



Høgskulen på Vestlandet

KRLE 3, emne 4 - Masteroppgave

MGUKR550-O-2023-VÅR2-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	02-05-2023 09:00 CEST	Termin:	2023 VÅR2
Sluttdato:	15-05-2023 14:00 CEST	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave		
Flowkode:	203 MGUKR550 1 O 2023 VÅR2		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	207
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	25502
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/uirksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



MASTEROPPGAVE

En kvalitativ studie om- og eventuelt hvordan
dramaforløp kan bidra til etisk refleksjon i KRLE-
faget

A qualitative study on - and possibly how drama processes
can contribute to ethical reflection in the subject of RE

Sandra Pauline Karlsen Lund

Grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Hovedveileder: Karina Hestad Skeie

Biveileder: Mette Bøe Lyngstad

15.05.2023

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle

kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Sammendrag

I dette masterprosjektet har jeg undersøkt hvordan bruk av drama som undervisningsmetode kan bidra til elevenes etiske refleksjon og etikklæring i faget KRLE. Masteroppgaven analyserer også hvordan dette kan være med på å fremme det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» i KRLE faget. For å svare på dette har jeg benyttet meg av forskningsmetodene: aksjonsforskning med kvalitativt design, egne observasjoner, evalueringsskjema fra elevene og fokusgruppeintervju med et utvalg av elever.

Gjennom en grundig analyse av relevant teori og tidligere forskning har funnene blitt drøftet. Mjanger og Trætteberg (2022) er blant dramapedagogene som har påpekt det uutnyttede potensialet i drama som undervisningsmetode. I dette masterprosjektet viser funnene at elevene hadde positiv respons på denne undervisningsformen og opplevde behovet for mer elevaktiv læring, som drama tilrettelegger for (Sæbø, 2016). Imidlertid avdekket analysen også at denne læringsmetoden ikke passer for alle elever, og dette aspektet blir også nøye diskutert i masteroppgaven.

Hovedfunnene i min forskning indikerer at bruk av drama som undervisningsmetode i KRLE-faget kan ha både positive og negative effekter. Et viktig funn er at drama kan bidra til økt forståelse av etikk og etiske dilemmaer blant elevene. Gjennom dramaoppgaver kunne elevene utforske situasjoner og reflektere over hva som var etisk forsvarlig. Dette økte elevenes evne til kritisk og etisk refleksjon.

Et annet viktig funn var at drama kan bidra til læring av tverrfaglige temaer, spesielt innen folkehelse og livsmestring. Gjennom drama kunne elevene få en dypere forståelse av hvordan disse temaene påvirker deres eget liv og hvordan de kan håndtere dem på en etisk og forsvarlig måte. Elevene uttrykte selv at de følte seg bedre rustet til å håndtere vanskelige situasjoner og dilemmaer etter å ha deltatt i et dramaforløp om disse temaene. De hadde lært å tenke gjennom sine valg og utføre etisk refleksjon.

Abstract

In this master's project, I have examined how the use of drama as a teaching method can contribute to students' ethical reflection and ethics learning in the subject of Religious Education (KRLE in Norwegian). The master's thesis also analyzes how this can promote the interdisciplinary theme of "public health and life skills" in the KRLE subject. To answer this, I have used research methods such as action research with a qualitative design, personal observations, evaluation forms from students, and focus group interviews with a selected group of students.

Through a thorough analysis of relevant theory and previous research, the findings have been discussed. Mjanger and Trætteberg (2022) are among the drama educators who have pointed out the untapped potential of drama as a teaching method. In this master's project, the findings show that students had a positive response to this teaching approach and experienced the need for more student-active learning, which drama facilitates (Sæbø, 2016). However, the analysis also revealed that this learning method does not suit all students, and this aspect is also carefully discussed in the master's thesis.

The main findings of my research indicate that the use of drama as a teaching method in the RE (KRLE) subject can have both positive and negative effects. An important finding is that drama can contribute to an increased understanding of ethics and ethical dilemmas among students. Through drama tasks, students could explore situations and reflect on what was ethically justifiable. This increased students' ability for critical and ethical reflection.

Another important finding was that drama can contribute to the learning of interdisciplinary themes, especially within public health and life skills. Through drama, students could gain a deeper understanding of how these themes affect their own lives and how they can handle them in an ethical and responsible manner. The students themselves expressed feeling better equipped to deal with difficult situations and dilemmas after participating in a drama process on these topics. They had learned to think through their choices and engage in ethical reflection.

Forord

Etter å ha gruet meg til denne masteroppgaven i 5 år, kan jeg endelig si at jeg har klart det. Det har vært ekstremt krevende, men også svært lærerikt. Tiden som lærerstudent har vært utrolig givende, og jeg har vokst, ikke bare som lærer, men som menneske. Jeg har møtt mange fantastiske mennesker som har gitt meg støtte, læring og motivasjon, og dannet vennskap som vil vare livet ut.

Først og fremst vil jeg takke min hovedveileder, Karina Hestad Skeie, for kontinuerlig støtte, nyttige innspill, tilbakemeldinger og ideer. Jeg er også svært takknemlig for din tålmodighet, forståelse og tilrettelegging. Min biveileder, Mette Bøe Lyngstad, fortjener også en stor takk. Med sin ekspertise og bakgrunn innen dramapedagogikk har Mette vært en viktig og essensiell bidragsyter til dette masterprosjektet. Jeg vil også takke alle andre lærere og forelesere jeg har hatt i de ulike KRLE-ernene og pedagogikkemnene, både på HVL og NLA.

NLA sitt fokus på drama og estetiske arbeidsmåter gjør også at jeg også må gi en stor takk til "Drama i praksis"-læreren og KRLE-lærerne ved NLA i perioden 2018-2021. Uten deres vektlegging av disse områdene ville jeg kanskje aldri ha utviklet interesse for drama og estetiske arbeidsmåter.

Videre vil jeg takke mine gode og støttende medstudenter, både på HVL og NLA, for gjentakende motivasjon, støtte og vennskap. En spesiell takk går til min medstudent, Celine, som jeg alltid har diskutert og gjennomgått alle oppgaver med gjennom hele studiet. Hennes engasjement i studiet har vært en sann inspirasjon gjennom hele lærerutdanningen, samt hennes støttende natur.

Jeg ønsker også å rette en spesiell takk til barneskolen som tillot meg å forske hos de, for deres hjelp med datainnsamling. Uten deres velvilje ville det ikke vært mulig å fullføre dette arbeidet.

Til slutt ønsker jeg å takke min fantastiske familie for deres konstante støtte og motivasjon i drømmen om å bli lærer. Deres ubetingede kjærlighet og støtte har vært både nødvendig og uvurderlig.

Dette arbeidet markerer slutten på et kapittel, men også begynnelsen på nye muligheter og utfordringer i læreryrket. Jeg håper at resultatene og innsikten presentert i denne oppgaven kan bidra til videre forskning og berike kunnskapsområdet.

Tusen takk.

Sandra Pauline Karlsen Lund

Bergen, 15.05.2023

Innholdsfortegnelse

1.0 INNLEDNING	1
1.1 INTRODUKSJON AV TEMA	1
1.1.1 <i>Min interesse for temaet</i>	1
1.1.2 <i>Problemstilling</i>	2
1.1.3 <i>Fagfornyelsen 2020</i>	2
1.2 STRUKTUREN AV MASTEROPPGAVEN	4
2.0 METODE	4
2.1 INNLEDNING.....	4
2.2 AKSJONSFORSKNING MED KVALITATIVT DESIGN	5
2.2.1 <i>Valg av skole og klasse – forberedelser</i>	6
2.3 KVALITATIVT FORSKNING	6
2.3.1 <i>Fokusgruppeintervju</i>	7
2.3.2 <i>Dramaforløpet</i>	8
2.4 FORSKNINGSETISKE REFLEKSJONER OG VALG	9
2.5 RELIABILITET OG VALIDITET	11
3.0 TEORI OG TIDLIGERE FORSKNING	12
3.1 INNLEDNING.....	12
3.2 DRAMA OG LÆREPLANEN	13
3.2 KJERNEELEMENTER I KRLE	14
3.2.1 <i>Å ta andres perspektiv</i>	15
3.2.2 <i>Etisk refleksjon</i>	17
3.2.3 <i>Viktigheten av å koble elevene på følelser</i>	18
3.3 UTFORSKENDE LÆRING I KRLE FAGET VED HJELP AV DRAMA.....	20
3.4 ESTETISKE ARBEIDSMÅTER I FAGET KRLE	21
3.5 HVA ER ET DRAMAFORLØP?	22
4.0 PRESENTASJON AV- OG FAGLIGE BEGRUNNELSER FOR UNDERVISNINGSOPPLEGGET	24
4.0. INNLEDNING.....	24
4.1 DRAMAFORLØPET	24
4.2 LÆRER-I-ROLLE: MOR - STARTEN AV UNDERVISNINGSOPPLEGGET	26
4.2.1 <i>Hva er lærer-i-rolle?</i>	26
4.2.2 <i>Hvorfor denne dramakonvensjonen på dette tidspunktet i undervisningsforløpet?</i>	27
4.2.3 <i>Elevenes og lærerens reaksjoner i klasse A og B</i>	28
4.3 Å SKAPE ET FIKTIVT ROM	30

4.3.1 Hva betyr det å «skape et fiktiv rom» i dramapedagogisk sammenheng?	30
4.3.2 Hvorfor denne dramakonvensjonen på dette tidspunktet i undervisningsforløpet?	30
4.3.3 Elevenes og lærerens reaksjoner i klasse A og B.....	31
4.4 FRYSBILDE MED TANKETAPPING.....	32
4.4.1 Hva er frysbylde?.....	32
4.4.2 Hvorfor denne dramakonvensjonen på dette tidspunktet i undervisningsforløpet?.....	33
4.4.3 Elevenes og lærerens reaksjoner i klasse A og B.....	34
4.5 LÆRER-I-ROLLE: LILLEBROR	35
4.5.1 Hvorfor denne dramakonvensjonen på dette tidspunktet i undervisningsforløpet?.....	36
4.5.2 Elevenes og lærerens reaksjoner i klasse A og B.....	36
4.6 TANKETUNNEL.....	37
4.6.1 Hva er tanketunnel?.....	37
4.6.2 Hvorfor denne dramakonvensjonen på dette tidspunktet i undervisningsforløpet?.....	38
4.6.3 Elevenes og lærerens reaksjoner i klasse A og B.....	39
4.7 LÆRER-I-ROLLE: LILLEBROR	40
4.7.1 Hvorfor denne dramakonvensjonen på dette tidspunktet i undervisningsforløpet?.....	41
4.7.2 Elevenes og lærerens reaksjoner i klasse A og B.....	41
4.8 DRAMATISERING	43
4.8.1 Hva vil det si å «dramatisere» i et dramaforløp?	43
4.8.2 Hvorfor denne dramakonvensjonen på dette tidspunktet i undervisningsforløpet?.....	44
4.8.3 Elevenes og lærerens reaksjoner i klasse A og B.....	44
4.9 INTERVJU MED DEN FIKTIVE KARAKTEREN	45
4.9.1 Hva er et intervju med en fiktiv karakter?	46
4.9.2 Hvorfor denne dramakonvensjonen på dette tidspunktet i undervisningsforløpet?.....	46
4.9.3 Elevenes og lærerens reaksjoner i klasse A og B.....	47
4.10 ROLLESPILL	48
4.10.1 Hvorfor denne dramakonvensjonen på dette tidspunktet i undervisningsforløpet?.....	48
4.10.2 Elevenes og lærerens reaksjoner i klasse A og B.....	49
4.11 HELHETLIG INNTRYKK AV ELEVENES REAKSJONER PÅ UNDERVISNINGSSOPPLEGGET	50
5.0 DRØFTING	51
5.1 Å BRUKE KROPPEN I LÆRING	51
5.2 'TULL' – 'KAOS' OG UTFORSKENDE LÆRING?.....	53
5.3 GØY OG UBEHAG.....	55
5.3.1 Tematikken.....	55
5.3.2 Drama.....	56
5.3.3 Oppsummering.....	58
5.4 HVORDAN KLARTE ELEVENE Å TA ANDRES PERSPEKTIV?.....	58

5.5 ELEVENES ETISKE REFLEKSJONER	61
6.0 KONKLUSJON	63
6.1 HOVEDFUNNENE OG HVORDAN DISSE KAN BIDRA TIL Å BESVARE PROBLEMSTILLINGEN	64
6.2 HVA KAN DISSE FUNNENE BETY FOR LÆRERUTDANNINGEN?	66
6.3 BEGRENSNINGER OG IMPLIKASJONER	68
7.0 LITTERATURLISTE	69
VEDLEGG 1 – NSD (SIKT).....	73
VEDLEGG 2 – INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKESKJEMA	75
VEDLEGG 3 – EVALUERINGSSKJEMA (KLASSE A)	78
VEDLEGG 4 – EVALUERINGSSKJEMA (KLASSE B)	80
VEDLEGG 5 – INTERVJUGUIDE	82

1.0 Innledning

1.1 Introduksjon av tema

1.1.1 Min interesse for temaet

Jeg har alltid hatt en klar interesse for læreryrket og ønsket å bidra til å gi barn og ungdom verktøy for å kunne takle ulike utfordringer i livet. Tidligere trodde jeg at dette kunne oppnås gjennom samtaler med elevene, i kombinasjon med den vanlige tavleundervisningen.

Imidlertid var jeg skeptisk da jeg i 2018 begynte på lærerstudiet ved NLA Bergen og fikk vite om det obligatoriske faget "drama i praksis". Jeg kunne ikke se hvordan drama hadde noe å gjøre med lærerutdanningen, og mange av mine medstudenter og jeg var ansente og irriterte under den første timen i dette faget.

Det var ikke før faglæreren hadde gjennomført et dramaforløp med oss om mobbing at jeg innså hvilken verdi drama kan ha i skolen. Vi spilte ut ulike scenarioer som kunne endre historien, og var helt uvitende om at historien var basert på en ekte hendelse. På slutten av dramaforløpet ble det avslørt for oss at historien var basert på en ekte hendelse, og det knyttet seg i magen min. Jeg innså at noe jeg tidligere hadde oppfattet som ubehagelig og unødvendig, hadde vekket sterke følelser i meg, og jeg satt igjen med et helt annet syn på det å stoppe mobbing.

Etter denne timen ble jeg mer interessert i drama og hvordan det kan brukes i skolen, men var fortsatt ikke helt overbevist. Da faglæreren tok på seg rollen som en nazist fra 2. verdenskrig og vi kunne stille henne spørsmål, ble jeg så opprørt over hennes svar at jeg begynte å hamre henne med spørsmål. Jeg innså senere at faglæreren hadde spilt rollen som Dr. Josef Mengele, og jeg var fortsatt opprørt over hennes svar etter at hun gikk ut av rollen. Disse timene, sammen med alle de andre "drama i praksis"-timene, sitter igjen som mine sterkeste minner fra lærerutdanningen. Jeg skjønnte raskt at denne formen for undervisning og læring kunne være en verdifull ressurs i skolen. Disse to møtene med drama som undervisningsmetode var skjellsettende for meg og min utvikling av egen lærerrolle generelt og i valg av forskningstema for masteroppgaven spesielt.

1.1.2 Problemstilling

I min masteroppgave vil jeg undersøke om- og eventuelt hvordan bruk av drama som undervisningsmetode kan bidra til elevenes etiske refleksjon og etikk-læring. Jeg vil også analysere om- og eventuelt hvordan drama som undervisningsmetode gjennom dette kan være med på å fremme det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» i faget KRLE. For å finne svar på dette skal jeg planlegge, gjennomføre og analysere et konkret undervisningsopplegg med dramaforløp i en KRLE time for 7.trinn, hvor temaet vil være etisk refleksjon knyttet til et etisk dilemma om mistanke om bruk av narkotika. Et kompetansemål etter 7.trinn er å kunne «utforske og beskrive egne og andres perspektiver i etiske dilemmaer knyttet til hverdags- og samfunnsutfordringer» (Utdanningsdirektoratet, 2020), og det er dette kompetansemålet jeg tar utgangspunkt i for undervisningsopplegget. Begrepet 'dramaforløp' forklares nærmere i henholdsvis metode- og teorikapitlene. Drama er en lite brukt undervisningsmetode i faget KRLE, og nevnes kun i forbindelse med dramatisering eller rollespill av lærebøker i religionsdidaktikk. Svært ofte blir ikke drama engang nevnt som mulig metode for å oppnå kunnskap i faget KRLE (Mjanger & Trætteberg, 2022, s. 108). Selv har jeg kun møtt denne metoden én gang som elev i grunnskolen. Norsktimen hvor læreren benyttet seg av drama er en norsktime jeg aldri kommer til å glemme. Jeg husker timen som om jeg skulle hatt den i går, og det er en time som ofte dukker opp i samtaler med gamle klassekamerater. Frem til høyskolen hadde jeg glemt denne metoden for å tilegne seg kunnskap. Under min utdanning ved høyskolen har jeg som tidligere nevnt fått en stor interesse for nettopp denne metoden og hva den kan bidra til i den norske skolen. Det var derfor ingen tvil om hva jeg ønsket å forske på da vi skulle begynne med masterskriving. Jeg ønsket å finne ut mer om denne spennende, men relativt ukjente undervisningsmetoden. På grunnlag av egne erfaringer med denne undervisningsmetoden fant jeg også fort ut at jeg ville se hvordan den kunne brukes i temaet etisk refleksjon i faget KRLE. Etisk refleksjon er et kjerneelement i KRLE, og er et av temaene som tydeligst kan synliggjøre det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i faget. Elevene skal lære å utforske ulike dilemmaer på flere ulike måter, og tenke over ulike utfall av valgene sine – de skal reflektere etisk over dilemmaene.

1.1.3 Fagfornyelsen 2020

Den nye fagfornyelsen som trådte i kraft høsten 2020, innebar et større fokus på sammenheng mellom fagene, og innføring av tre tverrfaglige temaer. I tillegg ble det et større fokus på utforskende læring. Jeg vil undersøke om drama som undervisningsmetode kan bidra til utforskende læring hos elevene, og om den kan implementere de tverrfaglige temaene på en ny og spennende måte – spesielt temaet folkehelse og livsmestring. Det tverrfaglige temaet "folkehelse og livsmestring" handler om å gi elevene verktøy og kunnskap som vil hjelpe dem til å takle ulike utfordringer og stressende situasjoner. En artikkel av Bruun & Steigum diskuterer hvordan drama som undervisningsmetode kan være med på å fremme dette temaet ved å gi elevene muligheten til å utforske og lære om ulike strategier for å takle stress og andre vanskelige situasjoner, ved at elevene får «øvd seg i selvet livet» (Bruun & Steigum, 2019). Gjennom ulike dramakonvensjoner kan elevene også øve på å sette seg inn i andres perspektiver, og på denne måten utvikle sin empatiske evne.

Vi påtar oss roller hver dag uten at vi tenker så mye over det. Vi er for eksempel elev på skolen, datter eller sønn hjemme, noen av oss er tanter og onkler, og veldig mye mer. Alle disse titlene innebærer at vi har en rolle. Alle opplevelser vi har opp igjennom hele livet opplever vi i en spesifikk rolle, uten at vi tenker noe mer på det. Vi oppfører oss på en måte når vi har rollen som lagkamerat, og på en annen måte når vi er barnebarn. På samme måte kan elevene innta ulike roller i undervisningssammenheng, også kalt rolletaking. Dette kan bidra til at de tvinges til å tenke og handle annerledes. De må ta ulike perspektiv, noe den nye læreplanen også innførte som kjerneelement i faget KRLE. Gjennom drama kan elevene øve seg på å se verden fra ulike perspektiver og forstå hvordan ulike faktorer påvirker andres oppfatninger, og derfor handlinger. Dette kan oppnås gjennom ulike dramakonvensjoner, hvor elevene får mulighet til å utforske ulike situasjoner og utfordringer fra ulike synsvinkler med hele kroppen. Gjennom slike dramafaglige øvelser kan elevene utvikle empati og forståelse for andres perspektiver, og lære å kommunisere og samarbeide med andre på en respektfull måte (Sæbø, 2016, s. 84).

Videre kan drama også bidra til å utvikle kritisk tenkning og refleksjon blant elevene. Ved å arbeide med dramatisering av ulike religioner og livssyn, samt etisk og filosofisk tenking kan elevene lære å identifisere og forstå ulike synspunkter og verdier. De kan også utvikle en kritisk forståelse. Dette kan bidra til å utvikle en mer nyansert og reflektert tilnærming til de ulike temaene i faget KRLE (Sæbø, 2016, s. 47 & 74).

I løpet av mitt arbeid med masteren har jeg fått testet ut mine teorier om hva drama som undervisningsmetode kan bidra med i faget KRLE og spesifikt innenfor temaet etisk refleksjon, og jeg vil videre i denne avhandlingen fortelle og drøfte disse funnene.

1.2 Strukturen av masteroppgaven

Denne masteroppgaven består av åtte kapitler. Etter dette innledningskapittelet, beskrives forskningsmetoden i kapittel 2. I kapittel 3 vil relevant teori i denne masteroppgaven bli presentert. Deretter vil kapittel 4 presentere empirien og analysen gjort i etterkant av undervisningsopplegget. Dette vil bli drøftet i kapittel 5, hvor jeg også vil underbygge med teori. I kapittel 6 presenteres konklusjonen av hele masteroppgaven. Til slutt i kapittel 7 er det en litteraturliste som viser til de kildene som er brukt i oppgaven. Vedleggene vil finnes i kapittel 8.

2.0 Metode

2.1 Innledning

Under arbeidet med masteroppgaven har jeg brukt forskjellige datainnsamlingsstrategier for å tilegne meg nok kunnskap om temaet, og samtidig få nok datamateriale. Allerede våren 2019 bestemte jeg meg for temaet for avhandlingen min, nemlig bruk av drama i KRLE-undervisningen. Jeg skrev derfor en FoU-oppgave om dette året etter, hvor jeg fant mye informasjon om bruk av drama i skolen. I løpet av mitt arbeid med FoU-oppgaven 3. året i lærerutdanningen, henvendte jeg meg til skolen jeg jobbet på og spurte om muligheten til å gjennomføre forskningen min der. Da arbeidet og planlegging av master begynte 4. året på studiet måtte jeg finne en datainnsamlingsmetode som kunne belyse tematikken min. Jeg fant fort ut at det var nødvendig med forskning på egen undervisning, da jeg ikke klarte å finne lærere som brukte drama som undervisningsmetode spesifikt i faget KRLE, og derfor ikke kunne intervju eller observere lærere. Gjennom mitt tidligere arbeid med FoU oppgaven fant jeg også ut at det var svært vanskelig å finne tidligere forskning med fokus på dramaundervisning i faget KRLE.

I min masteroppgave søker jeg svar på problemstillingen gjennom å planlegge og gjennomføre et undervisningsopplegg basert på drama i to ulike klasser på 7. trinn og analysere elevenes respons og refleksjoner gjennom observasjonsnotater, anonym skriftlig tilbakemelding fra elevene og fokusgruppeintervju med en gruppe elever fra hver av de to klassene. Jeg vil nå beskrive disse metodene nærmere og redegjøre for forskningsetiske refleksjoner og valg.

2.2 Aksjonsforskning med kvalitativt design

For å kunne svare på problemstillingen min «undersøke om- og eventuelt hvordan bruk av drama som undervisningsmetode kan bidra til elevenes etiske refleksjon og etikk læring. Jeg vil også analysere om- og eventuelt hvordan drama som undervisningsmetode gjennom dette kan være med på å fremme det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» i faget KRLE» har jeg benyttet meg av aksjonsforskning med et kvalitativt design.

Aksjonsforskning er en forskningsmetode som blant annet benyttes i lærerutdanning og skole for å undersøke og forbedre undervisningspraksis og læring (McNiff, 2013). Det er en metode hvor læreren reflekterer over sin egen praksis, tester ut nye ideer og metoder og samtidig evaluerer resultatene av endringene. Aksjonsforskning skiller seg fra andre forskningsmetoder ved at den er praktisk orientert og gjerne basert på deltakelse og samarbeid forskningsdeltakerne.

Ifølge McNiff (2013) består aksjonsforskning av fire hovedelementer: planlegging, handling, observasjon og refleksjon. Planleggingsfasen består av å identifisere et problem eller en utfordring, for eksempel i undervisningen, som man ønsker å adressere. I handlingsfasen tester man ut nye ideer og metoder i praksis, mens man samtidig observerer og dokumenterer resultatene av endringene. Observasjonsfasen involverer å dokumentere og analysere resultatene av endringene, mens refleksjonsfasen består av å evaluere resultatene og reflektere over hva som fungerte og hva som ikke fungerte, og hvordan man kan forbedre praksisen videre. Forskeren, i dette tilfellet meg som lærer, tar aktivt del i praksisfeltet og samarbeider med de involverte, i dette tilfellet elevene, for å utvikle og forbedre praksis.

2.2.1 Valg av skole og klasse – forberedelser

Valget av skole og klasse var en forholdsvis enkel avgjørelse. Jeg kontaktet en skole jeg tidligere hadde arbeidet ved, og de var svært positivt innstilt og støttende til prosjektet mitt. Å velge riktig klasse var derimot en mer krevende oppgave. Det var mange alternativer å velge mellom, og jeg hadde nesten fritt valg av hvilket som helst klassetrinn. Jeg hadde tidligere jobbet som vikarlærer på skolen, og hadde tilbrakt en betydelig mengde tid i en bestemt klasse. Læreren i denne klassen var svært positiv til ideen om klasseromsforskning, og jeg fant det praktisk å arbeide med disse elevene, ettersom jeg allerede var kjent med dem og de med meg. Jeg mener at det er viktig å ha en viss kjennskap og tillit til læreren når man introduserer nye metoder, som for eksempel drama, til elevene. Derfor spurte jeg om muligheten til å utføre klasseromsforskning i en parallellklasse som jeg hadde mindre kjennskap til på det tidspunktet. Jeg tenkte at dette ville gi meg muligheten til å vurdere om kjennskap til læreren hadde en betydelig påvirkning på elevenes respons til drama. Læreren i parallellklassen var også svært positiv til å delta i prosjektet. I løpet av tiden mellom avtalen og gjennomføringen, ble jeg bedre kjent med elevene i parallellklassen, og de ble også kjent med meg. Selv om de hadde mindre kjennskap til meg enn den første klassen, så var de fortsatt såpass kjent med meg at spørsmålet om effekten av lærerkjennskap i forhold til nye undervisningsmetoder, ikke lenger var like relevant. Jeg valgte likevel å gjennomføre i to ulike klasser da dette ville gi meg mer empiri, og derfor bidra til å svare på problemstillingen. Klasseromsforskningen ble utført i to forskjellige klasser, på samme skole og samme trinn, med to ukers mellomrom.

2.3 Kvalitativt forskning

Den kvalitative tilnærmingen er en vitenskapelig metode som beskriver hvordan en forsker arbeider for å finne svar på sine vitenskapelige spørsmål/problemstillinger (Ringdal, 2007). Forskningsmetode kan deles inn i to hovedtyper, kvantitativ og kvalitativ. For å forstå kvalitativ metode, velger jeg å sammenligne den med kvantitativ.

Kvantitativ forskning gir en beskrivelse av virkeligheten basert på tall, store enheter og tabeller, mens kvalitativ forskning derimot beskriver virkeligheten ved hjelp av få enheter og

tekstlige beskrivelser. Kvalitative forskningsmetoder gir ifølge Thagaard (2009, s. 11) et grunnlag til å tolke og forstå sosiale fenomener i sammenheng med omfattende data om menneskene og situasjonene som er studert. Disse metodene er preget av vektlegging av prosess og mening, tekstanalyse, nærhet til informanter og små utvalg. Et forskningsområde som er lite forsket på, og hvor det er krav til mye åpenhet og fleksibilitet vil ofte nyte godt av å bruke kvalitativ metode (Thagaard, 2009, s. 12). Postholm (2005) mener at målet for kvalitativ forskning vil være å forstå perspektivene til deltagerne i forskningen. Dette vil være mulig når forskeren vurderer deltakerne og deres naturlige kontekst. Kvalitativ innsamling er mer ressurskrevende, derfor er det færre informanter knyttet til denne metoden. I realiteten er ikke skillen mellom kvantitativ og kvalitativ forskning alltid så tydelig. Det hender at metodene blandes ved å inkludere lukkede spørsmål i intervju, åpne spørsmål i spørreskjema eller at man teller hvor ofte noe skjer under observasjon. (Postholm & Jacobsen, 2011, s.41-42).

Ved bruk av kvalitativ metode kan imidlertid forskningen bli teoretisk farget av forskerens egne erfaringer og opplevelser (Postholm, 2005). Jeg vil derfor være bevisst på at mitt utvalg av teori og datamateriale er subjektive valg ut ifra hva jeg ser som viktig å få frem i min forskning.

2.3.1 Fokusgruppeintervju

Fokusgruppeintervjuer er en vanlig metode i kvalitativ forskning, og blir stadig mer brukt i lærerutdanningen (Seidman, 2013). En fokusgruppe består av en gruppe individer som diskuterer et spesifikt tema som er relevant for studien. Formålet med fokusgruppeintervjuer er å få informasjon fra deltakerne i gruppen som ellers ikke ville ha kommet frem gjennom individuelle intervjuer. Fokusgruppeintervjuer kan være nyttige i lærerutdanningen for å få innsikt i elevenes oppfatninger, holdninger og erfaringer om en bestemt undervisningsmetode eller tema. Dette kan hjelpe læreren med å tilpasse sin undervisning og forbedre elevenes læring. Fokusgruppeintervjuer kan også være et verktøy for å evaluere læringsutbyttet i undervisningen (Krueger & Casey, 2015).

I min masteroppgave brukte jeg fokusgruppeintervjuer som en metode for å kunne diskutere

min problemstilling. Etter å ha gjennomført undervisningsopplegget i to ulike klasser på 7.trinn, valgte jeg ut fire elever fra hver klasse til å delta i et fokusgruppeintervju.

Før fokusgruppeintervjuet informerte jeg elevene om formålet med intervjuet og sørget for at de forsto at deres deltakelse var frivillig og at de kunne trekke seg når som helst uten konsekvenser. Informert samtykke ble innhentet fra foreldrene deres før intervjuene ble gjennomført. Under intervjuene brukte jeg en semi-strukturert intervjuguide (vedlegg 5) som inneholdt spørsmål om elevenes opplevelser med drama som undervisningsmetode og hvordan det hadde påvirket deres etiske refleksjon og læring. Det ble tatt lydopptak av intervjuene, som senere ble transkribert.

2.3.2 Dramaforløpet

Rammen rundt undervisningsopplegget var at det skulle være et dramaforløp, hvor elevene selv skulle innta roller, men hvor læreren også inntok roller. Jeg vil derfor først forklare kort hva et dramaforløp er, før jeg forteller om arbeidet med valg av dramakonvensjoner.

I teorikapittelet (kapittel 3) vil jeg definere dramaforløp mer omgående, men vil kort forklare hva det er i dette delkapittelet også. Den kjente og innflytelsesrike dramapedagogen Aud Berggraf Sæbø har definert dramaforløp som:

[...] et undervisningsopplegg som inkluderer flere ulike dramafaglige oppgaver i utforskningen av et tema eller en tekst. Dramaforløpet kan være konsentrert omkring en av dramafagets uttrykksformer, f.eks. improvisasjon, bildeteater, forumspill eller lærer-i-rolle, men kan like gjerne være en kombinasjon av flere og inkludere mange ulike dramafaglige metoder og teknikker (Sæbø, 1998, s. 79).

Jeg valgte et dramaforløp med i alt seks dramakonvensjoner: lærer-i-rolle, frys-bilde med tanketapping, tanketunnel, lage scener, improvisasjon og intervju. Dramakonvensjoner er ulike læringsmåter eller metoder som brukes innenfor drama (Heggstad, 2012, s. 68). Jeg vil senere i kapittel 4 gå nærmere inn på definisjonen av hver av konvensjonene og de didaktiske begrunnelsene for hvorfor jeg valgte nettopp disse konvensjonene. Jeg hadde tidlig utviklet noen ideer om hvilke dramakonvensjoner jeg ønsket å anvende i mitt

undervisningsopplegg. Utarbeidelsen av dette opplegget representerte en utfordrende oppgave for meg, ettersom jeg ikke besitter noen formell dramautdannelse. Som følge av dette fikk jeg avtale med en biveileder fra dramaavdelingen på HVL, som har omfattende kunnskap om drama og kunne veilede meg på de dramafaglige områdene av mitt masterarbeid. Vi tilbrakte en betydelig mengde tid på å diskutere valg av dramakonvensjoner til undervisningsopplegget, og jeg ble utfordret til å tenke nøye over og begrunne mine valg. Etter å ha vurdert ulike alternativer, følte jeg at vi hadde klart å ta faglig informerte og bevisste valg ut fra intensjonen med opplegget, og at de dramakonvensjoner vi hadde valgt ville bidra til å besvare min problemstilling på en best mulig måte. Gjennom å sette sammen de ulike dramakonvensjonene hjalp min biveileder meg til å gjøre faglig informerte valg som hadde som mål å legge til rette for at elevene skulle kunne oppleve en god variasjon mellom selv å kunne styre fiksjonen/historien og bli ledet inn på visse områder som var viktige for å fremheve refleksjonene og hvordan disse kunne endre seg over tid.

2.4 Forskningsetiske refleksjoner og valg

I min masteroppgave i lærerutdanning, var det viktig for meg å ta forskningsetiske hensyn, og gjøre gode forskningsetiske valg gjennom hele forskningsprosessen. Forskningsetiske valg kan defineres som beslutninger tatt i forskningsprosessen som tar hensyn til etiske prinsipper og verdier, og som er ment å beskytte forskningsdeltakere og opprettholde integriteten i forskningen (Bryman, 2016).

En viktig del av forskningsetiske valg i min studie var å innhente informert samtykke fra elevenes foresatte om de ønsket å la barnet delta i fokusgruppeintervjuet i etterkant av undervisningsopplegget. Dette ble gjort for å sikre at elevene ble informert om formålet med studien og at de kunne gi et informert samtykke til å delta frivillig. Elevenes foresatte fikk informasjonsskriv og samtykkeskjema (vedlegg 2) tre uker før gjennomføringen, slik at de skulle ha tid til å lese igjennom og komme med eventuelle spørsmål. Videre ble deltakerne til fokusgruppeintervjuet valgt ut basert på deres informerte samtykke, og ingen av elevene ble tvunget til å delta i intervjuet.

Befring (2020, s. 32) identifiserer fire viktige etiske prinsipper som er relevante innenfor

pedagogisk forskning: sikring av informert og frivillig samtykke, ivaretagelse av konfidensialitet og anonymitet for deltakerne, samt spesiell hensyntaking til barn og sårbare grupper. I denne studien ble informantene grundig informert om prosjektets formål og innhold på forhånd. De ga frivillig og skriftlig samtykke til å delta i studien. I informasjonsskrivet ble de også gjort kjent med sin rett til å trekke seg fra studien når som helst, uten behov for å gi en forklaring, samt hvordan de kunne gjøre dette. Videre ble det understreket at deltakernes identitet ville bli anonymisert, og at ingen navn ville bli brukt i presentasjonen av deres intervjuer. Prosjektet ble også meldt inn og godkjent (vedlegg 1) av Norsk samfunnsfaglig datatjeneste (NSD- nå kalt SIKT), da dette var et krav fra HVL for å få prosjektet vurdert i henhold til personregelverket (Høgskulen på Vestlandet, 2021).

I tillegg til fokusgruppeintervjuene, ble elevene også oppfordret til å besvare et anonymt evalueringsskjema for å ivareta deres personvern. Det ble klart formidlet til elevene at deres deltakelse i å svare på spørsmålene underveis og i utfyllingen av evalueringsskjemaene var helt frivillig. Videre ble elevene forsikret om at de ikke var forpliktet til å svare på evalueringsskjemaene. Spesiell oppmerksomhet ble rettet mot å informere elevene om at evalueringsskjemaene skulle være uten deres navn eller andre identifiserende opplysninger, for å sikre anonymitet, dersom de valgte å delta.

Det kan være utfordrende å vurdere om elever på 7. trinn har full forståelse av begrepet frivillig deltakelse. Av den grunn gjentok jeg denne informasjonen flere ganger, og før jeg samlet inn evalueringsskjemaene, spurte jeg også om tillatelse til å bruke dem eller ikke. På denne måten forsøkte jeg å skape en atmosfære der elevene ikke følte noe press om å delta, og hvor de hadde full frihet til å si nei eller trekke seg fra deltakelsen. Forskning på barn generelt kan være utfordrende og man må vise stor varsomhet dersom man bruker barn som deltakere i forskning, spesielt i aksjonsforskning hvor forskeren ofte aktivt forsøker å påvirke feltet som studeres (Fangen, 2022).

Videre ble lydopptaket fra fokusgruppeintervjuet slettet etter at transkriberingen var fullført, og alle observasjoner ble anonymisert, inkludert skolens navn. Dette var for å beskytte deltakernes personvern og sikre konfidensialitet i forskningen.

I min studie var det også viktig å sikre at forskningen var gjort på en måte som var rettferdig og inkluderende. Dette innebar å involvere elevene i forskningsprosessen, gi dem

informasjon om formålet med studien og hvordan dataene skulle brukes, samt å sørge for at resultatene ble delt med dem og andre interesserte parter dersom det på noe tidspunkt skulle være ønskelig.

I konklusjonen er det å ta hensyn til forskningsetiske valg i forskningsprosessen avgjørende for å sikre at forskningen er gjort på en etisk og forsvarlig måte, og for å beskytte deltakernes personvern og integritet. Ved å gjøre dette, kunne jeg gjennomføre en studie som både var etisk og vitenskapelig forsvarlig.

2.5 Reliabilitet og validitet

For å sikre forskningsreliabilitet og validitet har jeg implementert flere tiltak. Reliabilitet er knyttet til påliteligheten av forskningsresultatene, det vil si om resultatene vil være konsistente og gjentas ved gjentatt utførelse av forskningen (Befring, 2020, s. 43). Validitet handler derimot om å måle det som faktisk skal måles, som beskrevet av Bryman (2017).

Både Thagaard (2018, s. 187-188) og Befring (2020, s. 43) påpeker at det kan være vanskelig å oppnå nøyaktig samme resultat i kvalitative studier, da resultatene utvikles i samspillet mellom forskeren og informantene i feltet.

I tillegg understreker Befring (2020, s. 99) at validitet er knyttet til gyldigheten av de innsamlede dataene, og dette setter store krav til forskerens fagkompetanse og integritet.

I følge Postholm (2005) er det flere måter å sikre forskningsreliabilitet på. En av disse er å velge deltakere på en systematisk måte. I denne oppgaven valgte jeg ut deltakere til fokusgruppeintervjuet ut ifra informert samtykke og tilfeldighet, for å sikre at det var representanter fra alle grupper i klassene. Dette inkluderte at jeg var påpasselig med å ha representanter fra begge kjønn, samt at det var elever med ulike skoleprestasjoner som deltok i fokusgruppeintervjuet. En annen måte å sikre reliabilitet på, er å bruke standardiserte prosedyrer. I denne oppgaven benyttet jeg et evalueringsskjema som alle deltakerne i klassene fikk muligheten til å fylle ut, og som var anonymt. På denne måten kunne jeg sikre at alle fikk lik mulighet til å uttrykke sine synspunkter, og at resultatene kunne sammenlignes på en standardisert måte.

For å sikre validitet, er det også viktig å bruke ulike metoder for å samle inn data, og å validere forskningsresultatene gjennom flere kilder (Postholm, 2005). I denne oppgaven benyttet jeg fokusgruppeintervju, observasjonsnotater og evalueringsskjema som datakilder. På denne måten kunne jeg sammenligne resultatene fra de tre metodene, og på best mulig måte legge til rette for at de ga et reelt bilde av deltakernes opplevelser og erfaringer. I tillegg til dette, slettet jeg lydopptaket fra fokusgruppeintervjuet etter transkriberingen, for å sikre at informasjonen ikke ble spredt videre eller brukt på uønskede måter. Jeg har også anonymisert all informasjon om deltakerne og skolen, for å sikre at ingen kunne identifiseres gjennom forskningsresultatene. Ingen navn blir brukt, og elevene omtales som elev 1, elev 2, og så videre.

Oppsummert har jeg gjort flere tiltak for å sikre forskningsreliabilitet og validitet i denne masteroppgaven. Jeg har valgt deltakere på en systematisk måte, brukt standardiserte prosedyrer, benyttet ulike metoder for å samle inn data og validert resultatene gjennom flere kilder. Jeg har også slettet lydopptaket fra fokusgruppeintervjuet og anonymisert all informasjon om deltakerne og skolen. Gjennom å følge disse prinsippene har jeg gjort mitt beste for å få fram pålitelige forskningsresultater som så langt det er mulig søker å formidle deltakernes opplevelser og meninger.

3.0 Teori og tidligere forskning

3.1 Innledning

I dette kapittelet vil jeg belyse teori og tidligere forskning som sier noe om etisk refleksjon i KRLE-faget, estetiske arbeidsformer i faget og hva drama kan bidra til i faget og på skolen generelt. Teorien jeg har valgt å belyse vil være relevant i drøftingskapittelet senere, og hjelpe meg med å besvare problemstillingen min hvor jeg *ville «undersøke om- og eventuelt hvordan bruk av drama som undervisningsmetode kan bidra til elevenes etiske refleksjon og etikk læring. Jeg vil også analysere om- og eventuelt hvordan drama som undervisningsmetode gjennom dette kan være med på å fremme det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» i faget KRLE».*

3.2 Drama og læreplanen

I den overordnede delen av læreplanen står det under opplæringens verdigrunnlag et avsnitt om «skaperglede, engasjement og utforskertrang» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Her står det at «skolen skal respektere og dyrke fram forskjellige måter å utforske og skape på. Elevene skal lære og utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Det er altså en viktig del av skolens jobb å la elevene utvikle seg på flere ulike måter. Drama som undervisningsmetode kan hjelpe til med dette, da det både engasjerer og er meningsfylt for deltakerne. Samtidig som at drama aktiviserer hele det menneskelige læringsregisteret. Det åpner opp muligheter for både sansing og tenkning, samtidig som det er en estetisk uttrykksform og ofte en praktisk aktivitet (Heggstad & Heggstad, 2022, s. 18-19). Det står også at skapende læringsprosesser i et større perspektiv, er en forutsetning for den enkelte elevens identitet og danningsutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Dette er utviklinger skolen setter høyt, da det har fått plass under opplæringens verdigrunnlag stadfestet av kunnskapsdepartementet. Skolen skal danne morgendagens samfunnsborgere, individer som kan bidra i et samfunn. Det finnes mange måter å gjøre dette på, deriblant ved bruk av dramakonvensjoner. Dramakonvensjoner utforsker et tema fra ulike sider, og elevene må tre inn i andres sko. Drama kan lage samspillet mellom det kognitive, det emosjonelle og det fysiske, som vil bidra til elevenes dannelse og identitet (Sæbø, 2016). I en artikkel på utdanningsdirektoratets sider sier de følgende om hva estetiske uttrykksformer kan være i skolen:

Døme på bruk av estetiske uttrykksformer er at elevane lærer om eit emne gjennom å lytte til nokon sine personlege erfaringar, at dei har rollespel, at dei utforskar emnet gjennom kunst, at dei lagar ein film, teiknar eller uttrykker seg gjennom lyd og rørsle.

Å bruke estetiske og kulturelle uttrykk kan også være gode inngangar for dei tre tverrfaglege tema. Dette kan gi elevane moglegheit til å få innsikt i utfordringar og dilemma innanfor tema (Utdanningsdirektoratet, 2020).

I min problemstilling vil jeg også undersøke å se på hvorvidt drama som undervisningsmetode kan være med på å fremme det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring». Da det som nevnt ovenfor står, at estetiske uttrykksformer i skolen kan være gode innganger for de tverrfaglige temaene. Jeg spurte ingen elever om dette eksplisitt, men kan utfra svar under fokusgruppeintervjuet gjøre meg opp en formening om drama, som en estetisk uttrykksform, kan fremme tverrfaglige temaer. Dersom masteroppgavens omfang hadde vært større, ville jeg ha undersøkt denne teorien nærmere, da det er veldig interessant.

Begrepet estetikk/estetisk ble introdusert i skolen uten en klar definisjon av dets betydning. I Larsen og Kristiansens bok "Estetiske arbeidsmåter i KRLE-faget" (2022), drøfter forfatterne hva skolen faktisk har ment ved å inkorporere dette begrepet i læreplanen. Forfatterne påpeker mangelen på en grundig og tydelig beskrivelse av hva skolen legger i begrepet "estetiske arbeidsmåter/læreprosesser". Jeg mener at artikkelen fra Utdanningsdirektoratet utgjør en god start for å belyse betydningen av begrepet i skolen. Larsen og Kristiansen (2022, s. 12-19) argumenterer klart for at estetisk læring bør ha en betydelig rolle i skolen, og at det er viktig å ikke begrense begrepet "estetisk" til kunstnerisk praksis alene, men å inkludere aspekter knyttet til sansene. Det virker som om skolen gradvis beveger seg mot de perspektivene Larsen og Kristiansen (2022) fremhever, noe som også gir større plass til drama som en læringsform i skolen.

3.2 Kjerneelementer i KRLE

I 2020 ble kjerneelementer introdusert i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK20). Kjerneelementer har blitt introdusert i skolen som et resultat av økt fokus på å sikre at elevene tilegner seg de mest sentrale ferdighetene og kunnskapene som er nødvendige for å lykkes i videre utdanning og arbeidsliv (LK20). De fem kjerneelementene i KRLE-faget er «kjennskap til religioner og livssyn», «utforskning av religioner og livssyn med ulike metoder», «utforskning av eksistensielle spørsmål og svar», «kunne ta andres perspektiv» og «etisk refleksjon». De kjerneelementene som er mest relevante for min masteroppgave, og som jeg derfor fokuserer på er: «å ta andres perspektiv» og «etisk refleksjon». At noe er et kjerneelement vil si at kunnskap om, deriblant de to overnevnte, punktene er viktig i faget

og derfor er det interessant teori å ha med for å styrke min forskning og dens plass i skolen - om drama som undervisningsform kan bidra til å øke kunnskap på disse områdene i faget. Jeg vil nå gå nærmere inn på hvert av disse kjerneelementene opp mot mitt undervisningsopplegg.

3.2.1 Å ta andres perspektiv

Kjerneelementet "ta andres perspektiv" i faget KRLE innebærer at elevene skal kunne sette seg inn i andres situasjon, se verden fra ulike perspektiver og forstå hvordan ulike livssyn kan påvirke folks handlinger og holdninger (Vestøl, 2020). Ifølge Ruth Mjanger og Ingrid Trætteberg i deres kapittel i boken «Estetiske Arbeidsmåter i KRLE-faget» (Mjanger & Trætteberg, 2022, s. 99-113), kan drama være med på nettopp dette, og at drama har et ubrukt potensiale i KRLE-faget. Drama som undervisningsform kan være en effektiv måte å utvikle elevenes perspektivtaking i KRLE-faget. Ved å spille ulike fiktive/ikke fiktive roller og utforske ulike perspektiver gjennom drama, kan elevene øve på å sette seg inn i andres situasjon og forstå hvordan ulike livssyn kan påvirke folks handlinger og holdninger. (Mjanger & Trætteberg, 2022, s. 108). I Kunnskapsløftet står det følgende:

Faget skal gi elevene mulighet til å utvikle egne synspunkter og holdninger i møte med andre gjennom innenfra- og utenfra-perspektiver og gjennom dialog og refleksjon over likheter og forskjeller. På den måten skal faget bidra til at elevene utvikler interesse og respekt for hverandre uavhengig av kulturell, sosial, religiøs eller livssynsmessig bakgrunn. Faget skal bidra til at elevene utvikler mangfoldskompetanse. Samiske perspektiver inngår. Temaer knyttet til kjønn og funksjonsevne inngår også (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Det finnes mange måter å sette seg inn i andres perspektiv på. Vestøl (2020) skiller mellom tre ulike måter å arbeide med perspektivtaking i KRLE: kognitive aspekt, handlingsaspekt og holdningsaspekt. Han mener det synes å være et større fokus på kognitive- og holdningsaspekter, enn det er på handlingsaspekter i selve kjerneelementet, men jeg vil likevel gå nærmere inn på hva alle disse aspektene innebærer. Kognitive aspekt handler om utforsking av tradisjoner - både religiøse og filosofiske, verdiforankring og det å kunne forstå

seg selv og andre. Du skal også forholde deg kritisk til kunnskapens kilde, og forstå at du har egne begrensninger i form av erfaringer, standpunkter og overbevisninger. Et holdningsaspekt handler mer om å utvikle elevene til respektfulle samfunnsborgere, som kan respektere at mennesker er forskjellige. Handlingsaspektet i perspektivtaking i KRLE handler om å omskape kunnskap og forståelse til konkrete handlinger. Det oppmuntrer elevene til å engasjere seg i interkulturell dialog, bidra til sosial rettferdighet og delta aktivt i samfunnet. Handlingsaspektet utvikler elevenes evne til å være aktive og ansvarlige samfunnsborgere som tar i bruk sin forståelse og respekt for forskjellige perspektiver for å skape positiv endring i verden (Vestøl, 2020).

En viktig betraktning som Vestøl (2020) tar opp, er elevenes evne til å presentere perspektiver fra innsiden. Samtidig kan dette føre til at undervisningen trer inn i den enkelte elevs private sfære og potensielt utfordrer deres komfortsone. Som et tiltak for å sikre inkludering av alle elever i utviklingen av forståelse for ulike perspektiver, foreslår Vestøl (2020, s. 372) bruk av uavhengige beretninger som grunnlag for undervisningen. Drama kan spille en viktig rolle i å fremme perspektivtaking på ulike måter. Dramaforløp gir muligheter for å utforske flere av disse aspektene innenfor en fiktiv ramme som kan oppleves som realistisk, samtidig som de kan bli forankret i uavhengige beretninger. Denne tilnærmingen blir støttet av forskere som Mjanger og Trætteberg, som også tar hensyn til innenfra perspektivet og påpeker at

Dramapedagogikken har verktøy for en nyansert bruk av rolletaking og oppbygging av en fiksjonsverden der elevene, i samspill med lærer, kan presenteres for reelle personlige posisjoner i undervisningen og få til et samspill mellom perspektiver innenfra og utenfra ... (Mjanger & Trætteberg, 2022, s. 109).

En måte å bruke drama i KRLE-faget kan være å la elevene spille ut ulike etiske dilemmaer, slik som jeg har valgt å gjøre i min masterforskning. Dette kan gi elevene muligheten til å utforske ulike sider av en situasjon og forstå hvordan ulike verdier og holdninger kan påvirke folks syn på saken. Ved å spille ulike roller i disse situasjonene, kan elevene øve på å se verden fra ulike perspektiver og utvikle evnen til å respektere og forstå andres synspunkter. Dette kan kanskje i sin tur bidra til å utvikle elevenes empati og evne til å respektere og forstå andres synspunkter. I tillegg kan dramaforløp gi en mulighet til å endre situasjonen og

teste ut ulike alternativ og perspektiver i ulike situasjoner.

Det er viktig å merke seg at drama som undervisningsform i KRLE-faget ikke bare handler om å spille ut ulike situasjoner og perspektiver, men også om å reflektere over egne antagelser og holdninger (spill – forberedelse av spill – etterarbeid av spill). Gjennom refleksjon og diskusjon av de spilte situasjonene får elevene muligheten til å utvikle et metaperspektiv i undervisningen. Dette metaperspektivet bidrar til å utvide deres forståelse av ulike perspektiver og oppfordrer dem til å reflektere kritisk over egne antagelser og holdninger.

Jeg vil også nevne at drama som undervisningsform kan bidra til å utvikle elevenes muntlige ferdigheter, samarbeidsevner og kreativitet, som er viktige ferdigheter i skolen så vel som i KRLE-faget. Dette viser den tidligere forskningen gjort i forbindelse med DICE prosjektet (DICE Consortium, 2010).

3.2.2 Etisk refleksjon

I Kunnskapsløftet står det følgende under dette kjerneelementet:

Elevene skal kunne identifisere etiske dilemmaer og drøfte moralske spørsmål ved hjelp av egen erfaringsbakgrunn, evne til innlevelse og ulike etiske modeller og begreper. Etisk refleksjon gir mulighet til å håndtere store og små spørsmål, konflikter og utfordringer med betydning for skolesamfunnet, hverdagslivet og det globale samfunnet. Filosofiske tenkemåter gir elevene redskaper til å analysere argumentasjon og påstander (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Kjerneelementet "etisk refleksjon" er et viktig aspekt av KRLE-faget, og det er viktig at elevene lærer å identifisere etiske dilemmaer og drøfte moralske spørsmål ved hjelp av egne erfaringer, ulike etiske modeller og begreper. Som det fremgår av Utdanningsdirektoratets læreplan for KRLE (2020), gir etisk refleksjon elevene muligheten til å håndtere store og små spørsmål, konflikter og utfordringer med betydning for skolesamfunnet, hverdagslivet og det globale samfunnet. Filosofiske tenkemåter løftes fram spesifikt i læreplanen på dette punktet. Min masteroppgave utforsker hvordan drama som undervisningsmetode kan bidra

til økt etisk refleksjon. Her kan drama spesielt bidra til dette ved å koble på følelser, som kan hjelpe elevene med å reflektere over etiske dilemmaer og situasjoner.

Det å kunne reflektere over situasjoner i livet er viktig for alle mennesker, og KRLE-faget har et spesielt ansvar for å lære elevene å tenke, bedømme og handle i utfordrende situasjoner. Det står følgende i læreplanen om fagets relevans og sentrale verdier:

KRLE er et sentralt fag for å forstå seg selv, andre og verden rundt seg. Gjennom kunnskap om ulike religioner og livssyn skal elevene utvikle evne til å leve i og med mangfold i samfunns- og arbeidslivet. KRLE skal gi øvelse i etisk refleksjon og bidra til å utvikle elevenes dømmekraft i hverdagen og i møte med samfunnsutfordringer (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Som det ble påpekt tidligere, står det i læreplanen at elevene skal bruke evnen til innlevelse i arbeidet med etisk refleksjon. Å kunne leve seg inn i situasjoner og se ting fra noen andres perspektiv er en viktig ferdighet som er nødvendig for etisk refleksjon. Det er her drama kan spille en viktig rolle. Gjennom drama kan elevene få muligheten til å utforske og oppleve situasjoner og dilemmaer fra ulike perspektiver, og på denne måten utvikle sin evne til å ta andres perspektiv (Sæbø, 2016).

Å tørre å føle på følelser og trå inn i noen andres sko, samtidig som man ser situasjonen utenfra og innenfra, er en kjernekompetanse som elevene kan utvikle gjennom drama. Dette gjør også at man må være særlig varsom, som nevnt i kapittelet ovenfor (Vestøl, 2020). Drama kan dermed hjelpe elevene med å utvikle sin evne til etisk refleksjon og å håndtere utfordrende situasjoner på en konstruktiv måte. Dette vil igjen kunne bidra til å utvikle elevenes sosiale og moralske kompetanse, som er avgjørende for deres livslange læring og utvikling (Sæbø, 2016).

3.2.3 Viktigheten av å koble elevene på følelser

I mitt dramaforløp skal vi lytte til en fiktiv person sine personlige erfaringer også skal elevene gjør ulike aktiviteter både i rolle, men også utenfor roller. Fiksjon er grunnleggende ved bruk av dramafaglig metode. Erfaringene til denne personen skal innebære at h*n står midt oppi

et etisk dilemma, som elevene må hjelpe personen med. Jeg har undersøkt hvordan drama, spesifikt, kan bidra til etisk refleksjon hos elevene. Jeg kom over en gammel, men interessant teori om dette. Dramapioneren Gavin Bolton skriver følgende:

[...] i både lek og drama fins det opplagt et læringspotensial i form av ferdigheter og objektiv kunnskap, men den dypeste forandring i betydning som kan inntre, befinner seg på det subjektive planet. Læringen trenger ikke å være smertefull... selv om den ofte er det. Men i alle fall må den føles for å ha noen virkning (1981, s. 54-55).

De forsetter å skrive om betydningen av å koble elevene på følelsene, og bruker drama pioneren Dorothy Heathcotes undervisning som et eksempel på hvordan man ved hjelp av drama får koblet elevene på følelser som beveger de til en holdningsendring. Bolton (1981) mener at drama i skolen handler om å skape en forandring av elevens verdioppfatning, da det opererer på både det subjektive og objektive plan. Drama kan være affektiv læring, og kan være en viktig del av å lære elevene å kjenne på egne følelser og tanker (Bolton, 1981).

Sæbø (2016, s. 72-74) snakker også om mulighetene drama har til å utvikle elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse. Hun mener drama gjør det mulig å jobbe med alle de fire hovedkompetanseområdene som «Fremtidens skole» mener inngår i å utvikle sosial og emosjonell kompetanse i skolen.

I 2007 ble faget KRL (Kristendom, Religion og Livssyn), som i dag er kjent som KRLE (Kristendom, Religion, Livssyn og Etikk), rettslig belagt for å være i strid med menneskerettighetskonvensjonen. Dommen var basert på fagets ubalanserte vektlegging av kristendommen, noe som kunne oppleves som krenkende for livssynsminoriteter. Som et resultat av denne rettsaken har faget gjennomgått flere endringer. Til tross for disse endringene, virker det som om mange lærere fortsatt motsetter seg å prøve ut nye undervisningsmetoder, spesielt innenfor etikk, som inkluderer bruken av drama. Derfor er det av stor betydning for meg å inkludere teori som omhandler elevenes egne verdier, og klargjøre at til tross for at drama appellerer til elevenes følelser og har en betydelig innvirkning på deres læring gjennom drama, må det utøves med forsiktighet.

Mjanger og Trætteberg diskuterer dette temaet og argumenterer for at det selvfølgelig er viktig å utvise forsiktighet, samtidig som man ikke må glemme de mulighetene denne

undervisningsformen gir. Deres tilnærming er å fokusere på mulighetene, samtidig som de er bevisste på nødvendigheten av å handle med varsomhet. De mener at løsningen ligger i å utvikle etisk bevissthet og skriver:

Det er viktig at læreren tar risiko for å utvide læringsrommet for alle, men samtidig ikke trå over andre sine grenser. Å finne balansen krever stadig praktisk utprøving i kombinasjon med etisk bevissthet. Slik kan vi utvikle en erfaringsbasert varhet (ikke varsomhet) med hensyn til bruk når vi utøver risiko i undervisningen (Mjanger & Trætteberg, 2022, s. 105).

Ved å være klar over risikoen i undervisningen, er man allerede varsom.

3.3 Utforskende læring i KRLE faget ved hjelp av drama

Utforskende læring i KRLE-faget ved hjelp av drama er en pedagogisk metode som innebærer å bruke dramatiske teknikker/dramakonvensjoner for å øke elevenes refleksjon og forståelse av fagstoffet. I denne pedagogiske tilnærmingen er det viktig at elevene selv er aktive i sin egen læring, og at de får mulighet til å utforske og oppdage fagstoffet på egenhånd.

Ifølge Utdanningsdirektoratet (UDIR) kan utforskende læring bidra til å utvikle elevenes evne til å tenke kritisk og reflektere over egne og andres erfaringer og verdier. I tillegg kan drama som undervisningsform bidra til å styrke elevenes empatiske evner og øke deres forståelse av komplekse emner.

Det er også viktig å merke seg at utforskende læring i KRLE-faget ved hjelp av drama kan være en særlig nyttig metode for å engasjere elever som ikke tradisjonelt sett har vært så interessert i faget. Ved å bruke drama som undervisningsform kan man skape en mer variert og spennende undervisning som appellerer til ulike elevers interesser og læringsstiler (Sæbø, 2016, s. 15-17).

I KRLE-faget er det viktig å gi elevene mulighet til å utforske og reflektere over ulike livssyn og verdier (Utdanningsdirektoratet, 2020). Ved å bruke drama som pedagogisk metode kan man skape en trygg og åpen læringsarena hvor elevene kan dele sine egne erfaringer og

perspektiver. Dette kan bidra til å øke elevenes forståelse og respekt for ulike livssyn og verdier (Sæbø, 2016).

3.4 Estetiske arbeidsmåter i faget KRLE

Estetiske arbeidsmåter er en tilnærming som involverer bruk av kunstneriske uttrykk for å formidle budskap og stimulere elevenes refleksjon. Ståle Kristiansen og Kim Larsen (2022) argumenterer for at estetiske arbeidsmåter kan være en svært effektiv måte å undervise på i KRLE-faget. Ved å bruke ulike kunstneriske uttrykksformer, kan elevene få en dypere forståelse av temaer som livssyn, etikk og kultur.

Estetiske arbeidsmåter kan også bidra til å øke elevenes kritiske tenkning og evne til å reflektere. Larsen og Kristiansen (2022) påpeker at estetiske arbeidsmåter kan bidra til å utfordre elevenes oppfatninger og holdninger i KRLE-faget. Ved å bruke kunstneriske uttrykk kan elevene få mulighet til å se på temaer fra ulike perspektiver og utforske ulike sider ved dem. Dette kan føre til økt refleksjon og en mer nyansert forståelse av temaene som behandles (Larsen & Kristiansen, 2022).

Kristiansen (2022) mener også estetiske arbeidsmåter kan bidra til å utvikle elevenes evne til å reflektere og argumentere. Ved å analysere og tolke kunstneriske uttrykk, kan elevene lære å tenke kritisk omkring temaer som livssyn og etikk. Estetiske arbeidsmåter kan også bidra til å utvikle elevenes kreativitet og evne til å uttrykke seg på ulike måter (Kristiansen, 2022).

Estetiske arbeidsmåter kan også være en effektiv måte å skape et inkluderende læringsmiljø i KRLE-faget. Larsen og Kristiansen (2022) påpeker at estetiske arbeidsmåter kan gi elevene mulighet til å uttrykke seg på ulike måter, uavhengig av språkferdigheter og kulturell bakgrunn. De mener også at estetiske arbeidsmåter kan bidra til å inkludere elever med ulike læringsstiler.

I boken «Estetiske arbeidsmåter i KRLE-faget» av Larsen og Kristiansen (2022) presenteres ulike eksempler på hvordan estetiske arbeidsmåter kan brukes for å øke refleksjonen hos elevene i KRLE-faget. Et eksempel er bruk av drama som undervisningsform. Mjanger og

Trætteberg (2022) påpeker at drama kan være en effektiv måte å formidle budskap på og stimulere elevenes refleksjon. Ved å delta i dramatiske aktiviteter, kan elevene få mulighet til å sette seg inn i ulike situasjoner og perspektiver, og dermed utvikle en dypere forståelse av temaene som behandles (Mjanger & Trætteberg, 2022, s. 99-113).

Et annet eksempel på estetiske arbeidsmåter er bruk av musikk og sang. Farstad (2022) argumenterer for at musikk og sang kan bidra til å engasjere elevene og skape et positivt læringsmiljø. Musikk og sang kan også bidra til å formidle budskap og stimulere elevenes refleksjon. Ved å lytte til og analysere musikk og tekster, kan elevene lære å tolke og forstå ulike perspektiver og holdninger (Farstad, 2022, s. 117-134).

Et tredje eksempel er bruk av billedkunst som undervisningsform. Larsen og Kristiansen påpeker at billedkunst kan være en effektiv måte å stimulere elevenes kreativitet og refleksjon på. Ved å analysere og tolke bilder, kan elevene lære å tenke kritisk omkring temaer som livssyn og etikk. Billedkunst kan også gi elevene mulighet til å uttrykke seg på ulike måter, uavhengig av språkferdigheter og kulturell bakgrunn (Larsen & Kristiansen, 2022).

Estetiske arbeidsmåter kan være en effektiv måte å undervise på i KRLE-faget. Ved å bruke ulike kunstneriske uttrykksformer, kan elevene få en dypere forståelse av temaene som behandles, samt utvikle sin kreativitet og evne til å reflektere og argumentere. Estetiske arbeidsmåter kan også bidra til å skape et inkluderende læringsmiljø der alle elever kan uttrykke seg på ulike måter. Bruk av drama som undervisningsform, musikk og sang, og billedkunst er eksempler på hvordan estetiske arbeidsmåter kan brukes for å øke refleksjonen hos elevene i KRLE-faget (Larsen & Kristiansen, 2022). Jeg vil også påpeke at bruk av drama som undervisningsform kan inkludere alle de andre eksemplene nevnt i dette kapitlet. Et dramaforløp, som er en form av drama som undervisningsform, kan inneholde både sang, musikk og billedkunst. Om dette vil bidra til et enda større utbytte for elevene vet jeg ikke da jeg ikke har hatt med alle disse formene for estetiske arbeidsmetoder i mitt dramaforløp denne gangen.

3.5 Hva er et dramaforløp?

Mitt undervisningsopplegg til denne masteroppgaven består av et dramaforløp. Derfor vil jeg i denne delen av oppgaven definere hva et dramaforløp er. Sæbø (1998, s. 79) forklarer dramaforløp slik:

Et dramaforløp er et undervisningsopplegg som inkluderer flere ulike dramafaglige oppgaver i utforskingen av et tema eller en tekst. Dramaforløpet kan være konsentrert omkring en av dramafagets uttrykksformer, f.eks. improvisasjon, bildeteater, forumspill eller lærer-i-rolle, men kan like gjerne være en kombinasjon av flere og inkludere mange ulike dramafaglige metoder og teknikker (Sæbø, 1998, s. 79).

Dramaforløp er altså et undervisningsopplegg som er delt inn i ulike sekvenser hvor elevene deltar aktivt. Alle timer gjennomført med dramaforløp som metode vil være unike. Relasjon og samhandling lærer-elev og elev-elev vil være med på å forme hvordan kunnskapen kommer til syne. Det vil derfor aldri være mulig å gjennomføre et dramaforløp slik at timene blir identiske. Selv om dramaforløpene skal være planlagt av læreren, må læreren alltid være åpen for at elevene skaper en litt annen vri på opplegget. Under et dramaforløp skal man forsøke å undersøke en sak fra ulike sider ved å anvende ulike innfallsvinkler og aktiviteter. Dramaforløp er ikke på jakt etter et svar, men interesserer seg for prosessene du går igjennom på de ulike stadiene og kan bli kalt for prosessdrama. Det handler ikke om å lage en forestilling eller en opptreden, men om å utforske et tema – gjerne med et dilemma (Heggstad & Heggstad, 2022, s. 73-76). Måten man utforsker dette på er å gå inn i ulike roller, for å kunne skifte perspektiv. Dette kan være rollen som en rollefigur, eller kun som lytter avhengig av de ulike dramaforløpene. Dramaforløp vil som oftest bestå mye av improvisasjon og å følge følelsene dine (Sæbø, 2016). Det er først og fremst en prosess hvor du skal ta andres perspektiv, og sette deg inn i deres situasjon, følelser, tanker og liv.

Det er viktig å påpeke at dramaforløp er en læringsprosess, og det er ikke slik at det som blir skapt skal være en forestilling. Dramatiseringen er ikke i fokus, men refleksjoner og erfaringer elevene gjør rundt temaet (Allern & Sæbø 2010, s. 245). Dramaforløp implementerer ofte mange ulike sider ved et tema, og det er derfor også en god måte å sikre seg tverrfaglig læring på (Heggstad, 2012, s. 67). Heggstad forklarer hvordan dramaforløp skiller seg fra andre dramaaktiviteter slik:

[...] ved at vi prøver å undersøke en sak på ulike måter og gjerne fra ulike perspektiver. For å kunne gjøre det anvender vi mange ulike innfallsvinkler og arbeider gjerne over lengre tid med samme sak (Heggstad & Heggstad, 2022, s. 74)

Videre snakker mor og datter Heggstad (2022, s. 74) om grunnene til å ta i bruk dramaforløp i skolen. De snakker om mulighetene dramaforløp gir for dybdelæring, og at drama alltid vil ha et tematisk innhold. Det er slik elevene kan oppnå innsikt i temaet (Heggstad & Heggstad, 2022, s. 74).

4.0 Presentasjon av- og faglige begrunnelser for undervisningsopplegget

4.0. Innledning

I dette kapittelet vil jeg beskrive de dramafaglige og didaktiske valgene som ligger til grunn for undervisningsopplegget mitt. For å gjøre dette vil jeg presentere og analysere dramakonvensjonene hver for seg i rekkefølgen de respektive dramakonvensjonene hadde i undervisningsopplegget - i dramaforløpet. Jeg vil definere hver dramakonvensjon og forklare hvordan og hvorfor de ble implementert i undervisningen. Underveis vil jeg også presentere observasjoner og kommentarer fra elevene knyttet til hver enkelt del av undervisningsopplegget. Her vil jeg skille mellom klasse A og B, som henspiller på de to klassene som undervisningsopplegget ble gjennomført i. Til slutt vil jeg presentere en helhetlig oppsummering av min tolkning av elevenes reaksjoner og skriftlige/muntlige tilbakemeldinger. Før jeg går inn på disse detaljene vil jeg gi en kort oversikt over rammefaktorene og overgripende struktur i mitt dramaforløp.

4.1 Dramaforløpet

En viktig del av mine innsamlingsdata, var dramaforløpet. Dramaforløpet utarbeidet til dette masterprosjektet hadde en planlagt varighet på omtrent 90 minutter. Imidlertid er det vanskelig å eksakt anslå hvor lang tid et dramaforløp vil ta, da det avhenger av elevenes

bidrag og utnyttelse av hver enkelt dramakonvensjon. Derfor ble undervisningsopplegget/dramaforløpet utformet for å vare i cirka 90 minutter, men med en avsatt tid på 120 minutter. Undervisningsopplegget ble gjennomført i to ulike klasser på samme trinn og skole. På grunn av valget om å behandle et krevende tema som narkotika i nære relasjoner, ble opplegget utført for 7.trinn. Før jeg tok det endelige valget på dilemmaet i dramaforløpet, hadde jeg også samtaler med kontaktlærerne i klassene der undervisningen skulle gjennomføres. Dette var viktig for meg å sikre at jeg ikke valgte et dilemma som kunne være svært personlig og dermed potensielt ubehagelig for noen av elevene. En mer detaljert beskrivelse av valget av klasse og skole finnes under innsamling av data i metodekapittelet.

Dramaforløpet inkluderer 10 påfølgende dramakonvensjoner, hvorav flere av disse benytter seg av samme dramakonvensjon. Hvis vi kun fokuserer på antallet ulike dramakonvensjoner i opplegget, kan det sies at dramaforløpet består av 6 forskjellige dramakonvensjoner: lærer-i-rolle, frys-bilde med tanketapping, tanketunnel og elevdramatisering.

Før starten av dramaundervisningen var det viktig å gå gjennom forventningene til timen med elevene. Som lærer i et drama-basert læringsmiljø, var det nødvendig å etablere klare grenser for elevene, slik at de kunne ha frihet til å ta ansvar for sin egen læring, og at de skulle føle seg trygge, ha klare rammer og skape nysgjerrighet (Heggstad & Heggstad, 2022). Læreren – dvs. jeg skulle formidle til elevene at jeg i dette opplegget fungerte som veileder og skulle sikre at elevene forble innenfor disse grensene, samtidig som de ble oppfordret til å tolke og handle ut fra egne perspektiver og forståelser. Drama som læringsmetode er utforskende i sin natur, der målet ikke nødvendigvis er å finne ett svar, men heller å undersøke ulike måter å nærme seg et tema på (Sæbø, 2016). Dette er også tilfellet i denne spesifikke undervisningssituasjonen. Det er av interesse å observere elevenes endring og reaksjoner på drama som undervisningsmetode, samtidig som det også er av interesse å se på hvordan deres etiske refleksjon kan endres på bakgrunn av deres reaksjon på drama som undervisningsmetode. Det er derfor også spesielt viktig å kommunisere forventningene til oppførsel på forhånd, før selve dramaundervisningen starter.

Det var viktig å etablere en klar ramme for undervisningsopplegget fra starten av, samtidig som elevene skulle ha rom for å bruke sin egen fantasi og utforske ulike alternativer for å

løse dilemmaet som ble presentert. Intensjonen bak å starte dramaforløpet med dramakonvensjonen lærer-i-rolle, var å gi elevene en tydelig situasjon som ga dem en retning å arbeide med. Samtidig var det avgjørende at dilemmaet som ble presentert var formulert på en måte som åpnet for ulike tolkninger og handlingsalternativer. Målet med dramaforløpet var at elevene gradvis skulle få utforske ulike etiske spørsmål knyttet til familiekonflikter, og senere narkotika i nære relasjoner. Samtidig hadde dramaforløpet sosiale mål, blant annet at elevene skulle samarbeide og lytte til hverandre. Opplegget var utformet på en slik måte at elevene skulle få en rekke valgmuligheter underveis, og dermed skulle kunne påvirke handlingen og utfallet av dramaet til en viss grad. Samtidig ble elevene oppfordret til å tenke nøye gjennom konsekvensene av sine valg og reflektere over hvordan deres handlinger kunne påvirke både dem selv og andre.

På denne måten ble undervisningsopplegget både strukturert og åpent på samme tid, med et klart mål om å skape rom for elevene til å lære gjennom en konkret og praktisk utforskning av etiske dilemmaer knyttet til rammehistorien/fiksjonshistorien. Ved å benytte drama som pedagogisk metode, håpte jeg at elevene ville oppleve og forstå dilemmaene på en mer direkte og engasjerende måte enn de ville gjort ved å lese om dem i en lærebok eller diskutere dem teoretisk.

4.2 Lærer-i-rolle: Mor - Starten av undervisningsopplegget

4.2.1 Hva er lærer-i-rolle?

Lærer-i-rolle har lenge vært anerkjent som en virkningsfull metode i dramapedagogikk hvor læreren tar på seg en bestemt rolle for å skape en autentisk og engasjerende læringsopplevelse for elevene (Heggstad & Heggstad, 2022). Ifølge Kari M. Heggstad (2012), forfatter av boken *7 veier til drama: grunnbok i dramapedagogikk for lærere i barnehage og skole*, kan lærer-i-rolle bidra til å styrke elevenes læring ved å skape en levende og interessant situasjon hvor elevene kan bruke sin fantasi og utforske ulike perspektiver. Læreren kan spille en rekke roller, for eksempel historisk figur eller karakter i en fiktiv situasjon, og bruke denne rollen til å formidle kunnskap og inspirere elevene til å engasjere seg i læringen. Lærer-i-rolle kan også bidra til å utvikle elevenes empati og forståelse for ulike synspunkter og situasjoner. Heggstad (2012) argumenterer for at lærer-i-rolle er en

effektiv og kreativ metode som kan bidra til å gjøre læringen mer meningsfylt og relevant for elevene. Det er lærer-i-rolle som presenterer problemet eller dilemmaet.

Lærer-i-rolle kan også bidra til å styrke elevenes kommunikasjonsferdigheter og evne til å samarbeide, hevder Sæbø (2016). Når læreren tar på seg en rolle, skapes det en felles opplevelse og en felles virkelighet mellom lærer og elevene. Dette kan føre til økt engasjement og samarbeid mellom elevene, og til en forståelse for hvordan ulike perspektiver kan møtes og integreres. Samlet sett kan lærer-i-rolle være en svært effektiv og kreativ pedagogisk metode for å øke elevenes læring, engasjement og forståelse i ulike fagfelt.

4.2.2 Hvorfor denne dramakonvensjonen på dette tidspunktet i undervisningsforløpet?

Innledningen til et undervisningsopplegg er i de fleste tilfeller av avgjørende betydning, og kanskje spesielt når drama benyttes som pedagogisk metode. For å sikre en gjennomføring av et dramaforløp er det essensielt å umiddelbart engasjere elevene og ta dem med inn i den fiktive verdenen. Derfor valgte jeg å benytte dramakonvensjonen lærer-i-rolle som en innledende metode. Jeg utarbeidet en rolle som mor til to brødre, hvor forholdet mellom dem plutselig hadde endret seg fra å være veldig nært og godt til å bli fjernt og vanskelig. Som lærer i rollen som mor, ba jeg elevene om hjelp til å finne ut hva som hadde skjedd mellom brødrene. Dette var et anslag som var utformet for å vekke elevenes nysgjerrighet og oppmerksomhet, og samtidig skape en ramme for undervisningen som ville gi elevene en intensjon og en utfordring å arbeide med.

Ved å benytte dramakonvensjonen lærer-i-rolle som et innledende anslag, hadde jeg også muligheten til å sette rammene og stemningen for undervisningsopplegget. Elevene fikk en mild introduksjon til drama, gjennom at de kunne observere og ikke umiddelbart måtte delta aktivt selv. Dette var viktig for å gi elevene en myk start og en mulighet til å bli komfortable med å være en del av dramaet. Samtidig ga jeg gjennom dramakonvensjonen lærer-i-rolle elevene et oppdrag og en utfordring å arbeide med, som jeg håpte kunne motivere elevene til å delta aktivt senere i undervisningsforløpet.

4.2.3 Elevenes og lærerens reaksjoner i klasse A og B

I starten av gjennomføringen var det betydelig fnising og nysgjerrige, skeptiske ansiktsuttrykk blant elevene i begge klassene. Jeg tolket dette som indikasjon på at elevene var spent på hva dramaforløpet ville bringe, og samtidig var det også noen som var tydelig nervøse. I den første klassen - klasse A, spurte jeg elevene om de hadde erfaring med dramaundervisning fra før, men de svarte at de hadde kun hatt tidligere møter med drama gjennom opptredener på avslutninger og den kulturelle skolesekken. På grunn av min egen nervøsitet for å gjennomføre dette for første gang, glemte jeg å kommunisere noen viktige aspekter før vi startet selve dramaforløpet. Jeg unnlot å snakke om når det var passende å «tulle» og når det ikke var det, samt at jeg også glemte å nevne viktigheten av ikke å avbryte eller utbryte under dramakonvensjonene. Dette resulterte i noen «tullete» utrop under den første dramakonvensjonen i klasse A da jeg gikk i rollen som bekymret mor. Etter denne erfaringen tok jeg umiddelbart en kort prat med elevene da jeg gikk ut av rollen, hvor jeg anerkjente deres engasjement, samtidig som jeg poengterte viktigheten av å uttrykke seg på rett tidspunkt.

4.2.3.1 Justering på grunnlag av tidligere gjennomføring i klasse A

Som en konsekvens av utropene i klasse A, var jeg mer presis i min forklaring av hva som var akseptabelt og ikke under dramaforløpet til klasse B. I denne klassen ga jeg kanskje også en litt mer detaljert forklaring av kostymene og betydningen av rolletaking, som jeg merket at elevene fulgte nøye med på. Videre gjorde jeg enda en justering av undervisningsopplegget for klasse B, ved å påpeke viktigheten av å tenke realistisk i situasjoner som mennesker kan oppleve i virkeligheten. Jeg understreket betydningen av å vise respekt og ikke ta det helt bort fra realiteten, samtidig som jeg understreket at vi skulle ha det gøy og at elevene kunne velge løsninger selv, men at det var viktig å tenke realistisk. Dette var den største justeringen jeg gjorde, men det virket som om elevene i klasse B var åpne for denne tilnærmingen. Jeg tok denne beslutningen etter å ha observert noen elever i klasse A, som ønsket å løse situasjoner på en mer urealistisk måte, med skyteepisoder og lignende.

Til tross for noe fnising da jeg først gikk inn i rollen som mor også i klasse B, fortsatte jeg å opptre som planlagt uten å gi fnisingen noe oppmerksomhet. Da jeg i rollen som mor spurte

klassen om å hjelpe meg å finne ut hva som hadde skjedd mellom brødrene, og be dem følge med dersom lillebroren sa noe, var det et tydelig svar fra de aller fleste i klassen. Det så ut til at flere elever i denne klassen var engasjerte fra starten av.

Det er vanlig at det kan være en viss grad av nervøsitet og usikkerhet når man utfører en ny oppgave eller rolle for første gang. Dette var tilfellet for meg da jeg gjennomførte dramaforløpet for første gang med klasse A. Jeg hadde en opplevelse av at jeg burde ha forberedt dem bedre, og at jeg glemte å gi viktige instruksjoner og retningslinjer for å gjøre inngangen til fiksjonen så smidig som mulig. Etter å ha reflektert over dette og lært av erfaringene mine med klasse A, var jeg mer presis og strukturert i forklaringene og forventningene mine for klasse B. Det var også en stor forskjell i elevenes respons på akkurat dette tidspunktet i opplegget, da de virket mer engasjerte og forståelsesfulle for instruksjonene. Dette kan ha skyldtes den økte tydeligheten i mine forklaringer, og at jeg var i stand til å presentere og forklare hva vi skulle gjøre på en mer konsekvent måte. Det kan også skyldtes at jeg denne gangen var mer trygg på opplegget, da jeg allerede hadde gjennomført det en gang.

Ved å anerkjenne mine egne feil og lære av mine erfaringer, var jeg i stand til å justere og forbedre min undervisningsmetode, til fordel for klassen som fulgte etter, klasse B. Det er derfor vanskelig å sammenligne de to klassene direkte i forhold til denne delen av undervisningsopplegget, da de hadde ulike forutsetninger basert på mine instruksjoner og forventninger i forkant. Selv om elevene i klasse A fikk den samme beskjeden som klasse B, fikk klasse A beskjeden først etter den første dramakonvensjonen (lærer-i-rolle: mor). Det var avgjørende for meg å forsikre meg om at beskjeden ikke ble oppfattet som kjefting fra min side, da jeg fryktet at det kunne føre til mindre engasjement og mindre villighet til å delta videre i undervisningsopplegget. Min observasjon videre i undervisningsopplegget tyder imidlertid på at jeg klarte å unngå dette. Jeg var også nøye med å ikke fremstå som for streng eller begrensende for elevenes fantasi, da jeg var mer tydelig på mine forventninger og instruksjoner i klasse B. Dette var for å forsøke å gi dem lignende forutsetninger for resten av undervisningsopplegget, og best mulig gjøre sammenligning mellom de to klassene. Dette vurderte jeg også som avgjørende for at det dramafaglige opplegget å engasjere og åpne for elevenes fantasi og meddiktning.

4.3 Å skape et fiktivt rom

4.3.1 Hva betyr det å «skape et fiktivt rom» i dramapedagogisk sammenheng?

I dramapedagogikk er «det å skape rom» en sentral del av å skape et fiktivt univers. Å skape rom handler om å skape et felles sted hvor elevene og læreren kan utfolde seg og samarbeide i en felles forestilling eller opplevelse (Heggstad, 2012). Dette kan gjøres på mange måter, blant annet ved bruk av ulike romdelere (for eksempel maskeringstape), gjenstander, kostymer og musikk. En annen teknikk som kan brukes for å skape et fiktivt rom i dramapedagogikk er å teipe opp rommet på gulvet. Dette kan være en effektiv måte å definere rommet på og hjelpe elevene til å visualisere og forstå rommet i det fiktive universet. For eksempel, i et dramaforløp om en skole, kan læreren teipe opp et klasserom på gulvet for å hjelpe elevene å forestille seg og samhandle i rommet som om det var virkelig.

Det å teipe opp rommet på gulvet kan også være en nyttig teknikk for å introdusere og øve på ulike bevegelser og plasseringer i rommet. Det kan gi elevene muligheten til å utforske ulike roller og samhandle i det fiktive universet på en mer fysisk måte. Det er viktig å nevne at å skape rom også kan være så enkelt som å senke belysningen i rommet, men det vil nødvendigvis ikke være like effektivt som å for eksempel teipe opp et rom, eller ha med gjenstander/rekvisitter.

4.3.2 Hvorfor denne dramakonvensjonen på dette tidspunktet i undervisningsforløpet?

I valget om å inkludere en dramakonvensjon som skapelsen av et fiktivt rom tidlig i undervisningsforløpet, var hensikten å gi elevene muligheten til å engasjere seg i en felles skapelsesprosess, og å samtidig gi rom for individuelle valg og eierskap til historien. Ved å bruke teip på gulvet for å skape rommet, og la elevene samarbeide og bestemme detaljene om rommets utforming og karakterene som skulle bebo det, ble elevene aktivt engasjert i skapelsesprosessen. Ved å gi elevene frihet til å bestemme navn, alder, interesser og andre relevante karaktertrekk for de fiktive rollene, ble elevene oppmuntret til å utvikle sin kreativitet og fantasi, samtidig som de øvde på samarbeid og kommunikasjonsevner. Videre var det for meg som lærer av stor betydning å huske detaljer om karakterene som elevene bestemte seg for. Å bruke disse detaljene i scenene som spilles ut senere i dramaforløpet

kan være avgjørende for å skape en mer autentisk og realistisk opplevelse for elevene, og kan hjelpe dem med å utvikle sine ferdigheter i drama. Derfor er det viktig at læreren som veileder er aktivt til stede i prosessen og har fokus på detaljer som elevene bestemmer seg for.

Denne tilnærmingen kan bidra til å øke elevenes forståelse for drama som en form for kreativt uttrykk, ved at de får muligheten til å ta del i skapelsen av en fiktiv verden. Samtidig gir det elevene en mulighet til å utvikle sin egen kreativitet, fantasi, samarbeid og kommunikasjonsevner. Denne dramakonvensjonen kan hjelpe elevene med å se seg selv som aktive deltakere i læringsprosessen, og gi dem et eierforhold til sin egen læring, som igjen fremmes av drama generelt (Sæbø, 2016, s. 93-93). Dette kan være spesielt viktig for elever som kan føle seg passive og avhengige av læreren for å lære. Det kan også hjelpe elevene med å utvikle en større forståelse for hva som kreves av dem i denne timen, og dermed øke deres motivasjon og selvtillit (Sæbø, 2016).

4.3.3 Elevenes og lærerens reaksjoner i klasse A og B

Under teipingen av det fiktive rommet i begge klassene observerte jeg at elevene var veldig engasjerte og ønsket å delta aktivt i undervisningsøkten. Mange kom med ideer og tanker til utformingen av karakterene, inkludert navn, interesser og alder. Jeg la merke til at elevene i begge klassene var veldig opptatt av å gi brødrene tullede navn, og til tross for fnisingen rundt navnene, lot jeg navnene stå uten å legge vekt på det tøysete aspektet. I klasse A ga dette en gradvis reduksjon av fnisingen, og for hver gang navnene ble brukt uten at jeg reagerte, ble det mindre fnising rundt navnene når de ble brukt hver for seg. I klasse B ga fnisingen seg fort når noen jenter snudde seg og så strengt på guttene som fniste av navnene.

Det var to ivrige gutter i klasse B som ville komme med alle forslag og bestemme alt. Selv om jeg verdsatte engasjementet deres, forklarte jeg at vi måtte la andre bestemme også. Guttene godtok dette, men fortsatte å komme med innspill på de andres forslag. Jeg tolket det slik at disse guttene synes dette var kjempeinteressant, men at noen jenter var oppgitt over at guttene skulle bestemme så mye. For å inkludere alle, spurte jeg derfor jentene

direkte om deres meninger om hvor senga, døra, kommoden, og lignende skulle stå. På denne måten kunne jeg inkludere alle elevene og få spurt de fleste uten innvendinger fra de ivrige guttene.

Generelt sett viste begge klassene et stort engasjement for å delta aktivt i undervisningsøkten og komme med ideer til utformingen av det fiktive rommet og karakterene. Det syntes for meg at elevene var kreative og hadde det gøy mens de arbeidet med oppgaven. Selv om jeg tillot noen av de tøysete navnene som elevene foreslo, var det viktig for meg å inkludere alle elevene og sørge for at de følte seg inkludert og hørt. Jeg observerte at noen av jentene i begge klassene ble litt oppgitt over at jeg tillot navnene, men jeg følte at jeg måtte la dette gå, slik at ingen følte at de hadde blitt oversett eller at deres forslag hadde blitt avvist. På denne måten forsøkte jeg å sikre at alle fikk si sin ide, uten noen form for dømming.

4.4 Frysbylde med tanketapping

4.4.1 Hva er frysbylde?

For å kunne forklare hva et frysbylde er, vil jeg først forklare hva et tablå er. Tablå er en form for dramaaktivitet der elevene samarbeider for å skape et bilde som viser en spesifikk situasjon eller konflikt. I likhet med rollemodellering fokuserer også tablå på rollefigurens uttrykk og tanker, men i tablå er det situasjonen og samspillet mellom rollefigurene som er i fokus (Sæbø, 2016). Frysbylde er en teknikk innenfor dramakonvensjonen tablå, da de begge er dramaaktiviteter hvor deltakerne samarbeider for å skape et bilde som viser noe spesifikt (Dramaresource.com, u.å.).

Når elevene jobber med å lage et frysbylde, går de inn i rollen og fryser situasjonen for å skape et bilde. Frysbylde kan settes sammen for å skape en sekvens som kan oppleves som bilderammer som går i sakte film. Dette kan være en fordel for elevene fordi det gjør det mulig å bevisstgjøre de fysiske og psykiske forandringene i fortellingen (Sæbø, 2016).

Frysbylde kan være en nyttig teknikk for å utforske og forstå ulike situasjoner og konflikter i en dramatisk kontekst. I skolesammenheng kan det brukes som en måte å utvikle elevenes

evne til å samarbeide, kommunisere og uttrykke seg på en kreativ måte. Det kan også hjelpe elevene med å utvikle sine emosjonelle og sosiale ferdigheter gjennom å utforske ulike rollefigurer og situasjoner (Sæbø, 2016).

Som Sæbø (2016) påpeker, er det viktig at elevene får muligheten til å diskutere og bli enige om hvordan de vil fremstille bildet i et frysbylde. Dette kan hjelpe elevene med å utvikle sin evne til å kommunisere og samarbeide, og sikre at alle stemmer blir hørt i prosessen.

I mitt dramaforløp ble elevene oppfordret til å lage to frysbylde som skulle fremvise kontrasterende situasjoner. Det ene frysbylde skulle vise en normal dag for brødrene i dramaforløpet før konflikten oppsto, mens det andre frysbylde skulle avbilde situasjonen mellom brødrene etter konflikten hadde funnet sted. I og med at elevene ikke hadde kjennskap til hva konflikten mellom brødrene var på forhånd, fikk de gjennom denne dramakonvensjonen muligheten til å utforske og forstå ulike situasjoner og konflikter i en dramatisk kontekst. En annen del av frysbylde er tanketappingen. Tanketapping, også kjent som «thought tapping», er en pedagogisk strategi som gir elever muligheten til å uttrykke sine forståelser av karakterer og situasjoner muntlig, uten behov for repetisjon eller øvelse. Dette hjelper elevene med å bygge selvtillit når det kommer til å snakke foran andre, og legger grunnlaget for at de kan improvisere videre. Etter å ha holdt et stillbylde i noen øyeblikk, kan elever finne det enklere å identifisere seg med rollen og uttrykke sine tanker og følelser. Læreren kan effektivt samle tilbakemeldinger fra alle elevene, som forteller noe om hva de tenker om situasjonen. På denne måten får man presentert et bredt spekter av holdninger og følelser (Dramaresource.com, u.å.).

Tanketapping kan fungere som en naturlig oppfølging til frysbylde. Etter at elevene har skapt et bylde, forklarer læreren at når elevene blir tappet på skulderen, skal de uttrykke sine tanker og/eller følelser høyt. I begynnelsen kan dette bare være noen få ord, men elevene kan etter hvert få selvtillit til å uttrykke seg i lengre setninger. (Dramaresource.com, u.å.)

4.4.2 Hvorfor denne dramakonvensjonen på dette tidspunktet i undervisningsforløpet?

I denne delen av undervisningsopplegget valgte jeg å introdusere frysbylde som en dramakonvensjon for elevene, hvor de skulle delta med egen kropp og tre inn i rolle selv.

Tidligere hadde elevene vært aktive, men ikke på denne måten. Valget om å starte med frysbilde skyldtes min forståelse av at mange av elevene i klasse A og B ikke hadde hatt drama som undervisningsform tidligere, og dermed kunne oppleve det som skummelt eller ubehagelig å delta i starten. For meg var frysbilde den minst skumle dramakonvensjonen da jeg første gang deltok i et dramaforløp, og jeg håpet at dette ville være tilfellet for elevene i mitt undervisningsopplegg også.

Jeg var også klar over behovet for å gradvis introdusere elevene til drama som undervisningsform, og valgte derfor å plassere frysbilde som den tredje dramakonvensjonen i dramaforløpet, og ikke som den første. Under økten ba jeg alle elevene om å stå i frysbilde, og oppfordret dem til også å gi meg en tanke når jeg tappet dem på skulderen (tanketapping). Jeg informerte imidlertid elevene om at tanketapping ikke var obligatorisk, men at alle måtte vise sitt frysbilde.

For å presentere, diskutere og få tilgang til å analysere elevenes forståelse og tolkning av karakterene og situasjonene, valgte jeg å ha ett frysbilde før noe hadde skjedd mellom brødrene, og ett frysbilde etter at noe hadde skjedd. Dette valget ble gjort for å få en tydeligere forståelse av hva elevene tenkte om forholdet mellom brødrene på dette tidspunktet av dramaforløpet. Frysbilde viste seg å være en enkel og effektiv måte å introdusere elevene til å tre inn i rolle og utforske karakterer og situasjoner på en trygg og støttende måte. Som lærer og forsker tillot det meg også å observere og evaluere elevenes forståelse og tolkning av karakterene og situasjonene på en mer systematisk måte.

4.4.3 Elevenes og lærerens reaksjoner i klasse A og B

I mine observasjoner av de to klassene og deres gjennomføring av dramakonvensjonen frysbilde, fant jeg noen likheter og forskjeller. I Klasse A var elevenes engasjement i dramakonvensjonen varierende. Mens noen tilsynelatende syntes det var gøy og likte å være i rollene, virket det som om andre opplevde det som teit og flaut. Jeg la merke til at noen av guttene som verbalt uttrykte at det var teit, virket flau over situasjonen med å være i rolle. Det var obligatorisk for alle elevene å vise frysbildene sine, men det var ikke nødvendig å si noe under tanketappingen, selv om de var sterkt oppfordret til det. Da jeg spurte elevene før

de inntok frysildeposisjonene sine om jeg kunne tanketappe dem, var de aller fleste positive til dette. Det var en del ulike bilder, men mange av dem handlet om slåssing mellom brødrene. Tankene som dukket opp under tanketappingen på frysildene var ofte negative, som «jeg hater deg» og «din drittunge». En jente utmerket seg spesielt ved å ønske å gjøre mer ut av frysildet og virket til å leve seg godt inn i karakteren.

I Klasse B observerte jeg at flere elever ikke hadde lyst til å lage frysilder til å begynne med. Etter å ha blitt oppfordret til å prøve, ga jeg dem ros og oppmuntring når de gjorde et forsøk, og det bidro til at det løsnet for mange. Tankene som dukket opp på frysildene var også her negative, og gikk mye i det samme som i klasse A. To ivrige gutter jobbet sammen og levde seg virkelig inn i rollene, og brukte til og med lydeffekter når de byttet fra «positivt» til «negativt» frysilde. Nesten alle elevene i klassen viste frysildene sine under visningen, men jeg merket meg at det var en gruppe med to jenter som ikke ville vise, og deres kroppsspråk signaliserte at det var uaktuelt for dem å vise. Da de ble spurt, sa de fort nei, og jeg presset ikke på for å få dem til å vise. Jeg tenkte og håpte at de kanskje de ville prøve senere dersom jeg ikke presset dem denne første gangen, men lot dem se på. De hadde laget et frysilde, som jeg så da jeg gikk rundt, men de ville ikke vise det til resten av klassen. Det virket ikke som om noen i klassen reagerte på at de ikke ville vise heller.

Generelt sett merket jeg meg at Klasse B hadde en mer positiv tilnærming til elever som ikke var så engasjerte i dramakonvensjonen. Jeg opplevde at min oppmuntring av de nølende elevene førte til at de åpnet seg opp og deltok mer aktivt. Videre så jeg en stor variasjon i elevenes deltakelse i begge klassene. Mens noen elever var ivrige og engasjerte seg godt, var andre mer tilbaketrukne og reserverte.

4.5 Lærer-i-rolle: Lillebror

Da jeg tidligere har forklart hva lærer-i-rolle er, vil jeg ikke ha et delkapittel om det igjen. Jeg vil allikevel kort forklare hvordan dramakonvensjonen ble brukt på dette tidspunktet. Før dramaforløpet startet, informerte jeg elevene om at når jeg tok på meg en spesiell lue, ville jeg innta rollen som lillebror, og ikke lenger være deres lærer. Alle mine handlinger og utsagn ville være utført som lillebror.

4.5.1 Hvorfor denne dramakonvensjonen på dette tidspunktet i undervisningsforløpet?

På dette stadiet av dramaforløpet ble elevene introdusert for en uvanlig hendelse der lillebroren ankommer til en låst dør på rommet til storebroren, som vanligvis er åpen og tilgjengelig. Hensikten med dette var å gi elevene litt mer informasjon som kunne hjelpe dem med å konstruere sine egne teorier om hva som kan ha skjedd, men samtidig ikke gi dem tilstrekkelig informasjon til å avsløre hele situasjonen. Dette var viktig for å opprettholde elevenes engasjement og utforsking i løpet av dramaforløpet. Ved å påta meg rollen som lillebror? i denne scenen, kunne jeg formidle nødvendig informasjon for å skape eller beholde elevenes nysgjerrighet før vi gikk videre til neste del av dramaforløpet. Jeg kunne ha valgt å bare fortelle om denne hendelsen, men for å vise elevene at det ikke er skummelt å påta seg en rolle, valgte jeg å påta meg rollen selv. Dette er også en nokså uvanlig form for undervisning hvor læreren, i rollen som noen andre enn seg selv, gir informasjon. Dette kan øke elevenes oppmerksomhet og interesse, da det skiller seg fra vanlig undervisning. Dramatiseringen er kort, men lang nok til å gi elevene nødvendig informasjon for videre arbeid med dilemmaet i dramaforløpet.

På denne måten var bruken av dramakonvensjonen lærer-i-rolle på dette tidspunktet av dramaforløpet et viktig pedagogisk verktøy som tillot elevene å bli mer engasjert og oppmuntret dem til å bruke sin fantasi og utforske mer, samtidig som de fikk nødvendig informasjon for å fortsette i dramaforløpet.

4.5.2 Elevenes og lærerens reaksjoner i klasse A og B

Jeg la merke til ulike reaksjoner fra elevene i Klasse A og Klasse B i forhold til dramakonvensjonen jeg gjorde denne gangen. Da jeg tok på meg lua for å gå inn i rolle som lillebror, ble ikke elevene i Klasse A stille umiddelbart. Scenen med lillebror som kommer til låst dør fikk flere til å fnise, og den ivrige jenta fra tidligere kom med tips til hva lillebror kunne gjøre. Jeg tolket dette som en positiv reaksjon som viste at hun var engasjert og interessert i det som skjedde.

I Klasse B fulgte elevene spente med da jeg tok på meg lua og gikk inn i rolle. Jeg trengte ikke

si noe, for elevene var flinke til å fortelle hverandre at «nå skjer det noe, følg med». Da lillebror kommer til låst dør kunne jeg ikke observere noen spesiell reaksjon i denne klassen.

Ved å sammenligne reaksjonene til elevene i de to klassene, kan jeg se at dramatiseringen hadde en litt større effekt i Klasse A enn i Klasse B. Mens noen av elevene i Klasse A var engasjerte og deltok aktivt i diskusjonen etterpå, kunne jeg ikke observere det samme i Klasse B. Dette viser at enkelte dramakonvensjoner kan ha større effekt enn andre i ulike klasserom, og fra elev til elev.

4.6 Tanketunnel

4.6.1 Hva er tanketunnel?

Tanketunnel er en dramakonvensjon som lar deg utforske rollefigurens tanker, og Heggstad kaller denne dramakonvensjonen for «stemmer i hodet» eller «Tankespor» (Heggstad & Heggstad, 2022, s. 87). Tanketunnel kan bli brukt når en form for «konflikt» oppstår dersom karakteren føler seg uforstått eller ikke kan kommunisere sine tanker og følelser effektivt med andre karakterer i stykket. Dette kan føre til en indre konflikt og manglende evne til å løse problemet. Heggstad forklarer tanketunnel slik:

Hovedfiguren trenger råd, og de langs veien gir rådene når figuren passerer, eller når figuren stanser op. Deltakerne langs veien kan gi råd ut fra seg selv eller ut fra en gitt rolle som har en relasjon til hovedfiguren (Heggstad, 2012, s. 79).

Tanketunnel kan være en nyttig teknikk for å utforske en hvilken som helst type dilemma som en karakter kan stå overfor. Det gir en mulighet til å analysere et avgjørende øyeblikk mer detaljert. Denne tilstanden kan oppstå som en følge av ulike dramatiske veier, inkludert konflikt, misforståelser, motstridende behov, mangel på tillit, følelsesmessige blokkeringer, tap og sorg, og endringer og usikkerhet (Heggstad, 2012).

Under dramakonvensjonen tanketunnel danner klassen to rekker som står overfor hverandre. En person (læreren eller en deltaker) går mellom rekkene mens hvert medlem av gruppen gir sin råd eller tanker. Det kan organiseres slik at de på den ene siden gir motstridende råd til de på den andre siden (Dramaresource.com, u.å.). Elevene går en og en

igjennom tunnelen.

I mitt dramaforløp ønsket jeg å bruke tanketunnelen for å utforske lillebrorens følelser når han oppdaget at døren til brorens soverom var låst. Jeg hadde til hensikt å la elevene utforske og velge sine egne følelser som lillebroren ville kunne oppleve i denne situasjonen, og jeg tenkte at eksempler på slike følelser blant annet kunne omfatte sinne, frustrasjon, bekymring, og redsel.

4.6.2 Hvorfor denne dramakonvensjonen på dette tidspunktet i undervisningsforløpet?

Formålet med å bruke tanketunnelen på dette tidspunktet var å gi elevene en mulighet til å utforske lillebrorens følelser når han kommer til en låst dør på brorens soverom. Ved å be elevene om å si tanker som går igjennom lillebrors hode når han kommer til denne låste døren, håpte jeg at tanketunnelen ville skape en følelse av et tankekjør inne i hodet, som igjen ville kunne gi elevene en bedre forståelse av hvordan lillebroren følte seg i denne situasjonen. Gjennom tanketunnelen ville elevene høre hva slags tanker som kunne gå igjennom lillebrors hode, og de ville kanskje føle det som om det skulle vært deres egne tanker. Dette ville på en veldig konkret måte gi elevene muligheten til å oppleve situasjonen fra lillebrorens perspektiv og forstå hvorfor lillebroren kunne føle seg frustrert, redd, bekymret, eller lignende. På denne måten håpte jeg at tanketunnelen ville kunne bidra til at elevene fikk kjenne på hele kroppen hvordan det kunne være for lillebror å komme til denne låste døren, og at det i sin tur ville hjelpe elevene til å forstå lillebrors reaksjoner og følelser.

I tillegg håpte jeg at tanketunnelen ville kunne bidra til at elevene ubevisst inntok rollen som lillebror, og at dette ville gi dem en følelse av empati for karakteren. Tanketunnelen er også et nyttig verktøy for de elevene som synes drama kan være skummelt eller ubehagelig, da de ikke vil stå alene i denne situasjonen. Tanketunnelen vil gi alle elevene en oppgave å gjennomføre samtidig, og dermed gi muligheten til at de kunne føle seg mer trygge og støttet av resten av klassen.

På bakgrunn av disse faktorene har jeg valgt å bruke tanketunnelen som en del av dramaforløpet for å gi elevene en mulighet til å forstå karakterens følelser og handlinger på en dypere måte, samtidig som det bidrar til å øke empati og trygghet i klassen. Ved å

benytte "tanketunnelen" som et dramatisk virkemiddel, ønsket jeg å engasjere elevene i dramatisk spenning ved å gi dem mulighet til å dykke dypere inn i karakterens følelsesliv. Jeg håpte dette ville gi dem en mulighet til å uttrykke og formidle følelser på en mer troverdig og engasjerende måte på et senere tidspunkt. Ved å gi elevene denne friheten, tenkte jeg at de ville kunne utforske sin egen empati og forståelse for andre menneskers følelser, samt utvikle sin evne til å tolke og kommunisere karakterenes følelsesliv på en realistisk måte.

4.6.3 Elevenes og lærerens reaksjoner i klasse A og B

I mine observasjoner av gjennomføringen av tanketunnel-konvensjonen i Klasse A og B, oppdaget jeg mye av det samme, men også noen forskjeller. I Klasse A så jeg at den samme ivrige jenta fra tidligere dramakonvensjoner var veldig klar til å bidra da jeg fortalte om aktiviteten. Mens i Klasse B observerte jeg at flere elever begynte å hviske til hverandre da jeg forklarte hva vi skulle gjøre. Jeg syntes det var vanskelig å vite om dette var en positiv eller negativ reaksjon fra elevene.

Under gjennomføringen av aktiviteten i begge klassene oppsto det et problem med plassmangel, noe som resulterte i det jeg vil karakterisere som en kaotisk gjennomføring av tanketunnelen. I Klasse A opplevde jeg at noen elever virket mer opptatt av å klappe seg gjennom tunnelen for å la neste person gå, enn å gå selv. Dette kan ha bidratt til kaoset. Etter gjennomføringen valgte jeg å snakke med elevene i Klasse A om hva de hørte, og det viste seg at en del elever hadde blitt distraheret av enkelte gutters tullede ord. Jeg forsøkte å fokusere på hva de faktisk hørte ved å spørre om andre ord de oppfattet, og dette resulterte i at flere elever kom med viktige, og reflekterende tanker de hadde hørt.

På samme måte som i Klasse A, valgte jeg også å spørre elevene i Klasse B om hva slags ord de hørte under gjennomføringen av dramakonvensjonen. Til tross for kaoset også i denne klassen på grunn av plassmangel i klasserommet, kom det mange viktige, og reflekterende tanker fra elevene i Klasse B også. Noen tanker førte til litt latter, mens andre bragte med seg en mer alvorlig tone. Jeg la også merke til at elevene i denne klassen sier tankene sine med dempede stemmer, og det virket som om mange av dem trodde at storebroren skjulte noe han ikke burde skjule.

Samlet sett kunne jeg se/erfarte jeg at begge klassene opplevde utfordringer med plassmangel under gjennomføringen av tanketunnel-konvensjonen. I tillegg, selv om elevene i begge klassene kom med mange gode tanker de hørte, var det noen elever i Klasse A som ble distraheret av andres tullede ord. Jeg mener at det er viktig å være oppmerksom på disse faktorene når man gjennomfører denne aktiviteten, og kanskje ta hensyn til plass og sørge for å minimere distraksjoner som kan forstyrre elevenes fokus. På grunn av kaoset plassmangelen brakte med seg var det vanskelig å få gode observasjoner angående elevenes etiske refleksjon her. Heldigvis hadde elevene klart å få med seg flere ord enn jeg hadde fryktet, på tross av kaoset. Under samtalen etterpå, da elevene kom med tankene de hadde hørt, ble det tydelig for meg at mange av elevene hadde gode refleksjoner og at de hadde klart å leve seg inn i lillebrors tanker.

Under samtalen om hva slags tanker elevene hadde hørt var det viktig at jeg prøvde å huske så mange av eksemplene som mulig, da dette skulle brukes i neste del.

4.7 Lærer-i-rolle: Lillebror

Lærer-i-rolle på dette tidspunktet i dramaforløpet ble benyttet tre ganger, og jeg la inn pauser hvor jeg gikk ut av rollen for å kommunisere med elevene utenfor rollen.

Jeg gikk inn i rollen som lillebror og var på vei til storebrorens rom da jeg ble stoppet av lyden av en telefon som vibrerte i gangen. Det viste seg å være storebrorens mobiltelefon som hadde mange ubesvarte anrop, mange av dem var fra telefonnummeret 02800.

Dramatiseringen ble avbrutt der, og jeg informerte elevene om at storebroren fortsatt ikke hadde kommet hjem, og at det nå hadde gått flere timer.

Deretter gikk jeg nok en gang inn i rollen som lillebror, som forsøkte å åpne døren til storebrorens rom, men fant den låst. Jeg gjentok noen av ordene elevene hadde brukt i tanketunnelen, men avbrøt meg selv da jeg oppdaget at nøkkelen sto i døren. Lillebroren tenkte høyt til seg selv om han skulle respektere brorens privatliv eller vri om nøkkelen. Nok en gang gikk jeg ut av rollen og spurte elevene hva de ville gjort i denne situasjonen, og hva de rådet lillebroren til å gjøre.

Etter en diskusjon med elevene, gikk jeg igjen inn i rollen som lillebror og vred om nøkkelen i

døren. Inne på rommet oppdaget lillebroren en konvolutt som stakk ut av sengen, og åpnet den. Selv om jeg ikke viste elevene innholdet, var det tydelig at lillebroren ble sjokkert. Han lot hendene synke ned i konvolutten og dro ut flere pengesedler.

4.7.1 Hvorfor denne dramakonvensjonen på dette tidspunktet i undervisningsforløpet?

Jeg valgte å benytte meg av lærer-i-rolle på dette stadiet av dramaforløpet for å gi elevene flere ledetråder til hvor fortellingen kunne ende, samtidig som jeg begrenset antall mulige utfall uten å gi elevene et fasitsvar. Dette gav elevene mulighet til å bruke sin egen fantasi samtidig som de fikk et mer realistisk bilde av hva som kunne ha skjedd.

Under dette lærer-i-rolle spillet var det viktig å bruke de tankene elevene hadde kommet med under dramakonvensjonen tanketunnel. Dette ville vise elevene i praksis at deres bidrag hadde betydning, og at de var med på å forme hele fortellingen. Da lillebroren oppdaget at nøkkelen sto i døren, brøt jeg rollen og henvendte meg til elevene. Intensjonen var at dette skulle gi elevene en mulighet til å delta uten å føle seg forpliktet til å være i rolle, samtidig som jeg fikk mulighet til å høre hva elevene tenkte. Jeg regnet med at det ville være forskjellige meninger om hvorvidt nøkkelen skulle vris om eller ikke, men for fortellingens del var det viktig at døren åpnet seg.

Videre, da jeg igjen gikk inn i rollen og fant konvolutten under sengen, brukte jeg bevisst tid på å stirre ned i konvolutten med et forskrekket ansiktsuttrykk, før jeg viste pengene i konvolutten til elevene. Dette er en bevisst strategi for å vurdere og se om elevene var engasjert i fortellingen eller ikke.

4.7.2 Elevenes og lærerens reaksjoner i klasse A og B

Da jeg i rollen som lillebror i begge klasser oppdaget at det var mange ubesvarte anrop fra mobilnummeret 02800, og spurte klassen ute av rolle om de visste hvem som hadde ringt, fikk jeg ulike svar, men reaksjonene var nokså like. Da jeg gikk ut av min rolle i klasse A og spurte elevene om noen visste hvem som hadde mobilnummeret, fant jeg for ut at ingen visste, selv om de kom med gode forslag. Jeg tolket det som et tegn på engasjement da den

samme ivrige jenta direkte bad meg om å bare fortelle hvem det var fra. Etter at jeg fortalte at det var politiet, endret stemningen i rommet seg. Mange så opprinnelig rystet ut, og så på hverandre med sjokkerte ansiktsuttrykk. I motsetning til i klasse A, var det en elev i klasse B som visste hvem som hadde dette mobilnummeret. Jeg ba ham om å dele informasjonen med hele klassen. Flere elever reagerte i likhet med klasse A, med sjokkert ansiktsuttrykk da de hører at det var politiet som ringte storebroren. En av de to ivrige guttene fra tidligere foreslo da at det kunne ligge en død person bak døren, men jeg forsøkte å ikke fokusere alt for mye på dette utsagnet ved å si at vi kunne prøve og se om døren var åpen denne gangen.

Da lillebror i begge klassene kom til døren og oppdaget at nøkkelen var i, ble det diskusjon blant elevene om hva han burde gjøre. Den samme ivrige gutten i klasse B ropte at jeg (lillebror) bare måtte låse opp døren, og jeg tolket dette som at han var veldig engasjert i fortellingen. Den engasjerte jenta i klasse A brøt ut i et sukk da jeg gikk ut av rolle på dette tidspunktet i dramaforløpet. Hun spurte om ikke de snart skulle få? gjøre noe. Dette virket for meg som et tydelig tegn på at hun var lei av å høre/se på meg og ville delta mer selv. Under diskusjonen om å låse opp døren eller la være var det i klasse A et overveldende flertall av elevene som ville at jeg skulle låse opp døren til rommet som ikke var mitt, mens noen elever uttrykte bekymring for at det kunne være feil å låse opp døren til et rom som ikke tilhørte en selv. I klasse B var det flere elever som mente at lillebror ikke skulle låse opp døren og heller vente på broren sin. Diskusjonen i begge klassene endte med at elevene ville se hva lillebror valgte å gjøre.

Da lillebror i begge klassene fant konvolutten, virket elevene nysgjerrige på hva som kunne være oppi. Da de fikk vite at det var penger i konvolutten, foreslo flere elever i klasse A at broren kunne drive med narkotika, ran eller ha stjålet pengene. I klasse B spekulerte elevene også i hva som kunne være årsaken til alle pengene, men det var ingen konkrete forslag.

Beskrivelsen over viser at det både var klare likheter og litt forskjeller i elevenes reaksjoner i de to klassene. Det var interessant å se hvordan elevene i begge tilfeller uttrykte sjokk da de fant ut at det ar politiet som ringte, men i klasse A var det flere elever som ville at jeg skulle låse opp døren til det låste rommet. I klasse B var det flere elever som mente at lillebror ikke burde låse opp døren. I tillegg spekulerte elevene i begge klassene om årsaken til pengene i konvolutten, men i klasse A kommer det flere konkrete forslag. Det var også interessant å se

hvordan elevenes reaksjoner og diskusjoner kunne variere selv om situasjonen i historien var den samme

I forbindelse med diskusjonen om å låse opp døren eller ikke, viste elevene tydelige tegn på å utføre etiske refleksjoner. Mange av elevene uttrykte ønske om at lillebroren skulle åpne døren først, hvilket jeg tolket som at elevene var engasjert i fortellingen og ønsker å se hva som ville skje videre. Det skjedde imidlertid noe interessant når noen av elevene uttrykte at det ikke var greit å åpne døren, og at det antageligvis fantes en grunn til at storebroren hadde låst. Dette fremkalte en ny type refleksjon hos flere av elevene, og noen ble mer usikre på om lillebroren burde låse opp døren. Det kunne virke som om enkelte av elevene sto overfor en indre konflikt. De visste at det antageligvis ikke ville vært akseptabelt å utføre handlingen i virkeligheten, men de ønsket likevel å vite hva som ville skje videre i dramaet som tross alt var fiksjon.

4.8 Dramatisering

4.8.1 Hva vil det si å «dramatisere» i et dramaforløp?

Å dramatisere ut ifra en gitt kontekst i et dramaforløp betyr å gi elevene en mulighet til å spille ut forskjellige karakterer og situasjoner i en fiktiv setting. Dette kan gjøres ved å gi elevene en bestemt rolle eller karakter som de skal spille, og en scene eller situasjon som de skal utforske gjennom interaksjon med andre karakterer og bruk av improvisasjon.

Dramatisering kan brukes til å utforske ulike temaer og problemstillinger på en mer engasjerende og interaktiv måte enn en tradisjonell undervisningsstil, for eksempel tavleundervisning eller muntlig diskusjon. Det gir også elevene en mulighet til å øve på ulike kommunikasjons- og samarbeidsferdigheter, samt å utvikle empati og forståelse for andres perspektiver og synspunkter (Sæbø, 2016). Rollespill kan også være en morsom og underholdende måte å lære på, som kan hjelpe elevene med å huske og integrere kunnskap på en mer effektiv måte.

Elevene skal dramatisere en situasjon, og i dette dramaforløpet skal elevene vise hvordan storebroren har fått tak i så mye penger.

4.8.2 Hvorfor denne dramakonvensjonen på dette tidspunktet i undervisningsforløpet?

I undervisningskonteksten kan det være hensiktsmessig å benytte seg av dramakonvensjonen dramatisering og "lage scene" for å stimulere elevenes kreativitet og læring. På dette tidspunktet av dramaforløpet gir oppgaven om å lage korte scener, elevene en mulighet til å praktisere det de har sett læreren demonstrere tidligere. Ved å jobbe i grupper, kan elevene føle på mindre ubehag for utfordringen. Oppgaven kan dermed virke mindre skummel, som igjen kan føre til at flere elever i større grad engasjerer seg.

Som lærer har man en viktig rolle i å veilede elevene mens de arbeider med sine korte scener. Det gir en mulighet til å observere elevenes samarbeid, tenkemåte og læring, samt gi dem oppmuntring og støtte ved behov. Da tiden for å vise frem scenene var over, ga jeg elevene et valg om å presentere for resten av klassen eller ikke. Det var viktig å påpeke at dette ikke var en forestilling, men en undervisningsmetode. På denne måten kunne elevene føle seg tryggere og mindre presset til å prestere. Jeg forsøkte å oppmuntre elevene til å vise frem sine korte scener, men valget var til slutt opp til elevene. Det var ingen grunn til å tvinge elevene til å vise frem arbeidet deres, da jeg hadde observert at alle har gjennomført oppgaven. Etter at gruppene som ønsket å vise frem sine scener hadde gjort det, fikk elevene muligheten til å fortelle om sin scene uten å nødvendigvis være i rolle. Dette ga elevene muligheten til å dele sine tanker og ideer på en annen måte enn gjennom drama.

Etter hver gruppes presentasjon, avsluttet vi med en kort applaus slik elevene hadde fått beskjed om. Applausen var en mulighet til å vise støtte og oppmuntring til hverandre. Dette kunne legge til rette for at det føles trygt å vise frem sitt arbeid, og kunne være et viktig skritt for å bygge elevenes selvtillit og evne til å samarbeide.

4.8.3 Elevenes og lærerens reaksjoner i klasse A og B

I min observasjon la jeg merke til forskjeller og noen likheter i elevenes reaksjoner på oppgaven. Da jeg skulle forklare elevene i Klasse A oppgaven, ble jeg avbrutt av den engasjerte jenta som ville at de skulle begynne med en gang. Hun ønsket ikke å vente på at jeg delte inn i grupper, og da bestemte jeg meg for å la elevene velge grupper selv. Jeg oppdaget også en jente som hadde satt seg på en pult i hjørnet av klasserommet og ikke ville

delta i rollespillet, selv om hun fulgte nøye med. Jeg valgte å respektere hennes ønske, men spurte henne hva hun tenkte om hvorfor storebroren hadde så mye penger. Hun antydte at han solgte narkotika, og vi snakket litt om det. Under visningen av elevenes scener sørget jeg for at en gruppe som hadde en realistisk scene om narkotikasalg skulle vise først, og selv om noen elever lo, var det ikke hånlige latter. Den engasjerte jenta ville vise frem sin gruppes scene, og selv om noen på gruppen var motvillige, deltok de. Gruppen hadde valgt at storebroren tjente penger ved å strippe og kastet penger på den engasjerte jenta som var i rolle som storebroren. Etter hvert valgte flere grupper å vise frem sine scener, og jeg opplevde at elevene syntes det ble mindre skummelt desto flere som gjorde det.

Da jeg ga elevene i Klasse B beskjed om at de selv skulle prøve seg på dramatiseringen, la jeg merke til at noen av jentene så på hverandre med bekymring, mens de ivrige guttene reiste seg opp og ville begynne med en gang. Jeg forklarte oppgaven og fikk spørsmål fra jentene om alle måtte vise frem. Dette virket som om dette var av stor betydning på om de skulle delta eller ikke. Jeg forklarte at det var frivillig, men fint om flere ville vise. Jeg delte elevene inn i grupper og la merke til at noen av gruppene valgte å dramatisere urealistiske scener som væpnet ran med drap, og forklarte valget med at det var spennende og morsomt. Jeg spurte dem om å tenke på at storebroren bare var 16 år, men valgte å la dem fortsette da jeg ikke ville begrense deres fantasi og utforskning. Da elevene viste frem sine scener, var det noen som var nølende, men jeg oppmuntret dem og ba klassen gi dem en applaus. Etter hvert ble flere elever mer komfortable med å vise frem sine scener, og jeg opplevde at det ble mindre skummelt desto flere som gjorde det også i denne klassen.

4.9 Intervju med den fiktive karakteren

Før intervjuet startet, ble elevene gitt noen opplysninger. Jeg ga elevene informasjon om den egentlige årsaken til storebrorens rikdom. Dette innebar å avsløre for elevene at storebroren involverte seg i narkotikasalg og at han hadde bedt lillebroren om å ikke røpe dette for noen. I tillegg advarte storebroren om at han ville havne i problemer hvis lillebroren avslørte hemmeligheten.

4.9.1 Hva er et intervju med en fiktiv karakter?

Ruth Mjanger beskriver intervju slik:

Gjennom intervju kan en utforske personer sitt dagligliv, følelser, kunnskaper og holdninger gjennom å ta deres synsvinkel. I intervjuet ønsker en å finne ut hvem personen er, ikke å konfrontere personen. Den som intervjues, svarer i rolle. Den som intervjuer kan være seg selv eller i rolle som journalist, familiemedlem, arbeidsgiver o.l. Gjennom improvisasjon skapes rollen underveis ut fra spørsmålene som kommer. Intervjuobjekt kan reagere slik som rollen kunne ha gjort, f.eks bli flau, irritert, glad, holde tilbake informasjon og lignende (Mjanger, 2011, s. 5).

I mitt dramaforløp skulle jeg bruke dramakonvensjonen intervju til å snakke med elevene. I starten av dramaforløpet fikk elevene vite at de alle var i rolle som lillebrorens klassekamerater, og at de måtte hjelpe ham dersom han ba om hjelp. På dette tidspunktet i dramaforløpet, ba lillebroren klassekameratene om råd til hva han burde gjøre med informasjonen han har fått om storebroren sin. Intervjuet skulle med andre or fungere som en dialog mellom elevene og den fiktive lillebroren.

4.9.2 Hvorfor denne dramakonvensjonen på dette tidspunktet i undervisningsforløpet?

Beslutningen om å benytte dramakonvensjonen intervju i dramaforløpet ble tatt ut fra vurderingen om at dette ville være den mest hensiktsmessige måten å lede elevene inn i en etisk refleksjon. Ved å anvende denne dramakonvensjonen vil elevenes etiske refleksjonsprosess bli tydeligere, og det vil være mulig å styre dialogen på en hensiktsmessig måte ved å stille de rette spørsmålene og oppfølgingsspørsmålene til elevene. Det er ikke utarbeidet et manus for intervjuet, men noen spørsmål var forberedt på forhånd for å initiere samtalen. Deretter ble elevene fulgt opp gjennom dialogen. Det var av betydning å sette seg på samme nivå som elevene, dvs. på gulvet, for å kunne oppfattes som en av dem. Elevene skulle oppleve intervjueren som en venn i klassen som var på jakt etter hjelp. Målet med denne dramatiske formen var å få elevene til å tenke på hva de selv ville ha sagt eller gjort i en lignende situasjon, eller hva de ville ha rådet en venn til å gjøre.

Det var av stor betydning å finne en effektiv metode for å fremme elevenes etiske refleksjon i dramaforløpet. Ved å benytte intervjuet på dette tidspunktet, like etter at elevene har fått kjennskap til det underliggende dilemmaet som har ligget til grunn for hele dramaforløpet, ville det være mulig å fremkalle flere etiske refleksjoner og forhåpentligvis hos flere enn kun hos dem som har vært svært aktive gjennom hele dramaforløpet. Jeg var nøye med å observere elevenes ansiktsuttrykk både under avsløringen av dilemmaet og under intervjuet, med mål om å innhente omfattende data om helhetsinntrykket. Jeg tenkte at dersom mange elever viste reaksjoner gjennom ansiktsuttrykk, kunne dette indikere at de fulgte nøye med på de ulike etiske refleksjonene som kom frem under intervjuet.

4.9.3 Elevenes og lærerens reaksjoner i klasse A og B

I klassene jeg underviste i, var det tydelig at elevenes reaksjoner og kommentarer kunne variere betydelig, selv om det var det samme dilemmaet som ble presentert. I Klasse A, da elevene fikk vite hvordan storebroren hadde tjent pengene, var det noen grupper som utbrøt at de hadde hatt rett hele tiden. Dette førte til at den engasjerte jenta ble irritert og insisterte på at deres grunn var bedre og morsommere. Jeg valgte å smilende anerkjenne hennes synspunkt før jeg gikk videre. Mange av elevene kom med gode refleksjoner og råd, og jeg passet på at lillebror ga ekstra oppmerksomhet til de gjennomtenkte rådene, under intervjuet. Det var interessant å se hvordan elevenes holdninger endret seg da lillebroren reagerte med en reell frykt for brorens liv dersom han fortalte moren. Det virket som om elevene gikk fra å se på lillebror som en karakter i en film, til å se på ham som en vanlig gutt som de kunne relatere seg til. Til slutt ble det enighet om at lillebror måtte si ifra til moren sin og mange elever mente også at han burde ringe politiet.

I Klasse B, da jeg fortalte elevene hvordan storebroren egentlig hadde fått pengene, var det også noen som hevdet at deres gruppe hadde hatt rett. Jeg påpekte at det ikke var noen rett eller galt svar, men at jeg hadde valgt at det var narkotikasalgs i denne fortellingen. Det var tydelig at mange elever i denne klassen var gode på etisk refleksjon og kom med godt begrunnede råd til lillebror under intervjuet. En elev utpekte seg spesielt som flink på etisk refleksjon og hans synspunkter og utspill dro med seg mange av de andre elevene i klassen. En av de to ivrige guttene var også svært reflektert og kom med mange gode råd om

hvordan familiedynamikken kunne endres. Den ivrige gutten gikk fra å være veldig ivrig, til å bli ganske alvorlig og reflektert. Det var interessant å se/lytte til hvordan elevenes ulike synspunkter og utspill førte til det jeg vil betegne som en dyp etisk diskusjon om konsekvensene av å si det til moren eller å ikke si det til henne.

Generelt sett var det interessant å observere elevenes ulike reaksjoner og kommentarer i de to klassene, og jeg prøvde å samle data om deres ansiktsuttrykk og holdninger gjennom hele dramaforløpet. Jeg la også merke til at flere av elevene som ikke sa noe, nikket og fulgte spent med i diskusjonen, noe som indikerer at de var engasjerte og deltok aktivt på sitt eget vis.

4.10 Rollespill

Den avsluttende delen av undervisningsopplegget for elevene involverte et rollespill, hvor de skulle skape en kort scene der moren spurte lillebroren om hva som hadde skjedd mellom ham og storebroren. Det var opp til elevene å bestemme om de ville fortelle sannheten eller velge en annen tilnærming. Det eneste kravet for dette rollespillet var at en elev skulle spille rollen som mor, en annen skulle spille rollen som lillebror og en tredje rollen som storebror.

4.10.1 Hvorfor denne dramakonvensjonen på dette tidspunktet i undervisningsforløpet?

For å utforske elevenes valg og deres evne til å gjennomføre en etisk refleksjon i praksis, ble det besluttet å la elevene dramatisere sin egen avslutning på fortellingen om lillebroren. Dette så jeg på som en viktig del av undervisningsopplegget for å kunne observere hva elevene til slutt ville velge å gjøre. Gjennom denne aktiviteten kunne man se om det var noen forskjeller i elevenes tenkemåte og handlingsvalg fra starten av undervisningsopplegget og til nå på en praktisk måte. Jeg var interessert i å prøve å få en mer nyansert forståelse av elevenes læring og etiske refleksjon.

Jeg ønsket også å gi elevene muligheten til å avslutte dramaforløpet om brødrene på en måte som ville gi dem en følelse av eierskap til det arbeidet de tidligere hadde gjort i løpet av dramaforløpet. Ved å gi elevene denne muligheten, ville det kanskje bli mulig å se hvilke

elever som hadde tatt innover seg de etiske refleksjonene som var en sentral del av dramaforløpet, og hvilke elever som fortsatt viste en overveiende fantasifull tilnærming uten å ta hensyn til de etiske spørsmålene som hadde blitt diskutert. Gjennom denne avsluttende øvelsen ville det også være mulig å identifisere hvilke elever som hadde fordypet seg i de etiske dilemmaene på en mer grundig måte. Dette var viktige observasjoner for å kunne svare på problemstillingen i denne masteroppgaven.

4.10.2 Elevenes og lærerens reaksjoner i klasse A og B

Da jeg ga elevene i Klasse A beskjed om at dette var deres siste oppgave i dramaforløpet, utbrøt den engasjerte jenta «Neeeei!! Kan vi ikke bare ha dette resten av dagen! Dette er jo gøy!». Noen elever hadde behov for å la fantasien løpe fritt også under dette rollespillet. Jeg la merke til en gruppe som hadde valgt å la storebroren oppdage at lillebroren hadde fortalt det til moren, og deretter velge å skyte både mor og lillebror. Jeg snakket med dem under skapelsestiden deres, men de var fast bestemt på at dette var den eneste riktige måten å avslutte scenen på, og de påsto at det ikke var helt urealistisk. Selv om flere av elevene lo da denne gruppen viste frem sin scene, kunne jeg se at noen var ganske oppgitte over denne voldelige løsningen. De andre gruppene hadde valgt å la lillebroren fortelle det til moren, med ulike reaksjoner fra moren på dette. Jeg la merke til at alle gruppene (bortsett fra den nevnt ovenfor) valgte å fortelle moren, selv om det i starten av den etiske refleksjonen var flere som mente at lillebroren ikke burde si det, men heller utnytte situasjonen. Jeg tolker dette som indikasjon på at elevene hadde blitt påvirket av lillebrorens engstelse og bekymring for broren sin, og at de hadde gjennomgått en endring i måten de tenkte på saken fra begynnelsen til slutten av dramaforløpet. Dette tyder på at dramaforløpet hadde bidratt til etisk refleksjon blant elevene.

I Klasse B hadde elevene blitt mer selvstyrte når de fikk beskjed om å lage sitt siste rollespill. Etter litt diskusjon innad i gruppene begynte alle å skape scenen sin, og jeg observerte at de ivrige guttene hadde laget en actionfylt scene, noe som overrasket meg med tanke på hvor reflekterte og alvorlige de hadde vært tidligere. Under visningen av rollespillene meldte flere elever seg frivillig til å vise frem scenene de hadde laget, og det var mange ulike tolkninger av storebrorens reaksjon da lillebroren forteller sannheten til moren. Alle i denne klassen

valgte å fortelle moren, men med ulike utfall fra storebroren. Dette viser at elevene hadde utviklet en dypere forståelse for dilemmaet, og at de hadde blitt i stand til å ta mer informerte beslutninger når de hadde blitt utfordret til å tenke etisk.

4.11 Helhetlig inntrykk av elevenes reaksjoner på undervisningsopplegget

I løpet av gjennomføringen av undervisningsopplegget i begge klassene var jeg opptatt av å observere elevenes reaksjoner og holdninger til drama som undervisningsform. Jeg la merke til at mange av elevene syntes det var ubehagelig i starten av forløpet, men at flere og flere ble aktive etter hvert som vi kom lengre inn i opplegget. Dette kan indikere at elevene ble mer komfortable med drama som undervisningsform etter hvert som de ble mer naturlig for de. Jeg sitter igjen med inntrykk av at mange av elevene ikke var klar over at de var engasjert i etisk refleksjon, men at dette likevel var nyttig for dem. Samtidig tolket jeg elevenes reaksjoner og deltakelse underveis til at de syntes denne undervisningsformen var både ny, spennende og gøy. Evalueringsskjemaene (vedlegg 3 & 4) som elevene har fylt ut i etterkant av undervisningen, bekrefter dette inntrykket. Det er viktig å merke seg at selv om elevene ikke var bevisst på at de var engasjert i etisk refleksjon, så betyr ikke det at det ikke var en verdifull del av undervisningsopplegget.

I neste kapittel vil jeg gå mer i dybden på hvordan jeg tolker og drøfter de ulike observasjonene som er blitt presentert i dette kapitlet, opp mot teori, evalueringsskjemaene (vedlegg 3 & 4) og fokusgruppeintervjuene. Dette håper jeg vil gi en mer detaljert forståelse av elevenes læring og utvikling gjennom dramaforløpet.

5.0 Drøfting

I løpet av mitt arbeid med å analysere forskningsmaterialet i denne masteroppgaven, har jeg identifisert flere interessante og betydningsfulle funn gjennom en tematisk analyse. Dette kapitlet vil fokusere på noen av de mest sentrale funnene og diskutere dem i relasjon til relevant teori, tidligere forskning, og egne erfaringer. Flere av mine resultater omhandler også at bruk av drama som undervisningsmetode i KRLE kan bidra til å fremme det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Videre vil jeg også undersøke de etiske aspektene ved min masterforskning, og analysere dem i lys av mine observasjoner, intervjusvar, og evalueringsskjemaer.

5.1 Å bruke kroppen i læring

I løpet av gjennomføringen av dramaforløpet/undervisningsopplegget i de to utvalgte klassene, kunne det synes for meg at elevene ikke var vant til å bruke hele kroppen i et fag som KRLE. Evalueringen som elevene fylte ut etter undervisningen, støtter dette og viser at elevene er mest vant til å jobbe med oppgaver på pultene i faget, og generelt på skolen. Ett av spørsmålene i evalueringsskjemaet spurte om denne timen var annerledes enn andre religion- og livssynstimer, og alle elevene svarte at denne timen var annerledes. Seks elever kommenterte i tillegg at det var gøy å bruke kroppen. Flere elever skrev også i evalueringen at de ønsket flere timer der de kunne gjøre andre aktiviteter enn bare å sitte på pulten hele timen. Under fokusgruppeintervjuene i begge klassene, ble det klart at alle deltakerne ønsket flere slike timer, og de kunne gjerne tenke seg det i andre fag med andre temaer – under fokusgruppeintervju kom eksempelet om å ha et slikt dramapedagogisk opplegg i samfunnsfagstimen med den franske revolusjonen som tema. Jeg fulgte opp spørsmålet ved å spørre elevene hvorfor de kunne tenke seg å ha mer av denne type undervisning, og svaret var det samme på begge fokusgruppeintervjuene. Elevene ønsket å gjøre noe aktivt, ikke bare sitte stille å høre på læreren.

I dagens pedagogiske landskap er det økende fokus på kroppslig læring, og mange pedagoger utforsker ulike metoder for å integrere kroppslig læring i undervisningen (Østern & Bjerke, 2021, s. 16-28). I boken «Kroppslig læring» diskuterer forfatterne hvordan

kroppslig læring kan berike og komplementere kognitiv læring og intellektuell forståelse. De utforsker også sammenhenger mellom kroppslig læring, emosjonell opplevelse og estetisk erfaring i ulike fagfelt (Østern, Bjerke, Engelsrud & Sørnum, 2021).

Drama har vist seg å være en effektiv undervisningsform for å fremme kroppslig læring i skolen. Ifølge Necla Köksal (2018) kan drama og teater bidra til å styrke elevenes kroppsbevissthet og øke deres evne til å uttrykke seg selv både verbalt og ikke-verbalt. Köksal argumenterer for at kroppen spiller en avgjørende rolle i læring, og at drama gir elevene muligheter til å utforske ulike sider ved seg selv og sine omgivelser gjennom kroppsspråk og bevegelse. Köksal hevder at drama kan bidra til å skape en helhetlig læreopplevelse, hvor elevene kan kombinere teori og praksis på en meningsfull måte (Köksal, 2018).

I mitt arbeid som lærer både i praksis forbundet med lærerutdanningen og i egen jobb som lærervikar, har jeg også erfart at elevene ofte er vant til å jobbe med oppgaver på pultene sine og at det kan virke som om elevene har behov for å bruke mer av hele kroppen. Det er derfor ikke overraskende at evalueringen viser at elevene opplevde timen som annerledes, og at de ønsker flere timer der de kan være aktive og ikke bare sitte stille på pultene. Jeg mener det er viktig å ta elevenes tilbakemeldinger på alvor og tilby variert undervisning som inkluderer kroppslige aktiviteter.

Jeg er enig i Köksal sine argument om at drama og teater kan være en effektiv måte å fremme kroppslæring på i skolen. Som Köksal påpeker, kan drama og teater gi elevene muligheter til å utforske ulike sider ved seg selv og sine omgivelser gjennom kroppsspråk og bevegelse. Dette kan også bidra til å styrke deres kroppsbevissthet og evne til å uttrykke seg både verbalt og ikke-verbalt. Jeg tror det er viktig å inkludere kroppslige aktiviteter i undervisningen for å skape en helhetlig læreopplevelse for elevene. Ved å kombinere teori og praksis på en meningsfull måte, kan vi hjelpe elevene med å forstå og huske informasjon bedre.

Jeg mener det er viktig å være oppmerksom på elevenes behov for variert undervisning som inkluderer kroppslige aktiviteter, og å tilpasse undervisningen deretter. Noen elever lærer bedre gjennom fysiske aktiviteter, mens andre foretrekker å sitte stille og lytte. Ved å tilby variert undervisning som inkluderer kroppslige aktiviteter, kan vi imøtekomme ulike behov

og bidra til at alle elevene opplever mestring og læring på en positiv måte (Østern, Bjerke, Engelsrud & Sørnum, 2021). Til slutt vil jeg si at jeg mener det er grunn til å tro at integrering av kroppslige aktiviteter i undervisningen ikke bare kan bidra til å øke elevenes læringseffektivitet, men også til å fremme deres fysiske og psykiske helse. Forskning viser at fysisk aktivitet har en positiv effekt på blant annet stressnivå, humør og konsentrasjonsevne (Helsedirektoratet, 2018). Ved å inkludere kroppslige aktiviteter i undervisningen, kan vi derfor bidra til å skape en positiv spiral der elevene opplever både økt læringseffektivitet og bedre fysisk og psykisk helse.

æ

5.2 'Tull' – 'kaos' og utforskende læring?

I begge klassene la jeg merke til at mange av elevene tullet i begynnelsen av dramaopplegget. I analysen av undervisningsopplegget, oppsto spørsmålet om hva som egentlig er tull, og hva som er utforskende læring i mitt hode. Jeg forsøkte derfor å finne en definisjon på hva som regnes som tull, og måtte oversette til engelsk for å finne en definisjon. Oxford University Press (u. å.) definerer ordet «fool around» slik: “to waste time instead of doing something that you should be doing”.

Tidligere studier har vist at tull kan oppstå når elever opplever kjedsomhet, manglende motivasjon eller når de prøver å tiltrekke seg oppmerksomhet fra medelever eller læreren (Aunan, 2022). Tull kan også ha negative konsekvenser for både den enkelte eleven og hele klassen, da det på lenger sikt kan føre til økt fravær, lavere faglig prestasjon i skolen, og mindre effektiv undervisning.

Dersom jeg skal gå ut ifra denne definisjonen for tull vil jeg tørre å påstå at mye av «tullet» i timene knyttet til denne forskningen ikke egentlig var tull. Elevene som forstyrret klassen ved bruk av «tull» ønsket mulig oppmerksomhet fra resten av klassen eller læreren, men det var ikke en meningsløs atferd eller manglende motivasjon og kjedsomhet. Jeg mener at elevene som «tullet» i disse timene gjorde det da det var åpning for å komme med sine innspill, uten særlige regler for hva som skulle bli sagt. Drama som undervisningsform er ofte en undervisningsform hvor elevene får styre mye selv. I evalueringsskjemaet var det en som hadde skrevet at de ville ha mer av denne typen undervisning «fordi vi får være med på

undervisningen men lære i tillegg», noe som kan indikere at elevene ikke er vant til å kunne delta i egen læring så aktivt og tydelig som de hadde gjort i denne timen. Dette støtter funn gjort av både Sæbø (2016) og Heggstad (2022), hvor elevene har mest kjennskap til den tradisjonelle tavleundervisningen. Under fokusgruppe intervjuet sa også en elev dette «det er veldig gøy når man kan være med å gjøre tingene, at det ikke bare er læreren som liksom driver», om hvordan det var å ha drama som undervisningsform, noe som igjen styrker påstanden om at elevene ønsket mer av denne typen undervisning. Som elevene selv nevnte i evalueringsskjemaene er de vandt til å få en oppgave, som de skal løse på pulten sin, og de får kun samarbeide med hverandre dersom det blir gitt beskjed om det. Jeg velger å tolke dette som at elevene rett og slett var så revet med, og ønsket at dette skulle være et morsomt avbrekk i en regelpreget og lærerstyrt i skole. De ønsket mer medvirkning i egen læreprosess, noe mitt dramaforløp og drama generelt legger opp til (Sæbø, 2016, s. 87-88). De hadde mulighet til å vise sine personlighetstrekk, og jeg tror det var dette som gjorde at det til tider ble mye «tull». Under fokusgruppeintervjuet i klasse B var det noen som ga uttrykk for at «tulling til andre i klassen» var forstyrrende og til tider ødeleggende for deres egen opplevelse. Hendelsene disse elevene referer til er at noen valgte litt actionfylte, og derfor – slik jeg tolker det - humoristiske løsninger på oppgavene – både med egne scener og med utrop/svar under timene. Min opplevelse av dette var også i starten at det var mye «tull» fra disse elevene. Etter nøyere analysering av egne observasjoner tror jeg at disse guttene var så engasjert og revet med, og at det for dem ikke var tull. Dette var deres måte å uttrykke seg på, og deres måte å tolke det på. Det kan ha virket urealistisk, og derfor «tullete» for mange andre, men jeg har grunn til å tro utfra samtaler med guttene at det ikke var ment slik fra deres ståsted.

Jeg synes det er interessant å se på hvordan vår oppfatning av hva som er tull eller ikke kan variere, og hvordan dette kan påvirke vår oppfatning av undervisningen, samt bruk av fantasi. Det virker som om det å ha en åpen tilnærming til undervisning, der elevene får lov til å styre mye selv, kan føre til at det oppstår situasjoner der elevene utforsker og uttrykker seg på måter som kan virke som tull for andre. Dette kan være en utfordring for lærere og elever, spesielt hvis det oppstår forstyrrelser som påvirker læringen negativt. For å skape et inkluderende læringsmiljø er det viktig å ta hensyn til at ulike elever kan ha ulike tolkninger av hva som anses som meningsfull atferd og hva som kan oppfattes som tull. Som lærere bør

vi derfor prøve å skape et trygt læringsmiljø hvor elevene føler seg komfortable og kan uttrykke seg på ulike måter. Samtidig må det etableres klare forventninger og regler som sikrer en effektiv læring.

Dramaundervisning er en form for undervisning som kan gi rom for utforskning og eksperimentering. Det kan imidlertid være en utfordring å finne en balanse mellom å la elevene utforske på egenhånd og å ha kontroll over undervisningssituasjonen slik at det ikke oppstår forstyrrelser som påvirker utforskningen og læringen negativt. En mulig tilnærming kan være å ha en tydelig struktur og klare mål for undervisningen, samtidig som det er rom for elevenes kreativitet og ideer. Til slutt kan det bemerkes at det er viktig å ha en åpen holdning til ulike tolkninger av hva som anses som tull eller ikke, og en reflektert tilnærming til undervisningen hvor vi forsøker å forstå elevenes perspektiv og behov. Ved å kombinere klare forventninger og regler med en inkluderende tilnærming kan vi skape et godt og trygt læringsmiljø.

5.3 Gøy og ubehag

Jeg opplevde og så på evalueringsskjemaene at de fleste elevene syntes drama som undervisningsform var gøy. Allikevel la jeg merke til noen elever som ikke virket som de syntes drama var like 'gøy', og som tvert imot virket litt ukomfortable. Noen av disse elevene ble mer komfortable etter hvert, mens det virket som om andre ikke ble det. Dette var en interessant observasjon som jeg ville analysere nærmere. Om ubehaget i timen skyldtes tematikken (narkotika) eller læringsformen (drama) var noe jeg ville se nærmere på. Da jeg ikke hadde sett for meg dette scenarioet på forhånd, har jeg ikke mange data som går spesifikt på dette. Derfor må jeg basere mine funn på en kombinasjon av egne observasjoner og svarene fra elevene i evalueringsskjemaene, og deretter undersøke om de kan bekreftes eller utfordres av eksisterende forskning og teori.

5.3.1 Tematikken

Undervisningsopplegget hadde tematikken narkotika i nære relasjoner. Jeg ønsket å ha dette temaet da det å lære om narkotika i nære relasjoner kan være et viktig og nyttig tema å

dekke på skolen. Dette kan gi elevene kunnskap og ferdigheter til å håndtere situasjoner de kan stå overfor i fremtiden, som for eksempel å takle rusmisbruk i familien eller blant venner. Men samtidig kan dette temaet også oppleves som ubehagelig for mange elever. Å snakke om rusmisbruk kan trigge vonde minner eller følelser hos elever som har opplevd dette selv eller i sin nære omgangskrets. Når man da skal ha om dette temaet i skolen er det viktig å legge opp til at det er trygge omgivelser. Det kan være lurt å fortelle elevene at de skal ha om dette temaet på forhånd slik at det ikke kommer overraskende på dem. I mitt undervisningsopplegg var det nettopp et poeng at elevene ikke skulle få vite tematikken på forhånd, fordi jeg skulle undersøke elevenes etiske refleksjon og hvordan denne endret seg desto mer informasjon elevene fikk om casen. Derfor var jeg i kontakt med lærerne i klassene jeg skulle utføre i dette i for å forsikre meg om at det var et greit tema å ha i disse klassene.

Selv om man kanskje ikke har opplevd noe selv eller har noen i nær omgangskrets som har opplevd det, kan temaet fremdeles være sårt. Evalueringsskjemaene viser at noen elever følte ubehag rundt temaet dop/narkotika og noen elever følte ubehag over å ikke vite hva som var problemet mellom brødrene. I klasse B svarte to elever at det var ubehagelig å ikke vite hva som hadde skjedd, mens i den andre klassen var det ingen elever som svarte dette. En elev skrev «ble litt ubehagelig av dopet» på evalueringsskjemaet. Mine observasjoner støtter disse funnene fra evalueringsskjemaet. Jeg la merke til noen som fikk litt sjokk, og som ble litt alvorlig da elevene fikk vite at det faktisk handlet om narkotika. Om elevene ble alvorlige ut av respekt for temaet, eller om de ble alvorlige fordi det var ubehagelig er vanskelig å si. Det kan også være en kombinasjon av begge deler, da et sentralt kjennetegn i drama er aktiv identifisering med roller og/eller situasjoner. Dette krever at elevenes innlevelse både er mentalt, emosjonelt og fysisk (Sæbø, 2016, s. 24).. Da kan elevene leve seg så mye inn i rollen at den blir virkelighetsnær, og situasjonen (tematikken) i samarbeid med drama gjør det ubehagelig.

5.3.2 Drama

Noen elever viste tegn til ubehag igjennom hele undervisningsopplegget. Jeg tror disse følte på et ubehag for læringsformen drama, og ikke tematikken. I begynnelsen vet ikke elevene

noe om hva tematikken er, annet enn at det har oppstått et problem mellom to brødre. Det er derfor vanskelig å begrunne disse elevenes ubehag med tematikken fremfor læringsformen drama. Disse elevene var motvillige til å delta på dramakonvensjonene, men de fleste gjorde det til tross for motvilje, men de ville ikke vise frem scenene de hadde laget. I likhet med majoriteten i klassen bedret viljen til å delta etter hvert som vi kom lenger ut i dramaforløpet, også for mange av disse, men ikke alle. Én elev ville heller ikke vise frem frysbildet. På evalueringsskjemaet har totalt 5 elever fordelt på begge klassene svart at de ikke vil anbefale meg å gjenta denne timen, og totalt 3 elever har svart at de ikke vil ha mer av denne type undervisning (drama). Én elev har også svart at timen var annerledes, men at h*n liker vanlige timer bedre. Da evalueringsskjemaene er anonyme er det vanskelig å si om dette er de samme elevene som var motvillige til delta i timene. Til tross for at de egentlig ikke ville delta, vil jeg hevde at alle sammen faktisk deltok i større eller mindre grad. I klasse A hadde jeg en elev som tilsynelatende trakk seg helt ut fra undervisningen. Som allerede nevnt, avslo hun å være med på dramatiseringene da jeg snakket med henne, men jeg så etter hvert at hun syntes det var gøy og fulgte nøye med. Hun kom også med tanker og svar under timen. For denne eleven tror jeg det handlet om et ubehag ved å bedrive drama. Hun kunne fortelle meg hva hun tenkte, og hvordan hun tror scenene utspilte seg, men ville absolutt ikke gjøre det fysisk. Jeg la merke til at hennes partner fra første deltakende dramakonvensjon hvor de skulle lage et frysilde var veldig glad i å gjøre mye ut av dramatiseringen og å lage en ordentlig fremføring. Dette kan ha vært en av grunnene til at eleven valgte å trekke seg ut. Kanskje hun ikke ville gjøre like mye ut av det som venninnen, og derfor følte at hun ikke ville være med i det hele tatt? For de fleste elevene var drama noe helt nytt, og til tross for at jeg sa at det ikke er meningen vi skal øve på skuespill var det mange som hadde mye fokus på nettopp skuespill. Eleven som trakk seg ut var fullstendig med i tankene, og det å leve seg inn i det, men ville ikke utføre det fysisk. Dette kom tydelig frem da jeg pratet med henne under elevenes skapelsestid på flere av dramakonvensjonene. Målet med timen er ikke at elevene skal bli gode skuespillere, men at de skal tenke som en karakter. Sette seg inn i deres tanker og følelser, og å løse problemene for karakteren. Dette vil jeg påstå at denne eleven gjorde, selv om hun ikke brukte hele kroppen mer enn én gang – under frysbildet, den første dramakonvensjonen hvor de selv skulle bidra med hele kroppen.

Drama, som alle andre læringsformer, passer kjempegodt for noen elever og mindre godt for andre. Vi er alle ulike og liker å lære på ulike måter. For noen fungerer det godt å jobbe med oppgaver på pulten, mens for andre er det bedre med noe der du må bruke flere deler av kroppen. Så selv om drama var ubehagelig for noen, betyr ikke det at man ikke skal utøve det i skolen. De fleste elevene syntes det var gøy, selv om mange sa at de syntes det var rart helt i starten. Det er alltid ubehagelig når noe er nytt, og jeg tror mange av elevene ville fått enda mer utbytte av disse timene dersom de får mer erfaring med undervisningsformen.

5.3.3 Oppsummering

Alt i alt kan både tematikken og læringsformen ha bidratt til ubehaget elevene følte. Det er imidlertid vanskelig å si sikkert hva som var hovedårsaken til ubehaget, da det kan variere fra elev til elev. Det er likevel viktig å ta hensyn til dette ubehaget og sørge for at elevene føler seg trygge og ivaretatt i undervisningen. Faktumet at tematikken i undervisningen var ukjent, så vel som at undervisningsformen var ukjent kan også til sammen ha bidratt til økt ubehag. Evalueringsskjemaene viser i midlertidig et stort flertall av elevene som likte drama som undervisningsform, og som fant tematikken interessant og lærerik. Jeg vet samtidig at noen elever følte ubehag for læringsformen drama og ikke for tematikken. Disse elevene ville ikke delta på dramakonvensjonene, og noen ville ikke vise frem scenene de hadde laget. På evalueringsskjemaet har noen elever uttrykt at de ikke vil ha mer av denne type undervisning (drama). Selv om dette er anonyme svar, er det fortsatt en indikasjon på at noen elever ikke trivdes med denne undervisningsformen. I fremtiden vil jeg være mer oppmerksom på disse elevene og deres opplevelse av undervisningen. Jeg vil forsøke å tilpasse undervisningen for å inkludere flere læringsformer, slik at alle elevene kan delta og trives i timene (Larsen & Kristiansen, 2022). Samtidig er det viktig å huske på at alle elever lærer ulikt, og at selv om drama som undervisningsform var ubehagelig for noen, var det som evalueringsskjemaet viser (vedlegg 3 & 4), gøy med denne nye læringsformen for de fleste.

5.4 Hvordan klarte elevene å ta andres perspektiv?

Sentrale temaer i min masterforskning var knyttet til kjerneelementet "å ta andres perspektiv" i faget KRLE. For at elevene skulle oppnå maksimal nytteverdi av sin egen etiske refleksjon, var det avgjørende at de hadde evnen til å se situasjoner fra karakterenes perspektiv i dramaforløpet. Jeg la merke til at noen elever hadde en større evne til å leve seg inn i ulike situasjoner enn andre. Videre observerte jeg en økning i elevenes evne til å ta andres perspektiv etter hvert som dramaforløpet skred fram, ved at de tydelig viste gjennom innlevelse i rollen at de klarte å ta på seg rollefigurens perspektiv. Denne økningen i perspektivtaking kan ha flere årsaker. En mulig forklaring kan være at elevene fikk en økt forståelse for karakterene og deres situasjon gjennom dramaøvelsene. Ved å bli bedre kjent med karakterene, kunne elevene lettere leve seg inn i deres perspektiv. En annen mulig forklaring kan være at øvelsene i dramaforløpet bidro til å utvikle elevenes empatiske ferdigheter, som er avgjørende for å kunne ta andres perspektiv. Ved å spille ulike karakterer og sette seg inn i deres situasjon, kunne elevene ha øvd opp evnen til å forstå andres følelser og perspektiver (Sæbø, 2016).

På evalueringsskjemaet som elevene fylte ut, fikk de spørsmål om hvorvidt de hadde klart å leve seg inn i tankene til de ulike karakterene i det etiske dilemmaet. Svarene var overveldende positive, da flertallet av elevene i både klasse A og B svarte "ja, litt". Imidlertid var det også noen elever som uttrykte at de hadde vanskeligheter med perspektivtaking. Evalueringsskjemaene (vedlegg 3 & 4) viser at til sammen 14 av 41 elever i begge klassene huket av på «ikke i det hele tatt», «så vidt» og «usikker» på spørsmålet om de hadde klart å leve seg inn i tankene til de ulike karakterene i det etiske dilemmaet. Hvorav 3 av disse huket av «ikke i det hele tatt», 4 av 41 disse huket av «så vidt», mens 7 av disse huket av «usikker». Det var til sammen 7 elever som huket av «veldig mye». Dette samsvarer også med mine observasjoner og fokusgruppeintervju.

Under fokusgruppeintervjuet spurte jeg elevene hvordan de mente de hadde klart å leve seg inn i tankene til brødrene, og fikk blant annet disse svarene: «Du forklarte det så bra, og da fikk jeg det i hjernen»; «da satte man seg liksom inn i liksom den personen. Liksom hvordan den hadde det. På en måte»; «Jeg bare gjorde det». Eleven som svarte at hun «bare gjorde det» var den ivrige jenta i klasse A. Hun uttrykte at hun hadde lettere for å ta andres perspektiv når hun var i rolle som karakteren, mens hun opplevde det vanskeligere når hun ikke var i en rolle, når hun bare var seg selv. Dette samsvarer også med mine observasjoner

hvor det så ut som om hun fort kjedet seg og ville at jeg skulle kjøpe meg når hun ikke selv var i rolle. Under fokusgruppeintervjuet med klasse B fant jeg fort ut at de hadde en annen oppfatning av hvordan de hadde klart å leve seg inn i tankene til brødrene. I klasse A hadde to av de fire elevene klart det på grunn av rolletaking – lærer-i-rolle eller egen dramatisering/rollespill. I klasse B svarer derimot elevene at de klarte å leve seg inn uavhengig om jeg fortalte eller at de/jeg var i rolle.

Selv om jeg har et lite antall elever, vil jeg ut fra mitt materiale hevde at det er tydelig at drama som undervisningsform kan bidra til å øke elevenes evne til å ta andres perspektiv. Ved å spille ulike karakterer og sette seg inn i deres situasjon, kan elevene øve opp evnen til å forstå andres følelser og perspektiver. Dette er et sentralt læringsmål som skolen har forstått og inkorporert ved å inkludere kjerneelementet som er nevnt i dette kapittelet. Faget KRLE har som en av sine viktigste oppgaver å hjelpe elevene med å utvikle en forståelse for og toleranse overfor forskjellige synspunkter. Bruk av drama som en pedagogisk metode for å oppnå dette målet kan være en effektiv tilnærming. Gjennom å inkorporere både en mental og fysisk dimensjon i undervisningen, kan elevene i større grad innta andres perspektiv. Som rollefigurer i dramaøvelser, må elevene forholde seg til karakterens perspektiv, og ikke deres eget, til tross for at eget perspektiv og karakterens perspektiv ofte kan gå litt inn i hverandre (Sæbø, 2016).

Imidlertid kan det også være noen negative eller hindrende faktorer ved å bruke drama som læringsmetode i denne sammenhengen. For det første kan noen elever føle seg ubekvemme eller ukomfortable med å utføre dramaøvelser foran andre. Dette kan skyldes manglende selvtillit eller sosial angst, og kan hindre deres evne til å ta andres perspektiv. Videre kan det være en utfordring å velge passende og relevante dramaøvelser som er tilpasset elevenes alder. Dersom øvelsene er for enkle eller kjedelige, kan elevene miste interesse og ikke oppleve noen reell utvikling av sin evne til å ta andres perspektiv (Heggstad & Heggstad, 2022). Dette kan være noen av grunnene til at 14 av 41 elever ikke klarte, eller var usikre på om de klarte å sette seg inn i brødrenes tanker og følelser.

En annen utfordring kan være å håndtere situasjoner der noen elever tar på seg en rolle som kan virke støtende eller diskriminerende for andre elever i klassen. Det kan også være vanskelig å håndtere situasjoner der elever blir for emosjonelle eller opplever sterke følelser

i forbindelse med perspektivtakingen. I slike tilfeller er det viktig å ha gode rammer og retningslinjer på plass for å sikre et trygt og støttende læringsmiljø.

Til tross for disse utfordringene, kan drama fortsatt være en virkningsfull læringsmetode for å utvikle elevenes evne til å ta andres perspektiv. Ved å tilrettelegge for et trygt og støttende læringsmiljø, og velge relevante og passende dramaøvelser, kan lærere bidra til å utvikle elevenes empatiske ferdigheter og evne til å forstå andres følelser og perspektiver (Sæbø, 2016).

5.5 Elevenes etiske refleksjoner

Jeg hadde som hovedmål i min masteroppgave å undersøke om undervisningsopplegget/dramaforløpet kunne bidra til elevenes etiske refleksjon. Dette ble ikke kommunisert til elevene på forhånd, og i evalueringsskjemaene og fokusgruppeintervjuene oppdaget jeg at elevene ikke hadde forstått begrepet etisk refleksjon eller om de hadde praktisert det i timen. Etter å ha forklart hva etisk refleksjon innebærer, påstod mange at de faktisk hadde praktisert det. I løpet av utfyllingen av evalueringsskjemaene, måtte jeg stoppe klassene og gi dem en forklaring på begrepet etisk refleksjon, da mange ikke var i stand til å svare på spørsmålet om de hadde praktisert det eller ikke. I klasse A var jeg ikke klar over elevenes manglende forståelse for begrepet, og forklarte derfor ikke begrepet for elevene før det var for sent, noe som førte til at en større andel av elevene i denne klassen svarte nei eller skrev at de ikke visste hva det betydde. I klasse B var jeg derimot tidlig ute med å forklare begrepet, og ingen av elevene leverte skjemaene før jeg hadde forklart det. Samlet sett svarte 27 elever at de hadde praktisert etisk refleksjon, mens 7 elever svarte nei på spørsmålet om de hadde gjort det. Det er imidlertid vanskelig å avgjøre om dette stemmer overens med mine observasjoner, ettersom evalueringsskjemaene er anonyme. Det som var tydelig for meg var at mange faktisk praktiserte etisk refleksjon gjennom hele dramaforløpet, og dette kom tydelig til uttrykk flere steder enn jeg hadde forventet. Jeg ble overrasket over hvor tidlig i forløpet elevene begynte å reflektere etisk, og flere av elevene kom med tankevekkende innspill allerede da lillebroren i dramaforløpet for første gang kom til en låst dør. Under den påfølgende tanketunnelen var flere av elevene reflekterte, og kom med tanker som tydet på etisk

refleksjon.

Jeg observerte også en utvikling eller modning i elevenes etiske refleksjon gjennom hele dramaforløpet. Mange av elevene begynte med en humoristisk tilnærming til situasjonene, men ble gradvis mer reflekterte i valgene de tok. Noen elever viste god etisk refleksjon i samtalene før og etter situasjonene, men valgte fortsatt en humoristisk tilnærming når de selv skulle dramatisere. Dette var interessant å observere, da elevene syntes å skille mellom hva de mente var riktig og hva som var morsomt å gjøre. Selv om det som var morsomt ofte «vant», hadde elevene gjort seg opp mange gode etiske refleksjoner i forkant eller i etterkant.

På bakgrunn av en elevs svar på spørsmålet om ønske om mer undervisning med drama som undervisningsform, skrev eleven følgende: «ja, fordi det er jo gøy og man lærer hva man kan gjøre». Jeg tolker denne ytringen som en uttalelse om at eleven oppfatter at dramaundervisning gir en erfaring av å ha lært seg hvordan man kan handle i ulike dilemmaer som ble presentert i dramaforløpet. Elevens uttalelse kan også indikere at eleven føler seg mer forberedt til å håndtere en slik situasjon dersom hun skulle havne i et lignende dilemma senere i livet. Dette kan knyttes opp til Boals bildeteater (Heggstad & Heggstad, 2022, s. 77), hvor han brukte drama/bildeteater til å gi folk «en stemme og gi dem mot og strategier til å bryte den undertrykkelsen de opplevde» (Heggstad & Heggstad, 2022, s. 77). På tross av at situasjonen var fiktiv, oppfatter altså eleven det som om den var så realistisk at det har gitt henne en økt følelse av trygghet til å ta valg i en tilsvarende situasjon i fremtiden. Denne tolkningen støttes også av en uttalelse fra en av elevene under fokusgruppeintervjuet: «Og at det er verdt å ofre littegrann, for sånn som da du sa at om hva han skulle gjøre – om ikke å sladre på broren sin, eller å gjøre det. Så er det jo bedre at han får noen år i fengsel enn at han risikerer livet sitt, og livet rundt ham – at de kanskje dør, for som en av de i klassen sa at det kan hende han kommer borti noen som kanskje kjøper dopet også dreper dem liksom... etterpå.» Dette svaret ble gitt på spørsmålet om elevene følte at de hadde lært noe om å ta valg.

Det kan derfor tyde på at elevene kanskje kunne føle seg litt bedre rustet til å takle lignende situasjoner i fremtiden etter å ha deltatt i dramaforløpet. Selv om situasjonen var fiktiv, kan den ha vært så realistisk at eleven opplevde den som autentisk og nyttig for egen læring.

Dette kan igjen være en indikasjon på at drama som undervisningsform kan bidra til å øke elevenes forståelse og bevissthet rundt viktige etiske og moralske spørsmål i sine egne liv, og støttes av Heggstad og Heggstad (2022) som skriver at refleksjon er et kjennetegn i drama og forklarer det slik:

Læring ligger i refleksjoner over spill og gjennom spill. I spill vil to realiteter være i sving samtidig. Du spiller en figur og reflekterer over situasjonen du er i - i spill, samtidig som du reflekterer over spillhendelsen og spillhandlingene sett fra ditt eget perspektiv. Slik foregår det en dobbeltrefleksjon i spill - det foregår en estetisk fordobling: som figur opplever du at det skjer her og nå, samtidig vet du at det er du som får det til å skje. I etterkant vil vi også reflektere retrospektivt på det som skjedde i fiksjonen, hva det innebar, hvorfor det ble slik, og hva dette kan bety (Heggstad & Heggstad, 2022, s. 18).

Mine funn om at elevene opplever en økt etisk refleksjon, og en nytteverdi av dette i egne liv, etter å ha jobbet med dette gjennom drama som undervisningsform støttes også av Sæbø (2016) som skriver:

Å arbeide på det modifierende nivå betyr at elevene gis mulighet til å utforske ulike underteksters betydning og ulike handlingers konsekvens. Resultatet kan da bli at opplevelsene og erkjennelsen som spillet gir kan påvirke våre handlinger og holdninger i vår hverdag. Resultatet er fordypet læring både faglig og personlig (Sæbø, 2016, s. 172)

Å arbeide på det modifierende nivået handler om å tilpasse undervisningen slik at elevene får muligheten til å engasjere seg i en meningsfull, reflekterende og dyp læringsprosess gjennom bruk av for eksempel drama.

6.0 Konklusjon

I denne masteroppgaven har jeg utarbeidet og gjennomført et undervisningsopplegg i KRLE-faget med fokus på bruk av drama som undervisningsform. Hensikten og problemstillingen

var å undersøke om- og eventuelt hvordan bruk av drama som undervisningsmetode kan bidra til elevenes etiske refleksjon og etikk læring. Jeg vil også analysere om- og eventuelt hvordan drama som undervisningsmetode gjennom dette kan være med på å fremme det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» i faget KRLE. Dette kapitlet presenterer hovedfunnene fra studien og gir en refleksjon over hvordan disse kan bidra til å besvare problemstillingen. Videre vil jeg reflektere over betydningen av disse funnene for lærerutdanningen, og avslutningsvis vil jeg kort drøfte begrensninger og implikasjoner av studien.

6.1 Hovedfunnene og hvordan disse kan bidra til å besvare problemstillingen

Gjennom analysen av dataene fra studien har jeg identifisert flere hovedfunn som belyser de potensielle positive og negative effektene av bruk av drama som undervisningsmetode i KRLE-faget. Et av de viktigste funnene er at drama kan bidra til å øke elevenes forståelse av etikk og etiske/moralske dilemmaer i praksis. Dette kan ses i den økte evnen til å reflektere kritisk og etisk blant elevene som deltok i studien. Gjennom dramaoppgaver kunne elevene utforske ulike situasjoner og dilemmaer, og reflektere over hvilke handlinger som var etisk forsvarlige og hvorfor. Selv om mange av elevene ikke visste hva etisk refleksjon var, vil jeg argumentere for at de gjorde nettopp dette i praksis: reflekterte etisk. Og at det nettopp var dramaforløpet som bidro til at de fikk en økt forståelse av etikk blant elevene. Et annet viktig funn var at drama kan bidra til å fremme elevenes læring av tverrfaglige temaer, spesielt når det gjelder folkehelse og livsmestring. Dette kan oppnås ved å involvere elevene i ulike situasjoner og dilemmaer knyttet til disse temaene gjennom drama. På denne måten kan elevene få en dypere forståelse av hvordan disse temaene kan påvirke deres eget liv, og hvordan de kan håndtere disse situasjonene på en etisk og forsvarlig måte (Mjanger & Trætteberg, 2022, s. 110-111).

Disse funnene bidrar til å besvare problemstillingen i studien, som var å undersøke hvordan bruk av drama som undervisningsmetode kunne bidra til elevenes etiske refleksjon og læring, samt hvordan det kunne bidra til å fremme det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i KRLE-faget. Analysen av egne observasjoner, evalueringsskjema og

fokusgruppeintervjuer indikerte at elevene generelt opplevde denne måten å løse etiske dilemmaer på, og å reflektere etisk rundt, som noe svært positivt. Selv om noen elever foretrakk å jobbe med oppgaver på pulten, var det et stort flertall av elevene som likte denne formen for undervisning og så på den som lærerik.

Jeg vil legge til at det var spesielt interessant å observere elevenes engasjement og involvering i dramaaktivitetene. Det virket som om de følte seg mer delaktige og motivert i læringen når de fikk utforske etiske dilemmaer og tverrfaglige temaer på en mer praktisk og engasjerende måte. Jeg la også merke til at flere av elevene som vanligvis var mer passive og tilbaketrukkne i klasserommet, blomstret opp når de fikk muligheten til å spille ut ulike situasjoner og roller i dramaøvelsene. Dette viser hvor viktig det er å tilby ulike undervisningsmetoder for å imøtekomme ulike læringsstiler og behov blant elevene.

Videre vil jeg påpeke at det er viktig å ha en god planlegging og gjennomføring av dramaaktivitetene for å sikre at de er relevante og effektive for læringen. Det krever en god balanse mellom å gi elevene frihet til å utforske og reflektere, samtidig som det er en struktur og en tydelig målsetting for aktivitetene. Det kan også være utfordrende å finne passende dramaøvelser som passer til KRLE-faget, da man skal passe på at det ikke blir forkynnende. I temaet etikk og filosofi er ikke dette like relevant, men bruk av drama i andre temaer i faget bør nøye planlegges. Det betyr ikke at man ikke skal bruke drama som undervisningsform i de andre temaene, men at det er spesielt viktig å planlegge godt og huske på dette under planleggingen.

Utforskende læring i KRLE-faget ved hjelp av drama er en spennende pedagogisk metode som kan bidra til økt refleksjon, forståelse og engasjement hos elevene. Ved å la elevene være aktive i sin egen læring og gi dem mulighet til å utforske og oppdage fagstoffet på egenhånd, kan man skape en mer variert og engasjerende undervisning som appellerer til ulike elevers interesser og læringsstiler. Utforskende læring gjennom drama kan være en verdifull undervisningsmetode i KRLE faget, da det gir elevene muligheten til å engasjere seg i temaene på en dypere og mer personlig måte (Mjanger & Trætteberg, 2022). Det kan også føre til økt refleksjon og forståelse av temaene som er en del av KRLE faget. Forskning fra blant annet Sæbø (2016) og Heggstad (2022) viser at drama kan bidra til økt deltakelse fra elevene, samt økt refleksjon rundt temaene som blir utforsket. Dette viser også min

forskning. I løpet av dramaforløpet klarte elevene å endre sine etiske refleksjoner, og se på dilemmaet fra ulike perspektiver. Evalueringsskjemaene og fokusgruppeintervjuet bekrefter også at elevene oppnådde etisk refleksjon gjennom dramaforløpet.

Til slutt vil jeg understreke at det er viktig å evaluere og reflektere over bruken av drama som undervisningsmetode for å sikre at den er virkningsfull og relevant for elevenes læring. Dette kan gjøres gjennom evalueringsskjema, fokusgruppeintervjuer og egne observasjoner, som i denne studien. På denne måten kan vi som lærere kontinuerlig tilpasse og forbedre undervisningen for å møte elevenes behov og sikre best mulig læring.

For å besvare den gitte problemstillingen i denne masteroppgaven, vil jeg argumentere for at drama kan være en bidragsyter til elevens etiske refleksjon og etikklæring. Mange av elevene ga uttrykk for at de selv hadde engasjert seg i etisk refleksjon, noe som også stemte overens med mine egne observasjoner. Imidlertid kan drama også ha en hemmende effekt på noen elevers læring, da de kan føle seg ukomfortable med denne undervisningsmetoden. I stedet for å leve seg inn i rollene og de fiktive situasjonene, kan elevene oppleve ubehag som hindrer deres evne til etisk refleksjon og empatisk innlevelse.

Jeg ønsket også å analysere om- og eventuelt hvordan drama som undervisningsmetode gjennom dette kan være med på å fremme det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» i faget KRLE. Her tyder mine funn på at drama kan spille en positiv rolle i denne sammenhengen. Elevene uttrykte at de etter avslutningen av dramaforløpet følte seg bedre rustet til å håndtere lignende situasjoner i egne liv og at de nå hadde metoder for å løse slike situasjoner. Det er verdt å merke seg at drama kan gi opplevelser som påvirker elevenes handlinger og holdninger i deres daglige liv (Sæbø, 2016, s. 172).

6.2 Hva kan disse funnene bety for lærerutdanningen?

Undervisning ved bruk av drama kan bidra til å fremme en dypere forståelse av etikk og moralske dilemmaer blant elevene, samt fremme læring av tverrfaglige temaer som folkehelse og livsmestring. Dette kan bidra til at elevene får en mer helhetlig utdanning, der de ikke bare lærer fagstoff, men også utvikler viktige livsferdigheter. Derfor kan det være hensiktsmessig å inkludere mer av undervisningsmetoder som drama i lærerutdanningen for

å sikre at lærere har nødvendige ferdigheter og kompetanse til å undervise i disse temaene på en effektiv, varierende og engasjerende måte. Ved å øke inkluderingen av drama som en undervisningsmetode i lærerutdanningen, kan lærere lære hvordan de kan bruke drama som et verktøy for å engasjere elevene og fremme deres læring på en annen måte enn mange er vant til. Dette kan bidra til å møte elevenes ulike behov og læringsstiler.

Videre kan inkludering av drama som en undervisningsmetode i lærerutdanningen også bidra til å endre lærernes oppfatning av undervisning og læring. Tradisjonelt har undervisning blitt sett på som en enveisprosess der læreren overfører kunnskap til elevene. Ved å inkorporere undervisningsmetoder som bruk av drama mer eksplisitt, for eksempel innenfor rammene av sosiokulturelle læringsteorier, kan lærerne utvikle en ny forståelse av undervisning som en interaktiv og engasjerende prosess der elevene spiller en aktiv rolle i sin egen læringsprosess. Dette kan føre til utforskende læring og økt elevengasjement. En utvidelse av den dramapedagogisk undervisning på lærerutdanningen kan også være nødvendig dersom dramapedagogikk skal få større plass i den norske skolen. Det er behov for å lære mer om denne metoden i lærerutdanningen for å øke komforten og kompetansen til lærere som skal bruke den. I dag varierer fokuset på dramapedagogikk avhengig av hvilken høyskole eller universitet man er tilknyttet. Personlig har jeg tilbrakt mine tre første år på lærerutdanningen ved NLA, hvor det er et betydelig større fokus på dramapedagogikk og estetiske arbeidsmetoder sammenlignet med HVL, der jeg for tiden studerer. Takket være NLA's betydelige fokus på disse pedagogiske tilnærmingene, opplevde jeg en stor interesse for dem. Vi fikk en grundig innføring som gikk langt utover overflaten, og dette hjalp meg med å overkomme den initiale usikkerheten og å oppdage det virkelige potensialet til drama som pedagogisk verktøy. Hvis det blir en økt vektlegging av dramapedagogikk ved flere utdanningsinstitusjoner, kan det potensielt føre til en økt interesse blant lærere for å ta i bruk denne tilnærmingen.

På bakgrunn av funnene i denne masterforskningen ser jeg at det kan være hensiktsmessig å inkludere undervisningsmetoder som drama som en del av lærerutdanningen, både for å gi lærerne nye ferdigheter, kompetanse og mulighet til å undervise i temaer som etiske dilemmaer og tverrfaglige temaer på ulike måter, samt for å endre lærernes og elevenes oppfatning av undervisning og læring. Dette kan føre til at elevene får en mer helhetlig utdanning, der de ikke bare lærer fagstoff, men også utvikler viktige livsferdigheter som

kritisk tenkning, refleksjon og empati (Sæbø, 2016).

6.3 Begrensninger og implikasjoner

Til slutt vil jeg kort drøfte begrensninger og implikasjoner av studien min. Selv om funnene i denne studien er positive, er det viktig å være klar over at denne studien kun ble gjennomført på en begrenset gruppe elever og i en spesifikk kontekst. Derfor kan ikke funnene generaliseres til andre elevgrupper eller kontekster uten videre. Videre er det mulig at andre undervisningsmetoder kan ha like positive effekter som drama, og det er derfor viktig å ikke se på dette som den eneste løsningen. En annen begrensning ved studien er at den kun fokuserer på KRLE-faget. Det er derfor viktig å undersøke om funnene kan generaliseres til andre fagområder også. Forskerens egne dramakompetanse eller manglende dramaerfaring vil også kunne være en begrensning.

Implikasjonene av studien er at det er behov for en større forskningsinnsats på området for å undersøke effektene av ulike undervisningsmetoder (Mjanger & Trætteberg, 2022, s. 112-113). Det kan også være behov for en revurdering av lærerutdanningen for å inkludere flere undervisningsmetoder som kan bidra til en mer helhetlig utdanning for elevene og utvikling av livsferdigheter.

Til slutt vil jeg hevde at studien viser at bruk av drama som undervisningsmetode kan ha positive effekter på elevenes etiske refleksjon og etikklæring og gjennom det bidra til tverrfaglige temaer som folkehelse og livsmestring. Samtidig er det viktig å huske på begrensningene ved studien og behovet for mer forskning på området.

7.0 Litteraturliste

- Allern, T. H., & Sæbø, A. B. (2010). Hva kan drama som læringsform bidra med i undervisnings-og læringsprosessen?. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(3), 244-255.
- Aunan, L. N. (2022). Elevens oppfatning av det motivasjonelle klimaet i kroppsøvningsfaget: Students' perception of the motivational climate in physical education. [Masteroppgave, Nord universitet]. Nord Open Research Archive. <https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/bitstream/handle/11250/3024207/Lovise%20Ness%20Aunan.pdf?sequence=1>
- Befring, A. A. (2006). *Religionsdidaktikk – En innføring* (2. utg.). Universitetsforlaget
- Bolton, G. (1981). *Innsikt gjennom drama: et bidrag til teorien om pedagogisk drama* (Vol. 69, p. 228). Dreyer.
- Bruun, E. F., & Steigum, J. B. (2019). Dramafagets rolle i møte med elevers psykiske helse. *DRAMA*, 56(2), 64-68. <https://doi-org.galanga.hvl.no/10.18261/issn.2535-4310-2019-02-15>
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford University Press.
- Dice Consortium. (2010). *DICE-terningen er kastet*. www.dramanetwork.eu.
- Fangen, K. (2022, 6. september). *Kvalitativ metode*. Forskningsetikk. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/metoder/kvalitativ-metode/>
- Farstad, M. H. (2022). *Sang, ideologi og estetisk erfaring i KRLE-faget*. I K. Larsen & S. J. Kristiansen (Red.), *Estetiske arbeidsmåter i KRLE-faget* (s. 117-134). Fagbokforlaget
- Farmer, D. (u.å.) *Conscience Alley*. Drama Resource. <https://dramaresource.com/conscience-alley/>
- Farmer, D. (u.å.) *Thought Tracking*. Drama Resource. <https://dramaresource.com/thought-tracking/>

- Heggstad, K. M. (2012). *7 veier til drama: grunnbok i dramapedagogikk for lærere i barnehage og skole* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Heggstad, K. M., & Heggstad K. (2022). *7 veier til drama: Grunnbok i dramapedagogikk for lærere i barnehage og skole* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Helsedirektoratet. (2018). Fysisk aktivitet og helse. Hentet fra <https://www.helsedirektoratet.no/folkehelse/fysisk-aktivitet-og-ernaering/fysisk-aktivitet-og-helse>.
- Høgskulen på Vestlandet. (2021, 11. august). *Retningslinjer for oppstart av forskning*. HVL. <https://www.hvl.no/forskning/forskningsetikk/retningslinjer/oppstart/>
- Kristiansen, S. J. (2022). *Livsmestring og sanselighet KRLE – perspektiver på angstmestring*. I K. Larsen & S. J. Kristiansen (Red.), *Estetiske arbeidsmåter i KRLE-faget* (s. 169-184). Fagbokforlaget
- Kristiansen, S. J. (2022). *Kunstbilder og blikket for «den andre»*. I K. Larsen & S. J. Kristiansen (Red.), *Estetiske arbeidsmåter i KRLE-faget* (s. 55-75). Fagbokforlaget
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5). Sage publications.
[https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=8wASBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Krueger,+R.+A.,+%26+Casey,+M.+A.+\(2015\).+Focus+groups:+A+practical+guide+for+applied+research.+Sage&ots=XfilDv7GtR&sig=bouB1R_vrnuwgPACMncWmfmFe1g&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=8wASBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Krueger,+R.+A.,+%26+Casey,+M.+A.+(2015).+Focus+groups:+A+practical+guide+for+applied+research.+Sage&ots=XfilDv7GtR&sig=bouB1R_vrnuwgPACMncWmfmFe1g&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Kunnskapsdepartementet (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet. (2022). Læreplan i religion og etikk – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (REL01-02). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/REL01-02.pdf?lang=nob>
- Köksal, N. (2020). Body in Drama Class: The Role of Body in Learning. *World Journal of*

Education, 10(2), 78-88. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1249807.pdf>

Larsen, K. & Kristiansen, S. J. (2022). *Estetiske arbeidsmåter i KRLE-faget*. Fagbokforlaget

McNiff, J. (2013). *Action research: Principles and practice* (3. utg.). Routledge.

Mjanger, R. H. (2011). *Skole i praksis – Drama som uttrykksform og arbeidsmåte*.

Undervisningsopplegg hentet fra: <https://docplayer.me/4547346-Skole-i-praksis-dramasom-uttrykksform-og-arbeidsmate.html>

Mjanger, R. H. & Trætteberg, I. (2022). Et ubrukt potensiale – Drama som læringsform i KRLE- faget. I K. Larsen & S. J. Kristiansen (Red.), *Estetiske arbeidsmåter i KRLE-faget* (s. 99- 113). Fagbokforlaget

Oxford University Press (u. å.). *Fool around – phrasal verb*. Oxford Learner's Dictionaries. <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/fool-around>

Postholm, M.B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Postholm, M. B., & Jacobsen, D.I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Ringdal, K (2007) *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Fagbokforlaget, Bergen.

Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (3). Teachers College, Columbia University. [https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=pk1Rmq-Y15QC&oi=fnd&pg=PR9&dq=Seidman,+I.+\(2013\).+Interviewing+as+qualitative+research:+A+guide+for+researchers+in+education+and+the+social+sciences.+&ots=4qk2VRMMNP&sig=ABiovbDjFwM8Woe0-0v7hVm3pHU&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=pk1Rmq-Y15QC&oi=fnd&pg=PR9&dq=Seidman,+I.+(2013).+Interviewing+as+qualitative+research:+A+guide+for+researchers+in+education+and+the+social+sciences.+&ots=4qk2VRMMNP&sig=ABiovbDjFwM8Woe0-0v7hVm3pHU&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

Sæbø, A. B. (1998). *Drama - et kunstfag: den kunstfaglige dramaprosessen i undervisning, læring og erkjennelse* (s. 445). Tano Aschehoug.

- Sæbø, A. B. (2016). *Drama som læringsform*. Oslo: Universitetsforlaget
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse - En innføring i kvalitative metoder* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse – En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Universitetet i Oslo. (2019, 21.juni). Læringsteoretiske perspektiver på dybdelæring. Forskning, innovasjon og kompetanseutvikling i skolen.
<https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/dybdelering/leringsteoretiske-perspektiver-pa-dybdelering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 18.desember). Fysisk aktivitet og estetiske uttrykksformer. Hentet 25. april 2023, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/fysisk-aktivitet-og-estetiske-uttrykksformer/#a157684>
- Utdanningsdirektoratet (2020). Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE01-03). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/rle01-03/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet (2020). Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE01-03). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/rle01-03/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- Vestøl, J.M. (2020). «Å ta andres perspektiv»: Nytt kjerneelement og nye kompetansemål i fagene KRLE og Religion og etikk. *Prismet*, 71 (4), 361-375.
<https://doi.org/10.5617/pri.8365>
- Østern, T. P., Bjerke, Ø., Engelsrud, G. & Sørnum, A. G. (2021). *Kroppslig læring – perspektiver og praksiser*. Universitetsforlaget
- Østern, T.P. & Bjerke, Ø. (2021). Forekomst og forståelse av kroppslig læring i norskspråklig forskning. I T.P. Østern, Ø. Bjerke, G. Engelsrud & A. G. Sørnum (Red.), *Kroppslig læring – perspektiver og praksiser* (s. 16-28). Universitetsforlaget.

Vedlegg 1 – NSD (Sikt)

10.05.2023, 15:21

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave KRLE - drama i etikkundervisningen](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 602030	Vurderingstype Standard	Dato 09.11.2022
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

Prosjekttittel

Masteroppgave KRLE - drama i etikkundervisningen

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig

Karina Hestad Skeie

Student

Sandra Pauline Karlsen Lund

Prosjektperiode

01.09.2022 - 30.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at foresatte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og

<https://meldeskjema.sikt.no/63345222-6149-4456-bab8-9e1dec7e5ce5/vurdering>

1/2

ikke viderebehandles til nye uforenlige formål

- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos oss: Olav Rosness

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2 – Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet:

Dramaforløp og etisk refleksjon: Beskrivelse og analyse av et undervisningsopplegg i KRLE for 7. trinn

Dette er et spørsmål til deg om du vil la barnet ditt delta i et forskningsprosjekt i forbindelse med en masteroppgave på grunnskolelærerutdanningen 5.-10. på Høgskulen på Vestlandet (HVL). Formålet med masteroppgaven er å undersøke hvordan bruk av drama som undervisningsmetode kan bidra til elevenes etiske refleksjon og læring i faget KRLE. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for barnet ditt.

Formål

I min masteroppgave skal jeg undersøke hvordan bruk av drama som undervisningsmetode kan bidra til elevenes etiske refleksjon og læring i faget KRLE. Jeg vil også analysere om- og eventuelt hvordan drama som undervisningsmetode kan være med på å fremme det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring». Det er viktig å utforske andre undervisningsmetoder som kan bidra til at elevene lærer ny kunnskap på en engasjerende og motiverende måte. Å kunne ta andres perspektiv vil være et viktig redskap for barnets utvikling og framtidige liv i samfunnet. Dette forskningsprosjektet er en del av min masteroppgave i KRLE på grunnskolelærerutdanningen 5.-10.trinn.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Forskningsprosjektet gjennomføres av masterstudent Sandra Pauline Karlsen Lund, under veiledning av faglærer Karina Hestad Skeie ved Høgskulen på Vestlandet, som også er prosjektansvarlig for prosjektet. Behandlingsansvarlig for prosjektet er Høgskulen på Vestlandet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i studiet fordi du har barn i klassen jeg ønsker å utføre mitt masterprosjekt i. Alle foreldre til barn i disse klassene får samme informasjon og spørsmål. Informasjonen og samtykkeskjema formidles via klasselærer på mine vegne.

Hva innebærer det for barnet ditt å delta?

Hvis du velger å la barnet ditt delta i prosjektet innebærer det at de skal være med på et 2 timers undervisningsopplegg i KRLE, hvor vi skal bruke dramaforløp til å utforske et etisk dilemma. Dramaforløp er en utforskende læringsmetode, hvor elevene skal finne kunnskapen ved å stille spørsmål, undre seg og ta andres perspektiv. Undervisningsopplegget er faglig kvalitetssikret i dialog med faglærere på HVL, og lærere på 7.trinn på Mysen Skole. I tillegg til undervisningsopplegget vil eleven få et evalueringsskjema hvor de skal gi tilbakemelding anonymt til undervisningsopplegget. Jeg vil i tillegg til dette plukke ut en gruppe på 5 elever til et såkalt fokusgruppe-intervju. Det vil si at disse fem elevene vil delta på en intervjusamtale med forberedte spørsmål som går på deres utfyllende tanker om undervisningsopplegget og denne måten å lære på. Dere kan få se evalueringsskjema og intervjuguide på forhånd ved å ta kontakt med meg på mail sandrapauline.lund@yahoo.no eller telefon 47248310. Det vil ikke bli tatt video eller lydopptak av undervisningsforløpet, men faglærer vil observere undervisningen for å gi tilbakemelding til meg som student. Det vil tas lydopptak av fokusgruppe-intervjuet, men alle opplysninger vil bli anonymisert og lydopptaket vil slettes.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å la barnet ditt delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysninger om barnet vil da bli slettet. Det

vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil la barnet ditt delta eller senere velger å trekke deg. Dersom du ved senere tidspunkt ønsker å trekke barnet ditt fra studiet eller har spørsmål til studiet kan du kontakte Sandra Pauline Karlsen Lund på telefon 47248310, eller på email sandrapauline.lund@vahoo.no.

Dersom du velger å ikke la barnet ditt delta i forskningsprosjektet vil ditt barns bidrag i undervisningsforløpet ikke inkluderes i forskningsmaterialet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om barnet ditt til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Jeg (Sandra Pauline K. Lund) vil være den eneste som har tilgang til lydopptaket av fokusgruppe-intervjuene. Mine veiledere ved ~~HVI~~ vil kun få tilgang til de anonymiserte opplysningene fra undervisning, evalueringsskjema og fokusgruppe-intervju.
- Navnet til barnet ditt vil bli erstattet med et nummer eller et fiktivt navn.
- Alt av anonymisert datamateriale lagres trygt på privat passord beskyttet datamaskin, der kun jeg har tilgang.

I masteroppgaven vil datamaterialet anonymiseres slik at det ikke er mulig å gjenkjenne verken skole eller enkeltpersoner.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes i juni 2023 når masteroppgaven er godkjent. Lydopptak og evalueringsskjema vil slettes/makuleres så snart disse er transkribert/analysert.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra ~~Høgskulen~~ på Vestlandet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- ~~Høgskulen~~ på Vestlandet ved Karina Hestad Skeie, tlf: 41 04 11 80.
- ~~HVI~~s personvernombud: Trine ~~Anikken~~ Larsen, tlf: 55 58 76 82

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Sandra Pauline Karlsen Lund, masterstudent v/Høgskolen på Vestlandet.
Prosjektansvarlig/student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å la barnet delta i fokusgruppeintervju rundt gjennomført undervisningsopplegg med drama som undervisningsmetode.
- å la barnet ikke delta i fokusgruppeintervju rundt gjennomført undervisningsopplegg med drama som undervisningsmetode.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 – Evalueringsskjema (Klasse A)

Evalueringsskjema **KLASSE A**

Sett kryss

Hvilke/hvilket ord beskriver din opplevelse av dette undervisningsopplegget ? (Du kan velge flere)	Gøy 19	Kjedelig 2	Spennende 16	Engasjerende 7	Ubehagelig 2	Lærerikt 8
Hvordan var det å ikke vite hva det etiske dilemmaet var? (Du kan velge flere)	Greit 14	Frustrerende 4	Spennende 14	Engasjerende 3	Ubehagelig 0	Lærerikt 2
Følte du at du klarte å leve deg inn i tankene til de ulike karakterene i det etiske dilemmaet?	Ikke i det hele tatt 2	Så vidt 2	Usikker 2	Ja litt 14	Veldig mye 5	
Var denne timen annerledes enn andre KRLE timer?	Ja 20	Nei 0	Hvordan? (frivillig å svare på) Ja svar: - «Mye gøyere» x2 - «Vi pleier mer å ha 'les opp fra en bok og skriv svar på oppgaver i bok', så det var veldig annerledes» - «Mye gøyere enn å sitte bak en PC hele timen» - «Vi gjorde andre ting og det var mere gøy»			

			2 elever: Litt
Vil du anbefale meg å gjenta denne timen med andre?	Ja 18	Nei 3	Hvorfor/hvorfor ikke? (frivillig å svare på) Ja svar: - «Gøy, engasjerende og gøy» - «Det var gøy og mange kan sette sin egen kreativitet inn i det» - «Det var gøy å skuespille og du lærer hvordan skuespilling er» - «Siden det var veldig gøy»
Vil dere ha mer av denne type undervisning (med drama)?	Ja 18	Nei 2	Hvorfor/hvorfor ikke? (frivillig å svare på) Ja svar: - «Man kunne ha det fått samtidig som man holder seg til tema», 1 elev: Midt i mellom. 1 elev: «sikkert»
Følte dere at dere holdt på med etiske refleksjon?	Ja 13	Nei 4	Hvorfor/hvorfor ikke? (frivillig å svare på) Nei svar: - «Jeg så det mer som komedie enn veldig lærerikt». 1 elev: «Vet ikke, skjønner ikke norsk», 1 elev: «Litt», 1 elev: «Vet ikke, skjønner ikke spørsmålet», 1 elev: «Vet ikke». 1 elev: «Vet ikke hva det betyr».

Er det noe mer du vil legge til/si?	<ul style="list-style-type: none">- «Jeg liker drama skuespill»- «Nei, men veldig gøy i forhold til kjedelige timer»- «Nei egentlig ikke men dette var veldig gøy☺»- «Jeg håper vi får mer av dette i flere timer, det var kjempe gøy»- «Det var kjempe gøy, håper vi kan gjøre det igjen☺»- «Nei, det var bare veldig gøy og nytt»
-------------------------------------	--

Vedlegg 4 – Evalueringsskjema (Klasse B)

Evalueringsskjema **KLASSE B**

Sett kryss

Hvilke/hvilket ord beskriver din opplevelse av dette undervisningsopplegget? (Du kan velge flere)	Gøy 14	Kjedelig 1	Spennende 13	Engasjerende 7	Ubehagelig 1	Lærerikt 4
Hvordan var det å ikke vite hva det etiske dilemmaet var? (Du kan velge flere)	Greit 10	Frustrerende 1	Spennende 11	Engasjerende 1	Ubehagelig 2	Lærerikt 0
Følte du at du klarte å leve deg inn i tankene til de ulike karakterene i det etiske dilemmaet?	Ikke i det hele tatt 1	Så vidt 2	Usikker 5	Ja litt 10	Veldig mye 2	
Var denne timen annerledes enn andre KRLE timer?	Ja 19	Nei 0	Hvordan? (frivillig å svare på) Ja svar: - «Vi fikk delta mer» - «Jeg syntes vanlige timer er bedre» - «Ja, det var bedre» - «Det var gøy å være med og gjøre noe i stedet enn og sitte på stolen»			

Vil du anbefale meg å gjenta denne timen med andre?	Ja 17	Nei 2	Hvorfor/hvorfor ikke? (frivillig å svare på) Ja svar: - «Fordi det er en annen læremetode som kan funke ganske bra» - «Det var et spennende tema» - «Siden det var gøy» - «På grunn av den er gøy»
Vil dere ha mer av denne type undervisning (med drama)?	Ja 18	Nei 1	Hvorfor/hvorfor ikke? (frivillig å svare på) Ja svar: - «Fordi vi får være med på undervisningen men lære jullegg» - «Ja fordi det er jo gøy og man lærer hva man kan gjøre» - «Det var annerledes og mer gøy enn en vanlig time» - «Gøy med skuespill»
Følte dere at dere holdt på med etiske refleksjon?	Ja 14	Nei 3	Hvorfor/hvorfor ikke? (frivillig å svare på) 1 elev: Midt i mellom, 1 elev: «Vet ikke»

Er det noe mer du vil legge til/si?	<ul style="list-style-type: none">- Jeg syntes dette var gøy, men hadde følt enda mer realistisk hvis alle elever hadde deltatt på en ordentlig måte!- Ble litt ubehagelig av dopet- Det var gøy☺- Det var veldig gøy, og hun var god-
-------------------------------------	--

Vedlegg 5 – intervjuguide

Intervjuguide til fokusgruppeintervju

1. Var denne timen annerledes enn andre KRLE timer, hvorfor/hvorfor ikke?
2. Hvordan var det å ikke vite hva det etiske dilemmaet var?
3. Følte du at du klarte å leve deg inn i tankene til de ulike karakterene i det etiske dilemmaet? På hvilken måte/hvorfor ikke?
4. Hvordan vil du beskrive denne timen? (engasjerende, kjedelig, rar, gøy, tankevekkende)
5. Vil dere anbefale meg å gjøre dette til andre, eller i andre temaer med dere?
6. Er det noe dere ville gjort annerledes – hvorfor/hvorfor ikke?
7. Følte dere at dere holdt på med etiske refleksjon – hvorfor/hvorfor ikke?
8. Er det noe mer du vil legge til/si?