

UiT

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Å ikke være en sau.

En spørreundersøkelse om hvordan ungdom opplever egen trivsel, læring, inkludering og atferd i dramakonteksten. Oppfulgt av dybdeintervjuer.

—

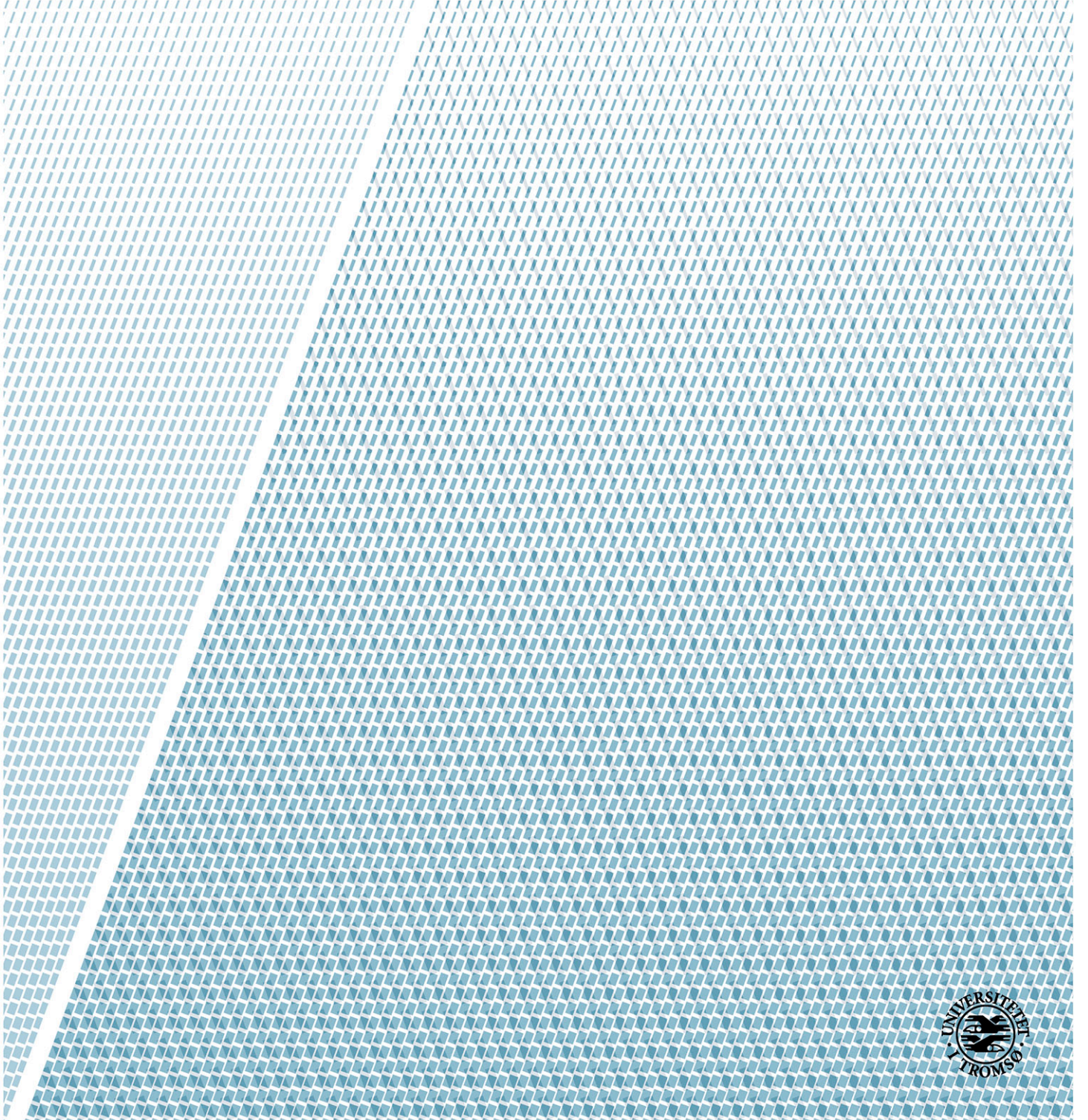
Stine Fossesholm

Masteroppgave i spesialpedagogikk. Ped-3901. November 2016.



UiT

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET



Å ikke være en sau

Jeg har vært både sint og frustrert

Å leve i verden er komplisert

Å stå foran andre veldig nervøs

Da følte jeg meg helt sjanseløs

Var ikke som alle de andre

Ofte den som de ville forandre

Vil ikke være en sau som resten

Ikke flyte på flytevesten

På teater kan jeg mestre og være

Helt uten at dette livet kan tære

Her kan jeg sees som den jeg er

Ikke som en som bare er sær

Her er jeg meg ett hundre prosent

På teateret blir jeg anerkjent

Funnet styrke til egen vei

Den skal være unik akkurat som meg

Sammendrag

Dette studiet har sin bakgrunn i min interesse for bruk av kreative fag i samfunnet, herunder bruk av drama, og min interesse for ungdom som strever med ulike typer atferd. Den har blitt til på bakgrunn av de ungdommene jeg har møtt som mestrer dramakonteksten bedre enn skolekonteksten. Studiet gir et viktig tilskudd til forskningen både innenfor det teaterfaglige og det spesialpedagogiske feltet. Studiet bruker *blandet metode* for å besvare hvordan ungdom opplever egen atferd, trivsel, læring og inkludering ved deltagelse i dramakonteksten. *Blandet metode* ble benyttet for å skaffe grunnforskning på området. Det er forsket lite på hvordan mennesker med spesielle behov kan ha utbytte av drama. I dette studiet handler spesielle behov om atferdsutfordringer. Ved å benytte *blandet metode* oppnås en større innsikt i problemstillingen enn ved å bruke kun en av metodene. Det gjøres bruk av *the explanatory sequential design*. Denne typen design bruker først en kvantitativ metode, som deretter forklares av en kvalitativ metode. I dette studiet benyttes spørreundersøkelse og dybdeintervju. I studiet blir den kvantitative dataen benyttet for å finne ut hvordan ungdom opplever egen atferd, trivsel, læring og inkludering i dramakonteksten. Atferd blir delt i fire grupper: *utagerende atferd*, *undervisnings-og læringshemmende atferd*, *sosial isolasjon* og *anti-sosial eller normbrytende atferd*. Disse gruppene blir brukt for å se om det finnes sammenhenger mellom ulike typer atferd og trivsel, læring og inkludering. Den kvantitative delen viser en høy grad av trivsel og inkludering hos ungdommene. Flertallet opplever kun læring noen ganger i løpet av en måned i dramakonteksten. Studiet viser at ungdommene opplever at de har svært lite atferdsutfordringer i dramakonteksten. Studiet viser også tendenser til at atferdsutfordringer påvirker trivsel, læring og inkludering i en negativ retning. De kvalitative dataene brukes for å få en dypere forståelse av hvorfor ungdommene opplever det de opplever. I den kvalitative delen beskriver over halvparten av ungdommene at de i andre kontekster har hatt atferdsutfordringer tidligere eller fremdeles. De kvalitative resultatene samsvarer godt med de kvantitative resultatene. Det legges i drøftingsdelen av dette studiet vekt på hva som kan være bakgrunnen for de manglende atferdsutfordringene, og hva som gjør at ungdommene kun lærer noen ganger i løpet av en måned i dramakonteksten.

Innholdsfortegnelse

1 Introduksjon	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Problemstilling	3
1.3 Oppgavens oppbygning	5
2 Drama og teater	6
2.1 Begrepet drama og teater	6
2.2 Teater i et historisk perspektiv	6
2.3 Teater og drama i et forskningsperspektiv.....	8
3 Atferd, inkludering, trivsel og læring	11
3.1 Atferd.....	11
3.2 Problematferd og atferdsutfordringer	11
3.2.1 Atferdsgruppene	13
3.3 Atferd i ungdomsårene	14
3.4 Ungdom i et gruppeperspektiv.....	15
3.5 Inkludering	17
3.6 Trivsel.....	18
3.7 Læring.....	20
4 Oppsummering	23
4.1 Teoretisk tilnærming.....	23
5 Metodisk tilnærming	25
5.1 Blandet metode.....	25
5.2 Vitenskapsteori	26
6 Kvantitativ tilnærming	28
6.1 Spørreskjema	28
6.2 Utvalg	28
6.3 Design.....	31
6.4 Analysemetoden.....	35
7 Kvalitativ tilnærming	36
7.1 Intervju	36
7.2 Utvalg	36
7.3 Design.....	37
7.4 Analysemetoden.....	39
8 Reliabilitet, validitet og etikk	40
8.1 Reliabilitet.....	40
8.2 Validitet.....	41
8.2.1 Statistisk validitet	41
8.2.2 Begrepslutninger	42
8.2.3 Generalisering	42
8.3 Etikk.....	43
8.4 Oppsummering.....	44
9 Analyse og drøfting av resultater	45
9.1 Spørreskjema	45
9.2 Presentasjon av de ulike indeksene.....	46
9.2.1 Undervisnings- og læringshemmende atferd - ANOVA.....	49

9.2.2 <i>Utagerende atferd - ANOVA</i>	51
9.2.3 <i>Sosial isolasjon - ANOVA</i>	53
9.3 <i>Drøfting</i>	55
9.3.1 <i>Trivsel, læring og inkludering</i>	55
9.3.2 <i>Ungdommenes atferd i dramakonteksten</i>	56
9.3.3 <i>Hvordan atferd påvirker trivsel, læring og inkludering</i>	57
9.4 <i>Intervju</i>	59
9.4.1 <i>Fase 1 – Helhet, tema</i>	59
9.4.2 <i>Fase 2 – Meningsenheter</i>	59
9.4.3 <i>Fase 3 – Analyse av meningsenheter</i>	61
9.4.4 <i>Fase 4 – Akademisk tekst</i>	62
9.5 <i>Drøfting</i>	66
9.5.1 <i>Et trygt miljø</i>	67
9.5.2 <i>Kontekstbaserte atferdsutfordringer?</i>	69
9.5.3 <i>Å få søkt hjelp</i>	72
9.5.4 <i>Å lære en gang i halvåret</i>	73
9.5.5 <i>Det holder ikke bare å like teater</i>	74
10 Avslutning	77
10.1 <i>Oppsummering</i>	77
10.2 <i>Veien videre</i>	79
11 Etterord	81
11.1 <i>Helt til sist</i>	81
12 Litteraturliste	83
13 Vedlegg	87
13.1 <i>Vedlegg 1 – Spørreundersøkelse elever</i>	87
13.2 <i>Vedlegg 2 – Informasjonsskriv og samtykke foresatte spørreundersøkelse</i>	94
13.3 <i>Vedlegg 3 – Informasjonsskriv og samtykke elever spørreundersøkelse</i>	96
13.4 <i>Vedlegg 4 – Intervjuguide</i>	97
13.5 <i>Vedlegg 5 – Informasjonsskriv intervju</i>	98
13.6 <i>Vedlegg 6 – Samtykkeerklæring intervju</i>	100

1 Introduksjon

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Jeg har i mange år arbeidet som teaterinstruktør, med barn og ungdom. Jeg har møtt mange elever med ulike atferdsutfordringer, både internaliserte og eksternaliserte vansker. Selv om elevene fortalte at de hadde ulike vansker, opplevde jeg som instruktør sjelden at disse vanskene kom til uttrykk i dramakonteksten. Hva er det som gjør at det er slik? Har dramakonteksten en positiv innvirkning på atferdsutfordringer? Hva tenker ungdommene selv om det å delta i en dramakontekst? Er det på noen måte nyttig? Diktet ”å ikke være en sau” som er skrevet til denne oppgaven, tar i bruk ungdommenes egne ord omkring det å være menneske både i samfunnet og i dramakonteksten. Jeg syntes det var viktig å la deres stemmer komme frem så tidlig som mulig, siden det er deres opplevelser dette studiet omhandler.

Diskusjonen omkring drama har mange former og arenaer. Dette er noe av det som har påvirket meg mens jeg har skrevet denne oppgaven:

- I 2015 diskuteres kreative fag i skolen på sosiale medier (By, 2015; Melby, 2015).
- Høsten 2016 ferdigstilles ny rammeplan for kulturskolen (Kulturskoleråd, 2016)
- Faglige diskusjoner omkring kreative fag i skolen.

Anne Bamford forsker 2006 på kunstfagenes betydning for utdanning (Bamford, 2006). Over 40 land var deltagende i prosjektet. Prosjektet initieres på bakgrunn av interessen for å bruke kunstfag i forhold til marginaliserte elevgrupper. Målet var å si noe om virkningen av kunstfag i utdanning (Bamford, 2006). Ved bruk av kunstfaglig utdanning sier Bamford at ”elevene øker samtidig de samlede akademiske prestasjonene, reduserer uvilje mot skolen og fremmer positiv kognitiv overføring” (Bamford, 2006, p. 71). Det kommer ikke frem hvilket fag som spesifikt fremmer dette. Jeg tenker at dette er beskrivende for noe av det jeg tror elever som går på teater får utbytte av. Jeg finner to nordiske doktorgrader som sier noe om hvordan ungdom opplever å delta i en dramakontekst (Aune, 2010; Chaib, 1996). Begge har fokusert på intervjuer og observasjoner. Den første ser på ungdom som deltagere i en frivillig kultur-estetisk praksis (Aune, 2010). Den andre oppgaven ser på hvordan ungdoms teaterproduksjon styrker læring (Chaib, 1996). Begge doktorgradene legger stor vekt på det estetiske perspektivet og lederen. De forteller blant annet at elevene opplever mestring,

1. nov. 2016

anerkjennelse, styrket selvfølelse, vennskap, opplevelse av tilhørighet, bedret kommunikasjon og økt empati (Aune, 2010; Chaib, 1996). Hvordan opplever elever egen trivsel, læring og inkludering i dramakontekster? Og er opplevelsene Aune og Chaib nevner med på å minske atferdsutfordringene i dramakontekstene?

Forskning i skolen har vist at trivsel, læring og inkludering henger tett sammen med tanke på at elevene skal utvikle seg akademisk og sosialt (Helsedirektoratet, 2015; Nordahl, 2007). Inkludering handler om å opprettholde felles kulturer, følelsen av fellesskap og sosiale systemer. Mye av ungdomstiden dreier seg om denne tematikken. For å kunne opprettholde inkludering må man utvikle holdninger, verdier og oppfatninger i samme retning som flertallet av gruppen (Nordahl, Sørlie, Manger, & Tveit, 2012, p. 22). Inkludering er sentralt for å kunne oppleve trivsel, og hvis man trives øker læringen (Helsedirektoratet, 2015). Kunstfag skal være med på å øke læringsutbytte i skolen (Bamford, 2006). Jeg får inntrykk av at dramakonteksten mestrer denne typen inkludering og utvikling (Aune, 2010; Chaib, 1996). Ungdom søker å finne sin egen identitet. Dette innebærer å reflektere over utviklingen av holdninger, verdier og oppfatninger (Røise, 2009). Disse refleksjonene formes igjen av ungdommens opplevelse av egen atferd, trivsel, læring og inkludering i hverdagen. Siden ungdom befinner seg i denne utviklingsprosessen har jeg valgt ungdom som går på ungdomsskoletrinnet i alderen 12-16 år som min informantgruppe.

Jeg har bestandig syntet det har vært spennende med de elevene som mestrer i dramakonteksten, og som selv forteller at de ikke får det helt til i andre kontekster. Jeg ville derfor intervju disse elevene. Jeg fant lite forskning på området *elever med spesielle behov og deltagelse i dramakonteksten*. Da det fantes lite forskning hadde jeg behov for å få tak i en grunnforskning omkring dette temaet. Jeg valgte derfor å utføre en kvantitativ undersøkelse for å finne ut hvordan ungdom i en dramakontekst generelt opplevde trivsel, læring og inkludering. I tillegg fokuserte jeg på hvordan de opplevde egen atferd. På den måten kunne jeg få svar på om elevene i dramakonteksten hadde atferdsutfordringer. Det interessante spørsmålet ble:

- Finnes det ungdom som selv opplever at de har atferdsutfordringer i dramakonteksten,
- Og hvordan opplever ungdommene at ulike atferdsutfordringer påvirker trivsel, læring og inkludering?

For å best kunne besvare disse spørsmålene valgte jeg å gjennomføre en kvantitativ undersøkelse i form av et spørreskjema til elever som gikk på ungdomsskoletrinnet, og deltok i en dramakontekst på fritiden. I tillegg ble det etter den kvantitative undersøkelsen gjennomført kvalitative intervjuer. Dette for å forsøke å få en dypere forståelse av de kvantitative resultatene. Jeg har i denne oppgaven benyttet meg av blandet metode, av typen *explanatory sequential design* som innebærer å bygge de kvalitative intervjuene på de kvantitative resultatene (Creswell & Clark, 2011).

For å kunne si noe om atferdsutfordringer valgte jeg å se på forskning som tidligere har blitt gjort i skolen. Nordahl og Sørli skrev i 1998 boka *Problematferd i skolen* (Sørli & Nordahl, 1998). Boka er en hovedrapport fra forskningsprosjektet *Skole og samspillsvansker* (Sørli & Nordahl, 1998). Under gjennomføringen av faktoranalyse deler de problematferd inn i fire grupper, *undervisnings- og læringshemmende atferd, utagerende atferd, anti-sosial eller normbrytende atferd og sosial isolasjon*. Det oppgis prosentsummer for hvordan elevene selv plasserte seg i de ulike gruppene. Ved at jeg benyttet meg av disse gruppene håpet jeg å kunne sammenligne deres resultater med mine. Disse spørsmålene ble utgangspunktet for utviklingen av min problemstilling og forskningsspørsmålene.

- Er de ulike atferdsgruppene like store i dramakonteksten som i skolen?
- Opplever de elevene som har atferdsutfordringer seg mindre inkludert, trives mindre og lærer mindre enn de andre elevene?
- Hvordan opplever elevene trivsel, læring og inkludering i sin dramagruppe – og hvorfor er det slik?
- Har drama faget en positiv effekt på elever med atferdsutfordringer?

1.2 Problemstilling

I dramarommet kan en utforske egen atferd, holdninger og refleksjoner. For ungdom er denne muligheten til å presentere egne tanker for elever i samme aldersgruppe nyttig (Bøe & Ulland, 2012; Ziehe, 2011). Jeg vil i denne oppgaven benytte begrepene ungdom, elev og informant om informantene mine, da de alle er en del av disse tre ulike grupperingene. Den tyske psykologen Erik Erikson (1968) skriver følgende om identitetsdannelse: "...indebærer refleksjon og iagttagelse, en proces, gjennom hvilken individet bedømmer sig selv i lyset af

1. nov. 2016

det, han oplever som andres bedømmelse af ham...” (Erikson, 1968, p. 21). Egen identitet kan med andre ord utvikles igjennom samtale og refleksjon med andre. Vi kan derfor tenke oss at det krever en stor grad av trivsel, læring og inkludering for at ungdom skal utvikle en positiv identitet. Hva tenker ungdommen selv om opplevelse av egen trivsel, læring og inkludering i dramakonteksten og hvordan tenker de at egen atferd påvirker dette? Studiets mål er å se på hvordan ungdom opplever egen trivsel, læring, inkludering og atferd i dramakonteksten. Finnes det sammenhenger mellom de ulike atferdsgruppene fra Nordahl og Sørli og graden av trivsel, læring og inkludering? Ut fra disse spørsmålene ble det skapt en hovedproblemstilling og to forskningsspørsmål.

Hovedproblemstilling

- Hvordan opplever ungdom egen trivsel, læring, inkludering og atferd i dramakonteksten?

Forskningsspørsmål 1 – kvantitativ del

- Hvor mange ungdommer opplever ulike atferdsutfordringer i dramakonteksten?
- Hvordan påvirker ulike atferdsutfordringer trivsel, læring og inkludering i dramakonteksten?

Etter den kvantitative undersøkelsen ble gjennomført oppsto det ytterligere to spørsmål som fikk fokus i dybdeintervjuene.

Forskningsspørsmål 2 - kvalitativ del

- Hvordan kan vi forstå at ungdommene kun lærer *noen ganger* i løpet av en måned i dramakonteksten?
- Hvordan kan vi forstå at det er svært lite atferdsutfordringer i dramakonteksten.

1.3 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er delt inn i to hoveddeler. Teoridelen og metodedelen. Teoridelen består av fire kapitler. De ulike kapitlene tar for seg teoretiske tilnæringer til de ulike temaene som er fokus i dette studiet

- Første kapittel omhandler oppgavens bakgrunn, problemstilling og oppbygning.
- Andre kapittel tar for seg hva drama og teater innebærer, historisk, sosialt og i forskningsperspektivet.
- Tredje kapittel fokuserer på ungdom, atferd, trivsel, læring og inkludering. Det har syv underkapitler som alle tar for seg ulike temaer relatert til denne tematikken.
- Det siste kapittelet i den teoretiske delen er en oppsummering av teorien. Dette for at det skal bli enklere å binde den teoretiske og den metodiske delen sammen.

Den andre delen i denne oppgaven består av metodedelen. Den består av syv kapitler.

- I kapittel fem gjøres det rede for den metodiske tilnærmingen og vitenskapsteorien.
- Andre kapittel, kapittel seks omhandler den kvantitative delen av studiet, med fokus på spørreundersøkelsens design og resultat.
- Kapittel syv gjør rede for den kvalitative delens design og resultater.
- I kapittel åtte gjennomgås reliabilitet, validitet og etikk for den *blandede metoden*.
- I kapittel ni gjennomgås analysen av resultatene fra den *blandede metoden* og resultatene fra disse drøftes.
- Kapittel ti gjør en avsluttende oppsummering av oppgaven, og beskriver tanker om videre forskning på feltet.
- Kapittel elleve består av oppgavens etterord.
- Til sist følger litteraturliste og vedlegg av spørreundersøkelsen, intervjuguiden, informasjonsskriv og samtykkeskjema.

2 Drama og teater

2.1 Begrepet drama og teater

I mange år har drama blitt sett på som et verktøy, som kan lære mennesker i alle aldre sosiale og akademiske ferdigheter. Generelt sett vet vi at samfunnet bruker dette verktøyet på flere arenaer som skole, barnehage, fengsel, institusjoner og lignende. Begrepene drama og teater kan være vanskelig å forklare for utenforstående, spesielt hva som skiller de fra hverandre (Vethal, Linge, Paulsen, & Øverbye, 2002). Teater brukes om noe som skjer på en plass, med individer som har et publikum. Teater er produktet og kunstformen (Combs E., 1988; Vethal et al., 2002). For å komme frem til produktet gjennomføres en prosess. Denne prosessen betegnes som dramaet (Combs E., 1988). Det er dramaet som brukes som et verktøy til å oppnå sosiale og akademiske ferdigheter. Dramaets prosess har mange ulike verktøy og faser som kan formes på ulike måter (Knutsen & Ørvig, 2006). De ulike verktøyene som brukes i forhold til barn og unge, tar utgangspunkt i utviklingen av voksne profesjonelle skuespillere (Aune, 2013). De er tilpasset så godt det lar seg gjøre av den enkelte instruktør. Jeg bruker i denne oppgaven begrepet drama fordi dette begrepet også omfatter de elevene som ikke deltar i en teaterforestilling eller et produkt.

Sentralt i dramaprosessen er bruk av verktøyer som skal bidra til en visning eller teaterforestilling. Disse verktøyene skal hjelpe elevene å utvikle ulike ferdigheter, det kan være: samarbeid, samspill, konsentrasjon, fokus, improvisasjon, å ta initiativ, å følge andres initiativ, å beherske egen kropp og stemme for å nevne noen (Knutsen & Ørvig, 2006). Disse ferdighetene oppøves for bruk i *dramatisk spill*. *Dramatisk spill* kan forstås ved hjelp av andre ord som: agering, levendegjøring, gi liv til en fiktiv karakter, spille en rolle eller å late som om, og lignende. Det er det *dramatiske spillet* som skaper teateret (Knutsen & Ørvig, 2006). Teateret har hatt ulike funksjoner opp igjennom historien. Nedenfor skal vi se hvordan dette henger sammen med hvordan teater og drama brukes i dag. Denne presentasjonen er også viktig for å se hvor nært dramaet og teateret henger sammen med pedagogikken, og utviklingen av mennesket.

2.2 Teater i et historisk perspektiv

Teateret slik vi kjenner det i Europa i dag har sine røtter tilbake til antikkens Hellas. Det har

1. nov. 2016

til en hver tid, i alle historiens epoker vært en forbindelse mellom dramaet og pedagogikken (Braanaas, 2001). I Athen vokste det på 400-tallet f.Kr frem store teaterfestivaler. Komedier, tragedier og satyrspill ble vist for store masser med mennesker, og var en viktig sosial arena på tvers av menneskets ulikheter (Braanaas, 2001). Det ble tatt i bruk både tale, sang og dans for å formidle budskap til folkemengdene. Det var kun menn som deltok som aktører i disse tilsetningen, men i selve festlighetene var både barn og ungdom deltagende. Dette kan vi spore tilbake til datidens opplæring av unge gutter. På skolene ble de blant annet opplært i dans, diktlesning, sang og dramatisk spill. Dette fordi de skulle skape *hele mennesker*. Datidens skolegang var først og fremst en kulturell opplæringsarena, der retorikken etter hvert ble vektlagt (Braanaas, 2001). Kulturen omkring retorikken ble videreutviklet av romerne med den hensikt å utvikle gode talere. Gode talere var høystatus i det romerske samfunnet. Undervisningsmåten som ble brukt her kan sees i nær sammenheng med skuespillerkunsten (Braanaas, 2001). Senere ved middelalderens inntog ble teateret delt i to deler. Det teateret som var beregnet for alle, som gjøglere og komedier, og det teateret som ble brukt av kirken for å formidle deres tro. Det er antikken og middelalderens teater som senere blir tatt i bruk på nytt igjennom de neste epokene (Vethal et al., 2002). Ved renessansens inntog utvikles det humanistiske skoleteater i Nord-Europa og Norden seg, først og fremst bestående av komedier. Interessant for dette studiet er fortellinger om at de unge skuespillerne ofte var svært urolige og utviste det vi i dag kan betegne som atferdsutfordringer (Braanaas, 2001). Videre igjennom klassisismen står kampen mellom religionsteateret og retorikkteater. I denne perioden oppdages barnet i pedagogikken. Ved opplysningstidens slutt skiller det seg ut to retninger: dramaet og teateret. Som følge av den psykologiske utviklingen i Europa får dramaet status som den mer pedagogiske prosessen, som tar tak i å utvikle personligheten og å lære. Teateret får den formen vi kjenner best til i dag, noen som fremfører noe for noen. Drama og teateret står i alle epoker i kombinasjon med samfunnet rundt, og er i tillegg en viktig sosial arena. Hvordan den påvirker samfunnet er avhengig av den kulturen som mennesket i det samfunnet lever i, og vil avhenge svært av kultur og geografi.

I 1826 beskriver Friedrich Froebel betydningen av leken i sitt verk *Die Menschenerziehung*. ”Lek er det høyeste trinnet i barnets utvikling, fordi den er en fri, aktiv fremstilling av det indre” (Braanaas, 2001, p. 239). Ettersom samfunnet endrer seg, får vi på begynnelsen av 1900-tallet de første pedagogene med forankring i teateret og dramaet. Dette oppstår som en reaksjon på at pedagogikken stadig får en mer fremtredende plass i samfunnet

(Vethal et al., 2002). Spørsmål som:

- Hvordan lærer vi best?
- Hva skal barn lære?
- Og hva er hensikten med å lære akkurat dette?

er spørsmål som forsøkes besvart. Mange av dramapedagogene bygger sin forståelse på John Dewey, Sigmund Freud eller Lev Vygotskijs teorier om barnets læring (Vethal et al., 2002). Det er også i denne perioden at psykodramaet utvikles, det skal være sunt å spille ut sine egne følelser i et dramatisk spill (Braanaas, 2008).

Dagens drama og teater er preget av et stort mangfold. Vi bruker teorier og verktøyer fra mange ulike epoker, kulturer og land for å skape ulike uttrykk. Teater og dramabegrepet inneholder alt fra terapi til framføring, til teater for de aller minste til teater for og av eldre mennesker. Skolekulturen for drama i skolen preges av røttene fra den puritianske skolekulturen og diskusjonen om barnet er født som *fri kunstner*, eller må lære å bli skapende (Braanaas, 2008). Braanaas (2008) skriver på bakgrunn av den tyske pedagogen Thomas Ziehe: "...identitetsangst hos barn og ungdom... Estetisk oppdragelse vil dermed styrke identitetsutdannelse i en kaotisk tid" (Braanaas, 2008, p. 321). Disse tankene har senere blitt fulgt opp av forskning.

I dag er vi innenfor pedagogikken opptatt av å finne ut om det vi tror fungerer. Vi forsker fordi vi ønsker å forstå hvordan vi kan lære bedre. Forskingen på dramaområdet beveger seg i mange retninger og innenfor mange fagdisipliner. Det bygger på den samme historien, men likevel forstås begrepene svært ulikt. Vi skal nå se nærmere på forskning innenfor feltet drama og teater.

2.3 Teater og drama i et forskningsperspektiv

Fra forskningsperspektivet er forskningen på sammenhengene mellom bruk av drama og elever med spesielle behov eller atferdsutfordringer variert. Avhengig av hvordan begrepet drama tolkes oppleves de ulike forskningsoppgavene å være svært varierende. Dette kan ha sammenheng med at begrepet drama kan være vanskelig å operasjonalisere. I tillegg har mye av forskningen en del feilkilder. Dette kan være at: forskeren kjenner elevene fra før, utvalget er svært lite, forskningen har foregått over et for lite tidsrom eller at forskerne kan oppleves som subjektive.

1. nov. 2016

Forskningen kan deles opp i kvalitativ, kvantitativ eller begge deler. Innenfor denne tematikken er det sjelden blitt brukt begge deler. Den første delen av forskningen jeg presenterer er kvalitativ. De fleste oppgavene som omtaler elever med utfordringer på enkelte områder, er kvalitative. Innenfor feltet konsekvensene av atferd og atferd innenfor dramakonteksten er forskningen liten (Jindal-Snape & Vettraino, 2007). Jeg har derfor sett mot andre felt som har forsket på dramakonteksten. Felter der det finnes noe forskning er bruken av drama som verktøy for innlæring av sosiale ferdigheter (De la Cruz, Lian, & Morreau, 1998; Joronen, Håkämies, & Åstedt-Kurki, 2011). Bruk av drama for spesifikke vanskegrupper som språkvansker, hørselshemming, funksjonshemming og lignende (Jindal-Snape & Vettraino, 2007). Mange av disse rapportene konkluderer med økt fleksibilitet, empati, selvtillit, sosiale ferdigheter, forståelse for andre, sosial og emosjonell læring og personlig utvikling (De la Cruz, Lian, & Morreau, 1998; Gervais, 2006; Joronen, Håkämies, & Åstedt-Kurki, 2011; Yassa, 1999). Dette er også i tråd med de to nordiske doktorgradene som har sett på ungdoms opplevelse av deltagelse (Aune, 2010; Chaib, 1996). På bakgrunn av tidligere nevnte feilkilder er det svært vanskelig å bruke disse oppgavene til å generalisere at drama kan fungere som et verktøy. Jindal-Snape og Vettraino sier følgende etter en gjennomgang av flere av disse artiklene:

”They were unable to show whether the social-emotional development was a result of drama techniques or other factors related to the individual/group. (...). Further, apart from one study, there is no evidence to suggest that the effectiveness was maintained over time” (Jindal-Snape & Vettraino, 2007, p. 116).

Innenfor den kvantitative forskningen har jeg funnet et studie som tar i bruk drama som verktøy. Dette studiet tar for seg bruk av drama i klasserommet med tanke på å forbedre sosiale ferdigheter, selvtillit og problematferd. Dette studiet konkluderte med at det ikke fantes noen signifikant virkning for bruk av drama som verktøy for å oppnå disse elementene (Freeman, Sullivan, & Fulton, 2003). Det som derimot er interessant er at lærerne opplevde en endring i sine elever. De opplevde at elevene med problematferd hadde blitt mer oppmerksomme ovenfor egen atferd, og at de sjenerte elevene hadde blitt mer utadvendt (Freeman, Sullivan, & Fulton, 2003). Denne opplevelse av endring hos elevene kjenner jeg til i mitt arbeid i dramakonteksten. Kanskje er det å måle et utbytte av kreative fag en utfordring for de måleinstrumentene vi har tilgjengelig? Det kan tenkes at både hva slags øvelser som

1. nov. 2016

blir benyttet og hvordan læreren legger dette frem kan påvirke utviklingen.

Når jeg etterhvert fikk en forståelse av forskningen som ligger til grunn for bruk av drama som verktøy ble mitt studie, slik jeg ser det, spesielt viktig. Studiet forsøker å skape grunnforskning omkring ungdoms opplevelse av deltagelse i dramakonteksten. Det blir brukt begreper som trivsel, læring og inkludering i forhold til atferdsutfordringer, slik kan en sammenligne de kvantitative resultatene opp i mot skoleforskning. Det gir oss en grunnforståelse for om elevene opplever å ha et utbytte av deltagelse i dramakonteksten.

Neste del av oppgaven fokuserer på å forklare hvordan jeg i denne oppgaven forstår begrepene, trivsel, læring, inkludering og atferd. Dette handler om å øke reliabiliteten og validiteten for studiet slik at resultatene lettere kan sammenlignes med andre.

3 Atferd, inkludering, trivsel og læring

3.1 Atferd

Atferd vil si det vi gjør og sier. Selv om begrepet atferd ofte kan ha en negativ klang over seg som begrep, er det et nøytralt ord (Isaksen & Karlsen, 2013). Atferd er noe vi alle til en hver tid har, og er en del av. Det er både det andre kan se at vi gjør og høre at vi sier, men også den atferden som foregår inni oss i form av tanker og drømmer (Isaksen & Karlsen, 2013). Ulike former for atferd kan ofte forstås som positiv, nøytral eller negativ. En positiv atferd vil ofte si en atferd som er over det normene våre tilsier at vi skal, det kan være å gjøre noe for andre eller si noe hyggelig uten at det er forventet. Den nøytrale atferden er den atferden samfunnet rundt oss forventer. De elevene som bryter med forventede normer på en negativ måte er ofte det vi betegner som problematferd eller atferdsutfordringer (Greene, 2011; Sørli & Nordahl, 1998).

3.2 Problematferd og atferdsutfordringer

Problematferd er et begrep som forstås på ulike måter og som har mange ulike navn. Det kan variere fra problematferd, eksplosive barn, atferdsutfordringer, trass, barn som henger i gardinene, atferdsvansker, mistilpasning, sosiale og emosjonelle vansker eller manglende ferdigheter. Bruken av begrepet varierer avhengig av om vi finner begrepet i dagligtalen eller i fagterminologien. Denne typen atferd kan variere fra å omhandle eleven som individ eller elevens atferd i forhold til sosiale normer og forventninger (Nordahl, 2000). Felles for disse elevene er atferd som bryter med samfunnets forståelse for normer, regler og forventninger. Atferden elevene fremviser er atferd som hemmer utvikling, læring og samhandling med andre mennesker (Ogden, 2009).

Det er vanlig å dele problematferd inn i to deler, *eksternalisert* og *internalisert* atferd. *Eksternalisert* atferd vil si utagerende atferd som kommer til uttrykk ved fysisk aggresjon, dårlig sinnekontroll, krangling og lignende. *Internalisert* atferd vil si innagerende atferd som kan komme til uttrykk som angst, ensomhet, tristhet, dårlig selvfølelse og lignende (Ogden, 1995, p. 217). Nordahl og Sørli (1998) beskriver et flerdimensjonalt problematferdsbegrep. Problematferdsbegrepet slik de beskriver det består av fire ulike atferdsgrupper. Tre av disse gruppene tenderer mot *eksternalisert* atferd, og en gruppe tenderer mot *internalisert* atferd.

1. nov. 2016

Undervisnings- og læringshemmende atferd, utagerende atferd, anti-sosial eller normbrytende atferd og sosial isolasjon, der det er den siste gruppen som tenderer mot *internalisert atferd* (Sørli & Nordahl, 1998). Jeg har i analysen av studiets spørreundersøkelse valgt å dele problematferd inn i disse fire gruppene.

Begrepet problematferd er som mange andre begreper negativt ladet. Jeg vil derfor benytte begrepet atferdsutfordringer gjennomgående i denne oppgaven. Begrepet problematferd og mistilpasning er begreper som Nordahl bruker i egen forskning (Nordahl, 2000). Dette er begreper som forstås som at problemet finnes i den enkelte elev. Den fokuserer ofte på spesifikke vanskegrupper som autisme, ADHD, sosiale og emosjonelle vansker og lignende (Nordahl, 2000). Det er på bakgrunn av denne forståelsen av problematferd jeg velger å vektlegge en litt annen forståelse av denne typen vansker. Begrepet atferdsutfordringer brukes av psykologen Ross Greene (2011). Han mener at elever med atferdsutfordringer har manglende ferdigheter for å håndtere hverdagen. Han forstår atferdsutfordringer som forsinkede kognitive ferdigheter (Greene, 2011). Han beskriver at elevene ofte har utfordringer innenfor områdene fleksibilitet og tilpasningsevne, frustrasjonstoleranse og problemløsning.

Manglende ferdigheter beskriver han som:

- ”å regulere følelser,
- å vurdere utfallet av sine handlinger før man handler,
- å forstå hvordan ens oppførsel påvirker andre,
- å ha ordforråd til å gi uttrykk for at noe er i veien, og
- å respondere på endringer i planer på en fleksibel måte” (Greene, 2011, p. 22).

Dette er en måte å tenke på som ikke relaterer seg til diagnoser eller vanskegrupper. Den relaterer seg kun til å se mennesket som det individet det er, og hva slags manglende ferdigheter det trenger hjelp til å lære. Greene sier følgende: ”Barn gjør det bra hvis de kan” (Greene, 2011, p. 24). Ved å bruke denne filosofien forlater vi tanken om at det er elevens skyld at det oppfører seg sånn som det gjør. Begrepet problematferd slik det benyttes i dagens samfunn plasserer ofte skylden hos eleven. Ofte får man en opplevelse av at eleven må endre seg. Ved å tenke at eleven trenger å lære ferdigheter som eleven mangler, oppfattes ikke

lenger eleven som noe negativt. Det å mangle en ferdighet kan forstås som at en ikke har lært å sykle, og dette trenger ikke nødvendigvis føre med seg negative *merkelapper*. Det er den voksne som har ansvaret for å hjelpe disse elevene til å få muligheten til å lære seg de ferdighetene de mangler. Det er ut ifra denne filosofien vi bruker begrepet atferdsutfordringer. Begrepet problematferd er med i denne oppgaven fordi det har vært bakgrunnen for utviklingen av de fire ulike atferdsgruppene i metodedelen av dette studiet.

3.2.1 Atferdsgruppene

De første tre gruppene vi skal presentere er grupper som tenderer mot *eksternalisert* atferd. *Undervisnings- og læringshemmende atferd* er den atferden som forekommer hyppigst blant elevene. 10% av elevene i 13-14 års alderen oppga at de ofte eller svært ofte hadde denne atferden i løpet av en måned på skolen (Sørli & Nordahl, 1998). Denne atferden innebærer å drømme seg bort, forstyrre andre, være urolig, snakke negativt om skolen eller læreren, tøyse med andre ting, være trøtt og å gjøre ting som ikke er gjennomtenkt (Sørli & Nordahl, 1998). *Utagerende atferd* er atferd som kommer til uttrykk ved negativ samhandling med andre elever. 10% av elevene oppga å ha denne atferden ofte eller svært ofte i løpet av en måned (Sørli & Nordahl, 1998). Denne atferden innebærer å svare tilbake, bli lett sint, slåss og krangle med andre. *Anti-sosial eller normbrytende atferd* vil si atferd som klart bryter med forventede regler og normer. Det kan være stjeling, ødeleggelse, påvirkning av alkohol eller narkotika, tatt med våpen eller truet andre. Kun 0.8% av elevene viste denne atferden ofte eller svært ofte (Sørli & Nordahl, 1998). *Sosial isolasjon* tenderer mot *internalisert* atferd. Det kan komme til uttrykk som engstelse, forlegenhet, tristhet eller depresjon, isolasjon, lav selvoppfatning, trøtthet og ensomhet. 4% av elevene opplevde dette ofte eller svært ofte (Sørli & Nordahl, 1998). Ut fra lærernes opplevelser fant man ut at 48% av elevene ikke falt inn under noen av gruppene. De kan derfor vurderes til å ha normal atferd. 29% av elevene ble beregnet til å ha forventet problematferd i forhold til det å være ungdom (Sørli & Nordahl, 1998). 23% av elevene utviste dermed problematferd. Vi skal i resten av oppgaven gå tilbake til disse tallene, og se om elevenes selvrapporing i skolen stemmer overens med elevenes selvrapporing i dramakonteksten. Som vi kan se av tabell 1 er det relativt store forskjeller mellom elevenes rapportering og lærernes rapportering av atferdsutfordringer i skolen.

Tabell 1. Fordeling av atferdsutfordringer hos elever 13/14 år i skolen.

	<i>Undervisnings- og læringshemmende</i>	<i>Utagerende atferd</i>	<i>Anti-sosial eller normbrytende</i>	<i>Sosial isolasjon</i>
Svært ofte/ofte - Elevvurdert	10%	10%	0,8%	4%
Svært ofte/ ofte - Lærervurdert	43%	29%	5,5%	31%

3.3 Atferd i ungdomsårene

Vi har alle erfaring med det å være ungdom. Kroppen utvikler seg raskt, det samme gjør også hjernen. Disse årene av livet blir ungdommene kjent med seg selv på nytt. De skal lære seg å bli uavhengige. De skal trene på å ta egne valg og ta konsekvensene av disse valgene (Røise, 2009). Det å være ungdom er å være i en periode, der man skal finne egen identitet. Ungdom bruker ofte mye tid på å vurdere egen og andres atferd. De får en økende forståelse for at ytre omstendigheter påvirker indre tanker og reaksjonsmønstre. De evner derfor å bruke begreper som ”jeg er ganske tålmodig”, eller ”jeg gjør stort sett lekser” (Haugen & Bjerke, 2006).

World Health Organization definerer ungdomstiden fra 10-19 år. Ungdomstiden varierer i tid, på bakgrunn av kulturelle og sosioøkonomiske forhold (WHO, 2016). Det er den tiden som er imellom overgangen fra barn til voksen. Piaget definerer ungdomstid som 11-12 til 15-16 år. Han sier følgende om hva som er nytt med denne fasen, ”...er i stand til å finne frem til slutninger på grunnlag av rene hypoteser og ikke bare via virkelige observasjoner” (Piaget, 1973, p. 80). Piaget sier at det er i denne perioden vi evner å tenke abstrakt. Vi evner her å løse tenkeproblemer i hodet uten tilgang på konkreter. Det er også i denne perioden vi formes ferdig som individer. Han sier at vi ut ifra følelsene som er i stor bevegelse i denne tiden former våre mål ved hjelp av intelligensen. Det er i ungdomstiden vi lærer å tenke selvstendig og å reflektere rundt egne tanker og meninger (Piaget, 1973). WHO definerer ungdomstid som vi har sett noe lengre. Jeg har likevel valgt å forholde meg til Piagets forståelse av ungdomstiden. Da det er nettopp det å tenke abstrakt og reflektere rundt

1. nov. 2016

seg selv som individ som er viktig for meg ved valg av mine informanter. I tillegg er det å velge ungdomsskoletrinnet som informanter, å velge den midterste delen av det WHO definerer som ungdomstid.

William Stern var en tysk psykolog og filosof. Han var svært opptatt av utviklingen av personligheten. Han beskrev to ulike epoker når det gjelder overgangen fra ungdom til voksenlivet i (Aagre, 2010), *den revolutive* og *den evolutive*. *Den revolutive* epoken kjennetegnes av konfliktpreget atferd, som innebærer uttesting av atferd og regler. Her befinner 29% av elevene seg i følge lærerne (Sørлие & Nordahl, 1998). *Den evolutive* kjennetegnes av en myk og rolig overgang til voksen livet, uten den formen for uttesting som kommer til uttrykk i den revolutive epoken uttrykker Stern i (Aagre, 2010). Her kan vi finne 48% av elevene (Sørлие & Nordahl, 1998). I løpet av ungdomstiden er det normalt å vise begge former for atferd. Det er derfor ikke unormalt å befinne seg i en periode der man kan oppleves som noe mer utfordrende atferdsmessig. For mange ungdom er det de voksne rundt som opplever at eleven har atferdsutfordringer, mens ungdommen selv ikke rapporterer dette i like stor grad, slik vi kan se i tabell 1 (Sørлие & Nordahl, 1998). Ungdommen selv handler ut i fra sin forståelse for verden og sine forutsetninger. Denne måten å lete etter egen identitet på innebærer å være nysgjerrig på normer og regler. Det de fleste ungdom trenger mest i disse periodene, er å bli tatt på alvor og å bli hørt. De trenger ikke flere råd fra de voksne, men de trenger å få mulighet til å høre sine egne meninger og tanker høyt. Det de voksne kan gjøre er å stille åpne gode spørsmål som kan bidra til økt refleksjon hos ungdommene (Røise, 2009). Det å være ungdom i en dramakontekst innebærer å være deltagende i en gruppe. I denne konteksten kan ungdommene få mulighet til å få tilbakemelding av både jevnaldrende og voksne.

3.4 Ungdom i et gruppeperspektiv

Når vi bruker begrepet ungdom er det en samlebetegnelse for en gruppe mennesker som er i et spesifikt utviklingstrinn. Gjennom historien har begrepet ungdom både vært en kilde til drivkraft og en kilde til uro (Aagre, 2010). Ungdom er en gruppe som omfatter alle som er i denne spesifikke perioden av utviklingen sin. I denne perioden kan ungdom deles inn i mange ulike grupper, akkurat som resten av samfunnet vårt. Det kan være i klassen, på trinnet, i

politikken, på fotballen, med jentegjengen eller i dramakonteksten. Alle disse gruppene har sine egne verdier, identiteter og forståelsesrammer. Hver gruppe er like individuell som et enkelt individ (Hwang & Nilsson, 2015). Det har tidligere blitt nevnt hvordan individets atferd kan fremstå i ungdomstiden. Videre skal vi se på hvordan individenes atferd virker sammen i ei gruppe, og i dette studiet er det dramagruppen som står sentralt. Hvordan en gruppe er, tar alltid utgangspunktet i både individene, gruppens dynamikk og samfunnet for øvrig.

Den gruppen som oppstår i dramakonteksten kaller vi en *formell gruppe*. Det innebærer at gruppen har faste regler, tydelige oppgaver og en utpekt leder. Siden ungdommene selv velger å være tilstede i denne gruppen har den også spor av *uformell gruppe*. Den opprettholdes av ungdommenes felles interesse av å delta i gruppen og deres samhörighet (Hwang & Nilsson, 2015). Gruppens dynamikk avhenger av hvert enkelt individs personlighet. Det er fire behov innenfor en gruppe: ”bekreftelse, tilhörighet, trygghet og utvikling” (Hwang & Nilsson, 2015, p. 54). Dette er behov de fleste i gruppen ønsker å oppnå, og det er et mål gruppen ofte jobber sammen mot. Det er et ønske om å ha det bra. Dette kjenner vi igjen fra atferdsfilosofien om at ”barn gjør det bra hvis de kan” (Greene, 2011, p. 22).

En gruppe gjennomgår ofte fem nivåer slik Susan A. Wheelan beskriver dem (Wheelan, 1994, pp. 14-19):

1. *Dependency and Inclusion*. Denne fasen kjennetegnes av behov for tilhörighet og utforming av kommunikasjon. Følelsen er ofte usikkerhet.
2. *Couderdependency and Fight*. Denne fasen kjennetegnes ofte av verdikonflikter når gruppen forsøker å finne felles mål. Det er her de største uenighetene oppstår.
3. *Trust and Structure*. Fasen retter seg mot en oppgaveorientert tilnærming. Her styrkes ofte samholdet om man er enige om målet fra fase to.
4. *Work*. Gruppen arbeider her aktivt for å nå målet sammen, og har innfunnet seg med sine roller i gruppen.
5. *Termination*. I dramakonteksten er dette ofte når et prosjekt er ferdig.

Når nivå fem er ferdig i dramakonteksten starter en ofte på begynnelsen av nivå en igjen. Da finner en ut hva prosjektet skal være, om kommunikasjonen og rollene skal endres eller lignende. På hvilket nivå gruppen er kan være med på å påvirke hvordan ungdommene opplever egen atferd, trivsel, læring og inkludering i dramakonteksten.

En gruppe som mottar dramaundervisning kan være svært ulikt bygget opp. Dette kan være alt fra store grupper på opptil 30 personer, eller det kan være grupper på bare fire-fem elever. Siden teori og forskning er varierende på spørsmålet om gruppestørrelse og lærertetthet omtales ikke dette i dette studiet. Elevene i disse gruppene kan være bare i ungdomsskolealder, eller de kan ha en spredning fra fem til 18/19 år. Hvor store gruppene er og hvor stort alderstrinnet er mellom elevene, vil være med på å forme de ungdommene som er deltagere. I tillegg er det stor forskjell på land og by, og også kunnskapen som instruktørene innehar. Noen grupper har kontinuerlig forestillinger, mens andre elever må delta på audition for å være med på forestillinger. Andre grupper igjen har spesifikke tidsrom de arbeider i som fire-fem uker, mens andre følger skoleruta så langt det lar seg gjøre. For mange innebærer det at de har en dramaøvelse på 1-2 timer hver uke. Det er ikke i dette studiet gjort forsøk på å redegjøre for de ulike variablene innenfor de enkelte gruppene.

3.5 Inkludering

Det å inkludere er et omfattende begrep, og i noen grad vanskelig å definere. Begrepet kan ledes tilbake til USA tidlig på 80-tallet i sammenheng med en gruppe mennesker, som opplevde at de hadde mislyktes med integreringen (Strømstad, Nes, & Skogen, 2004). I Norge ble begrepet først tatt i bruk etter UNESCOs *Salamancaerklæring*. Begrepet inkludering ble først og fremst brukt om elever som hadde spesielle behov (Strømstad et al., 2004; Unesco, 1994). I erklæringen finnes følgende setninger som:

- ”every child has a fundamental right to education, and must be given the opportunity to achieve and maintain an acceptable level of learning...
- those with special educational needs must have access to regular schools which should accommodate them within a childcentred pedagogy capable of meeting these need” (Unesco, 1994, p. 8)

Ved at begrepene *alle elever* og *tilgang til vanlig skole* ble brukt, ble begrepet inkludering etter hvert tatt i bruk for alle elever i den norske skolen. Elever med spesielle behov skulle inkluderes i vanlig skole, det gjorde at inkluderingsbegrepet fikk innvirkning på mange områder. De påfølgende rapportene om inkludering i skolen ble mer og mer opptatt av at alle elever skulle bli inkludert i sine vanlige klasserom, uavhengig av om elevene hadde krav på spesialundervisning. Det skulle ikke lenger være et skille mellom elever med behov for spesialundervisning og elever uten (Sosialdepartementet, 1965-66; Unesco, 2001). Selv om normaliseringsbegrepet også tilhører denne diskusjonen skal det ikke legges stor vekt på her. I dette studiet henvises det bare til med bakgrunn i at inkluderingsbegrepet åpner for at alle elever, uansett hvordan de er, skal få utfolde seg på bakgrunn av sine forutsetninger. Inkludering som begrep skal ikke forsøke å gjøre gruppen homogen, men ta vare på forskjellene som er i gruppen (Strømstad et al., 2004). I skolen kan dette være svært utfordrende for læreren, men i dramakonteksten har jeg opplevd dette som en berikelse. Inkludering i dramakonteksten forstås i dette studiet som at alle elever, uavhengig av sine utfordringer, opplever å få bidra med sine tanker, ideer og holdninger i gruppa de er en del av. Elevene skal oppleve trygghet i form av å bli verdsatt og respektert. De skal møte et tilpasset opplæringsmiljø som hjelper dem med å finne, og ta i bruk styrkene sine.

Tony Booth og Mel Ainscow har utviklet boka *index of inclusion* som ble skrevet med det formål å hjelpe engelske skoler til å realisere inkluderingsprinsippet. De har hele veien arbeidet tett med UNESCO for å realisere begrepet inkludering i skolen for alle. I 2001 ble den første norske oversettelsen gitt ut, denne var da redigert for å tilpasses reform-97. Forståelsen i dette studiet for begrepet inkludering samsvarer med boka *Index of inclusion*, som har blitt brukt for å utforme spørreundersøkelsen i dette studiet (Booth, Ainscow, & Kingston, 2006).

3.6 Trivsel

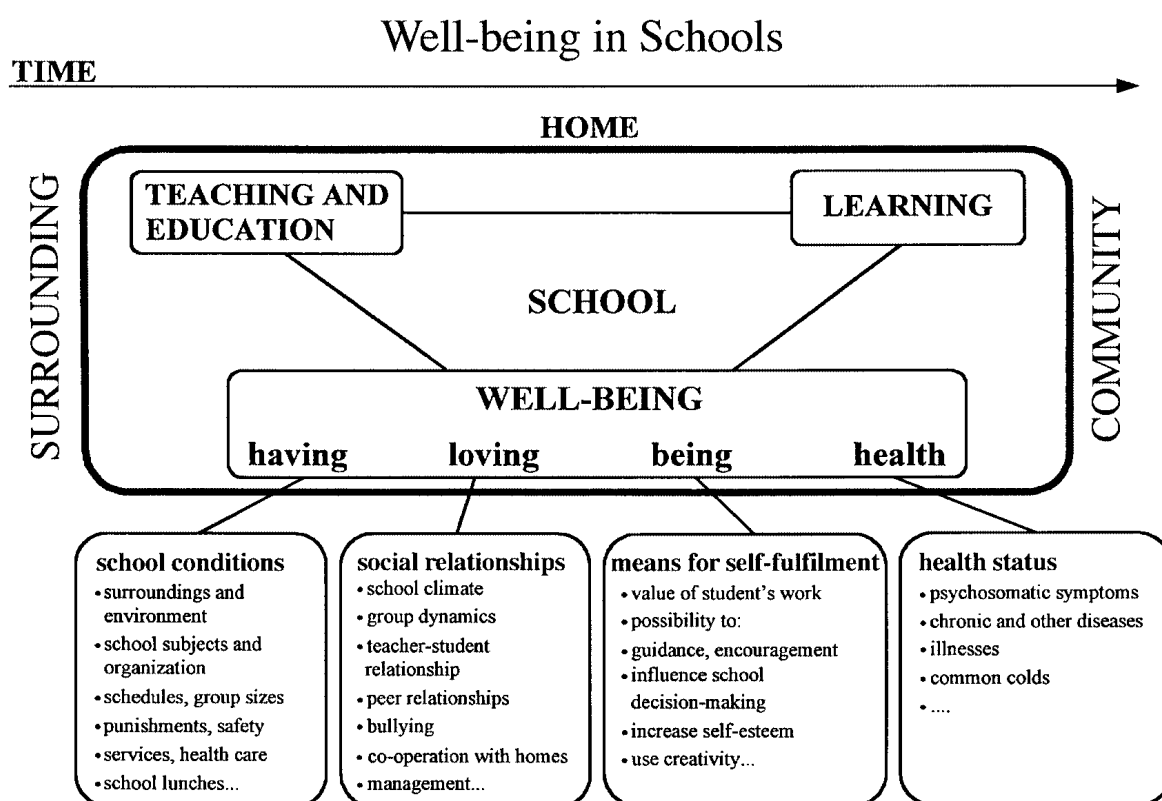
For å besvare hvordan ungdommene opplevde egen trivsel ble det nødvendig å finne en grunnforståelse av begrepet. Det ble naturlig å se på skolens lovverk og forskning. Skolen må til en hver tid forholde seg til opplæringsloven. I Kapittel 9a står det beskrevet følgende: ”Alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring” (Lovdata, 2015). Skolen forsøker å fremme trivsel

1. nov. 2016

ved hjelp av et godt fysisk og psykososialt miljø. I dette studiet fokuseres det på det psykososiale miljøet i forhold til opplevelsen av trivsel. Et godt psykososialt miljø kan beskrives slik: ”de mellommenneskelige forhold ved skolen, det sosiale miljøet og hvordan elevene og personalet opplever dette” (Høines, 2011, p. 32). Skolene måler elevenes opplevelse av trivsel ved hjelp av *elevundersøkelsen*. Når vi ser på *elevundersøkelsen* i 2013-2015 finner vi at en gjennomsnittlig 7.klassing kommer på 4,4 poeng på en skala fra 1-5 og en 10.klassing kommer på 4,2 poeng (Utdanningsdirektoratet, 2016).

En grundigere forståelse for begrepet trivsel kan vi finne hos den finsksvenske sosiologen Erik Allardt (1989). Han bruker begrepene, *having*, *loving* og *being* for å beskrive *well-being* (Allardt, 1989). Det engelske *well-being* kan forstås som det norske ordet trivsel. De andre begrepene kan forstås som de fysiske omgivelsene, mellommenneskelige forhold og mulighet for utvikling. Han gjør oppmerksom på at innholdet i disse begrepene vil endre seg i forhold til samfunnets levekår (Allardt, 1989). På bakgrunn av hans teori utvikles modellen under for bruk i skolen.

Figur 1. The School Well-being Model (Konu & Rimpelä, 2002).



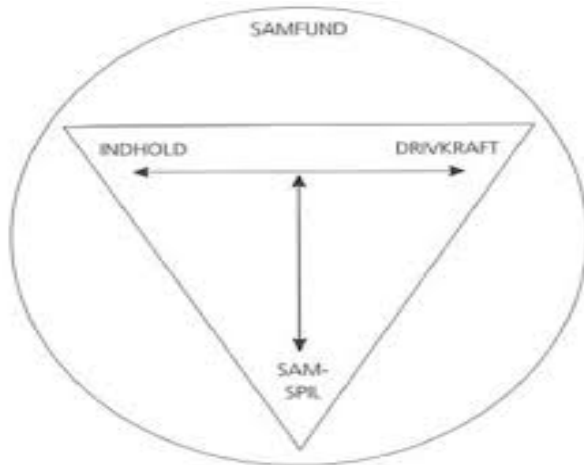
1. nov. 2016

I min spørreundersøkelse har jeg forstått begrepet trivsel ut ifra denne modellens forståelse av begrepet *well-being*. I dette studiet har det blitt lagt særlig vekt på innholdet i *loving* og noe vekt på *being* for å forstå begrepet trivsel i dramakonteksten. Jeg har valgt å legge helseforhold og fysiske forhold til side når elevene skal beskrive egen trivsel i dramakonteksten. Denne informasjonen er ikke sentral i mitt studie, i tillegg ville det gjort spørreundersøkelsen for omfattende. Dette studiet fokuserer på trivsel i forhold til mellommenneskelige forhold og opplevelsen av egen utvikling. Disse variablene er brukt i elevundersøkelsen, med blant annet spørsmålene *Trives du på skolen?* og *Har du noen å være sammen med i friminuttene?* Modellen ovenfor viser at trivsel henger nært sammen med begrepet læring. Deler av begrepet *being* finner vi i tillegg i spørreundersøkelsen, under begrepet læring.

3.7 Læring

Læring har gjennom historien blitt forstått på ulike måter. Det er en generell enighet om at læring er noe som skjer, som igjen fører til varig endring hos mennesket som lærer. Det kan være læring i både positiv og negativ forstand. Det kan være å lære nye kunnskaper eller ferdigheter, eller å erfare at det å slå seg, gjør vondt. Læring kan defineres slik: ”enhver prosess som hos levende organismer fører til en varig kapasitetsendring, og som ikke bare skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring” (Illeris, 2012, p. 15) Opp igjennom historien har vi hatt mange ulike teoretikere innenfor læringsfeltet som Piaget, Vygotskij, Stern, Bandura, Dewey, Freud, Erikson og Bourdieu for å nevne noen. Læring har mange ulike komponenter, forklaringer og historiske bakgrunner fra ulike fagdisipliner. Når vi tar i bruk komponenter fra ulike teorier kan vi best få et overblikk over hva begrepet innebærer. Knud Illeris beskriver to retninger innenfor læring, tilegnelsesprosessen og samspillsprosessen (Illeris, 2012). Disse består igjen av tre dimensjoner, *indhold*, *drivkraft* og *samspil*. Vi kan se dette tydelig på modellen på neste side.

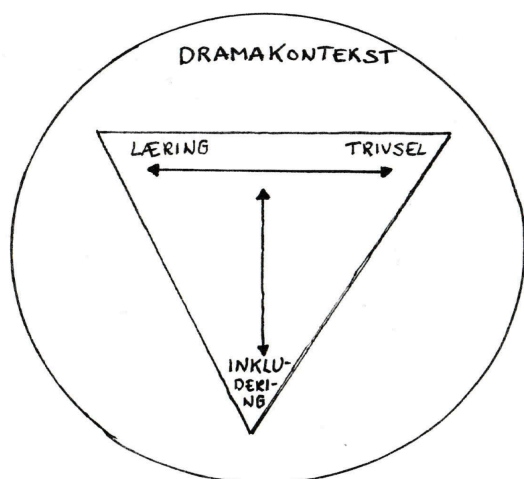
Figur 2. Læringens tre dimensjoner (Illeris, 2012).



Denne modellen bygger på en forståelse om at alle disse dimensjonene påvirker hverandre (Illeris, 2012). De fleste av teoretikerne som har vært opptatt av begrepet læring, befinner seg innenfor trekanten over. *Indhold* beskrives som kunnskap, forståelser og ferdigheter. *Drivkraft* som motivasjon, følelser og vilje. *Samspill* som handling, kommunikasjon og samarbeid (Illeris, 2012). Læring skjer ikke bare individuelt, men i et forhold til samfunnet, som i dette studiet er dramakonteksten. Læringen skjer også i forhold til de andre elevene i teatergruppen. Ved hjelp av å være i samspill, reflektere, tenke, og gjøre vil ungdommene lære.

Dette studiets forståelse for læring har tatt utgangspunkt i å omfatte et overordnet begrep av læring i dramakonteksten. Forståelsen har spesielt fokusert på det området som ligger under *indhold* i modellen. Spørreundersøkelsen utforsker ulike former for læring, og om eleven opplever å bli vurdert av andre. Disse elementene forsøker å gi et bilde på mengden eleven opplever å lære. Inkludering, trivsel og læring henger tett sammen. Se figur 3 for hvordan modellen forstås i dette studiet.

Figur 3. Læringens tre dimensjoner – i dette studiet.



Drivkraft dekkes i denne oppgaven for det meste av begrepet trivsel, men begrepet *Samspil* dekkes av inkluderingsbegrepet. Trivsel, inkludering og læring er knyttet sammen og går i mange tilfeller over i hverandre. Deltagelse i en dramakontekst er som oftest frivillig, og en kan derfor anta at de fleste ungdommene som deltar er motivert og trives. Dette oppfyller begrepet *drivkraft* og legger til rette for at læring kan oppnås (Illeris, 2012). *Samspils* begrepet omhandler kommunikasjon, handling og samarbeid og henger derfor tett sammen med det å inkludere og en opplevelse av å bli inkludert. Det å oppleve inkludering øker muligheten for trivsel og læring. *Samfund* i Illeris modell kan i denne oppgaven forstås som deltagelse i dramakonteksten. Deltagelse i en dramakontekst, og gruppens påvirkning på hverandre vil til en hver tid påvirke trivsel, læring og inkludering. Det er med andre ord behov for en god gruppedynamikk der det er klare retningslinjer i dramakonteksten, for at elvene skal kunne utvikle trivsel, læring og inkludering i en positiv retning. I tillegg påvirker trivsel, læring og inkludering hverandre gjensidig. Hvis en mangler god gruppedynamikk, klare retningslinjer, trivsel og inkludering kan det tenkes at læringen vanskeliggjøres.

4 Oppsummering

4.1 Teoretisk tilnærming

Studiet omhandler hvordan ungdom opplever egen atferd, trivsel, læring og inkludering i dramakonteksten. Drama forstås som den delen av teateret som omhandler prosessen (Combs E., 1988). Dramaet er et verktøy for å lære akademiske og sosiale ferdigheter. Ungdommene i dette studiet trenger ikke å delta i en dramakontekst, som resulterer i et forestilling/produkt for å delta i studiet. Det å være ungdom kommer til uttrykk i svært ulike typer atferd. Denne atferden trenger ikke å være lik i alle kontekster og varierer ofte i henhold til hva slags type gruppe ungdommen deltar i (Hwang & Nilsson, 2015). I dette studiet er gruppen deltagere i dramakonteksten. Forskning innenfor dramakonteksten i forhold til atferd er svært begrenset. Dette gjelder også forskning på elever med spesielle behov i dramakonteksten (Jindal-Snape & Vettraino, 2007)

Studiet undersøker atferd som skiller seg fra det man kan forvente av en normal ungdom. Denne atferden har blitt delt i fire grupper *undervisnings- og læringshemmende atferd, utagerende atferd, anti-sosial eller normbrytende atferd og sosial isolasjon* (Sørлие & Nordahl, 1998). I dette studiet brukes begrepet atferdsutfordringer. Fokuset for ungdommenes manglende ferdigheter legges til miljøet og i mindre grad til ungdommen selv. Studiet benytter seg av Nordahl og Sørliens forskning på problematferd i skolen, for å sammenligne de kvantitative resultatene omkring atferd (Sørлие & Nordahl, 1998). Studiet forsøker å finne svar på om disse ulike typene atferd også opptrer i dramakonteksten utfra elevenes perspektiv. Elevenes og lærernes opplevelser av atferdsutfordringer er langt fra hverandre i Sørлие og Nordahls forskning (Sørлие & Nordahl, 1998). Det har ikke blitt lagt vekt på om ungdommenes opplevelse av egen atferd oppstår i andre grupper som ungdommen deltar i, da dette ville blitt for omfattende for oppgaven. Instruktørens opplevelser av ungdommenes atferd i dramakonteksten er ikke forsøkt undersøkt.

Operasjonaliseringen av begrepene trivsel, læring og inkludering er bygd på ulike definisjoner, men definisjonene går i noen tilfeller over i hverandre (Booth et al., 2006; Illeris, 2012; Konu & Rimpelä, 2002). Begrepene henger tett sammen og er med på å påvirke hverandre gjensidig. Mye av teorien omkring disse begrepene er hentet fra skolerelatert

1. nov. 2016

forskning og forståelse. Skolen som system har mange likheter med det å delta i en dramakontekst. Den største forskjellen mellom dramakonteksten og skolekonteksten, er at deltagelse i en dramakontekst på fritiden, er frivillig. Inkludering forstås i dette studiet som at alle elever, uansett hvordan de er, skal ha en opplevelse av å få utfolde seg på bakgrunn av sine forutsetninger. De skal oppleve å få bidra med egne tanker, ideer og holdninger i dramakonteksten. Trivsel forstås som å oppleve gode mellommenneskelige relasjoner, og mulighet for utvikling. Trivsel og læring bruker begge begrepet utvikling. Det å lære er å utvikle seg (Illeris, 2012). Læring handler i dette studiet om å tilegne seg kunnskap, forståelse og ferdigheter. Læringen oppstår når kunnskap, forståelse og ferdigheter fører til varig endring i ungdommen (Illeris, 2012). Begrepene som er sentrale i den kvantitative delen av denne oppgaven har blitt nøye operasjonalisert, noe som skal gjøre det lettere for leseren å orientere seg i studiet.

I neste kapittel presenteres metoden som ble brukt for å finne svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Hovedproblemstilling

- Hvordan opplever ungdom egen trivsel, læring, inkludering og atferd i dramakonteksten?

Forskningsspørsmål 1 – kvantitativ del

- Hvor mange ungdommer opplever ulike atferdsutfordringer i dramakonteksten?
- Hvordan påvirker ulike atferdsutfordringer trivsel, læring og inkludering i dramakonteksten?

Forskningsspørsmål 2 - kvalitativ del

- Hvordan kan vi forstå at ungdommene kun lærer *noen ganger* i løpet av en måned i dramakonteksten?
- Hvordan kan vi forstå at det er svært lite atferdsutfordringer i dramakonteksten?

5 Metodisk tilnærming

5.1 Blandet metode

Studiet benytter *blandet metode*. Det innebærer elementer fra både kvantitativ og kvalitativ metode. Målet med å bruke denne metoden er å maksimere fordelene med begge metodene (Lieber, 2009; Tashakkori & Teddlie, 1998). *Blandet metode* skal bidra til en forbedret og mer reflektert praksis (Kleven, Tveit, & Hjordemaal, 2011). John W. Creswell og Vicki L. Plano Clark (2011) har samlet flere definisjoner av *blandet metode*, og beskrevet disse i en lengre definisjon. Definisjonen som brukes i dette studiet er en kortversjon av deres definisjonen. ”we defined mixed methods research as collecting and analyzing both quantitative and qualitative data, mixing the data, and using design to frame the procedures” (Creswell & Clark, 2011, p. 112). Blandet metode har fått kritikk fra flere områder; blant annet for; hva blandet metode er og navnet på det, hvorfor vi bruker det, det paradigmatisk grunnlaget, utformingen, hvordan man trekker slutninger og hvordan gjennomføringen foregår (Tashakkori & Teddlie, 2003). Dette kommer mye av at blandet metode er en relativ ny forskningsretning. Det er ingen generell enighet om hvordan man kan evaluere den blandede metodens utforming (Morse & Niehaus, 2009).

Creswell og Clark (2011) beskriver flere ulike design innenfor *blandet metode*. I dette studiet blir *the explanatory sequential design* brukt. Metoden innebærer to faser, først en kvantitativ fase, og deretter en kvalitativ fase (Creswell & Clark, 2011). Den kvantitative undersøkelsen og analysen gjennomføres først. Den kvantitative metoden forsøker å besvare i hvilken grad ungdom opplever trivsel, læring, inkludering og egen atferd i dramakonteksten. I tillegg forsøker metoden å finne en sammenheng mellom ungdoms opplevelse av egen atferd, og dens påvirkning på trivsel, læring og inkludering. Den kvantitative metoden ble gjennomført ved hjelp av et spørreskjema. Analysen av spørreskjemaet ble gjennomført før den kvalitative delen ble gjennomført. På bakgrunn av den kvantitative analysen, ble det gjennomført fem intervjuer. Disse intervjuene forsøker å forklare de kvantitative dataene. Dette kalles for en *follow-up explanations variant* (Creswell & Clark, 2011). De kvantitative dataen i dette studiet forsøker å gi en generell forståelse av hvordan ungdom opplever trivsel, læring, inkludering og egen atferd i dramakonteksten. Dette var data som fremkom som mangelfulle innenfor feltet (Jindal-Snape & Vettraino, 2007). Den kvalitative analysen forsøker å forklare de kvantitative dataene ved hjelp av informantenes beskrivelser i

intervjuene (Creswell & Clark, 2011). Forståelsen for læring blir på bakgrunn av de kvantitative dataene tillagt ekstra vekt i de kvalitative intervjuene. Intervjuene forsøker også å forklare mengden av atferdsutfordringer, og hvordan disse henger sammen med trivsel, læring og inkludering.

5.2 Vitenskapsteori

Kvantitativ og kvalitativ metode har historisk sett hatt ulike vitenskapsteoretiske syn. Dette gir noen utfordringer i forhold til å blande metodene. Flere teoretikere mener at det å blande disse metodene vil være umulig med tanke på de filosofiske forskjellene, mens andre argumenter for hvorfor dette er nyttig (Tashakkori & Teddlie, 1998). Dette studiet fokuserer på de teoretikerne som argumenterer for hvorfor det er nyttig å blande metodene. Som et vitenskapsfilosofisk synspunkt, vil pragmatisme passe best, på bakgrunn av følgende sitat: ”we believe that pragmatists consider the research question to be more important than either the method they use or the worldview that is supposed to underlie the method” (Tashakkori & Teddlie, 1998, p. 21). Andre argumenterer for at man trenger flere ulike paradigmer som grunnlag når man benytter blandet metode, fordi de kommer fra ulike epistemologiske og ontologiske syn (Tashakkori & Teddlie, 2003). Pragmatisme kritiseres fordi det blant annet oppleves som utilstrekkelig og utforsket når det gjelder spørsmål omkring for hvem er dette nyttig og hva er det nyttig til (Tashakkori & Teddlie, 2003).

Pragmatisme sørger for å sette forskningsspørsmålet i sentrum slik at det kan bli besvart på den beste måten, uavhengig av ulike vitenskapsteoretiske syn. Pragmatisme åpner opp for å kunne ha både et objektivt og et subjektivt syn, dette passer godt til en *blandet metode* (Tashakkori & Teddlie, 1998). Pragmatisme er opptatt av å bruke de teoriene, metodene og analysene som best besvarer forskningsspørsmålet ut i fra forskerens verdiforståelse (Tashakkori & Teddlie, 1998). Fra det ontologiske synspunktet fokuserer dette studiet, som pragmatismen, på at det finnes en uavhengig verden. Men det er vanskelig å vite hvilken verden som er rett, dette avhenger av forskningsspørsmålet. Det verdenssynet og teorien en velger for å besvare forskningsspørsmålet, er det som best beskriver verden (Tashakkori & Teddlie, 1998). Tashakkori og Teddlie sier følgende om pragmatisme: ”Study what interests and is of value to you, study it in the different ways that you deem appropriate,

1. nov. 2016

and use the results in ways that can bring about positive consequences within you value system” (Tashakkori & Teddlie, 1998, p. 30).

Drama er et relativt nytt forskningsfelt, og forskere innenfor dette feltet har måttet gå opp nye veier (Gjærum & Rasmussen, 2012). Spesielt nytt innenfor dramaforskningsfeltet er forskning i forhold til begrepet *anvendt teater* (Gjærum & Rasmussen, 2012). Dette innebærer blant annet forskning på deltagerens opplevelse, slik det gjøres i dette studiet. Det er vanlig innenfor det dramapedagogiske forskningsfeltet å bruke flere typer forskning. I Skandinavia bruker en blant annet kvalitativ forskning som feltnotater, observasjon, intervju, filmopptak og lignende, men det er også gjort tilfeller av kvantitativ forskning i skolen på drama (Aune, 2010, 2013; Sæbø Berggraf, 2012) Ofte brukes det som best besvarer forskningsspørsmålet. Dette studiet bruker derfor pragmatisme som vitenskapsteori.

I samsvar med *the explanatory sequential design* presenteres først den kvantitative metoden og deretter den kvalitative. Til slutt presenteres reliabilitet, validitet og etikk samlet. Denne presentasjonsrekkefølgen blir også brukt i analysedelen av dette studiet.

6 Kvantitativ tilnærming

6.1 Spørreskjema

Et spørreskjema er en strukturert samling spørsmål, eller utsagn som rettes til en gruppe mennesker (Lund & Haugen, 2006). Denne gruppen kan på forhånd ha elementer til felles, eller det kan være at de trekkes tilfeldig fra hele populasjonen. Et spørreskjema søker å få informantene til å svare på spørsmål som dreier seg om egne holdninger, verdier, følelser, kunnskaper, atferd eller lignende (Kleven et al., 2011). Spørreskjemaet har som mål å stille spørsmål til en større gruppe mennesker. Målet er at svarene kan brukes til å uttale seg om hva en større gruppe mennesker mener uten å måtte spørre alle (Lund & Haugen, 2006). Metoden i dette studiet er ikke-kausalt. Det innebærer at det handler om beskrivende forskning. Studiet forsøker å finne sammenhenger mellom ulike typer atferd og begrepene trivsel, læring og inkludering, og i hvilken grad ungdommene opplever dette. I tillegg søker spørreundersøkelsen å finne ut i hvilken grad ungdom opplever trivsel, læring, inkludering og egen atferd.

6.2 Utvalg

Et utvalg innebærer de informantene som svarer på en undersøkelse (Lund & Haugen, 2006). Innenfor kvantitative forskning ønsker en å nå et utvalg, som kan generaliseres til populasjonen. Populasjonen vil si alle som hører til under gruppen som undersøkes (Lund & Haugen, 2006). For eksempel; menn som jobber i skolen. Målet er å oppnå et mest mulig representativt bilde av populasjonen ved det utvalget en gjør. Innenfor kvantitativ forskning finnes det flere ulike utvalgsprosedyrer. Utvelgelsen av studiets utvalg tok utgangspunkt i *sannsynlighetsutvelging* med *enkel tilfeldig utvelging* (Lund & Haugen, 2006). Dette innebærer at alle i populasjonen har like stor sannsynlighet for å bli trukket ut til å delta i studiet.

Det første utvalgsriteriet var at informantene som skulle svare på spørreundersøkelsen gikk på ungdomsskoletrinnet. En forutsetning for deltagelse var at elevene deltok i en dramakontekst på fritiden. Alle elever som kun deltok på dramaaktiviteter i skolesammenheng ble ekskludert fra informantgruppen. Elevene måtte være deltagende på mer enn fire ukers dramaøvelser, uavhengig av innhold. Bakgrunnen for denne utvelgelsen

1. nov. 2016

handlet om at informantene best mulig skulle kunne besvare spørsmål omkring trivsel, læring, inkludering og atferd i dramakonteksten i løpet av en måned i dramakonteksten. En måned i dramakonteksten innebærer for mange av ungdommene en og en halv time med undervisning, en gang hver uke, med en lærer.

For å nå ungdommene som passet utvalgskriteriene ble alle kulturskolerektorer i Norge kontaktet. Ønsket var at de kunne videresende spørreskjemaet til elevenes foresatte. Dette innebar omtrent 415 kulturskolerektorer. Av ulike årsaker responderte omtrent halvparten av kulturskolene på e-post. I tillegg ble flere grupper som ikke er styrt av kulturskolen kontaktet, disse gruppene betegnes som de *frie dramagruppene*. Noen hadde flere spørsmål om undersøkelsen, andre fortalte at de videresendte, eller at de ikke hadde et tilbud i drama. Mange responderte med at de ikke hadde et tilbud i kulturskolen, men at jeg kunne kontakte de *frie dramagruppene* i deres kommune som hadde ansvaret for dramatilbudet. Der kulturskolene kom med anbefalinger om å ta kontakt med *frie grupper* ble dette gjort. Kontakten med kulturskolerektorer og ledere for de *frie gruppene* har vært positiv, mange har vært hjelpsomme og støttende. Da studiet var avhengig av at kulturskolerektorene, eller lederne for de *frie dramagruppene* videresendte spørreundersøkelsen har dette påvirket validiteten i undersøkelsen. Det ble gjort på denne måten fordi elevene var under 18 år. Det var nødvendig å komme i kontakt med deres foresatte, slik at de kunne samtykke til deltagelse, før de kunne formidle spørreundersøkelsen til sine ungdommer.

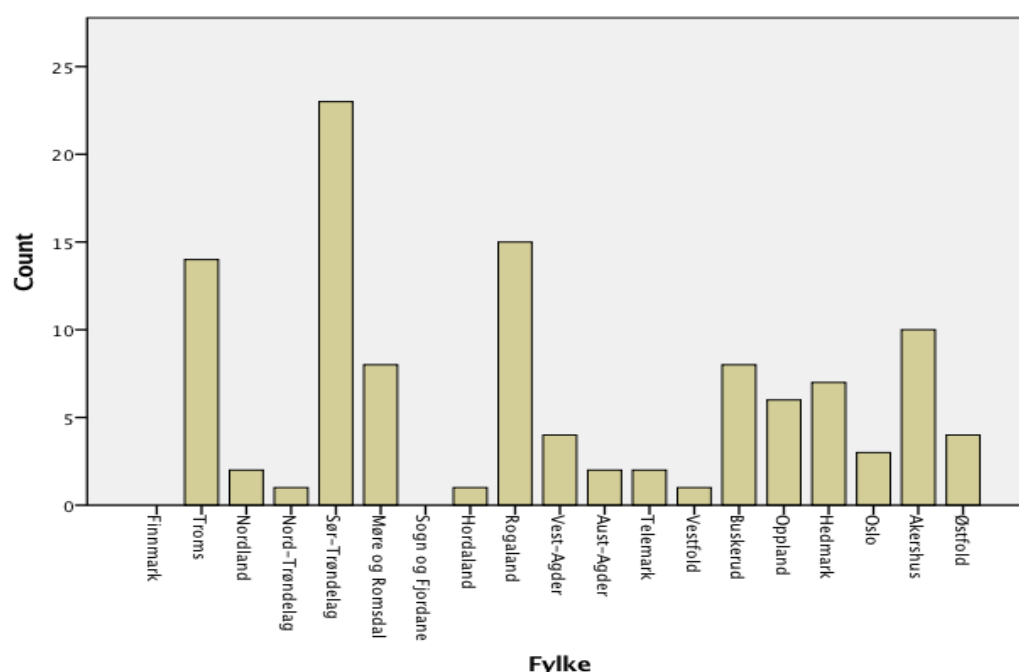
Rundt 40 *frie dramagrupper* fikk tilbud om å delta. Rundt 15 av disse gruppene responderte med mulighet for deltagelse. Det er mulig at flere kulturskoler og *frie dramagrupper* har videresendt spørreundersøkelsen, uten at de har gitt tilbakemelding om dette. Det er derfor vanskelig å estimere hvor mange som har deltatt. Ved at alle kulturskolene og mange av de *frie gruppene* fikk tilbud om å videresende spørreundersøkelsen, skal de fleste elevene som deltar i en dramakontekst på fritiden ha fått like stor mulighet til å delta. I tillegg har jeg brukt mine egne kontakter for å øke sannsynligheten for å få informanter.

Alle kulturskolene og de *frie gruppene* ble kontaktet ved bruk av e-post. Om det ikke kom respons innen to uker, ble det sendt en påminnelse via e-post. Den første linken til spørreundersøkelsen som ble sendt ut viste seg å bare kunne besvares av en person. Da feilen ble oppdaget ble alle kulturskolene som jeg hadde e-post korrespondanse med kontaktet med ny link. Alle bidro til å sende ut ny link. De kulturskolene jeg ikke hadde e-post

korrespondanse med fikk aldri muligheten til å rette opp denne feilen, dette kan virke inn på validiteten av studiet. Likevel er utvalget såpass variert at validiteten ikke bør påvirkes spesielt mye. Mot slutten av undersøkelsen ble det forsøkt å nå fylker som ikke var representert. Dette førte til en svak økning i informanter.

Til sammen deltok 111 informanter fra 17 ulike fylker. Finnmark og Sogn og Fjordane er ikke representert i dette studiet.

Figur 4. Fordeling av informanter i hvert fylke.



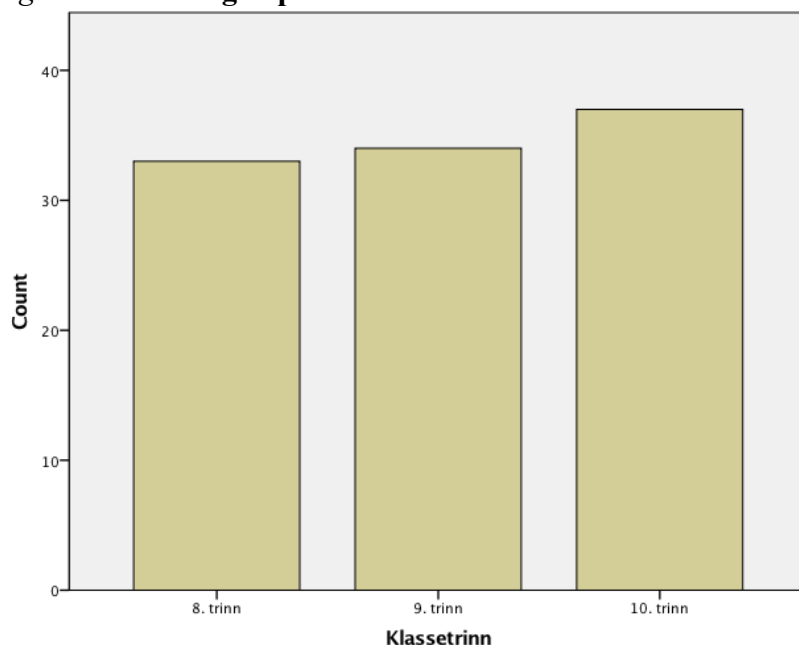
Jentene hadde en klart større deltagelse enn guttene. 82,9 % av deltagerne var jenter og 17,1% av deltagerne var gutter. Det er ikke uvanlig innenfor dramafaget at det er flere jenter enn gutter som deltar (Hatton, 2003).

Tabell 2. Fordeling av kjønn.

		Kjønn			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 Jente	92	82,9	82,9	82,9
	2 Gutt	19	17,1	17,1	100,0
	Total	111	100,0	100,0	

Fordelingen innenfor de ulike klassetrinnene var omtrent lik.

Figur 5. Fordelingen på de ulike klassetrinnene.



På besvarelsen av spørreundersøkelsen var det syv informanter som ikke besvarte hvilket klassetrinn de tilhørte. Dette kan komme av at de ikke ønsket å svare på spørsmålet eller at de tilhører andre klassetrinn. Disse informantene har blitt beholdt, med tanke på at de sannsynligvis enten er i rett alderstrinn, eller tilhører en gruppe med ungdommer da de har fått tilsendt spørreundersøkelsen. De fleste informantene har svart på alle spørsmålene. Det er kun et og annet spørsmål som ikke har blitt besvart. Dette kan være spørsmål som ”Læreren lytter til dine ideer” eller ”Har med vilje ødelagt eller skadet noe som tilhører teateret” (Vedlegg 1). Spørsmålene som mangler har blitt fylt inn av meg, med bakgrunn i informantens informasjon på de andre spørsmålene. Dette for å slippe å fjerne informanter som manglet kun et spørsmål. Mengden informanter gjør at undersøkelsen får en økt ytre validitet.

6.3 Design

Et spørreskjema kan bli gjennomført ved hjelp av intervju eller av et selvutfyllingsskjema, det er i dette studiet brukt selvutfyllingsskjema (Ringdal, 2001). Selvutfyllingsskjemaet har vært digitalt (Vedlegg 1). Programmet *Questback* ble tatt i bruk for å lage og distribuere

1. nov. 2016

spørreundersøkelsen (Questback, 2016). Programmet gir flere ulike muligheter for design innenfor alt fra utforming av spørsmål til distribuering av spørreskjemaet.

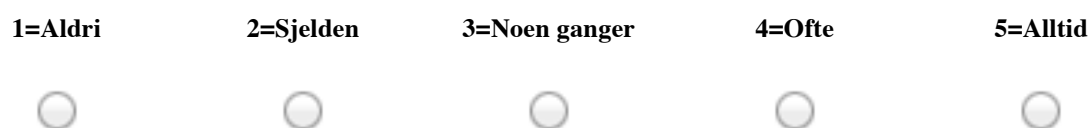
Hver e-post som ble utsendt startet med en kort introduksjon, og oppfordring til å videresende e-posten til ungdommenes foresatte. Etter introduksjonen og oppfordringen fulgte et informasjonsskriv med samtykkeskjema til foresatte (Vedlegg 2). Ved at foresatte lot sin ungdom gå inn på sin private e-post konto, og trykke på linken i bunn av informasjonsskrivet, samtykket de til at ungdommen deres kunne delta i spørreundersøkelsen. Det første ungdommene leste når de åpnet denne linken var et informasjons og samtykkeskjema, der de også måtte samtykke i deltagelse for å kunne gå videre i spørreundersøkelsen (Vedlegg 3).

Spørreskjemaet ble bygget opp for å måle ulike holdningskategorier (Vedlegg 1). De ulike holdningene som ble brukt som kategorier var trivsel, læring, inkludering og atferd. Atferd ble i tillegg delt inn i to kategorier, orden og oppførsel. Atferds kategoriene ble basert på fire indekser:

- *undervisnings- og læringshemmende atferd*
- *utagerende atferd*
- *anti-sosial eller normbrytende atferd*
- *sosial isolasjon*

Disse fire indeksene ble ikke vist for ungdommene i spørreundersøkelsen. Under hver kategori ble det brukt fra fire til ti indikatorer. Dette for å få et bedre måleinstrument på de ulike kategoriene. Det ble forsøkt å holde spørsmålene entydig, og at det bare ble spurt om en ting av gangen (Kleven et al., 2011). Faste svaralternativer ble brukt gjennom hele skjemaet, med unntak av bakgrunnsspørsmålene. Disse svaralternativene var tall fra en til fem der hver tallverdi var beskrevet av et ord.

Figur 6. Svaralternativer i spørreundersøkelsen.



1. nov. 2016

Disse alternativene ble benyttet for å gjøre det enklere for informantene å svare (Kleven et al., 2011). For å måle gjennomsnittet til hver elev, i hver kategori, ble de ulike poengene på indikatorene lagt sammen. For eksempel var den laveste summen en elev kunne få i kategorien *Utagerende atferd* fire poeng. Da har eleven svært aldri på fire av fire spørsmål under denne kategorien. På de måten ble de ulike elevene plassert i en av de fem svaralternativene (Se tabell 3). Dette fører til en bedre begrepsvaliditet og reliabilitet for hver kategori. En slik kategori kan vi kalle for en indeksvariabel (Lund & Haugen, 2006). Vi får med andre ord syv ulike indeksvariabler. Trivsel, læring, inkludering, *undervisnings- og læringshemmende atferd*, *utagerende atferd*, *anti-sosial eller normbrytende atferd* og *sosial isolasjon*. Hver elev blir plassert innenfor en av de fem svaralternativene: Aldri, sjelden, noen ganger, ofte eller alltid.

Tabell 3. Poengfordeling for de ulike indeksene.

	Inkludering	Trivsel	Læring	<i>Utagerende Atferd</i>	<i>Sosial Isolasjon</i>	<i>Anti-sosial eller normbrytende</i>	<i>Undervisnings- og læringshemmende</i>
Aldri	9-17	9-17	8-15	4-7 (4)	6-11 (6)	7-13 (7)	9-17 (9)
Sjelden	18-26	18-26	16-23	8-11 (5-8)	12-17 (7-12)	14-20 (8-14)	18-26 (10-18)
Noen ganger	27-35	27-35	24-31	12-15 (9-12)	18-23 (13-18)	21-27 (15-21)	27-35 (19-27)
Ofte	36-44	36-44	32-39	16-19 (13-16)	24-31 (19-26)	28-34 (22-28)	36-44 (28-36)
Alltid	45	45	40	20 (17-20)	32 (27-32)	35 (29-35)	45 (37-45)

Poengene i parentes er brukt for en nyansering i analysedelen av oppgaven.

Spørreskjemaet skilte mellom åpne og lukkede spørsmål. Lukkede spørsmål innebar spørsmål med svaralternativer, og åpne spørsmål innebar spørsmål uten faste svaralternativer (Lund & Haugen, 2006). I spørreskjemaet var alle spørsmålene bortsett fra fire spørsmål, lukkede spørsmål. De fire åpne spørsmålene kom etter hver sin kategori, slik at ungdommene

1. nov. 2016

kunne fylle ut tilleggsinformasjon. De åpne spørsmålene hadde som hensikt å utvikle de kvalitative intervjuene. Det ble forsøkt å unngå ledende spørsmål, og spørsmål med negativt ladede ord. De åpne spørsmålene ble flyttet over til et tekstprogram, og kodet inn i ulike temaer, se figur 7. ID står for informantene. Videre ble disse kodene fargekodet for å få en oversikt over hva mengden av elevene la vekt på, se figur 8. Kodingen av disse spørsmålene ble veiledende for utviklingen av intervjuguiden.

Figur 7. Koding av åpne spørsmål fra spørreundersøkelsen.

ID	Svar	Kode
88	Jeg begynte fordi jeg hadde en venn som gikk der, og også fordi det hørtes artig ut. Og jeg har fortsatt å gå fordi jeg har det artig sammen med alle vennene jeg har fått der, fordi jeg utvikler meg som skuespiller og fordi vi har ett veldig inkluderende miljø.	Venner Gøy Egenutvikling Miljøet
89	Fordi jeg ville bli skuespiller.	Skuespiller
90	Fordi jeg liker å spille roller å vise det til andre	Å spille roller
94	Jeg elsker å gå på teater fordi det er gøy og du behøver ikke vær redd. Slik som meg, jeg ender som oftest med å gråte vær gang det er presentasjon på skolen, men hvis du setter meg på en scene der jeg kan dramatisere eller synge noen, så kan du ikke se meg gladere en det jeg er på den scenen.	Gøy. Være seg selv. Egenutvikling.

Åpent spørsmål: Hvorfor har du valgt å gå på teater?

Figur 8. Koding i forhold til mengden informanter.

Hvor mange?	Hva?
65	Gøy. Liker. Elsker. Trives
30	Teaterrelatert. Kle seg ut, underholde, stå på scenen osv.
22	Venner, miljø, inkludering.
8	Arbeide i feltet.
29	Egenutvikling. Å være seg selv.

Det ble gjennomført en pilotering av spørreundersøkelsen. Denne piloteringen førte til enkelte endringer på spørsmål som enten var vanskelig å forstå, eller som opplevdes sammensatt.

Elevene som gjennomførte piloteringen var et år eldre enn de eldste elevene i spørreundersøkelsen, men oppfylte kriteriet om å delta i en dramakontekst på fritiden. Disse elevene ble spurt, for å unngå å bruke elever som var relevante for utvalget.

6.4 Analysemetoden.

Analysen av data startet ved at dataene fra Questback ble lagt inn i SPSS. Variabelen ID ble lagt inn for bedre å ha kontroll på datasettet, i tillegg ble det laget en kodebok (Pallant, 2010). Deretter ble alle dataene sjekket for feil, og informanter som hadde svart nei på deltagelse, eller manglet alle svarene ble fjernet. Informanter som manglet et spørsmål ble fylt inn av meg, med unntak av klassetrinn som var manglende for syv informanter. Deretter ble de åpne spørsmålene overført til et tekstprogram og ble kodet om til kategorier. Disse kategoriene ble senere brukt som veiledende for videre utvikling av intervjuguiden. Deretter ble variabler som hadde behov for å bli omvendt, omvendt. Indikatorer ble slått sammen til syv ulike indeksvariabler:

- trivsel, læring og inkludering
- *undervisnings- og læringshemmende atferd*
- *utagerende atferd*
- *anti-sosial eller normbrytende atferd*
- *sosial isolasjon.*

Indeksvariabelen *anti-sosial eller normbrytende atferd* ble fjernet som indeks, med bakgrunn i at reliabiliteten ikke lot seg måle. Videre ble det gjennomført *one way between-groups ANOVA med post hoc* for å se på sammenhengene mellom trivsel, læring og inkludering opp imot *undervisnings- og læringshemmende atferd*, *utagerende atferd* og *sosial isolasjon*. Det ble også sett på effektstørrelse i forhold til dette. Det har blitt nødvendig med flere datamanipuleringer (Pallant, 2010). Kapittel åtte starter med å presentere de ulike indeksene, for deretter å gå igjennom indeksene i forhold til ANOVA.

7 Kvalitativ tilnærming

7.1 Intervju

Et intervju er en kvalitativ forskningsmetode. Målet er å få kunnskap om informantenes erfaringer, tanker og følelser rundt egen situasjon (Thaagard, 1998). Intervjuer egner seg spesielt godt til å forske på temaer som har vært lite forsket på tidligere, slik som ungdoms opplevelse av egen atferd, trivsel, læring og inkludering i dramakonteksten. Ungdommen får i intervjuene muligheten til å fortelle hvordan de forstår seg selv og sine livserfaringer. Hvordan de forstår dette avhenger av ungdommens forståelse av verden. Det å intervjuer innebærer at forskeren bruker seg selv som et verktøy, til å få informasjon fra informantene (Thaagard, 1998).

7.2 Utvalg

Informantene som er utvalget i dette studiet, ble valgt ut ifra det vi kaller for et *tilgjengelighetsutvalg* (Thaagard, 1998). De ble valgt ut på bakgrunn av at de hadde svart på spørreundersøkelsen, og skrevet inn e-posten sin under punktet; *Om du kan tenke deg å være med i et oppfølgingsintervju. Noter din mail under.* Informantene fylte kravet om deltagelse i en dramakontekst på fritiden, og var elev på ungdomsskoletrinnet. Dette vet en fordi informantene til intervjuene ble hentet fra utvalget i spørreundersøkelsen. Det ble valgt ut to gutter og tre jenter på bakgrunn av at det ofte er flere jenter i dramakonteksten (Hatton, 2003). Disse elevene ble i tillegg trukket ut fra ulike skoletrinn, og tilhørte ulike sosiale konstellasjoner. Kun to av elevene hadde kjennskap til hverandre. Informasjon om ulike typer atferd ble ikke tatt hensyn til ved utvelgelsen, fordi spørreundersøkelsen var anonym. Informantenes svar på spørreundersøkelsen ble derfor ikke sett i sammenheng med intervjuene. Hvordan informantene ble trukket ut kan medføre en skjevfordeling. De informantene som lar seg intervju er ofte de informantene som generelt mestrer sin livssituasjon bedre enn, for eksempel de elevene som strever (Thaagard, 1998). Elevene som ble intervjuet har alle på et eller annet tidspunkt forholdt seg til meg i rollen som instruktør. Dette kan medføre at elevene ikke føler at de kan snakke åpent, at jeg som forsker ikke gjør en tilstrekkelig oppfølging fordi jeg tror jeg forstår, eller lignende (Ryen, 2002). Det ble i

hvert intervju klargjort at jeg hadde rollen som forsker, og hva dette innebar for informantene i intervjusituasjonen.

7.3 Design

Intervjuet er et *tversnittdesign*. Det innebærer at intervjuet er basert på et tidspunkt, og hensikten med intervjuet er å beskrive informantenes opplevelse i nåtid (Ringdal, 2001). Jeg har valgt et *semi-strukturert* design (Ryen, 2002). Dette innebærer at spørsmålene var planlagt på forhånd, og ble stilt til alle informantene. Designet ga mulighet for at informantene kunne utdype spørsmål. Målet med de kvalitative intervjuene var å se på sammenhengen mellom de kvantitative indeksvariablene, og å bekrefte eller å utdype data (Ryen, 2002). Dette passer godt sammen med den fenomenologiske analysen som brukes for å analysere intervjuene.

På bakgrunn av den kvantitative analysen ble det utviklet spesifikke spørsmål, som det var ønskelig å få utdypet. Disse spørsmålene handlet om å få en mer utfyllende forståelse av begrepet læring, og en bredere forståelse for ungdommenes atferd. Ordet oppførsel ble brukt istedenfor begrepet atferd under intervjuet. Det ble også satt fokus på om informantene opplevde at de hadde ulike typer atferd avhengig av konteksten de befant seg i. Det ble fokusert på å få informantene til å fortelle historier, der de opplevde ulike typer atferd. Da mange informanter vektla egenutvikling, trivsel og det å være seg selv i de åpne spørsmålene i spørreundersøkelsen, ble dette tatt med inn i intervjuguiden.

For å være sikker på at de samme spørsmålene ble stilt under alle intervjuene, ble det utviklet en intervjuguide (Vedlegg 4). På forhånd hadde informantene mottatt et informasjonsskriv, og et samtykkeskjema som måtte underskrives av foresatte (Vedlegg 5 og 6). Dette skjemaet ble samlet inn ved ankomst til intervjuarenaen. Dette ble starten på den uformelle delen av intervjuet (Ryen, 2002). Da vi var inne i intervjurommet ble samtykkeskjema, hva informantens intervju skulle brukes til, og hvordan samtalen skulle bli strukturert gjennomgått muntlig. Det ble også avklart om det var i orden for informanten, at forsker brukte diktafon. Bruken av diktafon gjør at forskeren får mulighet til å vise informanten full oppmerksomhet, og kan i ettertid analysere intervjumaterialet i sin helhet (Thaagard, 1998). Da informantene befinner seg mellom barn og voksen, ble det tatt utgangspunkt i at barn har lettere for å fortelle om konkrete erfaringer, når

1. nov. 2016

overgangsspørsmålene ble skapt (Thaagard, 1998). Fortellinger om ulike erfaringer i dramakonteksten ble igjennom hele intervjuet brukt aktivt, for å prøve å få tak i informantens meninger, reaksjoner og synspunkter. Til slutt ble det gjort en oppsummering av hva det hadde blitt snakket om, slik at informanten fikk mulighet til å korrigere intervjuerens forståelse eller legge til noe mer. Dette er med på å styrke validiteten.

En god samtaleteknikk krever bruk av flere verktøy for at samtalen skal flyte bedre. Blant annet ble boken "Færre gode råd, flere gode spørsmål" som omhandler samtaler med ungdom en viktig støtte (Røise, 2009). Den fokuserer på å skape en positiv kontakt, være mentalt tilstede, åpne spørsmål, bruk av pauser, aktiv lytting og hvordan ungdoms tanker, følelser og handlinger kan ha utbytte av å skilles fra hverandre i en samtale. Dette skrives også om i annen litteratur (Melvold & Stubsjøen, 2014; Ryen, 2002; Røise, 2009). Spesielt i forståelsen av informantenes opplevelser ble det under intervjuene forsøkt å ikke stille oppfølgingsspørsmål, som ble påvirket av forskerens fortolkninger. Dette førte til mye bruk av spørsmålene: *kan du fortelle mer om det?* og *forstår jeg deg rett når du sier...* i ulike variasjoner.

For å få erfaring med intervjusituasjonen, og for å prøve ut intervjuguiden ble det gjennomført to prøveintervjuer. Disse prøveintervjuene ble gjennomført på voksne. Begge prøveintervjuene kom fra personer som kjenner godt til drama, og som i tillegg har mye pedagogisk kompetanse. Dette fordi jeg spesielt ønsket en tilbakemelding på meg som intervjuer. Etter denne gjennomføringen følte jeg meg tryggere på å gjennomføre intervjuene. Til tross for denne tryggheten opplevde jeg det som mer utfordrende enn jeg hadde forutsett. Mange hadde mye å fortelle, og jeg synes i perioder av intervjuene at det var vanskelig å komme tilbake til hovedtematikken. Noen informanter svarte svært kort, og ved oppfølgingsspørsmål som; *kan du fortelle mer om det?* kunne svarene ofte bli; *vet ikke* eller; *husker ikke*. I et av intervjuene fikk jeg problemer i ettertid ved at opptakeren hadde tatt opp store mengder støy. Dette førte til at omtrent fem minutter av dette intervjuet gikk tapt, og at den resterende transkriberingen var svært utfordrende. Dette intervjuet ble beholdt med bakgrunn av at det var mulig å få med seg hovedtrekkene fra samtalen. I tillegg ble det notert underveis i intervjuet, disse notatene hadde en utfyllende virkning på transkriberingen, og bidro til helhetsforståelsen av materialet.

7.4 Analysemetoden

Analysemetoden er basert på *the descriptive phenomenological method* og *systematisk tekstkondensering* (Giorgi, 2009; Malterud, 2011). Siste analysemetode bygger på den første, og den første metoden bygger på et fenomenologisk synspunkt. Analysen fokuserer på å finne mening bak de ulike fenomenene som diskuteres, ikke årsaksforholdene (Giorgi, 1992) Den kvalitative delen av dette studiet forsøker å beskrive de kvantitative funnene på en utfyllende måte. Ungdommenes opplevelser i dramakonteksten brukes for å beskrive resultatene fra spørreundersøkelsen. Siden det brukes *blandet metode* tilhører oppgaven ikke en ren fenomenologisk vitenskapstradisjon, men en pragmatisk, selv om analysen av intervjuene kommer fra den fenomenologiske vitenskapsteorien.

Analysemetodene baserer seg først og fremst på at noe er transkribert. Det har i dette studiet blitt brukt to ulike teoretikere til analysen av det kvantitative materialet. Begge analysemetodene fokuserer på å beskrive fenomenet uten å legge noe til, eller trekke noe fra (Giorgi, 2009; Malterud, 2011). Analysemetoden består av fire faser. Både Giorgi (2009) og Malterud (2011) starter første fase av analysen ved å lese igjennom transkriberingen. I den første fasen legger Malterud (2011) til foreløpige temaer, denne fremgangsmåten har også blitt valgt i dette studiet. Dette har blitt gjort for å skape et helhetsinntrykk av de ulike intervjuene, og å skape oversikt over materialet. Ved den første gjennomlesningen legges det vekt på å ha et åpent sinn uten forutinntatthet (Giorgi, 2009; Malterud, 2011).

Den andre fasen innebærer å dele inn teksten. Giorgi (2009) deler inn teksten etter meningsenheter, mens Malterud (2011) legger sine meningsenheter inn i temaene fra fase en. Dette ble det mest meningsfulle å gjøre i dette studiet. Videre legger hun bort tekst som ikke er relevant for problemstillingen, her oppstår en mengde nye temaer og koder. Problemstillingen i dette studiet har ikke stått i sentrum når materialet har blitt kode. I denne fasen har studiet forholdt seg mer til Giorgi (2009) sin helhetsforståelse av materialet. Alt materialet fra denne studiet ble i første omgang kodet. Etter den første plasseringen av de meningsbærende elementene ble problemstillingen tatt frem igjen, for å se hvordan denne samsvarte med de foreløpige kodene og plasseringene av meningsenhetene.

Den tredje fasen består av å analysere meningsenhetene fra fase to. Her bruker Malterud (2011) begrepet kondensering. Dette innebærer å omskrive det som kommer frem i

meningsenhetene til et felles sitat, eller en setning som samler forskerens forståelse for meningsenhetene (Giorgi, 2009). Til sist i fase fire gjøres denne analysen om til en akademisk tekst. Den akademiske teksten presenterer informantenes opplevelser mer som en gruppe, enn som hver enkelt informant. Det skal ikke være mulig ut i fra den akademiske teksten å skille ut enkelte informanter.

8 Reliabilitet, validitet og etikk.

8.1 Reliabilitet.

Reliabilitet omhandler muligheten til å gjenta studiet, og få de samme resultatene. Det skal være mulig for en annen forsker å komme frem til de samme resultatene ved bruk av den samme metoden (Ringdal, 2001; Thaagard, 1998). Det handler også om de kvantitative skalaene henger sammen på en god måte (Creswell & Clark, 2011; Ringdal, 2001). Det at det er flere indikatorer i hver indeksvariabel øker reliabiliteten på studiet. Indeksvariablene i dette studiet består av under ti variabler. Det ble derfor benyttet *inter-item correlation* istedenfor *Cronbach's Alpha coefficient*, til tross for at denne fungerer for de aller fleste indeksvariablene i studiet. For at reliabiliteten skal være god bør *inter-item correlation* ligge på mellom .2 til .4 (Briggs & Cheek, 1986). Alle indeksvariablene bortsett fra *antisosial eller normbrytende atferd* ligger mellom .259 og .338 noe som tyder på god reliabilitet innenfor de ulike skalaene. Skalaene henger med andre ord godt sammen. Bakgrunnen for at det ikke ble mulig å gjøre en reliabilitetsanalyse på *antisosial eller normbrytende atferd*, handler om at gruppen ikke hadde mange nok informanter til å kunne gjøre denne analysen. *Antisosial eller normbrytende atferd* ble derfor ikke brukt som egen indeksvariabel i denne delen av analysen. Ved å forsøke og gjøre den kvalitative forskningen så transparent som mulig styrkes reliabiliteten. Dette blir forsøkt gjennomført i analysen av de kvalitative resultatene (Silverman, 2013). I tillegg gjøres det oppmerksom på at et av intervjuene inneholdt mye støy, dette er med på å påvirke reliabiliteten. I dette studiet styrker den kvantitative metoden reliabiliteten på studiet, fordi spørreundersøkelsen kan gjentas. Reliabiliteten gir ikke svar på om vi måler virkeligheten, derfor må vi sørge for at også validiteten er høy. En lav validitet vil føre til at det ikke er hensiktsmessig å gjenta undersøkelsen.

8.2 Validitet

Validitet omhandler tolkning av data (Thaagard, 1998). Det handler om å vite om de dataene man presenterer er de dataene som beskriver virkeligheten (Silverman, 2013). Når vi går grundig og kritisk igjennom analyseprosessen for den *blandede metoden* er dette med på å styrke den indre validiteten i studiet (Silverman, 2013). En slik prosess som *blandet metode* fører til god validitet, fordi den bygger på flere ulike metoder. Vi kan skille mellom indre og ytre validitet. Indre validitet er nært knyttet til årsakssammenhenger (Thaagard, 1998). Ytre validitet handler først og fremst om muligheten til å generalisere resultatene. Validitet handler om sikkerhet i forhold til *statiske slutninger, kausale slutninger, begrepslutninger og generalisering* (Lund & Haugen, 2006; Lund, Kleven, Kvernbekk, & Christophersen, 2002). Når vi planlegger et forskningsprosjekt ønsker vi å oppnå så høy validitet som mulig (Lund & Haugen, 2006). Da dette studiet ligger mer opp mot *grunnforskning*, enn mot *anvendt forskning* er det spesielt viktig med begrepsvaliditet. Studiet forsøker å få en forståelse for hvordan ting virker sammen, ikke å sette i gang spesifikke tiltak etter endt studie. Studiet argumenterer for årsakssammenhenger, ikke årsaksslutninger. *Kausale slutninger*, som omhandler den indre validiteten og årsaksforhold i forhold til variablene, er derfor ikke relevant for dette studiet (Kleven et al., 2011).

8.2.1 Statistisk validitet

Den statistiske validiteten omhandler at resultatet ikke er tilfeldig, og har en rimelig størrelse (Lund & Haugen, 2006). I spørreundersøkelsen har det deltatt 111 informanter, dette gir en god validitet. På bakgrunnen av at utvalget er stort kan vi si at den statistiske validiteten er ganske god. For å finne ut om det er god statistisk validitet kan vi se på forholdet mellom avhengig og uavhengig variabel (Lund et al., 2002). I dette studiet har det blitt brukt en *one way between-groups ANOVA med post hoc* for å se på sammenhengen mellom avhengig og uavhengig variabel. For eksempel trivsel i forhold til sosial isolasjon. Det er i tillegg målt effektstørrelse for alle gruppene, som er med på å si noe om forholdet på validiteten for avhengig og uavhengig variabel. Dette blir presentert i analysekapittelet

1. nov. 2016

Det er ønskelig at resultatene ikke er tilfeldige. Likevel kan det oppstå tilfeldige målefeil som kan basere seg på for eksempel misforståelser av spørsmålet. Hele studiet må ta hensyn til informantens vilje og selvinnsikt, for å svare så sannferdig som mulig på spørsmålene. Noen av spørsmålene kan være vanskelig å svare helt ærlig på, med tanke på at svarene som kanskje er sanne, ikke er sosialt akseptable (Kleven et al., 2011) Det at hele studiet er anonymt vil være med på å styrke den indre validiteten på disse målefeilene. Denne utfordringen i forhold til indre validitet omhandler både intervjuene og spørreundersøkelsen, men spesielt i intervjuene er dette gjeldende. Ved at jeg som forsker kjenner godt til hvordan det er å undervise i en dramakontekst, styrkes forståelsen for informantene. Dette forholdet gjør at jeg har måttet være svært oppmerksom på hvordan jeg har lyttet, slik at jeg ikke har oversett informasjon som har vært viktig for informantene, og slik bidratt til målefeil (Thaagard, 1998).

8.2.2 Begrepsslutninger

Begrepsslutninger handler om hvordan en forstår de ulike indikatorene, og om disse indikatorene måler de begrepene en ønsker på en god måte. For å kunne forstå begrepene som brukes i spørreundersøkelsen er de blitt operasjonalisert. Operasjonaliseringen baserer seg på om indikatorvariablene er dekkende. Når den planlagte operasjonalisering samsvarer med hvordan det teoretiske begrepet er definert har en god begrepsvaliditet (Kleven et al., 2011). Målet er å finne ut om begrepene som er målt opptrer slik en forventet. En stor utfordring for spørreundersøkelsen var å benytte spørsmål som kunne måle de nevnte begrepene. Derfor ble det nødvendig å forsøke å støtte seg på andres undersøkelser og studier. Hvordan hvert enkelt begrep har blitt operasjonalisert er blitt beskrevet i teoridelen av dette studiet. På bakgrunn av at disse begrepene er basert på operasjonaliseringer har begrepene relativt validitet.

8.2.3 Generalisering

Generalisering innebærer om resultatene kan overføres til andre personer, situasjoner og tider (Lund & Haugen, 2006). Generalisering handler om den ytre validiteten. Når det kan gjennomføres en slik overføring kalles det for god ytre validitet (Kleven et al., 2011). Utvalget skal være mest mulig representativt for populasjonen. Ved at det ble brukt et

sannsynlighetsutvalg fikk alle elevene lik mulighet til å svare på spørreundersøkelsen. Under gjennomgangen av utvalget ble det beskrevet tre grunner som omhandler tilfeldigheter, som gjør at utvalget kan være mindre valid. Dette innebærer et frivillighetsproblem i tre ledd (Kleven et al., 2011). Først må lederne frivillig videresende, deretter må foresatte frivillig fortelle sin ungdom om tilbudet, og deretter kan ungdommen gjennomføre undersøkelsen om de ønsker. I den kvalitative metoden ble det valgt ut tre jenter og to gutter for deltagelse i de kvalitative intervjuene. Disse elevene ble valgt ut fra hvilke elever som besvarte spørreundersøkelsen, og la igjen sin e-post. Fordi elevene i den kvalitative metoden er hentet fra den kvantitative metoden skaper det god validitet. Elevene som har vært med i spørreundersøkelsen får mulighet til å forklare resultatene nærmere. (Creswell & Clark, 2011). Da studiet har vært avhengig av videresendinger er det svært vanskelig å vite noe om svarprosenten på spørreundersøkelsen. Det kan også være en skeivfordeling i utvalget som er ukjent. Dette kan være at det bare er samfunnsbevisste elever som svarer, at foresatte til elevene som svarer har god teknologisk kompetanse, at foresatte eller ledere/kulturskolerektorer er opptatt av forskning eller lignende.

8.3 Etikk

Prosjektet har søkt NSD, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, og blitt godkjent. Dette innebærer at prosjektet følger forskningsetiske regler. Studiet har forholdt seg til retningslinjer som er utarbeidet av *Den nasjonale forskningskomité for samfunnsvitenskap og humaniora, NESH* (NESH, 2006). De definerer blant annet hvordan en behandler personopplysninger av direkte eller indirekte karakter. Den kvantitative delen av dette prosjekter er fullstendig anonymt.

Kulturskolerektorene og lederne for de *frie gruppene* har måttet samtykke til å dele spørreundersøkelsen. Noen av disse har ønsket mer informasjon, blant annet for å verifisere meg som person. Foresatte har gitt sitt informerte samtykke til ungdommens deltagelse. I spørreundersøkelsen må ungdommen trykke ja på at de har forstått det informerte samtykke, for å komme videre i undersøkelsen. Dette fordi ungdommene er så gamle at de selv skal få muligheten til å vurdere om de ønsker å dele egne tanker og opplevelser. Det at deltagelsen er frivillig, og at man kan trekke seg når som helst, har blitt spesifisert.

For å kunne delta i intervjuene, hadde ungdommene lagt igjen e-post i spørreundersøkelsen som ble sendt ut. De informantene som ønsket å delta måtte ha samtykket fra foresatte, samt selv samtykke til deltagelse i intervjuet. Dette ble gjort på samme måte som i den kvantitative delen. I tillegg ble det gjennomgått muntlig med informantene som deltok på intervjuet. Dette for å sikre forståelsen av deres deltagelse. Det ble ikke lagret personopplysninger på informantene som deltok i intervjuene.

Informantgruppen i dette studiet har vært ungdom. Derfor ble det viktig å lytte nøye. På den måten kunne ungdommene hjelpes til å ikke fortelle om ting de kunne angre på senere (Thaagard, 1998). Det å ikke blande inn egne fortolkninger ble under analysen tillagt stor vekt. Det er derfor analysen ble utformet på den måten den ble. De fem informantene har blitt sett på som et felles datamateriale. På denne måten vil fortolkningen vike noe fra hver enkelt informant, men samtidig bevare deres anonymitet. (Thaagard, 1998).

8.4 Oppsummering

Reliabiliteten i dette studiet er god på bakgrunn av at den kvantitative metoden kan gjentas. Alle indeksvariablene bortsett fra *antisosial eller normbrytende atferd* hadde god reliabilitet. I tillegg er den kvalitative delen forsøkt gjort så transparent som mulig. *Blandet metode* er med på å skape en god validitet for studiet fordi det bygger på flere ulike metoder. Den statistiske validiteten innenfor de ulike skalaene er god, men kan ikke generaliseres. Begrepsvaliditeten kan sies å være transparent og godt forklart i teoridelen av dette studiet. Det at mange elever, som var anonyme, fra ulike fylker har deltatt styrker den ytre validiteten. Vi kan derfor anta at de kvantitative resultatene kan generaliseres til elever som går på ungdomsskoletrinnet og holder på med drama på fritiden. Ledere, rektorer, foresatte, foreldre og eleven selv måtte alle samtykke til deltagelse i dette studiet.

9 Analyse og drøfting av resultater

9.1 Spørreskjema

Studiet bruker det *the explanatory sequential design*, dette innebærer at den kvalitative delen presenteres etter den kvantitative delen (Creswell & Clark, 2011). I denne delen av studiet presenteres resultatene fra spørreundersøkelsen, deretter følger en drøfting av disse resultatene. Etter den kvantitative delen vil de kvalitative resultatene presenteres og drøftes. Intervjuene vil forsøke å gi en dypere forståelse av resultatene fra spørreundersøkelsen.

I dette kapittelet presenteres datamaterialet fra spørreundersøkelsen. Datamaterialets oppgave er å forsøke å gi noen svar på problemstillingen, og forskningsspørsmålene som ble stilt innledningsvis. Det forsøker å si noe om hvordan ungdom opplever trivsel, læring, inkludering og egen atferd. Det forsøker også å gi svar på hvor mange ungdommer som opplever at de har atferdsutfordringer, og om disse atferdsutfordringene påvirker trivsel, læring og inkludering. Først presenteres de syv indeksvariablene i denne rekkefølgen:

- Trivsel
- Læring
- Inkludering
- *Undervisnings- og læringshemmende atferd*
- *Utagerende atferd*
- *Anti-sosial eller normbrytende atferd*
- *Sosial isolasjon*

Hver indeks viser hvordan informantene har plassert seg i gruppene:

- Aldri
- Sjelden
- Noen ganger
- Ofte
- Alltid

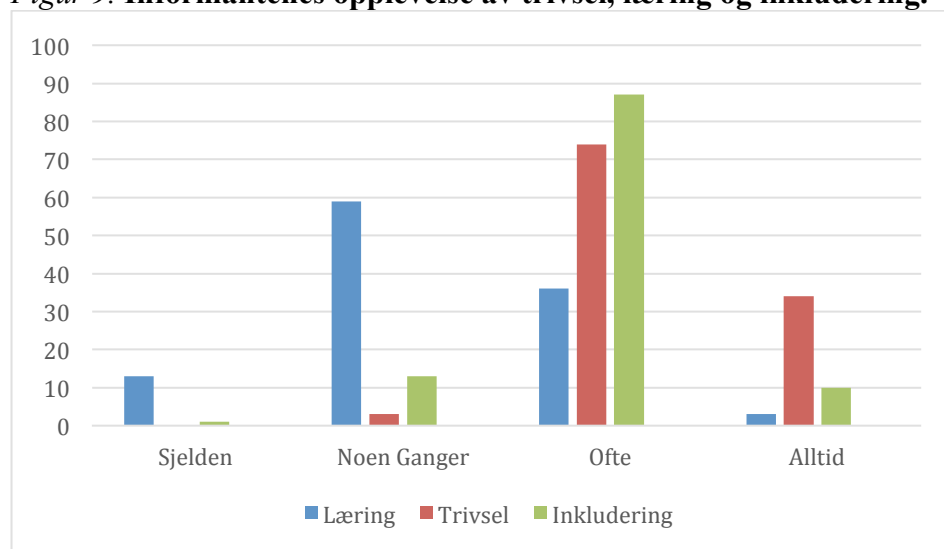
I spørreundersøkelsen deltok 111 informanter. Etter at fordelingen i de ulike indeksvariablene er presentert, vises det til en *one way between-groups ANOVA med post hoc* for å se på sammenhengene mellom trivsel, læring og inkludering opp imot *undervisnings- og*

læringshemmende atferd, utagerende atferd og sosial isolasjon. Anti-sosial eller normbrytende atferd er ikke tatt med på bakgrunn av for få informanter i denne indeksen. Til slutt gjøres en drøfting av hva som ble tatt med videre, og forsøkt utdypet i de kvalitative intervjuene.

9.2 Presentasjon av de ulike indeksene

Nedenfor presenteres grafene for de ulike indeksene, slik at det skal bli lettere å få en oversikt over hvordan elevene opplever trivsel, læring og inkludering. Indeksene oppgir de kategoriske gruppene aldri, sjelden, noen ganger, ofte og alltid. Disse benyttes fordi det var alternativene ungdommene krysset av på i spørreskjemaet. Som vi kan se av figur 9, er det ingen elever som befinner seg i gruppen aldri, denne er derfor ikke representert i grafen.

Figur 9. Informantenes opplevelse av trivsel, læring og inkludering.

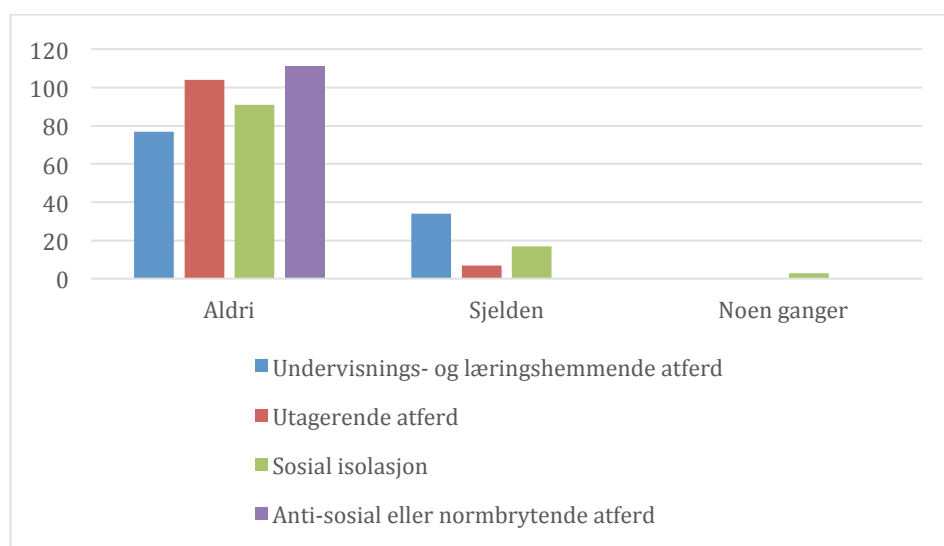


Se tabell 3 side 34 for de ulike poengskårene i hver kategori.

Grafen viser at mange elever alltid eller ofte opplever å trives eller å bli inkludert. 34 av elevene oppnår full skår på trivsel. Denne skåringen passer godt sammen med tidligere elevundersøkelser der skåren for denne aldersgruppen har vært på rundt 4,2 – 4,4, på en skala fra 1-5 i skolesammenheng (Utdanningsdirektoratet, 2016). Et flertall av elevene opplever sjelden eller noen ganger *læring* i løpet av en måned i dramakonteksten.

For å se tydelig hvor mange elever som har atferdsutfordringer i dramakonteksten, presenteres også disse i en graf. Alle fire indeksene er tatt med til tross for at *anti-sosial eller normbrytende atferd* ikke blir brukt videre i analysen på bakgrunn av manglende validitet. Indeksene blir presentert med kategoriene som ble brukt i spørreskjemaet. Hver indeksvariabel er målt blandt de 111 informantene. Hver informant kan befinne seg innenfor flere indeksvariabler.

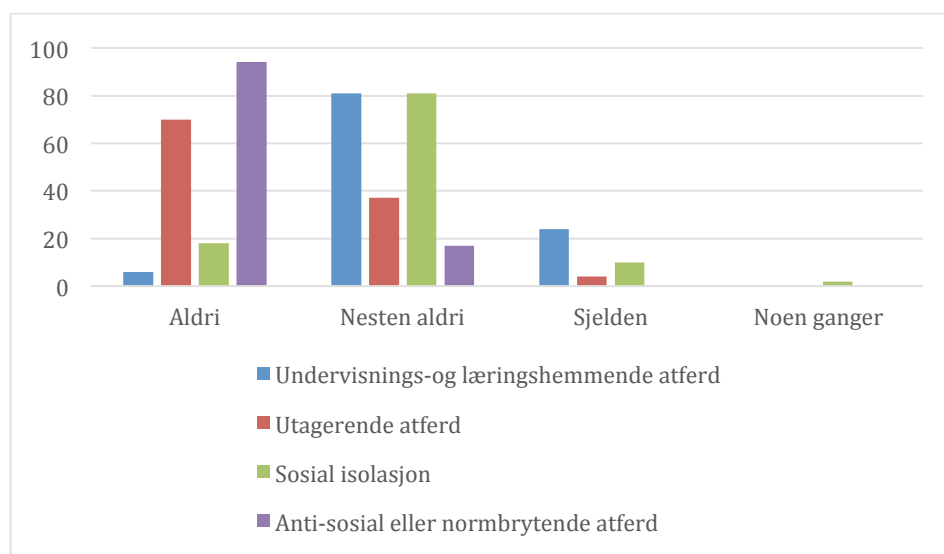
Figur 10. Informantens opplevelse av egen atferd i dramakonteksten.



Se tabell 3 side 34 for de ulike poengsummene i hver kategori.

Denne grafen viser at det er svært lite atferdsutfordringer i dramakonteksten i løpet av en måned. Ingen informanter opplevde at de hadde atferdsutfordringer *ofte* eller *alltid*. For å gi et mer nyansert bilde av ulike typer atferdsvansker ble det opprettet en ny figur, figur 11. I denne figuren ble poengsummene for de ulike gruppeintervallene endret slik at gruppen *aldri* ble fordelt over flere grupper.

Figur 11. Informantenes opplevelse av egen atferd, med *nesten aldri*.



Se tabell 3 side 34 og tallene i parentes for endring av skårer.

Med et ønske om å nyansere bilde for å gjøre det klarere ble kategorien *nesten aldri* brukt. Alle de forrige poengsummene ble da flyttet på. På denne måten flyttet flere elever over fra gruppen *aldri* til gruppen *nesten aldri*. Vi kan se at det er svært få ungdommer som opplever å ha *anti-sosial eller normbrytende atferd*, 17 elever befinner seg i gruppen *nesten aldri*. 15 av elevene som havner på *nesten aldri* har kun ett poeng mer enn de som befinner seg i *aldri* gruppen. Det er også få elever som opplever at de har *utagerende atferd*. Vi ser at de fleste elevene sjelden eller *nesten aldri* opplever å ha *undervisnings-og læringshemmende atferd*. Dette er atferd som forventes i forhold til ungdomsperioden. Det som er interessant å se når vi nyanserer bildet noe er utbredelsen av *sosial isolasjon*, som over 80% har opplevd i noen grad.

Nordahl og Sørli (1998) oppgir prosenttall i forhold til opplevelsen av egen atferd hos ungdom i 7.klasse, når eleven opplever atferden som forekommer svært ofte eller ofte. I tabell 1 side 14 kan vi se hvordan elevene plasserer seg i de ulike gruppene. *Undervisnings- og læringshemmende atferd* er den atferden som forekommer hyppigst blant elevene med 10%, *utagerende atferd* 10%, *anti-sosial eller normbrytende atferd* 0.8% og *sosial isolasjon* 4% (Sørli & Nordahl, 1998). I dette studiet er vi langt i fra disse tallene.

9.2.1 Undervisnings- og læringshemmende atferd - ANOVA

For å kunne gjennomføre en *one way between-groups ANOVA* med *post-hoc* ble *undervisnings- og læringshemmende atferd* delt inn i tre grupper. Gruppene aldri, sjelden, noen ganger, ofte og alltid ble ikke brukt på bakgrunn av at disse gruppene var små. Det var behov for en kategorisk variabel. Da utvalget i gruppen var skjevt ble *visual binning* brukt for å skape denne variabelen (Pallant, 2010). *Undervisnings- og læringshemmende atferd* ble delt på følgende måte; gruppe 1 (<= 13) 46 informanter, gruppe 2 (14-17) 31 informanter og gruppe 3 (18+) 34 informanter. Tallene i parentes er ulike poeng. *One way between-groups ANOVA* ble brukt for å se på om *undervisnings- og læringshemmende atferd* påvirket trivsel, læring og inkludering i dramakonteksten. Hvis signifikans er lik .05 eller under er det en signifikant forskjell. Det ble funnet en statistisk signifikant forskjell mellom gruppene i forhold til trivsel på .02 og inkludering på .00. Det ble ikke funnet signifikant forskjell mellom gruppene i forhold til læring, den lå på .18.

Selv om det ble funnet signifikante forskjeller for inkludering og trivsel kan vi se av tabell 4 på neste side at disse er relativt små. Det ble på bakgrunn av dette beregnet effektskår for alle indeksene. En effektskår gir oss informasjon om hvor stor sammenhengen er. Noen ganger kan resultatene på neste side, tabell 4, vise en sammenheng uten at sammenhengen er spesielt høy (Pallant, 2010). En effektskår hjelper oss å se dette. Det ble gjort på følgende måte.

$$R^2 = \frac{SSm}{SSt}$$

Summen av *squares between groups* deles på *total sum of squares* og måler på den måten styrken på forholdet. Dette ser slik ut for *undervisnings-og læringshemmende atferd* i forhold til trivsel.

$$\frac{59.809}{863.856} = .069$$

Effektskår for trivsel ble utregnet til .06, og effektskår for inkludering ble satt til .11. Dette

1. nov. 2016

innebærer en medium effekt. Effekt skår for læring ble satt til .03, som innebærer en liten effekt.

Tabell 4. De ulike indeksene i forhold til undervisnings-og læringshemmende atferd.

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Mini mum	Maxi mum
						Lower Bound	Upper Bound		
Total trivsel	1 <= 13	46	43,17	2,870	,423	42,32	44,03	29	45
	2 14 - 17	31	43,03	2,345	,421	42,17	43,89	37	45
	3 18+	34	41,53	2,852	,489	40,53	42,52	34	45
	Total	111	42,63	2,802	,266	42,10	43,16	29	45
Total læring	1 <= 13	46	29,72	5,014	,739	28,23	31,21	16	40
	2 14 - 17	31	30,29	4,975	,893	28,47	32,12	21	40
	3 18+	34	28,26	3,703	,635	26,97	29,56	22	37
	Total	111	29,43	4,670	,443	28,55	30,31	16	40
Total Inkludering	1 <= 13	46	41,13	2,964	,437	40,25	42,01	34	45
	2 14 - 17	31	40,55	3,704	,665	39,19	41,91	32	45
	3 18+	34	38,12	4,375	,750	36,59	39,64	26	45
	Total	111	40,05	3,846	,365	39,32	40,77	26	45

Grå merking viser forskjellene mellom gjennomsnittskårene for de ulike gruppene.

Post-hoc sammenligning ved bruk av Tukey HSD ble brukt for å se på hvor den signifikante forskjellen befant seg. Innenfor indeksen trivsel var gruppe 1 (≤ 13) signifikant forskjellig fra gruppe 3 (18+). Innenfor indeksen inkludering var gruppe 1 (≤ 13) og gruppe 3 (18+) og gruppe 2 (14-17) og gruppe 3 (18+) signifikant forskjellig.

9.2.2 Utagerende atferd - ANOVA

På samme måte som *undervisnings- og læringshemmende atferd* ble delt i tre grupper, ble også *utagerende atferd* delt inn i tre grupper. Bakgrunnen var det samme som for *undervisnings- og læringshemmende atferd*. Videre brukes *one-way between groups ANOVA* med *post-hoc* for å se på om ungdoms *utagerende atferd* påvirker trivsel, læring og inkludering. *Utagerende atferd* ble delt inn i tre grupper med følgende mengde informanter i hver gruppe. Gruppe 1 (≤ 4) 70 informanter, gruppe 2 (5-5) 18 informanter og gruppe 3 (6+) 23 informanter. Siden vi vet at den totale poengsummen i denne gruppen er 20, kan vi se at oppdelingen av grupper kun kan vise en tendens for hvordan dette påvirker trivsel, læring og inkludering. I tillegg kan vi se at informantene innenfor de ulike gruppene er få. Det ble funnet en statistisk signifikant forskjell på .05 for trivsel, .01 for læring og .05 for inkludering.

Selv om det ble funnet signifikante forskjeller for trivsel, læring og inkludering kan vi se av tabell 5 at disse er relativt små. Det ble regnet effektskår for alle indeksene. Effektskår for trivsel ble satt til .05 og inkludering til .05. Dette innebærer liten effekt for trivsel og inkludering. Læring ble satt til .07 som innebærer en medium effekt. Det ble gjennomført *post-hoc Tukey HSD* for å se hvor de signifikante forskjellen befant seg. For alle indeksene befant forskjellene seg mellom gruppe 1 (≤ 4) og gruppe 3 (6+). Den største forskjellen kan vi se på indeksen læring.

1. nov. 2016

Tabell 5. De ulike indeksene i forhold til *utagerende atferd*.

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
Total trivsel	1 <= 4	70	42,99	2,856	,341	42,30	43,67	29	45
	2 5 - 5	18	42,83	1,855	,437	41,91	43,76	39	45
	3 6+	23	41,39	2,996	,625	40,10	42,69	34	45
	Total	111	42,63	2,802	,266	42,10	43,16	29	45
Total læring	1 <= 4	70	30,21	5,242	,626	28,96	31,46	16	40
	2 5 - 5	18	29,44	2,995	,706	27,96	30,93	21	34
	3 6+	23	27,04	2,836	,591	25,82	28,27	22	32
	Total	111	29,43	4,670	,443	28,55	30,31	16	40
Total inkludering	1 <= 4	70	40,60	3,524	,421	39,76	41,44	26	45
	2 5 - 5	18	40,00	3,646	,859	38,19	41,81	33	45
	3 6+	23	38,39	4,570	,953	36,42	40,37	29	45
	Total	111	40,05	3,846	,365	39,32	40,77	26	45

Grå merking viser forskjellene mellom gjennomsnittskårene for de ulike gruppene.

1. nov. 2016

9.2.3 Sosial isolasjon - ANOVA

Sosial isolasjon ble delt inn i tre grupper slik som de overnevnte indeksene på bakgrunn av samme problematikk. De tre gruppene var gruppe 1 (≤ 7) 39 informanter, gruppe 2 (8-10) 45 informanter og gruppe 3 (11+) 27 informanter. Det ble funnet statistisk signifikant forskjell for alle tre indeksene. Dette var .00 for trivsel og inkludering, og .01 for læring.

Tabell 6. De ulike indeksene i forhold til *sosial isolasjon*.

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Mini mum	Maxim um
						Lower Bound	Upper Bound		
Total trivsel	1 \leq 7	39	43,74	1,534	,246	43,25	44,24	39	45
	2 8 - 10	45	43,02	1,994	,297	42,42	43,62	37	45
	3 11+	27	40,37	3,953	,761	38,81	41,93	29	45
	Total	111	42,63	2,802	,266	42,10	43,16	29	45
Total læring	1 \leq 7	39	31,00	4,952	,793	29,39	32,61	22	40
	2 8 - 10	45	29,04	4,592	,685	27,66	30,42	16	40
	3 11+	27	27,81	3,752	,722	26,33	29,30	22	34
	Total	111	29,43	4,670	,443	28,55	30,31	16	40
Total inkludering	1 \leq 7	39	42,03	2,288	,366	41,28	42,77	37	45
	2 8 - 10	45	40,04	3,052	,455	39,13	40,96	33	44
	3 11+	27	37,19	4,977	,958	35,22	39,15	26	45
	Total	111	40,05	3,846	,365	39,32	40,77	26	45

Grå merking viser forskjellene mellom gjennomsnittskårene for de ulike gruppene.

Tabell 6 viser signifikante forskjeller på de tre indeksene trivsel, læring og inkludering. Siden forskjellene er små ble det regnet ut effektskår. Effektskår ble satt til .22 for både trivsel og inkludering noe som innebærer en stor effekt. Effektskår for læring ble satt til .07 som innebærer en medium effekt. Det ble gjennomført *post-hoc* med *Tukey HSD* for å se hvor de signifikante forskjellene befant seg. Alle indeksene trivsel, læring og inkludering viste forskjeller mellom gruppe 1 (≤ 7) og gruppe 3 (11+). Trivsel og inkludering viste også forskjeller mellom gruppene 2 (8-10) og 3 (11+). Inkludering viste som eneste indeks forskjell mellom gruppene 1 (≤ 7) og gruppe 2 (8-10). De største forskjellen befinner seg i inkluderingsindeksen. Figur 12 viser en oversikt over signifikansverdiene. Figur 13 viser en oversikt over effektskårene.

Figur 12. Oversikt over signifikansverdiene

	Trivsel	Inkludering	Læring
Undervisnings-og læringshemmende atferd	.02	.00	.18
Utagerende atferd	.05	.01	.05
Sosial isolasjon	.00	.00	.01

Figur 13. Oversikt over effektskårene

	Trivsel	Inkludering	Læring
Undervisnings-og læringshemmende atferd	.06	.11	.03
Utagerende atferd	.05	.05	.07
Sosial isolasjon	.22	.22	.07

9.3 Drøfting

9.3.1 Trivsel, læring og inkludering.

Å være ungdom innebærer å øve på å ta egne valg, tenke selvstendig og å bygge egen identitet (Piaget, 1973; Røise, 2009). Noen elever velger å bruke fritiden sin på drama og teater. I løpet av en måned i dramakonteksten opplever elevene følgende:

- 97% av elevene trives alltid eller ofte i dramakonteksten.
- 87% opplever at de ofte eller alltid inkluderes.
- 35% av elevene opplever at de ofte eller alltid lærer noe.
- 54% av elevene lærer noen ganger.

Forutsetningene for at elevene skal lære er høy, da de opplever en høy grad av trivsel og inkludering (Helsedirektoratet, 2015). Likevel opplever halvparten av elevene læring kun noen ganger i løpet av en måned i dramakonteksten. Hvorfor er det slik? Operasjonaliseringen av begrepet læring, bygger på Illeris modell, se figur 2 side 21, der inkludering og trivsel er sentralt for å kunne ha mulighet for å lære (Illeris, 2012). Med en høy trivsel og inkludering har elevene gode forutsetninger for å lære. Det ble derfor nødvendig å stille noen spørsmål:

- Kan det komme av hvordan begrepet er operasjonalisert, og spørsmålene stilt?
- Opplever elevene en annen type læring enn det spørsmålene omhandler?
- Hva legger elevene i begrepet læring?
- Hva legger lærerne i begrepet læring?

For å prøve å finne en forklaring, ble det sett på hvordan begrepet læring var blitt operasjonalisert. Læring forstås som noe som skjer som fører til varig endring i et menneske eller en organisme. Spørsmålene i spørreundersøkelsen omhandler ulike læringsmetoder: refleksjon, øvelser, tilbakemelding og vurdering. Dette er i samsvar med *Indhold* fra Illeris modell (2012), se figur to side 22. Læringsmåtene er i samsvar med kunnskap, forståelse og ferdigheter som *Indhold* forstås ut ifra. Slik kan vi si at begrepet er godt operasjonalisert i forhold til spørsmålene. Videre måtte alle spørsmålene fra spørreundersøkelsen gjennomgås på nytt, for å se om det var spørsmål som skilte seg ut. Det var to spørsmål som skilte seg ut. Dette er spørsmålene som omhandler om elevene blir vurdert av andre, eller vurderer andre. Ved å fjerne disse spørsmålene oppnår vi en annen prosent i forhold til hvor mange som lærer

ofte eller alltid på dramaøvelse. Denne prosenten blir rundt 60. Likevel ligger læring fremdeles rundt 30% lavere enn trivsel og inkludering. Da både teorien, jeg som forsker, og informantene mener at det å bli vurdert, og å vurdere jevnaldrende er viktig for læringsprosessen, har disse spørsmålene blitt beholdt (Bøe & Ulland, 2012; Erikson, 1968; Ziehe, 2011). De resterende spørsmålene er jevnt fordelt.

Videre kan en ikke svare på om elevene opplever andre typer læring enn det spørsmålene omhandler. Hva elevene legger i begrepet læring kan best besvares av den kvalitative metoden, og har derfor blitt lagt vekt på der. Det siste spørsmålet som ble stilt omhandler lærernes opplevelse av begrepet læring. Hva lærerne legger i begrepet læring besvares ikke i dette studiet. Det kan også være andre grunner til at flertallet av elever kun lærer noen ganger i løpet av en måned på dramaøvelse. Begrepet læring ble på bakgrunn av dette vektlagt i den kvalitative delen av dette studiet.

9.3.2 Ungdommenes atferd i dramakonteksten.

Når elevene fikk spørsmål om egen atferd i dramakonteksten plasserte de seg slik:

- 100% av elevene opplever aldri eller nesten aldri å ha *anti-sosial eller normbrytende atferd*.
- 96% av elevene opplever aldri eller nesten aldri å ha *utagerende atferd*.
- 89% av elevene opplever aldri eller nesten aldri å ha *undervisnings-og læringshemmende atferd*.
- 78% opplever aldri eller nesten aldri å ha *sosial isolasjon*.

Tallene over er målt ut ifra figur 11 side 48. Tallene er langt fra hva Sørli og Nordahl har funnet i sin skoleforskning (Sørli & Nordahl, 1998). Atferdsdelen i denne spørreundersøkelsen er bygd på Sørli og Nordahls spørsmål omkring atferd, det er på bakgrunn av dette at disse tallene sammenlignes. Følgende spørsmål ble stilt i forhold til hvorfor ungdommene opplever lite atferdsutfordringer i dramakonteksten:

- Er det forskjell på elevenes opplevelse av trivsel, læring og inkludering i skolen, og i dramakonteksten?
- Kan det handle om at elevene frivillig velger å delta i dramakonteksten?

1. nov. 2016

- Kan det ha sammenheng med gruppedynamikk? Er *bekreftelse, tilhørighet, trygghet og utvikling* oppfylt slik at elevene jobber mot samme mål på en annen måte enn de gjør i skolen (Hwang & Nilsson, 2015)?
- Er det slik at dramakonteksten forebygger elevenes atferdsutfordringer, og at de derfor ikke kommer til uttrykk i denne konteksten? Hva er i så fall forebyggende?
- Har det sammenheng med lærerens undervisningsmetode, utdanning eller lignende?
- Kan det handle om praktiske forhold? Som rom, utstyr eller lignende?
- Eller er det andre påvirkende faktorer?

Ungdommenes opplevelse av trivsel på skolen og i dramakonteksten er omtrent lik (Utdanningsdirektoratet, 2016). Hvordan ungdom opplever inkludering og læring i norske skoler har jeg ikke funnet sammenlignbare tall på. Det kan derfor være mulig at det finnes forskjeller her som kan påvirke atferden til elevene. Det at elevene mest sannsynlig er tilstede frivillig, og er motivert for å delta, kan være med på å bidra til at atferdsutfordringer minskes. Videre kan det tenkes at både læreren og gruppens dynamikk kan være med på å dempe atferdsutfordringer i dramakonteksten. Praktiske forhold er ikke dekket i dette studiet. Det kan også tenkes at det er flere forskjeller mellom skole og dramakontekst som gjør at elevene utviser svært lite atferdsutfordringer. Eller finnes det faktorer som ikke foreløpig er definert? Disse tankene er med meg når jeg starter på gjennomføringen av de kvalitative intervjuene. I intervjuene settes det fokus på at ungdommene skal fortelle om opplevelser omkring egen atferd, og det åpnes opp for at ungdommene får fortelle om forskjeller mellom skole, hjem og dramakontekst. Videre sees det på nyansene i det kvantitative studiet i forhold til atferdsutfordringer i dramakonteksten.

9.3.3 Hvordan atferd påvirker trivsel, læring og inkludering.

Når bildet av atferdsutfordringer nyanseres ser en at *sosial isolasjon* er noe større enn de andre indeksene. Dette kan ha sammenheng med den store andelen jenter som deltar i dramakonteksten. Det er vanligere for jenter å utvise denne typen atferdsutfordring enn *anti-sosial eller normbrytende atferd* og *utagerende atferd*, den typen atferd er mer vanlig å utvise for gutter (Sørli & Nordahl, 1998).

Ved å omgjøre en del av datamaterialet ble det mulig å anvende *one way between-group ANOVA* med *post-hoc* for å se om trivsel, læring og inkludering kunne bli påvirket av ulike mengder med *utagerende atferd*, *undervisnings-og læringshemmende atferd* og *sosial isolasjon*. *Anti-sosial eller normbrytende atferd* gjennomførte ikke denne analysen, siden 100% av elevene rapporterte at de sjelden eller aldri opplevde denne atferden. Analysen kan kun vise til tendenser, fordi svært få elever opplever atferdsutfordringer:

- Ungdom med *undervisnings- og læringshemmende atferd* opplever inkludering og trivsel litt negativt, men denne typen atferd ser ikke ut til å ha en signifikant påvirkning på læring.
- Ungdom med *Utagerende atferd* opplever både trivsel, læring og inkludering mer negativt enn sine venner, der læring påvirkes mest av denne typen atferd.
- Ungdom med *Sosial isolasjon* viser en negativ opplevelse mot alle de tre indeksene. Det påvirker læring litt, inkludering og trivsel ganske mye, der inkludering blir påvirket mest negativt av denne typen atferd.

De ulike atferdsutfordringene påvirker alle opplevelsen av trivsel, læring eller inkludering i en negativ retning. Selv om effektstørrelsen viser at det er stor forskjell mellom enkelte grupper, må det tas med i betraktningen at disse skårene ikke nødvendigvis omhandler elever som viser atferdsutfordringer. Disse kan kun vise en tendens til hvordan det kunne sett ut dersom informantene hadde hatt atferdsutfordringer. Det som menes med det, er at ingen av ungdommene i denne spørreundersøkelsen viser atferdsutfordringer i en slik grad at de er normbrytende. Læringshemmende atferd er atferd som man normalt kan finne hos de fleste ungdommer, likevel rapporterer de selv at denne atferden er svært liten.

Etter drøftingen av spørreundersøkelsens resultater er det spesielt to spørsmål jeg ønsker å bruke tid på i dybdeintervjuene.

- Hva legger elevene i dramakonteksten i begrepet læring, og hvorfor opplever de en mindre grad av læring?
- Hvorfor finnes det så få elever som opplever atferdsutfordringer i dramakonteksten? Har de atferdsutfordringer i andre kontekster? Eller finnes det ikke ungdom med atferdsutfordringer i dramakonteksten?

9.4 Intervju

I denne delen av studiet blir den kvalitative analysen presentert. Analysen av de fem intervjuene gjennomgås trinn for trinn. Dette gjøres for å øke reliabiliteten og validiteten på den kvalitative analysen. Analysen er delt inn i fire faser; helhet/temaer, meningsenheter, analyse av meningsenheter og akademisk tekst. Til slutt drøftes mine tanker omkring informantens opplevelser i forhold til relevant teori. I drøftingen bindes den kvantitative og kvalitative metoden sammen.

Målet for intervjuene var å få en dybdeforståelse for problemstillingen og forskningsspørsmålene. Fra det kvantitative studiet kom det to nye forskningsspørsmål:

Forskningsspørsmål 2

- Hvordan kan vi forstå at ungdommene kun lærer *noen ganger* i løpet av en måned i dramakonteksten?
- Hvordan kan vi forstå at det er svært lite atferdsutfordringer i dramakonteksten?

9.4.1 Fase 1 – Helhet, tema.

Første fase starter med å lese igjennom teksten i sin helhet, og å skrive *foreløpige temaer* som kommer frem underveis i lesningen. Dette er i samsvar med både Giorgi (2009) og Malterud (2011). Det transkriberte materialet besto av 58 sider. I første gjennomlesning kom disse temaene tydeligst frem: *Atferd, egenutvikling, kommunikasjon, mestring, undervisning, personlig læring, andres læring, passiv læring, fellesskap, tilbakemelding, å bli sett/hørt, publikum og generelt om andre*. Før starten på fase to ble enkelte foreløpige temaer beholdt, som samsvarte med samtlige av de fem informantene. Disse temaene var: *Andre, egenutvikling, kommunikasjon, fellesskap, mestring, atferd, og å bli sett*.

9.4.2 Fase 2 – Meningsenheter.

Giorgi (2009) skriver at hele teksten skal bli brukt. Det ble derfor nødvendig å opprette flere temaer underveis som ikke hadde blitt tatt med fra fase en. Disse temaene oppsto fordi det ble tekst til overs. Etter ny gjennomgang av de transkriberte tekstene kom det frem elementer som omhandlet hvordan ungdommene opplevde å ha det hjemme og på skolen. Det ble derfor

1. nov. 2016

opprettet et tema som ble kalt *hjem/skole*. Til slutt var det en rekke elementer som omhandlet instruktør, læring eller undervisning. Det ble derfor opprettet et tema som ble kalt for *undervisning*. Dette temaet viste seg å ta en del plass i materialet, til tross for at det ikke hadde blitt spurt direkte om disse elementene i selve intervjuguiden (vedlegg 4). Ved overføringen av materialet til de ulike temaene, ble spørsmål som jeg oppfattet som ledende eller lukkede, fjernet. Også spørsmål som kun ble besvart med ja, nei eller vet ikke, ble fjernet. Dette ble gjort for å styrke validiteten i oppgaven. Et eksempel på elementer som ble fjernet kan være (S står for meg og I står for informant):

S: Betyr det at du opplever mestring?

I: Ja.

Etter at de meningsbærende setningene ble delt inn i temaer ble det sett på den kvantitative delen av studiet. Dette for å se på hva det var som skulle utforskes nærmere. Det jeg ønsket å få en dypere forståelse for var hvorfor læring skilte seg fra trivsel og inkludering, og hvorfor det fantes så få ungdommer med atferdsutfordringer i dramakonteksten. Jeg lagde derfor to store kategorier. En kategori ble kalt *atferd*, og en kategori ble kalt *egenutvikling*. I disse kategoriene ble alle de tidligere temaene plassert. De fleste meningsbærende elementene hadde ingen vanskeligheter med å passe inn i en av disse gruppene, bortsett fra ting som omhandlet fellesskapet. Derfor ble en tredje gruppe kalt for *fellesskap* opprettet. De to første kategoriene fikk *subgrupper*. Atferd ble delt inn i:

- *Atferden min slik jeg selv ser den på teateret*
- *Atferden min slik jeg tror andre ser den på teateret*
- *Atferden min på skolen*
- *Atferden min hjemme*

Egenutvikling ble delt inn i to *subgrupper*:

- *Slik har jeg utviklet meg som person*
- *Slik har jeg utviklet meg teaterteknisk*

Innenfor disse kategoriene ble det laget mindre underkategorier som *trygghet*, *mestring*, *nervøsitet*, *sinne*, *replikker*, *stemme* og lignende. Til slutt ble hver informant og underkategori fargekodet, på den måten ble det lettere å se hva som gjaldt hvem og hvor mange. Figur 14

1. nov. 2016

viser et utdrag fra kategorien: *atferden min slik jeg selv ser den på teateret*. Den svarte ruten betyr at informanten ikke har nevnt dette. Det betyr ikke nødvendigvis at informanten ikke opplever seg selv slik, men det har ikke blitt nevnt i intervjuet.

Figur 14. Fase to av analysen.

Kategorier	Informant 1	Informant 2	Informant 3	Informant 4	Informant 5
Lytter	Informant 1	Informant 2	■	■	Informant 5
Sier det jeg mener	Informant 1	Informant 2	Informant 3	Informant 4	Informant 5
Hjelper	Informant 1	Informant 2	■	Informant 4	Informant 5

Kategorien: Atferden min slik jeg selv ser den på teateret.

Denne oversikten (figur 14) ga meg en god forståelse for informantenes opplevelser. Fremgangsmåten sikret at jeg kunne oppdage temaer som jeg ikke hadde sett tidligere. På den måten ble jeg ikke påvirket av problemstillingen, dette er i samsvar med Giorgi (2009) sin forståelse av andre fase. Ved å ta frem problemstillingen etter at de første meningsbærende elementene var plassert kunne jeg lage nye kategorier, som likevel var i samsvar med de første temaene. Dette ga meg en bedre forståelse av spørsmålene mine omkring atferdsutfordringer og læring. Denne fremgangsmåten er i samsvar med Malterud (2011) sin fase to. Før overgangen til fase tre satt jeg igjen med tre hovedkategorier, der to av disse kategoriene hadde *subgrupper*. Oversikten for de tre hovedkategoriene ble brukt som utgangspunkt for fase tre.

9.4.3 Fase 3 – Analyse av meningsenheter

I fase tre ble de ulike meningsbærende elementene transformert til setninger. Disse setningene beskriver det spesifikke ved de ulike kategoriene. Informantene beskriver sin situasjon ut ifra hvordan de opplevde, og følte at det var eller er. Beskrivelsen fra informantene avslører ofte mer enn informanten er klar over, og det er denne kompleksiteten forskeren skal forsøke å beskrive (Giorgi, 2009). Ved å flytte alle de meningsbærende elementene inn i kategorier ble

1. nov. 2016

det lettere å se hva informantene mente. Hver informant ble oppsummert under hvert tema. Disse omskrivningene kunne for eksempel se slik ut:

Atferden min slik jeg selv ser den på teateret.

Informant 4: Jeg sier det jeg mener, jeg hjelper andre og tuller en del. Jeg opplever at jeg tilhører en rar gjeng som gir meg mulighet til å tenke sjøl.

Denne beskrivelsen er ikke en sitering fra informanten, men en omskrivning av de meningsbærende elementene. Malterud kaller dette for et *kondensat* noe som innebærer at sitatet er kunstig (Malterud, 2011, p. 106). Bruken av *kondensater* bidrar til å anonymisere informantene. Når dette var gjort for de ulike kategoriene, ble alle delene slått sammen for hver informant. På den måten ble det fem informantindekser. Dette førte til en oversikt over alle informantenes opplevelser, oppsummert på tre sider. Dette ble utgangspunktet for fase fire.

9.4.4 Fase 4 – Akademisk tekst

I fase fire ble informantindeksene satt sammen på nytt. Dette blir kalt for *rekontekstualisering* (Malterud, 2011). De løsrevne tekstbitene blir satt sammen for å gi en beskrivelse av informantene samlet. Det er viktig å være bevisst på å gjøre resultatene gyldig, i henhold til det utgangspunktet tekstbitene opprinnelig hadde i intervjuene (Malterud, 2011). De enkelte kodegruppene *atferd*, *læring* og *felleskap* blir presentert som en akademisk tekst ved bruk av gjenfortelling i tredjeperson. Dette gjøres for å sikre at det er forskerens opplevelse og tolkning av informantens utsagn som blir gjenfortalt (Giorgi, 2009; Malterud, 2011). I den akademiske teksten blir begrepet informanter byttet ut med elever fordi det gjør teksten mer flytende. Der begrepet elever brukes betyr det ikke nødvendigvis at alle elevene har opplevd det som beskrives, men ofte at flere elever har opplevd noe av det samme. Der det måtte gjøres valg av begreper som for eksempel: lærer eller instruktør, drama eller teater, har det begrepet som flest har benyttet blitt brukt i den akademiske teksten. For å vise tydelig når det har blitt brukt sitater fra informantene, uten å oppstykke teksten, har sitatene blitt skrevet i kursiv. Under presenteres de ulike kategoriene som akademisk tekst. Tekstene forsøker å gi et bilde, og en større forståelse for spørsmålene fra den kvantitative delen omkring *hvorfor det*

1. nov. 2016

er lite atferdsutfordringer, og hvorfor læring skiller seg fra trivsel og inkludering. Den gir i tillegg innsikt i hvordan ungdommene opplever egen atferd, trivsel, læring og inkludering i dramakonteksten.

9.4.4.1 Atferd

Alle elevene opplevde at de fikk muligheten til å si sine meninger, og at de stort sett var glade på teaterøvelsen. Flere av elevene opplevde seg selv som lyttende og hjelpsomme i forhold til de andre elevene i gruppen. Elevene delte seg inn i to relativt tydelige grupper, i forhold til opplevelsen av egen atferd. Halvparten av gruppa var opptatt av seriøsitet og hadde en del erfaring med utrygghet og nervøsitet. De mente at de nesten ikke opplevde problemer med utrygghet og nervøsitet etter at de hadde begynt på teater. Denne gruppen delte mye mindre av egne tanker og meninger enn den andre gruppen. De beskrev også lite om hvordan deres atferd på teateret skilte seg fra hjem og skole. Likevel var de ganske bestemte på at det er teateret som har hjulpet dem med å godta at det er ok å være nervøs, og at det går over.

I den andre gruppen fant vi de elevene som hadde mye å fortelle. De beskrev seg selv som rare eller annerledes, og at de tullet en del. Til tider beskrev de atferden sin som *hyper*, enten verbalt, fysisk eller begge deler. De opplevde at de hadde en del impulsivitet, noe som kunne oppleves som både positivt og negativt for gruppa og undervisningen. Stort sett opplevde de dette som positiv atferd på teateret. De opplevde seg selv som hyggelige, snille, greie og aksepterende mennesker. De liker godt å være på teater, fordi de opplever at de får mulighet til å tenke selv og å mestre. Flere av elevene beskrev at de fremdeles, eller tidligere har hatt en annen type atferd utenfor teateret. Dette kan være at de ble fort sinte, frustrerte, opplevelser av å *låse seg*, har stukket av, havnet i slåsskamp, sagt frekke ting, hatt vansker med å holde på venner, følt seg ensomme, alene, og opplevd mobbing, eller utestenging fra andre. De beskriver også et stort behov for å bli anerkjent på skolen, eller blant venner. De beskriver egen atferd som positiv på teateret i forhold til det å ha mye energi og impulsivitet. Dette medfører blant annet at de opplever at de er gode på improvisasjonsøvelser. De opplever også at de er idérike. Spesielt en av elevene legger vekt på at egen atferd som oftest er positiv på teateret, men ikke på skolen.

1. nov. 2016

Alle elevene i gruppe to, gir uttrykk for at teateret har vært med på å gi dem en positiv utvikling. De forteller at det å delta på teater har gitt dem muligheten til å få venner som de kan stole på, fått bedre holdninger, at de har blitt bedre til å lytte, tørr å være seg selv, aksepterer andre og aksepterer seg selv for den de er. De opplever også at de har blitt bedre på å forstå, og kommunisere med andre mennesker. De uttrykker at disse egenskapene har gjort det mulig for dem å åpne seg. Noe som gjør at de slipper å bli sinte, frustrerte eller å havne i negative situasjoner. De beskriver at de ikke tror de ville hatt det noe bra i dag hvis det ikke hadde vært for muligheten til å delta på teater. En av elevene beskriver takknemlighet ovenfor eget liv på bakgrunn av en opplevelse av å ha det fint på teater, noe som for denne eleven ikke har vært slik tidligere.

9.4.4.2 Læring

Elevene beskriver begrepet læring som å ta inn noe nytt, og å holde på det nye, slik at det blir omgjort til kunnskap. De opplevde at de lærte flere ulike ting på teateret, både det å være menneske og elementer som omhandlet teater som fag. Elevene opplever at de lærer av det sosiale, fysiske, refleksjoner og det å tenke selv. De beskriver ofte at denne læringen skjer i sammenheng med det å kommunisere, og å lytte til de andre elevene i gruppen. De beskriver at de lærer en del underbevisst. Noen av elevene uttrykker at det er viktig å få sine meninger vurdert, men sier lite eller ingenting om de vurderer andre. Elevene opplever læring på flere av områdene det er stilt spørsmål om i den kvantitative delen. Det som går igjen er at de ikke opplever denne typen læring mer enn noen ganger. En av elevene uttrykker: *Jeg synes ikke jeg må lære noe hver uke, men det må gjerne være mer enn en gang i halvåret, for når det bare er en gang innimellom så blir det så kjedelig å være på teaterøvelse.*

Flere av elevene snakker om at det er viktig å ha et mål, slik at en kan få tilbakemelding på det en gjør. Tilbakemeldingen oppleves som viktig for å kunne utvikle seg, spesielt faglig. Enkelte av elevene trekker frem at læreren har et ansvar for å finne et mål som gruppa kan strekke seg mot. Når en leker, har øvelser eller snakker over lengre tid, uten at målet er klart, oppleves undervisningen raskt som kjedelig og for lite utfordrende. Flere av elevene beskriver at det er viktig at læreren oppnår respekt. En av elevene uttrykker det på denne måten: *Den læreren vi har nå respekterer vi, det tror jeg er fordi læreren har funnet en bra måte å snakke til oss på, noen av lærerne vi har kan masse om teater altså, men det er*

1. nov. 2016

ikke alltid nok med bare teatererfaring. Elevene beskriver at det er viktig at læreren kan finne utfordringer som er tilpasset deres aldersgruppe. Flere etterlyser større eller mer tilpassede utfordringer, mer ansvar, og mindre barnslighet, eller det å bli tatt på alvor. Enkelte av elevene etterlyser også større kompetanse både innenfor det faglige området, og på hvordan man tilnærmer seg en ungdomsgruppe.

9.4.4.3 Fellesskap

Når det samtales med elevene om hva som er viktig med å delta på teater, legges det vekt på flere ting som handler om det å delta i et fellesskap. Samtlige elever opplever at de blir akseptert for den de er, de opplever trygghet, og utviklingen av gode vennskap i teatergruppen. For noen av elevene har dette vært ting de tidligere ikke har opplevd mye av. Det at gruppen er sammensveiset er viktig for at elevene skal fungere sammen, og kunne lage en god forestilling, eller å ha en god øvelse. Det å nå målet, oppleves som mestring. Enkelte av elevene beskriver at det er svært viktig at det ikke kommer inn nye elever underveis i året. Dette er med på å skape utrygghet, og virker mot sin hensikt i henhold til å skape et fellesskap. Det er også viktig at de elevene som kommer inn uten tidligere teatererfaring, ikke gjør at de som har vært der fra før må lære det samme om igjen. *Før var det sånn at det kom inn nye folk hele tida, det gjorde at jeg følte meg lite inkludert, det synes jeg var veldig vanskelig også må vi "gamle" lære det samme på nytt igjen hele tiden.* Dette kan føre til et ujevnt fellesskap, som kan bli lite inkluderende. Det er svært viktig at alle i gruppa er aksepterende ovenfor hverandre. Det å delta i felles opplevelser er med på å styrke elevenes opplevelse av fellesskap og trygghet. Enkelte beskriver at når det blir mye av det samme uten klare mål, fører det til at enkelte elever ikke gidder å være med lenger. Dette er med på å skade samholdet. Det at de ikke er i så store grupper gjør at alle blir kjent med alle, på den måten blir det mindre krangler. Små gruppestørrelser er også med på å bidra til at elevene må akseptere hverandre. Enkelte elever tenker at det å være veldig sammensveisa kan føre til at det blir vanskelig å få gjort noe. Da er det viktig at læreren kan bidra til å holde ro i gruppa med en klar lærerstyring.

Det fellesskapet som beskrives i teatergruppen opplever elevene som svært positivt. De opplever en høy grad av trivsel og inkludering, på bakgrunn av dette fellesskapet. De elevene som opplever som svært utadvendte, har en klar mening om at teater kan bidra til å hjelpe andre, og til å få en bedre verden. To av disse informantene sier tidlig i intervjuet. *Mennesker som holder på med teater er bedre mennesker.* Dette er ikke nødvendigvis en beskrivelse av hvordan de oppfatter seg selv, men hvordan de oppfatter andre mennesker rundt seg. De tenker at mennesker som holder på med teater er mennesker som er mer reflekterte, tryggere på seg selv, komfortable med seg selv, aksepterende og har egne meninger. De gir også uttrykk for at de tror andre kan ha utbytte av å lære metodene, i tillegg til at de kan lære å snakke om egne følelser, og å lære sosiale ferdigheter. Enkelte sier at de tror teater kan bidra til å forebygge psykiske vansker. Det at en får muligheten til å tenke selv i et trygt miljø, uten å bli hetset, trekkes ofte frem. Opplevelsen av å oppnå aksept for seg selv, og egne valg, opplever som svært viktig. Elevene opplever at det er viktig å gjøre mennesker til selvstendig tenkende individer. En av informantene mine har en god metafor for dette: *Når vi blir født er vi alle bare hvite sauer. På et tidspunkt i livet vårt, gjerne når vi er rundt 10 år må vi ta et valg på om vi skal følge strømmen eller ikke. På det tidspunktet er man bare hvit og irriterende, men nå seinere har de sauene fått personlighet. Så kommer det frem en sau med bjelle som bjeller om noe. Mange velger å bli sauer, og følge den bjellesauen. Vi som går på teater vi har valgt å ikke være en sau. Det er nemlig ikke plass til å være sau på teater, for der må du tenke selv, og saueflokker tenker ikke selv.*

9.5 Drøfting

I denne delen av oppgaven bindes den *blandede metoden* sammen. Metoden som er brukt i dette studiet skaffer et grunnleggende datamateriale deretter beskrives elementer i dette datamateriale dypere. Den kvantitative metoden ga grunnlag for hvilken spørsmål som ble fokus i den kvalitative metoden. Det er dette som nå skal drøftes. Her trekkes teorien frem, i tillegg blir det drøftet med egne tanker og perspektiver. Det fokuseres på å besvare hovedproblemstillingen, forskningsspørsmål 1 og forskningsspørsmål 2. Hovedvekten blir lagt på hovedproblemstillingen og forskningsspørsmål 2. Spørsmålene blir belyst ved hjelp av ulike kategorier som har fremkommet som viktige. De gir en bred forståelse av hvordan ungdom opplever seg selv i forhold til trivsel, læring, inkludering og atferd i

dramakonteksten. Den første kategorien handler om den helhetlige opplevelsen av å delta i dramakonteksten. De to neste kategoriene handler om dramakonteksten i forhold til atferdsutfordringer, og de to siste kategoriene om opplevelsen av læring. Under kan vi se en oppsummering av hovedproblemstillingen, og forskningsspørsmålene.

Hovedproblemstilling

- Hvordan opplever ungdom egen trivsel, læring, inkludering og atferd i dramakonteksten?

Forskningsspørsmål 1 – kvantitativ del

- Hvor mange ungdommer opplever ulike atferdsutfordringer i dramakonteksten?
- Hvordan påvirker ulike atferdsutfordringer trivsel, læring og inkludering i dramakonteksten?

Forskningsspørsmål 2 - kvalitativ del

- Hvordan kan vi forstå at ungdommene kun lærer *noen ganger* i løpet av en måned i dramakonteksten?
- Hvordan kan vi forstå at det er svært lite atferdsutfordringer i dramakonteksten?

9.5.1 Et trygt miljø.

Mennesker som befinner seg i perioden vi kaller for ungdomstiden, bruker mye tid på å reflektere rundt egne holdninger, verdier og tanker (Røise, 2009). Det er i denne perioden av livet vårt vi skaper vår egen identitet. Hvem er jeg? Hvordan ser andre meg? Hva er mine tanker, følelser og meninger? Nordahl uttrykker at det er mange, spesielt jenter, som opplever et sterkt *konformitetspress* (Wibe-Lund, 2015). I dramakonteksten finner vi et flertall av jenter (Hatton, 2003). Det handler om å tilpasse egen atferd, holdninger, tanker og meninger etter hva som er sosialt akseptabelt. Når en opplever aksept for egen atferd, holdninger, tanker og meninger opplever man en høy grad av inkludering (Booth et al., 2006). Elevene i denne undersøkelsen påpeker at det som er sosialt akseptabelt i dramakonteksten ofte ikke er det samme som i skolekonteksten, eller blant venner på fritiden. I dramakonteksten uttrykker de at

1. nov. 2016

så lenge en er snill, grei og aksepterer de rundt seg blir en godtatt som den en er. I en gruppe er det viktig med begrepene *bekreftelse, tilhørighet, trygghet og utvikling* (Hwang & Nilsson, 2015). Dette er begreper som også ungdommene vektlegger. Vi kan forvente at de tre første begrepene oppfylles av god trivsel, og opplevelsen av å ofte være inkludert. Begrepet *utvikling*, som beskrives av indeksen læring, oppleves noe mindre. Dette kommer vi tilbake til senere. Oppfyllelse av begrepene *bekreftelse, tilhørighet og trygghet* er med på å skape gode gruppedynamikker. Gruppene elevene i denne undersøkelsen deltar i, er på under 15 elever. Det er som oftest én lærer tilstede i undervisningen, i perioder beskriver enkelte at det er to lærere. I de kvalitative intervjuene beskriver elevene at de befinner seg i ulike deler av en gruppeprosess. I kapittel 3.5 beskrives det fem ulike nivåer i en gruppeprosess (Wheelan, 1994). Informantene fordeler seg jevnt på disse nivåene. To av informantene befinner seg på nivå fire. Deres beskrivelser av deltagelse i dramakonteksten viser til en god gruppeprosess, med klare mål. De tre andre elevene opplever en mindre positiv gruppeprosess. Dette kan komme av hvor de befinner seg i gruppeprosessen, men også uklare mål, uklar ledelse og gruppedynamikken i gruppa. Disse elevene opplever mindre av *bekreftelse og trygghet*. Det virker som opplevelsen av *utvikling* er best oppfylt for de to elevene, som befinner seg på nivå fire i gruppeprosessen.

På skolen handler det om å *bli en anerkjent sau, uansett hva det går på bekostning av*. Det kan virke som det ikke holder å bare være snill, grei og aksepterende. I en slik periode av livet, der en blir kjent med egen identitet, er dramakonteksten svært viktig. Her uttrykker elevene at de kan prøve og feile uten å være redd for å bli hetset av andre elever, eller voksne. De opplever seg inkludert, fordi dramakonteksten tar vare på forskjellene mellom de ulike individene (Strømstad et al., 2004). Elevene opplever at de har blitt mindre sjenerte og nervøse, og at de noe urolige elevene har blitt mer oppmerksomme på egen atferd. Dette er i tråd med lærernes opplevelse av bruk av drama i skolen (Freeman et al., 2003). Det å bli voksen handler om å *bli et selvstendig tenkende individ*, og dette oppnås ved å *få mulighet til å utvikle sin egen identitet, i et trygt miljø*, beskriver elevene. *Jo mer voksen man blir, jo mer ansvar får man jo*. Dramakonteksten oppleves som et slikt miljø. Der graden av aksept er med på å gi elevene mulighet til å uttrykke seg selv. *Målet er å lage en driit kul forestilling*. På veien lærer en hvordan man blir voksen, en lærer å ta egne valg og å forstå konsekvensene av disse valgene. Det å finne seg selv, og å skape sin egen identitet i et trygt miljø. Et trygt miljø

skapes av felles mål, god gruppedynamikk og muligheten til å være seg selv. Disse grunnleggende begrepene skaper gode muligheter for å lære.

9.5.2 Kontekstbaserte atferdsutfordringer?

Resultatene fra den kvantitative undersøkelsen viser at svært få elever i dramakonteksten har atferdsutfordringer (Se figur 11, side 48). Dette er elevenes vurderinger av egen atferd.

Elvenes vurderinger og samfunnet rundt, i denne konteksten er det læreren, har ofte en ulik forståelse av graden av atferdsutfordringer (Se tabell 1, side 14).

Atferdsutfordringene som flest opplever i dramakonteksten, er de elevene som i noen grad opplever seg sosialt isolert. I det kvantitative materialet finnes det et spørsmål som skiller seg ut i indeksen, *sosial isolasjon*. 34% av elevene oppga at de noen ganger, ofte, eller alltid *blir lett sjenert* i løpet av en måned på dramaøvelse. Dette er det eneste spørsmålet som har en så stor mengde elever på disse tre alternativene. Dette ser ut til å ha et godt samsvar med at to av fem elever, i de kvalitative intervjuene, fortalte om det å være nervøs og sjenert i dramakonteksten. Tidligere i denne oppgaven foreslo jeg at dette kan komme av at det er en overvekt av jenter som deltar i dramakonteksten. Denne antagelsen støttes ikke av de kvalitative intervjuene.

I de kvalitative intervjuene har vi møtt en gruppe ungdommer som beskriver *undervisnings- og læringshemmende atferd og/eller utagerende atferd* i andre kontekster. Denne gruppen elever beskriver at de ikke har *undervisnings- og læringshemmende atferd og utagerende atferd* i dramakonteksten, og dette samsvarer godt med datamaterialet vårt. Det er ingen ungdommer som opplever å ha denne typen atferd *ofte* eller *alltid* i løpet av en måned i dramakonteksten. Hva kan det komme av at deres atferdsutfordringer skiller seg avhengig av kontekst?

For å forsøke å forstå dette, sammenlignes opplevelsene av atferdsutfordringer i de kvalitative intervjuene med de ulike spørsmålene i spørreundersøkelsen (vedlegg 1). Elevenes opplevelser av atferdsutfordringer i andre kontekster blir beskrevet, og hvordan de forklarer disse vanskene. Elevene som beskriver at de har kommet i krangler, slåsskamper, eller blitt fort sint, forklarer dette med at de har blitt satt i situasjoner der noen enten har mobbet, provosert, eller utestengt de. Det kan også handle om at andre mennesker har gitt de hets, eller

ikke godtatt de for den de er. Det å beskytte seg selv og egen identitet mot det vi opplever som angrep fra andre mennesker, kan noen ganger settes i kategorien *utagerende atferd*. Når vi klarer å forstå bakgrunnen for hvorfor en ungdom reagerer på denne måten, er sjelden denne atferden uadekvat. Greene (2011) sier: ”Bak hver eneste utfordrende atferd ligger et uløst problem eller en mangelfull ferdighet (eller begge)” (Greene, 2011, p. 37). Greene sitt utsagn passer godt med det elevene selv beskriver. Elevene beskriver at når man er en del av en dramagruppe er det ikke plass til å krangle. Det er også svært viktig at alle aksepterer hverandre for den de er. Dette er med på å styrke fellesskapet og tryggheten i gruppa, noe som gjør at elevene opplever trivsel og inkludering – *vi vil jo at det skal være et trygt og godt miljø slik at vi kan utvikle oss*, sier en av elevene. Dette felles målet om å ha det bra sammen kan være med på å forklare hvorfor *utagerende atferd* uteblir fra dramakonteksten.

43% av elevene i 13-14 års alderen sier at de ofte eller alltid i løpet av en måned på skolen har utvist *Undervisnings- og læringshemmende atferd* (Sørli & Nordahl, 1998). 29% av elevene som har en slik atferd tenker en at er en del av det å være ungdom og å teste ut normer og regler (Sørli & Nordahl, 1998). Det at flere av elevene utviser en form for *Undervisnings- og læringshemmende atferd* er dermed helt normalt. Mange ungdommer opplever ikke selv at de har ulike typer atferdsvansker til tross for at de voksne rundt opplever det, dette handler om det sosiale miljøet ungdommene vokser opp i (Sørli & Nordahl, 1998). Videre sees det på noen av spørsmålene som ble brukt for å kartlegge *undervisnings- og læringshemmende atferd* i den kvantitative delen av dette studiet (vedlegg 1) opp i mot de kvalitative resultatene fra intervjuene.

Flere av elevene opplever at de tuller en del i undervisningen. Likevel opplever de at denne atferden er positiv i dramakonteksten. Dette kan forstås som at det handler om evnen til å kunne utrykke seg. Når en tøyser kan det oppstå morsomme eller interessante situasjoner, som man kan bruke på veien mot et felles mål, som for eksempel det å lage ei forestilling. Det å tøyse er også med på å skape felles opplevelser å øke samholdet og fellesskapet i gruppen. Hvordan gruppenes dynamikk er og hvilket nivå i gruppeprosessen gruppen befinner seg på kan være med på å dempe atferdsutfordringer. Selv om elevene opplever at de tøyser en del, opplever de ikke at de forstyrrer de andre elevene eller læreren spesielt mye, *noen ganger så kan de andre bli irritert for at jeg tuller, men da skjerper jeg meg resten av øvelsen*. Elevene stoler på hverandre hvis de får beskjed om at de har *trått over streken*, og da holder de seg

innenfor resten av øvelsen. De opplever at de andre elevene sier ifra på en ordentlig måte og at de stoler på dem, dermed føles det greit å få beskjed om at *nå blir det for mye tull eller sånn sier man ikke*. Denne atferden oppleves først og fremst som forstyrrende for undervisningen på skolen.

Flere av elevene beskriver at de har mye energi, tidvis er *hypre* og impulsive og gjør eller sier ting uten å tenke seg om. Denne atferden oppleves som forstyrrende i skolesammenheng. I dramakonteksten oppleves den litt annerledes. Elevene opplever at denne atferden noen ganger kan være litt forstyrrende for undervisningen, men den er kun positiv for læringen. Dette stemmer godt overens med resultatene fra den kvantitative delen der vi kan se at *undervisnings- og læringshemmende atferd* ikke har innvirkning på læring. Det virker som disse egenskapene gjør elevene svært gode på å improvisere og å komme med nye idéer. Dette er en av de grunnleggende dramatekniske ferdighetene innenfor drama og teater (Knutsen & Ørvig, 2006). Elevene opplever seg akseptert for den de er og på områder der de vanligvis får høre at de har forstyrrende eller hemmende atferd opplever de i dramakonteksten å mestre med denne typen atferd. Men det er ikke alle elevene som har det slik, *jeg liker ikke så godt når vi har øvelser der jeg ikke får tenkt igjennom det jeg skal si på forhånd, det vil jeg helst unngå*, forteller en elev. En annen elev forteller *alle i gruppa er gode på ulike ting og det er faktisk ganske viktig at det er sånn*. Kanskje er det aksepten for dette mangfoldet som gjør at elevene evner å akseptere og å ha et åpent sinn. Å akseptere mangfoldet er en god måte å oppfylle inkluderingsprinsippet på (Strømstad et al., 2004). Jeg tror også at det er disse egenskapene som gjør at elevene mener at *teatermennesker er bedre mennesker*.

Det er flott at elevene opplever at deres atferd kommer positivt til uttrykk i dramakonteksten. Det ser ut som om det som oppleves som avvikende atferd utenfor og i skolen, ikke oppleves som avvikende atferd i dramakonteksten. Det kan tenkes at når man får gjøre det man har lyst til så utviser man heller ingen former for negativ atferd. De fleste elevene i dramakonteksten er der frivillig og er motivert. Greene (2011) sier noe om at alle atferdsutfordringer nødvendigvis bare er en reaksjon på noe. Kan det bety at alle atferdsutfordringer er avhengig av konteksten?

9.5.3 Å få søkt hjelp

Flere av ungdommene forteller at dramakonteksten har vært forebyggende for deres atferd. Med forebyggende mener de at drama har gjort dem mer rustet til å håndtere situasjoner bedre. Flere av elevene sier at *uten teater tror jeg ikke jeg hadde hatt det så bra i dag*. Elevene tenker at andre mennesker kan ha utbytte av drama. En kan bli bedre på sosiale ferdigheter, en kan oppnå trygghet eller de som sliter med psykiske vansker eller depresjoner kan få utbytte av å delta i en dramakontekst. Mange av elevene har selv opplevd at deltagelse i dramakonteksten har gjort at de har fått det bedre, *man kan på en måte få søkt hjelp i en teatergruppe*. Det kan tenkes at det er disse erfaringene som gjør at de tenker at deltagelse kan hjelpe andre. De beskriver deltagelse i en sammenheng der en føler seg akseptert av andre, og *alle får bidra med egne tanker og meninger, og like ulike ting, uten å få hets for det*. De forteller at de kan snakke om ting som er vanskelig uten å være redd for hva andre skal tenke. Det er muligheten til å få aksept for egne uttrykk som fremkommer som forebyggende for atferdsutfordringer. Greene (2011) beskriver fem punkter (se side 13) som elever med atferdsutfordringer ofte mangler ferdigheter innenfor. Flere av disse ferdighetene åpner dramarommet opp for å utforske. Det å innta en rolle gjør at ungdommene øver opp evnen til å forstå andres kroppsspråk, ansiktsuttrykk og følelser. Det å samtale om situasjoner som er dagsaktuelle gjør at de lettere forstår flere sider av en sak. De opplever at de blir bedre til å forstå andre, og at egne tanker blir hørt. På den måten kan de øve opp ferdigheter som elever med atferdsutfordringer ofte mangler. Det å sammenligne egne tanker oppimot jevnaldrende er viktig for å oppnå egenutvikling, selvbevissthet og anerkjennelse (Ziehe, 2011). Ungdommene opplever på bakgrunn av dette, at de utvikler egen identitet i et trygt miljø. Det kan tenkes at det er dette som forebygger atferdsutfordringer. Elevene legger samtidig vekt på at mennesker som ikke vil ha hjelp, ikke vil få noe utbytte av deltagelse i dramakonteksten. De sier også at drama ikke passer for alle, *det er rett og slett ikke alle som liker det*.

I noen av samtalene med ungdommene samtales det om å ha drama som eget fag i skolen. Noen mener at selv om en innfører dette fra første klasse, kommer det uansett en periode der *alt er ukult som har med skole å gjøre, og at da vil det ikke fungere uansett*. Mens andre tenker at det vil skapes større aksept og forståelse for hverandre ved å ta drama inn i skolen. Deres opplevelse av å bedre forstå andre, bli hørt og tatt på alvor av andre elever og voksne, er med på å utvikle en positiv identitet. Dagens samfunn består av mange

1. nov. 2016

ustrukturerte arenaer. Det blir derfor viktig å hjelpe ungdom til å bygge opp indre strukturer. Disse indre strukturene er med på å gi ungdommene et bedre utgangspunkt for å håndtere risikobetonte situasjoner (Ziehe, 2011). På bakgrunn av dette kan vi tenke oss at dramakonteksten kan være med på å hjelpe ungdom til å håndtere egen atferd bedre.

9.5.4 Å lære en gang i halvåret

Vi kan se av *Figur 9, side 46 - Informantenes opplevelse av trivsel, læring og inkludering* at de fleste elevene opplever høy trivsel og inkludering når de er på dramaøvelse. Figuren viser at 62% av elevene opplever læring *sjelden* eller *noen ganger* i løpet av en måned på dramaøvelse. Elevenes beskrivelse av begrepet læring er i samsvar med definisjonen i dette studiet i forhold til begrepet læring (Illeris, 2012). Det å lære handler om å ta til seg ny kunnskap og å lagre denne kunnskapen (Illeris, 2012). Informantene opplevdes som svært reflekterte, med et bevisst forhold til hva læring innebar. Videre i intervjuene ble det samtalt om hva man lærer i dramakonteksten. Dette for å se om elevenes svar på hva læring var, samsvarte med spørsmålene som ble stilt i spørreundersøkelsen. På dette spørsmålet svarte elevene at de både lærte ting som tilhørte faget, og om hvordan det er å være menneske. De er klare og tydelige på hva de lærer. Dette samsvarer godt med kapittel 2.1 (Knutsen & Ørvig, 2006). Videre skal det sees på to sider av begrepet læring. Elevenes opplevelse av læring, og elevenes opplevelse av læreren. Dette på bakgrunn av at begge deler kan være med på forklare den lave opplevelsen av læring.

Illeris modell (se figur 2, side 21) viser oss at trivsel, læring og inkludering henger tett sammen, og at når vi oppnår god trivsel og inkludering, skal det være gode muligheter for å lære (Illeris, 2012). Forventningene elevene har til det å lære er ulike. Noen deltar i dramakonteksten for å lage en *super bra forestilling* og ikke alle tenker at de skal lære noe hver øvelse. Samtidig gir alle uttrykk for at de lærer både faglig og sosialt. Mye av dette er ubevisst læring. Andre elever er svært opptatt av å lære noe både faglig og sosialt på hver øvelse. Læringsbegrepet dekker ikke det spørreundersøkelsen omtaler som ubevisst læring. Elevene gir uttrykk for at de ikke nødvendigvis har behov for å lære noe hver øvelse, det må bare være *mye mer enn en gang i halvåret*. Dette forklarer de med at det er viktig å få muligheten til å utvikle seg både faglig og sosialt, *hvis ikke så blir det kjedelig*. Jeg tenker at

1. nov. 2016

en kan forvente som elev å lære så mye at det ikke blir kjedelig. Det er derfor viktig at elevene blir utfordret nok. Elevene nevner også det å få vurderinger fra sine jevnaldrende. Dette er et av spørsmålene i spørreundersøkelsen der elevene skårer veldig lavt. Noe som igjen er med på å påvirke prosenten. Disse spørsmålene har blitt beholdt da jeg, elevene og teorien mener at dette er viktig (Bøe & Ulland, 2012; Erikson, 1968; Ziehe, 2011). Dette er noe som må legges til rette for i dramaprosessen for å kunne gjennomføres. Det er ikke sikkert at alle tenker at det er viktig for læringsprosessen. Om det er ønskelig at elevene skal oppleve å lære mer enn en gang i måneden, trenger de voksne å ta begrepet opp til diskusjon. Er det godt nok at 62% bare opplever at de lærer *sjelden* eller *noen ganger*? Hva innebærer begrepet læring i dramakonteksten for oss som er dramalærere?

Fra mitt perspektiv ønsker jeg at mine elever alltid skal lære noe nytt på hver øvelse. Om det er fakta om hunder, forståelse for andre, forståelse for seg selv, dramafaglig eller hva som helst annet er ikke så viktig for meg. Det er viktig at elevene kan gå ut fra min undervisning å si at, når jeg er her så opplever jeg at jeg alltid lærer noe nytt hver øvelse. Elevene i denne aldersgruppen er etter min mening gamle nok til å få vite at vi hele tiden lærer noe, og at all undervisningen jeg har er med på å føre oss til et bestemt mål, et steg av gangen. For å hjelpe meg til å opprettholde dette målet ville jeg snakket med gruppa, slik at de skulle bli bevisst hva jeg prøver å lære bort, og hva de selv opplever å lære av meg og hverandre. Hvis jeg med denne aldersgruppen gjennomfører dramaøvelser der 62% av gruppa opplever at de bare noen ganger lærer noe opplever jeg at jeg har sviktet både som faglig og pedagogisk lærer. Dette fører oss til den siste kategorien i drøftingen. Den siste kategorien tar for seg hvordan elevene opplever lærerne.

9.5.5 Det holder ikke bare å like teater

Jeg sitter igjen med noen viktige bidrag til hvordan ungdom opplever egen læring. Det har vært vanskelig for meg å ikke dra med meg min rolle som dramalærer inn i denne delen av diskusjonen. Jeg synes det er vanskelig å formulere ordene slik at resultatene ikke oppfattes som støtende. Dette avsnittet handler om ungdommens opplevelse av de voksne. Jeg uttrykker det elevene sier de opplever, men det er helt og holdent min tolkning og analyse. Jeg har forsøkt å holde mitt perspektiv som dramalærer på avstand. Det er viktig for meg å ta med

1. nov. 2016

elevenes opplevelse av læreren, da de kommer med viktige synspunkter som jeg ser som viktig, og som jeg ønsker å ta med meg videre. Spørsmålet jeg forsøker å belyse, er hvordan læreren er med på å påvirke at elevene ofte bare opplever læring *noen ganger* i løpet av en måned i dramakonteksten.

Først vil jeg beskrive hvordan informantene uttrykker rammen i deres dramakontekst. I de fleste ungdomsgruppene der alderen er 13-15 år har elevene en lærer som bestemmer hva som skal skje. De er med andre ord ikke selvhjulpne, selv om det ikke er mye som skal til for at de om noen år kan produsere en hel forestilling alene. De er avhengig av en voksen som styrer. Ofte bestemmer denne voksne eller noen andre voksne hva målet for gruppen skal innebære. Både i samarbeid med gruppen og uten å samarbeide med gruppen. Begge har som oftest sine logiske forklaringer. Kanskje er spørsmålene jeg har i min spørreundersøkelse misvisende. Jeg velger etter å ha gjennomgått de flere ganger, å si at de er passende. De gir en god beskrivelse av elevens opplevelse av læring i dramakonteksten. Selv om det kanskje ikke sier det vi som voksne nødvendigvis har lyst til å høre, er det viktig informasjon som kan bidra til diskusjon om hvordan vi kan bedre vår praksis. Professor Steinar Vagstad sier følgende i et intervju omkring forskning: ”Vitsen med at politikere har forskere, er at forskere skal komme med faglig forsvarlige analyser av saker og ting, som er minst mulig påvirket av andre forhold” (Haga, 2016). Det er dette jeg nå skal forsøke å gjøre. Jeg skal prøve å objektivt presentere elevenes opplevelser ut ifra min tolkning.

Elevene beskriver at det er viktig at de har en lærer som de respekterer. Det å oppleve å bli respektert, sier de at handler om mer enn dramafaglig kompetanse. *Du kan være kjempe engasjert i teater, men likevel ha vansker med å motivere gruppa eller å holde ro. Det holder ikke å bare like teater.* Det handler om hvordan læreren velger å snakke på, hvordan læreren velger å se de enkelte elevene og det handler om hvordan læreren tilnærmer seg en gruppe med ungdommer. Elevene må oppleve å bli tatt på alvor, gitt utfordringer og ansvar som ikke oppleves som for barnslige. Det må tilpasses slik at de opplever det som adekvat. Ved å gjøre dette er det lettere å oppnå respekt. Det må være en klar lærerstyring. Noen av lærerne mangler denne kompetansen. Elevene ønsker lærere med større kompetanse på disse områdene. Jeg kaller dette for en pedagog. Noen av elevene etterlyser kompetanseheving hos sine lærere. De beskriver at de noen ganger føler at de rett og slett kan for lite om faget. Jeg kaller denne personen for en kunstner. Hva skal til for å være en god lærer for en

dramagruppe? Hva skal til for å sikre elevene læring? Siden elevene vektlegger både sosial og faglig læring, tenker jeg at vi skal lytte til det. Vi bør ha lærere som både har kompetanse på sosial og faglig læring, det kreves at læreren er både kunstner og pedagog. En bør forsøke å komme seg vekk fra *enten eller* prinsippet, og heller snakke om teater- eller dramapedagogen. Om disse personene finnes, er ikke opp til meg å diskutere. Om det er gjennomførbart, er ikke opp til meg å finne ut. Men det ville vært interessant og se på om en lærer som er både kunstner og pedagog, gjør det mulig for elevene å lære mer. For elevene ønsker en kompetanseheving på enkelte av sine lærere og disse tankene bør vi lytte til. De fortjener lærere som ikke bare er tilstede, men som bidrar til å skaffe gode sosiale og faglige læringssituasjoner.

Vi kan oppsummere denne drøftingen med at det er behov for å se på begrepet læring, og hva det skal innebære i dramakonteksten. Er det et mål at elevene skal lære mer enn *noen ganger* i løpet av en måned? Det er lærerne som legger planen for hva elevene skal lære. Det er også behov for å gi lærerne i dramakontekstene et løft, enten pedagogisk, faglig, eller begge deler. Dette fordi elevene etterspør økt kompetanse. Slik kan læreren skape bedre planer og mål som er tilpasset gruppas alder og utvikling. Dette kan være med på å øke elevenes opplevelse av læring. Det er svært viktig at ungdommene får være med å se disse planene, og at de legges i god tid før de starter.

Dramakonteksten oppleves som en trygg plass der en kan utvikle egen identitet. Det innebærer å sette ord på egne tanker, følelser og meninger. Ved at det skapes et miljø som klarer å gi rom og aksept for disse opplevelsene, skapes et trygt miljø for utviklingen av egen identitet. Dette er igjen med på å forebygge atferdsutfordringer hos elevene. Dette kan være med på å forklare hvorfor svært få elever utviser atferdsutfordringer i dramakonteksten. Det kan virke som om denne konteksten er med på å hjelpe elevene i andre kontekster. Ved at de har en kontekst de opplever som trygg, er det lettere å håndtere problemer i andre kontekster. De elevene som har atferd som ikke er adekvat i andre kontekster, opplever at deres atferd i dramakonteksten er noe positivt som passer til aktiviteten, istedenfor et forstyrrende element. Dette kan være med på å styrke opplevelsen av egen identitet, og hjelpe elevene til å finne en retning som er mindre preget av atferdsutfordringer i andre kontekster. I avslutningsdelen av dette studiet gis en oppsummering av resultatene knyttet opp imot problemstilling og forskningsspørsmål.

10 Avslutning

10.1 Oppsummering

Ungdommene i dramakonteksten opplever en høy grad av trivsel og inkludering. Hele 97% trives ofte eller alltid på dramaøvelse. 87% opplever seg ofte eller alltid inkludert. Disse tallene henger godt sammen med de kvalitative intervjuene der alle informantene uttrykker at de får si sine meninger og stort sett er glade på dramaøvelse.

35% av elevene opplever ofte eller alltid læring på dramaøvelse. 62% av elevene opplever læring noen ganger eller sjelden i løpet av en måned på dramaøvelse. Basert på Illeris figur 2 side 21 (Illeris, 2012), kan det forventes at læringsutbytte skal ligge på samme nivå som trivsel og inkludering. Da læring hadde en lavere prosentandelen enn forventet ble det et av de sentrale spørsmålene for de kvalitative intervjuene. Informantenes forståelse for begrepet læring og hvilken spørsmål som hadde blitt brukt i spørreundersøkelsen samsvarte. I de kvalitative intervjuene brukte enkelte av ungdommene begrepet ubevisst læring, dette begrepet er ikke dekket i det kvantitative studiet. Det var to spørsmål som skilte seg ut, og disse spørsmålene omhandlet å bli vurdert og vurdere de andre i gruppa. Disse spørsmålene har blitt beholdt på bakgrunn av at det fremgår som viktig for å utvikle egen identitet. Hvorfor læringen er så mye lavere enn trivsel, kan slik jeg ser det, forklares med tre ting.

- Elevene i de kvalitative intervjuene uttrykker ulikheter i forhold til forventningene om å lære. Det er omtrent likt fordelt mellom de elevene som går på drama og forventer å lære noe, og de elevene som uttrykker at de *går ikke dit for å lære*. Hvis halvparten av elevene ikke har forventninger om å lære kan dette påvirke resultatet.
- Begrepet læring knyttes ofte opp mot læreren i gruppa. Elevene mener at læreren trenger både pedagogisk og dramafaglig kompetanse for å undervise, *det holder ikke å bare like teater*. Over halvparten av elevene etterspør større utfordringer tilpasset deres alder og klarere mål. Det kan se ut til at det er elementer som omhandler lærerens kompetanse, evne til å gi passe utfordringer og klare mål som kan være med på å øke læringsutbytte til elevene slik de opplever det.
- I tillegg vil det at det legges til rette for å vurdere andre, og det å bli vurdert selv, være med på å styrke læringsutbytte.

Ungdommene i spørreundersøkelsen oppgir at de ikke har atferdsutfordringer i den grad at man kan regne det som forstyrrende i dramakonteksten.

- 100% av elevene opplever aldri eller nesten aldri å ha *anti-sosial eller normbrytende atferd*
- 96% av elevene opplever aldri eller nesten aldri å ha *utagerende atferd*.
- 89% av elevene opplever aldri eller nesten aldri å ha *undervisnings-og læringshemmende atferd*.
- 78% opplever aldri eller nesten aldri å ha *sosial isolasjon*.
- Ingen elever befinner seg i gruppene ofte eller alltid slik som i Nordahl og Sørliens studie (Sørli & Nordahl, 1998).

Ungdommene i intervjuene gir et noe annet inntrykk av atferdsutfordringer. Flere av elevene beskriver at de tidligere har utvist atferdsutfordringer i andre kontekster. Noen av elevene beskriver at de fremdeles utviser atferdsutfordringer i andre kontekster, men at de opplever at denne atferden virker positivt inn i dramakonteksten. Spesielt nevnes egenskapen impulsivitet. Ungdommene i intervjuene beskriver som spørreundersøkelsen at de ikke har atferdsutfordringer i dramakonteksten. Bakgrunnen for at ungdommene ikke utviser atferdsutfordringer i dramakonteksten kan se ut til å komme av to ting som gjensidig påvirker hverandre.

- Atferden ungdommene har virker positivt inn i dramakonteksten.
- Dramakonteksten oppleves som svært aksepterende ovenfor alle ungdommene.

Med andre ord blir ungdommenes atferd akseptert. Når atferd blir akseptert vil den ikke lenger oppfattes som en atferdsutfordring. I tillegg får jeg inntrykk av at man har et sterkt ønske om å tilhøre gruppen, og på bakgrunn av det arbeider man kanskje ekstra hardt for å finne gode løsninger som opprettholder et trygt og bekræftende miljø.

Til sist i denne oppsummeringen vil jeg si hvordan atferdsutfordringer påvirker trivsel, læring og inkludering i dramakonteksten. Disse forskningsresultatene kan kun vise til tendenser for hvordan det kan være hvis flere elever hadde hatt atferdsutfordringer. Det er ikke nok elever i de ulike atferdsgruppene til at det er mulig å generalisere disse resultatene. I

gruppen *anti-sosial eller normbrytende atferd* var det ikke nok informanter til å undersøke hvordan denne gruppen påvirket trivsel, læring og inkludering. De elevene som opplevde å ha *undervisnings-og læringshemmende atferd* kan tenkes å oppleve en litt negativ innvirkning mot inkludering og trivsel. Det ser ikke ut til at denne typen atferd har påvirkning på læringsutbytte. Dette stemmer også overens med uttalelser fra elevene i de kvalitative intervjuene. Elever med *utagerende atferd* kan oppleve en negativ innvirkning på trivsel, læring og inkludering. Læring påvirkes derimot mer negativt enn trivsel og inkludering. For de elevene som opplever *sosial isolasjon* opplever de at den største negative innvirkningen kommer mot inkludering. Trivsel påvirkes også ganske mye av atferden *sosial isolasjon*. Læring påvirkes i en noe mindre grad. Vi kan se av disse resultatene at ungdoms atferdsutfordringer i en dramakontekst påvirker både trivsel, læring og inkludering negativt. Vi kan trekke frem to ting ved disse resultatene:

- Elever med *utagerende atferd* vil miste noe av læringsutbytte og
- Elever som opplever kriterier innenfor *sosial isolasjon*, vil streve på området inkludering.

10.2 Veien videre

Forskning på *anvendt teater*, altså deltagerens opplevelse av å delta i en dramakontekst er et relativt nytt forskningsfelt (Gjærum & Rasmussen, 2012). Det er i denne konteksten mitt studie har forsøkt å utvide forskningsfeltet, ved å se på ungdoms opplevelse av deltagelse i dramakonteksten. I bryningsfeltet mellom bruk av drama som verktøy og ungdoms atferd finnes det mange veier videre. Jeg skal nevne noen av de veiene som jeg synes er spennende nedenfor.

De kvantitative dataene viser at ungdommene opplever at de har lite atferdsutfordringer i dramakonteksten. Det ville derfor vært interessant å samlet to ulike grupper med elever. En gruppe elever der alle utviser noen form for atferdsutfordringer, og en gruppe med elever som ikke viser denne atferden. På den måten kan man se på om det er konteksten som gjør at elevene ikke utviser atferdsvansker, eller om dramakonteksten bidrar til at minskede atferdsutfordringer i alle kontekster. Det er svært viktig at deltagerne er motivert og deltar frivillig for at dette skal kunne sammenlignes med mitt studie. Blir elever

1. nov. 2016

med atferdsutfordringer elever uten atferdsutfordringer i dramakonteksten, og har det en *smitteeffekt* over i skolen? Hvis det skulle vise seg at elever som til vanlig viser atferdsutfordringer ikke gjør det i dramakonteksten ville det være interessant å se videre på hva det er som gjør dette? Kanskje kan man måle ulike personlige gevinster som økt selvfølelse, tillitt, trygghet, forståelse, identitetsutvikling og lignende. Dette ville jeg gjort ved å opprette to grupper på samme måte som over, der elevene blir kartlagt i begynnelsen av prosjektet, i midten og til slutt for å se på endringer i forhold til personlig utvikling. Kanskje kan disse to studiene kombineres?

Det finnes også to måter å gjennomføre den kvantitative undersøkelsen min på nytt som jeg synes er interessant. Det ene er å gjennomføre den kvantitative undersøkelsen i andre land. Får man de samme resultatene der? Det andre er å gjennomføre denne undersøkelsen i forhold til andre frivillige aktiviteter. Som for eksempel fotball, håndball, basket, speideren eller lignende. Er det frivillighetsaspektet som gjør at elevene opplever en så høy grad av trivsel og inkludering? Og er det dette som igjen gjør at elevene ikke utviser atferdsvansker?

Den siste veien som jeg synes er spennende er å få vite noe om er hvordan instruktørene opplever graden av atferdsutfordringer i dramakonteksten. Opplever de at det finnes flere elever med atferdsutfordringer enn ungdommene rapporterer selv? Der ungdommen opplever sin atferd som positiv gjør også lærerne dette? Opplevs for eksempel tøysing som det å være leken og nysgjerrig, eller opplever instruktøren at elevene kjeder seg når de gjør bruk av denne typen atferd? Og ikke minst, hva legger instruktøren i begrepet læring? Er det samsvar mellom elevenes opplevelse av å lære noen ganger og instruktørens?

Alle disse områdene er spennende å forske på. De befinner seg alle i brytningsfeltet mellom drama og spesialpedagogikk. Alle disse veiene kan gi oss ny nyttig informasjon om hvordan drama kan benyttes og bør undervises i. Denne forskningen kan også være med på å bidra i diskusjonen omkring kunstfagene i skolen. Hva kan egentlig drama bidra med? Hvordan kan vi finne ut hva det kan bidra med? Kan det være forebyggende for atferdsutfordringer? Og hva er egentlig målet med undervisningen? Skal man lære eller leke? Eller er det to sider av samme sak?

11 Etterord

11.1 Helt til sist..

Helt til sist har jeg gjort litt plass til alt som var spennende, men som dessverre ikke kom med. Jeg skulle så gjerne ha skrevet en mye større oppgave. Jeg startet opp med en relativt snever problemstilling og endte opp med en mye videre for å få med mer av det jeg ønsket. Den første problemstillingen min var rettet mer mot elevene med atferdsutfordringer og mindre mot det generelle feltet. Jeg har fått masse informasjon som ikke ble relevant for å besvare problemstillingen i denne oppgaven. Jeg samlet inn mye informasjon fordi jeg var usikker på hva jeg kom til å ha behov for ved studiets slutt. Jeg kunne valgt å anvende en rekke korrelasjoner i forhold til trivsel, læring og inkludering som for eksempel kjønn, gruppestørrelse, fylke og aldersgruppe. Dette er data som helt sikkert ville vært interessant, men som ikke var hovedtema for dette studiet. I tillegg kunne jeg ha gjort enda større analyser av det kvalitative materialet, blant annet med et større fokus på fellesskapsopplevelsen eller gruppedynamikk. I tillegg fikk jeg informasjon om elevene fikk ekstra hjelp på skolen eller om de kunne tenke seg det. Det ble utviklet statistikk for disse resultatene. Jeg kunne gjennomført korrelasjon mellom de elevene som fikk hjelp på skolen og sett om de utviste atferdsvansker i dramakontekstern. Dette ble ikke prioritert og derfor ikke presentert i dette studiet selv om det kunne gitt nyttige pekepinne.

Som førstegangs masterstudent har jeg brukt en del tid på alt det ekstra materialet jeg har fått. Likevel har denne informasjonen vært berikende for meg som drama og spesialpedagog. Jeg håper jeg får muligheten til å arbeide mer i kryssningsfeltet mellom spesialpedagogikk og drama, da denne oppgaven har gitt meg mersmak til å forske og forstå mer. Både som pedagog og forsker i en dramakontekst, men også som kunstner i en pedagogkontekst. Disse to begrepene er ikke uforenelig og jeg håper de kan komme nærmere hverandre i fremtiden. Det å møtes sammen, å ta det beste fra begge sider, som den *blandet metoden* gjør, tror jeg kan være med på å berike samfunnet vårt.

Til sist vil jeg takke alle informantene i spørreundersøkelsen og i intervjuene. Jeg vil også takke alle foreldre og foresatte, kulturskolerektorer, lærere og ledere som har bidratt til at jeg har fått kontakt med så mange flotte ungdommer. Det har måttet innsats til fra mange hold. Takk for all støtten jeg har fått på telefon og e-post fra dere, det har vært motiverende

1. nov. 2016

og berikende. Uten alle disse menneskene hadde jeg aldri fått skrevet denne oppgaven slik som jeg ønsket.

Takk til min veileder Gregor Maxwell for støtte under hele prosessen. Takk til Lisbet Myrvold og Silje Hjellemarken Helland for at dere har hørt på meg, diskutert med meg og ikke minst lest oppgaven min. Takk også til min samboer Trond Sverresvold som alltid er der uansett om det er matlaging, retting eller diskusjon som står på agendaen.

Sist men ikke minst. Takk til alle de dramaelevene jeg har blitt kjent med over årene. Dere har beriket og inspirert meg, og uten dere, ville jeg nok ikke vært den personen jeg er i dag. Akkurat som dere ikke hadde vært den personen dere er uten teateret. Som dere selv uttrykker det. Ikke bli en sau!

12 Litteraturliste

- Allardt, E. (1989). *An updated indicator system: having, loving, being*. Retrieved from University of Helsinki, Working papers:
- Aune, V. (2010). *Det lokalhistoriske spillet som kultur-estetisk praksis for ungdom*. (Doktoravhandling), Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Aune, V. (2013). *Teater med barn og unge. En studie av Barne- og ungdomsteateret ved Rogaland Teater*. Oslo/Trondheim: Akademika forlag.
- Bamford, A. (2006). *Wow-faktoren Globalt forskningskompendium, om kunstfagenes betydning i utdanning*. Münster/New York/Munich/ Berlin: Waxmann.
- Booth, T., Ainscow, M., & Kingston, D. (2006). Index for inclusion.
- Briggs, S. R., & Cheek, J. M. (1986). The role of factor analysis in the development and evaluation of personality scales. *Journal of personality*, 54(1), 106-148.
- Braanaas, N. (2001). *Barn, ungdom og teater - Fra antikken til det 19. Århundre*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Braanaas, N. (2008). *Dramapedagogisk historie og teori* (Vol. Utg. 5). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- By, I. Å. (2015). Krafttak for praktiske og estetiske fag? Retrieved from <http://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nih-bloggen/by-inger-ashild/pa-tide-med-et-krafttak-for-praktiske-og-estetiske-fag/>
- Bøe, T. D., & Ulland, D. (2012). Klassesamtaler som eksistensielt drama–Der psykisk helse oppstår mellom oss. *Nordic Studies in Education*, 32(02), 143-157.
- Chaib, C. (1996). *Ungdomsteater och personlig utveckling: en pedagogisk analys av ungdomars teaterskapande*. (Doktorgrad), Högskolan i Jönköping.
- Combs E., C. (1988). Theatre and Drama in Education: A Laboratory for Actual, Virtual or Vicarious Experience. *Youth Theatre Journal*, 2(3), 9-10.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*: SAGE.
- De la Cruz, R. E., Lian, M.-C. J., & Morreau, L. E. (1998). The effects of creative drama on social and oral language skills of children with learning disabilities. *Youth Theatre Journal*, 12(1), 89-95.
- Erikson. (1968). *IDENTITET UNGDOM OG KRISER*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Freeman, G. D., Sullivan, K., & Fulton, C. R. (2003). Effects of creative drama on self-concept, social skills, and problem behavior. *The Journal of Educational Research*, 96(3), 131-138.
- Giorgi, A. (1992). Description versus Interpretation: Competing Alternative Strategies for Qualitative Research. *Journal of Phenomenological Psychology*, 2, 119-135.
- Giorgi, A. (2009). *The Descriptive Phenomenological Method in Psychology*. USA, Pennsylvania: Duquesne University Press.
- Gjærum, R., & Rasmussen, B. (2012). *Forestilling, framføring, forskning: Metodologi i anvendt teaterforskning*: Trondheim, Norway: Akademika Forlag.
- Greene, R. W. (2011). *Utenfor. Elever med atferdsutfordringer.*: Cappelen Damm.
- Haga, A. (2016). Kritiserer Sandbergs høye krav til forskerne. Retrieved from <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Kritiserer-Sandbergs-heie-krav-til-forskerne-8412932.html>

1. nov. 2016

- Hatton, C. (2003). Backyards and Borderlands: Some reflections on researching the travels of adolescent girls doing drama 1. *The Journal of Applied Theatre and Performance*, 8(2), 139-156. doi:10.1080/13569780308335
- Haugen, R. r., & Bjerke, T. (2006). *Barn og unges læringsmiljø 1. Grunnleggende prosesser i læring og utvikling*. (2. utgave ed.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Helsedirektoratet. (2015). Trivsel i skolen. [https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/970/Trivsel i skolen IS-2345.pdf](https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/970/Trivsel%20i%20skolen%20IS-2345.pdf) Retrieved from [https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/970/Trivsel i skolen IS-2345.pdf](https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/970/Trivsel%20i%20skolen%20IS-2345.pdf)
- Hwang, P., & Nilsson, B. (2015). *Gruppepsykologi. En innføring i gruppepsykologiske prosesser i barnehage, skole og fritid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Høines, J. H. (2011). *Retten til å trives på skolen. Om skoleelevers rett til et godt psykososialt miljø*. Haugesund: Vormedal Forlag.
- Illeris, K. (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Isaksen, J., & Karlsen, A. (2013). *Innføring i atferdsanalyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jindal-Snape, D., & Vettraino, E. (2007). Drama Techniques for the Enhancement of Social-Emotional Development in People with Special Needs: Review of Research. *International Journal of Special Education*, 22(1), 107-117.
- Joronen, K., Häkämies, A., & Åstedt - Kurki, P. (2011). Children' s experiences of a drama programme in social and emotional learning. *Scandinavian journal of caring sciences*, 25(4), 671-678.
- Kleven, T. A., Tveit, K., & Hjordemaal, F. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering*.
- Knutsen, H., & Ørvig, A. (2006). *Scenepresentasjon. Framføringsprosjekter med barn og unge*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Konu, A., & Rimpelä, M. (2002). Well-being in schools: a conceptual model. *Health promotion international*, 17(1), 79-87.
- Kulturskoleråd, N. (2016). Rammeplan. Retrieved from <http://kulturskoleradet.no/vi-tilbyr/rammeplan-for-kulturskolen/hovedside/>
- Lieber, E. (2009). Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Insights into Design and Analysis Issues. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 3, 218-227.
- Lovdata. (2015). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*.
- Lund, & Haugen. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub as.
- Lund, Kleven, T. A., Kvernbekk, T., & Christophersen, K.-A. (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub AS.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning* (3. Utgave ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Melby, G. (2015). Det überkjedelige PISA-hysteriet. Retrieved from <http://www.lektormelby.no/det-uberkjedelige-pisa-hysteriet/>
- Melvold, & Stubsjøen. (2014). *Den nødvendige samtalen. Tør du virkelig la være?* Oslo: Kommuneforlaget.
- Morse, J., & Niehaus, L. (2009). *Mixed method design Principles and Procedures*. California: Left Coast Press, Inc.

1. nov. 2016

- NESH. (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi. Retrieved from <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nordahl. (2000). *En skole-to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Retrieved from Oslo:
- Nordahl. (2007). Kvaliteter i skoleledelse som fremmer læringsmiljøet. *Kapittel i Hansen, O. Skoleledelse og læringsmiljø*. Fredrikshavn: Dafelo.
- Nordahl, Sørli, M., Manger, T., & Tveit, A. (2012). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (1995). *Kompetanse i kontekst: En studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åringene*: Barnevernets utviklingssenter.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Pallant, J. (2010). *SPSS Survival Manual* (Vol. 4th edition). Australia: Allen & Unwin Book Publishers.
- Piaget, J. (1973). Barnets psykiske utvikling [The mental development of the child]. *Oslo, Norway: Gyldendal Norsk Forlag*.
- Questback. (2016). Questback. Retrieved from <http://www.questback.com/no/>
- Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Røise, P. (2009). *færre gode råd flere gode spørsmål - samtale med ungdom*. Sylling: Choice and Change.
- Silverman, D. (2013). *Doing Qualitative Research* (Vol. Fourth edition). London: SAGE Publications.
- Sosialdepartementet. (1965-66). *Om utviklingen av omsorgen for funksjonshemmede. Statsmelding 88*. https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1966-67&paid=3&wid=c&psid=DIVL2473&pgid=c_1673.
- Strømstad, Nes, & Skogen. (2004). *Hva er inkludering?* Oslo: Oplandske Bokforlag og Norges forskningsråd.
- Sæbø Berggraf, A. (2012). *Dramapedagogikk - studium av drama og estetiske læreprosesser i klasseromsforskning i Forestilling, framføring, forskning. Metodologi i anvendt teaterforskning*. Trondheim: Akademika forlag.
- Sørli, M.-A., & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen: hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner: hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, NOVA*.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology. Combining Qualitative and Quantitative Approaches* (Vol. 46). United States of America: SAGE Publications, Inc.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. USA: Sage Publications, Inc.
- Thaagard, T. (1998). *Systematikk og Innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (3. utgave, 2009 ed.). Bergen: Fagbokforlaget.

1. nov. 2016

- Unesco. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for action on special needs education: adopted by the World Conference on Special Needs Education; Access and Quality. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994*: Unesco.
- Unesco. (2001). *Overcoming Exclusion Through Inclusive Approaches in Education: A Challenge and a Vision: Conceptual Paper for the Education Sector*: UNESCO.
- Utdanningsdirektoratet. (2016). Elevundersøkelsen 2013-2015. Retrieved from <https://skoleporten.udir.no/rapportvisning/grunnskole/laeringsmiljoe/elevundersoekelsen-2013-2015/nasjonalt?enhetsid=00&vurderingsomrade=6&underomrade=48&skoletype=0&utdanningstype=-&skoletypemenuid=0&sammenstilling=1&periode=2014-2015&kjonn=A&orgAggr=A&fordeling=2&artikkelvisning=False>
- Vethal, Å., Linge, S., Paulsen, B., & Øverbye, A. (2002). *Lære skape leve. Drama og samfunn*. Gjøvik: Gyldendal Undervisning.
- Wheelan, S. (1994). *Group Processes. A Developmental Perspective*. Massachusetts, USA: Allyn and Bacon.
- WHO. (2016). Adolescent development.
- Wibe-Lund, T. (2015). *Hopp da, så blir vi kvitt deg! En sterk historie om mobbing*. Oslo: Aschehoug & Co.
- Ziehe, T. (2011). Tidstypiske oppfatnings- og handlingskriser hos ungdommer. *PAIDEIA*, 1.
- Aagre, W. (2010). *ungdomskunnskap. Hverdagslivets kulturelle former*. Bergen: Fagbokforlaget.

13 Vedlegg

13.1 Vedlegg 1 – Spørreundersøkelse elever

Bakgrunn

1) Hvilket kjønn er du?

Jente

Gutt

2) Hvilket klassetrinn går du på?

8. trinn

9. trinn

10. trinn

3) Hvor mange elever er det i din teatergruppe?

0-5

6-10

11-15

16-20

21-25

26-30

Over 30

4) I hvilket fylke bor du?

Velg alternativ - nedtrekksgardin med alle fylkene.

1. nov. 2016



Trivsel

5) Kryss av for det alternativet som passer deg best i løpet av en måned på teaterøvelse.

	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte	Alltid
Trives på teaterøvelsen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trives sammen med de andre elevene i gruppa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trives i pausene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Læreren er hyggelig mot deg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du opplever mulighet for å utvikle deg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Blir ertet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Har venner i gruppa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Har noen å være sammen med i pausene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ler når du er på øvelse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6) På hvilken måte kan trivselen i din gruppe bli bedre?



1. nov. 2016

Læring

7) Kryss av for det alternativet som passer deg best i løpet av en måned på teaterøvelse

	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte	Alltid
Jeg lærer noe nytt hver øvelse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg lærer av det sosiale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg lærer av de fysiske/bevegelses øvelsene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg lærer av refleksjonene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg må tenke selv på øvelsene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg må vurdere andres arbeid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andre i gruppa vurderer mitt arbeid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Læreren gir meg tilbakemelding	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8) Hvorfor har du valgt å gå på teater?



1. nov. 2016

Inkludering

9) Kryss av for det alternativet som passer deg best i løpet av en måned med teaterøvelse

	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte	Alltid
Elevene lytter til dine ideer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Læreren lytter til dine ideer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du føler deg velkommen i gruppa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gruppa respekterer deg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Læreren respekterer deg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andre i gruppa mobber	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du får bruke styrkene dine	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De andre i gruppa hjelper deg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De andre i gruppa trøster deg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10) På hvilken måte kan gruppa di bli flinkere til å slippe hverandre til?



1. nov. 2016

Orden

11) Kryss av for det alternativet som passer deg best i løpet av en måned på teaterøvelse

	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte	Alltid
Sier ifra til instruktør når det er noe jeg ikke skjønner eller ikke får til	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Har stjålet ting som tilhører de andre elevene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er sammen med de andre elevene i pausene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Har med vilje ødelagt eller skadet noe som tilhører en annen elev	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Forstyrrer andre elever når de arbeider.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Har med manus blyant og ting man trenger til øvelsen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Har stjålet noe som tilhører teateret	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kommer for sent	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Har med vilje ødelagt eller skadet noe som tilhører teateret	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Følger med når instruktør snakker.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Har hatt med kniv eller annet våpen på øvelse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1. nov. 2016

Oppførsel

12) Kryss av for det alternativet som passer deg best i løpet av en måned på teaterøvelse

	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte	Alltid
Drømmer meg bort å tenker på andre ting	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Blir lett sjenert	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Plager de andre elevene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Føler meg ensom på teaterøvelse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Truer de andre elevene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er sammen med de andre elevene i pausene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Slåss med andre elever.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gjør ting uten å tenke meg om	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er rastløs, sitter urolig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er trøtt og uopplagt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prater høyt, lager lyder og finner på tull når vi skal være stille	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Blir fort sint	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er lei meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Svarer tilbake når læreren irriterer eller irettesetter meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er deprimert	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1. nov. 2016

13) Får du ekstra hjelp på skolen?

Ja

Nei

14) Hvis du får ekstra hjelp på skolen, hva slags hjelp får du?

15) Hvis du svarte nei, hva slags hjelp kunne du tenkt deg å fått på skolen?

For å få mulighet til å få en dypere forståelse av tematikken i min oppgave ønsker jeg å plukke ut enkelte informanter til ett oppfølgingsintervju.

16) Om du kan tenke deg å være med i et oppfølgingsintervju. Noter din mail under.

13.2 Vedlegg 2 – Informasjonsskriv og samtykke foresatte spørreundersøkelse.

Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjekt.

En mulighet for at din ungdom kan vinne et gavekort på 200kr på H&M.

Bakgrunn og formål

Jeg heter Stine Fossesholm og studerer master i spesialpedagogikk ved Universitetet i Tromsø og er nå på mitt siste semester. Som en del av mitt masterstudie ønsker jeg å undersøke hvordan ungdoms atferd påvirker trivsel, læring og inkludering i dramakonteksten. Studien fokuserer spesielt på de ungdommene som går på ungdomsskoletrinnet og som deltar i en teatergruppe på fritiden.

Hva innebærer deltagelse i studien for ungdommen?

Å delta i studien innebærer å svare på ett spørreskjema. Spørreskjemaet inneholder spørsmål rundt temaene trivsel, læring, inkludering og atferd. Spørsmålene tar utgangspunkt i en rekke påstander omkring ungdommens opplevelse av de ulike temaene. Å svare på undersøkelsen tar rundt 5 -10 minutter. Ungdommen blir i spørreskjemaet tilbudt et oppfølgingsintervju som de kan velge å avstå fra. I tillegg kan de vinne et gavekort på 200kr fra H&M.

Hva skjer med informasjonen om din ungdom?

Alle personopplysninger blir behandlet konfidensielt og det er kun jeg som student og min veileder som har tilgang til disse opplysningene. Som

1. nov. 2016

deltager i prosjektet vil ikke ungdommen kunne bli gjenkjent i masteroppgavens endelige format.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. Mai 2016. Ved prosjektets avslutning makuleres og slettes alt materiale som kan ledes tilbake til enkelt personer.

Frivillig deltagelse

Det er frivillig å delta i studien, og ungdommen eller du som foresatt kan når som helst trekke samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom en av dere trekker dere, vil alle opplysninger om ungdommen din bli anonymisert.

Hvis du har spørsmål til studien eller har bruk for mer informasjon, kan jeg kontaktes på telefon: -- -- -- --, eller mail: stine.fossesholm@gmail.com eller du kan kontakte min veileder Gregor Maxwell på tlf: -- -- -- -- eller mail: -----.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD).

Ved å trykke på linken under samtykker du til at din ungdom kan delta i undersøkelsen.

https://response.questback.com/isa/qbv.dll/SQ?s=C75FFRObx4UGDsTk6p6hYL0t7inBo3BF6h_oi4X4luLIEzQ07Fb9jgX3N3oQ74iz0

Jeg setter stor pris på din deltagelse.

Med vennlig hilsen

Stine Fossesholm

13.3 Vedlegg 3 – Informasjonsskriv og samtykke elever spørreundersøkelse.

Hvordan ungdoms atferd påvirker trivsel, læring og inkludering i dramakonteksten.

Jeg heter Stine Fossesholm og studerer master i spesialpedagogikk ved Universitetet i Tromsø og er nå på mitt siste semester. Som en del av mitt masterstudie ønsker jeg å undersøke hvordan ungdoms atferd påvirker trivsel, læring og inkludering i dramakonteksten. Studien fokuserer spesielt på de ungdommene som går på ungdomsskoletrinnet og som deltar i en teatergruppe på fritiden.

Spørreskjemaet inneholder spørsmål rundt temaene trivsel, læring, inkludering og orden og oppførsel. Å svare på undersøkelsen tar rundt 5-10 minutter. Ungdommen blir på slutten av spørreundersøkelsen invitert til å delta i et intervju.

Alle personopplysninger blir behandlet konfidensielt. Ungdommen som svarer på spørreskjemaet vil ikke kunne bli gjenkjent i Master oppgaven. Ved prosjektets avslutning makuleres og slettes alt materiale som kan ledes tilbake til enkelt personer. Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke samtykke uten å oppgi noen grunn.

Hvis du har spørsmål til studien eller har bruk for mer informasjon, kan jeg kontaktes på telefon: -- -- -- --, eller mail: stine.fossesholm@gmail.com.

Din identitet vil holdes skjult.

[Les om retningslinjer for personvern.](#) (Åpnes i nytt vindu)

1. nov. 2016

13.4 Vedlegg 4 – Intervjuguide

Intervju guide.

1. Uformell prat.
2. Introduksjon.
3. Overgangsspørsmål
 - Først, kan du fortelle meg hva det er som gjorde at du begynte på teater?
 - Hvor lenge har du gått på teater?
 - Hva slags erfaring har du gjort deg mens du har gått på teater?
4. Hovedspørsmål.
 - Kan du fortelle litt om hvordan du oppfører deg på teateret?
 - Er det noe du synes er utfordrende?
 - Eller som du skulle ønske var annerledes?
 - Hvordan skiller oppførselen din på teateret seg fra andre sammenhenger?

 - Hvordan tenker du at din oppførsel påvirker trivselen i gruppa?
 - Hvordan tenker du at din oppførsel kan påvirke hvor inkludert du blir i gruppa?
 - Hva vil det si å lære? Hva lærer man på teater?
 - Hva slags oppførsel kan du ha som fører til at du lærer mer?

 - Opplever du at teateret har utviklet deg som person?
 - I så fall på hvilken måte?
 - Hvordan tenker du at andre kan ha utbytte av teater?
5. Oppsummering og avslutning.

13.5 Vedlegg 5 – Informasjonsskriv intervju

Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjekt.

”Hvordan ungdoms atferd påvirker trivsel, læring og inkludering i en dramakontekst.”

Bakgrunn og formål

Jeg heter Stine Fossesholm og studerer master i spesialpedagogikk ved Universitetet i Tromsø og er nå på mitt siste semester. Som en del av mitt masterstudie ønsker jeg å undersøke hvordan ungdoms atferd påvirker trivsel, læring og inkludering i dramakonteksten. Studien fokuserer spesielt på de ungdommene som går på ungdomsskoletrinnet og som deltar i en teatergruppe på fritiden. Målet med intervjuet er å kunne bruke det til å forklare resultatene i spørreundersøkelsen nærmere.

Hva innebærer deltagelse i studien?

Å delta i studien innebærer å delta i et individuelt intervju. Intervjuet varer rundt 1 time, og vil foregå på Universitetet. Det er en samtale mellom meg som forsker og ungdommen. Spørsmålene dreier seg rundt erfaringer med teater, egen orden og oppførsel, trivsel, læring og inkludering. Det er ganske store likheter med deltagelsen i spørreundersøkelsen, som ungdommen har deltatt i tidligere. Intervjuet fokuserer dypere på den samme tematikken. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuene for å kunne skrive det ned etterpå. Både intervjuene og opptaket blir brukt uten navn. Alt materiale blir behandlet konfidensielt. Resultatene blir tilgjengelig for offentligheten.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger blir behandlet konfidensielt og det er kun jeg som student og min veileder som har tilgang til disse opplysningene. Samtykkeerklæringen oppbevares atskilt fra studiens øvrige data. Som deltager i prosjektet vil ikke ungdommen kunne bli gjenkjent i masteroppgavens endelige format.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. Mai 2016. Ved prosjektets avslutning makuleres og slettes alt materiale som kan ledes tilbake til enkelt personer. Senest 15. Mai 2017.

1. nov. 2016

Frivillig deltagelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Hvis du har spørsmål til studien eller har bruk for mer informasjon, kan jeg kontaktes på telefon:-- -- -- --, eller mail: stine.fossesholm@gmail.com. Eller du kan kontakte min veileder Gregor Maxwell på tlf: -- -- -- -- eller mail: -----.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD).

1. nov. 2016

13.6 Vedlegg 6 – Samtykkeerklæring intervju

SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og vet hva som er formålet med prosjektet og på hvilken måte jeg skal delta.

Min epost, og alle andre opplysninger om meg, behandles konfidensielt. Jeg er sikret anonymitet i masteroppgaven. Alt materiale vil bli makulert ved prosjektets slutt, senest 15. Mai 2017

Jeg gir mitt samtykke til å delta i intervju i forbindelse med Stine Fossesholms mastergradsprosjekt.

.....

Sted/dato

.....

Elev (informant)

Jeg/vi har mottatt skriftlig informasjon og er gjort kjent med prosjektets formål, samt forhold som angår ungdommens deltakelse.

Jeg/vi er kjent med at informanten er sikret anonymitet i masteroppgaven, at all informasjon vil bli behandlet konfidensielt og at alt materiale vil bli makulert ved prosjektets slutt, senest 15.mai 2017

Jeg/vi gir samtykker til at min/vår datter/sønn deltar i intervju i forbindelse med Stine Fossesholms mastergradsprosjekt.

.....

Sted/dato

.....

Foresatte

Med vennlig hilsen

Stine Fossesholm

Mastergradsstudent ved Universitetet i Tromsø, avdeling spesialpedagogikk.

Tlf: - - - - -

Mail: stine.fossesholm@gmail.com