



U i T

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Et samfunnsaktivt dramaforløp

«Tenk om det hadde vært så gøy hver dag, da hadde jeg jo hatt lyst til å gå på skolen»

Henriette Elise Thorsteinsen Hansen

Masteroppgave i Lærerutdanning for 1.-7. trinn. Mai 2018



Forord

Gjennom denne studien har jeg hatt som intensjon å forbedre min egen undervisningspraksis. I læreplanen og i både nye og gamle teorier fremkommer det at undervisning knyttet til nærmiljøet skaper engasjement og motivasjon hos elevene. Gjennom forskning er bruk av drama i undervisning løftet frem som en metode som bidrar til aktive og engasjerte elever. Ved å planlegge og gjennomføre et samfunnsaktivt dramaforløp har jeg fått erfaringer som har økt min kompetanse i arbeid med undervisning, og som jeg kan ta med meg inn i min egen lærerpraksis. Ved å gjøre aksjonsforskning har jeg fått kunnskap og erfaring med prosessen for å gjøre en forbedring i praksis, som jeg også vil ta med meg når jeg går inn i yrket som lærer.

Nå som studiet er fullført og masteroppgaven leveres er det flere jeg ønsker å takke. I forbindelse med arbeid med masteroppgaven vil jeg rette en stor takk til min veileder Annfrid Rosøy Steele for å ha vært positiv til studien, for gode samtaler og faglig veiledning hele veien. En stor takk rettes også til min biveileder Miriam Wiik som har bidratt til å øke min kompetanse i arbeid med drama. Jeg vil også takke lærerne som har deltatt i studien, bidratt i arbeidet med å samle inn data og gjort det mulig for meg å prøve ut og forbedre mitt dramaforløp.

I forbindelse med at mitt 5-årige studie er fullført ønsker jeg å takke de som har støttet meg gjennom disse årene. Takk til min fantastiske familie og svigerfamilie som har bidratt med barnepass og støttet meg i både opp- og nedturer. Takk til venner og medstudenter. En spesielt stor takk går til min samboer Leif Harald Hansen for tålmodigheten og støtten du har gitt meg gjennom disse studieårene.

Oldervik, Tromsø 13. Mai 2018

Henriette Elise Thorsteinsen Hansen

Sammendrag

Målsetningen med denne studien er å forbedre min egen undervisningspraksis, samt å inspirere til å prøve ut nye læringsformer i skolen. Jeg har utforsket dramaforløp som læringsform, og sett på muligheten for å bruke denne metoden til å trekke skolens nærmiljø inn i undervisningen. Med utgangspunkt i en felles utfordring man kjenner til og erfarer i små lokalsamfunn i Norge, at utmark gror igjen når det blir færre småbruk, ble et dramaforløpet utviklet og gjennomført i 2 skoler. Med det har jeg planlagt å gi elevene muligheten til å lære gjennom en kjent kontekst innenfor klasserommets fire vegger.

Studien er gjennomført som et aksjonsforskningsprosjekt. Jeg har planlagt dramaforløpet, gjennomført det, forbedret det og gjennomført det på nytt på en annen skole. I denne prosessen er det observasjon, refleksjonssamtaler med lærere og refleksjonslogg som har vært mine kilder til innsamling av data. Med utgangspunkt i analyse og tolkning av data har jeg drøftet mulighetene dramaforløp som læringsform gir til å trekke inn nærmiljøet, samt redegjort for utfordringer som oppsto underveis og som kommer frem gjennom arbeid med datamaterialet i ettertid.

Innholdsfortegnelse

Forord	II
Sammendrag	IV
1 Innledning og presentasjon av forskningsspørsmål	1
1.1 Forskningsspørsmål og oppgavens struktur	2
2 Teorigrunnlag	3
2.1 Konstruktivistisk kunnskaps- og læringssyn	3
2.2 Drama i skolen	4
2.2.1 Dramapedagogikk	5
2.2.2 Dramaforløp	8
2.2.3 Stedsspesifikk dramapedagogikk	9
2.3 Nærmiljøpedagogikk	10
2.3.1 De små skolene i Utkant-Norge	12
2.3.2 Utmarksproblematikken - «Norge gror igjen»	12
2.3.3 Beskrivelse av nærmiljøet til skolene i studien	13
2.3.4 Nærmiljøet som sted og rom	14
3 Forskningsdesign	15
3.1 Aksjonsforskning	16
3.2 Henvendelse til – og valg av informanter	18
3.3 Observasjon som metode	19
3.3.1 Deltakende, ustrukturert observasjon	19
3.3.2 Ikke deltakende, strukturert observasjon	20
3.3.3 Fokus i observasjonsskjema	20
3.4 Refleksjonssamtaler	21
3.5 Refleksjonslogg	21
3.6 Dramafaglig veiledning	22
3.7 Forskningsetiske hensyn	22

3.7.1	Informert samtykke	22
3.7.2	Taushetsplikt og anonymisering.....	23
3.8	Reliabilitet og validitet	23
4	Analyse og tolkning	25
4.1	Beskrivelse av analyseprosessen	25
4.2	Planleggingsfasen	26
4.3	Første gjennomføring av dramaforløpet – Elvedalen skole.....	27
4.3.1	På bygdemøtet	28
4.3.2	Planlegge og tegne gården.....	29
4.3.3	Fremlegg for saksbehandlere	32
4.4	Forbedring av dramaforløp før andre gjennomføring.....	33
4.5	Andre gjennomføring av dramaforløp – Lerkeneset skole.....	35
4.5.1	På bygdemøtet	36
4.5.2	Planlegge og tegne drømmegården	37
4.5.3	Fremlegg for kommunestyret	38
5	Drøfting	41
5.1	Muligheter	41
5.1.1	Nærmiljøet som fiktiv kontekst.....	41
5.1.2	Fra noe kjent til noe nytt - erfaringslæring.....	42
5.1.3	Engasjerte elever	43
5.2	Utfordringer	43
5.2.1	Kjennskap til elevenes erfaringsbakgrunn	43
5.2.2	Rollenes tilknytning til nærmiljøet.....	45
5.2.3	Min egen erfaringsbakgrunn	45
5.2.4	Elevenes faglige utbytte	46
6	Avslutning	47
6.1	Presentasjon av funn.....	47

6.2	Veien videre.....	47
	Referanseliste	49
	Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD	53
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv første skole.....	57
	Vedlegg 3: Informasjonsskriv andre skole.....	59
	Vedlegg 4: Observasjonsskjema første gjennomføring.....	61
	Vedlegg 5: Observasjonsskjema andre gjennomføring.....	62
	Vedlegg 6: Rollekort (elevene som bønder)	64
	Vedlegg 7: Undervisningsdokument første gjennomføring	65
	Vedlegg 8: Undervisningsdokument andre gjennomføring	67

1 Innledning og presentasjon av forskningsspørsmål

I Prinsipper for opplæringen, som sammenfatter og utdyper Opplæringsloven og læreplanen Kunnskapsløftet, står det følgende:

Godt samspill mellom skolen og nærings- og arbeidsliv, kunst- og kulturliv og andre deler av lokalsamfunnet kan gjøre opplæringen i fagene mer konkret og virkelighetsnær og gjennom det øke elevenes evne og lyst til å lære. (Utdanningsdirektoratet 2015a, s.6).

Det å gjøre undervisningen virkelighetsnær har jeg opplevd som utfordrende når jeg har vært i praksis i lærerutdanningen. Jeg har flere ganger opplevd å være svarskyldig når elever spør «Hvorfor skal vi lære dette?». I prinsipper for opplæringen er det presisert at et samarbeid med aktører i nærmiljøet kan gi innsyn i nærings- og arbeidsliv (Utdanningsdirektoratet 2015a). Dette ser jeg selvfølgelig på som en god måte å gjøre undervisningen mer konkret og virkelighetsnær, men jeg tenker også at dette samarbeidet kan være vanskelig å få til, og ofte krever det god økonomi for å kunne ta elevene med utenfor skolens grenser. Det meste av undervisningen i offentlig skole foregår i klasserommet. For å imøtekomme dette valgte jeg å basere studien på min interesse for å knytte lokalsamfunnet til undervisningen som foregår innenfor klasserommets fire vegger. Årsaken til dette er at jeg anser at prosjektet mitt kan gi inspirasjon til andre lærere til å gjennomføre dramaforløp i nærmiljøpedagogiske miljøer uten at terskelen oppfattes som før høy for å gjennomføre dette alene i undervisningssituasjoner.

I Overordna del av læreplanen, som skal tre i kraft når nye læreplaner er på plass, står det under kapittel 1.4 at «Elevene skal lære og utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter.» (Utdanningsdirektoratet 2017).

På lærerutdanningen har jeg fått kjennskap til og til dels erfaring med å ta i bruk læringsformer som går utenfor den såkalte tradisjonelle klasseromsundervisningen, og som kan skape kreativ og meningsfylt læring. Dramaforløp er en av læringsformene jeg har fått være med på å prøve ut i praksis og det er en av læringsformene jeg har hatt mye interesse for i ettertid. Det er en læringsform som kan brukes til å skape estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter. Aud Berggraf Sæbø (2016) beskriver dramaforløp som «[...] et dramafaglig undervisningsopplegg hvor ulike dramafaglige læringsformer/dramakonvensjoner jevnlig integreres i elevenes faglige, sosiale, emosjonelle og personlige læreprosess som del av arbeidet med et valgt lærestoff» (Sæbø 2016, s.16). Dramaforløp er en læringsform som har engasjert meg, og som jeg ser på som en stor mulighet for å bruke til å trekke lokalsamfunnet inn i undervisningen.

1.1 Forskningsspørsmål og oppgavens struktur

Målsetningen med denne studien har vært å undersøke muligheten for å bruke dramaforløp til å knytte undervisning til skolens nærmiljø innenfor klasserommets fire vegger. Med det har jeg kommet frem til følgende forskningsspørsmål:

På hvilken måte kan dramaforløp som læringsform være med å trekke skolens nærmiljø inn i klasserommet?

For å kunne svare på dette forskningsspørsmålet ble det nødvendig for meg å planlegge og gjennomføre et dramaforløp der nærmiljøet ble brukt som utgangspunkt for den fiktive konteksten. Min studie ble gjennomført som et aksjonsforskningsprosjekt hvor jeg gjennomførte dramaforløpet to ganger på to forskjellige skoler for å prøve ut et samfunnsaktivt dramaforløp.

I oppgaven har jeg først i kapittel 2 gjort rede for mitt teoretiske ståsted. Her fremkommer det hvilken forskning og litteratur som har ligget til grunn for mine analyser og tolking. Studien bygger på et konstruktivistisk kunnskapssyn og det har jeg gjort rede for i kapittel 2.1. To sentrale retninger i min studie er drama i skolen (kapittel 2.2) og nærmiljøpedagogikk (kapittel 2.3). Videre har jeg gjort rede for mitt valg av aksjonsforskning som forskningsstrategi og valg av metoder for innsamling av data, som fremkommer under forskningsdesign i kapittel 4. Der har jeg også skrevet om forskningsetiske hensyn og studiens grad av reliabilitet og validitet.

I kapittel 5 om analyse og tolkning har jeg beskrevet analyseprosessen, samt analysert og tolket datamaterialet. Videre har jeg drøftet dette i kapittel 6 og her gått inn på de muligheter og utfordringer som kom tydelig frem gjennom analyse og tolkning. Til slutt har jeg presentert funn og veien videre med dette forskningsprosjektet som en avslutning i kapittel 9.

2 Teorigrunnlag

I dette kapitlet gjør jeg rede for at studien bygger på et konstruktivistisk kunnskapssyn. Dette kunnskapssynet ligger også til grunn i vurdering av undervisningsforløpet. Når jeg skal ta i bruk dramaforløp som læringsform er det nødvendig å gå inn på begrepet *drama* og hvilken betydning det har i skolen, for så å gå inn på selve *læringsformen dramaforløp*. Ved at jeg skal trekke nærmiljøet inn i undervisningen har jeg valgt å trekke inn *nærmiljøpedagogikk* og *erfaringslæring*, da jeg ser en sammenheng mellom disse og muligheten til å gjøre undervisningen virkelighetsnær. Med bakgrunn i at jeg har valgt å forske i fådelte skoler ble det nødvendig å gjøre rede for *de små skolene i Utkant-Norge*. Temaet i dramaforløpet er *gjengroing* i landbruket og jeg har dermed redegjort for denne problematikken, samt beskrevet hvordan denne problematikken fremkommer i de to skolene jeg gjennomførte opplegget mitt på. Med utgangspunkt i at jeg bruker landskapet i nærmiljøet har jeg til slutt gått inn på begrepene *sted* og *rom*.

2.1 Konstruktivistisk kunnskaps- og læringssyn

Mitt aksjonsforskningsprosjekt er basert på et konstruktivistisk kunnskapssyn, både i forskning og undervisningssammenheng. I følge Tove Thagaard (2013) oppfatter konstruktivismen kunnskap som "[...] konstruert av dem som deltar i bestemte sosiale sammenhenger." (Thagaard 2013, s. 45). I følge May Britt Postholm (2010, s. 22) er kunnskap, konstruert gjennom et konstruktivistisk kunnskapssyn, stadig i endring og fornyelse. Hun legger også vekt på betydningen av den sosiale, kulturelle og historiske settingen som bakgrunn for menneskets oppfattelse og forståelse av virkeligheten.

Sæbø (2009) skriver i sin doktorgradsavhandling at «Det sosialkonstruktivistiske kunnskapssynet står i kontrast til den tradisjonelle formidlingspedagogikken hvor det rasjonalistiske og det empiriske synet dominerer.» (Sæbø 2009, s. 41). For å begrunne dette peker hun på at det rasjonalistiske og det empiriske kunnskapssynet ser på kunnskap som noe objektivt som kan formidles, mens i et konstruktivistisk kunnskapssyn er kunnskapen konstruert subjektivt (Sæbø 2009). Et konstruktivistisk perspektiv handler om å fortolke virkeligheten heller enn å kopiere eller avspeile den. I undervisningssammenheng kan dette ses på som at det er et samspill mellom læreren og eleven, eller mellom elevene, som skaper kunnskapen. «Her er det samspillet mellom elevenes forforståelse og elevenes nye

sanseinntrykk, interaktive erfaringer og tenkning som konstruerer elevens erfaringer i kunnskapsprosessen.» (Sæbø 2009, s. 42).

2.2 Drama i skolen

Da jeg bestemte meg for at min studie i stor grad skulle omhandle dramaforløp tok jeg kontakt med dramalærere på lærerutdanningen ved UiT – Norges arktiske universitet. Da fikk jeg tips om både relevant litteratur og forskningsprosjekter som dreide seg om dramaforløp som læringsform. En av forfatterne jeg bemerket meg var Aud Berggraf Sæbø som har skrevet doktorgradsavhandling om *Drama som elevaktiv læring* (2009). Hun har også skrevet flere bøker som omhandler drama i barnehage og skole, samt deltatt i ulike forskningsprosjekter. I boken *Drama som læringsform* (2016) har Sæbø hatt mest fokus på sjangeren dramaforløp. Både denne boken og doktorgradsavhandlingen hennes har vært sentral i mitt arbeid for å bli bedre kjent med dramaforløp som læringsform.

Sæbø (2016) refererer til at begrepet *dramaforløp* kommer av det engelske ordet «drama structures» som hun har hentet fra Cecily O’Neill og Alan Lamberts bok *Drama structures. A practical handbook for teachers* (1982). Jeg fikk tak i en dansk utgave av denne boken og oversatt heter den *Dramaforløb – en praktisk håndbog* (1982). Denne boken har fungert nettopp som en håndbok i mitt arbeid i prosessen for å planlegge dramaforløpet.

Jeg fikk også tips om å kontakte Ove Gunnar Drageset som har et pågående prosjekt med Tor Helge Allern som heter «Endring av kommunikasjonsmønstre i matematikkundervisning med anvendt drama». I dette prosjektet har de brukt et prosessdrama som heter *Flukten fra Syria*. Gjennom dette dramaforløpet har de som mål å lære elevene perspektivbytte og bytte mellom rollekategorier som de senere skal ta i bruk i ordinær matematikkundervisning. Drageset og Allern har skrevet en artikkel om dette prosjektet som er utgitt i boken *Drama, teater og demokrati* (2017). Jeg tok kontakt med Drageset og fikk mulighet til å være med på et av oppleggene i forbindelse med prosjektet. De skulle til en ungdomsskole for å gjennomføre dramaforløpet med lærere på 8. trinn. Formålet var å lære lærerne hvordan de skulle gjennomføre dette sammen med elevene senere. Ved å delta i dette forløpet fikk jeg selv erfare hvordan det var å gå inn og ut av roller, og jeg fikk være med på refleksjonssamtaler med lærerne underveis. Vi erfarte og videre reflekterte over hvordan de dramafaglige virkemidlene skapte engasjement rundt temaet og ikke minst hvor emosjonelt det var å komme så nært denne konteksten om å flykte fra Syria.

Drama er også noe som vokser internasjonalt. Det er blant annet gjennomført et forskningsprosjekt internasjonalt som går under navnet DICE «I DICE-prosjektet allierte flere titalls eksperter fra tolv land med bred teoretisk og yrkesmessig bakgrunn innen drama og teater i undervisning seg med forskere (psykologer og sosiologer) for å måle effekten av arbeid med drama og teater i undervisning» (DICE Consortium 2010, s. 4).

Drama- og teaterpedagogene (2016) har bidratt til å skrive en læreplanskisse som et forslag til et drama/teaterfag i norsk skole. Dette forslaget ble skrevet i forbindelse med stortingets behandling av Stortingsmelding 28 (2015-2016) som fremhever en fornyelse av blant annet fagene i kunnskapsløftet. Drama- og teaterpedagogene ønsket med dette å få frem hva drama kan bidra med som eget fag i skolen. Dette viser at engasjementet rundt bruk av drama i skolen vokser.

Hvordan dramabegrepet oppfattes handler om hvilken kontekst du møter det i. Sæbø (1998) skriver i sin bok *Drama – et kunstfag* at «Ord og uttrykk knyttet til begrepet drama kan vi møte i mange ulike sammenhenger og med til dels ulikt betydningsinnhold.» (Sæbø 1998, s. 22). Her nevner hun blant annet drama som dagligliv, (barns) lek, teater, feiring og kulturell begivenhet, terapi og som fag i skolen (Sæbø 1998). I denne masteravhandlingen vil jeg fokusere på drama som fag i skolen.

2.2.1 Dramapedagogikk

På begynnelsen av 1900 tallet ble dramafaget utviklet med utgangspunkt i teaterkunsten og lek som en grunnleggende menneskelig væremåte. «Resultatet ble drama, et fag hvor teaterets uttrykksformer og virkemidler brukes og videre utvikles til en «ny» pedagogikk, dramapedagogikk, hvor roller og fiksjon integreres i bearbeidingen og utforskningen av et lærestoff» (Sæbø 2016, s. 23). Janek Szatowski (1985) har sammenfattet en definisjon på dramapedagogikk:

DRAMAPÆDAGOGIK er: en kollektiv undersøgelsesproces, der som dominant aktivitet har brugen af en improviseret fiktion, som opstår, når to eller flere deltagere – i et fælles rum – fremstiller »som om« handlinger, idet de bruger krop og stemme. (Szatowski 1985, s. 142).

Szatowski (1985) har delt denne definisjonen opp i fem ledd for å utdype betydningen av definisjonen. (1) For det første er det et krav om at det er en fiksjon tilstede for at vi skal kunne omtale det som drama. Dette kommer også frem hos Sæbø som skriver «Skal vi kunne kalle noe for drama, må det være en fiksjon, noe «som om», til stede.» (Sæbø 2016, s. 24). (2) Videre

påpeker Szatowaki (1985) at det ikke er fiksjonen vi behøver å bruke mest tid på, men at det er der vi skal hente materiale, inspirasjon og dynamikk til spillet. På den måten blir fiksjonen den viktigste kjernen i prosessen. (3) En annen viktig faktor i det dramatiske spillet er improvisasjon.

Denne fiksjon oppstår improvisert, dvs. uforberedt. Det skal dog understreges, at vi her benytter improvisasjon om et meget bredt spektrum. Der kan være tale om noget helt spontant, hvor næsten intet er kjent på forhånd, og det kan være meget omhyggelig tilrettelagt, gentaget improvisasjon, hvor vi har en omfattende viden om de figurer, der skal fremstilles. (Szatowski 1985, s. 142).

Szatowski (1985) skriver også at (4) fiksjonen er med på å sette i gang en undersøkelsesprosess, og at det er denne undersøkelsesprosessen, som følger hele spillet, som skiller drama-arbeid fra en dramatisk rollelek. Til slutt (5) påpeker Szatowski (1985) at fiksjonen krever en samhandling.

Den særlige kvalitet ved denne fiksjonen, er, at den kræver vores kropslige tilstedeværelse og aktivitet. Vi kan kun skabe denne fiksjonstype, hvis vi er mindst *to* til stede i det samme rum. Det er sam-handlingen omkring fiksjonen som får den til at leve, og som giver den mellemmenneskelig betydning.» (Szatowski 1985, s. 142).

O'Neill og Lambert (1988) presenterer drama som en måte å lære på: «Gennem elevernes aktive identifikation med fiktive roller og situationer lærer de at udforske og undersøge emner, begivenheder og forhold mellem mennesker.» (O'Neill & Lambert 1998, s. 15). Et viktig element som O'Neill og Lambert (1988) tar opp, og som også Sæbø (2016) påpeker, er det å være villig til å tro på fiksjonen. I en undervisningssituasjon er det av den grunn ikke nødvendig at elevene er flink til å lage teater. Det viktigste er at de dramafaglige virkemidlene får elevene til å tro på fiksjonen (O'Neill & Lambert 1988). Sæbø (2016) påpeker også at evnen til å leve seg inn i en fiktiv situasjon er avhengig av elevenes erfaringer og personlige forutsetninger. Det å leve seg inn i fiksjonen handler om aktiv identifisering av roller og/eller situasjoner (Sæbø 2016). Når situasjonen er fiktiv vil det si «[...] at vi kan late som om vi er et annet sted eller i en annen situasjon enn vi egentlig er.» (Sæbø 2016, s. 25). Den fiktive situasjonen kan forsterkes av gjenstander og objekter som er fiktive, det vil si at vi later som om de er noe annet enn de egentlig er. Fiksjonen kan også forsterkes ved å aktivt identifisere seg med en rollefigur, som går ut på at vi later som om vi er noen andre. Sæbø (2016) hevder at «En aktiv identifisering krever både mental, emosjonell og fysisk innlevelse i rollen, noe som selvsagt kan være vanskelig for elever som mangler erfaring.» (Sæbø 2016, s. 24).

Lærer-i-rolle betyr at læreren deltar i den fiktive konteksten sammen med elevene ved å gå inn og ut av fiktive roller (Sæbø 2016). Læreren kan gjennom å være lærer-i-rolle bidra til spenning, forventning og at elevene tror på fiksjonen, og med det stimulere det improviserte rollespillet. Sæbø (2016) påpeker at «Når læreren planlegger å gå inn som lærer-i-rolle med utgangspunkt i en bestemt rollefigur, må hun tenke gjennom og planlegge rollens motivasjon og driv i spillet.» (Sæbø 2016, s. 60). Lærer-i-rolle kan bidra til struktur i spillet, samt til å vekke et følelsesmessig engasjement hos elevene som kan hjelpe de til å aktivt identifisere seg med sin rollefigur eller den fiktive situasjonen (Sæbø 2016).

Når jeg deltok i prosessdramaet *Flukten fra Syria* gikk vi inn i det jeg i min studie har omtalt som *biroller*, som vil si at vi fikk ekstra roller i tillegg til de rollefigurene vi hadde fra før. Allern og Drageset (2017) kaller dette for rollekategorier i sin studie, og det er disse rollekategoriene de senere skulle prøve ut i ordinær matematikkundervisning for å se om det kunne endre kommunikasjonsmønsteret. Rollekategoriene de brukte var i utgangspunktet Autoriteten, skeptikeren, nysgjerrigperen og mekleren (Allern og Drageset 2017). Disse rollekategoriene skulle fremme aktive elever. I prosessdramaet jeg deltok i var disse rollene endret til å være lederen, skeptikeren, nysgjerrigperen, forhandleren, motstanderen og hjelperen. Med inspirasjon fra dette prosessdramaet valgte jeg å bruke følgende rollekategorier, eller biroller i mitt dramaforløp: *Den positive*, den som kommer med positive kommentarer og legger fokus på det som er bra. *Skeptikeren*, den som er skeptisk til alt og kommer gjerne med motargumenter. *Nysgjerrigper*, stiller spørsmål til alt og er veldig nysgjerrig. *Lederen*, den som vurderer andres argumenter og kommentarer og kommer med en konklusjon. I kapittel 4.2 vil jeg komme tilbake til disse.

Min egen erfaring med slike roller var at det var mulig å gjemme seg bak rollekategoriene. Alle deltakerne viste at du hadde fått en rollekategori å forholde deg til, så de var også klar over at det ikke var dine meninger og kommentarer som kom frem, det var rollekategorien som snakket. Det var også klart og tydelig hvilke perspektiver du skulle ha til diskusjoner og problemer som oppsto i spillet.

Sæbø (2009) retter også noen kritiske blikk mot undervisning med drama som læringsform. Hun påpeker at det er nødvendig for god læring at dramaarbeidet er utfordrende og skapende (Sæbø 2009). I sine egne undersøkelser har hun problematisert om dramaundervisningen er skapende eller gjenskapende. Når undervisningen er skapende legger hun til grunn at elevene konstruerer ny kunnskap med utgangspunkt i kunnskapen de har fra før. Undervisning som er

gjenskapende, også kalt rekonstruert, legger opp til at eleven kun bruker den kunnskapen han eller hun har fra før, og at ny kunnskap ikke utvikles i en slik setting (Sæbø 2009).

2.2.2 Dramaforløp

Dramaforløp er «[...] helhetlige undervisningsforløp hvor forskjellige utforskende dramafaglige læringsformer/dramakonvensjoner integreres for å motivere elevene til faglig innsats, og dermed også til å forbedre deres faglige, sosiale, emosjonelle og personlige læreprosess.» (Sæbø 2016, s. 24). Begrepene *dramaforløp* og *prosessdrama* brukes en del om hverandre og virker å være to begreper om det samme. Sæbø poengterer derimot at *prosessdrama* brukes om forløp hvor læreren deltar aktivt i spillet med elevene, mens begrepet *dramaforløp* brukes like ofte om et helhetlig dramafaglig undervisningsopplegg, enten læreren deltar aktivt i spillet eller ikke (Sæbø 2016, s. 16). Med bakgrunn i at mine erfaringer er knyttet til begrepet dramaforløp, og at det begrepet også kan brukes om dramafaglige undervisningsforløp der lærer deltar aktivt i spillet, så omtaler jeg mine undervisningsforløp som dramaforløp.

Kari Mjaaland Heggstad (2012) peker på forskjellen mellom dramaforløp og «vanlige» dramatimer med at «Det er en tematisk sammenheng i dramaforløpet i motsetning til dramatimer, som er bygd opp av mer løsrevne dramaaktiviteter og øvelser.» (Heggstad 2012, s. 66). Hun presiserer også at du i et dramaforløp kan undersøke en sak på ulike måter og med ulike perspektiver. Dramaforløpet gir derfor muligheten til å gå dypere inn i et tema ved at det gir fordypning og innsikt på mange plan, alt etter hvilke metoder, teknikker og konvensjoner du tar i bruk (Heggstad 2012).

Sæbø peker på at «Problemløsning er helt sentralt i dramaforløp, og særlig i prosessdrama med lærer-i-rolle, for det er problemet som gir driv til spillet.» (Sæbø 2016, s. 85). Problemløsning vil bidra til å skape en undersøkelsesprosess, som Szatowski (1985) hevder at en av faktorene som må være til stede i dramapedagogikk. Starten i dramaforløpet er svært viktig da en ønsker å engasjere elevene fra første øyeblikk (Heggstad 2012). Engasjerte elever er nødvendig for å oppnå ønsket om å dra de inn i fiksjonen, og ikke minst at de tror på fiksjonen.

Spenningsmomenter og overraskelser kan også bidra til å engasjere elevene og drive spillet fremover. Sæbø (2016) beskriver spenning som noe som er i ferd med å hende, men at en ikke vet hva. En overraskelse er også noe uforutsigbart som en bruker for å gjøre forløpet mindre kjedelig (Sæbø 2016). Jeg tolker det slik at det som skiller overraskelse og spenning er at en overraskelse er noe elevene ikke vet noe om på forhånd før overraskelsen kommer, de har ikke

fått noe informasjon på forhånd og kan dermed ikke forutse den nye hendelsen. Når det er spenning involvert så har de på forhånd fått informasjon de kan bruke til å forutse en ny hendelse, men at denne informasjonen ikke er tilstrekkelig nok til å være sikker på forutsigelsen for den nye hendelsen.

2.2.2.1 Fiksjonskontrakt

I prosessdramaet *Flukten fra Syria* brukte de en fiksjonskontrakt som handler om at du har rett til å ta initiativ og rett til å tre ut av fiksjonen om noe oppleves ubehagelig. I mitt dramaforløp brukte jeg denne fiksjonskontrakten. Med bakgrunn i at jeg ikke kjente til elevene på forhånd så kunne jeg ikke vite hvordan det ville bli for dem å gå inn i rolle og å improvisere i rollen. En slik fiksjonskontrakt kunne redusere presset for å være i rolle hvis de syntes det var ubehagelig. Jeg vil komme tilbake til dette i kapittel 5.3 hvor jeg beskriver første gjennomføring av dramaforløpet.

2.2.3 Stedsspesifikk dramapedagogikk

I et dramaforløp har du mulighet til å dra elevene inn i en hvilken som helst fiktiv kontekst for å øke engasjementet i læringsprosessen. Fordelen med å bruke nærmiljøet som utgangspunkt for den fiktive konteksten er at det er kjent for elevene. O'Neill & Lambert påpeker dette med at «I drama kan elever trække på deres viden og erfaring fra den virkelige verden for at skape en fiktiv verden.» (O'Neill & Lambert 1998, s. 15).

Birkeland og Krosshus (2017) har i sin artikkel «Stedsspesifikk dramapedagogikk og demokratisk danning» definert begrepet *stedsspesifikk dramapedagogikk* med at «I en stedsspesifikk dramapedagogisk undervisning anvendes stedets materialitet og kontekst aktivt for å skape iscenesettelse og fiksjon.» (Birkeland & Krosshus 2017, s. 240). Jeg har tolket det som at fordelen med å bruke stedet er at elevene har de forkunnskapene som trengs for å legge grunnlag for improvisasjon. Birkeland og Krosshus (2017) påpeker også at

Det som kjennetegner en dramapedagogisk måte å anvende et sted på, er at iscenesettelsen forstyrrer, utvider, rekontekstualiserer eller problematiserer den forståelsen av stedet elevene har fra før. Den stedsspesifikke dramapedagogikken viser frem stedet på nye måter gjennom å handle og bruke det på uvante måter. (Birkeland og Krosshus 2017, s. 244).

2.3 Nærmiljøpedagogikk

Nærmiljøpedagogikk handler i hovedsak om at det skal være en kobling mellom skole og nærmiljø. Kristoffer Melheim (2009) som er redaktør for boken *Nærmiljøpedagogikk* definerer begrepet som «[...] pedagogikken i ein samfunnsaktiv skule som bruker nærmiljøet i undervisninga, samhandlar med andre aktørar og bidreg aktivt til utvikling av bygda» (Melheim 2009, s. 8).

Edvard Befring (2009) viser til hvordan barns læring har forandret seg opp gjennom årene og hvordan fremveksten av en ny skolepedagogikk i 1950-og 60-åra forandret skolen til å bli mer basert på industrisamfunnets skolekonsept. Dette skolekonseptet innebar blant annet «Opplæring i eit dekontekstuet miljø: Dette inneber isolering av læringsprosessen til en laboratorieprega situasjon.» (Befring 2009, s. 170). Befring (2009) kritiserer dette skolekonseptet og hvordan det fortsatt preger dagens skole. Han argumenterer med at barn må lære i situasjoner der kunnskapen de lærer har relevans, og trekker frem nødvendigheten av en skole som «[...] fungerer saman med nærsamfunnet til barna, og som tek i bruk den kunnskapen som finst i kvardagsliv, arbeidsliv og kulturliv.» (Befring 2009, s. 178). Befring (2009) trekker frem John Deweys læringssyn:

Dewey argumenterte mot dei kunstige skiljelinene mellom det kroppslege og det åndelege, mellom tanke og handling, mellom sansing og fornuft, mellom kunnskapslæring og karakterdanning, mellom det individuelle og det sosiale og mellom skolen, familielivet og samfunnet. Han fann det grunnleggande viktig å bryte slike grenseliner og skape konstruktive samanhengar mellom læring og liv. Det burde ikkje vere ei motsetning mellom det som blir lært på skolen, og det barna lærer utanfor, og det burde heller ikkje vere forskjell på dei metodane ein nytta for å lære i skolen og utanfor. Han ville såleis avskaffe den isolerte skolen. (Befring 2009, s.169).

Nærmiljøpedagogikken handler om at nærmiljø og skole skal handle sammen slik at disse grensene som Dewey pekte på, som isolerer skolen fra samfunnet, kan utviskes. Tom Tiller (2012), som er emeritus i pedagogikk, er en forkjemper for en lokal- og samfunnsorientert pedagogikk. I artikkelen «Når skolen skulker sin omverden» tar Tiller opp dette med at tema og eksempler i lærebøkene ofte ligger utenfor elevenes erfaringsverden, spesielt i Nord-Norge. Han peker på at en av årsakene til at mange elever «faller av» kommer av at læringskonteksten har for liten nærhet til elevenes liv og at «Læringen forsterkes og varer lengre når vi går fra det som er nært, kjært og kjent, til det som er mer fremmed og nytt.» (Tiller 2012, s. 131).

Det Tiller og Befring peker på er også presisert i *Den generelle delen* av læreplanen, som fortsatt gjelder frem til overordnet del trer i kraft. I kapittelet om *Det arbeidende mennesket* står det følgende:

Læring skjer ved at det nye forstås ut fra det kjente - de begreper en har, avgjør hva en kan gripe og fatte. Kunnskaper, ferdigheter og holdninger utvikles i et samspill mellom gamle forestillinger og nye inntrykk. [...] Ferdighetene til å handle, til å gjøre nye erfaringer og tolke dem, må ta utgangspunkt i den forestillingsverden barn, unge og voksne møter utdanningen med - både lokale erfaringer de har høstet, målføret i deres nærmiljø og felles impulser de har fått gjennom massemediene. (Utdanningsdirektoratet 2015b, s. 10).

Det er her tydelig at læreren oppfordres til å trekke nærmiljøet inn i undervisningen. Det er nødvendig at det er elevens nærmiljø som står i fokus, for å kunne ta utgangspunkt i elevenes erfaring og forestillingsverden, og den er knyttet til livet utenfor skolen.

Den overordnede delen av læreplanen vil erstatte den generelle delen av læreplanen, og det vil skje i sammenheng med fornyelse av læreplanen. Hvordan det er foreslått at læreplanen fornyes fremkommer blant annet i Stortingsmelding 28 (2015-2016). Der står det følgende:

Skolen og samfunnet står i et gjensidig forhold til hverandre. Skolen skal bidra til at hver enkelt elev kan realisere sitt potensial og få et grunnlag for å mestre sitt eget liv og delta i arbeid og felleskap i samfunnet. Samtidig er skolen med på å forme fremtiden ved å utdanne elever som skal bidra som fremtidige yrkesutøvere og samfunnsborgere. At skolens innhold er relevant for den enkelte og for samfunn og arbeidsliv, er derfor et avgjørende hensyn i en fornyelse. (Meld. St. nr. 28 (2015-2016), s. 13).

Mitt fokus på å trekke nærmiljøet inn i undervisningen viser basert på dette kapittelets redegjørelser at det er absolutt relevant for min fremtidige praksis i skolen og for skolen generelt.

Dewey (2001) peker på at i skolen blir den kroppslige aktiviteten delt fra den mentale aktiviteten, fordi det menes at det ikke er en sammenheng mellom dem. Han går videre inn på at «Hovedkilden til «disiplinproblemet» i skolene er at læreren ofte må tilbringe størstedelen av tiden med å undertrykke den kroppslige aktiviteten som leder intellektet vekk fra det materialet det skal holde på med.» (Dewey 2001, s. 55). Gjennom Deweys teori om å lære gjennom erfaring er det et tydelig fokus på at elevene lærer best når både det kroppslige og det mentale blir aktivert sammen i en læringsprosess. Else Wiestad (2014) mener at «En skole som legger stor vekt på stillesittende læring, risikerer å frata barna deres spontane nysgjerrighet og naturlige grep på virkeligheten.» (Wiestad 2014, s. 165).

2.3.1 De små skolene i Utkant-Norge

I min studie har jeg gjennomført mine dramaforløp på to små skoler i «Utkant-Norge», også kalt distriktskoler eller små fådelte skoler på landet. Med det mener jeg at skolene ligger i bygder utenfor byen. Etter det Melheim (2009) legger i begrepet nærmiljøskole så tolker jeg det slik at de små skolene i Utkant-Norge kan defineres gjennom dette begrepet, ved at en «Nærmiljøskole er ein skule som ligg i bygda der fleirtalet av elevane bur.» (Melheim 2009, s. 8). Brite Kandal(2013) skriver derimot at nærmiljøskole er mer enn geografi, hun mener «Det refererer til nærhet mellom skole og samfunn og betyr at nærmiljø og skole skal virke sammen.» (Kandal 2013). Melheim (2009) skriver at det er viktig i skolen å bygge videre på barnas livserfaring, og at det da er nødvendig at skolen ligger i elevenes nærmiljø.

Skolene jeg har vært på ligger slik at elevene får gå på skole i sitt eget nærmiljø. Jeg valgte å gjennomføre mitt prosjekt på disse skolene nettopp fordi skolens nærmiljø også er elevenes nærmiljø. I store skoler hvor elevene kommer fra ulike steder, og av den grunn kommer fra ulike lokalsamfunn, er det vanskelig å trekke inn et nærmiljø som er kjent for alle elevene. Melheim skriver at det er to prinsipper skolen i nærmiljøet bør praktisere: «Det eine er å dra nærmiljøet inn i undervisninga, og det andre er å la elevane gå ut i nærmiljøet» (Melheim 2009, s. 20). I min studie ønsker jeg å forbedre min egen praksis i forhold til det første prinsippet, om å dra nærmiljøet inn i undervisningen.

2.3.2 Utmarksproblematikken - «Norge gror igjen»

Det at Norge gror igjen handler om at både innmark og utmark gror igjen når det ikke blir tatt i bruk. Det er et resultat av at små gårdsbruk legges ned, og landbruket i takt med alt annet, sentraliseres. Dette er en sak som blant annet brennpunkt har laget en dokumentar om som de har kalt *Framtidsbonden*¹ (NRK 2016). I denne dokumentaren legger de opp til debatt om hvordan regjeringen driver sin landbrukspolitik mot sentralisering av landbruket, som resulterer i større gårder og større forbruk av kraftfor. Filmen viser også bønder som har måttet legge ned på grunn av at det ikke lønner seg å drive smått. Det pekes også på at de større gårdene ikke benytter seg av beite i stor nok grad til at utmarka brytes ned.

¹ Dokumentaren finnes på NRK TV: <https://tv.nrk.no/program/MDDP12001016/framtidsbonden>

I en artikkel om kvaliteten på beitemene i Lyngen i Troms blir også denne problematikken om gjengroing tatt opp:

En virkelig stor og iøynefallende utfordring er gjengroing av gamle slåtte- og beitevoller. Det er de rikeste og beste beitemarkene som gror raskest igjen når driftsformene endres eller bruk legges ned. Gamle gjerder og uheldig grensedragninger av landbrukseiendom fører til at slike arealer i stor grad ikke lengre utnyttes som beite når bruk legges ned. [...] Utfordringen er at areal- og eiendomsstrukturen ikke henger sammen med utviklingen i landbruket, noe som hindrer næringsutvikling og effektiv utnyttelse av de grønne ressursene. (Lars Sanved Dalen 2014).

Denne problematikken er også tydelig i nærmiljøet til de to skolene jeg har valgt å gjennomføre prosjektet i. Når de små gårdene i Utkant-Norge blir lagt ned er det ingen dyr som beiter der lengre, verken på innmark eller utmark, og da vokser det frem skog og kratt. Hvis en ser tilbake på gamle bilder av gårdene er det nesten ikke til å kjenne igjen. Det er av den grunn dette temaet som tas opp som problem i dramaforløpet.

2.3.3 Beskrivelse av nærmiljøet til skolene i studien

Nærmiljøet til skolene har vært viktig i mitt arbeid for å planlegge undervisningen. Her vil jeg beskrive nærmiljøet til begge skolene. Skolene kalles her for Elvedalen skole og Lerkeneset skole.

Det var i hovedsak nærmiljøet til Elvedalen skole som har satt grunnlaget for valgene jeg gjorde i mitt undervisningsopplegg. Skolen ligger i bygda, men bygda strekker seg ganske langt, så det er også nødvendig med buss til skolen for enkelte elever. Noen av elevene kommer også fra nabobygda. Det ble nødvendig å velge et tema som var tilpasset elevene, og som det var mulig at alle i elevgruppen kunne kjenne seg igjen i. Temaet om landbruket og at bygda gror igjen var noe som var mulig for alle elevene å se, fordi det er noe som faktisk skjer i nærmiljøet deres.

I nærmiljøet ligger det en god del nedlagte gårdsbruk. Noen av gårdene er ikke i bruk i det hele tatt og er av den grunn grodd igjen. Dette kan du se ved at både innmarka og utmarka forsvinner i busker og kratt. På noen gårder er det nå hester som har flyttet inn i fjøset og andre leier ut jordene sine for å unngå at det gror igjen. På internett fant jeg gamle bilder av gårder i bygda fra år 1960 som viser tydelige forandringer til dagens situasjon.

På Lerkeneset skole ble det nødvendig for meg å få beskrivelse av bygda fra læreren jeg samarbeidet med. Læreren beskrev at «Det er ei kjensgjerning at også bygda her gror igjen. Den

har siden steinalderen vært ei jordbruksbygd. Bøndene var enten sauebønder, geitebønder el. storfebønder. I dag er det bare tre sauebønder igjen- to av dem lever av jordbruket og den tredje kombinerer det med lærerjobb på skolen. Elevene vil helt klart kjenne seg igjen i uttrykket " Norge gror igjen"».

2.3.4 Nærmiljøet som sted og rom

I dramaforløpet er det gjengroing som skulle være temaet, og av den grunn er det nødvendig å se på nærmiljøet som sted og rom. Sted er, ifølge Wiestad (2014) et begrep som kan bli oppfattet og definert på ulike måter, avhengig av hvilken sammenheng det brukes i. Hun peker på flere aspekter ved stedet som er viktig for læring og utvikling. Et sted kan være en fysisk destinasjon, men det er også meningsbærende ved at vi knytter minner, mestring og erfaring til det (Wiestad 2014).

Det er også flere måter å se på begrepet *rom* og jeg har gått inn på det Wiestad (2014) definerer som *eksistensrom*.

Værelser, hager, byer og landskap er eksempler på eksistensrom hvor mennesker går, ser, hører og berører noe. Vi sanser og bruker omverdenen samtidig som vi danner oss forestillinger om den. [...] Her brukes rom hovedsakelig om en sanset og direkte erfart omverden – det vil si omgivelser vi beveger oss i og kontinuerlig mottar sanseintrykk fra, virker i og forholder oss til.» (Wiestad 2014, s. 21).

I forhold til nærmiljøet er det i denne studien tatt utgangspunkt i de sanseerfaringene elevene har med landskapet i nærmiljøet, samt erfaringer knyttet til landbruket i bygda. «Først når vi er i interessert, deltakende og brukende omgang med ting og steder, oppdager vi de mange betydningene de har.» (Wiestad 2014, s. 23).

3 Forskningsdesign

Målsettingen med studien var å utvikle og prøve ut et undervisningsopplegg basert på dramaforløp som læringsform, som har til hensikt å trekke elevens nærmiljø inn i undervisning. Jeg har gjennomført et aksjonsforskningsprosjekt i to skoler. I denne studien ønsker jeg å gå i dybden på det utvalgte temaet, og jeg har derfor valgt kvalitativ tilnærming for min studie.

Thagaard (2013) skriver at konstruktivismen ser på kunnskap som utformet mellom forsker og personer i felten, og relasjonen mellom dem. Forskningskunnskapen i dette studiet er konstruert og utformet gjennom de sosiale sammenhengene som oppsto i gjennomføringen av opplegget ute i praksis. Ved at jeg har prøvd ut et opplegg i praksis, vil resultatene av denne utprøvingen være preget av relasjonene jeg har til læreren og elevene som deltok i felten. Når jeg anvendte dramaforløp som læringsform ville utfallet være avhengig av elevenes forkunnskaper og erfaringer med et slikt opplegg. I begge elevgruppene kunne lærerne blant annet fortelle at elevene hadde kjennskap til drama som skuespill. Disse forkunnskapene ville være med på å påvirke elevenes holdning til dramaforløp som læringsform. I mitt forsøk på å bruke nærmiljøet som fiktiv kontekst i dramaforløpet ble graden av elevenes tilknytning til temaet jeg hadde valgt avgjørende for deres engasjement i undervisningen. Elevenes kulturelle- og historiske bakgrunn fikk av den grunn betydning for deres oppfattelse og forståelse i den fiktive konteksten.

Relasjonen mellom meg og lærerne var også med på å utforme kunnskapen. Det at jeg fortsatt er student og at lærerne har langt flere erfaringer enn meg med undervisning i praksis var med på å påvirke mine tolkninger under datainnsamlingen. Under refleksjonssamtalen med lærerne like etter gjennomføringen av undervisningsoppleggene reflekterte jeg i større grad med utgangspunkt i teori og det jeg har lært i studiet. Lærerne derimot reflekterte i større grad med utgangspunkt i erfaringer fra praksis. Jeg ble av den grunn lett påvirket av lærerens refleksjoner og anså deres refleksjoner som mer relevant enn mine, med bakgrunn i deres forkunnskaper og erfaringer med praksis i skolen.

I en hermeneutisk tilnærming søker du et dypere meningsinnhold ved fenomenet (Thagaard 2013). Et viktig element er at meningen må forstås ut fra den sammenheng fenomenet er en del av (Thagaard 2013). Her er ikke enkeltpersoners subjektive erfaringer og opplevelser i fokus, men du kan bruke deres erfaringer som fortolkningsmateriale for å oppnå en dypere mening. I hermeneutisk tilnærming antas det at det ikke finnes en endelig sannhet og at fenomener derfor må tolkes på flere nivåer (Thagaard 2013). Mitt forskningsprosjekt er preget av en hermeneutisk tilnærming. Fenomenet jeg ønsker å undersøke er dramaforløp, og hvilke

kvaliteter med denne læringsformen som kan bidra til å trekke nærmiljøet inn i undervisningen. I og med at dramaforløp kan brukes på så mange ulike måter og i ulike sammenhenger, så ser jeg ikke på min forskning som en endelig sannhet, men som et eksempel.

3.1 Aksjonsforskning

Aksjonsforskning kan defineres som en familie av forskningsstrategier da det finnes mange varianter av denne strategien. Aksjonsforskning handler i hovedsak om å kombinere aksjon og forskning (Louis Cohen, Lawrence Manion & Keith Morrison 2011, s. 344). Det som er felles for alle typer aksjonsforskning er ønsket om å forbedre en praksis, basert på et krav om en strukturert og streng dokumentasjon av data og forskningsprosess (Cohen m.fl. 2011). Jean McNiff og Jack Whithead (2006) forklarer aksjonsforskning slik:

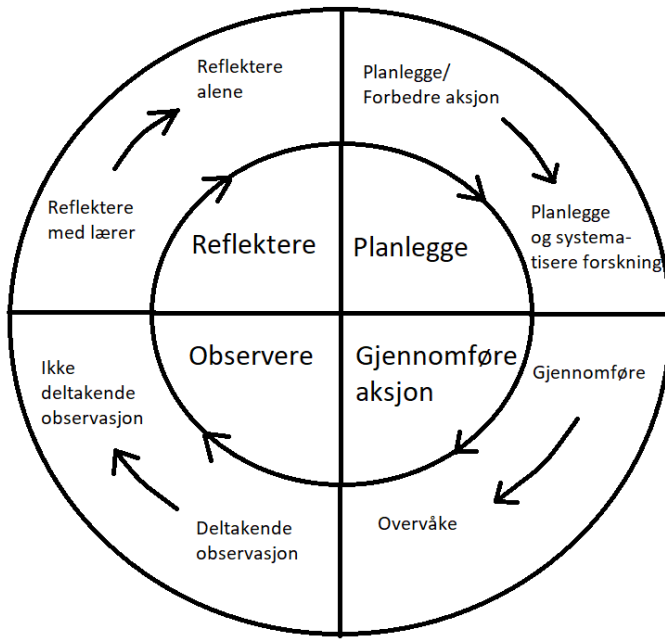
In your action enquiry you would identify something of concern, try a different way of doing things, reflect on what was happening, and in the light of your reflections try a new way that may or may not be more successful. (McNiff & Whitehead 2006, s. 9).

Med denne studien har jeg hatt som intensjon å forbedre min egen praksis ved å lære meg å bruke dramaforløp som læringsform med nærmiljøet som kontekst for undervisningen. Ved å planlegge og gjennomføre dette dramaforløpet har jeg fått prøve ut en annen måte å drive undervisning. Videre har jeg hatt refleksjonssamtaler med lærer i etterkant av gjennomføringen. Jeg har brukt disse refleksjonene, og egne refleksjoner i ettertid, til å forbedre mitt opplegg. Under forbedring av opplegget fikk jeg også veiledning av min biveileder som underviser i drama på lærerutdanningen. Deretter har jeg gjennomført et forbedret opplegg i en annen elevgruppe for å se hvordan disse forbedringene virket.

I en aksjonsforskning legges det ofte opp til et partnerskap mellom forsker og praktiker. Eli Moksnes Furu (2013) viser til Carr og Kemmis (1986) som skiller mellom teknisk, praktisk og frigjørende aksjonsforskning. Min studie går under teknisk aksjonsforskning; «I teknisk aksjonsforskning er det forskeren utenfra som definerer problemet og retningen for prosessen.» (Furu 2013, s. 49). Furu skriver ut fra dette at det kan være problematisk med en slik forskningsstrategi med bakgrunn i at det ikke kan føles relevant for praktikerens. Ved begge skolene jeg har vært på har jeg samarbeidet med en lærer som har deltatt som observatør i dramaforløpet. Det er derimot jeg som har definert «problemet» og hvordan forskningen skal foregå. Læreren har på den måten forsket sammen med meg som en med-forsker. Det som er spesielt med min studie er at det ikke er lærerens praksis jeg skal forbedre, men heller min egen,

og av den grunn vil jeg fungere som både praktiker og forsker på samme tid. Dette vil jeg utdype i kapittel 3.3 som omhandler observasjon som metode.

Med inspirasjon fra Cohen, Manion og Morrison (2011, s. 354) kan forskningsprosessen beskrives gjennom følgende modell (figur 1):



Figur 1 studiens aksjonsforskningsprosess (Cohen m.fl. 2011, s. 354)

Planleggingsprosessen gikk ut på å velge tema med utgangspunkt i nærmiljøet, tilpasse tema til faglige kompetansemål, velge hensiktsmessige dramafaglige virkemidler og sette dette sammen til et helhetlig dramaforløp. Når jeg kom til denne planleggingsfasen på nytt etter første gjennomføring handlet det om å forbedre dramaforløpet. Begge prosessene som plasseres innenfor planlegging i figur 1, både planlegging og forbedring, er beskrevet og tolket i kapittel 5 som omhandler analyse og tolkning. I denne prosessen måtte jeg også planlegge og systematisere forskning, altså velge observasjonsfokus og utarbeide et observasjonsskjema. Begrunnelse for valg jeg har tatt i denne delen av planleggingsprosessen utdypes i kapittel 3.3 hvor jeg redegjør for observasjon som metode.

Gjennomføring av undervisningsopplegget foregikk på to ulike skoler. Disse gjennomføringene vil bli omtalt som *første-* og *andre gjennomføring av dramaforløp*. Første gjennomføring foregikk på Elvedalen skole i en elevgruppe med 13 elever og andre gjennomføring foregikk på Lerkeneset skole i en elevgruppe med i utgangspunktet 12 elever der 2 elever var fraværende.

Jeg gjennomførte aksjonen på to elevgrupper for å kunne utvikle og forbedre undervisningsopplegget med utgangspunkt i refleksjoner fra første gjennomføring.

Observasjon ble benyttet som metode for innsamling av data. Jeg, som fungerte som lærer i denne delen, var deltakende observatør med ustrukturert observasjonsmetode. Læreren var den observatøren som sto utenfor settingen og som skulle bruke observasjonsskjema, og gjennomførte derfor en ikke deltakende strukturert observasjon. Dette beskrives nærmere i kapittel 3.3.

I etterkant av begge aksjonene ble det nødvendig å reflektere rundt aksjonene som jeg hadde gjennomført. Jeg reflekterte både sammen med lærere og alene gjennom logg i etterkant. Dette er beskrevet og begrunnet i kapittel 3.4 og 3.5. Hele prosessen startet med å velge og henvende meg til informanter. Denne prosessen kommer ikke frem i figur 1, men blir utdypet i kapittel 3.2.

3.2 Henvendelse til – og valg av informanter

Med utgangspunkt i at undervisningen omhandlet nærmiljøet valgte jeg å henvende meg til to fådelte skoler, Elvedalen skole og Lerkeneset skole, da disse mindre skolene ofte ligger nærmere elevenes nærmiljø. Jeg har av den grunn brukt et tilgjengelighetsutvalg som går ut på at «Utvalget er strategisk ved at deltakerne er relevante for vår problemstilling og fremgangsmåten for å velge ut deltakerne er basert på at de er tilgjengelige for forskeren.» (Thagaard 2013, s. 61). Jeg kontaktet selv rektor på Elvedalen skole og de ønsket å være med i mitt prosjekt, noe som gjorde at de var tilgjengelig for meg som forsker. I samtale med rektor på denne skolen presenterte jeg mitt prosjekt, og valg av elevgruppe ble tatt av rektor, som i dette tilfellet ble en aldersblandet gruppe på 5.-7. trinn. Denne elevgruppen består av 13 elever: 7 jenter og 6 gutter.

For å kunne utvikle og forbedre undervisningsopplegget ble det nødvendig å gjennomføre undervisningsopplegget på to skoler. Jeg tok derfor kontakt med enda en fådelt skole, Lerkeneset skole, som også takket ja til å være med i mitt prosjekt. Denne gangen valgte jeg selv å legge inn ønske om å få gjennomføre opplegget på 5.-7. trinn. Det viste seg at denne skolen hadde en aldersblandet elevgruppe med elever fra 4.-6. trinn. Dette er en elevgruppe med 7 jenter og 5 gutter, altså totalt 12 elever.

3.3 Observasjon som metode

Fordelen med å bruke observasjon som metode for innsamling av data er at du får direkte tilgang til felten og du trenger ikke være avhengig av å gå gjennom andres tolkninger av fenomenet (Cohen m.fl. 2011, s. 456). I og med at jeg skulle ha lærerrollen selv under begge forløpene, måtte jeg gå inn i felten med en rolle som deltakende observatør. Som deltakende observatør i et undervisningsopplegg, der jeg benyttet meg av en læringsform som var til dels ukjent og krevende for meg, ble det også nødvendig med en ikke-deltakende observatør. Til min fordel var lærerne jeg samarbeidet med under begge forløpene villig til å observere under gjennomføring. Det medførte at jeg måtte tolke deres tolkninger av undervisningssituasjonen i ettertid. For å sikre at jeg tolket deres observasjoner slik de hadde tenkt reflekterte vi over observasjonene i ettertid i en refleksjonssamtale. Dette blir utdypet mer i kapittel 3.4.

3.3.1 Deltakende, ustrukturert observasjon

Cato R. P. Bjørndal (2002) skriver om observasjon av første- og andre orden. Min rolle som deltakende observatør kan beskrives som en observasjon av andre orden som Bjørndal (2002) beskriver slik «Observasjonen foregår samtidig med den pedagogiske aktiviteten og er ikke det primære, men en komplementær og sidestilt oppgave med undervisning eller veiledning.» (Bjørndal 2002, s. 29). Organiseringen rundt gjennomføringen av undervisningen tok det meste av mitt fokus. Dramaforløpet var delt opp i ulike deler, og det var i overgangene eller pausene mellom de ulike delene at jeg fikk muligheten til å skrive ned mine observasjoner.

For at jeg skulle kunne fokusere mest mulig på selve undervisningsopplegget benyttet jeg meg av en ustrukturert observasjon under gjennomføringen. Fordelen med ustrukturert intervju er at «Forskeren går mer åpent inn i settingen for å få mer innsikt i et fenomen, og det gir muligheter for fleksibilitet med hensyn til hvordan observasjonen skal foregå.» (Christoffersen og Johannessen 2012, s. 72).

Observasjonene jeg gjorde meg var rettet mot virkningen av de dramafaglige virkemidlene og hvordan nærmiljøet kom frem i den fiktive konteksten. Jeg skrev notater underveis når jeg hadde mulighet for det. Notatene ble senere utdypet i en refleksjonslogg like etter gjennomføringen og refleksjonssamtalen med læreren. Dette blir nærmere forklart i kapittel 3.5.

3.3.2 Ikke deltakende, strukturert observasjon

Lærerne som deltok under gjennomføring av opplegg var kun til stede som observatør, og som støtte i eventuelle sosiale utfordringer. De var ikke deltakende i opplegget og hadde derfor mulighet til å observere fra utsiden av forløpet. Dette kan defineres som en observasjon av første orden som Cato Bjørndal beskriver som «[...] når pedagogen, eleven, studenten eller en utenforstående observerer den pedagogiske situasjonen og har dette som primær oppgave.» (Bjørndal 2002, s. 29).

For at jeg skulle få den informasjonen jeg ønsket fra lærerne ble det nødvendig å strukturere observasjonene deres ved å lage et observasjonsskjema på forhånd. Fordelen med et slikt strukturert observasjonsskjema er at det er mulig å bestemme på forhånd hva som skal være i fokus under observasjonen (Christoffersen & Johannessen 2012, s. 71). Observasjonsskjemaene ligger vedlagt som vedlegg 4 og 5.

3.3.3 Fokus i observasjonsskjema

I første gjennomføring var observasjonsfokuset utarbeidet med utgangspunkt i det daværende målet for studien: «Målet med dette opplegget er å se om dramaforløp kan dra nærmiljøet inn i klasserommet slik at faget (i dette tilfellet matematikk) læres gjennom en virkelighetsnær kontekst.» (Vedlegg 4)

Fokuset for lærerens observasjoner ble styrt etter de spørsmålene jeg hadde utformet med utgangspunkt i denne målsetningen. Spørsmålene var av den grunn veldig fokusert på det faglige og hvordan matematikken fremkommer i de ulike delene av dramaforløpet.

Bakgrunnen for dette fokuset som dannet denne målsetningen er et tydelig tegn på at mine forkunnskaper og det jeg engasjerer meg for som lærer har vært med på å forme min studie, og den kunnskapen jeg har konstruert gjennom den. Gjennom utdanningen har jeg fått kjennskap til å lære matematikk gjennom kulturen og har sett hvilke muligheter dette gir for at elevene skal se formålet med matematikken gjennom en kjent kontekst. Dette er tydelig et tema jeg har brakt med meg inn i planlegging for fokus i observasjonen.

I forberedelsesfasen før andre gjennomføring ble observasjonsskjemaet og målet for observasjonen endret. «Målet med dette opplegget er å se om dramaforløp kan dra nærmiljøet inn i klasserommet.» (Vedlegg 5). I beskrivelsen av målsetningen har jeg også hatt med at «I dette dramaforløpet er det konteksten som tar størst plass. Matematikken skal komme naturlig

frem som en nødvendig kompetanse i den bestemte konteksten.» (Vedlegg 5). Spørsmålene i dette observasjonsskjemaet er derimot endret til å ha større fokus på effekten av både mine og elevenes roller, samt betydningen av nærmiljøet som kontekst. Fokuset på det faglige har derfor blitt nedprioritert gjennom arbeidet med å forbedre opplegget. Her er det tydelig at studien har endret retning etter de observasjoner og refleksjoner som ble gjort i andre gjennomføring.

3.4 Refleksjonssamtaler

Postholm (2010) hevder at «En måte å bli bevisst sin egen subjektivitet på er å observere eller analysere og tolke data sammen med en annen person» (Postholm 2010, s. 128). Like etter undervisningsopplegget var gjennomført hadde jeg en refleksjonssamtale sammen med læreren. Dette gjorde jeg på begge skolene. Ved å ha en slik refleksjonssamtale i ettertid fikk vi muligheten til å snakke om observasjonene vi hadde gjort og diskutere ulike situasjoner og deler av dramaforløpet. Gjennom denne samtalen fikk jeg et bedre grunnlag for å tolke lærerens observasjoner som var skrevet på observasjonsskjemaet. Både jeg og læreren fikk også mulighet til å trekke frem andre aspekter ved undervisningsopplegget som hadde bemerket seg. Jeg fikk også muligheten til å få en bekreftelse på tolkningen av mine egne observasjoner, da disse var avhengig om jeg hadde oppfattet elevene slik jeg trodde. Siden lærerne kjenner elevene godt kunne de bekrefte mine oppfattelser av ulike situasjoner, samt trekke frem forandringer som fremkommer av å bruke denne læringsmetoden.

I denne samtalen skulle jeg bruke en lydopptaker, slik at jeg kunne sikre meg at jeg fikk med meg alle refleksjonene vi gjorde sammen. Denne ble kun brukt i refleksjonssamtalen med læreren på Elvedalen skole. Ved Lerkeneset skole noterte jeg ned det vi reflekterte over, og skrev det straks ned i min egen refleksjonslogg like etterpå.

3.5 Refleksjonslogg

Underveis i planleggingsfasen og i etterkant av begge aksjonene og refleksjonssamtaler med lærer har jeg skrevet en skriftlig refleksjonslogg. Bjørndal skriver at «Hensikten med loggskrivning er å skape en dypere forståelse av hendelser, gjennom skriftlig refleksjon.» (Bjørndal 2002, s. 59). I etterkant av begge aksjonene har jeg hatt hodet fullt av tanker og refleksjoner som omhandlet undervisningsopplegget. Ved å ha skrevet dette ned har jeg hatt muligheten til å gå tilbake i refleksjonsloggen for å analysere hendelsene i ettertid.

Refleksjonslogg i planleggingsfasen, og i forbedringsfasen før siste aksjon, har også vært av stor nytteverdi for videre arbeid med studien. De vurderinger og avgjørelser jeg har tatt i forkant av undervisningsoppleggene har stor betydning for hvordan utfallet av aksjonen ble.

3.6 Dramafaglig veiledning

Min biveileder i forbindelse med denne studien var Miriam Wiik ved UIT- Norges arktiske universitet. Hun underviser i drama på lærerutdanningen. Før første gjennomføring leverte jeg undervisningsopplegget mitt skriftlig til Wiik og fikk gode tips og tilbakemeldinger som jeg tok med i arbeidet videre med opplegget. I forbedringsfasen, før andre gjennomføring, fikk jeg muligheten til muntlig veiledning. Da fikk jeg mer konkrete tips til dramafaglige virkemidler som kunne forbedre opplegget. For meg var disse veiledningene svært nødvendige for å øke min egen kunnskap innenfor dette feltet.

3.7 Forskningsetiske hensyn

I min studie har det ikke vært nødvendig å samle inn personopplysninger, da det er metode og kontekst som har vært i fokus. Ved at jeg i utgangspunktet skulle bruke video som verktøy i observasjon ble det nødvendig å søke om tillatelse fra NSD – Norsk senter for forskningsdata (NSD 2018). Ved bruk av video kan sensitive personopplysninger oppstå uoppfordret og det gjør det mulig å identifisere personer som deltar i studien. Det ble derfor nødvendig å søke om tillatelse fra NSD (2018) og redegjøre for oppbevaring og behandling av disse dataene. Godkjenning fra NSD ligger som vedlegg 1.

3.7.1 Informert samtykke

Med utgangspunkt i at video skulle benyttes som innsamlingsmetode ble det nødvendig å utforme et samtykke-skjema. Samtykke skjema for begge skolene ligger som vedlegg 2 og 3. Christoffersen og Johannessen (2012) hevder at informert samtykke innebærer at deltakerne har fått nødvendige opplysninger om undersøkelsen. I skjemaet har jeg informert om hva jeg skulle forske på, hva det ville innebære å delta i studien og hvordan informasjonen ville bli behandlet i forskningsprosessen. Det ble også presisert at de hadde muligheten til å trekke seg fra studien når som helst uten å måtte oppgi grunn. Ved at elevene regnes som umyndige var det nødvendig å få samtykke fra foreldre eller foresatte for at barna deres kunne delta i studien.

Jeg fikk ikke samtykkeskjemaet tilbake fra alle foreldre tidsnok til gjennomføringen av opplegget. Av etiske hensyn valgte jeg derfor å ikke bruke video-opptak som metode for datainnsamling.

I andre gjennomføring valgte jeg også å gjennomføre uten video-opptak for å ha samme datagrunnlag i fra begge gjennomføringene. Det er et krav om at deltakerne skal samtykke hvis enkeltpersoner kan identifiseres (Christoffersen og Johannessen 2012). Det har ikke vært nødvendig å gå inn på personopplysninger i min studie. I andre gjennomføring var det av den grunn ikke nødvendig å få samtykke fra foreldre til at elevene kunne delta i gjennomføring av opplegget.

Når lydopptak ble benyttet under refleksjonssamtale med lærerne ble det også nødvendig å få samtykke fra lærerne. Vedlagt ligger det to informasjonsskriv. Det ene er informasjonsskrivet til Elvedalen skole, hvor jeg i utgangspunktet skulle bruke video-opptak og lydopptak (vedlegg 2). Det andre er informasjonsskrivet til Lerkeneset skole, hvor jeg kun ønsket samtykke fra lærer om å benytte lydopptak i refleksjonssamtalen (vedlegg 3).

3.7.2 Taushetsplikt og anonymisering

«I følge forvaltningsloven er all informasjon som kan tilbakeføres til enkeltpersoner, *taushetsbelagt*.» (Christoffersen og Johannessen 2012, s. 46). I min studie har jeg vært ute i praksisfeltet sammen med elever og lærere. Det har vært nødvendig for meg å anonymisere skole og lærere, og de få elevsitatene som fremkommer i analysen, for å sikre at det ikke kommer ut informasjon som kan tilbakeføres til dem.

Når jeg kom ut i praksisfeltet, på begge skolene, skrev jeg under på en taushetserklæring som innebærer at informasjon og kjennskap til elevene og skolen er taushetsbelagt. Dette er for å sikre at sensitiv informasjon som kan fremkomme i praksisfeltet ikke skal deles.

3.8 Reliabilitet og validitet

Forskningens grad av reliabilitet handler om hvor pålitelig den er (Christoffersen og Johannessen 2012). I en kvalitativ forskningsprosess når forskeren deltar aktivt i felten i forsøk på å forbedre praksis er det nødvendig for forskeren å legge frem sin forforståelse og subjektivitet i studien (Postholm 2010). For å få frem mitt eget subjektive ståsted har jeg redegjort for valg av studiens retning, mine interesseområder og hvilke erfaringer jeg har med

fenomenet som studeres. Ved å vise til mitt teorigrunnlag har jeg gjort rede for mitt teoretiske ståsted i studien. Postholm (2010) hevder at forskerens perspektiver må synliggjøres slik at leseren kan se «[...] de ulike analysene og tolkningene i lys av forskerperspektivet.» (Postholm 2010, s. 128). Under innsamling av data har jeg også sammen med læreren reflektert over observasjoner og tolkninger, og på den måten vurdert mine egne tolkninger opp mot lærerens. Ved å ha redegjort for mitt forskerperspektiv og samtidig kvalitetssikret mine tolkninger av fenomenet gjennom refleksjon med lærer, har jeg økt studiens grad av reliabilitet.

Validitet handler om hvor gode dataene er til å representere fenomenet som er studert (Christoffersen og Johannessen 2012). For å vurdere studiens validitet er det nødvendig å se på metodenes relevans for å studere det virkelige fenomenet. I min studie hvor jeg har valgt å forbedre egen undervisningspraksis som lærer ved å prøve ut andre metoder og observert virkningen av dem. Gjennom observasjon har jeg fått direkte tilgang til fenomenet som skal studeres. Ved å gå inn i en elevgruppe og prøve ut opplegget har jeg, sammen med lærer, fått direkte erfaringer med hvordan opplegget virker i praksis. Dataen som fremkommer i denne studien er av den grunn gode representasjoner av fenomenet, og gir studien økt grad av validitet.

4 Analyse og tolkning

I dette kapittelet har jeg først redegjort for analyseprosessen. Videre har jeg analysert og tolket første- og andre gjennomføring av dramaforløpet, samt forarbeidet som ligger til begge forløpene.

4.1 Beskrivelse av analyseprosessen

Analyse og tolkningsprosessen startet allerede i planleggingsfasen før første aksjon. Thagaard (2013) skriver at «Å tolke resultater av en undersøkelse innebærer å reflektere over dataens meningsinnhold.» (Thagaard 2013, s. 193). I min studie har jeg gjennom hele prosessen reflektert over dataens meningsinnhold. I planleggingsfasen før første aksjon reflekterte jeg rundt valg av tema og dramafaglige læringsformer, samt hvilken konsekvens de ulike valgene ville ha for gjennomføring i klassen. Videre har jeg reflektert over hvilke observasjoner som er viktig å notere i selve gjennomføringen. I refleksjonssamtalene med lærerne på begge skolene har jeg og lærer sammen tolket observasjonene våre fra gjennomføringen, og i etterkant har jeg sammenfattet en skriftlig refleksjonslogg over egne tolkninger rundt aksjonen og refleksjonene som kom frem i samtale med lærer.

Postholm (2010) skriver om hvordan observasjon som datainnsamlingsstrategi skaper interaksjon mellom induksjon og deduksjon. Denne interaksjonen går ut på at jeg som forsker har gått inn i felten med min forforståelse og fokuset i observasjonene mine har latt seg farge av det. Til første gjennomføring var det teorien jeg hadde lest og mine tidligere erfaringer med dramaforløp og nærmiljøpedagogikk som avgjorde hva jeg anså som de viktige elementene i undervisningsopplegget. Likevel har jeg vært åpen for å ta med andre forhold i mine observasjoner som ikke er bestemt på forhånd. Læreren har også notert ned observasjoner som er gjort utenom spørsmålene i observasjonsskjemaet. Postholm (2010) beskriver at «Som en induktiv forsker kan forskeren i observasjonsprosessen også innhente empiri som ikke uten videre kan forstås ved hjelp av teorigrunnet som forskeren allerede har appropriert eller gjort til sitt eget.» (Postholm 2010, s. 57). Dette har medført at jeg har måttet gå inn i teori i ettertid for å forstå observasjonene jeg har gjort. Postholm (2010) skriver videre at dette vil medføre at jeg som forsker møter forskningsfeltet med nye eller videre utviklede teorier og antakelser. I andre gjennomføring var det erfaringene fra første gjennomføring, og forbedringene jeg gjorde, som var med på å endre observasjonsfokus og observasjonsskjemaet. I denne prosessen har det av den grunn foregått en kontinuerlig interaksjon mellom induksjon og deduksjon (Postholm 2010). Ved at jeg har hatt en pågående interaksjon mellom induksjon og deduksjon gjennom

hele forskningsprosessen så har analyseprosessen allerede startet ved gjennomføring av første aksjon. De observasjoner og refleksjoner jeg har hatt gjennom hele forskningsprosessen, både alene og sammen med lærer, har vært en del av min analyseprosess.

I beskrivelsene som fremkommer i analysen har jeg brukt observasjonsskjema, transkribering av refleksjonssamtale fra første gjennomføring, notater fra refleksjonssamtale fra andre gjennomføring og mine egne refleksjonslogger som er skrevet like etter gjennomføring og refleksjon med lærer. I tillegg er det flere refleksjoner som oppstår underveis mens jeg skriver, som jeg også velger å bruke i analysen. Disse refleksjonene er også farget av at jeg har utvidet mitt teorigrunnlag i ettertid av begge aksjonene og at jeg begynner å sammenligne aksjonene med hverandre.

4.2 Planleggingsfasen

I læreplan i matematikk er et av kompetansemålene etter 7. trinn at elevene skal kunne «bruke målestokk til å beregne avstandar og lage og samtale om kart og arbeidsteikningar, med og utan digitale verktøy» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Med utgangspunkt i dette kompetansemålet ble det konkrete faglige målet for elevene: *å kunne bruke målestokk til å beregne avstander, samtale om- og tegne kart*. Elevene fikk på den måten være med på det praktiske i planlegging og utvikling av gården. På den måten kunne elevene lære å bruke målestokk i en kontekst der bruk av dette verktøyet ga mening.

For å kunne planlegge dramaforløpet med utgangspunkt i skolens nærmiljø ble det nødvendig å samarbeide med lærer om valg av tema. Valget falt på landbruk siden dette er noe elevenes lærer foreslo, det er noe elevene interesserer seg for. Jeg tok utgangspunkt i landbruket i bygda slik det ser ut i dag, for at det skulle være nærmere elevene og slik de kjenner landbruket i nærmiljøet. Dermed valgte jeg å fokusere på gjengroing – at bygda gror igjen.

Elevene skulle på forhånd se en film som kunne vekke interesse for og skape engasjement rundt det faktum at Norge gror igjen (NRK 2016, Dalen2014). Ved å la de se at dette faktisk er noe som skjer i Norge nå så kunne jeg gjøre konteksten mer virkelig for elevene. Filmen om *Framtidsbonden* (NRK 2016) tar opp dagens landbrukspolitikk og hvordan det påvirker naturen og utmarka. Det ble avtalt med lærer at de skulle se denne noen dager i forveien for å kunne ha den som grunnlag i selve forløpet. Formålet var at filmen om framtidsbonden kunne ligge til grunn som elevenes forkunnskaper om hvordan det blir arbeidet med denne problematikken,

både i Norge og i Sveits. På den måten kunne filmen engasjere elevene og inspirere til hvordan de ønsket å løse denne problematikken i egen bygd.

Jeg la opp til at problemet skulle bli tatt opp i en naturlig setting, og av den grunn valgte jeg å bruke et bygdemøte. Det er på bygdemøter at medlemmene tar opp viktige problemer i bygda og reflekterer rundt mulige løsninger. Ved at jeg var leder på møtet kunne jeg styre møtet inn på denne problemstillingen.

For at elevene skulle få frem sine meninger ønsket jeg at de skulle lage en plan over en gård som viser hvordan de ønsker at gården skal bidra for å hindre gjengroing. Planen om at de skulle være landskapsarkitekter var også her for å skape en naturlig setting, da det er landskapsarkitekter som tegner planer landskap.

Til slutt planla jeg at elevene skulle få legge frem disse planene sine. Tilskuerne skulle være saksbehandlere for å kunne gå inn i en rolle som til vanlig vurderer slike saker. Med å ta i bruk birollene som er beskrevet i kapittel 2.2.1, kunne jeg å øke elevenes aktivitet, ved at de kunne komme med meninger og synspunkter som ikke nødvendigvis var deres egne.

Jeg anså det som nødvendig å gå ut av rolle mellom hver del av dramaforløpet. Det var nødvendig for å kunne forklare f.eks. hva målestokk er, og for å beskrive rollene de skulle gå inn i. For å gå inn i rolle som landskapsarkitekter og saksbehandlere anså jeg det som nødvendig å forklare hva disse rollen innebærer.

4.3 Første gjennomføring av dramaforløpet – Elvedalen skole

Undervisningsdokumentet for denne gjennomføringen ligger som vedlegg 7.

Elevene hadde på forhånd blitt fortalt at jeg skulle komme for å gjennomføre et dramaforløp i klassen deres. Når undervisningen startet presenterte jeg meg selv og prosjektet. Jeg forklarte for elevene hvordan dette dramaarbeidet skiller seg fra drama som skuespill. Jeg påpekte blant annet at det ikke ville ende opp i en fremføring. Elevene ble informert om fiksjonskontrakten, som handler om at elevene skulle ha et spesifikt sted i klasserommet hvor de kunne sette seg hvis de ønsket å gå ut av fiksjonen.

Før selve dramaforløpet varmet vi opp med en lek som heter «sola skinner på meg». Denne leken går ut på at elevene skal sitte på stoler i en ring. Det skal være 1 stol for lite, slik at en av elevene er nødt til å stå i midten. Den som ikke har stol skal si f.eks. «Sola skinner på meg og

alle som har brune øyne» og da må alle med brune øyne reise seg og finne seg en ny stol. Det er kun lov å si noe som også stemmer for deg selv. Hvis du sier «Sola skinner på meg og alle som liker pizza.» så må det stemme med at du liker pizza selv. Dette var en fin bli-kjent-lek, og ved å leke den først kunne elevene bli kjent med meg også, og bli litt «varm i trøya» før vi skulle starte på selve dramaforløpet.

Før dramaforløpet endret vi på plassering av pultene i klasserommet ved å skyve bort alle pultene utenom 3, som vi brukte til å lage et langbord med alle stolene rundt. Elevene satt seg rundt bordet, jeg forklarte at vi skulle på et bygdemøte hvor de var medlemmer i bygdelaget og jeg var leder. Jeg satt ikke sammen med elevene rundt bordet, men sto rett utenfor «forsamlingen». Brillene mine skulle være det fysiske tegnet på at jeg var i rolle, og når jeg tok de av var det et tegn på at jeg gikk ut av rolle, og det ble elevene informert om på forhånd.

4.3.1 På bygdemøtet

På bygdemøtet var jeg lærer-i-rolle som lederen av bygdelaget. Møtet startet med at jeg ønsket velkommen, så gikk jeg rett på sak og tok opp temaet om at bygda gror igjen, og spurte blant annet om de hadde lagt merke til det. I forbindelse med dette temaet hadde bygdelaget fått brev fra ei dame som het Line, som nylig hadde kjøpt en nedlagt gård i bygda.

Brev til bygdelaget:

Hei, jeg heter Line!

Jeg har nettopp flyttet hit til (bygdas navn). Jeg solgte huset mitt i byen for å kjøpe meg en gård. Jeg har lett lenge og fant endelig denne gården her ute. I ettertid har jeg oppdaget at det er driveplikt på gården. Det vil si at jeg må bruke gården til enten dyr, produksjon av mat eller begge deler. Problemet mitt er at det er ingen drift på denne gården i dag (forklare hva det vil si å være i drift). Fjøsen er stor, men ganske utslitt, så den er ikke bra nok for å ha dyr i nå. Jordene har grodd igjen og det har ikke vært noen produksjon i forhold til mat eller dyr siden 90-tallet.

Jeg sitter nå i en vanskelig posisjon. Hvis jeg skal beholde gården så må jeg starte opp med driften igjen, og da må bygningene oppgraderes, eller jeg må rive de ned å bygge opp nytt fjøs.

Jeg er veldig usikker på hva jeg skal gjøre. Derfor sender jeg nå brev til dere i bygdelaget. Jeg lurar på hva som er mest nyttig for dere i bygda. Hva ønsker dere at jeg skal starte opp med på gården min?

Hilsen Line Kaspersen

Som leder stilte jeg spørsmål til forsamlingen om hva de kunne tenke seg at Line skulle drive med på gården sin, og hva de tenkte ville være det beste for bygda. Gjennom disse spørsmålene prøvde jeg å få de til å reflektere over hva bygda trenger for å hindre gjengroing. Elevene rekte opp handa og svarte på spørsmålene, og kom med mange forslag til hva «Line» kunne drive med på gården sin. Disse forslagene skrev jeg opp på tavla, slik at elevene skulle ha de tilgjengelig senere.

Læreren har skrevet i sitt observasjonsskjema at det foregikk småprat mellom elevene etter at jeg hadde lest brevet fra Line, og at denne småpraten var faglig. Det er også presisert at det faglige som kom frem var mest i forhold til hvilken mat som kunne produseres, og at det var lite fokus på kunnskap om beiteforhold og hvilke typer gårdsbruk som er mulig, f.eks. om det skulle være økologisk eller ikke. Sammen kom vi frem til at det med at Norge og bygda gror igjen datt litt ut.

I observasjonsskjemaet og i refleksjonssamtalen i etterkant har læreren pekt på at enkelte elever falt ut i de faglige samtalene, og noen virket usikre på hva det betyr at bygda gror igjen. Lærer sa i refleksjonssamtalen at «Jeg tenkte vel der at faglig svake elever datt litt ut. Ikke nødvendigvis i matematikk, men allmennkunnskap som: Hva er en arkitekt? Hva er økologisk? Hva er beite? De som er hesteinteressert og har litt landbrukserfaring var med en gang på og var interessert.».

4.3.2 Planlegge og tegne gården

Før elevene gikk inn i neste del av dramaforløpet gikk vi ut av rolle. Poenget med å gå ut av rolle var at jeg skulle forberede elevene til neste del av spillet. Jeg fortalte at de nå skulle være landskapsarkitekter, og forklarte hva en landskapsarkitekt er og hva de arbeider med. Videre forklarte jeg at de skulle tegne med målestokk.

Elevene var ikke kjent med målestokk fra før og trengte en innføring i hva det er og hvordan de skulle bruke det til å tegne kart. Jeg spurte om de hadde sett begrepet målestokk på kart tidligere, og det var noen få som hadde sett det. Læreren tok frem to målebånd, et på 1 cm og et på 100 cm for å vise målestokk 1:100, mens jeg videre forklarte at det betyr at 1 cm på kartet er 100 cm i virkeligheten. Det var noen elever som rynket på nesen og det var tydelig at dette var vanskelig å forstå ved å få det forklart på denne måten. I refleksjonsloggen har jeg skrevet at det muligens ville vært enklere å forstå hvis de hadde fått muligheten til å fysisk måle bygninger og tegnet de i målestokk på et kart. Da ville dette med forhold mellom størrelser blitt tydeligere.

Jeg prøvde å forklare dette på nytt ved å tegne en firkant på tavla som var 5cm på ene siden og 4 cm på en annen, så spurte jeg elevene hva dette ville tilsvare i virkeligheten med en målestokk på 1:100. Her var det cirka halvparten av elevene som kunne svare. Det var derimot ingen som hadde spørsmål i ettertid. Jeg lot de uansett få gå inn i rollene som landskapsarkitekter, og tenkte jeg heller kunne hjelpe de underveis når de begynte på tegningene. Det kan nevnes at når vi gikk ut av rollene fra «bygdemøtet» ble elevene fortsatt sittende ved langbordet. Læreren kommenterte dette i sitt observasjonsskjema med at det er «Vanskelig med konsentrasjon mot tavle når de sitter rundt bordet etter bygdemøtet.».

Elevene ble delt i 4 grupper (tre grupper med 3 elever og en med 4 elever), før de gikk inn i roller som landskapsarkitekter. Når elevene satt klar i gruppene sine fikk de en konvolutt hver. I konvolutten lå oppdraget til landskapsarkitektene, et kart over gården til Line og et tomt kart hvor de skulle tegne et forslag til hvordan Lines gård kunne bli:

Oppdrag til dere landskapsarkitekter!

I denne konvolutten ligger det et kart over min eiendom som jeg har kjøpt på (stedsnavn). Kartet viser huset, fjøsen og et lite uthus. Rundt bygningene er det en del dyrkbar mark som nå er grodd igjen.

Bygdelaget på (stedsnavn) har kommet med noen forslag til hva jeg skal gjøre med gården min, og jeg ønsker hjelp fra dere til å tegne en plan for et av forslagene de har kommet med. I konvolutten ligger det et tomt kart. På det tomme kartet skal dere tegne gården min slik som dere mener den bør være.

Kartet dere skal tegne skal være med målestokk 1:200 (cm). Altså slik at 1 cm på kartet viser 200 cm i virkeligheten.

Dere skal møte saksbehandlere fra kommunen klokken 11.45 i dag for å legge frem planen deres. Dette blir en fremføring hvor dere skal:

- *Vise kartet dere har tegnet*
- *Fortelle hva jeg skal drive med på denne gården*
- *Forklare hvorfor denne planen er bra for bygda*

Dere får 5 minutter til å fremføre dette, deretter får saksbehandlerne 5 minutter til å gi dere kommentarer.

Hvis dere har spørsmål så kan dere spørre lederen for bygdelaget.

Hilsen Line

I refleksjonsloggen har jeg notert at «Oppgaven var uklar, det ser jeg i ettertid. De forsto ikke at de skulle endre på gården som var tegnet på det ene kartet, så jeg måtte gå rundt å forklare (sammen med lærer) hva de skulle gjøre.». Etter at de hadde fått en bedre forklaring på oppgaven ble de straks mer engasjert.

Elevene fikk hvert sitt hefte med bilder over gårdene i bygda slik de så ut i 1960, når gårdene i enda var i drift. Læreren sa i ettertid at noen hadde brukt disse bildene til å se hva som var på gårdene og hvor stor ting var i forhold til hverandre. Noen av elevene kjente igjen gårdene og kunne derfor se forandringen.

Det ble ikke tydelig at elevene var i rolle som landskapsarkitekter. De snakket om gården som om det var deres egen, og det var diskusjoner om hva de selv ønsket å ha på «sin» gård. I min egen refleksjonslogg har jeg skrevet «Gårdene ble på en måte deres egen, og Lines behov forsvant litt.». I refleksjonssamtalen diskuterte vi også dette og lærer sa «Jeg tror den datt litt ut, jeg tror elevene tenkte at de var gårdseiere.». Det kom også frem i denne samtalen at «når de fremførte så eide de gården, det var ikke ho Line, men det var «vi» som vil. Det hadde kanskje blitt bedre om de hadde kjøpt en gård selv, slik at det blir nært.». Selv har jeg i refleksjonssamtalen pekt på at rollen til elevene kunne kommet tydeligere frem om de også hadde hatt noe fysisk som kunne skille *i-rolle* og *ut-av-rolle*. Videre har jeg notert «Kan det være at rollene som landskapsarkitekt og saksbehandler skapte distanse til nærmiljøet, at rollen elevene skulle hatt også skulle vært en reell rolle fra nærmiljøet?».

Læreren hadde fokus på å observere hvordan matematikken kom frem når de arbeidet med tegningene. Hun har notert at de «Lærer fort denne målestokken og å bruke den praktisk. Usikker på forståelsen.». I refleksjonssamtalen har jeg pekt på at et par av gruppene telte rutene på centimerrute-arket, så ganget de med to for å finne ut hvor mange meter det var. Læreren påpekte at «Ja, de fant fort ut at de ganget med to så hadde de antall meter, uten å reflektere over målestokk. Hadde de fått det med en annen målestokk så ville de klart det, alle. De lærte seg bare å håndtere akkurat den målestokken.». Hun foreslo at det kunne ha hjulpet på forståelsen om de skulle ha tegnet i en annen målestokk enn det kartet over den nåværende gården var tegnet med.

Læreren fremhevet derimot annen matematikk utenom forståelsen for målestokk. «Du fikk inn andre matematiske diskusjoner, spesielt det her med å se for seg. Noen begynte å skritte opp på gulvet for å se for seg hvor langt fire meter er, samtidig som noen ikke klarte å vurdere.». Her kommer hun med et eksempel på en gruppe som hadde et drivhus som var 6m langt og 3 m bredt, hvor de skulle ha enormt mange grønnsaker. Noen prøvde også å se for seg hvor lang fjøset måtte være i forhold til antall kyr. Her har jeg også trukket frem en gruppe som diskuterte praktiske hensyn som hvor langt det skulle være mellom huset og fjøset «Det kan jo ikke være så langt mellom hvis du må til huset for å bytte sokker» (Elevsitat).

«Line» og spørsmålet om hva som var best for bygda forsvant når de var i rolle som landskapsarkitekter. «De mistet litt bygda, de var mer på at de eide den her gården.» (Lærer). Det var for det meste diskusjon om hvilke dyr de skulle ha og hvilken mat de fikk av disse dyra. De tegnet også opp beite til dyra, og det var forskjellig på gruppene om dyra sto hver for seg eller om alle sto i lag på beite. I refleksjonssamtalen etterpå kom vi frem til at rollen deres også forsvant siden det var ganske tydelig at dette var deres gård.

4.3.3 Fremlegg for saksbehandlere

I siste del av dramaforløpet skulle elevene gå inn i en felles rolle som saksbehandlere. De skulle være saksbehandlere når de var tilskuere og landskapsarkitekter når de fremførte. På den måten måtte de øve på å bytte roller etter hvilken posisjon de hadde i spillet.

Fremføringene lignet mer på en vanlig fremføring og jeg tror elevene glemte at de også var saksbehandlere. I refleksjonsloggen har jeg skrevet at jeg glemte å forklare hva en saksbehandler egentlig er. Det kom av at jeg fikk dårlig tid på slutten. Det er derfor en stor sjanse for at elevene ikke viste hvordan de skulle være i denne rollen, og at birollene av den grunn var mer i fokus.

Når elevene var saksbehandlere i aksjon 1 fikk de biroller² som *den positive*, *nysgjerrigper*, *skeptiker* og *leder*. Disse birollene er beskrevet i kapittel 2.2.1. Vi snakket kort om hvordan man kunne være i de ulike rollene, så delte jeg ut rollene før de skulle gå inn i rolle som saksbehandlere. Læreren grep inn her og forklarte for elevene at de måtte huske på at de nå var i roller, at det var rollene som snakket og at de som da hadde fremføring ikke måtte ta seg nær av det om de fikk kritiske kommentarer. I refleksjonsloggen har jeg skrevet at «Hun minnet også på at: det er ikke dine meninger som kommer frem, men rollen sine meninger.». Dette er noe jeg hadde tenkt på selv i forkant, for dette kom tydelig frem i prosessdramaet til Allern og Drageset, at rollene var noe en kunne «gjemme» seg bak, for da var det nødvendigvis ikke dine egne meninger som kom frem, og dermed kunne ingen dømme deg etter disse meningene. Det var derimot ikke notert på min huskelapp og jeg er derfor glad for at læreren her brøt inn og poengterte det.

Læreren har notert at elevene, med disse birollene, får andre roller enn de vanligvis har i klassen og at mange deltok. Hun trodde også at rollene gjorde at så mange turte å komme med

² Biroller er det Allern og Drageset (2017) har kalt rollekategorier. Jeg har valgt å kalle det biroller med bakgrunn i at det er roller som kommer i tillegg til andre roller.

kommentarer. Jeg har selv notert ned at jeg måtte avbryte kommentarene etter hver presentasjon på grunn av at alle hadde så mye å si.

Den rollen som muligens ble vanskelig her var *lederen*. Læreren sa at «Den som hadde lederrollen var passiv. Den var nok den vanskeligste rollen.». Dette er den rollen jeg på forhånd hadde sett for meg at kunne bli vanskelig, siden lederen skulle vurdere andres kommentarer og synspunkter for å kunne danne seg en mening. Jeg foreslo, når vi snakket om birollene i forkant, at lederen kunne vente til alle hadde kommentert før de kom med sin mening. Det at jeg måtte stoppe kommentarene for å rekke gjennom alle fremleggene så har jeg begrenset muligheten for at lederen fikk komme med sine meninger om gården.

Selv om ikke rollene ble helt som jeg hadde sett for meg var elevene aktiv og engasjert i oppdraget de hadde fått. Etter at vi hadde avsluttet dramaforløpet fikk læreren en kommentar fra en av elevene: «Kan vi gjøre det her igjen, dette var gøy!».

4.4 Forbedring av dramaforløp før andre gjennomføring

Når jeg begynte med prosessen for å forbedre dramaforløpet tok jeg utgangspunkt i det som kom frem i refleksjonssamtalen og refleksjonsloggen fra gjennomføring av dramaforløpet på Elvedalen skole. I tillegg hadde jeg muntlig veiledning med min biveileder Miriam Wiik, som har god erfaring med å planlegge og gjennomføre dramaforløp. Her redegjør jeg kun for endringene som ble gjort.

Det første jeg gjorde var å ta bort «Line» og valgte å endre det til at elevene skulle eie gårdene selv. De skulle nå være bønder som bodde i bygda, som skulle planlegge og tegne sin egen gård og hvordan de ønsket å forbedre den. På den måten ville rollen være i nærmere tilknytning til nærmiljøet. Denne gangen lagde jeg rollekort (vedlegg 6) på forhånd som skulle bestemme elevenes roller. I disse rollekortene var rollene spesifisert med navn, alder og familietilhørighet (hvem de hadde gård sammen med). Foreldrene i familien skulle være eldre, slik at barna også kunne være voksne. På den måten kunne de bli likestilt i forhold til valgene som ble tatt. Et av rollekortene så slik ut:

Du skal være i rolle som: Pauline 22 år. Du er datteren til Line og Ole. De driver en gård sammen. Du jobber på gården sammen med mamma og pappa. (Vedlegg 6)

I samtale med Wiik ble en ny innføring at de skulle tegne drømmegården. Med å kalle det for en drømmegård ble det en friere oppgave hvor elevene kunne slippe fantasien løs, samtidig som de hadde filmen om framtidsbonden og gjengroing som grunnlag for inspirasjon. Vi kom frem til at en konkurranse om å lage den beste gården kunne bidra til engasjement og motivasjon for å gjøre det bra. En premie til den som vinner ville også hjelpe på. Jeg planla at premien skulle være støtte fra kommunen til å bygge gården. Vi diskuterte også negative aspekter med en slik konkurranse, som f.eks. hvordan det ville bli for de som ikke vinner. For å løse dette kunne det være en overraskelse for elevene at alle vinner, men at elevene i prosessen kunne tro at det bare var én familie som kunne vinne.

Jeg fortalte til Wiik hvordan jeg selv hadde gått inn i rolle i første gjennomføring. Vi kom frem til at jeg kunne gå mer inn i rollen med å gi den navn og personlighet. Vi diskuterte også behovet for å ha et kostyme for å skape et større skille mellom lærer-i-rolle og lærer, og at et større kostyme kunne gjøre rollen mer troverdig. I tillegg ville det muligens hjelpe om jeg forandret kroppsholdning og stemme, og at alt dette sammen kunne bidra til å dra elevene mer inn i improvisasjonen. Jeg planla at min nye rolle skulle være «Magda» som var en eldre dame som deltok i bygdemøtet som representant fra kommunestyret. Kostymet jeg planla å bruke for å gå mer inn i rollen var en strikkagenser og et tørkle på hodet, i tillegg til brillene jeg hadde i første gjennomføring. Jeg valgte å endre stemmen til å høres ut som en eldre dame.

For å forsterke elevenes tro på egen rolle kunne jeg gjøre de til eksperter på gårdsdrift når de var i rolle som bønder. Jeg planla derfor at jeg skulle være landskapsarkitekten Tone. Ved å være landskapsarkitekten Tone kunne jeg være ekspert på å tegne og planlegge landskap, mens jeg kunne gjøre elevene til eksperter på gårdsdrift ved å stille de spørsmål om ting som min rolle ikke hadde erfaring med.

Rollen som saksbehandlere ble endret til å gå inn i rolle som kommunestyret. På den måten var det ikke slik at elevene skulle behandle en sak, men at de kunne komme med tilbakemeldinger på hva de synes om gårdene. Jeg valgte å beholde birollene også, men jeg tok bort rollen som leder, siden den var vanskelig forrige gang. «Magda» kunne heller være en slags leder, da jeg planla at hun skulle vurdere gårdene med utgangspunkt i kommentarene fra kommunestyret.

Resultatet på konkurransen skulle komme i brevform, slik at det virket mer formelt, og det kunne forsterke tilknytningen til virkeligheten. Jeg lagde derfor brevet på forhånd:

*Gratulere, dere har planlagt en gård som
ordføreren ønsker å gi pengestøtte til!*

Deres gård har fortjent å få støtte fordi:

Med vennlig hilsen

Ordføreren Anne Beate Hansen

13.04.18 *Anne Beate Hansen*

Dato/underskrift

Jeg valgte å lage et fiktivt navn på ordfører, slik at elevene også skulle forstå at det var fiksjon og det ikke hadde kommet et ekte brev fra ordføreren. Begrunnelsen for at de vant skulle være direkte knyttet til deres egen gård, så disse kommentarene planla jeg å skrive etter fremføringen.

Det å endre rommet hevdet Wiik var en viktig del av dramaforløpet, for å forsterke fiksjonen. Tidligere hadde jeg forandret rommet med å flytte pulter. Denne gangen planla jeg å ta i bruk mindre objekter som kunne bidra i å forsterke fiksjonen i tillegg til flytting av pulter. Jeg planla jeg å sette vannmugger på bordet og at hver elev fikk sitt vannglass, slik som det bruker å være på et møte.

Fra forrige gjennomføring ønsket jeg at elevene også denne gangen skulle se filmen om *framtidbonden* (NRK 2016). De skulle også gå ut av rolle for å lære seg om målestokk før de skulle tegne drømmegården, og de skulle ut av rolle før fremføring av gårdene for å lære seg hva et kommunestyre er og hvordan birollene fungerte.

4.5 Andre gjennomføring av dramaforløp – Lerkeneset skole

Undervisningsdokumentet for denne gjennomføringen ligger i vedlegg 8.

Når jeg ankom skolen på morgenen ble jeg informert om at elevene bare hadde fått tid til å se halve filmen om *framtidbonden* (NRK 2016), og jeg måtte av den grunn gjøre plass på planen min til å se resten av filmen. Jeg syntes det var viktig at de hadde den som grunnlag i arbeid i

dramaforløpet. I oppstart av undervisningen presenterte jeg meg for elevene, de presenterte seg for meg og jeg forklarte kort hva dagen skulle innebære. Deretter satte jeg på filmen.

Etter filmen fikk elevene være med på å ommøblere klasserommet og hente utstyret vi trengte. Vi lagde et langbord hvor vi skulle ha bygdemøtet og 3 gruppebord som skulle være husene deres når de senere var i rolle. Elevene hentet glass og vannmugger, samt A3 ark til å tegne på. Elevene fikk informasjon om fiksjonskontrakten og en sofa i klasserommet ble valgt til å være det området de kunne gå til hvis de ønsket pause fra fiksjonen.

Før elevene skulle spise og ha friminutt snakket jeg med elevene, som lærer, om det å gå inn i rolle og å improvisere. Her presiserte jeg at det ikke var bestemt på forhånd hva de skulle si eller gjøre i disse rollene. Jeg forklart at det var nesten sånn som når man leker familie med mor, far og barn. Rollene de skulle ha som bønder ble delt ut og de fikk noen minutter til å tenke litt over hvordan de skulle gå inn i denne rollen. Det ble mye hvisking rundt bordet i det elevene prøvde å finne ut hvem de var i familie med. Før de gikk ut til friminutt forberedte jeg dem på at de etter friminuttet skulle få møte Magda.

4.5.1 På bygdemøtet

Når jeg kom inn i klasserommet ved oppstart etter friminuttet, utkledd som Magda, begynte elevene å fnise og slet med å holde seg alvorlig. Jeg, som Magda, startet bygdemøtet med å presentere meg. Her gjorde jeg om på stemmen min til å høres ut som en eldre dame. Etter å ha presentert saken for møtet, om at bygda gror igjen satt jeg i gang en presentasjonsrunde rundt bordet slik at elevene fikk presentere seg selv i rolle. Denne gangen satt jeg sammen med elevene rundt bordet. Jeg stilte også spørsmål som «Hvordan ser det ut på deres gård?» og kunne med det søke improvisasjon fra elevene. Det var 2-3 elever som her improviserte og beskrev gården sin og presiserte at den begynte å gro igjen. Videre gikk Magda inn oppdraget ordføreren hadde til bøndene i bygda. Hun forklarte at de skulle planlegge og tegne drømmegården, og at ordføreren ville gi pengestøtte til den beste gården. Elevene fikk beskjed om at tegningen måtte tegnes i målestokk.

Læreren har i sitt observasjonsskjema skrevet at elevene virket spent, lyttende, nysgjerrige og positive til tema, og påpekt at temaet virker noe kjent. I refleksjonssamtalen kom det frem at ingen av elevene er «bondesønner» og at temaet av den grunn ikke kom så nært på kroppen. Læreren foreslo derfor at det kunne vært lurt å ha med seg en lokal bonde som kunne kommet

med inspirasjon og synspunkter om temaet, og at vi på den måten kunne kommet nærmere nærmiljøet.

Læreren påpekte også refleksjonssamtalen at min rolle som Magda gjorde at jeg kom på «likefot» med elevene, og at vi ble av den grunnen likestilte i spillet. Jeg tenker at dette kan ha hatt innvirkning på elevenes terskel til å svare på spørsmål og delta i diskusjonen om temaet. I observasjonsskjemaet har hun notert at rollen min er med på å holde fokus og samle trådene.

4.5.2 Planlegge og tegne drømmegården

Etter bygdemøtet med «Magda» gikk jeg og elevene ut av rolle slik at jeg kunne introdusere elevene for hva det vil si å tegne med målestokk. Jeg viste til målestokk på kart og forklarte det på samme måte som jeg gjorde i den andre klassen. I refleksjonsloggen har jeg notert at «Det var ikke alle som forsto dette, men jeg sa at de kom til å få besøk av landskapsarkitekten Tone.». Jeg forklarte også for elevene hva en landskapsarkitekt er og at Tone skulle hjelpe de med å tegne med målestokk. Elevene fikk med seg A3 ark til å tegne gården sin på og de gikk inn i rollene igjen. Lærer har observert at «Ei gruppe har tydeligvis brukt målestokk, men det ser ut som at begrepet målestokk må ha mer forklaring.». Elevene hadde lite spørsmål til «Tone» så det er mulig elevene la mer fokus på gården og mindre fokus på hvordan de skulle tegne med målestokk. Videre har læreren notert at «Husene/bygningene ser ut til å ha fått «riktig» størrelse i forhold til hverandre».

I rolle som Tone hadde jeg på meg en beige dressjakke, satte håret i strikk og tok på meg brillene. For å forsterke fiksjonen banket jeg på «døra» til hver «familie» når jeg skulle komme på besøk for å hjelpe de med tegningen. På det første «huset» banket jeg flere ganger, og måtte snakke litt høyt med meg selv om at det ikke var noen som åpnet døra. Da forsto elevene at de måtte åpne døra og invitere meg inn. «Tone» håndhilste på alle «bøndene» og fortalte at hun var der for å hjelpe med tegningen. Det var et par elever som spurte meg om spørsmål som handlet om gårdsdrift som de var usikre på, og da svarte jeg med at jeg ikke kunne så mye om det. Det var noen elever som også kom og banket på døra til «Tone» når de trengte veiledning. Jeg sa også direkte til dem at «det må jo dere som er bønder være eksperter på». Læreren deres så behovet de hadde for inspirasjon her, og fant frem en bok og noen kort med bilder av gårdsdyr på. Hun har notert i observasjonsskjemaet at «Elevene mener at de tegnet gården «uten» mye hjelp, men jeg tenker at de tok tegningen mer på alvor når de viste at en landskapsarkitekt ville komme innom med spørsmål og veiledning.».

Elevene var tydelig i rolle når de planla og tegnet gårdene. Helt i starten av gruppearbeidet var det et par elever fra hver sin gruppe som diskuterte kort hvor gårdene deres skulle være i bygda. Det var noen som måtte ta seg pause fra fiksjonen. En av elevene måtte gå ut av rollen sin innimellom siden hun syntes det ble for slitsomt å være mamma. «Datteren» på samme gruppe gikk også ut av fiksjonen et par ganger fordi hun syntes det var slitsomt at hun ikke fikk bestemme noe. På en annen gruppe var det «datteren» i familien som tok ansvaret for å tegne gården, mens «mor» og «far» ble fort slitne og måtte ta seg middagshvil innimellom fordi de var så gamle. I observasjonsskjemaet var det presisert at læreren skulle se på hvordan det påvirket elevene at de hadde fått roller. Der har lærer blant annet skrevet at elevene «Virker engasjert og opptatt av rollen.» og at den «stimulerer til å delta mer enn ellers i undervisninga», og senere i observasjonen har hun notert at:

- *Mange kommentarer og spørsmål, skaperglede.*
- *Elevene som ellers er sjenert ble aktiv.*
- *Mye muntlig aktivitet fikk de «stille» engasjert.*
- *Alle gruppene tok jobben på alvor – lite utmeldinger/timeout.*
- *Fint at de som ellers virker passive på gruppearbeid nå kom på banen.*

Når elevene hadde tegnet en stund gikk jeg igjen inn i rolle som «Magda» og besøkte gårdene. Som Magda spurte jeg hvordan det gikk og gav de tidsfrist til når de måtte møte opp på møtet med kommunestyret.

4.5.3 Fremlegg for kommunestyret

Før elevene kunne starte med å legge frem gårdene sine for kommunestyret gikk vi ut av rolle. Jeg forklarte rollen som kommunestyret, og at de skulle være bønder kun når de fremførte. Denne gangen forklarte jeg hva et kommunestyre er og læreren kom også med eksempel på medlemmer av kommunestyret som bor i bygda.

Når de skulle fremføre gården sin skulle de være i rolle som bønder, men når de var tilskuere skulle de være i rolle som medlem i kommunestyret. Kommunestyret skulle komme med kommentarer til gården som «Magda» kunne ta med videre til ordføreren. Elevene fikk også utdelt biroller og vi snakket om hvordan de kunne være i disse rollene. Denne gangen tok jeg opp selv at de måtte huske at det var rollene som snakket, slik at de ikke skulle ta seg nær av f.eks. skeptiske kommentarer.

Når de fremførte var det 4-5 elever som hele tiden rekte opp handa og ga kommentarer. Når vi oppsummerte etterpå kom det frem at noen synes rollen de hadde fått var vanskelig, spesielt de som hadde vært skeptiker. Under fremføringen har jeg notert at det ikke ble nevnt noe om at de skulle hindre gjengroing og det var heller ikke noen tydelig tilknytning til nærmiljøet. De fokuserte på hvilke dyr de hadde, hvilke grønnsaker de skulle dyrke og hvilke bygninger de trengte til det. En gruppe hadde også tegnet inn en ismaskin, for de tenkte på at de måtte ha is på varme arbeidsdager.

Underveis mens de fremførte og kommenterte fremføringen var jeg utkledd som Magda som noterte ned alle kommentarer og synspunkter. Etter fremføringen gikk jeg ut av rommet og bøndene «dro hjem» for å vente på resultatet. Jeg skrev tilbakemeldinger og la resultatene i hver sin konvolutt som jeg også limte igjen. På konvolutten skrev jeg navnene på alle i «familien». Jeg tok av meg kostymet og gikk fra dør til dør for å levere denne posten. De leste resultatene gruppevis. Jeg la merke til at det var ingen som ga uttrykk til de andre gruppene at de hadde vunnet, og etter noen minutter spurte jeg derfor om hvem som vant. Alle rekte opp handa og så forskrekket på hverandre. Det var tydelig at de ikke hadde sett for seg at alle skulle vinne. Når vi gikk ut av rolle fikk jeg spørsmål om hvorfor ordføreren ikke kunne komme. Jeg måtte da påpeke at navnet på brevet ikke var navnet på vår ekte ordfører, at det var en ordfører jeg hadde funnet opp.

Nå vi oppsummerte på slutten hvordan dagen hadde vært sa flere elever «Det var gøy, du må komme flere ganger». En annen elev sa «Tenk om det hadde vært så gøy hver dag, da hadde jeg jo hatt lyst til å gå på skolen». Også i oppsummeringen kom det frem at «Det var gøy å være i rolle, men også slitsomt» og at birollene var vanskelige, det var spennende å ha en konkurranse og det var bra at alle vant.

5 Drøfting

Denne studien bygger på forskningsspørsmålet **På hvilken måte kan dramaforløp som læringsform være med å trekke skolens nærmiljø inn i klasserommet?** I dette kapittelet har jeg av den grunn drøftet hvilke muligheter og utfordringer dramaforløp som læringsform gir for å trekke nærmiljøet inn i undervisningen.

5.1 Muligheter

5.1.1 Nærmiljøet som fiktiv kontekst

I dramapedagogikk er det et krav om at det er en fiksjon til stede (Szatowski 1985). Det er også avgjørende om elevene tror på fiksjonen eller ikke (Sæbø 2016, O'Neill & Lambert 1985). Fiksjonen i mine dramaforløp tar utgangspunkt i virkeligheten, i skolens nærmiljø, ved at jeg har tatt frem problemet om at bygda gror igjen. O'Neill & Lambert (1998) påpeker at elever kan trekke sin erfaring fra den virkelige verden inn i den fiktive verden.

Nærmiljøet er en del av elevenes hverdagsliv, og dermed er nærmiljøet noe kjent som elevene har opplevd og erfart. For å gå inn i en fiktiv kontekst bør det være til stede en fiktiv situasjon, fiktive roller og fiktive objekter og/eller gjenstander (Sæbø 2016). Å bruke dramaforløp som metode har gitt muligheten til å gjøre nærmiljøet til den fiktive konteksten ved å late som om den fiktive situasjonen handler om noe som skjer i nærmiljøet.

Szatowski (1985) hevder at det i dramapedagogikk er et krav om en undersøkelsesprosess. Undersøkelsesprosessen i begge dramaforløpene har tatt utgangspunkt i et problem som elevene skulle løse. Problemløsning er ifølge Sæbø (2016) sentralt i dramaforløp for det er problemet som gir driv i spillet. Problemet i dette dramaforløpet var at «bygda gror igjen».

Melheim (2009) la i sin definisjon av begrepet *nærmiljøpedagogikk* vekt på at skolen «[...] bruker nærmiljøet i undervisninga, samhandlar med andre aktørar og bidreg aktivt til utvikling i bygda.» (Melheim 2009, s. 8). Det at du i et dramaforløp kan ta utgangspunkt i et problem gir muligheter for at elevene, i den fiktive konteksten, kan samhandle med andre aktører og bidra aktivt til utvikling av bygda.

Det at bygda gror igjen er et virkelig problem i begge bygdene, og det er noe elevene kan se og reflektere over. Det er ikke nødvendigvis noe elevene har lagt merke til, men det er mulig at de blir oppmerksomme på det etter å ha blitt kjent med problemet gjennom dramaforløpet. I første gjennomføring hadde jeg skrevet ut bilder fra internett som viste hvordan enkelte gårder hadde sett ut før gårdene ble lagt ned. Elevene kjente igjen noen av gårdene og hadde en tilknytning

til personene som eide gården. Gjennom disse bildene kunne de se helt tydelig hvordan landskapet har forandret seg fra 1960 og frem til i dag.

Mitt dramaforløp kan også gå under begrepet *stedsspesifikk dramapedagogikk*, som Birkeland og Krosshus (2017) har definert som en dramapedagogisk undervisningsmetode der du anvender «[...] stedets materialitet og kontekst aktivt for å skape iscenesettelse og fiksjon.» (Birkeland og Krosshus 2017, s. 240). Jeg har anvendt stedets materialitet ved å hente frem elevenes erfaringer om og med nærmiljøet som sted og eksistensrom, om hvordan bygda ser ut og hva som er årsaken til dette. Når du anvender et sted på en dramapedagogisk måte problematiserer du den forståelsen elevene har av stedet fra før. På den måten får elevene oppleve og bruke stedet på en annen måte enn de er vant med (Birkeland og Krosshus 2017). Wiestad (2014) påpeker også at når vi er interessert i, deltar i og bruker stedet så oppdager vi også hvilken betydning det har. Elevene ble i disse dramaforløpene opplyst om et virkelig problem som de skulle løse i en fiktiv kontekst. Det at bygda gror igjen er noe elevene kan ha sett, men muligens ikke tenkt over. Det at jeg har brukt dette som problem for å skape engasjement og driv i spillet har gjort at de har fått reflektere over landbruket i nærmiljøet på en måte de ikke har gjort før. De har også fått bruke stedet på en annen måte enn de har gjort før, ved å planlegge hvordan de kan forhindre at bygda gror igjen. Det var intensjonen min at de skulle ta utgangspunkt i sine egne erfaringer ved stedet og engasjere seg i å løse problemet, og på den måten aktivt delta i å utvikle bygda. Ved at elevene måtte løse et problem som tok utgangspunkt i nærmiljøet, som kan ses på som livet utenfor skolen, så har jeg ved å bruke dramaforløpet bidratt til å «[...] skape konstruktive sammenhenger mellom læring og liv» (Befring 2009, s. 178).

5.1.2 Fra noe kjent til noe nytt - erfaringslæring

Intensjonen med dette dramaforløpet var at elevene skal lære med å ta utgangspunkt i sin erfaringsbakgrunn. De skulle ta utgangspunkt i noe som var kjent for å lære noe ukjent, og det skulle være noe kjent som kunne knytte undervisningen til elevenes nærmiljø. Befring (2009) mener at elevene må se en relevans i det de skal lære, og at det er av den grunn nødvendig å ta i bruk kunnskapen som finnes i hverdagsliv, arbeidsliv og kulturliv. Siden temaet i konteksten er at bygda gror igjen og fokuset ligger på hva vi kan gjøre for å endre denne utviklingen, måtte elevene ta i bruk den kunnskapen og erfaringene de har om landbruket i bygda – hvordan det ser ut nå og hvordan det har vært tidligere. Wiestad (2014) snakker om eksistensrom som de

omgivelsene vi ser, hører, berører og danner oss forestillinger om. Her er det nærmiljøet og hvordan elevene opplever det som eksistensrom, som kan regnes som elevenes forkunnskaper om gjengroing. I dette tilfellet er det landskapet i nærmiljøet som står i fokus, og elevene kan ha ulike oppfatninger av landskapet i nærmiljøet.

5.1.3 Engasjerte elever

Som nevnt i innledningen kommer det frem i Prinsipper for opplæringen at samspill mellom skolen og lokalsamfunnet kan «[...] gjøre opplæringen mer konkret og virkelighetsnær og gjennom det øke elevenes evne og lyst til å lære» (Utdanningsdirektoratet 2015a, s.6). Dette har kommet tydelig frem i mine gjennomføringer av dramaforløpet.

I første gjennomføring opplevde jeg elevene som engasjerte selv om de ikke aktivt identifiserte seg med rollene de skulle være i. I refleksjonssamtalen kom det frem at birollene bidro til at elevene fikk andre roller enn de ellers har i klasseromsundervisningen. Disse rollene har tydelig engasjert elevene, og det er mulig birollene var årsaken til at elevene turte å kommentere så mye. Et annet tegn på engasjement var når elevene kom med kommentarer i ettertid om at det hadde vært gøy og at de ville gjøre det igjen.

I andre gjennomføring var engasjementet større, og det fremkommer i både observasjonsskjemaet til læreren og i refleksjonssamtalen etterpå. Et tydelig tegn på engasjement hos elevene fremkommet i lærerens notater som peker på at elevene er opptatt av rollene sine og at de stimulerer til at elevene deltar mer enn ellers i undervisningen, samt at elever som ellers er sjenert blir aktive. Dette ble også forsterket med kommentaren fra en av elevene som ellers melder seg ut, som sa «Tenk om det hadde vært så gøy hver dag, da hadde jeg jo hatt lyst til å gå på skolen».

5.2 utfordringer

5.2.1 Kjennskap til elevenes erfaringsbakgrunn

Ved at jeg kom utenfra for å gjennomføre et undervisningsopplegg, hadde jeg lite kjennskap til elevenes forkunnskaper og erfaringsbakgrunn. Med bakgrunn i dette er det vanskelig for meg å vurdere om undervisningen la opp til det Sæbø (2009) snakker om som en skapende eller gjenskapende læringssituasjon. Det var tydelig i begge gjennomføringene at den matematiske delen om målestokk og hvordan en bruker det i arbeidet for å tegne et kart var ny, og at det ikke

var alle elevene som forsto hvordan dette skulle brukes. Dette drøftes ytterligere i kapittel 5.2.4. Elevene skulle ta utgangspunkt i sin erfaringsbakgrunn for å kunne tegne og planlegge en gård. Det å tegne denne gården vil jeg si er en del av en skapende læringsprosess. Det som er vanskelig å vurdere er om erfaringene elevene fikk gjennom denne oppgaven var gjenskapende eller skapende, med bakgrunn i min manglende kjennskap til elevenes erfaringsbakgrunn, hva som egentlig er kjent og hva som er nytt. Dette gjelder også hvilke erfaringer elevene har i forhold til landbruket i nærmiljøet.

Læreren som observerte i første gjennomføring påpekte at noen elever virket usikre på hva det betyr at Norge «gror igjen», men at jeg fikk de med meg ved å forklare nye ord som hang sammen med dette temaet. Jeg hadde på forhånd lite føringer for hvor mye elevene kunne om dette, og det hadde ikke falt meg inn å beskrive hva det vil si at «Norge gror igjen». Jeg har tenkt i ettertid at jeg nok har tenkt at de ville forstå dette når de hadde sett filmen om *Framtidsbonden* (NRK 2016).

Denne læreren sa også at «Jeg tenkte vel der at faglig svake elever datt litt ut. Ikke nødvendigvis i matematikk, men allmennkunnskap som: Hva er en arkitekt? Hva er økologisk? Hva er beite? De som er hesteinteressert og har litt landbrukserfaring var med en gang på og var interessert.». Det tolker jeg som at disse elevene har mer kjennskap til og erfaring med dette temaet fra sitt hverdagsliv, og har av den grunn tatt utgangspunkt i noe kjent for å lære noe fremmed og nytt. De som datt ut har muligens ikke hatt noe eller nok erfaring med landbruk for å kunne sette seg inn i denne konteksten på samme måte.

I andre gjennomføring var det tydelig at elevenes erfaringsbakgrunn hadde innvirkning på deres identifikasjon med rollene. Når elevene var i familie var det ei mor, en far og en eller to var datter og/eller sønn. Deres posisjon i familien var det som kom tydeligst frem. Selv om sønn/datter skulle være voksne ifølge rollekortene, så var det mor og far som bestemte på noen av gruppene. Det er av den grunn tydelig at selv om sønnen eller datteren skulle være voksen så brukte elevene sine forkunnskaper om hvordan en familie med mor, far og barn fungerer. For dem er det normalt at mor og far bestemmer over barna. På en annen gruppe igjen var det «datteren» i familien som tok ansvaret for å tegne gården, mens «mor» og «far» ble fort slitne og måtte ta seg middagshvil innimellom fordi de var så gamle. Disse hadde identifisert seg med alderen de hadde fått i rollekortet.

5.2.2 Rollenes tilknytning til nærmiljøet

For å forsterke den fiktive situasjonen kunne jeg legge opp til at rollefigurene også hadde en tilknytning til nærmiljøet, og det kunne gi elevene mulighet til å trekke inn sin erfaring med rollene for å kunne identifisere seg med dem.

Rollene de fikk som bønder i andre gjennomføring var oppfunnet og hadde ingen direkte tilknytning til de ekte bøndene i bygda. Den fiktive konteksten skulle være knyttet til bygda skolen ligger i, men dette kom ikke tydelig frem gjennom rollene elevene hadde. Det eneste som kom frem i elevenes samtaler når de var i rolle, som omhandlet nærmiljøet, var en kort diskusjon mellom 2-3 av elevene om hvor i bygda gården deres skulle ligge. Da diskuterte de hvem som skulle ha gården sin «oppe i dalen» og hvem som skulle ha gård «nede i bygda».

Magda var medlem i kommunestyret og kom til bygda for å delta på bygdemøtet, som en mellommann for ordføreren. Magda hadde av den grunn ingen tilknytning til bygda selv. Jeg kjente ikke til bygda så godt at jeg kunne påta meg en rolle som bodde i bygda. Når vi reflekterte rundt spørsmålet om hvordan nærmiljøet kom frem i dramaforløpet forslo læreren at for å komme nærmere nærmiljøet kunne det vært lurt å ha med seg en lokal bonde som kunne kommet med inspirasjon og synspunkter om temaet.

Selv har jeg i refleksjonssamtalen pekt på at rollen til elevene kunne kommet tydeligere frem om de også hadde hatt noe fysisk som kunne skille *i-rolle* og *ut-av-rolle*. Her har jeg trukket inn mine egne erfaringer fra dramaforløpet *Flukten fra Syria* (Allern og Drageset 2017) som jeg deltok i, hvor vi brukte skjerf rundt hodet når vi gikk inn i rolle. Dette hjalp veldig på for å huske hvilken rolle vi hadde til enhver tid i spillet. I tillegg har jeg og læreren fra første gjennomføring reflektert rundt dette med å ha samme rolle, og at rollene forsvinner litt når de ikke har navn og mer personspeifikke tilnærminger til rollen.

For å skape en rollefigur som er nærmere elevenes erfaringsbakgrunn, slik at de lettere kan identifisere seg med den, så måtte jeg ha hatt større kjennskap til detaljer rundt rollefigurens tilknytning til bygda og nærmiljøet.

5.2.3 Min egen erfaringsbakgrunn

Det ble utfordrende å gå i dybden på temaet om gjengroing og knytte dette til nærmiljøet når jeg selv ikke hadde kunnskap og erfaring fra det historiske perspektivet på landbruket – hvordan var det før og hva var årsaken til at det hadde begynt å gro igjen. Sæbø (2016) hevder at lærer-i-rolle kan bidra til å vekke et følelsesmessig engasjement hos elevene som kan hjelpe de med å identifisere seg med rollefiguren eller den fiktive situasjonen. Om jeg hadde hatt mer innsikt

i historien rundt landbruket i bygda så kunne jeg brukt lærer-i-rolle til å vekke følelser hos elevene ved å trekke inn historiske aspekter ved temaet. Jeg kunne også, gjennom rollekortene, gjort rollene mer gjenkjennelig for elevene slik at det ville vært lettere å identifisere seg med dem.

5.2.4 Elevenes faglige utbytte

Szatowski (1985) mener at det ikke er fiksjonen vi skal bruke mest tid på, men at det er der vi skal hente materiale, inspirasjon og dynamikk til spillet. Fiksjonen skal på den måten være kjernen i prosessen. I mitt dramaforløp ble det brukt mest tid på fiksjonen og det fremkommer i begge refleksjonssamtalene at matematikken og arbeidet med målestokk forsvant.

I første gjennomføring har læreren påpekt at det var faglig småprat rundt bordet «på bygdemøtet». Småpraten her var faglig i forhold til landbruk og produksjon av mat, og det kan være at denne fagligheten kunne gått under et annet fag, slik at opplegget var tverrfaglig. Matematikken kom derimot ikke så naturlig frem som jeg hadde sett for meg.

Når jeg introduserte elevene for målestokk i første gjennomføring virket det som at det ble vanskelig for en del av elevene å forstå hva det gikk ut på. Den faglige innlæringen i bruk av målestokk ble introdusert for elevene gjennom en tradisjonell undervisningsmetode, hvor jeg forklarte og elevene var passive. Læreren har notert i sine observasjoner at elevene lærer målestokken raskt, men at hun er usikker på om de har en forståelse for hvordan det skal brukes. I refleksjonssamtalen har læreren presisert at de bare lærte seg å håndtere akkurat den målestokken som ble brukt, og det oppsto ingen refleksjoner rundt bruken av den. Hun kom med forslag til at elevene ville fått større utbytte hvis de måtte tegne med en annen målestokk enn det kartet over den nåværende gården viste. I refleksjonsloggen har jeg notert meg at det kunne blitt enklere for elevene å forstå dette gjennom praktiske øvelser som f.eks. å måle hus eller små bygninger i virkeligheten for så å tegne med målestokk. Det oppsto derimot andre matematiske diskusjoner om forhold og praktiske hensyn i forhold til hva gården ble brukt til.

I andre gjennomføring har læreren observert at ei gruppe brukte målestokk, men at det så ut til at begrepet trengte mer forklaring. Elevene virket mer opptatt av gården enn hvordan det skulle tegnes. I denne gjennomføringen var det også slik at elevene hadde tegnet bygningene i riktig størrelse i forhold til hverandre, men refleksjoner rundt målestokken kom ikke tydelig frem her heller.

6 Avslutning

6.1 Presentasjon av funn

Forskningsspørsmålet i denne studien er: **På hvilken måte kan dramaforløp som læringsform være med å trekke skolens nærmiljø inn i klasserommet?** Gjennom denne studien har jeg kommet frem til at bruk av dramaforløp som læringsform, hvor du kan ta i bruk ulike dramafaglige virkemidler, gir muligheter for å trekke nærmiljøet inn i klasserommet. I et dramaforløp går du inn i en fiktiv kontekst som fremkommer av blant annet fiktive rollefigurer og fiktive situasjoner. Ved at rollefigurene og situasjonen kan være tilknyttet nærmiljøet, så gjør denne læringsformen det mulig å dra nærmiljøet inn i klasserommet. Utfordringen her er å få elevene til å tro på den fiktive konteksten. Hvordan nærmiljøet fremkommer i den fiktive konteksten er avhengig av lærerens kjennskap til nærmiljøet. I tillegg er undervisningens kvalitet avhengig av at læreren kjenner til elevenes erfaring med og oppfattelse av nærmiljøet og det tema som trekkes frem, for å kunne tilpasse opplæringen. Det er nødvendig for at du som lærer skal kunne legge opp til en skapende læringssituasjon, hvor elevene tar utgangspunkt i noe kjent for å lære noe nytt og ukjent.

I mitt dramaforløp som jeg har prøvd ut i denne studien har ikke matematikken kommet så tydelig frem som jeg hadde sett for meg. Utfordringen for meg har vært at den fiktive situasjonen og de fiktive rollefigurene har tatt for stor plass, og at det faglige av den grunn fikk mindre plass i spillet. Det er flere andre fag som kommer frem i elevenes arbeid i dramaforløpet, så om det hadde vært planlagt som et tverrfaglig dramaforløp, så ville helt klart det faglige tatt mer plass.

6.2 Veien videre

Elevenes engasjement har kommet tydelig frem når jeg har gjennomført opplegget. De har vært aktive og engasjert, og det gir meg motivasjon til å bruke dramaforløp som læringsform i min undervisningspraksis når jeg går inn i læreryrket. Det har vært spennende å lage et undervisningsopplegg som kobler skole og nærmiljø sammen, slik at undervisningen blir mer virkelighetsnær for elevene. Ved å gjennomføre et slikt prosjekt har jeg fått erfaring med drama som læringsform, hvordan denne læringsformen kan gjøre undervisningen samfunnsaktiv og ikke minst hvordan jeg kan bruke aksjonsforskning for å gjøre en forbedring i praksis.

Hvis jeg skulle gått videre i denne forskningsprosessen hadde jeg kunnet forbedre dramaforløpet nok en gang med utgangspunkt i funnene fra denne studien. Det ville kreve at jeg måtte ha gått dypere inn på elevenes erfaringsbakgrunn og dypere inn på nærmiljøets historie og kultur rundt landbruket.

Disse erfaringene har gjort meg mer komfortabel med å ta i bruk drama i undervisning. Jeg har også blitt enda mer engasjert i å gjøre undervisningen virkelighetsnær for elevene ved å dra nærmiljøet inn i undervisningen. Samtidig har jeg blitt mer inspirert til å tenke nytt og å prøve ut nye metoder, og sett hvor viktig det er å reflektere over egen praksis.

Referanseliste

- Befring, E. (2009). Læring og skole i nærmiljøperspektiv. I Melheim, K. (red), *Nærmiljøpedagogikk*. Fagernes: Det norske samlaget.
- Birkeland, I. M. og Krosshus, T. C. (2017). Stedsspesifikk dramapedagogikk og demokratisk danning. I Sæbø, A. B, Eriksson, S. A og Allern, T. (red.), *Drama, Teater og demokrati*. Bergen: Universitetsbiblioteket.
- Bjørndal, C. R. P. (2002). *Det vurderende øyet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Christoffersen, Line og Johannesen, Asbjørn (2012). *Forskningsmetoder for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison K. (2011). *Research methods in education* (7. utgave). Oxon: Routledge
- Dalen, L. S. (2014). Dette beitet gir noe av landets beste pinnekjøtt. Hentet 07.05.2018 fra <https://forskning.no/husdyr-jul/2014/12/blant-landets-beste-beiteomrader-lamdette-beitet-gir-noe-av-landets-beste>
- Dewey, J. (2001). Erfaring og tenkning. I Dale, E. L. (red.). *Om utdanning – Klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- DICE Consortium (2010). *DICE-terningen er kastet. En DICE-ressurs Forskningsresultater og anbefalinger for teater i undervisning og drama*. Hentet 06.05.2018 fra <http://www.dramanetwork.eu/file/Norsk%20versjon%20greenpaper%20short.pdf>
- Drageset, O. G. & Allern, T. H. (2017). Flukten fra Syria – et prosessdrama med rolle- og perspektivbytte i matematikk. I Sæbø, A. B, Eriksson, S. A og Allern, T. (red.), *Drama, Teater og demokrati*. Bergen: Universitetsbiblioteket.
- Drama- og teaterpedagogene (2016). Rapport: *Drama/teater i norsk grunnskole – muligheter og spillerom*. Oslo: Drama- og teaterpedagogene.
- Furu, E. M. (2013). Lærerstudenten som aksjonslærer i klasserommet. I Brekke, M. & Tiller, T. (red.). *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Heggstad, K. M. (2012). *7 veier til drama*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Kandal, B. (2013). Forord – LUFSS i dag og utfordringer framover. I Melheim, K. (red.) *Motstraums – 25 år i kamp for skule i nærmiljøet*. LUFSS- Landslaget for nærmiljøskolen.
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2006). *All you need to know about aktion research*. SAGE publications.
- Meld. St. 28. (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Hentet 14.05.2018 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Melheim, K. (2009). *Nærmiljøpedagogikk*. Fagernes: Det Norske Samlaget.
- NRK (2016). *Brennpunkt: Framtidsbonden*. Hentet januar 2018 fra <https://tv.nrk.no/serie/brennpunkt/MDDP11000116/16-02-2016>
- NSD (2018). *NSD – Norsk senter for forskningsdata*. Hentet 14.05.2018 fra <http://www.nsd.uib.no/>
- O’Neill, C. og Lambert, A. (1988). *Dramaforløb – en praktisk håndbog*. Århus: Teaterforlaget DRAMA.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode - en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kassstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Szatowski, J. (1985). Når kunst kan brukes... - om dramapædagogik og æstetik. I Szatowski, J. & Jensen, C. B. M. (red.), *Dramapædagogik i et nordisk perspektiv*. Artikkelsamling 2. Gråsten: Drama.
- Sæbø, Aud B. (1998). *Drama – et kunstfag*. AIT Otta As: Tano Aschehoug.
- Sæbø, A. B. (2009). *Drama og elevaktiv læring – en studie av hvordan drama svarer på undervisnings- og læringsprosessens didaktiske utfordringer*. Trondheim: Phd., NTNU.
- Sæbø, A. B. (2016). *Drama som læringsform*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, Tove (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 4. utg. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Tiller, T. (2012). Når skolen skulker sin omverden. I Jentoft, S., Nergård, J. E., Røvik, K. A. (red.). *Hvor går Nord-Norge? Et institusjonelt perspektiv på folk og landsdel*. Stamsund: Orkana forlag.

- Utdanningsdirektoratet (2013). Læreplan i matematikk fellesfag (MAT1-04). Hentet 26.04.2018 fra <https://www.udir.no/kl06/MAT1-04>
- Utdanningsdirektoratet (2015a). Prinsipper for opplæringen. Hentet 05.05.2018 fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskap_sloeftet/prinsipper_lk06.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2015b). Generell del av læreplanen. Hentet 07.05.2018 fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2017). Overordnet del av læreplan. Hentet 14.05.2018 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Wiestad, E. (2014). *Stedene som former deg. Om rom og subjektivitet*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD



Annfrid Rosøy Steele

9006 TROMSØ

Vår dato: 12.12.2017

Vår ref: 57207 / 3 / LAR

Deres dato:

Deres ref:

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 15.11.2017 for prosjektet:

57207

Behandlingsansvarlig

Daglig ansvarlig

Student

Dramaforløp som læringsform

UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder

Annfrid Rosøy Steele

Henriette Elise Thorsteinsen Hansen

Vurdering

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

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

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

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

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

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

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

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 15.05.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av

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

personopplysninger.

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

Dag Kiberg

Lasse André Raa

Kontaktperson: Lasse André Raa tlf: 55 58 20 59 / Lasse.Raa@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Henriette Elise Thorsteinsen Hansen, hha106@post.uit.no



DATAINNSAMLING

Det vil gjennomføres observasjon av undervisning samt refleksjonssamtaler med lærer i etterkant. Det vil gjøres videoopptak i forbindelse med observasjonen.

OBSERVASJON

Personvernombudet minner om at det ved videoopptak må innhentes informert samtykke fra samtlige elever som vil være til stede samt deres foreldre. Jf. e-brev av 12.12.2017 fra studenten, legger personvernombudet til grunn at det vil legges opp til alternativt opplegg for elever som ikke ønsker å delta, eventuelt at videoopptak unngås dersom ikke alle samtykker til deltakelse.

TAUSHETSPLIKT

Personvernombudet legger til grunn at refleksjonssamtalene vil omhandle lærerens tanker om læringsformen, og at den ikke vil omhandle identifiserbare enkeltelever. Vi minner om at lærers taushetsplikt vil være til hinder for at vedkommende kan uttale seg om identifiserbare enkeltelever i refleksjonssamtaler.

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Du/dere har opplyst i meldeskjema at utvalget vil motta skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta. Vår vurdering er at informasjonsskrivet til utvalget er hovedsakelig godt utformet. Vi ber imidlertid om at det tilføyes informasjon om hvilke konsekvenser deltakelse eller ikke-deltakelse vil få for elevene (se også avsnittet "Observasjon").

BARN I FORSKNING

Selv om barnets foresatte samtykker til barnets deltakelse i prosjektet, må også barnet gi sin aksept til å delta. Vi anbefaler at barnet mottar tilpasset informasjon om hva deltakelse i prosjektet innebærer. Du/dere må sørge for at barnet forstår at deltakelse er frivillig, og at det kan trekke seg om det ønsker det.

DATASIKKERHET

Personvernombudet forutsetter at du/dere behandler alle data i tråd med UiT Norges arktiske universitet sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet.

PROSJEKTSLUTT

Prosjektslutt er oppgitt til 15.05.2018. Det fremgår av meldeskjema/informasjonsskriv at du/dere vil anonymisere datamaterialet ved projektslutt.

Anonymisering innebærer vanligvis å:

- slette direkte identifiserbare opplysninger som navn, fødselsnummer, koblingsnøkkel
- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/arbeidssted, alder, kjønn
- slette lydopptak

- slette eller sladde bilde- og videoopptak

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder:
<https://www.datatilsynet.no/regelverk-og-skjema/behandle-personopplysninger/hvordan-anonymisere-personopplysninger/>

Vedlegg 2: Informasjonsskriv første skole

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt med fokus på:

Dramaforløp som læringsform

Hva skal det forskes på?

Mitt navn er Henriette Hansen og jeg er lærerstudent ved Universitetet i Tromsø hvor jeg studerer master i lærerutdanning for trinn 1.-7. Jeg skal skrive masteroppgave om hvordan dramaforløp som læringsform kan bidra til å knytte undervisningen til skolens nærmiljø. I den forbindelse vil jeg gjennomføre et undervisningsopplegg på en fådelt skole hvor jeg tar i bruk denne læringsform. Fådelte skoler ligger som oftest i elevenes nærmiljø, så skolens nærmiljø vil være nærmere knyttet til elevens virkelighet, derav ønsket om å gjennomføre prosjektet i en fådelt skole.

Et dramaforløp, også kalt prosessdrama, er en læringsform hvor læreren tar i bruk ulike dramafaglige virkemidler for å dra elevene inn i en fiktiv virkelighet. Fagstoffet i undervisningen blir i denne læringsformen knyttet til en kontekst (den fiktive virkeligheten) og det kan gjøre undervisningen mer engasjerende for elevene.

I et dramaforløp kan elevene få tildelt roller, men det er ikke et skuespill på den måten at de skal lære seg replikker og lage en forestilling. Alle elevene deltar samtidig i ulike dramafaglige aktiviteter og det er ikke noe som skal ende opp med en forestilling. Rollene skal være et utgangspunkt for improvisasjon. Det kan også forekomme andre dramafaglige virkemidler, som f.eks. lærer-i-rolle, tablå (frysbilder), fortellinger, film, lyd osv.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg skal selv gjennomføre dramaforløpet i undervisningen. Planen er å gjennomføre opplegget i matematikk. Jeg ønsker derfor et samarbeid med læreren som har ansvar for dette faget. Samarbeidet går ut på at læreren skal være med å observere dramaforløpet og bidra i refleksjonssamtale like etter gjennomføringen. På den måten kan jeg få et innblikk hva læreren ser og tenker om denne læringsformen. Samarbeidet innebærer også at læreren kommer med innspill i planleggingsfasen. Jeg skal selv planlegge, men vil ha behov for innspill i forhold til valg av tema, vanskelighetsgrad osv. for å gjøre undervisningen relevant for klassen. I og med at jeg ønsker at læreren kan samarbeide i planleggingsfasen, så spiller det ingen rolle hvilket klassetrinn det er.

Det er læringsformen som er i fokus. Jeg vil ikke ha behov for å samle inn personlige opplysninger om lærere eller elever. Jeg ønsker å benytte meg av video-opptak under selve gjennomføringen av undervisningsopplegget og lydopptak under refleksjonssamtaler i etterkant. Disse opptakene vil kun bli brukt som støtte i mitt arbeid med masteroppgaven og vil bli slettet ved prosjektets slutt. Jeg vil unngå å bruke video-opptak dersom det er elever ikke ønsker å delta i prosjektet.

Elevene skal delta i selve undervisningsopplegget. Jeg ønsker i forkant av opplegget å snakke med elevene om de ulike dramafaglige virkemidlene som jeg vil ta i bruk og evt. gjennomføre noen enkle aktiviteter som kan forberede de på det som kommer. Elevene vil samtidig få mulighet til å stille spørsmål om opplegget.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Det vil kun være jeg og mine veiledere som vil ha tilgang til datamaterialet som blir samlet inn. Alle deltakere og informasjon som kan lede til deltakerne vil bli anonymisert gjennom hele skriveprosessen og i den ferdige masteroppgaven. Alle video- og lydopptak vil bli slettet når

prosjektet avsluttes og masteroppgaven er godkjent. Dette vil jeg også forklare for elevene i forkant av opplegget.

Prosjektet avsluttes ved innlevering av masteroppgaven i Mai 2018. Jeg ønsker å gjennomføre mitt undervisningsopplegg i løpet av januar 2018.

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

Studien er godkjent av personvernombudet for forskning (NSD – Norsk senter for forskningsdata AS).

Jeg ber om at du som prosjektdeltaker (læreren) eller forelder skriver under på om du samtykker til at du eller ditt barn/eleven vil delta i prosjektet eller ikke.

Har du spørsmål om prosjektet skal du bare ta kontakt med meg!

Med vennlig hilsen

Henriette Elise Thorsteinsen Hansen

Masterstudent ved lærerutdanning 1. – 7. trinn.

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

v/Uit Norges Arktiske universitet

hha106@post.uit.no

Veiledere:

Annfrid Rosøy Steele (universitetslektor v/Institutt for lærerutdanning og pedagogikk)

Miriam Wiik (universitetslektor v/Musikkonservatoriet)

Prosjektdeltakers samtykke til deltakelse i studien (gjelder ikke elever/foreldre)

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

.....
(Signert av prosjektdeltaker med dato)

Foreldres samtykke til deltakelse i studien (gjelder elever)

Elevens navn:

Jeg samtykker til at mitt barn kan delta i prosjektet

Jeg samtykker **ikke** til at mitt barn skal delta i prosjektet

Foresattes signatur:

Vedlegg 3: Informasjonsskriv andre skole

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt med fokus på:

Dramaforløp som læringsform

Hva skal det forskes på?

Mitt navn er Henriette Hansen og jeg er lærerstudent ved Universitetet i Tromsø hvor jeg studerer master i lærerutdanning for trinn 1.-7. Jeg skal skrive masteroppgave om hvordan dramaforløp som læringsform kan bidra til å knytte undervisningen til skolens nærmiljø. I den forbindelse vil jeg gjennomføre et undervisningsopplegg på en fådelt skole hvor jeg tar i bruk denne læringsform. Fådelte skoler ligger som oftest i elevenes nærmiljø, så skolens nærmiljø vil være nærmere knyttet til elevenes virkelighet, derav ønsket om å gjennomføre prosjektet i en fådelt skole.

Et dramaforløp, også kalt prosessdrama, er en læringsform hvor læreren tar i bruk ulike dramafaglige virkemidler for å dra elevene inn i en fiktiv virkelighet. Fagstoffet i undervisningen blir i denne læringsformen knyttet til en kontekst (den fiktive virkeligheten) og det kan gjøre undervisningen mer engasjerende for elevene.

I et dramaforløp kan elevene få tildelt roller, men det er ikke et skuespill på den måten at de skal lære seg replikker og lage en forestilling. Alle elevene deltar samtidig i ulike dramafaglige aktiviteter og det er ikke noe som skal ende opp med en forestilling. Rollene skal være et utgangspunkt for improvisasjon. Det kan også forekomme andre dramafaglige virkemidler, som f.eks. lærer-i-rolle, tablå (frysbilder), fortellinger, film, lyd osv.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg skal selv gjennomføre dramaforløpet i undervisningen. Jeg ønsker et samarbeid med en lærer. Samarbeidet går ut på at læreren skal være med å observere dramaforløpet og bidra i refleksjonssamtale like etter gjennomføringen. På den måten kan jeg få et innblikk i hva læreren ser og tenker om denne læringsformen. Samarbeidet innebærer også at læreren kommer med innspill i planleggingsfasen. Jeg skal selv planlegge, men vil ha behov for innspill for å gjøre undervisningen relevant for klassen.

Det er læringsformen som er i fokus. Jeg vil ikke ha behov for å samle inn personlige opplysninger om lærere eller elever. Jeg ønsker å benytte meg observasjon som innsamlingsmetode og refleksjonssamtale med lærer i etterkant. Under refleksjonssamtalen vil jeg bruke lydopptaker. Dette opptaket vil kun bli brukt som støtte i mitt arbeid med masteroppgaven og vil bli slettet ved prosjektets slutt.

Elevene skal delta i selve undervisningsopplegget. Jeg ønsker i forkant av opplegget å snakke med elevene om de ulike dramafaglige virkemidlene som jeg vil ta i bruk og evt. gjennomføre noen enkle aktiviteter som kan forberede de på det som kommer. Elevene vil samtidig få mulighet til å stille spørsmål om opplegget.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Det vil kun være jeg og mine veiledere som vil ha tilgang til datamaterialet som blir samlet inn. Alle deltakere og informasjon som kan lede til deltakerne vil bli anonymisert gjennom hele skriveprosessen og i den ferdige masteroppgaven.

Prosjektet avsluttes ved innlevering av masteroppgaven i Mai 2018.

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

Studien er godkjent av personvernombudet for forskning (NSD – Norsk senter for forskningsdata AS).

Jeg ber om at du som prosjektdeltaker skriver under på om du samtykker til at du vil delta i prosjektet eller ikke.

Har du spørsmål om prosjektet skal du bare ta kontakt med meg!

Med vennlig hilsen

Henriette Elise Thorsteinsen Hansen

Masterstudent ved lærerutdanning 1. – 7. trinn.

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

v/Uit Norges Arktiske universitet

hha106@post.uit.no

Veiledere:

Annfrid ~~Rosdy~~ Steele (universitetslektor v/Institutt for lærerutdanning og pedagogikk)

Miriam Wiik (universitetslektor v/Musikkonservatoriet)

Prosjektdeltakers (lærer) samtykke til deltakelse i studien

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

.....
(Signert av prosjektdeltaker med dato)

Vedlegg 4: Observasjonsskjema første gjennomføring

Observasjonsfokus

Målet med dette opplegget er å se om dramaforløp kan dra nærmiljøet inn i klasserommet slik at faget (i dette tilfellet matematikk) læres gjennom en virkelighetsnær kontekst. Jeg har valgt nærmiljøet på bakgrunn av at det er en del av elevenes virkelighet utenfor skolen. I dette dramaforløpet er det konteksten som tar størst plass. Matematikken skal komme naturlig frem som en nødvendig kompetanse i den bestemte konteksten.

I og med at jeg ikke vet om de har lært målestokk blir jeg nødt til å ha en kort økt om hva det er, før de skal tegne.

I selve undervisningsopplegget ønsker jeg å legge fokus på følgende:

- På bygdemøte: Starten skal engasjere

Hvordan reagerer elevene på starten hvor jeg tar opp temaet om at Norge gror igjen?	
Etter brevet fra line, viser de engasjement for bygda si? På hvilken måte?	

1

- Som landskapsarkitekter

Hvordan kommer matematikken frem når de arbeider med tegningene?	
Hva er fokuset i diskusjonene deres?	

- Som saksbehandlere

- Hvilken effekt har de tildelte rollene som positiv, skeptisk, nysgjerrig og leder?	
- Hvordan kommer matematikken frem i presentasjonene og i tilbakemeldingene fra saksbehandlerne?	

2

Vedlegg 5: Observasjonsskjema andre gjennomføring

Observasjonsfokus

Målet med dette opplegget er å se om dramaforløp kan dra nærmiljøet inn i klasserommet. Jeg har valgt nærmiljøet på bakgrunn av at det er en del av elevenes virkelighet utenfor skolen. I dette dramaforløpet er det konteksten som tar størst plass. Matematikken skal komme naturlig frem som en nødvendig kompetanse i den bestemte konteksten.

I og med at jeg ikke vet om de har lært målestokk blir jeg nødt til å ha en kort økt om hva det er, før de skal tegne.

I selve undervisningsopplegget ønsker jeg å legge fokus på følgende:

- På bygdemøte: Starten skal engasjere

Hvordan reagerer elevene på starten hvor jeg tar opp temaet om at Norge gror igjen?	
Hvordan påvirker det elevene at jeg er i rolle?	
Hvordan påvirker det elevene at de har fått roller?	

1

Hvordan kommer matematikken frem når de arbeider med tegningene?	
Hva kommer frem i diskusjonene rundt drømmegården? (Knytter de temaet til sin egen bygd?)	
Hvordan påvirker det elevene at jeg går inn i rolle som landskapsarkitekt?	

2

- Som kommunestyret:

- Hvilken effekt har de tildelte rollene som positiv, skeptisk og nysgjerrig?	
- Hvordan fungerer det å bytte mellom roller som bønder og roller som kommunestyret?	

Andre kommentarer til dramaforløpet:

|

Vedlegg 6: Rollekort (elevene som bønder)

<p>Du skal være i rolle som: Line, 48 år Du har en stor gård sammen med din mann Ole. Sammen har dere en datter som heter Pauline.</p>	<p>Du skal være i rolle som: Pauline, 22 år Du er datteren til Line og Ole. De driver en gård sammen. Du jobber på gården sammen med mamma og pappa.</p>
<p>Du skal være i rolle som: Oda 20 år Du er datteren til Bente og Jostein. De driver en gård sammen. Du jobber på gården sammen med mamma og pappa.</p>	<p>Du skal være i rolle som: Ole, 50 år Du har en stor gård sammen med din kone Line. Sammen har dere en datter som heter Pauline.</p>
<p>Du skal være i rolle som: Bente, 45 år. Du har en stor gård sammen med mannen din Jostein. Dere har en datter som heter Oda.</p>	<p>Du skal være i rolle som: Jostein 51 år Du har en stor gård sammen med din kone Bente. Dere har en datter sammen som heter Oda</p>
<p>Du skal være i rolle som: Kasper 23 år Du er sønn til Agnetha og Viggo. De driver en gård sammen. Du jobber på gården sammen med mamma og pappa.</p>	<p>Du skal være i rolle som: Agnetha, 46 år. Du har en stor gård sammen med din mann Viggo. Dere har en sønn sammen som heter Kasper.</p>
<p>Du skal være i rolle som: Viggo 45 år Du har en stor gård sammen med din kone Agnetha. Dere har en sønn sammen som heter Kasper.</p>	<p>Du skal være i rolle som: Karin 57 år Du har en stor gård sammen med din mann Asbjørn. Sammen har dere en datter som heter Malin.</p>
<p>Du skal være i rolle som: Malin 27 år Du er datter til Karin og Asbjørn. De driver en gård sammen. Du jobber på gården sammen med mamma og pappa.</p>	<p>Du skal være i rolle som: Asbjørn 55 år Du har en stor gård sammen med din kone Karin. Sammen har dere en datter som heter Malin.</p>

Vedlegg 7: Undervisningsdokument første gjennomføring

Dramaforløp: Gårdsetablering

Elever som bygdelaget – møte om bygdas utvikling i landbruk (40-50 min)

Lærer som leder på møte:

- Tar opp problemet i bygda – flere gårdsbruk legger ned
- Gamle bilder av gårder i bygda.
- Tar frem brevet fra Line

Brev til bygdelaget:

Hei, jeg heter Line!

Jeg har nettopp flyttet hit til (bygdas navn). Jeg solgte huset mitt i byen for å kjøpe meg en gård. Jeg har leita lenge og fant endelig denne gården her ute. I ettertid har jeg oppdaget at det er driveplikt på gården. Det vil si at æ må bruke gården til enten dyr, produksjon av mat eller begge deler. Problemet mitt er at det er ingen drift på denne gården i dag (forklare hva det vil si å være i drift). Fjosen er stor, men ganske utslitt, så den e ikke bra nok for å ha dyr i no. Jordene har grodd igjen og det har ikke vært noen produksjon i forhold til mat eller dyr siden 90-tallet.

Jeg sitter nå i en vanskelig posisjon. Hvis jeg skal beholde gården så må jeg starte opp med driften igjen, og da må bygningan oppgraderes, eller æ må rive ~~dæm~~ ned å bygge opp nytt fjøs.

Æ e veldig usikker på ~~ka~~ æ skal gjøre. Derfor sende æ ~~no~~ brev til dokker i bygdelaget. Æ lure på ~~ka~~ som e mest nyttig for dokker i bygda. ~~Ka~~ ønske dokker at æ skal starte opp med på gården min?

Hilsen Line Kaspersen

Elevene diskuterer på møtet

Leder av møte (lærer) skriver opp forslag og deltar i diskusjoner med elevene. Vi sammenfatter til slutt 3-5 av de viktigste kravene til dette gårdsbruket.

Ut av rolle(20 min)

Lærer og elev går ut av rolle: oppsummerer litt og får utdelt nye roller som landskapsarkitekter. Deles inn i grupper?

Før de går inn i rolle som landskapsarkitekter (forklare hva det er) skal vi snakke om målestokk: hva kan de fra før, og forklare tydelig hvordan det skal gjøres. Gjøre en oppgave som et eksempel, tegne et rektangel i målestokk. De får utdelt et ark i målestokk som viser gården i dag.

Før de går inn i rollen skal de avklare på gruppa hva de ønsker å ha på gården, slik at de er klar over hvilke bygninger de trenger.

Elevene som landskapsarkitekter (20-30 min)

Lærer er lærer i denne sekvensen

Mål: bruke målestokk til å lage og samtale om arbeidstegninger

Elevene får bruke hjelpeark (som viser cm) og tegner et forslag til hvordan gården skal se ut. De tegner etter målestokk.

Målestokk 1:1000 (tegner på A3 ark med centimeterruter).

Når tegningen er ferdig skal de forberede seg til å legge dette frem for saksbehandlere i kommunen.

Vi går ut av rolle som landskapsarkitekter.

Videre skal elevene inn i roller som saksbehandlere. Vi snakker om hva de skal vurdere som saksbehandlere – knyttet opp mot hva bygdelaget mener at bygda trenger.

Elevene i rolle som saksbehandlere (40 min)

Gruppa skal legge frem sine planer for saksbehandlere i kommunen. De skal frem å vise sine tegninger og forklare planen. Resten av klassen er i rolle som saksbehandlere.

Saksbehandlerne skal vurdere disse opp mot kriteriene vi laget som bygdelag.

Her kan de trekke roller som:

Den positive: Trekker frem alt som er bra. Drar frem de kriteriene som planen har tatt hensyn til. Ønsker at gården skal bli godkjent.

Skeptiker: veldig skeptisk til at dette kan fungere, kommer med litt motargumenter.

Nysgjerriger: som spør og spør til han/hun får svar på alt som går ant å lure på. (denne brukes i grupper på 4).

Lederen: Vurderer argumentasjonen til saksbehandlerne og konkluderer med en anbefaling, evt. hva som kan gjøres bedre.

Elevene kan velge selv om de vil være aktive i sine roller. De trekker rollene og ingen andre behøver å vite hva din rolle er.

Sammen med lederens skriftlige tilbakemelding legger elevene alle tegningene i en konvolutt og sender denne til Line som forslag som hun kan ta med videre.

Ut av rolle – oppsummering (25-20 min)

Vi oppsummerer dagen, hva har vi gjort og hva har vi tenkt? Hvordan synes elevene det var å være i de ulike rollene?

Avslutter med en kort skriftlig logg?

Undervisningsopplegg dramaforløp/nærmiljø

Mål med opplegget: Utvikle undervisningsopplegg der nærmiljøet trekkes inn i klasseromsundervisningen ved bruk av dramaforløp som læringsform.

Mål for elevene tar utgangspunkt i kompetansemål etter 7. trinn:

bruke målestokk til å beregne avstandar og lage og samtale om kart og arbeidsteikningar, med og utan digitale verktøy

Konkret mål: Bruke målestokk til å lage kart/arbeidstegninger.

Forberedelser du kan gjøre før fredagen:

Snakke om

- Fiksjonskontrakt: Elevene kan når som helst tre ut av fiksjonen hvis det blir ubehagelig. Vi kan ordne et område på klasserommet (en ring eller noen stoler) elevene kan gå til om de ønsker å gå ut av sine roller.
- Roller og improvisasjon:
Elevene vil få tildelt roller, men dette er ikke et skuespill. Det kan sammenlignes med f.eks. når de leker familie (kanskje de gjorde det når de var mindre). Det er ingen planlagte replikker og de skal selv bestemme hva rollen skal si og hvordan han/hun skal være, med utgangspunkt i sine rollekort.

Forberedelser før undervisningen:

Jeg skal forandre på klasserommet for å forsterke fiksjonen i dramaforløpet. Klasserommet skal minne om et samfunnshus der det blir holdt et bygdemøte for bøndene i bygda.

- Lage et langbord
- Dempe belysning – bruke elektriske kubbelys/telys (medbrakt).
- «penn og papir» til hver deltaker, eller velge ut en som skriver referat.
- Mugge med vann og et plastglass til hver elev.
- Det må også lages en avdeling i hvert hjørne som skal være huset til bøndene som planlegger gården sin.

Bygdemøte med bygdas bønder (30-40 min)

Jeg tenker å vise noen klipp fra brennpunkt – fremtidsbonden. Denne varer i utgangspunktet i 1 time, så det tar for lang tid å se hele. Forrige gang så de denne noen dager før jeg kom for å gjennomføre opplegget, så det er også et alternativ hvis det lar seg gjøre.

<https://tv.nrk.no/serie/brennpunkt/MDDP11000116/16-02-2016#t=32m22s>

1. Elevene blir invitert inn i møterommet av meg. Jeg forklarer kort hvor de er og at de kan se på rollekortene sine og tenke litt på hvilke roller de har fått. Jeg Deretter

forteller jeg om at de nå går inn i rollene og de skal få møte Magda (jeg som lærer i rolle) som er leder for utviklingslaget i bygda.

2. Rundt langbordet ligger det navnelapper med rollekort på baksiden. Disse rollekortene bestemmer hvem de er i denne fiksjonen og hvilken gård de hører til. Elevene får noen minutter til å gjøre deg kjent med sin rolle, og vi tar en presentasjonsrunde rundt bordet når vi starter møtet. Alt dette vil Magda lede elevene gjennom.
3. Magda tar opp problemet om at bygda gror igjen. Hun spør også bøndene om hvordan gårdene deres ser ut (her skal elevene improvisere). Magda snakker litt om innmark og utmark.
4. På slutten av bygdemøtet med bøndene så får de i oppgave til å lage sin drømmegård. Her tenker jeg å ha noen kriterier for hva bygda ønsker med denne gården. Dette kan bøndene diskutere med Magda. F.eks. kan det være et krav at de må planlegge for hvordan de kan hindre at gården gror igjen. Gården skal tegnes i som et kart i målestokk 1:1000 cm.
Ordføreren vil gi pengestøtte til den beste gården. Gårdene skal legges frem for kommunestyret slik at de kan komme med kommentarer til gårdene. Magda vil også være til stede og hun skal fortelle om dette til ordføreren slik at ordføreren kan bestemme hvem som vinner.

Ut av rolle (10-20 min)

Magda tar av seg kostymet og markerer at vi går ut av rollene våre en liten stund for å snakke om målestokk.

Her er det selvfølgelig avgjørende hva elevene kan fra før om målestokk. Jeg spør de vet hva det er, og jeg modellerer en liten gård på tavla (et hus og en fjøs). Til dette trenger jeg en linjal.

Elevene får utdelt en konvolutt med A3 ark for å tegne på, en huskelapp for å skrive notater på, blyanter og en linjal. Hvis det blir tid kan de fargelegge gården, hvis dere har fargeblyanter.

Bøndene lager sin drømmegård (ca 40 min)

Elevene går inn i rolle som bønder igjen. På rollekortene er det bestemt hvilken gård de hører til, og de som har samme gård er på samme gruppe. Gruppene skal sammen lage sin drømmegård. Her skal jeg som lærer være landskapsarkitekten Tone. Tone besøker bøndene etter tur og hjelper de med tegningen. Tone er derimot ingen ekspert på landbruk så her er det elevene som er ekspertene på det.

Ut av rolle (10-15 min)

Jeg forklarer elevene hva som skal skje i neste del av dramaforløpet. Når de skal legge frem sine gårder skal de elevene som er tilskuere være kommunestyret. De får utdelt roller som

- **Den positive:** Trekker frem alt som er bra. Ønsker at gården skal bli vinne.
- **Skeptiker:** veldig skeptisk til at dette kan fungere, kommer med litt motargumenter.
- **Nysgjerriger:** som spør og spør til han/hun får svar på alt som går ant å lure på. (denne brukes i grupper på 4).

Elevene kan velge selv om de vil være aktive i sine roller. De trekker rollene og ingen andre behøver å vite hva din rolle er.

Vi snakker om hva rollene innebærer og at de må huske at det ikke er deres egne meninger som kommer frem, men rollens. F.eks. kan en skeptiker komme med tilbakemeldinger som kanskje kan virke ubehagelige for de som legger frem sin gård, og da er det viktig at de er klar over at det ikke er deres egne meninger, men meningene til den skeptiske i kommunestyret. Også de som legger frem er i rolle som bønder, så de kan også tenke på at det ikke er de som person som skal svare på kommentarer, men bonden de er i rolle som.


Jeg deler ut rollene, jeg tenker at de kan bytte litt på hvilken rolle de har for hver fremføring.

Gården legges frem for kommunestyret (40-60 min)

Elevene får 5-10 min hver til å vise gården sin, samt fortelle om sine planer. Deretter kan kommunestyret komme med kommentarer.

Hvis det er mulig å legge inn en pause/friminutt her så skaper det litt spenning før Magda kommer med ordførerens resultater.

Resultater på gårds konkurransen (15-10 min)

De møter opp på samfunnshuset hvor de møter Magda. Hver gård får et brev hver i en konvolutt med resultatet på konkurransen. Det blir slik  alle vinner!

Oppsummering (20 min)

Vi snakker om hvordan elevene har hatt det i undervisningssituasjonen.