



UIT

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Institutt for lærerutdanningen og pedagogikk

Motivasjon gjennom dramametode

En elevaktiv læringsform for å skape motivasjon i samfunnsfagundervisningen.

Håvard Johansen

LRU-3905 Mastergradsoppgave i samfunnsfagdidaktikk for 5.-10. trinn ... Mai 2017



Forord

Å skrive denne masteroppgaven har vært en opplevelsesrik prosess. Jeg har utfordret meg selv både i forhold til selvdisiplin, tro på eget arbeid og på min egen selvtillit. Jeg har opplevd krevende øyeblikk, men også kjent på flere positive opplevelser gjennom arbeidet med oppgaven. Det har vært en lærerik prosess der jeg tar med meg verdifulle erfaringer inn i starten på yrkeslivet mitt.

Jeg vil rette en stor takk til informantene mine. Deres bidrag gjorde at jeg kunne forske på temaet jeg hadde tatt for meg. Jeg er også takknemlig for at dere viste meg tålmodighet og var villige til å dele egne erfaringer og meninger. Jeg vil også takke rektorene på de skolene jeg forsket i, da de åpnet opp sine lokaler og ga meg muligheten til å forske på deres skoler.

Jeg vil også rette en stor takk til min veileder Tove Leming, som har bidratt med hjelp og støtte gjennom hele prosessen. Du har gitt meg gode veiledninger i form av konstruktiv kritikk og ros. Du har også hjulpet meg frem når jeg har stått fast, og bidratt med din kompetanse gjennom hele prosessen. Jeg er veldig takknemlig for samarbeidet vi har hatt.

Til slutt vil jeg takke familie og venner for støtte gjennom en tidvis krevende prosess. Jeg vil også rette en stor takk til mine medstudenter som har bidratt med hjelp og godt humør gjennom masterhalvåret.

Tromsø, Mai 2017

Håvard Johansen.

Sammendrag

Temaet for dette studiet var motivasjon i samfunnsfag gjennom bruken av ulike dramametoder. Hensikten med studiet var å få innsikt i, og se hvordan lærere kan ta i bruk drama som læringsform for å motivere elevene for læring. En tok utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvordan kan ulike dramametoder brukes i samfunnsfag for å motivere elevene til læring?

En benyttet seg av kvalitativ metode, med et fenomenologisk design der en valgte å samle inn data gjennom delvis strukturerte intervjuer, og gjennom observasjoner. Utvalget var representert av fem lærere fra ulike skoler i regionen, der alle var eller hadde vært samfunnsfaglærere. Informantene hadde også erfaringer med bruken av dramametode. Intervjuene ble transkribert og deretter ble det gjennomført en analyse gjennom bruken av meningskoding.

Resultatet fra studiet indikerer at lærere i samfunnsfag har tilgang til et fagstoff som legger opp til drøfting, diskusjon og muntligbaserte undervisninger. Her blir det trukket frem ulike temaer der det i opplæringsmålene er lagt opp til at elevene skal kunne drøfte rundt den gitte tematikken. Det fremkom også at læringen i faget kan være emosjonsbasert og at en lærer må ta noen forbehold før han bruker metoder som drama.

Det kom også frem at det finnes flere faktorer bak det å utvikle elevenes motivasjon for læring. Informantene trakk frem ulike eksempler på forhold de mente påvirket elevenes motivasjon for læring. Her ble det pekt på klassemiljøet, relasjoner mellom lærer og elev og lærerens evne til å aktivisere elevene i læringssituasjonen.

Funnene i dette studiet kan gi et nyttig bidrag til forskning rundt målrettet bruk av drama med den hensikt om å motivere elevene for læring.

Innholdsfortegnelse

Forord	II
Sammendrag	IV
1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Studiets hensikt, problemstilling og avgrensning.....	2
1.3 Tekstens oppbygning	3
2 Teoretisk utgangspunkt	5
2.1 Læringens Tre Dimensjoner	5
2.1.1 Samfunn	6
2.1.2 Samspill og tilegnelsesprosessen	7
2.1.3 Læringens innholds-dimensjon	8
2.1.4 Læringens drivkraft-dimensjon	8
2.1.5 Læringens samspill-dimensjon.....	9
2.2 Forhold som påvirker motivasjon.....	9
2.2.1 Læringsklima.....	10
2.2.2 Klassemiljø.....	10
2.2.3 Mestring og forventninger.....	10
2.2.4 Relasjonsbygging	11
2.2.5 Individets forutsetninger	12
3 Metode.....	15
3.1 Beskrivelse av metodisk tilnærming.....	15
3.2 Fenomenologi	16
3.3 Kvalitative forskningsintervju	16
3.3.1 Intervjuguide	17
3.3.2 Forsøksintervjuer.....	18

3.3.3	Utvalg og Rekruttering.....	19
3.4	Observasjon	20
3.4.1	Utvalgskriterier i forkant av observasjon	21
3.5	Datainnsamling av intervju.....	22
3.6	Datainnsamling av observasjon.....	23
3.7	Transkribering av data	23
3.8	Analyse og fortolkning av data.....	24
3.9	Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet	26
3.9.1	Troverdighet	26
3.9.2	Bekreftbarhet	28
3.9.3	Overførbarhet	28
3.10	Forskningsetikk.....	29
3.10.1	Informasjon, samtykke og konfidensialitet	30
3.10.2	Konsekvenser av deltagelse	31
4	Presentasjon av funn.....	33
4.1	Informantenes yrkesbakgrunn	33
4.2	Valg av innhold	34
4.2.1	Historie	36
4.2.2	Demokratiopplæring.....	36
4.2.3	Konfliktbasert tematikk.....	37
4.3	Elevenes drivkraft.....	38
4.3.1	Elevens motivasjon	39
4.3.2	Læring og klassemiljø	41
4.4	Samspill	43
4.4.1	Læring og klassemiljø	44
4.4.2	Lærer og elev relasjoner	46

4.5	Presentasjon av observasjonsfunn	46
4.5.1	Dialogbasert undervisning.....	47
4.5.2	Klasselederstil	48
4.5.3	Dialog mellom lærer og elever.....	49
4.5.4	Oppsummering av observasjon	49
5	Drøfting av funn	51
5.1	Emosjoner i læring.....	51
5.2	Å motivere gjennom elevmedvirkning	52
5.3	Å engasjere elevene gjennom lærestoffet	54
5.4	Didaktiske forutsetninger for dramametode	55
5.5	Oppsummering av drøfting.....	56
5.6	Videre forskning	57
	Bibliografi	II
	Vedlegg	IV
5.7	Vedlegg 1 – Personvernombudet NSD.....	IV
5.8	Vedlegg 2- Samtykkeskjema	V
5.9	Vedlegg 3- Intervjuguide.....	VIII

1 Innledning

Lærere som underviser elever i samfunnsfag kan ofte oppleve at elevene faller bort fra undervisningen. Dette kan være at elevene ikke klarer å konsentrere seg, og at de dermed strever med å opprettholde motivasjonen for å ta del i undervisningen.

I dagens skole stilles det en del prestasjonskrav til elevene. Her kreves det at elevene skal prestere og arbeide hardt i samtlige fag. Skolene har et mål om å utvikle fremtidige borgere som tar høyere utdanning og som vil bidra til felleskapet, mens foreldrene forventer at barna skal levere gode resultater og prestere på skolen. Bak alle disse forventningene kan man finne elever som faller etter og som har mistet motivasjonen for å lære.

På den andre siden kan det være elever som gjør det veldig bra på skolen og som har gode resultater, men som likevel sliter med motivasjonen. Noen av disse føler kanskje en mangel på utfordringer og blir ikke aktivisert av lærerne, mens andre bare synes at fagstoffet er kjedelig.

Uavhengig av elevenes individuelle forutsetninger har læreren og skolene et ansvar i å legge til rette for et læringsklima som motiverer elevene til læring.

I samfunnsfag har lærerne en unik mulighet til å aktivisere elevene gjennom et fagstoff som byr på diskusjoner og muntlig aktivitet hos elevene.

En vil i denne oppgaven belyse hvordan ulike dramametoder kan brukes til å motivere elevene for læring, gjennom aktivisering og å engasjere elevene.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Skolen er i dag blitt prestasjonsorientert, der en kan oppleve at resultatene vektlegges mer enn selve læringsprosessen. Dette kan være enormt demotiverende for elevenes selvoppfatning og motivasjon for læring.

Etter flere praksisperioder, og noen år med vikariat i skolen har en fått jobbe tett opp mot elever i ulike alderstrinn. Her har jeg opplevd at elever i fra 7. til 10.-trinn kan slite veldig

med motivasjonen og som ikke tar del i undervisningen, noe som påvirker deres læringsutbytte.

Min opplevelse er at i skolen i dag er det ofte slik at en kan bli for målorientert, og at en da glemmer å aktivisere elevene i selve læringsprosessen. En viktig del av motivasjonen for elevene er at de faktisk får ta del i undervisningen.

I stortingsmelding 22 (2010/2011) valgte regjeringen å adressere akkurat denne problematikken, der de tok opp viktigheten av å aktivisere elevene gjennom variert undervisning, og gjennom å gi dem en medvirkende rolle i sin opplæring. Min inspirasjon for dette studiet kom i etterkant av å ha lest gjennom denne stortingsmeldingen i arbeidet med en tidligere eksamen.

1.2 Studiets hensikt, problemstilling og avgrensning

Hensikten med denne studien er å se på hvordan lærere kan aktivisere og motivere eleven gjennom å ta i bruk ulike dramametoder i samfunnsfagundervisningen.

Ved å ta opp temaet om motivasjonsmangel i dette studiet, har en et håp om å bringe tematikken frem i lys. Ideelt sett vil flere lærere lese og gjennomgå studiet, der de gjør seg mer bevisst på viktigheten av å skape et motiverende læringsklima.

I denne oppgaven er en ute etter å få frem mer kunnskap om hvordan drama kan brukes til å aktivisere og motivere elevene for læring. En har valgt å ta utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvordan kan ulike dramametoder brukes i samfunnsfag for å motivere elevene til læring?

Jeg har valgt å avgrense fokusområdet mot selve læringsprosessen som foregår i klasserommet. Dette innebærer da at jeg har satt søkelys på generelle motivasjonsvansker som læreren kan jobbe med i fellesundervisningen. Jeg har dermed valgt bort å se på forhold der enkelte elever blir drøftet.

1.3 Tekstens oppbygning

Denne studien er bygget opp av seks deler; innledning, teoretisk perspektiv, metode, presentasjon av funn og drøfting av funn og avsluttende ord.

I den teoretiske delen av oppgaven vil en presentere oppgaven teoretiske perspektiv, og det som kan anses som avhandlingens generelle utgangspunkt. I teorien vil en presentere relevant teori fra Knud Illeris som vil trekkes opp i presentasjon av og drøfting av funnene senere i teksten.

I metodedelen vil en beskrive de ulike valg en har tatt i arbeidet med studiet. Her vil en gi detaljerte beskrivelser på arbeidsprosessene, og en vil gjøre rede for valg av metodisk tilnærming og forskningsperspektiv. En vil også legge frem en vurdering av studiets troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet, og avslutte metodedelen med å drøfte forskningsetiske problemstillinger.

I presentasjonsdelen vil en presentere de ulike funn fra analysen av datamaterialet. Her vil en presentere funn innenfor 3 hovedtemaer som alle har fått tildelt underkategorier. Funnene som blir presentert i teksten vil være fra både intervjuer og en observasjonsdel.

I drøftingsdelen vil en ta utgangspunkt i funnene presentert tidligere i teksten, og drøfte sammenhengen mellom de ulike funn. Her vil en også drøfte funnene opp mot relevant teori. Avslutningsvis vil en gi en kort oppsummering og drøfte muligheter for videre arbeid.

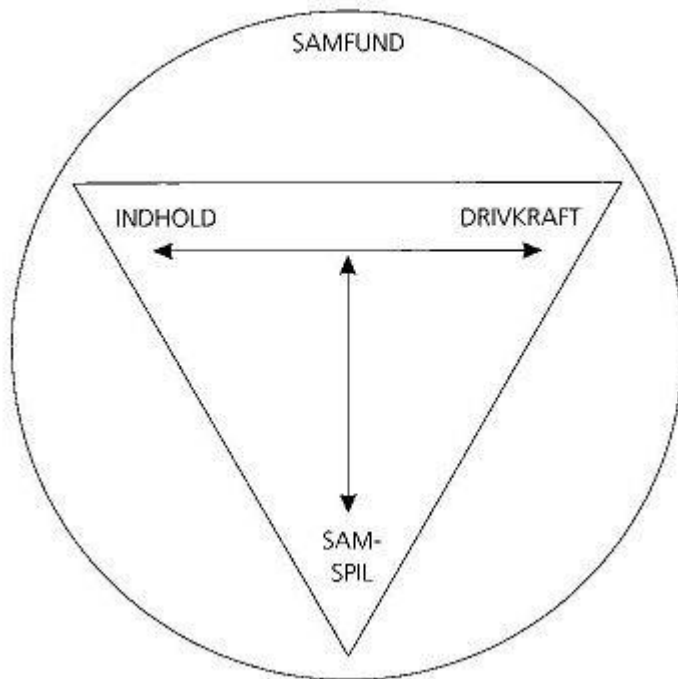
2 Teoretisk utgangspunkt

Elevenes læring er en målrettet prosess som tar utgangspunkt i bestemte rammeverk, med intensjonen om å nå visse mål. Det er denne prosessen som er utgangspunktet for det vi i dag definerer som didaktikk. Didaktikk tar for seg tre viktige momenter innenfor elevenes læring. Hva skal elevene lære, hvordan skal de lære det og hvorfor skal de lære det. I dette kapitlet vil jeg ta for meg det teoretiske utgangspunktet for denne avhandlingen. Her har jeg tatt utgangspunkt i et teoretisk perspektiv utviklet av Knud Illeris. Teorien er kjent som «læringens tre dimensjoner», og tar utgangspunkt i flere dimensjoner knyttet opp mot læring. Jeg vil også drøfte hvorfor jeg har brukt denne teorien som et utgangspunkt for studiet og oppgaven min.

I dette kapitlet vil jeg også drøfte forskjellige forhold som kan påvirke elevens motivasjon for læring, og jeg vil ta opp forskjellige forhold som påvirker opplærings situasjonen. En vil trekke frem noen av disse forholdene med hjelp av relevant teori.

2.1 Læringens Tre Dimensjoner

Læringens tre dimensjoner er en teori utviklet av Knud Illeris som bygger på opplærings grunnleggende prosesser og dimensjoner. Sentralt i teorien er at læringens fundamentale prosesser skjer gjennom tilegnelse og samspill, og at all læring involverer tre dimensjoner. Det er også Illeris oppfatning alle tre dimensjoner må tas i betraktning for at ens forståelse eller analyse av en læringssituasjon skal være tilstrekkelig (Illeris, 2012).



Figur 1 – Illeris (2012)

Illeris læringsteori vil være sentralt i både analyse av innsamlet data, og gjennom drøftingen av disse funnene.

2.1.1 Samfunn

Illeris teori baserer seg på at all læring inngår i en samfunnssammenheng. Det vil si at grunnlaget eller utgangspunktet for all læring inngår i en samfunnsmessig sammenheng. Det vil si at uten samfunn, eller en overordnet organisering, vil ikke opplæring kunne oppstå. Opplæring i dag skjer gjennom statlig organisering, med et formål om at hvert enkelt individ gjennom opplæringen skal kunne gi tilbake til samfunnet (Illeris, 2012).

Illeris definerer læring i den moderne verden som en sentral samfunnsmessig funksjon, der det oppstår en allmenn interesse i samfunnet for å skape kvalifiserende arbeidskraft gjennom offentlige institusjoner og statlig virksomhet. Skapelsen av denne arbeidskraften skjer gjennom offentlige utdanningstilbud som finansieres av kollektivet. I gjengjeld vil en slik virksomhet kunne skape samfunnsmessig utvikling som gir et kollektivt utbytte, eksempelvis gjennom offentlige tjenester som er tilgjengelig for alle (Illeris, 2012).

Illeris (2012) konkluderer dermed at læringens ulike dimensjoner inngår i et samfunnsmessig perspektiv. Dette innebærer også at de enkelte dimensjonene lar seg påvirke av samfunnets ytre rammeverk. I neste delkapittel vil en trekke frem noen eksempler på hvilke forhold i vårt samfunn som påvirker opplæringen i skolen.

2.1.1.1 Nasjonale retningslinjer

Den første påvirkningen kommer på et nasjonalt plan. Opplæring i norsk skole skjer i regi av den norske regjeringen. Regjeringen fastsetter de overordnede retningslinjer og regelverk for skolen. Regelverket legges til grunn for gjennom opplæringsloven. Opplæringsloven er satt av regjeringen, og tar opp elevenes ulike rettigheter og plikter i skolen. Der opplæringsloven i stor grad er fastsatt, vil de nasjonale retningslinjer kunne oppleve store endringer hver gang staten opplever utskiftninger i regjeringen. Disse retningslinjer er relevante da de har stor påvirkningskraft på klasseromsundervisningen. Ulike partier vil kunne ta med seg forskjellige idealer og ideer i forhold til driften av den norske skole. Dette innebærer tilretteleggelse av nasjonale læreplaner og de generelle kompetansemål for hver enkle fag.

2.1.1.2 Lokale retningslinjer

På et lokalt nivå vil kommuner ha en direkte påvirkning på skolene sine, og kan dermed påvirke skolehverdagen gjennom lokale læreplaner og egne retningslinjer og satsningsområder. Kommunene har i de senere år blitt tildelt et større ansvarsområde i regi av regjeringen, noe som har ført til at de når har stor påvirkningskraft på sine skoler.

2.1.2 Samspill og tilegnelsesprosessen

Grunnlaget for Illeris teori bygger på at læring skjer gjennom to fundamentale prosesser definert som tilegnelse og samspill. Den første prosessen er samspill, som omhandler det enkelte individets samspill med sine omgivelser. Den andre prosessen er tilegnelse, som bygger på premisset at mennesker som biologiske organismer blir født med genetiske rammer som gir oss muligheter og begrensninger i forhold til vårt potensiale for læring. Denne prosessen tar for seg menneskets individuelle tilegnelsesprosess og sentrerer seg rundt hvordan individet bearbeider de påvirkninger som han eller hun møter i samspill med omverden. Utgangspunktet for individets tilegnelsesprosess skjer gjennom individets egne erfaringer eller tidligere opplæring. Tilegnelsesprosessen må ses på som individuell, da hvert enkelt individ vil respondere forskjellig på opplæringen på grunn av ulike erfaringer eller forutsetninger. Eksempelvis vil elever i en historietime som blir eksponert for samme

undervisning få forskjellige utbytte av timen som et resultat av dere individuelle forutsetninger (Illeris, 2012:39-47).

Begge prosessene inngår i de tre læringsdimensjoner. Læringens tilegnelsesprosess inngår i både innholds og drivkraft-dimensjonen, mens læringens samspillprosess i hovedsak fokuserer på det som foregår i den sosiale konteksten for den lærende.

2.1.3 Læringens innholds-dimensjon

Det mest fundamentale prinsippet bak opplæring er at all læring har et innhold. I skolesammenheng kan dette være fagrelatert innhold der elevene skal tilegne seg fagkunnskaper, forståelse eller innsikt over en gitt tematikk. I andre sammenhenger eksempelvis i kroppsøving kan innholdet være av fysisk karakter der læringen sentrerer seg rundt det å lære en ferdighet. For at læring skal oppstå er en avhengig av et innhold (Illeris 2012:73-100). I tradisjonell skolesammenheng har innholdet i undervisning alltid omfattet de tre klassiske pedagogiske aspekter: Kunnskaper, ferdigheter og holdninger (Bisgaard, 2005:11). Det er disse aspektene som ligger til grunn for det innholdet lærere i dag tar i bruk i undervisningen. I kompetansemålene for samfunnsfag kan en eksempelvis finne opplæringsmål som tar opp de pedagogiske aspektene nevnt ovenfor. Nedenfor kan en finne et eksempel på disse målene;

«Mål for opplæring er at eleven skal kunne: gjere greie for omgrepa haldningar, fordommar og rasisme og vurdere korleis haldningar kan bli påverka, og korleis den einskilde og samfunnet kan motarbeide fordommar og rasisme (Utdanningsdirektoratet, 2013).»

2.1.4 Læringens drivkraft-dimensjon

Som nevnt tidligere inngår læringens tilegnelsesprosess i både innholds-dimensjonen og i drivkraft-dimensjonen. Læringsforskning har tidligere nesten utelukket forsket på innholds-dimensjonen, mens forskning innenfor læringens drivkraft som regel ble behandlet ut ifra psykologiske studier (Illeris, 2012:102-123). Læringens drivkraft-dimensjon omfatter i sin helhet det mentale aspektet bak læringen og hvilke psykologiske aspekter som fører til at et individ lærer noe. Det mentale aspektet bak læringens drivkraft omfatter blant annet motivasjon, følelser og vilje. Eksempelvis vil en elev med lav motivasjon kunne få problemer med å henge med i undervisningen, og dermed oppleve et lavere læringsutbytte enn sine medelever.

Illeris baserer læringens drivkraft-dimensjon på et utvalg teoretiske perspektiv som tar for seg det psykologiske aspektet bak menneskelig drivkraft eller drift for læring og utvikling (Illeris, 2012:102-123). Illeris tar først utgangspunkt i Freuds teori om driftsforståelse, som bygger menneskets psykologiske behov og ens vilje til å mobilisere energi for å realisere disse behovene. Freuds teori beskriver at menneskets mulighet for å lære er forankret i den biologisk og genetisk utviklede trang til livsutfoldelse, og at den i sitt innerste vesen kan bli sett på som et overlevelsespotensiale (Illeris, 2012).

2.1.5 Læringens samspill-dimensjon

Den tredje og siste læringsdimensjon sentrerer seg rundt samspillet mellom den lærende og omverdenen. I samspill-dimensjonen forlater man dermed fokuset fra den individuelle tilegnelsesprosessen, og ser på forbindelsen mellom det individuelle og det sosiale og samfunnsmessige plan. All læring er situert, det vil si at lærings situasjonen ikke alene påvirker læringen, men også er en del av den (Illeris, 2012:124-154). Samspill-dimensjonen tar for seg både de nære sosiale samspill som kan ha en direkte påvirkning på læringen, men tar også for seg de samfunnsmessige forhold i en bredere forstand. I det nære sosiale samspill dreier det seg om blant annet deltakelse, handling, kommunikasjon og samarbeid i den aktuelle lærings situasjonen. Disse forhold kan ha en direkte påvirkning på individets læringsprosess. I en mer bredere forstand tar samspill-dimensjonen for seg de sosiale og samfunnsmessige forhold som kan påvirke lærings situasjonen. Dette kan omhandle alt fra politiskorienterte motiver til utdanningsorienterte motiver som er ute etter å påvirke hva som skal læres.

2.2 Forhold som påvirker motivasjon

En viktig drivkraft bak læring ligger i elevenes motivasjon for å lære (Manger, 2012). Elever med lav motivasjon eller mestringsfølelse vil sjeldent lykkes i å oppnå utvikling eller resultater i sin opplæring. Manger (2012) tar for seg sammenhengen mellom motivasjon og læring, og peker på at selv om det finnes mange faktorer som gjør at elever ikke presterer i skolesammenheng, så vil økt motivasjon kunne føre til større sjanser for eleven opplever mer suksess i opplæringen. Bruner (1970) peker også mot at motivasjon er en viktig faktor for elevens læring, uavhengig av deres faglige nivå eller utviklingspotensialet de innehar.

Motivasjon kan ses på som en situasjonsbestemt tilstand som påvirkes av både personlige faktorer som forventninger og erfaringer, eller av ytre faktorer som miljøet og læringssituasjonen eleven tar del i.

I de neste kapitlene vil jeg ta opp forskjellige forhold som kan påvirke individets motivasjon for å lære. Her vil jeg drøfte indre og ytre forhold som kan påvirke ens motivasjon i skolesammenheng.

2.2.1 Læringsklima

Av ytre forhold som kan påvirke elevenes motivasjon er læringsklimaet og klassemiljøet blant de viktigste faktorene å se på. Læringsklimaet omhandler flere faktorer som kan påvirke elevens motivasjon. Læringsklimaet vil i stor grad fastsettes av læreren selv, og vil dermed sette standarden for hvilket læringsmiljø elevene kan forvente. Eksempelvis kan en lærer som foretrekker en prestasjonsorientert læringsklima skape negative forestillinger mot læring, og dermed svekke elevenes motivasjon for å lære (Ames, 1992). Derimot kan motivasjonelle læringsklima ha motsatt virkning på elevenes motivasjon for å lære. Elevenes motivasjon for å lære kan i stor grad påvirkes av hvilket læringsklima de introduseres til. Lærerens pedagogiske kompetanse og lederstil vil derfor kunne ha stor påvirkning på elevenes inntrykk og motivasjon for å ta del i undervisningen.

2.2.2 Klassemiljø

Der læringsklimaet fastsettes av læreren, er klasseklimaet i stor grad fastsatt av elevene selv og kan ha innvirkning på enkelte elevers motivasjon for å lære. Lærerne kan bidra til å skape et godt klassemiljø gjennom undervisningen, men vil likevel kunne oppleve at noen elever ikke finner seg til rette i klassemiljøet. Om en klasse har et åpent og lite dominerende miljø vil dette medføre til at de fleste elever føler seg trygge nok til å delta i gruppeaktiviteter og den generelle undervisningen, men om en klasse har et mer dominerende miljø kan dette ha negativ påvirkning på elevenes motivasjon for deltakelse i undervisningen. Et negativt klassemiljø kan dermed bidra til å hemme læringsprosessen og den generelle motivasjon for enkelte elever i skolesammenheng. Slike miljø er ofte preget av mobbing, utestenging og grupperinger (Imsen, 2006).

2.2.3 Mestring og forventninger

En viktig faktor for elevens motivasjon til å lære ligger i elevens mestringsfølelse og gjennom det å oppfylle egne forventninger. Manger (2012) påpeker at motivasjon kan sees i

sammenheng med ens opplevelse av det å mestre en oppgave eller utfordring. Gjennom mestring kan en elev oppleve økt motivasjon og dermed ønske å ta videre steg i læringsprosessen. Dette kan også gå den andre veien dersom en elev ikke opplever mestring, og dermed tar med seg en negativ erfaring som kan svekke motivasjonen. Bandura (1997) tar opp viktigheten av at læreren legger til rette for et klima der elever får muligheten til å oppleve mestring. Bandura (1997) påpeker også at elever med lav faglig selvtillit kan oppleve stress og angst i situasjoner de opplever som viktige og mestre. Dette kan medføre til at elever som ikke opplever mestring dermed vil være mindre motivert, og da vil være ute etter å skjerme seg fra å oppleve følelsen av å feile igjen (Skaalvik & Frederici, 2015).

Elevenes mestringsopplevelser kan i stor grad påvirkes av læreren. En lærer kan gjennom god relasjonsbygging sikre at eleven opplever mestringsfølelser. Eksempelvis er det slik at eleven i noen læringssituasjoner opplever mestring gjennom anerkjennelse og skryt fra læreren, og ikke gjennom det å fullføre en læringsøvelse. Lærere med gode relasjoner til sine elever vil ofte oppleve at elevene i større grad vil ta til seg positiv respons og skryt, noe som kan føre til økt motivasjon for læring (Hattie, 2009).

2.2.4 Relasjonsbygging

Vi har tidligere sett på læringsklimaet og klassemiljøet og hvilken betydning disse kan ha på elevenes motivasjon. Læringsklimaet fastsettes som sagt i stor grad av læreren, mens klassemiljøet i stor grad fastsettes av elevene. Gjennom læringsklimaet og klassemiljøet ser man på kollektive forhold som kan påvirke elevenes motivasjon for læring. Gjennom relasjonsbygging, dette vil da si relasjonene mellom lærer og hver enkel elev, kan en se på mer personlige forhold som kan påvirke hver enkel elevs motivasjon for læring. Forskning fra Hattie (2009) viser at lærere som klarer å skape gode relasjoner med sine elever kan påvirke deres opplevelser i skolehverdagen. Eksempelvis kan det innebære at elever med negative opplevelser og lav motivasjon for læring kan motiveres av sin lærer og dermed oppleve et større læringsutbytte.

Lærer –elev relasjoner har de siste årene opplevd et større fokus i skolen. Drugli definerer relasjonsbegrepet på følgende måte: «Lærerens evne til å se den enkelte elev på vedkommendes egne premisser og tilpasse sin egen adferd til eleven (Drugli, 2012:45).» Gjennom relasjonsbygging kan en lærer legge til rette for at elever motiveres til å ta del i klasseroms aktiviteter og den generelle læringsprosessen.

Drugli (2012) peker på at en lærer må være bevisst på egen oppførsel og hvilke signaler en sender ut til sine elever. Dette innebærer at en lærer må tilpasse sin atferd til elevenes behov. Læreren må også forstå at hver enkel elev vil ha ulike behov, og at ingen relasjoner vil være like. Eksempelvis kan en elev som har fått lite oppmerksomhet av sine medelever eller på hjemfronten trenge å få oppmerksomhet fra sin lærer, altså å føle seg sett. Det er også viktig at en lærer går inn med en innstilling om at en skal bygge relasjoner med sine elever, og at læreren påtar seg dette ansvaret. Dette kommer av at elever ofte kan oppleve å sitte igjen med skyldfølelse om de ikke klarer å bygge gode relasjoner med sine lærere (Juul og Jenssen, 2002).

2.2.5 Individets forutsetninger

En siste faktor som i stor grad vil påvirke en elevs motivasjon for læring er hver enkel elevs individuelle forutsetninger. Da henviser en til både elevenes psykiske tilstand, mentalitet, personlige forutsetninger og tilstedeværelse i skolen. Dewey, Vygotsky og Bandura er alle teoretikere som har tatt for seg forskning som ser på det mentale og psykologiske aspektet bak læring. Dette innebærer individuelle tilstander som kan påvirke elevenes forutsetning for læring.

En viktig forståelse om læring er at alle elever har ulike tankesett, ulike mentaliteter og ulik kapasitet for læring. Farrington (2012:30) tar utgangspunkt i teorier fra Dewey, Vygotsky og Bandura og drøfter elevenes tankesett i forhold til læring og motivasjon. Farrington (2012) presenterer fire ulike tankesett som kort sagt tar opp elevenes ulike mentaliteter i forhold til akademisk deltakelse og læring. Farrington (2012) peker på viktigheten av elevenes tankesett, og konkluderer med at elevenes tankesett kan påvirke deres læringsutbytte. Han konkluderer med at å forandre elevens måte å tenke på kan påvirke både deres læringsutbytte og prestasjoner (Farrington, 2012). Elevenes måter og tenke på kan i stor grad påvirke deres motivasjon og innstilling mot å lære. Det å skape positive læringsopplevelser for elevene er derfor veldig viktig, og kan være med på å påvirke deres tankesett og mentalitet om opplæringen de tar del i.

Videre er det viktig å se på elevenes individuelle forutsetninger, da dette kan ha stor påvirkning på elevenes motivasjon og drivkraft for læring. Elevenes individuelle forutsetninger kan være deres individuelle læringserfaringer, til deres nåværende situasjon. Eksempelvis vil en elev som blir mobbet ha veldig ulike forutsetninger i forhold til sine

medelever. Dette kommer av at eleven som blir mobbet kanskje ikke er innstilt mot læringen som foregår i klasserommet. Det vil si at mobbingen dermed har blitt en distraksjon for eleven, og har dermed endret elevens individuelle forutsetninger. Elever som blir mobbet er som regel særegne eksempler på hendelser som kan påvirke elevenes individuelle forutsetning for læring. Elevenes faglige nivå er et mer normalt eksempel på ting som kan påvirke elevenes individuelle forutsetninger for læring. Eksempelvis vil en faglig svake elever som har individuelle opplæringsplaner ha veldig forskjellige forutsetninger enn de faglig sterke elevene i klassen.

3 Metode

Formålet med denne studien har vært å se på bruken av drama i samfunnsfag. I tidligere kapittel har vi drøftet det teoretiske grunnlaget for studien, der vi har tatt utgangspunkt i Illeris teori om læringens tre dimensjoner. I denne del av teksten vil vi se på den metodiske tilnærmingen til oppgaven. Her vil jeg beskrive valgene som er gjort, og drøfte tilnærmingen til intervjuprosessen og analyseprosessen.

3.1 Beskrivelse av metodisk tilnærming

Forskning kjennetegner seg gjennom to metodiske tilnærminger. Disse er kvalitative og kvantitative metoder. Gjennom kvalitative metoder ønsker gjerne forskeren og gå inn i dybden og søke subjektive meninger fra sine informanter. Kvalitative metode kjennetegner seg gjennom et mindre utvalg av deltagere, der forskeren vektlegger intervjuer, observasjoner og samtaler. Med kvalitative metoder søker en etter å finne forståelse av sosiale fenomener gjennom det å bygge nære relasjoner med deltagerne. Derfor vektlegger en gjerne observasjoner, intervjuer og tekstanalyser når en tar for seg en kvalitativ tilnærming. Gjennom kvalitativ forskning får en mulighet til å studere menneskets subjektive opplevelser av hendelser de har erfart. Dette kan gjøres gjennom en fenomenologisk analyse (Christoffersen & Johannessen, 2012:99-107).

Der kvalitativ metode baserer seg på et mindre utvalg deltagere og vektlegger utbredt informasjon fra deltagerne, vil kvantitativ metode ta for seg et større utvalg og være mer generalisert. Gjennom en kvantitativ metode tilnærming tar forskeren mer avstand til fenomenet som forskes på, og tar for seg store representative utvalg. Kvantitativ metode brukes ofte i en sammenheng der en er ute etter å generalisere funnene sine. Det vil eksempelvis si at et nasjonalt forskningsprosjekt som er ute etter en generalisert forståelse av et fenomen, bruker en kvantitativ tilnærming.

Silverman (2011) peker på at kvalitativ forskning gjerne kan brukes mot å studere fenomener som det finnes lite informasjon om fra før. Silverman påpeker også at en må være våken på at det finnes ulemper med bruken av kvalitativ forskning. Dette kan eksempelvis være at innholdet blir for subjektivt eller politisk. Det kan også innebære at forskeren generaliserer enkelte av funnene når en ikke har nok informasjon til det.

Jeg har med bakgrunn i problemstillingen valgt å basere meg på en kvalitativ tilnærming til oppgaven. Problemstillingen min tar for seg hvordan drama kan brukes til å motivere elevene til å ta del i samfunnsfagsopplæringen. Denne tematikken finnes det ikke mye forskning på tidligere, og jeg valgte derfor å ta en kvalitativ tilnærming der jeg kan ta for meg et mindre utvalg deltagere. Gjennom denne tilnærmingen har jeg valgt å ta for meg intervju og observasjoner til å samle inn data. Jeg valgte å intervju fremfor spørreundersøkelse for å få et utbredt innhold som kan gi mening til fenomenet jeg studerer.

I de neste kapitler vil jeg ta opp hvorfor jeg har valgt en fenomenologisk tilnærming til studiet mitt.

3.2 Fenomenologi

Gjennom kvalitativ metode finnes det flere tilnærminger en kan ta i bruk for å finne svar på problemstillingen. Jeg har valgt å ta for meg et fenomenologisk design. Kvale & Brinkmann (2014) peker på at en i fenomenologien er ute etter å illustrere ulike menneskers opplevelse og forståelse av fenomener i deres verden. Gjennom fenomenologien velger en altså å studere et fenomen gjennom menneskelige erfaringer, der målet blir å skape en forståelse av fenomenet sett i sammenheng med vår sosiale virkelighet (Postholm 2005).

Gjennom denne undersøkelsen vil en basere seg på en fenomenologisk tilnærming. Dette begrunnes med at problemstillingen tar for seg å finne svar på hvordan drama kan brukes til å øke elevenes motivasjon for læring i samfunnsfag. Dette står i tråd med det Christoffersen og Johannessens drøfter om fenomenologi (Christoffersen & Johannessen, 2012: 99-107). De legger vekt på at en fenomenologisk tilnærming tar for seg det å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med og forståelse av et fenomen (Christoffersen & Johannessen, 2012:99).

3.3 Kvalitative forskningsintervju

Gjennom intervju kan forskeren få frem dypere informasjon fra informantene som en ikke vil få fra spørreundersøkelser. I et intervju får informanten mulighet til å reflektere seg selv og sin forståelse av sine omgivelser (Christoffersen & Johannessen, 2012). Videre kan en se at

gjennom intervju vil forskeren også kunne få frem informantenes subjektive synspunkter og perspektiv rundt den tematikken som forskeren har valgt å ta for seg (Thagaard, 2013). Som nevnt i tidligere kapittel kan en forsker bruke intervju som en metode for å samle inn data om en tematikk det finnes lite forskning på. Når en velger å bruke intervju, tar man som regel for seg en mindre utvalgsgruppe. Dette kommer av at en vil få kunne få lange besvarelser fra informantene, og dette kan dermed bli tidskrevende og analysere i etterkant. I intervjuene vil informantene også gi sine egne refleksjoner og dybdeforståelser av drøftet tematikk. En forsker vil ikke få denne type informasjon gjennom andre forskningsmetoder.

Et intervju kan ta ulike former. En skiller gjerne mellom strukturerte og ustrukturerte intervjuer. Et åpent intervju som omhandler lite struktur baserer seg på tematikk utformet i forkant av intervjuet, men legger opp til en uformell samtale mellom intervjuer og informant. I slike intervjuer vil ikke intervjuer låse seg til spørsmålene utformet i forkant, men gjerne følge opp interessante temaer eller utsagn (Christoffersen & Johannessen, 2012:77-85). En forsker tar gjerne i bruk ustrukturerte intervjuer dersom forskeren ønsker fleksibilitet og ikke vil låse seg til en satt struktur. På den andre siden av skalaen finner en strukturerte intervjuer. I et strukturert intervju har forskeren fastsatt tematikk, spørsmål og rekkefølge i forkant av intervjuet. Slike intervjuer kan minnes om prekodete spørreskjemaer. Det er en forskjell gjennom at forskeren gir informanten mulighet til å reflektere og formulere sine egne svar, og ikke huke av formulerte svaralternativer (Christoffersen & Johannessen, 2012:77-85).

Jeg valgte selv å ta for meg et semistrukturert eller delvis strukturert intervju i henhold til mitt forskningsprosjekt. Jeg baserte mitt valg på at jeg hadde gjennomgående temaer som overlappet hverandre, og at jeg derfor ønsket fleksibiliteten til å kunne hoppe mellom de forskjellige tematikkene.

3.3.1 Intervjuguide

I forkant av intervjuprosessen utformet jeg en intervjuguide (se vedlegg) som jeg ville basere intervjuene på. Jeg valgte å ta for meg spørsmål som var åpne og la opp til resonering. Jeg ønsket at intervjuobjektene skulle få muligheten til å reflektere over egne erfaringer og vise egen forståelse over hver enkel tematikk. Intervjuguiden ga meg selv en personlig trygghet og litt forutsigbarhet i henhold til det å gjennomføre intervjuene. Jeg valgte å formulere min intervjuguide med et utgangspunkt i Kvale og Brinkmanns (2014) teori om emnet. En viktig refleksjon fra teorien deres var at en intervjuguide bør håndteres som et manuskript.

Jeg valgte å formulere intervjuguiden med kortere spørsmål og en åpen struktur, der tematikkene reflekterte problemstilling og mitt teoretiske utgangspunkt. Som nevnt tidligere, var det viktig for meg at spørsmålene la opp til at lærerne fikk reflektere over egen praksis, samt legge frem sine personlige erfaringer i feltet.

Studiet mitt baserer seg på to forskjellige tematikker der det er gjort en del forskning. Henholdsvis om motivasjon og drama som læringsform. Derimot er det ikke gjort mye forskning som drøfter begge tematikker i en sammenheng. Derfor var det viktig for meg å få dette frem i intervjuguiden min, slik at jeg i intervjuet kunne knytte disse tematikkene opp med hverandre.

Avslutningsvis var det også viktig å tilpasse at spørsmålene ikke blei førende eller veiledende, men også at hver tematikk ble prioritert. Derfor valgte jeg å forhåndsteste intervjuguiden gjennom forsøksintervjuer.

3.3.2 Forsøksintervjuer

Jeg hadde svært få erfaringer med det å fungere som aktør i gjennomførselen av et forskningsintervju. Jeg valgte derfor å ta for meg noen forsøksintervju, slik at jeg kunne gjøre meg noen refleksjoner og tanker om selve intervjuprosessen. Et par av mine medstudenter deltok i disse forsøksintervjuene. Jeg brukte forsøksintervjuene til å gjennomgå spørsmålene, måle varigheten på intervjuene. Jeg brukte også disse intervjuene som en mulighet til å trene meg som intervjuer. I forsøksintervjuene fikk jeg også gjort meg refleksjoner over hva som fungerte og ikke fungerte. Jeg gjennomførte to forsøksintervjuer, og brukte disse forsøksintervjuene til å tilpasse intervjuguiden min.

I gjennomførselen av disse forsøksintervjuene gjorde jeg meg også tanker om min rolle i intervjuet. Dette innebar refleksjoner om hvorvidt jeg klarte å forholde meg objektiv og at oppfølgende spørsmål ikke ble veiledende. Jeg reflekterte også over om min egen opptreden som intervjuer, og i forhold tidsbruk.

Gjennomførselen av disse forsøksintervjuene var veldig viktig for min egen selvtillit som intervjuer, og medførte også til at jeg fikk utviklet intervjuguiden og tilspisset spørsmålene jeg skulle stille. Refleksjonene jeg gjorde meg etter disse forsøksintervjuene endte med at jeg gjorde noen viktige endringer på min intervjuguide. Dette innebar blant annet at jeg kuttet ned

på en del spørsmål, og gjorde dem så åpen som mulig, og tilpasset at eventuelle oppfølgingsspørsmål var objektive og ikke veiledende.

3.3.3 Utvalg og Rekruttering

Dette studiet baserer seg på en problemstilling som tar utgangspunkt i et pedagogisk perspektiv formulert av Illeris. I problemstillingen spør jeg hvordan drama som læringsmetode kan brukes til å motivere elevene for læring i Samfunnsfaget.

Problemstillingen har altså utgangspunkt i et pedagogisk perspektiv. En er derfor ute etter refleksjoner fra lærere som jobber opp mot dette temaet og som har kompetanse innenfor dette feltet.

Før jeg gjorde meg et utvalg, laget jeg noen enkle kriterium for å delta som informant i prosjektet. Kravene var at en måtte undervise i samfunnsfag og være fulltidsansatt, og ha erfaring med gjennomførelse av drama som undervisningsform i faget. Det var viktig at informantene hadde fulltidsjobber. I intervjuet ville det bli tatt opp spørsmål hvor dette kunne bli relevant. Om de ikke hadde fulltidsjobb, måtte de i det minste være fagansvarlig i samfunnsfag.

Størrelsen på utvalget baserer seg på tid og ressurser. Kvalitativ forskningsmetode kjennetegnes ved at en forsøker å få mye informasjon ut av et begrenset antall personer – betegnet som informanter. Utvalget baserer seg derfor på hvilken data en skal samle inn- i dette tilfellet gjennom intervjuer og observasjon, men også i forhold til hva problemstillingen spør etter (Christoffersen & Johannessen, 2012:49-56). Målgruppen min, som i dette tilfelle er lærerne, vil i et tilfelle være relativt homogen. Det vil si at de er like hverandre på flere kriterier, eksempelvis med at alle er pedagoger, har samme jobb og jobber i samme fag. Med bakgrunn i denne informasjon har jeg gjort mitt utvalg av informanter.

Jeg kontaktet rektorer på en del skoler både i Tromsø og Harstad. Jeg la inn en forespørsel til rektorene om tillatelse til å kontakte lærere på de respektive skolene. Om rektoren godkjente forespørselen, kunne jeg personlig kontakte lærere på de enkelte skolene. I noen tilfeller videreformidlet rektorene min forespørsel til hele lærerkollegiet slik at lærerne selv kunne kontakte med om de ønsket og delta. To av informantene mine ble rekruttert gjennom denne måten, der de kontaktet meg gjennom informasjon de hadde fått av rektor. To av

informantene ble valgt ut gjennom kjennskap til deres kompetanse og tidligere arbeid. Den siste informanten ble valgt ut basert på et tips fra min veileder.

Jeg valgte å ta for meg et utvalg av 5 informanter. Jeg tok dette valget basert på tid og ressurser, og med den forståelse om at jeg også skulle gjennomføre et par observasjoner som ville ta tid. Jeg gjorde en vurdering at jeg med dette utvalget ville få inn en beregnelig datastørrelse basert på mine tidsressurser. Antall intervjuer var også tilstrekkelig til å kunne gjøre en utbredt analyse av dataen jeg samlet inn.

De som valgte å ta del i prosjektet som informanter fikk tilsendt et informasjonsskriv som la frem hva de kunne forvente av å delta i prosjektet. Informantene ble dermed gjort klar på at de måtte avse tid til gjennomførselen av intervjuet. Varigheten på intervjuene var mellom 25 og 40 minutter.

3.4 Observasjon

Christoffersen og Johannessen (2012) trekker frem at observasjon egner seg når en forsker ønsker direkte tilgang til det en ønsker å undersøke. En kan enten bruke observasjon som primærmetode for datainnsamling eller som en supplerende metode. I noen tilfeller er observasjon den eneste måten en kan samle inn data på- eksempelvis om en gjør en studie på barnas atferd i en barnehage. Barna vil da være for små til å ta del i intervjuet og kan heller ikke gi skriftlige besvarelser (Christoffersen & Johannessen, 2012:63). Observasjon kan også brukes som en supplerende metode for å få svar på problemstillingen, eller for å få gjort undersøkelsen gjennom et annet perspektiv. En kan også bruke observasjon som metode for å få mer utfyllende informasjon, og dermed forsterke besvarelsen.

I forkant av en observasjon må en forsker bestemme seg over sin feltrolle. Observatørens feltrolle kjennetegner om observatøren har en deltakende rolle, eller er tilskuer gjennom observasjonsprosessen. I henhold til den rollen jeg som observatør valgte å ta, vil det være nødvendig og se nærmere på hva det innebærer i å ta en deltakende rolle som observatør. En deltakende observatør blir en del av miljøet som studeres, og de som observerer er klar over at de blir observert. Videre kan en også se at observatøren kan velge å innta en rolle som fullstendig deltaker i miljøet han skal observere. Her blir forskeren også en del av miljøet, og kan delta i den ordinære samhandlingen mellom aktørene. Når en forsker inntar denne rollen er det ofte han en holder sin identitet som forsker skjult for gruppen som observeres

(Christoffersen & Johannessen, 2012:68-69). I henhold til mitt eget studie valgte jeg å ta rollen som deltakende observatør.

Observasjoner er tids og ressurskrevende, og forskeren må være sikker på at det er gjennomførbart før en påbegynner prosessen. Observasjoner krever også at forskeren gjør forarbeid hvor en må bestemme seg for noen viktige momenter. Dette vil en komme tilbake til i neste kapittel, der vi tar opp planleggingen av observasjonene.

Jeg valgte å ta i bruk observasjon som en supplerende metode, med et spesifikt mål om å samle data gjennom et annet perspektiv. I videre kapittel vil jeg drøfte forarbeidet og planleggingen som la grunnlaget for gjennomførsel av observasjonene.

3.4.1 Utvalgskriterier i forkant av observasjon

Før en observasjon kan ta sted må en gjøre en del viktige valg i forkant av observasjonene. En forsker må basere feltarbeidet på det som skjer i planleggingsfasen. I denne sammenheng har jeg derfor valgt å redegjøre for min planlegging av observasjonene. Jeg valgte å planlegge observasjonen i regi av utvalgskriterier presentert av Christoffersen og Johannessen.

Christoffersen og Johannessen (2012:64) tar opp en modell med fire forskjellige utvalgskriterier. Det første kriteriet tar opp settingen, altså lokalet observasjonen skal ta sted i. Videre må en se på hvem som skal observeres, og i hvilken sammenheng disse skal observeres. En kan eksempelvis observere elever i friminuttet om en er ute etter å undersøke elevenes interaksjoner med hverandre utenfor klasserommet. Det siste kriteriet tar for seg de forskjellige prosesser i observasjonen. Eksempelvis kan dette være å se på hvor lenge en må observere utviklingen av nye undervisningsopplegg for at en har tilstrekkelig med data (Christoffersen & Johannessen, 2012:62-75).

Jeg kom i kontakt med to lærere på en av skolene jeg hadde foretatt intervjuer. Lærerne jobbet sammen om et tverrfagligprosjekt. Jeg la inn en forespørsel hos lærerne med et ønske om å kunne observere dem, men også ta del i undervisningen. Lærerne sa ja til forespørselen, og godkjente at jeg kunne gjennomføre observasjoner i timene deres.

Målet med observasjonene mine var å samle inn relevant data som kunne utdype informasjonen jeg anskaffet gjennom intervjuer av lærere. Observasjonen ville ta sted i en undervisningssetting, der elevene ville gjennomføre et undervisningsopplegg med utgangspunkt i drama som læringsform. Jeg valgte å basere mine observasjonskriterier på

læringens tre dimensjoner, og kategoriserte hver dimensjon. Observasjonene tok sted i etterkant av gjennomførte intervju. Jeg brukte også intervjudata til å tilspisse fokusområdet i mine observasjoner.

3.5 Datainnsamling av intervju

Intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplasser. Avtaler av intervju og møtested foregikk gjennom telefonsamtaler. Informantene fikk også tildelt informasjon om prosjektet, intervjuprosessen og deres rettigheter i forhold til deltakelse. I forkant av hvert intervju fikk informantene mulighet til å stille spørsmål angående deres deltakelse. Jeg valgte også gi dem kort informasjon om hvordan intervjuet ville foregå. Informantene måtte også skrive under på en kontrakt i forkant av intervjustart. Informantene ble også informert om at intervjuene ble tatt opp og kom til å bli transkribert. Jeg hadde la vekt på å skape en trygg atmosfære og sørget for at vi var alene før vi startet intervjuene. Dette var viktig for meg at informantene fikk en form for tillit til meg som intervjuer, slik at de ville ta fullstendig del i intervjuet.

Informantene fikk frihet til å dele sine refleksjoner og tanker rundt de ulike spørsmål jeg stilte dem. Dersom jeg hadde tilstrekkelig med informasjon kunne jeg gjerne bytte tematikk. Om jeg var ute etter mer informasjon stilte jeg ofte enkle oppfølgingsspørsmål som informantene kunne besvare. Intervjuene opplevdes i stor grad som en samtale, og informantene hadde mye å si om hvert enkelt tema. Jeg prøvde å snakke minst mulig, og tok kun ordet om informanten var ferdigsnakket eller stilte spørsmål tilbake. Intervjuene varte om lag 30 minutter, og avsluttet med at informantene fikk reflektere over intervjuet og drøftet tematikk. I etterkant av hvert intervju fikk informantene mulighet til å vurdere intervjuet, spørsmålene og min rolle som intervjuer. På denne måten kunne jeg forbedre spørsmål og min rolle som intervjuer. Et par av informantene ga noen gode vurderinger. Jeg valgte å bruke disse vurderingene for å forbedre de neste intervju som jeg skulle gjennomføre.

I forkant av to intervjuer ba informantene om anonym deltakelse i prosjektet. Jeg valgte derfor å anonymisere samtlige informanter for å opprettholde kontrakten med mine informanter.

3.6 Datainnsamling av observasjon

Observasjonene tok sted i etterkant av intervjuprosessen. Lærerne ønsket ikke at jeg skulle ta opp timene, og jeg valgte derfor å gjennomføre en tradisjonell observasjon der jeg noterte ned mine observasjoner. Elevene jobbet i grupper og ble derfor spredt utover flere klasserom, noe som gjorde at det ville blitt vanskelig å ta opptak av timene.

Elevene var ikke klare over at jeg observerte timene. Jeg fungerte også som lærer til en viss grad, og bisto elevene med hjelp i et par tilfeller, men fokuserte mest på min rolle som observatør. Jeg gjennomførte i alt to observasjoner der jeg fulgte to klasser gjennom et tverrfaglig rollespill prosjekt. I observasjonen var mitt hovedfokus på interaksjoner mellom elev og lærer, lærers utførelse av timen, men også elevenes deltakelse i timen. I mine notater nevnte jeg ingen elever på navn, og jeg anonymiserte også lærerne. Observasjonen var spredt over to dager og tok sted i to forskjellige klasserom og over flere grupperom.

Gjennomførelse av observasjonene gikk problemfritt, og jeg fikk samlet inn en del data. Elevene jobbet i grupper og øvde på et rollespill som dem selv hadde ansvaret for å lage. Jeg valgte derfor å pendle mellom gruppene i samråd med læreren jeg skulle observere. På denne måten gikk jeg ikke glipp av interaksjoner mellom lærerne og elevene.

3.7 Transkribering av data

Å transkribere intervju data innebærer å gjennomføre en skriftlig loggføring av de muntlige intervjuene en har tatt opp på lydbånd. Skriftlige loggføringer av intervjuene vil gi forskeren oversikt over materialet som skal analyseres og brukes senere. I transkriberingsprosessen må forskeren også gjennomføre en oversettelse fra tale til skriftlig språk. I følge Thagaard (2013) er det dette som ligger bak en transkripsjon.

Jeg valgte selv å transkribere intervjuene. Et viktig mål var å transkribere intervjuene kort tid etter de var gjennomført, slik at en kunne forberede fremtidige intervju med hjelp av transkriberingene. Dette lot seg ikke gjøre grunnet en begrensning av tid og ressurser, noe som medførte til at intervjuene ble gjennomført i et kort tidsrom. Derfor endte det med en løsning der transkriberingen tok sted etter at alle intervju var gjennomført. Gjennom transkriberingsprosessen fikk jeg gjort noen refleksjoner og selvanalyser av den data som jeg hadde fått inn.

Jeg gjorde meg kjent med transkriberingsprosessen gjennom Kvale og Brinkmann (2014). En viktig del av transkriberingsprosessen er å velge hvilket språk en skal transkribere på. En kan velge å transkribere ordrett fra talespråket, eller en kan transkribere på et mer tradisjonelt skriftspråk. Måten en transkriberer intervjuene på kan ha en stor påvirkning på fortolkning av data, og dataens troverdighet. Det er viktig at forskeren gjennomfører en objektiv transkribering og fortolkning av intervjuene. Jeg valgte selv å transkribere intervjuene over til et mer skriftlig og formelt språk. Jeg tok denne avgjørelsen basert på at et par av intervjuene var utfordrende og transkribere gjennom deres talespråk. Jeg prøvde å gjøre meg selv bevisst på at oversetningene fra muntlige setninger til en mer formell stil kunne medføre til noen subjektive fortolkninger. Jeg var derfor nøye på å gå gjennom setningene flere ganger. Jeg var også oppmerksom på bruken av komma og punktum, da dette kunne påvirke ens fortolkning av hver enkel setning.

Transkriberingen ble gjennomført over et par dager. I etterkant av fullført transkribering ble det gjort en gjennomlesning av intervjuene slik at en kunne forberede seg mot analyseprosessen.

3.8 Analyse og fortolkning av data

En analyse handler om å dele opp innsamlet materiale i forskjellige enheter, der en kan se på sammenhenger, likheter og forskjeller (Kvale & Brinkmann, 2014). En ønsker først å samle materialet der man ser likhetstrekk, og deretter knytte disse forskjellige enhetene opp mot hverandre. Thagaard (2013) peker på at målet med en analyse innenfor kvalitativ metode er å finne mening i materialet en har samlet inn.

I dette studiet var målet å se på om drama kan brukes til å motivere elevene for læring i samfunnsfag. Datainnsamlingen var todelt, der en gjennomførte intervju og deretter observasjoner. I henhold til datainnsamlingen måtte en være varsom på at en ikke påvirket informantene i innsamlingsprosessen. I etterkant av hvert intervju ble det gjennomført transkribering av intervjuene, der disse ville bli brukt i forhold til analysen av materialet.

I forkant av analyseprosessen ble det gjort et valg om at en skulle ta utgangspunkt i læringens tre dimensjoner, og kategorisere funnene innenfor de enkelte dimensjonene. Hovedtemaene

ble da innhold, drivkraft og samspill. Jeg valgte dermed å ta for meg en temasentrert analytisk tilnærming av datamaterialet. I en slik analytisk tilnærming velger forskeren og kategorisere datamaterialet etter ulike temaer (Thagaard, 2013). I intervjuene ble informantene spurt de samme spørsmålene om de samme temaene, innenfor innhold, drivkraft og samspill. I analyseprosessen ble dataen delt inn i ulike underkategorier innenfor hovedtemaene. Underkategoriene ble utviklet underveis.

En analyseprosess kan preges av deduktive og induktive tilnærminger. I en induktiv tilnærming vil en forsker utvikle begrep og teori på bakgrunn av innsamlet datamateriale. Her tar man altså utgangspunkt i innsamlet empiri, og bruker empirien til å utvikle en forståelse av temaene som blir forsket på. En deduktiv tilnærming kjennetegner seg gjennom at vi bruker andre teoretiske bidrag til å analysere egen tekst og datamateriale (Thagaard, 2013:187). Dette er en kvalitativ studie som i hovedsak er preget av en deduktiv tilnærming. Studiet bærer også preg av en induktiv tilnærming. I analysen baserer en seg på teoretiske bidrag. Resultatene fra intervjuene er da med på å utvide ens forståelse over tematikken som forskes på, og må derfor sees som induktivt.

En valgte å ta i bruk en analysemetode presentert i Kvale & Brinkmann (2014), som de kaller for meningskoding. Gjennom denne analysemetoden er målet å utvikle kategorier som gir en oversikt over det som blir undersøkt. En slik metode faller innenfor den fenomenologiske tradisjonen, der en ønsker å forstå verden gjennom mennesket. Datamaterialet vil gjennomgående bli sammenlignet med bakgrunn i deres likheter og ulikheter. I en kodingsprosess er det viktig at begrepene som blir brukt i transkripsjonene er meningsbærende (Christoffersen & Johannessen, 2012). I dette studiet valgte en å ta for seg kodeord som reflekterte de ulike hovedtemaene, men som også kunne brukes til å lage egne kategorier. Det var også viktig at kategoriene som ble skapt ga et inntrykk av hovedpoengene i informantenes utsagn.

Analyseprosessen startet med grundige gjennomlesninger av samtlige intervju. I disse gjennomlesningene gjorde en seg merke til de begreper og utsagn som hadde likhetstrekk. I en slik prosess vil det forekomme en del subjektive tolkninger, der forskeren selv må gjøre vurderinger av hva som bør kodes, utformes og knyttes avsnitt til (Kvale & Brinkmann,

2014). Kodingen vil med andre ord bli påvirket av forskerens egne intensjoner og påvirkninger.

I dette studiet valgte en å utforme ulike kategorier av lærernes ulike utsagn. Hver kategori ble tildelt egen fargekode, slik at en kunne skape oversikt over de forskjellige utsagn fra hvert intervju. De ulike kategoriene ble også lagt under hver sine hovedtemaer, henholdsvis innenfor innhold, drivkraft og samspill. Gjennom analyseprosessen var en ute etter å finne meninger som kunne brukes i besvarelsen av forskningsspørsmålet. Etter at en hadde fullført kodingen på samtlige intervjuer, valgte en å samle svarene innenfor hver kategori. I og med at intervjuguiden var basert på det teoretiske rammeverket for oppgaven, la en fort merke til at de ulike kategoriene var tilknyttet til hovedtemaene.

Analysen av observasjonsmaterialet gikk forholdsvis fort. På bakgrunn av etiske hensyn gjorde en ikke opptak av observasjonene, og baserte hele observasjonen på en mer tradisjonell måte der en noterer ned ulike funn. En valgte å gjennomføre observasjonene i etterkant av analysen av intervjuene. På bakgrunn av intervjudataen valgte en å avgrense hovedfokuset i observasjonene til å se på samspillet mellom lærer og elever, men en noterte også ned andre forhold. Her valgte en å notere ned funn innenfor de ulike kategoriene som var utformet i analysen av intervjuene.

3.9 Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet

I de neste kapitler vil en drøfte oppgavens troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet. I en kvalitativ studie må en forsker reflektere over innsamlingsprosessen, og så drøfte om innsamlet data er troverdige og gyldige. En vil videre reflektere om hvorvidt funnene i dette studiet kan anses som troverdige, og resultatene som gyldige. En vil også drøfte studiens overførbarhet.

3.9.1 Troverdighet

Et studiets troverdighet er knyttet opp mot hvorvidt en annen forsker kan reprodusere de samme resultater på senere tidspunkt. Her tenker en på om informantene ville gitt samme svar til den andre forskeren, eller om de ville ha endret svarene sine her (Kvale & Brinkmann, 2014). En forsker må kunne argumentere for studiets troverdighet gjennom å vise og forklare hvordan en har utviklet dataen gjennom forskningsprosessen (Thagaard, 2013).

Silverman (2011:360) peker på at gjennom å synliggjøre forskningsprosessen kan en styrke forskningens troverdighet. Dette kalles å gjøre forskningen «transparent», og går ut på at en gir trinnvise forklaringer over hvordan forskningsprosessen har vært. En kan også styrke tilliten til studiet gjennom detaljerte forklaringer og beskrivelser, der en gir tydelige forklaringer på de ulike strategier en har brukt (Thagaard, 2013). For å styrke troverdigheten til dette studiet har en lagt frem en detaljert beskrivelse for valg av teori og metode. En har også prøvd å vise sammenhengen mellom studien og det vitenskapelige perspektivet som en har basert seg på. En har også beskrevet arbeidsprosessen i henhold til analysen av innsamlet data.

Kvale og Brinkmann (2014) trekker frem at forskere må reflektere over intervjuene med sine informanter. Her må det drøftes om informantene har gitt ærlige besvarelser der de trekker frem egne meninger, eller om de har blitt påvirket av forsker og gitt svarene de tror han vil høre. Dette gjelder eksempelvis om spørsmålene er ledende, noe som da kan påvirke svarene til informantene. En forsker må også reflektere over relasjonene til sine informanter. I noen tilfeller kan det oppstå negative relasjoner mellom forsker og informanten, og da kan dette påvirke besvarelsene til informantene. En forsker må også vurdere seg selv og egen påvirkningskraft over intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2014).

I forkant av intervjuene valgte jeg å gjøre med litt kjent med informantene før vi startet intervjuene. Ønsket var å skape et tillitsforhold mellom oss, med et mål om at informantene ville slappe av i intervjuene. Jeg opplevde gode relasjoner med mine informanter, der de viste interesse over tematikken og et ønske om å ta del i studiet. Intervjuene opplevdes som vellykket, der en var bevisst på å stille åpne spørsmål hvor informantene måtte reflektere over svarene sine. Intervjuguiden (Vedlegg 2) var derfor utformet så åpen som mulig, med et utgangspunkt i reflekterende spørsmål. I henhold til oppfølgingsspørsmål var jeg bevisst på å fortsette i samme retning. Informantene kunne få oppfølgingsspørsmål som; «*Kan du utdype dette?*», eller; «*Kan du gi noen eksempler?*». Jeg la likevel merke til at i de første par intervjuene kan jeg ha brukt ord som informantene kan ha tolket som anerkjennelse, noe som kan ha påvirket deres videre svar. Eksempelvis brukte jeg ord som «*flott*» og «*bra*» før jeg stilte nye spørsmål. Dette rettet jeg meg på i gjennomførselen av de siste intervjuene.

I henhold til observasjonsdelen hadde jeg en delvis aktiv rolle i undervisningen, der jeg var i kontakt med enkelte elevgrupper. Dette var naturlige interaksjoner der elevene sjeldent hadde spørsmål som var faglig relatert. Jeg var ikke i kontakt med læreren gjennom disse timene, annet enn i pausene. Målet var å ha minst mulig påvirkning på den aktuelle læringssituasjonen.

3.9.2 Bekreftbarhet

Thagaard (2013) knytter begrepet opp mot hvordan en vurderer og tolker de ulike resultater. Da tenker en i hovedsak på gyldigheten av resultatene, og om resultatene kan representere virkeligheten en har studert (Silverman, 2011). Thagaard (2013) trekker frem at for at forskningskal kunne tolkes som gyldig, må en forsker være villig til å gjøre studiet gjennomskiktig. Dette innebærer at en må forklare hvordan en har tolket noe, og hvorfor en har tolket noe på den måten. Det handler altså om å gi leseren en innsikt i ens egne tolkninger og refleksjoner. Eksempelvis kan en belyse studiet gjennom å presentere hvordan en analyserte dataen, og selve arbeidsprosessen bak dette. Jeg har valgt å fremvise mine tolkninger gjennom å synliggjøre ulike sitater fra informantene, dette har jeg gjort gjennom å presentere de ulike funnene i oppgaven. Jeg har også skilt mellom disse funnene og mine egne drøftinger av disse funnene. I drøftingsdelen kommer mine egne tanker og refleksjoner frem. I metoddelen har jeg også gitt en detaljert beskrivelse over arbeidet opp mot de ulike faser av studiet.

I henhold til å styrke studiets bekræftbarhet har jeg valgt å trekke frem relevant teori opp mot drøftingen, men også opp mot oppgaven i sin helhet. En har også brukt veileder og en bi-veileder som har bidratt med kritiske spørsmål gjennom arbeidsprosessen.

3.9.3 Overførbarhet

Thagaard (2013) beskriver overførbarhet som en prosess der en drøfter om resultatene en har fått fra studiet kan brukes til å forstå lignende situasjoner og scenarioer. Thagaard (2013) peker videre på at overførbarhet handler om leseren kan kjenne seg igjen i resultatene en er kommet frem til. I en kvalitativ studie er forskerens fortolkninger som er grunnlaget for om studiet er overførbar til andre situasjoner (Thagaard, 2013:210). Thagaard peker på at i kvalitative studier kan det være utfordrende og bruke resultatene en har fått opp mot andre situasjoner.

I dette studiet har en gjort en kvalitativ undersøkelse. Informantene i dette studiet er strategisk valgt. Informantene som deltok i studiet var nødt å tilfredsstille ulike kriterier for at de skulle få delta. Studiet er avgrenset og spesifisert gjennom et konkret forskningsspørsmål, og knyttet opp mot samfunnsfag. Teorien i oppgaven kan derimot knyttes opp mot andre situasjoner, og en del av funnene kan også knyttes opp mot andre situasjoner. Eksempelvis kan en se at enkelte funn på klassemiljø, elevenes drivkraft og relasjonene mellom lærer og elever kan knyttes opp mot andre situasjoner.

3.10 Forskningsetikk

Christoffersen og Johannessen (2012) peker på at i studier der en tar i bruk intervju må en ta hensyn til at det er en moralsk undersøkelse. Gjennom kvalitative metoder bruker en som regel intervjuer som en innsamlingsmetode. I intervjuer vil forskeren komme tett opp på informantene sine, og det vil også forekomme tilfeller hvor informantene deler sensitiv informasjon. Derfor må en forsker da flere etiske hensyn når en bruker denne metoden.

I dette studiet tok en for seg en kvalitativ tilnærming. En ville dermed ta i bruk informanter og gjennomføre intervjuer. I forkant av intervjuene var en nødt til å fylle ut et skjema hos Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). NSD er et nasjonalt personvernombud som behandler studier og forskningsprosjekt i Norge, med intensjonen om å ivareta personvernet til informanter og deltakende, i henhold til lovverket. Etter at en hadde sendt inn utfylt skjema, tok det om lag 30 dager før en fikk svar. En fikk ikke påbegynne intervjuprosessen før NSD hadde gitt tilbakemelding. Studiet ble godkjent av NSD, med et forbehold om at jeg forholdt meg til informasjonen som de hadde blitt tilsendt. Jeg fikk tilsendt bekreftelse hos NSD på at jeg kunne påbegynne datainnsamlingen (se vedlegg).

Et annet etisk hensyn for dette studiet falt på å ivareta elevens anonymitet. I forkant av observasjonsprosessen ble jeg gjort klar på at undervisningen ville foregå over flere klasserom. Jeg valgte dermed å avgrense fokuset ned mot læreren i samspill med elevene. For at læringssituasjonen skulle bli så ekte som mulig, valgte en å ikke informere elevene om at jeg skulle foreta observasjoner. Jeg kontaktet først NSD på telefon og forhørte om elevenes personvern, og fikk beskjed om at det lot seg gjøre, men at en måtte ta noen forbehold. Jeg kunne ikke gjøre opptak av undervisningene, og jeg måtte også anonymisere alt av navn og

kjønn, og jeg måtte informere elevene om observasjonen i etterkant av undervisningen. Jeg måtte også få en godkjenning fra den aktuelle læreren. På bakgrunn av disse direktiver valgte jeg derfor og ikke ta opp enkle elever, og jeg fokuserte i hovedsak observasjonen på læreren.

3.10.1 Informasjon, samtykke og konfidensialitet

Informanter og deltakere i forsknings studier er beskyttet av personvernet. Det vil si at innsamlingsprosessen bare kan forekomme i etterkant av at deltakerne har fått tilstrekkelig informasjon om studiet og sine rettigheter som deltakere. NSD informerte også om at informantene til enhver tid kan velge å avbryte sin deltakelse uten noen konsekvenser for seg selv. Om informanter avbryter deltagelse kreves det da at all informasjon fra dem anonymiseres.

I dette studiet fikk deltagerne tildelt et samtykkeskjema i forkant av intervjuene, der de ble informert om hva det innebar å ta del i prosjektet. Informantene fikk også min kontaktinformasjon, og kunne kontakte meg om de hadde spørsmål. Informantene fikk beskjed om at studiet var konfidensielt, og at en ville slette all informasjon og data etter et gitt tidspunkt. Informantene fikk også tid til å vurdere om de fortsatt ønsket og delta etter at de blitt informert om hva det innebar å delta i prosjektet. Jeg påbegynte kun intervjuer etter at informantene hadde signert samtykkeskjemaet. En av informantene hadde et ønske om å delta, men bare mot at jeg anonymiserte han. Jeg valgte derfor å anonymisere samtlige informanter for å ivareta denne personens anonymitet.

I presentasjon av funn har jeg dermed valgt å kalle informantene for lærer 1 til 5, der jeg har gitt hver informant et tilfeldig nummer. Gjennom disse tiltak har jeg dermed klart å ivareta deltagerens anonymitet. Thagaard (2013) peker på at gjennom å anonymisere informantene, kan dette faktisk ha en positiv virkning på leserne, ved at de ikke kan knytte navn til de forskjellige utsagn som blir presentert. Thagaard (2013) trekker også frem at en negativ konsekvens med å anonymisere deltagerne er at man kanskje fjerne muligheten for metodisk etterprøvbarehet. En forsker må derfor vurdere hvilke krav en skal prioritere. I dette tilfellet har en valgt å prioritere informantenes anonymitet.

Informantenes konfidensialitet skal beskyttes gjennom ulike tiltak. En må først og fremst sikre at innsamlet data er beskyttet. Dette er særdeles viktig om en har sensitiv informasjon om informantene. Videre må også all data slettes i etterkant av fullført studie. Om en ønsker å

gjenta bruken av innsamlet data, krever dette at en ber om tillatelse av informantene som deltok i studiet. Jeg var bevisst på å følge disse kravene, der jeg oppholdt all data og samtykkeskjemaene i et skap som kun jeg hadde tilgang til.

3.10.2 Konsekvenser av deltagelse

I menneskebaserte studier er det viktig at en reflekterer over de ulike konsekvenser deltagelse i studiet kan ha for informantene (Thagaard, 2013). En forsker må gjøre vurderinger over hvordan han bruker dataen han har fått, og om det kan være skadelig for informantene. Det er viktig å tenke at det er forskeren som drar mest nytte av samarbeidene med sine informanter, og at en har et ansvar mot å beskytte informantene i den grad det er mulig.

I dette studiet gjorde man et selektivt utvalg av informanter basert på ulike kriterier. De fleste informantene hadde flere års erfaring i yrket, med et unntak i en informant som var nylig ferdigutdannet. Informantene virket engasjerte og glade for å delta i studiet, og de fleste hadde en avslappet holdning til det å delta i studiet. Informantene hadde blitt godt informert om hva det innebar og delta i studiet, og de ble gjort klar på at alle besvarelsene kom til å anonymiseres. Spørsmålene i intervjuet er faglig rettet, og krever at informantene reflekterer over svarene. Målet med studiet er å belyse en ny tematikk som det finnes lite forskning på. Dataen fra intervjuene er derfor viktige kilder som kan gi ny informasjon om disse temaene. Informantene hadde et positivt inntrykk til dette, og flere av dem var glade for å kunne bidra til oppgaven.

Thagaard (2013) trekker frem at informantene kan bli provoserte eller være uenige med forskeren når de leser hvordan han har analysert og presentert resultatene. Her kan informantene eksempelvis føle at deres utsagn har blitt presentert i et negativt lys, og oppleve at de har blitt kritisert av forskeren. Thagaard (2013) peker også på at det er viktig for forskeren å merke seg at deltakerne har sagt ja til å ta del i studiet, og dermed må tåle at forskeren vil ta i bruk dataen etter eget ønske. Jeg var selv bevisst på dette, og prøvde å reflektere over hvordan jeg brukte de forskjellige utsagn fra informantene mine.

4 Presentasjon av funn

I dette kapittel vil en presentere funn fra intervju og observasjoner. I denne sammenheng vil funnene presenteres ut ifra teoretisk perspektiv presentert tidligere i oppgaven. Funnene vil deles inn i tre ulike kategorier, med utgangspunkt i læringens tre dimensjoner. Hver dimensjon vil representeres som hovedkategorier. Hovedkategoriene er da innhold, drivkraft og samspill. En vil også presentere overordnet funn som informantenes yrkesbakgrunn og erfaringer. Hver hovedkategori vil også tildeles en del underkategorier, dette for å systematisere og spesifisere funnene.

Funnene vil i hovedsak presenteres med bruken av sitater fra intervjuene, der informantenes talespråk er oversatt til et mer formelt skriftspråk. Som nevnt i tidligere kapittel holdes informantene anonyme på etterspørsel av enkelte deltakere. Jeg har dermed valgt å kalle informantene for lærer 1, 2, 3, 4 og 5. Jeg har fordelt tallene i en uortodoks rekkefølge for å beskytte identiteten til de informantene som ville anonymiseres.

4.1 Informantenes yrkesbakgrunn

For at informantene skulle kunne ta del i forskningsprosjektet måtte de tilfredsstille enkelte krav satt av meg som forsker. Da prosjektet tok for seg en studie rettet mot samfunnsfag, var det særdeles viktig at informantene underviste i dette faget. Som referert til tidligere, var målet med prosjektet å studere effekten av dramametode i samfunnsfag. Informantene startet intervjuene med å dele sin yrkesfaglige bakgrunn.

Samtlige informanter hadde erfaringer som lærere i samfunnsfag. Fire av informantene hadde en eller flere nåværende samfunnsfagsklasser. En av informantene hadde ikke fått tildelt samfunnsfagundervisning dette året. Denne informanten fikk likevel ta del i studiet med bakgrunn i hennes tidligere erfaringer som samfunnsfaglærer. Hun hadde også dramapedagogisk utdanning, og hadde tidligere jobbet med FN-rollespillet.

En av informantene hadde 4-årig allmennlærerutdanning, der hun hadde over 20 års erfaring i yrket. En annen informant var nylig masterutdannet, der hun hadde skrevet masteroppgave i samfunnsfag. Hun hadde et års erfaring som fulltidsansatt, og et par års erfaring som vikar. En av informantene hadde fagspesifikk utdanning, med årsstudier i pedagogikk og samfunnsfag.

Denne informanten hadde over 10 års erfaring i yrket. To av informantene hadde dramapedagogisk utdanning, der den ene hadde tatt fagspesifikk etterutdanning for å kunne undervise som lærer.

4.2 Valg av innhold

En viktig del av intervjuet tok for seg i hvilken sammenheng lærerne valgte å bruke drama i samfunnsfagundervisningen. Lærerne valgte da å trekke inn samfunnsfagets innhold som en av hovedgrunnene til hvorfor de ville bruke drama i undervisningen. I dette kapittelet vil jeg presentere ulike funn der lærerne tar opp innholdet i samfunnsfag som en begrunnelse for å ta i bruk drama som læringsform.

Lærerne ble spurt om å reflektere over i hvilken sammenheng drama kunne tas i bruk i skolen.

Lærer 1 svarte slik;

«Først og fremst så tenker jeg jo på norskfaget, i og med at drama er en viktig del av det faget. Det er der jeg først og fremst vil linke det til, i forhold til fagplanene er jo norskfaget sterkt inne der, men drama, det er jo åpning for å bruke drama i veldig mange sammenhenger og også i forhold til den delen av lærerplanen som er generell, der som det handler om å bygge mennesket og sånt, med å få uttrykt seg og å få prøvd forskjellige uttrykksmåter så kan man jo putte inn drama.»

Lærer 1 ble da spurt om å reflektere over i hvilken sammenheng drama kunne brukes i samfunnsfag. Lærer 1 trakk da opp at han brukte drama mye i samfunnsfag. Han trakk så frem historien som den delen av samfunnsfag som han mente passet best til drama. Læreren ble da spurt om å reflektere over hvorfor han mente det var slik;

«For jeg mener at jeg tror det er derfor at drama finnes, det å fortelle en god historie. Jeg tenker bare på skuespill, hva handler det om, jo det er å fortelle en historie. I disse dager i den digitale verden, så gjerne der det skal være digital pedagogikk, visst det er der du skal være, om du skjønner hva jeg mener.»

Han ble bedt om å utdype seg om dette;

«Men det å stå rett opp og ned, den gode gamle historiefortelleren og den dramatikken som du kan skape bare med det å fortelle ei historie, nå tenker jeg ikke bare på det med å fortelle ei faktisk historie, det kan være, eh, i norskfaget så forteller jeg en historie fra min hjemkommune om ho Bolette. Det er ingen opplegg, jeg står rett opp og ned og jeg står og forteller den i en og en halv time uten brudd av metoder eller

noen ting. Står rett opp og ned og forteller, jeg veiver med armene, jeg stopper opp, kunstpauser og alt det her, altså de teknikkene, de dramatiske verktøyene, eller dramaturgi, bruker det. Det er ingenting, elevene kan komme tilbake til meg etter 10 år, «Svein», den Bolette historien, den husker de. Det er den enkleste form for læring, og den sitter best.»

Lærer 2 var av den oppfatning at innhold som tar opp konflikter, eller som tvinger elever til å reflektere eller sympatisere med noen, gjerne ville egne seg for drama. Hun trakk også frem at en måtte kjenne klassen sin for å ta i bruk drama;

«En må jo kjenne elevene sine litt, tenker jeg. Jeg har ikke noe fasit svar på det her. Elevene har det artig og tiden går når vi bruker drama. Jeg tenker at drama er en veldig bra metode for å jobbe med demokratibegrepet, og hva dette innebærer, for eksempel om ytringsfrihet.»

Lærerne var av like oppfatninger i forhold til hvilken sammenheng drama egnet seg for i samfunnsfag. Flere av lærerne tok opp eksempler med bruken av rollespill og andre dramametoder mot historie og samfunnskunnskap. Lærer 3 ga et godt eksempel der hun tok opp bruken av FN-rollespillet;

«Vi bruker også FN-rollespillet, noe som vi knytter direkte opp mot samfunnsfag. Her må elevene gå inn i en rolle. Det krever ingen dramafaglig kompetanse for å delta, men man krever en vilje og villighet til at elevene går inn i en karakter. Elevene synes det er veldig gøy når vi tar i bruk FN-rollespillet, spesielt den delen der de går inn i rollen og får på seg «finstasen». Dette er et effektivt opplegg der vi kan ta opp relevant tematikk fra vårt samfunn.»

Lærer 1 reflekterte over hvorfor drama egnet seg til samfunnsfag. Han drøftet der i blant hvilket innhold han tok for seg i timene han brukte drama som læringsform;

«Informasjon finnes overalt. Men hvordan skal elevene kunne investere i noe av tematikken som blir tatt opp i faget. La oss si politikk, eller som vi har snakket om tidligere, historie. Hvordan skal du få elevene til å investere i disse tingene, jo med bruken av drama.»

Lærer 1 fikk også muligheten til å utdype nærmere over hva han mente;

«Hva skjer dagen etter stormingen av Bastillen? hva skjer i Paris, hva prater folk om da? I høst så hadde vi kafe, da hadde vi en kafe i Frankrike, i Paris, dagen etter stormingen av Bastillen. Det blir jo litt fiktivt, men der møttes den som var med på stormingen, der møttes en adelskvinne, der møttes en politiker, ikke sant og de her setter seg ned og diskuterer. Det møtet mellom de menneskene her, da lever du deg inn i en rolle når vi dramatiserer. Da skjer det jo ting, for da begynner du jo og, eller da kjenner du jo det plutselig på din egen kropp når du skal spille en person. Og, altså du

blir irritert på mangel for forståelse av adelskvinnen, ikke sant. Eller fyrer seg opp over den vanvittige raskapen og ødeleggende kraften fra han som var med og stormet Bastillen. Da blir det nært, da er det nært. Det er derfor jeg liker å ta i bruk det, som eksempel.»

Lærer 3 tok også opp viktigheten av å reflektere over i hvilken sammenheng en bruker drama som læringsform;

«Jeg tror at jeg brukte drama mye mer når jeg var yngre, kanskje for jeg selv synes at det var gøy. Men nå er det faglig, nå gjør jeg det når jeg tenker at dette er lureste metoden for å lære bort noe til elevene.»

Basert på noen av eksemplene gitt ovenfor kan en se at lærerne i stor grad baserte sine undervisningsmetoder på innholdet de skulle undervise elevene i. En har derfor valgt å lage underkategorier av de tematikkene som gikk igjen i intervjuene.

4.2.1 Historie

Historie var en tematikk som de fleste lærerne tok opp når de reflekterte over i hvilken sammenheng de valgte å ta i bruk drama i samfunnsfag. Lærer 4 gir eksempler på bruken av dramatik opp mot historie;

«Jeg bruker drama i forhold til at du skal kunne drøfte tematikken som blir tatt opp. For eksempel når vi tok opp konfliktene på tidlig 1900-tallet, brukte vi drama som en metode for å kunne drøfte og gjennomgå den tematikken. Drama egner seg i stor grad til det å drøfte eller ta opp konflikter. Det finner du for eksempel i historiedelen.»

Lærer 1 var også konkret på at drama egnet seg til å ta opp historie hendelser, der elevene kunne få muligheten til å «gjenleve» diverse hendelser, enten gjennom rollespill eller andre metoder. Lærer 1 ga noen konkrete eksempler på dette;

«Jeg bruker drama som, altså først og fremst er min tanke med det, det er for at jeg oppdaget tidlig at når jeg skal forklare elevene om historiske begivenheter, så sliter de med å sette seg inn i noe. Dagens ungdom og sette seg inn i sult. Nesten umulig. Sette seg inn i et annet styresett, mangel på frihet, krig, det er så, vi er jo i en, eller vi levde i en vernebedrift historisk i Norge, og få elevene til å sette seg inn det krever mer enn tall og slikt. Historie finnes overalt, det finnes på Youtube og Facebook, hele tiden som er fantastisk. Det skjer hele tiden, men å få de til å forstå hvorfor det går ant at et helt folk stod og heiet på Hitler, det bruker jeg drama til.»

4.2.2 Demokratiopplæring

En annen tematikk som gikk igjen blant lærerne var bruken av drama opp mot demokratiopplæring. Her ble blant annet den demokratiske delen bak FN-rollespillet tatt opp

av flere lærere. Lærer 1 ga eksempel på sine erfaringer med demokratiopplæringen gjennom FN-rollespillet;

«Det er i den uformelle situasjonen, der oppdager de blant annet realpolitikken. Altså det er ikke det som skjer på talerstolen ikke sant. Det er en viktig demokratisk læring. De her små avtalene som skjer på gangen, der elevene får se at det er noen som kommer og stiller seg på talerstolen og at de har noe i ryggsekken, altså en agenda-både skjult og åpen agenda. Alle de her tingene. For å lære alle de her forskjellige styreformer er ikke akkurat en rakettforskning, men å forstå de og dens funksjon, det er jo der jeg mener at drama er kjempe bra å bruke.»

Lærer 1 drøftet også i hvilken grad enkelte dramametoder egnet seg når en tok opp demokrati i timen. Her ga han også noen konkrete eksempler på hva han mente;

«Jeg bruker for eksempel når vi har valg, så sier jeg at «du» (eleven) representerer det partiet du ikke liker, eksempelvis om jeg vet at du er ganske «rød» så skal du representere FRP. Altså tvinge de over i den situasjonen, der elevene må lese i og representere partiprogrammene til de partiene de ikke liker. Alt dette foregår jo i rollespill, og da kan elevene få leve ut rollen som politiker uten og nødvendigvis mene det sier, altså de må slippe å stå for sine utsagn. Da ser elevene hvordan ting fungerer, og hvilke vanskeligheter og utfordringer som kan oppstå. Så ja den nyere forskning høres fornuftig ut i min verden.»

4.2.3 Konfliktbasert tematikk

En tematikk som gikk igjen i samtlige intervju var bruken av drama opp mot innhold som tok for seg ulike konflikter. Lærer 1 tok opp konflikt som en tematikk der drama egnet seg. Lærer 1 pekte da på en klar intensjon med å ta i bruk drama mot denne tematikken;

«Kan jeg få en elev til å forstå hva empati er, altså det å greie å sette seg inn i en annen persons situasjon gjennom å ta en rolle, da har jeg valgt riktig metode.»

Lærer 4 pekte på at konfliktbasert tematikk gjerne kunne føre til kontroverser blant elevene, og at en dermed gjennom drama kan la elevene tre inn i roller, der de ikke trenger å stå for de meningene som blir sagt;

«For å skape situasjoner der elever kan drøfte og diskutere noe, der synes jeg drama er genial. Da kan vi dele elevene inn i ulike roller, der vi kan si at du skal mene dette, og du skal mene dette. Da kan elevene drøfte og diskutere mellom hverandre, uten å stå for det de sier. Egentlig all tematikk der drøfting er sentralt, da er det bra å bruke dramatik. Eksempelvis i tematikk der man debatterer eller diskuterer, eller der elevene har ulike meninger.»

Lærer 5 trakk frem et par eksempel over innholdet hun mente passet opp mot drama;

«Drama passer egentlig til alt. Men temaer som har flere side av en sak, eller som er mulig å debattere, der kan en bruke drama i stor grad. Eksempelvis konflikter, eller politikk. Altså drama dreier seg jo om refleksjon, og er derfor veldig å bra å bruke mot temaer som byr på diskusjoner.»

Lærerne trakk frem disse gjengangerne, der temaer som la opp til debatt og diskusjoner ble nevnt i de fleste intervju.

4.3 Elevenes drivkraft

Lærerne ble også spurt om ulike didaktiske utfordringer og forutsetninger innenfor dramametode. Her ble de bedt om å reflektere over elevenes drivkraft og deltagelse i henhold til undervisningstimer der en tok i bruk drama. En ble også bedt om å reflektere over ulike forutsetninger for det å ta i bruk dramametode

Lærer 2 peker på at hun bruker drama som et verktøy for å bedre elevenes klassemiljø, og for å legge opp til et læringsmiljø der elevene føler seg trygge på at de kan delta. Lærer 2 peker på at hun opplever at gode læringsmiljø bidrar til økt motivasjon for deltakelse i undervisningen;

«Vi brukte drama på en måte der elevene kunne gjøre seg kjent med, og trygge på hverandre. Vi bruker også drama for å gi elevene en plattform der de kan trene på å uttrykke seg selv. Dette har vi gjort med faste juleskuespill. Altså det er jo litt mer som teater, der de får et ferdig manus også øver. Men det fungerer kjempebra på det å skape indre motivasjon og selvtillit hos elevene.»

Videre reflekterer lærer 2 også over hennes erfaringer med å bruke drama til å utvikle elevenes motivasjon og drivkraft;

«Det å gå inn i ulike roller er jo spennende. Jeg tenker at selv om det kan være utfordrende og tidskrevende i forhold til å lage disse timene, så er det veldig bra for klassemiljøet. Vi har opplevd fornøyde foreldre som ser at elevene har fått utviklet selvtilliten sin, eller tryggheten på seg selv.»

En har valgt å dele opp funnene innenfor elevenes drivkraft i to ulike kategorier. I den første kategorien vil vi trekke frem ulike funn som ser på motivasjonsaspektet, mens i den andre kategorien vil vi se på læringsmiljøet.

4.3.1 Elevens motivasjon

I denne kategorien vil en presentere ulike funn der lærerne drøfter motivasjonsaspektet innenfor elevenes drivkraft, og der de trekker frem hvordan de har brukt drama til å motivere elevgruppen sin.

Lærer 1 tar opp ulike didaktiske forutsetninger for at en lærer skal kunne ta i bruk drama i timen. Han utdyper nærmere om hvordan en lærer gjennom drama kan gi elevene trygge rammer og utarte seg selv i. Her trekker han i hovedsak opp elever som er sjenerte eller redd for å delta med muntlig aktivitet;

«Elevene som er livredde for å presentere, når de går inn i en rolle så er de ikke lenger seg selv. Da får de den delen.»

Lærer 1 drøfter videre får i spørsmål om han kan utdype dette svaret, og han gir følgende respons:

«De som er stille, de som er redde, de som har dårlig selvtillit. Hvordan skal du få åpnet de? Hvordan skal jeg greie å åpne han Per som er en grå mus. Grå mus elevene, hvordan skal du greie å få de med. Det er jo ikke sikkert de har dårlige erfaringer med drama tidligere sant, altså vi er jo veldig forskjellige mennesker. Noen er sjenerte, eller så har vi de som er «kom å se på meg». Det er viktig å greie å «dempe» dem så ikke de tar over showet. Det er viktig og få jobbet med det aspektet. Det er ikke bestandig fremføringen som er viktig, men det er øvelser som i alle fall jeg mener er mulige å gjøre.»

Gjennom intervjuet valgte en å spørre samtlige lærere om motivasjonsaspektet innenfor bruken av drama. Lærerne delte ulike erfaringer, og drøfte forskjellige opplevelser og inntrykk i henhold til dramabruken. Lærer 3 pekte ut at drama kan by på både positive og negative erfaringer for elevene, og at læreren må gjøre sitt beste for å tilrettelegge metoden til elevenes ulike behov;

«Det kan være slik at du ikke tør å delta, eller snakke med de andre som deg selv. Men når du får en rolle, når du bare skal gjengi et manus, da tør du kanskje å delta. Men det kan også være slik at du ikke tør å vise deg frem foran andre, og da vil kanskje det og holde på med drama gjøre ting verre for deg. Da må man som lærer se det litt an, og legge til rette for deres behov.»

Hun tar videre opp de positive effektene av riktig dramabruk, og hvordan det kan gi elevene motivasjon for læring:

«Jeg kan bruke FN-rollespillet som et eksempel. Hele trinnet, altså alle elever skal ta del i dette rollespillet. De som er svakere faglig, eller mer viktig de som har lavere sosial status, og også de som har høyere sosial status. Altså alle disse skal være med på det. Lærerne tar på en måte også en slags rolle også, for å kunne ta litt del i spillet. Hele rollespillet er til syvende og sist veldig bra laget, fordi man har skapt en trygg atmosfære, der samtlige får muligheten til å delta, og også bli hørt. Dette kan engasjere og motivere mange av de elevene som ellers sliter faglig.»

Lærer 4 tar også opp positive og negative opplevelser innenfor bruken av drama i samfunnsfaget;

«Jeg har elever i klassen som er veldig forskjellige. Jeg har noen elever som nesten trenger å bli lest til for at de skal forstå hva som skjer i timen. Og jeg har noen elever som ellers er veldig smarte og trenges og utfordres. Men i forhold til drama da. Altså det positive er jo at omtrent alle elevene vil være med. Og dem synes som regel det er veldig artig med drama. Men i forhold til læringseffekten av det, altså det er variert. Noen lærer veldig mye av det, og blir da kjempe motivert av dette, mens andre får veldig lite utbytte av det og lærer veldig lite av det. Men alle sammen synes disse oppleggene er veldig artige, og uavhengige av deres fagnivå så vil nesten alle delta i timen.»

Lærer 4 drøfter videre de positive effektene hun har opplevd av dramaundervisningen:

«Det er veldig få timer jeg får med samtlige elever, men når jeg kjører dramaopplegg, så blir alle med. Eller nesten alle. Jeg tror det har med det at de kan innta denne rollen, der slipper å si sine egne meninger. Ikke alle vil huske tematikken i skuespillet, altså innholdet. Men de fleste husker skuespillet, og tar med seg positive opplevelser av dette. Elevene synes jo det å være i aktivitet, altså det å være aktiv i timen er artig. Så da kan det ha en motiverende effekt på noen, og være en delvis lærerik opplevelse for noen.»

Lærer 5 reflekterer over egne erfaringer, der hun gir eksempler på hvordan elevenes tidligere erfaringer med drama er av stor påvirkningskraft;

«Det har hendt at jeg har skulle hatt drama med en klasse, også er det elever der som ikke møter opp. Det kan være at de har hatt drama på skolen før, der de har opplevd at de følte seg presset av lærer til å ta del i drama. Dette har en veldig demotiverende effekt på elevene.»

Kort oppsummert tok de fleste lærerne opp rolleaspektet med drama som en viktig faktor for at drama kan brukes i klasserommet. Lærerne begrunnet dette med at gjennom dramametode kan elevene kan innta en rolle. I denne rollen vil elevene slippe å stå for sine meninger, og dette gir dem selvtillit og trygghet til å delta i opplegget. Lærerne tok også opp det at en

gjennom drama kan fremheve elever som enten er faglig svak, eller har en svakere sosial status i klassen.

I neste kapittel vil en ta opp funn som har en sammenheng med elevenes motivasjon. Her vil en presentere funn fra hvordan læringsmiljøet kan ha en positiv eller negativ effekt på undervisningen.

4.3.2 Læring og klassemiljø

I dette kapittelet har en valgt å ta for seg funn innenfor både lærings og klassemiljøet, der disse blir drøftet i sammenheng, og på kryss av hverandre i intervjuene. Klassemiljøet defineres i stor grad av elevgruppen selv, der en ser på de sosiale rammer mellom elevene. Et godt klassemiljø kan også medføre til at elevene er mindre redde for å delta i undervisningen. Læringsmiljøet fastsettes i stor grad av læreren, og defineres gjerne gjennom måten læreren leder klassen på.

En må også trekke frem at funn innenfor klassemiljø vil presenteres innenfor kategorien om samspill også.

Lærer 1 peker ut klassemiljøet som en didaktisk forutsetning en lærer må ta hensyn til i planleggingen av et dramaopplegg;

«Jeg må bare si at du har noen forutsetninger. Går du inn i en utrygg klasse, når jeg mener en utrygg klasse, så er det en klasse der de sosiale strukturer i mellom elevene er utrygg.»

Lærer 1 blir bedt om å utdype svaret sitt;

Altså, du har «kongen» og «dronninga», et hierarki. Visst det er liten takhøyde for å gjøre feil blant elevene, så tror jeg at den sosiale delen blir vanskelig å få til. I den klassen jeg har nå, som et verktøy for å lage trygghet så kan du bruke det her (drama). Men du må være forsiktig i hvor stor grad du bruker drama. Du kan gjøre små dramatiske øvelser, altså bruke drama i mindre grad- eller i små drypp, i stedet for en stor skala. Med feil bruk tror jeg drama kan være med på å øke de sosiale forskjellene i klassen.»

Lærerne ble også spurt om hvilke forhold som påvirker elevenes motivasjon for læring, og hvordan en kan påvirke motivasjonen gjennom undervisningen. Samtlige lærere trakk da frem ulike forutsetninger en må ta hensyn til i henhold til planleggingsfasen. De peker da på klassemiljøet, ressurstilgjengelighet og lærers pedagogiske kompetanse som viktige faktorer.

Lærer 1 reflekterer også over egne erfaringer, og hvorfor han selv bruker drama for å utvikle læringsmiljøet i klassen sin;

«Med riktig bruk av drama, så tror jeg det kan jevne ut og få frem de som er sjenert og som ikke tør å stå fremfor klassen og holde en power-point fremføring, til å plutselig gå inn i en rolle der de ikke tenker over at de driver på med å presentere noe. Så kan det forløse ting i folk. Jeg er et resultat selv fra å ikke tørre og si noe som helst, fra å være livredd for å stå på scenen til å treffe på drama når jeg gikk på skolen. Jeg var litt «tvunget» inn i det egentlig, men så forløste plutselig alt, og det gjorde at jeg antagelig er lærer i det hele tatt i dag.»

I spørsmålet om hvordan lærer 5 tar for seg det å planlegge et dramaopplegg, svarer hun følgende;

«Drama skal være tilpasset klasserommet. Altså de generelle rammefaktorene kan jo være utfordrende. Drama kan være ressurskrevende. Men utenom disse rammene, så tenker jeg jo i hovedsak på kompetanse.»

Lærer 5 blir så spurt om å utdype seg om hva hun mener med kompetanse. Hun trekker da frem hvordan en lærers kompetanse kan påvirke opplegget, og dermed ha negative konsekvenser på elevene og læringsprosessen;

For eksempel, om jeg skal ha et opplegg med en lærer som ikke har samme kompetanse som meg, så kan det bli utfordrende. Jeg har mange års kompetanse med drama. Men det kan være en lærer som ikke har det, og som kan gjøre feilvalg. Man kan oppleve at for eksempel i noen øvelser der elever trenger fred og arbeidsro, at da kommer en lærer og avbryter. Selvefølgelig med beste intensjonen om å veilede elevene, men uten kompetansen til å vite når og hvordan. Det kan være krevende.»

Lærer 5 tar videre opp hvordan hun mener dette kan påvirke læringsmiljøet;

«Elevene kan oppleve at det blir for mye kaos. De kan oppleve at de ikke vet hvilke mål som skal oppnås i timen, altså intensjon med timen. Det kan være demotiverende for elevene. Det blir altså en blanding av kompetanse innenfor feltet (drama), og til det å styre klasserommet, eller det å styre elevene.»

Lærer 4 peker også på klassemiljøet som en viktig forutsetning for når og hvor en kan trekke inn drama. Lærer 4 trekker også frem eksempel på hvilke rammer hun tar hensyn til i planleggingen av samfunnsfagundervisninger der hun brukte drama;

«Jeg bruker drama mye i samfunnsfag. Vi har jo forskjellige type dramaformer nesten annenhver uke. Rollespill, smådebatter, og andre former. Klassen min har et godt miljø og det er rom for at elevene kan utrykke seg og ha det artig med for eksempel drama. Så ja, jeg bruker drama ganske mye. Men det er enormt mye forarbeid som en

egentlig ikke har tid til, som går utover min arbeidstid. Når jeg skal ha drama, stort eller smått, så må jeg legge til rette for hvilket innhold man skal bruke. Når jeg har valgt innhold må jeg av og til lese meg opp på det selv. Deretter må jeg jo lage de ulike rollene, og jeg må legge til rette for at jeg møter enkelte elevers behov i forhold til klassemiljøet.»

Lærer 4 får spørsmål om å utdype hvilke behov hun må legge til rette for når hun planlegger undervisningen;

«Noen elever krever forarbeid for at de skal kunne være med i slike opplegg. De må forberedes på disse undervisningsoppleggene. Det kan ikke skje plutselig. Det er krevende. Jeg må lage ulike roller til dem, gjennomgå disse rollene, og også sørge for at de faktisk blir med i opplegget. Heldigvis er klassen min veldig tolerant og forståelig, det betyr at de ikke rakker ned på de elevene som trenger denne oppfølgingen.»

4.4 Samspill

I dette kapittelet vil en presentere funn innenfor samspillsdimensjonen. Innenfor samspilldimensjonen har en valgt å se på forholdet mellom elev og lærer, men også se på klassemiljøet. En vil i dette kapittelet legge frem funn fra intervjuene med lærerne. I senere kapittel vil en også trekke frem funn fra observasjoner innenfor denne tematikken. I intervjudelen ble lærere spurt rundt denne tematikken. I observasjonsdelen valgte en å observere relasjonen mellom lærer og elever, men også læringsmiljø og andre forhold. Observasjonene var gjort i etterkant av fullførte intervjuer, og en valgte derfor å basere observasjonene opp mot samspillsdimensjonen.

Flere av lærerne trakk frem relasjonen mellom lærer og elevgruppen som en viktig faktor for elevenes læring. Lærer 2 tar opp egen kompetanse både innenfor utøvelsen av dramametode, men også innenfor pedagogisk kompetanse. Lærer to peker på at lærere trenger en viss sosial kompetanse for å kunne nå igjennom til enkelte elever. Lærer to er ikke alene om å ta opp viktigheten av relasjonsbygging mellom lærer og elevgruppen. Samtlige lærere er inne på denne tematikken, og gir ulike refleksjoner over hvordan de selv skaper relasjoner med sine elever.

Lærer 3 reflekterer kort over viktigheten av samspillet mellom lærer og elevgruppen, og trekker frem hvordan hun bruker drama i denne sammenhengen;

«Drama kan brukes til å gjøre at elevene blir tryggere på seg selv, og da på hverandre. Med drama fjerner du på en måte elevenes sosiale forutsetninger. Altså hva slags gjeng henger du med, hvordan sosial status har du, og slike ting. Mange elever går rundt og tviler på seg selv og spør seg selv om sånne ting, de er usikre på hverandre. Men når de får den rollen, og når alle får muligheten til å delta. Da kan deg gi dem en økende trygghet på seg selv.»

Lærer 1 får i spørsmål om å utdype hvordan han sørger for at alle blir sett, men også at alle får mulighet til å delta. Her trekker lærer 1 frem hvilke forutsetninger en møter på i klassen, i henhold til arbeidet bak relasjonsbygging med elevgruppen;

«Noen elever er sjenerte, eller så har vi de som er «kom å se på meg». Du vil møte på veldig ulike elever, med ulike forutsetninger. Hvordan håndterer jeg det her? Jo, for eksempel. Det er viktig å greie å «dempe» de «kom å se på meg» elevene så ikke de tar over showet, men også gi dem oppmerksomhet. Men det er også viktig å være kommunisere mye med de elevene som er sjenerte. Gi dem trygghet og et sted der de kan åpne seg opp»

I neste kapittel vil en trekke frem hvordan klassemiljøet kan påvirke samspillet mellom lærer og elevgruppen, eller innad i elevgruppen.

4.4.1 Læring og klassemiljø

I sammenheng med drivkrafts dimensjon ble det presentert funn på at læring og klassemiljøet påvirker elevenes drivkraft. I denne sammenheng vil en presentere funn på hvordan læring og klassemiljøet også kan påvirke samspillet mellom den lærende og de rundt seg.

Lærer 5 peker ut at samspillet mellom elevene i stor grad påvirker deres klassemiljø. Hun peker også på hvordan lærers lederstil, og evne til å inspirere elevene kan påvirke elevenes evne til å samarbeide med hverandre. Her trekker hun frem ulike eksempler;

«Klasseledelse og kompetanse i dette er viktig for læreren. Jeg prøver selv å skape et rom der det er frihet, og jeg tror at når det blir frihet så klarer du å lete etter den lille gnisten hos elevene. Det er viktig at vi gir dem trygge rammer, uavhengig av hvordan lederstil du innehar. Jeg er ganske åpen og ønsker kommunikasjon blant mine elever. Da må jeg gi dem trygge rammer, helst gjennom mye dialog og samtaler.»

Lærer tar også opp viktigheten av at elevene føler seg hørt, og at dette kan muliggjøres gjennom det å skape et åpent læringsklima. Lærer 3 går også inn på dette, men tar også opp viktigheten av at elevene vet hva de kan forvente av læreren og det generelle læringsmiljøet. Her tar hun eksempelvis opp det at hun selv legger opp til jevnlig møter med elevene der de tar opp lærings og klassemiljøet.

I kapittel om drivkraft tok en også opp funn innenfor klasse og læringsmiljø. Her tok lærer 1 opp ulike forutsetninger som kunne påvirke elevenes drivkraft, og hvor viktig planleggingsfasen av undervisningen er. Lærer 1 kom tilbake til denne tematikken senere i intervjuet. Her tok han opp viktigheten av det å legge til rette for et miljø som la opp til åpen kommunikasjon og samarbeid mellom elevene. Han pekte så på drama som en metode han tok i bruk for å skape et slikt miljø;

«Som jeg tok opp tidligere. Med feil bruk tror jeg virkelig at drama kan være med på å øke de sosiale forskjellene i klassen. Men du kan bruke drama til så mye. Jeg bruker det gjerne i mindre drypp bare for å skape et godt miljø. Elever trenger å føle seg trygge, føle at de kan snakke åpent med hverandre. Det er ikke lett å få til det her.»

Samtlige lærere var reflekterte i tanken om av viktigheten bak det å skape gode lærings og klassemiljø. Lærerne differerte i hva de mente var et godt læringsmiljø. Noen av lærerne tok opp læringsmiljø som vektla et åpent klima der elevene fikk en aktiv rolle i undervisningen. Andre lærere vektla et mer strukturert klima der læreren hadde en mer tydelig styring i klasserommet. En av informantene påpekte at et slikt klima ofte var nødvendig i klasser der det var et svekket eller urolig klassemiljø. I slike klassemiljø ville elevene ikke evne å kommunisere med hverandre eller tørre å delta i læringsprosessen.

Lærer 3 trekker frem skolens overordnede målsetninger, der et av målene er å utvikle et sosialiserende og en åpen skole og klasseklima;

«Vi har et veldig godt miljø på skolen, og et godt klassemiljø hos meg. Dette har vi gjort gjennom ulike metoder. For eksempel har vi vært veldig nøye på valg av undervisningsmetoder og slikt, der vi er ute etter å fjerne risikoen for elevene. Altså elevenes sosiale status påvirker gjerne hvor stor risiko de er villige til å ta i undervisningen. Men med ulike metoder, som for eksempel drama, så kan vi gi elevene mulighet til å innta roller og dermed fjerne risikoen for dem.»

Lærer 3 peker også på at disse overordnede målsetningene tar tid og krever et målorientert og konsekvent arbeid fra lærerne om det skal la seg gjennomføres. Da peker hun på hovedtrekkene som det å fjerne mobbing, minimisere sosiale rangeringer og aller viktigst, det å utvikle gode holdninger blant elevene. Hun konkluderer med at disse prosessene kan ta årevis, og i noen tilfeller kan det være svært vanskelig å skape slike endringer.

4.4.2 Lærer og elev relasjoner

Avslutningsvis vil en se på lærer og elev relasjoner, som lærerne fikk muligheten til å reflektere over.

Et par av lærerne trakk frem at gjennom det å skape relasjoner med elevene, kan en oppleve at elevene utvikler tillit med læreren sin, noe som kan gi positive utslag i læringsprosessen.

Lærerne reflekterer videre over hvordan de skaper dette forholdet med elevene. Lærer 2 vektlegger pedagogisk og sosial kompetanse som et viktig verktøy for å skape relasjoner med elevene. Hun tar også opp at en lærer må orientere seg over media og andre ting som kan ha påvirkende kraft på elevene;

«Jeg føler at den formelle kompetansen, den du lærer på studiet, og den pedagogiske kompetansen som du utvikler i jobben er veldig viktig. Du må vite hvordan du skal komme i kontakt med elevene, og såne ting, det må man lære seg. Men du må også orientere deg og oppdatere deg på ting i samfunnet som påvirker elevene. Da kan du lettere forstå og relatere til elevenes situasjon.»

Lærer 3 tar frem egne erfaringer, der hun vektlegger det å skape relasjoner med elevene med den målsetningen om at dette vil engasjere elevene til deltagelse i undervisningen;

«Det er viktig å ha gode relasjoner med elevene. Det kan skape et godt miljø, og dermed ha positive effekter. Det er veldig lett å være lærer i de klassene der du har et godt miljø og etablert et forhold med elevene. Det er noen klasser der du er redd for å prøve nye ting og metoder på grunn av klassemiljøet, og at du ikke når frem til elevene.»

Avslutningsvis kan en se at de fleste lærerne tok opp det å skape relasjoner med elevene sine. For enkelte var dette en høy prioritet, der en kunne skape tillit og utvikle klasse og læringsmiljøet. Det ble også påpekt at selv om burde være en høy prioritet for skolen og lærere generelt sett, er det ofte slikt at lærere kan oppleve at det er vanskelig å skape relasjoner med elevene.

4.5 Presentasjon av observasjonsfunn

En vil i dette kapittelet ta for seg funnene gjort i observasjonen av et tverrfaglig undervisningsopplegg i samfunnsfag og engelsk. I observasjonene valgte en å se nærmere på forhold innenfor samspillsdimensjonen. En observerte spesifikt lærer- elev relasjoner, og lærers kompetanse og utøvelse av time. Det tverrfaglige prosjektet skulle konkluderes over en

halv skoledag, der elevene skulle ferdigstille rollespillet. Fremføringen ville skje på skolens månedlige fagdag, der elevene skulle få fremføre skuespillene innad i klassen. Prosjektet ble gjennomført i forskjellige klasser på 9. trinn. Jeg valgte å observere to forskjellige klasser, der begge hadde samme lærer. Læreren hadde derfor to dager på rad hvor han gjennomførte prosjektet. Jeg fulgte denne læreren gjennom I observasjonen kom det frem en del ulike funn innenfor relasjonene mellom lærer og elever.

Undervisningsopplegget var tverrfaglig og baserte seg rundt et rollespill. Elevene skulle lage skuespill av ulike fortellinger som de hadde jobbet med i Engelsken, der i blant Alice i Eventyrland, Trollmannen fra Oz og Skjønnheten og udyret. I samfunnsfagdelen fikk elevene i oppgave å modernisere skuespillet, gjennom å trekke inn relevante temaer fra samfunnet i dag. Her fikk elevene mulighet til å velge temaer de hadde drøftet i faget gjennom skoleåret, med vekt på temaer som tok opp moderne utfordringer i dagen samfunn. Eksempelvis valgte en gruppe å trekke inn feminisme og likestilling i sine skuespill. I observasjonsfasen valgte en å se på samspillet og kommunikasjonen mellom lærerne og elevene. En valgte også å se på hvordan læreren løste ulike situasjoner. Elevene ble ikke observert, annet enn i dialog med lærerne, og i henhold til hvordan de responderte på beskjeder fra lærerne. Hovedfokuset falt på lærerne og deres tilnærming til timen.

En vil i de neste kapitler se på ulike funn fra observasjonene.

4.5.1 Dialogbasert undervisning

Læreren baserte seg i stor grad på det en kan definere som en dialogbasert undervisningsmodell. I en dialogbasert læringssituasjon er det slikt at læreren setter elevenes kreativitet og nysgjerrighet i fokus. Læringen skjer gjennom samtale og praktiske læringsmetoder. Rollespill er eksempelvis en læringsmetode som faller inn i denne kategorien (Dysthe, mfl. 2012).

I første fase av undervisningen ble elevene delt inn i sine respektive grupper. I gruppene fikk elevene mulighet til å dele sine tanker og personlige opplevelser av prosjektet så langt. Her fikk de trekke frem positive og negative erfaringer. Læreren forklarte tidlig at disse refleksjonsgruppene ville bli brukt for å kunne tilpasse fremtidige læringsprosjekt etter elevenes erfaringer. I den første klassen klarte læreren å skape en reflektert dialog med de ulike gruppene, der elevene delte både positive og negative erfaringer av

undervisningsopplegget. Læreren tok seg også god tid til å kommunisere med hver enkel gruppe, der elevene fikk styre samtaleretningen. I den andre gruppen oppsto det litt mer problemer for læreren. Her var det noen elever som skapte uro og støy, noe som medførte til forsinkelser. Læreren måtte gi en del oppmerksomhet til elevene som bråket, og fikk derfor ikke startet like gode dialoger med disse gruppene.

Læreren gikk inn i begge klassene med den målsetningen om at elevene skulle aktiviseres og engasjeres i opplegget. Den ene klassen hadde et godt klassemiljø, og mesteparten av elevene tok del i, og engasjerte seg i prosjektet. I denne klassen så det ut til at en dialogbasert undervisningsmodell kunne fungere godt. I den andre klassen var det derimot enkelte elever som ikke tok del i prosjektet, og deler av klassen responderte ikke i like stor grad til undervisningen.

4.5.2 Klasselederstil

Begge klassene hadde ulike klassemiljø, noe som medførte til at læreren måtte tilpasse lederstil etter de enkelte klassen. I den ene klassen var læreren tvunget til å innta en mer autorativ rolle, mens i den andre klassen inntok læreren en form for veiledende rolle, der elevene fikk styre undervisningen. Læreren la i hovedsak vekt på en forholdsvis demokratisk klasseledelse, der elevene fikk ta del i og engasjere seg i egen opplæring. Dette kom eksempelvis frem gjennom undervisningsopplegget, der elevene fikk et stort ansvarsområde i planleggingen av skuespillet. Elevene fikk selv velge tekst, fordele roller og skissere gjennomførselen av rollespillet. Læreren fungerte hovedsakelig som en form for rådgiver, der elevene kunne bruke henne om de satte seg fast i arbeidet.

Selv om læreren var ute etter å skape et inkluderende og åpent læringsklima, var hun likevel tvunget til å innta en autorativ rolle med enkelte grupper. Noen av elevene tøyset mye rundt, og valgte bevisst å forstyrre medelevene. Disse elevene påvirket lærings situasjonen for sine medelever, og tvang læreren til å ta konkrete tak. Læreren løste dette gjennom å gå i direkte kontakt med de elevene som skapte uro. Her valgte hun og ta disse elevene på enerom hvor hun ga dem klar beskjed om å ikke forstyrre medelevene.

4.5.3 Dialog mellom lærer og elever

Et viktig fokus i observasjonen var å se på samspillet mellom lærer og elevene. Her observerte en dialog mellom lærer og den enkelte elev, og mellom lærer og de enkelte gruppene.

En la tidlig merke til at læreren valgte å gi mye oppmerksomhet til de elevene som datt ut av gruppene sine. Her gikk læreren inn i direkte dialog med disse elevene, og prøvde gjerne å motivere dem til å ta del i gruppearbeidet igjen. Læreren valgte først å spørre de enkelte elevene hvorfor de hadde meldt seg ut av undervisningen. Hun tok sjeldent ordet selv, og inntok en lyttende rolle i samtale med de enkelte elevene. Enkelte elever responderte på de samtalene, og valgte å melde seg inn i gruppearbeidet igjen. Det var også et par elever som ikke responderte på disse samtalene, og trakk seg bort fra gruppen sin i det læreren forlot. Læreren fikk ikke med seg dette, og dermed falt disse elevene ut av undervisningen. I henhold til den generelle tilbakemeldingen, var læreren bevisst på å gi ros og positive tilbakemeldinger til elevene sine. Hun involverte seg minst mulig i elevenes arbeidsfase, men viste gruppene nysgjerrighet i samtale med dem. I samtale med de enkelte gruppene, var hun ute etter å få elevene til å reflektere over arbeidet sitt, og stilte gjerne åpne spørsmål for å skape disse refleksjonene hos elevene.

4.5.4 Oppsummering av observasjon

En gikk inn i observasjonen med en intensjon om å gjøre flere funn innenfor samspillet mellom lærer og elever. En var også ute etter å se hvordan elevene responderte på det faglige innholdet. I observasjonen fikk man se hvordan lærerens lederstil, evne til kommunikasjon og pedagogiske påvirket læringssituasjonen. Her fikk en se at læreren hadde skapt et godt klassemiljø gjennom sin lederstil, der kun enkelte elever var ute etter å forstyrre undervisningen og sine medelever.

I undervisningssituasjonen kunne en se at læreren hadde laget et opplegg som elevene interesserte seg i, og dette førte til at elevene jobbet på eget initiativ, der kun enkelte elever trengte oppfølging av læreren. Elevene responderte positivt til innholdet, særdeles med tanke på den samfunnsfaglige tematikken som de fikk velge selv. Elevene valgte som regel tematikk de hadde egen interesse for. Eksempelvis valgte en gruppe å trekke inn politikk som sitt hovedtema i rollespillet. En annen gruppe valgte å ta for seg feminisme og likestilling. Gruppene jobbet så mot å lage et skuespill der disse temaene kom frem. Selve

arbeidsprosessen til elevene i undervisningen var demokratisk styrt. Dette innebar at samtlige grupper valgte en gruppeleder, men at de tok avgjørelser i samråd med hverandre.

Undervisningsopplegget hadde noen åpenbare mangler. Elevene hadde uklare retningslinjer og litt vel mye frihet. Noen grupper klarte ikke å håndtere ansvaret de hadde fått av læreren, og dette ga et negativt faglig utslag for enkelte elever. Det var også uklart hvordan elevene skulle trekke inn samfunnsfagtemaene i skuespillene sine. Læringsmålet med opplegget kom heller ikke frem, og det endte med at flere elever stilte spørsmål til formålet med undervisningen. Det at elevene stilte spørsmål til undervisningen tydet på at de hadde utviklet seg visse forventinger, noe som viste til at læreren hadde klart å skape et produktivt læringsmiljø.

5 Drøfting av funn

I denne sammenhengen vil en ta for seg de ulike funn presentert i tidligere kapittel, og belyse dette gjennom relevant teori. En har valgt å dele drøftingen opp i ulike delavsnitt, der en tar utgangspunkt i drøftingen av ulike funn og prøve å belyse disse opp mot problemstillingen.

5.1 Emosjoner i læring

Samfunnsfaget tar opp ulike temaer der elevene kan utvikle egne refleksjoner og meninger. Dette innebærer blant annet temaer som tar opp konflikter, menneskerettigheter og innhold der det ikke finnes et fasitsvar. Lærere må dermed forvente at innenfor enkelte tematikker vil elevene ta med egne holdninger og meninger, noe som igjen vil påvirke lærings situasjonen. Eksempelvis kan en oppleve dette innenfor demokratiopplæringen eller i lignende situasjoner. Lærer 1 og lærer 3 pekte på at elevene engasjerte seg i FN-rollespillet. Her trakk de blant annet frem at flere elever lot seg påvirke av de konfliktbaserte tematikkene det ble jobbet med, og dermed engasjerte de seg i rollespillet. Lærer 1 pekte også på at en hadde muligheten til å skape lignende situasjoner i samfunnsfagundervisningen. Læreren viste til at lærerplanen i faget er lagt opp til det at en skal utvikle elevenes evne til å drøfte, men også gi dem evnen til å reflektere over de temaene som blir gjennomgått i faget.

Jakhelln, Leming og Tiller (2009) ser på hvordan ens emosjoner og følelser kan påvirke en lærings situasjon. Emosjonsbegrepet tar for seg ulike forskningsperspektiv, og har ingen tydelig definisjon (Jakhelln, mfl. 2009:29-30). I denne sammenheng har en valgt å avgrense fokuset ned til emosjoner i læring. Emosjoner i læring tar for seg lærer og elevenes emosjonelle reaksjoner i undervisningssituasjonen. En lærer som klarer å skape reaksjoner, altså fremkalle emosjoner og spesifikke følelser i læringen, vil kunne aktivisere elevene til å ta del i undervisningen. Det å fremkalle følelser i læringen kan ha en stor motiverende kraft på elevene (Jakhelln, mfl. 2009). I samfunnsfaget har lærerne en unik mulighet til å ta opp temaer som kan fremkalle emosjoner og følelsesmessige reaksjoner hos elevene. En må selvfølgelig ta forbehold, og sikre at læringen ikke gir negative utslag hos elevene. Det vil si at en må være varsom med hvilken tematikk en tar i bruk, og sikre at den ikke fremkaller negative opplevelser hos enkelte elever. Eksempelvis må en være varsom med å ta opp temaer rundt folkeinnvandring i plenum, dersom en har elever som selv har innvandrer eller flyktnings bakgrunn. Risikoen for at disse elevene blir hengt ut er for stor, og en må derfor ta forbehold mot dette.

I samfunnsfag kan en se at kompetansemålene er lagt opp til at elevene skal engasjeres i opplæringen gjennom drøfting og refleksjon. I kompetansemålene etter 10. trinn kan en eksempelvis se at elevene skal kunne drøfte ideal om menneskeverd, diskriminering og utvikling av rasisme, både i et historisk og nåværende perspektiv (utdanningsdirektoratet, 2013). En kan videre se at en stor del av kompetansemålene i faget legger vekt på at elevene skal lære seg å drøfte tematikken. Faget er dermed lagt opp på en måte der læreren kan legge til rette for undervisning hvor elevene inntar aktive deltakerroller. Opplæringsmålene legger også opp til at læreren står fritt til å bestemme innhold, men også valg av metode.

Gjennom drama kan en legge opp til undervisning der elevene kan få en tettere emosjonell tilknytning til temaene som tas opp. Eksempelvis trakk et par lærere frem at de brukte debatter som en metode, der de ville skape politisk engasjement hos sine elever. Lærer 1 pekte på at gjennom dramametode får elevene muligheten til å uttrykke seg selv innenfor trygge rammer. Her trakk han frem at når elevene inntar en rolle, trenger de ikke å stå for meningene sine, og dermed skapes det aksept innad i elevgruppen, der alle får ta del i undervisningen uten frykt for konsekvenser. På den andre siden er det derimot en fare for at elever blir tvunget frem i en utilpass situasjon gjennom rollespill, og dermed kan det fremkalle negative erfaringer for elevene. De fleste lærerne trakk derfor frem viktigheten av å vurdere klassemiljøet før en tar i bruk dramametoden. I et utrygt klassemiljø er det en fare for at enkelte elever blir utsatt for mobbing av sine medelever. Flere av informantene trakk frem ulike eksempler der de la til rette for undervisning hvor elevene fikk en aktiv deltakende rolle.

Kort oppsummert kan en si at samfunnsfag tar opp samfunnsrelevante temaer som kan fremkalle ulike følelser og engasjement hos elevene. I faget har en derfor en unik mulighet til å drøfte disse temaene med elevene. Temaer som står elevene nært kan dermed bidra til å skape et engasjement, og gi elevene en motiverende kraft til å ta del i undervisningen. Med bruken av drama opp mot disse temaene, kan læreren gi elevene en aktiv rolle i sin egen læring der de får lekt med og utforsket disse ulike emosjonene sine. En lærer må dermed vurdere klassemiljø og elevenes personlige forhold før han tar i bruk slike læringsmetoder.

5.2 Å motivere gjennom elevmedvirkning

Den moderne klasseleder ønsker å skape et demokratisk læringsmiljø, der elevene tar del i planleggingen og utformingen av opplæringen sin (Ogden, 2012:19). Denne type klasseleder

setter elevene i sentrum, og baserer undervisningen på aktiviserende læringsmetoder der elevene inntar aktive roller. I et slikt læringsmiljø får elevene også mulighet til å medvirke i evalueringen av undervisningen, der de kan gi læreren konstruktive tilbakemeldinger, med et mål om å optimalisere læringsmiljøet. En kan definere dette som et åpent læringsmiljø.

I stortingsmelding 22 (2010/2011) valgte regjeringen å trekke frem et økt fokus på motivasjon, mestring og muligheter for elever i ungdomstrinnet. Resultater av undersøkelser viste at motivasjonen i elevene faller med årene, og er verst gjennom ungdomsskolen. Her trekker man frem at elever i denne alderen har lett for å miste konsentrasjonen, kan kjede seg og sliter med å se verdien av det de lærer. Regjeringens målsetning er å legge til rette for en opplæring som er variert og motiverende for elevene. Dette innebærer at elevene blir sett og anerkjent, der en legger opp til at elevene får oppleve mestring og utvikle selvtillit og selvrespekt (Stortingsmelding 22, 2010/2011).

Av lærerne som ble intervjuet, pekte de fleste på at de ønsket å gi elevene aktive roller i undervisningen. Her ble det trukket frem at i samfunnsfag har man en unik mulighet til å aktivisere elevene gjennom et fagstoff som vektlegger muntlig aktivitet og drøfting hos elevene. Dette kan gjøres gjennom ulike læringsmetoder som debatt, speilvendning, rollespill og metoder der elevene settes i sentrum. Ogden (2012) peker på at dagens lærere har inntatt en mer veiledende rolle for elevene, noe som står i stor kontrast til hvordan lærerrollen fungerte for noen år tilbake. Denne endringen har skjedd i tråd med samfunnsutviklingen. En kan se at i dagens samfunn har elevene ubegrenset tilgang til informasjon gjennom internettet. Dette har ført til at lærerne ikke lenger fungerer som elevenes primærkilde til informasjon. Derfor har lærerne heller inntatt denne veiledende rollen, hvor de skal utvikle elevenes kritiske tanker og drøftingsevner. I denne mer moderne lærerrollen kreves det derfor økt pedagogisk kompetanse hos lærerne, der læreren skal kunne legge opp til undervisninger hvor elevene kommer i fokus. Kravene for dagens lærere har økt i stor grad, og her kreves det at lærere ikke bare har faglig kompetanse, men også høy pedagogisk og fagdidaktisk kompetanse.

Enkelte informanter trakk frem at demokratiopplæring er et sentralt fokusområde i skolen. Her ble det også nevnt at selv om demokratiopplæringen skjer i samtlige fag, får den størst oppmerksomhet i samfunnsfag. Demokratiopplæringen skjer gjennom lærerens valg av

metode, men også i form av å aktivisere elevene til å medvirke i sin egen læring. Læreren må ta beviste pedagogiske valg, både i planleggingsfasen men også i gjennomførselen av opplegget. Dette kom frem under observasjonen, der elevene fikk medvirke i planleggingen av rollespillene sine. Elevene fikk ansvar i å velge egne fortellinger, fordele gruppeoppgavene innad i gruppen, og ta avgjørelser gjennom avstemninger.

Det å gi elevene mulighet til å medvirke i planlegging og evalueringsfasene av undervisningen kan motivere elevene, både til å ta del i undervisningen, men også til å ta et større ansvar for ens egen læringsprosess. På denne måten kan elevene oppleve anerkjennelse gjennom følelsen av at en blir sett og hørt på av sin lærer. Enkelte av lærerne pekte på at ungdom trenger å aktiviseres i undervisningen, og de må få føle at de faktisk har en deltakende rolle i opplegget.

5.3 Å engasjere elevene gjennom lærestoffet

I tidligere kapittel har vi nevnt kort at en kan finne ulike temaer som inngår i samfunnsfag. Fagstoffet er utbredt og tar for seg et vidt spekter av temaer. Faget tar for seg hovedtemaene historie, utforskeren, geografi og samfunnskunnskap. Informantene trakk frem at flere av disse temaene kunne bli virkelighetsnære for elevene, da i hovedsak med tanke på tematikken i samfunnskunnskap. Koritzinsky (2008) presenterer de mest sentrale tematikkene innenfor samfunnskunnskap. Koritzinsky trekker frem tematikker som demokratisk opplæring, menneskerettigheter, flerkulturell forståelse og kritisk dannelse som de mest sentrale temaene innenfor samfunnskunnskap. Innenfor disse temaene vil det kunne oppstå diskusjoner og debatter der elevene har ulike meninger. Det er viktig og merke at elever vil ta med seg egne erfaringer og opplevelser fra eget liv inn i undervisningen. Det vil si at i læringen om demokratiet vil elevene ta med seg sine politiske standpunkt inn i undervisningen. På samme måte vil elevene også ta med seg sine selv lærte holdninger og meninger i forhold til disse ulike temaene. Når en lærer skal undervise i disse temaene kan han dermed bruke fagstoffet til å skape engasjement i elevgruppen.

I dagens samfunn eksponeres man til nyheter på et globalt nivå. Det vil si at elevene i Norge kan lese og høre om hendelser i Afrika eller Asia gjennom et tasteklikk på telefonen sin. Teknologien har med andre ord gjort verden «mindre». Elevene har derfor utviklet et mer

virkelighetsnært forhold til det som skjer rundt i verden. Når en lærer da tar opp konflikten i Syria vil det være en stor sjanse for at elevene allerede er kjent med, og har dannet et eget bilde over konflikten. Dette gir da læreren en unik mulighet til å legge til rette for debatter eller andre læremetoder der elevene får diskutert og debattert temaene med hverandre.

Flere av lærerne pekte på at samfunnsfaget er det perfekte faget når det kommer til å utvikle elevenes holdninger og evne til å reflektere. Et par av lærerne trakk frem at temaene i faget vil gi elevene muligheter til å diskutere og drøfte stoffet som blir tatt opp. Her ble det også pekt på at elevene vil kunne utvikle holdninger og skape seg meninger i arbeidet med temaene innenfor faget. En av lærerne pekte på at elevene engasjerer seg i en del av fagstoffet som tas opp i timene. Læreren velger da å ta nytte av dette engasjementet gjennom å gi elevene muligheter til å drøfte og debattere sine meninger. Eksempelvis bruker han å skape en politisk debatt der elevene skal ha valg og representere ulike partier. En annen lærer pekte på at elevenes oppmerksomhetsspann er kortvarig, og at en derfor må klare å engasjere dem på et vis, slik at de ønsker å ta del i undervisningen. Hun peker da på at noen ganger gjør hun dette gjennom fagstoffet.

5.4 Didaktiske forutsetninger for dramametode

Lærerne drøftet ulike forutsetninger for å ta i bruk drama som læringsform i samfunnsfag. Her ble det tatt frem både positive og negative sider i planlegging og gjennomføringen av dramaopplegg i faget.

Koritzinsky (2008) peker på at en del av temaene innenfor faget kan oppleves som virkelighetsnær for elevene. Da vil det kunne være en fare for at enkelte elever blir utilpass om tematikken kommer frem i klasserommet. Flere av informantene var klare på at en måtte ta hensyn til elevenes personlige forhold og erfaringer i forhold til valg av tema og metode. Her ble det spesielt trukket frem at gjennom dramametode kan elever føle seg svært sårbare, spesielt om de også skal jobbe med sensitive temaer. En lærer må derfor evaluere hvilken temaer som kan brukes i plenum, og som kan brukes opp mot de ulike dramametoder.

Lærerne drøftet klasse og læringsmiljø som sentrale områder i forhold til valg av metode. Enkelte lærer tok opp egne erfaringer der de pekte på at i enkelte klasser ville det være umulig

å gjennomføre dramametoder. Her trakk de frem eksempler hvor de hadde hatt klasser der det var mye uro, støy og mobbing. I disse klassene hadde de opplevd det som utfordrende og ta i bruk aktiviserende metoder. Det ble også pekt på at en må vurdere risikoen med de ulike dramametodene. Her må en ta hensyn til om det kan sette enkelte elever i et negativt lys.

Lærerne pekte også på flere positive sider med bruken av drama. Her ble det trukket frem at enkelte lærere brukte enkle dramametoder i timene for å utvikle klassemiljøet, og dermed gi elevene bedre forutsetninger for å lære. Det ble også trukket frem at gjennom dramametode får elevene mulighet til å innta roller der temaene blir gjort nære og «levende». Noen lærere pekte på at i et muntlig fag som samfunnsfag, er drama den beste metoden en kan bruke for å aktivisere elevene.

Avslutningsvis kan en si at lærerne trakk frem at en må ta noen forbehold og hensyn i forhold til bruken av drama. En lærer må ta hensyn til elevenes personlige forhold, og en må også gjøre en vurdering om klassemiljøet er trygt nok til at en kan bruke drama.

5.5 Oppsummering av drøfting

I dette studiet gikk en inn med et mål om å gjøre funn på om drama kan brukes til å påvirke elevenes motivasjon innenfor samfunnsfag.

I studiet tok en for seg intervju med lærere og observasjoner av et tverrfaglig undervisningsprosjekt. Intensjonen var å gjøre funn som kunne brukes til å tolke og analysere hovedtemaet i studiet. Med bakgrunn i at studiet er basert på et begrenset utvalg, vil det være vanskelig å si om funnene kan være gjeldende i en større sammenheng.

I den drøftende delen har en belyst flere funn som er relevante mot problemstillingen. En har trukket frem at samfunnsfag er et fag som legger opp til muntlig aktivitet, der en ønsker å aktivisere elevene. En har drøftet at temaene i faget kan være engasjerende og at det emosjonelle og følelsesmessige aspektet bak læringen kan ha en viktig påvirkning på elevenes motivasjon og drivkraft. Avslutningsvis har en også drøftet de ulike didaktiske forutsetningene en kan møte på i planleggingen av et dramaopplegg i faget.

De ulike forholdene som har blitt presentert i drøftingsdelen kan være med på å belyse problemstillingen for dette studiet. En vil likevel ta forbehold mot å konkludere noe som helst, med den bakgrunn i at en har et lite utvalg og dermed et redusert datamateriale. Det er også viktig å nevne at resultatene i studiet er påvirket av spørsmålene som ble stilt, og hvordan forskeren har analysert datamaterialet. En annen forsker ville kanskje formulert andre spørsmål, og dermed ville dette ha påvirket informantenes besvarelser.

Å arbeide opp mot drama i samfunnsfag har gitt meg muligheten til å reflektere over viktigheten av hvilke undervisningsmetoder en velger å bruke. I neste avsnitt vil en kort si noe om refleksjoner rundt videre forskning.

5.6 Videre forskning

En kan finne en del forskning om motivasjon i skolen, da primært rettet mot elevenes drivkraft. En kan også finne en del forskning på de ulike undervisningsmetoder en kan bruke i klasserommet. I denne masteroppgaven har en sett på hvordan en lærer kan bruke drama for å motivere elevene til læring. Her ble det presentert mange ulike funn innenfor denne tematikken. Studiet tok for seg et lærerperspektiv, der innsamlet datamateriale også var hentet fra lærerinformanter. I fremtidige studier kan en gjerne se på en lignende problemstilling der en tar utgangspunkt i et elevperspektiv, dette med bakgrunn i at det er elevene en ønsker og legge best mulig til rette for.

Bibliografi

- Ames, C. (1992). *Classrooms: Goals, structure and student motivation*. *Journal of Educational psychology*.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bisgaard, N.J. (2005). *Pædagogiske teorier og dannelsesbegrebet*. I Bisgaard & Rasmussen (red.): *Pædagogiske teorier*. København: Billesø & Baltzer.
- Bruner, J. (1970). *Om å lære*. Oslo: Dreyer.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012) *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Drugli, M.B. (2012). *Relasjonen lærer elev*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Dyste, O. & Bernhardt, N. & Esbjørn, L. (2012). *Dialogbasert Undervisning*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Farrington, C. A., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T. S., Johnson, D. W., et al. (2012). *Teaching adolescents to become learners. The role of noncognitive factors in shaping school performance: A Critical Literature Review*. The university of Chicago. Chicago: Chicago University.
- Hattie, J. (2009). *Synlig læring*. Oslo: Cappelen Damm.
- Illeris, K. (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag.
- Imsen, G. (2006). *Lærerenes Verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget As.
- Jakhelln, R. & Leming, T. & Tiller, T. (2009). *Emosjoner i forskning og læring*. Tromsø: Eureka Forlag.
- Juul, J., & Jensen, H. (2002). *Fra lydighet til ansvarlighet-pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Koritzinsky, T. (2008). *Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag.
- Manger, T. (2012). *Mestring og motivasjon*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse. Praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Postholm, M. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Frederici, R. A. (2015). *Prestasjonspresset i skolen. Bedre skole*, 2015 (3). Oslo: Utdanningsforbundet.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data. A Guide to the principles of Qualitative research*. London: Sage.
- Stortingsmelding 22. (2010/2011). *Motivasjon - Mestring – Muligheter – Ungdomstrinnet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 19.04.2017: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og Innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Kompetansemål i Samfunnsfag etter 10.-trinn*. Hentet 12.04.2017:

<https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-10.-arssteget>

Vedlegg

5.7 Vedlegg 1 – Personvernombudet NSD

Tove Leming Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UiT Norges arktiske universitet

9006 TROMSØ Vår dato: 28.02.2017 Vår ref: 52330 / 3 / AMS Deres dato: Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.01.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

52330: Læringsutbytte gjennom dramametode i samfunnsfag

Behandlingsansvarlig: UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig Tove Leming

Student: Håvard Johansen

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven. Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang. Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>. Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

Vedlegg:

Prosjektvurdering 52330: Læringsutbytte gjennom dramametode i samfunnsfag.

Behandlingsansvarlig: UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder.

Daglig ansvarlig: Tove Leming

Student: Håvard Johansen

Katrine Utaaker Segadal

Anne-Mette Somby

5.8 Vedlegg 2- Samtykkeskjema

Kontrakt for deltakelse i forskningsprosjekt

Drama som læringsform i samfunnsfag

Bakgrunn og formål

I dette studiet vil studenten ta for seg bruken av drama som undervisningsform i samfunnsfag. Undersøkelsen tar for seg mulige effekter av dramaundervisning i samfunnsfag. Studiet er en del av studentens masteravhandling i lærerutdanningen for 5.-10. trinn på UIT. Studenten vil selv foreta undersøkelsene.

Utvalg

Utvalget skoler er gjort i samarbeid med veileder. Studenten er også ute etter et utvalg med lærere på hver enkel som vil ta del som informanter. Lærere som ønsker å ta del som informanter må ha samfunnsfag.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Studenten vil foreta datainnsamling gjennom observasjon av timer der læreren tar for seg drama som undervisningsmetode i samfunnsfag. Det vil også gjennomføre intervjuer med hver enkel informant, med en varighet på om lag 20-35 minutter. Personopplysninger av informantene vil holdes anonyme om ønskelige. Som nevnt ovenfor vil det kun brukes lærere som informanter.

Spørsmålene i intervjuet vil i hovedsak ta for seg lærerens erfaringer, kompetanse og formening om gitt tematikk.

I henhold til observasjoner som foretas i klasserommet, ses det på som nødvendig og informere klasse og foreldre på forhånd om prosjektet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun studenten og veileder på Universitetet som vil ha tilgang til disse opplysninger. Kontraktene til informantene vil bli videresendt til veileder. Opptak vil lagres i et låst skap på universitetsområdet. Lydopptak og sensitiv informasjon vil destrueres etter fullført avhandling.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. Mai 2017. Opptak og sensitiv informasjon vil destrueres i etterkant av avsluttet prosjekt. Transkriberinger og intervjuanalyser vil anonymiseres og lagres i tilfellet at det trenges til senere bruk. Kun studenten vil ha tilgang til denne data i etterkant av prosjektslutt.

Frivillig deltakelse

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

Kontakt

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, kan du komme i kontakt med:

Student: Håvard Johansen

Tlf: 954 383 40

Mail: hjo059@post.uit.no

Veileder: Tove Leming

Tlf: 776 604 27

Mail: tove.leming@uit.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

5.9 Vedlegg 3- Intervjuguide

Intervjuguide

Av

Håvard Johansen

Bakgrunn:

Gjennom kvalitativt intervju vil forsker få mulighet til å motta en beskrivende og detaljert innsikt i informantenes forståelse og tolkning av tematikken som tas opp. Forsker vil deretter kunne bruke svar fra en ekspert-informant som utgangspunkt for sammenligning. I intervjuet vil relevant teori og tematikk drøftes, samt informantenes personlige meninger og holdninger vil tas opp.

Intervjuet vil deles opp i forskjellige hovedtemaer, og vil foregå i en semi-strukturert retning. Intervjuet tar om lag 20-35 minutter avhengig av informantens utbredelse per svar.

Tematikk: Dramabegrepet

1. Hvordan definerer du begrepet drama?
2. Hva lærte du om drama/ dramametode i din utdanning?

Tematikk: Læringseffekter av drama i samfunnsfag

1. Hvilke effekter (positive og negative) kan dramametode ha på elevenes læringsprosess?
2. Hvilke didaktiske utfordringer kan oppstå gjennom denne type læringsform?
3. Hvilken tematikk i samfunnsfag er egnet for dramametode?
4. La oss drøfte ulike temaer i henhold til samfunnsfag, og hvordan reflekterer du over disse temaene?:
 - Innhold: Kunnskap – Ferdigheter og holdninger
 - Drivkraft: Motivasjon – følelse og vilje
 - Samspill: sosialisering – samfunnsforhold – kommunikasjon og samarbeid
5. Hvordan kan drama brukes til å øke elevenes motivasjon for læring?

Tematikk: Refleksjon og kompetanse

1. Hvilken kompetanse innenfor dramametode bør en ha som lærer for å oppnå suksess i klasserommet? Drøft gjerne hovedelementer.
2. Hvilke dramametoder bruker du selv i undervisning og hvorfor?
3. Hvilke forbehold tar du i forhold til bruken av drama i klasserommet?

Tematikk: Egne erfaringer

1. Hva sitter du igjen med etter deltakelse i dette prosjektet?
2. Kan du tenke deg og implementere flere undervisningsopplegg av denne typen? I så fall: Hvorfor?