



Universitetet i Bergen

Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier

NORMAU650

Erfaringsbasert masteroppgåve i undervisning med fordjuping

i norsk

Vårsemester 2024

Drama som metode i norskfaget

Blir elevane tryggare i ein munnleg setting ved bruk av drama som metode?

Rita Aakre

Føreord

Tenk at dagen endeleg er komen! Innlevering av masteroppgåva er eit faktum og skuldrane kan senke seg litt. Det har vore fire lærerike, interessante og spanande år på studiet. Eg har blitt kjent med mange kjekke og dyktige lærarkollegaar, samstundes som eg har fått utvikla og utfordra meg sjølv. Å arbeide med masterprosjektet over so lang tid, kombinert med eit familieliv og full jobb, har vore krevjande. Det har kravd ein del planlegging og struktur, men i det store biletet har det vore givande å arbeide med eit so stort prosjekt.

Tusen takk til den fantastiske hovudrettleiaren min, Ragnhild Lie Anderson, for ekstremt god oppfølging og konkrete tilbakemeldingar. Eg er takksam for gode innspel undervegs.

Tusen takk til birettleiaren min, Viggo Krüger, som har kome med gode innspel og fagleg oppløfting.

Eg vil også takke den eineståande familien min. Utan dykk hadde eg aldri klart å bli ferdig med skrivinga. De har stilt opp med barnepass og støttande ord. Ein ekstra takk til sambuaren min Ola og sonen min Dion. Tusen takk!

Vidare vil eg rette ein takk til medstudentane mine. De har vore veldig gode støttespelarar.

Eg må sjølvsagt også takke klassa mi, som har vore med i dette prosjektet. Spesielt takk til dei åtte elevane som torde å bli intervjuet og fortelje ærleg korleis dei har opplevd å ha drama i undervisninga. De gir meg inspirasjon til å bli den beste læraren eg kan bli!

Ein stor takk til Ørsta Folkebibliotek! For ein fantastisk jobb og service de har ytt med alle bøkene eg har lånt. Tusen hjarteleg takk!

Til slutt vil eg takke kollegaane på skulen der eg jobbar, for gode råd og samtalar kring masteroppgåva mi. Det har vore ei berg- og dalbane, men med hjelp frå dykk klarte eg det!

Samandrag

Denne masteroppgåva tek sikte på å undersøke om elevar opplever auka munnleg tryggleik gjennom bruk av drama som metode i norskfaget. Gjennom bruk av semistrukturerte gruppeintervju med åtte elevar i tiandeklasse ved ein norsk skule, har eg forsøkt å belyse problemstillinga i denne oppgåva. Funna har potensiale til å inspirere andre lærarar til å ta i bruk fleire praktisk-estetiske og dramapedagogiske læringsformer i undervisninga, og å belyse utfordringar knytt til slike metodar.

Alle elevane har delteke i same undervisningsopplegg med til dømes prosessdrama og rollefigurar over ein periode på tre veker. Datamaterialet består hovudsakleg av elevane sine utsegner under intervju. Analyse av elevane sine utsegner er primært utført i lys av Braun & Clarks (2006) tematiske analysemetode. Denne tilnærminga gir ei strukturert ramme for å identifisere og utforske sentrale tema og mønster som førekjem i elevane sine utsegner, og gir dermed eit djuptgåande innblikk i deira opplevingar og perspektiv på temaet.

Problemstillinga i denne masteroppgåva er:

På kva måte kan drama som metode i norskfaget auke den munnlege tryggleiken til elevane?

Denne problemstillinga blir konkretisert gjennom tre forskingsspørsmål:

- 1) Korleis påverkar integrering av dramaundervisning elevane si oppleving av munnleg tryggleik i norskfaget?
- 2) Kva seier elevane om å delta i drama som metode i norskfaget?
- 3) Kva konkrete dramaøvingar innanfor dramapedagogikk kan bidra til å styrke elevane sin tryggleik?

Resultata viser at elevane i stor grad trivst med å ha drama i undervisninga, og dei aller fleste har ei positiv oppleving kring dette. Dei blir motiverte og dei synest det er gøy. Elevutsegnene viser at bruk av drama som metode kan vere med å gjere dei tryggare i ein munnleg setting, då ein øver på *korleis* ein er munnleg. At elevane sine interesser blir ivaretekne og brukt som element i undervisninga, er noko som bidreg positivt til deira engasjement. Samstundes vert nokre utfordringar knytt til bruk av drama som metode i norskfaget, belyst.

Summary

This master thesis aims to investigate if pupils experience an increase of confidence in oral work, through drama as a pedagogical method in the Norwegian subject. I have used semi structured group interviews with eight tenth formers at a Norwegian school to study my thesis. The findings have the potential to inspire other teachers to use drama pedagogical methods in their teaching. Furthermore, the study sheds light on the challenges of using such methods.

All of the pupils have attended the same teaching methods which lasted for three weeks. Some of the techniques that have been used are process drama, and devising characters. The data consists mainly of the pupils' statements during the interviews. The analysis of the pupil statements has been done using Braun and Clark (2006) thematic analysis. This method provides a structured framework to identify and explore central themes and patterns in the pupils' statements, thus providing a thorough insight to their experiences and perspective to the theme.

The thesis' question is: In what way can drama as a method in the Norwegian subject, increase the confidence in oral activities with the pupils?

The thesis question is further explored through three research questions.

1. How does the integration of drama as a method affect the pupils' experience of oral activities in the Norwegian subject?
2. What do the pupils say about participating in drama in the subject?
3. What specific exercises within the drama pedagogical method can contribute to enhance the pupils' confidence?

The results show that the pupils thrive with drama as part of the education, and the majority have a positive experience from this. The pupils express that they are motivated by the activities and find it enjoyable. The pupil's statements show that using drama as a method can make them more confident in oral activities, since they practice *how* to do oral activities. The pupils' interests are included in the teaching, something that contributes positively to their participation. Furthermore, some of the challenges with using drama as a method is included in the study.

Innhold

Føreord	ii
Samandrag	iii
Summary	iv
1 Innleiing	1
1.1 Bakgrunn	2
1.2 Problemstilling og forskings spørsmål	2
1.3 Oppbygging av oppgåva	3
2 Teori	5
2.1 Tryggleik	5
2.2 Munnleg i skulen	6
2.3 Munnleg klasseromskultur	8
2.4 Å undervise i munnleg	10
2.5 Relasjonar	12
2.6 Drama som læringsform	13
2.6.1 Drama og munnleg	14
2.6.2 Prosessdrama	16
2.6.3 Rollefigurar	17
2.6.4 utfordringar ved bruk av drama i norskfaget	19
3 Metode	21
3.1 Aksjonsforskning	22
3.2 Tematisk analyse	23
3.3 Induktiv og teoretisk tematisk analyse	24
3.4 Semantiske og latente tema	25
3.5 Å utføre tematisk analyse: Ein trinnvis guide	26
3.5.1 Fase 1: Bli kjent med datamaterialet og transkripsjon	26
3.5.2 Fase 2: Generering av initialkodar	27
3.5.3 Fase 3: Søking etter tema	28
3.5.4 Fase 4: Gjennomgang av tema	28
3.5.5 Fase 5: Definere og namngi temaa	29
3.6 Innsamling av data	30
3.6.1 Dramaaktivitetar i klasserommet	32
3.6.2 Spørjeskjema	34
3.6.3 Det kvalitative forskingsintervjuet	35
3.6.4 Det semistrukturerte livsverdintervjuet	35

3.6.5 Fokusgrupper/Gruppeintervju	38
3.6.6 Utval	40
3.7 Etske refleksjonar, pålitelegheit og truverd.....	41
3.7.1 Forskarrolla	41
3.7.2 Pålitelegheit og truverd.....	42
4 Funn.....	44
4.1 Intervjurunde 1: Tryggleik	44
4.2 Intervjurunde 1: Medmenneskelegheit	48
4.3 Intervjurunde 1: Lære å lære	49
4.4 Intervjurunde 2: Etter aksjonen	50
4.5 Intervjurunde 2: Tryggleik	50
4.6 Intervjurunde 2: Medmenneskelegheit	51
4.7 Intervjurunde 2: Lære å lære	54
4.8 Drama som undervisningsmetode i norskfaget før og etter prosjektet	56
4.9 Oppsummering funndel.....	57
5 Drøfting	58
5.1 Munnleg tryggleik i norskfaget <i>før</i> dramaundervisning.....	58
5.2 Munnleg tryggleik i norskfaget <i>etter</i> dramaundervisning.....	59
5.3 Klasseromskultur.....	61
5.3.1 Relasjonar	63
5.4 Munnleg i norskfaget.....	64
5.4.1 Munnleg i norskfaget <i>før</i> dramaundervisning	65
5.4.2 Munnleg i norskfaget <i>etter</i> dramaundervisning.....	65
5.5 Drama som metode i norskfaget.....	66
5.6 Konkrete dramaøvingar for å fremje munnleg norsk	67
5.7 Utfordringar ved drama som metode.....	69
5.8 Oppsummering drøfting	71
6. Konklusjon	72
6.1 Kritisk vurdering av forskingsarbeidet.....	72
6.2 Vidare forskning.....	73
7 Litteraturliste	74
Vedlegg	79

1 Innleiing

Sjå for deg at du kjem inn i eit klasserom der læraren har mykje energi og er engasjert. Elevane sit ikkje på plassane sine ved pulten, men går rundt i rommet med ein liten papirbit i hendene. Dei les av papirlappen og er i si eiga boble. Det er latter, glede og spenning i rommet. Læraren seier at elevane skal stille seg i ein runding midt i klasserommet for å snakke om kva som står på desse papirlappane.

Dette kan skildre ein typisk undervisningstime der drama som metode har blitt brukt. Dette er ein metode som er lite brukt i norsk skule (DICE consortium, 2010), men som kan vise seg å ha god læringseffekt på elevane (Sæbø, 2016).

Ein viktig del av skulen sitt føremål er å fremje den ibuande skapargleda, engasjementet og utforskartrongen blant elevane (Kunnskapsdepartementet, 2017, .s 3). I den overordna delen av læreplanen utdjuvar departementet dette ved å erkjenne elevane si ibuande nysgjerrigheit og deira trong til utforsking, i tillegg til deira ønske om å uttrykke seg gjennom kreativitet og skaping (Kunnskapsdepartementet, 2017). Skulen si oppgåve inkluderer derfor å legge til rette for skapande aktivitetar der elevane blir oppfordra til å utforske og uttrykke seg på ulike måtar. Det understrekar også at praktiske aktivitetar og estetiske uttrykksformer skal integrerast i undervisninga, og at elevane bør får moglegheita til å lære gjennom sansing og leik. Dette er noko eg har kjempa for lenge i skulen! Eg har alltid prøvd å lage varierte undervisningsopplegg der elevane skal opp frå stolen og bruke både kroppen og heile klasserommet. Grunnen til at dette har vore so viktig for meg, er fordi det er slike undervisningsopplegg eg sjølv sit igjen med og hugsar frå min skulegang. Det er ikkje alle dei tradisjonelle timane eg tenker tilbake på, der lærar står framme og underviser medan elevane må følgje med. Dei timane som sit att, er derimot dei timane der ein har gjort noko som er annleis, eller der ein har fått bruke kroppen på ein annan måte enn å berre sitje i ro.

Drama representerer ei skapande, estetisk og praktisk tilnærming, der elevane, i samarbeid med læraren og kvarandre, har moglegheita til å utforske og reflektere over lærestoffet gjennom varierte og engasjerande metodar (Sæbø, 2016, s.15). Å bruke drama som undervisningsmetode kan vere med å variere undervisninga og appellere til ulike måtar å lære på hjå elevane. I prosjektet mitt har eg fokus på dramafaglege aktivitetar i norskfaget.

1.1 Bakgrunn

På skular der dei vaksne er motiverte for og interesserte i forteljingar, har elevane større sjølvtrullit i munnlege settingar (Wilson, 1997). Ifølgje Torlaug Løkensgard Hoel (1999) er det tre behov som melder seg i møte med ein ny sosial situasjon: tilhøyrslø og tryggelø, meistring i den nye situasjonen og aksept (Hoel, 1999, s.41). Her er det viktig at læraren legg til rette for desse tre behova i eit klasserom, slik at til dømes ein samtale skal opplevast som noko positivt. Om ein lærar gjer det, vil det kunne bli lettare for eleven å delta munnleg på eit seinare tidspunkt, fordi ein har skapt ein god klasseromspraksis med god kommunikatøv praksis (Hoel, 1999, s.51).

Elevundersøkinga i 2022 rapporterte at elevar trivst godt på skulen og har eit godt læringsmiljø (Wendelborg & Hygen, 2023). Dei indeksane knytt til læringsmiljø som elevar skårar lågast på, er motivasjon, vurdering for læring, og elevdemokrati og medverknad (Wendelborg & Hygen, 2023). Aud Berggraf Sæbø (2016) peikar på at norske klasserom er prega av lite variert og tradisjonell undervisning, og elevar saknar meir variasjon i timane. Til dømes saknar elevane meir praktisk og skapande tilnærming i dei teoretiske faga (Sæbø, 2016). Elevane ønsker meir bruk av drama som læringsform, for å få meir varierte undervisningstimar og for å kunne bli meir engasjert i lærestoffet (Sæbø, 2005).

1.2 Problemstilling og forskingsspørsmål

Med utgangspunkt i temaet drama som metode i norskfaget har eg formulert den overordna problemstillinga slik:

På kva måte kan drama som metode i norskfaget auke den munnlege tryggeløen til elevane?

Eit fagleg mål eg vil knyte denne problemstillinga, til er den norske språkhistoria. Elevane skal altså lære om den norske språkhistoria, samstundes som dei skal prøve ut ulike dramaaktivitetar i norsktimane.

Dette fører meg vidare til desse forskingsspørsmåla:

- Korleis påverkar integrering av dramaundervisning elevane si oppleving av munnleg tryggelø i norskfaget?
- Kva seier elevane om å delta i drama som metode i norskfaget?

- Kva konkrete dramaøvingar innanfor dramapedagogikk kan bidra til å styrke elevane sin tryggleik?

Det første forskingsspørsmålet handlar om elevane si subjektive meining om kor trygge dei føler dei er i ein munnleg setting etter å ha hatt drama i undervisninga. Her er eg interessert i å vite noko om elevane kjenner ein forskjell på den munnlege tryggleiken før og etter tre veker med dramaundervisning.

Det andre forskingsspørsmålet rettar merksemda mot elevane sine heilskaplege inntrykk, og kva dei trekker fram som positivt og negativ ved bruk av drama som metode i norskfaget. Eg ønskjer å belyse kva elevane sjølv meiner ligg til grunn for korleis dei engasjerer seg i undervisninga.

Intensjonen bak det tredje forskingsspørsmålet er å sjå på ei konkret dramaøving som *kan* vere med på å gjere elevane munnleg trygge. Grunnen til at eg vil peike på ei konkret dramaøving, er for å vise at det treng ikkje å vere komplisert å ta i bruk drama som metode i ulike fag.

1.3 Oppbygging av oppgåva

Denne oppgåva er strukturert i seks kapittel. Kapittel 1 er brukt til å presentere temaet, føremålet, bakgrunnen og problemstillinga.

I kapittel 2 vil det teoretiske rammeverket for studien bli presentert. Den valde forskinga er organisert i tre hovuddelar; Munnleg i skulen, bruk av drama som pedagogisk metode og tydinga av relasjonar i læringsmiljøet. Dette inkluderer forskning på munnleg kultur i klasserommet, bruken av drama som pedagogisk verktøy og korleis relasjonar kan påverke den munnlege tryggleiken i klasserommet.

Kapittel 3 utgjer metodekapittelet i oppgåva. Her vil eg først skildre kva aksjonsforskning inneber, før eg går nærare inn på tematisk analyse og korleis dette utgjer eit relevant utgangspunkt for denne oppgåva. Vidare vil eg presentere intervju som forskingsmetode og skildre tilnærminga mi til datainnsamling og tolkingsprosess. Til slutt vil etiske val, pålitelegheit og truverd bli diskutert.

Kapittel 4 presenterer funna frå tolking og analyse av intervjuet eg gjennomførte med elevane. Dette blir gjort ved å samanfatte informantane sine svar.

I kapittel 5 vil eg søke ei djupare forståing av munnleg tryggleik, og bruken av drama som pedagogisk metode. Dette kapittelet er gjennomført med utgangspunkt i Braun & Clarks (2005) tematiske analyse. Eg vil også bruke dette kapittelet til å utforske likskapar og ulikskapar mellom empiri og teori når det gjeld bruken og forståinga av drama som metode, og omgrepa opplevd (subjektiv) tryggleik og tryggleik.

I det siste kapittelet, kapittel 6, presenterer eg ein konklusjon basert på funna og analyse frå studien. I tillegg til å konkludere, vil eg også rette eit kritisk blick mot mi eiga forking, og reflektere over eventuelle avgrensingar eller svakheiter ved tilnærminga mi. Vidare vil eg foreslå moglege retningar for framtidig forking innan dette forskingsfeltet, og peike på områder som eg meiner fortener nærare utforsking eller vidareutvikling.

2 Teori

Føremålet med denne studien er å belyse *på kva måte drama som metode i norskfaget kan auke den munnlege tryggleiken til elevane*. I dette kapitlet vil eg først seie noko om omgrepet tryggleik og kva tryggleik er i klasserommet. Vidare vil eg presentere teori om det munnlege i norsk skule. Dernest følger teori om relasjonar i klasserommet, før eg til slutt vil peike på teori om *drama som læringsform*, særleg retta mot prosessdrama.

2.1 Tryggleik

Opplæringslova slår fast at «alle elevar har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring» (Opplæringslova, 2022, § 9 A-2). Utdanningsdirektoratet definerer eit sikkert skulemiljø som ein kontekst der elevane ikkje skal utsettast for skade, og der dei opplever skulen som ein trygg stad å vere. Dette inneber også at elevane har tillit til at skulen vil handtere situasjonar som måtte oppstå (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det som ikkje blir beskrive i Opplæringslova, ei heller via Utdanningsdirektoratet, er ein definisjon på kva tryggleik *eigentleg* er. På grunn av dette har eg valt å fokusere på elevane si *subjektive* oppleving av tryggleik når eg diskuterer tryggleik i prosjektet mitt. Det er deira individuelle oppleving av tryggleik, og deira forståing av omgrepet, som er av interesse for oppgåva mi.

Evna til å uttrykke seg munnleg i klasserommet kan vere ei utfordring for elevar, slik Jers (2011) understrekar. Ho peikar på at fleire elevar opplever det som vanskeleg å snakke høgt framfor medelevar og i store grupper. Å delta munnleg kan vere ei utfordring for enkelte elevar, og dette kan ha ulike grunnar. Nokre har for lite trening i å snakke framfor andre menneske, medan andre synest det er lettare å uttrykke seg skriftleg enn munnleg. Cecilia Olsson Jers (2011) har gjennomført ein studie i Sverige der ho framheva elevane sine synspunkt, og som viser at det er større fokus på det skriftlege enn det munnlege i skulen. Dette kan føre til ei kjensle av utryggleik i munnlege situasjonar, og dette dannar grunnlaget for hennar argumentasjon om å bygge og etablere etos. Jers (2011) peikar på den retoriske arbeidsprosessen og korleis truverd i ein munnleg kontekst blir bygd i skulen.

Barksdale et al (2019) har gjennomført ein studie med føremål om å undersøke forholdet mellom klasseromsklima og elevprestasjon blant mellomtrinnsstudentar. Dei ønskte å måle elevane sine oppfatningar av klasseromsmiljøet med omsyn til samhald, materielt miljø, formalitet og velnøye. I denne studien kunne dei påvise at elevane si læring vart påverka av etablering av relasjonar, tilgjengelegheit og organisering av klasseromsressursar, etablering av

klasseromsreglar, og innsatsen for å få elevane til å føle seg trygge og ivaretatt i klasserommet (Barksdale et al, 2019, s.1). Dei fann ut at klimaet har tyding for læringsmiljøa og elevprestasjonane fordi elevane oppheld seg mesteparten av dagen i klasserommet, og det er sett høge standardar for elevprestasjonar i skulen. Då er det avgjerande å auke kunnskapen og forståinga av forholdet mellom klasseromsklimaet og elevprestasjon. Klasserommet er den sentrale organisatoriske eininga i dei fleste skular, og i klasserommet er erfaringar ein av dei mest innverknadsrike faktorane for elevprestasjon (Barksdale et al, 2019, s.19). Vidare peikar Barksdale et al (2019) på at læraren er den viktigaste faktoren for å oppnå elevsuksess, og at læraren må stå i front for å oppnå suksess i skulekvardagen (Barksdale et al, 2019, s.1-2).

2.2 Munnleg i skulen

I læreplanen for norskfaget er munnlege ferdigheiter identifisert som ein av dei fire grunnleggande ferdigheitene. Ifølgje Utdanningsdirektoratet blir munnlege ferdigheiter definert som «evna til å samhandle med andre gjennom lytting, forteljing og samtale» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Til dømes blir det understreka at dette inneber bruk av retoriske ferdigheiter. Retoriske ferdigheiter refererer til evna til å formulere tankar, kommunisere kunnskap og meiningar, og samstundes vere merksam på det kontekstuelle rommet der språk vert uttrykt (retorikkens kairos) (Aksnes, 2007, s.13).

Ved ein gjennomgang av kompetansemåla for norskfaget etter 10. trinn kan ein identifisere to spesifikke mål som tydeleg angir kva elevane skal kunne relatert til munnlege ferdigheiter:

- 1) Bruke fagspråk og argumentere sakleg i diskusjonar, samtalar, munnlege presentasjonar og skriftleg framstilling om norskfaglege og tverrfaglege tema.
- 2) Informere, fortelje, argumentere og reflektere i ulike munnlege og skriftlege sjangrar og for ulike føremål tilpassa mottakar og medium (Utdanningdirektoratet, 2019)

Det er totalt 16 kompetansemål i norskfaget etter 10. trinn, og fleire av desse nemner omgrep som «samtale» og «forklare». Det er likevel etter mitt syn få mål som konkretiserer kva elevane skal kunne når dei skal halde ein munnleg presentasjon i norskfaget.

Liv Marit Aksnes har forfatta ein vitenskapleg, fagfelleverdert artikkel med tittelen *Om muntlighet som fagfelt* (2016), som er inkludert i boka *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på* (2016). I denne artikkelen definerer Aksnes munnlege ferdigheiter som eit komplekst samspel med fleire ulike aspekt (Aksnes, 2016). Ho argumenterer for tydinga av systematisk opplæring i grunnleggande munnlege ferdigheiter, slik at elevar kan bruke desse i

varierte former for meningsdannande samhandling (Aksnes, 2016, s.15). Aksnes understrekar viktigheita av at elevar får erfare korleis standpunkt, argument, ordval og stemmebruk kan påverke kvarandre, og korleis språket kan brukast for å «bevege, behage og belære» (Aksnes, 2016, s.15).

I følge Aksnes blir orda oppfatta isolert sett i ein talesituasjon der kommunikasjonen skjer ansikt til ansikt (2016, s.17). Her spelar både mimikk, kroppsspråk, gestikulasjonar og påkledning ei rolle i korleis det verbale innhaldet skal tolkast. Aksnes argumenterer for at den som talar, er sårbar for kritikk, sidan talaren direkte presenterer seg sjølv gjennom språkhandling. På grunn av den komplekse og nære tilknytninga mellom tale og situasjonar, hevdar Aksnes at dette er grunnen til at det munnlege aspektet har fått avgrensa plass i skulens undervisning (Aksnes, 2016, s.17). Det å gå inn i ein munnleg samtale krev mykje av elevane. Dei skal kunne forstå det faglege innhaldet i samtalen, samstundes som dei bør kunne tolke *kroppsspråket, påkledning, mimikk, stemmebruk og gestikulasjonar* til kvarandre for å forstå heilheita i samtalen dei er ein del av. Når Aksnes formulerer munnlege ferdigheiter som eit *komplekst* situasjonsbestemt samspel, er det kanskje ikkje rart at fleire elevar slit med å knekke kodane i munnlege situasjonar i norskfaget.

Aksnes har også skrive ei bok som heiter *Tid for tale* (2007), og i den boka seier Aksnes at i munnlege ferdigheiter inngår det å lytte aktivt, argumentere og utvikle resonnementet, referere, fortelje eller lese opp (Aksnes, 2007, s.7). Elevane skal, i følge Aksnes, lytte aktivt, men kva vil det seie? Lytting blir nemnt ein gong i kompetansemåla etter 10. trinn; «Lytte til og lese tekster på svensk og dansk» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det blir altså ikkje nemnt noko om å lytte til kvarandre, ei heller om korleis ein skal bruke mimikk, gestikulasjon, stemmebruk og kroppsspråk i ein munnleg situasjon. Slike ord burde stå i kompetansemåla etter 10. trinn om ein skal bli god i å argumentere sakleg i diskusjonar, samtalar eller ha munnlege presentasjonar, som det er beskrive i kompetansemåla etter 10. trinn.

Det å faktisk øve på kva ein skal gjere og korleis ein skal røre på seg, når ein har til dømes ein munnleg presentasjon, eller ein samtale med nokon, meiner eg er viktig. Om elevane mine aldri, eller ein sjeldan gong, har øvd på korleis ein skal halde ein presentasjon eller ein samtale i tidlegare skuleforløp, er det naturleg at mange av dei kanskje ikkje føler seg komfortable med å framføre, diskutere, eller stå framfor eit publikum. Dette vil eg prøve å gjere noko med i forskingsprosjektet mitt.

2.3 Munnleg klasseromskultur

Hoel (1999) skriv i boka *Muntlig norsk* at ein kan bygge opp ein klasseromskultur ved å bygge opp eit sett av verdiar og normer for åtferd og interaksjon i klassa. Hoel peikar på to viktige normer som treng ein klar plan for at enkeltelevar og ei klasse skal unngå å sveve rundt i eit fagleg og sosialt vakuum. Desse to normene er dei som påverkar elevane si haldning til det faglege arbeidet og dei som påverkar dei mellommenneskelege relasjonane. Elevar har ei læringshistorie og ei læringserfaring som dei tek med seg inn til norsktimen, saman med haldningar og kunnskap. Denne læringshistoria må inn i det Hoel kallar ein *omstøypingsprosess*, som ein kan bruke til byggesteinar i det spesielle byggverket som ein spesifikk klasseromskultur er (Hoel, 1999, s.37).

Det er altså viktig å starte jobbinga med ein klasseromskultur tidleg, og i den tidlege fasa er klassa prega av utprøving av posisjonar og rollar. Både elevar og lærarar må prøve ut og tolke situasjonar, og kvarandre, for å finne sin eigen posisjon i forhold til dei andre (Hoel, 1999, s.38). I byrjinga vil ein legge merke til elevar som markerer seg tydeleg, ved til dømes å snakke, medan andre elevar vil halde seg tause og anonyme. Hoel snakkar om at enkeltelevar og klassa i fellesskap må finne sitt *likevektspunkt* (Hoel, 1999, s.38). Det er i den første tida, før posisjonar har festa seg, ein har størst moglegheit til å legge grunnlaget for den klasseromskulturen ein vil jobbe mot. Det er altså avgjerande at ein startar tidleg med å jobbe med klasseromskulturen for å få den kulturen ein vil ha i ei klasse.

Språket vi nyttar heng saman med mellom anna kjensler, tryggleik, tilhøyrse og sjølvopfatning i den spesielle situasjonen. Dei interaksjonsmønstra ein møter i klasserommet heng saman med status og forventningar til enkeltelevar. Hoel (1999) presenterer eit omgrep som heiter *eit sirkulært interaksjonsmønster*. Dette mønsteret vil ein merke seg når ein set i gang ei oppgåve i klassa, for då vil elevane som har høg status, vere tidleg ute med å ta ordet, medan dei elevane som har låg status, som ikkje har forventningar om viktige bidrag knytt til seg, og som sjølve deler denne oppfatninga, halde seg i bakgrunnen. Når elevar med høg status tek ordet, vil det, ifølgje Hoel, vere naturleg for lærarar å vende seg til høgstatuselevane og med dette vil dei få forsterka sin posisjon i klasserommet. Når ei forventning har festa seg til ein person, vil både personen si eiga tolking og handtering av situasjonen og andre forventningar lett føre til ei forsterking av tendensar, og det dannar seg *eit sirkulært interaksjonsmønster* (Hoel, 1999, s.39).

Om ein opplever dette, er det viktig som lærar å vere bevisst på kven som er høgstatuselevlar og lågstatuselevlar i klasserommet for å prøve å unngå at *det sirkulære interaksjonsmønsteret* vil feste seg i klasserommet. Det er også viktig å unngå at førestillingar om forventingar og status vil feste seg. Dette kan ein også sjå i boka til Svein Stensaasen og Olav Sletta (1996), *Gruppeprosesser – læring og samarbeid i grupper*, der dei peika på at det er «nær sammenheng mellom faglig fremgang og dei forholdene eleven utvikler til hverandre» (Stensaasen & Sletta, 1996, s.169).

Det er med andre ord viktig å gjere tiltak som styrkar forholdet til elevane på ein positiv måte. Eit slikt tiltak kan tene til å heve det faglege nivået hjå elevane. Ein må då som lærar ta i bruk arbeidsmetodar og arbeidsmåtar som inneber at alle elevlar skal vere språkleg aktive både i grupper og i klasseromsforumet frå starten av (Hoel, 1999, s.39). Det tiltaket som eg har lyst å teste ut, er *drama som metode* i norskfaget for å sjå om forholdet mellom elevane styrkar seg, samstundes som at eg vil sjå om elevane blir tryggare i ein munnleg setting i skulen.

Drama som læringsform (Sæbø, 2016) tek opp nettopp dette med klasse- og læringsmiljø. Her blir det nemnt at eit godt klasse- og læringsmiljø bør utvikle det psykososiale miljøet mellom partane i klasserommet gjennom kommunikasjon og samarbeid (Sæbø, 2016, s.37). Hoel (1999) meiner at ein bør ta i bruk arbeidsmetodar og arbeidsmåtar som inneber at alle elevlar skal vere språkleg aktive både i grupper og i klasserommet, og i *Drama som læringsform* blir det nemnt at drama har mykje å bidra med for å utvikle evna til kommunikasjon, samarbeid, og samspel (Sæbø, 2016, s.37). Drama kan bidra til eit godt klasse- og læringsmiljø ved å skape positive relasjonar mellom elevlar og lærarar, og mellom elevlar. Dette er fordi drama som læringsform forutset og inkluderer ein skapande interaksjon mellom lærar og elev, og mellom elevane i utforskinga av lærestoffet (Sæbø, 2016, s.37). Denne interaksjonen skjer i større eller mindre grad i grupper gjennom forskjellige leikbaserte læringsformer og dramakonvensjonar. Drama kan også utvikle læraren si evne til å leie klasser og undervisningsforløp på måtar som fremmer eit godt klasse- og læringsmiljø (Sæbø, 2016, s.37). Læraren kan bli betre på dette fordi drama er ei praktisk, gruppebasert og estetisk læringsform, der elevane er aktive, skapande og leikande når dei utforskar eit lærestoff gjennom dramaforløp, samstundes som læraren er ansvarleg for sjølve strukturen i dramaforløpet (Sæbø, 2016, s.37).

Det er nettopp dette eg vil teste ut i forskingsprosjektet mitt. Eg vil prøve ut det Hoel (1999) og Sæbø (2016) peikar på om munnleg klasseromskultur og drama som metode. Då vil eg velje ut dramaøvingar som har fokus på dei omgrepa Aksnes (2016) peika på; *kroppsspråk, påkleding, mimikk, stemmebruk og gestikulasjonar*. Eg vil velje ut desse omgrepa i praksis for å teste ut om elevane kan føle seg tryggare og meir komfortable i ein munnleg setting i klasserommet.

2.4 Å undervise i munnleg

Munnlege ferdigheiter kan vere sjølve undervisningsemnet dersom ein skil mellom munnleg i undervisninga (som læringsmetode) og undervisning i munnleg (Haugsted, 2004). Når ein skal undervise i munnleg, handlar det om å trene systematisk på munnlege ferdigheiter og å skape seg eit metaspråk om språket sine ulike roller og funksjonar.

Svenkerud et al (2012) har ønskt å få eit innblikk i korleis undervisninga i munnleg i skulen går føre seg. I deira undersøking fann dei ut at 80% av undervisninga omhandlar framføringar eller presentasjonar (Svenkerud et al, 2012, s.40). Ein årsak til dette kan vere at slike framføringar har eit klart fagleg føremål og må skapast etter ein klar plan eller strategi. I tillegg kunne dei konkludere med at det er få eller ingen døme på undervisning i det å vere munnleg (Svenkerud et al, 2012, s.46). Dette strir i mot synspunktet til Haugsted (2004) som meiner at ein må kunne øve på *korleis* ein skal vere munnleg, og *kva* ein skal gjere.

Sæbø (2011) skriv i boka *Drama – et kunstfag* at drama er eit kommunikasjonsfag der det munnlege har ein stor og sentral plass (s.226). Sæbø argumenterer for at når ein brukar drama, gjenskapar ein roller og situasjonar og snakkar som om ein er i dei reelle situasjonane. På denne måten vil det munnlege trenast opp i ein meningsfull samanheng. Evna til å uttrykke seg munnleg er også avhengig av å ha noko å seie. Sæbø peikar på at temaet som skal bli diskutert og som-om-situasjonane elevane er i, må vere engasjerande og viktige nok til at elevane tør å ta ordet og uttrykke egne tankar og meiningar (Sæbø, 2011, s.227). Sæbø påpeikar at det er den tradisjonelle undervisninga som gjer at det er få aktive elevar i ein diskusjon, og at det einaste som kan forandre dette, er andre undervisnings- og arbeidsformer (Sæbø, 2011, s.227).

Sæbø (2011) argumenterer for at dramaarbeid kan vere eit motsvar til den tradisjonelle undervisninga. I dette legg ho at dramaarbeid krev og skapar engasjement av alle i til dømes eit gruppearbeid. Her får elevane moglegheit til å vere aktive, med utgangspunkt i sine eigne idear, i forhold til lærestoffet. Ein er aktiv både fysisk, kjenslemessig og språkleg. Sæbø meiner at dette i seg sjølv har ein motiverande og engasjerande funksjon som er naudsynt for at det munnlege arbeidet skal lykkast (Sæbø, 2011, s.228).

DICE (Drama improves Lisbon Key Competences in Education) var eit toårig internasjonalt forskingsprosjekt som studerte drama på skular i tolv ulike land. Dette var ei kvantitativ forskning som såg på verknaden av drama i undervisninga på fem av EUs fagovergripande nøkkelkompetansar for læring (EU har åtte kompetansar totalt). Dei fem nøkkelkompetansane som vart undersøkt var: Kommunikasjon på morsmålet, lære å lære, kulturell uttrykkskompetanse, mellommenneskelege-, samfunnsmessige-, interkulturelle og sosiale kompetansar og entreprenørskap (DICE consortium, 2010).

Forskinga samanlikna elevar som deltok jamleg i drama- og teateraktivitetar med elevar som ikkje møtte drama i undervisninga. Nesten 5000 elevar mellom 13–16 år deltok i dette store prosjektet, og målet var å få fram at drama kan betre desse fem nøkkelkompetansane på ein merkbar måte.

DICE-prosjektet (2010) viste at pedagogisk drama- og teaterundervisning hadde tydeleg, og objektiv, målbar innverknad på dei fem nøkkelkompetansane. DICE konkluderte med at elevar som møter dramaaktivitetar jamleg utviklar meir empati og vert meir tolerante overfor andre menneske. I tillegg vil desse elevane auke kompetansen i å lese og kommunisere, og dei vil ha større motivasjon for læring. I dette prosjektet uttrykkjer dei at det også finst ein universell kompetanse som vert utvikla gjennom drama, og den kompetansen kalla dei «all this and more». Med dette meiner dei at det handlar om å vere eit menneske (Cziboly, 2010, s.49).

I DICE-prosjektet (2010) fekk ekspertar innan utdanningsteater og drama frå heile Europa moglegheit til å lufter tankane sine og vurdere situasjonen for utdanningsteater og drama i deira land. Her fekk ekspertane ei nettbasert undersøking med nitten opne spørsmål, alt i frå kva respekt dramalærarar på skular har, til korleis myndigheitene kan vere med på å betre situasjonen for utdanningsteater og drama (DICE consortium, 2010, s.88)

Det resultatet som kom fram frå Noreg si side, var at det er mangel på kompetanse mellom lærarar i drama, mangel på reell politisk vilje, negative haldningar til drama blant representantar frå andre obligatoriske fag fordi dei ikkje veit kva pedagogisk drama handlar om, og at representantane frå kunstfag motsette seg at drama får status som eige fag. I tillegg kom det fram at det var manglande påverknad av dramaundervisning, mangel på vedvarande forskning og kontakt med avgjerdstakarar (DICE consortium, 2010, s. 90).

2.5 Relasjonar

Relasjonar spelar ei avgjerande rolle i alle situasjonar, og spesielt i skulemiljøet. Thomas Nordahl (2000) argumenterer for at relasjonar uttrykker korleis ein oppfattar andre menneske, og kva tyding desse menneska har for ein sjølv. Korleis desse menneska oppfattar ein person, og korleis dei forhold seg til vedkomande, vil påverke relasjonane mellom dei og personen. Nordahl (2000) påpeikar vidare at desse relasjonane er fundamentale og utgjer ein del av den mellommenneskelege kommunikasjonen. Relasjonar er viktige i alle dei sosiale forholda i skulen, noko som inneber at relasjonar kan sjåast på som eit uttrykk for forbindelsen som dukkar opp mellom til dømes lærarar og elevar.

Lærer-elev-relasjonar og elev-elev-relasjonar spelar ei viktig rolle i kvardagen på skulen. Fleire studiar understrekar kor viktig det er at læraren bruker tid på å byggje gode relasjonar med elevane, og blant desse studiane finn ein Luckner & Pianta (2011). Luckner & Pianta diskuterer klasserommet som eit sosialt system der kvaliteten på systemet legg grunnlaget for den sosiale og faglege utviklinga og læringa hjå elevane. Vidare påpeikar dei at samspelet mellom lærar og elev er ein av dei mest sentrale faktorane i dette sosiale systemet (Luckner & Pianta, 2011). Anne Linder, Thomas Nordahl & Ole Hansen (2012) refererer til forskning som viser at elevane som opplever å bli verdsett, anerkjent og likt av lærarane sine, vil ha eit større sosialt og fagleg læringsutbytte enn dei elevane som ikkje har den same gode relasjonen til lærarane sine (Linder, Nordahl & Hansen, 2012, s.3). Utdanningsdirektoratet har publisert ein artikkel om lærar-elev-relasjon og elev-elev-relasjon der dei skriv at læraren er i posisjon til å legge til rette for positiv sosial samhandling mellom elevane, og kan etablere ei sosial atmosfære i klassa ved veremåten sin overfor elevane, både individuelt og på gruppenivå (Utdanningsdirektoratet, 2016). Freeman et al (2004) peikar også på at om ein elev har ei sterk kjensle av tilhøyrsløse og aksept i klasserommet, kan det vere avgjerande for eleven sitt læringsutbytte og for korleis eleven trivst i klasserommet.

I forskingsprosjektet mitt har eg ei unik moglegheit til å utforske korleis lærar-elev relasjonar og elev-elev-relasjonar blir påverka i klasserommet ved bruk av drama som metode. Gjennom å prøve ut ulike dramaøvingar får både lærar og elevar moglegheita til å samarbeide på nye måtar, som potensielt kan styrke tillit og respekt mellom desse relasjonane. Dette kan føre til ei meir positiv læringsatmosfære og auka motivasjon blant elevane (Sæbø, 2005; 2010;2011;2016 og Morken 2003). I tillegg kan dramaøvingar fremje samarbeid, kommunikasjon og empati blant elevane (DICE consortium, 2010), noko som kan bidra til å styrke elevane sine kjensler av tilhørsle og aksept i klasserommet. Generelt sett gir dramaøvingar også moglegheita til å utforske det sosiale samhaldet i klasserommet, slik det blir presentert av Luckner & Pianta (2011). Gjennom å delta aktivt mot eit felles læringsmiljø, kan drama bidra til å fremje både sosial og fagleg utvikling og læring blant elevane. Dermed blir det interessant å undersøke korleis desse interaksjonane og denne dynamikken påverkar elevane si subjektive oppleving av munnleg tryggleik og læring i norskfaget.

2.6 Drama som læringsform

Gjennom 1900-talet fekk reformpedagogikken stadig meir gjennomslagskraft (Morken, 2003, s.70). Reformepedagogikken er ulike pedagogiske reformrørsler på 1900-talet som er karakterisert ved ei sterk kritisk haldning til den tradisjonelle skulens mål og metodar («den sorte skole»). Eit sentralt prinsipp i reformpedagogikken var å setje barnet i sentrum, samstundes som ein anerkjente barnets unike kreativitet og skaparglede (Braanaas, 2008, s.41). Reformpedagogikken gjekk i front for å forsvare barnets naturlege skapartronge og kreativitet. Den motsette seg ideen om å avgrense barnet til berre å skulle memorere og gje att det læraren verdset som viktig. I staden ønskte reformpedagogikken å utnytte det potensialet som allereie låg nedfelt i barnet, nemleg nysgjerrigheit og utforskarglede. Dewey spelte ei sentral rolle i denne rørsla. Han kritiserte det tradisjonelle, dualistiske synet på kognitiv kunnskap, som skil handling frå tenking, og praksis frå teori (Dewey, 2000, s.56; Morken, 2003, s.70-71). I følgje Dewey (2001) er aktiv deltaking ein føresetnad for læring, og desse elementa kan ikkje skiljast. Han understrekar også at elevanes aktive erfaringar legg eit betre grunnlag for læring og forståing enn passive erfaringar. Desse tankane finn ein også hjå Hoel (1999). Metodar som oppmuntrar elevane til å utforske og uttrykke seg aktivt, vart derfor stadig viktigare. Denne evna til å førestille seg kan utviklast gjennom skapande aktivitetar, noko som også er sentralt i ei dramapedagogisk tilnærming (Morken, 2003, s.24-25).

2.6.1 Drama og munnleg

Under kjerneelementa for norskfaget i Kunnskapsløftet, står der at elevane skal

Få positive opplevelser ved å uttrykke og utfolde seg muntlig. De skal lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler. De skal presentere, fortelle og diskutere på hensiktsmessige måter både spontant og planlagt, foran et publikum og med bruk av digitale ressurser (Kunnskapsdepartementet, 2019)

I tillegg er munnlege ferdigheiter ein av dei grunnleggande ferdigheitene, og der står det at «norskfaget har et særlig ansvar for utviklingen av muntlige ferdigheter» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Norskfaget skal altså integrere munnlege aktivitetar i undervisninga på ein meningsfull og effektiv måte. Vidare kan det sjå ut som at det er berre det verbale språket som står i fokus under kjerneelementa og dei grunnleggande ferdigheitene. Eg meiner at om ein skal kunne å bruke det verbale språket, må også kroppsspråket vere på plass. Både det verbale språket og kroppsspråket går hand i hand.

Elevane skal lære seg å uttrykke og utfalde seg munnleg, samstundes som dei skal lære å diskutere på ulike måtar både spontant og planlagt framfor eit publikum. Dette er sentralt med tanke på forskingsprosjekt mitt. Korleis skal eg som norsklærer legge til rette for at elevane skal klare å framføre noko munnleg framfor eit publikum? Og på kva måte kan eg legge opp undervisninga slik at elevane skal føle seg trygge nok til i det heile teke å framføre noko munnleg framfor eit publikum? Eg vil prøve ut drama som metode for å sjekke om elevane kan bli trygge nok til å framføre noko munnleg framfor eit publikum. Ved å ta i bruk drama som metode kan elevane få oppleve, engasjere seg, undre seg og lære å få innsikt i andre menneske sine tankar og livsvilkår (Sæbø, 2016). Alle desse elementa skal elevane få erfaring med, og desse elementa står eksplisitt lista opp under kjerneelementa i norskfaget.

Det som er viktig i ein munnleg situasjon, er at elevane har noko å seie. Det er enklare for elevane å svare på direkte spørsmål læraren stiller enn å skulle ta ordet sjølv. God munnleg trening kjem først når elevane tør å ta initiativ til å uttrykke seg sjølv. Sæbø (2011) seier at temaet som blir diskutert, og som-om-situasjonane elevane er i, må vere engasjerande og viktige nok til at dei tør å ta ordet og uttrykke eigne meiningar og tankar (Sæbø, 2011, s.227). Ingvild Handagard (2005) påpeikar at grunnen til at ein føler på munnleg frykt, ofte er mangel på tilrettelegging og organisering av munnlege framføringar.

For å verkeleg kunne forstå og få eit innblikk i eit tema, kan ein til dømes bruke drama som metode i norskfaget, for at elevane skal kunne klare å setje seg inn i kjensler og situasjonar som kan vere fjerne for dei. Eg vel å fokusere på temaet språkhistoria, sidan det er det faglege temaet i forskingsprosjektet (sjå kapittel 3.6.1).

Drama gjenskaper roller og situasjonar. Ein går inn i dei og snakkar som om ein er i dei reelle situasjonane. På denne måten vil det munnlege bli trena opp i ein meningsfull samanheng (Sæbø, 2011, s.226), slik som språkhistoria kan gi elevane ulike roller og situasjonar som dei skal prøve å setje seg inn i, og til slutt spele ut. Nokre elevar kan få rolla som Ivar Aasen, medan andre kan få rolla som Knud Knudsen, Henrik Wergeland osv. På denne måten kan elevane spele ut, og kanskje finne ut kvifor og kva desse historiske personane meinte med tanke på språkdebatten på 1800-talet.

I kjerneelementa for norskfaget står der «... og de skal kunne kombinere skrift med andre uttrykksformer», noko ein gjer når ein brukar drama i undervisninga. Då brukar ein tekst ved å ta i bruk kroppen og stemma, som dei sentrale uttrykksmidla i dramafaget (Sæbø, 2011, s.226). Ein kan gje elevane tenkte figurar (roller) og situasjonar gjennom ei aktiv identifisering, og då kan elevane gje uttrykk for sine eigne førestillingar, kjensler og opplevingar av eit lærestoff i ei estetisk dramatisk form (Sæbø, 2011, s.226). Her kan altså elevane kjenne på kroppen korleis det kunne vore for Aasen å reise rundt for å undersøke dialektene og språket, medan andre elevar kan få kjenne på korleis det var for Knudsen å stå for sine meiningar kring språkdebatten.

Som påpeika av Sæbø (2011), er det avgjerande at elevane har ei form for personleg investering i eit tema for å kunne bidra meningsfullt. Derfor bør temaet vere både engasjerande og viktig nok til at elevane tør å by på seg sjølve. Hoel (1999) understrekar tydinga av normer i mellommenneskelege relasjonar, og i denne samanhengen kan drama som pedagogisk metode potensielt påverke desse relasjonane på ein positiv måte. Dette kan skyldast at drama ofte involverer leik og interaksjon, og at ein knyter kroppen, stemma og gestikulasjon på ein annan måte enn ved å vere stillesittande ved pulten og kopiere informasjon frå tavla. Det er mogleg at nokre elevar kan oppleve ei form for fellesskap som dei elles ikkje ville ha opplevd, når alle bidreg på ein ny måte gjennom dramaaktivitetar.

For at det munnlege arbeidet skal lykkast, bør elevane få anledning til å vere aktive med tanke på lærestoffet. Då bør elevane få ta utgangspunkt i eigne idear og tankar, både fysisk, kjenslemessig og språkleg (Sæbø, 2011). På denne måten kan ein skape ein motiverande og engasjerande situasjon, som er naudsynt for at det munnlege arbeidet skal lykkast (Sæbø, 2011, s.228). Difor har eg valt prosessdrama som eit heilskapleg fagleg læringsforløp for dette prosjektet.

2.6.2 Prosessdrama

Prosessdrama, også kjent som dramaforløp, representerer ein heilskapleg læringsprosess der læringa oppstår gjennom utforsking og dramatisering (Sæbø & Allern, 2010, s. 245). Dette konseptet er planlagt og gjennomført som ein lærarstrukturert, men elevaktiv, skapande og gruppebasert læringsmetode (Sæbø, 2016, s.16). Gjennom prosessdramaet får elevane moglegheit til å gå inn i roller og arbeide saman med fagleg innhald i ei oppdikta verkelegheit. Her handlar det ikkje om å jobbe mot eit sluttprodukt, som til dømes dramatisering eller førestilling, men heller om sjølve læreprosessen (Sæbø & Allern, 2010, s.245). Det kan vere å lære ved å ha ulike spelsituasjonar, og dette kan bli brukt i alle typar fag. Læreprosessen dreiar seg om å fokusere på kva erfaringar og refleksjonar elevane tek med seg undervegs i læringa.

Morken (2003) argumenterer for at det særleg ved drama som pedagogisk metode er at elevane inkarnerer ei rolle og brukar fiksjonen som grunnlag for læring. Dette er ei skapande, praktisk og estetisk læringsform som gir elevane moglegheit til å utforske lærestoffet på kognitive, fysiske og emosjonelle plan i samspel med læraren og medelevar (Sæbø, 2016, s.16).

Bruk av prosessdrama som metode i norskfaget kan gjere undervisninga meir realistisk for elevane, då ein her tek utgangspunkt i ei verkelegheit som elevane kan engasjere seg i og forstå. Når elevane lever seg inn i historia, og aksepterer den såkalla fiksjonskontrakten, blir det dessutan lettare å forstå det faglege innhaldet (Sæbø, 2005; 2016).

Sæbø og Allern (2010) nyttar omgrepet dramaturgi for å skildre korleis læreprosessane er samansett, presentert og utført i prosessdramaet (s.246). Dramaturgien er ofte fleksibel og open for elevane sin spontane fantasi og impulsar. Her har læraren moglegheit til å ta omsyn til elevane sine bidrag og la dei vere med på å bestemme retninga i dramaet (Sæbø & Allern, 2010, s.246). Dette bidreg til å gi elevane eigarskap til innhaldet og kan auke motivasjonen og

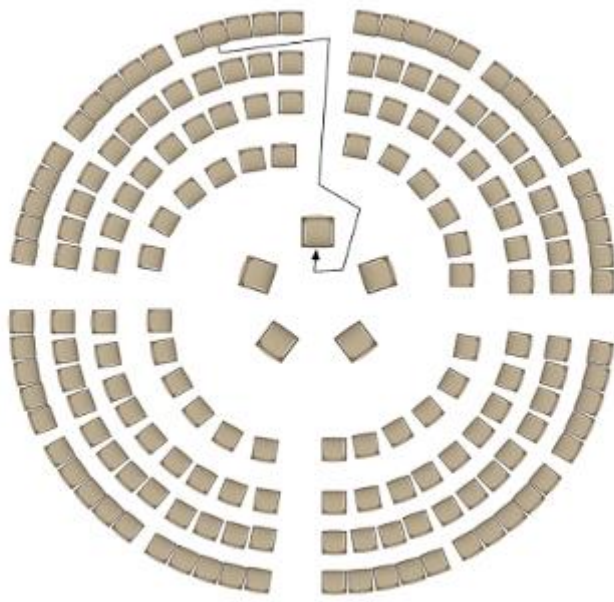
engasjementet i det faglege arbeidet (Deci & Ryan, 2000). Samstundes åttvarar Sæbø & Allern (2010) mot å gi elevane for stor fridom, då dette kan føre til at dei går for djupt inn i fiksjonen og spelet, slik at det faglege innhaldet blir nedprioritert (Sæbø & Allern, 2010, s.245).

2.6.3 Rollefigurar

Rollefigurar er eit omgrep Sæbø (2016) nyttar, og hennar skildring av omgrepet er «alle mulige møter mellom rollefiguren og elevane, fra den enkleste samtalsituasjon til at rollefiguren etablerer seg i klasserommet» (Sæbø, 2016, s. 60). Når ein nyttar rollefigur, er det som å ha nokon på besøk i klasserommet som anten skal fortelje om seg sjølv, eller ein spesiell situasjon. I følgje Sæbø (2016) kan rollefigurar skape engasjement, vekke interesse, utvikle evna til empati og ivareta humør, glede og spenning (s. 61).

Allern et al (2022) har undersøkt dramaprosess i matematikk, der dei blant anna diskuterer tydinga av å tildele roller eller karakterar til elevane. Å gi roller til elevane er utforma for å legge til rette for utforskande samtalar og er strukturert slik at alle blir utfordra på ulike måtar (Allern et al, 2022). Ei sentral forståing som ligg til grunn for utforminga av rollefigurar, er posisjonsteori. Ifølgje Harrè og Van Langenhove (1999) har alle individuelle preferansar når det gjeld kva posisjon dei inntek i ulike sosiale settingar. I eit gruppesamarbeid kan enkelte ha ein tendens til å posisjonere seg som ein hjelper, og tek på seg ansvaret for å støtte andre som ikkje forstår det faglege innhaldet. Dette er samtidig ein måte å posisjonere andre på; dei blir posisjonert som nokon som treng hjelp. På denne måten er dei ulike posisjonane aldri eit individuelt val, men eit resultat av ei bevisst forhandling mellom deltakarane i fellesskapet (Harrè & Van Langenhove, 1999). Dette er også tankar som Hoel (1999) peikar på i ein munnleg klasseromskultur og det ho kallar ein omstøypingsprosess.

I denne studien blir prosessdrama nytta som den valde sjangeren, der rollefigurar er ein av dei primære dramaaktivitetane som blir brukt. Dei rollene som elevane kan få tildelt, er Ivar Aasen, Knud Knudsen, Henrik Wergeland, J.S Welhaven, P.A. Munch og Asbjørnsen & Moe. Hensikta med dette er at elevane skal undersøke kva desse historiske personane tenkte om språkdebatten på 1800-talet, og på bakgrunn av denne informasjonen forsøke å overtyde dei andre elevane om at deira synspunkt er det riktige å gå for. Denne samtalen skal skje ved bruk av *fishbowl-metoden*.



Figur 1: Viser korleis fishbowlmetoden kan sjå ut (Beck, 2019).

Denne tilnærminga, også kjent som «indre og ytre sirkel», tek sikte på å legge til rette for ein djuptgåande diskusjon ved å organisere elevane i to grupper. I den indre sirkelen sit ei lita gruppe og deltek aktivt i diskusjonen, medan den ytre sirkelen lyttar nøye. Ein elev i den indre sirkelen kan starte samtalen, som i dette tilfelle handlar om språkhistoria, og dei andre elevane kan svare ved å reflektere over utsegna med formuleringa som «Når du seier..., tenker eg...». Denne strukturen legg til rette for ein kontinuerleg flyt i samtalen i sirkelen, og bidreg til å utforske temaet grundigare (Tønnesen et al, 2016, s.79). Målet med samtalen er å få større forståing for ulike retningar og tankar ulike personar hadde om språkdebatten, og kanskje prøve å finne ei annleis løysing enn det som allereie har blitt bestemt. I tillegg kan ein også kanskje diskutere kva for konsekvensar ei ny løysing kan ha for framtida.

Bruk av rollefigurar og *fishbowl-metoden* kan også bidra til indre motivasjon i undervisninga. Indre motivasjon refererer til det å gjere noko fordi det i seg sjølv er interessant eller fornøyeleg (Deci & Ryan, 2000a). Dette står i motseiing til ein ytre motivert elev, som blir driven av eksterne faktorar som karakterar, poengskalaar og merknadar (Sansone & Harackiewicz, 2000). Om elevar får arbeide med noko som dei synest er interessant og gøy, kan det auke motivasjonen både for skulen generelt og for dei aktuelle faga (Boaler, 2003).

Ifølgje Deci & Ryans (2000) Sjølvbestemmingsteori (SDT), er det tre tre grunnleggande psykologiske behov som må vere tilfredsstilt for at ein person (elev) skal vere indre motivert til ein aktivitet. Desse behova inkluderer oppleving av autonomi (sjølvbestemming), tilhøyrslø og kompetanse. Det er også viktig at aktiviteten er optimalt utfordrande, og at personen (elevane) har ei kjensle av å kunne påverke resultatet. Grppesamarbeid med god dynamikk, at elevane føler seg trygge og ønskte, kan bidra positivt til opplevinga av tilhøyrslø blant elevane. Når elevane blir tildelt roller dei skal posisjonere seg ut frå, kan dei oppleve å høyre til i gruppa, og at dei med si rolle har ei viktig oppgåve i fellesskapet.

Vygotskys sosiokulturelle læringsteori kan også vere med på å understreke kor viktig det er med sosial interaksjon og samarbeid for læring og utvikling (Vygotsky, 2001, s.166-167; Kozulin & Grindis, 2007, s. 352). Ifølgje den sosiokulturelle læringsteorien skjer læring best gjennom sosialt samspel. I dette sosiale samspelet er det dei med mest erfaring, som lærarane eller medelevane, som skal støtte elevane i utvikling ved å gi rettleiing og utfordringar innanfor «den proksimale sona», også kalla den nærmaste utviklingssona. Vygotsky peikar på at den nærmaste utviklingssona representerer gapet mellom det ein elev kan oppnå sjølvstendig og det dei kan oppnå med støtte frå andre (Bråten & Thurmann-Moe, 1996, s.123). Vidare seier Vygotsky at barn med den største utviklingssona vil klare seg best på skulen (Vygotsky, 2001, s.166).

2.6.4 Utfordringar ved bruk av drama i norskfaget

Drama har vist seg å vere ein motiverande og lærerik undervisningsmetode. Effekten av drama som undervisningsform i ei spesifikk klasse er derimot avhengig av fleire variablar. Ifølgje Kari Mjaaland Heggstad (2012) er hovudutfordringa for læraren å *sjå* elevane individuelt (Heggstad, 2012, s.204). Ei anna sentral utfordring er tilpassinga av metode, teknikk og former til elevgruppa. Val av metode spelar ei viktig rolle i læringsprosessen, og i dramafaget er metodisk val og uttrykksformer tett samanvove. Ein lærar som tek i bruk drama som metode, kan støyte på det såkalla progresjonsproblemet, ettersom elevane i ei klasse ofte er på ulike nivå med tanke på modningsgrad (Heggstad, 2012, s.204). Den største utfordringa for ein lærar som nyttar drama som metode, slik Heggstad (2012) skildrar det, er at enkelte dramatiske forlaup kan gi elevane rom for fabulering og sjølvstendige val, noko som kan gå utover det faglege (Heggstad, 2012, s.204).

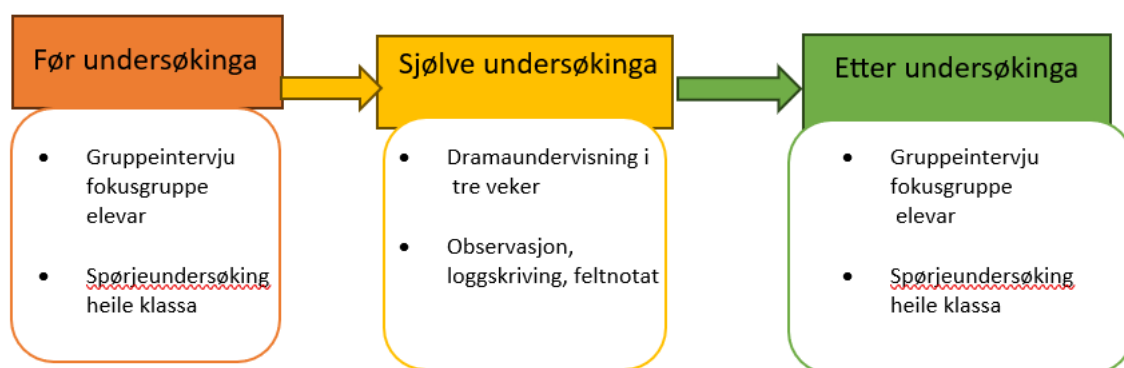
Peter Duffy (2014) framhevar også viktigheita av læraren si rolle i undervisning av drama. Han understrekar at elevane sitt læringsutbytte i dramabasert undervisning i stor grad er avhengig av lærarens kompetanse i planlegging, organisering og gjennomføring. Det er særleg viktig at læraren leiar strukturen slik at elevane sitt bidrag i dramaundervisninga ikkje går på kostnad av det faglege innhaldet (Duffy, 2014, s.89). Det er altså viktig at det faglege innhaldet blir oppretthalde når ein skal bruke drama som metode. Dette er også tankar eg har teke med meg i undervisning om drama i norskfaget og i dette prosjektet.

3 Metode

Eg vil undersøke om bruken av drama som metode bidreg til å auke elevane si kjensle av tryggleik i ein munnleg setting. Metoden eg har valt for å prøve å betre elevane sin munnleg tryggleik på, er aksjonsforskning. Valet fall på aksjonsforskning fordi metoden fokuserer på ei systematisk undersøking av eigen praksis, og aksjonsforskning har som intensjon å informere og utfordre, i tillegg til å utvikle ein reflektert praksis, skape positive endringar i skulen og i utdanning generelt og forbetre elevane si læring (Ulvik, 2022, s.40). Dette er ein måte eg har ønskt å arbeide på, nettopp for å få ei djupare forståing av rolla mi som lærar, men også for å prøve å få eit innblikk i korleis elevane opplever undervisninga.

Sidan eg har nytta meg av intervju, har eg valt å bruke ei hermeneutisk tilnærming i tolking av tekst. Grunnen til at eg valde dette, er fordi hermeneutikk fokuserer på fortolking av tekst og gir rom for å nytte transkriberte intervju som utgangspunkt i fortolkingsprosessen. Å bruke ei hermeneutisk tilnærming i tolking av transkriberte intervju vil gje meg spelerom til å gå fleire rundar med materialet og å fortolke det både isolert sett og i lys av andre delar av datamaterialet eller eksisterande teori.

I det følgande vil eg skildre noko av historia til aksjonsforskning gjennom å vise til viktige tenkarar, utfordringar og problem knytt til metodologien. Eg vil så presentere intervjuet som forskingsmetode, val som er gjort i samband med informantar og anonymisering, og vise korleis denne metoden har produsert materiale som kan fortolkast. Vidare vil eg forklare måten eg har analysert på, før eg til slutt går inn på retningslinjer, pålitelegheit, truverd og etikk.



Figur 2: Datainnsamling i ulike fasar av undersøkinga

3.1 Aksjonsforskning

Aksjonsforskning er ein metode som oppstod i USA og Storbritannia rett etter 2. verdskrigen (Nielsen & Nielsen, 2010, s.100). Kurt Lewin var mannen som først utvikla metoden. Han argumenterte for at den dominerande forskinga på den tida var for abstrakt og fjern frå den verkelege verda. Lewin var engasjert i å finne løysingar på dei sosiale spenningane og motsetningane i det amerikanske samfunnet, og bidrog til danning av ein demokratisk kultur. Målet til Lewin var at forskarar skulle oppretthalde nære koplingar med det feltet dei studerte, og ved å gjennomføre feltbaserte eksperiment skulle dei aktivt bidra til å løyse dei sosiale problema som var relevante for deira forskingsområde (Nielsen & Nielsen, 2010, s. 100).

Marit Ulvik seier at aksjonsforskning kan spenne frå små individuelle studiar knytt til utvikling og betring av eigen praksis til større kollektive prosjekt som inkluderer heile skular der det er samarbeid mellom eksterne forskarar og lærarar i praksisfelt, og der målet er endring på samfunnsnivå (2022, s. 39). Ut i frå denne forståinga er aksjonsforskning praksisnært og involverer alle som deltek i prosjektet. Eit særtrekk ved aksjonsforskning er at tilnærminga både er aksjon og forskning. Det er aksjon fordi aktørane handlar innanfor systemet som dei prøver å betre og forstå, og det er forskning fordi det er ei systematisk, kritisk undersøking som blir gjort offentleg (Ulvik, 2022, s. 41).

Olav Dalland forklarar at aksjonsforskning er eit bidrag til å finne løysingar på menneska sine praktiske problem. Han seier, at det er systematikken i innsamlinga av data, og at data blir behandla vitenskapleg, som gjer at aksjonsforskning er forskning, og ikkje berre aksjon (2020, s.51). Vidare seier han at det opphavlege grunnlaget for aksjonsforskning, er ideen om at eit problem best kan forståast ved å prøve å endre det.

Den viktigaste kritikken mot aksjonsforskning rettar seg mot at aksjonsforskning ikkje er verdifri og nøytral. Dette kjem av ei oppfatning om at forskaren mister distansen sin og objektivitet når forskinga blir blanda med aksjonen (Dalland, 2020, s. 51). Samstundes kan forskaren i aksjonsforskning stille spørsmål ved situasjonar i forskaren sin praksis. På denne måten kan forskaren få fram viktig erfaringsbasert praksiskunnskap, og slik få moglegheit til å reflektere kritisk over sin eigen praksis og måten den blir brukt på. Aksjonsforskning som blir brukt på denne måten, er praksisnær forskning som opnar for mange moglegheiter (Dalland, 2020, s. 52). Aksjonsforskning er altså ein metode som byggjer bruer mellom teori og praksis. I mitt tilfelle kan aksjonsforskning vere med på å bygge bru mellom teorien knytt til masterprosjektet og praksisen min i klasserommet.

«Et aksjonsforskningsprosjekt kan ikke være ferdigdesignet – og sikret – på forhånd ved forskernes datamaskiner og skrivebord» (Nielsen og Nielsen, 2010, s.110). Ein må fysisk ut i feltet, og i mitt tilfelle er det eit klasserom. I klasserommet kan ein forske og observere, og prøve å finne gode løysingar på ulike utfordringar som kan dukke opp. Ein lærar har ei gylden moglegheit til å forske på eigen praksis, sidan aksjonsforskning er ein praksisnær metode.

3.2 Tematisk analyse

I artikkelen *Using thematic analysis in psychology*, skrive av Virginia Braun og Victoria Clark (2006), framhevar forfattarane tydinga av å anerkjenne tematisk analyse som ein autonom metode innan kvalitativ forskning. Dette står i kontrast til tidlegare perspektiv, som representert av Boyatzis (1998) i boka *Transforming qualitative information – Thematic analysis and code development*, der tematisk analyse vart betrakta som ein prosess som skulle integrerast i andre kvalitative metodar.

Boyatzis argumenterte for at tematisk analyse ikkje representerte ein separat kvalitativ metode, men heller ein prosess som kan brukast i samanheng med dei fleste, om ikkje alle, kvalitative metodane. Denne tilnærminga mogleggjer omsettinga av kvalitativ informasjon til kvantitative data, dersom dette er eit ønske av forskaren. Dermed framstår tematisk analyse som eit fleksibelt verktøy som kan integrerast i ulike forskingsprosessar, og som tillét ei systematisk innsamling og analyse av data for å avdekke underliggande tema og mønster. Braun og Clark argumenterer for at tematisk analyse fortener anerkjenning som ein metode i ein eigen rett, i lys av si betydelege rolle innanfor kvalitativ forskning (Braun & Clark, 2006, s.78).

I si grundige utforsking av tematisk analyse hevdar Braun og Clark (2006) at denne tilnærminga representerer ein metodikk for å identifisere, analysere og rapportere mønster eller tema innanfor eit datasett (Braun & Clark, 2006, s.79). Dei understrekar vidare at, i motsetjing til andre tilnærmingar som til dømes grounded theory, er tematisk analyse ikkje bunden til spesifikke teoretiske rammeverk (Braun & Clark, 2006, s.81). Denne friheita gjer det mogleg å bruke metoden innanfor ulike teoretiske paradigmer og kontekstar, og gir forskaren ei breiare rekkevidde for å utforske og tolke data.

Vidare gir Braun og Clark (2006) ei nyansert skildring av potensielle uttrykksformer for tematisk analyse. Dei presenterer metoden som anten ei essensialistisk eller realistisk tilnærming, som fokuserer på å rapportere deltakaren si oppleving, tyding og verkelegheitsoppfatning (Braun & Clark, 2006, s.81). Alternativt kan tematisk analyse også brukast som ein konstruktivistisk metode, som undersøker korleis hendingar, realitetar, tydingar og opplevingar er resultatet av ulike diskursar som opererer innanfor samfunnet. Dette viser kor fleksibelt metodevalet er, og korleis det kan tilpasse ulike måtar å tenke på innan forskning.

Braun og Clark (2006) framhevar tydinga av å nøye vurdere ei rekke spørsmål før og under gjennomføringa av tematisk analyse (Braun & Clark, 2006, s.86). Desse spørsmåla omfattar blant anna induktiv og teoretisk tematisk analyse og semantiske eller latente tema. Å reflektere grundig over desse aspekta er avgjerande for ei vellykka gjennomføring av tematisk analyse. No vil eg skildre desse spørsmåla nærare og gi ei grunngeving for vala mine innanfor tematisk analyse.

3.3 Induktiv og teoretisk tematisk analyse

Ifølge Braun og Clark (2006) eksisterer det to primære tilnærmingar for å identifisere tema eller mønster i tematisk analyse. Desse tilnærmingane kan anten vere induktive, kjent som ein «botnen opp»- metode, eller teoretiske, kjent som ein deduktiv eller «toppen ned»- metode (Braun & Clark, s.83). Ved å nytte ei induktiv tilnærming, er tema som skal identifiserast, tett knytt til sjølve datasettet. Dette inneber å kode data utan forsøk på å tilpasse dei til ein førehandsdefinert koderamme eller til forskaren sine analytiske føreseingar. På denne måten er denne forma for tematisk analyse drive av dataene sjølve.

Ein teoretisk tematisk analyse vil vere driven av forskaren si teoretiske eller analytiske interesse for området, og er derfor meir eksplisitt forskarstyrt. Dette resulterer vanlegvis i ei mindre omfattande skildring av datasettet, men ein meir detaljert analyse av utvalde delar av dataene. Det handlar primært om korleis og kvifor forskaren vel å kode datamaterialet. Kodinga kan anten vere retta mot eit spesifikt forskingsspørsmål (som samsvarar med den meir teoretiske tilnærminga), eller det spesifikke forskingsspørsmålet kan utvikle seg gjennom kodingsprosessen (som samsvarar med den induktive tilnærminga) (Braun & Clark, 2006, s.84).

I forskinga mi har eg valt ei meir induktiv tilnærming, då eg meiner at dette passar best for prosjektet mitt. Ved å bruke ei induktiv tilnærming tillèt eg tema og mønster å oppstå naturleg frå datamaterialet mitt, utan å vere avgrensa av førehandsdefinerte teoretiske rammeverk. Eg trur at denne tilnærminga kan føre til oppdaging av ny eller uventa innsikt som kanskje ikkje ville blitt fanga opp med ei deduktiv tilnærming. Vidare trur eg at ved å bruke ei induktiv tilnærming vil eg kunne oppnå ei meir omfattande dekning av emnet, samstundes med at eg kanskje vil få auka forståinga av fenomenet eg skal studere. Det å la datamaterialet tale for seg sjølv gir meg ei moglegheit til ein meir detaljert og nyansert analyse av tema som oppstår.

3.4 Semantiske og latente tema

Semantisk og latente tema refererer til ulike «nivå» der temaa skal identifiserast på (Braun & Clark, 2006, s.84). I ei semantisk tilnærming kan temaa identifiserast innanfor dei eksplisitte eller overflatiske tydingane av dataene, og analysen søker ikkje å leite etter noko utover det som deltakarane har sagt eller det som har blitt skrive (Braun & Clark, 2006, s.84). Den analytiske prosessen går frå å skildre og organisere data for å sjå mønster i innhaldet, til å tolke desse mønstera og prøve å forstå ei breiare tyding og implikasjonar, ofte sett opp mot tidlegare forskning og teori.

Tematisk analyse går djupare enn berre det som blir sagt i dataene. Den prøver å finne dei skjulte ideane, meiningane og tankane bak det som blir sagt. Dette blir kalla latent tematisk analyse. Det handlar om å tolke dataene for å finne ut kva dei eigentleg betyr, ikkje berre kva dei seier rett ut (Braun & Clark, 2006, s. 84).

I forskingsprosjektet mitt har eg valt ei latent tilnærming. Slik eg forstår Braun og Clark (2006), vil dette tillate meg å undersøke dei underliggande årsakene til munnleg uttrykksevne og tryggleik hjå elevane. Gjennom ei latent tilnærming kan eg undersøke korleis deltaking i dramaøvingar påverkar elevane sine munnleg ferdigheiter og tryggleik på ein meir heilskapleg måte. Dette kan blant anna inkludere å sjå korleis drama kan bidra til å bygge sjølvtilitt og forståing for andre, og utvikle evna til å uttrykke seg klart og tydeleg. I tillegg vil denne tilnærminga gi meg moglegheit til å utforske ikkje-verbale aspekt ved munnleg kommunikasjon. Dette kan inkludere å sjå på kroppsspråk og stemmebruk som påverkar korleis elevane kommuniserer munnleg. Til slutt vil ei latent tilnærming la meg kople funna mine til eksisterande teoretiske perspektiv om læring, drama som metode og munnleg tryggleik og ferdigheiter.

3.5 Å utføre tematisk analyse: Ein trinnvis guide

Braun og Clark (2006) presenterer ei stegvis rettleiing for gjennomføring av tematisk analyse. Dei påpeikar at nokre av fasane i denne prosessen kan likne på trinna i andre kvalitative forskingsmetodar, og derfor er dei ikkje nødvendigvis unike for tematisk analyse (Braun & Clark, 2006, s.86). Prosessen startar faktisk allereie når forskaren byrjar å legge merke til og leite etter mønster av meining og potensielle interessante tema i datasettet.

3.5.1 Fase 1: Bli kjent med datamaterialet og transkripsjon

I den første fasa, beskrive av Braun og Clark (2006) som «bli kjent med dataene dine», handlar det om å dykke djupt inn i datamaterialet for å oppnå ei grundig forståing av både djupna og breidda av innhaldet (Braun & Clark, 2006, s.87). Dette inneber å lese gjennom materialet fleire gongar, vere aktivt til stades medan ein les, og søke etter tydingar og mønster. I tillegg til dette dreier det seg om å overføre munnleg data til skriftleg form for å gjennomføre ei tematisk analyse (Braun & Clark, 2006, s.87). Ifølgje Steinar Kvale & Svend Brinkmann (2018) er transkripsjon å transformere, å skifte frå ei form til ei anna (Kvale & Brinkmann, 2018, s.205). I denne konteksten refererer dette til prosessen med å konvertere ein munnleg samtale til skriftleg form. Braun og Clark (2006) påpeikar at tematisk analyse ikkje krev same detaljnivå i transkripsjon som andre metodar. Det essensielle er å sikre ein grundig og nøye ortografisk transkripsjon (Braun & Clark, 2006, s.88). Det viktigaste er at transkripsjonen inneheld den informasjonen som er naudsynt frå det verbale datamaterialet, og at den på ein påliteleg måte gjenspeglar sin opphavslege natur og er tilpassa føremålet med analysen (Braun & Clark, 2006, s.88).

Mitt første steg var å lytte til lydopptaka eg hadde gjort med min Samsung Galaxy S21 mobiltelefon. Denne metoden tillèt meg å regulere avspelinga ved å trykke på pause ved behov, og spole tilbake for å gjennomgå materialet på nytt. Etter å ha forsikra meg om at eg kunne høyre alt som vart sagt i intervjuet, starta eg med å opne eit Microsoft Word-dokument. I dette dokumentet byrja eg med å tildele kallenamn til elevane for å ivareta personvernet deira. Derfor vart elevane referert som «Elev 1», «Elev 2», «Elev 3» osv. Under sjølv transkripsjonsarbeidet forkorta eg dette til «E1», «E2», «E3» osv. for å spare tid og fokusere meir på innhaldet i intervjuet. Eg refererer til meg sjølv som «intervjuar» eller «I». Denne tilnærminga til transkripsjonen legg til rette for ei systematisk og strukturert tilnærming til analyseprosessen, samstundes som personvernet til informantane blir teke vare på. Sjølv om

effektiviteten av denne metoden kan diskuteras, resulterte den i ei vellykka gjennomføring av transkripsjonsarbeidet.

Under transkriberingsprosessen oppdaga eg raskt avgrensinga i å kunne skrive ned kvart einaste ord som vart uttalt. Til dømes erstatta eg ofte bekreftande smålydar med ellipsar «...». I tilfelle der enkelte ord var uklare, eller ikkje tydeleg høyrbare, nytta eg meg av blanke parentesar som ein markør for denne usikkerheita (Kvale & Brinkmann, 2018, s.209). Når det kjem til sjølve språket, nytta eg meg av nynorsk for å ivareta anonymiteten til elevane som vart intervjuet.

Tabell 1: Kodeliste

«...»	Bekreftande smålydar
()	Uklare, eller ikkje tydeleg høyrbare ord

Det andre skrittet mitt var å lese igjennom transkripsjonane av intervjuet fleire gongar medan eg brukte ein gul markør for å markere mine egne spørsmål. Etter dette nytta eg forskjellige fargar for å belyse ulike samanhengar og tema som eg kunne identifisere. Denne tilnærminga gjorde det meir oversiktleg og hjelpte meg med å få ei grundig forståing av datamaterialet.

3.5.2 Fase 2: Generering av initialkodar

Fase 2 startar etter at ein har gjennomgått og blitt kjent med datamaterialet, og har utvikla ei initialliste over idear om innhaldet og kva som verkar interessant ved det (Braun & Clark, 2006, s.88). Ei kode kan identifisere ein funksjon i dataene som analytikaren finn interessant, og refererer til «dei mest grunnleggande segmenta eller elementa i dei rådataene eller informasjon som kan vurderast meiningfull i forhold til fenomenet» (Boyatzis, 1998, s.63). Det er av betydning å organisere datamaterialet i meningsfulle grupper og å systematisk arbeide gjennom heile datasettet (Braun & Clark, 2006, s.89). Det som kan vere viktig å hugse på i denne fasen, er i følge Braun & Clark (2006), å kode so mange potensielle mønster som mogleg og å hugse å kode individuelle utdrag av data i so mange forskjellige «tema» som dei passar inn i (Braun & Clark, 2006, s.89).

Slik eg tolka denne fasen, byrja eg med å lese igjennom datamaterialet mitt og stoppa opp når eg såg noko interessant. Eg fortsette å bruke ulike fargar for å identifisere ulike mønster, samstundes som eg brukte post-it-lappar aktivt undervegs. Det eg skreiv på desse lappane, var ulike koder eller foreløpige «tema», som til dømes «snakka om tryggleik» eller «munnleg ferdigheit» for å kode datamaterialet mitt. Fleire av utsegnene passa i ulike mønster og kategoriar, og på denne måten fekk eg ei lang liste med ulike kodar. Eg kopierte datautdrag frå individuelle transkripsjonar og samla kvar kode saman i separate datamapper på maskina mi. Dette gjorde at eg fekk oversikt over kva eg hadde koda av datamaterialet mitt, og kva eg ikkje hadde koda.

3.5.3 Fase 3: Søking etter tema

I denne fasen innleiar ein analysearbeidet med å sortere dei ulike kodane i potensielle tema og samle all relevant koda datamateriale innanfor dei identifiserte temaa. Dette inneber å analysere kodane som er oppretta og vurdere korleis forskjellige kodar kan kombinerast for å danne overordna tema (Braun & Clark, 2006, s.89). Det eksisterer ulike typar tema; overordna tema og deltema. Når ein arbeider i denne fasen, kan det vere viktig å reflektere over forholdet mellom kodar, mellom tema og mellom ulike nivå av tema (Braun & Clark, 2006, s.89-90).

I denne fasen inneber det altså å sortere og organisere alle kodane eg hadde identifisert i fase 2. Fleire av desse kodane verka relevante for ulike tema, og dermed kunne eg byrje å identifisere midlertidige hovudoverordna tema og deltema. For å hjelpe meg med denne prosessen fann eg det nyttig å lage tankekart. Eg brukte fleire A3-ark der eg skreiv ned ulike utsegner som elevane hadde kome med under intervju. Dette ga meg eit nytt perspektiv på dei ulike utsegnene elevane hadde kome med i intervju. Denne delen av analysearbeidet var tidkrevjande, og etter å ha brukt fleire veker på å identifisere midlertidige tema, kunne eg no bevege med vidare til fase 4.

3.5.4 Fase 4: Gjennomgang av tema

I den fjerde fasen fokuserer ein på å finjustere midlertidige tema som er identifisert. Det er avgjerande at datamaterialet innanfor kvart tema heng meiningsfullt saman, samstundes som det skal vere tydelege og identifiserbare forskjellar mellom temaa (Braun & Clark, 2006, s.91). Denne fasen inneber to nivå av finjustering: Nivå 1 omfattar gjennomgang på nivå av koda datautdrag. Her må eg lese alle samla utdrag for kvart midlertidig tema, og vurdere om

dei ser ut til å danne eit samanhengande mønster. Dersom eg oppdagar at dei midlertidige temaa ikkje passar, må eg vurdere om temaet i seg sjølv er problematisk, eller om nokre av datautdraga innanfor det rett og slett ikkje passar der. Om det skjer, må eg forsøke å identifisere nye tema eller ekskludere dei frå analysedelen min (Braun & Clark, 2006, s.91).

Nivå 2 involverer ein liknande prosess, men her handlar det om å vurdere kor gyldige dei individuelle temaa er, i forhold til datamaterialet, men også om det midlertidige tankekartet mitt gjenspeglar meiningane som er openberre i heile datamaterialet. Ein bør lese gjennom datamaterialet på nytt med to føremål. Det første føremålet er å fastslå om temaet passar til datamaterialet mitt. Det andre føremålet er å kode eventuelle tilleggsdata innanfor temaet som kan ha blitt oversett i tidlegare kodetrinn. Dette er ein forventet prosess, då koding er ein pågåande organisk prosess (Braun & Clark, 2006, s.91).

Denne fasen av analysearbeidet var ekstremt krevjande, då det gir moglegheit for kontinuerleg omarbeid av kodinga. Det som var av vesentleg betydning for meg i dette arbeidet, var å klargjere på ein tydeleg måte korleis elevane oppfatta bruken av drama som metode i undervisninga. Då eg skulle identifisere temaa, var dette det sentrale fokuset. For å finne temaa som både kunne adressere problemstillinga og forskingsspørsmåla mine, valde eg temaa som eg rekna med kunne forsøke å løysa dei, samstundes som dei ville reflektere ærleg kva elevane faktisk uttrykte i intervjuet med meg.

Etter å ha eksperimentert og justert over ei lengre periode, enda eg opp med fleire ulike tema som eg meiner passar godt til dette prosjektet. Eg arbeidde ved å flytte fram og tilbake mellom utsegnene, vurdere kva som harmoniserte, og kva som ikkje gjorde det. På denne måten kunne eg formulere overordna tema som kunne innlemme ulike utsegner på ein samanhengande måte.

3.5.5 Fase 5: Definere og namngi temaa

Denne fasen kan byrje når ein har oppnådd ei tilfredsstillande tematisk kartlegging av datamaterialet sitt. Her dreiar det seg om å identifisere den «essensen» av kva kvart tema handlar om, og bestemme kva aspekt av datamaterialet kvart tema fangar opp (Braun & Clark, 2006, s.92). Når ein skal namngi temaa, bør ein i følge Braun & Clark (2006) ha namn som er korte, slagkraftige og som kan gi lesaren ei direkte kjensle av kva temaet handlar om (Braun & Clark, 2006, s.93).

Ved gjennomføring av fase fem prioriterte eg å unngå å overbelaste kvart tema med for mykje kompleksitet og mangfald. Eg ønskte å framheve essensen av kvart tema ved å bruke enkle ord. Kvart tema eg valde, hadde korte og slagkraftige namn for å gi lesaren direkte forståing av kva temaet omhandla. Dersom eg hadde eit overordna tema som inkluderte deltema, indikerte dette ofte eit særleg omfattande og komplekst tema. Å inkludere deltema var eit strategisk val for å strukturere store tema og vise hierarkiet av meining innanfor datamaterialet. Til dømes, under det hovudoverordna temaet «medmenneskelegheit», har eg valt å ha deltemaa «omsorg», «glede» og «respekt». Desse deltemaa vart identifisert gjennom fleire rundar med finjustering av initialkodar.

3.6 Innsamling av data

Med tanke på at eg har valt å gjennomføre ein kvalitativ studie, vart det naturleg for meg å nytte det kvalitative forskingsintervjuet som forskingsmetode. Då har eg valt å nytte meg av Kvale og Brinkmann (2015), og har fokus på det *semistrukturerte livsverdsintervjuet*. Denne typen intervju har som mål å «innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, og særlig fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s.46).

Livsverdenen er den verden vi kjenner og møter i dagliglivet. Det er verden som den framtrer for oss i en direkte og umiddelbar opplevelse forut for at vi reflekterer og teoretiserer over verden (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s.19).

Det er først når eg får innsyn i elevane si livsverd at eg kan oppdage at det eksisterer djupare aspekt bak opplevinga av drama som metode. Det er dessutan essensielt at eg som forskar evnar å leggje mine føreinnstilte fordommar til side når eg møter eleven si livsverd for å ikkje styre datamaterialet i den retninga mine fordommar meiner det skal vere.

Sidan eg skal forske på kva måte drama som undervisningsmetode kan auke den munnlege tryggleiken hjå elevane, opnar denne typen intervju for å undersøke elevane sine skildringar og måtar å forstå *drama som metode* på. Med eit slikt intervju vil eg få eit innblikk i elevane si *livsverd*. Då er det det elevane seier i intervjuet som er deira verkelegheit, og det er den *livsverda* eg også skal forhalde meg til. I tillegg til gruppeintervju ville eg dele ut eit spørjeskjema til heile klassa i tillegg. Dette spørjeskjemaet bestod av tre spørsmål der elevane skulle streke under på det dei følte var riktig for dei (sjå kapittel 4.1).

Det aller første eg gjorde var å pilotere spørjeskjemaet. Det delte eg ut til ei anna klasse, for å sjekke om dei for det første forstod spørsmåla, og for det andre om dei forstod korleis dei skulle svare på dei. Det gjorde dei heldigvis, og dei sa det var enkelt å forstå. Eg tok ikkje ein pilottest på intervjuguiden/intervjuet, noko eg sikkert burde ha gjort for å finne ut om nokre av spørsmåla mine måtte endrast, samstundes som at eg som intervjuar kunne finne ut korleis eg oppføre meg som intervjuar.

Då sjølve prosjektet skulle starte, starta eg arbeidet med å dele ut eit kort spørjeskjema til alle elevane i klassa. I kartlegginga intervjuar eg totalt åtte elevar. Desse åtte delte eg inn i to fokusgrupper à fire elevar på kvar gruppe. Eg kjem tilbake til utvalet i kapittel 3.6.6. Desse elevane er eg norsklærer for til vanleg, og ein av grunnane til at eg valde å bruke mi eiga norskklassa, er fordi det sannsynlegvis allereie er ein eksisterande etablert tillit mellom meg og elevane. Dette tillitsforholdet kan bidra til å opne opp for meir ærleg kommunikasjon under intervjuar, då elevane kjenner meg, og kan føle seg komfortable til å dele tankane og erfaringane sine med meg.

Etter å ha gjennomført fokusgruppeintervjuar med elevane, vil eg klargjere ei svakheit eg finn ved denne forma å samle data på; *min* sosiale påverknad. Elevane mine er klar over at eg likar å lage undervisningsopplegg som er av den kreative sorten. I kor stor grad elevane ønsker å imøtekome meg med «rett» svar, som dei trur eg ønskjer å høyre, er likevel vanskeleg å seie noko om.

Holstein og Gubrium gjør opmærksom på, at interviewet ikke må betragtes som en neutral teknik til at oppnå upåvirkede svar fra informanten. De påpeger, at interviewet må ses som en aktiv interaksjon mellom to eller flere personer, der ledes til sosialt forhandlede, kontekstuelle baserte svar (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 34).

I forskinga mi har eg lagt opp til to fokusgruppeintervju med elevane, eitt før tre veker med dramaundervisning, og eitt etter tre veker med dramaundervisning. Grunnen til at eg valde å ha intervju før- og etter undervisningsperioden, er for å sjå om *drama som metode* har hatt ein effekt på elevane, og om dei har merka om dei har blitt tryggare i ein munnleg setting etter tre veker med dramaundervisning i norsktimane sine. Elevane vil på slutten av forskingsperioden ha ei munnleg vurdering, og kan såleis samanlikne den munnlege situasjonen med tidlegare erfaringar.

Undervisningsperioden varte i tre veker, der eg hadde fire timar med norskundervisning per veke i klassa. Totalt vart det 12 timar på tre veker. I desse timane hadde eg fokus på å bruke *drama som metode* i alle timane, i tillegg til å ha emnet språkhistorie. Eg delte opp timane i to. Første halvdel hadde vi undervisning om språkhistoria, og andre halvdel hadde vi *drama som metode* i fokus. På denne måten fekk elevane variert undervisning, med både teori og utøvande leikar/dramaøvingar.

Alle intervjuar vart tekne opp på lydfil og deretter transkriberte. Det var heilt naudsynt å bruke opptak då eg ønskte å få nøyaktig informasjon om kva som vart sagt, men òg for å høyre korleis eg bidrog og påverka i samtalan. Det eg la merke til etter første intervjurunde, var at eg kommenterte ofte «jah» og «mhm» etter elevane hadde sagt noko. Dette var unødig bruk av kommentarord frå mi side so på intervjurunde to vart eg meir bevisst på dette. Eg brukte mobiltelefonen min, ein Samsung Galaxy S21, til å ta opp lyd. På denne måten kunne eg bruke datamaskina mi samstundes til å sjå på intervjuguiden, men òg til raskt å kunne notere ned kroppsspråk og liknande eg la merke til undervegs i intervjuar. Då eg skulle transkribere, høyrde eg på lydopptaka, samstundes som eg skreiv det dei sa (og andre lydar) i eit Word-dokument.

3.6.1 Dramaaktivitetar i klasserommet

Sæbø (2011) peikar på at det er avgjerande at elevane har ei form for *personleg* investering i eit tema, for å kunne bidra meningsfullt. Temaet elevane skulle jobbe med i denne perioden var språkhistoria. Det er fleire grunnar til at eg valde nettopp språkhistoria. Den eine grunnen var fordi det låg inne i årsplanen for skulen eg jobbar på. Den andre grunnen til dette valet, var fordi det er mange ulike meiningar om språkhistoria, og det å dele ut ulike rollefigurar til elevane, slik at dei (forhåpentlegvis) skulle føle på ei *personleg* investering, såg eg på som ein fordel. Om elevane fekk ei rolle som dei skulle finne ut informasjon om, og gå inn i den rolla, kunne dei kanskje få opplevinga av meistring, samstundes som dei var personleg involvert i rolla si.

Dramaaktivitetane eg brukte i prosjektet mitt var henta frå Kverndokken (2016) si bok *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på*. Eg utarbeidde ein timeplan som vart distribuert til norsklærarane på 10. trinn, slik at norsklærarane på trinnet også kunne nytte seg av desse øvingane.

I vedlegg F presenterer eg strukturen og progresjonen av dramaøvingane, samstundes som ein får ei oversikt over kva som skal gjerast i løpet av ein skuletime på 55 minutt. Eg har valt å ikkje gå i djupna på alle øvingane på grunn av omfang av oppgåva, men eg vil nøye undersøke «Kroppen tek stilling» (Kverndokken, 2016, s.138-139) og «munnleg framføring – mimikk, blikkontakt og kroppshaldning» (Kverndokken, 2016, s.302-303). I tillegg vil eg sjå nøye på den aller siste dramaøvinga elevane gjorde; nemleg språkdebatten.

I dramaøvinga «Kroppen tek stilling» plasserer læraren elevane på ei rekke bak i klasserommet med fronten mot læraren. Læraren har på førehand førebudd påstandar som elevane skal ta stilling til (Kverndokken, 2016, s.138). I tilfellet mitt vart elevane bedne om å vurdere om dei var einige eller ueinige i påstandane. Påstandane vart lese opp etter tur, og elevane vart bedne om å ta eit steg fram i rommet om dei var einige i påstanden som vart lesen opp. Om elevane var ueinige, vart dei ståande stille (Kverndokken, 2016, s.138).

Den første runda vart elevane bedne om å ta stilling til påstandane og ta eit aktivt val. I denne runda skulle dei ikkje seie noko, alle skulle vere heilt stille. I den andre runda gjentok vi dei same påstandane, men denne gongen kunne eg spørje elevane kvifor dei valde å gå fram eller stå i ro. På denne måten oppstod fleire gode diskusjonar. Nokre av påstandane som eg brukte, var: «Galdhøpiggen er Noregs største fjell», «Menn er meir morosame enn kvinner» og «Det var unødvendig av Ivar Aasen å lage landsmålet». Denne øvinga vekte stor interesse i klassa, og fleire av elevane (som vanlegvis er stille) snakka høgt framfor klassa. Det var gledeleg å observere.

«Munnleg framføring – mimikk, blikkontakt og kroppshaldning» er ei dramaøving som er strukturert i fleire trinn. Det første trinnet inneber at elevane får ein kort replikk, til dømes «Maten var god, den!», og her skal elevane øve på ulike ansiktsuttrykk (Kverndokken, 2016, s. 303). Elevane hadde moglegheita til å velje replikkane sjølve, men eg presenterte også tre døme på tavla som dei kunne velje mellom. Etter at elevane hadde øvd på å tolke samanhengen mellom ord og ansiktsuttrykk, skulle dei diskutere verknaden det hadde. I tillegg fekk dei fem fokuspunkt dei også skulle vere merksame på: panne, augebryn, nase, munn og hake (Kverndokken, 2016, s.303).

Vidare skulle elevane få eit kort manus som dei skulle øve på å lese flytande og framføre det framfor klassa. Her skulle dei øve på å bruke kroppsspråket: Bevege seg fram og tilbake, stå stille, utføre hurtige og langsame rørsler, ha hendene i lomma, bruke store eller ingen armrørsler osb. Under denne øvinga vart eg positivt overraska då fleire av elevane, som vanlegvis er stille og rolege, gjekk fram og framførte på ein heilt annan måte enn dei har gjort tidlegare. I tillegg skulle elevane øve på blikkontakt.

Blikkontaktøvinga bestod i at den eleven som stod framfor klassa, skulle forsøke å oppretthalde blikkontakt med alle elevane i publikum. Dersom ein elev i publikum ikkje opplevde at eleven framfor hadde reell blikkontakt, skulle vedkomande seie «biip-biip» til dei fekk blikkontakt igjen (Kverndokken, 2016, s.303). Dette var ei litt krevjande øving for dei elevane som stod framme, då det kunne verke som ei umogleg oppgåve. Samstundes uttala dei elevane som stod framme at det fekk dei til å reflektere over kor viktig blikkontakt er i munnlege settingar.

Den siste dramaøvinga eg vil belyse, er sjølve språkdebatten, som utgjorde høgdepunktet i utprøvsperioden min. Denne øvinga innebar at elevane vart tildelt roller, til dømes Ivar Aasen, Knud Knudsen, P.A. Munch, Welhaven, Wergeland osb. Etter at dei hadde fått tildelt rollene, skulle dei sette seg inn i kva desse personane tenkte om språkdebatten på 1800-talet. Deretter skulle vi gjennomføre ein språkdebatt, der den første halvdel av klassa skulle sitje rundt eit bord og diskutere. Resten av klassa skulle sitje utanfor sirkelen og observere dei som diskuterte. Elevane hadde moglegheita til å velje ulike rekvisittar og kostymar om dei ønska det. Dette kunne inkludere frakk, hatt, briller, stökk, koffert og liknande.

Denne diskusjonsrunden vart gjennomført over tre omgangar, ettersom klassa var tilstrekkeleg stor til å kunne dele seg inn i grupper med tre elevar kvar som representerte ulike roller, til dømes Aasen, Welhaven, og so bortetter. Språkdebatten vart ein stor suksess i denne klassa då elevane følte dei fekk gå grundig inn i rolla si, samstundes som dei slapp å tenkje på publikum på same måte som ved ei tradisjonell munnleg framføring.

3.6.2 Spørjeskjema

Som eit resultat av analyseprosessen, er kategoriane delt inn i tre overordna tema: Tryggleik, medmenneskelegheit og lære å lære. Nokre av desse hovudtemaa vil innehalde deltema som gir ytterlegare innsikt og detaljar i informantane sine oppleveringar og perspektiv relatert til dei overordna temaa. Gjennom ein analyse av desse temaa og deltemaa, vil eg søke å utforske

og forstå dei komplekse dynamikkane som er til stades i informantane sine erfaringar, og korleis desse kan relatere til problemstillinga og forskingsspørsmåla mine.

Opplevinga av tryggleik i undervisninga er både juridisk forankra og er viktig for at elevane skal trivast og læra. Er elevane kjenslemessig sikre når dei skal snakke høgt, anten framfor heile klassa eller i grupper? Eg distribuerte eit spørjeskjema til heile klassa for å undersøke dette nærmare. Dette spørjeskjemaet var gitt ut til alle elevane både før og etter dramaundervisninga. Eg gjekk gjennom i fellesskap kva eg meinte med omgrepa «åleine», «grupper» og «plenum» slik at dei fleste elevane forstod kva dei svarte på.

Totalt var der 24 stk. som svarte på spørjeskjemaet, der dei vart bedne om å vurdere sin eigen tryggleik i tre ulike munnlege klasseromssituasjonar: Åleine, i grupper og framfor heile klassa. Dei fekk tre alternativ å velje mellom for kvar situasjon: «Heilt trygg», «Verken eller» eller «Ikkje i det heile tatt».

3.6.3 Det kvalitative forskingsintervjuet

Kvale & Brinkmann (2018) seier at føremålet med det kvalitative forskingsintervjuet er å forstå verda sett frå intervjupersonen si side. Det handlar også om å få fram tydinga av folk sine erfaringar, og å avdekke deira oppleving av verda, forut for vitskapelege forklaringar. Det er målet med det kvalitative forskingsintervjuet (Kvale & Brinkmann, 2018, s.20).

3.6.4 Det semistrukturerte livsverdintervjuet

Eit forskingsintervju kan vere alt frå det relativt ustrukturerte intervjuet med få planlagde spørsmål, til det heilt stramt strukturerte intervjuet med mange styrande spørsmål frå intervjuaren si side (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s.24). Eit semistrukturert intervju blir utført med utgangspunkt i ein intervjuguide som sirklar inn bestemte tema, og som kan innehalde forslag til spørsmål. Ein intervjuguide kan vere meir eller mindre styrande for intervjuet (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s.28). Eg hadde delt inn intervjuguiden min i fem tema, og elevane mine fekk i oppgåve å skrive i to-tre minutt om kvart tema. Her skulle dei skrive ned sine eigne tankar om dei bestemte temaa. Elevane fekk ikkje sjå spørsmåla på førehand då eg ikkje ville at dei skulle tenkje for mykje over svara på førehand, og at dei då ikkje fekk moglegheita til å pynte på livsverda si, eller at dei skulle svare på spørsmål ut i frå kva dei trudde eg ville dei skulle svare. Eg hadde planlagt å ha eit semistrukturert intervju rett før tre veker med dramaundervisning, og eit nytt intervju rett etter tre veker med dramaundervisning.

Eit semistrukturert livsverdintervju blir brukt når tema frå dagleglivet skal bli forstått ut frå intervjupersonen sitt eige perspektiv. Denne forma for intervju søker å innhente skildringar av intervjupersonane si livsverd, og særleg tolkingar av meininga med fenomen som blir skildra (Kvale & Brinkmann, 2018, s.46). I mitt tilfelle blir det då snakk om fenomenet *drama som metode* i norskfaget, og eg er oppteken av å vite kva elevane mine tenkjer om denne metoden å undervise på. I det andre intervjuet er eg oppteken av å spørje elevane om dei har merka ein forskjell i deira munnlege ferdigheiter, og om dei føler seg tryggare i ein munnleg situasjon.

I eit semistrukturert livsverdintervju fokuserer ein altså på intervjupersonen sine opplevingar av tema, og denne intervjumetoden er inspirert av fenomenologisk filosofi. Kvale & Brinkmann (2018) peikar på tolv fenomenologiske inspirerte aspekt eller nøkkelord som er viktige å hugse på når ein gjennomfører eit semistrukturert livsverdintervju; *Livsverd, meining, kvalitativt, deskriptiv, spesifisitet, bevisst naivitet, fokusert, fleirtydigheit, forandring, sensitivitet, mellommenneskelege (interpersonell) situasjonar og positiv oppleving.* (Kvale & Brinkmann, 2018, s.46-50). Alle nøkkelorda er viktige, men dei eg har valt å ha mest fokus på er; *livsverd, meining, forandring, medmenneskelege (interpersonell) situasjon og positiv oppleving.*

Å velje nøkkelord som «livsverd», «meining», «forandring», «medmenneskelege (interpersonelle) situasjonar» og «positiv oppleving» i eit semistrukturert livsverdsintervju er viktig fordi eg meiner at desse nøkkelorda reflekterer sentrale aspekt av intervjupersonane sine opplevingar og perspektiv. Inspirert av fenomenologisk filosofi, fokuserer dette intervjuformatet på å utforske intervjupersonane sine subjektive erfaringar og meningsdanninga deira.

Nøkkelorda «livsverd» og «meining» legg vekt på intervjupersonane sine djupe og personlege perspektiv på livet og dei verdiane som er viktige for dei. «Forandring» kan bidra til å utforske korleis intervjupersonane opplever utvikling eller endring over tid, medan «medmenneskelege (interpersonelle) situasjonar» gir innsikt i deira relasjonar og samspel med andre menneske.

«Positiv oppleving» fokuserer på å identifisere og forstå positive og givande erfaringar, som kan vere relevante for å belyse potensielle fordelar eller gleder knytt til temaet som eg skal undersøke.

Valet av desse nøkkelorda er difor nøye grunnjevne, då dei best eignar seg til å svare på problemstillinga og forskingsspørsmåla mine innanfor rammene av det semistrukturerte livsverdsintervjuet. Dei fokuserer på sentrale aspekt av intervjupersonane sine subjektive opplevingar og perspektiv, og kan dermed bidra til ei djupare forståing av temaet som blir undersøkt i denne studien.

Livsverd er «slik vi møter den i dagliglivet, og slik den fremtrer i den umiddelbare og middelbare opplevelse, uavhengig av og forut for alle forklaringer» (Kvale & Brinkmann, 2018, s.46). Ut ifrå denne forståinga kan det tolkast slik at livsverda for elevane representerer verda slik dei opplever ho, utan behov for forklaringar. Det er deira subjektive oppfatning av verda, og det er korleis dei har erfart og kjent på kroppen dramaøvingane i undervisninga, som er hovudfokus for meg. Det å forstå deira livsverd i ein intervjusituasjon er viktig, slik at eg ikkje let meg styre av mine egne forforståingar.

Meining i denne samanhengen handlar om nødvendigheita av at intervjuaren bør vere merksam på – og kompetent til å tolke – stemmeleie, ansiktsuttrykk og kroppsspråk (Kvale og Brinkmann, 2018, s. 47). Dette understrekar at intervjuaren, i dette tilfellet meg sjølv, må vere årvaken ikkje berre for det verbale innhaldet, men òg for det som blir formidla «mellom linjene». Det er vesentleg å vere sensitiv for nonverbale uttrykk og det underliggende budskapet som kan vere implisitt i intervjupersonane sitt kroppsspråk og andre ikkje-verbale signal. Dette krev at eg har ei god observasjonsevne, og eg må ha evna til å tolke subtile nyansar i kommunikasjonen for å få ei heilskapleg forståing av intervjusituasjonen.

Forandring handlar om at intervjupersonar har potensiale til å endre haldningane sine til det diskuterte emnet i løpet av intervjuprosessen. Dei kan sjølv identifisere nye dimensjonar ved emnet og bli meir bevisst på aspekt som dei kanskje ikkje var klar over før intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2018, s.49). Intervjuet kan difor fungere som ein læreprosess for både meg som intervjuar og elevane som blir intervjuet. Dei kan avdekke nye perspektiv av eit fenomen som dei tidlegare ikkje har tenkt på. Det er viktig for meg som intervjuar å vere klar over denne potensielle endringa, slik at eg kan fange opp slike moment under intervjuet.

Den *medmenneskelege (interpersonelle) situasjonen* refererer til at eit intervju utgjer ei form for samspel, eller interaksjon mellom individ. Både intervjuaren og intervjupersonane kan gjensidig påverke kvarandre, og det er essensielt å ta omsyn til denne dynamikken. Intervjuaren må vere medviten om potensielle etiske overtramp mot intervjupersonane sine

personlege grenser, og må såleis kunne handtere den mellommenneskelege dynamikken som oppstår i interaksjonen (Kvale & Brinkmann, 2018, s.49). Før intervjuet bør difor eg som intervjuar vurdere nøye kva spørsmål som er akseptable å stille, og kva som ikkje er akseptabelt, med omsyn til den spesifikke intervjupersonen.

Positiv oppleving i denne samanhengen refererer ein til intensjonen om at intervjupersonane skal erfare eit intervju som positivt (Kvale & Brinkmann, 2018, s.49). Det er viktig for meg som intervjuar at dei eg intervjuar, opplever tryggleik i intervjusituasjonen. Ein annan viktig faktor for meg er at intervjupersonene skal kjenne seg komfortable med å uttrykke sine egne meiningar, og at vi kan føre ein hyggeleg samtale. Av denne grunn valde eg å bake sjokoladekjeks til intervjupersonane mine, og eg hadde med saft til dei. Denne gesten var meint for å skape ei avslappa og hyggeleg atmosfære, der det var viktig for meg at dei skulle ha ei triveleg oppleving.

Desse nøkkelorda har vore nyttige å ha i mente når eg skulle forme intervjuguiden, og ikkje minst for den praktiske gjennomføringa av intervjuet. Brinkmann & Tanggaard (2012) seier at:

En mottakelig, empatisk og lyttende intervjuer kan skaffe kunnskap om menneskers erfaring, formulert med deres egne ord, mens en mer aktiv og pågående intervjuer kan bringe til veie kunnskap om hvordan mennesker argumenterer og forklarer seg (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s.22)

Denne måten å vere ein intervjuar på har eg også latt meg inspirere av. Eg vil vere ei blanding av ein mottakeleg, empatisk og lyttande intervjuar, samstundes som eg vil ha hint av å vere ein aktiv og pågåande intervjuar, for verkeleg å prøve og forstå kva elevane mine meiner i intervjuet. Eg synest også det er viktig at elevane mine føler seg komfortable og trygge i intervjusituasjonen, og difor valde eg å gjennomføre det semistrukturerte intervjuet i form av fokusgrupper, altså gruppeintervju.

3.6.5 Fokusgrupper/Gruppeintervju

Fokusgruppeintervju blir kjenneteikna av ein ikkje-styrande intervjustil, der hovudfokuset ligg på å bringe fram eit mangfald av synspunkt relatert til det emnet som er i sentrum for gruppa. Det eg legg i omgrepet fokusgrupper er altså at eg har to ulike grupper med fire elevar i kvar gruppe. Det er desse to gruppene eg skal ha hovudfokus på når eg skal observere, men eg skal samstundes observere klassa som heilskap.

Moderatoren (meg) presenterer emna som skal diskuterast, og legg til rette for ordveksling. Det er mi oppgåve som moderator å skape ei open atmosfære, der fokusgruppa kan uttrykke seg personleg og kome med motstridande synspunkt. Målet med fokusgruppa er ikkje at dei som deltek der skal bli einige, men å få fram dei ulike synspunkta sine (Kvale & Brinkmann, 2018, s.179).

Bente Halkier skriv i boka *Kvalitative metoder – empiri og teoriutvikling* i kapittel 5 at ein moderator i ei fokusgruppe spelar ei anna rolle enn ein intervjuar i eit individuelt kvalitativt intervju, fordi det er ei anna og meir omfattande form for sosial interaksjon som går føre seg i ei fokusgruppe. Ein moderator skal vere ein profesjonell lyttar, i tillegg til å vere merksam på å skape eit ope og fleksibelt sosialt rom for samhandling. I tillegg må ein moderator passe på at intervjupersonane held seg til tema (Halkier, 2012, s.141).

Halkier skriv vidare at når ein forskar vurderer bruken av fokusgrupper som ei intervjuform, er det viktig å vere bevisst kvifor ein tek denne avgjersla. Metoden har både fordelar og ulemper, og i mange tilfelle blir han nytta til same føremål som det individuelle intervjuet – nemleg å kunne dykke djupare inn i eit individ si livsverd. Når fokusgruppa blir brukt, bør ein ta omsyn til dei sosiale faktorane. Svara som kjem fram, vil bli påverka av kven som sit i gruppa, og dei kan bli oppfatta som sosiale handlingar, ikkje berre som ei skildring av ein enkelt persons livsverd (Halkier, 2012, s. 133-152).

Det blir altså stilt krav til meg som moderator. Ein fare ved at eg ikkje klarer å oppretthalde ein viss struktur, og ei atmosfære som får elevane til å roe ned og vere trygge, kan vere at nokre av elevane stenger seg inne og blir lyttarar i staden for aktive stemmer i intervjuet. Ein annan fare kan òg vere at intervjupersonane blir leie av dei mest dominerande stemmene i gruppa, og kanskje ikkje tør å seie si meining. Derfor må eg som moderator vere medviten om at sterke personlegdommar kan prege andre sitt svar, i tillegg til at sosiale roller kan medverke til korleis intervjupersonane ønsker å framstå og svare. Mi oppgåve som moderator blir då å rettleie gruppa slik at alle får moglegheit til å seie meiningane sine, og vere open for fleire ulike synspunkt om tema som blir tatt opp.

Hovudgrunnen til at eg valde fokusgruppeintervju, er at eg trur elevane vil erfare ei større grad av tryggleik i ein intervjusituasjon om dei deltek kollektivt. Som moderator kan eg formulere spørsmål som, om ein elev skulle kjenne på utfordringar med å svare, kan vere meir opne for kollorasjon, der elevane kan hjelpe kvarandre framfor å føle på eit potensielt press

til å svare med ein isolert «eg veit ikkje», slik det kunne ha vore i individuelle intervju. Den kollektive settingen opnar opp for ein dynamisk prosess. Dersom elevane ikkje har utforska dei førehandsdefinerte temaa på førehand, har dei høve til å utforske og diskutere desse saman under intervjuet. Denne tilnærminga kan potensielt lette trykket på individuelle svar og gi rom for felles refleksjon og korrigerings.

Særleg for dette prosjektet, der elevane har gjennomgått ein tre vekers undervisningsperiode, kan gruppeintervjuet tilby ein sosial interaksjonell arena. Denne interaksjonen kan vere ei verdifull kjelde til data, då elevane kan føle seg meir komfortable med å stille spørsmål, utveksle synspunkt og kommentere kvarandre sine erfaringar og forståingar av undervisninga. Gjennom å vere ein del av denne sosiale dynamikken, vonar eg å generere ei djupare innsikt i elevane sine perspektiv og erfaringar. Ved å nytte fokusgruppeintervju vonar eg å fremme ein kontekst der elevane føler seg meir komfortable med å dele og engasjere seg i ei kollektiv utforsking av undervisningsopplevingar.

3.6.6 Utval

I prosessen med å velje elevar til intervjuføremålet gjekk eg gjennom fleire refleksjonsrundar. Innleiingsvis var det viktig for meg å unngå å påtvinge deltaking, og deretter vona eg på frivillig engasjement frå elevane si side i samband med prosjektet mitt. Eg informerte elevane i god tid på førehand, slik at dei hadde høve til å vurdere om dei ønskte å delta. I tillegg måtte eg gi ut samtykkeskjema til alle elevane og få godkjenning frå føresette.

Eit krav eg sette, var nødvendigeita av ein balansert representasjon av både gutar og jenter i intervjugruppa. Eg delte ut eit spørreskjema med tre spørsmål til alle elevane, der dei på nedre del av arket skulle indikere sitt samtykke ved å markere anten «ja» eller «nei» i forhold til deira vilje til å delta i intervjuet. Overraskande nok valde åtte elevar å seie «ja» til å delta, og det var ein likeverdig representasjon med fire gutar og fire jenter som hadde akseptert deltaking av prosjektet, og hadde fått godkjenning frå føresette.

I lys av at både fire jenter og fire gutar hadde samtykt til deltaking, oppstod spørsmålet om korleis eg skulle setje saman desse fokusgruppene. For å imøtekomme elevane sine preferansar snakka eg med dei, individuelt, angående deira føretrekte intervjuformat, anten gruppeintervju eller individuelt intervju. Majoriteten av elevane indikerte ein preferanse for gruppeintervju, og fleire uttrykte ønske om at det skulle vere skilde gute- og jentegrupper. På denne måten vart det avgjort at det skulle bli både gruppeintervju og reine gute- og jentegrupper.

Bente Halkier (2012) seier at fokusgrupper som hovudregel ikkje bør vere alt for homogene. Grunnen til dette er at då kan ein risikere at det ikkje blir gode samspel i gruppa (Halkier, 2012, s. 137). Då eg intervjuar i reine kjønnsgrupper, altså homogene grupper, gjekk det ikkje utover samspelet mellom elevane. Alle elevane snakka fint saman, og eg som intervjuar hadde fokus på å stille varierte spørsmål, og bruke ulike metodar for dette. Til dømes sa eg at vi skulle ta «runden rundt bordet», starte frå venstre til høgre, slik at alle fekk moglegheit til å snakke. Dette hadde eg tenkt ut på førehand, men eg valde å fullføre denne måten å stille spørsmål på likevel, sjølv om alle elevane snakka høgt. Eg valde å intervjuar på same måte den første og den andre gangen eg intervjuar. Grunnen til det var fordi eg som intervjuar følte meg komfortabel med denne måten å intervjuar på, samstundes som eg ville at elevane skulle føle seg trygge og for at dei skulle oppleve det som føreseieleg.

3.7 Ethiske refleksjonar, pålitelegheit og truverd

I avslutninga av metodekapittelet vil eg rette merksemd mot etiske refleksjonar, samt diskutere spørsmål knytt til pålitelegheit og truverd. Ethiske refleksjonar kan vere avgjerande i denne studien for å sikre at forskinga er gjennomført på ein etisk forsvarleg måte. Dette inkluderer ivaretaking av deltakarane sin anonymitet, samtykkeprosess og respekt for deira integritet gjennom heile forskingsprosessen.

Ifølgje NESH – Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitskap og humaniora, er føremålet med forskningsetikk å fremje fri, god og forsvarleg forskning (NESH, 2023, s.5). Denne etikken har som mål å bidra til å konstituere og sikre god vitskapleg praksis. Etikkk i forskning spelar dermed ei sentral rolle i å oppretthalde integritet og kvalitet i forskning, samstundes som den søker å beskytte rettighetene og velferda til dei involverte partane.

3.7.1 Forskarrolla

NESH understrekar at forskarane har eit «kollegialt ansvar ovenfor hverandre i forskerfellesskapet» (NESH, 2023, s.10). Dette prinsippet inneber at forskaren, altså eg, skal opptre med respekt ovanfor andre, og det eksisterer eit felles ansvar for å fremje verdiane og normene som kjenneteiknar forskarsamfunnet. Dette kollektive ansvaret omfattar å oppretthalde eit miljø prega av integritet, ærlegdom og gjensidig støtte blant forskarkollegaar.

Det er avgjerande for meg å reflektere over eigne haldningar og verdiar, og vere ærleg om korleis desse elementa kan påverke forskingsvala, spesielt i situasjonar der deltaking og tolking er sentrale aspekt av studien (NESH, 2023, s.11). Å erkjenne og vere bevisst på eigne

forutsetningar og perspektiv er essensielt for å sikre ei transparent og reflektert tilnærming i forskinga. Eg må vere merksam på potensielle påverknadar frå personleg overtyding for å oppretthalde integriteten og objektiviteten i forskingsprosessen

Sidan eg har valt å forske på *drama som metode* i norskfaget, har eg naturlegvis eit sterkt forhold til dette. Eg har stor interesse for dette emnet, og eg vil kunne ha ein viss distanse til det som vert sagt, noko Riese (2022) som nemnt peikar på under *analytisk refleksivitet*. Dette er ei nødvendigeheit i arbeid med fortolking og distansering. Likevel vil eg ha mine forforståingar då eg har brukt *drama som metode* i mange år. Dette vil forhåpentlegvis bidra mest til spørsmåla til elevane, men det vil òg påverke fortolkinga av datamaterialet.

Samstundes er det viktig å vere klar over mine eigne forståingar, spesielt sidan eg har erfaring med å bruke *drama som metode* over fleire år. Medan dette kan styrke mine spørsmål til elevane, vil det også uunngåeleg påverke tolkinga av datamaterialet. Å vere bevisst mine eigne erfaringar og perspektiv er essensielt for å kunne handtere eventuelle fordommar på ein reflektert måte og sikre ein truverdig forskingsprosess.

Både lærarar og elevar er anonymisert i denne studien. Elevane er tildelt fiktive namn som «elev 1» og «elev 2». I intervjusituasjonen informerte eg alle deltakarane om at eg spelte inn lydopptak, og at det er berre eg som vil ha tilgang til desse opptaka. Dette tydeleggjer at eg inntok rolla som forskar i denne konteksten, ikkje berre som lærar. Ifølgje retningslinjene frå NESH er det viktig å definere forskarrolla tydeleg, og det er mitt ansvar å gjere dette (NESH, 2023, s.6). Dette tiltaket vart gjennomført for å ivareta integriteten og anonymiteten til deltakarane, samstundes som det skapte eit klart skilje mellom lærar- og forskarrolla.

3.7.2 Pålitelegheit og truverd

Ifølgje Kvale og Brinkmann (2018) er validitet innan samfunnsvitskapen knytt til «hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke» (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 276). I ein kvalitativ samanheng kan dette omgrepet omsetjast til truverd. Truverd refererer til i kva grad funna og tolkingane av data er truverdige og kor godt dei avspeglar verkelegheita i den konteksten dei studerer. Validitetsvurderinga i denne konteksten er viktig for å sikre at forskingsmetodene er velegna for å undersøke dei fenomena som er av interesse, og at resultata er representative for dei studerte situasjonane.

Problemstillinga mi har til hensikt å utforske på kva måte *drama som metode* kan betre den munnlege tryggleiken og dei munnlege ferdigheitene til elevane. Eg søker difor innsikt i elevane sine meiningar og erfaringar. Dette kan kome fram ved å kommunisere direkte med elevane, og derfor står intervju fram som ein egna metode for dette prosjektet. Ved å bruke intervju som forskingsmetode legg eg til rette for ei grundig undersøking av elevane sine perspektiv og deira opplevingar knytt til bruken av drama i undervisninga. Dette kan gi ei unik moglegheit til å utforske deira subjektive opplevingar og meiningar, og dermed belyse korleis drama påverkar deira munnlege ferdigheiter og kor trygge dei vert til å bruke dei.

Reliabilitet, eller pålitelegheita, omhandlar spørsmålet om eg sjølv eller andre forskarar kan oppnå dei same resultata når dei gjentek undersøkinga (Kvale & Brinkmann, 2018, s.276). Dette aspektet av forskingsdesignet legg vekt på konsistens og pålitelegheit i dei innsamla dataa, slik at resultata ikkje er avhengig av tilfeldigheit eller situasjonsbestemte faktorar. Høg reliabilitet indikerer at forskingsmetoden er presist forklart og kan gjerast om att av andre med liknande utfall, noko som styrker tilliten til studiens pålitelegheit og truverd. I denne samanhengen vil eg implementere nøye utforma prosedyrar og klart definere kriterium for å sikre ei påliteleg gjennomføring av intervjua og pålitelege dataresultat.

Å navigere i kvalitativ forskning som forskar og lærar kan vere utfordrande, då mi rolle som lærar til dei intervjuande elevane potensielt kan påverke resultata. Forskaren si tilnærming og tidlegare kunnskap om emnet kan gi ei viss skeivheit gjennom heile forskingsprosessen, frå utforming og gjennomføring av intervju til tolking av data.

Det er vanskeleg å seie på førehand kva meiningar elevane har, og det er heller ikkje sikkert at andre elevar deler dei same meiningane som mine intervjuelvar.

Samstundes meiner eg at nærleiken min til både intervjupersonane og emnet eg studerer, kan bidra til ei djupare forståing og gi eit verdifullt innsyn. Mi rolle som lærar gir meg ei unik innsikt og forståing av konteksten, noko som kan fremje ein meir informert dialog under intervjua. Sjølv om dette nære forholdet kan påverke forskinga, er det mitt mål å vere ein påliteleg samtalepartner, og eg vil reflektere nøye over mine eigne forforståingar gjennom heile forskingsprosessen for å minimalisere potensiell påverknad på resultata. Dette medvitte vil potensielt styrke studiens pålitelegheit og truverd, sjølv om det også krev ein kontinuerleg innsats for å oppretthalde ei nøktern tilnærming.

4 Funn

I det følgjande kapittelet skal eg presentere og analysere funn frå intervju med informantane. Desse funna vil bli organisert i kategoriar basert på dei fokuserte kodane som vart identifiserte under analysen. Dei ulike temaa er danna med inspirasjon frå tematisk analyse, der eg brukar Braun & Clarks (2006) tilnærming til tematisk analyse. Denne tilnærminga vil kunne hjelpe med å sjå på mønster og tema som går igjen i informantane sine historier og korleis dei opplever at dramaundervisninga påverkar munnleg tryggleik og ferdigheiter. Det kan gi oss eit godt rammeverk for å analysere og forstå kva som skjer i klasserommet når det gjeld munnleg kommunikasjon og læring.

4.1 Intervjurunde 1: Tryggleik

Temaet tryggleik skildrar den *subjektive* kjensla til elevane. Fleire av dei intervju med elevane i den første intervjurunden framheva spesielt viktigheita av å oppleve tryggleik i forhold til klassekameratane sine, og korleis dette har betydning for deira generelle kjensle av tryggleik i klasserommet. Då eg spurde elevane om kva det inneber å vere trygg i ein munnleg situasjon, svarte fleire av dei at det dreiar seg om å ikkje vere redd for å ta i mot kommentarar frå andre om ein seier noko feil i klasserommet. Elev 3 uttrykte det slik:

Du vert ikkje redd, eller når du rekker opp handa, so er du ikkje redd for å svare feil. Eller nervøs for at nokon skal nemne det viss du svarar feil.

Det å føle seg trygg i ein munnleg situasjon i klasserommet er viktig for elevane, og det kan påverke deira evne til å delta aktivt og openlyst. Elevane identifiserer tryggleik som fråvær av frykt for å gjere noko feil og for å bli kritisert av andre i klassa. Dette kan tyde på at ein positiv og støttande atmosfære, der feil og feilaktige svar ikkje blir negativt vurdert eller peika på av andre, kan fremme ein atmosfære som oppmuntrar til læring og deltaking.

Då eg spurde elevane om kva som skulle til for at dei skulle føle seg trygge, nemnde fleire av dei viktigheita av å ha god kjennskap til fagstoffet. Elev 6 understreka dette ved å seie: «At du føler du kan temaet», medan elev 3 uttrykte det slik:

Om du pratar om eit tema du sjølv er trygg på, so kan det hende det er kjekkare å prate om det. Jo meir trygg du er på det temaet du skal snakke om, og jo meir du veit kva du skal seie.

Det kan sjå ut til at elevane si kjensle av tryggleik i ein munnleg situasjon kan vere knytt til kompetansen deira og forståinga av det aktuelle fagstoffet. Elev 6 sa: «At eg står der og ikkje kan noko, og står som eit spørsmålsteikn». Når dei kjenner seg trygge på emnet dei skal snakke om, kan dei oppleve større komfort og sjølvsikkerheit under munnlege prestasjonar. Dette kan understreke betydninga av grundig førebuing og god kjennskap til emnet for å fremme ei kjensle av tryggleik og vellykka munnlege presentasjonar blant elevane.

Fleire elevar understreka også betydninga av å redusere eller slutte med kommentering av andre som ein faktor for å føle seg trygg. Elev 2 uttrykte det slik:

Vi har jo fleire nemnt at det at andre kan kommentere, kan vere dumt. So viss (...), vi får folk til å slutte å kommentere viss nokon andre seier feil, so vil jo det vere med på å gjere ein trygg. Sannsynlegvis.

Dette kan bety at elevane ser på eit miljø utan negative kommentarar som ein viktig faktor for å føle seg trygge. Dei meiner at om det blir slutta å kommentere andre sine feil, vil det kunne bidra til å skape eit miljø der dei føler seg meir komfortable og trygge.

Når elevane vart bedne om å reflektere over kva munnlege situasjonar dei føretrekker å delta i, uttrykte fleire av dei ein preferanse for gruppediskusjonar. Elev 5 gav uttrykk for at ho føretrekker både å delta i gruppediskusjonar og å presentere åleine:

Eg også likar best at heile klassa kan sitte og diskutere ilag, men også sånn å sitte i grupper og diskutere, viss alle er med då. For eg synest det er gøy å vere med i slike diskusjonar, men også å stå framme, men det er ikkje like gøy om det er kun meg. For då blir eg liksom ho som heile tida må prate. Men viss liksom alle er med, då synest eg det er veldig gøy.

Dette tolkar eg som at elev 5 har ulike preferansar når det gjeld munnlege aktivitetar i klasserommet. Medan andre elevar føretrekker å delta i gruppediskusjonar der alle kan bidra, føler andre seg meir komfortable med å presentere aleine. Elev 2 uttrykte til dømes:

Eg likar veldig godt merksemda eg får av det. Difor likar eg å stå aleine, men eg likar også best når eg kan det eg skal snakke om. Sånn at eg set meg skikkeleg inn i det, sånn at eg har stålkontroll, og kan med vilje velje å utelate noko, fordi eg kan nok til å fylle. (...) At eg kan meir enn nok da.

Desse utsegnene viser at elevane har ulike preferansar og behov når det gjeld munnlege aktivitetar i klasserommet. Nokre føretrekker å delta i gruppediskusjonar der dei kan samarbeide med andre og dele ansvaret for å delta i samtalen. Andre føler seg meir komfortable med å presentere aleine, då dei set pris på merksemda og moglegheita til å ha full kontroll over emnet dei snakkar om. Elev 5 synest det er gøy å delta i gruppediskusjonar, men ikkje like gøy å vere den einaste som må snakke høgt.

Spørjeskjemaet vart gitt ut til alle elevane i klassa både før og etter dramaperioden på tre veker. Elevane skulle evaluere sin eigen tryggleik på tre områder; Åleine, grupper og plenum. Før eg delte ut skjemaet forklarte eg elevane kva eg la i dei tre områda slik at elevane skulle vere sikker på kva dei svarte på.

Spørsmål 1: Kor trygg er du i ein munnleg klasseromssituasjon <i>åleine</i> ?			
	Heilt	Verken eller	Ikkje i det heile
Før dramaundervisning	2	14	8
Etter dramaundervisning	16	8	0
Spørsmål 2: Kor trygg er du i ein munnleg klasseromssituasjon i <i>grupper</i> ?			
	Heilt	Verken eller	Ikkje i det heile
Før dramaundervisning	14	5	5
Etter dramaundervisning	18	6	0
Spørsmål 3: Kor trygg er du i ein munnleg klasseromssituasjon i <i>plenum</i> ?			
	Heilt	Verken eller	Ikkje i det heile
Før dramaundervisning	6	10	8
Etter dramaundervisning	14	10	0

Tabell 2: Spørsmåla i spørjeskjemaet og kva elevane har svart før- og etter tre veker med dramaundervisning.

Det første spørsmålet dei skulle vurdere, var om dei var trygge i ein munnleg situasjon *åleine*. Som de ser i tabell 2, var det 2 elevar som var heilt trygge før vi byrja med dramaundervisning og 8 elevar som var heilt utrygge i ein munnleg situasjon *åleine*. Etter tre veker med dramaundervisning var det 16 elevar som var heilt trygge og ingen elevar var utrygge. Dette kan indikere at bruk av *drama som metode* har hatt ein positiv innverknad på elevanes opplevering av tryggleik i munnlege situasjonar *åleine*. Før implementeringa av *drama som metode* var det eit betydeleg antal elevar som ikkje følte seg trygge i slike situasjonar, medan etter gjennomføringa av dramaundervisninga var det ei markant auke i antal elevar som rapporterte å føle seg heilt trygge. Denne endringa kan tolkast som ein indikasjon på at dramaundervisninga kan bidra til å styrke sjølvtilitt og meistringsevne når det gjeld munnlege presentasjonar *åleine*.

Det andre spørsmålet elevane skulle vurdere, var om dei er trygge i ein *gruppesituasjon*. I samsvar med informasjonen i tabell 2 var det 14 elevar som var heilt trygge og 5 elevar var heilt utrygge i ein *gruppesituasjon før* tre veker med dramaundervisning. Etter desse tre vekene var det 18 elevar som var heilt trygge og ingen elevar var heilt utrygge. Denne informasjonen kan tyde på at bruk av dramaundervisning som metode også kan ha hatt ein positiv innverknad på elevanes opplevde tryggleik i *gruppesituasjonar*. Før dramaundervisningsperioda var det fleire elevar som ikkje følte seg trygge i ein slik *gruppesituasjon*, medan etter gjennomføringa av dramaundervisninga var det ein markant auke i antal elevar som rapporterte å føle seg heilt trygge. Denne endringa kan tolkast som ein indikasjon på at dramaundervisninga har bidratt til å styrke elevane si evne til å samarbeide og kommunisere effektivt i *gruppesituasjonar*, samt å utvikle tillit og samhald i klassa.

Det tredje og siste spørsmålet heile klassa skulle svare på, var kor trygge dei er i ein munnleg situasjon i *plenum*. Då forklarte eg at det kan omhandle blant anna å rekke opp handa. Før dramaundervisningsperioda var det 6 elevar som var heilt trygge og 8 elevar er ikkje trygge i det heile. Etter tre veker med dramaundervisning svarte elevane dette: 14 elevar svarte «Heilt» og ingen elevar svarte «Ikkje i det heile». Dette kan tyde på at dramaundervisninga kan ha hatt ein positiv effekt på elevane si opplevering av tryggleik i munnlege situasjonar

framfor heile klassa, med ei betydeleg auking i antal elevar som rapporterte å føle seg heilt trygge etter gjennomføringa av dramaundervisninga.

Det vi kan sjå etter å ha sett på spørjeskjemaet, er at etter tre veker med dramaundervisning, er det ingen av elevane som har svart «Ikkje i det heile» på nokon av dei tre spørsmåla dei skulle svare på.

4.2 Intervjurunde 1: Medmenneskelegheit

Temaet medmenneskelegheit skildrar korleis menneske har evna til å vise empati, medkjensle og omsorg for andre menneske. Det handlar også om å vise respekt ovanfor kvarandre, samstundes som det handlar om å vere merksam på andre sine kjensler. Etter analyseprosessen har eg kategorisert medmenneskelegheit i ein overordna kategori, der delkategoriane inkluderer relasjonar, klassemiljø og tilhøyrse.

Å ha ein god relasjon til læraren som underviser i drama som metode var viktig for fleire elevar i intervjurunde éin. Nokre peika på at det vart morosamare å lære og ein gjer meir kreative ting i lag. Elev 3 sa:

Eg trur det vert (...) Ein blir vel litt meir glad i den læraren då, som har drama, fordi det er noko anna enn det kjedelege vanlege. At ein finn på noko kjekt med den læraren. So då er det jo det ein lærar ein ser fram til å ha, i tilfelle det skal skje noko kjekt. Noko anna enn kun skriving.

Dette utdraget kan tyde på at elevane set pris på lærarar som underviser i drama, og at ein god relasjon til lærarane som brukar denne metoden, er viktig for dei. Det kan sjå ut som at elevane føler at det er meir engasjerande og morosamt å lære når dei har ein lærar som brukar drama som metode. Elev 3 uttrykker også at dei føler seg meir knytt til den læraren fordi han opplever undervisninga som meir spanande og variert enn den vanlege skrivebaserte undervisninga. Dette kan tyde på at ein lærar som brukar drama som metode, kan bidra til å skape eit positivt læringsmiljø og styrke relasjonane mellom lærar og elev.

På spørsmål om klassemiljøet kan bli forandra om ein lærar brukar drama som metode, seier elev 6 at ein blir betre kjend med kvarandre, og at nokre kanskje opnar opp nye dører. Elev 5 seier:

Viser nye sider ved seg sjølv. Eg tippar at dei som synast det er gøy, og vil vere med å bidra, dei blir sikkert veldig gode venner, men so er det sikkert nokon som synast det ikkje er so kult

og som då ikkje vil vere med og då (...) Er dei enda meir på utsida, viss dei ikkje tør å vere munnleg aktive.

Dette utdraget kan tyde på at bruk av drama som undervisningsmetode kan ha ein betydeleg innverknad på klassemiljøet. Elevane kan sjå potensialet for at det å bruke drama kan bidra til å forandre dynamikken i klassa ved å gjere dei betre kjend med kvarandre og opne opp for nye moglegheiter.

Fleire av intervjuobjekta peika også på at det å gå ut av komfortsona i fellesskap, kan vere ein positiv gest for klassemiljøet då dette kan bli sett på som positivt for klassemiljøet.

4.3 Intervjurunde 1: Lære å lære

I intervjusamtalen om elevane sin munnlege aktivitet i klasserommet og deira initiativ til å ta ansvar for eiga læring, reflekterte fleire elevar om dei same elementa. Ei gjennomgåande oppfatning var at å delta aktivt munnleg, var fordelaktig, både med tanke på å forbetre munnlege ferdigheiter og for å oppretthalde engasjement i timane. Mange elevar identifiserte ein direkte korrelasjon mellom munnleg deltaking og akademisk suksess, og merka at det å vere munnleg aktiv gjorde det lettare å følgje med på undervisninga og generelt gjorde læringa meir givande. Elev 6 sa til dømes:

For eksempel da fordi det er mange som ikkje tør å ha opp handa, og dei lurar på ein ting, men ikkje tør. Kanskje dei er redde for å dumme seg ut om dei stiller eit dumt spørsmål. So kan nokon andre spør, også kan dei få svaret for seg sjølv.

Dette viser at elevar kan vere tilbakehaldne med å delta munnleg i klassa av frykt for å stille spørsmål som dei føler kan verke dumme. Midlertidig, ved å sjå at andre stiller liknande spørsmål, kan dei få svara dei treng utan å måtte eksponere seg sjølv for potensiell flauheit eller å få ei kjensle av å dumme seg ut.

Det å vere munnleg aktiv i timane handla om å *rekke opp handa, svare på spørsmål frå lærar* og som elev 1 sa: «Vise at du er interessert i kva som skjer». Det er viktig å anerkjenne at for nokre elevar kan det vere utfordrande å ta denne rolla, anten på grunn av frykt for å bli vurdert av andre eller på grunn av mangel på sjølvtilit i eigen kunnskap. Difor er det avgjerande at lærarane og skulesystemet legg til rette for eit inkluderande læringsmiljø der alle elevar føler seg trygge og oppmuntra til å delta aktivt i diskusjonar og andre munnlege aktivitetar. Dette kan inkludere strategiar som oppmodar til samarbeid, gir moglegheit for individuell refleksjon

og tilbakemelding, og legg til rette for ein kultur der det å stille spørsmål og delta aktivt blir sett på som ein positiv og naudsyn del av læringsprosessen.

4.4 Intervjurunde 2: Etter aksjonen

I dette kapittelet vil eg presentere svara frå intervjurunde to, som vart gjennomført etter tre veker med dramaundervisning. Spørsmåla i denne intervjurunden liknar på dei frå den første runden, men nokre av dei er justert i tråd med utviklinga av studien og dei naturlege endringane som oppstod mellom intervjua.

4.5 Intervjurunde 2: Tryggleik

Etter tre veker med dramaundervisning har det blitt tydeleg at elevanes opplevering av munnlege situasjonar har endra seg. Fleire påpeikar at tryggleik inneber ei kjensle av sjølvsikkerheit, samstundes som det også handlar om å ha ei solid fagleg forankring. Sjølv om frykta for negative tilbakemeldingar framleis eksisterer, understrekar elev 2 at det handlar om å ikkje vere redd for å få høyre feila sine gjentatt lenge etterpå. Vidare framhevar elev 2 viktigheita av å fokusere på det positive framfor det negative, og at det ikkje er naudsynt å ta til seg negative kommentarar frå andre. Elev 5 poengterer at ei positiv innstilling til å delta aktivt munnleg er avgjerande for å oppnå best mogleg munnleg aktivitet i timane.

Dette kan tolkast som at dramaundervisninga har hatt ein positiv innverknad på korleis elevane opplever munnlege situasjonar. Tryggleiken blir framheva som ein sentral faktor, der både sjølvsikkerheit og fagleg kompetanse spelar ei rolle. Trass i framleis frykt for negative tilbakemeldingar, ser det ut til at elevane blir meir sjølvstendige og motstandsdyktige mot slike kommentarar. Elev 6 sa: « (...) Turt å stå framfor heile klassa». Det kan sjå ut som at elev 6 har fått ein ny tryggleik i seg og faktisk turt å stelle seg framfor klassa og framført noko. Vidare ser det ut til at fokuset på det positive, kombinert med ei positiv innstilling til å delta aktivt munnleg, bidreg til å forbetre den munnlege aktiviteten i timane.

På spørsmål om kva setting elevane likar best å framføre noko i, sa dei fleste elevane at gruppearbeid var den settingen dei likte best. Som eit sluttarbeid i trevekersperioden med dramaundervisning, hadde vi ein språkdebatt der elevane skulle kle seg ut til ulike roller. Desse rollene var kjende personar som var med i språkdebatten på 1800-talet, blant anna Ivar Aasen, Knud Knudsen og P.A. Munch. Denne måten å ha ei munnleg framføring på likte elevane, og grunnen til dette var blant anna slik elev 6 sa: «Det er liksom fleire som sit rundt». Då vil eg anta at ho meiner rundt bordet. Elev 5 sa: «Ein slepp å tenke på publikum». I denne

språkdebatten skulle seks elevar kle seg ut til seks ulike roller samstundes. Alle desse seks skulle sitje rundt eit bord og debattere for kva retning dei meinte språkdebatten skulle ha. Resten av klassa sat rundt dette bordet og følgde med. Dei elevane som sat på utsida av bordet, skulle etter kvart sitje rundt bordet å diskutere sjølve. På denne måten trur eg også at elevane følgde meir med, med tanke på at dei visste at dei skulle sitje rundt bordet og diskutere etterpå.

I tillegg til at gruppearbeid var det elevane føretrekker som presentasjonsform, var der ein elev som sa at han kunne bruke nokre verktøy han hadde lært. Elev 2 sa:

Eg likar fysisk framføring betre enn podcast, for då kan eg bruke desse blikkontakt, kroppsspråk, handrørsler til å forsterke det eg skal seie. Føler det er lettare å få fram akkurat det eg meiner og det eg skal få fram då.

Dette kan tyde på at eleven føretrekker fysisk framføring framfor til dømes podcast som presentasjonsform. Han forklarar at ved å bruke blikkontakt, kroppsspråk og handrørsler kan han betre forsterke budskapet han ønskjer å formidle. I tillegg ser det ut til at han føler at dette gjer det enklare for han å uttrykke nøyaktig det han meiner, og det han ønskjer å formidle.

4.6 Intervjurunde 2: Medmenneskelegheit

Då eg spurde elevane om klassemiljøet hadde endra seg i løpet av tre veker med fokus på dramaundervisning i norskfaget, var svara noko delte. Nokre meinte at klassemiljøet hadde endra seg, medan andre meinte at miljøet i norsktimane hadde endra seg, men ikkje generelt. Elev 6 og 8 svarte at klassemiljøet hadde endra seg, og det hadde endra seg på den måten at folk torde meir å seie ifrå, og dei tør å stå framfor folk å snakke. Elev 6 sa at elevane følte seg meir komfortable, og elev 8 påpeika at ein hadde blitt betre kjend med kvarandre. Elev 5 sa i tillegg at:

Og så har det liksom blitt ei forventning at vi skal vere munnleg aktive, og det er det som er kult då. Sånn som for eksempel i språkdebatten var det mindretalet som ikkje hadde førebudd seg, og det var ikkje dei som var dei kule. Det var liksom gøy å vere med.

Det kan sjå ut til at dramaundervisninga har hatt ein innverknad på klassemiljøet i norskfaget, sjølv om oppfatninga om endringane var delt blant elevane. Nokre meinte at det generelle klassemiljøet ikkje hadde endra seg, medan andre meinte at endringane var meir merkbare i

norsktimane spesielt. Elev 6 og 8 rapporterte at det var ei auka vilje blant elevane til å delta og uttrykke seg munnleg, noko som førte til auka komfort og betre kjennskap til kvarandre. Elev 5 la til at det no var ei forventning om at elevane skulle vere munnleg aktive, og at dette vart sett på som positivt og «kult». Vidare nemnde ho at i dømet med språkdebatten, var det dei som hadde førebudd seg som vart sett på som dei kule, og at det var gøy å delta.

Elev 1 svarte på spørsmålet om klassemiljøet hadde endra seg: «Akkurat no, nei. Ikkje so mykje. I norsktimane har det vore ein god del folk som har gjort meir enn dei har gjort før». Elev 4 påpeika det same då han sa at folk hadde likt betre norskfaget i trevekersperioden.

Denne responsen kan tolkast som at for nokre elevar har det ikkje vore nokon betydelege endringar i klassemiljøet etter tre veker med dramaundervisning. Elev 1 indikerer at endringane ikkje har vore særleg merkbare, men merkar at det har vore nokre elevar som har deltatt meir aktivt i norsktimane enn tidlegare. Dette kan tyde på at sjølv om det generelle klassemiljøet kanskje ikkje har endra seg drastisk, har det vore ei viss auke i engasjement eller deltaking hjå enkelte elevar. Elev 4 støttar denne observasjonen ved å seie at nokre har likt norskfaget betre i løpet av dramaperioden, noko som kan sjå ut til å ha ei positiv endring i oppfatninga deira av faget eller opplevering av undervisninga.

Klassemiljø handlar ikkje berre om elev-elev-relasjon, men også lærar-elev-relasjon. I intervjuet spurde eg elevane om dei ville anbefale kreative undervisningsformer til andre lærarar. Elev 2 svarte:

Eg trur at klassa sitt forhold til deg har blitt betre gjennom dette, fordi vi har gjort noko kjekt saman med deg. Og det er mange lærarar som slit med at dei blir mislikt av elevar. Det kan vere ei investering.

Dette sitatet kan indikere at eit positivt klassemiljø ikkje berre er avhengig av relasjonen mellom elevane seg imellom, men også av forholdet mellom elevane og læraren. Elev 2 uttrykker at gjennom å delta i kreative undervisningsformer har klassa sitt forhold til læraren blitt betra, då ein har opplevd noko hyggeleg saman. Vidare antek eleven at nokre lærarar kan oppleve utfordringar med å bli likt av elevane, og at å investere i kreative undervisningsformer kan vere ein måte å styrke relasjonen mellom lærar og elev på. Dette understrekar kor viktig det er å bygge eit positivt og støttande forhold mellom lærar og elev for å skape eit triveleg og produktivt læringsmiljø.

Vidare seier elev 5:

Også sånn at ein lærar som ikkje. Blir på ein måte ikkje sint om eg svarar feil, men sånn eg meiner på ein måte. Prøver å unngå at. For eksempel at dei veit at eg brukar å svare mykje feil for eg kan ikkje so mykje. So liksom unngå å la meg snakke, for då spora vi av. Men at liksom...

I: At du får moglegheit av ein lærar?

Elev 5: Ja, at du får ein tillit til at eg kanskje kan ting da.

Her reflekterer elev 5 over reaksjonen til læraren når eleven svarar feil i timane. Elev 5 vil ikkje at læraren skal bli sint når ein svarar feil, men heller får moglegheita til å svare sjølv om ein kanskje ikkje seier det rette svaret. Dette kan kanskje skyldast eleven si oppfatning av sin eigen kunnskapsmangel og frykta for å bli avvist eller korrigert av læraren. Likevel uttrykker eleven ei positiv oppleving av å få moglegheita til å snakke og føle på tillit av læraren, sjølv om eleven kanskje ikkje har all kunnskapen på plass. Dette kan vise kor viktig det er å ha eit støttande læringsmiljø der elevane blir oppmuntra til å delta og lære gjennom å prøve og feile, samstundes som dei får tillit til og moglegheit til å utvikle seg på alle moglege måtar.

Eit anna spørsmål eg stilte, var korleis elevane hadde opplevd å ha drama i undervisninga. På dette spørsmålet svarte alle elevane som vart intervju at dei hadde likt det. Nokre brukte ord som «veldig kjekt», medan andre sa «veldig spanande». Elev 5 utdjupa litt:

Det har vore veldig gøy, og ekstra gøy når alle har vore med. Det at eg har fått prøvd ut kva som er ubehageleg og kva som ikkje er det. Det å skjøne det litt.

Denne responsen kan bety at alle elevane som vart intervju, hadde ei positiv oppleving av å ha drama i undervisninga. Ytringane «veldig kjekt» og «veldig spanande» kan tyde på høg grad av engasjement og interesse blant elevane. Elev 5 utdjupa erfaringa si ved å nemne at det var ekstra morosamt når alle elevane var med, og at ho hadde fått moglegheita til å utforske kva som var ubehageleg, og kva som ikkje var det. Dette kan tyde på at dramaundervisninga ikkje berre var underhaldande, men også lærerik og utforskande for elevane, og at dei hadde moglegheita til å utvide forståinga si av ulike situasjonar eller emne gjennom deltaking i dramatiske aktivitetar.

4.7 Intervjurunde 2: Lære å lære

Det å vere bevisst sin eigen læringsprosess har vist seg å vere viktig for å kunne lære på best mogleg måte. Då eg spurde elevane om korleis dei er munnleg aktive, svarte dei fleste *rekke opp handa, svare på spørsmål* og *vise interesse*. Dette var nokså likt det dei svarte i intervjurunde ein, men elev 2 kommenterer: «Eg ville sagt at eg lærte meir av å vere munnleg aktiv, for då er eg på ein måte med».

Bevisstheit om sin eigen læringsprosess kan vere viktig for optimal læring. I intervjurunden der elevane vart spurde om deira nivå av munnleg aktivitet, rapporterte dei fleste om å delta ved å *rekke opp handa, svare på spørsmål* og *vise interesse*. Dette samsvarar til ei viss grad med svara gitt i den første intervjurunden. Likevel sa elev 1: «Nei, eg trur eg lærer best ved å bruke drama og gruppearbeid, men at det må vere variasjon og ikkje berre den eine eller den andre tingen». Denne kommentaren kan tyde på at direkte deltaking i munnlege aktivitetar kan bidra til ei djupare forståing og læring blant elevane, i motsetnad til meir passive former for deltaking. Elev 6 påpeikar: «Ja, og så synest eg at gruppearbeid er gøy. Det trur eg dei fleste eg einige om. Det er varierende om kva gruppe ein kjem på, om folk er engasjerte eller ikkje». Ut frå denne utsegna kan det tenkast at eleven likar gruppearbeid, men at engasjementet og effektiviteten avhenger av gruppesamansetninga og det engasjementet ein finn i gruppa.

Fleire av elevane understreka at dei hadde tileigna seg verktøy som kunne brukast i munnlege situasjonar. Som elev 6 uttalte: «Det du sa med å sjå på alle saman, og ikkje stå heilt i ro, snakke tydeleg og vere bevisst på kroppsspråket». Elev 2 supplerte med: «Blikkontakt og betoning. Og korleis du skal bruke kroppsspråket aktivt». Desse kommentarane peikar på at elevane har fått innsikt i tydinga av ikkje-verbal kommunikasjon og at på at elevane har lært seg å bruke verktøy som er nyttige i munnlege situasjonar. Elev 6 framheva betydninga av å observere alle nærvær, unngå å stå heilt stille, snakke tydeleg og vere merksam på kroppsspråket. Elev 2 la til at viktige element inkluderer å oppretthalde blikkontakt, legge vekt på visse ord og aktivt utnytte kroppsspråket. Det kan sjå ut til at elevane har fått ei djupare forståing av korleis ikkje-verbal kommunikasjon og klar formidling kan betre deira munnlege prestasjonar.

Elevane peika også på at læraren må vere engasjert i undervisninga. Elev 8 sa: «Om læraren er meir engasjert, og dei veit liksom kva dei skal seie til elevane og veit kva dei skal lære (...)». Det kan verke som om elevane vektlegg tydinga av læraren sitt engasjement i undervisninga. Elev 8 understrekar at når læraren viser engasjement og har ei klar forståing av kva dei skal lære bort og korleis dei skal formidle det til elevane, blir undervisninga meir effektiv. Det kan tenkast at elevane set pris på ein lærar som er aktiv tilstades, inspirerande og førebudd, og som kan formidle kunnskapen på ein engasjerande måte. Dette kan vise kor viktig rolla til læraren er for å motivere og inspirere elevane til læring gjennom sitt eige engasjement og dedikasjon til undervisninga.

Om elevane hugsar betre fagstoffet som har blitt gjennomgått ved å bruke drama som metode, svarte dei fleste *ja*. Nokre elevar peika på at *det vart ikkje for mykje på ein time*. Då trur eg dei meiner at det vart ikkje gjennomgått for mykje fagstoff på same tid. Vidare sa elev 3:

Føler eg har fått deltatt meir i kva om skjer og kva som blir fortalt. Og når vi gjer noko ut av det, enn at vi berre får høyre det og skrive ned, so gjer vi noko med det med. Då har du det på papir, også har du det i ein aktivitet so du har det i hovudet også.

Elev 2 påpeika: «No når eg kjem til å tenke på dette, kjem eg til å tenke på opplevinga først. Og derifrå til fagstoffet. Då har eg ein knagg å henge fagstoffet på da». Medan elev 3 sa:

Vi hadde to stk. som satt og diskuterte veldig (i språkdebatten), og når dei to var so engasjerte, so fekk eg med meg, og prøvde å få med meg det dei sa. Og det fanga eg opp, og då har eg minne av at dei sit og diskuterer fag, og ikkje noko anna kjedelege greier. Og då diskuterer dei fagstoff, og det gjorde at eg vart engasjert, og ville følge med. So når eg tenkjer tilbake på dette, so er dette det eg kjem til å tenke først på, og då tenkjer eg også på fagstoffet. So det å høyre og sjå andre som er engasjerte, og som vil vise seg fram, det er kanskje då eg lærer best.

Desse svara kan tyde på at bruk av drama som metode har positiv innverknad på elevane si evne til å hugse fagstoffet. Fleire elevar bekrefta at dei hugsar betre når fagstoffet vart gjennomgått med drama, og nokre merka at det ikkje vart for mykje informasjon å fordøye på ein gong. Elev 3 påpeika at deltaking i aktivitetar knytt til fagstoffet gjorde det lettare å hugse, samanlikna med berre å høyre og skrive ned informasjonen. Elev 2 understreka viktigheita av opplevinga som eit ankepunkt for å hugse fagstoffet, og meinte at dramaaktivitetane gav han ein kognitivt knagg å henge informasjonen på. Det kan sjå ut til at å knyte fagstoffet til

fysiske og oppleveringsbasert aktivitet gjer det lettare for elevane å internalisere og hugse kunnskapen.

4.8 Drama som undervisningsmetode i norskfaget før og etter prosjektet

I det første intervjuet definerte elevane drama som metode som *skodespel* og *dramatisering*.

Elev 1 sa: «(...). Skodespel. Mykje forskjellige kjensler og rørsler.» Elevane diskuterte om at det hadde noko med at ein brukte kroppen aktivt og ville få fram ein eller annan form for informasjon. Etter tre veker med dramaundervisning sa elev 2: «Eg har ein opnare definisjon no. Det var mange av øvingane der eg tenkte «er dette drama då», også fann eg ut at «ja, det er jo det». Her kan det verke som om eleven har utvida omgrepet og gitt det ei litt ny mening. Fleire elevar peikte i intervjurunde to at drama var *leikar*, det var *kjekt* og det handla om *praktiske ting*. Det kan verke som om elevane har fått utvida og berika deira forståing av omgrepet *drama*.

Eg var nysgjerrig på å høyre korleis elevane har opplevd å jobba med drama som metode.

Elev 5 uttrykte:

Då vi hadde «kroppen tek stilling», det var gøy. Det var tydeleg at alle i klassa var med, sidan vi stod på ei linje. Men då fekk eg utfordra meg litt, for då var eg ueinig i folk, og eg skulle seie meininga mi, og då kunne vi diskutere og då merka eg at eg byrja å skjelve. Også gjekk det bra, og etter kvart vart eg meir varm i trøya og då kom eg med kjappe kommentarar utan å ha fått ordet. Det kan vere skummelt, for tenk om det er feil tidspunkt og sånn.

Samstundes seier elev 2:

Spesielt i språkdebatten fekk eg gå inn i rolla sjølv. No kan eg mykje om den rolla, fordi eg fekk sette meg inn i rolla som P.A Munch sjølv, men også fordi eg fekk spele rolla saman med andre. Også eg synst at balansen har vore fin.

Elev 5 delar opplevinga si av ein spesifikk dramaøving og skildrar korleis alle i klassa deltok aktivt, og korleis aktiviteten utfordra ho til å uttrykke sine eigne meiningar. Trass for usikkerheit og skjelving, følte eleven seg gradvis meir komfortabel og byrja kome med spontane kommentarar. Likevel uttrykker eleven ei bekymring for å ta ordet på feil tidspunkt, noko som kan vere skremmande.

På den andre sida delar elev 2 erfaringane sine med å gå inn i rolla som ein historisk person under språkdebatten. Han uttrykker at han fekk mykje kunnskap om rolla ved å utforske den sjølv og samarbeide med andre i rolla. Balansen mellom å utforske rollar og å samarbeide, meinte eleven var fin.

Samla sett kan desse to utsegna illustrere korleis drama som undervisningsmetode kan engasjere elevane og gi dei moglegheita til å utforske og utvikle seg sjølv gjennom ulike rollar og situasjonar. Det kan også vise at sjølv om det kan vere utfordrande å delta i dramatiske aktivitetar, kan det også vere givande og bidra til personleg vekst og læring.

4.9 Oppsummering funndel

I funndelen av undersøkinga er det konstatert at elevane trivst med bruken av drama som undervisningsmetode. Fleire av elevane som vart intervjuja gav uttrykk for ei auka kjensle av tryggleik i munnlege situasjonar etter å ha deltatt i tre veker med dramaundervisning. Dei skildra ei atmosfære i klasserommet som oppmuntra til eksperimentering og læring, der feil vart sett på som ein naturleg del av læringsprosessen og ikkje som noko som vart straffa eller dømt. Dette bidrog til å styrke elevane si evne til å snakke opent og fritt framfor medelevar utan å føle seg bekymra for negative reaksjonar eller vurderingar.

Vidare rapporterte elevane at klasseromsmiljøet hadde utvikla seg positivt etter dramaundervisninga. Det vart observert at fleire elevar no tok norskfaget meir alvorleg og viste auka engasjement i læringa. Dei opplevde også ei auka grad av gjensidig respekt og støtte blant elevane, noko som førte til eit meir inkluderande og trygt læringsmiljø.

I tillegg til å oppleve ei styrka munnleg tryggleik og eit betra læringsmiljø, sa fleire elevar at dei hadde tileigna seg konkrete verktøy som var nyttige i munnlege situasjonar. Desse verktøya inkluderte evna til å oppretthalde augekontakt for å kommunisere tillit og autoritet, snakke tydeleg for å sikre forståing, bruke kroppsspråk for å forsterke budskapet, og variere trykk og betoning i tala for å skape interesse og engasjement hjå lyttarane. Desse ferdigheitene vart sett på som svært verdifulle ikkje berre i skulesamanheng, men også i kvardagslege situasjonar og framtidige mål for elevane.

5 Drøfting

Dette kapittelet bygger vidare på funnkapittelet som vart presentert tidlegare og utforskar det i ein breiare samanheng ved å integrere relevant teori.

5.1 Munnleg tryggleik i norskfaget før dramaundervisning

I Opplæringslova § 9 A-2 står der at «alle elevar har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring» (Opplæringslova, 2022, § 9 A-2). Eit sikkert skolemiljø er beskrive av Utdanningsdirektoratet (2017) som ein kontekst der elevane ikkje skal utsettast for skade, og der dei opplever skulen som ein trygg stad å vere. Elevane si *subjektive* opplevinga av tryggleik er individuell og må tolkast deretter. Ifølge Opplæringslova (2022) har alle elevane ein rett til eit skolemiljø der dei skal kjenne på tryggleik. Om ein då skal sjå på tryggleiken inn mot det munnlege i skulen og kor trygge elevane kjenner seg i eit slikt perspektiv, er det ikkje alle elevar som føler på ein tryggleik.

Den første tydelege og interessante utsegna i intervjuet saman med elevane var kor nervøse og usikre dei opplevde seg sjølve, før ein munnleg presentasjon. Fleire peika på at det som kunne vere vanskeleg med å halde ein presentasjon framfor heile klassa, var negative kommentarar frå dei andre i klassa og å forhalda seg til eit publikum. Det å kunne uttrykke seg munnleg i klasserommet kan vere ei utfordring for elevane, eit faktum som vert understreka av Jers (2011), som har påpeika at fleire elevar finn det vanskeleg å snakke høgt framfor medelevar og i store grupper. Dette aspektet er også reflektert i intervjuet med elevane mine. Fleire av dei uttrykte bekymring for å bli nervøs før ein presentasjon, og erkjente kjensla av prestasjonspress i slike situasjonar. Når det er opp mot 80% av undervisninga som omhandlar framføringar eller presentasjonar, og få, eller ingen døme på undervisning i munnlegheit (Svenkerud et al, 2012), er det kanskje ikkje rart, at elevar kan synast at å vere munnleg aktiv i skulen er skummelt.

Elevane som vart intervjuet, uttrykte at for å oppleve ei kjensle av tryggleik, var det avgjerande for dei å vere sikre på at det ikkje ville bli framsett negative kommentarar undervegs eller i etterkant av til dømes ein munnleg presentasjon. Fleire nemnde også at for å bli trygg må ein ikkje bli redd, unngå å skjelve og ein må kjenne på ei tryggleikskjensle på det faglege innhaldet (sjå elevutsegn av elev 3 under kapittel 4.1).

Desse funna kan ein sjå opp mot Barksdale et al (2019) som også finn ut at elevane si læring er påverka av blant anna innsatsen for å få elevane til å føle seg trygge og ivaretatt i klasserommet (Barksdale et al, 2019, s.1). Innsatsen som læraren gjer, når det kjem til tryggleiken i klasserommet, er vesentleg å jobbe med for å få elevane til å kjenne på ein tryggleik som igjen kan føre til positiv innverknad på læringa.

Handagard (2005) påpeikar at frykta for munnleg handlar om at det er mangel på tilrettelegging og organisering av munnleg framføring, som gjer at vi opplever frykt (Handagard, 2005, s.13). Dette resonnerer med diskusjonane eg har hatt med kollegane mine; når skal vi øve på munnleg framføring? Kva skal vi som lærarar gjere for å sikre at elevane føler seg trygge i munnlege situasjonar? Aksnes (2016) argumenterer for at ein bør jobbe systematisk i opplæringa med grunnleggjande munnlege ferdigheiter, og på denne måten kan elevane bruke desse i varierte former for meiningsdannande samhandling (Aksnes, 2016, s.15). Då kan ein til dømes jobbe slik at elevane kan få ei erfaring av korleis det er å ta eit standpunkt, korleis ein argumenterer, kva ordval ein bør bruke, og korleis stemmebruken kan påverke det ein skal seie. Alle desse elementa påverkar kvarandre, og ein bør jobbe med korleis språket kan brukast for å «bevege, behage og belære» (Aksnes, 2016, s.15). Ein må skilje mellom munnleg i undervisninga (som læringsmetode) og undervisning i munnleg (Haugsted, 2004). Det handlar om at elevane bør få eit metaspråk om språket sine ulike roller og funksjonar, og å lære dei *korleis* ein er munnleg, og ikkje berre ha fokus på å lage ein presentasjon.

5.2 Munnleg tryggleik i norskfaget *etter* dramaundervisning

Etter tre veker med dramaundervisning fortalde elevane litt meir om korleis dei opplever tryggleiken i ein munnleg setting. No var dei mest opptekne av å tenke på det positive, vere trygge på seg sjølv og å ikkje bry seg om dei skulle få negative kommentarar frå andre. I tillegg var det fleire av elevane som peika på at dei hadde fått nokre verktøy dei kunne bruke i ein munnleg situasjon, og når dei brukte dei, ville tryggleiken kome naturleg. Sjå døme av elevutsegn av elev 2 i kapittel 4.7.

Mimikk, kroppsspråk, gestikulasjonar og påkledning spelar ei rolle i korleis det verbale innhaldet skal tolkast (Aksnes, 2016, s.17). Det krev mykje av elevane å gå inn i ein munnleg samtale, men fleire av elevane følte at dei takla dette på ein betre måte etter tre veker med dramaundervisning. Elev 1 sa: «(...). Blikkontakta er meir på, og stå face to face med nokon da». Her kan det verke som om elevane har fått nokre verktøy til korleis dei skal tolke det

verbale innhaldet, samstundes som dei verkar sikrare på seg sjølv då dei tør å sjå folk i auga. Elevane har fått utvikla eit fagspråk som gjer at dei kan uttrykke seg om munnleg arbeid.

I spørjeskjemaet, som ein kan sjå av tabell 2 (kapittel 4.1), er utviklinga av elevane sine subjektive opplevingar av tryggleik i munnlege situasjonar særst positiv. Resultata er presentert i kapittel 4.1, der det viser seg at ingen elevar har svart «ikkje i det heile» på nokon av dei tre spørsmåla etter tre veker med dramaundervisning. Dette funnet er interessant av fleire grunnar. For det første peikar det på den positive verknaden av å ta i bruk drama som metode for å få elevane til å oppleve tryggleik i munnlege situasjonar. Denne auka tryggleiken tyder på at dramaundervisninga kan vere ei effektiv tilnærming for å styrke elevanes sjølvtilitt og meistringsevne innan kommunikasjon og samhandling. Dette perspektivet blir støtta av funn frå DICE-prosjektet (2010), som konkluderte med at elevar som regelmessig deltek i dramaaktivitetar, utviklar meir empati og toleranse overfor andre menneske. Vidare viser prosjektet at elevar som deltek i pedagogisk drama- og teaterundervisning, aukar kompetansen sin innan lesing og kommunikasjon, samstundes som dei opplever auka motivasjon for læring (DICE consortium, 2010).

For det andre er det interessant på grunn av eliminering av negative svar. Det er verd å merke seg at ingen av elevane svarte «Ikkje i det heile» etter tre veker med dramaundervisning. Dette kan tyde på at ingen elevar lenger føler seg heilt usikre eller utrygge i dei munnlege situasjonane som vart undersøkt. Dette kan tyde på ei betydeleg forbetring i elevane si oppleving av tryggleik og komfort i klasserommet, samstundes som elevane kanskje ville svare meir positivt i runde to for å glede meg som læraren deira.

Det kan verke som at frykta for det munnlege i klasserommet har blitt dusa ned, og dette er også noko Handagard (2005) peika på i boka si. Ein må legge til rette for og organisere rundt det munnlege for å bli kvitt frykta. Etter tre veker med dramaundervisning hadde vi øvd mykje på korleis ein kunne ha munnlege prestasjonar, samstundes som elevane fekk ulike verktøy dei kunne ta i bruk. Desse verktøya kunne vere kroppsspråk, tydeleg stemmebruk, betoning og korleis ein skulle bevege seg framfor klassa.

Den tredje grunnen til at dette er interessant, er det potensielle omfanget for breiare bruk. Resultata kan ha tydelege implikasjonar for pedagogisk praksis og skulepolitikk, og dei antyd at integreringa av dramaundervisninga i klasserommet, kan vere ei verdifull tilnærming for å fremje positivt læringsmiljø og auke trivnaden og engasjementet hjå elevane.

Dette blir støtta av funna til Sæbø (2016), som viser at drama som læringsform skapar auka engasjement og motiverer langt fleire elevar til fagleg innsats samanlikna med tradisjonell undervisning (Sæbø, 2016, s.15). Vidare understrekar Sæbø viktigheita av læraren si rolle i å velje passande dramafaglege læringsformer for å engasjere elevane i ein skapande, elevaktiv og meningsfull læringsprosess. (Sæbø, 2016, s.17).

Samla sett viser desse funna at dramaundervisninga kan vere eit effektivt verktøy for å styrke elevanes munnleg tryggleik og velvære i skulemiljøet.

5.3 Klasseromskultur

Tryggleik i klasserommet omfattar blant anna elevane sine oppfatningar av eit positivt læringsmiljø. Dersom læringsmiljøet blir oppfatta som gunstig og elevar føler seg trygge, kan dette potensielt påverke deira munnlege prestasjonar i klasserommet (Barksdale et al., 2019). I funnkapittelet (kap. 4.2 og 4.6) blir det klart at det er ulike perspektiv på endringane i læringsmiljøet etter bruk av drama i undervisninga. Elev 6 meiner at klassekameratane har blitt meir komfortable med kvarandre, medan elev 8 uttrykker at elevane har blitt betre kjende med kvarandre. Andre elevar peikar på at norsktimane har betra seg, med fleire elevar som no tør å snakke høgt framfor kvarandre, og det har blitt ei forventning om at elevane skal vere munnleg aktive i timane (Vedlegg B & C)

Desse utsegnene kan ein sjå i lys av det Hoel (1999) kallar ein *munleg klasseromskultur*. For å bygge opp ein klasseromskultur må ein bygge opp eit sett av verdiar og normer for åtferd og interaksjon i klassa (Hoel, 1999, s.37). Det er spesielt to normer som treng ein klar plan: dei normene som påverkar elevane si haldning til det faglege arbeidet og dei normene som påverkar dei mellommenneskelege relasjonane (Hoel, 1999, s.37). Ifølge Hoel (1999) har elevane ei læringshistorie og ei læringserfaring som dei tek med seg inn i norsktimen, i tillegg til haldningar og kunnskap. Læringshistoria må gjennom ein *omstøypingsprosess*. Denne omstøypingsprosessen kan ein bruke til byggesteinar når ein skal jobbe opp ein klasseromskultur (Hoel, 1999, s.37). Elev 2 sa: «No når eg kjem til å tenke tilbake på dette, kjem eg til å tenke på opplevinga først. Og derifrå til fagstoffet. Då har eg ein knagg å henge fagstoffet på da». Det kan sjå ut som om elev 2 har gått igjennom ein omstøypingsprosess der han har fått brukt si læringshistorie på ein positiv måte ved å blant anna hugse fagstoffet på ein annan måte enn tidlegare. Då kan denne kunnskapen sitje i hjå eleven, og på denne måten kan denne eleven vere ein ressurs for klassa, då han kan hugse tilbake på fagstoffet om språkhistoria og hjelpe andre elevar. Dette er også tankar ein kan sjå igjen hjå Dewey (2001)

som påpeikar at aktiv deltaking er ein føresetnad for læring, og elevanes aktive erfaringar legg eit betre grunnlag for læring og forståing enn passive erfaringar. Sjå kva elev 5 sa i kapittel 4.6.

Denne utsegna til elev 5 kan ein tolke som at det har skjedd ein omstøypingsprosess, der det har blitt ei forventning om at elevane skal vere munnleg aktive i timane, og dei elevane som ikkje har førebudd seg og som ikkje har gått inn i rolla si, er ikkje dei kule. Eg tolkar det som at denne eleven ser på dei elevane som var kule før, altså dei elevane som ikkje har gjort noko form for arbeid, som dei kule. No er skuta snudd og det er dei elevane som har førebudd seg, gått inn i rolle og deltek i språkdebatten, som no er dei kule. Det handlar altså om status på elevane. Dei elevane som har førebudd seg fagleg, har status, og dei elevane som ikkje har gjort det, har mindre status.

Det er meir naturleg for lærarar å vende seg til høgstatuselevane, dei som er tidlegast ute å snakke høgt, enn til dei elevane som har låg status, elevar som held seg tause og anonyme. Når ein lærar gir merksemd til ein høgstatuselev, vil eleven kunne få forsterka posisjonen sin i klasserommet, på same måte som ein elev med låg status. Då vil det oppstå og danne seg det Hoel (1999) kallar *eit sirkulært interaksjonsmønster*. Elev 6 sa: «Ja, og så synest eg at gruppearbeid er gøy. Det trur eg dei fleste eg einige om. Det er varierende om kva gruppe ein kjem på, om folk er engasjerte eller ikkje». Her kan det sjå ut som at elev 6 har ei forventning om at nokre elevar ikkje er like engasjerte som andre, og kanskje eit slikt sirkulært interaksjonsmønster har fått litt fotfeste i denne klassa? Det sirkulære interaksjonsmønsteret vil ein unngå i eit klasserom og heller jobbe mot tiltak som styrkar forholdet mellom elevane på ein positiv måte.

Å bruke drama som eit tiltak har vist seg å vere effektivt i denne klassa. Det har blitt fleire elevar med høg status enn elevar med låg status. Etter mine observasjonar har elevar, som tidlegare hadde låg status, endra seg og fått ein ny status. Mange av dei elevane som var stille og rolege før, og lite munnleg aktive, har no vist at dei tek dramaøvingane på strak arm, og er munnleg aktive.

Drama som pedagogisk metode kan vere med å bidra ved å utvikle evna til kommunikasjon, samarbeid og samspel i ei klasse (Sæbø, 2016, s.37). Elev 1 seier: «Nei, eg trur eg lærer best ved å bruke drama og gruppearbeid, men at det må vere variasjon og ikkje berre den eine eller den andre tingen». Det kan sjå ut til at denne eleven har fått eit positivt inntrykk av bruken av

drama i undervisninga. Sæbø (2016) peikar også at på drama er ei læringsform som inkluderer ein skapande interaksjon mellom lærar og elev, og mellom elevane i utforskinga av lærestoffet (Sæbø, 2016, s.37). Dei fleste elevane peika på at gruppearbeid var noko dei sette pris på som læringsmetode for å lære best. Ein engasjert lærar blir nemnt som eit moment for at eleven skal lære på best mogleg måte (sjå elevutsegn av elev 8 i kapittel 4.7). Dette er tankar ein kan sjå igjen i studien til Barksdale et al (2019) som påpeikar at læraren er den viktigaste faktoren for å oppnå elevsuksess (Barksdale et al, 2019, s.1-2). Ein kan også sjå desse funna opp mot Morken (2003) som meiner at ein må velje metodar som oppmuntrar elevane til å utforske og uttrykke seg aktivt (Morken, 2003, s.24-25).

5.3.1 Relasjonar

Om relasjonen til ein lærar som brukar drama som metode er annleis enn ein lærar som ikkje brukar denne læringsmetoda, svarte elevane *ja* på det spørsmålet. Då oppfølgingsspørsmålet dukka opp om *kvifor det*, svarte elevane at det er meir *spanande* å ha den læraren, ein blir meir *glad i den læraren* og det blir *morosamare å lære*. Elev 2 sa:

Eg trur at klassa sitt forhold til deg har blitt betre gjennom dette, fordi vi har gjort noko kjekt saman med deg. Og det er mange lærarar som slit med at dei blir mislikt av elevar. Det kan vere ei investering.

Eg spurde eleven om det var relasjonsinvestering han meinte, og då svarte han ja. I utsegnen nemner elev 2 at det er mange lærarar som slit med at dei blir mislikt av elevane. Nordahl (2000) påpeikar korleis eit menneske oppfattar ein person, og korleis dei forhold seg til kvarandre, vil påverke relasjonen mellom dei og personen. Korleis elevane oppfattar læraren sin, og korleis dei forhold seg til den læraren, vil altså påverke kva relasjon dei får. Her kan drama som metode vere ein døropnar for læraren, sidan det er læraren sitt ansvar å sørge for at relasjonen er god mellom lærar-elev. Luckner & Pianta (2011) understrekar at klasserommet er eit sosialt system, der kvaliteten på dette systemet, legg grunnlaget for den sosiale og faglege utviklinga og læringa hjå elevane. For ein lærar er det vesentleg å legge ned mykje tid på å få bygd opp eit sosialt system, med god kvalitet, for å sikre at elevane får ei sosial og fagleg utvikling. Om ein skal få til dette, seier Nordahl & Hansen (2012) at elevar som opplever å bli verdsett, anerkjent og likt av lærarane sine, vil få eit større sosialt og fagleg læringsutbytte, enn dei elevane som ikkje har den same gode relasjonen til lærarane sine (Nordahl & Hansen, 2012, s.3). Sjå elevutsegn av elev 5 i kapittel 4.6.

Desse utsegnene kan ein sjå opp mot det Freeman et al (2004) peika på at om ein elev har ei sterk kjensle av tilhørsle og aksept i klasserommet, kan det vere avgjerande for eleven sitt læringsutbytte og for korleis eleven trivst i klasserommet. Det er mykje ansvar som ligg på skuldrane til ein lærar når det kjem til både relasjonsbygging og læringsprosessen i skulen. Forskinga og utsegner til elevane understrekar kor viktig det er at lærarane brukar mykje tid på å skape gode relasjonar i klassa, og om ein gjer det, vil det kunne påverke elevane sitt læringspotensial.

5.4 Munnleg i norskfaget

Å undervise i munnleg i norskfaget handlar om å trene systematisk på munnlege ferdigheiter og å skape eit metaspråk om språket sine roller og funksjonar (Haugsted, 2004). Etter samtalar med kollegane mine har eg undra meg over kvifor vi sjeldan øver på *korleis* vi er munnlege, og *kva* ein gjer når ein er munnleg. Ein må skilje mellom munnleg i undervisninga (som læringsmetode) og undervisning i munnleg (Haugsted, 2004). Då eg spurde elevane om kva som er ubehageleg i ein munnleg situasjon, svarte dei at det var ubehageleg å stå framfor klassa om ein ikkje kunne fagstoffet. (Sjå elevutsegn av elev 6 i kapittel 4.1).

Det kan verke som om elevane gruar seg til å vere munnlege i klasserommet, fordi dei ikkje veit kva dei skal gjere. Det er kanskje ikkje so rart, sidan Svenkerud et al (2012) presiserer at 80% av undervisninga omhandlar framføringar eller presentasjonar, og at det er få eller ingen døme på undervisning i munnleg (Svenkerud et al, 2012, s.40).

Norskfaget har eit særleg ansvar for utviklinga av munnlege ferdigheiter, og i kjerneelementa står der presisert at, *elevane skal få positive opplevingar ved å uttrykke og utfalde seg munnleg* (Kunnskapsdepartementet, 2019). Om ein skal få ei positiv oppleving med å uttrykke seg munnleg, meiner eg at elevane bør lære seg *korleis* ein er det, og *kva* ein skal gjere når ein gjer det. Det handlar om å ta i bruk kroppsspråket, i tillegg til det verbale språket. God munnleg trening kjem først når elevane tør å ta initiativ til å uttrykke seg sjølv (Sæbø, 2011). Då er det viktig at elevane har noko å seie i ein munnleg setting, og det ein jobbar med, må vere engasjerande og viktig nok til at elevane tør å ta ordet og uttrykke egne meiningar og tankar (Sæbø, 2011, s.227).

Ein annan ting som er viktig når ein skal jobbe med munnleg i norskfaget, er at elevane får anledning til å vere aktive i lærestoffet. Om ein klarer å gjere det, kan ein skape ein motiverande og engasjerande situasjon, som i følgje Sæbø (2011) er naudsyn for at det munnlege arbeidet skal lykkast (Sæbø, 2011, s.228).

5.4.1 Munnleg i norskfaget *før* dramaundervisning

Før elevane starta med dramaundervisning, uttrykte dei at å vere munnleg aktiv i norsktimen, var å *rekke opp handa, svare på spørsmål frå lærar* og som

Elevane hadde ei gjennomgåande oppfatning av at det å delta aktivt munnleg var fordelaktig, både med tanke på å forbetre munnlege ferdigheiter, men òg for å oppretthalde engasjementet i timane. Dette kan koplast opp mot Stensaasen & Sletta (1996) sine tankar om at det er nær samanheng mellom fagleg framgang, og forholda elevane utviklar til kvarandre (Stensaasen & Sletta, 1996, s.169). Om elevane er engasjerte saman og kan påverke kvarandre positivt, vil det bli eit godt læringsmiljø i klassa, og potensialet for å utvikle seg fagleg ligg til stades.

Det å skulle framføre noko munnleg framfor klassa synest nokre av elevane var *skummelt*. Grunnen til dette var fordi dei var usikre på kva dei skulle gjere med kroppsspråket, korleis dei skulle bruke stemma, og kvar dei skulle sette blikket.

5.4.2 Munnleg i norskfaget *etter* dramaundervisning

Etter elevane hadde hatt dramaundervisning i norsktimane, peika elevane på at dei hadde endra måten dei var munnlege på i timane. Sjå elevutsegn av elev 6 i kapittel 4.5, og elevutsegn frå elev 2 i kapittel 4.7. Elev 6 peika på at ho hadde tort å stå framfor heile klassa å snakke, noko ho ikkje var komfortabel med *før* dramaundervisninga. Ho hadde klart å gå ut av komfortsona og kjende på ei glede. I løpet av tre veker med dramaundervisning i norsktimane hadde elev 2 lært seg nokre verktøy han kunne bruke i ein munnleg setting, og då spesielt korleis ein kunne bruke kroppsspråket på ein aktiv måte. Her har elevane brukt kroppen, gjort eit aktivt val, og med dette fått ny læring. Dette samsvarar med det Sæbø (2011) har forska på om at er ein aktiv både fysisk, kjenslemessig og språkleg, vil det bli meir motiverande og engasjerande å jobbe med det munnlege arbeidet (Sæbø, 2011, s.228). Ved å aktivt bruke kroppen og ta bevisste val under munnlege framføringar har elevane oppnådd ei ny form for læring som ikkje berre er teoretisk, men også praktisk og erfaringsbasert. Elevane kan knyte sine erfaringar til tidlegare opplevingar, og på denne måten «hente opp igjen» gammal kunnskap.

5.5 Drama som metode i norskfaget

Drama som læringsform har gått igjennom ei endring, og denne endringa kom frå reformpedagogikken (Morken, 2003, s.70). Det var no fokus på å setje barnet i sentrum, samstundes som ein anerkjente barnets unike kreativitet og skaparglede (Braanaas, 2008, s.41). Sæbø (2016) presiserer at drama er ei engasjerande og skapande læringsform, og drama er med på å styrke den faglege læreprosessen (Sæbø, 2016, s.15-17). Kva legg elevane i dette omgrepet? Elevane i intervjurunde ein omtala drama som *skodespel*, *gestikulera*, og *dramatisering*. I intervjurunde to sa elevane at drama som metode er *leikar* og *praktiske ting* (sjå i tillegg elevutsegn av elev 2 i kapittel 4.8). Dette kan tyde på at elevane har ei dynamisk forståing av omgrepet drama, der dei har utvida og utforska perspektivet sitt på kva som kan betraktast som drama i ein undervisningssamheng. Elevane uttrykker denne dynamiske forståinga ved å erkjenne deira tidlegare oppfatningar/opplevingar av kva drama er, og at den no har blitt utfordra og utvida gjennom praktisk erfaring og refleksjon. Elev 2 påpeikar at han har oppdaga at fleire av aktivitetane, som han tidlegare ikkje hadde identifisert som drama, faktisk kan vere det når ein ser nærmare på det. Dette kan vise at elevane sitt syn på drama som metode ikkje er fastslått, men heller opent for å omfatte nye perspektiv og idear. Sæbø (2016) peikar også på at drama om uttrykks- og læringsform starta med dramatisering, men dramasjangeren har utvida seg til å blant anna handle om prosessdrama, som kan vere med å bidra til å betre undervisnings- og læringsprosessen (Sæbø, 2016, s.124).

Korleis har elevane opplevd å ha drama i undervisninga? Samla sett kan ein sjå ut frå intervjuet at elevane har hatt ei positiv oppleving av dramaundervisninga. Dei seier at det har vore *læringsrikt*, *spanande*, dei har fått gått ut av *komfortsona*, og dei har lært seg nokre *verktøy* dei kan få bruk for i munnlege settingar framover. Sjå elevutsegn frå elev 6 i kapittel 4.7. Medan elev 2 sa at han hadde blitt bevisstgjort på ein del ting, og på spørsmål om kva, svarte han blant anna blikkontakt og betoning (sjå elevutsegn av elev 5 i kapittel 4.7). Verktøykassa, altså kunnskapen, til elevane har auka. Sjå utsegn frå elev 5 i kapittel 4.6. Elev 5 uttrykker at det har vore veldig gøy å delta i dramaundervisninga, men ekstra gøy sidan heile klassa har vore med på dei same aktivitetane. Elevane har altså godteke fiksjonskontrakten (Sæbø, 2016), og på denne måten tileigna seg det faglege innhaldet på ein lettare måte. Det kan verke som om elevane er indre motiverte og har tilfredsstilt dei tre grunnleggande psykologiske behova som bør vere med om ein skal kjenne på indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Dei kjenner på ein autonomi, altså sjølvbestemming, dei

opplever tilhørsløse og dei har fått ein kompetanse dei har utvikla og sett at dei får bruk for vidare (Deci & Ryan, 2000).

Desse funna kan ein også sjå i lys av Vygotskys sosiokulturelle læringsteori. Ifølge denne læringsteorien er det viktig at den sosiale interaksjonen og samarbeidet er til stades for å auke læring og å utvikle seg (Vygotsky, 2001, s.166-167; Kozulin & Grindis, 2007, s.352). Læring skjer best gjennom sosialt samspel, og det er noko elevane har framheva har vore noko av det kjekkast med å prøve ut drama som metode. Dei har hatt eit felles mål, og på vegen mot målet har dei vore igjennom dei same dramaøvingane og lært det same. Alle har starta frå byrjinga, men dei elevane som har gode erfaringar med munnleg, har vore ei støtte for dei andre. Dei har gått fram som gode eksempel ved å ta «det første steget». Dei høgstatuselevane, som Hoel (1999) kallar dei, har vore med på å utvikle den proksimale sona til dei andre elevane (Bråten & Thurmann-Moe, 1996, s.123). På denne måten har det sosiale samspelet i klassa blitt utfordra, men det har blitt utfordra på ein positiv måte ved å ta i bruk spanande, lærerike og morosame dramaaktivitetar. Drama som metode legg til rette for det sosiale samspelet sidan ein får: 1) fagspråk, 2) felles forståing og 3) ein får øve på situasjonen.

5.6 Konkrete dramaøvingar for å fremje munnleg norsk

Eg vil trekke fram to konkrete dramaøvingar som elevane likte godt, og som eg observerte at dei deltok jamt over godt på. Den første dramaøvinga heiter «Kroppen tek stilling» (Kverndokken, 2016, s.138-139) og går ut på at elevane skal stå på ei linje bakerst i klasserommet. Eg, som lærar, kjem med ulike påstandar som elevane må ta stilling til, og om dei er einige i påstanden, tek dei eitt steg fram. Er dei ueinige i påstanden, står dei i ro. I andre runde skal vi gjere det same, men i runde to kan læraren spørje elevane om kvifor dei valde å ta eit steg fram, eller stå i ro. Sjå utsegn til elev 5 i kapittel 4.8.

Ut frå kva elev 5 seier, kan det verke som om ho har sett seg ut ein posisjon i den sosiale settinga. Harrè & Van Langenhove (1999) seier at alle har individuelle preferansar når det kjem til kva posisjon ein inntek i ulike sosiale settingar. Elev 5 var nølande i runde ein og ville ikkje skilje seg ut, medan i runde to kan det verke som om ho fekk mot til å stå opp for den meininga ho hadde. Det at elevane måtte ha eit kroppsleg nærvær, gjer at dei blir tvunga til å velje eit standpunkt. Ved denne øvinga kan ein få fram ulike meiningar og haldningar i ei klasse, og elevane må finne argument for kvifor dei meiner som dei meiner. Kanskje nokre av elevane endrar synspunkt etter å ha høyrte andre, medan andre blir sikrere på valet sitt. Denne

øvinga kan vere nyttig både for lærarens klasseleiing og for at elevane skal bli kjende med bakgrunnen og forforståinga til kvarandre (Kverndokken, 2016, s. 138).

Den andre konkrete dramaøvinga eg vil peike på, er språkdebatten, som var den siste dramaøvinga, og det vi jobba mot i tre veker. Ved hjelp av fishbowlmetoden (sjå figur 1, kapittel 2.6.3) kunne eg organisere klassa på ein systematisk måte. Språkdebatten tok utgangspunkt i at elevane fekk tildelt roller (Aasen, Knudsen, Welhaven osv.), og dei skulle finne ut kva synspunkt deira rollefigur hadde i språkdebatten på 1800-talet. Det å gi rolle til elevane gir dei moglegheit til å ha utforskande samtalar, og det er strukturert slik at alle blir utfordra på ulike måtar (Allern et al, 2022). Eg tok med ulike rekvisittar som elevane kunne bruke, og det såg ut til at fleire av elevane synest det var enklare å gå i rolle når dei fekk på seg til dømes ein hatt, ein frakk eller eit solbrillepar.

Den indre sirkelen bestod av ei lita gruppe (ein representant for kvar rollefigur), og den ytre sirkelen var publikum. På denne måten kunne dei som skulle diskutere, fokusere berre på dei i den indre sirkelen. Ved å strukturere på denne måten legg ein til rette for ein kontinuerleg flyt i samtalen i den indre sirkelen, og ein kan bidra til å utforske temaet grundigare (Trønnesen et al, 2016, s.79). Fleire av elevane peika på at denne måten å vere munnleg på, var tryggare. Elev 6 sa: «Det er liksom fleire som sit rundt», og elev 5 svarte: «Ein slepp å tenke på publikum», og elev 8 avslutta: «Ein ser dei ikkje». Her seier elevane at dei føler seg tryggare på grunn av at publikum eigentleg ikkje er so synlege. Dette kan vere eit bevis på at dei har akseptert fiksjonskontrakten (Sæbø, 2016) og levd seg sopass inn i rollene at dei stenger ute distraksjonane utanfor den indre sirkelen. Elev 3 si utsegn finn du i kapittel 4.7.

Kommentaren frå elev 3 kan ein sjå i lys av den sosiokulturelle læringsteorien. Gapet i den proksimale sona til elev 3 har blitt mindre, då han vart engasjert av to av elevane som diskuterte i den indre sirkelen. Han hørde godt etter og fanga opp det dei snakka om. På denne måten har elevane som diskuterte i sirkelen, vore med på å gjere gapet i den proksimale sona til elev 3 mindre (Kozulin & Grindis, 2007, s.352). Sjå elevutsegn av elev 2 i kapittel 4.8.

Den sosiale interaksjonen og samarbeidet i denne oppgåva har vore med på å utvikle læringa, og den har vore med på å utvikle elevane. Når elevane får arbeide med noko dei synest er interessant og gøy, kan det vere med på å auke motivasjonen (Boaler, 2003), og i dette tilfellet og ut ifrå det elevane har sagt, kan det sjå ut som om dei er indre motivert, og ikkje ytre

motivert (Sansone & Harackiewicz, 2000). Sæbø (2011) påpeikar at som-om-situasjonane og temaa som skal bli diskutert, må vere engasjerande og viktige nok til at elevane tør å ta ordet (Sæbø, 2011, s.227). Både elev 3 og elev 2 seier at dei har vorte engasjert av temaet, og at som-om-situasjonane har gjort at dei har tort å ta ordet og seie det dei meiner. Det å vere aktiv både fysisk, kjenslemessig og språkleg kan vere med å bidra til at elevane kjenner på motivasjon og engasjement, og då vil ein lykkast med det munnlege arbeidet (Sæbø, 2011, s.228).

5.7 Utfordringar ved drama som metode

Å bruke drama som metode kan by på nokre utfordringar. Ei av utfordringane er å verkeleg *sjå* elevane på eit individuelt plan (Heggstad, 2012, s.204). Dette fekk eg erfare då eg gjennomførte dramaundervisning i tre veker. Eg skulle både vere norsklærer, observere heile klassa og i tillegg skulle eg ha eit fokus på dei åtte elevane som eg intervjuar. Ved å ha so mange hattar var det vanskeleg å få med seg alt som skjedde i klasserommet. Om ein er til dømes to lærarar inne i ei klasse når ein skal bruke drama som metode, kan det vere med på å gjer det lettare å følgje med på alle elevane. Dette er ei utfordring uavhengig om ein driv med aksjonsforskning eller ikkje. Det er vanskeleg å verkeleg *sjå* alle elevane når ein driv med drama som metode, men det kan bli lettare til meir ein jobbar med metoden. Til meir ein jobbar med denne undervisningsforma, til meir trening får ein og på denne måten vil ein då kunne trene seg opp til å klare å *sjå* elevane samstundes som ein skal lære dei ulike dramaøvingar.

Ei anna utfordring er å tilpasse metode, teknikk og former til elevgruppa (Heggstad, 2012, s.204). Ein er avhengig av at læraren som skal undervise i drama, har kunnskap nok til å klare å organisere klassa på riktig måte, samstundes som ein skal kunne øvingane veldig godt. DICE (2010) peikar også på at kunnskapsnivået til dramalærarar i Noreg er for lågt (DICE consortium, s. 90). Sidan drama har liten plass i lærarutdanninga, kan det vere ein medverkande årsak til at det er utfordrande å bruke denne metoden. Samstundes er drama eit viktig metodisk verktøy for å skape læring, og då spesielt i den munnlege delen av norskfaget. Difor kan det kanskje vere lurt å innføre meir drama i lærarutdanninga, slik at fleire lærarar kan få moglegheita til å få kunnskap om korleis ein brukar denne metoden som pedagogisk verktøy.

Den første utfordringa, ifølge Heggstad (2012), er progresjonsproblemet, og at enkelte dramatiske forløp kan gi elevane rom for fabulering og sjølvstendige val, noko som kan gå utover det faglege (Heggstad, 2012, s.204). Dette peikar også Sæbø & Allern (2012) på; dei åtvarar mot å gi elevane for stor fridom, då elevane kan gå for djupt inn i fiksjonen og spelet, og på denne måten kan det faglege innhaldet bli nedprioritert (Sæbø & Allern, 2010, s.245). Vidare argumenterer Duffy (2014) også for at læraren si rolle i undervisning i drama er viktig då ein er avhengig av læraren sin kompetanse i planlegging, organisering og gjennomføring. Læraren bør leie strukturen slik at elevane sitt bidrag i dramaundervisninga ikkje går på kostnad av det faglege innhaldet (Duffy, 2014, s.89).

Det handlar altså om at lærarar som vel å nytte drama som metode, må ha full kontroll på kor langt ein skal gå inn i fiksjonen, og kva tid ein må stoppe opp og ha fokus på det faglege, samstundes som at læraren må ha kunnskap om det ein driv med. Elev 1 seier: «(...) Men at det må vere variasjon og ikkje berre den eine eller den andre tingen». Eg tolkar dette på den måten at ein bør ikkje nytte alle undervisningstimane til dramaundervisning, men bruke dramaundervisning av og til. Når ein brukar dramaundervisning av og til, vil ein kunne variere arbeidsmetodar, elevane blir meir engasjerte i det dei skal lære, og elevane får bruke fantasien og skapargleda i læringsprosessen (Sæbø, 2016, s.125).

Implementeringa av drama som undervisningsmetode kan vere utfordrande på grunn av den låge kompetansen blant lærarane (DICE consortium, 2010). Det er avgjerande at lærarane har god kunnskap til metoden, både med omsyn til organisering og struktur, men også gjennomføringa av øvingane (Duffy, 2014, s.89). Dette kan innebere til dømes kurs og workshops som fokuserer spesifikt på drama som pedagogisk metode, samstundes kan ein til dømes få tilgang til ressursar og rettleiing for å hjelpe lærarar med å utvikle kompetansen sin på dette området. For utdanningsinstitusjonar kan dette behovet tyde revisjon av læreplanane for lærarutdanninga, med ei auka integrering av drama i undervisninga. Her kan det til dømes inkludere kurs og praktiske erfaringar knytt til dramaundervisning, samstundes som studentane kan få moglegheita til å observere og praktisere drama i reelle klasseromssituasjonar under rettleiing. På eit overordna nivå krev dette ei meir heilheitleg tilnærming til lærarutdanninga og fagleg utvikling, med fokus på å styrke kompetansen til læraren innan drama og andre alternative undervisningsmetodar. Om ein gjer dette kan ein bidra til å auke elevane sitt engasjement, læring og trivsel i skulen, òg det kan sikre at lærarane er godt rusta til å møte dei ulike utfordringane dei kan møte i klasserommet.

5.8 Oppsummering drøfting

I drøftinga har eg kome fram til at elevane trivst med bruk av drama som undervisningsmetode, noko som også støttast av forskinga til Sæbø (2005: 2011: 2016). Det er tydeleg at elevane har opplevd ei styrka sjølvkjensle og tryggleik i munnlege situasjonar, samstundes som dei har tileigna seg ei rekke nyttige verktøy for framtidige munnlege utfordringar.

Ei utfordring knytt til bruken av drama som metode er likevel den låge kompetansen blant lærarane (DICE consortium, 2010). Det er avgjerande at lærarane har god kunnskap til metoden, både med omsyn til organisering og struktur, men også gjennomføringa av øvingane (Duffy, 2014, s.89). Ei mogleg årsak til den låge kompetansen blant lærarane kan vere det grensa fokuset på drama i lærarutdanninga.

Dette peikar på behovet for å styrke kompetansen til læraren på dette området gjennom vidareutdanning i lærarutdanninga. Ei auka forståing og meistring av drama som metode blant lærarane vil kunne bidra til å sikre ei meir effektiv implementering av metoden i undervisninga, og dermed gi elevane enda betre moglegheiter for læring og utvikling.

6. Konklusjon

I tråd med tidlegare forskning ser det ut til at drama som metode kan vere ein effektiv metode for å betre tryggleiken ved munnlege settingar hjå elevane. Elevane sit igjen med ei positiv kjensle etter avslutta dramaundervisning, fordi dei er engasjerte og godtek fiksjonskontrakten (Sæbø, 2016). Det verkar som om elevane er meir indre motivert ved bruk av drama som metode, i motsetting til tradisjonell undervisning. Ved å ta i bruk til dømes prosessdrama ivaretek ein interessa til elevane, og elevane seier at undervisninga blir meir spanande, variert og morosam. Analysen av funna tydeleggjer at elevane opplever å kjenne på meir tryggleik i ein munnleg setting, og dei føler dei har blitt utfordra. Elevane har fått ulike verktøy dei kan bruke i munnlege situasjonar, noko som kan vere med på å trygge dei. I tillegg viser funndelen at klassemiljøet har blitt betra, då særleg i norsktimane, då det har blitt ei forventning om at ein skal vere munnleg i timane. Det har skjedd ein omstøypingsprosess (Hoel, 1999) hjå elevane.

Utfordringa ved bruk av drama som metode ligg mykje på kompetansen til læraren (DICE consortium, 2010, s. 90). Læraren må planlegge, organisere og gjennomføre dramaundervisninga på ein god måte for at det ikkje skal gå på kostnad av det faglege innhaldet (Duffy, 2014, s.89). Det er lite fokus på drama i lærarutdanninga, og dette kan vere ein av grunnane til at kompetansen til lærarane er låg når ein skal bruke drama som metode.

6.1 Kritisk vurdering av forskingsarbeidet

Som eg har vore inne på i kapittel 5.7 har eg blitt bevisst ein del punkt som eg kunne ha gjort på ein annan måte for å betre kvaliteten på studien. Det handlar først og fremst om alle rollene eg hadde i norsktimane då eg skulle gjennomføre prosjektet. Eg var både norsklæraren til elevane, eg skulle ha fokus på dei åtte elevane eg intervjuar, samstundes som eg skulle å ha eit overordna blick på elevane. I tillegg skulle eg sette meg inn i alle dramaøvingane og kunne dei på rams. Dette vart for mykje, og eg tek på meg ansvaret for at eg ikkje har fått *sett* alle elevane på eit individuelt plan (Heggstad, 2012, s.204). Konsekvensen av dette valet er at eg kanskje ikkje har fått observert alt eg ville observere, og dette kan gå ut over til dømes spørsmåla i intervjurunde to. Grunnen til det er fordi eg burde kanskje ha stilt annleis spørsmål, om eg hadde fått observert alt eg ville observere.

Ein annan ting som det er verdt å nemne, er at i intervjuprosessen spurde eg elevane, ein og ein, om dei ville bli intervjuet i blanda grupper, eller reine gutar- og jentegrupper. Då fekk elevane vere med å bestemme utfallet, og eg enda opp med å lage reine gutar- og jentegrupper. Det som kan vere uheldig i ein slik situasjon, er at homogene grupper kan føre til at det blir lite samspel i gruppa (Halkier, 2012, s.137). Eg opplevde ikkje dårleg samspel i gruppa, og eg står for det valet eg tok, då elevane følte seg tryggare i intervjusituasjonen, sidan dei fekk vere med på å bestemme korleis gruppene skulle vere.

Ein siste ting eg vil påpeike er at eg ikkje piloterte intervjuet mitt. Her trur eg at eg gjekk glipp av ei gylden moglegheit til å lære enda meir om korleis eg skal intervjuet på best mogleg måte. Eg har lite erfaring om korleis ein skal halde eit intervju, so om eg hadde teke den sjansen, so kunne eg unngått å gløyme oppfølgingsspørsmål.

6.2 Vidare forskning

I dette arbeidet med å jobbe med drama som metode har eg fått mange tankar om kva som kunne vore interessant å forska på vidare. Ein av tankane som har kome, er å undersøke korleis lærarutdanninga kan integrere drama som pedagogisk verktøy, og kva tyding det har for lærarens kompetanseutvikling og undervisningspraksis. Ved å undersøke dette kan ein få ei djupare innsikt i potensialet til drama som pedagogisk verktøy, og korleis det kan gjere undervisningspraksisen meir inspirerende.

Ei anna retning ein kan undersøke vidare, er å utforske langsiktige effektar av å inkludere drama i undervisninga i norskfaget. Her kan ein sjå både på om det munnlege aspektet vil betre seg, men ein kan også sjå om motivasjonen for norskfaget vil auke sidan ein del elevar ser på norskfaget som kjedeleg (Viflat, 2023).

Eksempelvis kan ein implementere dramaundervisning på 8.trinn og følge det heile vegen til 10. trinn i ei klasse, medan resten av klassene ikkje har eit fokus på å bruke drama som metode. Har det då skjedd ei endring for den klassa som har teke i bruk drama som metode? Har dei auka motivasjonen i norskfaget? Har dei blitt betre i ein munnleg setting? Eller kanskje har dei blitt betre skrivarar? Her kan ein kanskje sjå det i lys av DICE-prosjektet (2010) og forskinga til Sæbø (2005:2011:2016). Om ein forskar på dette området, kan ein gå i djupna på drama som pedagogisk verktøy, og korleis det kan vere med å fremme læring og trivsel hjå elevane i norskfaget. Her kan ein bruke andre tema enn språkhistoria.

7 Litteraturliste

Aksnes, L.M. (2007). *Tid for tale: munnleg norsk i skolen* (1.utg). Cappelen Damm Akademisk

Allern, T.-H., Eriksson, S.A. & Drageset, O.G. (2022) Role, Role Categories and Role Aspects: *In Using Process Drama for Learning Processes in Mathematics* (Under utarbeiding). Høgskulen på Vestlandet. <https://www.theatreinmath.eu/wp-content/uploads/2022/10/2.-Role-role-categories-and-role-aspects-in-using-process-drama.pdf>

Barksdale, C., Peters, M.L., Corrales, A. (2019). *Middle school students' perceptions of classroom climate and its relationship to achievement*.
<https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1664411>

Beck, S. (2019). *Dialog er dannelse i praksis*.
<https://www.lektionen.dk/blog/17/8/2021/de2tqqfs5qlgkqvqfer325lscra0oi>

Boaler, J. (2003). Encouraging Transfer of 'School' Mathematics to the 'Real World' Through the Integration of Process and Content; Context and Culture. *Educational Studies in Mathematics*, 25(4), 341-373. <https://doi.org/10.1007/BF01273906>

Boyatzis, R.E. (1998). *Transforming qualitative information – Thematic analysis and code development*. Sage publications.

Braanaas, N. (2008). *Dramapedagogisk historie og teori* (5.utg.). Tapir akademisk forlag.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77–101.
<https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1191/1478088706qp063oa?needAccess=true>

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder – empiri og teoriutvikling* (1.utg.). Gyldendal akademisk

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2020). *Kvalitative metoder – En grundbog* (3.utg.). Hans Reitzels Forlag

Bråten, I. & Thurmann-Moe, A.C. (1996) Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I Bråten, I (Red.), *Vygotsky i pedagogikken* (1.utg.). Cappelen Akademisk Forlag.

- Cziboly, M. (2010). *The DICE has been cast – A DICE resource research findings and recommendations on educational theatre and drama* (1 utg.). DICE Consortium.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving*. (7.utg.). Gyldendal
- Deci E.L. (1996). Self-Determined Motivation and Educational Achievement. I *Advances in Motivation*. T. Gjesme og R. Nygård (Red.). Scandinavian University Press.
- Deci, E.L.& Ryan, R.M. (2000). The «What» and «Why» of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1207/S15327965PLI1104_01?needAccess=true
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000a): Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. I *Contemporary Educational Psychology*. 25, 54-67.
- Dewey, J. (2001). Erfaring og tenkning (B. Christensen, Overs.). I E.L. Dale (red), *Om utdanning: Klassiske tekster* (s.53-66). Gyldendal akademisk
- Duffy, P.B. (2014). The Blended Space Between Third and First Person Learning: Drama, Cognition and Transfer. I *Research in Drama Education*, 19 (1), 89-97.
<https://doi.org/10.1080/13569783.2013.872428>
- Freeman, T.M., Anderman, L.H., Jensen, J.M. (2007). Sense of Belonging in College Freshmen at the Classroom and Campus Levels. *The Journal of Experimental Education*, 2007, 75(3), 203–220. <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.3200/JEXE.75.3.203-220?needAccess=true>
- Halkier, B (2012). Fokusgrupper. I Brinkmann, S & Tanggaard, L (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (1.utg., s.133-151). Gyldendal Akademisk
- Harrè, R., & Van Langenhove, L. (1999). Positioning Theory. In N. Bozatzis & T. Dragonas (Red), *The Discursive Turn in Social Psychology* (s.129-136). Taos Institute Publications.
- Haugsted, M. (2004). *Taletid: Mundtlighet, kommunikation og undervisning*. Alinea.
- Heggstad, K.M. (2012). *7 veier til drama – grunnbok i dramapedagogikk for lærere i barnehage og skole* (3.utg.). Fagbokforlaget
- Hoel, T.L. (1999). Den første gong, den første gong. I Hertzberg, F & Roe, A (Red.), *Muntlig norsk* (1.utg., s.37-53). Tano Achehoug

Jers, C.O. (2011). *Den retoriska arbetsprocessens betydelse för möjligheten att framstå med starkt och trovärdigt ethos i muntlig framställning*. I *Educare – Vetenskapliga skrifter*, (1):115-136.

Kozulin, A & Ginidis, B. (2007). *Sociocultural Theory and Education of Children with Special Needs: From Defectology to Remedial Pedagogy*. I H. Daniels, M. Cole & J.V.

Kunnskapsdepartementet. (2010). *Vi må ta ungdomstrinnet på alvor*. .

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/?ch=5>

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. [https://www.udir.no/lk20/nor01-](https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv111?lang=nob)

[06/kompetansemaal-og-vurdering/kv111?lang=nob](https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv111?lang=nob)

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal akademisk

Kverndokken, K. (2017). *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på – om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk*. (2.utg.). Fagbokforlaget.

Linder, A., Norahl, T., & Hansen, O. (2012). *Å skape gode relasjoner i skolen*. (1.utg.)

Gyldendal akademisk.

Luckner, A.E. & Pianta, R.C. (2011). Teacher-student interactions in fifth grade classrooms: Relation with children's peer behavior. I *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 257-266.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0193397311000438?via%3Dihub>

Morken, I. (2003). *Drama og teater i undervisning- en grunnbok* (2.utg.). Universitetsforlaget

NESH. (2023). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. [https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-](https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf)

[pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf](https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf)

Nielsen, B.S & Nielsen, K.A. (2012). Aksjonsforskning. I Brinkmann, S & Tanggaard, L (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (1.utg, s.100-129). Gyldendal Akademisk

Nordahl, T. (2000). *En skole – To verdener: et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Opplæringslova. (2022). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Sandvik, L. V. (2011). *Via mål til mening: En studie av skriving og vurderingskultur i grunnskolens tyskundervisning*. (Doktorgradsavhandling, NTNU). NTNU Open. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/270227>

Sansone, C. & Harackiewicz, J.M. (Red.) (2000): *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance*. Academic Press.

Stensaasen, S., Sletta, O. (1996). *Gruppeprosesser – Læring og samarbeid i grupper* (3.utg.). Universitetsforlaget

Svenkerud, S., Klette, K., Hertzberg, F. (2012). «Opplæring i muntlige ferdigheter» i *Nordic Studies in Education*, Vol. 32. s.35-49. Universitetsforlaget.

Sæbø, A.B. (2005). *Didaktiske utfordringer ved drama som læringsform i grunnskolen* (Elevaktiv læring og drama – Rapport B). Universitetet i Stavanger.

Sæbø, A.B. (2011). *Drama- et kunstfag* (2.utg.) Tano Achehoug

Sæbø, A.B. (2016). *Drama som læringsform* (1.utg.). Universitetsforlaget

Sæbø, A.B & Allern, T.-H. (2010). Hva kan drama som læringsform bidra med i undervisnings- og læringsprosessen? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(3), 244-255.

Tønnesen, S., Lillemoen, L., Gjerberg, E. (2016). Refleksjonsgrupper i etikk: «Pusterom» eller læringsarena?. *Etikk i praksis- Nordic Journal of Applied Ethics*, 10 (1), 75-90. <https://doi.org/10.5324/eip.v10i1.1844>

Ulvik, M., Riese, H & Roness, D. (2022) *Å forske på egen praksis: Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfaget* (2.utg.). Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2016). *Lærer-elev-relasjonen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elevrelasjonen/>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Skolemiljø – En individuell rett til et trygt og godt skolemiljø*. Fastsett som forskrift. Skulemiljø UDIR-3-2017.

Viflat, S. (2023). *En svær klump med norsk – En undersøkelse av hvorfor elever opplever norskfaget som kjedelig*. (Masteroppgåve, Universitetet i Bergen). Bergen Open Research Archive <https://bora.uib.no/bora-xmlui/handle/11250/3069369>

Vygotsky, L, S. (2001). *Tenking og tale*. (1.utg.). Gyldendal akademisk.

Wendelborg, C. & Hygen, B.W. (2023). *Elevundersøkelsen 2022- Analyse Elevundersøkelsen skoleåret 2022/23* (Rapport 2023). NTNU samfunnsforskning. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/2023/elevundersokelsen-2022-hovedrapporten/>

Wilson, M. (1997). *Performance and Practice: Oral Narrative Traditions Among Teenagers in Britain and Ireland*.(1.utg.). Ashgate Publishing Limited.

Vedlegg

Vedlegg A – Spørjeskjema, heile klassa

Vedlegg B – Transkripsjon av gruppeintervju 1AB

Vedlegg C – Transkripsjon av gruppeintervju 2AB

Vedlegg D – Samtykkeskjema

Vedlegg E – Intervjuguide

Vedlegg A – Spørjeskjema

Spørjeskjema heile klassa:

Set kryss under der du meiner er rett for deg.

Kor trygg er du i ein munnleg situasjon der du er åleine?

På ein skala frå (set ring rundt svaret ditt) **Heilt – verken eller – Ikkje i det heile**

Kor trygg er du i ein munnleg situasjon der du er i ei gruppe?

På ein skala frå (set ring rundt svaret ditt) **Heilt – verken eller – Ikkje i det heile**

Kor trygg er du i ein munnleg situasjon der du må snakke i plenum?

På ein skala frå (set ring rundt svaret ditt) **Heilt – verken eller – Ikkje i det heile**

Vedlegg B – Transkripsjon av intervju 1AB:

Transkripsjon intervju 1A

Eg kjem til å bruke desse namna i transkripsjonen min; Elev 1 (E1), elev 2 (E2), elev 3 (E3), elev 4 (E4) og intervjuar (I).

E1: Okei. Ikkje seie øøh, «...», «...».

I: Hehe. Ja, vi er ferdig med det no. Okei. Tema 1: Munnleg aktivitet i timane. Kva vil det seie å vere munnleg aktiv i undervisninga?

E2: Eg kan byrje då. (...). Snakke, sånn generelt. Svare på spørsmål. Rekke opp handa viss læraren spør om noko eller noko sånn. Det er eksempel på å vere munnleg aktiv.

I: Mhm. Kva seier dykk?

E4: «...». Snakke i undervisninga.

I: Ja.

E1: Vise at du er interessert i kva som skjer.

I: Ja

E1: Vise fysisk og psykisk gladheit i kva som skjer.

I: Mhm.

E3: Prate viss vi får lese i lag. Eg og E1 får lese ilag, då er vi munnleg aktive ilag.

I: So det handlar ikkje berre om å rekke opp handa, men det kan også vere munnleg når dykk sit i grupper for eksempel. Ja, bra! Er det positivt å vere munnleg aktiv i undervisninga?

E3: Det er no pluss for karakteren, so det må no det vere.

E1: Eg vil seie det hjelp mykje ja. I staden for å berre sitte og...

I: Kvifor hjelp det då?

E1: Nei, kroppen treng å vere i fysisk aktivitet, og ikkje berre sitje og sjå på. For eksempel ein skjerm heile dagen. Det kan gjere det lettare å lære, for eksempel.

E2: Eg synst ofte det er meir interessant å prate om noko, i staden for at nokon står og pratar om det til meg.

I: Mhm, bra! Kva du seier?

E4: Om kva?

I: Om det er positivt å vere munnleg aktiv i undervisninga.

E4: Det er vel det?

I: Ja, kvifor det då?

E4: «...». Hjerna er meir aktiv når du er aktiv.

I: Ja, at du er meir på, liksom?

E4: Ja.

I: Ja, bra.

E2: No skulle du kanskje spørje om nei. Det negative med det kan no vere at du kan få kommentarar om du svarar feil. Sånn på handsopprekking, då. Det kan vere ubehageleg.

I: Det kan det absolutt vere. Men, korleis er du munnleg aktiv? Viss me byrjar her då.

E2: «...», nei. Svare på spørsmål frå lærar. Vere med i samtalar viss det blir. «...». Munnleg aktiv er teknisk sett å prate om alt anna. Du brukar jo.. Du er jo munnleg aktiv då også.

I: Ja

E2: Det plar ikkje eg å gjere so mykje av då.

I: Nei, hehe.

E2: «...». Ja.

I: Ja, du då?

E1: Eg er egentleg ganske einig med E2. Det er liksom det å kunne prate i lag, både det ein skal gjere, og det ein ikkje skal gjere då. Det blir veldig viktig.

I: Mhm.

E3: Eg er no ikkje den som rekker opp handa sånn mest, men eg synest det er ganske kjekt når vi kan setje oss ned og prate og lese og gjer slike ting ilag, i grupper. Med mindre folk.

I: Mhm. Bra.

E1: Det likar eg òg.

I: Flott! «...». Kva trur du andre elevar meiner med å vere munnleg aktiv i timane? Kva trur de dei andre meiner det er for noko?

E2: Eg trur dei er ganske einige med oss.

E3: Ja

E2: Eg trur dei fleste tenkjer på at det skal vere fagleg relatert.

I: Mhm. Men trur du at folk tenkjer at å vere munnleg aktiv også er i grupper, eller trur du at dei tenkjer at «...» munnleg aktiv er når eg har opp handa?

E2: Både og, trur eg. Trur det er nokon som tenkjer at det er berre når du rekk opp handa. «...», men det er også folk som forstår at det kan vere meir.

I: Ja. Og trur du folk tenkjer over at dei er munnleg aktive når dei ikkje snakkar om fagrelaterte ting?

E2: Det kan vere nokon. Men trur ikkje det er so mange.

I: So der er det mindre som tenkjer at ja, vi er faktisk munnleg aktive no?

E1: Ja, det kan no vere ja.

I: Okei. Tema to. Trygg ved munnlege situasjonar. Kva vil det seie å vere trygg i ein munnleg setting?

E1: «...». Nei, å ikkje bli nervøs. Eller skjelve, eller kva som helst når du for eksempel er framme og har ein munnleg presentasjon. At du ikkje blir psykisk redd, eller ikkje føler deg klar til å gjere noko.

E3: Du vert ikkje redd, eller når du rekk opp handa, so er du ikkje redd for å svare feil. Eller nervøs for at nokon skal nemne det viss du svarar feil.

I: Mhm.

E2: Eller klare å ta det imot, heldt eg på å seie. Viss nokon kommenterer på det. Og ikkje bry seg.

I: Mhm. Og korleis blir vi trygge då?

E2: Øving gjer meister. Haha.

Alle ler

I: Haha, nydeleg. Ja!

E1: Snakke positivt.

I: Ja, for kva skal på ein måte til, for at du, eller dykk, skal bli trygge?

E2: Vi har jo fleire nemnt at det at andre kan kommentere, kan vere dumt. So visst «...», vi får folk til å slutte å kommentere viss nokon andre seier feil, so vil jo det vere med på å gjere ein trygg. Sannsynlegvis da.

E3: Om du pratar om eit tema du sjølv er trygg på, so kan det hende det er kjekkare å prate om det. Jo meir trygg du er på det tema du skal snakke om, og jo meir du veit kva du skal seie.

I: Mhm! So du føler deg tryggare når du «...» har det faglege bak der, som du veit at dette kan eg, no skal eg berre fram og fortelje det.

E3: Ja.

I: Ja, bra. Likar dykk å framføre noko munnleg framfor klassa?

E1: Ja, det er ganske kjekt eigentleg. Men, eg likar det, eg likar det litt betre når det er mindre grupper.

I: Kva som gjer at du likar å stå framme framfor klassa?

E1: Nei, det er kjekt å ha litt endring i kvardagane. Det er berre bra det, å kunne stå der og vise kva du har gjort og prate om det.

I: So det du likar er på ein måte, at no får eg faktisk viss kunnskapen min.

E1: Ja, at eg ikkje berre sit og les ei bok.

E2: Eg likar veldig godt merksemda eg får av det. Difor likar eg å stå aleine, men eg likar også best når eg kan det eg skal snakke om. Sånn at eg set meg skikkeleg inn i det, slik at eg har stålkontroll, og kan med vilje velje å utelate noko, fordi eg kan nok å til å fylle. Altså til å ha meir. At eg kan meir enn nok, da.

I: Og kva er det med den merksemda da?

E2: Nei, eg synast også det er veldig kjekt å lære vekk. Det er jo også ein del av det. At eg kan lære nokon andre noko, det likar eg ideen av.

I: Ja bra. Du da? Likar du å stå framfor klassa å framføre noko?

E4: Det går fint. Det er ikkje min favoritting, men det går fint.

I: Og kvifor likar du det ikkje då?

E4: «...». Veit ikkje heilt eg. Blir litt mykje press.

I: Ja, det er presset som er litt sånn ekkelt. Eller ja, so du er på ein måte. «...». Presset som ein faktor. Er det andre faktorar som du synast er litt sånn ekkelt når du skal framføre noko munnleg?

E4: Nei, egentleg ikkje.

I: Du er ikkje redd for at nokon skal kommentere noko eller?

E4: Nei

I: Nei, so bra! «...». I kva settingar likar du best å framføre noko? Det har dokke sagt ein del om, da. Dei fleste av dokke likar å vere i grupper, du likar godt å vere aleine framme. Det er kjempebra. Men i kva situasjonar trur dokke dei andre elevane likar å gjer noko munnleg?

E2: Eg trur dei fleste likar mest grupper.

I: Kvifor det?

E2: For da er du litt mindre synleg. Da er du fleire som står der framme liksom, og alt er ikkje avhengig av deg. Også trur eg fleire synast det er betre når det er færre folk.

I: Som ser på?

E2: Som ser på.

I: Som ser på ja.

E2: Ja.

I: So når vi på ein måte «...». Skrellar vekk litt publikum og vi er ei gruppe som står framme, då er det fleire som føler seg tryggare?

E2: Det trur eg.

I: Ja, okei. Kult! So då skal dykk svare då, om vi byrjar her. Dinne skalaen frå om du er heilt trygg, verken eller, eller ikkje trygg i det heile tatt når du framme og har ein munnleg presentasjon aleine. Føler du deg heilt trygg, er du litt sånn verken eller, eller føler du deg ikkje trygg i det heile tatt.

E2: Heilt trygg

I: Heilt trygg. Og når du er i ein munnleg situasjon i gruppe. Er du heilt trygg...

E2: Heilt trygg.

I: Heilt trygg. Og når du er i ein munnleg situasjon der du skal snakke høgt i plenum.

E2: Også heilt trygg.

I: Heilt trygg. Okei. Du da? Når du er i ein munnleg situasjon aleine. Føler du deg heilt trygg, verken eller, eller ikkje trygg i det heile tatt?

E1: Mest verken eller.

I: Ja. Og når du er i ei gruppe? Er du heilt trygg, verken eller, eller ikkje i det heile tatt.

E1: Heilt trygg.

I: Det er du heilt trygg?

E1: Ja.

I: Og når du skal snakke høgt i plenum, altså høgt i klassa.

E2: Heilt trygg

I: Du da. Når du er aleine, framme for eksempel.

E3: Kjem litt an på. Om eg føler eg veit det eg pratar om, då vil eg seie heilt trygg. Om eg ikkje føler eg har kontroll på kva eg pratar om, då er det både og.

I: Ja. Og når du er i ei gruppe?

E3: Trygg

I: Trygg. Heilt trygg?

E3: Ja

I: Og når du skal snakke høgt i plenum

E3: Både og.

I: Både og. Og du da? Når du står aleine framme, er du heilt trygg når du står der, er du litt sånn verken eller, eller er du ikkje trygg i det heile tatt?

E4: Verken eller.

I: Verken eller. Når du er i ei gruppe då?

E4: Heilt trygg.

I: Då er du heilt trygg. Og når du skal snakke høgt, aleine i klassa. Når du sit på pulten din og tek opp handa?

E4: «...». Heilt trygg.

I: Då er du heilt trygg. Bra! Og då går vi vidare til tema nummer tre, som er då drama i undervisninga. Kva legg de i omgrepet drama som metode i undervisninga? Eller drama som metode? Kva legg de i det omgrepet?

E3: Gestikulering. Du står sånn og skal få fram poeng og få med kroppen og hendene.

I: Ja. Okei. Kult. Har dykk andre nokre tankar? Når eg seier drama som metode. Kva er det første de tenkjer på då?

E4: To lærarar kjeftar på kvarandre.

I: To lærarar kjeftar på kvarandre. Ja. Okei.

E2: Eg tenkjer skodespel.

I: Du tenkjer skodespel

E2: Mhm.

I: Okei. Og du?

E1: «...». Skodespel. Masse forskjellige kjensler. Og rørsler.

I: Ja

E3: Og litt sånn når dei to stod der framme, når du leste.

I: Når eg last frå Gangsterboka?

E3: Ja. Då var dei flinke.

I: Ja, då var dei gode.

E1: Det var gøy.

I: Har de vore bort i lærarar som har brukt drama i undervisninga? Og evt bedt deg om å dramatisere noko?

E1: Ja, du.

I: Ja, haha. Er det andre?

E2: I KRLE. Eg trur kanskje det var i 8.klasse. Nei, det var norsk var det. Det var i norsk. Det var du det ja. Åja, ja okei. Men vi har også hatt det i både KRLE og engelsk. Det vi har dramatisert, altså gjort skodespel. Eh.. Religiøse tekster då. Frå KRLE. I engelsk var det sånn myte, eller noko slikt. Der vi øvde på replikkane og viste det fram da. Vår versjon av det, framfor klassa.

I: Ja, kult.

E4: Eg trur vi gjorde det litt i barneskulen.

I: Ja?

E4: På barneskulen gjorde vi litt.

I: Kva gjorde de då da?

E4: Det var noko sånn Bukkene Bruse og styr.

I: Ja, so skulle dokke dramatisere Bukkene Bruse? Kle dykk ut og sånn?

E4: Ja, trur det.

I: «...». Korleis opplev du å ha drama i undervisninga?

E1: Ganske spennande. Det får folk til å bli gladare, og deg sjølv gladare. Også er det ganske kjekt.

E3: Eg synast det er morosamt å sjå når alle ulike folka skal liksom gjere ting so du aldri ser dei vanlegvis gjere då. Og vere nokon andre enn dei faktisk er til vanlegvis, og byr litt ut på seg sjølv.

I: Ja, bra! Og korleis trur de klassa reagerer når vi har drama?

E2: Eg trur dei er ganske fornøgde. Det er noko anna enn å sitje å skrive oppgåver. Det er eigentleg alt som skal til.

I: hehe. Det er alt som skal til.

E2: Ja, dei er ikkje sikkert dei er kjempenøgde, for dei må jo by på seg sjølve. Og det er ikkje alle som vil. Men dei slepp å sitje å skrive, so eg trur dei er ganske fornøgde.

E1: Ein kan også bli litt sjokkert, for det er ikkje so ofte ein har det.

E2: Variasjon er veldig bra, trur eg.

I: Ja, bra. Og kva trur de andre lærarar tenkjer om det å bruke drama i undervisninga?

E4: Dei bryr seg ikkje so veldig.

I: Dei bryr seg ikkje. Nei. Kvifor det?

E4: Fordi alle kan ha sine egne ting. Det er lærarane som skal tilpasse tinga best.

I: Mhm. Kva tenkjer dykk?

E3: Sånn som han sa. Bortsett frå dissa gamlaste lærarane, dei trur eg er av ein litt eldre generasjon, skulle til å seie. Og då er det liksom bøker, pugge, bøker, pugge. Dei trur eg ikkje heng heilt med på det.

E2: Ja, trur det er nokon som vil halde seg til sine metodar, medan andre er veldig opne for å ta i mot nye ting, heldt eg på å seie.

I: Mhm. Og opplever du at du hugar betre når det blir lagt opp til å bruke drama i undervisninga?

E2: Eg hugsar veldig godt gangane vi har brukt det. Du.. Det er også fordi vi brukar gjerne fleire timar på det. Det er gjerne ikkje berre ein time vi held på. Ein sett seg inn i det. Men eg hugar også det poenget var kvifor vi skulle gjere, det vi skulle lære ut av det. Sitt eg også igjen med.

I: Ja, kult!

E2: Da funkar det jo.

I: Det er jo heilt fantastisk. Dokke andre da? Hugar dykk betre? Eller er det litt sånn.. jah.

E3: Kan ikkje seie eg hugar spesielt mykje av det vi gjorde

I: Nei.

E1: Visst det er spanande hugsar eg det.

I: So kva som kunne vore betre; Jo det kunna vore litt meir spenning i det då? Slik at du hugsar det. Og kva gjer det med relasjonen til læraren da, som brukar drama som metode? VS ein lærar som ikkje brukar det. Trur du det er noko forskjell? Kva då evt.?

E3: Eg trur det vert.. «...». Ein blir vel litt meir glad i den læraren då, som har drama fordi det er noko anna, enn det kjedelege vanlege. At ein finn på noko kjekt med den læraren. So då er det jo det ein lærar ein ser fram til å ha, i tilfelle det skal skje noko kjekt. Noko anna enn kun skriving.

I: So du sit liksom litt spent og berre skjer det noko, skjer det noko.

E3: Ja

I: Ja, okei. So artig. Kva du tenkjer? Blir relasjonen til ein lærar som brukar drama annleis enn med ein som ikkje brukar det?

E4: «...»... Ja.

I: På kva måte då?

E4: Det blir vel litt meir spennande og sånn. Og ha den læraren.

I: Mhm. Bra! Og kva gjer det med klassemiljøet da? Når ein lærar teke fram drama som metode i undervisninga?

E1: Det spørst på person til person, men i vår klasse so blir det vel ein del meir positivt klassemiljø.

I: Ja, på kva måte?

E1: Nei.. «...»... Folk i.. forskjellige klasser likar forskjellige ting. Vår klasse er ikkje sånn kjempeglad i å sitte stille alt for lenge.

I: Mhm. So klassemiljøet blir betre på.. Altså.. Blir de tryggare på kvarandre, eller he dokke på ein måte meir å snakke om, eller?

E2: Eg trur vi blir tryggare på kvarandre. Fordi det er mange som ikkje er so glade i å gå ut av komfortsona. Det må vi jo litt. Det er mange som må ut av den når ein skal dramatisere noko. Det trur eg kan vere positivt for klassemiljøet.

I: Ja, so viss dokke i fellesskap, no skal alle gå ut av komfortsona, det er ikkje berre ein person, men faktisk heile klassa. So kan det faktisk, trur dokke då, «...».. påverke klassemiljøet positivt?

E1: Ja

E2: Ja

I: Skulle dokke ønskje det var meir eller mindre av drama i undervisninga?

E2: Eg tenkjer vertfall heller meir enn mindre.

E3: Ja

E1: Ja

I: Okei.

E2: Eg trur det kan bli for mykje. For det er litt tidkrevjande. Men, samtidig so sit eg igjen med det vi skulle sitje igjen med. Men «...» Det eg har opplevd på ungdomsskulen da, so tenkjer eg meir hadde ikkje gjort noko.

I: Mhm. Kan alle lærarar leie ei klasse igjennom drama som metode?

E3: Nei.

E1: Nei.

I: Fordi?

E1: Alle har jo forskjellige måtar å lære på. Det er kanskje ikkje alle som helst får til å lære bort drama. Og...

I: Ja. Interessant. Og kva skal til da, for at det skal funke med å bruke drama som metode i ei klasse?

E2: Eg trur. «...» Det er viktig korleis det blir presentert. Viss det.. Viss læraren da spesielt kanskje. Er positiv og energisk, og gjerne nokre elevar også da. Som liksom seier at «dette blir gøy. Dette er ikkje det vanlege» det ja. So trur eg det kan funke.

E1: Litt sånn som MGP.

E2: Ja

I: Ja. So da handlar det på ein måte litt om haldningane også da, til både læraren og elevane. So på ein måte kombinasjonen dei to gjer at det faktisk kanskje kan bli noko bra da.

E2: Ja!

E1: Ja!

I: «...». Ja. Tema fire; den beste læresituasjonen. So om vi byrjar her då. Kan du fortelje litt om korleis er det *du* lærer best. Kva er det du gjer «...». Er det noko spesielt med undervisinga, er det spesielle metodar som blir brukt som gjer at *du* lærer best.

E2: Eg likar vertfall, og trur, eg lærer best av sjølvstudia. At eg får jobbe med noko sjølv. Eg får setje med inn i ting. Utan at andre treng å forstyrre meg. Ja

I: Bra! Og du?

E1: Føler at det.. Lærer best med. Litt blanda. Litt av kvart. Der, på ein måte, forskjellige ting kan hjelpe meg.

I: Som kva då, for eksempel?

E2: Visst eg jobbar aleine so kan eg få meg verkeleg inn i resource og litt forskjellig. «...», og. Eller at læraren kan for eksempel lære meg og vise meg. På for eksempel tavla. Det er litt sånn blanda.

E3: Eg er einig i det han seier. Litt sånn blanda. Eg tenkjer at det å.. Sei at du lagar ein presentasjon da. So kan du starte, og då får du jobba med den aleine og sånn. Men so kan du heller framstille og diskutere over den presentasjonen med andre, og då andre sine tankar og feedback. Om arbeid.

I: Korleis lærer du best?

E4: Nei, veit du kva. Eg er ikkje heilt sikker.

I: Føler du det er når du tek notata, eller når du les, eller når du er i gruppe?

E4: «...»... Mest gruppe, kanskje.

I: Gruppe ja, bra. Kult!

E2: Kan eg skyte inn ein ting?

I: Ja

E2: Eg trur variasjon er nødvendig. «...»..

I: Mhm. Fordi at?

E2: Viss ikkje trur eg det blir for kjedeleg. Spesielt med sjølvstudia da, at viss du aldri snakkar med nokon andre, heldt eg på å seie. So blir det for kjedeleg i lengda.

I: Også er det kanskje litt med å få andre sine tankar om eit tema, for eksempel. Fordi det er jo ikkje alltid vi har dei same tankane om ulike tema. So då er det då på ein måte å kunne diskutere litt og lære litt av kvarandre, som du sa i stad, at det likar jo du å gjere.

E2: Mhm.

I: Bra! Tema nummer fem. Kreativ undervisning. Då har vi jo snakka litt om det før, men viss vi tek vekk «...». Dette omgrepet drama som metode. Og tek inn kreativ undervisning. Kva erfaring har du med lærarar som brukar kreative metodar i undervisninga? Og på kva måte var dei kreative?

E2: Vi har same lærar i matte og gym. Og ho har kombinert matte og gym, og hatt ein sånn matteleik, som vi har brukt både i gym og matte. Der vi skulle springe rundt. Det var.. Det synst mange var litt kjedeleg i gymtimane og kjekt i mattetimane.

I: So det er kreativ undervisning?

E2: Ja!

I: Har dokke noko eksempel?

E4: Nei

I: Altså der på ein måte ein lærar har gjort noko som er litt annleis enn den tradisjonelle undervisninga, som er då ein lærar som står framme og snakkar og dokke skal følgje med. Har de opplevd at nokon lærar har brukt noko anna enn den tradisjonelle undervisninga?

E3: Vi hadde ein lærar.. Læraren våra i 7.klasse han var veldig flink til å drage inn humor i undervisninga. So ein ting eg hugsar veldig godt då drog han med vaksenhumør i mattetimen, fordi at det var ei eller anna jente som kommenterte på eit mattestykke, fordi det var litt rare tal da. Og då byrja han.. Han drog det kjempelangt og skulle få alle til å le, og mange satt der stille og dritleie, matte er kjedeleg. Også såg han det, og fekk ein kommentar, også drog han den berre kjempelangt og fekk med heile klassa liksom.

I: Ja, bra.

E1: Det var jo også ein gong i norsktimen, då du hadde oss. Då fekk du oss til å gjere drama av det du las. Det var ganske stilig.

I: Ja, kult. Kan det på nokon tidspunkt bli for kreativt?

E2: Ja. Eg synst det.

I: Ja. Fortel.

E2: Viss det blir for kreativt so kan det bli for lite ein lærer av det. «...» vi langt for eksempel brettspel i språkfag, det er tysk. «...» og det heldt vi på med frykteleg lenge, og lærte ikkje so veldig mykje av det.

I: Nei.

E2: Det var jo kjekt nok, men vi lærte ingenting av det nesten. Vi lærte litt av det då, men det lærte vi jo første tre timane vi gjorde det. Også.. Når dei presterande sju.. Då lærte vi ganske lite tysk.

I: So då er det på ein måte at det kreative tek på ein måte plassen til læringa da? Eigentleg?

E2: Ja

E3: Ja

I: so kva er det på ein måte.. «...»m. Er den beste løysinga, trur dokke?

E1: Ei fin blanding.

I: Ja

E1: Kanskje litt ekstra. Eller litt mindre kreativitet, slik at du får lære det du må lære til VGS.

I: Ja, so du på ein måte. Det som er. Er det på ein måte. Då er det viktigare for deg å faktisk få lære stoffet som du skal ha, enn at det skal vere so sjukt kreativt?

E1: Ja. So lenge der er akkurat nok kreativitet.

I: Ok. So du vil ha eit lite hint av det?

I: Bra! Då har eg kome igjennom.

Transkripsjon intervju 1B

Eg kallar elevane elev 5 (E5), elev 6 (E6), elev 7 (E7), elev 8 (E8). Meg som intervjuar kallar eg intervjuar (I).

I: Ok. Velkommen til intervju. Veldig koseleg at dokke ville kome. No skal vi byrje med tema nummer ein, som er munnleg aktivitet i timane. Og då er første spørsmål då; Kva vil det seie å vere munnleg aktiv i timane?

E5: «...» og liksom svare på spørsmål du stiller og, kome med forslag til ulike ting. Og liksom vere med.

E6: Om du snakkar om ein ting og er usikker på kva det betyr, so liksom stille spørsmål og diskutere kva ulike ting betyr. Og fordjupe deg.

E7: Rekke opp handa

E8: Svare på det læraren seier

I: Bra! Er det positivt å vere munnleg aktiv i undervisninga?

Alle i kor: Ja!

I: Kvifor?

E6: For eksempel da fordi det er mange som ikkje tørr å ha opp handa, og dei lurar på ein ting, men ikkje tør. Kanskje dei er redde for å dumme seg ut, om dei stiller eit dumt spørsmål. So kan nokon andre spør, også kan dei få svaret for seg sjølv.

E5: Også blir det også litt kjekkare. Og lettare å følgje med. Viss ein stiller spørsmål og andre også er aktive liksom. Sånn at det ikkje berre er ein person som snakkar også må vi vere heilt stille og høyre.

I: Kva seier du?

E7: Eg tenkjer også at du viser litt interesser for det du blir lært.

I: Du viser engasjement?

E7: Ja

I: Kva trur de andre elevar meiner med å vere munnleg aktiv i timane?

E5: «...». Svare på spørsmål. Viss det liksom er to pluss to, so er det nokon som rekk opp handa og seier det.

I: So dokke er på ein måte einige, stort sett alle, at det å vere munnleg aktive i timane er å ha opp handa, vere engasjert osv.?

E5: Ja, men det kan no også vere liksom sånn at ein diskuterer med læraren visst det er noko du er ueinig i eller vil legge til.

I: Men er munnleg aktivitet kun når du tek opp handa?

E8: Nei. Det kan vere når du jobbar i timen og sånn.

I: Ja! Og kva kan du jobbe med då da for eksempel?

E8: «...» Gruppearbeid.

I: Ja! For eksempel i gruppearbeid da. Der også er jo det også kallast å vere munnleg aktiv i timane. Og det på ein måte å vere bevisst når du er i ei gruppe. Mhm. Veldig bra! Då går vi til tema nummer to. Trygg ved munnlege situasjonar. Kva vil seie å vere trygg i ein munnleg situasjon?

E8: Å vere trygg på det du svarar på.

I: Ja, trygg på innhaldet?

E8: Mhm.

E6: At du føler du kan temaet.

E5: Men også sånn «...». At viss du snakkar so går det liksom fint viss du seier feil, for at du skjønner at det er ikkje verdens undergang viss du seier noko som er litt sånn utanfor og passar ikkje heilt inn.

E6: Du lærer av feila dine.

I: Ja! Bra! Kva skal til for at du skal føle deg trygg da?

E6: «...» At folk ikkje ler av meg. Uansett kva eg gjer, om eg svarar feil. Om det er eit rart spørsmål. Jah.

E5: Også sånn at ein lærar som ikkje. Blir på ein måte ikkje sint om eg svarar feil, men sånn eg meiner på ein måte. Prøver å unngå at. For eksempel at dei veit at eg brukar å svare mykje feil, for eg kan ikkje so mykje. So liksom unngå å la meg snakke, for då spora vi av. Men at liksom

I: At du får moglegheita av ein lærar?

E5: Ja, at du får ein tillit til at eg kanskje kan ting da.

I: Kjempebra. Kva skal til for at du er trygg?

E7: «...». At som E6 sa, at folk ikkje ler av meg, sånn at om eg tek feil, so går det fint at eg tek feil.

I: Mhm. Kjempebra. Du da?

E8: Eigentleg det same, fordi at det er ikkje gøy å bli ledd av.

I: Nei, det er heilt sant. Likar du å framføre noko munnleg framfor klassa?

E8: Spørst kva det er. Om det er i gruppe, so føler eg meg litt meir tryggare. Men om eg er aleine so føler eg litt på presset.

E7: Eller om det er tema du er veldig god i. Då går det bra å stå der aleine.

I: Kva som gjer at du likar det då da? Kva er det du kjenner inni deg? Dette likar eg.

E7: «...» Kanskje at «...» Eg har fått med meg veldig mykje i timen, so liksom då kan eg mykje og...

I: Det at du kan få vise fram at du har forstått stoffet?

E7: ja

E6: Lære frå deg ting.

E5: Eg synast det er gøy uansett, eigentleg. Berre fordi eg likar å prate. Men, so. Likar eg liksom også sånn viss eg ikkje kan det, so likar eg på ein måte, vertfall i klassa, so tek eg det ikkje so veldig seriøst også er det gøy å ikkje vere stille heile timen. Og når det er ein elev som står framme som blir det liksom heile klassa.

I: So du føler på ein måte at du får med deg fagstoffet kanskje litt betre?

E5: Ja

I: I kva settingar likar du best å framføre noko munnleg?

E6: Når ein kan sitte å argumentere og diskutere på plassen min. Ting ein er einig og ueinig i.

I: Ok. So du likar best å sitte på plassen din, meiner du då når alle høyrer på, eller når det er gruppe?

E6: Begge deler. Slik som MGP, då var eg litt crazy, for då. Kva det var? Kva eg skal seie då.

E5: Du byrja å argumentere på kvifor vi kunne ha sirkus som tema, og sa liksom dine fakta om det da.

E6: Og kvifor vi ikkje skulle ha telttur. Kome på scena med turkleder.

I: Ja, so det er ein munnleg situasjon som du berre elsker.

E6: Ja, eg elsker å diskutere.

I: Ja, bra. Du da? Kva munnleg situasjon likar du best å framføre noko?

E8: Eg likar best å diskutere i grupper, men slik som med MGP so likar eg å diskutere med det. Men eg likar ikkje å vere sjefete mot folk. So det kan vere både og, eigentleg.

I: So du likar best når det er grupper, og likar ikkje best å stå framme aleine?

E8: Ja.

I: Du da?

E5: Eg også likar best at heile klassa kan sitte og diskutere ilag, men også sånn å sitte i gruppe og diskutere, viss alle er med da. For eg synast det er gøy å vere med i slike diskusjonar, men også å stå framme, men det er ikkje like gøy om det er kun meg. For då blir eg liksom ho som heile tida må prate. Men visst liksom alle er med då synst eg det er veldig gøy.

E7: Eg likar best i sånn gruppe, kanskje. Eller liksom berre klassa, på ein måte. Når vi diskutera med klassa, sånn med MGP so var ikkje læraren involvert. Sånn berre klassa.

I: Sånn at du likar best når læraren trekk seg litt vekk, slik at dokke kan styre litt showet?

E7: Ja.

I: Det er jo kjempebra det. So frå ein skala då, frå heilt trygg, til verken eller, til ikkje trygg i det heile tatt. Korleis vil du seie at er du trygg i ein munnleg situasjon aleine. Er du heilt trygg, sånn middels, eller er du ikkje trygg når du er aleine.

E8: Middels.

I: Når du er i ein munnleg situasjon der du er ei gruppe.

E8: Heilt trygg

I: Og når du er i ein munnleg situasjon der du skal snakke høgt i plenum, altså høgt framfor alle i klassa?

E8: Spørst kva eg har skrive om, og kor mykje eg kan om det. So det er sånn midt i mellom.

I: Ok. Du da. I ein munnleg situasjon der du er aleine? Er du heilt trygg, verken eller, eller ikkje trygg?

E6: Kva meiner du med det? Framfor heile klassa, og ha ein munnleg presentasjon?

I: Ja

E6: Det kjem an på det. Midt imellom.

I: Når du er i ein munnleg situasjon der du er i ei gruppe da?

E6: Heilt trygg

I: Og når du skal snakke høgt i plenum?

E6: Heilt trygg

I: Og du da. Når du er i ein munnleg situasjon aleine? Kor trygg er du då? Heilt, verken eller, ikkje i det heile tatt trygg.

E5: «...». I klassa er eg heilt trygg.

I: Og når du er i ei gruppe?

E5: Då er det kanskje litt meir verken eller. For då må vi fordele kor mykje vi snakkar.

I: Og når du skal snakke høgt i plenum?

E5: Då er eg heilt trygg.

I: Og du da? Når du er i ein munnleg situasjon aleine?

E7: Middels

I: Når du er i ei gruppe?

E7: Då er eg heilt trygg

I: Og når du skal snakke høgt i plenum?

E7: «...». Heilt middels.

I: Bra! Då går vi på tema nummer tre, som heiter drama i undervisninga. Og kva legg *du* i omgrepet drama som metode? Kva er drama, tenkjer dokke?

E6: «...». Dramatisering. Skodespel. Sånn som da du las opp Gangsterkapittelet, so dramatiserte nokre elevar. Det synes eg var gøy.

E5: Menne, kan også vere slik «...». Viss vi har leikar, eller eg veit ikkje. Ja. Eg føler det må vere noko meir. Men eg tenkjer berre på skodespel og sånn.

E6: Aktivitetar.

I: Aktivitetar seier du. Kva du seier då? Kva trur du drama er?

E8: Skodespel. Filmar, men kan også vere i tekstar og sånn.

E7: Eg tenkjer sånn skodespel og sånn.

E5: Det kan også vere sånn. «...».. Sånn gossip og sånn

E6: Ja! Eg skulle akkurat til å seie det. Jentedrama.

I: Ja, sånn ja. Sånn type drama ja. Mhm skjønar. Har dokke vore borti lærarar som har brukt drama i undervisninga? Og evt. bedt deg å dramatisere noko? Ikkje tenk kun ungdomsskulen, men barneskulen også. Er det nokon som har brukt type drama i undervisninga?

E5: Ja, vi hadde sånn «...». I... Trur det var norsk i 8.klasse, so skulle vi ha, velje ei forteljing, som vi skulle dramatisere også fortelje det til klassa. Da var det gruppearbeid. Også... Veit ikkje heilt.

I: Nei.

E6: Mhm. I engelsk fordjuping so har vi ei norsk historie og, jah. «...». Vi er på gruppe, også oversetter vi Cinderella til engelsk, også skal vi lage sukkedukke. Og vi har teke med lestar og laga bakgrunn. Vi les engelsk. Har fordelt replikkar.

I: So kult da! Korleis opplever du det då? Å ha drama i undervisninga?

E6: Det er kjekt.

I: Kvifor er det kjekt?

E6: Eg likar generelt å oversetje, og lage kreative ting. Desse sukkedukkene.

I: Korleis trur du klassa reagerte på det da? Å ha drama.

E6: Spanande. Noko nytt. Det er ikkje ofte det skjer. Det er som regel i boka det skjer.

I: Mhm. Kva trur dokke andre lærarar tenkjer om å bruke drama som metode?

E5: Kanskje litt sånn skummelt. Fordi at «...». Då blir ofte timen litt sånn blaut, og folk kan byrje å gjere sånne ting.

I: Mhm. Kva du tenkjer? Korleis trur du andre lærarar tenkjer om drama som metode?

E7: Det kan vere bra. Lære masse. Men, det kan også vere dårleg.

I: Opplever dokke at dokke hugsar betre dersom det blir undervist i dramatisering?

E7: Ja!

I: Ja, kvifor?

E7: Eg veit ikkje. Det er forskjellige måtar å lære det på. Også berre hugsar ein det fordi du har ikkje berre satte, som alle andre dagar å jobba i ei bok. Du har liksom...

E6: Laga eit bilete av det.

E5: Ja, då blir det «åhh sant det, det var då vi hadde sånn drama og då gjorde eg dette, og hadde den rolla og han heiter det og sånn».

I: Ja, bra. Kult! Og kva gjer det med relasjonen dokka da, med den læraren som brukar drama i undervisninga?

E8: Bra! Eg føler at.. Eg veit ikkje heilt. Det er berre sånn...

E5: Det blir morosamare å lære

E8: Ein gjer meir kreative ting.

I: Og kva gjer det med klassemiljøet da, når ein lærar brukar drama som metode?

E6: Ein blir betre kjent med kvarandre. Fordi at kanskje nokon opnar dører, og kva skal eg seie då.

E5: Viser nye sider ved seg sjølv. Eg tippar at dei som synast det er gøy, og vil vere med å bidra, dei blir sikkert veldig gode vennar, men so er det sikkert nokon som synast det ikkje er so kult og som då ikkje vil vere med og då. «...». Er dei enda meir på utsida, viss dei ikkje tør å ..

I: So drama kan på ein måte vere med å forsterke dei som er utanfor enda meir?

E5: Ja, viss dei ikkje får blitt med skikkeleg då.

I: Og dei som blir med; Blir det å forsterka det bandet dei har då?

E5: Ja, og dei vil kanskje fortsette å vere læringspartnara i det faget da.

I: Skulle du ønskje det var meir eller mindre drama i undervisninga?

Alle i kor: Meir!

I: Kan alle lærarar leie ei klasse i dramatisering?

E6: Nei. Det er ikkje.. Sånn som, det er visse lærarar vi har då, dei er ikkje so veldig flinke på å leie klassa på ein bra måte. Også er det nokre elevar som berre har bestemt seg for at den læraren er drit og den likar vi ikkje. So då skal eg berre oppføre meg drit mot ho, og forstyrre alle. Og då er det vanskeleg at når vi har slike ting, so «...»... blir folk å leikesloss og om vi sit på PC og skal gjere noko der, so sit dei og spelar. Gjer heilt andre ting enn det dei skal gjere.

E5: Og viss dei då er innstilte på at det ikkje skal vere gøy fordi at det er den læraren, då er det jo ingen som gidd å gjere det.

I: So det kjem an på kva slag haldning elevane har til den læraren? So det handlar ikkje nødvendigvis om den læraren i seg sjølv, men handlar om haldningar til elevane?

Alle i kor: Ja!

I: Kva skal til for å få det til å fungere? Altså drama som metode. Kva må lærarane gjere for å få det til å fungere i klasserommet?

E6: Motivere klassa og finne på ting som folk, eller som klassa, interesserer seg for da. Det må vere interessant.

E5: Kanskje lage grupper der «...». Du veit liksom. «...». Dei folka passar godt i lag og er liksom venar. Sånn at det ikkje blir klein stillheit. Og alle får liksom, eller tør å

E6: Ytre seg

E5: Ja, og bidra.

I: Bra! Tema nummer fire. Den beste læresituasjonen. Kan du byrje då, med å fortelje litt om kor er det du lærer best? Kva er det dokke gjer i timane då, og kva er det du gjer når du på ein måte hugsar best, eller lærer best?

E8: Skrive ned i boka. Også vere i grupper. «...» Lese høgt til den personen ein sit ved sidan av. Og jah...

E6: Altså, eit fag eg interesserer meg mykje for er samfunnsfag. Altså eg likar, altså. Det høyrer skikkeleg nerdete ut, men eg likar å liksom lese spørsmål og finne dei i boka. Og sånn som vi gjorde i stad. Alias. Litt sånne praktiske ting.

I: So litt sånn dramaundervisning, likar du?

E6: Ja.

E5: Eg likar best «...»... Dissa timane på måndag, fordi at då delar vi klassa i to, dei to første timane. Og då blir det litt meir sånn opent for å diskutere og alle får liksom stilt sine spørsmål. «...» og får liksom bidra i undervisninga. «...», og det...

I: So du lærer best når det er diskusjonar i klass, i litt mindre grupper?

E5: Ja, eller det er liksom stort nok til å kunne trekke seg litt unna om ein ikkje har lyst. Men det er liksom. Det er.. Det er ikkje so mykje folk som læraren treng å halde styr på, so då kan vi liksom roe litt ned og. Det er liksom ikkje so mykje fokus på å sitje stille og følge so mykje med.

I: So er det andre situasjonar der du lærer godt?

E5: også sånn om vi har ei gruppeoppgåve, der vi skal framføre noko munnleg. «...». Kanskje ikkje skrive presentasjon, Ja kanskje litt sånn drama. Eller fortelje litt til kvarandre.

I: So det vil seie visst du lese noko da, også tek du opp også skal du forklare til den du sitje ved sidan av, kva du las no. Er det slik du lærer best av? Er det då du hugsar best eller?

E5: Eg hugsar kanskje best av å skrive notat. Og eg likar også ganske godt når læraren står framme og vi kan ta notat. Men då at vi kanskje diskuterer notatane vi har teke, saman med ein annan person. Ein person ein fungerer godt ilag med då.

I: Ja, bra! Kva er din beste læresituasjon då?

E7: «...»... Eg likar veldig godt når vi har sånn gruppearbeid, men ikkje sånn vanleg, sånn prosjekt liksom. Sånn vi lagar plakatar, eller går ut i skogen og skal finne noko.

I: Litt meir praktisk då?

E7: Ja, men også viss eg kan skrive ned i boka, slik at eg har det til etterpå.

I: Ja, sånn at du på ein måte kan gå tilbake og sjå på kva var det vi faktisk gjorde?

E7: Ja.

I: Ok. Bra! Tema fem; kreativ undervisning. Kva erfaring har du med lærarar som brukar kreativ metode i undervisninga? Og korleis var lærarane kreative? Kva gjorde lærarane?

E5: «...»... Du kan no ta sokketingen.

E6: Ja, det var det eg tenkte på. Sukkedukkene. Eg likar godt å lage ting, i K&H, og lage fuglekasse. Eg laga Shrek, og laga realistisk nase og øre og mala han grøn. Og, no gjekk eg litt ut av tema da. Men sukkedukkene, forvandle ein heilt plane lest til ei jente, gut, dyr.

E5: Kva var spørsmålet eigentleg?

I: Kva erfaring har de med lærarar som brukar det? Og kva oppgåve er det lærarane har gitt deg? Som har vore kreativt?

E8: Naturfag. Vi brukte ein app, der vi skulle gå ut og ta bilete av ting, og så skulle vi legge det inn på appen og so skulle appen fortelje kva den tingen var. So skulle vi skrive om det.

E5: Det gjekk eigentleg veldig bra, men vi brukar eigentleg ikkje å ha so mykje kreativt. Fordi det ofte blir mykje bråk. Trur ikkje naturfagslæraren likar å so mykje kreativt.

I: Kan det på noko tidspunkt bli for kreativt? I undervisninga

E8: «...»... Nei, altså.. «...».. Nei, trur ikkje det.

E5: Viss det er liksom sopass mykje at vi mista essensen av det vi skal lære, at det blir «...». At vi først liksom må lære korleis vi «...»... «...»... Korleis vi skal redigere ein film og sånne ting. Det synst eg er vanskeleg viss det vi eigentleg skal lære er språklege verkemiddel da, so må ein først hugse korleis ein redigerer alt og sånn. Då føler eg at eg går litt på ei anna linje enn det eg vil.

I: At du mister du det du eigentleg skal lære? Av språklege verkemiddel for eksempel?

E5: Ja, og då er det lett å gløyme det.

I: Ja, då må du bruke mykje tid på det programmet; Korleis du redigerte osb.

E5: Ja.

E6: Sånn som kunstprosjektet. Då måtte eg lære om... Eg hadde om bunadar da, måtte lære om kunstnarar, egyptisk kunsthistorie, so må vi først lære om kva det er, også må du lage presentasjon, Også må vi lære om WeVideo, for det var ikkje alle som kunne det.

E5: Også må vi lære om kjelder.

E6: Hugse alle desse tinga der.

E5: So må ein lage det. Og då har ein plutselig gløymt informasjonen der ein fann dei to første temaa. For resten har dutte ut av hovudet.

I: So det viktigaste er kanskje å finne ein gylden middelveg då, kanskje? Men synast dokke det er gøy at lærarar på ein måte går litt utanfor denne vanlege, tradisjonelle undervisninga?

Alle likt: Ja!

I: Synast dokke då at... Altså; vil dokke på ein måte gjere det kvar time, eller blir det for mykje?

E6: Litt mykje.

E5: Ikkje i kvar time.

I: At det å ta det litt sånn drypp av og til med det?

E5: Ja, også går det også an å ha litt drama, og litt vanleg undervisning.

I: Ja, kult! Då trur eg at eg har fått spurt det eg treng. Tusen takk for at dokke ville vere med.

E6: Det var kjekt!

Vedlegg C – Transkripsjon av intervju 2AB:

Transkripsjon intervju 2A

Kallar fortsett elevane for elev 1 (E1), elev 2 (E2), elev 3 (E3) og elev 4 (E4). Meg som intervjuar kallar eg intervjuar (I).

I: Det første temaet er munnleg aktiv i timane. Kva vil det seie å vere munnleg aktiv i timane?

E2: Ja, altså no i denne perioden her har munnleg aktiv vore mange forskjellige måtar. Vi har jo hatt forskjellige øvingar der vi har vore aktive. Vi hadde ei øving der vi dreiv å ropte til kvarandre. Det var ganske morosamt, fekk naboklage og heile pakka. Det var kjekt *ler*. Men det er fortsett slik det var før; du kan snakke i plenum, eller sitte å diskutere med nokon to og to, eller i grupper. Det er også mykje meir då. Ja.

I: Kva dokke andre seier? Kva vil det seie å vere munnleg aktiv i undervisninga? Kva gjer du då?

E3: Pratar.

E1: Rekke opp handa.

E3: Diskuterer

E1: Rett og slett vere litt fysisk... *Avbrott*

E2: Ver litt forsiktig no *ler*

E1: Vere litt fysisk interessert, eller kva eg skal seie.

I: Kva vil du seie?

E4: Det same som resten.

I: Er det positivt å vere munnleg aktiv i undervisninga?

E4: Ja, ein får no betre karakter.

I: Åja, ja so du er munnleg aktiv for å betre karakteren din?

E4: Ja.

I: Dokke andre da?

E2: Eg ville sagt at eg lærte meir av å vere munnleg aktiv, for då er eg på ein måte med.

E1 og E3: Einig!

I: Korleis er dykk munnleg aktive?

E1: Samarbeid

E3: Prate

I: Før og etter denne perioden med dramaundervisning, har de endra måten de er munnleg aktiv på?

E2: Eg har blitt bevisstgjort på ein del.

I: Som?

E2: Blikkontakt og betoning. Og korleis du skal bruke kroppsspråket aktivt.

I: Dokke andre då?

E1: Nei, eg er eining i E2. Blikkontakta er meir på, og stå face to face med nokon da.

I: Føle dokke at dokke he fått nokre verktøy dokke kan bruke framover i munnlege situasjonar som evt kjem til å møte dokke?

Alle i kor «ja».

I: Korleis var det å gå ut av den berømte komfortsona da? Eller har de gjort det?

E1: Både og. Det var litt lettare å gjer det når, i staden for at folk ser på deg rart og ikkje ler. Det kan gjer folk meir komfortabel.

E2: Eg trur det var lurt at vi gjorde sopass mange forskjellige «uskyldige» øvingar først, slik at det vart oppvarming. Og når vi hadde språkdebatten so var det lettare for fleire å bli med skikkeleg. Eg synast det var veldig gøy.

I: Ja, so bra.

E1: Det var det.

I: det er jo kjekt å høyre. Kva vil det seie å vere trygg i ein munnleg setting?

E3: Vere sikker på seg sjølv. Du veit kva du pratar om, at når du går inn og skal vere munnleg aktiv, eller presentere, at du føler du veit kva du pratar om og veit kva du skal seie.

E2: Og at du ikkje er redd for at, når du seier noko feil, at du får høyre det i lang tid etterpå.

I: Korleis skal vi bli det?

E2: Evt. godta at slik er det, og so vite at du kan takle det.

I: Korleis skal vi takle noko slikt?

E1: Berre prøve.

E2: Tenke på det positive i staden for. For du sa sikkert noko bra også, og du sa kanskje feil ein eller to gongar, men du sa sikkert mykje bra også. Og at det vil alltid vere nokon som vil trekke deg ned. Treng ikkje å høyre på dei fordi om.

I: Kva skal til for at du skal føle deg trygg i ein munnleg setting?

E4: Eg snakkar tilbake.

E1: At folk ikkje ler av meg.

E2: Det er lettare å kjenne folka litt, eller ikkje kjenne dei i det heile tatt. Om eg ikkje kjenner dei, og eg veit at eg ikkje kjem til å ha noko med dei å gjere i etterkant, so gjer det meg ingenting. Gjer er noko feil so tenkjer eg «jaja, det betyr ikkje noko for meg uansett». Viss det er framfor nokon som eg kjenner meir, so tenkjer eg «ja, men dei akseptera meg for deg eg er. Dei veit at eg er mykje meir enn den feilen».

I: Likar dykk å framføre noko munnleg framfor heile klassa?

Alle i kor «ja».

I: Kva likar dykk med det?

E3: Merksemda.

E1: Utfordringa.

I: Likar du det?

E4: Det går fint.

I: Kva som kunne vore betre då?

E4: Veit ikkje eg. Det går greitt.

I: I kva setting likar dykk å framføre noko? Er der når de står aleine der framme, eller e det i ein språkdebatt, eller når de lagar podcast, eller når de filmar noko? Kvar er det de likar best å vere munnlege?

E1: Det er gruppeprosjekt som er best, eller podcast.

E2: Eg likar fysisk framføring betre enn podcast, for då kan eg bruke desse blikkontakt, kroppsspråk, handrørsler til å forsterke det eg skal seie. Føler det er lettare å få fram akkurat det eg meiner, og det eg skal få fram då.

E4: Eg er ikkje heilt sikker kva eg likar best. Eg har ikkje noko preferansar.

E3: Eg er ganske nøytral. Alt går OK liksom.

I: I kva situasjonar trur dokke dei andre elevane likar å framføre munnleg?

E3: Det er vel frå person til person det.

E2: Eg trur mange likar betre å ikkje stå aleine.

E1: Ja!

E2: At dei anten står framfor klassa saman med nokon andre, eller i den språkdebatten, at du ser ikkje berre på ein, men du ser på alle.

I: Før og etter undervisningsopplegget; Føler de at noko har endra seg for deg når det kjem til munnlege situasjonar? Føler du at du er tryggare i ein munnleg situasjon? No når du har fått litt verktøy du kan bruke?

E2: JA, det trur eg.

E3: Eg er mindre redd for å seie feil i alle fall, enn det eg var før.

I: Skalaen; frå heil- verken eller- ikkje i det heile. Kor trygg er du i ein munnleg situasjon der du er aleine?

E2: Heilt

I: gruppe?

E2: Heilt

I: I plenum?

E2: Heilt

I: Bra. Og du da? I ein munnleg situasjon der du er aleine?

E1: Eigentleg heilt

I: Gruppe?

E1: heilt

I: I plenum?

E1: Heilt

I: Bra! Og du? Når du er i ein munnleg situasjon der du er aleine?

E3: Kjem an på kva eg pratar om, men eg vil seie heilt trygg når eg er aleine.

I: I ei gruppe?

E3: Verken eller.

I: I plenum?

E3: Heilt

I: Bra. Og du da, når du skal stå framme framfor klassa, til dømes, aleine.

E4: Heilt

I: Gruppe?

E4: Heilt

I: Plenum?

E4: heilt

I: Bra! Her har det skjedd ei endring. Og det er kjekt å sjå. So er det tema nr tre, som er drama i undervisninga. Før og etter undervisningsopplegget, kva legg du i omgrepet drama i metode no, VS det du gjorde før?

E2: Eg har ein opnare definisjon no. Det var mange av øvingane der eg tenkte «er dette drama då», også fann eg ut at «ja, det er jo det».

I: dokke andre da? Er drama det same som dokke tenkte sist?

E1: Nei, kanskje litt meir.

E4: Nei!

I: Du sa klart og tydeleg «nei». Kvifor det?

E4: Nei, når eg først hørte drama so tenkte eg dramaførestillingar, som bukkande bruse. Det var vel ikkje det.

I: Nei, det er vel litt av kvart. Korleis opplever dokke å ha drama i undervisninga?

E4: Greitt.

E1: Veldig kjekt.

I: Korleis følte dokke at klassa reagerte på det?

E4: Eg trur dei likte det.

E3: Ja

E1: Ganske positivt

I: Opplever dokke at dokke hugsar betre av det vi har gjennomgått ved å brukt drama som metode?

Alle i kor «ja». *Alle nikkar på hovudet*

I: Kvifor er det slik då, trur dokke?

E3: Føle eg har fått deltatt meir i kva som skjer og kva som blir fortalt. Og når vi gjer noko utav det, enn at vi berre får høyre det og skrive ned, so gjer vi noko med det med. Då har du det på papir, også har du det i ein aktivitet so du har det i hovudet også.

E2: No når eg kjem til å tenke tilbake på dette, kjem eg til å tenke på opplevinga først. Og derifrå til fagstoffet. Då har eg ein knagg å henge fagstoffet på da.

I: Er ikkje det fascinerande?

E2: Jo!

I: Har de opplevd det før? I ein skulesetting

E2: Ja, det var drama det også.

I: Ting som ikkje har omhandla drama har du ikkje fått ein slik oppleving?

E2: Nei, eg trur ikkje det altså.

I: Interessant. Føle de at klassemiljøet har endra seg på nokon måte?

E4: Folk har likt betre norsk.

I: Det er jo bra.

E1: Akkurat no, nei. Ikkje so mykje. I norsktimane har det vore ein god del folk som har gjort meir enn dei har gjort før.

I: Generelt endra det seg ikkje, men i norsktimane? På kva måte då?

E1: Positivt vil eg seie. Folk kødda mindre, forstyrre mindre.

I: Folk kødda mindre, og kva meir på i timane?

E1: Ja!

I: He dokke same oppfatninga?

E2, E3 og E4 «ja» i kor.

I: Er det uvant?

Alle i kor «ja» og ler.

E1: i vår klasse, ja.

E2: Det skal også seiast at vi har hatt mykje vikarar no, og det trur eg har ei effekt på klassa i dei andre timane. At det e lettare å tulle meir i dei timane det er vikar, men norsk er det faget klassa synast er mest interessant og følg med mest, slik som eg har opplevd det.

I: Skulle dokke ønske at det var meir eller mindre av drama i undervisninga?

E4: Meir!

E1: Snakka vi med tanke på etterpå, eller før?

I: No framover.

E1: Ja, meir.

I: Kvifor?

E1: Det funkar betre.

I: Eg hugsa at du sa sist gang at du var redd for at det kom til å bli for kreativt, for du likar å jobbe aleine. Korleis har det vore for deg?

E2: Spesielt i språkdebatten fekk eg gå inn i rolla sjølv. No kan eg mykje om den rolla, fordi eg fekk sette meg inn i rolla som P.A Munch sjølv, men også fordi eg fekk spele rolla saman med andre. Også eg synst at balansen har vore fin.

I: Trur de at drama kan brukst i andre fag?

E1 og E3: Ja.

I: Kva type fag kan det vere då?

E1: Eg tenkjer engelsk. Fordi vi har britisk og amerikansk, og då går det an å bruke drama der nokon kan snakke britisk og nokon kan snakke amerikansk, tenkjer eg då.

E2: No har vi hatt språkhistoria i norsk, men historie generelt kan jo vi brukt. Samf, KRLE, og andre alle fag.

I: Trur dokke då at andre lærarar vil bruke drama som metode?

E1: Sikkert ikkje.

I: Kvifor?

E1: Folk er forskjellige og dei har ulike læremåtar, og det er ikkje sikkert alle lærarar får til å lære drama.

E2: Det krev litt av lærarar å ta initiativ til det.

I: til og med etter no at de har sett at drama ikkje berre er skodespel?

E2: Ja.

I: Ta til dømes øvinga «kroppen tek stilling». Det er jo drama som metode, trur du denne øvinga er krevjande for ein lærar å legge til rette for ein slik type aktivitet?

E2: Nei! Det kunna funka i KRLE for eksempel. For å få i gang diskusjon.

I: Det er derfor eg lurar på om andre lærarar kan bruke drama som metode, om eg kan spør igjen, at drama er ikkje berre skodespel, og replikkar og scenebeskrivingar, drama er alle desse småøvingane som bygg opp til språkdebatten.

E1: Då ville eg ha sagt ja.

E2: Ja.

I: Hugsar de at vi møtte Knud Knudsen. Korleis var det å møte ein lærar som demonstrerte ei rolle?

E2: Eg synast det var veldig gøy. Han var veldig flink. Vi sit igjen med eit bilete av korleis han var, og då hugsar eg også kva spørsmål eg og dei andre spurte.

I: So du hugsar fagstoffet?

E2: Ja, i alle fall litt av det.

I: dokke andre då?

E3: Hugsar litt av det.

I: Tema fire; Den beste læresituasjonen. I kva situasjonar lærer de best?

E2: Eg trur fortsett at eg lærer mest og best av å sitje aleine. Men eg treng variasjon, so dette har på ingen måte vore bortkasta. Men eg trur fortsett det.

E1: Nei, eg trur eg lærer best ved å bruke drama og gruppearbeid. Men at det må vere variasjon og ikkje berre den eine eller den andre tingen.

E3: Vi hadde to stk. som satt og diskuterte veldig (i språkdebatten), og når dei to var so engasjerte, so fekk eg med meg, og prøvde å få med meg det dei sa. Og det fanga eg opp, og då har eg minne av at dei sit og diskuterer fag, og ikkje noko anna kjedelege greier. Og då diskuterer dei fagstoff, og det gjorde at eg vart engasjert, og ville følge med. So når eg tenkjer tilbake på dette, so er dette det eg kjem til å tenkte først på, og då tenkjer eg også på fagstoffet. So det å høyre og sjå andre som er engasjerte, og som vil vise seg fram, det er kanskje då eg lærer best.

E4: Eg veit ikkje heilt. Er ikkje heilt sikker.

I: Likar du best å vere på gruppe, eller aleine.

E4: Det er spørst kva dag det er.

I: Tema fem; Kreativ undervisning. Korleis har de opplevd å hatt kreativ undervisning?

E1: Kjekt, rett og slett.

I: Ville dokke anbefalt andre lærarar å bruke kreative undervisningsmetodar?

E1 og E3: Ja!

I: Kvifor?

E2: Eg trur at klassa sitt forhold til deg, har blitt betre gjennom dette, fordi vi har gjort noko kjekt saman med deg. Og det er mange lærarar som slit med, at dei blir mislikt av elevar. Det kan vere ei investering.

I: Relasjonsinvestering?

E2: Ja! Det å ha kreativ undervisning er lettare i andre fag enn andre. Matte og naturfag kan vere vanskeleg, men det er ikkje umogleg.

I: Nei, eg har høyrt om nokon har kledd seg ut som atom

E2: Ja! Ikkje sant.

I: Føler de at de har fått sagt det de har lyst å sei?

Alle i kor «ja».

E3: På tysdagar er det fem timar vi sit på...

E1: På rumpa

E3: Det er fem timar, altså 55 min vi skal gjere oppgåver på oppgåver, kvar time der vi skal sitje på rumpa og lese og skrive og skal følgje med. Det blir veldig tungt til slutt. So det då ha ein aktivitet og eit avbrekk frå å kun sitje på rumpa og sjå ned og gjere oppgåver trur eg er veldig godt i alle fall.

E1: Eg er einig!

Transkripsjon intervju 2B

Kallar fortsett elevane for elev 5(E5), elev 6 (E6), elev 7 (var sjuk, so er ikkje med på dette intervjuet), elev 8 (E8). Meg som intervjuar kallar eg intervjuar (I).

I: Då skal vi altså ha tema 1 som er munnleg aktiv i timane. Og då er første spørsmål «kva vil det seie å vere munnleg aktiv i undervisninga?».

E8: Rekke opp handa, vere med, svare på spørsmål der læraren spør

E6: Vise interesser

E5: «...» Tørre liksom å vere ueinig med andre folk

I: Ja. Bra. Er det positivt å vere munnleg aktiv i undervisninga?

Alle svarar i munnen på kvarandre og seier «ja».

I: Kvifor det?

E6: At det er sånn forskjell i dine timar for eksempel, så er jo folk veldig aktive, også vi he andre vikarar, og ikkje nokon sei noko, so blir en ikkje so godt kjent med vikarane. So verte det ganske kjedeleg og stille.

E5: Vi kjem liksom ikkje vidare i «...» timen da, viss ingen er med, og det er spesielt nokre lærarar som liksom legge veldig opp til å vere aktive, og når vi ikkje er det då blir liksom timen liksom satt litt på pause.

I: Mhm. Og korleis er, om vi byrjar her da, korleis er DU munnleg aktiv i timane?

E6: Rekke opp handa i timane og seie meiningane mine.

E8: Rekke opp handa. Prøve å svare på det læraren stiller.

E5: «...». Munnleg aktiv?

I: Mhm

E5: Ja, stille spørsmål om ting eg lurar på, altså liksom kvifor e det sånn. «...». Altså kvifor har vi dette? «...» Kjem ikkje på noko anna.

I: Ingen som er aktiv i grupper, for eksempel?

Alle seier «jo» i kor.

E5: Ja, å kome med forslag til kva vi kan gjere, og kome med idear og sånn

I: Ja, bra! Før og etter desse tre vekene med drama, har de endra måten dykk er munnleg aktive på? He dokke tenkt over noko?

E6: «...». Turt å stå framfor heile klassa.

I: Ja!

E6: Det har eg ikkje alltid vore so komfortabel med.

I: Nei..

E6: Utfordra meg sjølv litt.

I: Kjempebra!

E5: Eg er litt meir sånn.. Eg bryr meg ikkje so mykje om eg snakka litt vel mykje og sånn.

I: Åja, so før var du kanskje litt redd for, at ok... (Blir avbrott)

E5: Alle andre tenkte sånn «Hold kjeft *namnet til eleven*».

I: Ja, sånn ja.

E5: No er eg litt meir sånn «jaja, visst dei tenke det, so går det bra».

I: Ja! Og du da?

E8: Eigentleg det same. Eg føler forsett litt på nervane når vi først skal gjere noko, men det har blitt betre.

I: Åh ja, so bra! Føle dokke at dokke har fått noko verktøy som kan hjelpe dokke no vidare i ein munnleg situasjon?

E6: Det du sa med å sjå på alle saman, og ikkje stå heilt i ro, snakke tydeleg og vere bevisst på kroppsspråket.

I: Ja, bra! Og då er det tema to; Trygg ved munnlege situasjonar. Og kva vil det seie å vere trygg i ein munnleg situasjon?

E5: At du ikkje blir stressa over at du ikkje har noko å kome med, at du ikkje kan bidra og det blir heilt stille.

E8: Tenke på det beste som kan skje, og ikkje det verste.

I: Ja, snakke positivt til deg sjølv?

E8: Ja.

I: bra. Kva må til for at du skal føle deg trygg i ein munnleg situasjon?

E6: Eg må kjenne folka. Vere komfortabel rundt dei, eller berre drite i kva dei synst, for dei er berre teite (Seier det med eit smil rundt munnen og latter).

E5: Eg må ikkje kjenne dei, og vite at dei er snille, men eg må vite at vi er samla om å ha instillinga til at no skal vi vere med, og vere munnleg aktive, og dette vil vi gjere liksom. Det er kjedeleg å vere heilt aleine, og ingen bryr seg. Og ingen andre er med å snakkar.

I: Dra. Likar de å framføre noko munnleg framfor heile klassa?

E8 og E6 i kor: Spørst kva.

E6: Er det noko eg totalt er uinteressert i so er det berre sånn «huff».

E8: Om eg ikkje veit noko so er det litt sånn. Då blir eg litt stressa.

I: Kva er det de likar med å stå framfor klassa og ha munnleg framføring?

E6: At folk høyrer på det eg seier

E8: Å vise engasjement.

I: No snakkar vi om ein munnleg setting der ein står aleine framfor klassa, men slik som vi hadde det med språkdebatten, for det var også ei munnleg framføring, korleis var det VS det å stå aleine framme?

E8: Det var tryggare.

I: Det var tryggare, ja kvifor var det det?

E6: Det er liksom fleire som sit rundt

E5: Ein slepp å tenke på publikum for...

E8: Ein ser ikkje dei

E5: Samstundes var eg litt stressa for om eg blir avbrutt, og får ikkje sagt alt eg vil seie. Og at eg kan øydelegge for andre, om dei hadde tenkt å seie noko også kutta eg av dei da.

I: Men følte du at det skjedde?

E5: Eg følte det gjekk ganske naturleg.

I: Det gjekk naturleg ja. For dette var kanskje ein redsel du hadde før, og eit senario du tenkte opp i hovudet at «dette kjem til å skje», men når du faktisk var der då. Følte du at det faktisk skjedde?

E5: Eg følte det gjekk ganske av seg sjølv, men eg var litt sånn «...».. Nei, eg trur ikkje det. Men eg trur eg var kanskje sånn før vi har hatt desse tinga, so hadde eg tenkte «No må ikkje eg seie alt for mykje, og no må eg hugse å vise alt eg kan, og kva om eg ikkje får sagt det eg vil».

I: Mhm, ja. Kva er det i ein munnleg setting de synast eg ubehageleg?

E6: At eg står der og ikkje kan noko, og står som eit spørsmålsteikn.

I: Då kjem det an på kunnskapsbiten då eigentleg? Og i kva setting likar de å framføre noko munnleg da?

E5: «...».. Når det er... Når dei som høyrer på vil høyre på, og at

I: Og det er uavhengig om du står framfor klassa aleine, eller er i ei gruppe, eller spelar inn ei lydfil?

E5: Eg likar ikkje so godt å spele inn og sånn. Eg likar å gjere det framfor folk eigentleg.

E8: Visst eg veit kva eg skal seie so går det eigentleg fint. Då har eg på ein måte øvd, og om eg ikkje har øvd er det litt stressande.

E5: Eg synast det er litt gøy uansett, sjølv om eg ikkje kan fagstoffet.

I: Haha, ja. Og før og etter dramaundervisinga, har noko endra seg for deg når det kjem til munnlege situasjonar? Altså føler du deg tryggare no? Visst du har fått noko verktøy du kan bruke i ein munnleg situasjon?

E8: Ja.

I: Ja, på kva måte då?

E5: Eg kjem liksom ikkje på noko sånn «no må eg hugse å gjere dette og dette», men eg har blitt meir, sidan vi har testa ut mykje forskjellige ting, so veit eg litt kva eg synast er skummelt med dette, og då kan eg på ein måte forberede meg på det. Sånn, for det at... Før var eg litt sånn «anten går dette heilt fint, eller so går det ikkje fint i det heile tatt», men no har eg på ein måte prøvd litt forskjellig, og då er det liksom gradering kva det er som er skummelt, og kva det er som er litt skummelt, og så veit eg at det går bra. Og at kva som kjem til å skje i slike situasjonar, og då er eg førebudd på det.

I: Ja, bra! Kva tenkjer dokke andre?

E8: Eigentleg det same.

I: Ja, ok. No har vi denne skalaen igjen. På ein skala frå heilt trygg- verken eller- ikkje i det heile, kor trygg er du i ein munnleg situasjon der du er aleine?

E6: Sånn heilt aleine framfor klassa?

I: Ja, eller om du filmar noko, eller når du spelar inn ei lydfil eller. Ein munnleg situasjon kan vere mykje forskjellig då.

E6: Det kan vippe mellom heilt trygg og midt i mellom.

I: og same skalaen; Kor trygg er du i ein munnleg situasjon der du er i ei gruppe?

E6: Heilt

I: Og same skala; Kor trygg er du i ein munnleg situasjon der du snakkar høgt i plenum?

E6: Heilt

I: Og du da? Kor trygg er du i ein munnleg situasjon der du er aleine?

E8: Verken eller

I: Der du er i ei gruppe?

E8: Heilt

I: Og høgt i plenum?

E8: heilt

I: Og du. Kor trygg er du i ein munnleg situasjon der du er aleine?

E5: Heilt, til verken eller.

I: I ei gruppe

E5: Midten (verken eller)

I: Og der du snakkar høgt i plenum?

E5: Heilt

I: Bra. So har vi tema tre: drama i undervisning. Kva legg dykk no i omgrepet drama som metode?

E8: Leika

E6: Praktiske ting

E5: Innleveringa der ein ikkje skriv ting, men snakkar eller spelar inn noko.

I: Ja, og korleis opplever dykk å ha hatt drama i undervisninga? Korleis har det vore?

Alle i kor «veldig kjekt».

E8: Veldig spennande

E5: Det har vore veldig gøy, og ekstra gøy når alle har vore med. Det at eg har fått prøvd ut kva som er ubehageleg og kva som ikkje er det. Det å skjøne det litt.

I: Og korleis synast dokke klassa har reagert på desse vekene med drama?

E8: Nokon kunne ha synst det var ubehageleg, men nokon synst det har vore gøy av og til.

E5: Ja, det var jo nokon som ikkje var med på debatten. So det er liksom veldig forskjellig.

E8: Forskjellig frå person til person

I: Opplever du at du hugsar betre temaet vi har gjennomgått, ved å ha brukt drama som metode.

Alle i kor «ja».

E6: Det vert ikkje for mykje på ein time. Du har gått igjennom presentasjonen, og lært oss, også har vi hatt ein aktivitet på slutten

E5: Då er det liksom ikkje so lenge og vente, og ein byrjar ikkje å kjede seg og slutte å følgje med, for at det er berre ein halvtime, også skal vi gjere noko anna. Då kan eg følgje med.

I: Føle dokke at klassemiljøet har endra seg?

E8: Ja litt.

E6: Ja faktisk.

I: På kva måte då?

E8: Folk tørr å vise kva dei har. Tørr å framføre framfor folk

E6: Meir komfortable.

E8: Har blitt meir kjend med kvarandre liksom.

E5: Også har det liksom blitt ei forventning at vi skal vere munnlege aktive, og det er det som er kult då. Sånn som for eksempel i språkdebatten var det mindretalet som ikkje hadde førebudd seg, og det var ikkje dei som var dei kule. Det var liksom gøy å vere med.

I: Mhm. So då har det kanskje endra seg med at dei som faktisk har sett seg inn i rolla og kan stoffet...

E5: Dei vinn litt.

E6: Motivasjon

I: Åja, kult! Skulle du ønske det var meir eller mindre av drama i undervisninga?

Alle i kor «meir!».

I: haha, einstemmig der. Ja, og kvifor det da?

E5: Det blir kjekkare og ein hugsar det lettare. Også blir det forskjell på timane, og meir variasjon

E6: Kanskje andre er flinkare på praktiske ting enn berre teori, slik som det oftast er gjennom heile skuledagen.

E5: Ja, det er sånn viss eg kjem heim og tenkjer på kva eg har gjort i dag liksom, so kjem eg ikkje på om eg har skrive noko i nat.fag, og samf.fag, so hugsar eg ikkje kva eg har skrive. Men eg hugsar at «ja, i samf.fag hadde vi skodespel, og i nat.fag hadde vi forsøk». Det hugsar eg mykje betre.

I: Ja, bra! Trur dokke at drama kan brukast i fleire fag? Og evt. kva fag?

Alle i kor «ja».

E6: i KRLE for eksempel. I staden for å lese på skolestudio lange side om kristendommen, kunne vi heller hatt skodespel.

E5: Men vi har hatt litt diskutering i grupper, og det har funka veldig godt. Men det har ikkje vore so mykje.

I: Trur de at andre lærarar vil bruke drama som metode?

E6: Om dei får eit innblikk i korleis vi har hatt det, og korleis klassa har utvikla seg, so kanskje.

E5: Ja, for det er liksom mange trur at det blir berre tull, eller, det kan det blir då. Men om dei veit at vi vil vere med på det, so hadde mange synst at det hadde vore veldig gøy.

I: Mhm. Bra. Korleis var det då ein lærar demonstrerte ei rolle. Då dokke møtte Knud Knudsen. Korleis var det då å sjå når ein annan lærar hadde gått inn i det vi kallar lærar-i-rolle? Korleis opplevde dokke det?

E6: Det var rart.

I: Kvifor det?

E6: Er ikkje vant med å sjå han slik.

E5: Eg synast det var gøy, men føler ikkje at eg hugsar so mykje frå det. Men eg fekk eit bilete av korleis han var då. I starten var det ikkje so mange som stilte spørsmål, men etter kvart skjønnte folk at det går an å stille spørsmål og då var det meir enn ein som hadde oppe handa samstundes.

I: Ja bra. Det var eigentleg neste spørsmål; Hugsar de kva han snakka om?

Alle i kor «nei».

E6: Det er så lenge sidan.

I: Men dokke hugsar og ser føre dokke...? (avbrott)

E8: Eg hugsar liksom korleis han snakka, måten han snakka på og korleis han såg ut. Men hugsar ikkje heilt kva han sa.

E5: Eg hugsar at han liksom. At han ikkje var fiende med Ivar Aasen. So eg hugsar no litt då.

I: So om de sett dykk ned og tenkjer over kva han sa, so kan det hende det kjem litt?

Alle; «ja».

I: Bra! Tema fire. Den beste læresituasjonen. Fortel litt om korleis du lære best.

E8: Om læraren er meir engasjert, og dei veit liksom kva dei skal seie til elevane og veit kva dei skal lære. Jobbe meir på data, og i grupper. Framføring til dømes.

E5: Eg likar gruppearbeid, når det ikkje er so langvarig. Eg likar ikkje når vi skal jobbe med det i fleire veker, og det er sånn ein må jobbe heime. Om det er ein time og skal lage ein plakat, eller denne timen skal vi lage ein presentasjon og i neste time skal det framførast. Når det er innanfor eit kort tidsrom, då er det gøy. Også spørst det litt på kva gruppe ein er i. So likar eg å diskutere i klassa, spesielt i samf.fag.

E6: Den er litt vanskeleg, for eg likar å gjere praktiske ting, men eg likar også å setje meg inn i stoffet ... (avbrott)

E5: Å ta notat, det er gøy.

E6: Ja, og så synest eg at gruppearbeid er gøy. Det trur eg dei fleste eg einige om. Det er varierande om kva gruppe ein kjem på, om folk er engasjert eller ikkje.

I: So då handlar det mykje om balanse; ikkje kun framføringar, ikkje kun gruppearbeid, ikkje kunn innspelningar

E6: Ja, variasjon

I: Ja, bra! Tema fem; kreativ undervisning. Før og etter dramaundervisninga korleis har det vore å hatt kreativ undervisning?

Tenkepause på alle

E5: Korleis det har vore å hatt det?

I: Ja, korleis har de opplevd det?

E5: Det har vore gøy.

E6: Klassa er meir samla, og ein får lov til å prate meir i lag. Vi er ikkje so mykje ilag i friminutta, men når vi er saman i timen og får snakke, blir vi meir samansveisa på den måten.

E8: Ein tørr å seie meiningane sine om det faget.

E5: Ja, og det er liksom ikkje nokon sine meiningar som er meir verdt enn andre. Eg føler at før er det nokon gutar i klassa som snakkar høgast og kjem med kommentarar, medan no tørr eg å seie dei i mot viss eg er ueinig i noko.

I: Bra! Ville dokke anbefalt andre lærarar å bruke kreative metodar i undervisninga?

Alle i kor «ja».

I: kvifor det?

E6: Eg trur at klassa våra engasjera seg meir når det er praktiske ting. Dei synast det er kjekkare, og dei blir ukonsentrerte når dei sit på PC. 90% av klassa sit og spelar.

E8: Dei likar å snakke veldig mykje. Dei er veldig pratsame.

I: Heilt til slutt. Føle dokke at dokke he fått sagt det dokke ville ha sagt no?

E5: Då vi hadde «kroppen tek stilling», det var gøy. Det var tydeleg at alle i klassa var med, sidan vi stod på ei linje. Men då fekk eg utfordra meg litt, for då var eg ueinig i folk, og eg skulle seie meininga mi, og då kunne vi diskutere, og då merka eg at eg byrjar å skjelve. Også gjekk det bra, og etter kvart vart eg meir varm i trøya, og då kom eg med kjappe kommentarar utan å fått ordet. Det kan vere skummelt, for tenk om det er feil tidspunkt og sånn.

I: Nokon av undervisningsopplegga vi har hatt har gjort at du har blitt tryggare i seg sjølv som person? At du tør å seie meiningane dine, og stå for dei?

E5: Ja. Det er også berre det å prøve det, i trygge ramme. Her er det meininga at vi skal teste ut ting so då går det fint. Enn å gjere det i ein random time, der det ikkje er forventa av nokon. So det var deilig å tenke at no var det min sjanse til å prøve dette, so då må eg gjere det no.

I: Korleis var det å gå ut av komfortsona?

E5: Meistringsskjensle etterpå. At eg turte å vere meg sjølv.

E8: Eg var litt skjelven før, det skal eg seie.

E5: Men er du det no?

E8: Nei.

I: So her har det skjedd ei endring.

E5: Her er det liksom meininga at ein skal gå utanfor komfortsona, og det er rett at eg gjer det, so då har eg gjort det. Når eg har stått framme har eg tenk «jaja, det går fint, eg tørr det», og så etterpå har eg mekra at det var litt skummelt, men det gjekk bra.

E6: Hadde det vore meg i 8.klasse, no i 10. klasse hadde eg vore like raud som den er *peika på ei boks på bordet* i trynet. Og heilt sveitt, for at hata å stå framfor klassa, men føler eg har fått meir sjølvtilitt gjennom desse åra.

I: Og det vises jo også. Alle turte å stå der framme, og det er kjempefint!

Vedlegg D – Samtykkeskjema

Vil du delta i forskingsprosjektet «Drama som metode i norskfaget»?

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å forske på om den munnlege ferdigheitene til elevane blir styrka ved å bruke drama som metode i norskfaget. I dette skrivet får du informasjon om måla for prosjektet og kva deltaking vil innebere for deg.

Føremål

I ei periode på tre veker vil, Rita Aakre, masterstudent ved Universitetet i Bergen, og lærar ved Ørsta ungdomsskule, undervise og observere elevane når ein brukar drama som metode i norskfaget. Aakre vil då bruke norsktimane til bruk av denne studien. Forskinga dreiar seg rundt elevane si oppleving av bruk av drama som metode i norskfaget. Både før- og etter undervisningsopplegget ønskjer Aakre å snakke med seks elevar, gruppe på to og to, som ønskjer å delta i forskingsprosjektet. Det er då snakk om totalt to samtalar per gruppe. Samtalane vil bli teke opp på lydopptak og transkribert. Opptaka vil bli sletta etter levert masteroppgåve, og transkripsjonen vil bli anonymisert. I oppgåva blir både lærarar og elevar anonymiserte.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Rita Aakre er ansvarleg for forskingsprosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Som elev i grunnskulen må foreldra dykkar godkjenne at de er med på prosjektet. Difor må dette skrivet ut til både deg som elev, men òg foreldra, slik at dei veit kva prosjektet går ut på.

Kva inneber det for deg å delta?

I observasjonstida vil undervisninga i det aktuelle faget gå som normalt, altså timetalet i faget er dei same, og læraren er den same. I tillegg til at Aakre underviser, vil den andre læraren som er inne i klasserommet, observere og ta notat undervegs. Notata vil omhandle korleis elevane reagerer på eit undervisningsopplegg, og om ein ser endring i løpet av dei tre forskingsvekene.

Intervjua til dei seks elevane som takkar ja til å vere med, vil gå føre seg som gruppeintervju. Det er då snakk om ein samtale før vi startar med prosjektet, og ein samtale etter end prosjekt. Begge samtalane blir tatt opp. Då er det berre Aakre og elevane som er til stades, og alt som blir sagt på grupperommet under intervjuet, er konfidensielt og blir anonymisert. Aakre vil då leie samtalen gjennom fleire tema knytt til temaet drama som metode i norskfaget. Eit samtaleemne kan til dømes vere å beskrive egne opplevingar av dramametode i undervising.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Om du vel å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake, utan å oppgi nokon grunn. Alle opplysningar om deg vil då bli sletta. Det vil ikkje få nokon negativ konsekvens for deg om du ikkje vil delta, eller seinare vel å trekke deg.

Ditt personvern- Korleis vi oppbevarer og brukar dine opplysningar

Eg vil kunne bruke opplysningane om deg til føremålet eg har fortalt om i dette skrivet. Eg behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- I tillegg til meg er der to andre personar som kan få innblikk i materialet. Desse to personane er rettleiaren min, Ragnhild Lie Anderson og biretleiaren min, Viggo Krüger. Begge desse er tilsett hjå Universitetet i Bergen. Anderson er førsteamanuensis i norskdidaktikk, medan Krüger er førsteamanuensis i musikkdidaktikk. Dei kan få innblikk i materialet når rettleiar masteroppgåva mi.

- Alt skriftleg materiale vil bli anonymisert i skriveprosessen.

- Opptak av intervju vil bli gjort med ein Samsung Galaxy 22 mobil, og oppbevart på ei minnebrikke. Minnebrikka blir oppbevart på eit låst kontor. Opptaka vil ikkje bli lagra på nokon datamaskin. Opptaka blir sletta etter levert masteroppgåve, vår 2024.

- Transkripsjon av opptaka blir anonymisert i transkripsjonsprosessen, og oppbevart separat frå opptaka.

- Samtykkeskjema med deltakars namn blir låst inne i eit skap, på eit låst kontor på Ørsta ungdomsskule. Samtykkeskjema og opptak blir oppbevart fråskilde. Samtykkeskjema vert makulert etter prosjektslutt.

- Verken deltakarane i observasjonen eller deltakarane i intervju vil kunne gjenkjennast i den offentleggjorde masteroppgåva. Vendingar som «elevar ved ein ungdomsskule på Vestlandet» og «elev nr.1 seier...» vil bli nytta for å anonymisere elevane.

Kva skjer med opplysningane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttast vår 2024. Samtykkeskjema med namn, og opptak av intervju, vil bli lagra adskilt, innelåst og utan moglegheit for andre sitt innsyn. Samtykkeskjema med namn vil bli makulert og opptak vil bli sletta etter prosjektslutt, vår 2024.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiserast i datamaterialet, har du rett til:

- Innsyn i kva personopplysningar som er registrert om deg
- Å få retta personopplysningar om deg
- Få sletta personopplysningar om deg

- Få utlevert ein kopi av dine personopplysningar (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombodet eller Datatilsynet om behandlingane av dine personopplysningar.

Kva gir oss rett til å behandle personopplysningar om deg?

Behandlinga av personopplysningar er registrert i UIB sin prosjektoversikt RETTE, som ivareteke kravet til dokumentasjon av behandling, som er eit krav etter personvernregelverket (GDPR). Personvernombodet hjå UIB har oversikt over alle prosjekt registrert i RETTE.

Kvar kan eg finne ut meir?

Om du har spørsmål til studien, eller ønskje om å nytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Masterstudent og prosjektansvarleg Rita Aakre, tlf.: 90252435 eller e-post:

rita.aakre@student.uib.no.

- Universitetet i Bergen ved rettleiar Ragnhild Lie Anderson, tlf.: 55589489 eller e-post:

ragnhild.anderson@uib.no.

Med venleg helsing

Masterstudent og prosjektleiar Rita Aakre

Samtykkeerklæring

Eg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet «Drama som metode i norskfaget», og har fått anledning til å stille spørsmål. Eg samtykker til (set kryss):

- Å delta i intervju
- At mine personopplysningar kan lagrast til prosjektslutt
- Opptaka kan oppbevarast i tida fram til prosjektslutt
- Samtykkeskjema kan oppbevarast i tida fram til prosjektslutt

For elevar over 15 år (Signert av prosjektdeltakar, dato)

For elevar under 15 år (Signert av prosjektdeltakar, dato)

For føresette til elev under 15 år (Signert av føresett, dato)

Vedlegg E – Intervjuguide

Intervjuguide – elevar

Informasjon:

De har fått eit skriv på førehand om kva forskingsprosjektet mitt går ut på. De har allereie samtykka til å vere med på eit semistrukturert intervju. Eg kjem til å ta lydopptak av intervjuet, men lydopptaka blir sletta etter eg er ferdig å transkribere dei. Transkripsjonen av lydopptaka vert tekne vare på og anonymisert i sjølve oppgåva.

For å unngå personopplysningar kjem vi ikkje til å bruke namn under intervjuet, men vi brukar titlar som «ein ven», «ein lærar» osv.

Form på intervjuet: Semistrukturert. Det vil seie at eg har nokre spørsmål skrive ned. Elevane har på førehand fått nokre tema (som er lista opp nedanfor) som dei skulle skrive nokre stikkord om. Desse temaa snakka vi høgt om i klassa.

Tema 1: Munnleg aktiv i undervisninga

Elevane skal skrive samanhengande i tre minutt og svare på desse spørsmåla.

Kva vil det seie å vere munnleg aktiv i undervisninga?

Er det positivt å vere aktiv i undervisninga? Kvifor/Kvifor ikkje?

Korleis er du munnleg aktiv?

Tema 2: Trygg ved munnlege situasjonar

Elevane skal skrive samanhengande i tre minutt og svare på desse spørsmåla.

Kva vil det seie å vere trygg i ein munnleg setting?

Kva må til for at du skal føle deg tryggare?

Likar du å framføre noko munnleg framfor heile klassa?

- Kva er det du likar ved det?

- Om nei: Kva er det du ikkje likar ved det?

Tema 3: Drama i undervisninga

Elevane skal skrive samanhengande i 3 minutt om drama i undervisninga. Her skal dei skrive litt om dei har vore borti lærarar som har teke i bruk drama i undervisninga, og om dei har vore med å dramatisert noko frå fagstoffet. (Om nei: skulle du ønske at læraren hadde gjort det? Kva tid hadde det passa å bruke det?)

Tema 4: Den beste læresituasjonen

Elevane skal skrive samanhengande i tre minutt om kva som er den beste læresituasjonen for dei. Når er det dei lærer best? Korleis er undervisninga då?

Tema 5: Kreativ undervisning

Elevane skal skrive samanhengande i 3 minutt om kva kreativ undervisning er. Etter dei er ferdige med å skrive skal vi diskutere temaet i klassa. Er det nokon som vil dele det dei har skrive? Kva erfaringar har de med bruk av kreative metodar i undervisninga? Kan det på noko tidspunkt bli for kreativt? Evt. på kva måte?

Intervju 1 (<u>Før</u> tre veker med drama som metode)	Intervju 2 (<u>Etter</u> tre veker med drama som metode)
Tema 1: Munnleg aktiv i timane - Kva vil det seie å vere munnleg aktiv i undervisninga? - Er det positivt å vere aktiv i undervisninga? Kvifor/Kvifor ikkje? - Korleis er du munnleg aktiv?	Tema 1: Munnleg aktiv i timane - Kva vil det seie å vere munnleg aktiv i undervisninga? - Er det positivt å vere aktiv i undervisninga? Kvifor/Kvifor ikkje? - Korleis er du munnleg aktiv? - Før- og etter undervisningsopplegget: Har du endra måten du er munnleg aktiv på? På kva

<p>- Kva trur du andre elevar meiner med å vere munnleg aktiv i timane?</p>	<p>måte?</p> <p>- Føler du at du har fått nokre verktøy som kan hjelpe deg i ein munnleg situasjon?</p> <p>- Korleis var det å gå ut av komfortsona?</p>
<p>Tema 2: Trygg ved munnlege situasjonar</p> <p>- Kva vil det seie å vere trygg i ein munnleg setting?</p> <p>- Kva må til for at du skal føle deg trygg?</p> <p>- Likar du å framføre noko munnleg framfor heile klassa?</p> <p>- Kva er det du likar ved det?</p> <p>- Om nei: Kva er det du ikkje likar ved det?</p> <p>- I kva settingar likar du best å framføre noko munnleg?</p> <p>- I kva situasjonar trur du dei andre elevane ville likt å framføre noko munnleg?</p> <p>- På ein skala frå Heilt – verken ikkje – Ikkje i det heile Kor trygg er du i ein munnleg situasjon der du er åleine?</p> <p>- På ein skala frå Heilt – verken ikkje – Ikkje i det heile Kor trygg er du i ein munnleg situasjon der du er i ei gruppe?</p> <p>- På ein skala frå Heilt – verken ikkje – Ikkje i det heile Kor trygg er du i ein munnleg situasjon der du må snakke høgt i plenum?</p>	<p>Tema 2: Trygg ved munnlege situasjonar</p> <p>- Kva vil det seie å vere trygg i ein munnleg setting?</p> <p>- Kva må til for at du skal føle deg trygg?</p> <p>- Likar du å framføre noko munnleg framfor heile klassa?</p> <p>- Kva er det du likar ved det?</p> <p>- Om nei: Kva er det du ikkje likar ved det?</p> <p>I kva settingar likar du best å framføre noko munnleg?</p> <p>- I kva situasjonar trur du dei andre elevane ville likt å framføre noko munnleg?</p> <p>- Før- og etter undervisningsopplegget:</p> <p>- Har noko endra seg for deg når det kjem til munnlege situasjonar? Føler du deg tryggare etter å ha fått verktøy som du kan bruke i ein munnleg situasjon?</p> <p>- På ein skala frå Heilt – verken ikkje – Ikkje i det heile: Kor trygg er du i ein munnleg situasjon der du er åleine?</p> <p>- På ein skala frå Heilt – verken ikkje – Ikkje i det heile Kor trygg er du i ein munnleg situasjon der du er i ei gruppe?</p>

	<p>- På ein skala frå Heilt – verken ikkje – Ikkje i det heile Kor trygg er du i ein munnleg situasjon der du må snakke høgt i plenum?</p>
<p>Tema 3: Drama i undervisninga</p> <p>- Kva legg du i omgrepet «drama som metode»?</p> <p>- Har du vore borti at lærarar har brukt drama i undervisninga og bedt deg om å dramatisere noko frå fagstoffet? (Om nei: skulle du ønske at læraren hadde gjort det? Kva tid hadde det passa å bruke det?)</p> <p>(Om nei: Trur du klassa di ville likt å ha drama? På kva måte?)</p> <p>- Korleis opplever du å ha drama i undervisninga?</p> <p>- Korleis trur du klassa reagerte på det?</p> <p>- Kva trur du andre lærarar tenkjer om bruken av drama i undervisninga?</p> <p>- Opplever du at du hugsar betre det som blir undervist om læraren legg opp til dramatisering av stoffet det undervisast om? Kvifor? Kva kunne vore betre?</p> <p>- Kva gjer det med din relasjon til læraren at læraren brukar drama som metode i undervisninga?</p> <p>- Kva gjer det med klasse miljøet at læraren brukar drama som metode i undervisninga?</p> <p>- Skulle du ønskje det var meir eller mindre av drama i undervisninga?</p> <p>- Kan alle lærarar leie ei klasse i ein slik dramatisering? Kva skal til for å få det til å fungere?</p>	<p>Tema 3: Drama i undervisninga</p> <p>Før- og etter undervisningsopplegget:</p> <p>- Kva legg du i omgrepet «drama som metode»?</p> <p>- Korleis opplever du å ha drama i undervisninga?</p> <p>- Korleis følte du at klassa reagerte?</p> <p>- Opplever du at du hugsar betre det som vi har gjennomgått (språkhistoria) ved å ha brukt drama som metode i undervisninga?</p> <p>- Har klasse miljøet endra seg på nokon måte? Evt. kva måte?</p> <p>- Skulle du ønskje det var meir eller mindre av drama i undervisninga?</p> <p>- Kan drama brukast i fleire fag? (I tilfelle kva for fag eller tema? Trur du andre lærarar vil bruke det?)</p> <p>- Korleis var det då læraren demonstrerte ei rolle?</p> <p>- Hugsar du godt innhaldet i det læraren demonstrerte?</p>

<p>- Har du opplevd at ein lærar har spelt ei rolle for å demonstrere noko han/ho underviser om? Korleis var det?</p> <p>- Hugsar du godt innhaldet i det læraren formidla? (Om nei: Skulle du ønskje at ein lærar gjor det?)</p>	
<p>Tema 4: Den beste læresituasjonen</p> <p>Fortell litt om din beste læresituasjon</p>	<p>Tema 4: Den beste læresituasjonen</p> <p>Fortell litt om din beste læresituasjon</p>
<p>Tema 5: Kreativ undervisning</p> <p>- Kva erfaringar har du med lærarar som brukar kreative metodar i undervisninga? Korleis var lærarane kreative?</p> <p>- Kan det på noko tidspunkt bli for kreativt? Evt. på kva måte?</p>	<p>Tema 5: Kreativ undervisning</p> <p>Før- og etter undervisningsopplegget:</p> <p>- Korleis har det vore å ha hatt kreativ undervisning?</p> <p>- Er det noko du har likt å hatt i timane? På kva måte?</p> <p>- Vil du anbefale at andre lærarar tek i bruk kreative måtar å undervise på? Kvifor/kvifor ikkje?</p>

Vedlegg F – Timeplan

	Veke 42	Veke 43	Veke 44
1.time	<ul style="list-style-type: none"> - Introduksjon av dramaundervisning - Oppstart av språkhistoria. - Vise filmen «språkhistoria på 11-minutt» for å sjå samanhengar. - Skrive spørsmål til Knud Knudsen. Kva vil de spørre han om? (Kverndokken, s.170) 	<ul style="list-style-type: none"> - Språkhistoria - Få utdelt ein tekst som handlar om språkhistoria/ein tekst som er skriven av Aasen til dømes. - Sjå på språket. Kva er forskjellane på denne måten å skrive på VS no-tidas måte å skrive på. - Kverndokken s. 240 – Lytte til lyttaren – sjå føre seg ein modellyttar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elevane skal bruke læringspartneren sin og svare på kva dei hugsar av språkhistoria. - s.296 i Kverndokken: Trykk og betoning - s.298 i Kverndokken: tonefall og toneleie
2.time	<ul style="list-style-type: none"> - Møte Knud Knudsen på bomberommet - Språkhistoria - Kroppen tek stilling 	<ul style="list-style-type: none"> - Bruke teksta til å gjere dramaøvingane på s.287 (Kverndokken). 	<ul style="list-style-type: none"> - Repetere språkhistoria - Sjå «Språkhistoria på 11 minutt» ein gong til.

	(Kverndokken, s.138) - s.290 i Kverndokken: Stemmebruk		- Diskutere kva vi såg: Alt frå stemmebruk, tempo, mimikk, pauser, tonefall, toneleie, trykk, betoning
3.time	- Språkhistoria (ca. halve timen) - I hønsegarden (Kverndokken, s.140) - S.164 I Kverndokken: Tre inn og ut av rolle	- Språkhistoria (ca.halve timen) - s.208 i Kverndokken – Klipp bilder -skap karakterar, miljø og menneskelege møter - Muntlig framføring (tempo (1) (Kverndokken s.292).	- Dele ut roller til munnleg språkdebatt. Elevane får øve seg på å argumentere, dei må hugse det vi har gått igjennom dei to andre vekene. - Dei får utdelt ein enkel rekvisitt som representerer den personen dei skal vere.
4.time	- Språkhistoria - Elevintervju (Kverndokken s.157) - Konsentrasjon og observasjon	- Språkhistoria (Ca.halve timen) - s. 302-303 i Kverndokken: Øve på	- <u>SPRÅKDEBATT</u> - Vi kler oss ut (koffert, hatt, stakk, frakk, briller og skjerf) og går inn i

	(Kverndokken s.157)	mimikk, blikkontakt og kroppsholdning s.300 i Kverndokken: Pauser	karakter/rolle. Vi skal snakke om språkhistoria og prøve å argumentere som om vi er Aasen, Knudsen, Wergeland, Welhaven og Asbjørnsen og Mo.
--	------------------------	--	---