



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

«Dramaforløp, veien mot livsmestring»

En kvalitativ casestudie om bruk av dramaforløp i arbeidet med livsmestring.

Sindre Barstad Buset og Svein Erik Thorstvedt

Masteroppgave i Lærerutdanning 1. - 7. trinn, lektor – master. LRU-3901.
Mai 2021

Sammendrag

I dette masterprosjektet har vi undersøkt hvordan et utvalg elever på mellomtrinnet arbeider med dramaforløp, og hvordan dette kan brukes i arbeid med det tverrfaglige emnet folkehelse og livsmestring. Vi har valgt å fokusere på begrepet *livsmestring*. Vår hensikt har vært å analysere hvordan elevenes tilnærming til dramaforløp er, hvordan det kan skapes rom for å arbeide med livsmestring og hvordan læreren burde forholde seg i dette arbeidet.

Bakgrunnen for vår studie er *Teater i matematikk* (TIM-prosjektet). TIM-prosjektet ønsker å senke frykten elever har for å gjøre feil i matematikk, ved å endre på hvordan man underviser i matematikk. Den nye metodologien som TIM-prosjektet ønsker å skape skal også inkludere WHO's «Life skills» (livsferdigheter), for å være med å skape en mer helhetlig skole. I denne oppgaven knytter vi sammen livsferdigheter og det tverrfaglige emnet livsmestring. En ny overordnet del av læreplanen trådte i kraft høsten 2020. I forbindelse med dette, kom det nye tverrfaglige emnet *folkehelse og livsmestring* inn i skolen. Med bakgrunn i dette ønsket vi å finne svar på: «*På hvilke måter kan dramaforløp bidra i det tverrfaglige emnet livsmestring?*».

For å undersøke dette, har vi gjort en kvalitativ casestudie, hvor vi gjennomførte et dramaforløp, observert og intervjuet elever i en 6.klasse i Tromsø kommune. Dramaforløpet var skrevet og utarbeidet av oss, i samarbeid med klassens lærere, Ove Gunnar Drageset og Marte Liset. Dramaforløpet utspilte seg på en stillehavsøy som ble rammet av konsekvenser av klimaforandringer. Underveis i dramaforløpet gjennomførte vi, som en del av spillet, flere metasamtaler som vi observert. I etterkant gjennomførte vi også intervjuer med elevene. Dette gav oss et empirigrunnlag for å se på hvordan elevene deltok i dramaforløp, hvordan livsmestring kom til syne i dramaforløpet og hva læreren kan gjøre for å legge til rette for dramaforløpet.

Drama kan skape rom for å arbeide med ulike livsferdigheter, som problemløsning, takle følelser, empati og samarbeid. Felles for disse er viktigheten av å reflektere og tenke, bruke metakognisjon. Disse livsferdighetene ser vi som tett knyttet opp mot livsmestring. For at elevene skal få arbeidet med de ulike livsferdighetene, må det skapes rom for å arbeide med dem. Da er det viktig å få elevene til å delta i drama. Dette kan læreren legge til rette for, ved å bruke sin dramafaglige kompetanse til å strukturere og planlegge dramaforløpet.

Forord

«Dæ æ jabnå så dræge»

Dette er et uttrykk fra Jæren, som beskriver et jevnt og godt tempo. Dette har også vært vårt motto gjennom arbeidet med denne masteroppgaven. Vi har siden høsten 2020 forberedt og arbeidet med oppgaven. Denne masteroppgaven markerer avslutningen på vårt 5-årige studieløp ved UiT - Norges Arktiske Universitet. I tiden som student har vi vært gjennom flere endringer, både på faglig og personlig plan. Vi har gått fra å være usikre førsteårsstudenter, til faglig kompetente lærere. Men, det er likevel *nå* den virkelige utviklingen begynner. Vi skal nå gå over i en ny fase, hvor vi hver dag må fortsette å lære og utvikle oss, gjennom vår yrkesutøvelse.

Gjennom hele studieforløpet, og i arbeidet med dette prosjektet, er det mange som har bidratt og som må takkes. Vi har mange medstudenter, som hver dag i løpet av de fem årene, har vært med på å motivere oss. Av dem har vi kunnet lære, men ikke minste lufte våre fortvilelser over utfordringer i studiet. Vi har også hatt mange forelesere. De ønsker vi å takke for deres tålmodighet. Alle de begrepene, som fløy over hodene våre førte gange vi hørte dem, har dere hjulpet oss til å forstå, slik at vi nå sitter igjen med denne masteroppgaven. Vi må takke veilederne våre, Lisbet Rønningsbakk og Marte Liset, samt Ove Gunnar Drageset. Uten Marte hadde vi aldri kunnet lage og gjennomføre dramaforløpet. Hun har guidet oss og hjulpet oss ved å dele av sin dramafaglige kompetanse. Lisbet har underveis kommet med gode tilbakemeldinger og vært tilgjengelig for alle de spørsmål en masterstudent kan kommet med. Ove må vi også takke, for at han introduserte oss for TIM-prosjektet, og for å ha bistått med sin kompetanse, selv i en hektisk hverdag.

Til sist har vi spart våre bedre halvdel. Vi har begge funnet en person hver vi kan lene oss på når ting er vanskelig. Dere har vært årsaken til at vi har kommet oss gjennom disse årene som studenter. Når eksamener skulle gjøres, og oppgaver leveres, har dere vært den støtten vi trengte.

Til slutt gjenstår det bare å takke hverandre for et fantastisk samarbeid.

Tromsø, 14. Mai 2021

Sindre Barstad Buset og Svein Erik Thorstvedt

Innholdsfortegnelse

1. Introduksjon	1
1.1. Bakgrunn for valg av tema	1
1.2. Forberedelser	2
1.2.1. Dramafaglig veiledning	2
1.3. Målsetning, problemstilling og forskningsspørsmål.....	3
1.3.1. Forskningsspørsmål.....	5
1.4. Strukturering av oppgaven.....	6
2. Teori	7
2.1. Livsmestring	7
2.1.1 Livsferdigheter	8
2.1.2 Livsmestring og livsferdighet.....	9
2.1.3 Mestringsstrategier	10
2.2 Sosiokulturelt læringssyn.....	14
2.2.1 Den proksimale utviklingszone	15
2.2.2 Vygotskys syn på lek.....	16
2.2.3 Samarbeidslæring	17
2.3 Klasseledelse.....	19
2.4. Drama	20
2.4.1. Dramapedagogikk	20
2.4.2. Dramaforløp	22
2.4.3. Dramatisk fiksjon	23
2.4.4. Dramakonvensjoner.....	24
3. Metode	26
3.1 Vitenskapsteoretisk forankring	26
3.1.1 Epistemologi.....	26
3.2. Utvalg	27
3.3. Forskningsdesign	28
3.4. Valg av datainnsamlingsmetode	29
3.4.1. Metodetriangulering	30
3.4.2. Observasjon	31

3.4.3.	Lydopptak.....	32
3.4.4.	Intervju	33
3.4.5.	Intervjuguide	35
3.5.	Valg av analysemetode og analyseprosessen	36
3.6.	Vurdering av studiens kvalitet	37
3.6.1.	Forskningsetikk	37
3.6.2.	Datakvalitet	39
3.6.3.	Pålitelighet og gyldighet.....	41
3.6.4.	Overførbarhet	44
4.	Dramaforløpet	46
4.1.	Utforming av dramforløpet.....	46
4.2.	Gjennomføring av dramaforløpet	47
5.	Drøfting av empiri.....	53
5.1.	<i>Hvordan deltar elevene i dramaforløp?</i>	54
5.1.1.	Engasjement	54
5.1.2.	Gå inn i fiksjonen	56
5.1.3.	Dualitet	58
5.2.	<i>Hvordan gir dramaforløp rom for å arbeide med livsferdigheter?</i>	59
5.2.1.	Problemløsning.....	59
5.2.2.	Empati	61
5.2.3.	Samarbeid.....	64
5.2.4.	Mestringsstrategier	68
5.3.	<i>Hvordan kan læreren legge til rette for læring i dramaforløp?</i>	69
5.3.1.	Læreres dramafaglige kompetanse	69
5.3.2.	Struktur og planlegging	70
6.	Avslutning.....	73
6.1.	Svar på forskningsspørsmål.....	73
6.1.1.	<i>Hvordan deltar elevene i dramaforløp?</i>	73
6.1.2.	<i>Hvordan gir dramaforløp rom for å arbeide med livsferdigheter?</i>	74
6.1.3.	<i>Hvordan kan læreren legge til rette for læring i dramaforløp?</i>	76
6.2.	Svar på problemstilling.....	77
6.3.	Veien videre.....	78
	Litteraturliste.....	80

Vedlegg 1: Informasjons- og samtykkeskriv.....	86
Vedlegg 2: Intervjuguide	90
Vedlegg 3: Godkjennelse fra NSD	92

1. Introduksjon

1.1. Bakgrunn for valg av tema

Temaet for masteroppgaven vår vil være bruk av dramaforløp og det tverrfaglige emnet livsmestring. Valget av temaet kommer av at vi tidligere har jobbet med drama, og vært igjennom et omfattende dramaforløp, i løpet av studieperioden. Dette vekket en interesse hos oss, og skapte et ønske om å videre undersøke hvordan drama kunne brukes som arbeidsmåte i skolen. Vi kom derfor i kontakt med Ove Drageset, som er en del av det europeiske prosjektet *Teater i matematikk* (TIM-prosjektet). Vi har i forbindelse med TIM-prosjektet laget et dramaforløp og gjennomført det i skolen.

TIM-Prosjektet

TIM-prosjektet ble etablert høsten 2018, og inkluderer 5 europeiske partnere; Det Teknologiske Universitet på Kreta (TUC), den portugisiske teatergruppen ASTA, Universitetssammenslutningen COREP i Torino, Helsedokumentasjonscenteret DORS i Torino og Høgskulen på Vestlandet (HVL) (med partnere UiT og Nord universitet-Nesna). Målet med TIM-prosjektet er å senke frykten elever har for å gjøre feil i matematikk, ved å endre på hvordan man underviser i matematikk. I OECD (2019, s.188) sine resultater fra PISA testen, viser den at de fleste elever har tro på egne evner til å løse vanskelige problemer. Likevel ser vi at over femti prosent av elever i landene som ble undersøkt, opplever frykt knyttet til hvordan de blir oppfattet av sine medelever og mister troen på egne ferdigheter når de gjør feil på skolen. Denne frykten kan til en viss grad være positiv, ved at den trigger elevene til å arbeide hardere, men om den får for mye plass, kan den også være skadelig. Om frykten for å feile tar overhånd kan det gå ut over elevenes velferd. Frykten for å feile kan knyttes opp mot stress, angst og depresjon (OECD, 2019, s.188). Den nye metodologien som TIM-prosjektet ønsker å skape skal også inkludere WHO's «Life skills» (livsferdigheter), for å være med å skape en mer helthetlig skole (Theatre in Mathematics, 2020).

Ett av områdene TIM-prosjektet ønsker å endre, er hvordan man organiserer den matematiske samtalen. De ønsker å bruke elementer fra drama som trening for elever til å innta ulike roller

(Drageset & Allern, 2017, s. 141). Tor-Helge Allern og Ove Gunnar Drageset har i flere år samarbeidet om å utvikle en metodikk med utgangspunkt i prosessdrama og den matematiske samtalen, for å forbedre og utvikle samtalemønsteret i matematikkundervisningen.

1.2. Forberedelser

I starten av prosjektet var det tydelig at vi hadde en del å forberede oss til, og sette oss inn i. Fra før av hadde vi ikke mye erfaring med bruk av drama i praksis, eller hvordan man skriver og planlegger et dramaforløp, med roller og scener. Vår tilknytning til TIM-prosjektet var likevel til stor hjelp. Sammen med prosjektets aktører, fikk vi delta på web-seminarer, hvor vi fikk god innføring i prosjektet, samt hvordan de bruker drama i arbeid med matematikk. Selv om vi i hovedsak var interessert i dramaaspektet med prosjektet, var den generelle opplevelsen noe som ga oss en unik erfaring.

Vi var tidlig opptatt av å få fagfornyelsen flettet inn i oppgaven, da dette er noe som kommer til å være svært aktuelt for oss som lærere. Den delen av fagfornyelsen som vi ønsket å se på, var de tverrfaglige temaene, hvor vi valgte å fokusere på folkehelse og livsmestring. Dette var fordi vi så likhetstegn mellom TIM-prosjektets fokus på WHO's livsferdigheter¹, og fagfornyelsens fokus på folkehelse og livsmestring, som blir mer og mer aktuelt i skolen. Dermed besluttet vi at temaet i vår oppgave ville være bruk av dramaforløp og det tverrfaglige emnet livsmestring. Det dramafaglige ville derfor bli viktig for denne oppgaven, og vi ble raskt bevisst på at vi hadde behov for dramafaglig veiledning.

1.2.1. Dramafaglig veiledning

Gjennom det meste av masterprosessen, hadde vi et godt samarbeid med Marte Liset, som er universitetslektor i drama og teater ved UiT. Liset ble biveileder for oss, og bidro spesielt med dramafaglig veiledning.

Liset hadde tidligere jobbet med et lignende dramaforløp, som vi har hentet inspirasjon fra; Drageset og Allern sitt *Out of Syria* prosjekt (Drageset & Allern, 2017). På bakgrunn av dette,

¹ Livsferdigheter er ferdigheter som skal være med å forberede barn på livet (World Health Organization, 2020).

mener vi at hun var godt oppdatert både i forhold til teori på området, dramapraksis som foregår i skolen, og det aktuelle dramaforløpet vårt. Hun var også til stede de to første dagene med gjennomføring av dramaforløpet, og veiledet oss før og etter gjennomføringene av øktene. Å ha en fagperson som Liset til stede, både under planleggingen og gjennomføringen av dramaforløpet, var til stor hjelp. Hun bidro til at vi ble mer observant på momenter vi vanligvis ikke ville lagt merke til. Dette hadde igjen stor betydning for funnene våre, og refleksjonen rundt disse.

1.3. Målsetning, problemstilling og forskningsspørsmål

Overordnet del av det nye læreplanverket ble fastsatt ved kongelig resolusjon 1. september 2017, og trådte i kraft høsten 2020. Styringsdokumentet gjelder for all opplæring i norsk skole, fra grunnskole til og med videregående skole, og omhandler verdier og grunnprinsipper for opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 1). I forbindelse med at det nye tverrfaglige emnet Folkehelse og livsmestring har kommet inn i skolen, er vi nysgjerrige på hvordan man kan arbeide for å implementere emnet i undervisningen. Det tverrfaglige emnet har som mål å styrke elevers psykiske og fysiske helse, gjennom å styrke deres kompetanse, slik at de kan ta ansvarlige livsvalg og håndtere tanker, følelser og ulike medmenneskelige relasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s.12).

Livsferdigheter er ferdigheter som skal være med å forberede barn på livet (World Health Organization, 2020). Da vi var på kurs med TIM-prosjektet, så vi likehetstrekk mellom livsmestring og livsferdighetene som WHO bruker. TIM-prosjektet ønsker å bruke WHO sine livsferdigheter i sin pedagogikk som skal arbeide med matematikk og drama. Vi ønsket derfor å se på om en slik pedagogikk også kunne passe inn i norsk skole og læreplan, under emnet folkehelse og livsmestring.

I dramaforløp er det de erfaringene og refleksjonene elevene gjør rundt den tematikken de arbeider med som er viktig (Allern & Sæbø, 2010, s. 245). Dramapedagogen Dorothy Heathcote ønsket, ved å bruke drama, å endre måten man underviser på (i, O` Connor, 2013, s. 307). Fra det hun beskrev som å holde på og dele ut informasjon, til å la elevene spørre, utforske og hente den informasjonen som finnes. Derfor ønsket vi å undersøke om drama

kunne brukes i arbeide med det tverrfaglige emnet folkehelse og livsmestring, hvor vi valgte å fokusere på livsmestringsbegrepet. Derfor utarbeidet vi problemstillingen: *«På hvilke måter kan dramaforløp bidra i det tverrfaglige emnet livsmestring?»*.

For å forsøke å besvare problemstillingen, utarbeidet vi en casestudie, der vi gjennomførte et dramaforløp i skolen, for å i etterkant se på hvordan vi og elevene opplevde prosessen. Fra tidligere i vårt studieforløp, har vi forskjellige erfaringer med drama som vi ønsket å bygge videre på, både som deltaker og som vi har ledet i praksis. Vi har erfart at elevene, gjennom å arbeide med drama, kan se ulike temaer fra andre perspektiver og få andre opplevelser sammen som gruppe. De ulike erfaringene vi har med drama, har vist oss at drama er et stort fag, med mange vinklinger. Derfor har vi valgt å begrense fokuset vårt til å se på dramaforløp som arbeidsform.

Da vi skulle utarbeide problemstillingen, hadde vi en abduktivt tilnærming, det vil si at vi vekslet mellom det induktive og det deduktive tankesettet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102). Vi hadde noe teoretisk grunnlag da vi startet prosessen, og utarbeidet en midlertidig problemstilling. Deretter ble problemstillingen tilpasset til det vi observerte, og empirien vi hentet inn, i gjennomføringen av prosjektet.

1.3.1. Forskningsspørsmål

For å besvare problemstillingen, så vi det som nødvendig å se på hvordan elevene deltar i dramaforløp og hvordan elevene opplever å arbeide med drama. På grunn av at dramaforløp er en arbeidsmåte mange lærere ikke bruker til vanlig, er det nødvendig å få en forståelse av hvordan man får elevene til å delta i arbeid med drama. Videre ønsket vi å se på hvordan livsmestring kommer til i syne i arbeid med drama. Livsmestring er et nytt emne i skolen, som vi senere i oppgaven vil konkretisere ved å sammenligne det med livsferdigheter. Den siste faktoren vi ser som viktig for å arbeide med dramaforløp som arbeidsform, er hvordan lærer legger til rette for læring i arbeid med drama.

For å finne ut av disse delmomentene av vår problemstilling, har vi utarbeidet tre forskningsspørsmål som vi ønsker å besvare i denne oppgaven. Et forskningsspørsmål bør være formulert på en måte slik at det er mulig å besvares (Postholm & Jacobsen, 2018, s.58).

Ut fra dette har vi utarbeidet forskningsspørsmålene:

- Hvordan deltar elevene i dramaforløp?
- Hvordan gir dramaforløp rom for å arbeide med livsferdigheter?
- Hvordan kan læreren legge til rette for læring i dramaforløp?

1.4. Strukturering av oppgaven

Vi har bygd opp vår oppgave slik at den virker mest mulig oversiktlig og sammenhengende. Den består av seks hovedkapitler med noen underkapitler. Alle hovedkapitlene, bortsett fra innlednings- og avslutningskapitlene, starter med en presentasjon av kapitlets innhold.

Kapittel 1 starter med en presentasjon av bakgrunnen for valget av oppgavens tema. Deretter presenterer vi vår målsetning, problemstilling og forskningsspørsmålene. Vi avslutter dette kapitlet med å tydeliggjøre oppgavens struktur.

Kapittel 2 viser vårt teorigrunnlag. Her vil det være underpunkter som presenterer temaene vi har valgt å fokusere på, slik som livsmestring, sosiokulturelt læringssyn, klasseledelse og drama.

Kapittel 3 er prosjektets metodedel, hvor vår vitenskapeteoretiske forankring presenteres, før vi går videre på presentasjon av forskningsdesign og datainnsamlingsmetode. Mot slutten av kapitlet legger vi fram valg av analysemetode og hvordan analyseprosessen foregikk, før vi avslutter med å vurdere studiets kvalitet.

Kapittel 4 handler om gjennomføringen av dramaforløpet. Her vil vi presentere hvordan vi utarbeidet dramaforløpet, hvordan gjennomføringen av selve dramaforløpet foregikk, samt hvordan vi gjennomførte intervjuer og metasamtale under og i etterkant av dramaforløpet.

Kapittel 5 fokuserer på drøftingen av vår empiri, vi trekker fram funnene som ble gjort i analyseprosessen av datamaterialet.

I kapittel 6 vil vi trekke sammen drøftingene våre slik at vi kan svare på problemstillingen vår, til slutt presenterer vi våre tanker om veien videre.

2. Teori

I følgende kapittel vil vi gå gjennom relevant teori, som et rammeverk for prosjektet og analysen. Den teorien vi har valgt ut skal vi bruke i analyse og drøfting av problemstillingen og forskningsspørsmålene. Først redegjør vi for livsmestring og livsferdigheter, som vi ser som tett knyttet sammen. Deretter går vi inn på mestringsstrategier, metakognisjon og problemløsning som er knyttet opp mot enkelte av livsferdighetene. Vi vil rede gjøre for læringsteori, som vi ser som tett knyttet opp mot drama, samt litt om klasseledelse. I prosjektet har vi brukt dramaforløp som arbeidsmåte, derfor vil vi også rede gjøre for drama, dramaforløp og ulike virkemidler og dramakonvensjoner som vi har brukt i dramaforløpet.

2.1. Livsmestring

I Overordnet del av læreplanen beskrives tre tverrfaglige emner som skal inkluderes i undervisningen; folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, samt bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017b, ss. 12-13). Bakgrunnen for implementeringen av disse tverrfaglige emnene er rapporten «Fremtidens skole» (NOU 2015:8), som ble lagt fram av Ludvigsen-utvalget. I denne rapporten trekker de fram disse tre emnene som viktige (NOU, 2015:8, s.12). Gjennom arbeidet med problemstillinger i ulike fag, skal elevene utvikle kompetanse og få større innsikt om de ulike tverrfaglige emnene i det gjeldende faget (Kunnskapsdepartementet, 2017b, ss. 12-13). Ett av disse er folkehelse og livsmestring.

I rapporten, «Fremtidens skole», blir innføringen av emnet folkehelse og livsmestring begrunnet med den økte individualiseringen av samfunnet, og det økte behovet for kompetanser som kritisk tenking, for å kunne navigere og gjøre gode valg i livet (NOU, 2015:8, s.50). Det tverrfaglige emnet har som mål å styrke elevers psykiske og fysiske helse, gjennom å styrke deres kompetanse, slik at de kan ta ansvarlige livsvalg og håndtere tanker, følelser og ulike medmenneskelige relasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s.12). Det vil si at man ønsker å bygge opp elevenes kunnskap og bevissthet rundt egen helse, og deres psykososiale kompetanse. *Psykososial* er en betegnelse som dreier seg om psykiske og sosiale forhold. Det psykiske er det mentale aspektet, hvordan man håndterer livet og følelser som

oppstår kognitivt, mens det sosiale aspektet omhandler alle situasjoner hvor man må håndtere relasjoner til andre mennesker (Svartdal, 2020).

Ett av dokumentene som ligger til grunn for Ludvigsen utvalgets anbefalinger, er en rapport fra en studie gjort av OECD (2015). Rapporten vektlegger viktigheten av kognitive-, og sosiale- og emosjonelle ferdigheter når man som menneske skal møte de utfordringene den moderne verden har, og oppfordre til å tilrettelegge for å kunne utvikle disse ferdighetene (OECD, 2015, s. 34). Kognitive ferdigheter er ferdigheter som man bruker når man skal innhente og bruke kunnskap. Noen slike ferdigheter kan eksempelvis være problemløsningsferdigheter, tekst- og språkforståelse, og tallforståelse (OECD, 2015, s. 35). Sosiale- og emosjonelle ferdigheter, er ferdigheter som handler om hvordan man håndterer og ter seg i det sosiale.

2.1.1 Livsferdigheter

Livsferdigheter er ferdigheter som skal være med å forberede barn på livet (World Health Organization, 2020). Verdens helseorganisasjon (WHO) la i 1997 fram «*Life skills education for children and adolescents in schools*», som er et dokument som fungerer som en introduksjon, og som en guide, for hvordan man kan implementere livsferdigheter (life skills) i skolen. Her la de også fram ti ulike livsferdigheter som de trekker fram som viktige at barna får utvikle. Livsferdighetene som WHO har lagt fram er:

Beslutningstaking	• Hjelper oss med å konstruktivt takle beslutninger om våre liv
Problemløsning	• Gjør det mulig for å konstruktivt hantes med problemer vi møter i livet.
Kritisk tenking	• Våre evner til å analysere informasjon og erfaringer med objektivitet
Kreativ tenking	• Hjelper oss til i beslutningstaking og problemløsning til å se de mulighetene vi har, og konsekvensene det kan føre med seg
Kommunikasjon	• Å kunne uttrykke seg selv på en måte som passer for situasjonen
Mellommenneskelige forhold	• Hjelper oss til å kunne skape positive relasjoner til mennesker vi omgås med
Selvbevissthet	• Å anerkjenne seg selv og den rollen vi har. Ved å kjenne våre styrker og svakheter, samt hva vi liker og ikke liker
Empati	• Evnen til å se for seg hvordan andre menneskers liv er, selv i livssituasjoner man selv ikke kjenner.
Takle stress	• Kjenne til kildene til stress, hvordan det påvirker oss og hvordan man skal håndtere stress
Takle følelser	• Erkjenne følelser hos oss selv og andre, forstå hvordan følelser påvirker hvordan vi agerer og hvordan man skal respondere til andres følelser

(Vår oversettelse fra engelsk, World Health Organization, 2003, s. 9)

Arbeidet med å implementere livsferdigheter i skolen ble videreført av World Education Forum i Dakar i år 2000. Deltakerne gikk med på et felles engasjement for å fremme læring for alle, hvor ett av målene var at læringsbehovet til alle unge skulle møtes med god undervisning og opplæring i livsferdigheter (UNESCO, 2000).

Livsferdighetene er delt inn i tre hovedtemaer; *Kommunikasjon og relasjonskompetanse*, *kritisk tenking og handlingskompetanse*, og *mestringskompetanse og selvmedfølelse* (jf. Bjørndal og Bergan, 2020 s. 50). Livsferdigheter er ferdigheter som skal være med å forberede elever på livet. Noen elever trenger ikke eksplisitt undervisning i livsferdigheter, det de observerer, plukker opp og forstår kodene i samfunnet. For andre kan det å oppdage disse skjulte kodene være vanskeligere, og de har behov for en mer direkte opplæring i de ulike kodene (World Health Organization, 2020).

2.1.2 Livsmestring og livsferdighet

Livsmestring handler om kunnskap om hva som påvirker din fysiske og psykiske helse, og kunnskap om hvordan man håndterer livet (Sælebakke, 2020, s. 60-61). Emnet folkehelse og livsmestring har som mål å forbedre elevens psykiske og fysiske helse gjennom å styrke deres

kompetanse. Ved å styrke deres kompetanse, legger man til rette for at de kan ta ansvarlige livsvalg og håndtere tanker, følelser og ulike medmenneskelige relasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s.12).

Livsferdigheter blir av WHO beskrevet som «Abilities for adaptive and positive behaviour that enable individuals to deal effectively with the demands and challenges of everyday life» (World Health Organization, 2020, s. 17). Det kan forstås som ferdigheter som gjør at man kan være selvstendige og delaktige i samfunnet (World Health Organization, 2020, s. 17). I WHO sin beskrivelse trekker de fram «positive behaviour», som handler om hvordan man forholder seg til andre mennesker, hvilke valg man tar og hvordan man håndterer egne følelser og tanker (World Health Organization, 2003, s. 8). Livsferdighetene som WHO legger fram deles inn i tre hovedtemaer; Kommunikasjon og relasjonskompetansen, kritisk tenking og handlingskompetanse, og mestringskompetanse og selvmedfølelse (jf. Bjørndal og Bergan, 2020 s. 50).

Om man ser WHOs livsferdigheter opp mot beskrivelsen av det tverrfaglige emnet livsmestring, kjenner man også igjen flere elementer. I overordnet del av lærerplanen viser de til noen aktuelle områder innenfor folkehelse og livsmestring, hvor vi finner blant annet fysisk og psykisk helse, levevaner, verdivalg, mellommenneskelige relasjoner, håndtering av egne tanker og følelser (Kunnskapsdepartementet, 2017b, ss. 12-13). Alle disse aktuelle områdene kan finne plass under hovedområdene som WHOs livsferdigheter bygger på.

Vi ser WHOs livsferdigheter, som TIM-prosjektet arbeider med, som tett knyttet opp mot emnet folkehelse og livsmestring. Ut fra beskrivelsen av livsmestring og livsferdigheter, ser vi at disse begrepene arbeider med det samme. Derfor velger vi i denne oppgaven å se på WHOs livsferdigheter når vi skal drøfte hvordan dramaforløp kan bidra i det tverrfaglige emnet livsmestring.

2.1.3 Mestringsstrategier

«*Livsmestring i skolen*» var et prosjekt ledet av Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner, på oppdrag av regjeringen. Prosjektet hadde som mål å utforske barn og unges behov for å mestre viktige utfordringer i eget liv, og hvordan ferdigheter og

kunnskap, for å øke mestring, best mulig kan integreres i skolen (LNU, 2017, s.5). I deres rapport definerer de livsmestring på denne måten:

Å utvikle ferdigheter og tilegne seg praktisk kunnskap som hjelper den enkelte til å håndtere medgang, motgang, personlige utfordringer, alvorlige hendelser, endringer og konflikter på best mulig måte. Å skape en trygghet og tro på egne evner til å mestre også i fremtiden. (LNU, 2017, s.5)

Mestring er et begrep som kan beskrive flere aspekter, både hva man som menneske får til, men også hvordan man takler ulike situasjoner (Imsen, 2017a, s. 352). En betydning av mestring er hvordan man takler ulike sitasjoner, hvordan man agerer i møte med stress, følelser og ukjente situasjoner (Svartdal, 2018). Det er denne type mestring vi ser som viktig i begrepet livsmestring. Livsferdighetene «takle stress» og «takle følelser» går direkte inn på denne tematikken.

Mestringsstrategier deles gjerne inn i tre hovedkategorier; *problemfokusert mestring*, *emosjonsfokusert mestring*, og *å søke støtte hos andre* (Passer & Smith, 2007, s. 688). Problemfokusert mestring dreier seg om å angripe problemet direkte. Det kan være å løse konflikter med den det gjelder selv, endre problemet slik at det ikke lenger føles som et problem, eller gjøre endringer hos seg selv slik at det løser seg over tid (Passer & Smith, 2007, ss. 688-689). Zimmer-Gembeck og Skinner (2016) har gjennomgått flere studier på hvordan ulike mestringsstrategier påvirker barn og unges mentale helse. I sin gjennomgang har de funnet en problemfokusert tilnærming i mange studier, som viser at barn og unge som bruker en slik mestringsstrategi viser mindre tegn til å ha problemer med mental helse.

Den andre mestringsstrategien er emosjonsfokusert mestring. Her ønsker man heller å ta tak i følelsene som kommer opp når problemet, samt stresset og følelsene som følger med, oppstår. Disse følelsene kan for eksempel være sceneskrekk, som kommer når du må fremføre for andre mennesker. Noen måter å håndtere disse følelsene på, kan være å avlede seg selv fra å tenke på problemet, akseptere situasjonen en befinner seg i, eller benekte at det er et problem (Passer & Smith, 2007, s. 689). I Zimmer-Gembeck og Skinner (2016) sin gjennomgang av studier, finner de at emosjonsfokuserede mestringsstrategier har en negativ effekt på barn og unges mentale helse.

Den siste strategien er å søke støtte hos andre. Når man ser at man har et problem man ikke klarer å takle alene, kan man søke støtte og hjelp hos andre (Passer & Smith, 2007, s. 689). Det er gjort flere studier på hvordan ulike mestringsstrategier virker best i ulike situasjoner. Konklusjonen i disse er at hvilke mestringsstrategier man skal bruke avhenger av situasjonen man befinner seg i (Passer & Smith, 2007, s. 690). Likevel peker Zimmer-Gembeck og Skinner (2016) på at en problemfokusert tilnærming har en bedre effekt på barn og unges mentale helse enn en emosjonsbasert tilnærming.

Williams og McGillicuddy-De Lisi (1999) har sett på hvordan barn og ungdoms bruk av mestringsstrategier utvikler og endrer seg etter som de blir eldre. Når barn blir eldre utvikles deres kognitive og sosiale ferdigheter seg. Deres evner til å se andre perspektiver, samt deres empati og problemløsningsferdigheter, endrer hvordan de takler stressende situasjoner som krever bruk av mestringsstrategier. Videre sier Williams og McGillicuddy-De Lisi (1999) at barn ikke klarer å dra nytte av ulike mestringsstrategier før de lærer å bruke dem. De trekker da fram blant annet å øve på problemløsningsstrategier, rollespill og det å bygge et stilas rundt elevene, som utviklingsarenaer hvor elevene kan arbeide med mestringsstrategier. I tillegg trekker de også fram metakognisjon som viktig for å kunne vurdere og evaluere egen bruk av mestringsstrategier. På denne måten kan barn og unge utvikle egen bruk av mestringsstrategier.

Mestringsstrategiers relevans for vår problemstilling, kan tydeliggjøres med å knytte det til det Williams og McGillicuddy-De Lisi (1999) sier om mestringsstrategier. De sier at mestringsstrategier hjelper elevens evner til å se andre perspektiver, samt deres empati og problemløsningsferdigheter, noe som endrer hvordan de takler stressende situasjoner (Williams og McGillicuddy-De Lisi, 1999). Dette kan derfor knyttes til hvordan elevene kan håndtere situasjoner de støter på under arbeidet med livsmestring.

2.1.2.1 Metakognisjon

Metakognisjon handler om å være bevisst på egen læring og tenking, og forstå hvordan man selv tenker (Moreno, 2010, s. 214). Den amerikanske utviklingspsykologen John H. Flavell (1979), deler metakognisjon inn i kunnskap om *strategivariabler*, *kunnskap om oppgavevariabler* og *kunnskap om personvariabler*. Kunnskap om strategivariabler deles gjerne inn i tre kunnskapstyper; *forklarende kunnskap*, *prosedyrekunnskap* og

betingelseskunnskap (Moreno, 2010, s. 214). Dette er kunnskap man trenger for å løse en oppgave og vite hvilke strategier man skal bruke for å løse den. Kunnskap om personvariabler er kunnskap om hvordan man lærer og hvordan en selv lærer. Kunnskap om oppgavevariabel er kunnskap om hva som kreves for å løse en oppgave (Helland, 2013, ss. 328-329).

Begreperne *selvregulering* og *selvregulert læring* henger sammen med begrepet *metakognisjon*, men likevel skiller disse begrepene seg noe fra hverandre (Brandmo, 2014, s. 207).

Metakognisjon dreier seg om å bruke kunnskap og strategier for arbeide med problemer og regulere tenking. Selvregulering dreier seg mer om hvordan man styrer egen impuls kontroll, som følelser, motivasjon, atferd og innsatsen man velger å legge inn i en oppgave (Brandmo, 2014, s. 207). Det viktige i selvregulert læring, er å gi elevene mulighet til å selv kunne være aktive i egen læringsprosess. Elevene skal få mulighet til å kunne være bevisst ved egen kognisjon, motivasjon og atferd innenfor rammene av en kontekst (Brandmo, 2014, s. 203). Selvregulert læring handler om selvregulering rettet inn mot læring i et skoleperspektiv (Brandmo, 2014, s. 207).

Zimmerman (2000, i Brandmo, 2014, s. 204) har laget en trefase-modell for å beskrive hvordan selvregulert læring foregår. Den første delen er planleggingsfasen, hvor eleven analyserer oppgaven. Eleven velger strategi og finner motivasjon for å løse oppgaven den står ovenfor. Den andre fasen er utførelsesfasen, hvor eleven må regulere viljen til å gjennomføre en oppgave. Den siste fasen i modellen er selvrefleksjonsfasen, hvor eleven må analysere hvordan oppgaven ble gjennomført, og i hvilken grad eleven er fornøyd med prestasjon og resultat. For at elever skal kunne bruke metakognisjon og selvregulert læring, på en god måte, trenger dette å brukes og trenes. Elevene må få mulighet til å se seg selv fra et metaperspektiv for å kunne bedømme egne prestasjoner.

I vårt prosjekt er metakognisjon et viktig element. Gjennom dramaforløpet hadde vi flere stopp i spillet hvor elevene i felleskap skulle stoppe opp og diskutere hvordan deres opplevelse av dramaforløp var. Dette kalte vi metasamtaler. Metakognisjon er også tett knyttet opp mot drama. Dorothy Heathcoat trekker fram stopp i spillet som et viktig virkemiddel for å muliggjøre refleksjon for læring (Braanaas, 2008, s. 262).

2.1.2.2 Problemløsning

En av WHO's livsferdigheter handler om problemløsning. Problemfokuset mestringsstrategi er en mestringsstrategi som fokuserer på å løse problemer direkte. Derfor ser vi det som viktig å forstå litt hva problemløsning handler om. Problemløsning er en måte å tenke på for å endre på en situasjon man er i, til en annen. Det finnes mange ulike typer problemer, både små og store, som man møter i hverdagen. Hvordan man går fram for å løse dem, er en ferdighet man kan bruke for å takle et problem (Moreno, 2010, s. 260). I skolesammenheng assosierer man ofte problemløsning med matematikk og problemløsningsoppgaver. Polya (1957) legger blant annet fram en metode for hvordan man går fram for å løse problemløsningsoppgaver i matematikk. Første steg er å forstå problemet, andre steg er å lage en plan, tredje steg er å løse problemet, og siste steget er evaluere. Stegene er ikke lineære, og man kan gå fram og tilbake etter hvert som man jobber med problemet og møter på nye utfordringer. En slik arbeidsmåte finner man igjen i ideene til filosofen John Dewey, i hans kjente slagord; «Learn to do by knowing, and to know by doing» (Dewey, I Thorbjørnsen & Vaage, 2000, s. 25).

Ett av punktene i Polyas (1957) fire steg, handler om evaluering av prosessen, dette kan vi se i sammenheng med metakognisjon. For å kunne evaluere, trenger man å få et metaperspektiv på det man har gjort og hvordan det man har gjort fungerte. Dette syntes vi stemmer bra med Deweys kjente læresetning. Vi oppfatter derfor metakognisjon som en viktig ferdighet når man arbeider med problemløsning. Dette blir også styrket når vi ser på mestringsstrategier, hvor metakognisjon blir trukket fram som en viktig ferdighet for å evaluere bruken av mestringsstrategier.

2.2 Sosiokulturelt læringssyn

Sentrale momenter i det sosiokulturelle læringssynet er at læring blir påvirket av sosiale og kulturelle kontekster, samt legger vekt på språket som en sentral del av barns kognitive utvikling (Berk, 2013, s. 266 & 267). Ett av de sentrale bidragene innenfor studier av barn, er fra Lev Semjonovitsj Vygotskys (1896-1934) og hans sosiokulturelle teori (Berk, 2013, s. 25). Vygotskys sosiokulturelle læringsteori er også kalt sosialkonstruktivismen. Dette fordi Vygotsky ikke bare vektlegger hvordan de sosiale interaksjonene tilrettelegger for elevenes

kognitive utvikling, men han tar også hensyn til hvordan individets kultur legger til rette for læringen (Palincsar, 1998, s. 351). Ettersom elever bringer med seg forskjellige erfaringer, verdier og kunnskap fra eget hjem, så forventer sosialkonstruktivister at elever har forskjellige forståelser av det samme undervisningsmateriale (Rogoff, 2003, i Moreno, 2010, s. 302).

Sosialkonstruktivismen fokuserer på hvordan den sosiale konteksten påvirker læring. Ifølge dette perspektivet, så deler elever egne perspektiver med andre elever, for å skape en felles forståelse som ikke ville vært mulig å oppnå individuelt (Moreno, 2010, s. 302). Når individer deler ideer med hverandre, forsterker det deres forståelse. Da de blir motivert til å tydeliggjøre, og organisere, deres egne ideer og tanker. De må utdype hva de mener og vet, samt oppdage svakheter i resoneringene deres, og ikke minst være åpne for at alternative perspektiver kan være like riktig som deres egen (Moreno, 2010, s. 302).

I tillegg til dette, mener også sosialkonstruktivismen at det er flere fordeler med sosial interaksjon, slik som å promotere utvikling av et høyere nivå av kognitiv og moralsk utvikling. I tillegg til å utvikle effektive mellommenneskelige ferdigheter og bli mer motivert til å lære. Lærerens rolle er, ifølge sosialkonstruktivismen, å tilrettelegge for sosiale interaksjoner, slik at man fremmer elevenes kunnskap og ferdighetsutvikling (Moreno, 2010, s. 302).

Under dramaforløpet ble elevene utsatt for situasjoner hvor de måtte lære, og måtte samarbeide. For å se på hvordan elevene samarbeidet og hvordan de lærte, så har vi valgt å fokusere på det sosiokulturelle læringssynet, da vi anser dette læringssynet som mest relevant for vår problemstilling.

2.2.1 Den proksimale utviklingssone

Vygotsky (1978, s. 86) beskriver den proksimale utviklingssonen som et område hvor eleven har høy læring. Man kan si at den proksimale utviklingssonen kan være det potensialet barnet har når det kommer til læring. For å nå den øvre grense av potensialet, trenger eleven å bli utsatt for oppgaver barnet kun klarer å løse med tett veiledning, mens den nedre grensen av potensialet er de oppgavene barnet klarer selv (Berk, 2013, s. 267). Det vil si at elever som arbeider i den proksimale utviklingssonen har behov for assistanse og guiding, men likevel

klarer å gjøre mye selv. To sentrale elementer i den proksimale utviklingssonen er intersubjektivitet og stillasbygging. Disse er sentrale elementer ved tilrettelegging for kognitiv utvikling gjennom sosiale interaksjoner (Berk, 2013, 268).

Intersubjektivitet referer til prosessen hvor to personer som begynner på en oppgave har ulik oppfatning, for så å ende med en felles oppfatning. Intersubjektivitet fremmer læring når barnet søker seg til felles oppfatning med sine omgivelser. (Berk, 2013, s. 268).

Stillasbygging skjer ved at noen veileder eleven, og tilpasser hvor mye veiledning elevene trenger, ut fra deres ferdighetsnivå. Dette stillaset bygges i elevens proksimale utviklingszone (Berk, 2013, s. 268). I sammenheng med Vygotskys sosiokulturelle teori, omtales stillasbygging som den form for støtte som finner sted i skolelignende og akademiske oppgaver, som eksempelvis puslespill, problemløsningsoppgaver og å lære å lese (Berk, 2013, s. 268).

I utgangspunktet var Vygotskys proksimale utviklingszone tenkt som en individuell modell. Likevel mener Lund og Hauge (2011, s. 258-272) at den også kan forstås som et sosialt fenomen, konstituert av enten flere individer, eller et sosialt kollektiv. Noe som viser at det er ulike syn på modellen, men det de har tilfelles er at de er enige om at man er avhengige av hjelp fra andre med bedre kompetanse enn seg selv.

2.2.2 Vygotskys syn på lek

Vygotsky mener at lek vil skape en proksimal utviklingszone, hvor elevene kan utvikle seg selv mens de prøver ut ulike ferdigheter under leken. (Berk, 2013, s. 268-269). En hovedtanke hos Vygotsky, er at barna gjennom rollelek lærer seg begreper, og dermed utvikler en evne til abstrakt tenkning (I Braanaas 2008, s. 257). Han hevder også at barna i leken på en måte er «større» enn de er i virkeligheten, de framtrer som mer modne, klokere og sterkere. Dette kan tyde på at leken er urkilden til barnets utvikling. I rollelekene gjenspeiler barna den voksne verden. Leken blir da en form for kilde til kunnskap om det samfunnet barna skal vokse inn i (Braanaas 2008, s. 257).

Når barn leker, lager de imaginære situasjoner. Vygotsky sier at barn i disse situasjonene lærer å oppføre seg i tråd med egne interne ideer, og ikke bare av eksterne stimuli (Berk, 2013, s. 269). Mens de forestiller seg og later som, så vil barn bruke gjenstander som erstatning for noe annet, slik som at en pinne blir en hest og noen bord og stoler blir en butikk. Når barna gjør dette, endrer de indirekte gjenstandens betydning. Gradvis vil de da forstå at tanken, eller meningen med ord, ikke nødvendigvis trenger å samstemme med hva den konkrete gjenstanden er, og at ideer eller tanker kan styre oppførsel (Berk, 2013, s. 269). I tillegg mener Vygotsky at siden «å forestille seg» er regelbasert, så vil det styrke elevenes evne til å tenke før de handler. Dette fremmer utvikling av impuls kontroll og forståelse for sosiale normer og forventninger (Berk, 2013, s. 269).

Vygotsky (Vygotsky, Veresov & Barrs, 2016, s. 15) viser også til at lek skaper kontinuerlig krav til barnet om å handle mot umiddelbar impuls. Dette reiser spørsmål om hvorfor barnet ikke gjør det spontane det ønsker å gjøre. Vygotsky mener det følgende svaret vil være at barnet resonnerer seg fram til at å følge reglene for hele strukturen i stykket lover mye større glede fra spillet eller leken, enn tilfredsstillelsen av en umiddelbar impuls. Med andre ord: “En affekt² kan bare overvinnnes av en sterkere innvirkning” (Vygotsky, Veresov & Barrs, 2016, s. 15). Vygotsky (Vygotsky, Veresov & Barrs, 2016, s. 15) mener at det dermed i spillet, eller leken, skapes en situasjon der et dobbel affektivplan oppstår. Et godt eksempel på en slik situasjon, vil være når barn gråter i en lek som en pasient, men føler glede som spiller. I spillet fraskriver barnet seg den umiddelbare impulsen, og koordinerer i stedet hver oppførselsbasert handling med reglene for spillet (Vygotsky, Veresov & Barrs, 2016, s. 15).

2.2.3 Samarbeidslæring

Samarbeidslæring kan sies å være en læringsmetode med et sosialkonstruktivistisk syn på læring. I korte trekk er samarbeidslæring en læringsmetode, hvor elever er sammen i mindre grupper og samarbeider for å løse et problem, eller forstå ny informasjon (Moreno, 2010, s. 303).

² Affekt - viser til en persons umiddelbare emosjonelle reaksjon på noe (Vygotsky, Veresov & Barrs, 2016, s. 15).

Imsen (2017b, s. 422-423) trekker fram tre grunnleggende elementer som samarbeidslæring bygger på. Den første er *positiv gjensidig avhengighet*, som vil si å ha et felles mål de jobber mot. Gjennom dette målet må elevene være avhengige av at alle på gruppa bidrar. Denne avhengigheten forsterkes av at gruppa får en felles vurdering av sitt arbeid, og en felles belønning. Det andre elementet er *samspill ansikt til ansikt*. Det vil si hvordan gruppa arbeider sammen er viktig, hvordan de kommuniserer og hvordan de leder eller styrer. For at elevene skal lykkes med dette trengs det trening. Det siste punktet er at elevene må *ta ansvar for sin egen og andres læring*. Når de arbeider sammen mot et felles mål, har de også et ansvar for at alle på gruppa forstår det lærestoffet de arbeider med (Imsen, 2017b, s. 422-423).

I følge Kagan, Stenlev og Westby (2018, s.18), fremmer samarbeidslæring sosiale ferdigheter gjennom selve strukturen i metoden. Elevene blir avhengige av hverandre og det blir nødvendig å kommunisere med, og ta hensyn til, medelevene. Elevene må bruke ulike sosiale ferdigheter innad i gruppen, slik som å lytte til hverandre, la andre få ordet, og gi konstruktive tilbakemeldinger. Utover slike sosiale ferdigheter, gir også metoden læreren muligheter til å integrere andre relevante ferdigheter, etter behov. Kagan, Stenlev og Westby (2018, s. 8) viser også til forskning³ hvor man ser at elever som jobber med samarbeidslæring oppnår bedre faglige resultater. I tillegg er en av hensiktene med samarbeidslæring at man utvikler elevenes livsmestring, slik at de vil mestre livet i et globalisert samfunn. Derfor må både faglige og sosiale ferdigheter være godt utviklet (Kagan, Stenlev & Westby, 2018, s.8).

I drama er elevene avhengige av å spille sammen med andre. Samspillet imellom elevene, og med lærer, brukes for å bearbeide og utforske lærestoff (Sæbø, 2016, s. 15). I prosessdrama skapes spillet gjennom improvisasjon, hvor elevene i samspill med hverandre skaper spillet, og elevenes intersubjektivitet blir en viktig faktor i et dramaforløp. I et dramaforløp brukes stopp som virkemiddel, hvor elevene skal tenke og reflektere (Braanaas, 2008, s. 262). Denne refleksjonen gjøres gjerne i plenum, og elevene får mulighet til å diskutere sammen hva de opplever og arbeider med. Vi ser derfor mange likhetstrekk mellom samarbeidslæring og

³ Se: David W. Johnson, Roger T. Johnson og Mary Beth Stanne. (2000). *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis*. University of Minnesota.

drama. Elevene arbeider sammen for å utforske lærestoff, og er avhengige av hverandre for å bygge et stilas de kan arbeide i.

På grunn av at sosialkonstruktivismen også fokuserer på stillasbygging, og hvor viktig andre medelever eller lærere er for å utvikle seg gjennom elevenes proksimale utviklingszone (Moreno, 2010, s. 302), vil det være naturlig å trekke kobling mellom samarbeidslæring og sosialkonstruktivismen.

2.3 Klasseledelse

Klasseledelse er en fellesbetegnelse for hvordan man som lærer leder undervisningen og klasserommet som et fellesskap (Nordahl, 2013, s. 107). For å beskrive hvordan man kan arbeide for å få god klasseledelse har Thomas Nordahl (2013, s. 108-110) beskrevet fire hovedområder som klasseledere må forholde seg til.

Det første av hovedområdene handler om en hvordan man bygger relasjoner til elevene. Som klasseleder ønsker man en positiv og støttende relasjon til elevene. Det andre punktet er etablering av struktur, regler og rutiner. En tydelig og oversiktlig struktur ovenfor elevene gjør det enklere for elevene å følge med på den undervisningen som foregår, og gjør det enklere for dem å jobbe med egen metakognisjon, og dermed bruke selvregulering i forbindelse med det arbeidet som skjer. Det tredje punktet til Nordahl omhandler tydelige forventinger og motivering av elevene. Elever har behov for tydelige og oppnåelige forventinger til dem. Forventingene må være høye, men det må likevel være rom for å gjøre feil. Det siste punktet er etablering av en god læringskultur. I en klasse etableres det en klassekultur for hva som er forventet av dem, både når det gjelder arbeidsinnsats, og i forhold til de mellommenneskelige relasjonene. Her må man som lærer tre fram som et eksempel. Hvordan man som lærer setter forventinger, og hvordan relasjonen er til de ulike elevene, påvirker hvordan elevene forholder seg til hverandre (Nordahl, 2013, s. 108-110).

I denne oppgaven har vi fokusert på hvordan læreren planlegger og strukturerer undervisning med dramaforløp. Hvordan man planlegger og legger opp til struktur i klassen, og i undervisning, kan også kalles for organisering (Imsen, 2017b, s. 391). Organiseringen dreier seg om hvordan man tilrettelegger for læring. Sandvoll og Allern (2014) sier at planlegging er

viktig for at elevene skal få best mulig betingelser for læring. Gjennom god planlegging er det enklere for læreren å holde på strukturen i undervisningen og arbeide målrettet. Ettersom god struktur i undervisningen er en viktig del av klasseledelse, og man kan oppnå struktur gjennom god planlegging, ser vi planlegging og struktur som tett knyttet sammen.

2.4. Drama

Når vi bruker begrepet drama i sammenheng med denne oppgaven, bruker vi det om pedagogisk drama (jf Heggstad, 2012, s. 15). Dramafaget, slik vi kjenner det i skolen, har sine røtter til teaterkunsten og i forståelsen av lek som en grunnleggende væremåte for mennesker (Sæbø, 2016, s.23). Drama i skolen er et kunstfag, som skaper muligheter for elever til læring, gjennom å skape felles opplevelse. Gjennom å la elever bruke kroppen og fantasien, bruker elevene sin forestillingsevne når de arbeider med figurer og situasjoner i samspill med andre. Disse situasjonene og figurene de arbeider med, gir grunnlag for refleksjon (Heggstad, 2012, s. 16). Drama i skolen dreier seg om spill og refleksjon, hvor elevene spiller og reflekterer sammen i og utenfor spill (Heggstad, 2012, s. 15). Som arena for læring har dramafaget vært brukt lenge. I den greske oldtiden ble drama brukt i forbindelse med religiøs dyrking. Da fikk barn og ungdom en plass i utøvelsen og på tilskuerplassen. På denne måten kunne de både lære gjennom å utøve og å observere (Braanaas, 2008, s. 16).

2.4.1. Dramapedagogikk

Den moderne dramapedagogikken har sitt utspring fra reformpedagogikken. Skolen før reformpedagogikken var preget av et autoritært styre fra lærer, som enda bar preg av latinskolen (Braanaas, 2008, s. 41). Latinskolen var skolene som vokste fram etter reformasjonen. Her var målet å lære elevene å lese og skrive latin, slik at de kunne bruke bibelen (Jarning, 2020). Med reformpedagogikken kom det en endring i skolen, hvor barnet kom i fokus. Barnets spontanitet, interesser, skaperkraft og psykologiske behov ble mer vektlagt (Braanaas, 2008, s. 41-42). En av de mest innflytelsesrike reformpedagogene er, John Dewey. Slagordet, «Learn to do by knowing, and to know by doing» (Dewey, I Thorbjørnsen & Vaage, 2000, s. 25), handler om Deweys tanke om at mennesket først og fremst var et

handlende vesen. Derfor ble arbeidsmåtene viktige, hvor elever kan arbeide utforskende med sin kunnskap. Problemløsning og drama er arbeidsmåter som arbeider ut fra dette prinsippet. Dewey mente at barn hadde en iboende interesse for å skape og uttrykke seg gjennom de estetiske fagene, som maling, tegning, dans, rytme og dramatiske aktiviteter. Barns evne til dramatikk lå allerede i barnet, som et instinkt gjennom leken (Braanaas, 2008, s. 47).

Det som så har fått stor innvirkning på dramapedagogikken i Norge og Norden, er den så kalte Newcastle-skolen. De som sto i spissen for denne utviklingen er Dorothy Heathcote og Gavin Bolton. Det som kjennetegner Newcastle-skolen, er deres fokus på utforskning gjennom drama, bruken av lærer-i-rolle, hvor læreren deltar i spillet sammen med elevene ved å gå inn og ut av roller, og en tydelig og klar struktur som ramme for dramaarbeidet (Sæbø, 1998, s. 37).

Et dramaforløp er bygget opp av flere deler og øvelser som elevene går gjennom (Sæbø, 1998, s.37). Heathcoat og Bolton ønsket at elevene i løpet av et dramaforløp skulle reise gjennom tematikken og det mellommenneskelige (Sæbø, 1998, s. 38). Heathcote ønsket, ved å bruke drama, å skifte måten man underviser. Fra, det hun beskrev som «å holde på» og «dele ut informasjon», til å la elevene spørre, utforske og hente den informasjonen som finnes (O` Connor, 2013, s. 307). Med denne utviklingen i drama blir fokuset på leken viktigere, og med det leketeoretikere som Vygotsky og Piaget (Braanaas, 2008, s. 255). Deres syn var at leken var urkilden til læring.

Ønsket til Bolton og Heathcote, var at deres dramaundervisning skulle være med å påvirke elevenes karakterutvikling gjennom holdningsendring og en fordypende form for læring. For å få til denne karakterutviklingen var lærerens rolle viktig, både som tilrettelegger, og ved å bruke flere ulike virkemidler, som lærer-i-rolle, for å lede elevene i den pedagogiske fordypningen (Braanaas, 2008, s. 278). Heathcoat ønsket med sine metoder at barna ikke bare skulle føle når de drev med drama, men også lære. Derfor brukte hun ofte stopp som virkemiddel, hvor elevene skulle tenke og reflektere (Braanaas, 2008, s. 262). Newcastle-skolen, med Heathcoat og Bolton i spissen, har vært viktig for utviklingen av dramapedagogikken i Norden og Norge. Når man arbeider med drama som læringsform, kan man arbeide innenfor ulike sjangere. I vårt prosjekt har vi brukt dramaforløp som Heathcoat og Bolton var med å utvikle. Derfor skal vi nå gå nærmere inn på hva dramaforløp er, og hva som kjennetegner det som arbeidsmåte.

2.4.2. Dramaforløp

Dramaforløp er en læringsprosess hvor læringen skjer gjennom dramatiskspill og undersøkelse. Spillet som skapes og improviseres fram er ikke ment som forestilling, og det er derfor ikke selve dramatiseringen som står i fokus. Det viktige er de erfaringen og refleksjonene elevene gjør rundt den tematikken man arbeider med (Allern & Sæbø 2010, s. 245). Dramaforløp og prosessdrama er to begreper som i dag brukes om hverandre. Tidligere skilte man på de to ulike begrepene ut fra om man brukte lærer-i-rolle som dramakonvensjon (Sæbø, 2016, s. 16).

Dramakonvensjoner er ulike læringsmåter eller metoder som brukes innenfor drama (Heggstad, 2012, s. 68). I dramaforløp er lærer-i-rolle en vanlig konvensjon å benytte seg av. For å skille ulike konvensjoner ser man hvordan den tar i bruk de ulike grunnelementene i dramatisk fiksjon (Sæbø, 2016, s.16). Vi skal senere gå nærmere inn på hva som kjennetegner denne dramakonvensjonen.

Gjennom et dramaforløp tar man gjerne i bruk flere virkemidler, som lyssetting og dramaturgisk oppbygging, og ulike dramakonvensjoner i oppbygging av historien og forløpet. Forløpet kan foregå over lengre tid, eller bare en økt (Heggstad, 2012, s. 66). På denne måten får elever erfare og utforske emnet på ulike måter. I dramaforløp jobber gjerne tverrfaglig, da tematikken kan være større og med mange fasetter. Når elevene kan utforske emner på ulike måter og med ulike innfallsvinkler, får de fordypet seg i et emne og får en dypere innsikt (Heggstad, 2012, s. 67).

I dramaforløp er måten man arbeider på viktig for å fremheve tematikk og tverrfaglighet. Å skape og utvikle dramaforløp er krevende. Det kan likevel være nyttig å la elever som i andre situasjoner er mer tilbakeholde få utfordre seg og tre fram (Heggstad, 2012, s. 145). I et dramaforløp får man en oppgave eller en tematikk man skal arbeide med, og elevene er med på å styre hvordan dramaforløpet skal utvikle seg (Larsen, 1997, ss. 28-29). Dramaforløp kan ha likhetstrekk med problemløsningsoppgaver. Denne slutningen kan man trekke ved at man i begge arbeidsmåtene arbeider med oppgaver som ikke har et bestemt svar. I drama kan svaret være avslutningen på rollespillet. De får også gjerne en oppgave de skal løse, og som kan løses på ulike måter.

2.4.3. Dramatisk fiksjon

For å forklare hvordan dramatisk fiksjon er bygget opp, beskriver Sæbø (2016 & 1998) i flere av hennes bøker det hun nevner som de fire grunnelementene i dramatisk fiksjon. De fire grunnelementene er *fabel, figur, tid* og *rom*. Når man arbeider med drama, bør man som lærer ta stilling til, og vurdere, hvordan disse elementene skal være (Sæbø, 2016, s.26).

Grunnelementet figur er rollefigurene som er en del av spillet, fabel er historien, tid er konteksten og når handlingen utspiller seg, og rom er det fysiske hvor handlingen utspiller seg (Sæbø, 2016, s. 26-27).

Sæbø (1998, s. 47) sier at det å spille drama i en pedagogisk sammenheng dreier seg om å gjøre et perspektivbytte. Aktørene i dramaspillet inntar en rolle i en fiktiv virkelighet, og må da bytte perspektiv fra sitt eget, til rollefigurens perspektiv. Rolle- og perspektivbyttet skal være grunnlaget for å jobbe fram forståelse og erkjennelse. Når elever arbeider med andre perspektiver, peker Tor-Helge Allern og Ove Gunnar Drageset (2017, s. 145) på det Vygotsky sier om barn og lek, at barn kan både «...lide som pasient og fryde seg som lekende». Det vil si at barnet arbeider med en dualitet i sine mentale prosesser. Denne dualiteten kan også være problematisk, fordi elevene blir dratt mellom ulike kontekster. Den kjente dramapedagogen, Dorothy Heathcoat, brukte uttrykket «å ha på en annens sko» for å forklare perspektivskifte. Dette er, ifølge Viv Aitken (2013, s. 50), bredere enn å bare gå inn i en rolle, da det også handler om hvordan man handler, tenker og uttrykker sine tanker. Ved å ta på seg flere perspektiver i samme dramaforløp, sier Aitken (2013, s. 50) at man styrker barnas refleksjon og de diskusjonene som kommer. Når de oppdager flere sider av tematikken, vil de også kunne se at det kan være flere svar på samme spørsmål, og de ser saken fra ulike vinkler. Hvordan disse ulike elementene brukes, og settes sammen, utgjør fiksjonen elevene skal inn i. For å forsterke fiksjonen hos elevene, kan man også ta i bruk ulike virkemidler.

For å forsterke fiksjonen i drama, brukes det som kan refseres til som materielt-tekniske virkemidler. Det omhandler alt som brukes av lys, lyd og bilde, men også kostymer og rekvisitter (Sæbø, 1998, s. 61). Sæbø (1998, s.61) trekker fram kostymer, rekvisitter og lyd som de viktigste materielt-tekniske virkemidlene man trenger i arbeid med drama uten publikum. Vi ser også lys og bilde som enkle og viktige virkemiddel man kan bruke i dramaforløp, for å ta med elevene inn i fiksjonen. Når man arbeider med dramaforløp er ikke

behovet for kostymer så stort, men kan være nødvendig for å vise når man er i rolle eller ikke (Sæbø, 1998, s. 64).

Rekvisittene man bruker bør være ekte og konkrete, da de er med på å gjøre det enklere for elever å tre inn i fiksjonen. Dette gjelder spesielt for elever med lite spillerfaring. Rekvisittene er med på å gjøre spillsituasjonen mer troverdig for den som inntar en rolle (Sæbø, 1998, s. 62). Lyd, lydeffekter og musikk er viktige stemningsskapere i drama, og kan ha flere funksjoner. Det kan brukes til å bygge kulisser, som når man er på sjøen og spiller av lyden av bølger. Musikk kan også brukes til å bygge opp spenningen i en scene, som når «I Dovregubbens hall» spilles i «Per Gynt». På denne måten trekkes elevene enklere inn i handlingen (Sæbø, 1998, s. 64-64). En annen måte å bygge enkle kulisser på, kan være å bruke bilder på skjerm. Når man bruker drama i undervisning, kan det være hensiktsmessig å gjøre kulissene og scenografien så enkle og virkningsfulle som mulig. Dette er fordi målet med undervisningen i hovedsak er å arbeide med lærestoffet, og vi må passe på at det ikke drukner i det andre (Sæbø, 1998, s. 66).

For at vårt dramaforløp skulle fungere, og elevene delta i arbeidet med drama, var det viktig for oss å bygge en troverdig fiksjon for elevene. For å gjøre dette, jobbet vi både med å gjøre historien troverdig, og bevisst bruke materielt-tekniske virkemidler.

2.4.4. Dramakonvensjoner

Når man arbeider med dramaforløp, bruker man ulike dramakonvensjoner for å fremme og styre dramaforløpet. Vi skal nå gå litt nærmere inn på noen dramakonvensjoner, da spesielt de vi selv har brukt i dramaforløpet til dette prosjektet.

Lærer-i-rolle

Når man bruker lærer-i-rolle deltar læreren i spillet sammen med elevene, og går inn og ut av roller. Selv om læreren er med i spillet, er det fremdeles læreren som leder undervisningen og passer på at strukturen i spillet opprettholdes. Hensikten med å bruke lærer-i-rolle er å engasjere elevene og hjelpe elevene til å bruke improvisasjon (Sæbø, 2016, s. 59). Heggstad (2012, s. 88) sier at det viktigste når man bruker lærer-i-rolle er at man klarer å legge bort seg selv, og heller konsentrerer seg om situasjonen. I tillegg vil det være viktig at man har tro på

situasjonen man har skapt, viser det ovenfor elevene, og spiller videre på det elevene har å komme med.

Når man skal arbeide med lærer-i-rolle er rammene, og hvordan man bygger opp rollefiguren, viktig. Selv om man ikke trenger å vite alt om rollefiguren man skal inn i, er det viktig å vite *noe* om rollen, slik som hvilken status og holdning rollen har (Heggstad, 2012, s. 88).

Hvordan rolle man skal skape, og gå inn i, avhenger av situasjonen og hva som er mest gunstig for spillsituasjonen videre (Sæbø, 2016, s. 60).

Gruppeimprovisasjon

Improvisasjon er et nøkkelement i dramaforløp. I gruppeimprovisasjon får elevene oppgaver de i fellesskap skal løse gjennom improvisasjon. Elevene improviserer sammen med hverandre, men kan også involvere lærer. Læreren kan komme inn i rolle for å hjelpe elevene videre i oppgaven (Heggstad, 2012, s. 72).

Bygging av rom

Bygging av rom er en dramakonvensjon som dreier seg om å la elevene være med på å skape scenografien de selv skal bruke. Elevene kan med fantasien og enkle rekvisitter skape kulissene de bruker i spillet. Noen kulisser kan være konkrete gjenstander de setter opp innenfor området spillet skal foregå, mens andre blir skap i elevenes fantasi. Når elevene får tid til å bygge rom, diskuterer de gjerne hva som er hvor og hvordan det ser ut rundt dem. Det kan være hvor prøverommet i en butikk er, eller hvilken farge ulike objekter har. På denne måten må gruppen arbeide sammen, og bli enige om hvordan den verdenen de er i ser ut (Heggstad, 2012, s. 73).

Lærer-i-rolle, gruppeimprovisasjon og bygging av rom er alle konvensjoner som vi aktivt benyttet i dramaforløpet, og ble derfor en viktig del av dette prosjektet.

3. Metode

I følgende kapittel skal vi beskrive hvilke vurderinger som ligger til grunn for valg av metode. Innledningsvis vil vi gjøre rede for den vitenskapsteoretiske forankringen i studiet vårt. Deretter vil vi ta for oss studiets utvalg, forskningsdesign, datainnsamlingsmetoder, analysemetoder og forskningsetiske hensyn. Avslutningsvis i kapittelet vil vi vurdere studiens pålitelighet, gyldighet og overførbarhet.

Da vi skulle planlegge prosjektet, og gjøre metodiske valg for hvordan vi skulle innhente empiri, arbeidet vi ut fra vår vitenskapsteoretiske forankring og den problemstillingen vi hadde utarbeidet. Vi ønsket å undersøke «*På hvilke måter kan dramaforløp bidra i det tverrfaglige emnet livsmestring?*».

3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

I samfunnsforskning skiller vi mellom kvalitative og kvantitative metoder (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). I kvalitativ forskning retter man fokuset mot å forstå deltakerens perspektiv og sosiale handlinger i den konteksten de er i (Postholm, 2010, s. 17). Gjennom tekst, i form av intervjuer eller observasjoner, henter forskere inn informasjon som kan beskrive virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Kvalitativ forskning skiller seg fra kvantitativ forskning, hvor virkeligheten beskrives gjennom talldata (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Ifølge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 17), ligger skillet mellom kvalitativ og kvantitativ metode i fleksibiliteten, der kvalitativ metode gir rom for større fleksibilitet. Denne fleksibiliteten gir kvalitative forskere mulighet til å tilpasse forskningen sin i interaksjonen med deltakerne, noe som gjør at man kan gå dypere inn i det man undersøker. Vår studie har en kvalitativ tilnærming, da vi ønsket å fokusere på deltakernes forståelse, og anså fleksibiliteten som ligger i kvalitative metoder som viktig for å fange dette.

3.1.1 Epistemologi

Hvordan vi tolker og forstår den empirien vi har samlet inn, bygger på vårt epistemologiske utgangspunkt. Det epistemologiske utgangspunktet dreier seg om ulike synspunkt på hvordan

man kan lære om virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 45). I konstruktivismen forstår man kunnskap som konstruert, gjennom at mennesker møtes og samhandler sosialt (Postholm, 2010, s. 21). En konstruktivistisk tilnærming tilsier at man ikke kan skille mellom *det* som studeres og *den* som studerer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Det kan ses i lys av Immanuel Kants påstand, om at mennesker aldri kan være helt sikker på at det man studerer virkelig er slikt det oppleves, det eneste vi kan si noe om er hvordan vi opplever fenomenet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Konstruktivismen får dermed navnet fra forståelsen av at man nødvendigvis ikke ser objekter eller fenomener slik de faktisk er, men vi konstruerer en gjengivelse av objektet. Kunnskap forstås som en konstruksjon av forståelse og meninger skapt i møte mellom mennesker i sosiale samhandlinger (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). I et konstruktivistisk syn på kunnskap har man en forståelse av at kunnskap stadig er i endring. Vi må se kunnskapen i lys av tiden og den kulturen den er hentet fra (Postholm, 2010, s.22).

I samsvar med det konstruktivistiske synet på kunnskap, ser vi den innhentede empirien fra dramaforløpet i lys av den situasjonen elevene er i. Elevene har vært gjennom et dramaforløp, og har gjennom dette dramaforløpet skapt egne erfaringer og opplevelser. Vi ønsket å se på hvilke måter drama kan bidra i det tverrfaglige emnet livsmestring. Dermed var det også ønskelig å se på hvordan elevene opplevde dramaforløpet. I et dramaforløp kan man ta utgangspunkt i en type situasjon, eller et hendelsesforløp, som kan representere en virkelighetsoppfattelse. Ved å endre kontekst, eller rammer rundt dramaforløpet, kan man skape en annen, og fiktiv, virkelighet. I et dramaforløp bringer vi sammen en skapt virkelighet med den forståelsen, og de erfaringene, elevene har med seg hjemmefra. Elevene deler da erfaringer, og skaper sammen kunnskap. De mellommenneskelige relasjonene som settes i gang gjennom samarbeidet de måtte gjøre i dramaforløpet, er med å påvirke deres læring. Dette til sammen, gjør at man kan knytte et dramaforløp tett til sosialkonstruktivismen, som beskrevet i teorien.

3.2. Utvalg

Da vi skulle finne en klasse som vi ønsket å forske på, var valget i stor grad allerede tatt for oss. TIM-prosjektet var allerede knyttet til to lærere som vi kunne samarbeide med, og deres klasse ble dermed vårt utvalgt. Vi var også så heldige at ingen av elevene avsto fra å delta i

prosjektet. Vi kategoriserer derfor vårt utvalg som en kombinasjon av strategisk utvalg og tilgjengelighetsutvalg. Det er et strategisk utvalg fordi informantene besitter de kunnskapene vi var ute etter, samtidig er det et tilgjengelighetsutvalg fordi det er basert på informanter som var villige til å stille opp (Thagaard, 2013, s. 60-61).

En svakhet med tilgjengelighetsutvalg er at vi potensielt kunne fått informanter som har høy kompetanse og føler at de mestrer sin livssituasjon (Thagaard, 2013, s. 61-63). Vi mener at vi klarte å styre unna denne potensielle svakheten, da læreren i klassen forsikret oss om at de færreste av elevene hadde tidligere erfaringer med drama. Fordelen med en slik tilnærmingen til utvalgsstrategi, var at lærerne vi da kom i kontakt med allerede var investerte i prosjektet. Dette la grunnlag for et godt samarbeid. I vårt prosjekt var det likevel elevene, og deres opplevelse av drama, vi ønsket å se nærmere på, og vi mener disse elevene hadde et godt utgangspunkt for deltakelse i dramaforløpet.

3.3. Forskningsdesign

I en casestudie studerer man en «case» som er avgrenset i tid og sted, med fokus på en gruppe, aktivitet eller et fullstendig program (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 63). Yin (2003) mener at casestudier er en unik strategi, og egner seg godt for å skaffe seg mer omfattende data om et fenomen. Dette begrunner Yin (2003) med at en i tillegg til mange andre kilder til informasjon, også har direkte tilgang til å observere fenomenet i sin naturlige sammenheng, og kan intervju aktørene for å få deres opplevelser av fenomenet. Yin (2003) definerer casestudier todelt:

1. En casestudie er en empirisk undersøkelse som undersøker et moderne fenomen i den virkelige sammenheng, spesielt når grensene mellom fenomen og kontekst ikke er tydelige.
2. Som utforskningsstrategi, takler casestudie de unike situasjonene der det vil være flere interessante variabler enn datapunkter. Resultatene man får, er avhengig av flere kilder med data som sammen støtter resultatets styrke, dette skjer med hjelp av metodetriangulering. Fordelen med dette vil være at et annet resultat drar nytte av den tidligere utviklingen av teoretiske forslag for å veilede datainnsamling og analyse (oversatt fra Yin, 2003, s. 13-14).

Denne definisjonen viser til en bredere forståelse av casestudier. Det første punktet definerer avgrensningen av en case; som et fenomen som studeres i sin faktiske kontekst, spesielt med fokus på situasjoner som er ikke tydelig avgrenset fra konteksten. Det andre punktet forteller noe om datamengden i hver case, samt oppfordrer til bruk av metodetriangulering og viser til nytten av å bygge studien på en arbeidsteori som etableres i forkant av studiet.

Rønningsbakk (2019, s.46) viser til Blaikie (2009), som la vekt på at forskningsspørsmålene må avgjøre valget av forskningsstrategi. Rønningsbakk (2019, s.46) viser også til at Blaikie får støtte fra Yin (2003) i dette, hvor Yin (2003, s. 6) mener at casestudier passer godt til å svare på spørsmål søker en dypere forklaring på et fenomen. Casestudier egnes også når hensikten er å beskrive en kompleks situasjon, og forklare indre årsakssammenhenger knyttet til en enhet.

I problemstillingen vår søker vi etter å beskrive hvilke måter dramaforløp kan brukes i arbeidet med det tverrfaglige emnet livsmestring. Måten problemstillingen ble utformet på, ledet oss til å skape, og gjennomføre, et dramaforløp. Vi undersøkte en klasse, som over tre dager, gjennomgikk ett dramaforløp. Denne klare avgrensningen ser vi som viktig for å definere prosjektet vårt som en casestudie. Vi også har hatt direkte tilgang til fenomenet vi skulle undersøke, samt observert det i sin naturlige sammenheng, og intervjuet elevene om deres opplevelser. Dette samsvarer med Yins (2003) beskrivelse av casestudier.

Hvilke datainnsamlingsmetoder vi benyttet for å svare på problemstillingen, blir ytterligere begrunnet i neste kapittel.

3.4. Valg av datainnsamlingsmetode

Vi skal i dette underkapittelet gjøre rede for, og begrunne, valg av metode for datainnsamling. Ettersom vi har benyttet oss av casestudie, har vi også valgt å metodetriangulere, for å få empiri til å gjenspeile kompleksiteten i funnene våre. Dermed har vi valgt å bruke observasjon og gruppeintervju som metoder for innhenting av empiri. De metodiske valgene vi har tatt, grunner i problemstillingen og forskningsspørsmålene. I redegjørelsen vil også vår forståelse av de benyttede metodene legges frem.

3.4.1. Metodetriangulering

Bruk av metodetriangulering er, ifølge Grønmo (2016, s.67), når en undersøkelse er basert på en kombinasjon av ulike data og metoder. Man belyser samme problemstilling ved hjelp av forskjellige data og metoder. Metodetriangulering kan være positivt på ulike måter (Jick 1979, Grønmo 1996, i Grønmo, 2016, s.68). Kombinasjoner av data og metoder kan gi muligheter for teorimangfold, da ulike teorier kan forutsette forskjellige datatyper og forskjellige metoder. For det andre, kan metodetriangulering bidra til å forsterke tilliten til metodene og resultatene i en bestemt studie (Grønmo, 2016, s.68). Dette gjelder særlig dersom analysene, som baseres på ulike data og metoder, gir like resultater. Metodetriangulering kan også bidra til å danne grunnlag for faglig fornying, da det kan gi grunnlag for å oppdage nye tolkninger og tilnærminger. Samlet sett, er det mye som taler for kombinasjoner av data og metoder (Grønmo, 2016, s.68).

Når man skal velge metoder, kan begrunnelsene være prinsipielle eller strategiske. Prinsipielle begrunnelser er ofte forankret i vitenskapeteoretiske betraktninger, eller oppfatninger om samfunnets karakter og samfunnsforskningens egenart. Ut fra dette vektlegges det at noen metoder er prinsipielt bedre egnet enn andre i studier av samfunnsmessige forhold. Et eksempel kan være at bare kvantitative tilnærminger betraktes som vitenskapelige, eller at bare kvalitative tilnærminger er egnet til å få fram de vesentlige trekkene ved samhandling mellom mennesker. En strategisk begrunnelse derimot, er når man bygger begrunnelsen på konkrete vurderinger av hvilke spesifikke samfunnsforhold som skal studeres (Grønmo, 2016, s.67-68).

Metodetriangulering er i hovedsak basert på strategiske begrunnelser. Når samfunnsforholdene er komplekse og mangfoldig, er det ut fra dette hensiktsmessig, og ikke bare fruktbart, å kombinere ulike teoretiske perspektiver og metoder. Kombinering av metoder kan gi grunnlag for en mer allsidig belysning, av de fenomenene som studeres, enn de enkelte metodene hver for seg (Grønmo, 2016, s.67-68).

Vi valgte å benytte oss av metodetriangulering, fordi vi så det som mest hensiktsmessig for å få best mulig data til å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene. Det ville trolig vært vanskeligere å oppnå dersom vi bare hadde valgt en metode. Vi valgte å bruke observasjon, lydopptak og intervju som datainnsamlingsmetoder, da vi mener en kombinasjon

av disse ville gi oss det beste bildet på fenomenene som kunne oppstå under gjennomføringen av dramaforløpet. Flere metoder gir oss dog flere etiske problemstillinger vi må ta hensyn til, i tillegg til økt mengde empiri, som kan påvirke vår mulighet til å gå i dybden av materialet. Valget av metodetriangulering støttes også av Yin (2003, s. 13-14), som oppfordrer til bruk av metodetriangulering ved bruk av casestudie.

3.4.2. Observasjon

Observasjon handler om å bruke sansene våre til å oppfatte og forstå (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 114). Metoden er ofte sett på som den mest fundamentale måten å samle inn data på (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 113). I kvalitativ forskning anser man observasjoner som naturalistiske, fordi de skjer i naturlige situasjoner og ikke som et kontrollert eksperiment (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 113). Metoden kan inndeles i to former; observasjon av første- og andre orden. Observasjon i første orden, er når man har observasjon som sin primære oppgave, og man trenger ikke konsentrere seg om andre oppgaver. Dette kan gi observasjonene bedre kvalitet (Bjørndal, 2013, s. 32). Under observasjon av andre orden, deltar man i undervisningen samtidig som man observerer. Observasjonen foregår da gjennom handlingen, og er en sekundær oppgave (Bjørndal, 2013, s. 32).

Vi valgte å bruke observasjon som en del av datainnsamlingen i vårt prosjekt. Da vi selv skulle delta i gjennomføring av prosjektet, så vi det som naturlig å bruke våre observasjoner. Dette var fordi vårt syn på empirien som ble hentet gjennom metasamtalene og intervjuene ville bli farget av denne opplevelsen. Observasjonene vi gjorde underveis i dramaforløpet skjedde i naturlige klasseromssituasjoner, og kan derfor ses på som naturalistiske. Da vi ikke hadde mulighet til å ha observasjon som primæroppgave, vil observasjonene kategoriseres som observasjoner av andre orden. Våre observasjoner ble notert ned som en logg etter hver dag i dramaforløpet. Da elevene var ferdig for dagen, pratet vi med de andre som var en del av prosjektet om hvordan dagen hadde gått, og hva vi ønsket å gjøre videre, før vi noterte i loggen vår.

3.4.2.1. Deltakende strukturert observasjon

Da vi skulle observere dramaforløpet, skulle vi gjøre dette samtidig som vi ledet, og hadde ulike roller, underveis i dramaforløpet. Ett av grepene vi gjorde for å kunne observere elevene, var å gå inn i rollen som journalist i spillet. Som journalist kunne vi komme med spørsmål om hva de gjorde og hvordan det gikk med dem underveis. Vi byttet på å ha rollen som journalist, og å være utenfor rolle. Dette gjorde vi fordi vi på ulike tidspunkt skulle ha mer aktive og ledende roller i dramaforløpet. Når den ene av oss; gjorde seg klar for å være i rolle, var i rolle, eller gav beskjeder, kunne den andre som regel observere på siden eller som journalist. Vi gikk også tidvis inn i andre roller, blant annet som turist. Dette gav oss også mulighet til å observere i samhandling med elevene. Denne typen observasjon kan defineres som deltaker-som-observatør (Postholm & Jacobsen, 2018, 115-116).

I tillegg til observasjon av første- og andre orden, så har man ulike observatørroller. Man har *fullstendig observatør*, *observatør-som-deltaker*, *deltaker-som-observatør*, og *fullstendig deltaker* (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 115). De ulike rollene man kan innta som observatør, påvirker avstanden man har til situasjonen man forsker på. En *fullstendig observatør* vil ha stor avstand fra situasjonen og ingen tilknytning til den, samt samhandler ikke med de som blir observert (noe som kan knyttes til observasjon i første orden). En *fullstendig deltaker*, derimot, blir en del av det som skal observeres (Postholm & Jacobsen, 2018, 115-116).

3.4.3. Lydopptak

Lydopptak sørger, ifølge Tjora (2018, s.166), for god kommunikasjon og bedre flyt i samtalen, enn notater. Når man bruker lydopptak får man mer fyldig informasjon enn ved bare å notere svarene, slik at man også får tydelig med seg dialogen mellom intervjuer og informant (Thagaard, 2013, s. 111). I tillegg presiserer Kvale og Brinkmann (2015, s. 206), at det å transkribere et intervju fra tale til tekst vil strukturere datamaterialet i større grad, og gjøre at det egner seg bedre for analyse. Thagaard (2013, s. 85) hevder at lydopptak kan virke forstyrrende i en intervjusituasjon. Vi opplevde likevel at elevene ble raskt ble tilvent mikrofonen etter de første metasamtalene, og dermed ikke førte til betydelig sjenanse blant elevene.

Vi ønsket derfor å bruke lydopptak ved gjennomføring av metasamtalene og intervjuene. Vi opplevde at det ga oss større frihet til å konsentrere oss om innholdet i dialogen, uten å måtte føre notater. I tillegg kunne vi i ettertid forflytte oss fram og tilbake i samtalen. Det ble informert om lydopptakene av metasamtalene og gruppeintervjuene i forkant av gjennomføringen av dramaforløpet, i form av et informasjons- og samtykkeskriv⁴. Elevene fikk også beskjed om lydopptakene før vi startet opptaket underveis i dramaforløpet, og like før intervjuet. I likhet med det Kvale og Brinkmann (2015, s. 206) sier om transkripsjon av lydopptak, så opplevde vi dataen vi fikk fra de transkriberte lydopptakene som enklere å analysere.

3.4.4. Intervju

Et forskningsintervju handler i kvalitative studier om å forstå verden fra intervjupersonens perspektiv. Vi ønsket å forstå intervjupersonenes opplevelse av en situasjon eller tema (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). I et forskningsintervju går man dypere inn i en tematikk enn det man gjør i en tilfeldig samtale. Forskeren baserer intervjuet sitt på tematikk fra problemstillingen i prosjektet sitt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117). I et kvalitativt intervju søker man etter meninger, heller enn kvantifisering av data. Det er intervjupersonens beskrivelser med ord som er viktig. Intervjueren vektlegger hva intervjupersonen sier, men også hvordan det blir sagt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47).

Barn lar seg lett lede av en voksen, på grunn av det skjeve maktforholdet mellom dem, og kan da gi upålitelig informasjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175). Det er derfor viktig å tenke på hvordan man stiller spørsmålene når man intervjuer barn, slik at de, og eventuelle oppfølgingsspørsmål, ikke blir for ledende. Kompleksiteten i spørsmålene er også en faktor man må ta hensyn til når man intervjuer barn. Om spørsmålet blir for komplekst for den aldersgruppen man intervjuer, kan dette påvirke hvordan barnet klarer å gi en god beskrivelse av sin oppfatning eller sitt perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175). Intervju ble derfor en del av vår metode, da vi ønsket å få et tydeligere inntrykk av elevenes oppfatning og

⁴ Se vedlegg 1: Informasjons- og samtykkeskriv.

følelser knyttet til dramaforløpet. Vi mente at å gjennomføre intervju ville hjelpe oss med å gå mer i dybden enn i en tilfeldig samtale.

Intervjuene ble gjennomført gruppevis, hvor elevene ble fordelt i de familiene de hadde vært en del av under dramaforløpet. Selve intervjuene ble gjennomført på et grupperom i tilknytning til klasserommet. Vi fordelte oppgavene slik at en av oss ledet, den andre styrte opptakeren, noterte og kom med oppfølgingsspørsmål ved behov. Vi ønsket at elevene skulle kunne komme med tilsvarende replikker på det som ble sagt, og at alle skulle kunne dele og fortelle noe om sin opplevelse med drama. Derfor henvendte vi oss noen ganger direkte til enkelte elever som vi opplevde som tilbakeholdene, for å la dem svare på spørsmålene.

3.4.4.1. Gruppeintervju

Ulike typer forskningsintervju passer til ulike formål, derfor beskriver Kvale og Brinkmann (2015, s. 172) ulike typer intervju som en håndverkers verktøykasse. Man bruker ulike typer verktøy i ulike situasjoner. I vårt prosjekt ønsket vi å skape en trygg ramme for elevene, hvor de kunne dele sine opplevelser av prosessdramaet fra et elevperspektiv. I et gruppeintervju gjennomføres utspørringen av gruppen samtidig, eller man kan rette ett og ett spørsmål individuelt mot hver enkelt elev (Postholm, 2010, ss. 72-73). Hensikten er likevel å utdype og reflektere over hendelser hvor de deler erfaringer i fellesskap (Postholm, 2010, ss. 72-73).

Kvale og Brinkmann (2015, s. 162) beskriver hvordan man i et gruppeintervju kan utforme det som et semistrukturert manuskript. Det vil si at man har planlagt temaer og spørsmål man kan stille, slik vi gjorde i intervjuguiden. I tillegg kan man komme med oppfølgingsspørsmål, for å få svarene mer utfyllende. I et gruppeintervju kan det ofte være slik at de med en dominerende stemme kommer tydeligst frem, fordi disse tar mest taletid (Thagaard, 2013, s. 99). Derfor var det viktig for oss som ledet intervjuet, å styrte samtalen slik at alle elevene fikk slippe til, og fikk mulighet til å tale sine meninger og uttrykke sine tanker. Et gruppeintervju brukes gjerne i sammenheng med flere datainnsamlingsmetoder, som en strategi for å kunne metodetriangulere, og øke validiteten i de svarene og funnene man får (Postholm, 2010, s. 73).

Vi valgte å gjennomføre et gruppeintervju, da vi så for oss at det ville skape en trygg ramme for elevene. I tillegg ble elevene satt sammen i familier i dramaforløpet, og disse familiegruppene fungerte også som intervjugrupper i etterkant. Vi var bevisst på utfordringen ved at det fort kunne oppstå dominerende stemmer i et gruppeintervju. Dette var likevel noe vi mener vi klarte å motkjempe. Dermed mener vi styrkene ved å velge gruppeintervju overgår utfordringene.

3.4.5. Intervjuguide

Når man skal planlegge og lage intervjuguide til et gruppeintervju, tar man ofte utgangspunkt i hvordan man planlegger et semistrukturert intervju (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 127). Det ble på forhånd planlagt noen temaer og spørsmål som gruppen skulle drøfte, knyttet til oppgavens problemstilling. Likevel var ikke spørsmålene og tematikken fastsatt. Intervjuren skal selv kunne velge i hvilken rekkefølge spørsmålene skal stilles, og hvilke temaer som blir fulgt opp. Disse vurderingene følger gjerne den veien samtalen i gruppen går. Det kan også komme opp eventuelle oppfølgingsspørsmål som intervjuren ønsker å stille, ut fra hvilken retning samtalen tar (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121).

Vi utviklet en intervjuguide⁵, hvor vi tok utgangspunkt i noen spørsmål knyttet til problemstillingen. Spørsmålene pekte direkte på tematikken, som var dramaforløp og livsmestring. De første spørsmålet var innledende, for å få et innblikk i deres syn på drama. De neste spørsmålene gikk mer konkret på elevenes handlinger, og hvordan elevene tenkte underveis i dramaforløpet. Her brukte vi også noen inngående oppfølgingsspørsmål, for å holde samtalen i gang og komme dypere inn i elevenes refleksjoner. Intervjuguiden ble utformet før vi fikk gjennomført dramaforløpet, derfor ble vi nød til å gjøre noen justeringer etter gjennomføringen av dramaforløpet. Da ble enkelte av spørsmålene omformulert. Ifølge NSD, kan man gjøre små endringer på intervjuguide uten å måtte søke eller klarere dette med dem.

⁵ Se vedlegg 2: Intervjuguide.

3.5. Valg av analysemetode og analyseprosessen

På bakgrunn av den innhentede empirien, valgte vi å bruke Grounded Theory som analysemetode. Grounded Theory handler om at teori utvikles gjennom en lineær prosess, på grunnlag av koding av data og sammenligning av hendelser (Strauss & Corbin, 1998, s.12-14). Vi mener denne metoden var godt egnet, da vi utviklet teorien gjennom koding av dataen, inspirert av det Strauss & Corbin (1998, s.161) kaller selektiv koding. Selektiv koding er å identifisere noen kjerne kategorier eller -begreper (Strauss & Corbin 1998, s.143).

I analysen gjennomførte vi både en utvidelse og en reduksjon av funnene våre. Vi reduserte funnene da vi kategoriserte dem, mens vi utvidet funnenes meningsinnhold gjennom å knytte dem til de refleksjonene og tolkningene vi presenterer i kapittel 5. Dette vil være i tråd med slik Thagaard (2013, s. 161) beskriver analyse: "Analysen innebærer altså både en sammenfatning av dataene og en utvidelse av teksten når vi knytter refleksjoner over dataenes meningsinnhold til de temaene undersøkelsen omfatter".

I etterkant av det gjennomførte dramaforløpet, gikk vi dypere inn i analyseprosessen ved å se gjennom loggene vi skrev, og lyttet til opptakene av intervjuene av elevene. Dette ble gjort dagen etter de ble gjennomført, slik at de fortsatt var friskt i minne og vi fikk mulighet til å inkludere non-verbale tegn fra intervjuene. Deretter startet vi transkripsjonen av intervjuene. Jacobsen (2015, s. 202) forklarer transkripsjon som å overføre tekst fra en form til en annen. I vårt tilfelle ble intervjuene omgjort fra lyd til tekst. Vi fordelte lydfilene mellom hverandre, slik at vi kunne transkribere raskere. Under transkripsjonene av intervjuene, ble samtalene også skrevet om fra dialekt til bokmål, slik at det skulle være enklere å forstå. Vi mener det også ville gi bedre flyt i teksten med en gjennomgående målform. Det var samtidig viktig at innholdet og meningene i det som ble sagt ble bevart.

Videre ble funnene kategorisert. For å gjennomføre dette på en ryddig og effektiv måte, brukte vi analyseprogrammet Nvivo. Dette analyseprogrammet baserer seg på at man kan laste inn tekster, for så å kunne kommentere på, og ordne, dataene på ulike måter gjennom programmets funksjoner. Vi startet med å legge inn alle de transkriberte intervjuene. Deretter strukturerte vi intervjuene slik at vi koblet svarene til hver enkelt elev, for å samle hva den enkelte elev hadde sagt i løpet av hele intervjuet. Videre kategoriserte vi responsene i ulike kategorier, delt opp i relevante temaer for vår oppgave. Noen av kategoriene var for eksempel

samarbeid og empati, hvor vi knyttet responsene som vi mente viste tegn på godt eller dårlig samarbeid, eller tegn på empati. Dette gjorde vi slik at det ville være enklere å finne fram til konkrete situasjoner senere.

3.6. Vurdering av studiens kvalitet

Hensikten med dette kapitlet er å vurdere studiens kvalitet, både i forhold til forskningsetikk og datakvalitet. Vi ønsket å forsterke datakvaliteten gjennom å ha en systematisk og forsvarlig innsamling av data, som oppfyller de forutsetningene, og følger de aktuelle reglene, for datainnsamling og andre etiske betraktninger. Som forskere, har vi et ansvar for at datainnsamlingen gjøres på en forsvarlig måte, og i tråd med anerkjente etiske normer (Forskningsetikkloven, 2017).

Vi vil derfor starte med å gjøre rede for de etiske betraktningene og vurderingene som var relevante for vårt forskningsprosjekt. Videre, vil vi vurderer studiens datakvalitet opp mot vurderingskriteriene pålitelighet og gyldighet, før vi til slutt ser på studiets overførbarhet.

3.6.1. Forskningsetikk

Christoffersen og Johannessen (2012 s. 47) tar for seg noen forskningsetiske prinsipper det er viktig å ivareta i forskningsøyemed. Prinsippene handler hovedsakelig om informantens rett til selvbestemmelse og autonomi, forskerens plikt til å respektere privatlivet til informanten, og et ansvar for å unngå skade. I arbeidet med master oppgaven har vi har vi forholdt oss til regelverket til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Vi har søkte godkjenning for å kunne behandle personopplysninger, da vi skulle gjøre lydopptak og observasjoner av elevene. NSD vurderte forskningsprosjekt til å være i tråd med forskningsetiske retningslinjer og godkjente søknaden⁶.

⁶ Se vedlegg 3: Godkjenning fra NSD.

Informert samtykke

Informert samtykke innebærer at forskeren har gitt deltakerne tilstrekkelig informasjon om hva det vil innebære å delta i forskningsprosjektet. Videre skal deltakerne være klar over at det er frivillig å delta, og at de når som helst kan avbryte sin deltakelse (NESH, 2016).

Læreren vi samarbeidet med, og de foresatte til elevene i klassen, fikk tilsendt et informasjons- og samtykkeskriv ⁷. Der ga vi en kort beskrivelse av vårt prosjekt, og hva som kom til å skje de dagene vi var til stede. I tillegg skulle de svare på om deres barn kunne være en del av vårt datamateriale. Etersom våre deltakere var elever, og prosjektet skulle gjennomføres på stedet for ordinær undervisning på skolen, måtte de som ikke ønsket å delta gjøre noe alternativt. Elevenes deltakelse kom i stor grad som et resultat av at lærerne i hovedsak hadde samtykket til å være med. De hadde likevel mulighet til å velge å ikke være en del av datainnsamlingen.

Personvern

Når man skal forske på noe som involverer mennesker, og man behandler informasjon som kan knyttes til enkeltindivider, er personvern viktig. Så lenge en deltaker kan identifiseres i datamaterialet, har den rett til innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om seg, samt å få utlevert en kopi, få rettet, få slettet, og å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av sine personopplysninger (NESH, 2016).

I forkant av gjennomføringen av prosjektet, ble alle deltakerne tilsendt et informasjons- og samtykkeskriv, hvor vi informerte om prosjektet og hvordan deres personvern ville bli ivare tatt på en god måte.

All informasjon som vi samlet inn, ble behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De eneste som hadde tilgang til informasjonen var prosjektleder, oss og vår veileder ved UiT - Norges arktiske universitet. Den innsamlede dataen og personopplysningene ble oppbevart på en passordbeskyttet, ekstern enhet. Alle lydfile ble

⁷ Se vedlegg 1: Informasjons- og samtykkeskriv.

også lagret på en ekstern enhet før vi transkriberte og anonymiserte de. Alt av data blir slettet når prosjektet blir avsluttet. Prosjektet blir avsluttet 31.12.21.

I tillegg ble deltakerne informerte om at de kunne trekke samtykket når som helst, uten å oppgi noen grunn, og uten at det ville ha noen negative konsekvenser for dem. All opplysning om dem ville da blitt slettet/anonymisert. Dersom deltakerne på noe tidspunkt ønsket å trekke seg fra studiet, ville de fortsatt kunne delta i prosessdramaet, men blitt fritatt fra observasjon, intervju og filmopptak. I tillegg ville de ha mulighet til å trekke seg fra prosjektet etter gjennomført dramaforløp og intervju, noe som ville medføre at observasjonene fra lydopptak slettes, i den grad det er mulig.

3.6.2. Datakvalitet

Ifølge Grønmo (2016, s.237), kan ikke kvaliteten på de innsamlede dataene i en samfunnsvitenskapelig undersøkelse vurderes på en generell måte, men må sees i sammenheng med hva datamaterialet skal brukes til. I vårt tilfelle er dette å belyse og svare på forskningsspørsmålet. Kvaliteten på datamaterialet er, ifølge Grønmo (2016, s.237), høyere jo mer velegnet det er til å belyse problemstillingene. Kvaliteten til et datasett kan dermed variere, da det er avhengig av hvordan det svarer på problemstillingen. Hvor godt datamaterialet vårt egner seg til å belyse problemstillingen, avhenger av noen forhold (Grønmo, 2016, s.237). De viktigste forutsetningene kan, ifølge Grønmo (2016, s. 238), oppsummeres i fem punkter:

1. Dataen som er innsamlet skal i størst mulig grad representere faktiske forhold, samt reflektere sann informasjon i tilknytning til problemstillingen.
2. For å skape et grunnlag som legger til rette for systematisk teoretisk drøfting og argumentasjon, må datainnsamlingen bygge på vitenskapelige prinsipper for språkbruk og logikk. Man burde også være presise i bruken av begreper og språklige formuleringer. Disse begrepene burde også knyttes til samfunnsvitenskapelig terminologi, som er relevant for det forskningsområdet problemstillingen refererer til.
3. Typen av analyseenheter, og analyseenhetens nivå, må være i samsvar med problemstillingen. Utvalgsstørrelsen og utvalgsmetoden må være tilpasset best mulig de typene av generaliseringer som forutsettes i problemstillingen.

4. Utvalg av informasjonstyper må utføres på en systematisk måte. Informasjonsutvelgingen må dermed ta utgangspunkt i begrepene som følger av problemstillingen, og spesifisere dimensjoner og kategorier som er mest relevante og fruktbare for begrepene.
5. Gjennomføringen av datainnsamlingen må foregå på en forsvarlig måte, basert på forutsetningene og framgangsmåtene som gjelder for de ulike undersøkelsesoppleggene.

Datakvaliteten kan, ifølge Grønmo (2016, s.238), betraktes som et samlet uttrykk for hvor godt disse forutsetningene er oppfylt. I lys av disse forutsetningene vil studie vårt oppfylle fem punktene.

Det første og andre punktet ble oppfylt med at vi var kildekritiske og strebet etter å bruke primærkilder der det lot seg gjøre, samt for det meste brukt fagfelleverderte artikler. Vi satt oss inn i den korrekte terminologien i de forskjellige temaene vi har brukt i forskningen vår, og brukt dem både i forskningen og denne teksten. Innenfor temaet drama, henviser vi til teori og bøker fra anerkjente professorer, som Tor Helge Allern (2017) og Aud Berggraf Sæbø (1998 og 2016). Dette mener vi viser til at utvalget av teori har en god kvalitet. I henhold til analyseenhetene vi har valgt, vil den ha sterk tilknytning til problemstillingen, da aktørene var elever i en sjetten klasse.

Noe av det vi derimot kan stille oss kritiske til, er om utvalgsstørrelsen er god nok. Vi var bare var inne hos en klasse, og fikk ikke gjennomført dramaforløpet mer enn en gang. Ved å gjennomføre dramaforløpet i flere klasser, ville vi fått et bredere utvalg, noe som kunne styrket datakvaliteten vår. Vi tenker også det ville vært interessant å få gjennomført prosjektet i ulike klassetrinn, for å se om aldersforskjellen kunne utgjort en forskjell i arbeid med drama. På grunn av prosjektets tidsramme, ble dette ikke en mulighet. Vi mener likevel at dataen vi fikk fra det utvalget vi hadde ble god nok, da vi fikk bedre tid til å bli kjent med klassen og de ulike aktørene. Den begrensede utvalgs størrelsen kan føre til en mindre grad av overførbarheten i prosjektet, i forhold til andre lignende prosjekter. Men i forhold til generaliseringen som forutsettes i problemstillingen vår, så vil den være tilstrekkelig.

I henhold til punkt tre og fire av Grønmos (2016, s. 238) forutsetningen, så utfylte vi den ved at den innhentede empirien, ble strategisk strukturert og kategorisert ved bruk av Nvivo. Noe

vi tidligere har presentert i kapitlet om valg av analysemetode og analyseprosessen. Vi kategoriserte informasjonen og dataen vi fikk fra innsamlingsmetodene våre, i kategorier som var basert på temaer og begreper som var direkte knyttet til, og relevante for, problemstillingen vår. Vi hadde blant annet en kategori for livsmestring, og en med sosiokulturelt læringssyn, hvor vi la inn all data som var tilknyttet disse kategoriene.

Vi utfyller den femte forutsetningen til Grønmo (2016, s. 238), med å gjennomføre datainnsamlingen på mest mulig forsvarlig måte. Noe som også gjaldt vår tilnærming til valg av metode, deriblant analysemetodene. Vi har tidligere gjort rede for hvordan vi tok hensyn til personvern. Vi mener datainnsamlingen ble gjennomført på en forsvarlig måte, da vi fikk godkjenning fra NSD⁸, i tillegg til at vi fikk skriftlig samtykke fra samtlige foresatte for elevene i utvalget vårt.

Foruten datakvaliteten, påpekes det også av Grønmo (2016, s.240), at begrepene pålitelighet og gyldighet kan brukes for å vurdere troverdigheten i de representative dataene, noe som også vil forsterke datakvaliteten. Ifølge Grønmo (2016, s.240), har pålitelighet og gyldighet en utfyllende effekt på hverandre, og det er også et poeng å se på hvorvidt studien er overførbart til andre sammenhenger.

3.6.3. Pålitelighet og gyldighet

Tradisjonelt brukes begrepene validitet og reliabilitet innen forskningstradisjoner, samt pedagogikk og undervisning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Men det er noen kvalitative forskere som bruker andre begreper, da de mener at validitet og reliabilitet er begreper som hører til en kvantitativ forskningstradisjon (Kvale & Brinkmann, 2015, i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). I likhet med Guba (1981, i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222), benytter vi oss av de samme begrepene som han erstattet validitet og reliabilitet med. Disse begrepene er pålitelighet (for reliabilitet), gyldighet (for intern validitet) og overførbart (ytre validitet).

⁸ Se vedlegg 3: Godkjenning fra NSD.

3.6.3.1.Pålitelighet

Pålitelighet defineres, ifølge Grønmo (2016, s.242), som graden av samsvar mellom ulike innsamlinger av data basert på samme undersøkelsesopplegg. I vårt tilfelle så vil vurderingen vår basere seg på et samsvar mellom hva vi har sett hver for oss, til en viss grad det den dramafaglige veilederen så, og de svarene vi fikk fra elevene både underveis i dramaforløpet og i etterkant. Etter hver gjennomføringsdag med dramaforløp, hadde vi også en oppsummerende samtale med lærer og dramafaglige veileder. Disse bidro til å skape en bedre forståelse, da vi fikk synspunkter fra folk med en annen og større kompetanse enn oss.

Det er viktig å påpeke at ved gjennomføring av intervjuer eller observasjoner, blir påliteligheten påvirket av observatørens og intervjuerens evner. Dette er fordi vi foretar ulike vurderinger når vi registrerer svar eller observasjoner, og ubevisst kan ulike feilvurderinger oppstå (Patel & Davidson 1995, s.77). En måte å motarbeide dette på er, ifølge Patel og Davidson (1995 s.77), å gjennomføre strukturerte observasjoner eller standardiserte intervjuer. Ved å bruke både kontaktlærere og dramafaglig veileder som en form for med-observatører, kan påliteligheten i observasjonene våre økte. Vi fikk dermed muligheten til å sammenligne de ulike observasjonene, som hver enkelt hadde gjort, og se hvordan ulike vurderinger skapte ulike observasjoner. Dette kan støttes av Thagaard (2013, s. 203), som sier at flere forskere i et prosjekt kan bidra til å styrke påliteligheten. Dette kan foregå ved at man samarbeider og diskuterer underveis i forskningsprosessen, og ved at man trekker inn andre parter for å evaluere underveis. Dette vil være treffende for oss, da vi samarbeidet og diskuterte med lærere og veiledere under gjennomføring av dramaforløpet, samt i etterkant.

Når man skal vurdere resultatene av observasjoner er, ifølge Leseth og Tellmann (2014, s.121), refleksivitet et sentralt begrep. Refleksivitet er i tillegg et sentralt begrep i vurdering av datamaterialets pålitelighet. Grønmo (2016, s.443) beskriver refleksivitet som et uttrykk for at den kunnskapen som genereres i samfunnsvitenskapen preges av forskerens bakgrunn, erfaringer, referanserammer og metoder.

Grønmo (2016, s.21) vektlegger viktigheten av at man som deltakende observatør er bevisst på egen rolle og hvordan man påvirker det man undersøker. Man ønsker å gjennomføre en refleksiv og kritisk analyse, både som forsker og som en del av fenomenet som studeres. Man kan dermed si at hvordan man går fram i en datainnsamlingsprosess er sterkt påvirket av egen

personlighet (Grønmo, 2016, s.21). Dette innebærer at når vi i vårt tilfelle er to forskere som observerer samme fenomen, vil vi ikke nødvendigvis se nøyaktig de samme tingene. Å diskutere de tingene vi hadde sett sammen, var viktig for å få fram funnene best mulig (Grønmo, 2016, s.21).

Ved å høre over lydopptakene i fellesskap kunne vi få fram ulike opplevelser og oppfatninger av de konkrete situasjonene. Vi tok lydopptak av metasamtalene og skrev logg i etterkant av gjennomføringene av dramaforløpet. Ved å gjøre dette styrket vi pålitelighet i våre analyser av de innsamlede data. Da vi, til en viss grad, hadde mulighet til å gå tilbake til situasjoner og diskutere og reflektere rundt dem flere ganger. Ifølge Grønmo (2016, s.250), kan dette bidra til å forsterke påliteligheten i beskrivelsene av de forholdene som studeres.

For å kunne vurdere hvor godt de innhentede dataene samsvaret med annen informasjon, som en del av pålitelighetsvurderingen, er det også viktig å vurdere og drøfte den eksterne informasjonen på en kritisk måte. I tillegg er det viktig at informasjonsgrunnlaget kan betraktes som troverdig og etablert kunnskap (Grønmo 2016, s.251). Dette betyr at all forskning og informasjon vi har valgt å knytte til egen forskning, må være troverdig og etablert. I tillegg må man ha vurdert og drøftet informasjonen man tar inn i oppgaven. Vi har tidligere i kapittelet, gjort rede for hvordan vi valgte forskning og informasjon som vi opplevdes som troverdig og etablert. Der viste vi til at vi blant annet bruker teori og bøker fra anerkjente professorer innen drama, slik som Tor Helge Allern (2017) og Aud Berggraf Sæbø (1998 og 2016).

3.6.3.2. Gyldighet

Pålitelighet kan knyttes til vurderingen av studiens gyldighet, da en høy pålitelighet er en forutsetning for å kunne vurdere en studies gyldighet (Grønmo 2016, s.242). Høy *indre gyldighet* forutsetter at vi faktisk undersøker det forskningsspørsmålet tilsier. Med andre ord må metodene vi bruker for å samle inn data være relevante for å svare på våre intensjoner med studien (Grønmo 2016, s.241). For å sikre gyldig datamateriale var det derfor viktig for oss å foreta systematiske og kritiske drøftinger av undersøkelsesopplegget, datainnsamlingen og datamaterialet, noe som støttes av Grønmo (2016, s.257). Dette gjorde vi gjennom å spisse undersøkelsesopplegget og datainnsamlingsmetodene mest mulig inn mot temaet i

problemstillingen. Datainnsamlingen og dramaforløpet ble planlagt sammen med en erfaren forsker, Ove Drageset, og en erfaren dramalærer, Marte Liset. Dette var til stor hjelp for drøftingen, og systematisering, av datainnsamlingen og datamaterialet.

Det finnes ulike typer gyldighet for å vurdere kvalitativ forskning. En av dem, som var særlig relevant for oss, var *begrepsgyldighet*. Begrepsgyldighet er, ifølge Leseth og Tellmann (2014, s.23), i hvilken grad det aktuelle datamaterialet er egnet til å undersøke begrepene og teoriene man anvender i sin tolkning. For å vurdere begrepsgyldighet krever det at man har gjort rede for både begrepene og teoriene man bruker, og hvordan fremgangsmåte man har brukt for å undersøke det empirisk. Man kan også spørre seg om det er samsvar mellom teoriene og begrepene man bruker, og virkeligheten av det man faktisk «måler» (Leseth & Tellmann, 2014, s.23). I vårt tilfelle er dette noe vi har vært særlig bevisst på under utformingen av teoridelen i oppgaven. Vi ønsket å ha best mulig begrepsgyldighet, og har dermed kun inkludert teori og begreper som vi mener kan direkte knyttes til det vi ønsker å «måle».

3.6.4. Overførbarhet

Når man prater om datamaterialets overførbarhet, kan man også bruke begrepet ekstern gyldighet (ytre validitet). Ekstern gyldighet vurderer om undersøkelsen er overførbar til andre sammenhenger og utvalg (Grønmo 2016, s. 254). For at overførbarheten skal forsterkes så mener Postholm og Jacobsen (2018, s. 222) at man som forsker burde skrive slik at leseren opplever at man blir invitert inn i den gjennomførte forskningsprosessen. At man som forsker beskriver forskningen på en måte slik at det gjør arbeidet transparent, vil fremme studiens overførbarhet til andre lignende settinger og situasjoner.

En kvalitativ tilnærming til *overførbarhet* vil, ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 222), være knyttet til om en beskrivelse er gjenkjennbar. Med andre ord, om den som leser forskningen kan tenke at forskningen ligner på leserens egen situasjon. Videre viser Postholm og Jacobsen til Stake og Trumbull (1982, s. 238), som betegner dette som naturalistisk generalisering. Stake (1995, s. 86) poengterer videre at det er viktig at vi som forskere begrunner analyser og tolkninger i teksten grundig, slik at det støtter leserens naturalistiske generalisering. Dette er noe vi kontinuerlig var opptatt av i prosessen, da vi i vår studie for det meste brukte oss selv, og gjennomførte dramaforløpet en gang.

Studien vi har gjennomført er ikke direkte overførbar til alle andre situasjoner, hvor man arbeider med dramaforløp. Dette fordi vi ikke har fått gjort en bred undersøkelse i flere klassetrinn. Likevel er utvalget vårt, til en viss grad, strategisk, da vi ønsket å se på elever ved en barneskole. Vi mener derfor at studien likevel kan påvirke, og være til inspirasjon for andre lærere som er interesserte i å bruke drama som arbeidsmåte i arbeid med livsmestring.

4. Dramaforløpet

I dette kapittelet skal vi presentere hvordan vi utarbeidet dramaforløpet, gjennomføringen av selve dramaforløpet, og gjennomføring av intervjuer og metasamtaler. Vi gjør dette for å belyse den konteksten og de rammene som ligger til grunn for videre drøfting og analyse av empirien. I presentasjonen av gjennomføringen av dramaforløpet bruker vi også våre egne observasjoner fra loggen vi skrev underveis. Postholm (2010, s. 48) sier at analysearbeidet starter i det man trer inn i forskningsarenaen, og pågår helt til forskningsarbeidet er avsluttet. Fordi tolkningene av datamaterialet vil bli farget av våre opplevelser, ser vi det som relevant å inkludere egne observasjoner i presentasjonen.

4.1. Utforming av dramaforløpet

I forbindelse med TIM-prosjektet, skulle vi til Bergen for å delta på ett kurs i TIM-pedagogikken. I løpet av disse dagene skulle vi, i samarbeid med Ove Drageset og læreren ved klassen vi skulle gjennomføre prosjektet i, utvikle et dramaforløp vi kunne gjennomføre i skolen. Kurset skulle ledes av blant annet Tor-Helge Allern fra HVL. På grunn av koronapandemien ble kurset avlyst, og vi ble nødt til å lage vår egen lokale samling. Dette ble gjennomført over halvannen arbeidsdag, hvor vi var samlet og planla utgangspunktet for prosjektet. Her delte vi ideer og tanker om hva prosjektet skulle inneholde, og hvordan det praktisk kunne gjennomføres. Vi fikk også innspill fra blant annet Marte Liset.

Etter disse dagene fikk vi oppgaven med å skrive et dramaforløp som skulle bygges rundt en stillehavsøy, som skulle bli rammet av ulike utfordringer som kunne komme på grunn av klimaforandringer. Som forberedelse til å skrive dramaforløpet, leste vi oss opp på hvordan klimaforandringer har påvirket stillehavsøyene. Vi så også på ulike øyer i Stillehavet. Etter å ha undersøkt ulike muligheter, valgte vi å legge handlingen til Tuvalu. På grunn av klimaendringer er Tuvalu truet med å bli lagt under vann.

Vi skrev så et dramaforløp som skulle vare over tre dager, og skulle legge opp til refleksjon og å bruke roller. TIM-prosjektet har som mål å utvikle elever innenfor matematikk ved hjelp av drama. De ønsker i tillegg å ha fokus på WHO's Life Skills. Vi så tette bånd mellom Life

Skills og det nye tverrfaglige emnet folkehelse og livsmestring. Derfor var dette også viktig for oss å få med inn i dramaforløpet. Vi ønsket å utfordre elevene innen blant annet problemløsning og empati.

Da vi skrev dramaforløpet brukte vi blant annet Aud Berggraf Sæbø sin bok *Drama som læringsform* (2016), for å bli bedre kjent med de ulike dramakonvensjonene, og Drageset og Allern (2017) sitt *Out of Syria* prosjekt som inspirasjon til dramaforløpet. Da vi hadde skrevet manuset, fikk vi tilbakemeldinger og veiledning av Marte Liset om hvordan vi kunne forbedre manuskriptet. For å gjennomføre dramaforløpet, slik det var planlagt, måtte vi også sørge for det utstyre vi hadde behov for, og produsere ulike filmer som vi hadde behov for i løpet av dramaforløpet.

4.2. Gjennomføring av dramaforløpet

I denne delen skal vi beskrive gjennomføringen av dramaforløpet. Disse beskrivelsene tar utgangspunkt i manuset vi skrev, og loggene vi skrev etter hver dag. I loggene skrev vi om hvordan dagen hadde vært, og hva vi hadde vært gjennom. Under gjennomføringen varierte vi mellom 26-28 elever, en til to lærere, en til to fra universitet og oss to studenter. Vi var de eneste av de som ledet dramaforløpet som var til stede gjennom hele gjennomføringen. Underveis i gjennomføringen gjorde vi enkelte rettelser og små endringer i dramaforløpet, dersom vi så behov for å engasjere elevene ytterligere.

På forhånd hadde vi avtalt med klassens lærer når det passet for dem å gjennomføre dramaforløpet. Dramaforløpet skulle skje over tre skoledager, og i tillegg skulle vi noen dager etter gjennomføringen gjennomføre gruppeintervjuer. Fredagen før dramaforløpet møtte vi elevene og viste dem en kort reklamefilm for hva de skulle være med på neste uke, og gav dem noe informasjon om hva de trengte å ta med. Etter denne introduksjonen, kom noen av elevene bort til oss og uttrykte hvor mye de gledet seg til mandagen, når vi skulle starte med dramaforløpet. Da elevene var dratt den fredagen, gjorde vi klart klasserommet til gjennomføring av dramaforløpet.

Dag 1

Den første dagen startet med en kort innføring i hva de skulle være med på de neste dagene,

før Marte Liset tok ansvar for oppvarmingen. Her fikk elevene en innføring i hva det ville si å være i rolle. Underveis i oppvarmingen, opplevde vi elevene som tilbakeholden og litt usikre i starten, men etter hvert som de kom lengre ut i oppvarmingen deltok de mer aktivt. Da de var ferdig med oppvarming gikk vi over til å vise en reklamefilm, hvor en agent for et reisebyrå også informerte litt om den øyen de skulle være på. Her fikk elevene mulighet til å stille spørsmål om stedet. Dette var elevenes første møte med lærer-i-rolle. Vi ønsket her å la elevene oppleve hvordan man skilte på å være i og utenfor rolle. Dette skillet ble synliggjort ved at reiseagenten tok av og på seg en hatt, som representerte om læreren var i rolle eller ikke. Selv om vi forsøkte å gjøre dette skillet tydelig ovenfor elevene, opplevde vi at det var vanskelig for dem å helt forstå dette skillet.

Etter introduksjonen gikk vi over i rolleetablering. Her ble elevene delt inn i familier, og fikk en virksomhet de skulle drive. Dette var blant annet et hotell, en butikk og en restaurant. Deretter fikk de et skjema de skulle fylle ut med informasjon om sin figur. Her skulle de velge navn, og ulike egenskaper deres karakter innehadde. Elevene fikk tildelt ulike rolleaspekter de skulle ta med inn i spillet og diskusjonene. Rolleaspektene var autoritet, nysgjerrigper, skeptiker og megler. Dette skulle hjelpe elevene til å innta sin rolle, og ta ansvar i diskusjoner. For at elevene skulle få et eierskap til virksomheten og spillet, fikk de i oppgave å bygge opp virksomheten sin. Vi hadde funnet fram utstyr de kunne hente og plassere i sin bedrift. Hvor lang tid elevene brukte på å skape sine roller var varierende. Enkelte av elevene ble fort ferdig, andre brukte lang tid og hadde behov for støtte av lærer for å komme seg videre. Derfor startet de ulike familiene på ulikt tidspunkt å bygge sine virksomheter.

Underveis i dramaforløpet foregikk friminutt og matpauser som vanlig. Da de fikk beskjed om at de skulle ta pause var fremdeles flere av dem ivrige etter å fortsette med å lage klar virksomhetene sine. Dette var også et stort samtaleemne blant elevene da vi forlot klasserommet. Etter friminuttet, da elevene kom inn igjen, startet selve spillet. Elevene fikk utdelt penger som de kunne bruke i spillet. Det ble deretter satt hurtig i gang med handel og elevene fortsatte å videreutvikle virksomheten til familien underveis.

Etter en stund fikk familiene utdelt et brev fra ordføreren i byen, der de ble informert om at Generalguvernøren på Tuvalu skulle komme på besøk og at de måtte gjøre klart til dette besøket. Vi gjorde da et stopp i spillet, hvor vi gjennomførte vår første metasamtale. I metasamtalene pratet vi med elevene om hva de hadde vært igjennom, og deres opplevelser så

langt. Fokuser for denne samtalen lå på elevenes forventninger, deres opplevelser så langt, og de valgene de hadde tatt. Etter denne metasamtalen fikk elevene gjøre klart til besøket av Generalguvernøren.

Flere av elevene var ivrige i arbeidet med å rydde og gjøre klart, og etter en stund kom Generalguvernøren. Under dette besøket spiste vi en «lokal rett», og generalguvernøren fortalte dem om de ulike klimafarene som truet landsbyen. Det var her elevene fikk beskjed om at de var på en øy og at den var veldig utsatt for storm. Hovedfokuset i denne sekvensen var å tydeliggjøre de farene som ventet for elevene. Likevel følte vi at denne informasjonen ikke kom helt fram. Da vi skulle gjøre et perspektivskifte, var ikke alle klar over situasjonen øyboerne på Tuvalu befant seg i.

Etter de hadde fått overbrakt beskjeden fra Generalguvernøren, gjorde vi et perspektivskifte. For å synliggjøre dette skiftet, gikk vi over til et annet rom. Her skulle de være regjeringen i Norge, og diskutere hvordan regjeringen skulle forholde seg til beboerne på Tuvalu. Denne samtalen ble ledet av den norske statsministeren, i form av lærer-i-rolle. Elevene virket noe usikre på hva som var forventet av dem, og trengte mye støtte for å komme videre i diskusjonen. Samtalen var til tider veldig fokusert på penger, og hvordan de kunne få mer av dem. Etter denne diskusjonen gjennomførte vi en ny metasamtale. Denne metasamtalen var fokusert rundt det å gå inn i en rolle, og hvordan deres opplevelse av perspektivskiftet hadde vært. Da metasamtalen var ferdig var dagen over, og elevene fikk dram hjem.

Dag 2

Den andre dagen startet igjen med oppvarming, og elevene gjorde flere av de samme øvelsene de hadde vært gjennom dagen før. Oppvarmingen dagen før hadde vært preget av at elevene tidvis var urolige. Denne dagen, derimot, virket de mer komfortable med dramaøvelsene, og fulgte beskjedene de fikk. Da oppvarmingen var over, startet vi spillet igjen. For å tid til å komme seg inn i spillet og rollene sine igjen, fikk elevene periode hvor de bare skulle leve i landsbyen. Her så vi igjen hvordan fokuset på de fiktive pengene ble viktig, og elevene startet alternative sidebedrifter for å tjene penger. Dette kunne være å selge andre varer enn det bedriften deres egentlig jobbet med, eller å starte med gambling. Da dette syntes å eskalere og ta fokuset til elevene, skiftet vi sekvens over til en samarbeidsøvelse.

Familien skulle nå bygge og forsterke husene sine, slik at de var klare for å motstå stormen. Til dette var de lovet materialer av Generalguvernøren. Hver familie fikk utdelt hver sin mengde med Lego de skulle bygge i. Før de fikk utdelt legoen, måtte de diskutere sammen hva de måtte gjøre for å forsterke bygningen. Når de var ferdig med diskusjonen, gikk de hurtig i gang med byggingen. I starten var familiene samlet i arbeidet, men etterhvert var det flere som falt av og gikk tilbake til leken i landsbyen. Det var likevel enkelte familier som var veldig engasjerte og samarbeidet tett. Etter at de hadde bygd seg ferdig, ble det tid for matpause og friminutt.

Etter friminuttet fortsatte hverdagslivet på Tuvalu. Elevene handlet, gikk på cafe og dro til legen. Deretter ble det avspilt en alarm, og ordføreren kom løpende inn, stresset og redd, for å informere om at stormen kom, og at elevene måtte følge han til sikkerhet. Vi skiftet da rom, og elevene fikk se en film på skjermen. Filmen viste stormen som kom inn og blåste ned alt, før de fikk se klipp av ødeleggelsene som hadde rammet dem. Samtidig som elevene så på filmen av stormen, i et annet rom, ble byen ødelagt og rasert. Legohusene de hadde bygget ble fjernet, og noen legobiter ble lagt igjen for å simulere at disse også var ødelagt.

Da de var ferdig med å se filmen, løp enkelte av elevene inn for å se hva som hadde skjedd i landsbyen. Da de kom inn igjen var alt ødelagt. Elevene reagerte med å bli tydelig overasket og kikket rundt på det som var skjedd. Flere av dem startet øyeblikkelig med å rydde og bygge opp byen igjen. Enkelt uttrykte også skuffelse for at bedriften deres var ødelagt av stormen. Ordføreren kom deretter inn og fortalte dem at de nå måtte ta et valg; skulle de reise, eller bli igjen på øya? Familiene måtte nå sammen diskutere hva de ønsket å gjøre. For å forberede elevene på diskusjonen, fikk de utdelt noen kort med ulike meninger og fakta de kunne bruke i diskusjonen. Formålet med dette, var å gi elevene gode samtalestartere og for å støtte de som trengte det. Da alle familiene var blitt enige innad, var det en felles gjennomgang av hva alle familiene var blitt enige om. Her var det flere av dem som uttrykte at de ønsket å bli på øya og bygge opp igjen virksomhetene.

Da alle familiene hadde presentert sin beslutning, skulle vi egentlig over i en metasamtale. Da tok en av klassens lærere ordet. Han presenterte konsekvensene av stormen, fordi han opplevde at elevene ikke helt hadde forståelse for hvor alvorlig den situasjonen de nå var i, faktisk var for rollene deres. Etter dette, gikk vi over i metasamtalen. Der diskuterte vi deres opplevelse av hva som hadde hendt, hvordan samarbeidet deres hadde fungert, og hvordan de

tenkte når de måtte ta ulike valg. I denne metasamtalen kom det blant annet fram at de forsto mer av konsekvensene av stormen etter samtalen med læreren.

Dag 3

Den tredje dagen startet også med oppvarming, men denne gangen ledet av oss, da Liset ikke hadde mulighet til å delta. Etter oppvarmingen, var egentlig planen å gå over i en sekvens hvor elevene skulle bygge flåte for å rømme fra øya. Men på grunn av den gode erfaringen fra lærerens fortellerstund dagen før, valgte vi å starte med en fortellerstund. Her tok vi med elevene på en «reise», hvor vi sammenlignet det som hadde hendt på Tuvalu med deres egen hverdag. Dette syntes å ha god effekt, da flere av elevene tydelig ble mer engasjert, og det virket som det var enklere for dem å sette seg inn i situasjonen. Da fortellerstunden var ferdig, gikk vi over til selve flåtebyggingen.

Før elevene kunne bygge flåte, måtte de først samles i familiene og diskutere hvordan en flåte kunne se ut. Da de var ferdig med diskusjonen fikk de utdelt materiale de kunne bygge med. Flåten skulle lages med is-pinner, ståltråd, tråd og blomsterpinner. De kunne også få noe stoff til å lage seil. Elevene skulle bruke rundt en time på å bygge flåten. I arbeidet med å bygge flåte, ble diskusjon og samarbeid viktig. Hver familie skulle bygge en flåte som kunne ha plass til en legofigur per person, for å representere hvert enkelt familiemedlem. Da flåten var bygget ferdig, var det tid for matpause og friminutt.

Da elevene kom tilbake fra matpausen, skulle de reise med flåtene. Vi satte da på lyd av bølger og sjø, dempet lyset, og brukte en sprayflaske med vann til å illustrere sjøsprøyt. Elevene vandret rundt, mens alle var med på å holde i flåten. Etter en liten stund satte vi på en video av et stort lasteskip med lyd av et båthorn, som forestilte at det kom et stort lasteskip for å plukke dem opp. Da stoppet vi spillet og fortalte dem at vi igjen skulle gjøre et perspektivskifte.

Nå skulle de fungere som mannskapet på det store lasteskipet. Vi delte dem inn etter det rolleaspektet de hadde fått den første dage; megler, skeptiker, autoritet og nysgjerrigper. Deretter hadde vi en samtale om hvilke meninger og argumenter de ulike rollene kunne komme med i en diskusjon. Vi delte deretter alle elevene inn i to grupper, hvor begge gruppene hadde en lærer som fungerte som kaptein på båten. Den enkelte gruppen skulle da

komme fram til hva de ønsket å gjøre med menneskene på flåtene utenfor båten. Da begge gruppene hadde kommet fram til en konklusjon, skulle alle elevene sammen komme fram til hva de skulle gjøre. Dette ble gjort ved at autoritetene på de to gruppene la fram hva som var kommet fram i sin gruppes diskusjon. Etter at de hadde kommet fram til hva de ønsket å gjøre med de på flåtene, var dramaforløpet ferdig. Vi gikk deretter over i en siste metasamtale.

Metasamtaler og intervju

I løpet av dramaforløpet hadde vi fire ulike metasamtaler. Formålet med metasamtalene var å trekke elevene ut av fiksjonen, og få et metaperspektiv på hva de hadde vært gjennom og opplevd. Hovedfokuset i metasamtalene lå på det å være i rolle, diskusjonene deres og de valgene de tok. Den første metasamtalen var preget av at dette var en ukjent arbeidsmåte for elevene. Det var noen få elever som ledet samtalen, og da vi forsøkte å aktivere flere av elevene ble spørsmålene vi stilte noe ledende. Etter hvert som vi og elevene ble tryggere på hverandre og arbeidsmåten, fløyt samtalen bedre. Dette gjorde vi ved å gi elevene mer tid på å reflektere sammen i par. Planleggingen inn mot disse metasamtalene ble gjort i god tid før gjennomføringen, hvor vi hadde skrevet ned spørsmålene og temaene for samtalene. Selv om metasamtalene var forberedt, var vi åpne for andre spørsmål og tilpasninger underveis. Det samme gjaldt for intervjuene vi gjennomførte i etterkant.

To dager etter endt dramaforløp, dro vi tilbake for å gjennomføre gruppeintervju med en og en familie. På forhånd hadde vi tilpasset intervjuguiden slik at den passet til det elevene hadde vært gjennom. Vi fokusert samtalen rundt elevenes opplevelse av hvordan det var å være i rolle, samarbeide, være i en familie, og hvordan de opplevde ulike sekvenser i dramaforløpet. Særlig lå fokuset på hvordan de opplevde perspektivskiftene. Det å gjennomføre en slik samtale, i mindre grupper enn i metasamtalene, fungerte bedre for å få i gang diskusjonen rundt deres opplevelser. Elevene deltok i stor grad i samtalen, og spilte videre på innspill som kom underveis. Likevel var det enkelte elever som var noe tilbakeholden. I hovedsak virket dette å være elever som også under dramaforløpet hadde uttrykt misnøye med den gruppen de var plassert i.

5. Drøfting av empiri

I følgende del vil vi ta for oss funn fra analyseprosessen av datamaterialet. Disse funnene har vi kategorisert ut fra problemstillingen og forskningsspørsmålene som ligger til grunn for studien. Funnene brukes til å besvar problemstillingen og forskningsspørsmålene våre:

«På hvilke måter kan dramaforløp bidra i det tverrfaglige emnet livsmestring?»

- Hvordan deltar elevene i dramaforløp?
- Hvordan gir dramaforløp rom for å arbeide med livsferdigheter?
- Hvordan kan læreren legge til rette for læring i dramaforløp?

Underveis i analyseprosessen arbeidet vi med flere kategorier, disse har vi nå slått sammen i denne delen, slik at de blir mer rettet mot de forskningsspørsmålene vi har arbeidet med. Da vi skulle utarbeide kategoriene, gikk vi gjennom det kategoriserte materialet til hver enkelt elev. Vi laget flere underkategorier som *gøy*, *mislikte drama*, og *vanskelig å leve seg inn i drama*. Ut fra disse underkategoriene kom vi fram til de hovedkategoriene vi bygger vår drøfting på. De overnevnte underkategoriene munnet ut i hovedkategorien *engasjement*.

I de første kategoriene fokuserte vi funnene mot det første forskningsspørsmålet, som omhandlet hvordan elevene deltar i dramaforløp, og hvordan de opplever å arbeide med drama. Fordi dramaforløp er en arbeidsmåte mange lærere ikke bruker til vanlig, er det nødvendig å få en forståelse av hvordan elever deltar i arbeid med drama. Videre plasserte vi kategoriene som passet inn under det andre forskningsspørsmålet, som omhandlet hvordan livsmestring kommer til syne i arbeid med dramaforløp. Vi har tidligere i oppgaven sett på sammenhengen mellom livsmestring og WHO's livsferdigheter, og velger å se på WHO's livsferdigheter når vi skal drøfte hvordan dramaforløp kan bidra i det tverrfaglige emnet livsmestring. I våre funn pekte det seg ut noen livsferdigheter som ble brukt underveis i dramaforløpet. Disse var; problemløsning, empati, samarbeid, og ferdigheter for å takle følelser og stress. De siste kategoriene spisset vi mot det tredje forskningsspørsmålet, som ser på hvordan læreren legger til rette for læring i arbeid med drama, og hvordan struktur og planlegging påvirker læringsutbyttet i et dramaforløp.

Når vi presenterer drøftingene, vil forskningsspørsmålet først bli presentert, før vi går inn på de kategoriene som er aktuelle for å besvare forskningsspørsmålet.

5.1. *Hvordan deltar elevene i dramaforløp?*

5.1.1. Engasjement

I gruppeintervjuene fikk elevene uttrykke hva de syntes om å arbeide med drama, og komme med eksempler på hva de likte eller mislikte med drama. Responsen var tydelig positiv, og de fleste elevene brukte ordet «gøy» for å beskrive drama. Elevene trakk fram det å spille sammen, og det å spille i rolle, som viktige faktorer.

Elevutsagn:

«Syntes det var ganske gøy å kunne spille andre roller, istedenfor å bare sitte ved pulten og skrive.»

«Det var gøy at vi gjorde noe annet enn bare vanlig skole»

«Jeg likte drama fordi ... det er litt kjedelig å skrive hele tiden. Så det var gøy å gjøre noe annet på en måte.»

Under gjennomgangen av gruppeintervjuene, merket vi oss særlig at det å gjøre noe annet enn vanlig skolearbeid ble trukket fram som noe positivt. Det fikk oss til å se nærmere på elevenes engasjement i arbeid med drama.

Selv om mange av elevene trakk fram ulike positive aspekter ved drama, var det et flertall som trakk fram variasjonen i arbeidsoppgaver som en viktig årsak til at de likte drama. Denne oppfatningen samstemmer med rapporten fra forskningsprosjektet «Elevaktiv læring og drama», som var ledet av Aud Berggraf Sæbø (2005). Rapporten legger fram en spørreundersøkelse om hvorfor elever syntes lærere burde bruke drama i sine timer. Flertallet av elevene som deltok i undersøkelsen mente lærerne burde bruke drama for å variere undervisningen sin (Sæbø, 2005, s. 129). Dette kan gi en indikasjon på at engasjementet til drama er midlertidig, og kommer av at de gjøre noe annet enn å sitte ved pulten. Likevel

opplevde vi at engasjementet vedvarte gjennom alle tre skoledagene i vårt dramaforløp. En årsak til dette, kan tenkes å være bruken av lærer-i-rolle. Vi opplevde at elevene henvendte seg til rollene våre da vi brukte lærer-i-rolle. Sæbø (2016, s. 59) sier at hensikten med lærer-i-rolle, er å engasjere elevene og hjelpe dem i improvisasjonen. Vi opplevde at elevene ble ivrige i samspillet med oss da vi brukte lærer-i-rolle.

I den siste metasamtalen vi gjennomførte, pratet vi med elevene om deres opplevelse av perspektivskiftet fra øyboere til mannskap på båt. Vi opplevde da at mange av elevene ønsket å fortsette den tidligere diskusjonen, og fortsatte å argumentere for om de skulle ta med seg øyboerne fra flåtene eller ikke. Dette var for oss en indikasjon på at elevens engasjement til dramaforløpet fortsatt var sterkt, selv etter tre dager.

For å delta i drama, og gå inn i en rolle, er det viktig at man er motivert. Hegstad (2012, s. 18) beskriver fire aspekter som må ligge til grunn for at pedagogisk drama skal fungere. Der trekker hun fram at læring skjer gjennom aktiv deltaking, og at dette bygger på elevenes engasjement i arbeidet. Selv om engasjementet kommer fra muligheten til å gjøre noe annet enn å sitte ved pulten og skrive, opplevde vi at dette var en motivasjon vi kunne bygge videre på.

I motivasjon skiller vi gjerne mellom indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon kan gjenkjennes ved at eleven viser at atferden den har er lystbetont, og finner glede i aktiviteten den driver med. Det er derfor ikke behov for noen ytre belønning for å få dem til å gjøre den aktuelle aktiviteten eller oppgaven (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 144). Da elevene viste tydelig positiv respons på dramaforløpet, og syntes det var gøy å være med på, tyder dette på at elevene opplevde høy grad av indre motivasjon.

Videre i undersøkelsen til Sæbø (2005, s. 129), er det alternativet som kommer tredje høyest ut som grunn for at lærere burde bruke drama i timene, at det skaper engasjement hos elevene. I vårt prosjekt, mente flere av elevene at det var «gøy å gjøre noe annet», men trakk også fram flere positive elementer ved drama. De nevnte at noe av det som gjorde drama gøy, var å spille sammen med andre og å være i rolle. Dette vitner om at disse elevene engasjerte seg for dramaforløpet utover det at drama var en variasjon i arbeidsmåte. I konklusjonen av sin doktorgradsavhandling, trekker Sæbø (2009, s. 234) fram at drama kan skape begeistring og engasjement, særlig i starten fordi det er noe annerledes. For å holde på dette engasjementet,

må man legge opp til elevaktiviteter som holder på engasjementet, utfordrer elevene og lar dem være deltakende i prosessen. Dette kommer fram i eksempelet fra siste metasamtale, hvor elevenes engasjement fra perspektivskifte fortsatt var synlig i samtalen. I perspektivskiftet ble elevene utfordret til å ta valg som bygget på et etisk dilemma, der de måtte ta stilling til om de, som mannskap på lasteskipet, skulle plukke opp øyboeren på flåtene, eller ikke. Dette var tydelig et dilemma som utfordret og engasjerte elevene.

5.1.2. Gå inn i fiksjonen

Når man arbeider med et dramaforløp, er man avhengig av at elevene «kjøper» og blir med på fiksjonen. Cecily O'Neill (1995) sier at deltakerne i et dramaforløp også innehar rollen som publikum, da de observerer hva som skjer, i tillegg til å være med på å skape handlingen i et dramaforløp. Når man starter opp et dramaforløp, blir det derfor viktig å få elevene til å tro på fiksjonen og medvirke til progresjon i forløpet (I Braanaas, 2008, s. 330). Under gruppeintervjuene og metasamtalene merket vi at flere av elevene hadde vanskeligheter med å sette seg inn sin egen rolle. Dette illustreres med utsagnet nedenfor. Vi utviklet dermed en kategori som omhandlet det å gå inn i fiksjonen.

Elev: Noen ganger kan det være litt (...) [vanskelig]. Hvis det er noen du kjenner skikkelig godt, så kom jeg til å si navnet til den personen i stedet for (...) navnet de brukte da de spilte rollen (...). Så kunne jeg finne på å si det ekte navnet til dem. Det er litt vanskelig å la være når man kjenner dem ganske godt.

Da vi skulle starte med dramaforløpet, inngikk vi en fiksjonskontrakt med elevene. Denne gikk ut på at elevene og læreren skulle ha på seg et plagg eller en hatt, som de kunne ta av og på, for å vise tydelig når man var i rolle og når man var utenfor rolle. Selv om man har etablert disse rammene, er man likevel avhengig av at elevene kjøper og blir med på fiksjonen. Sitatet over viser til at elevene ikke helt klarte å sette seg inn i fiksjonen.

For at elevene skal kunne bli aktive deltakere, må elevene forstå, og forholde seg til, de rammene og reglene som blir lagt opp for dramaforløpet (O'Neill og Lambert, 1988, s. 17). For å la elevene ta del i fiksjonsverden i vårt prosjekt, lot vi dem selv være med å skape sine

rollefigurer, og være med på å bygge og utvikle rommet hvor fiksjonen skulle utspille seg. De fikk utdelt egne rollekort hvor de skulle velge navn på figuren og finne ut hva som kjennetegnet deres figur. Sammen med tid og fabel, utgjør figur og rom de fire grunnelementer som Sæbø (1998, s. 52-53) mener må ligge til grunn for all dramatisk fiksjon. Sæbø sier også at det å la elevene være med på å skape innholdet og rommet vil være med på å bygge engasjement hos elevene, og de vil føle seg mer delaktige i historien (Sæbø, 1998, s. 126-128 og s. 148).

Vi fikk flere tilbakemeldinger fra elevene på at det var vanskelig å huske på den rollefiguren de selv hadde skapt, og at de ofte glemte at medelevene også var i rolle. Sæbø (2016, s. 26) hevder at dersom de fire overnevnte grunnelementene ikke er på plass, kan det være vanskelig å gå inn i fiksjonen. Selv om vi i vårt prosjekt forsøkte å aktivt benytte oss av disse grunnelementene, ser vi i ettertid at det kunne vært hensiktsmessig å la elevene bruke ytterligere mer tid i starten til å bli kjent med sin egen rolle. Dette kunne vi blant annet gjort ved å la dem bruke rollene sine i oppvarming, før spillet startet. Senere i dramaforløpet oppdaget vi likevel at ved å benytte fortellerstund som virkemiddel, fikk elevene bedre kjennskap til historien, og rollen sin.

I vårt dramaforløp opplevde vi eierskapsforholdet til historien som noe splittet hos elevene. Selv om noen elever til tider slet med å gå inn i rollen sin, følte vi likevel at de fikk en tilknytning til den fiksjonsverdenen de selv hadde vært med på å skape. Da stormen hadde rammet landsbyen, og husene deres og det de hadde bygget opp var rasert, sa flere at de følte seg triste av å se at det de hadde bygget opp var blitt borte. En elev sa: «*Det var litt dumt når butikken var blåst ned. Jeg skjønnte litt hvordan det var, når man har holdt på og så ble det ødelagt*». Dette tyder på at elevene hadde fått en tilknytning til den verden de hadde skapt for seg selv.

Årsaken til at elevene hadde vanskeligheter med å huske på rollene sine kan være flere. Dette kan skyldes at elevene ikke fikk brukt figurene sine umiddelbart etter den var skapt, men heller gikk over til å skape rommet hvor spillet skulle foregå. Det kan også skyldes at de til å begynne med ikke hadde nok kjennskap til premissene rundt dramaforløpet. Mjanger (2011, s.2) sier at en forutsetning for at elever kan gå inn i en rolle, er at de forstår hvilke premisser som ligger til grunn, eller hvilke regler og rammer de jobber ut fra. Dersom premissene i vårt dramaforløp hadde kommet tydeligere fram, ville kanskje elevene fått større forståelse for

handlingen i dramaforløpet. Dette ville trolig bidratt til at elevene utviklet roller som passet mer til dramaforløpet, og var enklere å huske. Vi opplevde at elevene endret på sine figurer, til en figur som lignet mer på seg selv, enn det som var utgangspunktet. Dette kom også fram i hvordan elevene pratet om hverandre i intervjuene. De sa selv at de flere ganger glemte rollen til sine medelever, noe som kan komme av at rollene de inntok var mer lik den de egentlig er.

5.1.3. Dualitet

Når elever inntar en rolle gjør de et perspektivskifte, de inntar et annet perspektiv. Vi ønsket at elevene skulle få oppleve konsekvensene av klimaendringer på kroppen. Likevel så vi ofte at elevene lo og smilte i situasjoner vi hadde konstruert til å være ganske alvorlige. Etter at stormen hadde rammet øya, hadde vi en metasamtale hvor elevene blant annet skulle beskrive hva de følte etter at øya hadde blitt rammet av stormen. En elev svarte: *«Det var litt morsomt å gå og se, fordi vi visste ikke hva som hadde skjedd.»* Litt senere i samtalen sa samme elev, når han skulle beskrive hva rollen hans følte: *«Kanskje litt trist? Siden huset ikke hadde vært der og du finner ikke sengen din.»* I disse svarene fra samme elev, kjente vi igjen den dualiteten som Vygotsky beskriver, hvor barn som leker både kan fryde seg i leken, men samtidig kjenne på lidelsen til rollefiguren sin (Ref. kap. 2.3.2) (Vygotsky, Veresov & Barrs, 2016, s. 15).

Samtidig var det forskjell på hvordan de ulike elevene klarte å ta innover seg perspektivskiftet. Eleven fra forrige sitat evnet å ta innover seg rollefiguren og dens tanker. Dette samsvarer med Atikens (2013, s. 50) påstand om at elever som gjør et perspektivskifte tar innover seg hvordan rollen tenker og føler.

I gruppeintervjuet uttrykte en elev at det ikke var noe tidspunkt i dramaforløpet hvor han klarte å kjenne på hvordan karakteren sin opplevde å være på øya. Dette var også en elev vi opplevde at meldte seg ut av samspillet med familien sin. Da familiene skulle arbeide sammen var han ikke deltakende, men vendte heller oppmerksomhet sin mot en annen familie. Han uttrykte at det var kjedelig å arbeide med den familien han var tildelt, fordi han ikke kjente dem. Likevel var det enkelte situasjoner der vi observerte at eleven gikk inn i rolle og karakter. Dette skiftet kom ikke da han var i karakteren han selv hadde skapt, men da vi gjorde et annet perspektivskifte. Da elevene skulle skifte fra å være øyboer til å være

mannskap på båt, fikk eleven mer konkrete oppgaver og rammene for handlingsrommet til rollen var tydeligere. Da opplevde vi at eleven tok rollen sin på mer alvor, og deltok i diskusjonen. Dette kan ses i sammenheng med det Mjanger (2011, s.2) sier, om at elevene må forstå hvilke premisser som ligger til grunn, eller hvilke regler og rammer de jobber ut fra, for å kunne gå inn i rolle. Siden dette perspektivbyttet var kortere og mer intensivt enn den ordinære spillituasjonen, gjorde vi rammene strammere og mer tydelige. Dette kan kanskje ha hjulpet denne eleven til å finne seg til rette med den rollen han skulle spille.

5.2. *Hvordan gir dramaforløp rom for å arbeide med livsferdigheter?*

5.2.1. Problemløsning

Før elevene skulle bygge hus og flåte, fikk elevene beskjed om hva de skulle gjøre. De fikk også mulighet til å stille spørsmål, dersom det var noe de lurte på. Deretter skulle familiene sammen planlegge hvordan de skulle utforme og bygge huset eller flåten, før de satte i gang med byggingen. Vi ønsket å se på hvordan elevene gikk fram i en slik oppgave. En elev beskrev i intervjuet hvordan diskusjonen underveis i oppgavene utviklet seg:

Elev: *(...) jeg vi si det var litt vanskelig å starte [med diskusjon], men jo lenger vi holdt på med diskusjonen jo enklere var det å uttrykke sin mening, og å snakke med de andre. Først [så var man] ikke akkurat så vant (...) til å gjøre det. Men når du snakker litt mer med folk, (...) så blir du mer vant til å gjøre det.*

Vi så her paralleller til hvordan evaluering og diskusjon er viktig i problemløsning. I Polyas (1957) fire steg for problemløsning trekkes refleksjonen fram som et viktig punkt i planlegging og evaluering av fremgangsmåten. Elevene må hele tiden diskutere og evaluere om fremgangsmåten de bruker er hensiktsmessig. Vi kan si de jobber med kunnskap om strategivariabler, hvilke strategier de skal bruke for å løse en oppgave (Flavell, 1979, i Moreno, 2010, s.214). Elevens beskrivelse av diskusjonene i dramaforløpet viser til at elevene trengte trening i denne måten å diskutere et problem på. I dramaforløp er også evaluering og refleksjon viktig. Heathcoat fremmer aktiv bruk av stopp i spillet som virkemiddel for å skape rom for refleksjon (Braanaas, 2008, s. 262). I vårt prosjekt, gjorde vi dette i form av metasamtaler, hvor elevene fikk reflektere i fellesskap rundt hva de hadde gjort og tenkt. Vi ser på dette som en måte å la elevene delta og øve seg på slike diskusjoner.

Fremgangsmåten vi brukte for oppgavene i dramaforløpet, minner mye om fremgangsmåten for problemløsning som Polya (1957) legger frem; først forstå, deretter planlegge, for så å gjennomføre og evaluere prosessen. Ved å løse oppgavene sammen, ble elevene noe presset til å arbeide på denne måten, fordi de som gruppe var avhengige av hverandre. Dette kjenner man igjen fra samarbeidslæring, hvor man er avhengig av hverandres kunnskap og forståelse når man arbeider sammen mot et felles mål (Imsen, 2017b, s. 422-423). Diskusjonene i planleggingsfasene av oppgavene var noe elevene trengte trening på for å tilvenne seg.

Måten eleven beskrev at diskusjonen utviklet seg underveis ser vi som et tegn på hvordan det å jobbe sammen utfordret dem til å planlegge og diskutere sammen. I denne prosessen hadde de forskjellige gruppene ulike fremgangsmåter, og ulike meninger om hvordan byggene skulle se ut. De enkeltes meninger ble også en utfordring å ta hensyn til innad i gruppene. Dette kommer også fram i elevenes beskrivelser av hvordan de opplevde arbeidet:

Elev: Det var egentlig ganske gøy. Men det var litt sånn dumt at det var så mange på gruppa når vi skulle bygge legohuset, sånn at noen hadde forskjellige meninger om hvordan man skulle bygge.

En gruppe valgte å løse den første byggeoppgaven ved å gjøre litt av alle sine meninger. I den andre byggeoppgaven valgte de å løse det på en annen måte. Her fordelte de ulike arbeidsoppgaver seg imellom. Denne endringen i fremgangsmåte ved arbeid med problemløsningsoppgaver, viser hvordan elevene utviklet sine ferdigheter i problemløsning gjennom arbeid med problemløsningsoppgaver i drama. Elevene hadde gjort en evaluering etter første byggeoppgave, og oppdaget at de trengte en annen strategi. Vi ser det som at de tenker metakognitivt. I følge Flavell (1979), bruker de det han kaller kunnskap om strategivariabler til å endre strategien sin (i Moreno, 2010, s.214).

Rollekortene elevene hadde fått utdelt skulle tas med i diskusjonene underveis i dramaforløpet. Disse rollene var; megler, autoritet, skeptiker og nysgjerrigper. Vi opplevde det å være i rolle som en viktig del for å involvere de ulike elevene, både de som naturlig tok ledelsen i en gruppe, og de som trakk seg litt tilbake. Selv om vi ikke kjente elevene, opplevde vi at elever som vi på forhånd hadde fått høre at var litt rolige og tilbaketrukket, var tydelig verbalt med i diskusjonen i planleggingsfasen. Dette kan komme av at de hadde tatt en annen rolle enn den de har i klasserommet ellers. Å arbeide med problemløsningsoppgaver

har nødvendigvis ikke noen direkte kobling til drama, men når de arbeidet gjennom drama ble flere elever involvert i diskusjonene. Denne økte tilstedeværelsen i diskusjoner kan komme av perspektivbyttet som drama fører med seg. Sæbø (1998, s. 47) sier at det å spille drama i en pedagogisk sammenheng dreier seg om å gjøre et perspektivbytte. Aktørene i dramaspillet inntar en rolle i en fiktiv virkelighet, og må da bytte perspektiv fra sitt eget til rollefigurens perspektiv. Ved å innta et annet perspektiv gjør de et bytte i hvem de er, noe som kan gjøre det enklere for noen å være en mer aktivt og deltakende rolle.

Likevel var ikke alltid disse rolleaspektene så enkle å bruke. Noen opplevde dem som overflødige, da de ikke fikk i gang en skikkelig diskusjon hvor deres rolle var nødvendig:

Svein Erik: *Det var ikke så mye diskusjon rundt det?*

Elev 4: *Nei ... Men det var litt vanskelig å si sånn «ja, men hør på den personen» og «hør litt på den» ... når alle var enig om alt.*

Svein Erik: *For du var megler?*

Elev 4: *Ja ... Så jeg fikk egentlig ikke gjort noen ting med det. For ingen var uenig, det var liksom ingenting sånn [uenigheter].*

Selv om det til tider var vanskelig å bruke rolleaspektene, så vi at det å innta en rolle, og å gjøre et perspektivskifte, gjorde det enklere for flere å delta i samtalene. Det var også med på å skape en bakgrunn for de valgene de tok, da de måtte ta hensyn til sin karakter og dens ønsker og behov.

Elev: *Jeg tenkte mest på rollen, fordi jeg var jo pappaen i huset så jeg måtte på en måte bestemme noe..*

5.2.2. Empati

Vi ønsket å se på elevenes opplevelse av empati i dramaforløpet. Under intervjuene spurte vi derfor elevene: «Var det et tidspunkt i dramaforløpet der dere opplevde å forstå hvordan det

var å leve på Tuvalu? Kan du gi et eksempel?» Flertallet av elevene ga uttrykk for at de på et eller annet tidspunkt i dramaforløpet følte empati.

Elev 2: Da alt var ødelagt.

Svein Erik: Da alt var ødelagt. Akkurat når du kom tilbake fra stormen? Eller var det noe annet tidspunkt?

Elev 2: Egentlig mest når vi kom tilbake fra stormen.

Elev 1: Ja, jeg er enig.

Svein Erik: Du er enig. Hva var som gjorde at det var litt sånn spesielt?

Elev 1: ... fordi, alt har jo blitt ødelagt da.

Svein Erik: Ja, det betydde noe?

Elev 1: Ja, fordi jeg kjente at jeg ble ... Jeg ble litt lei meg inn i meg.

Dette utdraget fra et av intervjuene viser at noen av elevene tydelig hadde en emosjonell tilknytning til hjemmene sine, som de selv hadde bygd. Denne sterke tilknytningen til virksomhetene, som var bygget opp av rekvisitter og kulisser de selv hadde valgt ut, ser vi som viktig for å forsterke deres tilknytning til spillet. Sæbø (1998, s.62) sier at rekvisitter gjør det enklere for elevene å tre inn i fiksjonen, og gjør spillsituasjonen mer troverdig. Tilknytningen til det de selv hadde bygget anser vi som viktig for at de skulle klare å sette seg inn i følelsene øyboerne opplevde da stormen tok hjemmene deres. Dette er i tråd med det Sæbø (1998, s. 126-128 og s. 148) sier, med at man burde la elevene være med å skape rommet, slik at de føler seg mer delaktig i historien.

De fleste av elevene trakk fram at de kjente på empati etter stormen, når husene var blåst ned.

Elev: Det var litt dumt når butikken var blåst ned. Jeg skjønte litt hvordan det var, når man har holdt på også ble det ødelagt.

Likevel var det andre elever som trakk fram andre tidspunkter i dramaforløpet hvor de kjente på følelsen av empati ovenfor øyboerne på Tuvalu. En elev trakk fram et av virkemidlene vi bruke underveis i stormen som virkningsfullt:

Elev: Jeg følte det litt ekstra når vi satt og så på den filmen av stormen.

Vi hadde på forhånd laget film og lyd som skulle fungere som kulisser og bakteppe for stormen. Effekten av lyd og bilde tydeliggjøres av Sæbø (1998, s.64-66), som sier at det er en viktig stemningsskaper, og er noe som kan være med på å trekke elevene inn i handlingen.

Når vi hører hvordan denne eleven trekker fram dette som et tidspunkt i dramaforløpet hvor han opplevde empati for øyboerne, ser vi at det blir viktig å legge til rette for flere situasjoner hvor elevene kan oppleve å møte følelser og stress. Ettersom elevene er ulike og reagerer ulikt, er også deres behov ulike. Enkelt elever trakk fram metasamtalene som viktige tidspunkt for når de opplevde empati. En elev skulle forklare når han opplevde empati ovenfor øyboerne:

Elev: Det var veldig dumt å høre [om stormen]. (...) Det stod jo mellom liv og død. På grunn av at alt vannet (...) hadde blitt skitnet til (...) og man måtte finne rent vann. Og man måtte finne mat. Sånn at man kunne overleve på (...) Tuvalu.

Her beskriver eleven situasjonen etter spillsekvensen, hvor en av lærerne tok ordet for å beskrive konsekvensene av stormen. Dette vitner om at elevenes opplevelse av stress og følelser i spillet, er avhengig av hvordan elevene klarer å sette seg inn i situasjonen, og å gå inn i rollen og livet på Tuvalu.

Empati handler om å kunne sett seg inn i hvordan andre har det, og å kunne kjenne på hva andre føler. For å kunne kjenne på hvordan andre har det, ser vi det som viktig å lære om sine medmennesker. I Sæbøs (2005, s.139) rapport, trekker hun fram at elever opplever at de i arbeid med drama lærer mye om andre. Over halvparten av elevene som deltok i Sæbøs undersøkelse mente at de lærte mye, eller svært mye, om andre gjennom arbeid med drama. Dette kjenner vi igjen fra vårt eget dramaforløp, hvor elever uttrykte at de hadde blitt bedre kjent med sine medelever.

Elev: *Når vi var på Tuvalu ... så pratet jeg mer med han (elev 2) og han (elev 5) enn det jeg hadde gjort ellers ... Så jeg ble litt bedre kjent med dem.*

Når elevene går inn i en rolle, gjør de et perspektivbytte. For flere av elevene åpnet dette en mulighet til å kjenne på hvordan øyboerne på Tuvalu opplevde situasjonen de var i. Som tidligere beskrevet, opplevde elevene denne innsikten på forskjellige tidspunkt. Noen kjente mest på dette under stormen, mens andre kjente mer på da de i etterkant så ødeleggelsene av stormen. Likevel var det enkelte elever som sa at de aldri kjente at de forsto hvordan øyboerne på Tuvalu hadde det. Tidligere beskrev vi en elev som i store deler av dramaforløpet forsøkte å trekke seg ut. Han ønsket ikke å spille sammen med den familien han var blitt plassert inn i.

Svein Erik: *Var det noen plass der dere, liksom, følte dere forstod hvordan de på Tuvalu hadde det? Og kan dere gi noen eksempler på det, om dere følte det?*

Elev: *Egentlig ikke.*

Likevel observerte vi, i sekvenser hvor vi brukte multiperspektivskifte (byttet til en annen rolle i spillet), at denne eleven deltok aktivt, og brukte den rollen som den da fikk. Vi ser dette som en situasjon hvor eleven, som ikke klarte å komme inn i fiksjonen i den rollen den hadde skapt selv, fikk en mulighet til å sette seg inn i perspektivet til noen andre. Den fikk dermed mulighet til å arbeide med empati. Dette tydeliggjør viktigheten av å legge til rette for flere ulike situasjoner hvor elevene kan sette seg inn i handlingen.

5.2.3. Samarbeid

I vårt prosjekt var elevene satt sammen i familier, som var mindre grupper på fire til fem deltakere. På forhånd tenkte vi at elevene kjente hverandre godt, ettersom de alle gikk i samme klasse. Likevel trakk elevene fram hvordan spillet gjorde det mulig for dem å bli bedre kjent med, og omgås sosialt med, medelever de vanligvis ikke tilbrakte så mye tid med.

Elev: *Når vi var på Tuvalu ... så pratet jeg mer med han (elev 2) og han (elev 5) enn det jeg hadde gjort ellers. Når han (elev 2) satt og gamblet, så spurte jeg om jeg kunne få litt penger og om jeg kunne prøve og sånt. Så jeg ble litt bedre kjent med dem.*

Når elever arbeider med drama, bedriver de også samarbeidslæring. Dette fordi de sammen skaper en forståelse av situasjonen gjennom måten de spiller sammen på, det intersubjektive samspillet. I doktorgradsavhandlingen til Sæbø (2009, s. 47) trekker hun fram hvordan intersubjektivitet i en gruppe best skapes gjennom lek og spill. Lek og spill er også en god måte å skape sosiale relasjoner på. Som illustrert med forrige utsagn, pratet elevene med elever de vanligvis ikke pratet så mye med. Dette samstemmer med Sæbøs undersøkelse (2005, s.139), hvor elevene trakk fram at de gjennom drama lærte mye om andre.

Reaksjonene fra elevene i vårt prosjekt kan knyttes til sosialkonstruktivismen, som tydeliggjør at sosiale interaksjoner kan være med på å utvikle effektive mellommenneskelige ferdigheter (Moreno, 2010, s.302). I sosiallæring vektlegges samspill og kommunikasjon som viktige faktorer for å lykkes med samarbeidslæring. Kommunikasjon og medmenneskelige forhold er også livsferdigheter som WHO trekker frem. Vi opplevde at familiene ble mer og mer sammensveiset lengre ut i forløpet. Særlig opplevde vi at disse sosiale båndene oppstod i de spillsituasjonene hvor vi ikke hadde konkrete oppgaver, men de levde hverdagslivet i byen.

Sett i lys av sosialkonstruktivismen, kan den helhetlige sosiale konteksten i dramaforløpet ha påvirket læringen hos elevene. Det kan virke som om samarbeidet ble påvirket av at elevene måtte tydeliggjøre, og organisere, egne ideer og tanker. Dette er i tråd med sosialkonstruktivismen (Moreno, 2010, s.302). Et eksempel på en situasjon, hvor elevene måtte tydeliggjøre og strukturere sine ideer og meninger, var da familiene i etterkant av stormen måtte komme til enighet om de skulle forlate øya eller ikke. I gruppeintervjuene forklarte to av elevene sin tankegang slik:

Svein Erik: *Etter at huset hadde blåst ned, så skulle dere velge om dere skulle bli eller dra fra øya. Hvorfor ønsket dere å bli?*

Elev 1: *Ja, vi var jo litt uenig ... Han (elev 2) ønsket jo å dra, og mesteparten ønsket å bli. (...) Men så, etter at vi tenkte litt over det så ville vi jo egentlig dra. Fordi det ville jo bare komme storm på storm, på nytt og på nytt ... Så det blir jo så dårlig der på Tuvalu.*

Svein Erik: *Ja ...*

Elev 2: *Jeg ville jo dra fordi jeg tenkte jo litt på rollen min at han ville utforske hva som skjedde, og at jeg hadde litt mer lyst å dra. Så rollen og meg hadde liksom lyst til det samme (...) da prøvde jeg å overbevise dem om at stormen bare ville komme på nytt igjen. For de ønsket å bli, også etter litt så sa de «eller kanskje vi burde dra».*

Dette eksemplet viser at det har foregått en tydeliggjøring og strukturering av meninger og ideer, da elevene hadde ulike meninger og måtte argumentere for disse. Eksempelet viser at eleven var åpen for at alternative perspektiver også kunne være like riktig som dens egne. Elev 1 bekrefter at familien i utgangspunktet hadde bestemt seg for å bli igjen på øya, men i løpet av diskusjonen innså at å dra fra øya muligens kunne være et like bra alternativ. I diskusjonen, kan vi forestille oss at elevene delte egne perspektiver på problemstillingen de sto ovenfor, og dermed skapte en felles forståelse. Ifølge et sosialkonstruktivistisk syn, er ikke dette mulig å oppnå individuelt (Moreno, 2010, s. 302).

Når elevene ble bedre kjent, opplevde vi at gruppene kommuniserte bedre med hverandre. Elevene hadde to praktiske oppgaver, hvor de skulle bygge hus og flåte. Samarbeidet i de to ulike oppgavene endret seg i flere av gruppene. I den første oppgaven var det gjerne noen få som ledet byggingen. Vi spurte elevene om hvordan samarbeidet i den første oppgaven hadde gått. Da svarte noen av gruppene at det hadde gått greit, men at det var lite diskusjon, og at ting bare ble gjort. En gruppe trakk fram at det hadde vært litt diskusjon om hvordan de skulle gå frem. Dette var en gruppe hvor det i hovedsak var en som bygget, og flere av de andre gruppedeltakerne trakk seg tilbake under oppgaven.

Svein Erik: *Men alle var ikke helt enige?*

Elev 1, 2 & 3: *Nei.*

Elev 1: *Nei, nei, han (Elev 3) og han (Elev 4) ville for eksempel at det [huset] skulle være fint.*

Dette viser at det var en forskjell i hvordan de ulike elevene så på oppgaven. I den andre byggeoppgaven observerte vi at gruppene i større grad arbeidet sammen og hadde en tydeligere fordeling av arbeidsoppgavene. Det kan virke som om kommunikasjonen innad i gruppene var blitt bedre. Elevene var innom de tre hovedelementene Imsen (2017b, s. 422-423) viser til i samarbeidslæring. Elevene er innom *positiv gjensidig avhengighet*, da de jobbet mot et felles mål. De hadde også et *samspill ansikt til ansikt*, da de jobbet med hvordan de kommuniserte, ledet og styrte samarbeidet. Eksempelet viser også at elevene var *ansvarlig for egen og andres læring*, da de arbeidet sammen mot et felles mål, og hadde et ansvar for at alle på gruppa forstod det lærestoffet de arbeider med. I intervjuene spurte vi elevene hvordan de opplevde at samarbeidet fungerte. Da trakk en elev fram bygging av flåte som et sted hvor samarbeidet fungerte bra. Eleven trakk også fram fordeling av oppgaver som en årsak til at dette samarbeidet fungerte godt.

Elev: *Jeg mener jo det gikk ganske bra når vi (...) lekte som vi var beboere på øya. Også var det (...) litt enkelt når vi laget båten. ...*

Vi bygget jo litt hver. Så satte vi det sammen til en flåte. Vi fordelte liksom litt.

Det å kommunisere og arbeide sammen mot målet er viktige elementer ved samarbeidslæring (Imsen, 2017b, s. 422-423). Vi så derfor hvor viktig det var å la elevene få tid til å utvikle dette samarbeidet. Underveis i dramaforløpet vurderte vi om fremgangen vi hadde lagt opp til i oppgaven var feilslått, men da vi så de to byggeoppgavene mot hverandre, så vi en tydelig forskjell. For at samarbeidet skal fungere, trenger de å kunne kommunisere og forholde seg til hverandre (Imsen, 2017b, s. 422-423). Vi ser at elevene gjennom dramaforløpet utviklet sine relasjoner til hverandre, og kommunikasjonen med hverandre. Dette er også livsferdigheter WHO (2003, s. 9) trekker frem.

5.2.4. Mestringsstrategier

Dramaforløpet var satt sammen av ulike sekvenser. I løpet av disse sekvensene ble elevene utsatt for ulike situasjoner som fremkalte følelser. Disse kunne være at noe var gøy, trist, følelse av å ha empati, følelsen av å være en annen, eller følelsen av å være alene.

Elev 1: Det var litt morsomt å gå og se, fordi vi visste ikke hva som hadde skjedd.

Elev 1: Kanskje litt trist? Siden huset ikke hadde vært der og du finner ikke sengen din.

Elev 2: Jeg følte meg litt som en annen person.

Elev 2: ... da følte jeg vi var ganske alene.

Vi oppdaget at samme elev kunne kjenne på ulike følelser i en og samme situasjon. Livsferdighetene å takle stress, og å takle følelser, handler om hvordan man mestrer ulike situasjoner, følelser, og stress man blir utsatt for i livet. Til å håndtere disse situasjonene bruker man ulike mestringsstrategier. Zimmer-Gembeck og Skinner (2016) viser til at emosjonsfokuserede mestringsstrategier har en negativ effekt på barn og unges mentale helse. Williams og McGillicuddy-De Lisi (1999) påpeker at ved å bli bedre på å regulere egne følelser, og ikke la seg styre av dem, blir det enklere å benytte andre mestringsstrategier. Dette kan man gjøre ved å bli bedre kjent med følelsene sine. I vårt prosjekt brukte vi metasamtaler aktivt. Her fikk elevene øve seg på å være bevisst på egen tenking, og å forstå hvordan man selv og andre tenker.

Videre sier Williams og McGillicuddy-De Lisi (1999) at barn ikke klarer å dra nytte av ulike mestringsstrategier før de lærer å bruke dem. Som tidligere presentert, arbeidet elevene med ulike problemløsningsoppgaver under dramaforløpet. Her så vi at elevene brukte aktivt det å evaluere hvordan de forhold seg til hverandre og samarbeidet, for å løse oppgavene mer effektivt. Williams og McGillicuddy-De Lisi (1999) trekker også fram hvordan det å øve på problemløsningsoppgaver vil forberede elevene på å bruke slike strategier senere i livet. De nevner blant annet rollespill, og det å bygge et stilas rundt elevene, som utviklingsarenaer der elevene kan arbeide med mestringsstrategier.

Vi så at dramaforløpet ga elevene mulighet til å trene på hvordan de kunne regulere egne følelser, fordi de kjente på ulike følelser, samt at det ble lagt opp til stopp i spillet hvor elevene skulle tenke metakognitivt rundt egne opplevelser. Elevene fikk, som tidligere nevnt, arbeidet med problemløsning, og strategier for problemløsning, gjennom dramaforløpet.

5.3. Hvordan kan læreren legge til rette for læring i dramaforløp?

5.3.1. Læreres dramafaglige kompetanse

Underveis i dramaforløpet gjorde vi endringer og tilpasninger der det var behov. Det ble blant annet behov for å gjøre noen tilpasninger med multiperspektivskiftene; da elevene byttet fra sin vanlige rolle til en annen rolle. I våre logger viet vi også mye plass til å skildre disse endringene. I analysen oppdaget vi hvordan våre beskrivelser av disse multiperspektivskiftene skilte seg fra hverandre. Det første perspektivskiftet opplevde vi som noe kaotisk og ustrukturert, mens det andre skiftet var mer målrettet, og elevene opplevdes som mer deltakende.

At det første multiperspektivskiftet opplevdes som svakere, kan trolig skyldes vår noe mangelfulle dramafaglige kompetanse. Læreres mangel på dramafaglig kompetanse er en av de største hindringene for bruk av drama i undervisning. Dette kommer fram i rapporten «Elevaktiv læring og drama» (Sæbø, 2005, s. 112). I tråd med dette, var også våre forventninger at manglende kompetanse innen drama kunne bli en hindring for prosjektet vårt.

Den manglende kompetansen kan føre til at man blir usikker i spillet når man selv deltar, blant annet som lærer-i-rolle. Heggstad (2012, s. 88) sier at det viktigste når man bruker lærer-i-rolle er at man klarer å legge bort seg selv, og heller konsentrerer seg om situasjonen. Dette kan være vanskelig i praksis, dersom man er usikker på egne ferdigheter og kompetanser innen drama. Vi opplevde selv at ved å tørre å prøve, spille og lede et dramaforløp, utviklet vi vår egen praktiske kompetanse. Fra tidligere hadde vi en rent teoretisk tilnærming til hvordan å arbeide med dramaforløp. Disse erfaringene brukte vi

fortløpende til å utvikle dramaforløpet videre. Dette ser vi igjen med sekvensene i spillet hvor vi gjennomførte perspektivskifte.

Underveis i dramaforløpet, fikk vi erfaringer som vi kunne bygge videre på. Vi brukte den dramafaglige teorien til å konstruere dramaforløpet, men manglet den praktiske erfaringen til å forstå hvordan vi kunne bruke den teoretiske kompetansen best mulig. Denne erfaringen kom først etter at vi hadde gjennomført det i praksis. Igjen kan vi vise til Deweys slagord «Learn to do by knowing, and to know by doing» (Dewey, I Thorbjørnsen & Vaage, 2000, s. 25). Vi kan ikke ha kompetanse i å bruke drama før vi bruker drama i undervisningen.

5.3.2. Struktur og planlegging

I multiperspektivskiftene fikk elevene nye roller de skulle tre inn i. Ved det første skiftet, skulle de vær en del av den norske regjeringen. Da de fikk disse rollene, fikk de lite innføring i situasjonen, og heller ingen tydelig rolle å støtte seg på. Vi opplevde da at elevene ikke forsto situasjonen. I intervjuet stilte vi spørsmål om hvordan elevene opplevde de to perspektivskiftene. En av elevene beskrev skiftet til den norske regjeringen slik:

Elev: Det var litt vanskelig å være regjering. For det var sånn man følte litt man var på (...) Tuvalu, også måtte man plutselig bare bytte rett over til å være i Norge, og å skal være sånn som bestemmer. Så det var veldig vanskelig.

Det var flere som opplevde dette multiperspektivskiftet som en ganske brå overgang. Slik opplevde også vi som ledet dramaforløpet det. Elevene ble usikre, noe som viste seg i diskusjonen de skulle ha. Vi så da viktigheten av hvordan man strukturerer og planlegger dramaforløpet.

I dramaforløpet, kom vi inn i en klasse som hadde sin kultur og sine normer. Det vi hadde størst mulighet til å påvirke på den korte tiden vi var der, var etablering av struktur, regler og rutiner. Når elevene skulle være med på dramaforløpet skulle de gjennom noe de mest sannsynlig ikke var kjent med. I et rollespill er det gjerne elevene selv som strukturerer, mens i

et dramaforløp er det læreren som styrer og strukturer arbeidet. Dette setter selvsagt krav til læreren, og hvordan strukturering av dramaforløpet skal foregå.

Til forskjell fra andre dramafaglige arbeidsmetoder, som rollespill og dramatisering av tekster, setter dramaforløp andre krav til læreren. Sæbø (2005) laget en modell for å beskrive ulike typer dramapraksis i to akser. Y-aksen beskriver om dramaet jobber for et produkt eller en prosess, og x-aksen beskriver hvem som strukturerer arbeidet. Dramaforløp plasserer seg som lærerstrukturert, med fokus på prosessen.

I vårt dramaforløp opplevde vi en sammenheng mellom hvor godt de ulike delene var strukturert og hvordan elevenes utbytte av sekvensen var. Den første dagen av dramaforløpet bygget i stor grad kun på det originale manuset som ble skrevet til dramaforløpet, mens vi i løpet av de neste dagene gjorde små endringer underveis der vi så at det var nødvendig. Her opplevde vi at våre erfaringer med drama utgjorde forskjellen. I løpet av de dagene som dramaforløpet spilte seg ut på, fikk vi stadig mer innsikt, og bedre kunnskap om, hvordan vi kunne endre på strukturen i spillet for å skape bedre rammer for elevene. Bolton og Heathcoat påpeker hvor viktig læreren er som tilrettelegger i arbeid med drama, men også bruken av ulike virkemidler, for å fremme utvikling hos elevene (i Braanaas, 2008, s. 278). I starten av dramaforløpet, opplevde vi dog at våre kunnskaper om hvordan elever reagerer og deltar i drama var begrensende. Dette ble spesielt tydelig i situasjoner med høy elevmedvirkning, som i multiperspektivskiftene.

I det andre multiperspektivskiftet brukte vi erfaringene fra det første skiftet til å sette andre rammer for den kommende diskusjonen. Denne gangen tok vi elevene ut av spillet, og forberedte dem grundigere på hvordan deres rolleaspekt kunne agere i diskusjonen. I sin doktorgradsavhandling, viser Sæbø (2009, ss. 195-196) til hvor viktig struktur og planlegging av spillet er for om man lykkes. Her legger hun også frem hvordan ulike lærere har forskjellige tilnærminger til egen praksis. En lærer evaluerer egen praksis underveis, og følger med på hvordan elevene styrer undervisningen, mens andre lærere strammer inn, og fokuserer på ro og disiplin i undervisningen. Videre, kommer det fram at de lærerne som tilpasser seg etter hvordan elevene styrer spillet føler de får mer utbytte av drama, enn de som har fokus på disiplin og ro. Dette stemmer overens med vår opplevelse av dramaforløpet. Da vi gjorde endringer for å gjøre multiperspektivskiftet enklere, ble det også lettere for elevene å

medvirke i spillet, samt at det ble mindre behov for å arbeide for ro og disiplin. Denne oppfatningen gav også elevene uttrykk for. I intervjuet, hvor de skulle beskrive de to perspektivskiftene, sa en elev: *«Det var enklere nå, fordi, det ikke var så mye tull, på en måte.»*

6. Avslutning

I denne studien har vi undersøkt følgende problemstilling:

«På hvilke måter kan dramaforløp bidra i det tverrfaglige emnet livsmestring?»

Målet var å se på hvordan elevene deltok i dramaforløpet, hvordan dramaforløpet gir mulighet til å jobbe med livsferdigheter, og hvordan man som lærer, kan legge best mulig til rette for det i dramaforløpet. For å undersøke dette utarbeidet vi tre forskningsspørsmål:

- Hvordan deltar elevene i dramaforløp?
- Hvordan gir dramaforløp rom for å arbeide med livsferdigheter?
- Hvordan kan læreren legge til rette for læring i dramaforløp?

Vi har tatt utgangspunkt i WHO's (2003, s. 9) livsferdigheter som en konkretisering av livsmestringsbegrepet, og hvordan man kan arbeidet med dette i drama. Videre vil vi nå besvare hvert forskningsspørsmål, før vi avslutningsvis knytter disse sammen for å besvare problemstillingen.

6.1. Svar på forskningsspørsmål

I følgende kapittel vil vi trekke sammen funne og drøftingene våre, for å svare på de tre forskningsspørsmålene våre.

6.1.1. *Hvordan deltar elevene i dramaforløp?*

I det første forskningsspørsmålet ser vi på hvordan elever deltar i drama, og hvordan de går inn i fiksjonen. I skolen er det mange elever som opplever at de i lengre perioder sitter ved pulten sin og arbeider. Derfor kan det oppstå et engasjement hos elevene når de blir presentert for andre arbeidsmåter. Slik som i Sæbøs (2005) forskning, opplevde også vi i vårt dramaforløp at elevene ble tydelig engasjert, og likte variasjonen som dramaforløpet brakte med seg. Vi så også at drama som arbeidsform kan føre med seg et engasjement, da

lærestoffet blir presentert på en ny måte. Noe som elevene trakk fram som viktig var samspillet de opplevde, og det å gå inn i en rolle.

Da de skulle gå inn i fiksjonen, forsøkte vi å bygge videre på engasjementet vi opplevde hos elevene før igangsettelsen av dramaforløpet, ved å la elevene være med å skape sine egne roller. I dramaforløp er det viktig at elevene får være med å skape innholdet. Sæbø (1998, s. 148) sier dette kan være med å skape engasjement hos elevene. Vi ser det som like viktig å gi elevene tid til å bli kjent med den verdenen de skal inn i, og den rolle de skal innta. Dersom elevene ikke ble kjent med rollen sin, opplevde vi at de fort glemte den. I likhet med Mjanger (2011, s.2), ser også vi at en forutsetning for at elever kan gå inn i en rolle er at de forstår hvilke premisser som ligger til grunn, eller hvilke regler og rammer de jobber ut fra.

Idet elevene inntar en rolle, gjør de et perspektivskifte. Når man gjør et perspektivskifte i drama, går man inn i en fiksjonsverden. Elevene blir da dratt mellom den fiktive verdenen og den virkelige verden. Dette gjør at de kan oppleve virkeligheten på to ulike plan, både i rolle og som seg selv. Å oppleve en slik dualitet, gjør man bare dersom man klarer å gå inn i en rolle. Elever som ikke klarer å ta innover seg rollen, vil få det vanskelig med å forstå og kjenne på følelsene til rollen.

Når elever skal delta i drama, og gå inn i fiksjonen, kommer de ofte med et engasjement som bygger på variasjon i arbeidsmåte. Samspillet, og muligheten til å innta en rolle, er med på å holde engasjementet for dramaforløpet oppe. Det er også viktig å gi elevene tid til å bli kjent med sin rolle, og konteksten de arbeider i, for at de skal bli aktive deltakere. For å forstå hvordan de går inn i spillsituasjonen er det likevel viktig å ha i mente at eleven går inn i dramaforløpet med en dualitet; de blir trukket mellom rollen og det virkelige jeget. Dette gjøre at eleven både kan føle på perspektiver i og utenfor spillet.

6.1.2. Hvordan gir dramaforløp rom for å arbeide med livsferdigheter?

I analysen av dramaforløpet har vi sett nærmere på livsferdighetene empati og problemløsning, samt samarbeid som bygger på livsferdighetene kommunikasjon og mellommenneskelige relasjoner. Videre ser vi også at elevene i dramaforløpet arbeider med

hvordan de håndterer stress og følelser, som også er livsferdigheter, gjennom ulike mestringsstrategier.

I dramaforløpet opplevde vi at elevene arbeidet med problemløsning på ulike måter, både i form av konkrete oppgaver som de ble presentert underveis, og i samspelet mellom elevene. I de konkrete oppgavene ble stopp i spillet et viktig virkemiddel for å fremme refleksjon. Dette trakk også Heathcoat (I Braanaas, 2008, s. 262) fram som viktig i sine dramaforløp.

Refleksjon er også viktig i problemløsning. Da vi gav elevene flere problemløsningsoppgaver underveis i dramaforløpet, så vi hvordan de selv evaluerte og endret egen fremgangsmåte.

Ved hjelp av stopp i spillet fikk elevene også mulighet til å innta et metaperspektiv på egen fremgangsmåte. Derfor anser vi både situasjonene hvor elevene i sine roller skulle diskutere, og metasamtalene, som viktig trening for elevenes evne til å reflektere og evaluere.

En livsferdighet som vi tydelig observerte at eleven fikk trene på under dramaforløpet, var empati. Empati handler om å kunne sette seg inn i hvordan andre mennesker har det, og å kunne kjenne på hva de føler. Ved å bytte perspektiv, som man gjør når man går inn i en rolle, skaper man mulighet for at elevene kan utvikle forståelse for hvordan andre mennesker har det. Ved å la elevene medvirke i å skape innholdet i dramaforløpet, som rollene, kulissene og handlingen, kan man skape følelsesmessige tilknytninger til steder og objekter i spillet. Vi opplevde at elevene kjente på et tap da ting ble ødelagt. Denne tilknytningen forutsetter at elevene kjenner hvilke premisser som ligger til grunn spillet, og hvilke rammer de jobber ut fra, slik at de klarer å engasjere seg i spillet.

Dramaforløp gir muligheter for elevene til å øve seg på både kommunikasjon og mellommenneskelige relasjoner. Elevene trakk fram hvordan spillet gjorde det mulig for dem å bli kjent, og omgås sosialt, med medelever de vanligvis ikke tilbrakte så mye tid med. I dramaforløp, må elevene sammen skape en forståelse av situasjonen. Elevene får trent seg på å kommunisere gjennom tydeliggjøring og strukturering av egne meninger og ideer, for å dele dem med andre i spillet. Lek og spill er også en god måte å skape sosiale relasjoner på. Vi opplevde at elevene i dramaforløpet fikk trening i å kommunisere med andre, gjennom at rollene deres la grunnlag for nye og annerledes relasjoner.

En tråd som går gjennom både problemløsning, empati og samarbeid, er mestringsstrategier. For at man skal lære seg å bruke ulike mestringsstrategier trenger man trening. Drama kan, som tidligere nevnt, fungere som et stilas for elevene når de bruker mestringsstrategier. I løpet av et dramaforløp blir elevene utsatt for ulike følelser og situasjoner, som de opplever gjennom sitt eget og rollens perspektiv. Dramaforløpet gir elevene mulighet til å trene på å regulere egne følelser, fordi de møter ulike følelser. De får også trening i ulike problemløsningsstrategier, som er nyttig i problemfokuserede mestringsstrategier. Vi ser derfor på dramaforløp som godt egnet til å utfordre elevene på å takle stress og følelser.

6.1.3. Hvordan kan læreren legge til rette for læring i dramaforløp?

Det siste forskningsspørsmålet omhandler hvilken viktig faktor læreren utgjør i et dramaforløp. Læreren er den viktigste faktoren for elevens læring (Hattie, 2012, s.22). Når man skal planlegge og gjennomføre et dramaforløp, er lærerens dramafaglige kompetanse et viktig element. Manglende kompetanse kan føre til at man ikke tør å bruke drama i undervisningen, eller blir usikker ved bruk av drama som arbeidsmåte. Vi opplevde at det var mye læring bare i det å bruke drama, men man burde ha en kjennskap til de ulike konvensjonene og virkemidlene man bruker. Ved å gjennomføre et dramaforløp, vil man også skaffe seg erfaringer som gjør det enklere å bruke dramaforløp i senere undervisning.

For at elevene skal kunne trene på å bruke ulike livsferdigheter, har vi sett at det er viktig at de kommer tilstrekkelig inn i fiksjonen. Da er det viktig at man som lærer er bevisst på hvilke konvensjoner og virkemidler man bruker. Det kan være vanskelig å vite hvordan elevene reagerer på de ulike virkemidlene som blir brukt, slik som hvor mye tid elevene trenger for å bli kjent med rollen, eller hvilke virkemidler som treffer de ulike elevene best. Derfor må man som lærer også være villig til å gjøre endringer og tilpasninger underveis. Disse tilpasningene bør gjøres for å fremme læringsutbyttet, ved å trekke elevene inn i fiksjonen og den historien elevene skaper.

6.2. Svar på problemstilling

I vår problemstilling ønsket vi å undersøke «*På hvilke måter kan dramaforløp bidra i det tverrfaglige emnet livsmestring?*», og belyste dette gjennom tre forskningsspørsmål. I gjennomgangen av vår empiri, gjorde vi flere interessante funn. Disse funnene kan oppsummeres slik:

- Elevene går inn i et dramaforløp med engasjement, men det er nødvendig å opprettholde dette engasjementet.
- For å holde engasjementet oppe, trenger elevene å ha forståelse og kjennskap til rollen og situasjonen de skal inn i.
- Når elevene deltar i drama, skifter de perspektiv og opplever dermed en dualitet; de blir dratt mellom fiksjonsverdenen og den virkelige verden.
- I dramaforløp får elevene trent på å skifte perspektiv, og trening i metakognisjon. Dette er viktig for både håndtering av stress og følelser, samt problemløsning og empati.
- Elevene må i dramaforløp samarbeide med andre, de får da øvelse i kommunikasjon og å skape relasjoner til sine med elever.
- Når man bruker dramaforløp som lærer, er kompetansen man har om dramaforløp som arbeidsmetode en viktig faktor for å lykkes med drama. Ved å bruke dramaforløp får man mer kunnskap om hvordan man skal bruke drama.
- For å lykkes med dramaforløp som arbeidsmetode, bør man være fleksibel og villig til å gjøre endringer og tilpasninger underveis.

Gjennom våre forskningsspørsmål har vi sett hva som er viktig for at elever skal delta i dramaforløp, hvordan livsmestring kommer til syne i dramaforløp, og hvordan lærere kan legge til rette for dramaforløp. Drama kan skape rom for å arbeide med ulike livsferdigheter, som problemløsning, evne til å takle følelser og stress, empati og samarbeid. Felles for disse, er viktigheten av å reflektere og tenke – å bruke metakognisjon. I dramaforløp bruker man stopp i spillet for å skape rom for dette. Livsferdigheter er tett knyttet opp mot livsmestring, og vi anser derfor dramaforløp som en god arbeidsmåte til å arbeide med livsmestring i skolen på.

For at et slik arbeid skal fungere, er det viktig at elevene klarer å gå inn i fiksjonen og får mulighet til å reflektere, og bruke metakognisjon, for å forstå hva de går gjennom. For å kunne legge til rette for slike lærings situasjoner, er det viktig at læreren har dramafaglig kompetanse og er bevisst på hvordan dramaforløpet er strukturert. Selv om vi ser at dramaforløp avhenger mye av lærerens kompetanse, ser vi også at eneste muligheten til å utvikle denne kompetansen er ved å bruke den. Lærere må være fleksible, og kunne gjøre tilpasninger i dramaforløpet, ved å evaluere egen praksis underveis. Det vil tjene både lærerens egen kompetanse og elevene i dramaforløpet.

6.3. Veien videre

I denne studien har vi undersøkt hvordan man kan bruke dramaforløp i arbeid med det tverrfaglige emnet folkehelse og livsmestring. Det ville vært interessant å undersøke hvordan vårt dramaforløp hadde fungert også i andre klassetrinn, for å se hvilken betydning elevenes alder har for utbyttet av dramaforløpet.

Vi ser at en videreføring av prosjektet også kan gå i to andre retninger; å se nærmere på livsmestring som tverrfaglig emne, og lærerens dramafaglige kompetanse. Selv ser vi på dette prosjektet som starten på vår egen dramafaglige kompetanseutvikling. Da lærerens dramafaglige kompetanse er en viktig faktor for å kunne arbeide med dramaforløp, anser vi det som nyttig å videre undersøke lærerens kompetanse i dramaforløp.

Da overordnet del av læreplanen trådte i kraft høsten 2020, sikret det emnet folkehelse og livsmestring en aktualitet nå, og lengre fram i tid. Folkehelse og livsmestring vil være et aktuelt tverrfaglig emne i skolen fremover, og vil være noe vi som fremtidige lærere må ha kjennskap til, og kunne jobbe med. Erfaringene fra dette prosjektet har bidratt til at vi ser flere måter å jobbe med dette emnet på. Vi håper også vårt prosjekt kan bidra til å øke bruken av dramaforløp i skolen, og bidra til en dramafaglig kompetansehevning blant lærere. Økt dramafaglig kompetanse hos lærere, vil også trolig kunne bidra til at flere tør å ta i bruk drama som arbeidsmetode. Dette vil igjen kunne skape mer variert undervisning, som engasjerer og motiverer elevene.

Litteraturliste

- Aitken, V. (2013). Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Teaching and Learning: a Brief Introduction. In B. Whyte, D. Fraser, & V. Aitken, *Connecting Curriculum, Linking Learning* (pp. 34-56). NZCER Press.
- Allern, T. H., & Sæbø, A. B. (2010, Juni 18). Hva kan drama som læringsform bidra med i undervisnings- og læringsprosessen? *Norsk pedagogisk tidskrift*, pp. 244-255.
- Berk, L. E. (2013). *Child development*. Boston, USA: Pearson.
- Bjørndal, C. R. (2013). *Det vurderende øyet - Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning* (Vol. 2. Utgave). Oslo, Østlandet, Norge: Gyldendal Akademisk.
- Blaikie, N. (2009). [Forelesning 10.8.2009 ved UIT/SVF-8040]. i Rønningsbakk, L. (2019). *Når didaktikken møter de digitalt innfødte. Teknologistøttet læringsarbeid i skolen i lys av tradisjonell og nyskapende undervisningspraksis* (Doktoravhandling). Norges Arktiske Universitet, Tromsø.
- Braanaas, N. (2008). *Dramapedagogisk historie og teori*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Brandmo, C. (2014). Metakognisjon og selvregulert læring. In J. H. Stray, & L. Wittek, *Pedagogikk - en grunnbok* (pp. 197-213). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetoder for lærerutdanningene*. Oslo, Østlandet, Norge: Abstrakt forlag.
- Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2016, April 27). *Hensyn til personer* (s. 12-22). Retrieved from Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Drageset, O. G., & Allern, T.-H. (2017). Flukten fra Syria - et prosessdrama med rolle- og perspektivbytte i matematikk. In A. B. Sæbø, S. Eriksson, & T.-H. Allern, *Drama, teater og demokrati : antologi I : i barnehage, skole, museum og høyere utdanning* (pp. 141-158). Bergen: Universitetsbiblioteket.
- Flavell, J. H. (1979). *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry*. Retrieved April 2021, from Psycnet: <https://psycnet.apa.org/fulltext/1980-09388-001.pdf>
- Forskningsetikkloven. (2017, April 28). *Lov om organisering av forskningsetisk arbeid*. Retrieved from Lovdata: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-04-28-23/>

- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder (2. utg. ed.)*. Bergen, Norge: Fagbokforlaget.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Heggstad, K. M. (2012). *7 veier til drama: grunnbok i dramapedagogikk for lærere i barnehage og skole (3. utg.)*. Bergen, Norge: Fagbokforlaget.
- Helland, T. (2013). Vi lærer på ulike måter. In T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl, & T. Helland, *Livet i skolen Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (pp. 311-345). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Imsen, G. (2017a). Kognitiv og sosialkognitiv motivasjonsteori. In G. Imsen, *Elevenes verden Innføring i pedagogisk psykologi* (pp. 329-359). Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2017b). Organisering og arbeidsmåter. In G. Imsen, *Lærerens verden Innføring i generell didaktikk* (pp. 95-125). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode (3. utg.)*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Jarning, H. (2020, November 5). *latinskoler*. Retrieved Februar 2021, from Store norske leksikon: <https://snl.no/latinskoler>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stanne, M. B. (2000). *Cooperative Learning Methods: A Meta Analysis*. Retrieved 2021 Februar, from University of Minnasota: https://www.researchgate.net/profile/David-Johnson-113/publication/220040324_Cooperative_learning_methods_A_meta-analysis/links/00b4952b39d258145c000000/Cooperative-learning-methods-A-meta-analysis.pdf
- Kagan, S., Stenlev, J., & Westby, F. (2018). *Cooperative learning : undervisning med samarbeidsstrukturer : 20 strukturer til bruk i alle skolefag*. Oslo: Gan Aschehoug.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/> : Meld. St. 21 (2016-2017).
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Retrieved Desember 2020, from <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Larsen, A.-M. (1997). *Fortellinger og dramaforløp*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Leseth, A. B., & Tellmann, S. M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- LNU. (2017). *Livsmestring i skolen- for flere små og store seiere i hverdagen*. Retrieved 2021 Mars, from Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner: <https://www.lnu.no/wp-content/uploads/2017/01/lis-sluttrapport-1.pdf>
- Lund, A., & Hauge, T. E. (2011). Designs for Teaching and Learning in Technology-Rich Learning Enviroments. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 6(4), pp. 258-272.
- Mjanger, R. H. (2011). *Drama som uttrykksform og arbeidsmåte* (Vol. Kompendie). Bergen: NLA Høgskolen.
- Moreno, R. (2010). *Educational psychology*. Hoboken, New Jersey, USA: John Wiley & Sons.
- Nordahl, T. (2013). Kapittel 4: Klasseledelse. In T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl, & T. Helland, *Livet i skolen 1 Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og Læring* (pp. 105-136). Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU. (2015:8). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet 11.02.21: Fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>.
- O`Connor, P. (2013). TIE: The pedagogic as the aesthetic in a crumbling world. In A. Jackson, & C. Vine, *Learning Through Theatre : The Changing Face of Theatre in Education*. New York, USA: Routledge.
- OECD. (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills, OECD Skills Studies*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students`Lives, Pisa*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- O'Neill, C., & Lambert, A. (1988). *Dramaforløb : en praktisk håndbog*. Danmark: Gråsten.
- Palincsar, A. S. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual Review of Psychology*, 49(Side 345-375), <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.345>. Retrieved from Annual Reviw of Psychology.
- Passer, M. W., & Smith, R. E. (2007). *Psychology : the science of mind and behavior*. Boston: McGraw-Hil.

- Patel, R., & Davidson, B. (1995). *Forskningsmetodikkens grunnlag*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Polya. (1957). *How To Solv It A new aspect of Mathematical Method*. New Jersey: Princeton University.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen damm akademiske.
- Sandvoll, R., & Allern, M. (2014). Undervisningsplanlegging. In J. H. Stray, & L. Wittek, *Pedagogikk : en grunnbok* (pp. 307-320). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Sæbø, A. B. (1998). *Drama - et kunstfag: den kunstfaglige dramaprosessen i undervisning, læring og erkjennelse*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Sæbø, A. B. (2005). *Didaktiske utfordringer ved drama som læringsform i grunnskolen - Elevaktiv læring og drama - Rapport B*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Sæbø, A. B. (2009, Januar). *Drama og elevaktiv læring En studie av hvordan drama svarer på undervisnings- og læringsprosessens didaktiske utfordringer*. Retrieved April 2021, from NTNU Open: <http://hdl.handle.net/11250/243231>
- Sæbø, A. B. (2016). *Drama som læringsform*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sælebakke, A. (2020). Livsmestring i et relasjonelt perspektiv. In K. Bjørndal, & V. Bergan, *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning* (pp. 60-78). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. m., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena*. Oslo, Norge: Universitetsforlaget.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Stake, R. E., & Trumbull, D. J. (1982). Naturalistic Generalizations. *Review Journal of Philosophy and Social Science*, 7(1), pp. 1-12 . Retrieved from <https://studylib.net/doc/8418391/naturalistic-generalizations>
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1998). *Basics of qualitative research : Techniques and procedures for developing grounded theory (2nd ed.)*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Svartdal, F. (2018, August 28). *Mestring*. Retrieved Mars 2021, from Store Norske Leksikon: <https://snl.no/mestring>

- Svartdal, F. (2020, Juni 27). *Psykososial*. Retrieved Februar 2021, from Store Norske Leksikon: <https://snl.no/psykososial>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode (4. ut. ed.)*. Bergen : Fagbokforlaget.
- Theatre in Mathematics. (2020, Oktober 17). INTRODUCTION TO TIM – THEATRE IN MATHEMATICS. *Short-term joint staff training events - Webinar*. Retrieved from <https://tim.coursevo.com/>.
- Thorbjørnsen, K. M., & Vaage, S. (2000). *Utdanning til demokrati : barnet, skolen og den nye pedagogikken : John Dewey i utvalg*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Tjora, A. (2018). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis. (3. utg.)*. Oslo, Norge: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- UNESCO. (2000). *Dakar Framework for Action: Education for All. Meeting Our Collective Commitments*. World Forum on Education, Dakar, Senegal, 26-28 April 2000. Paris: Unesco. Retrieved from <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/1681Dakar%20Framework%20for%20Action.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. (M. Cole, Ed.) Cambridge, Mass, USA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S., Veresov, N., & Barrs, M. (2016). *Play and its role in the mental development of the child (with Introduction and Afterword by N. Veresov and M. Barrs, Trans.) (Version 1.)*. Retrieved April 2021, from Monash University: <https://doi.org/10.4225/03/584e715f7e831>
- Williams, K., & McGillicuddy-De Lisi, A. (1999, Desember). *Coping Strategies in Adolescents*. Retrieved April 2021, from sciencedirect: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0193397399000258>
- World Health Organization. (2003). *Skills for health : skills-based health education including life skills : an important component of a child-friendly/health-promoting school*. World Health Organization.
- World Health Organization. (2020). *Life skills education school handbook: prevention of noncommunicable diseases: approaches for schools*. Retrieved Februar 2021, from WHO Institutional Repository for Information Sharing: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/331947/9789240005020-eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Yin, R. K. (2003). *Case study research : design and methods (3 ed)*. Thousand Oaks, Calif: Sage.

Zimmer-Gembeck, M. J., & Skinner, E. A. (2016, Februar 10). *The Development of Coping: Implications for Psychopathology and Resilience*. Retrieved Mars 2021, from Wiley Online Library:
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/9781119125556.devpsy410>

Vedlegg 1: Informasjons- og samtykkeskriv

Vil du delta i forskingsprosjektet?

Forskningsprosjekt om bruk av prosessdrama som virkemiddel i arbeide med matematikk.

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt TIM.

Formål

Denne studien er en del av det internasjonale prosjektet “Teater i Matematikk” eller TIM. TIM er et prosjekt som arbeider med å finne nye måter å arbeide og gjøre elever trygge på å arbeide med matematikk. De ønsker å bruke dramaverksted og drama for å forbedre undervisning og læring i matematikk. I forbindelse med prosjektet skal også to master studenter ved UIT – Norges arktiske universitet, Sindre Barstad Buset og Svein Erik Thorstvedt, skrive en master oppgave hvor de ser på hvordan man gjennom drama kan jobbe med og utvikle WHO's Life skills.

Vi skal gjennomføre ett dramaforløp i klassen med tematikken klima og endringer klima fører med seg. I dramaforløpet skal det foregå noen metasamtaler hvor elevenes opplevelse er i fokus. Vi ønsker også å gjennomføre et gruppeintervju med noen av elevene i etterkant. For å fange observasjonene ønsker vi derfor å gjøre lydopptak av metasamtalene og gruppeintervjuet. Avslutningsvis ønsker vi også å gjøre filmopptak av 3-5 undervisningsøkter i matematikk i forbindelse med dramaforløpet. Filmøktene er viktige da lydopptak ikke viser bevegelsene, pekingen og tegninger, som er en så viktig del av kommunikasjonen i matematikk.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du/dere får spørsmål om å delta, da dere er elev/forelder/foresatte i klassen til Gisken Meløe og Pål Are Andersen som er med i prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Det er frivillig å delta i studien. Deltakelsen innebærer at det blir gjort filmopptak og lydopptak som beskrevet over.

Om det er ønskelig å se spørsmålene elevene vil bli stilt i gruppeintervjuet på forhånd, kan dere kontakte oss på mail.

Det er frivillig å delta

Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket uten å oppgi noen grunn og uten at det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg. Alle opplysninger om deg vil da bli slettet/anonymisert. Dersom du ved et tidspunkt ønsker å trekke deg fra studiet, vil du fortsatt delta i prosessdramaet, men fritas fra observasjon, intervju og filmopptak. Dersom du i etterkant av prosjektet velger å trekke deg, vil observasjonene fra film og lydopptak slettes, i den grad det er mulig.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

All informasjon behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De som vil ha tilgang vil være prosjektleder, masterstudenter og deres veiledere ved UIT- Norges arktiske universitet. All innsamlet data og personopplysninger vil oppbevares på passordbeskyttede eksterne enheter. Alt av lydfiler vil være lagret på eksterne enheter før de blir transkribert og anonymisert. Alt av data vil bli slettet når prosjektet avsluttes. Prosjektet avsluttes 31.12.21

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi, få rettet, få slettet, og å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UIT- Norges arktiske universitet, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

- Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Ove Gunnar Drageset - Førsteamanuensis i matematikdidaktikk, tlf: 77660274, E-post: ove.gunnar.drageset@uit.no
- Vårt personvernombud: Personvernombud ved UIT, Joakim Bakkevold, Tlf.: 776 46 322 / 976 915 78. Epost: personvernombud@uit.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17. Med vennlig hilsen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet “*Bruk av drama som virkemiddel i arbeide med Life skills*”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- ◆ å delta i lydopptak av metasamtale underveis i prosessdrama
- ◆ å delta i gruppeintervju i etterkant av prosessdrama
- ◆ å delta i filmopptak av undervisningsøkter i matematikk i forbindelse med dramaforløpet.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles fram til prosjektet er avsluttet, ca. 31.12.21.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Før vi har transkribert vil de kunne be om innsyn i opptakene, og be om å få fjernet sine egne utsagn. Etter vi har transkribert opptakene vil det ikke lenger være mulig å kjenne igjen

person opplysninger. Alle navn som eventuelt vil bli brukt i forbindelse med opptakene vil ikke være relevant informasjon og vil bli fjernet eller anonymisert,

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide

I gruppen vi skal gjennomføre prosessdramaet i skal vi gjennomføre ett fokusgruppeintervju med fem elever. Disse vil intervjues etter vi har gjennomført prosessdramaet. Intervjuet vil være med for å bygge på de utsagnene som kommer i metasamtalene inne i prosessdramaet.

Etter prosessdramaet velger vi ut fem elever som gjennom prosessdramaet har til hørt fem ulike familier. Slik at vi får ett innblikk i hvordan de ulike gruppene har arbeidet med temaene og problemstillingene de har stått oven for.

Intervjuet vil bli tatt opp på lydfil, transkribert og slettet umiddelbart etter transkriberingen.

Spørsmål til fokusintervju.

Hva syntes dere om drama? Hva liker dere, og hva misliker dere med drama?

Er det noe dere føler er vanskelig med drama?

Når dere skulle bygg hus på øya, hvordan kom dere fram til hva dere skulle bygge?

Var det noe dere diskuterte sammen?

Dere skulle velge om dere skulle dra eller bli på øya, da valgte noen av dere at dere ønsket å bli. Hvor for ønsket dere å bli?

Når dere ble plukket opp av båten måtte dere velge hvor dere ønsket å dra, hvorfor ønsket dere å dra til? (Må gjennomføre prosessdrama først)

Når dere var regjeringen i Norge måtte dere velge om dere ønsket å ta imot flykninger og hva dere kunne gjøre for å redusere utslippene, hvor for valgte hvorfor valgte dere de forslagene dere valgte?

Hva syntes dere om livene til øyboerne?

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Utvikling av TIM-metodikken - Prosessdrama og matematikk

Referansenummer

623369

Registrert

15.01.2021 av Svein Erik Thorstvedt - sth077@post.uit.no

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt

for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ove Gunnar, ove.gunnar.drageset@uit.no, tlf: +4777660274

Type prosjekt

Forskerprosjekt

Prosjektperiode

01.02.2021 - 31.12.2021

Status

18.02.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

18.02.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med

personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den

18.02.2021 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å

melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å

lese om hvilke typer endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i->

meldeskjema

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5fd9f76a-6b02-4cb9-9396-547871c1763a1/2>

10.5.2021Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger fram til 31.12.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår

vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en

frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som foresatte kan trekke

tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr.

1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og

samtykker til behandlingen

- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og

berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål

- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og

nødvendige for formålet med prosjektet

- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å

oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte og deres foresatte vil motta oppfyller

lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting

(art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig

institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d),

integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere

med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er

avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5fd9f76a-6b02-4cb9-9396-547871c1763a2/2>