskriver elevenes engasjement som et spontant "girskiye". Det viser seg derimot at det er klare forskjeller på hvorvidt lærerne og elevene lykkes med å ta i bruk sitt skapende mot når metoden integreres. Sæbø (2009, s. 173) viser til Imsen, og kobler denne utfordringen sammen med det at læreplanen ikke formidler ett, men flere kunnskapssyn. Sæbø peker videre på at problemet ligger i forholdet mellom det *skapende* og det *gjenskapende*, og at man i bruk av drama i klasserommet kan snakke om konstruktivismens møte med, og tilpasning til andre sedvanlige kunnskapssyn.

## Studiens teorigrunnlag

Det foreligger en del internasjonal forskning på feltet drama som læringsform. Vi vil i det følgende redegjøre for to av de mest kjente forskningene som er gjort i de senere årene og som er av særlig interesse for oss.

Anne Bamford var i 2006 ansvarlig for et internasjonalt forskningsprosjekt på oppdrag fra UNESCO. Prosjektet – "The wow! Factor" baserte seg på spørreskjema og oppfølgende case-studier av UNESCOs medlemsland. Rapporten konkluderer med at når kunstfaglige, eller estetiske læringsprosesser inkluderes i undervisningen, forbedres læringsmiljøet og elevenes læringsutbytte. Videre viser rapporten viktigheten av lærerutdanninger med fokus på kunst og kultur, men avdekker at mange studenter avslutter utdanningen uten de ferdighetene som kreves for å undervise i kreative arbeidsmetoder. Undervisning i estetiske fag kan faktisk virke mot sin hensikt hvis læreren ikke har riktige kvalifikasjoner (Bamford, 2008).

Det internasjonale prosjektet DICE - Drama Improves Lisbon Key Competences in Education, synliggjør resultater som viser positive virkninger av drama og teateraktiviteter i undervisningen. Undersøkelsen ble gjennomført av 12 EU-land med elever fra 13-16 år, hvor halvparten av elevene deltok på dramaintervensjoner, mens den resterende halvparten fungerte som en kontrollgruppe. Data ble samlet inn både kvantitativt og kvalitativt, før og etter intervensjonen. Resultatene dokumenterer at elever som deltar i drama viser mer empati, føler seg tryggere på seg selv og andre, og er mer tolerant overfor minoriteter enn kontrollgruppen. I tillegg finner de at elever i en slik undervisning har større livskvalitet og viser større engasjement for egen framtid. Rapporten understreker at drama i undervisning har en fellesskapsbyggende virkning (DICE, 2011).

Resultater fra de nasjonale og internasjonale prosjektene vi presenterer ovenfor, viser at dramafaglig undervisningsmetode medfører mye positivt, men at det også oppstår utfordringer når metoden inkluderes i skolen. Vi ser at vår studie kan bidra med et svar på hvordan studenter og læreres arbeid med moderne dramafaglige læringsformer kan bli en mindre utfordrende oppgave å håndtere for klasselederen.

## 2.2 Sosialkonstruktivistisk lærings syn

Drama som læringsform bygger på det sosialkonstruktive lærings synet (Sæbø, 2009). Sosialkonstruktivismen rommer mange teoretiske stemmer. Et fellestrekk ved dette lærings synet er at læringen forstås som en sosial prosess, eller læring gjennom sosial samhandling. Det handler om hvordan det sosiale fellesskapet, kulturen og språket danner en grunnmur for utvikling og læring (Imsen, 2014, s. 183). Filosofen og pedagogen John Dewey omtales som konstruktivismens far, og hans velkjente tese *learning by doing* forteller oss noe om konstruktivismens plassering i klasserommet (Imsen, 2014). I en av Deweys (2000, s. 204) artikler peker han på mangler med tidligere læringsteorier, og beskriver samtidig sitt eget ståsted. Her trekker han fram Rousseaus analogi om frøets utvikling og veien mot en fullvoksen plante. Rousseaus trakk, ifølge Dewey, beslutningen om at utvikling i størst mulig grad bør skje av seg selv, altså en naturlig utvikling uten styrt eller kontrollert vekst. Dewey hevder at Rousseaus ideer rommer en sentral feilslutning, nemlig at veksten til frøet ikke vokser uten hjelp fra dens klima og miljø. Frøets utvikling er ifølge Dewey, avhengig av hva slags interaksjon det er mellom planten selv og omgivelsene. Deweys tese står sentralt i drama fordi dramafaglige arbeidsmetoder handler om å la elevene utforske læringsstoffet i samspill med andre, ut fra sitt eget nivå.

Andre viktige orienteringspunkter i dramapedagogikk finner vi i impulser fra Lev Vygotskys<sup>5</sup> teori om den proksimale utviklingssonen, eller *Zone of Proximal Development* (Heggstad, 2012, s. 17). Vygotskys (Vygotskij, 1978) forklaring på den proksimale utviklingssonen vises i sitatet fra en av hans tekster: "It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers" (s. 86). Den proksimale utviklingssonen handler om at barnet først lærer ved hjelp av andre, en voksen eller en som kan mer enn seg selv, før det er i stand til å utføre handlingen alene. Den sonen som befinner seg mellom det barnet klarer alene og det barnet klarer ved hjelp av andre, er det Vygotsky forklarer som den proksimale utviklingssonen. Sonen er dynamisk, det vil si at den utvides i takt med læringsutviklingen. Den pedagogiske utfordringen ligger i å kartlegge elevens evnenivå, og videre utnytte den sonen barnet er

---

<sup>5</sup> I studien skriver vi Vygotsky istedenfor Vygotskij

omgitt av (Imsen, 2014). Med denne beskrivelsen til grunn, vurderer vi at Vygotsky støtter prinsippet om tilpasset opplæring. Undervisningen må legges opp på et nivå som gjør at elevene får mulighet til å *strekke seg*. Det skal ikke være for lett, men heller ikke for vanskelig. I tillegg må undervisningen struktureres på en måte som gjør at læringen er et resultat av sosialt samspill med andre. Vygotsky hevder videre, ifølge Imsen (2014), at læringen begynner i språket og gjør det mulig å frigjøre tankene fra det konkrete. Det vi si at etter hvert som barnet blir eldre er det mulig å finne på ting som ikke byr seg direkte ut fra situasjonen (Imsen, 2014, s. 189). Tankene eller den indre talen er altså det som gir oss grunnlag for selvrefleksjon og bevissthet (Vygotsky, 1986). Vi forstår at et sentralt element i dramafaget er muligheten til lære gjennom å *late som* eller å *gjøre noe på liksom* sammen med andre. Vi vil i det følgende se nærmere på drama i skolesammenheng.

### 2.3 Drama i skolesammenheng

Dramafagets røtter finner vi i teaterkunst og lek. På begynnelsen av 1900-tallet ble teaterets uttrykksform gjennom roller og fiksjon, sett i sammenheng med menneskets mimiske evne, og barnets glede og utvikling gjennom symbollek (Sæbø, 2016, s. 23). Dette la ifølge Sæbø, grunnlaget for utvikling av en ny pedagogikk, en pedagogikk for *barnets århundre* hvor roller og fiksjon blir tatt i bruk i utforskningen av læringsstoff (Sæbø, 2016). Drama er et kunstfag tilrettelagt for medskapende opplevelser og læring. Gjennom kropp og stemme, fantasi og forestillingsevne legger drama til rette for å identifisere seg med figurer og situasjoner, og å uttrykke seg på nye måter i samspill med andre. Faget veksler mellom spontanitet og struktur, og legger opp til at deltakerne reflekterer over spillhendelser og spillhandlinger både i, og utenfor spill (Heggstad, 2012, s. 16). Når dramafaglige metoder inkluderes og brukes i ulike fag, foreslår Sæbø (2016) at en snakker om drama som arbeidsmåte, eller drama som metode.

#### 2.3.1 Estetiske læreprosesser og god klasseledelse

Drama som læringsform bygger på estetikken. Estetikk er et komplekst begrep fordi det kan synes å ha flere betydninger, men det bygger i hovedsak på to komponenter: *det menneskelige* og *det kunstfaglige*. Estetikken handler om at kunnskap kan skapes gjennom sansene, og læren om kunst og følelser i erkjennelsen (Sæbø, 2016, s. 107). Det er lærerens oppgave å



## Studiens teorigrunnlag

strukturere og legge til rette for estetiske læreprosesser hvor elevenes kroppslige og følelsesmessige forståelse stimuleres (Sæbø, 2016, s. 109).

For å kunne kalle noe for drama, må det ifølge Sæbø (2016), være en fiksjon eller noe *som om* til stede. Når drama integreres i læringsarbeidet er målet å leve seg inn i, og aktivt identifisere seg med roller eller situasjoner. En slik identifisering krever fysisk, mental og emosjonell innlevelse, noe som kan være utfordrende for elever med lite erfaring. Vi ser at det er en sammenheng mellom fiksjonen i drama, og det man kan kalle estetiske læreprosesser. Det handler om å ta i bruk kropp og følelser i læringsarbeidet. Fiksjonen må iscenesettes av læreren, og det kan gjøres på ulike måter. I dette arbeidet er det blant annet viktig at læreren tilpasser i forhold til elevgruppens forutsetninger (Sæbø, 2016, s. 24-25).

Estetiske læreprosesser kan videre skape glede og mening for elevene (Sæbø, 2016, s.120). Sæbø (2009, s. 206) fastslår i sin doktorgradsavhandling at flertallet av elevene liker drama. I tilbakemeldingene hun får fra elevene kommer det fram at de synes drama i undervisningen er kjekt, interessant, spennende og lærerikt. Hun tolker dette som at elevene erfarer undervisningen som meningsfull og at *det* er noe som oppstår når de er skapende. På en annen side finner også Sæbø (2016, s. 121) elever som ikke liker denne arbeidsformen, og det kan ifølge henne, ha negativ betydning for læringsprosessen. Grunnen til at enkelte elever viser motstand eller ikke liker arbeidsformen, henger sammen med lærerens planlegging og progresjon i forhold til forutsetningene til elevgruppen.

En plass å starte dramaarbeidet kan være å begynne med lek eller lystbetonte aktiviteter, der alle føler seg trygg på å delta. Lek er en grunnleggende menneskelig væremåte, og tar man det i bruk kan det føre til at man blir bedre kjent og tryggere på hverandre (Sæbø, 2016, s. 23-38). Ifølge Sæbø kan lekbaserte læringsaktiviteter brukes for å trene på ferdigheter og kompetanser som elever trenger for å fungere bedre i spillet, men også for å skape et bedre klasse- og læringsmiljø (Sæbø, 2016, s. 38). Vygotsky hevder ifølge Imsen (2014, s. 198), at glede kanskje er det viktigste kjennetegnet på lek, og fordi lek er forbundet med glede, er det rimelig å anta at den oppfyller noen form for behov. Kjennetegnet på lek er at barnet skaper en imaginær situasjon, at det som skjer bare er *på licksom*. Barnet forholder seg til rammer og

regler. Leken er nemlig ikke tilfeldig, og blir regulert av at barnet bevisst eller ubevisst forholder seg til rammer.

### 2.3.2 Lærerens rolle i anvendelse av drama

Det er en bærende og sentral faktor som etter vår mening må være til stede for at undervisningen skal lykkes, nemlig læreren. Gavin Bolton (2008, s. 80-81) uttrykker at det er lærerens ansvar å hjelpe barnet til å finne mening i arbeid med drama. Lærerens funksjon i arbeidet kan sammenlignes med arbeidet til en regissør eller skuespiller. På samme måte som regissøren fokuserer på meningen for publikum, hjelper læreren elevene til å fokusere på meningen med det de gjør. Tilsvarende en regissørs arbeid med å bygge opp en spenning for publikum, bygger læreren opp spenning for elevene. Likedan som regissøren og skuespillerne understreker meningen for publikum med hjelp av kontraster i lyd, lys og bevegelse, understreker læreren meningen for elevene. Og på samme måte som skuespilleren omsorgsfullt velger ut de symbolske handlingene og formålet som på ulike nivåer formidler meningen til publikum, hjelper læreren elevene å finne symboler i sitt arbeid. Bolton hevder at sjansen for å lære noe gjennom dramafaglige metoder er større om læreren etablerer en struktur. På spørsmålet om hva likheten mellom drama og teater er, svarer Bolton at begge formene deler samme grunnleggende struktur, men at det samtidig ikke er mulig å sammenligne det som barnet gjør med det som skuespillerne gjør.

Lærerens fremste funksjon i dramafaglige metoder er ifølge Bolton (2008, s. 81), å forsterke meningen i deltakernes opplevelse med hjelp av elementer som spenning, fokus, kontrast og symbolikk. I tillegg krever metoden at læreren er engasjert i arbeidet. Han understreker viktigheten av sistnevnte, og argumenter for at både lærer og elev må være engasjert for å komme i gang.

Bolton (2008, s. 82) gjør rede for elementer som bør inngå i det han kaller for *en perfekt dramaopplevelse i skolen*. Elevene skal vite at drama handler om læring og forståelse, vite at det krever tålmodighet, at aktivitetene fungerer best om de bidrar med et åpent og kritisk sinn,

og at drama er en prosessorientert kunstform og ikke et produkt. Elevene må kunne stole på situasjonen, på læreren, hverandre og på metoden, samt at de er oppriktig engasjert i det de gjør. Elevene må få jobbe med et emne som er viktig for dem, og hverken bli over- eller understimulert i arbeidet. For å få en perfekt dramaopplevelse bør også elevene eller læreren ha fokus på å innlede handlingen, skape en form for spenning rundt den, og legge opp til at handlingen kan tolkes. Undervisningen bør fokusere på at elevene, gjennom aktivitetene som læreren har lagt opp til, reflekterer over det de har lært og opplevd. Bolton beskriver at det perfekte resultatet på drama i skolen, er at opplevelsen blir betydningsfull for elevenes framtid. Boltons perfekte dramaopplevelse kan gi andre en referanse på hva dramafaglig metode bør inneholde. Samtidig poengterer han at selv om undervisningen ikke har alt det ovennevnte på plass, betyr det ikke at man har mislyktes av den grunn. Det viktigste med dramaarbeidet er å få til en eller annen forandring i elevenes forståelse.

### 2.3.3 Lærerens didaktiske utfordringer i anvendelse av drama

Resultater fra den tidligere forskningen<sup>6</sup> viste at elevenes deltakelse oppleves som et spontant girskifte når drama blir integrert i undervisningen (Sæbø, 2009). Gavin Bolton (2008, s. 100) påpeker derimot at elever enkelte ganger kan vise protest mot arbeidsformen ved å *holde igjen, ikke slippe seg løs* eller *ikke gi etter* for den dramatiske fiksjonen dramaarbeidet legger opp til. Han hevder at det handler om spontaniteten som drama krever, og at det er mange årsaker til at elevene ikke er med. Det kan komme av at elevene, eller læreren, ikke engasjerer seg emosjonelt eller ikke stoler på hverandre. Det kan også være at rollene man spiller ikke passer sammen med rollen man vanligvis har, eller at det å skulle vise frem noe foran andre føles som en uoverkommelig utfordring. Grunnen kan være at elevene ikke liker drama, eller at de helt enkelt ikke er i humør til å gi etter for fiksjonen. Bolton fremhever to årsaker som er av særlig interesse, nemlig *grad av egeninteresse* og *uro for eget image*. Det handler om at deltakerne må ha interesse for å delta på det imaginære, og at uroen over hvordan en blir sett på i andres øyne legges bort (Bolton, 2008). For klasselederen er det derfor viktig å legge opp til aktiviteter som gir høy grad av interesse hos elevene, samtidig som elevene føler at de ikke "mister ansikt".

---

<sup>6</sup> Se kapittel 2.1

## Studiens teorigrunnlag

Ifølge Sæbø, (2009, s. 176) hevder Bruner at dersom lærerens fellesundervisning domineres av en rekonstruerende læringsprosess, vil elevenes selvstyrte arbeid, spesielt i dramafaglige aktiviteter, reduseres fra det å utforske til å heller forsøke å oppdage den gitte eller konkrete kunnskapen. Dette støttes av Haug og Bachmann (2006) som i sin forskning finner at *måten* læreren gjennomfører sin undervisning på, avgjør elevenes muligheter i læringsprosessen. Måten læreren gjennomfører sin undervisning, kan handle om det kunnskaps- og læringssynet som realiseres. At et tradisjonelt, teoretisk og individuelt læringssyn preger mange klasserom støttes av Haugs (2011, s. 13) klasseromsforskning. Det kan føre til at elevene utvikler instrumentelle strategier for å finne de rette svarene på oppgavene, noe som kan resultere i at argumentet *learning by doing* heller omgjøres til *doing without learning* (Haug, 2011, s. 14).

For en lærer kan det være lett å se feil med det andre gjør, istedenfor å stille spørsmål med det en selv gjør. Et eksempel fra Sæbøs (2009, s. 183) forskning er at lærerne opplever at enkeltelever *kobler seg helt ut* eller *melder seg av*, og ender opp med å bare *la dem sitte* når drama inngår som læringsform i undervisningen. Lærerne legger problemet over på elevene heller enn å tenke over egne didaktiske valg i situasjonen. I hennes forskning viser det seg derimot at lærerne som lykkes med å ivareta fiksjonen i dramaarbeidet, klarer å åpne for at alle elevene jevnlig inkluderes i den felles kunnskapsproduksjonen. Sæbø (2009, s. 186) finner også at mange lærere erfarer at enkelte elever, som i den tradisjonelle undervisningen kanskje er litt anonyme, heller "blomstrer opp" i en time hvor drama inkluderes, og at det i dramaaktiviteter er mulig å finne konstruktive måter å inkludere alle elevene på i læringsfellesskapet. Ifølge Sæbø (2016, s. 163) gjelder dette spesielt for elever som vanligvis ikke deltar, eller som skaper problemer for seg selv eller andre i den ordinære undervisningen. Doktoravhandlingen til Sæbø (2009) viser samtidig at mange lærere føler det blir kaos, og at flere opplever at elevene velger å tulle og tøyse når de får ansvar for gruppearbeidet og dramatiseringen på egenhånd. Dette kobler hun igjen til at lærerne ikke reflekterer over sin egen mangelfulle planlegging som årsak til problemene. Imsen (2014, s. 196) konstaterer at læreren er den som har det største ansvaret for at elevene skal lære, men trekker også opp Vygotskys poeng om at det er en grense for *hvor mye* læreren kan planlegge. Det vil alltid være uforutsigbare elementer i undervisningen som ikke kan fastsettes eller planlegges på forhånd.

### **Progresjon**

Det er flere aspekter ved lærerens rolle i anvendelse av dramafaglig undervisningsmetode som vi kunne sett nærmere på. Ut fra studiens empiri har vi vurdert progresjon som et viktig aspekt, og vil i det følgende trekke fram det Sæbø (2016) dokumenterer om begrepet i sammenheng med dramafaglig undervisningsmetode.

Ifølge Sæbø (2016 s. 163-165) er progresjon viktig i all undervisning for at både lærere og elever skal oppleve utvikling og fremgang i arbeidet. Progresjon innebærer at lærerens valg av undervisningsformer og arbeidsmetoder har en gradvis økning i vanskelighet.

Progresjonstenking i kunstoffagene kan på sin side være problematisk fordi man arbeider med skapende prosesser. For en lærer som anvender drama i sin undervisning knyttes progresjonstenkingen til det dramafaglige innholdet, det tematiske og følelsesmessige innholdet, og det sosiale og relasjonelle innholdet. Vi velger å gjøre rede for første- og sistnevnte kategori.

Elevenes evne til å spille ut roller og delta i dramatisk spill, er avhengig av deres forutsetninger og erfaringer med arbeidsmetoden. For læreren er det derfor viktig å ha kunnskap om forutsetningene til elevene, og legge opp sin undervisning deretter. Det handler om å planlegge for å stimulere elevenes læring, og samtidig vite om behovet for å ivareta engasjement og fascinasjon i arbeidet. Det er viktig å gå langsomt fremover når drama presenteres som arbeidsform for første gang, og læreren må være spesielt opptatt av at elevene får lære gjennom å gjøre, i stedet for å lære gjennom å høre. Med andre ord bør læreren legge opp til stor elevaktivitet, der lange og omstendelige forklaringer unngås. Det må også ligge en progresjon i det å skulle vise fram eller fremføre for resten av klassen. Sæbø (2016, s. 163-165) poengterer her at progresjonstenking, i sammenheng med det å skulle vise fram sitt arbeid, er avgjørende for elevenes trygghet og tillitt, og dermed også for deres konsentrasjon. Dette ser vi henger sammen med det vi tidligere har gjort rede for, der Bolton (2008) finner at noen elevene kan føle *stor uro* når de viser fram sitt arbeid foran andre.

Progresjon i det sosiale og relasjonelle innholdet handler ifølge Sæbø (2016, s. 173-176), om at progresjonstenkingen til læreren må knyttes til elevens alder, forutsetninger og erfaringer. Det bør være rimelig å forvente forskjellig avhengig av klassetrinn og forutsetninger. For læreren handler det om å vurdere og tilpasse type og størrelse på gruppearbeidet. Progresjonen kan bevege seg fra å arbeide i par, til å arbeide i større grupper. Dette punktet handler også om å planlegge i hvilken grad aktivitetene skal være lærerstyrt, og i hvilken grad de skal være elevstyrte. Endelig må også læreren vurdere hvilken grad elevene har kompetanse i, og evne til, å lytte og forstå andre.

### 2.3.4 Dramafaglige læringsaktiviteter

I det følgende vil vi gjøre rede for to av de ulike øvelsene som vi integrerte i dramaforløpet vårt, tablå og lærer-i-rolle. Sæbø (2016) skriver at "Å rollemodellere vil si å forme seg selv eller andre til en rollefigur som uttrykker følelser og handlinger med både ansikt og kropp, i forhold til utforsking av en gitt situasjon som rollefiguren er i" (s. 48). Som sitatet viser handler rollemodellering om å identifisere seg med karakterer og på den måten utforske læringsstoff. Ifølge Sæbø (2016) kan dette være fysisk og psykisk krevende, fordi elevene skal forsøke å komme på *innsiden* av figurenes tanker og følelser. Frysbilder, tablå og bildeteater bygger på rollemodellering, og enkelte ganger kan det være vanskelig å skille hva som er hva. I rollemodellering, tablå eller bildeteater, konsentreres arbeidet rundt kroppslig følelsesuttrykk hvor elevene som modellerer står helt stille som en statue eller et frysilde, og viser sin tolkning av begrepet som utforskes. På denne måten får elevene mulighet til å bruke, tolke og forstå kroppsspråk, og ikke minst reflektere over både fakta og følelsesinnholdet i et begrep. Rollemodellering skaper avstand til spillet, og det kan åpne opp for innlevelse og engasjement på en annen måte. Elevene kan utforske tematikken gjennom å identifisere seg med figurene, og ikke som seg selv. Metoden et fint utgangspunkt å starte dramarbeidet på, både for elever, men også for lærere med lite erfaring med drama (Sæbø, 2016).

Lærer-i-rolle betyr at læreren deltar i spillet sammen med elevene. Selv om læreren deltar, skal læreren fortsatt være den som ivaretar struktur og ledelse i undervisningen. Målet er å engasjere til elevmedvirkning og improvisasjon, slik at resultatet blir en reell estetisk

opplevelse (Sæbø, 2016). Ifølge Heggstad (2012) må ikke lærer-i-rolle bli lærerens selvopptatte briljering, det er først og fremst elevene som skal utfordres i spillet.

En kan videre snakke om ulike typer av rollefigurer. Det er opp til læreren å bestemme hvilken bakgrunn og funksjon rollen skal ha, og ikke minst hvilke holdninger og væremåte den skal bygge på (Sæbø, 2016). Heggstad (2012, s.85) viser til Geoff Gillhams måte å kategorisere de ulike rolletypene på. Den ene av rolletypene er det han kaller en autoritetsrolle. Her er det den voksne som "vet best", og som bestemmer hvordan handlingen i spillet skal foregå. Fordelen med denne er ifølge Heggstad, at rollen ikke ligger langt unna den tradisjonelle rollen læreren har i et klasserom, og kan derfor passe godt til lærere som er uerfarne med drama. På den andre siden er ulempen med denne rollen at den svekker muligheten for å la elevene ta selvstendige avgjørelser.

## 2.4 Proaktiv klasseledelse

For å lykkes med å integrere drama i undervisningen oppfatter vi det som avgjørende at læreren har en tydelig ledelse. Terje Ogden (2015, s. 144) bruker begrepet *proaktiv klasseledelse* om lærere som forebygger, eller korrigerer begynnende problematferd på måter som forstyrrer læringsaktivitetene minst mulig. Problematferd kan ifølge Ogden (2015, s. 12) komme til uttrykk på mange måter. Noen elever er høyrøstede og forsøker å få andre til å le, noen elever er uhøflige og noen gjør alt de kan for å få oppmerksomhet. Annen problematferd kan vise seg når elever er sinte eller frustrerte, går i opposisjon mot voksne, plager andre, eller er umotiverte, kjeder seg eller har vanskelig for å konsentrere seg. Ofte kommer utagerende tendenser til uttrykk i mindre strukturerte situasjoner, som frilek og valgfrie aktiviteter. Det viser seg at elever som oppleves som problematiske også er mindre interessert i å delta i organisert aktivitet og lek enn sine medelever. Hvis læreren presser elevene med krav og forventninger som ikke imøtekommer elevenes forutsetninger, kan det oppstå alvorlige konflikter. I denne studien ser vi problematferd på et kollektiv nivå, det vil si utfordringer for læring i fellesskap.

## Studiens teorigrunnlag

Ifølge Ogden (2015) handler proaktiv klasseledelse om å være i forkant og fange opp tidlige signaler om begynnende problemsituasjoner, og reagere raskt før konflikter eller utagering trappes opp. Han refererer til Jacob Kounins forskning på *classroom management* hvor Kounin, gjennom videopptak av lærere, fant fram til noen viktige kjennetegn på hvordan dyktige klasseledere handler i timene, og hvordan det påvirker elevens oppførsel. Ogden utdyper Kounins funn og hevder at de enda synes å ha aktualitet. Kounins (1970) *Discipline and Group Management in Classrooms*, beskriver spesifikke kategorier av læreres oppførsel som korrelerer med suksess som klasseleder, eller det Kounin kaller *managerial success*. Vi har supplert vår forståelse av Kounin med Ogdens (2015) norske oversettelser, fordi vi finner at Ogden fremstiller Kounins funn på en tydelig måte. Vi ser at det er samsvar mellom vår forståelse av Kounin og det Ogden skriver, og vil i det følgende derfor henvise til begge kildene.

*Overblikk og tilsyn* er de første faktorene Kounin (1970) peker på. Det handler ifølge Ogden (2015) om at læreren gjennom å plassere seg strategisk i klasserommet, kan få et overblikk over hva som foregår når elever arbeider. I Kounins (1970) forskning defineres begrepet *withitness*, det Ogden kaller overblikk, eller det vi kan kalle nærvær, som "a teacher's communicating to the children by her actual behavior" (s. 80-81). Det vil si at læreren ikke bare skal kommunisere at hun vet at det foregår noe, men kommunisere det hun vet gjennom sin handling. Læreren må være bevisst på det Kounin (1970, s. 81) kaller *target and timing*. Elevene skal få en følelse av at læreren har *øyne i nakken*, og kan korrigere den rette eleven som starter uroen heller enn den eller de som følger opp.

Det andre Kounin (1970) trekker fram er *overlapping*, som handler om å kunne håndtere flere hendelser på én gang. Eksempelvis at læreren underviser, men samtidig må ta seg av begynnende problematferd eller fange elevens fraværende oppmerksomhet. De som i forskningen lyktes i klasserommet, ga korrigering eller oppmerksomhet i form av ansiktsuttrykk, pauser i formidlingen eller korte kommentarer slik at det ikke avbrøt undervisningen. Overlapping handler om å ikke overse problemene, men ta tak i dem på en måte som forstyrrer minst mulig.



## Studiens teorigrunnlag

*Aktivitetsflyt og momentum*, innebærer at læreren holder elevene på sporet og skjærer aktivitetene mot ytre og indre forstyrrelser (Kounin, 1970). I tillegg må læreren ha et godt tempo i formidlingen og fremdriften av aktivitetene (Ogden, 2015). Det Kounin (1970, s. 104) kaller *task overdwelling*, at læreren forklarer en oppgave mer enn nødvendig, kan skape mindre aktivitetsflyt. Slik vi forstår Ogden (2015, s. 147-148) oppfattelse av Kounin, kan læreren ta forhåndsregler ved å fjerne distraherende gjenstander før timen eller formidle at temaer som ikke passer inn der og da, kan diskuteres en annen gang. Momentum handler om at læreren bør formidle beskjeder i et rimelig tempo, som ikke er for mange eller for lange, at temaene i aktivitetene ikke bør skifte for ofte og at vanskelighetsgraden eller progresjonen ikke bør øke for raskt (Ogden, 2015).

Kounin (1970) finner også at lærere som lykkes beholder *gruppefokus og årvåkenhet*. Det handler om i hvilken grad læreren skal fokusere på hele gruppen heller enn enkeltelever. For å oppnå dette bør det ifølge Ogden (2015, s. 149), vektlegges klare regler for starten av timen. I klasser som er urolige kan det lønne seg at læreren hilser i døra og på en kontrollert måte slipper elevene inn i klasserommet, samtidig som de får beskjed om hva de skal gjøre. For å holde gruppen oppmerksom kan det være lurt å bytte på hvem som skal svare og be elevene kommentere andre sitt svar (Ogden, 2015). Læreren skal altså stille spørsmål og gi oppgaver som involverer elevenes aktive deltakelse.

Ifølge Brophy (2006, s. 29) har flere forskere kommet fram til samme konklusjoner som Kounin på hva en dyktig klasseledelse innebærer. De finner blant annet at dyktige lærere har forberedt seg tilstrekkelig og gir gode nok instruksjoner, slik at elever ikke trenger å spørre om læreren kan gjenta oppgaven. Dyktige lærere sirkulerer også i klasserommet og yter individuell hjelp der det er behov, men gjør det kort og privat slik at man kan beholde gruppefokus. Også Nordahl (2013, s. 125-126) hevder at lærerens evne til å fange og holde på elevenes oppmerksomhet er avgjørende for å lykkes med undervisningen. Han peker på at læreren bør være plassert på en måte som gjør at han eller hun ser alle elevene, og at elevene ser læreren. Språket må være enkelt og budskapet klart. Man må formidle forventninger om at elevene skal følge med. Det gjøres best ved å stoppe opp og gi tydelige instruksjoner, og

eventuelt advarsler til de som ikke følger med. Vi ser at Kounins funn også er aktuell i dag, og brukes for å beskrive hvordan dyktige klasseledere handler.

### **2.4.1 Et annet blikk på classroom management**

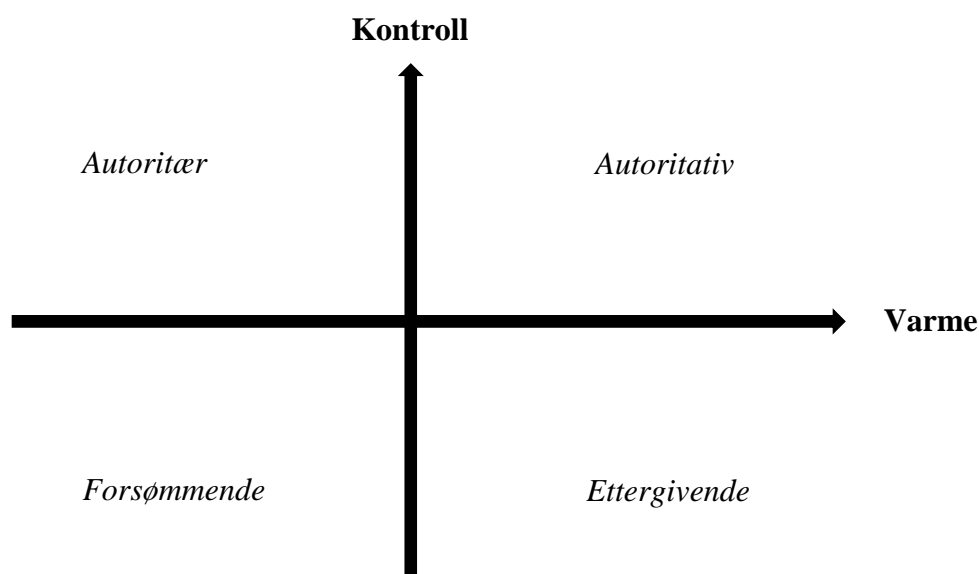
Plauborg, Andersen, Ingerslev og Laursen (2010, s. 50) trekker frem kritikk av classroom management-tradisjonen. Kritikken går ut på at forskning på classroom management ikke tar høyde for den konkrete situasjonen, undervisningen og samspillet med elevene, men kun fokuserer på teknikker som kan motvirke uro og forstyrrelser. Det blir med andre ord et instrumentelt syn på undervisning og atferdsledelse. Vi kan også se Kounins (1970) funn i lys av begrepet situasjonsbestemt klasseledelse som ifølge Nordahl (2013, s. 122-123), handler om lærerens direkte møte med elever i ulike undervisningssituasjoner. Ifølge han er det viktig å kunne mestre denne typen klasseledelse. Undervisningssituasjoner er uforutsigbare og læreren må kunne gripe hurtig inn og gjøre det riktige der og da. Den andre siden av klasseledelse, den strategiske klasseledelsen, defineres som lærerens planlegging og forberedelse av alle sider ved undervisningen. Denne delen av klasseledelse er en grunnleggende betingelse for god og effektiv ledelse av klasser og undervisningsforløp. Ifølge Nordahl har en god klasseleder et bevisst forhold til begge sidene ved klasseledelse, både strategisk og situasjonsbestemt.

Nyere forskning på classroom management har ifølge Plauborg mfl. (2010) hatt et sterkere fokus på elev-elev relasjoner og dens betydning for klasseledelsen. En konklusjon fra flere undersøkelser viser at barns relasjon til sine klassekamerater har innflytelse på hver enkelt sin prestasjon, på grunn av deres ulike læringserfaringer. De som arbeider sammen med noen de har en god relasjon til, deltar i flere utforskende aktiviteter, har flere dynamiske samtaler og husker mer fra oppgaver de har løst. I tillegg viser det seg at venner som støtter hverandre i skolemessig atferd og oppmuntrer hverandre til prososial oppførsel, kan bidra til å fremme hverandres prestasjoner (Plauborg mfl., 2010, s. 46.) Denne konklusjonen hevder Plauborg mfl. at Kjell Granström bekrefter og viser samtidig til det han finner. Det lærerne opplever som forstyrrende i undervisningen er egentlig elevenes forsøk på å ta vare på relasjoner til sine klassekamerater. Han hevder derfor at den sosiale kontakten skal kunne foregå uten å være et problem ved at undervisningsformer og regler i klassen innretter seg deretter.

## 2.4.2 Et bredere syn på klasseledelse

Ogden (2015, s. 144) peker ikke kun på proaktiv klasseledelse som korrigerende av begynnende problematferd, men også på etablering av rutiner, regler og forventninger. En del av det å være proaktiv handler i tillegg om å legge opp til sosial ferdighetsopplæring for at elevene selv skal kunne kontrollere eller regulere atferden sin. Nordahl, Manger og Lillejord (2013, s. 151) definerer proaktiv tilnærming som en støttende og forebyggende undervisning. De hevder at lærere som tar ansvar for å vurdere elevenes læreforutsetninger og individuelle behov i en inkluderende skole, har mulighet til å ha en proaktiv tilnærming til undervisning. Av classroom management-kritikken forstår vi at det er mye som ikke tas hensyn til i Kounins kjennetegn på en god klasseleder. For å kunne se på den konkrete situasjonen, undervisningen og samspillet mellom lærer og elev, vil vi i det følgende redegjøre for en autoritativ klasseledelse.

Nordahl (2013, s.121) viser hva en autoritativ klasseledelse innebærer ved hjelp av følgende modell:



Figur 2: Modell gjengitt fra Nordahl (2013).

## Studiens teorigrunnlag

Modellen illustrerer at en autoritativ lærer befinner seg på en plass mellom varme og kontroll. Ifølge Nordahl (2013, s. 121) er en autoritativ lærer en lærer som underviser og veileder elever, i tillegg til å se og anerkjenne dem. Samtidig som læreren viser varme og omsorg, skal han eller hun også lede klassen, stille krav, ha kontroll og rette oppmerksomheten mot læring. Den autoritative læreren evner å justere balansepunktet mellom elevkontroll og lærerkontroll i møte med ulike elevforutsetninger og fag. Til tross for dette skriver Nordahl (2013) at læreren i alle undervisningsøkter bør fremstå som en tydelig voksenperson som har kontroll på situasjonen; "Gode lærere tar ledelsen, og de gjør det hver time" (s. 125). Videre fremhever han at læreren bør være tydelig og trygg i presentasjon av lærestoff og ha en sterk tilstedeværelse. Hvis ikke, er det lett for elevene å ta over ledelsen og enda vanskeligere for læreren å ta den tilbake (Nordahl, 2013). Også Nordahl mfl. (2013, s. 151) fremhever betydningen av å legge opp til en balanse mellom lærerkontroll og elevkontroll. De peker på at det er viktig å sette elevene i arbeid, men være klar over at læreren ikke av den grunn kan lene seg tilbake. En elevaktiv undervisning utfordrer lærerens profesjonskompetanse, fordi undervisningen må planlegges grundig, ledes og følges opp. Oppgavene skal passe til læringsmål, variere i vanskelighetsgrad og være tilpasset den enkelte elev, slik at alle har mulighet til å oppleve mestring og føle seg inkludert.

Ifølge Manger og Lillejord (2013) er:

God klasseledelse (...) uløselig knyttet til god undervisning, positive relasjoner til elevene og høy grad av evne til å på en demokratisk måte å ha kontroll med det elevene foretar seg (...) Elevene må vite hvem læreren er, ikke bare i rollen som faglig veileder og formidler, men også som person (s. 29).

Baker (referert i Drugli og Nordahl, 2013, s. 71) finner at gode relasjoner mellom lærere og elever kan ha stor påvirkningskraft på trivsel og emosjonell, sosial og faglig utvikling. Det er ifølge Nordahl mfl. (2013, s. 161) klasselederens ansvar å hjelpe elever som er engstelig i undervisningen. Gjennom å sette realistiske mål, gi mer tid til å løse oppgaver og unnlate å eksponere elevene for mye i klassen viser læreren at han ser eleven, og bryr seg om dens behov. Drugli og Nordahl (2013) skriver at "positive og støttende relasjoner mellom lærer og barn og unge vil være med på å fremme et generelt godt klasserommiljø, noe som gjør at læreren ikke trenger å bruke så mye av sin tid på å regulere atferd i klassen" (s. 72). Tillitt er en sentral faktor som er med på å avgjøre kvaliteten på lærerens relasjon til elevene. Det er

## Studiens teorigrunnlag

gjennom lærerens væremåte at han gjør seg fortjent til elevenes tillit. Elevene skal oppleve at læreren er troverdig og forutsigbar, og at han lytter og imøtekommer elevens behov. Læreren er den som har ansvar for å etablere relasjoner, og skal, uansett hva, skape et positivt forhold til sine elever (Drugli og Nordahl, 2013, s. 85-86). John Hatties (2009) metaanalyser gir resultater som viser at lærer-elev-relasjonen er en av faktorene som har størst effekt på elevens læringsutbytte. Ifølge Drugli og Nordahl (2013, s. 86) viser resultater fra flere undersøkelser at det er sammenheng mellom elevenes relasjon til læreren og elevenes motivasjon og arbeidsinnsats. Videre hevder de at det er lettere å samhandle og kommunisere med elevene hvis lærer-elev relasjonen er god. Læreren kan lettere stille krav og forventinger, og elevene vil gjerne innfri dette for å beholde den positive relasjonen til læreren.

## Studiens teorigrunnlag

### 3 Forskningsstrategi

Hensikten med dette og neste kapittel er å gjøre rede for de valg vi har gjort når det kommer studiens forskningsdesign. Dette kapittelet tar for seg en samlet beskrivelse av studien, hvor vi redegjør for vitenskapsteoretisk forankring og forskningsstrategi. Det neste kapittelet tar for seg datainnsamlingsmetoder, hvor vi redegjør for hvordan vi har samlet inn data og hvilket utvalg vi har gjort. Dette til sammen er studiens forskningsdesign. Designet tilsvarer en plan for forskningsprosessen, fra formulering av et forskningsspørsmål og frem til analysen. Alle vurderingene og valg er blitt gjort i lys av problemstillingen. Ifølge Leseth og Tellmann (2014, s. 53) er det slik forskeren får mest mulig relevant informasjon, og samtidig tilfredsstillende forskningens formål.

#### 3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

I studien vår forsøker vi å beskrive en virkelighet. Forskerens oppfatning av hvordan virkeligheten faktisk er, vil ha betydning for hva slags forskningsspørsmål som stilles, og dermed hva slags metoder som vurderes som best. Det er også slik at forskerens formulering av forskningsspørsmål bestemmer valg av metode, noe som igjen vil bestemme hvordan forskeren oppfatter virkeligheten (Jacobsen, 2015, s. 21-22). Forskerens oppfatning av virkeligheten har altså tett sammenheng med hvilken vitenskap som kommer frem, og vi vurderer det som viktig å gjøre rede for vårt ontologiske og epistemologiske ståsted.

I denne studien ønsker vi å få en helhetlig forståelse av klasseledelse i dramafaglig undervisningsmetode, og finne ut hvilken mening eller betydning som knytter seg til de ulike handlingene eller hendelsene. Prosjektet kan oppfattes som en forstående studie. En forstående studie kalles også fortolkende, da det i stor grad dreier seg om å gjøre ulike fortolkninger (Grønmo, 2016, s. 391). I forhold til epistemologi og ontologi i en fortolkningsbasert studie, står tre teser sentralt:

1. Den sosiale virkeligheten er ikke stabil, men endres kontinuerlig.
2. Det finnes ikke en objektiv sosial virkelighet, men heller ulike forståelser av virkeligheten.

3. Forståelse kan bare kartlegges ved at forskerne setter seg inn i hvordan mennesker fortolker og legger mening i spesielle sosiale fenomener (Jacobsen, 2015, s. 27-28).

Vår studie baserer seg på en studie av mennesker, lærere i anvendelse av dramafaglig undervisningsmetode. Ifølge Jacobsen (2015) er ikke den sosiale virkeligheten stabil, den endres og er dynamisk avhengig av kontekst. Det vil med andre ord bety at den kunnskapen som er dannet i denne studien er unik og ikke direkte overførbart. En fortolkningsbasert tilnærming betyr også at man ikke ser på virkeligheten som en objektiv virkelighet. Det betyr at den virkeligheten forskeren får tilgang til, vil avhenge av hvem som gir informasjonen. For å oppnå en større forståelse av tematikken vi forsker på, velger vi å dele datainnsamlingen vår i to faser. Én fase med intervju av to erfarne lærere, og én fase der vi selv gjennomfører en dramafaglig undervisning. Det vil si at vi både har forskning på handling, men også gjennomfører handling som blir forsket på. Den forståelsen, de tankene og de ideene vi gjør oss fra observasjonen og intervjuene i første del av datainnsamlingen, tar vi med og prøver ut i praksisfeltet etterpå ved hjelp av en aksjonsforskningstilnærming. På denne måten utvikler vi kunnskap i en stadig fortolkningsprosess, eller det som Jacobsen (2015) kaller en hermeneutisk tilnærming til forskningen.

### 3.1.1 En hermeneutisk tilnærming

Innenfor en fortolkningsbasert studie finner vi to hovedtyper tilnærminger. Det er imidlertid et uskarpt skille mellom de to, men de defineres med begrepene *fenomenologisk studie* og *hermeneutisk studie* (Grønmo, 2016, s. 392). Ved å se på fenomenologi og hermeneutikk sammen, er det enklere å beskrive hva en hermeneutisk studie er, tilnærmingen vår studie er basert på.

Hermeneutikken bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenhengen som det vi studerer er en del av. Vi forstår delene i lys av helheten (Thagaard, 2013, s. 41). Hermeneutikken legger større vekt på forskerens forforståelse enn det fenomenologien gjør. Forforståelsen kan utgjøre forskerens egne erfaringer og måter å forstå ting på, tidligere forskningsresultater, faglige begreper og teoretiske referanserammer. Dette er et viktig grunnlag for forskerens forståelse av deltakerne og deres handlinger, og for



fortolkning av handlingenes mening (Grønmo, 2016, s. 393-394). I vår studie baserer ikke bare fortolkningene våre seg på forforståelsen vi har før vi starter med studien, men bygger også på forståelsen som blir etablert underveis. Alt vi gjør i forkant i studiens første fase<sup>7</sup>, og det vi erfarer i studiens andre fase, fungerer som et grunnlag for fortolkningene vi gjør i analysen. For å synliggjøre hvordan forståelsen vår blir konstruert underveis, vil vi eksemplifisere med en dialog sammen med en av de to lærerne vi intervjuet. Vi snakker om lærerens væremåte i drama:

S1: Men du er fortsatt deg selv i klasserommet og dramasalen?

L2: Ja, ja.

S1: Det er liksom en del av den du er?

L2: Ja, jeg er både entusiastisk og tullete, samtidig som jeg er streng med klare rammer. Ungene ville merket om jeg var tilgjort. Det blir unaturlig og kunstig. Du må slippe av deg litt av den rammen og ta frem din lekne side, men selv om jeg tuller, så har jeg kontroll. Altså, du kan ikke bare ... du er en voksen selv om du slipper deg løs.

S1: Det handler litt om den kunsten der, å "switche" fra å være den der lekne og tullete læreren som kan finne på masse forskjellig, og som samtidig korrigerer på en ordentlig måte?

L2: Ja, ja, mm, ja. Uten tvil! Du ser jo, du er nødt. Du må være litt som en blekksprut.

Det første spørsmålet student 1 stiller læreren, stilles på bakgrunn av det vi gjennomgående i samtalen har forstått av hennes væremåte som klasseleder både i drama og andre undervisningsmetoder. Læreren bekrefter at hun både er en tydelig voksen, men også en voksen som kan slippe seg løs. Student 1 tar tak i det hun sier men bruker egne begreper for å se om hun har forstått det riktig. Lærer 2 bekrefter igjen. I tillegg bruker student 1 begrepet *kunsten*, og læreren bekrefter dette med å være en *blekksprut*. Vi kommer til en enighet om en ny forståelse hvor vi ser at dramametoden utfordrer læreren. Utdraget viser at læreren er engasjert i metoden, og at vi i samtalen er interessert i hennes erfaringer. Samtalen viser at vi gjennom å stille små spørsmål kommer fram til en felles forståelse. Hensikten med studien er å lære, og dette viser oss at når vi trigger henne med kommentarer, bidrar det til at vi konstruerer og får frem lærerens kunnskap. Sammen konstruerer vi noe som kan bygges videre på i aksjonen.

---

<sup>7</sup> Se forklaring på fasene i figur 1 kapittel 1.2

Hermeneutikken skiller seg videre fra fenomenologien ved å legge større vekt på forskerens helhetsforståelse (Grønmo, 2016, s. 393-394). I aksjonen er vi i tillegg til forskere, også aktører. Ifølge Grønmo (2016) gjennomføres hermeneutiske analyser som en pendling mellom forståelse og forforståelse, og mellom delforståelse og helhetsforståelse. Vi opplever selv at det vi gjør kan sammenlignes med en slags dobbelthet, da fortolkningen foregår på flere nivå. Vi fortolker våre egne fortolkninger av det vi lærer i første fase av studien. Thagaard (2013, s. 42) kaller denne fortolkningen for en dobbelt hermeneutikk, hvor forskeren fortolker en virkelighet som allerede er fortolket av aktørene. Denne pendlingen mellom ulike fortolkningsgrunnlag utgjør også en slags sirkelbevegelse, og omtales av Grønmo (2016, s. 394) som den hermeneutisk sirkel.

### **En blanding mellom deduktiv og induktiv**

Den tilnærmingen vi har hatt til teorien og empirien vår kan defineres som en blanding mellom induktiv og deduktiv. Den induktive delen av prosessen innebærer at forskeren arbeider fra empiri mot utvikling av nye begreper og teori. En deduktiv tilnærming til forskning innebærer på sin side at forskeren går fra teoretiske rammer inn mot sin egen tekst, og på denne måten knytter begreper og linjer fra tidligere teorier og forskning inn mot egen empiri (Thagaard, 2013, s. 87). I vår studie skifter vi mellom å utforske meningsinnholdet i empirien, og å innarbeide teoretiske begreper. Vi opplever at vi veksler på måten vi forholder oss til teori og empiri på, og studien preges derfor av en pendling mellom induktiv og deduktiv oppmerksomhet.

## **3.2 Aksjonsforskning**

I denne studien ønsker vi å finne sammenhengen mellom dramafaglig undervisningsmetode og en proaktiv klasseledelse. Hensikten med å gjøre en aksjon er å forbedre problematiske forhold. Forskeren deltar selv, og erfaringene man gjør seg danner grunnlag for nye opplegg og aksjoner, slik at man har mulighet til å forbedre feltet (Grønmo, 2016, s. 25). Det er viktig for oss å påpeke at aksjonen vi gjennomfører er en del av et langsiktig forløp med mål om å utvikle egen profesjonsutøvelse. Det er ikke kun et eksperiment som avsluttes ved studiens slutt, men noe vi ønsker å ta med oss og utvikle videre i yrket.

Tom Tiller (2006, s. 107) påpeker at fornyelseskravet i skolen står sterkere enn noen gang. Skolens ansatte står overfor utfordringene med å skulle ta vare på det beste i tradisjonene, men samtidig ha kraft og overskudd til å endre seg ettersom samfunnet stiller nye krav. I utdanningen vår har det gjennomgående vært fokus på kunnskap om hvordan man som lærer kan utvikle opplæringen i samspill med elever, kollegaer og andre. Utdanningsforløpet har hatt en forsknings- og utviklingsbasert tilnærming, hvor vi kontinuerlig har arbeidet med å koble teori og praksis sammen. Ved å gjennomføre en aksjon får vi mulighet til å arbeide med vår egen profesjonelle kompetanse, være systematisk, reflekterende og utforskende i skolen.

Ifølge Tiller (2006) er aksjonslæring og aksjonsforskning begreper som ofte nevnes i samme setning, men som likevel tar noe ulik retning i sin praktiske form. Aksjonslæring har mye til felles med erfaringslæring, men er en mer kontant og direkte utgave av det å lære gjennom erfaring. Det å gjøre en aksjon innebærer å rette oppmerksomheten mot aktiv handling for å endre eller sette systemet i bevegelse. En bruker gjerne aksjonslæring om det lærere og skoleledere gjør i sin hverdag. Aksjonsforskning derimot, handler om det forskere foretar seg når de forsker *sammen* med lærere og ledere i skolen. Med disse definisjonene til grunn kan vi plassere vår studie innenfor aksjonsforskning. Siden målsettingen med forskningen er å oppnå større innsikt i det å anvende dramafaglige metoder i klasserommet, ønsker vi å nærme oss fenomenet og *kjenne det på kroppen* heller enn å distansere oss fra det.

Aksjonsforskningens vitenskapelige status er preget av uklarheter og uenigheter (Tiller, 2006, s. 46). Tiller (2006) refererer til Carr og Kemmis når han gjør rede for diskusjonen om aksjonsforskningens vitenskapelige ståsted. De drøfter den pedagogiske aksjonsforskningen gjennom en tredelt typologi; teknisk, praktisk og frigjørende forskning. Carr og Kemmis bruker begrepet teknisk aksjonsforskning når forskeren gjør skolens aktører til løpegutter eller vannbærere for seg selv (Tiller, 2006, s. 49; Furu, 2013, s. 49). Den praktiske og den frigjørende aksjonsforskningen handler på sin side om at *både* forskerne og deltakerne får utbytte av forskningen, og samarbeidet mellom de to er større både før, underveis og i refleksjonene etterpå (Furu, 2013, s. 49). I vår forskning kommer *vi* utenfra organisasjonen, det er *vi* som stiller spørsmålene og *vi* som sitter i førersetet for retningen på prosessen.

## Forskningsstrategi

Studien vi gjennomfører ligger derfor nærmest det Carr og Kemmis kaller en teknisk aksjonsforskning.

## 4 Metode – Første og andre fase

En metode er en måte å samle inn empiri eller data om virkeligheten (Jacobsen, 2015, s. 21). I dette kapitlet gjør vi rede for hvordan datainnsamlingen vår har foregått over to faser, den *aksjonsforberedende fasen* og *aksjonsfasen*. Innledningsvis beskriver vi hvordan vi har gjennomført triangulering av metoder.

### 4.1 Metodetriangulering

For å oppnå en tilstrekkelig forståelse av tematikken til studien, anså vi det nødvendig å bruke forskjellige datainnsamlingsmetoder. Vi tok konkrete vurderinger av hvilke forhold som skulle studeres og valgte de mest fruktbare metodene, et strategisk metodevalg ifølge Grønmo (2016, s. 67). Fordi vår studie er kvalitativ har prinsipielle begrunnelser ligget til grunn for valg av datainnsamlingsmetoder. Ifølge Grønmo (2016) ønsker en kvalitativ tilnærming å få fram trekk ved samhandling mellom mennesker. Dette er blant annet noe observasjon, intervju, gjennomføring av undervisning og refleksjonsamtale kan bidra til. For å svare på problemstillingen har vi benyttet oss av det Grønmo (2016, s. 67) kaller *metodetriangulering*, som innebærer å bruke en kombinasjon av forskjellige data og metoder. Hensikten med metodetriangulering i vår studie er å få et større perspektiv på sammenhengen mellom en proaktiv klasseledelse og drama. Både Postholm (2010, s. 132) og Grønmo (2016, s. 68) fremhever betydningen av å triangulere. For det første kan det bidra til teorimangfold, da man får mulighet til å forstå de nyanserte fenomenene i lys av ulike teoretiske perspektiver. For det andre kan det bidra til en styrket pålitelighet og gyldighet hvis analysene gir like resultater. Det siste argumentet for metodetriangulering handler om at man kan få nye tolkninger og utvikle nye tilnærminger hvis det er avvik i analyseresultater som bygger på ulike metoder. Gjennom trianguleringen har vi styrket påliteligheten til resultatene og fått andre perspektiver på teorier og tilnærminger.

I planleggingen av studiens design antok vi at intervju som metode ville være tilstrekkelig for å svare på problemstillingen. Men siden målsetningen var å utvikle egen kunnskap og evne til å bruke drama i undervisning, så vi det nødvendig å selv få erfaring med dramametoden gjennom en aksjon. En kombinasjon av ulike datainnsamlingsmetoder gjorde oss trygge på at

## Metode

vi både klarte å svare på problemstillingen, men også oppnå målsetningen med studien. Samtidig kunne en slik metodetriangulering styrke tilliten til resultatene og bidra til nye perspektiver på klasseledelse i drama. Trianguleringen ga oss et stort datamateriale noe som førte til at vi måtte ta bevisste valg på det vi ville gå i dybden av. Det kan ha påvirket oppgavens vinkling, og dermed også svaret på problemstillingen.

### 4.2 Første fase - Aksjonsforberedelse

I den første fasen av studien sto vi overfor mange valg og avgjørelser. Da vi hadde bestemt oss for å forske på drama som metode, tok vi kontakt med vår tidligere dramalærer på universitetet, den anerkjente kulturarbeideren, dramapedagogen og forfatteren Rebekka Brox Liabø. Vi gjennomførte en uformell samtale med henne sammen med vår prosjektveileder. Her presenterte vi den foreløpige prosjektskissen for Brox Liabø for å høre hva hun tenkte om fokuset vi hadde valgt. Vi fikk mange gode innspill og inspirasjon til det videre arbeidet. Hun oppfordret oss blant annet til å ikke kun snakke med andre som benyttet seg av drama, men å prøve det ut selv.

Videre var det avgjørende å finne ut hvilken kunnskap vi manglet om temaet som skulle undersøkes for å skape grunnlag for tilføyelse og integrasjon av ny kunnskap. Gjennom litteraturstudier fikk vi en større begrepsmessig og teoretisk forståelse av fenomenet vi ønsket å undersøke. For å konkretisere problemstillingen var kunnskapsinnhenting avgjørende. Det var en tidkrevende fase, men med god tålmodighet og lange diskusjoner mellom oss to forskere ble neste steg og valg av undersøkelsesdesign enklere.

I det følgende vil vi beskrive utvalg og tilgang til informanter, og datainnsamlingsstrategiene som ble brukt i første fase av studien. I tillegg beskriver vi utforming og planlegging av det dramafaglige undervisningsopplegget, da dette også var en del av forberedelsene inn mot gjennomføringen av aksjonen.

### 4.2.1 Utvalg av informanter

For å innhente data i en studie må man ta stilling til *hvem* informasjonen skal komme fra (Thagaard, 2013, s. 60). Problemstillingen forutsatte deltakere med hensiktsmessige kvalifikasjoner, og vi benytter derfor det Thagaard (2013) kaller strategiske utvalg. Innenfor strategiske utvalg finnes ulike *typer* utvalg (Christoffersen og Johannessen, 2012). I første fase av studien ønsket vi deltakere som selv brukte drama i sin undervisning i barneskolen, og som kunne være med på å bygge opp vår forståelse av sammenhengen mellom en forebyggende klasseledelse og dramafaglig undervisningsmetode. Et slikt utvalg definerer Thagaard (2013, s. 60-61) som et kriteriebasert utvalg hvor deltakerne må oppfylle spesifikke kriterier. Viktigst for oss var at informantene kunne gi et grunnlag for å studere hvordan erfarne klasseledere håndterer den kreative og skapende arbeidsmetoden. I studien omtales disse informantene som lærer 1 og 2.

Vi valgte å gjøre oss selv til gjenstand for forskning gjennom å bruke det Cato Wadel (2014, s. 68) kaller *seg selv som informant*. Fordi hensikten med prosjektet var å oppnå mer erfaring med arbeidsmetoden drama, ønsket vi, etter å ha fått innsyn i erfaringene fra lærer 1 og 2, å prøve ut metoden selv i undervisning. Gjennom å basere studiens resultater på både teori og praktiske erfaringer, ble vi i stand til å reflektere og diskutere tematikken på en mer troverdig måte. For å kunne forske på oss selv som klasseledere var det nødvendig å undervise en elevgruppe. Den ene av oss hadde kjennskap til en skole, og på den måten fikk vi raskt kontakt med en lærer som sa seg villig til å la oss gjennomføre undervisningen i sin klasse. På forhånd visste vi ikke hvilke erfaringer klassen eller læreren hadde med arbeidsmetoden drama, men vi ønsket likevel at læreren skulle bli en del av en aksjonsforskningsgruppe, eller det Eli Moksnes Furu (2013, s. 49) kaller for *kritiske venner*. Deltakelsen innebar å observere oss i gjennomføring av et dramafaglig undervisningsopplegg, i tillegg til å delta i en refleksjonssamtale i etterkant. Læreren stilte seg positiv til dette. Elevene fungerte som en viktig respons giver for studien av klasseledelse, men inngikk som en tredjepart og ikke som en del av det vi kaller *informanter*. Fremgangsmåten for utvelgelse av læreren og klassen kan ligne på det Thagaard (2013) beskriver som tilgjengelighetsutvalg, fordi de både var villige til å delta, og tilgjengelige for oss. Læreren vil vi videre i studien omtale som lærer 3 og elevene vil kun nevnes i situasjoner der det er behov for å konkretisere. I studien omtaler vi oss selv som student 1 og 2, og vil i kapittel 4.3.4 redegjøre nærmere for hvordan vi har brukt oss selv som informanter.

## Metode

Gjennomfører man en *studie i egen kultur* må man være påpasselig med at man lett kan ta interessante fenomener for gitt (Wadel, 2014; Thagaard 2013). For å hindre at vi skulle overse noe, og unngå et ensidig perspektiv, valgte vi å ha to personer til i aksjonsforskningsgruppen. Den første av de to ble vår prosjektveileder. Hun har kjennskap til hele studien, kunnskap om klasseledelse og kunne gjennom sin deltakelse ha fokus på klasseledelsesaspektet i aksjonen. Den siste deltakeren i gruppa er det som fungerer som vår dramaveileder, en lærer på lærerutdanningen med dramafaglig kompetanse. Hennes fokusområde ble det dramafaglige i aksjonen. Vi kan definere utvalgene som et tilgjengelighetsutvalg, og i studien omtales disse deltakerne som veileder 1 og veileder 2.

Som en oppsummering på utvalget har vi utformet en tabell der deltakerne og deres rolle i studien synliggjøres:

<b>Student 1 og 2: Forskere</b>	
<b>Fase 1 - Deltakere i intervju</b>	<b>Fase 2 – Deltakere i aksjon</b>
<b>Lærer 1:</b> Erfaring med drama i undervisning  <b>Lærer 2:</b> Erfaring med drama i undervisning  (Elever)	<b>Student 1:</b> Aktør  <b>Student 2:</b> Aktør  <b>Lærer 3:</b> Klassekontakt  <b>Veileder 1:</b> Prosjektveileder  <b>Veileder 2:</b> Dramaveileder  (Elever)  } Aksjons- forskningsgruppen

Tabell 1: Oversikt over deltakere

Som vi ser i tabellen har vi som studenter en rolle som forskere i begge fasene av datainnsamlingen. I fase 1 hvor vi gjennomfører intervju, deltar lærer 1 og 2. I fase 2 har vi satt oss selv som aktører i aksjonen for å tydeliggjøre at vi har en dobbelt-rolle, både som forskere, men også som informanter. I tillegg har vi satt inn aksjonsforskningsgruppen vår. I begge fasene er elevene satt inn som det vi tidligere har kalt en tredjepart.



### 4.2.2 Tilgang

Etter å ha valgt ut informanter ble neste steg henvendelse og adgang til feltet. Fra tidligere visste vi om to aktuelle lærere til fase 1. For å rekruttere deltakerne benyttet vi oss av det Christoffersen og Johannessen (2012) kaller et eksisterende sosialt nettverk.

Førstegangskontakt ble opprettet ved at vår prosjektveileder tok kontakt med den ene læreren, mens en bekjent av oss tok kontakt med den andre læreren. Slik var begge lærerne forberedt på samtalen før vi selv tok kontakt. Christoffersen og Johannessen (2012, s. 53) påpeker at hvis andre *går god* for forskeren kan man entre feltet med høy grad av tillitt, et viktig element i kvalitativ forskning. Wadel (2014) poengterer at dette kan være avgjørende for informasjonen forskeren får tilgang til. Følelsen av tillitt kjente vi på i kontakt med lærer 1 og 2. Det samme opplevde vi med lærer 3, hvor tilliten allerede var til stede på grunn av bekjentskap. Denne informanten tok vi direkte kontakt med, mens vi med lærer 1 og 2 henvendte oss via telefon. Veileder 1 var allerede deltakende som prosjektveileder, men sa seg også villig til å delta i aksjonsforskningsgruppen. Veileder 2 ble rekruttert på grunnlag av sin faglige kompetanse og gjennom veileders nettverk.

Før man kan sette i gang datainnsamlingen er det nødvendig å ta kontakt med de som kontrollerer forskerens tilgang til målgruppen, også kalt *dørvoktere* (Christoffersen og Johannessen, 2012; Thagaard, 2013). I vårt tilfelle var dette rektor på skolene. Da vi hadde fått godkjenning fra NSD<sup>8</sup> sendte vi ut mail til rektorene for å få formell adgang. Vi sendte også informasjon om studien og samtykkeskjema til informantene våre<sup>9</sup>. Også elevenes foresatte fikk informasjon om studien i et eget informasjonsskriv<sup>10</sup>. Etter å ha sikret tilgang til feltet opprettholdt vi relasjonene til deltakerne gjennom e-post. Vi oppdaterte de på konkretisering av tema og problemstilling, og planla tidspunkt for når datainnsamlingen skulle foregå.

---

<sup>8</sup> Se vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

<sup>9</sup> Se vedlegg 2: Informasjon og samtykkeskjema til deltakerne

<sup>10</sup> Se vedlegg 3: Informasjon om studien til elevenes foresatte

### 4.2.3 Observasjon som grunnlag for intervju

For å bygge opp egen forståelse av klasseledelse i dramametoden ønsket vi å observere lærer 1 og 2 før intervjuet startet. Deltakerne skulle få mulighet til å utdype og forklare de valg som ble tatt i undervisningssituasjonen. Slik la vi grunnlaget for å konstruere kunnskap sammen i intervjusituasjonen. Både problemstillingen og forskningsspørsmålet har betydning for hvilke metoder vi benytter til datainnsamling, og da vårt ønske var å etablere en større forståelse av det å lede en elevgruppe gjennom et dramafaglig opplegg, sto valgene i tråd med dette.

Observasjon som grunnlag for intervjuene gjorde at vi fikk innsikt i tematikken forankret i virkelighetsnære situasjoner. Det har ikke vært hensiktsmessig for oss å analysere observasjonene, men det var allikevel viktig med gode forberedelser for å sikre at vi fikk den informasjonen vi trengte.

Observasjon gir informasjon om hvordan personer forholder seg til hverandre, og det handler om å iakttå eller undersøke noe på en systematisk måte (Thagaard, 2013). Vi ønsket å være det Thagaard kaller *ikke-deltakende observatører*, fordi vi i minst mulig grad ville påvirke eller forstyrre læringsprosessen. Vi skulle trå inn i feltet med et åpent og utforskende siktemål, og gjennomførte derfor en ustrukturert observasjon. Observasjonsfokuset var på klasseledelsen i undervisningen, og ifølge lærerne hadde vår tilstedeværelse liten påvirkning på elevene. Noen elever var tilbakeholden i starten, men fokuset endret seg raskt dit det skulle. Ingen elever henvendte seg til oss underveis, noe vi vurderer som et tegn på at vi ikke påvirket situasjonen.

### 4.2.4 Planlegging og gjennomføring av intervju

Å observere det som mennesker tenker og føler er ikke mulig (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 77). Intervju ble et naturlig valg for å få fylldige og detaljerte beskrivelser. Målet med et kvalitativt forskningsintervju er ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 20-22) å få frem hva informantenes erfaringer er og betyr, og dermed forsøke å forstå verden fra deres side. Det er en profesjonell samtale om hverdagslivet hvor kunnskapen konstrueres i samspill mellom forskeren og informanten. Hensikten med intervjuene var å gi oss en større forståelse av

## Metode

klasseledelse i dramafaglig undervisningsmetode. Erfaringene som lærerne ga oss innsikt i, bidro som en forberedelse til aksjonen.

Før intervjusituasjonen tok vi valget om å ha det Kvale og Brinkmann (2015, s. 178) kaller *individuelle ansikt-til-ansikt intervju*. Slike intervju benyttes for å kunne innhente ikke-språklig informasjon og åpner for en tett og dynamisk kommunikasjon (Jacobsen, 2015). Vi anså det viktig å være fysisk til stede i intervjuene med våre informanter. Vi ville at intervjuet skulle bære preg av en samtale med åpenhet for det vi hadde observert, men samtidig gi svar på spørsmål vi mente var viktig for studien. Intervjuet kan kategoriseres som en blanding mellom et uformelt og et formelt intervju. Christoffersen og Johannessen (2012, s. 78-79) kaller dette for et semistrukturert intervju. For å få bakgrunnskunnskapen man trenger for å utforme spørsmål til intervjuguiden anbefaler Thagaard (2013, s. 100) at forskeren leser seg opp. Vi valgte derfor å gå tilbake til det teoretiske grunnlaget for å skape en dypere forståelse av det vi skulle undersøke.

Før vi begynte datainnsamlingen gjennomførte vi prøveintervju med hverandre og medstudenter. Da fikk vi både testet det tekniske utstyret, og kvalitetssikret spørsmålene. Noen spørsmål identifiserte vi som viktigere enn andre for forskningsspørsmålet, og for å sikre at vi fikk svar på det vi ønsket, uthevet vi disse. Vi utformet to intervjuguider, en med tema og hovedspørsmål<sup>11</sup>, og en annen med tilhørende oppfølgingsspørsmål<sup>12</sup>. Intervjuguiden med kun tema og hovedspørsmål sendte vi til informantene på forhånd slik at de kunne forberede seg på hva som kom.

For å skape trygghetsfølelse bør feltarbeidet gjennomføres på den plassen hvor informantene er i naturlige omgivelser (Sollid, 2013, s. 136). Vi gikk derfor ut i felten på informantenes arbeidsplass. Taleopptaker ble benyttet for å lagre datamaterialet og for å kunne sitere informantene ordrett. Thagaard (2013, s.112) presiserer at bruk av taleopptaker er en fordel i presentasjon av resultater etter endt datainnsamling. Thagaard skriver også at dette

---

<sup>11</sup> Se vedlegg 4: Intervjuguide til aksjonsforberedende fase – Informantenes eksemplar

<sup>12</sup> Se vedlegg 5: Intervjuguide til aksjonsforberedende fase – Forskerens eksemplar

## Metode

hjelpemiddelet gjør at forskere i stor grad kan delta i den sosiale interaksjonen som foregår. Vi opplevde at det å kunne konsentrere oss om intervjupersonens reaksjoner var viktig, da kroppsspråk og ansiktsuttrykk supplerte det som ble sagt. Gjennom bruk av taleopptaker fikk vi også muligheten til å være mer til stede, og intervjuet lignet mer på en vanlig samtale.

Å være to sammen i intervjusituasjonen ga oss en trygghet. Samarbeidet fungerte som en forsikring på at viktige spørsmål ikke ble utelatt, og gjorde at det som ble sagt kunne oppfattes fra to synsvinkler. Vi hadde tatt inn over oss bemerkningen fra Christoffersen og Johannessen (2012, s. 81) om at informantene kan føle seg i mindretall og at situasjonen kunne bli overveldende med to forskere. Vi opplevde derimot intervjusettingen som en positiv situasjon for alle de involverte. Det kan henge sammen med det faktum at vi var to studenter som ønsket innsikt i informantenes kompetanseområde.

I fordelingen av arbeidsoppgavene i intervjusituasjonen benyttet vi oss av tips fra medstudenter som allerede hadde gjennomført sin datainnsamling. Oppgaven til den ene studenten var å stille hovedspørsmålene, mens den andre stilte oppfølgingsspørsmål. Særlig i det første intervjuet benyttet vi oss av denne strukturen. I det andre intervjuet ga vi oss selv løsere rammer. Vi følte at samtalen ble mer naturlig når begge var involvert i de samme spørsmålene. Vi la merke til at informantene hadde forberedt seg på forhånd, og at enkelte spørsmål ble besvart uten at det var nødvendig å stille dem. Planen var i utgangspunktet at intervjuene skulle gjennomføres på omtrent én time, men da vi syntes at vi hadde fått den informasjonen vi trengte, avsluttet vi. Intervjuene bidro til en større forståelse av klasseledelse i anvendelse av dramafaglig undervisningsmetode. Forståelsen tok vi med oss i det videre arbeidet med studien.

### **4.2.5 Dramafaglig veiledning**

Da vi skulle i gang med planleggingen av undervisningsopplegget var det mange elementer som skulle tas hensyn til. Planleggingen begynte med en veiledningstime sammen med dramaveileder. Hun har lang erfaring med bruk av drama, og har de siste årene hatt

forskningsfokus på "Teatermøter med barn". Hun har også deltatt selv som både forteller, skuespiller og aktør i ulike produksjoner. I den dramafaglige veiledningen fikk vi tips om momenter som vi selv ikke var klar over når det gjaldt dramafaglige metoder, noe som bidro til å styrke utformingen og kvaliteten på opplegget til aksjonen.

### 4.2.6 Utforming av opplegget

Siden hensikten med undervisningsopplegget var å få erfaring med det å være klasseleder i dramafaglig undervisningsmetode, sto vi fritt til å velge mål og innhold i opplegget. Vi avtalte tidlig med læreren til den aktuelle elevgruppen, lærer 3, hvor lang tid vi skulle bruke på opplegget, og bestemte oss for at to klokketimer var nok. I informasjonsskrivet til elevenes foresatte var vi klare på at det vi gjennomførte skulle være i tråd med læreplanens kompetansemål. Vi hadde i tillegg ønske om å utforme et opplegg som var *vårt eget*. Både for å få erfaringer med å planlegge, men også for å se hvilke utfordringer som oppsto underveis. I starten følte vi at vi hadde tatt på oss et litt *for* stort arbeid, men var motiverte til å utforme noe vi kunne gjennomføre med stolthet.

Vi planla flere ulike opplegg før vi fant det nødvendig å søke hjelp i litteraturen.

Utfordringene vi møtte i planleggingen kom utelukkende fra det faktum at vi ikke hadde tilstrekkelig med erfaring. Stoltheten vår erstattet vi med et dramaforløp fra Sæbø (2016, s. 217-222), som vi tilpasset vår undervisningssituasjon. Samtidig innså vi at det å gjennomføre noe som følte som en stor utfordring, var stolthet nok i seg selv. Dramaforløpet<sup>13</sup> tok utgangspunkt i elevnovellen *Vennskap må gjengjeldes* av Terje Bryhni Sivertsen (1984). Novellen fungerte som den røde tråden og konteksten i dramaforløpet. For at forløpet skulle passe inn med tiden vi hadde til rådighet, kompetansemål til det aktuelle trinnet og det vi ønsket å utfordre oss selv i, krevde det at vi gjorde noen endringer. Blant annet gjorde vi dramaforløpet om til prosessdrama, noe som vil si at vi som lærere også deltok i spillet. I tillegg gjorde vi om på novellen slik at matematikken i opplegget handlet om noe elevene arbeidet med. Vi gjorde også om på sekvensene og bruddene i fortellingen for å kunne sette inn ulike øvelser vi ønsket å prøve i en skapende læringsprosess.

---

<sup>13</sup> Se vedlegg 6: Dramaforløpet i aksjonen

## 4.3 Andre fase - Aksjon

Den aksjonsforberedende fasen har lagt grunnlaget for det vi kaller aksjonsfasen vår. I dette delkapittelet vil vi gi en detaljert beskrivelse av undervisningsopplegget og de datainnsamlingsstrategiene vi har brukt i de ulike delene av aksjonen.

### 4.3.1 Møte med elevene

Bare en av oss kjente til klasserommet og elevgruppa fra før. Vi arrangerte derfor et møte med elevene før vi gjennomførte det planlagte undervisningsopplegget. Vi presenterte oss, snakket kort om hva drama er, og hva elevene kunne forvente når de kom på skolen dagen etter. Vi forberedte elevene på at klasserommet kom til å se annerledes ut og at det kom til å være to ukjente personer til stede som ville se på det vi gjorde. Vi la ingen føringer på hva vi skulle gjøre, men snakket entusiastisk og ga dem forventninger om hva som kom til å skje. Intensjonen var å sørge for at vi kunne gå direkte i gang med dramaopplegget dagen etter, og at elevene skulle bli trygge på at de som kom "utenfra" kun var der for å observere oss som lærere.

### 4.3.2 Gjennomføringen av opplegget

I dette delkapittelet følger en kort beskrivelse av dramaforløpet *Vennskap må gjengjeldes*, gjennomført som et undervisningsopplegg i en klasse på mellomtrinnet. Til stede under gjennomføringen var 24 elever, kontaktlærer til klassen, en assistent, to veiledere fra universitetet og oss studenter. Det var vi som hadde ansvaret for hele gjennomføringen og ønsket at elevene skulle henvende seg til oss underveis i økta. De andre som var til stede fikk observasjonsoppgaver som vi hadde gitt dem<sup>14</sup>.

Før elevene kom inn i klasserommet hadde vi på forhånd ryddet bort alle stoler og pulter slik at vi fikk et stort gulvareal å arbeide på. Alle sekker, bøker og ting som kunne virke forstyrrende ble lagt igjen i gangen. Siden vi hadde første time på dagen brukte vi ikke lang

---

<sup>14</sup> Vi beskriver dette nærmere i kapittel 4.3.3

## Metode

tid på dette, men ba elevene om stille seg opp utenfor som vanlig. Før elevene ble sluppet inn, håndhilste de på oss begge og fikk en navnelapp hver. Vi ble tipset om bruk av navnelapper under intervjuet med en av våre informanter, noe som ble et viktig element for å få oppmerksomheten til hver enkelt. Det å få utdelt en slik navnelapp tror vi også fungerte som en slags påminnelse om at det vi nå skulle i gang med var noe ulikt det de var vant med. Elevene ble så plassert én etter én i en ring på gulvet. På Smartboard-skjermen hadde vi skrevet tittelen på dramaforløpet.

Før forløpet startet gjennomførte vi noen enkle og morsomme dramaøvelser og navneleker<sup>15</sup> for å skape en positiv atmosfære, og for å gi en forsmak på hva de videre kunne vente seg. Vi tror at en start som dette er viktig både for elevene, men også for oss som lærere i en slik arbeidsmetode. Når oppvarmingen var over satt elevene seg ned på gulvet igjen. Det å ha et skifte mellom å stå og sitte i de ulike aktivitetene opplevde vi som et effektivt element for å opprettholde konsentrasjonen til elevene. Vi markerte overgangen fra oppvarming til hoveddel med et bilde på Smartboarden og lyden av barn i et klasserom. På den måten omdefinerte vi klasserommet til et fiktivt rom, og hjalp elevene inn i fiksjonen. Når den ene av oss tok på seg fortellerhatten, var dramaforløpet i gang!

Novellen tar elevene inn i fortellingen om en gutt som heter Terje som ikke har det helt greit på skolen, og spesielt ikke i matematikkfaget. En dag får Terje hjelp av en gutt ved navn Ove som forklarer så nøyaktig som mulig hvordan geometrien henger sammen, og plutselig forstår Terje alt. Denne sekvensen blir videre utgangspunktet for den første øvelsen<sup>16</sup> i dramaarbeidet. For å forklare elevene oppgaven trekker fortelleren seg unna, mens den andre studenten beskriver hva elevene skal gjøre. For at elevene skal forstå bruker vi oss selv til modellering. Elevene skal gå sammen to og to, og velge ut hvem som skal være "Terje" og hvem som skal være "Ove". Oppe ved tavla ligger to figurer<sup>17</sup> som består av geometriske former, og oppgaven går ut på at de som er i rolle som Ove skal forklare til Terje hvordan figurer det er, uten å si hva de ligner på. "Terjene" blir sittende på gulvet å vente på hjelp fra

---

<sup>15</sup> Se Vedlegg 6: Oppvarming

<sup>16</sup> Se Vedlegg 6: Oppgave a) Geometrioppgave og lærer-i-rolle

<sup>17</sup> Se Vedlegg 6: Oppgave a) Figurer satt sammen av geometriske former

## Metode

"Ovene". Det sekvensielle oppsettet med fortelling – øvelse – fortelling følger vi videre gjennom hele forløpet. Øvelsene har vi selv valgt ut på forhånd, og består av å lage et tablå<sup>18</sup>, å ta et standpunkt<sup>19</sup> og dramatisere<sup>20</sup>. I tillegg har vi integrert et innslag av læringsformen lærer-i-rolle<sup>21</sup>. Vi avslutter forløpet med å sammen sitte på gulvet og skriver på en kjempestor, felles plakat om hva det vil si å være en god venn<sup>22</sup>.

Hovedmålet i undervisningen var å bevisstgjøre elevene på hva et godt vennskap er og betyr. Opplegget var ikke knyttet til et spesielt fag, men læringsmålene kan kobles opp mot både matematikk og norsk. I matematikk skal elevene blant annet etter 7. trinn kunne bruke geometriske begrep, og i norsk skal de kunne gi og begrunne egne standpunkter og vise respekt for andres. Spesielt kan opplegget knyttes til kompetansemålet i norsk som dreier seg om at elevene skal opptre i ulike roller gjennom dramaaktiviteter og presentasjon (Kunnskapsdepartementet, 2013a;2013b).

### 4.3.3 Aksjonsforskningsgruppens observasjon

"Flere personers blikk og tenkning kan gi et mer fullstendig og rikt bilde av virkeligheten enn det én enkelt er i stand til å tegne" (Bjørndal, 2011, s. 27). Mens deltakende observasjon gjennomføres av forskeren selv, blir strukturert observasjon ofte gjennomført ved hjelp av flere andre observatører (Grønmo, 2016, s. 186). For å sikre oss ulike synsvinkler på det som skjedde underveis i undervisningen, hadde vi som tidligere forklart, en aksjonsforskningsgruppe i klasserommet. Vårt siktemål med å ta i bruk andre som observatører var å få flere blikk på det som skjedde i undervisningsøkten for å styrke datainnsamlingen.

---

<sup>18</sup> Se Vedlegg 6: Oppgave b) Tablåoppgave

<sup>19</sup> Se Vedlegg 6: Oppgave c) Standpunktoppgave

<sup>20</sup> Se Vedlegg 6: Oppgave d) Dramatisering

<sup>21</sup> Se Vedlegg 6: Oppgave a) Geometrioppgave og lærer-i-rolle

<sup>22</sup> Se Vedlegg 6: Oppgave e) Vennskapsplakat



## Metode

Sammenliknet med deltakende observasjon forutsetter strukturert observasjon mer omfattende planlegging (Grønmo, 2016). Siden vi ønsket at observasjonene skulle foregå på en strukturert måte, krevde det at vi forberedte datainnsamlingen grundig. Vi gikk derfor i gang med å utforme observasjonsskjema. Grønmo (2016, s. 184) beskriver observasjonsskjemaet som noe som skal spesifisere hvilke forhold oppmerksomheten skal rettes mot, og hva observatørene skal se eller høre etter. Vi utarbeidet tre ulike observasjonsskjema<sup>23</sup> til de tre deltakerne i aksjonsforskningsgruppen. For vår prosjektveileder innebar observasjonen å rette oppmerksomhet mot det vi anså som kjennetegn på en proaktiv klasseleder<sup>24</sup>. Veileder var kontinuerlig oppdatert på det vi arbeidet mot, og fikk derfor det mest avanserte skjemaet av de tre. Selv mente hun at observasjonsskjemaet ville være håndterbart å benytte seg av i observasjonen. Vår dramafaglige observatør fikk i oppgave å ha fokus på noen dramaturgiske elementer som vi anså som viktige i undervisningsopplegget. Vi valgte å gjøre dette skjemaet enklest mulig. Vårt kjennskap til elevgruppa var begrenset, og derfor ville vi at læreren deres skulle rette oppmerksomheten mot dem. Vi kan med dette si at bakgrunnen til de ulike observatørene også hadde noe å si for valg av observasjonsfokus.

Når forskeren bruker andre observatører enn seg selv, er det viktig å instruere observatørene (Grønmo, 2016). Dette ble også en viktig del av våre forberedelser. Vi ga instruksjoner underveis til hver enkelt via mail, og utformet i tillegg en felles skriftlig observasjonsinstruks i forkant av datainnsamlingen. Med dette ønsket vi å sikre at alle visste hvordan observasjonen skulle foregå, og hva som var hver enkeltes fokus. "Når observasjonen skal gjennomføres, må observatører finne en posisjon og en synsvinkel som er hensiktsmessig" (Grønmo, 2016, s. 186). For å oppnå tilstrekkelige muligheter til å observere i en slik undervisningssituasjon, fulgte vi Sæbøs (2009) poeng om å plassere observatørene på ulike plasser i klasserommet. Vi var på forhånd klar over at det kunne virke overveldende og litt forstyrrende for oss at det var mange til stede i klasserommet under gjennomføringen. Vi reflekterte over dette i forkant sammen med vår veileder, og hun bevisstgjorde oss på at observatørene kun var der for å hjelpe. I gjennomføringen ble observatørene helt glemt, og da fokuset vårt var så sterkt på elevene, merket vi heller ikke at det ved et tidspunkt var flere

---

<sup>23</sup> Se Vedlegg 7: Observasjonsskjema i aksjonen

<sup>24</sup> Kjennetegnet på en proaktiv klasseledelse har vi redegjort for i kapittel 2.5

assistenter til stede. Hovedpoenget med observasjonen var at observatørene skulle delta i en refleksjonssamtale<sup>25</sup> i etterkant av undervisningen.

### 4.3.4 Oss selv som informant og observatør i en lærerrolle

Som tidligere beskrevet tok vi valget om å gjennomføre et dramaopplegg selv. Vi ble *deltakende observatører*, begrepet Wadel (2014, s. 68) bruker om de som prøver å bli deltaker i det samfunnet som skal studeres. En slik deltakelse gjør det lettere å være i feltet *som* forsker i tillegg til at man får føle rollen på kroppen. Dette gir mulighet til å bli sin egen informant (Wadel, 2014, s. 68). Det at vi begge var våre egne informanter med ulike styrker og svakheter både i klasseledelse og drama, gjorde at vi kunne utfylle hverandre i observasjonene under undervisningen. Vi gjennomførte det Bjørndal (2011) kaller observasjon av *andre orden* hvor observasjonene foregikk samtidig med den pedagogiske aktiviteten. I undervisningen hadde vi ansvar for hver vår øvelse, noe som gjorde det lettere å observere hverandre som klasseledere. De inntrykkene vi fikk da vi selv utførte en aktivitet kunne komplementeres av den andre studentens observasjon.

### 4.3.5 Refleksjonssamtale

Som en del av aksjonen gjennomførte vi en refleksjonssamtale rett etter undervisningen var avsluttet. Denne samtalen kan minne litt om det Kvam (2018) kaller kollegasamtale: "Den sentrale egenskapen ved kollegasamtaler, som gjør dem egnet som arena for å knytte sammen teoretisk kunnskap og pedagogisk praksis, er refleksjonselementet" (s. 53). Samtalen vi gjennomførte bar preg av elementene i en kollegasamtale fordi målet med den var å utvikle refleksjon over egen praksis. Vi studenter og aksjonsforskningsgruppen var derimot ikke kollegaer, men hadde avklarte roller som veiledere og veisøkere. Derfor har vi valgt å kalle samtalen vi hadde i etterkant av undervisningen for en refleksjonssamtale.

---

<sup>25</sup> Vi beskriver refleksjonssamtaler i kapittel 4.3.5

## Metode

På forhånd hadde vi en tanke om at aksjonsforskningsgruppen skulle bidra til å fremme vår egen refleksjon. Som tidligere beskrevet hadde vi laget bestemte observasjonsskjema til de ulike deltakerne for å sikre forskjellig fokus og utnytte deres styrker. I forkant av refleksjonssamtalen så vi det nødvendig å også planlegge en struktur. Vi skulle opprinnelig være fem personer til stede, og for å sikre at alle kom til ordet planla vi at alle skulle legge frem sine observasjoner etter tur. I etterkant så vi at dette var smart fordi vi unngikk at deltakerne snakket i munnen på hverandre, noe som gjorde det lettere å transkribere samtalen korrekt. Det oppsto noe uforutsett med lærer 3 som gjorde at han ikke kunne delta på selve samtalen, og vi fikk derfor hans utfylte observasjonsskjema med oss. Vi leste opp lærerens punkter i fellesskap, noe som førte til at deler av samtalen bar preg av informasjonsoverføring. Til tross for dette ble lærerens perspektiv drøftet og diskutert mellom de andre deltakerne.

Samtalen vi gjennomførte forsøkte å identifisere hva som egentlig foregikk i undervisningen. I ettertid ser vi at observasjonsskjemaene vi på forhånd hadde utarbeidet, muligens ikke fanget det store bildet. Dette kom fram i refleksjonssamtalen:

V1: Vi så jo på skjemaet på forhånd, ikke sant. Og da tenkte jeg at det var veldig bra. Men jeg ser at det ble for mye. Jeg skulle ikke vurdere dere som klasseledere – om dere gir tydelige beskjeder. Jeg var der for å forstå noe av hva klasseledelse var i *det* rommet. Skjemaet ble kanskje litt for kontrollfokusert. Dette handler jo om å øve opp en forståelse av noe som dere ikke helt visste hva var.

Selv om observasjonsskjemaet vi ga til veileder ikke svarte til forventningene og ble for kontrollfokusert, hadde vi satt henne godt inn i hensikten med aksjonen. Vi gjennomførte også refleksjonssamtalen umiddelbart etter undervisningen, og det til sammen gjorde at vi likevel kunne diskutere relevante pedagogiske problemstillinger om det veileder observerte.

## Metode

## 5 Vurdering av studiens kvalitet

Dette kapittelet tar for seg studiens kvalitet. Under forskningsetikk og datakvalitet gjøres det rede for hensyn vi har tatt for å oppnå en god og forsvarlig forskning.

### 5.1 Forskningsetikk

I denne studien har det vært noen etiske retningslinjer å forholde seg til. Det første prinsippet vi tok stilling til, var om prosjektet var meldepliktig. Ifølge paragraf § 31 i personopplysningsloven (2000) har man meldeplikt om et prosjekt skal behandle personopplysninger, og om de helt eller delvis skal lagres elektronisk. Personopplysninger innebærer opplysninger som kan brukes til å identifisere enkeltpersoner (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 43). I starten tenkte vi at lærer 1 og 2 indirekte kunne bli gjenkjennbar for andre fordi vi hadde intensjoner om å samle inn bakgrunnsopplysninger. I tillegg skulle vi benytte oss av en digital taleopptaker under intervjuene og refleksjonssamtalen, og prosjektet ble derfor ansett som meldepliktig. Søknaden ble sendt inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. I ettertid viste det seg at den bakgrunnsinformasjonen vi fikk av de to lærerne ikke var relevant for studien vår, og vi har derfor utelatt dem i avhandlingen.

Etter å ha mottatt godkjenning fra NSD<sup>26</sup> tok vi kontakt med skolene for å få lov til å starte datainnsamlingen. Vi sendte både rektor og alle våre informanter et informasjonsskriv<sup>27</sup> om studien hvor det framgikk hva som skulle forskes på, hva hensikten med prosjektet var, hvordan materialet skulle samles inn og hva deltakelsen innebar, samt mulige konsekvenser ved å stille som informant. Informasjonsskrivet inneholdt også et samtykkeskjema hvor deltakerne skulle skrive under på at de uten ytre press ville delta i studien og hadde rett til å trekke seg når som helst. Dette ble gjort i tråd med NESH<sup>28</sup> (2016, s. 8) sitt krav om *informert samtykke*.

---

<sup>26</sup> Se Vedlegg 1: Godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata

<sup>27</sup> Se Vedlegg 2: Informasjon og samtykkeskjema til deltakerne

<sup>28</sup> NESH – Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora.

Denne studien kan kategoriseres som klasseromsforskning, og av den grunn har det også vært en tredjepart involvert. En tredjepart blir betegnet som en som står forskningen nær, selv om den ikke inkluderes direkte (NESH, 2016, s. 19-20). I vårt tilfelle var dette elevene i samspillet med klasselederen i observasjonen før intervjuene, og i aksjonen vi gjennomførte. Selv om vi i prosjektet ikke registrerte personopplysninger eller var interessert i å samle inn informasjon om elevene, anså vi det nødvendig å informere deres foresatte om prosjektet både i fase 1 og 2. Det gjorde vi gjennom et informasjonsskriv<sup>29</sup> i tråd med tilbakemeldingen fra NSD. Vi mottok ingen innvendinger på vår inntreden til feltet, og kunne derfor gå inn som forskere og aktører<sup>30</sup> i klasserommene.

I selve intervjusituasjonen er det en annen etisk betraktning å ta hensyn til. Hilde Sollid tar opp hensynet med begrepet *assymetrisk maktforhold* (Sollid, 2013, s. 136), som innebærer at forskeren har definisjonsmakt i forskningsarbeidet og derfor må forholde seg til intervjupersonene med respekt og profesjonalitet. Maktrelasjonene kan ha betydning for hvordan intervju utvikler seg og hvordan data tolkes. Dette punktet har vi tidligere nevnt i gjennomføring av intervju<sup>31</sup>, hvor vi som forskere var opptatt av å ha en gjensidig tillit og gjennomføre noe som lignet mer på en samtale enn et avhør. I tillegg har vi tenkt gjennom det Sollid (2013, s. 136) skriver om at forskere og deltakere kan ha *ulike målsetninger med prosjektet*. Som forskere i fase 1 av denne studien ønsket vi dypere innsikt i lærernes erfaringer. Gjennom deres positivitet til deltakelse og motivasjon rundt temaet, forsto vi at lærerne ønsket å rette søkelyset mot drama som undervisningsmetode.

I teknisk aksjonsforskning<sup>32</sup> løpes det en risiko for at problemet forskeren reiser, ikke nødvendigvis er relevant for praktikerens (Furu, 2013, s. 49). I fase 2 av studien kan vi allikevel si at elevene fikk utbytte av undervisningen. Elevene fikk gjøre noe variert og annerledes, noe også klassens lærer ga uttrykk for at de trengte. Lærer 3 hadde også mulighet til å hente inspirasjon og tips til egen undervisning når han observerte oss. Et annet punkt som

---

<sup>29</sup> Se Vedlegg 3: Informasjon om studien til elevenes foresatte

<sup>30</sup> Se tabell 1 i kapittel 4.2.1

<sup>31</sup> Se kapittel 4.2.5

<sup>32</sup> Begrepet gjorde vi rede for i kapittel 3.2

har hatt betydning i diskusjonen om forskningsetikken til studien andre fase, er dobbeltrollen vi ga våre veiledere. De skulle i tillegg til å være veiledere, også inngå som informanter, og dette gir noen etiske utfordringer i og med at deres "stemmer" kan gjenkjennes. For å oppnå etisk forsvarlighet har vi derfor latt veilederne godkjenne det vi presenterer. Dobbeltrollen kunne også føre til en sammenblanding av de ulike rollene og dermed uklare grenser på hva deres oppgave innebar. Vi ønsket ikke at veilederne skulle styre vår forskning og har derfor vært bevisst på betydningen av "teoretiske briller" for å stille oss kritisk til veiledernes empiriske bidrag. I tillegg har vi hele veien vektlagt å informere veilederne grundig både skriftlig og muntlig for å minske risikoen for sammenblanding av roller.

For å ha en etisk forsvarlig forskningspraksis må man også ta hensyn til kravet om konfidensialitet. Det vil si at deltakerne i presentasjon av resultater skal anonymiseres (NESH, 2016, s. 16-17). Bakgrunnsopplysninger om informantene og skolene er anonymisert på den måten at vi ikke spesifiserer hverken kommune, skole eller trinn. Observasjonsmaterialet ble registrert på papir, mens lydfilene fra intervjuene og refleksjonssamtalen ble overført til private, bærbare og passordbeskyttede datamaskiner. Allerede under transkribering kodet vi navnene til deltakerne. Vi har alltid hatt datamaterialet under oppsyn eller i privat, låst husholdning. Ved prosjektets slutt vil vi makulere papirer og slette lydfilene.

## 5.2 Datakvalitet

Gjennomgående i hele prosessen med oppgaven har vi fokusert på at dataene vi presenterer skal være av høyest mulig kvalitet. Grønmo (2016, s. 237-241) hevder at tilfredsstillende kvalitet er avgjørende for å få holdbare analyseresultater. For å gjøre kvalitetsvurderinger kan man se på ulike aspekter innenfor reliabilitet og validitet. Disse aspektene har vi kontinuerlig tatt hensyn til og vil i det følgende presentere de hver for seg.

### 5.2.1 Pålitelighet

Spørsmålet om reliabilitet dreier seg om forskerens kritiske vurdering av prosjektet med tanke på hvor pålitelig studien er (Thagaard, 2013, s. 201). En studie vil ha høy pålitelighet hvis andre som gjennomfører samme undersøkelsesopplegg ender opp med identiske data (Grønmo, 2016, s. 241). I vår studie utfordres reliabiliteten fordi vi gjennomførte halvstrukturert intervju, og en refleksjonssamtale på bakgrunn av et undervisningsopplegg hvor aktørenes relasjon og samspill innvirket på resultatet. Dette kan underbygges av det Grønmo (2016 s. 248-249) skriver om at mindre strukturerte undersøkelsesopplegg og datamateriale ikke kan gi identiske resultater ved gjennomføring av et lignende studie. Vi forstår gjennom studiens vitenskapelige forankring at det ikke vil være lett å replisere forskningen, og at det vil bli vanskelig å ende opp med samme funn. Grønmo (2016, s. 249) fremhever poenget om at begrepet reliabilitet ikke er relevant eller fruktbart for vurdering av kvalitative data. Vi stiller oss derfor bak det Thagaard (2013, s. 201) skriver om å bruke begrepet troverdighet heller enn reliabilitet, fordi det handler om å gjøre en vurdering av tilliten til forskningen. Vi vil i det følgende se på aspekter ved studien som kan ha styrket troverdigheten.

En måte å styrke troverdigheten i en studie på er at flere forskere deltar i prosjektet (Thagaard, 2013, s. 203). Dette tilsier at vi studenter, gjennom å bruke hverandre til å kritisk drøfte hvert steg i prosessen, kan øke påliteligheten til hele studien. Vi har gjennom å være to hatt flere øyne og ører på samme fenomen. Også flere observatører til stede kan gi en økt pålitelighet fordi det vil være mulig å sammenligne resultater (Patel og Davidson, 1995, s. 77). Med aksjonsforskningsgruppen i fase 2 hvor lærer 3, prosjektveileder og dramafaglige veileder, i tillegg til oss selv deltok, kunne vi reflektere rundt de samme hendelsene med deltakernes ulike forståelser. Vi valgte å gi deltakerne ulike briller i form av ulike observasjonsskjema, et bevisst valg for å styrke påliteligheten til det som kom fram i refleksjonssamtalen. Thagaard (2013, s. 201) bruker også begrepet *tillitsvekkende* om en studie av høy reliabilitet, og da kan det være enklere å forstå dette valget. Det skaper for eksempel mer tillit til studien når en som kjenner elevene skal vurdere deres væremåte, enn en utenforstående som ikke vet hvordan elevene vanligvis opptrer. Vi vurderer at det samme også gjelder fokuset til de to andre i aksjonsforskningsgruppen.



Å se på det man har "lagret" av virkeligheten kan også brukes inn mot å vurdere hvor pålitelig studien er (Patel og Davidson, 1995, s. 77). Vi valgte å ikke lagre virkeligheten i form av film på grunn av etiske utfordringer. Elevene ville vært identifiserbare og det hadde blitt nødvendig å innhente samtykke fra deres foresatte. Vi brukte derimot aksjonsforskningsgruppen som et hjelpemiddel til å observere oss, og "lagret" deres observasjoner gjennom taleopptak av refleksjonssamtalen. I tillegg lagret vi også intervjuene i første fase ved hjelp av taleopptaker. Det å lagre virkeligheten på taleopptak gjorde at vi kunne gjennomgå det som ble sagt gjentatte ganger. Da kunne vi diskutere og vurdere om datagrunnlaget var påvirket av ulike feilkilder. Dette samsvarer med det Grønmo (2016, s. 250) hevder, nemlig at troverdigheten øker om forskeren tar en kritisk gjennomgang av samme datamateriale på ulike tidspunkt.

Andre aspekter som kan ha påvirket troverdigheten til studien gjør vi rede for i delkapitler hvor vi har ansett det nødvendig. Blant annet diskuterer vi observasjonsskjemaene i kapittel 4.3.5, og metodetrianguleringen i kapittel 4.1. Fordelene med å ha deltakere med spesifikk kompetanse inn mot tematikken vi har undersøkt, ser vi på i kapittel 4.2 og i kapittel 4.2.6.

### 5.2.2 Gyldighet

Å vurdere validiteten innebærer å se på datamaterialets gyldighet opp mot studiens hensikt og tolkning av resultater (Leseth og Tellmann, 2014, s. 23). Vi vil i det følgende vurdere studiens gyldighet gjennom *ekstern* og *intern* validitet.

Ekstern validitet handler om hvorvidt undersøkelsen kan generaliseres eller overføres til andre sammenhenger (Leseth og Tellmann, 2014, s. 24). Gjennom studien ønsker vi at andre skal kunne bruke det vi har gjort og det vi har funnet, som et eksempel for egen utvikling av klasseledelse i drama. I en slik sammenheng er det ikke snakk om en direkte overføring av praksis fra et klasserom til et annet. En lærer som leser denne avhandlingen kan derimot ta med seg det vi har lært, og gjennom tilpasning knytte det opp mot egen klasseromssituasjon

## Vurdering av studiens kvalitet

og profesjonsutøvelse, det Stake og Trumble (referert i Postholm, 2010, s. 38) kaller en naturalistisk generalisering. For å oppnå denne typen generalisering har vi lagt vekt på detaljerte beskrivelser av konteksten og det vi har gjennomført. På grunn av de etiske kravene om å bevare anonymiteten til alle deltakerne har vi sett det nødvendig å utelate bakgrunnsinformasjon. Vi er klare over at elev- og lærerforutsetningene har spilt en viktig rolle i både fase 1 og 2, og kan dermed ha innvirket på resultatet og svekket studiens eksterne validitet.

Intern validitet viser til hvordan datamaterialet svarer til forskerens målsetninger med undersøkelsen (Leseth og Tellmann, 2014, s. 24). Det at vi presenterer detaljerte beskrivelser og synliggjør vår forforståelse, fremgangsmåter, design og tolkninger av datamaterialet, viser at vi har hatt fokus på det Thagaard (2013, s. 205) kaller gjennomsiktighet. Å få fram begrunnelsene våre for valg i studien kan hjelpe leseren å selv vurdere studiens validitet. Dette mener vi kan styrke gyldigheten til studien.

Avslutningsvis ønsker vi å peke på en faktor som vi har nevnt tidligere, men som vi mener spesielt kan ha bidratt til å styrke validiteten til denne studien. Den graden av tilgang til feltet som vi opplevde, kan beskrives som det Wadel (2014, s. 212) kaller reell <sup>33</sup>. Informasjonen vi fikk tilgang til ga oss mulighet til å få svar på det vi ønsket. Vi opplevde ingen begrensninger med den rollen vi hadde i feltet vi trådte inn i, verken i fase 1 eller 2. Det datamaterialet vi satt igjen med etter endt datainnsamling hadde høy kvalitet fordi det var tilfredsstillende i forhold til det vi ønsket å belyse. Vi vurderer at dette har vært med på å styrke ikke bare gyldigheten til studien, men også troverdigheten til resultatene.

---

<sup>33</sup> Se kapittel 4.2.2 om fordelene med eksisterende sosialt nettverk

## 6 Empiri, analyse og diskusjon – Tredje fase

I dette kapittelet gjør vi først rede for hvordan vi har analysert vårt datamateriale. Deretter presenter vi analyse og diskusjon av empiri i 7 ulike kategorier som svarer på forskningsspørsmålet og problemstillingen til denne studien. Avslutningsvis trekker vi ut de funnene fra analysen som svarer på den overordnede problemstillingen, for å vise sammenhengen mellom dramafaglig undervisningsmetode og en proaktiv klasseledelse.

### 6.1 Analyseprosessen

Fordi vi hadde tatt lydopptak under datainnsamling, ønsket vi å transkribere materialet for å få bedre oversikt. Transkripsjon vil si å overføre tekst fra en form til en annen (Jacobsen, 2015, s. 202), og i vårt tilfelle var dette fra lyd til skrift. Vi startet transkripsjonen av intervjuene og refleksjonssamtalen rett etter endt gjennomførelse. Det sikret at vi hadde informasjonen friskt i minne og kunne få med de non-verbale tegnene som ble signalisert underveis. Hver samtale delte vi opp i to slik at vi kunne transkribere hver vår del. Vi skrev transkripsjonene ordrett ned på deltakernes dialekt, og egne refleksjoner ble skrevet ned fortløpende og markert med ulike farger. Etterpå hørte vi gjennom lydopptakene og rettet på det vi hadde skrevet, før vi byttet delene med hverandre for å forsikre oss om at det vi hadde skrevet var korrekt, i forhold til det som ble sagt. For å skape større flyt og gjøre teksten mer leservennlig har vi i analysen sitert utsagnene på bokmål. I transkripsjonene er lærerne forkortet med L og spesifisert med tall i kronologisk rekkefølge. Veiledere og studenter er forkortet på samme måte, men med bokstavene V og S.

"Å analysere handler om å gå inn i et materiale for å prøve å forstå det som er beskrevet" (Postholm og Moen, 2009, s. 64). For å gjøre en analyse av datamaterialet må vi ta et tilbakeblikk på illustrasjonen av designet over denne studien<sup>34</sup>. På det første trinnet ville vi skape forståelse gjennom observasjon og intervju av lærere med erfaring fra anvendelse av drama i undervisning. Den forståelsen og kunnskapen vi fikk fra lærerne skulle vi ta med oss over i det neste trinnet, der vi selv gjennomførte dramafaglig undervisning i praksis med en refleksjon i ettertid. På det tredje trinnet ønsket vi at de to ulike fasene av datainnsamlingen

---

<sup>34</sup> Se figur 1 i kapittel 1.2 - Gjennomføring

skulle diskuteres med teori, og dermed gi oss et nytt kunnskapsgrunnlag og en ny forståelse av det å anvende drama i undervisning. Analyseprosessen karakteriserer vi som den mest krevende delen av studien fordi vi har ønsket å forstå våre informanter, men også oss selv, på best mulig måte. Analysen har derfor blitt evaluert og vurdert gjennom flere runder med tolkning. De mange rundene med analyse har resultert i en bedre forståelse av informantenes handlinger i lys av den konteksten de inngår i, og gitt oss større helhetsforståelse. Pendlingen mellom ulike fortolkningsgrunnlag og forståelsesmåter utgjør det Grønmo (2016, s. 394) omtaler som den hermeneutiske sirkel. Dette stemmer også overens med studiens vitenskapsteoretiske ståsted<sup>35</sup>.

Prosessen startet i Nvivo<sup>36</sup> etter første fase av datainnsamlingen. Her forsøkte vi først å kategorisere lærernes utsagn inn i Kounins (1970) kjennetegn på en god klasseleder, og hadde på dette stadiet en deduktiv tilnærming til materialet. Vi så straks at kategoriene ikke var tilstrekkelig, og at informasjonen om dramafaglig undervisningsmetode utgjorde en større påvirkning på klasselederen, enn det vi først antok. Vi valgte å heller lage koder som passet til utsagnene, enn å passe utsagnene inn i allerede etablerte kategorier. Det å sette en merkelapp ut fra sitatens meningsinnhold kan sammenlignes med det Corbin og Strauss (1998) kaller åpen koding. På denne måten endret vi fra å kode deduktivt, til å gå induktivt til verks<sup>37</sup>.

Etter å ha testet Nvivo sine funksjoner, fant vi ut i andre del av datainnsamlingen at vi ønsket å ha materialet mer håndfast. Vi skrev derfor ut transkripsjonen av refleksjonssamtalen på papir. I et eget Word-dokument skrev vi ned våre tolkninger samtidig som vi kodet utskriften med tall. Det vi gjorde ble lite gjennomskiktig, og det å ha datamaterialet i to ulike format, et på papir og et inne i dataprogram, ble svært uoversiktlig. Vi opplevde også at vi kodet og kategoriserte samtidig. Vi tok et valg om å heller gjøre analysen på "gammelmåten", den måten vi hadde blitt kjent med gjennom bacheloroppgaven tredje studieår. Igjen skrev vi ut transkripsjonene, men klippet nå ut sitatene og satte merkelapper på innholdet i *både*

---

<sup>35</sup> Vår hermeneutisk tilnærming til studien har vi gjort rede for i kapittel 3.1.1

<sup>36</sup> Nvivo er et analyseprogram som baserer seg på at tekster kan lastes inn og at en kan kommentere og ordne dataene på en rekke ulike måter gjennom programmets funksjoner

<sup>37</sup> Induktiv og deduktiv tilnærming til forskning har vi gjort rede for i kapittel 3.1.1

intervjuene og refleksjonssamtalen. Deretter sorterte vi kodene inn i nye kategorier på tvers av datainnsamlingene og endte opp med 21 kategorier. Veien fram til de endelige hovedkategoriene besto av mange runder med omkategorisering og vurderinger av relevans med tanke på forskningsspørsmålet og problemstillingen. Dette opplevdes som den vanskeligste delen av analyseprosessen fordi mange av sitatene omhandlet interessante tema. Etter en lang prosess med mange diskusjoner, overveiinger og seleksjoner kom vi fram til de 7 kategoriene vi anser som mest avgjørende og sentral. Denne delen av prosessen beskriver Corbin og Strauss (1998) med begrepet selektiv koding. Selv om vi presenterer vår analyseprosess med Corbin og Strauss sine definisjoner, er det ikke slik at det vi har gjort kan sammenlignes med det de representerer. Deres *grounded theory* handler om at teori utvikles på grunnlag av koding av data og sammenligning av hendelser. Den analytiske tilnærmingen vi har hatt til vårt datamateriale har ikke vært en lineær prosess, slik som *grounded theory*. Vi har derimot beveget oss frem og tilbake i datamaterialet og hatt fokus på å endre egen for forståelse, som en følge av vår hermeneutiske tilnærming til studien.

Kodingen og kategoriseringen ble gjort i fellesskap, mens tolkningene ble gjort hver for oss før vi diskuterte og samlet det vi hadde forstått. Årsaken var at vi begge ønsket nærhet til hele datamaterialet. Vi har lagt vekt på å bruke et mest mulig aktivt språk i analysen, og for så vidt resten av oppgaven, fordi *vi* er den handlende part som forsøker å skape *forståelse*. "Analysen innebærer altså både en sammenfatning av dataene og en utvidelse av teksten når vi knytter refleksjoner over dataenes meningsinnhold til de temaene undersøkelsen omfatter" (Thagaard 2013, s. 161). På samme måte som Thagaard beskriver en analyse, har vi gjennomført både en reduksjon og en utvidelse av datamaterialet. Ved å plassere data inn i kategorier har vi redusert materialet, og gjennom å knytte refleksjoner og egen tolkning til dataenes meningsinnhold har vi utvidet det. I de følgende delkapitlene gjør vi rede for analyse, funn, drøfting og resultat.

### 6.1 Analyse og diskusjon

Gjennom intervjuene fikk vi en forståelse av at klasselederen i anvendelse av dramafaglig metode må være bevisst på en rekke ulike faktorer. Først og fremst forsto vi at det å opptre med *trygghet* er viktig. Som klasseleder må man være klar over at ting ikke alltid går som

planlagt, og at man må ståsette seg for *spontane* hendelser. Med andre ord, at man må *tørre å feile*. Videre ble vi opplyst om at læreren må finne *sin vei* innenfor dramafagets store register av øvelser og læringsaktiviteter, altså metoder som passer og føles *naturlig* for seg. Det at klasselederen er *entusiastisk*, legger opp til *god progresjon*, samt gir *virksomme, korte beskjeder*, og *ikke tvinger elevenes deltakelse* forsto vi som nødvendige elementer en klasseleder må ta hensyn til.

Intervjuene var starten på endringen av vår forståelse av dramafaglig undervisningsmetode. Vi opplevde at det lærer 1 og 2 fortalte oss tok et oppgjør med forforståelsen vi hadde. Intervjuene motiverte oss til å gjennomføre aksjonen og gjorde at vi utførte den med større selvsikkerhet. Det lærerne fortalte oss ga et grunnlag til å utforme og gjennomføre egen dramafaglig undervisning. I det følgende svarer vi på det empiriske forskningsspørsmålet vårt:

***Hvordan påvirker dramafaglig undervisningsmetode klasseledelsen?***

De syv kategoriene vi presenterer i analysen er det vi finner med dramafaglig undervisningsmetode som gjør noe med klasseledelsen. De påfølgende kategoriene er at; drama gjør elevene synlig, drama krever at eleven lever seg inn i fiksjonen, drama krever progresjon, drama har løsere struktur, drama er en uforutsigbar metode, drama gir rom for å strekke seg og drama skaper et høyere lydnivå. Under hver kategori diskuterer vi påvirkningen på klasseledelsen i lys av teori og hvordan dette svarer på den overordnede problemstillingen vår:

***Hva er sammenhengen mellom dramafaglig undervisningsmetode og proaktiv klasseledelse?***

### **6.1.1 Drama gjør elevene synlig**

I en undervisningssituasjon kan klasselederen oppleve at elever gjemmer seg bort eller skjuler seg bak andre. Det er lærerens ansvar å skape et læringsmiljø hvor behovene til elevene ivaretas (Nordahl mfl., 2013). I en av oppvarmingsøvelsene <sup>38</sup> før dramaforløpet, skulle

---

<sup>38</sup> Se vedlegg 6: Dramaforløp i aksjonen - Oppvarming 3: Navnebølgen

elevene finne på en bevegelse mens resten hermet etter. For enkelte elever ble det veldig vanskelig å finne på en egen bevegelse, og som lærere måtte vi tre inn og hjelpe til. Denne situasjonen trekkes fram i refleksjonssamtalen:

S1: Det var vel i navneleken at noen ikke klarte å tenke hvilken bevegelse de skulle gjøre?! De var litt utsatt, fokuset var rettet veldig mot *den* eleven akkurat da.

S2: Og det virker kanskje som at de ikke er så vant med å gjøre slike ting fra før av?

V1: Jeg tror det var veldig bra trening for en del av de elevene når du ser hvor vanskelig det var for noen å gjøre de bevegelsene.

S1: Også overrasket det meg litt at det var noen av elevene som var litt ... de som skravler og er litt "tøff" i undervisningen. Men når det kom til den situasjonen så var de litt sånn "åh, visste ikke helt hva de skulle gjøre".

Det kan synes som at det sterke fokuset som ble rettet mot den enkelte resulterte i en utilpasshet, som igjen førte til at noen ikke klarte å finne på en bevegelse. Ifølge Bolton (2008) kan spontaniteten i drama gjøre at enkelte elever "holder igjen". Vi ser en sammenheng med Boltons årsaksforklaring til det vi opplevde i aksjonen. Den synligheten vi utsatte eleven for gjorde at eleven kanskje opplevde "uro for eget image". Sæbø (2016) setter fingeren på at læreren må være forsiktig med å legge opp til visning i klassen, når elevene er uerfarne med drama eller utrygge i klassen. Om læreren presser elevens deltakelse kan dette resultere i problematferd (Ogden, 2015). Det betyr at læreren må legge opp en progresjon i forhold til det å vise frem noe for andre. Sæbø (2016) skriver at progresjonen er avgjørende for elevens trygghet og tillitt. Det vi erfarte i undervisningsopplegget var at vi ikke lyktes med å skape en god nok progresjon for alle elevene. Hendelsen utspant seg under det som skulle være en morsom øvelse med lav terskel for å delta. Målet var å skape en positiv holdning til resten av arbeidet. I forkant trodde vi at lekene vi nøysomt hadde valgt ut til oppvarmingen ville falle i god jord hos alle. Vi hadde derimot ikke tatt høyde for at enkle øvelser kunne bli en svært utfordrende oppgave for enkelte elever. Det viste seg at det var alt for tidlig i undervisningsopplegget å la alles øyne bli rettet mot én enkelt elev. Læreren må være bevisst på synligheten drama legger opp til og tilpasse deretter.

### **Å tilpasse med forberedelsestid og gruppestørrelse**

I frysbylde-aktiviteten <sup>39</sup> senere i undervisningsøkten var elevene to og to sammen, og fikk betenkingstid før de skulle vise frem til resten av klassen. I denne øvelsen ville alle vise frem sin kreative løsning. Vi forstår det slik at når drama inkluderes blir enkelte elever satt i en sårbar situasjon på grunn av den synligheten metoden legger opp til. Vi forstår forskjellen på deltakelsen i frysbyldene kontra oppvarmingsøvelsen. Elevene følte seg mindre utsatt når de fikk forberede seg, og i tillegg fikk de fremføre sammen med en medelev. Bolton (2008) peker på at det er viktig at klasselederen legger opp til aktiviteter der elevene ikke føler at de "mister ansikt". Det kan tenkes at det å være synlig kan være utfordrende hvis man ikke har øvd eller er vant til noe tilsvarende fra tidligere. Når elevene fikk være to om å vise frem for resten av klassen, ga det en støtte og større interesse for fremvisning i etterkant. Lærer 1 pekte på det vi videre tenker kan være grunnen til at elever avskriver sin deltakelse:

L1: Med drama da tenker jeg på det å vise seg fram litt annerledes.. enn hva skal jeg si...?

Ser vi på Heggstads (2012) beskrivelse av hva drama innebærer kan vi forstå sitatet fra læreren. Heggstad skriver at man gjennom drama uttrykker seg gjennom kropp, stemme og fantasi. Når vi ser dette sitatet opp mot det vi opplevde i undervisningen, forstår vi at elevene blir synlig på en annerledes måte. Metoden legger opp til å vise sider av seg selv som elever ikke er vant til. Vi finner at som klasseledere i dramafaglig undervisningsmetode setter vi elevene i en utsatt situasjon, hvor vi har ansvaret for å håndtere det på en måte som gjør at elevene ikke føler ubehag. En måte å gjøre det på er å gi elevene forberedelsestid slik at oppgavene ikke føles like spontane. En annen måte er å gjøre elevene mindre synlig gjennom å øke gruppestørrelsen. Drama gjør altså at en proaktiv klasseleder må klare å tilpasse og planlegge sin undervisning i forhold til elevenes forutsetninger og individuelle behov, på samme måte som Nordahl mfl. (2013) beskriver en proaktiv tilnærming til undervisning.

### **Det er greit å la elevene ta seg en pause**

Fra lærerne vi intervjuet i fase 1 forsto vi at vi ikke skulle presse elevenes deltakelse. Sæbø (2009) finner på sin side at lærere som lar elevene *sitte* ikke tenker over sine egne didaktiske

---

<sup>39</sup> Se vedlegg 6: Dramaforløp i aksjonen – Oppgave b) Tablåoppgave



valg, men heller legger problemet over på elevene. I det dramafaglige opplegget vi gjennomførte så vi derimot at når elevene fikk lov til å trekke seg unna, så fikk de allikevel arbeidet med stoffet, men på en annen måte. Veileder 1 kommenterte en slik hendelse i refleksjonssamtalen:

V1: Ja, du kunne styre dem der bak. Og det fungerte jo. De var jo to venner, og de fikk øvd på å være venn med å være en støtte for hverandre.

At hendelsen med de to elevene som trakk seg unna utspant seg på en god måte, kan vi heller se i sammenheng med gjennomtenkte didaktiske valg. Vi tvang ikke elevene til å være med, men valgte heller å tilpasse situasjonen, slik at de som trengte en "pause" fra det fellesskapet gjorde allikevel fikk arbeide med målsetningen for timen. At vi klarte å løse situasjonen på den måten vi gjorde, kan også kobles sammen med det å være flere lærere med ansvaret for undervisningen. Den ene av oss hadde mulighet til å fortsette gjennomføringen, mens den andre kunne gi støtte til enkeltelever. Vi kunne bytte på hvem som hadde "hovedrollen" og hvem som "jobbet i kulissene". Vi trengte med andre ord ikke å håndtere like mange hendelser på én gang, eller det Kounin (1970) kaller overlapping. Vi erfarte at det å være to kan gjøre det mindre krevende å bruke drama som metode i klasserommet. På denne måten kan de elevene som trenger en pause, settes i gang med andre læringsaktiviteter for å arbeide mot samme læringsmål. Hadde vi derimot presset elevenes deltakelse, kunne vi opplevd frustrasjon eller opprør mot det vi ønsket å gjennomføre. Vi erfarte at det å la elevene ta seg en pause var proaktivt, og med på å forebygge mulig problematferd.

### **Å legge opp til lystbetonte aktiviteter for å skape engasjement**

I det følgende sitatet fra et av intervjuene kommer det fram at en annen plass å starte for å skape større deltakelse, er å legge opp til aktiviteter som er lystbetont og lekpreget:

L2: Jeg legger opp til morsomme aktiviteter som gjør at elevene tenker "Det er her er jo morsomt og finnes jo ikke farlig". Og da kommer de som regel snikende tilbake.

Med dette sitatet forstår vi at læreren ikke legger problemet med deltakelsen over på eleven slik Sæbø (2009) finner i sin forskning, men at didaktiske valg som å legge opp til lystbetonte aktiviteter kan påvirke deltakelsen til elevene. Det læreren sa tok vi med oss inn mot aksjonen. En bekreftelse på at vi hadde tatt riktige didaktiske valg fikk vi fra læreren til

klassen vi gjennomførte opplegget i. Læreren kunne fortelle at enkelte elever som var engasjert og deltakende i det vi gjorde, vanligvis tidlig melder seg ut fra det som resten av klassen gjør. Vi opplevde at de elevene som tok seg en liten pause etter hvert meldte seg på igjen, noe som vi tolker at kan skyldes en interessant og lystig undervisning. Vår tolkning kan underbygges med det Vygotsky (referert i Imsen, 2014) hevder, at lek skaper glede og oppfyller behov. Sæbø (2016) påpeker på sin side at lek også kan være med på å skape et bedre klassemiljø fordi elevene blant annet får mulighet til å bli bedre kjent med og tryggere på hverandre.

### 6.1.2 Drama krever at elevene "lever seg inn" i fiksjonen

Vi føler at vi lykkes som klasseledere når vi ser at elevene er genuint interessert i undervisningen og har lyst til å lære mer. Elevene kan velge å engasjere seg, delta i undervisningen eller ikke følge med i det hele tatt. Selv opplever vi at det kan være utfordrende å lære noe om man ikke er engasjert i læringsstoffet. Sæbø (2016) skriver at fiksjon er en forutsetning for å arbeide med drama, og at det igjen krever aktiv mental, fysisk og emosjonell innlevelse. I dramaforløpet vårt iscenesatte vi fiksjonen ved hjelp av bilder, lyd og lærer i en fortellerrolle. I refleksjonssamtalen ga den ene veilederen oss sin betraktning av fiksjonselementet:

V1: Det er nesten utrolig å se hvordan en klasse som ikke er vant med denne typen opplegg, blir dratt inn i det. Det er jo nesten magisk.

Vi forstår det slik at når fiksjon integreres i læringsprosessen skaper det innlevelse og engasjement i arbeidet. Bolton (2008) sammenligner lærerens rolle i drama med en regissør for et skuespill. På samme måte som en regissør bygger opp spenning for publikum, skal læreren bygge opp spenning for elevene. Som veileder 1 sier i sitatet, opplevde hun at klassen ble dratt inn i fiksjonen på en måte som nesten var *magisk*. Sammen med Boltons beskrivelser av en lærer i drama, forutsetter drama i undervisningen at læreren må legge til rette for at elevene *lever seg inn* i noe som bare er på liksom.

## **Å bruke fiksjon for å ufarliggjøre vanskelige tema, men være bevisst på tildeling av roller**

Gjennom intervjuene fikk vi innsyn i andre fordeler med fiksjonselementet i drama:

L2: Drama er fint å bruke hvis man skal arbeide med dype tema fordi du ufarliggjør det. Du gjør alt bare på "liksom". Som lærere har vi en intensjon om at det ligger noe alvorlig bak. Vi drar det bare inn på en ufarlig måte, for eksempel temaet mobbing. Du får ungene til å sette ord på det gjennom å spørre "ja, hva var det som skjedde der?" og "hvordan tror du hun kjente det inni seg her da?". Ergo, ikke noe som de har opplevd, men du bruker situasjonen og får elevenes følelser fram ved å sette ord på noe som bare har skjedd på liksom. For da er jeg jo ikke Ole, jeg er "Per", og Per kan gjøre alt.

Vi forstår gjennom dette utsagnet at man som lærer kan ufarliggjøre tema som er vanskelig å snakke om gjennom å tildele elevene ulike roller. Ifølge Bolton (2008) skal resultatet av en dramaundervisning være en opplevelse som kan fungere som et referansepunkt i elevenes liv. Lærer 1 og Bolton, sier oss at en klasseleder i dramafaglig undervisning kan la elevene identifisere seg med andre gjennom å gå inn i roller. Vi forstår at å identifisere seg med noen andre enn seg selv kan gjøre at enkelte elever tør å snakke om eller kjenne på følelser uten å "miste ansikt", et begrep vi tidligere har gjort rede for. Sæbø (2016) skriver at avstand til spillet åpner opp for innlevelse fordi det ikke er eleven selv, men rollefiguren som utsettes for spillets innhold. Slik vi forstår Vygotskys teori om den proksimale utviklingssonen<sup>40</sup> vil den i dette tilfelle være aktuell. Når eleven føler på hindringer for å utfolde og uttrykke seg, så kan læreren ta i bruk roller i drama. På denne måten kan læreren skape et godt utgangspunkt for å la elevene reflektere over egne holdninger og handlinger. Dette tilrettelegger for å la elevene diskutere hva de tror de ville gjort i en liknende situasjon, som kan øke mulighetene for å utnytte en større del av den proksimale utviklingssonen. Vi trekker dette videre til det Ogden (2015) skriver om å imøtekomme elevenes forutsetninger og behov for å forebygge problematferd.

Under et av intervjuene snakket vi om utfordringene med rollebruk i undervisningen:

S1: Men da er det jo veldig viktig at du kjenner elevene da, sånn at du ikke setter den som skal være "mobbeofferet" i en rolle som eleven har på ekte også?

---

<sup>40</sup> Vygotskys proksimale utviklingssonen har vi gjort rede for i kapittel 2.3

L2: Ja, ja det er klart. Nei, jeg tror ikke jeg ville kommet i en ny klasse slik som dere og sagt at "Nei, nå skal vi ha om mobbing". Også velger dere... Nei, nei, så hadde man tatt.. Nei, nei det gjør man ikke. Det er klart, du må kjenne ting og de du har med å gjøre!

Det vi forstår av utdraget er at læreren må være bevisst på at innlevelse i rolle kan forsterke elevenes virkelige roller i klasserommet. Sæbø (2016) beskriver rollemodellering som en fysisk og psykisk utfordring blant annet fordi man har mulighet til å komme på innsiden av rollefigurenes følelser og tanker. Vi tolker det slik at når læreren skal dele ut roller kan man ikke dele ut hvilken som helst rolle til hvem som helst. Får en elev utdelt en "svak" rolle som eleven til vanlig identifiserer seg med, er det mulig at den negative rollen blir forsterket. Nordahl mfl. (2013) fremhever betydningen av klasselederens ansvar for å ivareta elevenes behov. Det er lærerens ansvar å unngå situasjoner hvor elever kan føle seg stigmatiserte. For å ivareta dette ansvaret ser vi at det kan det være nødvendig å kjenne elevene sine og deres roller i klasserommet. I undervisningen hadde vi liten relasjon til elevene og valgte derfor roller som hadde et positivt fokus. Alle elevene skulle vise hvordan man kunne inkludere andre. Det fungerte som en veldig god løsning i arbeidet frysbildene, og vi opplevde at alle elevene følte seg ivaretatt gjennom høy deltakelse og stort engasjement. Vi forstår at vi lyktes med rollearbeid uten å kjenne elevene fordi vi anvendte positive roller.

### **Læreren må vise entusiasme til undervisningsmetoden**

Empirien fra intervjuene antyder at lærerens væremåte har stor betydning for elevenes engasjement og deltakelse når drama brukes som undervisningsmetode. I refleksjonssamtalen etter undervisningsøkten så den ene veilederen betydningen av klasselederens framturen:

V2: Det å motivere elevene til det som skal skje synes jeg dere klarte veldig godt. Både på måten dere forklarte øvelsene godt og tydelig, og at dere tok det seriøst selv. Dere fikk det som skulle skje til å virke litt kult. Dere hadde troen på at elevene klarte å gjøre oppgaven, noe som nok gjorde at de tenkte "Ja, vi får det til!".

Vi kan med denne observasjonen bekrefte at det som kom frem i intervjuene i første fase av datainnsamlingen, det å være påkoblet og entusiastisk i en slik læringsprosess, har noe å si for elevenes motivasjon og interesse for det undervisningen handler om. Bolton (2008) finner at deltakerne i drama må være engasjerte for å komme i gang med arbeidet, og at læreren er den som skal bygge opp spenningen og fokusere på mening med det elevene skal gjøre. Videre finner Bolton at en av årsakene til at deltakerne ikke slipper seg løs eller lar seg gi etter for

fiksjonen drama legger opp til, kan være at læreren ikke engasjerer seg emosjonelt. Vi forstår derfor at det er vår oppgave som klasseledere å engasjere elevene i arbeidet når drama inkluderes, og at vi må la elevene se at vi er engasjerte i det som skal arbeides med.

### 6.1.3 Drama og skapende læringsprosesser krever progresjon

Hvis noe føles som en uoverkommelig oppgave kan det være lett å gi seg. Ifølge Sæbø (2016) kan progresjon være problematisk i fag hvor det legges opp til at elevene skal være skapende. Selv om undervisningsopplegget i aksjonen på enkelte områder kanskje var utfordrende, opplevde vi likevel at vi lyktes med utvikling og fremgang i arbeidet:

V1: Apropos det med progresjonen. Refleksjonene til elevene ble også mer og mer avansert.

V1: Jeg syns dere fikk en del veldig gode spørsmål, og man blir litt satt ut av hvor bra de var. Sånn som han som spurte "Kan man bli inkludert i dårlige ting?".

S2: Det var helt fantastisk.

V1: Det var et kjempegodt spørsmål, og dere fikk flere sånne. Jeg tror ikke jeg noterte ned alle, men det var et par til som var sånn at man fikk litt bakoversveis.

V2: På slutten fikk dere også mange forslag på hvordan dere kunne gjøre oppgavene på en annerledes måte. Altså dere utfordret jo elevenes kreativitet.

Vi bygde opp undervisningsøkten etter det vi hadde forstått fra intervjuene med lærer 1 og 2 og vår dramafaglige veileder, noe som innebar at vi blant annet begynte i det små med enkle, lekpregede aktiviteter som oppvarming. Deretter utfordret vi elevene gradvis gjennom mer avanserte øvelser. Det gjorde at det også ble en progresjon i refleksjonsrekken til elevene. Om elever er uerfaren med drama som læringsform og dersom lærerens fellesundervisning domineres av en rekonstruerende læringsprosess, finner Sæbø (2009) at elevene forsøker å rekonstruere kunnskap heller enn å konstruere den i samspill med andre. Det er derfor rimelig å anta at elevene gradvis må lære seg å beherske teknikkene og formene i drama, og at det er opp til læreren å vurdere hvordan en skal starte dette arbeidet.

## **Å ta i bruk fortelling kan skape fremdrift og momentum**

I forkant av det dramafaglige opplegget var vi usikre på hvordan vi skulle håndtere overgangene forløpet la opp til. Det eksemplifiserer utdraget fra refleksjonssamtalen:

S2: I starten var vi litt skeptiske til hvordan vi skulle få til alle overgangene i forløpet. Elevene må jo skifte fokus ofte. Men, jeg tror det kom ganske naturlig? Alle satt liksom der klare til å høre på, også var de klare til neste aktivitet.

V2: Det at dere fulgte den fortellinga og at dere hadde de forteller-sekvensene ga dere en god progresjon. I fortellinga var elevene veldig stille og konsentrerte. Det var en tydelig forskjell på dem i oppvarmingslekene der det var lagt opp til lek, og i aktivitetene etter fortellinga. De forsto på en måte at "nå er vi aktiv, men vi er det på en annen måte". Jeg opplevde i alle fall at de hadde en konsentrasjon rettet mot temaet.

Både vi og vår dramafaglige veileder opplevde at fokusskiftene og overgangene mellom de ulike øvelsene hadde en rytme og fremdrift som fungerte godt. Det at vi klarte å skape en god fremdrift i undervisningsopplegget ser vi i sammenheng med Kounins (1970) kjennetegn på det han kaller momentum. Det vil si at læreren klarer å legge opp til en hensiktsmessig progresjon, eller fremdrift i aktivitetene. I dramaforløpet opplevde vi at fortellingen var den røde tråden og handlingsgangen gjennom opplegget, og at den bidro til en progresjon. Vi forstår det slik at de gode overgangene kom som et resultat av at mye av det vi hadde planlagt var meningsfylt og tilpasset kompetansen til den aktuelle elevgruppen.

### **6.1.4 Drama har løse struktur**

I mange klasserom sitter elevene på hver sine stoler ved hver sin pult. At læreren står foran og instruerer, læreren spør og elevene svarer, og at elevene arbeider individuelt mens læreren hjelper de som har behov, er dominerende arbeidsformer (Klette, 2003). Før vi startet prosessen med denne studien hadde vi noen formeninger om det å benytte drama som undervisningsmetode. Tidligere hadde vi prøvd ut metoden i praksis, men følte at kontrollen vi hadde i andre undervisningsmetoder ikke var ekvivalent med det vi opplevde i drama. Drama opplevdes som en arbeidsmetode med løse rammer, mye lyd, stor kroppslig aktivitet og ukonsentrerte elever. Den ene læreren kunne fortelle at klasselederen i anvendelse av drama må ta noen forhåndsregler:

L2: Elevene synes drama er artig. Det er bare det at strukturen, organiseringen og rammene må være til stede. Hvis ikke blir det kaos, og det er ikke gøy å være lærer og ha kaos. Du blir så sliten selv, for du står bare å roper og skriker.

Slik vi forstår det, krever drama at læreren har kontroll til tross for løse rammer. Ifølge Nordahl mfl. (2013) utfordrer elevaktive arbeidsformer lærerens profesjonskompetanse fordi undervisningen må planlegges grundig. Vi har bemerket at Dewey står sentralt i alt dramaarbeid fordi elevene lærer gjennom å gjøre og erfare. Drama er altså en elevaktiv arbeidsform, hvor elevene konstruerer kunnskap i samhandling med andre. Det kom fram i et av intervjuene at lærer 2 alltid hadde en "back-up" plan om ingenting skulle vise seg å fungere. Vi forstår at en klasseleder som ønsker kontroll i dramafaglig undervisningsmetode må planlegge sin undervisning godt. Læreren forklarte at det å ha en plan for å nullstille elevene ga henne en trygghet på at hun var den som satt med kontrollen. Vi ser lærerens plan som en måte å unngå å miste kontrollen på. Vi forstår dette i sammenheng med det som Nordahl (2013) sier, at det er utfordrende å vinne tilbake kontrollen når du først har mistet den.

### **Læreren må være litt som en blekksprut**

I intervjuet med lærer 2 stilte vi spørsmål om hun endret sin væremåte når hun gikk fra klasserommet og inn i dramasalen:

S1: Men du er fortsatt deg selv i klasserommet og dramasalen?

L2: Ja, ja.

S1: Det er liksom en del av den du er?

L2: Ja, jeg er både entusiastisk og tullete, samtidig som jeg er streng med klare rammer. Ungene ville merket om jeg var tilgjort. Det blir unaturlig og kunstig. Du må slippe av deg litt av den rammen og ta frem din lekne side, men selv om jeg tuller, så har jeg kontroll. Altså, du kan ikke bare ... du er en voksen selv om du slipper deg løs.

S1: Det handler litt om den kunsten der, å "switche" fra å være den der lekne og tullete læreren som kan finne på masse forskjellig, og som samtidig korrigerer på en ordentlig måte?

L2: Ja, ja, mm, ja. Uten tvil! Du ser jo, du er nødt. Du må være litt som en blekksprut.

Vi forstår at metoden krever en lærer som både takler frihet og "kaos", men samtidig klarer å balansere dette med kontroll, ro og orden. Modellen<sup>41</sup> over ulike lærerstiler viser at en autoritativ lærer befinner seg på et balansepunkt mellom kontroll og varme overfor elevene.

---

<sup>41</sup> Se figur 2 i kapittel 2.4.2

Denne typen lærer klarer ifølge Nordahl (2013) å vise omsorg samtidig som hun eller han leder klassen og stiller krav til elevene. Vi forstår at væremåten til læreren i anvendelse av drama er et viktig element for å håndtere metoden, og at en må strebe etter en balanse mellom å være en leken og entusiastisk lærer, og en lærer som er en tydelig og trygg voksenperson. Læreren bruker ordet blekksprut, noe vi i sammenheng med resten av det hun sier, tolker som at læreren i dramafaglige metoder bør strebe mot å ha et overblikk over hele klassen, og dermed ha mulighet til å korrigere der det trengs. Dette samsvarer med det Kounin (1970) betegner som en del av det å være en proaktiv lærer, altså en lærer som forebygger problematferd eller kaos. Vi forstår at læreren i drama må finne en balanse. Med det mener vi en balanse mellom friheten som drama gir gjennom stor elevaktivitet, og kontrollen som trengs for å bevare rammene og strukturen inne i klasserommet.

### **Finne en balanse mellom å snakke og gjøre**

I undervisningsopplegget vårt så vi at det å konsentrere seg om andre var en krevende oppgave for elevene. Det følgende utdraget fra refleksjonssamtalen trekker frem et eksempel fra da elevene skulle vise fram frysbildene i tablåppgaven:

V2: Utfordringen er når man skal se på andre, kommentere det og ikke. Elevene virket veldig engasjert da, men det er klart at det er mange som har lyst til å gjette og komme med innspill.

S1: Jeg tenkte litt på at man kanskje burde tatt to kommentarer, og tatt opp et nytt par slik at det ble litt høyere tempo i det. Alle trenger ikke å si noe, det handler jo stort sett om det samme.

Utdraget fra refleksjonssamtalen forteller oss at når vi lot elevene vise fram frysbildene var det mange som ikke fikk komme til ordet. Vi opplevde at elevene var svært engasjert i bildefremvisningen, men at visningen tok lang tid på grunn av dette. Det førte igjen til at enkelte elever ble sittende lenge i ro og vente. I ettertid ser vi at dette påvirket aktivitetsflyten og elevaktiviteten, og at gruppefokuset<sup>42</sup> til klasselederen ble påvirket. Videre i refleksjonssamtalen kom det fram at tempo i formidling av nye øvelser også påvirker flyten på undervisningsopplegget:

V2: Også i noen av overgangene der dere skulle introdusere en ny øvelse kunne det vært litt strammere. Forklaringene ble litt unødvendig dratt ut. Selvfølgelig skal dere hanke inn

---

<sup>42</sup> Gruppefokus beskriver vi i kapittel 2.5 som et av Jacob S. Kounins kjennetegn på klasseledelse



enkelte underveis, men samtidig har du de som fikk det med seg første gangen og som sitter der og venter. Det er små nyanser, men også litt viktig.

S2: For å på en måte skape mer flyt?

V2: Ja, ja, også når man har forklart øvelsen en gang så går man bare i gang.

V1: Ja, for det er noe med energien i rommet som holder fokuset til elevene, og det er det som er så fantastisk med drama!

Vi forstår det slik at når vi drøydde forklaringene ble det ble brudd på energien i rommet. Det førte til at noen av elevene ramlet av, og at vi måtte bruke tid og energi på å hente dem inn igjen. Da vi ikke kjente elevene spesielt godt, var vi usikre på hvor grundige forklaringer av nye øvelser måtte være. Det kan ha vært grunnen til at vi forklarte mer enn nødvendig. Kounin (1970) kaller dette for *task overdwelling*, og er noe som ifølge han kan sinke aktivitetsflyten. Vi oppfatter det slik at en som klasseleder har lettere for å legge opp til god fremdrift om man har kjennskap til elevenes forutsetninger. Av dette oppfatter vi at klasselederen i en slik arbeidsmetode bør være opptatt av å finne en balanse mellom aktiviteter der elevene lærer gjennom å gjøre og lærer gjennom å snakke, samt at en vurderer lengden på egne forklaringer av øvelser. Om en som klasseleder tar hensyn til tempoet i øvelsene og har fokus på å holde elevene på "sporet", forstår vi at man i mindre grad trenger å korrigere, altså en del av det vi anser som å være proaktiv i et klasserom.

### 6.1.5 Drama er en uforutsigbar metode

I undervisning er det ofte et mål å gjøre læringsarbeidet forutsigbart for elevene. Som lærer liker vi å tro at dette kan skape trygghet og god klasseledelse. I aksjonen så vi at drama er en læringsmetode som legger opp til at elevene skal være utforskende og skapende. Det gjør at læreren ikke alltid kan planlegge eller vite sikkert hvordan undervisningen utspiller seg. I gjennomføringen av dramaopplegget opplevde vi en situasjon som konkretiserer det vi mener med dette:

S1: Jeg merket jo at jeg ble litt usikker når eleven tok det nazi-tegnet. Jeg tenkte "Skal man ta tak i det, eller skal man overse det?". Skal man på en måte pakke det inn, ikke bry seg om det eller gjøre noe helt annet selv om alle reagerte på det?

V2: På en måte tenker jeg at det viser at eleven har gjort leken før og har knekt koden. Eleven har skjønt at "Hvis jeg gjør noe så kan jeg få de andre til å gjøre det samme". Så hvis jeg gjør nazi-tegnet så kan plutselig alle gjøre det.

Hendelsen utspilte seg i en av oppvarmingsøvelsene. Heldigvis syntes ikke de andre elevene at det eleven gjorde var morsomt. Vi som klasseledere måtte i stor grad improvisere fordi vi ikke var forberedt på situasjonen. Eleven hadde helt klart knekt koden på leken, og ville få de andre til å etterlikne noe vi ikke syntes var greit. Vi fanget raskt opp at det kunne bli en potensiell problemsituasjon. Om vi hadde avsluttet leken og tatt tak i det eleven gjorde kunne det gått ut over hele undervisningen og resten av elevgruppen. Det vi heller gjorde var å overlapse. Vi ga eleven et ansiktsuttrykk som forklarte at det som ble gjort ikke var greit, og lagde heller en egen vri på bevegelsen for å forstyrre undervisningssituasjonen minst mulig. Til tross for at vi håndterte situasjonen på en proaktiv måte, opplevde vi at det å gi fra oss litt av makten som klasseledere ga elevene mulighet til å ta styringen, og dermed også mulighet til å misbruke posisjonen.

### **Ha tillitt til elevene og ikke trekke forhastede konklusjoner**

I et av intervjuene ble tillit trukket fram som et viktig element i klasserommet:

L1: Jeg synes det er viktig å vise at man har tillitt, og da gjør jo elevene ofte en bra jobb. Hvis det er jeg som skal ha kontrollen hele tiden på de at de jobber ... Jeg tenker liksom ikke i de banene for å si det sånn. Jeg tenker heller at hvis jeg gir de tillitt så gjør de ofte en bra jobb.

Vi forstår ut fra sitatet at læreren har tillit til sine elever og at de har tillit til henne, en gjensidig tillit. Drugli og Nordahl (2013) hevder at tillit er en betingelse for å oppnå gode relasjoner. Vi forstår det slik at tillit er noe som skapes over tid. Drama er en estetisk læringsmetode som betyr at elevene skal få mulighet til å lære gjennom å utforske. Metoden i seg selv legger med andre ord opp til at læreren må gi fra seg litt av styringen og stole på elevene. Vi tolker at det å kjenne elevene og å ha en god relasjon til dem, kan være en faktor som gjør det lettere å håndtere det uforutsigbare i en skapende virksomhet. Det kan vi se i sammenheng med resultater som viser at elever er mer motiverte og viser en større arbeidsinnsats om lærer-elevrelasjonen er god (Drugli og Nordahl, 2013). Av det vi har forstått, sier Kounin (1970) på sin side lite om relasjonenes betydning. Vi finner derimot i flere av våre funn at relasjoner har stor sammenheng med det å utøve proaktiv klasseledelse i dramafaglig undervisningsmetode. I vårt tilfelle var relasjoner derimot ikke avgjørende for om vi lyktes. Det kan det være fordi vi hadde planlagt grundig, og tatt hensyn til det vi fikk fortalt i intervjuene.

Mot slutten av undervisningsøkten vi gjennomførte fikk elevene tegne og skrive det de ønsket på en plakat om vennskap. I et av hjørnene tegnet to av elevene noe som kunne ligne på en illustrasjon som ikke helt passet seg:

V1: Men det var en som tegnet noe som var litt kjipt?

S2: Ja, hva var det?

S1: Det skulle forestille en som hjelper en annen, men det så jo ut som at noen var død. Det skulle forestille at det var noen som hadde falt eller noe sånn. Men han var jo ikke så veldig pen han som lå der da, også var det igjen en som sto ovenfor han med en lang arm. Så jeg trodde umiddelbart at det skulle forestille et sverd, og at han som lå der var død.

V2: Jeg synes du tok det veldig fint det der fordi du spurte liksom hva det var. Så fikk de fortelle litt og da sa du ett eller annet om å kanskje skrive noen ord der for at ingen skulle misforstå.

V1: En annen lærer kunne helt garantert konkludert før han eller hun ...

Likeså som i dramafaglige arbeidsmetoder, kan det i vanlige aktiviteter oppstå uforutsigbare hendelser. Som lærer må en lære seg å håndtere disse situasjonene. I forhold til eksempelet fra aksjonen kan en måte være å stille seg spørrende til det en observerer, heller enn konkluderende. Å la elevene skrive eller tegne hva som helst kunne blitt en trussel mot hele vennsapsprosjektet. Det er læreren som bærer det største ansvaret for om mening, eller læring, vil foregå eller ikke (Bolton, 2008). Vi tolker det derfor dithen at en som klasseleder i utarbeidelsen av et felles produkt bør gjøre seg opp noen tanker om gjennomførelsen. For eksempel stille seg spørsmål om elevene er moden nok til å bidra med sine innspill på impuls, eller om man bør ta det etter tur og orden for å få større overblikk og kontroll. Vygotsky (referert i Imsen, 2014) berører et sentralt punkt i all undervisning, nemlig at undervisningen alltid vil inneholde noe uforutsigbart. Det betyr at klasselederen kan planlegge så mye han eller hun bare vil, men at man aldri vil kunne planlegge alt. Læreren må gripe hurtig inn i situasjoner som oppstår og gjøre det rette der og da, med andre ord det å mestre en situasjonsbestemt klasseledelse (Nordahl, 2013). I dette funnet finner vi at dramafaglig undervisningsmetode krever en klasseleder Kounin (1970) kjennetegnet med årvåkenhet, gruppefokus og overblikk.

### **Å bruke lærer-i-rolle er utfordrende, men kan gi rom for en naturlig overlapping**

Lærer-i-rolle betyr at læreren tar på seg en rolle og deltar i spillet sammen med elevene (Sæbø, 2016). Dette kan være utfordrende for klasselederen fordi man gir fra seg rollen som "seg selv". Vi tok i bruk dette elementet i en av sekvensene i dramaforløpet vårt. Det kan diskuteres i hvilken grad vår lærer-i-rolle faktisk var en lærer-i-rolle. Vi fikk likevel kjenne på det å være klasseleder i en slik situasjon, noe som kommer frem i denne delen fra refleksjonssamtalen:

V1: Hva følte du selv?

S1: Hm, det er jo morsomt. Det er det. Men jeg merker at det er utenfor komfortsonen min.

V1: Var du stresset idét du skulle gå inn i den rollen?

S1: Det stresset meg litt, med tanke på det jeg skulle si og sånn.

S2: Men det virket ikke sånn.

S1: Men hadde jeg følt meg trygg hadde jeg kanskje tatt det opp det der med Terje og Ove i større grad. Det som ble sagt og gjort der og da var veldig spontant. På forhånd hadde vi ikke planlagt hvordan rollen skulle reagere eller hva den skulle uttrykke underveis. Alt var egentlig bare der og da. Vi burde vel kanskje hatt en bedre plan på hva som var hensikten med den.

Den lærer-i-rolle sekvensen vi hadde i opplegget handlet om at elevene fikk "besøk" av den strenge og autoritære læreren til Terje og Ove fra fortellinga. Vi opplevde at rollen fikk stor oppmerksomhet, og det var flere som syntes den både var morsom og litt skummel.

Hovedargumentet for å ta i bruk lærer-i-rolle er lærerens mulighet til å engasjere elevenes medvirkning og improvisasjon (Sæbø, 2016). Rollen vår ga ikke mye rom for elevenes innspill eller selvstendige avgjørelser. Målet var heller å prøve ut metoden og få en større forståelse av hva det innebar, samtidig som vi ønsket at den skulle bidra til å forsterke fiksjonen. Vår rolletype kan sammenlignes med det Gillham (referert i Heggstad, 2012) kaller en autoritetsrolle. Rollen kontrollerer det som skal skje og fordelene er at den ikke ligger så langt unna den tradisjonelle funksjonen lærere har i klasserommet. Ulempen er blant annet at den gir små muligheter for at elevene skal kunne ta selvstendige avgjørelser (Heggstad, 2012). Vår bevisste bruk av denne rollen, en autoritetsrolle, var basert på grunnlag av vår intensjon, å prøve ut lærer-i-rolle. Den lå altså ikke så langt unna den "vanlige" klasselederrollen fordi vi ikke ville miste kontrollen i undervisningssituasjonen. Som sitatet viser, så opplevde vi at rollen burde vært bedre planlagt for å skape en større hensikt.

Samtidig var det ikke mulig for oss å planlegge det som skulle bli sagt fordi vi ønsket at rollen skulle være improvisatorisk og åpne for elevenes innspill. Det viste seg derimot som en stor utfordring å skulle gjøre akkurat det, og rollen stoppet opp når det som var sett ut på forhånd ble fullført. Vi forstår det slik at lærer-i-rolle har stor påvirkning på elevene, men at lærerens evne til å improvisere har betydning for om man lykkes med å inkludere elevenes innspill. En autoritetsrolle passer godt for lærere som er uerfarne med drama fordi læreren kan ha full kontroll over de avgjørelsene som tas, og regissere spillet fra innsiden (Heggstad, 2012). Når man er proaktiv i sin klasseledelse skal man kunne korrigere begynnende problematferd på en måte som forstyrrer undervisningen i minst mulig grad (Ogden, 2015). Hvis læreren tar i bruk en autoritær lærer-i-rolle kan overlapping oppleves naturlig fordi korrigeringen av uønsket atferd blir en integrert del av fiksjonen eller spillet.

### **6.1.6 Drama gir rom for å strekke seg**

Vi mener at i undervisning av høy kvalitet får alle elevene utfordret sine kunnskaper og ferdigheter. Ifølge Meld. St. 31 (2007-2008) skal skolen skal være en plass hvor alle blir inkludert i fellesskapet, og der elevene opplever mestring og føler tilhørighet. I intervjuene i fase 1 fant vi at drama kan være positivt for de elevene som har behov for oppmerksomhet:

L2: Drama er veldig fint for de elevene som har litt uro, for da får de ut energien på den måten

S1: Så de får lov av læreren å være litt klovn?

L2: Ja, de får lov til å bruke seg selv på en litt annen måte.

I drama er det mulig å finne måter å inkludere alle elevene på i læringsfellesskapet, og spesielt gjelder dette elever som vanligvis skaper problemer for seg selv og andre (Sæbø, 2016). Vi forstår det slik at elevene i denne undervisningsmetoden får lov til å lære gjennom kroppslig og følelsesmessig utfoldelse. For den proaktive læreren er det viktig å sette noen rammer uten at det påvirker elevenes kreative bidrag. I tillegg bør læreren gi tett oppfølging for at friheten ikke skal gå over til tull og kaos.

I aksjonen dukket det opp ting med metoden som vi på forhånd ikke anså som en utfordring, sannsynligvis på grunn av at klassen hadde lite erfaring med drama:

V1: De har det sikkert så å si aldri slik i sin ordinære undervisning, at de må holde det gående med så stor konsentrasjon så lenge.

S1: L3 har jo skrevet her: "Samling på gulvet – annerledes! Elevene trenger det.". Så i utgangspunktet en så liten ting som det å sitte på gulvet i lag, kan faktisk også være en stor utfordring om elevene ikke er vant til det.

Læreren til klassen kunne fortelle at det å sitte på gulvet sammen var noe som elevene trengte å øve på. Ifølge Sæbø (2016) er det utfordrende for elever med lite erfaring å leve seg inn i fiksjonen som dramarbeidet legger opp til. Ifølge Vygotskys (1978) teori om den proksimale utviklingssonen handler tilpassing til ulike elevforutsetninger om å legge opp undervisningen på et nivå som gjør at elevene får mulighet til å nå sitt potensiale for læring. Det skal ikke være for lett, men heller ikke for vanskelig. Måten læreren kan gjøre dette på, er å kartlegge elevenes evnenivå. I forkant av aksjonen hadde vi ikke mulighet til å kartlegge elevene noe som kan ha gjort at det vi gjennomførte ble vanskelig for enkelte og lett for andre.

### **Læreren må gi av seg selv for å få elevene til å tørre det samme**

Under intervjuene med lærerne var vi interessert i å høre hva drama gjorde med elevene:

L2: Jeg tror at hvis vi lærere gir av oss selv, så vil det smitte over på ungene fordi de ser at vi tør å tulle og gjøre rare ting. Jeg har jo hatt barn som du kan se blomstre litt og litt ... men det er ikke slik at du skal tro at på et knips så kan alle det. Først ser du at de knytter seg, og så ser du gradvis at dem kommer seg fordi de ser at det vi gjør er ufarlig. Det er jo "bare" gøy. Og det er kluet.

Læreren fremhever at den måten hun legger opp undervisningen på, gjør at elevene kan få mulighet til å blomstre. Vi forstår ordet "blomstre" som noe positivt, en gradvis utvikling mot noe bedre, og her mot å tørre å utfolde seg i klasserommet. Eleven får hjelp hos læreren til å se at arbeidet i drama er ufarlig, og på den måten hjelper læreren eleven til å klare oppgaven på egen hånd. Det er samhandlingen mellom lærer og elev som stimulerer til læring, eller det som i sitatet beskrives som "å blomstre". Vi velger å fortsette på analogien som læreren trekker, med Deweys (2000) kritikk til Rousseau om at vekst ikke skjer uavhengig av klima og miljø. I sitatet fremhever læreren seg selv som en viktig del av elevens læring og utvikling i dramafaglige arbeidsmetoder. Vi kan også trekke parallell til Vygotskys (referert i Imsen, 2014) teori om læring, der barnet først lærer med hjelp av andre før det er i stand til å utføre handlingen alene.

## Lærerarbeidet blir enklere gjennom positive relasjoner

Et av spørsmålene våre i intervjuguiden handlet om klassemiljø og drama. I et av intervjuene svarte læreren dette:

L2: Jeg tror at når du holder på med drama så ser ungene den lekne siden av deg, og de ser at du kan være gøy. Du kan gi av deg selv og tulle og tøyse. Ikke bare vise den strenge siden av deg med struktur og klare rammer, for slik er jeg kjent for å være. Men så har jeg den biten der jeg danser med dem og tuller med dem og leker, og da får de se den siden av meg som menneske også. Det tror jeg er viktig for ungene, å se at jeg ikke bare er den strenge frøken, men at jeg også er den litt tullete frøken som kan samspille med dem. Så det der å gi av seg selv. Det har jeg har fullstendig klokkeetro på som lærer!

S1: Ikke bare være den der strenge læreren som skal lære bort ting?

L2: Nei, være begge delene. Ja for å si det slik, jeg skal gi dere ett godt råd. Hvis du gidder å legge tid i klassemiljøet, de problemene du da får etter hvert er det jeg bruker å kalle for blåbærproblemer. Fordi hvis du da jobber og gir så mye, da ser elevene at du bryr deg og at hun bruker tid på deg. Det er klart at når du da har jobbet mye med klassemiljøet, hvor vanskelig er det ikke å da være ekkel mot deg? Hvor lett er det for meg da å gå å kalle deg for ... eller mobbe deg? Veldig vanskelig.

Det første sitatet fra utdraget forstår vi i sammenheng med det Manger og Lillejord (2013) skriver om en god klasseleder: "Elevene må vite hvem læreren er, ikke bare i rollen som faglig veileder og formidler, men også som person" (s. 29). Altså, en klasseleder gjennom drama har mulighet til å komme nærmere elevene og dermed bygge en bedre relasjon.

Læreren har tross alt ansvar for å danne positive relasjoner til alle elevene sine, og vi ser at drama kan gi gode mulighet for det. En god relasjon til læreren påvirker ifølge Baker (referert i Drugli og Nordahl, 2013) elevenes trivsel og sosiale utvikling. Det andre læreren sier forstår vi som at arbeid med klassemiljø gjør det enklere for klasselederen fordi det kan skape mindre utfordrende atferd. Læreren kobler et godt klassemiljø til lærerens arbeid. Når elevene føler de blir sett av læreren kan det skape bedre relasjoner (Drugli og Nordahl, 2013). Vi forstår at måten denne læreren arbeider på fremmer følelsen av å bli sett på ulike måter, blant annet gjennom det hun sier om å bry seg og bruke tid på elevene. Måten læreren bruker drama på forstår vi som sosial ferdighetsopplæring fordi hun kaller de problemene som oppstår for "blåbærproblemer", altså ubetydelige problemer. Her får elevene mulighet til å øve på å kontrollere eller regulere atferden sin selv. Av det læreren sier ser vi at drama gir mulighet til å la barn arbeide sammen i utforskende aktiviteter. Om elevene støtter hverandre prososialt i samarbeidet kan dette ifølge Plauborg mfl. (2010) fremme gode læringsresultater. Fra dette funnet forstår vi at læreren i utdraget fra intervjuet arbeider proaktivt, men ikke på den måten

at hun er den som må korrigere atferden til elevene. Dramafaglig undervisningsmetode legger altså til rette for at læreren kan arbeide mot at elevene korrigerer atferden sin selv.

### **6.1.7 Drama skaper et høyere lydnivå**

Konsekvent grensesetting er en viktig forutsetning for et godt læringsmiljø med ro, orden og respekt (Meld. St. 31., 2007-2008). Ofte tenker vi at god undervisning innebærer arbeidsro der læreren har fullstendig kontroll over lydnivået. Lærer 2 hevder at det kan være krevende for lærere å ha dramaundervisning på grunn av et høyere lydnivå og mange ulike skifter i aktiviteter:

L2: I drama er det lyd og mange skifter. Det blir jo litt ekstra lyd fordi ungene har det gøy. Det må du tåle! Men det er forskjell på å tåle litt positiv lyd og å tåle roping og skriking, for det er overhodet ikke greit.

Det sosialkonstruktivistiske læringssynet handler om det Vygotsky (1986) betegner som viktigst i sin teori om læring, nemlig språket og at man lærer gjennom sosial samhandling. Lyd kommer gjerne av at elevene prater med hverandre, et sentralt element som følger av arbeid med drama. Granström (referert i Plauborg mfl., 2010) finner at det lærere opplever som forstyrrende i undervisningen, ofte er elevenes forsøk på å ta vare på relasjoner til sine medelever. Han hevder at undervisningsformene i klasserommet bør gi rom for sosial kontakt uten at det blir et problem for læreren. Det læringssynet drama bygger på, legger opp til nettopp dette, og som læreren påpeker i sitatet betyr det at læreren må tåle mer lyd, men være bevisst på forskjellen på lyd. Roping og skriking er som i andre arbeidsmetoder ikke greit. Vi forstår at det er viktig at klasselederen i drama etablerer rammer og regler for hva som er lov og ikke for å gi seg selv større kontroll.

### **Tøye grensen for hva som er greit og ikke greit**

Under prosessen med denne studien fant vi så mye positivt dramametoden kan føre med seg, at vi etter hvert begynte å stille spørsmål om hvorfor ikke flere benyttet seg av den. Balansen mellom kontroll og frihet var det som i våre øyne var utfordringen og årsaken til at vi ville finne ut hvordan man kunne håndtere metoden. Også vår veileder pekte på dette spørsmålet i refleksjonssamtalen:



V1: På en måte forstår jeg veldig godt hvorfor lærere ikke driver mer med drama, men samtidig blir det jo komplett uforståelig. Det ble en skikkelig dobbelthet. Fordi jeg tenker jo at hvis en skal være klasseleder og arbeide i dette lille klasserommet med denne lille gruppen elever over tid med drama, så må man trene på å være, og klare å være klasseleder i den situasjonen. Og det jeg vet om hvordan vi forstår klasseledelse i dag i lærerutdanningen, er rett og slett ikke kompatibelt med den klasselederen du må utøve i et dramaprojekt eller dramaforløp som i denne sammenhengen. Dere lærer egentlig noe som ikke passer inn mot dette her. Men så kan du si at jeg ser at det er mange ting dere har lært og som kan passe inn. Dere har ikke bare en måte å si hysj på, dere har 17 måter. Det er utrolig mange måter å få ned lyden på, og det er imponerende å se. Så det er klart det er ting dere har lært og fanget opp som faktisk er kompatibelt med den "tradisjonelle klasseledelsen". Men det å tåle at det ikke alltid er strukturer som er fast, det å tåle at støynivået stiger, det å tåle at noen melder seg ut og setter seg i en krok uten at det på en måte blir noen som helst krise av det...

Av det veilederen hadde observert, forstår vi at dramafaglig undervisningsmetode medfører noe positivt til klasserommet. Det første veileder 1 peker på i dette sitatet, er at hun har observert at det vi lærer om å være klasseleder i utdanningen, og det å være klasseleder i et klasserom med bruk av drama, ikke samsvarer helt. Slik vi forstår dette, er det som "ikke passer inn i utdanningen", det hun sier i siste setning om at læreren må tåle løsere strukturer, høyere lydnivå og at noen elever melder seg ut. Dette korrelerer med mye av det vi tidligere har funnet i denne analysen, at undervisningsmetoden drama påvirker klasselederen på mange ulike områder. På den andre siden finner vi at påvirkningen dramafaglig undervisningsmetode har på klasselederen, ikke er unik på alle områder. I utdraget trekker veilederen fram at hun ser at mange ting vi har lært på utdanningen passer inn i dramametoden, og forklarer det med at vi hadde 17 måter å si hysj på. Selv om vi tidligere gjennom første fase av datainnsamlingen hadde forstått at vi måtte tåle lyden som drama førte til, måtte vi sette en grense for hva som var et akseptabelt lydnivå. Altså, vi satt en ramme på lik linje med det vi gjør i andre undervisningsmetoder.

Nordahl (2013) hevder at læreren til enhver tid skal være en tydelig voksenperson som har kontroll på undervisningssituasjonen. Selv om man legger opp til høy elevaktivitet, tilsier ikke det at læreren skal "lene seg tilbake". Undervisningen må ifølge Nordahl mfl. (2013) planlegges grundig, følges opp og ikke minst ledes underveis. Slik vi forstår det, er det læreren i uansett undervisningsmetode som skal ha kontrollen. Vi finner at man som klasseleder må være bevisst på sin egen grense over det å ha kontroll og ikke ha kontroll. I det dramafaglige opplegget opplevde vi det nødvendig å strekke vår egen grense for det vi tidligere anså som kaos og "lite kontroll". Slik vi forstår det ville mye av "kaoset" oppstått

uansett hvor strenge regler, stramme rammer eller planlagt strukturen var fordi metoden legger opp til læring gjennom samhandling med andre.

## 6.2 Funn i lys av overordnet problemstilling

I det følgende oppsummerer vi funnene fra analysen og diskusjonen, og løfter samtidig fram det som svarer på den overordnede problemstillingen.

Dramafaglig undervisningsmetode gjør elevene synlig. Det gjør at den proaktive klasselederen må legge til rette for at ingen "mister ansikt".

I det første funnet finner vi at enkelte elever kan oppleve "uro for eget image" i undervisning som integrerer dramametoder. Det betyr for en proaktiv klasseleder at han eller hun må imøtekomme elevenes forutsetninger for å de skal ønske å delta på undervisning som inkluderer drama. Læreren må ha kjennskap til elevens proksimale utviklingssone, og vite når elevenes deltakelse kan presses og ikke. Å legge opp til lystbetonte aktiviteter som for eksempel lek, kan skape et bedre klasse og læringsmiljø fordi elevene får mulighet til å bli bedre kjent og tryggere på hverandre. Det er derimot viktig å ha noen faste rammer og regler for hva som er lov og ikke, også når leken foregår.

Drama krever fiksjon. Dette kan være en medvirkende faktor for å holde på oppmerksomheten til elevene, men kan også hjelpe den proaktive læreren å styrke klassemiljøet.

Vi forstår at om en proaktiv klasseleder lykkes med å integrere fiksjon i arbeid med drama, kan dette føre til at elevene ikke kjeder seg, men heller arbeider med konsentrasjon og innlevelse. Fiksjonen kan være en medvirkende faktor for å holde elevene på sporet, som igjen kan være med på å forhindre eller forebygge problematferd. Hvis klasselederen ønsker å ta i bruk rollemodellering eller tablå, og samtidig ønsker å være proaktiv i anvendelsen, forutsetter dette at klasselederen har kjennskap til elevenes vanlige roller i klasserommet. Hvis ikke kan rollemodelleringen forsterke negative roller i elevgruppa og dermed også svekke klasse eller læringsmiljøet. Det positive med å ta i bruk roller og la elevene

identifisere seg med en figur eller karakter, er muligheten for innsyn i elevenes følelser omkring et begrep som for eksempel inkludering. Rollearbeid kan også gjøre det lettere for enkelte elever å uttrykke seg, og på denne måten kan elevene få se ulike sider av hverandre. Vi ser at klasselederens entusiastisk væremåte kan være en viktig medvirkende faktor for å skape elevdeltakelse. Å stå fram som et godt eksempel eller forbilde for elevene kan smitte over og gjøre elevene mer motiverte for arbeidet, og dette igjen kan være med på å forebygge begynnende problematferd.

Skapende læringsprosesser krever hensiktsmessig progresjon. For en proaktiv klasseleder kan det være en fordel å kjenne til elevenes forutsetninger.

I flere av våre funn kommer viktigheten med progresjon i det dramafaglige arbeidet frem. Arbeidet må ikke være for lett og heller ikke for vanskelig. Dette innebærer at klasselederen må legge til rette for realistiske krav og forventinger til hver enkelt elev. I dramaforløpet opplevde vi at bruk av fortelling som den "røde tråden" ga aktivitetsflyt og gode overganger. Vi startet med en innledning og en enkel oppgave, og økte deretter vanskelighetsgraden på øvelsene. Vi så at grundig planlegging er viktig for å legge opp til en hensiktsmessig progresjon som imøtekommer elevenes behov, og at det å bygge dramaarbeidet rundt en fortelling kan være med på å skape aktivitetsflyt.

Fordi drama som undervisningsmetode har løsere rammer og struktur må klasselederen ta hensyn til aktivitetsflyt.

Vi finner at dramafaglig undervisningsmetode gir løse rammer, og at det kan gjøre det utfordrende for læreren å ha fullstendig overblikk over elevgruppen. Det å ha en back-up plan kan hjelpe klasselederen å være i forkant av kaos og problematferd. Samtidig kan det hjelpe klasselederen å få følelsen av å være den som leder undervisningen. Slik vi ser det, er dette betydningsfullt for en proaktiv klasseleder. Den friheten som dramafaglig undervisningsmetode legger opp til, må balanseres med kontroll og orden. Å skulle ha overblikk over hva alle gjør til enhver tid kan være vanskelig, og som proaktiv klasseleder er dette en utfordrende oppgave som krever mye energi. Vi forstår at dramafaglige metoder krever sterk tilstedeværelse av læreren.

Drama er en uforutsigbar metode. Dette krever at klasselederen har tillit til elevene og en evne til å overlapse.

Dramametoden legger opp til en skapende læringsprosess, og vi forstår at dette skaper uforutsigbarhet for klasselederen. Mye av styringen ligger i elevenes hender, og det kan forekomme situasjoner eller hendelser som ikke kan planlegges på forhånd. Dette utfordrer den proaktive lærerens evne til å overlapse. Vi ser også at en konkluderende eller korrigerende lærer ikke alltid er en proaktiv lærer. Noen ganger må man moderere sin korrigerende. Å konkludere med at noe er galt fordi det i "lærerens øyne" er galt, er ikke alltid like heldig i en dramafaglig undervisningsmetode. Å sette for strenge rammer kan "drepe" eller sette en stopper for elevenes skapende og kreative læringsarbeid. På en annen side finner vi at tillit er en faktor som kan hjelpe klasselederens forebyggende arbeid. I gjennomføringen av det dramafaglige opplegget i aksjonen så vi at en autoritær lærer-i-rolle kan skape en naturlig overlapping og gjøre det lettere for klasselederen å være proaktiv.

Gjennom dramafaglig undervisningsmetode kan elevene strekke seg eller "blomstre". Det kan gjøre den proaktive klasselederens oppgaver enklere.

I dette funnet finner vi at det å integrere drama i undervisningen kan gi elevene mulighet til å blomstre. Elevene kan oppnå målet med timen på mange ulike måter fordi undervisningsformen er prosessorientert. På denne måten kan progresjonen tilpasses den enkelte eleven, noe som igjen kan forhindre problematferd i form av for lave eller for høye forventninger og krav. Videre finner vi at læreren har mulighet til å vise seg selv fra en annerledes side, ikke bare læreren som opprettholder orden og struktur, men også læreren som er et lekende menneske. Dette gir mulighet til å bygge sterkere relasjoner mellom lærer og elev, noe som igjen kan skape et styrket klassemiljø. Vi ser at klasselederen i drama kan være proaktiv gjennom å arbeide med sosiale ferdigheter, og at den proaktive klasseledelsen ikke nødvendigvis innebærer å korrigere uønsket atferd. I drama får elevene lov til å utfolde seg på ulike måter uten at det er et "problem" for klasselederen. Det gir rom for å inkludere alle elevene i det lærende fellesskapet.

Drama skaper et høyere lydnivå og krever en "annerledes" klasseleder.

Det siste funnet vårt tar først og fremst for seg det økende lydnivået som skapes når læring

gjennom sosial samhandling foregår. Vi forstår at klasselederen må være bevisst på at et høyere lydnivå ikke nødvendigvis korrelerer med begynnende problematferd. Det vil si at læreren må finne en grense på hva som er akseptabel lyd og formidle dette til elevene. Vi finner at den proaktive klasselederen må "strekke" egne grenser for hva som er greit. Det oppsummerer også mange av de tidligere funnene våre. Endelig forstår vi at den kompleksiteten som dramafaglig undervisningsmetode krever, ikke kun kan beskrives med Kounins kjennetegn på en proaktiv klasseleder.



## 7 Avslutning

Hensikten med problemstillingen var å se på sammenhengen mellom det å skape ro og orden, og det å anvende en arbeidsmetode som lett kan skape uro og mindre orden. For å finne et svar på problemstillingen intervjuet vi to lærere med lang fartstid i skolen og erfaring med bruk av drama. Det holdt derimot ikke for oss å bare gjennomføre intervjuene. Vi ønsket i større grad å se sammenhengen mellom teori og praksis, og måtte ta i bruk prinsippet *learning by doing* for å få en autentisk utvikling og kompetanseheving på området. Underveis oppdaget vi at vi var litt for opptatt av å ha kontroll i klasserommet, og at drama krever en mer fleksibel lærer som tør å stå i "kaoset".

### 7.1 Svar på problemstilling

En proaktiv klasseledelse har i tidligere studier fungert for å forebygge og forhindre begynnende problematferd (Kounin, 1970; Ogden, 2015). Vi tok derfor et valg om å se på klasseledelse med et *instrumentelt* syn, men allerede i første fase av datainnsamlingen så vi at Kounins (1970) kjennetegn på en proaktiv klasseledelse ikke var tilstrekkelig for å oppnå målsetningen med studien<sup>43</sup>. Vi kan forstå kritikken av classroom management-tradisjonen som Kounins forskning er en del av. Kritikken diskuterer om tradisjonen har et for instrumentelt syn på undervisning og regulering av atferd (Plauborg mfl., 2010). Vi ser at proaktiv klasseledelse i dramafaglig undervisningsmetode handler om noe annet enn kun atferdsledelse og korrigerende av læringshindrende atferd. Det å være proaktiv i dramafaglig undervisningsmetode innebærer først og fremst å tilrettelegge for læring tilpasset de ulike elevforutsetningene.

Vi har fått et annet syn på hva kontroll i drama er. Det handler om å finne en balanse mellom å vise forståelse og sette grenser, og mellom å strukturere og gi frihet. Vi opplever at klasselederen i anvendelse av drama må strekke, eller tøyne sin grense for hva som er kontroll, ro og orden. Fordi drama er en estetisk og elevaktiv arbeidsmetode finner vi at det krever en klasseleder med tillitt til sine elever. Det sosialkonstruktivistiske læringsynet som drama

---

<sup>43</sup> Målsetningen er som tidligere beskrevet: å utvikle kompetanse i å bruke dramafaglig undervisningsmetode

bygger på handler om at læring skjer i samhandling med andre. Som proaktiv klasseleder handler det derfor ikke om å korrigere det som vanligvis kan oppleves som forstyrrende i andre undervisningsmetoder, men heller la undervisningen spille på elevenes naturlige behov for å snakke og ta vare på relasjonene til sine medelever. Veldig mye av det som innebærer å være proaktiv i drama handler ikke bare om Kounins (1970) observerbare kjennetegn, men å planlegge undervisningen godt, skape gode relasjoner over tid, og bygge opp et klassemiljø med åpenhet for å gjøre feil der alle elever får vise seg fra en positiv side. Vi ser at å arbeide med drama krever mye av klasselederen. Man må være engasjert og entusiastisk både fysisk og psykisk i fiksjonen og spillet som inkluderes. Klasselederen må tørre å prøve, og ta i bruk sitt skapende mot.

## 7.2 Et blikk fremover

Innledningsvis så vi på viktigheten av ro og orden i klasserommet for å skape et læringsfremmende miljø. Vi registrerte at skapende og kreative undervisningsformer kan føre til læringslyst og læringsutbytte for elevene. I studien har vi sett at drama som undervisningsmetode, og ro og orden i klasserommet kan virke som to motsetninger. Resultater fra denne studien og grunnlaget for valg av problemstilling, kan tyde på at det læringssynet som profesjonsfaget på lærerutdanningen bygger på, ikke er kompatibelt med det læringssynet undervisningsmetoden drama har til grunn.

Klasseledelse handler ikke bare om å ha kontroll på sine elever, forebygge eller forhindre problematferd. Vi kan hevde at estetiske læringsprosesser og dramafaglig undervisningsmetode kan gi et innsyn i elevenes tanker og personlighet på en måte som den tradisjonelle undervisningspedagogikken ikke gir mulighet for. Det krever derimot *noe* av læreren, og kanskje er ikke alle dager riktig til å ta i bruk en slik arbeidsmetode. Metoden krever energi og entusiasme, men gir på lik linje med andre metoder mulighet til å finne sin egen vei eller måte å bruke metoden på. Som klasseleder trenger du hverken parykker, teatersminke eller kostyme for å lykkes. Det handler i større grad om å utnytte rommet innenfor de rammene som er til stede.



## Avslutning

Kompetansen vi har opparbeidet gjennom studien avslutter ikke der vi er nå, og det kunne vært interessant å gjennomføre flere aksjoner som en motor for et enda større kunnskapsløft. Kunnskapen har derimot gjort oss tryggere i den rollen vi nå skal inn i, og vi forstår at dramafaglig undervisningsmetode kan fungere som et verktøy for å nå vanskelige mål og krav i skolen. "En er ikke ferdig utviklet som lærer når en står med vitnemålet fra lærerutdanningen i handa. Å bli en god lærer er en livslang utviklingsprosess" (Imsen, 2016, s. 15). Vitnemålet er ikke et bevis på at vi er ferdig å lære. Vi er klar over at veien vi nå begir oss ut på vil være en spennende og lærerik reise, og at utfordringene vi møter krever at man noen ganger må være nesten litt som en blekksprut.



## Referanseliste

- Bachmann, K., & Haug, P. (2006) *Forskning om tilpasset opplæring*. (HiVolda-Rapport 2006:62). Volda: Høgskolen i Volda. Hentet fra: [https://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset\\_opplaring.pdf](https://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset_opplaring.pdf) (Sist lest: 12.05.18).
- Bamford, A. (2008). *Wow-faktoren: globalt forskningskompendium, om kunstfagenes betydning i utdanning*. Oslo: Musikk i Skolen.
- Bjørndal, C. R. P. (2011). *Det vurderende øyet: observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bolton, G. (2008). *Drama för lärande och insikt: om dramapedagogik i teori och praktik, texter i urval av Anita Grünbaum* (A. Sörmark, overs.). Göteborg: Daidalos.
- Brophy, J. E. (2006). History of Research on Classroom Management. I: Evertson, C. M. & Weinstein, C. S. (Red.). *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues* (s. 17-43). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Taylor and Francis.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dahl, T. (2016). *Om lærerrollen: et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dewey, J. (2000). *Utdanning til demokrati: barnet, skolen og den nye pedagogikken: John Dewey i utvalg* (S. Vaage, overs.). Oslo: Abstrakt forlag.
- DICE Consortium. (2011). *DICE-terningen er kastet. Forskningsresultater og anbefalinger for drama og teater i undervisning*. Norsk kort versjon. Hentet fra: [http://www.fellesradet-fks.no/resources/ck/files/fks/DICE-Norsk\\_versjon\\_Greenpaper\\_short.pdf](http://www.fellesradet-fks.no/resources/ck/files/fks/DICE-Norsk_versjon_Greenpaper_short.pdf) (Sist lest: 12.05.18)
- Dramapedagogene (2017). *Dramaundervisning i grunnskolelærerutdanningene - Nasjonal kartlegging og eksempler på best practice*. Hentet fra: [http://dramaogteater.no/wp-content/uploads/2017/04/Rapport\\_dramaundervisning\\_laererutdanningene\\_20171.pdf](http://dramaogteater.no/wp-content/uploads/2017/04/Rapport_dramaundervisning_laererutdanningene_20171.pdf) (Sist lest: 12.05.18)
- Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2013). Læreren og eleven. I Manger T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (Red.). *Livet i skolen 1: 2. Utgave, Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (s. 69-102). Bergen: Fagbokforlaget.
- Furu, E. M. (2013). Lærerstudenten som aksjonslærer i klasserommet. I Brekke, M. & Tiller, T. (Red.). *Læreren som forsker: Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 45-61). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.
- Haug, P. (2011). *Klasseromforskning. Kunnskapsstatus og konsekvensar for lærarrolla og lærarutdanning*. (HiVolda-Rapport 2011:21). Volda: Høgskolen i Volda. Hentet fra: [https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/154179/Rapport\\_21.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/154179/Rapport_21.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (Sist lest: 12.05.18).
- Heggstad, K. M. (2012). *7 veier til drama: grunnbok i dramapedagogikk for lærere i barnehage og skole* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2016). *Lærerenes verden: innføring i generell didaktikk* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

- Klette, K. (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kunnskapsdepartementet (2013a). *Læreplan i matematikk fellesfag (MAT1-04)*. Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/MAT1-04/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-7.-arssteget> (Sist sett: 12.05.18)
- Kunnskapsdepartementet (2013b). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-7.-arstrinn> (Sist sett: 12.05.18)
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf> (Sist lest: 11.05.18)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvam, E. K. (2018). *Læreres kollegasamtaler: om profesjonalitet, lærersamarbeid og utvikling av bedre undervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Manger, T. & Lillejord, S. (2013). *Livet i skolen*. I Manger T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (Red.). *Livet i skolen 1: 2. Utgave, Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (s. 9-35). Bergen: Fagbokforlaget
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (2013). *Livet i skolen 1 Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Meld. St. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf> (Sist lest: 12.05.18)
- NESH (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. (4. utg.). Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene
- NFR. (1999). *Evalueringsplan av Reform 97. Programplan*. Oslo: Hentet fra: <https://www.forskningsradet.no/>
- NFR. (2000). *Program for kunnskapsutvikling i profesjonsutdanning og profesjonsutøving 2000-2004*. Oslo: Hentet fra <https://www.forskningsradet.no/>
- Nordahl, T. (2013). *Klasseledelse*. I Manger T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (Red.). *Livet i skolen 1: 2. Utgave, Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (s. 105 – 135). Bergen: Fagbokforlaget
- Nordahl, T., Manger, T. & Lillejord, S. (2013). *Undervisning og læring*. I Manger T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (Red.). *Livet i skolen 1: 2. Utgave, Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (s. 137-174). Bergen: Fagbokforlaget
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole - fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo, Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/sec1> (Sist lest: 12.05.18).
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse: praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Patel, R. & Davidson, B. (1995). *Forskningsmetodikkens grunnlag: å planlegge, gjennomføre og rapportere en undersøkelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Personopplysningsloven. (2000). Lov om behandling av personopplysninger (personopplysningsloven). Hentet fra: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2000-04-14-31#KAPITTEL\\_6](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2000-04-14-31#KAPITTEL_6) (Sist lest: 12.05.2018).
- Plauborg, H., Andersen, J. V., Ingerslev, G. H. & Laursen, P. F. (2010). *Læreren som leder: klasseledelse i folkeskole og gymnasium*. København: Hans Reitzel Forlag.
- Postholm, M. B. & Moen, T. (2009). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen: En metodebok for lærere, studenter og forskere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rienecker, L. & Jørgensen, P. (2013). *Den gode oppgaven: håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sivertsen, T. B. (1984). Vennskap må gjengjeldes. I Solheim, B. E. & Hildrum, J. (Red.) *Aschehougs litteraturserie for ungdom (s.112-116)*. Oslo: Aschehoug
- Sollid, H. (2013). Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. I Brekke, M. & Tiller, T. (Red.). *Læreren som forsker: Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 124-137). Oslo: Universitetsforlaget.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1998). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory* (2 utg.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Sæbø, A. B. (2003). *Drama i L97: i hvilken grad og hvordan er drama som fagområde og metode en del av innholdet og arbeidsmåtene i grunnskolen*. Stavanger: Høgskolen i Stavanger.
- Sæbø, A. B. (2005). *Didaktiske utfordringer ved drama som læringsform i grunnskolen. Elevaktiv læring og drama - Rapport B*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Sæbø, A. B. (2009). *Drama og elevaktiv læring: En studie av hvordan drama svarer på undervisnings- og læringsprosessens didaktiske utfordringer*. (Doktoravhandling). NTNU, Trondheim.
- Sæbø, A. B. (2016). *Drama som læringsform*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring - forskende partnerskap i skolen: motoren i det nye læringsløftet* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- UiT Norges Arktiske Universitet (2017). *Studieplan for integrert mastergradsprogram - lærerutdanning 1.-7. trinn*. Hentet fra: <https://uit.no/Content/511058/Studieplan-Master-i-lærerutdanning-1-7-trinn-høst2017-kull-2013-2016-.pdf> (Sist lest: 12.05.18)
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes* (M. Cole, overs.). Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language* (A. Kozulin, overs.). Cambridge: MIT Press.
- Wadel, C. (2014). *Feltarbeid i egen kultur* (Rev. utg. av C. C. Wadel & O. L. Fuglestad). Oslo: Cappelen Damm akademisk.



## Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD



Rachel Jakhelln

9006 TROMSØ

Vår dato: 08.02.2018

Vår ref: 58139 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

### Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 05.01.2018 for prosjektet:

58139	<i>Drama som verktøy for å utvikle sosial kompetanse - muligheter og utfordringer for læreren</i>
Behandlingsansvarlig	<i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Rachel Jakhelln</i>
Student	<i>Kamilla Dyrstad Andersen</i>

### Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

### Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

### Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

### Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

### Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

## Vedlegg

---

Ved prosjektslutt 31.05.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Marianne Høgetveit Myhren

Siri Tenden Myklebust

Kontaktperson: Siri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68 / [Siri.Myklebust@nsd.no](mailto:Siri.Myklebust@nsd.no)

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Kamilla Dyrstad Andersen [REDACTED]



## **Vedlegg 2: Informasjon og samtykkeskjema til deltakerne**

### *Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt*

#### **Bakgrunn og formål**

Vi er to studenter fra UiT Norges Arktiske Universitet som nå skal i gang med å skrive en mastergradsoppgave i profesjonsfaget på lærerutdanningen 1.-7. trinn. I forbindelse med det ønsker vi å utvikle vår evne til lede klasser på måter som fremmer et godt klasse- og læringsmiljø. Vi antar at bruk av drama kan være et middel for å nå dette målet. Vi ønsker å se på muligheter og utfordringer for klasselederen med denne undervisningsmetoden gjennom en todelt datainnsamling.

I den første delen ønsker vi deltakere som har erfaring med å bruke drama i sin undervisning. Vi vil gjennomføre en åpen observasjon av undervisningen til læreren og i etterkant gjøre et intervju. Intervjuet vil ha fokus på lærerens erfaringer og begrunnelser for bruk av dramafaglige metoder i undervisningen.

I den andre delen ønsker vi å etablere førstehåndserfaringer med bruk av drama som undervisningsmetode. Vi ønsker selv å gjennomføre et dramaopplegg i en klasse, uavhengig av deres tidligere erfaringer med drama. I etterkant av opplegget vil vi gjennomføre en samtale med kontaktlæreren til den aktuelle klassen sammen med to universitetslærere. Temaet for samtalen vil være vår klasseledelse i den gjennomførte aksjonen.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Studiens del 1:

For de deltakerne som har erfaring med dramafaglig undervisning innebærer dette å bli observert av oss to studenter i en undervisningsøkt. Etter endt observasjon deltar informanten på et halvstrukturert intervju hvor taleopptak benyttes.

Studiens del 2:

For den deltakeren som lar oss gjennomføre undervisningsopplegget i sin klasse, vil deltakelsen innebære observasjon av aksjonen og deltakelse i en refleksjonssamtale der taleopptak benyttes. I tillegg ønsker vi at prosjektveileder og dramafaglig veileder ved

## Vedlegg

universitetet i Tromsø er til stede som observatører under aksjonen, og at også de deltar i samtalen.

All datainnsamling vil bli slettet ved prosjektets slutt. Det vil ikke være relevant for oss å samle inn personlige opplysninger om elevene, men vil allikevel informere elevenes foresatte om studien. Aksjonen vil gjennomføres i ordinær undervisningstid og vil være i tråd med kompetansemål på det aktuelle trinnet. Det er viktig for oss å få frem at studien handler om lærerrollen og lærerens syn på muligheter og utfordringer med bruk av metoden drama.

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun oss to studenter og veileder som har tilgang til datamaterialet. Alle deltakere vil bli anonymisert i oppgaven, og underveis vil vi benytte koblingsnøkkel som vi oppbevarer separat fra selve datamaterialet.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2018, men selve innsamlingen av data skal avsluttes innen begynnelsen av mars. Alt av taleopptak og annet datamateriale vil bli slettet etter endt prosjekt.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Studien er meldt inn og godkjent av Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Med vennlig hilsen

Vilde Flermoen Paulsen og Kamilla Dyrstad Andersen

UiT – Norges Arktiske Universitet

## Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

- Jeg samtykker til å delta som informant som bruker drama som metode i min undervisning – både gjennomføre opplegg, bli observert og delta på intervju (studiens del 1)
  
- Jeg samtykker til å la studentene gjennomføre undervisningsopplegg i klassen min, observere og delta i samtale etterpå (studiens del 2)

## **Vedlegg 3: Informasjon om studien til elevenes foresatte**

Vi er to lærerstudenter ved Universitetet i Tromsø som skal skrive mastergradsoppgave om det å bruke drama som undervisningsmetode. I forbindelse med dette har vi fått anledning til å gjennomføre et dramaopplegg i klasse (aktuell klasse) to til tre skoletimer tirsdag 6. mars. Vi ønsker å se på muligheter og utfordringer for klasselederen med å bruke denne undervisningsmetoden, og antar at drama kan fremme et godt og trygt klassemiljø som igjen kan føre til gode forutsetninger for læring.

Å delta i dramaaktiviteter innebærer blant annet å leke, improvisere, utforske og være skapende for å bli kjent med og lære ny kunnskap. Opplegget vårt vil være et dramaforløp, hvor både vi og elevene skal prøve ut ulike roller og aktiviteter. Under opplegget vil kontaktlærer samt to universitetslærere være til stede for å observere oss studenter, da studiens fokus er klasselederens rolle i drama. Vi vil ikke samle inn noen elevopplysninger fordi dette ikke er relevant for vår studie.

Opplegget vil foregå i ordinær undervisningstid, og vil være i tråd med kompetansemål i de gjeldende fagene. Dersom dere som foresatte har spørsmål til opplegget, eller er usikker på eget barns deltakelse, vennligst ta kontakt.

Med vennlig hilsen

Vilde Flermoen Paulsen  
[redacted]@hotmail.com

Kamilla Dyrstad Andersen  
[redacted]@hotmail.com

UiT – Norges Arktiske Universitet

## Vedlegg 4: Intervjuguide til aksjonsforberedende fase – informantenes eksemplar

### Hvem er informanten?

- Alder
- Utdanning
- Tilleggsutdanning
- Erfaring i skolen
- Annen erfaring/arbeidsliv
- Undervisningsfag

### Erfaringer med drama

- Hva legger du i begrepet drama?
- Hvilke tidligere erfaringer har du med drama?
- Hvordan bruker du drama i din undervisning?

### Klasseledelse

- Hva legger du i å være en god klasseleder?
- **Hva krever det av deg som lærer å anvende dramafaglige metoder i undervisningen?**
- Har klasselederen en annerledes rolle i dramaundervisningen enn i vanlig undervisning?
- **Hvordan klarer du å balansere friheten som mange dramaaktiviteter legger opp til og samtidig bevare kontrollen i klasserommet?**
- Er det noen ganger at du har følt at du ikke har helt kontroll i en slik undervisningssituasjon?

### Samspill lærer-elev

- Hva er dine tanker om dramafaglig undervisningsmetode og klassemiljøet?
- Hva har det å si for deg som klasseleder at elevene tror på fiksjonen?
- Opplever du at noen elever ikke deltar? Hva gjør du/hvordan tilpasser du?

### Utfordringer med metoden

- Mange lærere ser det utfordrende å bruke dramafaglige metoder i sin undervisning. Hva tror du er grunnen til dette?
- **Tror du det er noen klasser det er mer utfordrende å lede i drama enn andre?**

## Vedlegg

- Hva er det viktigste å være forberedt på som klasseleder i en dramafaglig undervisningssituasjon?
- **Vil du anbefale andre å bruke verktøyet?**
- Er det noe du vil tilføye før vi avslutter?

Hvis du kommer på noe i ettertid eller det viser seg at vi i analysen er usikre på hva det er du egentlig mener, så hadde det vært fint om vi kan ha kontakt via mail.

## **Vedlegg 5: Intervjuguide til aksjonsforberedende fase – forskerens eksemplar**

### Hensikt med observasjon og intervju:

- Hvem vi er
- Hva som er hensikten med undersøkelsen (henvis til informasjonsskriv)
- Hvordan informasjonen som kommer fram i intervjuet, skal benyttes (skal intervjuende en lærer om bruk av drama og i tillegg gjennomføre en aksjon i en klasse. Oppgaven skal publiseres. Deltakerne er sikret anonymitet).
- Spør om det er noe intervjuobjektet lurer på i forbindelse med intervjuet

### Hvem er informanten?

- Alder
- Utdanning
- Tilleggsutdanning
- Erfaring i skolen
- Annen erfaring/arbeidsliv
- Undervisningsfag

### Åpen samtale etter observasjon

- Hvordan synes du undervisningen gikk?
- Påvirket vi situasjonen?
- Noe annet som vi lurer på?

### Erfaringer med drama

- Hva legger du i begrepet drama?
- Hvilke tidligere erfaringer har du med drama?
  - Egen skolegang/universitet/klasserom?
  - Hvis du ikke hadde hatt den kompetansen/erfaringen, tror du allikevel at du hadde drevet med drama? Hvorfor?
- Hvordan bruker du drama i din undervisning?
  - Fag? Hvor ofte? Når?
  - Hvorfor velger du å bruke dette verktøyet? Hvilken type dramajanger?

### Klasseledelse

- Hva legger du i å være en god klasseleder?
- **Hva krever det av deg som lærer å anvende dramafaglige metoder i undervisningen?**
  - I forkant, underveis og etter?
  - Tilpasning til elever og trinn?
- Har klasselederen en annerledes rolle i dramaundervisningen enn i vanlig undervisning?
  - På hvilken måte og hvilken rolle inntar du?
  - Hvordan responderer elevene på dette?
- **Hvordan klarer du å balansere friheten som mange dramaaktiviteter legger opp til og samtidig bevare kontrollen i klasserommet?**
  - Grensesetting og frihet, overblikk og overlapping?
- Er det noen ganger at du har følt at du ikke har helt kontroll i en slik undervisningssituasjon?
  - Har du et eksempel?
  - Hva gjør du da?

### Samspill lærer-elev

- Hva er dine tanker om dramafaglig undervisningsmetode og klasse miljøet?
  - På hvilken måte opplever du at elevene får øvd på eller utviklet sin sosiale kompetanse i dramafaglig undervisning?
- Hva har det å si for deg som klasseleder at elevene tror på fiksjonen?
- Opplever du at noen elever ikke deltar? Hva gjør du/hvordan tilpasser du?
  - Hva tror du er årsaken til det?
  - Hva gjør du/Hvordan tilpasser du?
  - Må du korrigere atferd?

### Utfordringer med metoden

- Mange lærere ser det utfordrende å bruke dramafaglige metoder i sin undervisning. Hva tror du er grunnen til dette?
- **Tror du det er noen klasser det er mer utfordrende å lede i drama enn andre?**
  - Hvorfor?
  - Er det forskjell på alderstrinn?
- Hva er det viktigste å være forberedt på som klasseleder i en dramafaglig undervisningssituasjon?
  - Vi skal gjennomføre en aksjon der vi bruker drama som metode. Hvordan tror du vi kan mestre denne rollen?



## Vedlegg

- **Vil du anbefale andre å bruke verktøyet?**
  - Hvilke muligheter har det?
- Er det noe du vil tilføye før vi avslutter?

Hvis du kommer på noe i ettertid eller det viser seg at vi i analysen er usikre på hva det er du egentlig mener, så hadde det vært fint om vi kan ha kontakt via mail.

## Vedlegg 6: Dramaforløpet i aksjonen

### VENNSKAP MÅ GJENGJELDES

#### Organisering av klasserommet:

- Powerpoint med forskjellige lysbilder som passer til forløpet på SmartBoard (inne i klasserommet, i gangen, i skolegården og skoleklokkelyd)
- Alt av pulter og stoler ryddes unna slik at vi har en stor gulvflate å jobbe på

#### Oppvarming:

1. Stopp-gå!

Lærer gir motsatte kommandoer. Øvelsen krever stor konsentrasjon fra elevene. De skal gå når lærer sier stopp, og stoppe når lærer sier gå.

2. Hode skulder kne og tå – først på seg selv, så på en annen

Vi synger sammen i en ring. Elevene er sammen i par eller grupper på 3.

3. Navnebølgen

Elevene sier sitt navn etter tur og finner på en bevegelse. Resten av klassen svarer med "Du heter (navn på elev) og du gjør sånn (bevegelsen)"

4. Øvelse i kroppsspråk

Elevene går sammen i par. Lærer roper ut ulike dyrearter og peker på et par. Den ene eleven i paret gjør dyrebevegelsen og den andre lager lyden som hører til.

#### Dramaforløpet:

##### Lærer leser historiens del 1:

Jeg satt bakerst i klassen og fulgte sånn halvveis med i matematikklærerens forklaring på hvordan vi skulle regne ut oppgavene som stod på tavla. Det virket som om hele tavla var full av oppgaver.

## Vedlegg

- Geometri. Æsj også. Hvorfor måtte alt være så vanskelig? Det nyttet jo ikke å forstå noen ting av disse hersens oppgavene ...

Læreren hadde forklart seg ferdig, og vi fikk beskjed om å begynne. Begynne ja, det var lettere sagt enn gjort, det. Jeg hadde ikke forstått et ord av det læreren hadde sagt, så jeg bare rakk opp handa slik jeg bestandig pleide å gjøre. Det hadde blitt en slags vane for jeg forstod nesten aldri hva jeg skulle gjøre.

Etter et par-tre evigheter kom læreren endelig bort til meg

- Hva er det du ikke forstår, da? Spurte han på den litt for vennlige måten sin.

- Alt, sa jeg oppgitt, - hva betyr det at noen av figurene har egenskaper og hvordan skal jeg finne de?

- Det er da bare å se nøye på dem og bruke det du har lært, sa læreren.

- Se nøye på dem? Spurte jeg uforstående

- Ja, du husker vel at for eksempel et kvadrat er et rektangel, men at et rektangel nødvendigvis ikke er et kvadrat.

- Rektangel ... Nødvendigvis.... Kvadrat? Ordene svirret rundt i hjernen min uten å finne noe feste.

Læreren gikk videre og etterlot meg helt opprådd.

- Pokker og, mumlet jeg og støttet hodet i hendene.

Da, med ett, kjente jeg en hånd på skulderen.

- Du Terje, jeg kan godt hjelpe deg med de der oppgavene hvis du vil. Det var Ove som snakket. Jeg følte en usigelig lettelse over at i hvert fall noen ville hjelpe meg.

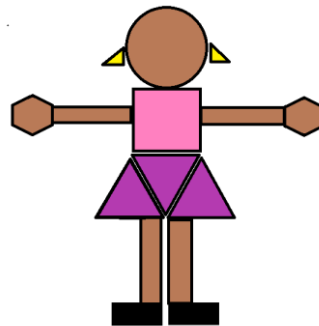
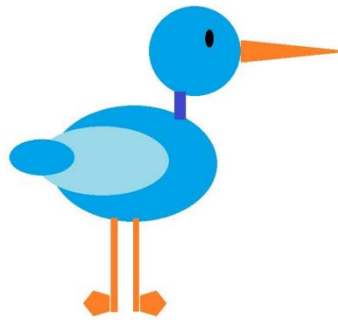
- Ja takk, fikk jeg tilslutt stotret fram etter en lang stillhet.

Så nøyaktig som det bare gikk an, forklarte han meg hvordan geometrien hang sammen. Etter omtrent et kvarter var underet skjedd: Jeg forstod det! Plutselig var ikke matematikk og geometri vanskelig og kjedelig mer. Det var jo morsomt!

Oppgave a) Geometrioppgave og lærer-i-rolle

- Elevene deles i par og skal bli enige om hvem som skal være Terje og hvem som skal være Ove. Terje skal gjøre oppgaven, mens Ove skal forklare oppgaven.
- Fremme ved tavla ligger det to geometrioppgaver. Disse skal "Ovene" forklare til "Terjene" ved å bruke geometriske begreper.
- Det er lov med full toveiskommunikasjon
- Når alle har klart å tegne en figur så kommer den strenge mattelæreren inn. Rollen skal rette oppgavene og tar samtidig disse inn.

*Utstyr: ruteark, blyant og viskelær og ark med figurer satt sammen av geometriske former:*



*Rekvisitter til lærer-i-rolle: skjerf og stokk*

***Ringeklokka ringer***

Lærer leser historiens del 2

Mer fikk jeg ikke sagt, for akkurat da ringte skoleklokka oss ut for dagen ... Noen andre i klassen spurte Ove om han ville bli med dem hjem å spille kort. Jeg sendte Ove et bedende blick og han oppfattet straks situasjonen.

- Nei, dessverre, jeg kan nok ikke det. Jeg er opptatt med andre ting, svarte han. De andre ga seg, og Ove og jeg gikk sammen ut.

## Vedlegg

- Takk, sa jeg da vi hadde kommet ut på gårdsplassen. Ove bare smilte til svar.

### Oppgave b) Tablåoppgave: Elevene rollemodellerer og lager frysbilder

- Elevene blir delt i par og får temaet "Inkludering"
- De får noen minutter på seg for å lage et frysbylde av en situasjon der de viser hvordan de kan inkludere i lek eller lignende.
- Læreren organiserer elevene og lar de vise frem frysbyldene. De andre elevene ser på frysbylde og skal diskutere kort hvilket uttrykk/situasjon gruppa viser.

### Læreren leser historiens del 3

Dagene og ukene gikk. Ove og jeg ble bestevenner, og alt skolearbeidet ble lettere og lettere. Verken læreren eller de andre i klassen, unntatt Ove da, selvfølgelig, kunne forstå hva slags forandring som var skjedd med meg.

En dag noen uker senere etter at skoleklokka hadde ringt, kunne jeg ikke se Ove noe sted. Jeg kikket i alle retninger, men han var og ble borte, så jeg måtte gå uten å ha funnet ham.

Ute på skolegården var det en flokk elever som stod i ring og brølte og heiet.

### ***Pause i tekst: lyd av elever som sloss***

Da jeg kom nærmere, så jeg at det var Ove som stod der. Han var blodig og forslått.

- Jeg må hjelpe ham, tenkte jeg og gikk nærmere. Men så kom jeg til å tenke på at: - Enn om jeg får juling? Jeg stoppet og så nølende bortover mot Ove. Han hadde ikke sett meg ennå.

- Hva om jeg ... kanskje jeg bare skulle stikke?...Bare late som om jeg ikke hadde sett noe?

### Oppgave c) Standpunkttoppgave

- Elevene tar standpunkt om for og imot det vi presenterer som ulike problemstillinger som har med vennskap å gjøre.
- Reise seg = for, sitte = i mot

*Utstyr: påstander/problemstillinger:*

## Vedlegg

- Venner er alltid greie med hverandre
- Det er fint å være alene av og til
- Det kan være greit å få hjelp hos voksne
- Det er greit å snakke bak ryggen til noen
- Man skal slutte når noen sier stopp
- Det er greit å flire av andre
- Det er greit å flire stygt av andre
- Det hjelper å smile til noen
- Hvis jeg hadde vært Terje ville jeg gått bort derifra

### Læreren leser historiens del 4:

Jeg snudde meg og fjernet meg raskt fra flokken.

Da jeg gikk bortover, visste jeg med meg selv at jeg hadde vært feig, og sviktet min beste venn. Jeg hadde glemt den grunnleggende faktoren i et vennskap. Det som du selv krever eller venter av din venn, må du selv være villig til å gjengjelde.

### Oppgave d) Dramatisering av en bedre løsning på situasjonen (ble ikke gjennomført)

- Elevene går sammen i grupper på 5 stk. De må selv finne ut en bedre løsning på situasjonen
- De har 5 minutter på seg før de skal vise det for resten av klassen.

*Utstyr: ferdige grupper*

### Oppgave e) Vennskapsplakat

- Elevene diskuterer 2 og 2
- Skriver ned på en plakat hva de legger i å være en god venn
- Avslutter med å presentere det som er skrevet og en oppsummering på det de har lært

*Utstyr: tusjer og stor plakat som det står "HVA ER EN GOD VENN?"*

## **Vedlegg 7: Observasjonsskjema i aksjonen**

### **Informasjon om observasjon og samtale – deltakelse i masterprosjekt**

Hensikten med studien er å utvikle vår klasseledelse i undervisningsmetoden drama. Med hjelp av dere som observatører ønsker vi å få frem hvordan klasseledelsen påvirkes i en undervisningsøkt hvor drama inngår. Observasjonene har ulike fokuspunkter for å belyse ulike sider ved opplegget, og for å skape et bredt bilde av situasjonen - både hvordan elevene responderer, hvordan de dramafaglige aspektene opprettholdes og hvordan vi som klasseledere opptrer. Vi tror at samtalen og diskusjonen i etterkant vil være svært verdifull og et viktig bidrag til målsettingen i prosjektet vårt.

### **Struktur på samtale**

- 10 minutters pause etter gjennomført opplegg for å samle tankene.
- I samtalen gjennomgår hver og en observatør sine fokuspunkter samt observasjoner i denne rekkefølgen: Lærer 3, Veileder 2, Veileder 1.
- Vi ønsker en god struktur på samtalen da vi er mange involverte, men det vil være viktig for oss at dere kommer med innspill hvis dere har observert noe spesielt eller har noe å tilføye.

### **Lærer 3 – fokus på elevenes respons på opplegget**

Hvordan opplever du at elevene responderer på undervisningsmetoden drama?

På hvilken måte ser du engasjement hos elevene?

Hvordan er progresjonen i opplegget tilpasset elevene?

### **Veileder 2 – fokus på det dramafaglige i opplegget**

Hvordan motiverer lærerne elevene til det som skal skje?

Hvordan klarer lærerne å få elevene til å tro på fiksjonen?

Er det noen av aktivitetene som engasjerer elevene i større grad enn andre?

**Veileder 1 – fokus på klasseledelsen i opplegget**

<b>Observasjonsfokus</b>	<b>Beskrivelse av observasjon</b>	<b>Utfall av handling /tolkning</b>
<p>Plasserer seg hensiktsmessig i klasserommet for å se alle elevene.</p> <p>Korrigerer atferd til riktig tid og til riktig elev (har øyne i nakken).</p> <p>Håndterer flere hendelser på én gang (ord, kroppsspråk, ansiktsuttrykk, bevegelse i rom).</p> <p>Holder elevene på "sporet" ved å fjerne distraherende forhold (irrelevante diskusjonstema, forstyrrende gjenstander).</p> <p>Uttrykker korte/tydelige beskjeder og forventinger.</p> <p>Organisering av overganger mellom aktiviteter.</p>		



