

# Høgskolen i Innlandet

Fakultet for helse- og sosialvitenskap

Kari Holtermann Øyen

Masteroppgave

BARE DRAMA? En Q-metodisk undersøkelse blant dramaelever i videregående skole og deres utvikling av karrierekompetanser

Master i karriereveiledning

Breddemaster 30 sp

Vår 2022

## SAMMENDRAG

Jeg forsøker i denne oppgaven å utvide forståelsen av hva karrierekompetanse kan være.

Oppgavens hensikt er å belyse problemstillingen: *Hvordan opplever dramaelever i videregående skole at programfagene gir rom til å utvikle karrierekompetanse?*

I oppgaven har jeg forsøkt å se på estetisk læring, kreativitet, personlig kompetanse som en utvidet forståelse av karrierekompetanse.

Forskningsmetoden i studien er Q-metodologi. Jeg samlet inn data fra 21 elever ved vg2 og vg3 ved en videregående skole. Deltakerne sorterte 36 utsagn fra helt enig til helt uenig. Utsagnene ble utformet ut fra elevenes eget kommunikasjonsunivers. Faktoranalyse ble gjennomført med programmet KADE og frembrakte 2 ulike faktorsyn hvor det ene ble delt i to. Faktorene representerer ulike syn på hvilke karrierekompetanser de opplever at de utvikler ved å gå på dramalinja.

## ABSTRACT

I try to expand the understanding of what career competence may be in this thesis. The task's aim is to answer the following thesis question: "How do Upper Secondary students of theatre experience the opportunity to develop their career competence through their programme subjects?"

In this thesis I have attempted to study aesthetic learning, creativity, and personal competence as parts of an extended understanding of career competence.

The research method in this study is Q-methodology. I have collected data from 21 students of year 2 and 3 (17 – 19-year-olds) of Upper Secondary school. The participants sorted 36 statements according to a scale ranging from total agreement to total disagreement. The statements were based on the students' own universe of communication. Factor analysis was performed using the programme named KADE, resulting in two different views, where one was divided in two. The factors represent different views on what sort of career competence the student believe they develop during their education as theatre students.

## FORORD

Det er rart å tenke på at denne 4 år lange reisen er over. Jeg tenkte egentlig å studere ett år. (30sp) Noe jeg behøvde for å arbeide som karriereveileder i den videregående skolen. Men miljøet jeg kom inn i var så spennende og fint at jeg måtte bare fortsette. Selv om jeg ikke fikk frikjøp eller andre goder. Å arbeide som karriereveileder i videregående skole gir meg mye. Unge, spente, nysgjerrige og mer eller mindre flyve klare ungdommer er en glede å veilede.

Jeg vil spesielt takke min medstudent Lise Rørholt Sørnskog for at hun har dyttet meg i denne prosessen. Uten henne er jeg ikke sikker på om jeg hadde gjennomført prosjektet. Jeg vil også takke resten av «Team Hammer»- gjengen. Det var alltid fint å møte dere og jeg lærte mye av alle samtalene vi hadde etter forelesningene på Høyskolen. Dessverre kom det en pandemi som gjorde at vi ikke lenger fikk møttes fysisk.

Jeg vil også takke dramaelevene som stilte opp i denne undersøkelsen. Dere er toppers!

Så vil jeg også takke min mann, som har holdt ut en evigvarende lang prat om Q-metode, Fishers balanserte blokkdesign og personlig kompetanse. Jeg lover at nå skal jeg slutte med det. Nå vil jeg ut i hagen og drivhuset. Begynne å synge i koret igjen, gjøre yoga og rett og slett være sosial, uten at masteroppgaven hele tiden ligger i bakhodet.

Takk til alle som har heiet på meg, dere er viktigere enn dere tror.

Jeg vil også takke mine veiledere Julie Sikin Bhanji Jynge og Hilde Kjendalen for nyttige innspill, diskusjoner og oppmuntring når det har vært nødvendig.

Kari Holtermann Øyen

Inderøy 15.05.22



# Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	ii
Abstract .....	ii
Forord .....	iii
1 Innledning.....	1
1.1 Mitt ståsted: .....	3
1.2 Begrepsavklaringer .....	4
1.3 Styringsdokumenter som omhandler dramaelever i vgs.....	5
1.4 Kunnskapsstatus .....	7
1.5 Oppbygging av oppgaven .....	10
2 Begreper og Teorier som omkranser problemstillingen .....	11
2.1 Karrierekompetanse .....	11
2.2 Relasjonskompetanse .....	13
2.3 Kompetansetrekanten .....	14
2.4 Drama og estetisk læring.....	16
2.5 Kreativitet/skapende arbeid.....	18
2.6 Happenstance Learning Theory .....	19
3 Metodisk tilnærming.....	20
3.1 Q-metodologi.....	21
3.2 Stegene i forskningsprosessen .....	21
3.2.1 Kommunikasjonsuniverset .....	22
3.2.2 Q-utvalg og forskningsdesign .....	24
3.2.3 Personutvalg (P-utvalg) .....	26
3.2.4 Q-sortering og instruksjonsbetingelse.....	27
3.3 Faktoranalyse.....	29
3.3.1 Utvalg av faktorer til rotasjon.....	30
3.3.2 Faktorrotasjon og ladninger .....	31
3.3.3 Faktorfortolkning.....	33
3.3.4 Post-intervju .....	33
3.4 Studiens kvalitet .....	34
3.4.1 Reliabilitet.....	34
3.4.2 Validitet .....	35

3.4.3	Etiske betraktninger .....	35
3.4.4	Tanker om min egen rolle i forskningen.....	36
3.5	Oppsummering av kapittel 3 .....	37
4	Presentasjon av faktorsyn .....	38
4.1	Faktor 1: Selvbevisst!.....	38
4.1.1	De selvbevisste elevenes opplevelse av Kompetansetrekanten .....	40
4.1.2	De selvbevisste Elevenes opplevelse av egen kreativitet.....	40
4.2	Faktor 2: Teoridelen av faget er ett trygt sted .....	41
4.3	Faktor 2A Ja takk, både og.....	42
4.3.1	«Ja takk, både og» elevenes opplevelse av Kompetansetrekanten .....	42
4.3.2	«Ja takk, både og» elevenes opplevelse av egen kreativitet.....	43
4.4	Faktor 2B: Dramafagene endrer ikke meg.....	44
4.4.1	«Dramafagene endrer ikke meg» elevenes opplevelse av kompetansetrekanten .....	45
4.4.2	«Dramafagene endrer ikke meg» Elevenes opplevelse av egen kreativitet .....	46
4.5	Konsensus utsagn .....	47
4.6	Oppsummering av kapittel 4. ....	50
5	Diskusjon .....	51
5.1	Hvordan kan faktorenes oppfatninger forstås i lys av teori? .....	53
5.2	Ulike opplevelser med kompetansetrekanten og karrierekompetanse.....	53
5.3	Ulike opplevelser knyttet til relasjonskompetanse .....	55
5.4	En nærmere kikk på faktorsynet «Dramafagene endrer ikke meg» .....	56
5.5	Ulik opplevelse av estetisk læring og kreativitet .....	57
5.6	Hvordan kan man veilede dramaelevne innenfor de ulike faktorsynene? .....	58
5.7	Oppsummering av kapittel 5 .....	60
6	Avsluttende refleksjoner .....	61
6.1	Kritisk blick på egen forskningen .....	61
6.2	Refleksjoner av studien .....	62
6.3	Forslag til videre forskning .....	64
7	Litteraturliste.....	vii
	Oversikt over figurer .....	x
	Oversikt over vedlegg.....	x

# 1 INNLEDNING

Jeg har alltid vært interessert i hvordan andre mennesker har endt opp der de er. Hvilke valg har de gjort med hensyn til utdanning, hvorfor bor de akkurat her, er de nysgjerrige på å prøve noe annet, er de fornøyd med livet? At jeg fant fram til karriereveiledningsstudiet kan være en tilfeldighet, ofte drar livet i oss og fører oss en annen veg enn vi kanskje hadde sett for oss. Jeg hadde ikke sett for meg at jeg skulle havne der jeg er i dag med hensyn til jobb og bosted. Jeg arbeider på en videregående skole som karriereveileder. Det har jeg gjort i over 5 år- læringskurven har vært forholdsvis bratt gjennom disse årene. Videregående skole kjenner jeg godt, ettersom jeg har arbeidet der som dansepedagog siden 90 tallet.

Jeg er utdannet dansekunstner og pedagog og har derfor en praktisk -estetisk utdanning. Innen dansefaget praktiseres det en mesterlæretradisjon. Det vil si at læreren viser og elevene kopierer etter beste evne. Etter hvert blir teknikken og bevegelsene mer og mer integrert i de ulike kroppene og elevene utvikler etter hvert sitt eget dansespråk. Man lærer altså først ved å etterligne. Her må hode og kropp samarbeide for å utvikle ferdigheter og forståelse. Dansefaget ligger under de praktisk-estetiske fagene i norsk skole. Der ligger også fag som musikk, drama, kunst og håndverk. Dansefaget har aldri hatt ett eget fag i skolen, faget ligger som kompetansemål under kroppsøving og musikk. Det vil si at elever som ønsker å lære seg dans igjennom skolegangen ikke møter dans som eget fag og mange ønsker derfor å søke opplæring igjennom kulturskolen eller private institusjoner.

Dramafaget, som denne oppgaven skal handle om, har heller ingen naturlig plass i norsk skole. Der ligger kompetansemålene under norskfaget. De praktiserer heller ingen mesterlæretradisjon. Hvordan de lærer får du vite mer om senere i oppgaven.

Det er ikke slik at dans, drama og musikkelever er det samme. En danseelev er sannsynligvis ikke veldig god til å spille gitar eller klarinett og dramaeleven trenger slett ikke være en teknisk god danser. Men fagene henger tett sammen og de er innom hverandres fagfelt i MDD-faget (musikk, dans og drama) på Vg1.

Etter at jeg begynte som karriereveileder og hadde individuelle veiledningsamtaler med elevene, oppdaget jeg etter hvert at grupper av elever fra ulike studieprogram var ulike å snakke med. Det oppleves som om studieprogrammet påvirket eller endret individene. Jeg ønsker i denne oppgaven å gi dramaelevne en spesiell oppmerksomhet. Jeg opplever dem som annerledes enn de andre elevene- men hva er det jeg opplever som annerledes?

Jeg hører også at fellesfaglærere kommenterer at de opplever de praktisk-estetiske klassene som annerledes enn klasser med andre elever. De omtales som nysgjerrige, aktivt deltagende, og uredde. Noe som gjerne gir elevene mer utbytte av undervisningen.

Som karriereveileder er jeg opptatt av temaer som utdanning, arbeidsliv, personlig kompetanse og estetisk læring. I denne studien skal jeg søke å finne svar på hvordan dramaelevne opplever at programfagene gir rom for utvikling av karrierekompetanse. Jeg ønsker også å åpne opp forståelsen av hva vi legger i ordet karrierekompetanse. Jeg velger å legge inn små sitater fra dramaelevnes kommunikasjonsunivers underveis i oppgaven, slik at vi kan få høre elevstemmene.

Hans Ole Rian, forbundsleder i Creo, forbundet for kunst og kultur(Rian, 2019) sier følgende i en artikkel på Utdanningsnytt.no om de praktisk -estetiske fagene. «Disse fagene byr på kunst- og kulturuttrykk som vekker og forsterker følelser og fremkaller både refleksjon og spontanitet hos eleven». Videre sier han at fagene fremmer læringsvilje og motivasjon. Og når du mestrer uttrykksformer som litteratur, musikk, drama, multimedia, foto, film, språk, dans og design forsterkes elevenes evner til å kommunisere sine faglige ferdigheter, fantasi, kreativitet og forståelse. Dette bidrar til en kunnskapsbygging som tar utgangspunkt i elevenes egenart og mestring. Noe som igjen gjør at elever som opplever mestring, opplever større læringsmotivasjon og at de får bedre selvtillit til å gå løs på vanskelige utfordringer. (Rian, 2019)

Ut disse tankene har jeg landet på følgende problemstilling: **Hvordan opplever dramaelever i videregående skole at programfagene gir rom til å utvikle karrierekompetanser?**

For å finne svar på min problemstilling har jeg formulert disse forskningsspørsmålene:  
Hvordan kan begrepet karrierekompetanse forstås i lys av Greta Skaus kompetansetrekant?  
Og det siste; Hvordan kan estetisk læring og kreativitet bidra til å utvikle karrierekompetanser?



«Jeg har lært mye om meg selv og har blitt tryggere på meg selv» (sitat dramaelev)

## 1.1 Mitt ståsted:

Jeg har et humanistisk menneskesyn og kjenner meg mest igjen i utviklings og læringsparadigme(developing) innen karriereveiledningsfeltet. Sultana (sitert i Kjærgård & Plant, 2018, s. 40)kaller dette utviklingsrettet eller humanistisk paradigme. Mennesket, eller i denne oppgaven eleven, er i dette synet ekspert på seg selv (Haug, 2018, s.24). Lærings og utviklingsparadigmebygger på en tanke om at den enkelte er i stand til å være med å forme egen utvikling som aktiv deltager i samfunns- og arbeidsliv. «Hvert individ anses å være ansvarlig autonom person, i stand til å fatte selvstendige valg (Haug, 2018, s.25). Altså at menneskene er aktive i sin egen karriereutvikling. Et vesentlig poeng i dette paradigme er at valg ikke tas en gang for alle. Læring og utvikling skjer gjennom refleksjon, konkrete erfaringer og utprøving i «det virkelige liv». Siden referanserammene endrer seg, må vi også som individer stadig endre oss (Haug, 2018, s.25).

I kvalitativ forskning som omhandler menneskers opplevelser brukes ofte fenomenologi (Thagaard,2018, s.38), og i denne studien fungerer fenomenologien både som utgangspunkt og som forståelsesramme. Fenomenologi tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen vi mennesker opplever og prøver ut fra den å få en dypere forståelse for erfaringen som ligger bak. «Fokus rettes mot det som tas for gitt i en kultur» (Thagaard, 2018, s.38) Jeg vil i denne forskningen undersøke dramaelevens opplevelse av at programfagene i drama, gir de noen karrierekompetanser.

Thagaard (2018) sier at «Konstruktivismen oppfatter kunnskap som konstruert av dem som deltar i bestemte sosiale sammenhenger» (s 43). Sosialkonstruktivismen er preget av de kulturelle kategoriene eller sammenhenger vi forholder oss til eller deltar i. Jeg ser det som at i denne forskningen blir kunnskapen skapt mellom meg som forsker og dramaelevne som deltakere. Sammen skaper vi kunnskap.

Hvilket kunnskapssyn har man når man undersøker dramaelever i videregående skole? Marit Ulvik (2020) sier at gjennom sansende erfaringer oppdager mennesket verden. (s.20-21) Noe hun kaller den empiriske læringsmåten. Videre sier hun at kunnskapen vi tilegner oss på denne måten er kroppslig forankret. «Ungdom ... uttrykker gjerne sine erfaringer gjennom musikk, dans, poesi og andre former for selvpresentasjon. Drivkraften bak de estetiske uttrykkene er et behov for å begripe verden og for å være en del av et felleskap» (Austring & Sørensen sitert i Ulvik, 2020, s.21) Jeg mener her at dramaelever i videregående skole lærer og utvikler seg i programfagene gjennom kroppslige erfaringer.

I Q-metoden står abduksjonsprinsippet sentralt, der handler det om å oppdage meningsmønstre som ligger i kommunikasjonsuniverset, som kommer frem gjennom Q-sortering og etterpå tolkningen av data (Thorsen et al., 2010). Med bruk av abduksjon kan vi få ny forståelse for ett fenomen, men også oppdage noe helt uventet. Vi gjør en såkalt kvalifisert gjetting. En abduktiv tilnærming innebærer at teorien utvikler seg på grunnlag av systematiske og meget grundige analyser av datamaterialet (Thagaard, 2018, s.194). En hypotese trenger ikke være en vitenskapelig eller teknisk påstand, men heller en forklaring på hvordan eller hvorfor fenomenet er slik det er (Watts & Stenner, 2012). Vi har altså en intuitiv gjetting for årsaken til at det ble som det ble.

## 1.2 Begrepsavklaringer

**Karriere:** Vi kan definere ordet karriere som en reise gjennom livet. Dette innebærer både arbeid og fritid. Kompetanse Norge (KompetanseNorge, 2020) definerer det slik: «Vi betrakter karriere som noe alle har, og fremhever at karriere ikke bare innbefatter menneskers relasjoner til utdanning og arbeid, men også øvrige roller og livsekvenser mennesker inngår i» Nå jeg bruker begrepet karriere i denne oppgaven, er mitt søkelys rettet mot dramaelevens reise gjennom liv, læring og arbeid. Jeg legger her spesielt vekt på dramaundervisningens funksjon i denne reisen

**Karrierekompetanse:** Karrierekompetanse beskriver Haug (2018 s,13-14)- som hva den enkelte individ bør inneha av kompetanser for å mestre både nåtidige og framtidige

karrieremessige utfordringer. I denne oppgaven forsøker jeg å utvide forståelsen av begrepet til å inneholde både kreativitet, nysgjerrighet, estetisk læring og personlig kompetanse. Dette kommer jeg nærmere inn på i kapittel 2.

**Dramaelever:** I denne oppgaven handler det om elever i videregående opplæring. Det vil si det er ungdommer mellom 17 og 19 år. De har selv valgt å gå på et studieforbereende løp med programfag innen drama.

**Produksjonsarbeid/på gulvet:** I dramafaget foregår en del arbeid på gulvet i en dramasal. Det betyr at de ikke sitter i ett klasserom og har undervisning, men at de er i en sal hvor de deltar aktivt på gulvet. Dramaundervisning i det hele, foregår både i klasserom og på gulvet.

**Programfag på dramalinja:** Programfagene er de fagene som er spesielt for dramaelevne. Det kan være teater i perspektiv, teaterproduksjon, drama og samfunn, teater og bevegelse. Fellesfag er norsk, matematikk, naturfag, geografi etc

**Kreativitet/skapende arbeid:** i denne oppgaven går jeg spesielt inn på estetisk læring hvor man må erfare før man øker forståelsen og oppnår ny innsikt. Kreativiteten beskrives av og til som å tenke utenfor boksen. Men også det å komme med ideer og det å bidra inn i gruppeprosessen.

### 1.3 Styringsdokumenter som omhandler dramaelever i vgs

Elever i videregående opplæring har rett til rådgiving. Både sosialpedagogisk rådgiving og utdannings- og yrkesrådgivning. Dette er nedfelt i opplæringsloven. Loven fremhever at det er vesentlig å ha et helhetlig perspektiv i møte med eleven og se de to rådgivings-retningene i sammenheng (Forskrift til Opplæringslova: 2006; §22 1-3).

Videre sier opplæringsloven paragraf 1.1 at ett av skolens viktigste mål er: Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng.(Kunnskapsdepartementet, 2017)

I NOU 2015:8 Fremtidens skole -Fornyelse av fag og kompetanser står følgende:

Å ha kompetanse som gjør at man kan skape noe, alene eller sammen med andre, er viktig for den enkelte, både i skolen, i arbeidslivet og på andre arenaer. Kreativitet, innovasjon, kritisk tenkning og problemløsning er sentrale kompetanser i mange fag.(NOU 2015:8)

I fornyelsen av Kunnskapsløftet LK2020 kom det inn flere tverrfaglige overordnede fag i skolen. Ett av de er folkehelse og livsmestring. I fagplanen for folkehelse og livsmestring står det blant annet:

Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte.(Kunnskapsdepartementet, 2021)

NOU 2016:7 Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn. Her presiseres det at karriereveiledning ikke bare er rådgivers/karriereveileders ansvar, men hele skolens oppgave (NOU 2016:7)

Her har jeg redegjort for noen av de styringsdokumenter som omhandler elever i videregående skole. Videre ser jeg på det som spesielt omhandler faget drama.

Faget drama kom inn som aktivitetsform i normalplanen av 1939 og har aldri vært noe eget obligatorisk fag i grunnskolen, men har inngått som arbeidsform og metode i andre fag. Drama som fag i vgs ble opprettet for første gang på Hartvig Nissens skole i Oslo i 1975 (Husjord et al., 2010, s.30) i 1994 ble det opprettet musikk, dans og dramalinjer i alle landets fylker i forbindelse med den nye skolereformen Reform 94. Først da ble det mulig å velge å gå på dramalinjen uavhengig av hvor i landet du bor. I skoleåret 20/21 finnes 26 skoler som tilbyr dramalinje, det er i alt ca 1250 elever som går på disse linjene. Det vil si at det er mindre enn 1% av elevmassen. Dramaelever tilhører utdanningsprogrammet MDD musikk-dans-drama. I vg1 går de sammen med dans og musikk i ett felles programområde, men fra og med vg 2 er dramaelever ett eget programområde. Statistikken fordeler ikke elevene inn etter programområde i vg1 derfor er det vanskelig å få helt sikre tall ut fra hvor mange

elever som tilhører dramafaget. Men jeg har tatt ett gjennomsnitt og havner da på under 1% av elevmassen.(Utdanningsdirektoratet)

Jeg vil her presentere beskrivelser fra litt av fagplanen for dramaelevne. De skal blant annet inneha kompetansen beskrevet under, når de er ferdige med tre år.

Hentet fra læreplanen i Drama og samfunn, et fag elevene møter først i vg3(Utdanningsdirektoratet, 2021)

Gjennom aktiviteter i faget skal elevene få mulighet til å utvikle forståelse av hvordan mellommenneskelige dilemmaer, verdier og ideer kan utforskes, ved å bruke teater og drama som metode. Faget skal gi elevene innsikt i hvordan vi lever sammen i et mangfoldig samfunn med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser(Utdanningsdirektoratet, 2021).

Fra læreplan i Teaterproduksjon fordypning, et fag elevene møter både i vg2 og vg3:

Teaterproduksjon fordypning skal bidra til å utfordre og motivere elevenes skaperevne gjennom å gi dem mulighet til å være åpne, produktive og lyttende bidragsyttere i kreative prosesser. I faget får elevene arbeide med å omsette ideer og nytenkning til handling som grunnlag for entreprenørielle ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Jeg har her lagt frem ulike styringsdokumenter for elever i videregående skole og dramalinja spesielt. Nå velger jeg å gå over til kunnskapsstatus innenfor feltet som problemstillingen min ligger.

## 1.4 Kunnskapsstatus

Her ønsker jeg å gi en oversikt over tidligere forskning på fagfeltet, der jeg presenterer både empiri og teori, men også si noe om min egen empiriske kunnskap som mangeårig lærer i videregående skole.

For å få bedre oversikt over kunnskapsgrunnet begynte jeg å søke etter tidligere forskning som omhandler dramaelever i vgs og i tillegg karriereveiledning i Oria. Dette resulterte i få treff. Se vedlegg 1. Jeg gikk deretter over til å kun å søke på dramaelever i

videregående skole eller bare karriereveiledning eller karrierekompetanse, da fikk jeg flere treff, men synes ikke de var relevant for mitt forskningsprosjekt. Jeg fant frem til ulike dramainstitusjoner i Norge som jeg hadde en mailutveksling med, likeså med lærere ved Høgskolen på Lillehammer samt at jeg snakket med kollegaer ved dramaavdelingen på egen skole for å høre om de har noen tips til forskning på feltet. Jeg fant dessverre ikke hva jeg hadde håpet på.

Da valgte jeg å se på disse to områdene; karrierekompetanse og drama hver for seg.

Når det gjelder karrierekompetanser, finnes det en god del litteratur. Erik Hagaseth Haug utgav i 2012 boka «Karrierekompetanser, karrierelæring og karriereundervisning». Arne Svensrud (2015) utga "Karriereveiledning i et karrierelæringsperspektiv"

Når det gjelder dramaelever og estetisk læring har jeg sett på boka «Skolens betydning» fra 2020 av Marit Ulvik, Ingrid Helleve og Dag Roness. Hvor de snakker om den estetiske læringen og hvilken effekt den har på oss mennesker. Videre boka «Drama i klasserommet» av Solveig Gaarder fra 2003. Her handler teamet om at drama som metode kan utvikle kunnskap og innsikt på andre måter enn tradisjonell teoriundervisning ofte gjør.

Jeg har også funnet masteroppgaver som handler om karrierekompetanse/karrierelæring og drama/estetisk læring i videregående skole. Men jeg drister meg til å si at det mangler forskning som ser disse to i sammenheng.

Jeg har også støttet meg til ulike artikler som ligger på nettsiden [www.veilederforum.no](http://www.veilederforum.no) som ligger tett inntil tematikken i denne forskningsoppgaven.

Når det gjelder Q-metoden fant jeg nettsiden qmethod.org, som er en side med ressurser for forskere og studenter som ønsker å bruke q-metoden. Her ligger filmer, instruksjonsartikler og referanser til metodelitteratur som gjorde at jeg fikk en inngang inn i det videre arbeidet. I tillegg fikk jeg innspill fra veileder om å bruke boka Doing Q Methodological Research av Watts og Stenner som primærkilde.

Videre går jeg over til å presentere empiri som omhandler oppgavens tema.

I 2010 ble det gjennomført ett stort forskningsprosjekt støttet av EU kalt DICE ("Drama Improves Lisbon Key Competences in Education") (Consortium, 2010) hvor de målte effekten av dramaundervisning. Denne studien gikk over 2 år og innbefattet 5000

ungdommer fra 12 ulike land. Her tok de utgangspunkt i 5 nøkkelkompetanser som ble målt kvantitativt gjennom spørreskjema, men også kvalitativt med intervjuer.

Nøkkelkompetansene de valgte ut er: kommunikasjon i morsmål, lære å lære, mellommenneske-flerkultur-sosial og medborgerkompetanse, entreprenørskap og kulturelt uttrykk. En av nøkkelkompetansene jeg ønsker å trekke frem er: mellommenneske-flerkultur-sosial og medborgerkompetanse. Rapporten er utgitt på engelsk, men finnes i kortversjon på norsk og da brukes denne oversettelsen. Her er resultatene at ungdommer som deltar jevnlig i dramaaktiviteter viser mer empati for andre og at de klarer å skifte perspektiv. De håndterer stress og klarer å løse problemer. De er også tolerante mot minoriteter og er mer aktive enn de som ikke deltar i dramaaktiviteter. (Consortium, 2010)

Den amerikanske professoren Teresa M. Amabile (1997) har forsket på kreativitet. Hun undersøkte om iboende motivasjon altså motivasjon drevet av dyp interesse, involvering i arbeidet, nysgjerrighet eller en slags personlig utfordring gjorde noe med kreativiteten eller om du ble mer kreativ av å bli ytre motivert av noe utenfor deg selv. At du rett og slett er drevet av et ønske om å oppnå ett mål. At du har en deadline, kan få en utmerkelse eller vinne en konkurranse (Amabile, 1997) Hun sier at en kombinasjon av disse er vanlig. Men at en iboende motivasjon vil være mer ledende for kreativitet enn en ytre motivasjon vil være. Men at dette er kontekst og personavhengig. Miljøet vi omgir oss med er medvirkende til kreativiteten.

Jeg velger her å ta med egen erfaring med elever i videregående skole. Det som kjennetegner elevene på de praktisk-estetiske linjene er at de ikke kaller programfagene for fag. Når de har en hel dag med fellesfag kan jeg høre følgende: oh! nei, i morgen har vi bare «fag». Det tolker jeg dithen at elevene ikke oppfatter MDD-fagene som fag- det virker som de synes det er en fri plass hvor de kan utfolde seg og lære på en annen måte enn de gjør i det de kaller fag (fellesfag) Ofte gleder de seg til MDD- timene og holder nøye regnskap med om de mister timer, noe de ikke gjør i like utstrakt grad i fellesfagene.

## 1.5 Oppbygging av oppgaven

Oppgaven består av 6 kapitler. Kapittel 1 er innledningen hvor problemstillingen og forskningsspørsmålene blir presentert. Jeg forklarer hvor jeg har mitt ståsted som forsker, jeg avklarer begreper og presenterer kunnskapsgrunnlaget oppgaven er bygget på samt noe empiri. I kapittel 2 ser jeg nærmere på ulike teorier som omhandler tematikken i denne oppgaven. Teorien er hentet fra deltakernes kommunikasjonsunivers. Kapittel 3 presenteres Q-metoden, som er den metoden jeg har valgt i undersøkelsen. Her forsøker jeg å få frem deltakernes subjektive opplevelser omkring fenomenet karrierekompetanse i estetiske læringsprosesser. Jeg redegjør for fremgangsmåten og går så inn på hvordan jeg har utført dette i min studie. I tillegg ser jeg på etiske utfordringer, kvalitet og min rolle som forsker. I kapittel 4 legger jeg frem funnene av undersøkelsen, her brukes abduksjon og jeg driver en kvalifisert gjetting og tolker funnene. I kapittel 5 ser jeg på funnene i lys av teorien som ble presentert i kapittel 1 og 2. I kapittel 6 oppsummerer jeg hva resultatene kan ha å si for synet på hva karrierekompetanse kan være, hva jeg eventuelt kunne gjort annerledes og også noen tanker om videre forskning på feltet.



«Jeg vet hvor grensene mine går, vi lærer å pushe grenser hver dag» (sitat dramaelev)

## 2 BEGREPER OG TEORIER SOM OMKRANSER PROBLEMSTILLINGEN

«En teori er ett sett med antagelser om et fenomen» (Johannessen et al., 2018, s.29) I denne oppgaven ser jeg på forholdet mellom ulike fenomener, altså antatte sammenhenger mellom de ulike fenomenene. Her vil jeg først se nærmere på karrierekompetansebegrepet, for å øke forståelsen for hva det kan være. Etterpå vil jeg gå inn i de ulike teoriene som er relevante for at dramaelever i videregående opplever at de utvikler karrierekompetanser gjennom årene i videregående opplæring. Jeg vil her presentere Skaus teori om kompetansetrekanten, estetisk læring, men også se på kreativitet og skapende arbeid. I tillegg ønsker jeg å presentere en karriere teori fra Krumboltz som jeg finner relevant i denne sammenhengen. Sammen retter disse områdene seg mot problemstillingen; Hvordan dramaelever i videregående skole opplever at programfagene gir rom til å utvikle karrierekompetanse.

### 2.1 Karrierekompetanse

Karrierekompetanser og hva det kan være er tema i denne oppgaven. Det eksisterer ulike definisjoner på begrepet karrierekompetanse. Jeg ønsker i denne delen av oppgaven å se på begrepet og kanskje utvide forståelsen av hva det kan inneholde.

Erik H Haug (2018) sier karrierekompetanse ikke er en metodisk tilnærming, men en målsetting for den enkelte i sin karriereutvikling. Rie Thomsen uttrykker at karrierekompetanse dreier seg for eksempel om kompetanse til å forstå seg selv. Det handler om å utforske hva du vil i ditt eget liv, og så ta de avgjørelsene du må for å oppnå dine mål (Thomsen, 2014) Hun definerer karrierekompetanse slik:

Karrierekompetanser er kompetanse til å forstå og utvikle seg selv, utforske livet, læring og arbeid, samt håndtere liv, læring og arbeid i forandringer og overganger. Det er en oppmerksomhet på hva man gjør, men også hva man faktisk kan gjøre, og på at den enkelte formes via sin livsførsel og sine handlinger og samtidig påvirker egne fremtidsmuligheter. (Thompson, 2014 s.4)

Som en alternativ forståelsesform av begrepet karrierekompetanse omtaler Knut Illeris (Illeris, 2012) en utvidet forståelse av karrierekompetansebegrepet der han spesifikt nevner kreativitet, fantasi, evne til kombinasjonstenkning, fleksibilitet, empati, intuisjon men også evnen til å ha et kritisk perspektiv og ett motstandspotensial (s.53-64) Han mener det er helt nødvendig å ha med disse elementene inn i begrepet, om vår forståelse for det skal være dekkende og i tillegg kunne anvendes.

Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning (Kompetanse Norge, 2020) er utarbeidet på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, som en oppfølging av NOU 2016:7 Norge i omstilling – Karriereveiledning for individ og samfunn. Dette er både et nasjonalt og et tverrsektorielt rammeverk. Kompetanse Norge (2020) har ledet arbeidet, men arbeidsgrupper bestående av ulike aktører fra hele feltet har bidratt. Kvalitetsrammeverket har utarbeidet en norm for ulike områder knyttet til karriereveiledning; slik som etikk, karrierekompetanse, kvalitetsstandarder og kompetansesstandarder.

Innenfor området karrierekompetanse, har Kompetanse Norge laget fem karriereknapper. Disse karriereknappene er et normativt uttrykk for hva som forstås som karrierekompetanse i rammeverket. Veisøkerne kan her utforske og lære om sin egen kompetanse innenfor karriere. Disse fem karriereknappene er: Meg i kontekst, Mulighetshorisont og begrensninger, Valg og tilfeldigheter, Endring og stabilitet, og til slutt Tilpasning og motstand. Disse ordparene er såkalte oxymoroner- det vil si: «De ti ordene danner sammen fem ordpar som når de blir satt sammen, er ment å synliggjøre mulige dilemmaer og spenninger som kan være til stede og ha betydning når en person skal håndtere liv, læring og arbeid i forandring og overganger» (Kompetanse Norge, 2020)

I denne sammenhengen ønsker jeg å gå nærmere inn på karriereknappen Meg i kontekst.

Kompetanse Norge (2020) omtaler knappen Meg i kontekst slik:

Meg i kontekst tar utgangspunkt i at mennesker er i en sammenheng hele tiden. Den sammenhengen kaller vi kontekst. Konteksten er både det nære i en familie, i et fellesskap, i et lokalsamfunn og i et større samfunn (for eksempel det norske samfunn eller det globale samfunn). Hvert menneske er i verden på en måte som er unik. Hvert menneskes væren, i verden kan utforskes, og det er det som skjer under dette området for læring og utforsking. (Kompetanse Norge, 2020, s.70)

Her forstår jeg det slik at hvert individ må bli kjent med seg selv. Hvem er du? Hva vil du? Hva kan du, hvilke interesser har du? Her kommer også verdier, drømmer og mål inn. Man kan bruke disse spørsmålene til å forsøke å kartlegge seg selv.

Når vi kommer til ordet kontekst, handler det om hvilke sammenhenger du inngår i. Hvordan er nettverket rundt deg- både privat, lokalt og globalt. Tenker du noen gang over hvem som påvirker deg og er du med på å påvirke noen andre? Hvor føler du tilhørighet? Dette åpner opp for å se seg selv i en større sammenheng. Inngår du i en eller flere familier, medlem i ett kor, speideren, politisk parti, natur og ungdom? I løpet av livet inngår du i mange ulike kontekster.

Jeg vil presisere at karriereknappene ikke er noe som alle innen karriereveiledningsfeltet må bruke, men i denne sammenhengen syns jeg det passet fint å få med denne knappen. Jeg tenker at dette knyttes nært opp til karrierekompetansene jeg tror dramaelever utvikler

## 2.2 Relasjonskompetanse

Hva er relasjonskompetanse? Spurkeland et al. (2021) beskriver det som ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, reparerer og vedlikeholder relasjoner mellom mennesker. Denne kompetansen sier han er grunnleggende for den sosiale tilværelsen vår. Vi trenger den når vi møter andre mennesker, og den blir særlig viktig når vi møter mennesker i et daglig og repeterende mønster sånn vi gjør i skolen og på en arbeidsplass. Kompetansen er avgjørende for samarbeid, læring, arbeidsmiljø og hvor effektiv man er. Aubert og Bakke(2018) åpner forståelsen av begrepet når de sier at «kompetanse i relasjonen er knyttet til måten du kommer inn i rommet på, måten du stiller

spørsmål på, at du viser at du legger merke til hvordan den andre reagerer når du foretar deg noe, at du er der for den enkelte i det lille øyeblikket før du går videre»(s.23) Videre sier de at relasjonskompetanse handler om at vi både klarer å kommunisere på måter som gir mening og at vi samtidig klarer å ivareta hensikten med samhandlingen(Aubert & Bakke, 2018,s.24).

Tillit er grunnlaget for relasjonsbygging (Helleve, 2020, s.99) Hun mener at tillit er en nødvendig forutsetning for at mennesker skal kunne samhandle. Videre påpeker hun at tillit ikke kan planlegges eller kontrolleres.

Louise Klinge(Klinge & Goveia, 2021, s.12)skriver i sin bok Relasjonskompetanse at alle har en relasjonskompetanse, det er medfødt. Hun sier også at det er en dynamisk ferdighet, altså den endrer seg hele tiden. Derfor mener hun vi heller bør snakke om hvordan vi *utviser* relasjonskompetansen istedenfor at vi snakker om at noen *har* det. Videre sier hun at denne kompetansen er mulig å styrke via trening.

Jan Spurkeland (2020, s 203) støtter Illeris i at kreativitet er en relasjonskompetanse. Han sier at når man arbeider kreativt og skapende åpner det opp for individene og bringer dem tettere sammen. Kreativitet som relasjonskompetanse omfatter alt det frigjørende og det som binder mennesker sterkere sammen.

## 2.3 Kompetansetrekanten

Begrepet kompetanse stammer fra det latinske betegnelsen *competentia*, som betyr sammentreff eller skikkethet. Greta Skau (2017, s.57) Det å være kompetent kan bety at noen har de nødvendige kvalifikasjoner til å fylle en stilling, ivareta bestemte oppgaver eller uttale seg om et spørsmål. Skau påpeker at kompetansebegrepet er kontekstuel. Altså det gir bare mening når det er i en sammenheng. Du kan være kompetent når du er knyttet til ett eller annet- en yrkesrolle, gruppe eller en oppgave.

Grete Skau (2017) har delt opp kompetansebegrepet i tre ulike typer kompetanser. Hun presenterer noe hun kaller kompetansetrekanten, der hun mener at disse tre ulike

kompetansekategoriene er avhengige av hverandre. Jeg vil her forklare hver av disse sidene i den likesidede trekanten.



**Figur 1 Greta Skau (2017) sin modell av kompetansetrekanten s.58**

#### Teoretisk kompetanse

Teoretisk kunnskap viser til fakta og fagkunnskaper. Dette er upersonlig kunnskap som tilegnes ved å lese faglitteratur, ved å sammenlikne forskjellige kilder, eller ved å lytte til autoritetspersoner innenfor et bestemt område. Dette er kunnskap som foreldes relativt hurtig og kompetansen sier ingenting om hvem du er som person. Skau sier at dette er kompetanse du ser på en persons vitnemål og at innen utdanningssystemet er det denne kompetansen som vektlegges mest. Ikke alle er enige i at det bør være sånn (Skau,2017. s. 58-59)

#### Yrkesspesifikk kompetanse

Yrkesspesifikke ferdigheter er praktiske ferdigheter som kan knyttes til et bestemt yrke. Dette er ferdigheter som gjerne vektlegges hos fagarbeidere eller håndverkere, og er den form for kunnskap som er praktisk, teknisk eller metodisk. Dersom du har kompetanser på dette området, blir du ofte omtalt som en dyktig praktiker eller håndverker. (s.59-60)

En del yrker heller mer mot de teoretiske ferdighetene mens andre er mer yrkesspesifikke. Om du er tannlege, så er du både håndverker og teoretiker, men du trenger også den personlige kompetansen. Når det gjelder dramaelever så velger jeg her å kalle det praktisk arbeid. Altså det som ikke er ren teori, men det elevene utforsker og jobber med på gulvet.

## Personlig kompetanse

Personlig kompetanse er derimot avhengig av person, og innebærer en sammensetning av kvaliteter, egenskaper, holdninger og ferdigheter som sier noe om hvem man er som menneske og også om hvem vi lar andre være i møte med oss (s. 60-61). Personlig kompetanse er noe som utvikles over tid og kan være vanskelig å definere, slik som for eksempel dine evner til å samarbeide eller hvor flink du er til å inkludere alle i gruppa. Det kommer ikke til uttrykk i et vitnemål, akademisk grad, eller karaktersnitt, men spiller likevel en viktig rolle (Skau, 2017).

Tannlegen jeg nevnte i sted blir en mye bedre tannlege om hen har sympatiske sider og hen tenker at det er ett menneske som sitter i tannlegestolen som ønsker å få reparert tennene sine, ikke bare ett sett med tenner hen skal fikse. Men for å få til det må man først erfare noe, så reflektere over erfaringen. Skau sier at erfaringen kommer først og at den er den viktigste kilden til forståelse (s.61)

Det er i dag sjelden lagt like stor vekt på disse tre ulike formene for kompetanse, og de tradisjonelle akademiske utdanningene har for eksempel vektlagt teoretisk kunnskap fremfor personlig kompetanse og yrkesrettede ferdigheter (Skau, 2017).

Hvordan definere sosial kompetanse og er det noe annet enn personlig kompetanse?

Ogden (2013 s.207) definerer sosial kompetanse slik:

«Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap»(Ogden, 2013)

## 2.4 Drama og estetisk læring

«Elever kommer til skolen som hele mennesker med både hode, hender og ikke minst hjerte.» (Ulvik, 2020. s.21)

Den greske betydningen av ordet drama er handling (Husjord et al., 2010 s.25).

Handlingsaspektet innen metoden gir helt andre muligheter for læring enn andre mer passive og kanskje tradisjonelle metoder. Elevene utvikler ferdigheter ved å bruke egen kropp og å handle. Videre sier Husjord et al (2010 s.26) at dramafaget er sterkt inspirert av ensemblearbeid, det vil si at de sammen som gruppe må ha vilje til å bevege seg mot ett felles mål. Alle i gruppa må delta aktivt for at dette skal fungere. Vi kan sammenligne det med et håndball-lag – de har også ett felles mål når de spiller en kamp. Lagånd og måten individene gjør hverandre gode på er viktige verdier innen dramafaget (Husjord et al., 2010, s.26). «Gjennom å oppleve teater kan mennesker både le og gråte sammen. Muligheten for å identifisere seg med hverandre og hverandres følelser innenfor en stor skala av muligheter gjør opplevelse av felleskap i teateret annerledes enn på en idrettsarena» (Husjord et al., 2010, s.26).

Hvordan kan dramapedagogikken være med på å utvikle elevene på det personlige plan og dermed også innen utviklingen av karrierekompetanser? Gaarder (2003 s.17) sier at når elevene jobber med drama, så må de gå inn i andre roller enn seg selv. Altså lærer de seg å sette seg inn i en annen karakters situasjon. Dette kan være med på å gjøre elevene mer bevisste på hvordan de skal forholde seg til sine medmennesker. Det kan også gjøre elevene tryggere på seg selv og sine omgivelser. Å arbeide med drama vil si å utforske eller gjenskape et utsnitt av livet, men man slipper å være seg selv og/eller i en annen situasjon enn den vi er i her og nå. Når de spiller ut en situasjon om frykten for å mislykkes eller fremmedfrykt, får elevene problemet tettere inn på seg. Elevene får problemet mer inn på livet gjennom aktivt å delta i improvisasjonen, der de for eksempel konfronteres med sine fordommer, enn gjennom en diskusjon med klassen. Spillet kan gi en større innsikt i mellommenneskelige forhold enn den de får gjennom lesing og diskusjon (Gaarder, 2003 s.17)

Innen programfagene i drama arbeides det med estetisk læring. «Estetikk kommer av det greske ordet aesthikos og betyr den kunnskapen vi tilegner oss gjennom sansene, en kunnskap som ikke er tenkt, men sanset, eller tenkning i en begynnende form». (Ulvik, 2020, s.20) videre sier hun at vi oppdager verden gjennom kroppslige erfaringer.

Ulvik (2013 )mener at «erfaring som taler til følelsene dine, der intuisjon og fortolkninger er viktige elementer, kan kalles for estetiske». Videre sier hun at det er former og uttrykk som kan berøre sansene våre og som inviterer til en følelsesmessig respons. Anna-Lena Østern

(2010 s.184) framhever at sansebasert læring ofte kalles estetisk fordi de har ett opplevelsespotensial. Her kan følelser og tanker vekkes og man kan få ny innsikt (Østern, 2010) Videre sier hun at en estetisk læringsprosess kjennetegnes med at man får innsikt i noe, som så endres og vi opplever at et nytt perspektiv på virkeligheten åpnes.

## 2.5 Kreativitet/skapende arbeid

«Kreativitet er et sentralt aspekt på alle kunnskapsfelt, og estetisk tilnærming som grunnleggende dimensjon i all læring kan gi støtte til kreative læringsprosesser» (Østern, 2010 s.195).

Ordet kreativitet kommer fra det latinske begrepet «creare» som betyr «å lage» eller «å skape» Ifølge professor Erik Lerdahl (Lerdahl & Finne, 2007) er det forbundet med «evnen til å fantasere, forestille seg og utvikle nye ideer» Kreativitet og innovasjon er ord som brukes om hverandre. Men forskjellen er at kreativitet vil si å unnfange og skape en idè, mens innovasjon handler om å sette den ut i livet.

Anna -Lena Østern (2010) hevder at kreativitet er et sentralt begrep for læring. (s.195) Dette gjelder ikke bare for kunstoffag, men også innenfor fellesfag som naturfag, matematikk, også innen politikk og andre deler av hverdagslivet. Videre mener hun at vitenskap og kunst ikke er motsetninger, men at de komplementerer hverandre. Johannesen, R.M., Tanggaard, L., & Skov, K (Johannesen et al., 2015) peker på at ingen fag har monopol på å være kreative, men at noen fag kanskje har et større potensiale og at det er mer opplagt at de skal arbeide kreativt. De støtter Østern når de uttrykker at alle fag bærer i seg muligheten for kreativitet og mener at våre tanker om at kreativitet kun eksisterer i estetiske fag begrenser vår forståelse av begrepet. (S.11)



## 2.6 Happenstance Learning Theory

En sentral teori innen karriereveiledning er Krumboltz' Happenstance Learning Theory (HLT)(Krumboltz, 2009) Denne ligger tett opptil utviklings og læringsparadigme(Haug, 2018).Kort oppsummert går teorien ut på at man ikke skal planlegge yrkesveien på forhånd, men at man underveis i livet er åpen for muligheter som dukker opp på din veg. Dette kan være å delta i aktiviteter og prøve ut nye ting for å finne ut hva en er interessert i, samt lære seg de ulike ferdighetene som kreves i de ulike aktivitetene (Krumboltz, 2009, s.135) i denne teorien er det fire sentrale premiss for karriereveiledning og karrierelæring. Det første er at målet med veiledningen skal være å hjelpe veisøker med å oppnå mer tilfredsstillende karrierer og liv, ikke bare hjelpe med å ta et bestemt karrierevalg. Videre er det viktig at fokuset ligger på å stimulere til læring, ikke for å matche personlige egenskaper med egenskaper for spesifikke yrker, såkalt matching. For det tredje skal veisøkere gjennom utforskende aktiviteter og handlinger lære å håndtere uforutsette hendelser på en positiv og lærerik måte. Til slutt måles effekten av karriereveiledningen ikke av hva som skjer i veiledningssituasjonen, men gjennom hva veisøker oppnår i det virkelige liv (Krumboltz, 2009, s.135)

Krumboltz mener at veisøkere skal oppmuntres til å utvikle nysgjerrighet, pågangsmot, utholdenhet, fleksibilitet og optimisme. Dette kan omtales som karrierekompetanser i hans HLT (Haug 2018, s.62)

Jeg har i dette kapittelet gitt en teoretisk plattform for å kunne forske på dramaelever i videregående skole og deres mulige utvikling av karrierekompetanse gjennom programfagene. Jeg har lagt frem teorier om karrierekompetanse,relasjonskompetanse, estetisk læring, kreativitet og kompetansetrekanten. I tillegg har jeg lagt frem Krumboltz og hans Happenstance Learning Theory. I neste kapittel vil jeg gjøre rede for metoden jeg har valgt for å undersøke om dramaelever opplever at de utvikler karrierekompetanser igjennom programfagene.

«Vi lærer oss å gi gode tilbakemeldinger til hverandre» (sitat dramaelev)

### 3 METODISK TILNÆRMING

Målet med min studie er å få innsyn i hvordan dramaelever i videregåendeopplæring opplever at de utvikler karrierekompetanse og muligens utvide forståelsen av hva karrierekompetanse kan være. Forskning på subjektet er her sentralt og metoden jeg skulle bruke måtte gjenspeile det. Q-metodologi ble vi kort introdusert for via studiet på HIL og jeg syns den metoden hørtes spennende og interessant ut. I tillegg var den strukturert, noe som passer meg som er glad i å følge oppskrifter.

Subjektivitet er et sentralt begrep innen Q-metodologi. Subjektivitet her ansees som personers kommunikasjon av et syn på et tema (McKeown & Thomas, 2013). Q-metoden baserer seg på subjektive opplevelser av fenomen og omfatter både vitenskapsfilosofiske perspektiv, samt en konkret datainnsamlingsmetode (Thorsen et al., 2010). Ulikt andre metoder så undersøker ikke Q-metoden hva deltakerne mener ut fra forhåndsdefinerte meningsbærende spørsmål. Her er det opp til deltakerne og definere hva de finner meningsfullt og dermed også hva som har verdi eller ikke fra deres ståsted.(Watts & Stenner, 2012)

Dette er en hermeneutisk metode, det betyr at jeg som forsker fortolker både det jeg oppfatter som kommunikasjonsuniverset og svarene jeg leser ut fra resultatene jeg finner. I en abduktiv metode er det nødvendig å se på hele bildet, altså det holistiske perspektivet. Jeg bør også se på oppdagelser som en viktig del av prosessen. Jeg må her være åpen for at det kan dukke opp noe uventet i funnene mine. I Q-metodologi sees også i sammenheng med et fenomenologisk vitenskapssyn, på grunn av at målet med forskningen er å undersøke individers eget perspektiv (Watts & Stenner, 2012). I tillegg var det vesentlig for meg at jeg kunne få med flere deltakere enn jeg ville fått med en ren kvalitativ metode. Q-metoden gir rom for mange deltakere (Watts & Stenner, 2012) Jeg vil i mitt prosjekt forsøke å bruke Q-metode til å både oppdage dramaelevenes egen opplevelse av om programfagenes gir

karrierekompetanser, hva karrierekompetanse kan være, og å se om det er elevgrupper som har sammenfallende oppfatninger omkring temaet. Dette kan gi ny kunnskap. I dette kapitlet vil jeg ta for meg metodens grunnprinsipper. Så vil jeg gjøre rede for gjennomføringen av studien, før jeg til slutt reflekterer rundt kvalitet, etikk og min rolle som forsker.

### 3.1 Q-metodologi

William Stephenson presenterte Q-metodologien for første gang i 1935, noe som allerede den gang skapte reaksjoner i det akademiske miljøet. Han ønsket å kritisere datidens forskning og valgte å konstruere en egen metode der han fikk frem de subjektive meningene til de ulike deltakerne. Her var ønsket om å se det fra deltakernes subjektive ståsted sentralt, slik at det skapes rom for ulike nyanser om temaet som studeres (Thorsen et al., 2010, s.15). Vi kan si at metoden har ett ben i den kvantitative metoden, mens det andre benet er i den kvalitative. Kvantitativ ved matematiske analyser (faktoranalyse) og kvalitativ i sin generelle tilnærming og i fortolkningen av funnene (Thorsen et al, 2010). Begrepet operant subjektivitet trer frem når deltakere har sortert utsagn og helhetsbildet viser seg (Watts & Stenner, 2012) . Det kan forklares som summen av handlingsaktivitetene som skaper individets nåværende synspunkt. Subjektiviteten gjøres operant gjennom Q-sorteringen, og forstås gjennom min abduksjon, på bakgrunn av deltakerens Q-sortering. (Watts & Stenner, 2012) Abduksjonen er her min vitenskapelige aktivitet. I Q-metode er man opptatt av å finne det menneskelige preget, slik at det kan bli kjent, utforskes og navngis (Thorsen et al., 2010).

### 3.2 Stegene i forskningsprosessen

Forskningsprosessen i en Q-metodologisk studie følger en forholdsvis strukturert fremgangsmåte (Thorsen et al., 2010) Jeg vil først presentere stegene kort før jeg går nærmere inn i hvert enkelt trinn etterpå. Trinn en består av å få oversikten over kommunikasjonsuniverset innenfor det temaet du ønsker å forske på. Videre går prosessen ut på utforming av utsagn, før deltakerne i studien rangerer de ulike utsagnene, og plasserer

Q-sorteringen i en tvungen distribusjon. Etterpå vil de ulike sorteringene plottes inn i et dataprogram som analyserer sorteringene. Da vil det komme frem korrelasjoner som senere skal gjennom en faktoranalyse. Når man har valgt antall faktorer, starter man å fortolke resultatene. Man vet altså ikke på forhånd hvilke faktorer og hvor mange faktorsyn man får ut av analysen. (Watts & Stenner, 2012)

### 3.2.1 KOMMUNIKASJONSUNIVERSET

Kommunikasjonsuniverset dreier seg om det totale ytringsfeltet som fremkommer i kommunikasjonen rundt tema, og er i prinsippet uendelig (Thorsen et al., 2010). Man kan tilegne seg kunnskap om dette på ulike måter. Kommunikasjonsuniverset kan identifiseres blant annet gjennom uformelle samtaler og intervju, utforsking av faglitteratur, og media. For å finne kommunikasjonsuniverset, prøver man å fange opp kommunikasjonen og etterpå innhente subjektive utsagn om det valgte temaet du studerer. Ytringer, synspunkt og tanker om det valgte temaet må forskeren forsøke å dekke best mulig (Watts & Stenner, 2012). Identifiseringen av kommunikasjonsuniverset foregår gjerne ved en naturalistisk- eller teoretisk tilnærming, eller ved en blanding av disse to.

I denne studien har identifiseringen av kommunikasjonsuniverset blitt innhentet naturalistisk. Jeg ønsker å få tak i deltakernes egne opplevelser og ikke mine egne. Jeg har snakket med dramalærere ved min skole, og fått elever til å skrive litt om hva de tenker om programfaget drama, og hva de tenker skiller dramaelever fra andre elever. Jeg har også selv vært i miljøet i 20 år så jeg har også brukt litt fra meg selv. (Selv om jeg selv ikke har undervisning med dramaelever) En naturalistisk tilnærming kan bidra til at utsagnene blir lettere å forstå og er gjenkjennelig for deltakerne som skal sortere. Det er viktig å påpeke at jeg i denne forskningen på ingen måte har oversikt over hele kommunikasjonsuniverset som omhandler dramaelever og deres utvikling av karrierekompetanse gjennom programfagene, men mener jeg fikk et godt overblikk over kommunikasjonen om studiens tematikk.

Etter at jeg hadde samlet inn og fått oversikt over kommunikasjonsuniverset satt jeg igjen med mye datamateriale. Dramaelevne skrev ned setninger som dette:

*Jeg lærer mye om samarbeid, og hvordan vi som elever kan samarbeide for å få et bra resultat. Jeg lærer om hvordan jeg skal bruke stemmen (stemmebruk), hvordan jeg skal bruke kroppen, hvordan jeg kan improvisere, hvordan jeg kan ta utfordringer på strak arm, lærer om kroppsspråk og hvordan det påvirker ulike situasjoner.*

*Det å være dramaelev åpner øynene dine for å se andre mennesker. Jeg har i alle fall erfart det at når mine klassekamerater mestrer noe de har jobbet for, så blir jeg stolt av å være deres venn. Jeg føler det å gå drama gjør at jeg ikke blir så sjenert lengre, jeg tør å snakke med nye mennesker og jeg tør å være meg selv blant de rundt meg, for jeg er ikke lengre redd for å dumme meg ut, eller redd for hva andre tenker om meg.*

*Jeg tror at dramaelever får ett tettere klasseforhold, og jeg tror det er sunt for folk spesielt i vår alder å være omringet av mennesker de er trygge på. Jeg tror dramaelever ofte får mer plass til å finne seg selv, da de oftere blir møtt med positivitet av de andre dramaelevene. Pensum gir oss en bedre forståelse av mottakers opplevelse når det kommer til å formidle/fremstille noe. Det er nyttig i alle sammenhenger hvor man trenger kommunikasjon. Dramaelever er også flinkere til å ta seg selv lite høytidelig enn mange andre, noe jeg tror er fordi vi leker så mye.*

Elevene skrev mye om hvordan de opplevde å være dramaelev, de nevnte det å være trygg på seg selv, tørre å ta ordet, arbeide sammen med andre. Ut fra det jeg leste så tolket jeg det som de snakket om personlig kompetanse som jeg mener er med i en utvidet tanke om karrierekompetanse. Derfor fant jeg det naturlig å velge ut det til å bli med i oppgaven. Mange elever skrev om hvor viktig det var å tenke utenfor boksen og å tørre å bli med på det de andre foreslo. Jeg bestemte da at kreativitet som en viktig kompetanse å synliggjøre, skulle bli med i forskningen. Kreativitet mener jeg også er med i det utvidede synet på karrierekompetanse som vi husket Illeris omtalte som kreativitet, fantasi, evne til kombinasjonstenkning, fleksibilitet, empati, intuisjon, på ha et kritisk perspektiv og motstandspotensial

Dermed ble mange andre «samtaler» i kommunikasjonsuniverset rundt dette temaet skrellet bort. Det er viktig å avgrense kommunikasjonsuniverset fordi, det potensielt er uendelig. Jeg har valgt effekter ut fra elevenes skriftlige tanker om hva som skiller en dramaelev fra en hvilken som helst annen elev, og mener jeg har valgt teori som omhandler

dette temaet. Jeg bruker dette inn i Fishers balanserte blokkdesign som er ett strukturert design. Dette kommer jeg nærmere inn på i neste avsnitt

### 3.2.2 Q-UTVALG OG FORSKNINGSDSIGN

Etter å ha analysert kommunikasjonsuniverset var neste steg i forskningsprosessen å gjennomføre en utvelgelse av hvilke utsagn som skulle representere det identifiserte kommunikasjonsuniverset. Utsagnene som representerer kommunikasjonsuniverset kalles for Q-utvalg (McKeown & Thomas, 2013). Det ansees som viktig at Q-utvalget er balansert slik at deltakerne kan få uttrykt sin subjektivitet (Thorsen et al., 2010.) Det skal være formulert slik at alle deltakere skal kjenne igjen kommunikasjonen, og finne utsagn som de syns representerer sitt syn på fenomenet. Q-utvalget kan bestå av både utsagn, påstander, bilder og skulpturer (Thorsen et al., 2010). Et Q-utvalg som er balansert vil ikke være verdiladet eller forutinntatt i en bestemt retning av synspunkt, det vil i stedet inneholde ulike uttalelser, meninger, oppfatninger og holdninger til temaet (Watts & Stenner, 2012).

I min forskning har jeg valgt å bruke en strukturert tilnærming til designet av undersøkelsen. Et slikt design kan være med på å redusere forskerens påvirkning på Q-utvalget, og å sikre bredde, representativitet og balanse, og er mye brukt i Q-metode (Allgood & Kvalsund, 2010). Her valgte jeg Fishers balanserte blokk design. Denne består av effekter, nivåer og celler. Designet tar utgangspunkt i hovedtemaer i kommunikasjonsuniverset og omtales som effekter med sine undertemaer som videre omtales som nivå. Cellene angir hvor mange slike nivå som er gjeldende i designet. Deretter lages utsagn på bakgrunn av de ulike cellekombinasjonene av nivåene i designet. Antall nivåer for hver effekt, bestemmer antall celler, og cellene for hver effekt legges sammen. Da får du antall utsagn du trenger for å balansere Q-utvalget (Thorsen et al., 2010). Antall utsagn varierer gjerne fra mellom 30-80, og er avhengig av om det er voksne eller barn som sorterer. Samt at den enkeltes forutsetning for å kunne gjennomføre sorteringen blir tatt i betraktning når det kommer til utvelgelse av antall utsagn (Watts & Stenner, 2012).

Temaet i forskningen er dramaelevs opplevelse av om programfagene gir rom for utvikling av karrierekompetanser. Som vi husker fra teorikapittelet, har vi i denne sammenhengen en utvidet forståelse av karrierekompetanse. Ut fra hva elevene vektla i sine beskrivelser av hva de selv mente skilte en dramaelev fra en elev på en annen studieretning så valgte jeg å ta med to effekter inn i mitt design. Den ene er Skau sin teori om kompetansetrekanten; De ble formulert på denne måten a), teoretisk kompetanse b), praktisk/yrkesrettet kompetanse c), personlig kompetanse. Den andre effekten jeg tar med inn i designet er kreativitet/skapende arbeid og velger å ta med Amabile sine tanker om hva som påvirker det. d), iboende kreativitet (kommer med ideer) e), blir med og utvikler andres ideer og føler de er kreative i samspill med andre eller f). gjennomfører andres ideer, ok-det kan jeg jo gjøre.

Mitt forskningsdesign:

Fishers balanserte blokk design.

Effekt	Nivå			Celler
Elevenes opplevelse av kompetanse	Teoretisk kompetanse A	Yrkesrettet /Praktisk kompetanse B	Personlig Kompetanse C	3
Elevenes opplevelse av egen kreativitet	Iboende kreativitet D Kommer med ideer	Åpen for utvikling av kreativitet. Blir med og utvikler andres ideer, er kreative i samspill med andre. E	Gjennomfører andres ideer, ok-det kan jeg jo gjøre. F	3
<b>Sum</b>	3x3=9			9

**Figur 2** Fishers balanserte blokkdesign

I denne studien utgjør kombinasjonen av hver celle multiplisert med hverandre, 9 cellekombinasjoner:  $3 \times 3 = 9$ . Cellekombinasjonene blir da som følger: ad, af, ag, bd, bf, bg, cd, cf, cg. Jeg valgte å benytte fire utsagn for hver cellekombinasjon, som til sammen resulterer i 36 utsagn:  $9 \times 4 = 36$  Se vedlegg nr 2 For å oppnå balanse i utvalget er det hensiktsmessig å polarisere utsagnene (Kvalsund & Allgood, 2010), og derfor valgte jeg to positive og to negative ladede utsagn innen hver cellekombinasjon. Utsagnene ble i tillegg randomisert i nummerering, slik at det ikke vil være et strukturelt mønster som kan oppdages og eventuelt påvirke sorteringen. I arbeidet med å lage Q-utvalget har jeg vekslet mellom å ta utgangspunkt i blokkdesignet, men også forsøkt å ta med noen av utsagnene som kom fram i kommunikasjonsuniverset. Det vil si at jeg har vekslet mellom et deduktiv og et induktivt design (McKeown & Thomas, 1988) Dette antyder en hermeneutisk fremgangsmåte som viser at forskningsprosessen er dynamisk og ikke statisk.

Det ble i forkant av sorteringen foretatt en pilotsortering av en dramaelev som hadde gått over til en annen studieretning. Eleven kom med tilbakemeldinger om at noen av utsagnene var for sprikende, hun kunne være enig i halve utsagnet, men ikke i den resterende. Watts og Stenner (2012, s 62) sier at dette er noe man bør unngå. Jeg gikk da tilbake til mine utsagn og lagde et semistrukturert design. Det vil si at ikke alle utsagn representerer to celler. Men jeg mener selv at utsagnene er balanserte og representerer fenomenet.

I tillegg mente «min pilottester» at det var nok med 36 utsagn med henhold til hvem som er deltakere. Testpersonen mente det var nok å holde styr på og at det ikke tok for lang tid. Deltakerne mine må sortere i løpet av en skoletime. (45 minutter) Metodelitteraturen sier at vi kan ha mellom 30-80 utsagn ettersom hvem som sorterer. I min forskning endte jeg på 36, dette kan være litt lite og jeg får kanskje ikke dekket fenomenet bredt nok, men i og med at det er elever i videregående skole som er deltakere i studien mener jeg det er tilpasset deltakernes alder.

### 3.2.3 PERSONUTVALG (P-UTVALG)

Utvalget som gjennomfører sorteringene i undersøkelsen kalles P-utvalg. Det er viktig at utvalget representerer den kulturen hvor kommunikasjonsuniverset er hentet fra slik at



subjektive perspektiver som kommer frem kan tenkes å finnes der(Thorsen et al., 2010). Det betyr at jeg må utføre denne undersøkelsen blant dramaelever i videregående skole og ikke på bibliotekarer eller mennesker som liker å svømme. Det viktigste er at deltakerne er representative for kommunikasjonsuniverset. I denne studien er utvalget som allerede nevnt dramaelever i videregående skole. Det er mulig å få med 27 elever, men grunnet fravær og sykdom havnet jeg på 21 deltakere. Jeg ønsket å gjøre undersøkelsen helt anonymt. Utvalget består av elever fra vg2 og vg3 drama, det vil si de er mellom 17 og 19 år.

Det er ikke nødvendig å fastsette eksakt hvor mange som skal utgjøre P-utvalget, i og med at Q-metode ikke har som mål å generalisere til en stor populasjon av mennesker (Watts & Stenner, 2012). En måte å avgjøre P-utvalget på kan som regel være å se det i sammenheng med antall utsagn, der P-utvalget gjerne er mindre enn Q-utvalget (van Exel & de Graaf, 2005). Det blir tilfellet i min studie, der det er 36 utsagn i Q-utvalget og 21 deltakere i P-utvalget.

#### 3.2.4 Q-SORTERING OG INSTRUKSJONSBETINGELSE

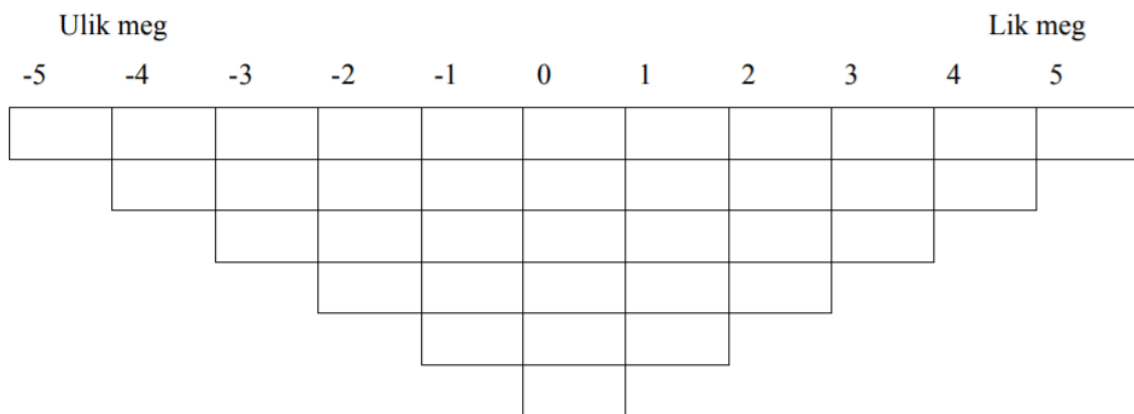
I Q-metode er sorteringsprosessen handlingen der deltakerne sorterer utsagnene etter en gitt sorteringsmatrise(Thorsen et al., 2010) Her skal vi finne de ulike personenes subjektive opplevelse i forhold til problemstillingen. I dette tilfellet er det hvordan dramaelever i vgs opplever at programfagene gir de rom for å utvikle karrierekompetanser. Alle deltakerne får utlevert den samme instruksjonen hvor fremgangsmåten står forklart.

Instruksjonsbetingelsen inneholder en forklaring på hvordan sorteringen skal gjennomføres, mot hvilket tema og kanskje viktigst, hvilken mental innstilling de skal sortere ut fra (Kvalsund, 1998) Se vedlegg 3. Det er vesentlig at deltakerne får samme instruksjonsbetingelse slik at deres sorteringer kan sammenlignes på bakgrunn av at de har sortert ut fra samme kriterier (Brown, 1980)

Q-sortering innebærer at hver enkelt deltager rangerer ulike utsagn på en skala fra mest lik til minst lik meg, det kan også være mest enig/minst enig (van Exel & Graaf, 2005). I denne

undersøkelsen var tilfellet fra (-5) mest ulik meg til (+5) mest lik meg. William Stephenson argumenterte selv for bruken av en tvungen sorteringsmatrise, og det har blitt en standard for utformingen av matrisen for forskere som benytter seg av Q-metoden (Watts & Stenner, 2012 s. 77.- 80)

I min undersøkelse ser sorterings skjemaet slik ut:



**Figur 3 Skjema for Q-sortering**

Jeg gjennomførte sorteringer med to ulike grupper. Det ble til sammen 21 deltakere, grunnen til at ikke hele mitt aktuelle utvalg deltok, skyldes coronasykdom. Jeg var til stede hele tiden under begge sorteringene. Først gav jeg informasjon muntlig om hva de skulle gjøre og hvordan de skulle utføre sorteringen I tillegg sto det skriftlig på arket de fikk hvordan de skulle utføre sorteringen. De brukte mellom 25-40 minutter på å sortere. Det jeg observerte var at lappene utsagnene sto på var litt større enn rutene på sorterings skjemaet, så for noen ble det litt uoversiktlig da de ikke klarte å lese på alle lappene etter at de hadde lagt de ned. De måtte løfte på noen lapper for å forsikre seg om at de hadde sortert slik de ønsket. Jeg fikk tilbakemelding fra noen av deltakerne at de synes det var vanskelig å bestemme seg og at de synes det ble mye å tenke på. Kanskje fikk noen nye tanker av å sortere.

### 3.3 Faktoranalyse

Watts og Stenner (2012) sier at faktoranalyse har mange ulike veier til mål. Dette betyr at jeg som forsker må velge løsninger som er best for mitt prosjekt, hva jeg vil oppnå og hvorfor.

(s.92) Det vil alltid komme frem færre faktorer enn det er Q-sorteringer i undersøkelsen, det er derfor faktoranalyse kalles for en data- reduserende teknikk (Watts & Stenner, 2012).

Analysen i Q-metoden foregår i to omganger. Først analyseres de statistisk og etterpå tolkes resultatene kvalitativt.

Når sorteringene er gjennomført, plottes de inn i et program for å bearbeide og analysere data. KADE (Banasick, 2019) ble bruk som verktøy til statistisk analyse. Programmet beregner korrelasjon mellom sorteringene, og hjelper til å få frem faktorene i studien. KADE beregner først graden av samsvar mellom Q-sorteringene i en korrelasjonsanalyse, der målet er å få frem så rene faktorer som mulig, som innebærer lave korrelasjoner (van Exel & de Graaf, 2005). Man ønsker at korrelasjonene mellom faktorene er så lave som mulig. Dette vil vise at det finnes ulike meninger og oppfatninger i faktorene, og at deltakere som deler tilnærmet likt syn vil tilhøre samme faktor (Watts & Stenner, 2012). Korrelasjonene varierer fra -1 til 1, er korrelasjonen negativ viser det at her finnes ulike syn mellom deltakerne (Baker et al., 2006). Resultatet av min korrelasjonsmatrise kan du se i vedlegg nr 5. I denne undersøkelsen er deltakerne blitt anonymisert slik at her er alle navn fiktive.

I programmet KADE gjorde jeg så en centroid faktoranalyse basert på Browns beregningsmetode. Brown (1980) anbefaler å ta med flere faktorer enn hva man først antar. Han mener at det magiske tallet 7 er anbefalt. Da får man så stor variasjon i faktorsyn som mulig.

I denne tabellen ser man de 7 faktorenes egenverdi og varians før de er rotert.

Nm ↑	Participant	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	Factor 7
1	Anne	0.808	-0.2263	0.0578	0.0427	0.0083	-0.2099	0.1678
2	Berit	0.816	-0.1062	0.1451	0.0297	0.1331	0.0099	-0.0415
3	Cess	0.8142	-0.1492	0.1296	0.0342	0.1938	0.1329	0.1415
4	David	0.2494	-0.4584	-0.0093	0.1642	0.1949	-0.1513	-0.3171
5	Eilif	0.6178	-0.0932	0.2442	0.0599	-0.3098	0.2537	-0.1366
6	Frank	0.7585	0.2661	0.0693	0.0537	0.0345	-0.1465	-0.1234
7	Gyda	0.83	-0.1344	-0.129	0.0195	0.1676	0.1613	-0.0018
8	Henrik	0.77	0.0619	-0.2093	0.0231	-0.1439	0.1669	0.1438
9	Inger	-0.1181	0.4453	0.1692	-0.1698	0.3504	0.1371	0.0514
10	Jertru	0.741	0.2457	0.0821	0.0483	-0.2528	0.04	0.1119
11	Kriss	0.5665	0.0252	-0.4418	0.1237	0.2865	0.1348	-0.1545
12	Lise	0.8026	-0.3636	0.0454	0.1034	-0.0424	-0.2343	0.0335
13	Mette	0.7034	0.2997	0.2081	0.1036	-0.1835	0.1948	0.0131
14	Nora	0.4296	0.5127	-0.1458	0.2114	0.1677	-0.1884	0.2686
15	Ova	0.8702	0.1896	0.1375	0.0427	-0.0481	-0.0208	0.0618
16	Petra	0.7922	-0.0291	-0.1134	0.0047	-0.0356	0.0068	-0.1356
17	Randi	0.7653	0.3911	0.1247	0.1268	0.0531	0.0802	-0.1419
18	Sissel	0.8149	-0.1181	-0.2508	0.0437	-0.296	-0.0661	0.1729
19	Tyra	0.8961	0.017	0.0303	0.0022	-0.004	-0.155	-0.221
20	Unni	0.851	-0.1306	0.0433	0.0161	0.2569	0.1886	0.0885
21	Vebjørn	0.825	0.2587	0.0879	0.054	0.1376	0.0198	0.1134

**Figur 4 Matrise over interkorrelasjoner mellom Q-sorteringene**

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	Factor 7
Eigenvalues	11.3325	1.4284	0.5841	0.1738	0.7506	0.4626	0.4592
% explained variance	54	7	3	1	4	2	2
cumulative % explained variance	54	61	64	65	69	71	73

**Figur 5 Oversikt over faktorenes egenverdi og forklaringsvarians**

Tabellen over, viser detaljert om hver faktor og hvordan de ulike forholder seg til hverandre. Det er mest hensiktsmessig å velge faktorløsninger som viser lav korrelasjon med hverandre for å få frem ulike faktorsyn.

### 3.3.1 UTVALG AV FAKTORER TIL ROTASJON

Hvordan vet man hvilke faktorer man skal ta med seg videre inn i analysen? Det kommer an på hvor mange signifikante faktorer forskeren kan identifisere (van Exel & Graaf, 2005). For å strukturere og synliggjøre meningsfulle faktorer, altså de signifikante, foretas en faktorrotasjon. Som igjen gjør at man kan velge ulike faktorløsninger.

Eigenverdier (eigenvalues) viser til statistiske kriterier som antyder hvor mange faktorer som er gyldige. En faktor regnes som signifikant når egenverdien er større enn 1.00 (Watts & Stenner, 2012) Dette blir også kalt Kaiser-Guttman kriteriet. Man kan også bruke Cattells Scree test for å visuelt se hvor mange faktorer man bør ha med til rotasjon. Der hvor kurven flater ut er det ikke hensiktsmessig å ta med flere faktorer.(Watts & Stenner, 2012) Min Cattells Scree test kan du se i vedlegg nr 7.

Når jeg roterte 7 faktorer fordelte deltakerne seg på 6 ulike faktorer, men da er det noen deltakere som ikke lader/flagger på noen av faktorene- det vil si at de korrelerer høyt med flere faktorer. Jeg må ikke ha med alle deltakerne, poenget er å få frem ulike syn på fenomenet. Etter en del utprøving landet jeg på en 2 -faktorløsning. Dette resulterte tilfeldigvis i at alle mine deltakere ble med videre. Alle deltakerne lader signifikant på en faktor.

### 3.3.2 FAKTORROTASJON OG LADNINGER

Jeg valgte ut syv faktorer ved hjelp av centroid faktoranalyse og valgte å beholde to av de for rotasjon

Inne i KADE programmet kan man foreta en automatisert Varimax rotasjon. Man kunne også gjort en by hand rotasjon. Watts and Stenner (2012) mener at en blanding av de to kanskje er det beste. Men jeg velger å forholde meg til denne automatiserte roteringen som ifølge Watts og Stenner gir et objektivt og pålitelig resultat.

Den automatiske varimax (matematisk) rotasjonen forsterker høye korrelasjoner og svekker de lave. Dette medfører at man lettere kan fortolke de ulike faktorene. Rotasjonen resulterte i at det bare ble tre deltakere med i faktor 2. Den ene deltakeren ladet negativt. Skal jeg da beholde faktoren når det er så få som lader? Ifølge min veileder er det diskusjon om dette i Q-metode fagfeltet - to leire, der den ene argumenterer for å ta faktoren bort, og den andre for å beholde og tolke som to faktorer. I mitt tilfelle gir det mening i å beholde faktor 2 og å dele den inn i to ulike faktorsyn. Jeg fikk frem ett annet syn hos faktor 2b som jeg gjerne ønsket å beholde. Om jeg hadde hatt flere deltakere med i studien kunne det

være at det ble flere deltakere som representerte dette faktorsynet. Dermed splittet jeg faktoren i en såkalt bipolar split

Under, sees min matrise over roterte faktorer og viser hvilken faktor de ulike deltakerne havnet på. Her kunne jeg be programvaren KADE om automatisk å markere de Q-sorteringene som lader signifikant på hver faktor.

Num...	Participant	FG	Factor 1	F	Factor 2a	F	Factor 2b	F
15	Ova	F1-1	0.8722	<input checked="" type="checkbox"/>	0.1805	<input type="checkbox"/>	-0.1805	<input type="checkbox"/>
21	Vebjørn	F1-2	0.8589	<input checked="" type="checkbox"/>	0.099	<input type="checkbox"/>	-0.099	<input type="checkbox"/>
17	Randi	F1-3	0.8582	<input checked="" type="checkbox"/>	-0.0463	<input type="checkbox"/>	0.0463	<input type="checkbox"/>
19	Tyra	F1-4	0.8257	<input checked="" type="checkbox"/>	0.3487	<input type="checkbox"/>	-0.3487	<input type="checkbox"/>
6	Frank	F1-5	0.8012	<input checked="" type="checkbox"/>	0.0652	<input type="checkbox"/>	-0.0652	<input type="checkbox"/>
10	Jertru	F1-6	0.7769	<input checked="" type="checkbox"/>	0.0767	<input type="checkbox"/>	-0.0767	<input type="checkbox"/>
13	Mette	F1-7	0.7645	<input checked="" type="checkbox"/>	0.0121	<input type="checkbox"/>	-0.0121	<input type="checkbox"/>
8	Henrik	F1-8	0.7287	<input checked="" type="checkbox"/>	0.2564	<input type="checkbox"/>	-0.2564	<input type="checkbox"/>
20	Unni	F1-9	0.7245	<input checked="" type="checkbox"/>	0.4652	<input type="checkbox"/>	-0.4652	<input type="checkbox"/>
16	Petra	F1-10	0.712	<input checked="" type="checkbox"/>	0.3486	<input type="checkbox"/>	-0.3486	<input type="checkbox"/>
7	Gyda	F1-11	0.7038	<input checked="" type="checkbox"/>	0.4602	<input type="checkbox"/>	-0.4602	<input type="checkbox"/>
2	Berit	F1-12	0.7023	<input checked="" type="checkbox"/>	0.4287	<input type="checkbox"/>	-0.4287	<input type="checkbox"/>
18	Sissel	F1-13	0.6965	<input checked="" type="checkbox"/>	0.4391	<input type="checkbox"/>	-0.4391	<input type="checkbox"/>
3	Cess	F1-14	0.6832	<input checked="" type="checkbox"/>	0.4672	<input type="checkbox"/>	-0.4672	<input type="checkbox"/>
1	Anne	F1-15	0.6463	<input checked="" type="checkbox"/>	0.5352	<input type="checkbox"/>	-0.5352	<input type="checkbox"/>
14	Nora	F1-16	0.6009	<input checked="" type="checkbox"/>	-0.2938	<input type="checkbox"/>	0.2938	<input type="checkbox"/>
11	Kriss	F1-17	0.5279	<input checked="" type="checkbox"/>	0.2072	<input type="checkbox"/>	-0.2072	<input type="checkbox"/>
5	Eilif	F1-18	0.5266	<input checked="" type="checkbox"/>	0.3363	<input type="checkbox"/>	-0.3363	<input type="checkbox"/>
12	Lise	F2-1	0.5856	<input type="checkbox"/>	0.6585	<input checked="" type="checkbox"/>	-0.6585	<input type="checkbox"/>
4	David	F2-2	0.0415	<input type="checkbox"/>	0.5202	<input checked="" type="checkbox"/>	-0.5202	<input type="checkbox"/>
9	Inger	F2-3	0.0731	<input type="checkbox"/>	-0.4549	<input type="checkbox"/>	0.4549	<input checked="" type="checkbox"/>

**Figur 6 Matrise med definerende Q-sorteringer**

Her ser man at det er 18 deltakere som kommer under faktor 1 og 3 deltakere i faktor 2. Det neste som skjer er at jeg tolker faktorenes egenart. Hvordan skal tallene bli til mening?

### 3.3.3 FAKTORFORTOLKNING

Watts og Stenner(2012) skriver at det finnes ingen fasit for hvordan man skal fortolke de statistiske tallene. Deres forslag er å la gjennomsnittssorteringene som representerer hver faktor være førende for strukturen for fortolkningsprosessen. I en abduktiv metode er det nødvendig å se på hele bildet, altså det holistiske perspektivet. Jeg bør også se på oppdagelser som en viktig del av tolkningsprosessen. Forskeren må her være åpen for at det kan dukke opp noe uventet. Det er viktig å ha ett åpent sinn og ikke tro eller anta noe før du har gått inn i materialet. (Watts & Stenner, 2012). Jeg må prøve å finne en forståelse som går ut over det deltakerne har sortert, altså prøve å sette fenomenet jeg studerer inn i en større sammenheng (Thagaard, 2018)

I Q-sortering forsøker vi å få øye på meningsinnholdet til ett utsagn i forhold til andre utsagn, slik at vi kan forstå hver faktor. Holdningen jeg som forsker har, påvirker også hvordan funnene blir tolket (Watts & Stenner, 2012).

Jeg tok for meg ett faktorsyn om gangen. Da så jeg først på gjennomsnittssorteringene slik Watts og Stenner foreslår. Det vil si hvor deltakerne i faktoren har plassert utsagnene sine. Det er naturlig å se på utsagnene som er sortert i ytterkantene, mest lik seg selv (5, 4) og tilsvarende mest ulik seg selv (-5,-4) Jeg så også på hvilke utsagn deltakerne i denne faktoren hadde sortert høyere enn de på andre faktorer og tilsvarende lavere. (distinguishing statements) Det kan også være lurt å se på hvilke utsagn de er enige om (consensus statements) altså det som skiller minst fra de andre faktorene. Utsagn som ligger rundt 0 område og kanskje kommer litt bakenfor kan være viktige å ha med seg i det holistiske arbeidet. Ut fra dette kan man lage en såkalt crib sheet- noe jeg ville kalt en jukselapp som gir utgangspunkt for videre fortolkning. Når man ser på helheten av alt dette, finner man meninger som representerer de ulike faktorene. Se vedlegg 8 Crib sheet 1,2a og 2b

### 3.3.4 POST-INTERVJU

Et postintervju kan være med på å øke forståelsen for faktorene som foreligger etter en analyse. Dette gir mulighet for deltakerne å redegjøre for hvilken mening de selv la i

utsagnene og hvordan utsagnene henger sammen for deltakeren. Det anbefales å utføre postintervjuer i Q-metodiske undersøkelser, slik at forskeren kan få bedre forståelse (Van Exel & De Graaf, 2005). I og med at jeg utførte en anonym undersøkelse har jeg ikke muligheten for å få tak i akkurat de deltakerne som definerer de ulike faktorsynene. Men jeg har mulighet for å gå inn spørre om noen kan tenke seg å ha en gruppesamtale omkring mine funn. Det som kan bli litt problematisk i mitt tilfelle er at det er så få deltakere i faktorsyn 2, så her kan det gå utover personvernet. Jeg velger i denne forskningen å ikke ha noen postintervju.

## 3.4 Studiens kvalitet

Q-metoden er for mange en ukjent metode. I de neste avsnittene ønsker jeg å gå nærmere inn på reliabilitet, validitet, det etiske ved denne forskningen samt se på min egen rolle som forsker.

### 3.4.1 RELIABILITET

Reliabilitet dreier seg om hvor pålitelige resultatene i forskning er, og sannsynligheten for at tilsvarende forskning ville gitt tilnærmet samme resultat, men samme sorteringsinstruks. I Q-metode kan vi se på reliabilitetskoeffisienten. Den bør være på 0,80. Det betyr at det er 80% sannsynlighet for at om jeg gjennomførte samme undersøkelse igjen, så ville resultatet bli det samme. (Kvalsund, 1998)

Her er mine tall for reliabilitet, alle er over 0,8



## Factor Characteristics

	Factor 1	Factor 2a	Factor 2b
No. of Defining Variables	18	2	1
Avg. Rel. Coef.	0.8	0.8	0.8
Composite Reliability	0.986	0.889	0.8
S.E. of Factor Z-scores	0.118	0.333	0.447

**Figur 7 Reliabilitet**

### 3.4.2 VALIDITET

Validitet betyr gyldighet og er et kjent begrep innen kvalitative studier. Validitet viser til hvorvidt en metode måler det den sier at den gjør (Watts & Stenner, 2012). I Q-metode er ikke hensikten å måle det subjektive meningsinnholdet opp mot en objektiv sannhet. Det finnes ingen ytrekriterier for å måle en persons synspunkter. I Q-metoden gis validitet liten plass. (Brown, 1980) Det finnes ikke noe fasitsvar på deltakernes sortering. Derimot er rammene for selve undersøkelsen viktig. Validiteten vil påvirkes av hvordan instruksjonsbetingelsen og utsagnene er utformet, og om vi klarer å få tak i deltakernes følelser. Men her blir det viktig at forskeren ikke pålegger deltakerne å sortere etter ett visst perspektiv. Jeg gav informasjon om hvordan sorteringen skulle foregå både skriftlig og muntlig for å forsikre meg om at de forsto oppgaven. Jeg kan aldri forsikre meg om at deltakerne sorterer ut fra hvordan de ønsker å fremstå eller om de sorterer ut fra slik de selv oppfatter at de er. Postintervju kunne vært med på å sikre validiteten i denne studien.

### 3.4.3 ETISKE BETRAKTINGER

Deltakerne i denne studien er informert om problemstilling og intensjonen med oppgaven. Før de sorterte fikk de informasjon om muligheten for at de kunne trekke seg når de ville. Oppgaven er anonymiser, med fiktive navn. Det oppgis ikke hvilken skole elevene går på, hvilket kjønn de har eller hvor de bor. Da elevene sorterte utsagn, skrev de ikke navnet sitt

på arket, så jeg vet ikke hvem som sorterte hvordan. Jeg holdt meg unna elevene og var nøye med å ikke se på arkene når de leverte de inn. Dette fordi jeg ikke ville vite hvem som hadde sortert hvordan.

Jeg oppga også at jeg kom til å kaste papirene de hadde sortert etter oppgaven var ferdig. Så når jeg skal tolke resultatene vet jeg ikke hvem som har svart hva. Det som skjer når jeg gjør det på denne måten er at jeg mister muligheten til å ha postintervju for å bli sikrere på om jeg tolker faktorsynene «riktig»

Jeg trodde jeg måtte melde prosjektet til NSD, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste fordi denne undersøkelsen omhandler mennesker, men etter en mailutveksling med dem, fikk jeg beskjed om hvis jeg gjennomfører prosjektet anonymt behøver det ikke meldes til NSD.

#### 3.4.4 TANKER OM MIN EGEN ROLLE I FORSKNINGEN

I og med at jeg selv kommer fra de praktisk-estetiske fagene kan det ha påvirket mitt syn på datamaterialet. Jeg har forsøkt å designe denne undersøkelsen på en måte som gjør at min forforståelse ikke skal komme i forgrunnen. Det er fortsatt mulig at min forforståelse har kommet til syne i utformingen av utsagnene, og jeg stiller meg derfor kritisk til utformingen av disse. Jeg opplevde at enkelte av utsagnene var vanskelig å formulere, da jeg brukte Fishers balanserte blokkdesign og måtte prøve å kombinere effekter som ikke i utgangspunktet var enkle å forene. Pilotsorteringen ble derfor viktig for meg. Jeg valgte å endre på noen utsagn etterpå og fikk ett såkalt semistrukturert design. Om jeg skulle gjort denne undersøkelsen på nytt igjen og ha den erfaringen jeg innehar nå, ville jeg utforsket kommunikasjonsuniverset dypere og bredere før jeg lagde utsagnene. Jeg kunne også vurdert å ikke bruke Fishers blokk design for enklere å spisse utsagnene, men da hadde muligens ikke utsagnene blitt like balansert.

Jeg forsker på egen arbeidsplass. Noe Jacobsen (2015, s. 56-57) sier kan være både positivt og negativt. Positivt fordi du kjenner organisasjonen, du vet hvordan det fungerer innad, men også negativt fordi du kanskje ikke klarer å holde den kritiske avstanden eller at noen innad kan oppleve deg som en som utfører ett oppdrag fra ledelsen eller andre. Kanskje føler

du at du ikke kan være så kritisk som du kanskje burde fordi det er din egen arbeidsplass. Og at du skal fortsette å arbeide der etter denne forskningen er publisert.

Jeg har ingen undervisning eller vurderingssituasjoner med dramaelevne. Jeg møter de kun i gruppeveiledning og individuell veiledning. Jeg kommer mer inn på min rolle som forsker i kapittel 6.

### 3.5 Oppsummering av kapittel 3

I dette kapitlet har jeg gjort rede for min bakgrunn for å velge Q-metodologi som vitenskapsteoretisk og metodisk rammeverk for min studie, som omhandler dramaelevs opplevelse av utvikling av karrierekompetanse gjennom programfagene i vgs. Jeg har lagt frem metodens forskningsprosess, min egen innsamling av data samt hvordan jeg brukte KADE til å finne de ulike faktorsynene. Jeg har også sett på forskningens reliabilitet, validitet og etiske dilemma. Her har jeg også sett på min egen rolle i forskningen.

I neste kapittel vil jeg presentere og tolke faktorene som kom frem fra den statistiske analysen i forskningen min.

«Vi lærer å spille hverandre god» (sitat dramaelev)

## 4 PRESENTASJON AV FAKTORSYN

I dette kapitlet vil jeg forsøke å tolke resultatene fra studien. Som vi husker fra kapittel 3 så finnes det ingen standardisert metode for å fortolke faktorene som kommer frem gjennom faktoranalysen (Watts & Stenner, 2012) Hvordan jeg velger å fortolke beskrev jeg i kapittel 3. Jeg vil forsøke å legge disse frem som tre ulike fortellinger eller historier.

I faktorfortolkningene refererer jeg til utsagnene jeg kommenterer i formatet x (y), der x er utsagnsnummer og y er rangeringen utsagnet ligger på i gjennomsnittssorteringen.

### 4.1 Faktor 1: Selvbevisst!

Faktor 1 har egenverdi på 11,3325, og står for 54% av den forklarte variansen i datagrunnlaget. 18 elever bidrar med Q-sorteringer på faktor 1, og etter varimax rotasjon lader 18 signifikant på faktoren. Noe som betyr at her er det stor enighet om de ulike klyngene av meningene som finnes innenfor denne faktoren.

## Composite Q sort for Factor 1

-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5
27. Jeg liker ikke å jobbe praktisk og aktivt/skapende, skulle heller	30. Jeg kommer ikke til å få bruk for det jeg har lært på dramalinja og	2. Jeg savner at vi jobber mer teoretisk i dramafagene – blir fort mye	13. Det er for mye praktisk arbeid i drama, jeg blir lei av at jeg hele	4. Jeg er ikke særlig god til å «tenke utenfor boksen» Hva skal jeg	15. Det er lett å se sammenhengen mellom teori og praksis i	1. Programfagene i drama kommer til nytte også i fellesfagene,	6. Jeg er veldig god på å se medelevene mine, stille spørsmål til	28. Jeg er god til å lytte til de andre i gruppa, jeg kommer ofte med	32. Jeg liker duksjonsarbeid. Da får vi jobbet oss sammen som team	10. Jeg har endret meg etter at jeg begynte på dramalinja. Nå
	7. Jeg føler ikke årene på dramalinja har utviklet meg som person	9. Jeg synes ikke jeg er så god på gruppearbeid, føler motstand	17. Skulle ønske vi hadde mer teorifag innen drama, det praktiske	14. Jeg forstår ikke hvorfor vi må ha teori i dramafagene	21. Det at jeg har så mye teoretisk kunnskap innen dramafagene	22. Jeg har ingen problemer med å snakke høyt foran andre mennesker	3. Som dramaelev er jeg god til å tenke «utenfor boksen» og ser	33. Gjennom dramafagene har jeg lært meg selv å kjenne. Jeg vet godt	29. Dramalinja gir meg helt klart praktisk kunnskap og ferdigheter jeg	
		35. Jeg er veldig usikker på hvem jeg er, dramafagene hjelper meg	34. Jeg er ikke så god til å lytte til de andre, jeg gir ikke så mye av	26. Det er lett å glemme alt jeg har lært som ikke er konkret	36. Jeg er kritisk til egne ideer og da stopper den kreative	19. Jeg ser på meg selv som teoretisk faglig flink og det er noe jeg	5. Jeg gjør meg kroppslige erfaringer når vi jobber på gulvet som gjør	31. Jeg blokkerer sjelden når vi arbeider med ideer. Jeg sier		
			23. Jeg opplever at i vår klasse er alle bare opptatt av seg	24. Dramafagene tar så mye plass i skolehverdagen at jeg ikke får	16. Vi blir ikke bedre på praktisk kunnskap eller bedre til å	11. Etter at jeg begynte på dramalinja har jeg lært meg å ikke være så	12. Når jeg arbeider praktisk på gulvet føler jeg at			
				25. Jeg er ukomfortabel med å snakke høyt foran andre folk	20. Jeg synes det er vanskelig å se sammenhengen mellom det	18. Jeg klarer å ta erfaringer fra oduksjonsfagene inn i det				
					8. Jeg ser ikke på meg selv som en teoriflink person, tror ikke jeg vil					

Legend
□ Distinguishing statement at $P < 0.05$
■ Distinguishing statement at $P < 0.01$
▶ z-Score for the statement is higher than in all other factors
◀ z-Score for the statement is lower than in all other factors
■ Consensus Statements

**Figur 8 Gjennomsnittssortering for faktor 1**

Her sees gjennomsnittssorteringen til Faktor 1. De rosa er consensus utsagn, de mørkeste har sterk signifikans, mens de lysegrå er signifikant. Noen utsagn er for lange til å få plass inne i ruta. Alle utsagn ligger vedlagt i vedlegg nr 2

#### 4.1.1 DE SELVBEVISSTE ELEVENES OPPLEVELSE AV KOMPETANSETREKANTEN

Det viktigste trekket fra faktor 1 trer frem for meg som elever som har tro på sin egen personlig kompetanse. De føler at de har utviklet seg i løpet av perioden de har hatt dramafag, og de forstår hvordan de kan nyttiggjøre seg av denne kompetansen senere i livet.

Bakgrunnen for at jeg tolker denne faktoren dithen, kommer fra utsagnet som gjennomsnittssorteringen i denne faktoren plasserer som mest lik seg selv. I tillegg er det et distinguishing utsagn, altså de er unike om å mene dette «Jeg har endret meg etter at jeg begynte på dramalinja. Nå er jeg trygg på meg selv, tar initiativ og kan gjerne lede en gruppe» 10(5) Her ser vi at den personlige kompetansen kommer frem. De opplever at de vet hvem de er, og har også overskudd til å se andre elever rundt seg. Om vi ser på dette negative utsagnet «Jeg føler ikke årene på dramalinja har utviklet meg som person». 7(-4) Her tolker jeg det som deltakerne er bevisst på at de utvikler seg personlig mens de er elever ved dramalinja. Så i dette faktorsynet kommer det frem for meg at disse elevene har en opplevelse av at de utvikler personlig kompetanse. De sorterer ikke høyt at teoretisk kompetanse er noe som er lik de. Dette forstår jeg ut fra utsagnet «jeg forstår ikke hvorfor vi må ha teori i dramafagene» 14(-1)

#### 4.1.2 DE SELVBEVISSTE ELEVENES OPPLEVELSE AV EGEN KREATIVITET

Det viktigste trekket fra faktor 1 ang kreativitet og skapende arbeid ser jeg som at deltakerne opplever at praktisk/skapende arbeid utløser egen kreativitet. At de opplever selv at de får utløp for ideer og fantasi, dette begrunner jeg med utsagnet «Når jeg arbeider praktisk på gulvet føler jeg at kreativiteten blomstrer/får mange ideer»12(2) Dette utsagnet har de plassert høyere enn de som hører til i faktor 2 Vi kan også se det igjen på dette negative utsagnet hvor deltakerne mener at de ser hva de har lært av å gå på dramalinja og at de syns selv at de er kreative «Jeg kommer ikke til å få bruk for det jeg har lært på dramalinja og ikke har jeg mange ideer eller forslag til løsninger på oppgaver»30 (-4) Det som forsterker min antagelse om at disse elevene opplever at de er skapende og kreativ kommer av at de sorterte dette negative utsagnet høyt: «Jeg liker ikke å jobbe praktisk og kreativt/skapende,

skulle heller gått ST linja» 27: (-5) Jeg vil også trekke frem et distinguishing utsagn til som er spesielt for denne faktoren «jeg liker produksjonsarbeid, da får vi jobbet oss sammen som team» 32(4) her tolker jeg det som elevene er komfortabel med gruppearbeid og liker å bidra inn med ideer og forslag

## 4.2 Faktor 2: Teoridelen av faget er ett trygt sted

Det er betraktelig færre deltakere som korrelerer med faktor 2 enn faktor 1. Det er i alt 3 personer som definerer denne faktoren, men det er fortsatt såpass høye korrelasjoner og spennende synspunkt, at jeg velger å trekke dem frem. Faktor 2 har egenverdi på 1,4282, og står for 7 % av den forklarte variansen i datagrunnlaget og etter varimax rotasjon lader 3 signifikant på faktoren. Deltakeren «Inger» lader negativt på faktoren, det vil si at mønsteret er likt men reversert eller motsatt i hennes Q-sortering og vil derfor redegjøres som en egen faktor. Disse omtales heretter som faktor 2a og 2b.

Watts og Stenner (2012) bemerker at fordi om deltakeren lader negativt, så skal ikke synspunktene behandles som negative. Det er ingen grunn til at de skal presenteres som dårlige eller at de er feil på noen måte (s.166)

## 4.3 Faktor 2A Ja takk, både og.

### Composite Q sort for Factor a

-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5
35. Jeg er veldig usikker på hvem jeg er, dramafagene hjelper meg	14. Jeg forstår ikke hvorfor vi må ha teori i dramafagene	25. Jeg er ukomfortabel med å snakke høyt foran andre folk	16. Vi blir ikke bedre på praktisk kunnskap eller bedre til å	26. Det er lett å glemme alt jeg har lært som ikke er konkret	3. Som dramaelev er jeg god til å tenke «utenfor boksen» og ser	24. Dramafagene tar så mye plass i skolehverdagen at jeg ikke får	6. Jeg er veldig god på å se medelevene mine, stille spørsmål til	28. Jeg er god til å lytte til de andre i gruppa, jeg kommer ofte med	19. Jeg ser på meg selv som teoretisk faglig flink og det er noe jeg	33. Gjennom dramafagene har jeg lært meg selv å kjenne. Jeg vet godt
	23. Jeg opplever at i vår klasse er alle bare opptatt av seg	8. Jeg ser ikke på meg selv som en teoriflink person, tror ikke jeg vil	7. Jeg føler ikke årene på dramalinja har utviklet meg som person	27. Jeg liker ikke å jobbe praktisk og aktivt/skapende, skulle heller	32. Jeg liker duksjonsarbeid. Da får vi jobbet oss sammen som team	17. Skulle ønske vi hadde mer teorifag innen drama, det praktiske	21. Det at jeg har så mye teoretisk kunnskap innen dramafagene	1. Programfagene i drama kommer til nytte også i fellesfagene,	22. Jeg har ingen problemer med å snakke høyt foran andre mennesker	
		34. Jeg er ikke så god til å lytte til de andre, jeg gir ikke så mye av	36. Jeg er kritisk til egne ideer og da stopper den kreative	11. Etter at jeg begynte på dramalinja har jeg lært meg å ikke være så	20. Jeg synes det er vanskelig å se sammenhengen mellom det	13. Det er for mye praktisk arbeid i drama, jeg blir lei av at jeg hele	10. Jeg har endret meg etter at jeg begynte på dramalinja. Nå	29. Dramalinja gir meg helt klart praktisk kunnskap og ferdigheter jeg		
			4. Jeg er ikke særlig god til å «tenke utenfor boksen» Hva skal jeg	30. Jeg kommer ikke til å få bruk for det jeg har lært på dramalinja og	12. Når jeg arbeider praktisk på gulvet føler jeg at	18. Jeg klarer å ta erfaringer fra oduksjonsfagene inn i det	2. Jeg savner at vi jobber mer teoretisk i dramafagene – blir fort mye			
				9. Jeg synes ikke jeg er så god på gruppearbeid, føler motstand	31. Jeg blokkerer sjelden når vi arbeider med ideer. Jeg sier	15. Det er lett å se sammenhengen mellom teori og praksis i				
					5. Jeg gjør meg kroppslige erfaringer når vi jobber på gulvet som gjør					

Legend
<input type="checkbox"/> Distinguishing statement at $P < 0.05$
<input type="checkbox"/> Distinguishing statement at $P < 0.01$
<input type="checkbox"/> z-Score for the statement is higher than in all other factors
<input type="checkbox"/> z-Score for the statement is lower than in all other factors
<input type="checkbox"/> Consensus Statements

Figur 9 Gjennomsnittssortering for faktor 2a

Her sees gjennomsnittssorteringen til Faktor 2a. De rosa er consensus utsagn, de mørkeste har sterk signifikans, mens de lysegrå er signifikant. Noen utsagn er for lange til å få plass inne i ruta. Alle utsagn ligger i vedlegg nr 2

### 4.3.1 «JA TAKK, BÅDE OG» ELEVENES OPPLEVELSE AV KOMPETANSETREKANTEN

Det viktigste trekket fra faktor 2a trer frem for meg som at deltakerne i denne gruppen verdsetter den teoretiske kompetansen. Dette ser jeg på at utsagn som «Jeg ser på meg selv



som teoretisk faglig flink og det er noe jeg får jeg bruk for senere i livet» 19 (4) De opplever selv at de er gode på teoretisk kunnskap og ser at det er noe de kan bruke senere. Dette forsterkes av det negative utsagnet «Jeg forstår ikke hvorfor vi må ha teori i programfagene»<sup>14(-4)</sup> Utsagnet sorteres høyere enn de på faktor 1. Det som forsterker forståelsen min av disse elevenes syn på teori i dramafagene, er utsagnet «Jeg savner at vi jobber mer teoretisk i dramafagene – blir fort mye kreative gruppeoppgaver som jeg ikke liker»<sup>2 (2)</sup>

Det utsagnet som er sortert som mest lik seg selv er «Gjennom dramafagene har jeg lært meg selv å kjenne, jeg vet godt hvem jeg er» 33(5) Dette velger jeg å tolke dithen at disse elevene har utviklet en forståelse for hvem de er. Dette mener jeg er personlig kompetanse, altså en utvidet karrierekompetanse. Dette synliggjøres også ved at de har sortert det negative utsagnet på mest ulik seg selv. «Jeg er veldig usikker på hvem jeg er, dramafagene hjelper meg ikke i å utforske meg selv» 35(-5) De uttrykker at de opplever seg selv som trygge nok til å snakke høyt foran andre. «Jeg har ingen problemer med å snakke høyt foran andre mennesker»<sup>22(4)</sup>, noe som forsterkes eller bekreftes av det negative utsagnet «Jeg er ukomfortabel med å snakke foran andre folk»<sup>25(-3)</sup>

De sorterer også relativt høyt utsagn som «Jeg er god til å lytte til de andre i gruppa, jeg kommer ofte med innspill og ser hele tiden etter forbedringsmuligheter»<sup>28(3)</sup>. Dette utsagnet er sprikende, men jeg velger å tolke det dithen at disse elevene opplever det de syns selv at de ser og lytter til medelevene sine og vil gjerne utvikle oppgaven/arbeidet de er i gang med. Dette bekreftes nok en gang av det negative utsagnet «Jeg er ikke så god til å lytte til de andre, jeg gir ikke så mye av meg selv inn i arbeidet, men blir med på det de andre foreslår» 34(-3)

Så her tolker jeg det som at deltakerne i faktor 2a opplever at de har utviklet personlig kompetanse, men at de er mer opptatt av det teoretiske enn de som tilhører faktor 1

#### 4.3.2 «JA TAKK, BÅDE OG» ELEVENES OPPLEVELSE AV EGEN KREATIVITET

Her ser jeg at dette faktorsynet ikke sorterer utsagn som omhandler kreativitet og skapende arbeid særlig høyt. Dette kan komme av at disse deltakerne er mer opptatte av

sammenhengen mellom teori og praktisk arbeid. De scorer høyere enn de andre på utsagnet «Jeg savner at vi jobber mer teoretisk i dramafagene- blir fort mye kreative gruppeoppgaver som jeg ikke liker»<sup>2(2)</sup>. Dette velger jeg å tolke som at de syns gruppearbeid kanskje er slitsomt og at de mulig foretrekker å arbeide mer selvstendig. Dette forsterkes av utsagnene 13(1) og 17(1) som faktor 2a sorterer høyere enn de andre faktorsynene. «Det er for mye praktisk arbeid i drama, jeg blir lei av at jeg hele tiden må bidra inn i gruppearbeid» og utsagn 17 «Skulle ønske vi hadde mer teorifag innen drama, det praktiske og skapende tar for mye plass» Disse forteller meg at faktor 2a kanskje syns den kreative og skapende delen av faget er krevende og vanskelig å delta på. Det krever mer av deg som elev å delta fysisk i en dramatime med hele kroppen, enn å sitte i en teoritime å lytte og kanskje skrive. Der har du muligheten til å tenke på andre ting uten at noen andre blir forstyrret eller ikke får kommet videre med arbeidet på grunn av deg.

De framstår for meg som elever som er interessert i teoretisk kompetanse, men som også har lært mye om seg selv gjennom dramafagene. De er trygge på seg selv, opplever at de vet hvem de er, ser andre elever, men syns det kreative/skapende arbeidet tar for mye plass i skolehverdagen.

#### 4.4 Faktor 2B: Dramafagene endrer ikke meg

Her er det kun en deltaker som definerer faktoren «Inger» (0,4549), før jeg utførte den bipolare splitten var hun på -0,4549 Her må jeg være nøye med at jeg ikke definerer denne faktoren som negativ (Watts & Stenner, 2012) Jeg velger å presentere funnene fra faktor 2b som ett faktorsyn og ikke synet fra ett enkeltindivid. Om jeg hadde hatt ett større P-utvalg kunne det vært flere som hadde havnet innunder dette faktorsynet.

## Composite Q sort for Factor b

-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5
26. Det er lett å glemme alt jeg har lært som ikke er konkret	20. Jeg synes det er vanskelig å se sammenhengen mellom det	27. Jeg liker ikke å jobbe praktisk og aktivt/skapende, skulle heller	36. Jeg er kritisk til egne ideer og da stopper den kreative	9. Jeg synes ikke jeg er så god på gruppearbeid, føler motstand	1. Programfagene i drama kommer til nytte også i fellesfagene.	4. Jeg er ikke særlig god til å «tenke utenfor boksen» Hva skal jeg	8. Jeg ser ikke på meg selv som en teoriflink person, tror ikke jeg vil	21. Det at jeg har så mye teoretisk kunnskap innen dramafagene	3. Som dramaelev er jeg god til å tenke «utenfor boksen» og ser	7. Jeg føler ikke årene på dramalinja har utviklet meg som person
	22. Jeg har ingen problemer med å snakke høyt foran andre mennesker	17. Skulle ønske vi hadde mer teorifag innen drama, det praktiske	10. Jeg har endret meg etter at jeg begynte på dramalinja. Nå	2. Jeg savner at vi jobber mer teoretisk i dramafagene – blir fort mye	5. Jeg gjør meg kroppslige erfaringer når vi jobber på gulvet som gjør	32. Jeg liker duktjonsarbeid. Da får vi jobbet oss sammen som team	14. Jeg forstår ikke hvorfor vi må ha teori i dramafagene	30. Jeg kommer ikke til å få bruk for det jeg har lært på dramalinja og	25. Jeg er ukomfortabel med å snakke høyt foran andre folk	
		19. Jeg ser på meg selv som teoretisk faglig flink og det er noe jeg	13. Det er for mye praktisk arbeid i drama, jeg blir lei av at jeg hele	12. Når jeg arbeider praktisk på gulvet føler jeg at	11. Etter at jeg begynte på dramalinja har jeg lært meg å ikke være så	34. Jeg er ikke så god til å lytte til de andre, jeg gir ikke så mye av	23. Jeg opplever at i vår klasse er alle bare opptatt av seg	15. Det er lett å se sammenhengen mellom teori og praksis i		
			28. Jeg er god til å lytte til de andre i gruppa, jeg kommer ofte med	24. Dramafagene tar så mye plass i skolehverdagen at jeg ikke får	16. Vi blir ikke bedre på praktisk kunnskap eller bedre til å	18. Jeg klarer å ta erfaringer fra oduksjonsfagene inn i det	6. Jeg er veldig god på å se medelevene mine, stille spørsmål til			
				33. Gjennom dramafagene har jeg lært meg selv å kjenne. Jeg vet godt	29. Dramalinja gir meg helt klart praktisk kunnskap og ferdigheter jeg	31. Jeg blokkerer sjelden når vi arbeider med ideer. Jeg sier				
					35. Jeg er veldig usikker på hvem jeg er, dramafagene hjelper meg					

Legend
<input type="checkbox"/> Distinguishing statement at $P < 0.05$
<input type="checkbox"/> Distinguishing statement at $P < 0.01$
► z-Score for the statement is higher than in all other factors
◄ z-Score for the statement is lower than in all other factors
<input type="checkbox"/> Consensus Statements

**Figur 10 Gjennomsnittssortering for faktor 2b**

Her sees gjennomsnittssorteringen til Faktor 2b. De rosa er consensus utsagn, de mørkeste har sterk signifikans, mens de lysegrå er signifikant. Noen utsagn er for lange til å få plass inne i ruta. Alle utsagn ligger vedlagt i vedlegg nr 2.

### 4.4.1 «DRAMAFAGENE ENDRER IKKE MEG» ELEVENES OPPLEVELSE AV KOMPETANSETREKANTEN

Faktorsynet som representerer denne faktoren, framstår for meg som elever som ikke føler at dramalinja har klart å bidra med personlig utvikling. Faktorsynet trer frem som elever som ikke liker å snakke høyt foran andre, og at de ikke opplever at fagene gir noen personlig

vekst. Samtidig så viser sorteringen at elever i dette faktorsynet ser sammenhengen mellom det teoretiske og det praktisk innen dramafaget. Som igjen forteller meg at de klarer å bruke både den teoretiske og den praktiske kompetansen i fagene. Dette tolker jeg slik pga utsagnet som er sortert høyest er også ett distinguishing utsagn «Jeg føler ikke årene på dramalinja har utviklet meg som person». Dette kan tolkes på ulike måter, jeg velger å tolke det som at elevene kanskje ikke tørr å bidra inn i det praktisk-estetiske arbeidet og får dermed lite igjen i form av egen utvikling. Dette kan også henge sammen med tillit og relasjoner. Det lavest sorterte utsagnet(negativt)dette faktorsynet har er «Det er lett å glemme alt jeg har lært som ikke er konkret teori, sånn som samarbeidsevne, det å inkludere andre og å være støttende i gruppearbeid»<sup>26(-5)</sup>. Her blir jeg litt usikker på hvordan elevene har tolket dette utsagnet. Jeg forstår de som at de faktisk opplever at de har utviklet en del personlig kompetanse tross alt. Disse elevene trekker frem at de ikke føler seg trygg nok på seg selv, ved at de sorterer utsagnet «jeg er ukomfortabel med å snakke høyt foran andre folk»<sup>25(4)</sup> høyere enn de andre faktorsynene. Det forteller meg at de ikke er trygg i gruppa de tilhører og ikke har selvtillit nok til å ta ordet i forsamlinger. Noe som også er en personlig kompetanse.

#### 4.4.2 «DRAMAFAGENE ENDRER IKKE MEG» ELEVENES OPPLEVELSE AV EGEN KREATIVITET

Elevene sorterer utsagnet om at de er gode til å tenke utenfor boksen relativt høyt (4). Det gir meg en forståelse av at de tørr å utfordre det «vanlige, satte, eksisterende». Utsagnet «Jeg kommer ikke til å få bruk for det jeg har lært på dramalinja og ikke har jeg mange ideer eller forslag til løsninger på oppgaver»<sup>30(3)</sup> plasseres relativt høyt, men det er ett utsagn som kan tolkes på to måter. Jeg velger å tolke det som at de ikke selv føler at de bidrar særlig mye inn i kreative prosesser

For meg kommer det frem at elevene i dette faktorsynet arbeider best kreativt/skapende når de blir med på det andre foreslår. Dette tolker jeg ved at de plasserer utsagnet «jeg kommer ikke til å få bruk for det jeg har lært på dramalinja og ikke har jeg mange ideer eller

forslag til løsninger på oppgaver» 30(3) Dette ser jeg i sammenheng med at de ikke føler seg trygge eller kanskje inkluderte i gruppa.

## 4.5 Konsensus utsagn

Tabell over consensus utsagn. Utsagn de ulike faktorene er relativt enige i.

Utsagn	Faktor 1	Faktor 2a	Faktor 2b
9 Jeg syns ikke jeg er så god på gruppearbeid, føler motstand mot å bidra inn med mine ideer.	-3	-1	-1
3 Som dramaelev er jeg god til å tenke «utenfor boksen» og ser at det er noe jeg får bruk for senere i livet	2	0	4
1 Programfagene i drama kommer til nytte også i fellesfagene, spesielt når vi skal jobbe skapende	1	3	0
6 Jeg er veldig god på å se medelevene mine, stille spørsmål til andres ideer og forbedre det vi jobber med	2	2	2
21 Det at jeg har så mye teoretisk kunnskap innen dramafagene gjør at jeg er åpen for andres løsninger når vi jobber i grupper	0	2	3
18 Jeg klarer å ta erfaringer fra produksjonsfagene inn i det teoretiske arbeidet.	1	1	1
15 Det er lett å se sammenhengen mellom teori og praksis i dramafagene	0	1	3
16 Vi blir ikke bedre på praktisk kunnskap eller bedre på å tenke utenfor boksen av å gå på dramalinja	0	-2	0
36 Jeg er kritisk til egne ideer og da stopper den kreative myldringen opp	0	-2	-2

Figur 11 Konsensus utsagn

Det som overrasker meg, er at de er alle enige om at utsagn 18 skal plasseres på 1. Altså at «Jeg klarer å ta erfaringer fra produksjonsfagene inn i det teoretiske arbeidet». Med min

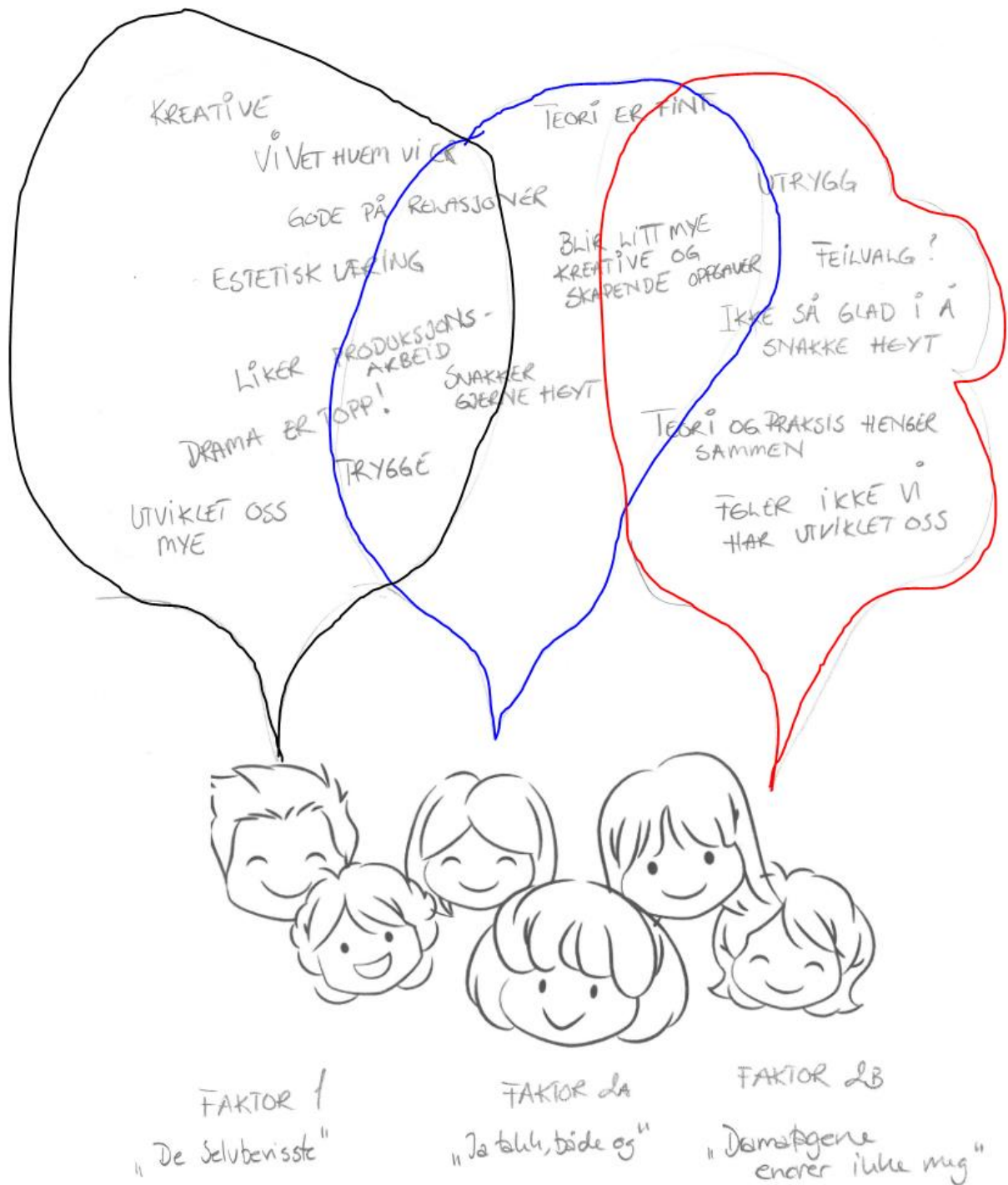
forforståelse så hadde jeg forventet at de ville plassere dette utsagnet høyere opp. Ifølge min dramalærer-informant arbeider de ofte med ett tema teoretisk, for så å arbeide med det på gulvet før de igjen går tilbake til det teoretiske arbeidet. Men jeg tolker det som at disse elevene opplever at andre utsagn er viktigere.

De er også helt enige om at 6(2) «jeg er veldig god på å se medelevene mine, stille spørsmål til andres ideer og forbedre det vi jobber med» Dette bekrefter for meg at dramafagene hjelper elevene til å se folk rundt seg, vise interesse og være villige til å hjelpe andre.

Det er flere av disse utsagnene som går på det å se sammenhengen mellom det teoretiske og praktiske i programfagene innenfor drama. De fleste deltakerne plasserer disse mot midten, noe som sier at de ikke tenker at de er mest lik eller mest ulik seg selv eller at de ikke forsto utsagnet og valgte derfor å plassere det rundt midten. Utsagnet «Det er lett å se sammenhengen mellom teori og praksis i dramafagene» sorterer faktorsyn «Dramafagene endrer ikke meg» høyere enn de andre. Det kan jo tolkes som disse elevene klarer å se sammenhengen mellom teori og praksis og synes den erfaringen er en nyttig kompetanse å ha.

Om vi skulle gitt de ulike faktorsynene farger ville vi sett at den sorte faktorsyn 1 og den blå faktorsyn 2a og den røde 2b ville i hovedsak vært i sin farge, men også delt av hverandres farger. De deler altså noen syn. Det er ikke sånn at faktorsyn 1 er helt alene om å oppleve at de er trygge eller at det bare er 2a som har relasjonskompetanse. Noen syn er unike for faktoren mens andre er det enighet omkring

Jeg forsøker her å gi en visuell fremstilling av hvilke faktorsyn jeg fant i denne undersøkelsen med en egen designet illustrasjon.



Figur 12 Egen illustrasjon over de ulike faktorsynene

## 4.6 Oppsummering av kapittel 4.

I dette kapitlet har jeg presentert og tolket faktorene som kom frem ved den statistiske analysen av datamaterialet mitt. Jeg gjorde dette på måten jeg beskrev i kapittel 3. I dette kapitlet lagde jeg en jukselapp (crib sheet) for hver faktor noe som hjalp meg å forstå faktorsynet til hver faktor. Jeg endte opp med 2 faktorer, men tre faktorsyn. Jeg prøvde å lage en egen illustrasjon som viser hvordan faktorsynene fordeler seg ut på elevene. Dette for å tydeliggjøre det for leseren.

Datamaterialet mitt inneholder mer informasjon enn hva jeg løfter frem her, men jeg opplever at jeg fikk ut nok informasjon. I neste kapittel vil jeg diskutere hvordan faktorenes oppfatninger kan forståes i lys av det teoretiske grunnlaget for forskningen.



«Vi lærer at man bør ikke si nei, om man ikke har ett annet forslag å komme med» (sitat dramaelev)

## 5 DISKUSJON

Intensjonen med denne oppgaven var å se på hvordan dramaelever i videregående skole opplever at programfagene gir rom for å utvikle karrierekompetanser og kanskje forstå hvorfor jeg opplever disse elevene som annerledes enn andre elever. Gjennom faktoranalyse og tolkning av elevenes ulike sorteringer kom jeg frem til to ulike faktorer, der faktor 2 ble delt i to ulike faktorsyn.

I dette kapittelet vil jeg diskutere hvordan faktorenes oppfatninger kan forstås i lys av teorien jeg la frem i kapittel 2 men også knytte inn de empiriske undersøkelsene fra kunnskapsgrunnlaget i kapittel 1. Det vil ikke være mulig å gi et helt fullstendig bilde av de ulike faktorene, dette skjer fordi jeg som forsker legger min egen forståelse i resultatene. I tillegg kommer jeg til å løfte frem de meningene som har kommet frem som jeg selv synes er mest relevant for oppgaven. Jeg ønsker å forsøke å svare på disse forskningsspørsmålene:

*Hvordan kan begrepet karrierekompetanse forstås i lys av Greta Skaus kompetansetrekant? Og det siste; hvordan kan estetisk læring og kreativitet bidra til å utvikle karrierekompetanse?*

I denne oppgaven har jeg lagt vekt på kreativitet og personlig kompetanse. Disse to kom frem i faktorsynene i ulik grad. Når man fortolker abduktivt er det mulig man trenger ny teori når man diskuterer funnene.

Jeg ønsker å begynne med å gi en oppsummering av hva jeg fant i de ulike faktorsynene

Faktor 1 de «selvbevisste» elevene kan vi kjennetegne ved at de er genuint opptatt av dramafaget. Elevene er ikke i tvil om de har valgt riktig linje på videregående. De opplever at de utvikler seg gjennom programfagene. De mener de har blitt tryggere på seg selv enn de var når de startet på dramalinja. De liker å jobbe på gulvet, samt å bidra inn i

produksjonsarbeid. De syns selv at de er lyttende og empatiske til medelevers meninger og at de klarer å gi innspill og konstruktive tilbakemeldinger til medelever og kanskje lærere. Ingen av dramaelevne i dette faktorsynet sorterer den teoretiske kompetansen som ligger bak de praktiske øvelsene særlig høyt. Dette overrasker meg. Teori og praksis går hånd i hånd i dette faget. Kanskje de ikke er bevisstgjort akkurat dette eller kanskje de velger å sortere noe annet høyere opp. Derimot sorterer de høyt at de liker kreative praktiske oppgaver.

Faktor 2a «Ja takk både og» elevene kan vi kjenne igjen ved at de i likhet med «de selvbevisste» mener de er trygge på hvem de er. De presiserer at de ikke er redde for å snakke høyt foran andre. De skiller seg fra «de selvbevisste» med at det teoretiske aspektet ved programfagene kommer høyere opp. De føler at de er teoretisk flinke og at de ser sammenhengen med teori og praksis i programfagene. Disse elevene mener som faktor 1 at de er gode lyttere, de ser de andre elevene og bidrar til konstruktiv kritikk slik at de kommer videre med arbeidet. Det som kommer i bakgrunnen hos faktor 2a er det kreative og skapende. Dette aspektet er ikke sortert like høyt som i faktor 1 Det kan også oppfattes som at de ikke er så begeistret for gruppearbeid.

Faktor 2b «Dramafagene endrer ikke meg», sitt faktorsyn kjenner vi igjen ved at de her ikke føler at dramalinja har bidratt til personlig utvikling. Dette kan forstås som feilvalg. Disse elevene kunne utviklet mer personlig kompetanse ved å velge en annen linje på videregående. De føler seg ikke like trygg i gruppa som de andre. Dette kommer frem slik fordi elevene fremstår som ukomfortable med å snakke høyt foran andre. De syns selv de er gode i teori og liker det, men opplever også seg selv som kreative og at de har evne til å tenke utenfor boksen. De liker bedre å arbeide individuelt enn i grupper. Dette synet er vanskelig å forene med dramafagenes egenart som er en kollektiv arbeidsform.

## 5.1 Hvordan kan faktorenes oppfatninger forståes i lys av teori?

Her vil jeg se på de ulike teoriene samt empirien og forsøke å knytte de sammen med funnene fra den metodiske undersøkelsen. Jeg har valgt å gi faktorsyn 2b ett eget avsnitt, dette fordi dette faktorsynet skiller seg signifikant fra de andre.

## 5.2 Ulike opplevelser med kompetansetrekanten og karrierekompetanse

Greta Skau (2017) sin teori om kompetansetrekanten har ett spesielt fokus på personlig kompetanse. Der det også handler om hvor viktig det er at vi mennesker er klar over vår egen personlige kompetanse, slik at vi unngår feilvalg. Hun beskriver personlig kompetanse som en sammensetning av egenskaper, holdninger og ferdigheter. Skau mener at teoretiske ferdigheter er upersonlige og at den type kunnskap foreldes fort. Den yrkesspesifikke delen av trekanten, som i denne oppgaven omtales som praktiske arbeid er også en viktig del av kompetansetrekanten fordi den sier noe om hvordan du utfører arbeidet ditt.

Hvordan kan vi forstå dette som karrierekompetanser? I Illeris teori (2012) om de utvidede karrierekompetansene uttrykker han at blant annet kreativitet, fantasi og evnen til kombinasjonstenkning er vesentlig for at vi skal dekke hele kompetansebegrepet og også klare å ta det i bruk. Kombinasjonstenkning beskrives som at du klarer å sette forskjellige områder eller tanker i forbindelse med hverandre. Denne kompetansen er viktig når du skal forholde deg til nye situasjoner og sammenhenger. Dette viser at Illeris sin forståelse av hva karrierekompetanse kan være, åpner opp for at elever ved praktisk- estetiske fag opplever at de utvikler karrierekompetanser mens de er elever i videregående skole som de kan ha god nytte av senere i livet. I min forskning ser vi at dette ikke gjelder alle i like stor grad.

Odgen (2013) definerer sosial kompetanse som ferdigheter, kunnskap og holdninger som gjør det mulig å vedlikeholde og etablere sosiale relasjoner. Her ser vi at Greta Skau (2017)

sin forståelse av personlig kompetanse også kan inneholde sosial kompetanse. Altså at sosial kompetanse er en del av den personlige kompetansen. Som vi igjen her kan forstå som en utvidet karrierekompetanse.

Majoriteten, faktor syn 1 «de selvbevisste» elevene opplever at de utvikler personlig kompetanse i dramafagene. Det forstår jeg ut fra at de i gjennomsnittsorteringen sorterer utsagnet «Jeg har endret meg etter at jeg begynte på dramalinja. Nå er jeg trygg på meg selv, tar initiativ og kan gjerne lede en gruppe» som mest lik seg selv. Her ser vi igjen både Greta Skau sin personlige kompetanse fra kompetansetrekanten og Illeris tanker om de utvidede synet på karrierekompetanse.

Når det gjelder faktorsyn 2a «ja takk, både og» elevene, så opplever også de at de har utviklet seg personlig, men kanskje ikke i like stor grad. De sorterer utsagnet «Gjennom dramafagene har jeg lært meg selv å kjenne, jeg vet godt hvem jeg er» som mest lik seg selv. Det at mennesker vet hvem de selv er, setter karriereknappen «meg i kontekst» fokus på. Elevene i faktorsyn 1 og 2a opplever ifølge forskningen at de vet hvem de er og det er ett godt utgangspunkt for å kunne utvikle seg videre.

Ifølge Skau er personlig kompetanse nødvendig i alt samspill hvor man arbeider med mennesker. Disse dramaelevene samhandler mye i dramafagene og er nødt til å tenke som ett lag. Denne samspillkompetansen handler om hvem vi er som personer, både ovenfor oss selv og i samspill med andre (Skau, 2017) Hun hevder at personlig kompetanse er en unik kombinasjon av menneskelige kvaliteter, egenskaper, holdninger og ferdigheter. Videre sier hun at om vi som individ unnlater å utvikle denne kompetansen, vil vi måtte betale en pris for det. Personlig kompetanse er avgjørende for hvordan man får tatt i bruk sine teoretiske og yrkesspesifikke ferdigheter (s.61)

Dette betyr at elevene i faktorsyn 1 og 2a antakelig tørr å åpne opp for nye erfaringer som igjen gir økt forståelse. Det er dette DICE undersøkelsen også kom frem til. De fant ut at dramaundervisning økte forståelsen til de som deltok.

Faktorsyn 2b «dramafaget endrer ikke meg» elevene opplever ikke at de har utviklet noen personlige kompetanser ved å gå på dramalinja. Derimot er de i likhet med «ja takk, både og» elevene mer opptatt av den teoretiske kompetansen. Den er mer vektlagt i deres kompetansetrekant. Dette kan forstås ut fra at på dramalinja arbeides det mye på gulvet og

elevene må bidra med hele seg. Elever med personlighetstrekk som sjenanse og innadvendthet, vil ha større utfordringer av å delta i estetisk læring. Det kan oppleves lettere å sitte bak en pult å bare være til stede i et klasserom, der denne type elev blir «en av mengden» I en slik situasjon blir ikke aktiv deltagelse så avgjørende. I de praktisk-estetiske fagene er det veldig synlig om du velger å ikke delta. De andre i gruppa er avhengig av at du medvirker. Om du velger å ikke bidra inn i gruppa kan det virke frustrerende for både deg selv og de andre du arbeider sammen med. Noe som fører oss inn på relasjonskompetanse.

### 5.3 Ulike opplevelser knyttet til relasjonskompetanse

Som tidligere nevnt opplever de «selvbevisste» elevene og «ja takk, både og» elevene at de vet hvem de er og at de har utviklet seg etter at de begynte på dramalinja. Her kan vi trekke inn relasjonskompetanse. Om disse elevene har forstått hvordan de påvirker andre med måten de møter andre på, samt hvordan de lar andre være i møte med seg selv (Skau, 2017) så blir det enklere å utvikle relasjonskompetanser. De trenger å føle seg trygge og oppleve tillit for å klare å gjøre det. Vi ser at faktorsyn 2b «Dramafagene endre ikke meg» ikke opplever dette i samme grad som de andre. Dette kan jeg forstå på grunn av at dette faktorsynet opplever at de ikke føler seg trygg og er redd for å utfordre seg selv. De sorterer utsagnet «jeg er ukomfortabel med å snakke høyt foran andre folk» relativt høyt. Elevene i faktorsynet «ja takk, både og» tolker jeg dithen at de heller ikke er så opptatt av samspillsrelasjonen. De foretrekker den teoretiske læringen og opplever at relasjonsbygging kan være krevende.

Om vi trekker inn den store internasjonale undersøkelsen DICE (2010) ser vi at de også har funn som sier at elever som utsettes for dramaundervisning (i positiv forstand) er mer tolerante og viser mer empati. Det synes for meg at elevene i min forskning opplever at de får ett bevisst forhold til seg selv via dramafagene. De lærer seg å se andre perspektiver ved å spille ut roller andre enn seg selv. De må også sette ord på sine følelser, noe som igjen gjør at de blir bedre kjent med seg selv. Alt dette krever noe av elevene, nemlig at de aktivt deltar i læringsprosessen sin.

## 5.4 En nærmere kikk på faktorsynet «Dramafagene endrer ikke meg»

Dette faktorsynet er nok det som overrasket meg mest med forskningen. Dette faktorsynet ser jeg på som elever som mulig har valgt feil linje, men velger å bli fordi det oppleves for komplisert å bytte til en annen studieretning. Deltakerne i forskningen er elever på vg2 og vg3 og om de ikke kjente at de var på feil plass i vg1 så kan det oppleves som krevende å bytte studieretning der de er i skoleløpet nå. Da er det kanskje lettere å bare holde ut til du får vitnemålet og heller velge noe som du virkelig ønsker i neste omgang. Krumboltz og hans HLT (2009) mener at mennesker skal være åpne for hva som kommer på deres veg og at de må prøve ut nye ting for å finne ut hva som interesserer dem. I dette tilfellet kunne man gått inn og veiledet dette faktorsynet til å finne ut hva de er nysgjerrige på og hva får de energi av. Det kan se ut som at drama ikke er aktiviteten de er mest komfortable med i livet akkurat nå. Dette kan vi forstå ut fra hva Klinge (2021) påpeker om hvordan vi utviser den medfødte relasjonskompetanse, men også at tillit til andre er viktig for å klare å utvise samt å utvikle kompetansen.

For meg synes det som at elever i dette faktorsynet har oppdaget en side ved seg selv som sier at de har gjort ett feilvalg. Det betyr at de har utviklet noen karrierekompetanser. Karriereknappen Meg i kontekst (Kompetanse Norge, 2020) kan vi ta frem her for å forstå. De ser seg selv i sin kontekst og i tillegg sitt valg fra 10.klasse og kjenner at de muligens ikke er på rett sted. Som vi husker så trenger vi mennesker å ta valg mange ganger i livet. Disse elevene kan gjøre omvalg, men har foreløpig valgt å bli der de er og velger med det kanskje minste motstands veg. De ser at det er lys i tunnelen, videregående skole er ikke for alltid. De får muligheten til å velge på nytt når de avslutter vg3. Jeg undrer meg også over dette, fordi ved å bli i dramaklassen, vil de lære mer om seg selv, selv om de ikke er bevisste på dette nå.

Ville situasjonen vært en annen om disse elevene hadde relasjonskompetanse nok til å bli trygg på de andre elevene og til da senere å utvikle personlig kompetanse som vi her ser som en karrierekompetanse? Om vi ser på Greta Skau sin kompetansetrekant opplever disse

elevene at de får til kombinasjonen av det teoretiske og praktiske, men mangler den siste veggen i trekanten som inneholder personlig kompetanse. Det kan også tenkes at det er skolen eller læreren her som ikke klarer å få tillit til eleven eller at eleven selv ikke ønsker å åpne seg opp eller ønsker å være en del av miljøet. Utenforskap kan oppleves slik at mange elever lukker seg inne i seg selv. Slik jeg tolker faktorsynet opplever ikke de som tilhører denne faktoren at de utvikler personlig kompetanse ved å gå på dramalinja. Noe som bringer meg over til estetisk læring i neste avsnitt.

## 5.5 Ulik opplevelse av estetisk læring og kreativitet

For å utvikle seg via estetisk læring, må en være trygg nok til å tørre å delta med hele seg, ikke bare hodet. Når du deltar i estetisk læring lærer elevene gjennom sansene (Ulvik, 2020) Elevene kan ikke legge igjen sansene på utsiden av dramasalen og dermed kan det oppstå ny innsikt og forståelse både for temaet, de andre og seg selv. Faktorsynet «dramafagene endrer ikke meg» elevene, opplever at de ikke er trygge nok i relasjonene sine. Dette kan gjelde både i forhold til lærere og medelever. Vi har allerede fått en forståelse for at det kreative, skapende og estetiske, krever at du er aktivt deltakende. Jeg ser at det er her nøkkelen til forløsning ligger, for elever i faktorsyn 2b

Faktorsynet «de selvbevisste» opplever at de har en iboende kreativitet (Amabile, 1997) der de av nysgjerrighet og interesse lar seg drive med. Det forstår vi ut fra utsagnet «Når vi arbeider praktisk på gulvet føler jeg at kreativiteten blomstrer/får mange ideer» Disse elevene er altså igangsettere. I motsetning til faktorsyn «ja takk både og» og «Dramafagene endrer ikke meg» elevene som trenger at andre drar. De blir med, men har ikke den iboende kreativiteten like sterkt som «de selvbevisste».

De «selvbevisste» liker å jobbe skapende og kreativt i grupper, noe som Spurkeland (2020) mener fører mennesker sammen. De må åpne opp for hverandre og det fører til at de blir trygge på gruppen og tørr å bidra inn med ideer og forslag. Johannesen et al., (2015) uttrykte at det er muligheter for å arbeide kreativt i alle fag, men at vi i dag ofte tenker på estetiske fag det er snakk om kreativt arbeid. Om flere fagfelt åpner opp for estetisk læring og

kreativitet kan det forhåpentligvis åpne opp for gode relasjoner mellom elevene, men også til andre mennesker rundt seg. Noe som igjen kan gi økt trivsel og læring. Jeg mener her at karrierekompetanser kan utvikles gjennom estetisk læring og kreativt arbeid.

## 5.6 Hvordan kan man veilede dramaelevne innenfor de ulike faktorsynene?

En annen teoretiker som ligner på Krumboltz er Gelatt (1989). Gelatt kan vi også plassere i læring og utviklingsparadigme (Haug, 2018) Jeg opplever at noen elever er stresset og bekymret fordi de ikke har en klar plan for fremtiden, som kanskje gjelder elever i «dramafagene endrer ikke meg» De har en slags tanke om at de skal vite helt sikkert hvor de skal ende og hva de skal gjøre. I disse tilfellene kan Gelatts «Positive Uncertainty»-teori (1989) brukes. Tankene hans kan hjelpe elevene med å se at usikkerhet ikke nødvendigvis er av det onde. Bare se på alle som fikk livene sine snudd opp ned etter Covid-19 pandemien. Alt kan ikke planlegges, og det er en fin ting, for det hender jo rett som det er at ikke-planlagte hendelser får positive konsekvenser. Ved å hjelpe elevene med å se tilbake på disse hendelsene som førte til noe godt, kan elevene gradvis se at tilfeldigheter også har en verdi. Gelatt (1989) sier at som veiledere bør vi, i en verden full av stadige forandringer, kunne tilby veiledning som hjelper veisøker å håndtere forandringer og usikkerhet, samtidig som vi hjelper dem å bruke den mer intuitive siden av seg selv i valgene de tar. Han mener at det vil være en viktig egenskap å kunne ombestemme og omstille seg i framtidens karriere, rett og slett fordi det vil bli vanskeligere å forutse hvordan fremtiden blir. Å kunne ombestemme seg blir en viktig egenskap i framtidens arbeidsliv. Dette ser vi også i dagens arbeidsliv, der mange/de fleste endrer yrkeskarrierer både en og flere ganger i løpet av sitt yrkesaktive liv.

### Faktorsyn 2b

Disse elevene blir spennende å veilede. Vet de hva de har lyst til å utforske? Er de interessert i en teoretisk eller mer praktisk utdanning. Kanskje ønsker de å ta ett friår eller gå på folkehøyskole for å få tid til å reflektere rundt sitt fremtidige valg. Det er viktig at de tenker over hvordan de gjorde sitt forrige valg da de gikk i 10.klasse. Hvorfor opplever de at det ikke



ble riktig. Gjorde de ett kunnskapsbasert valg eller bare tok de noe. Var det deres eget valg eller var det andre som påvirket valget deres. Valgkompetanse er en viktig kompetanse å ha.

Faktor syn 1 og 2a

Jeg har fått en forståelse for at elevene i faktor 1 har en godt utviklet kreativitet og nysgjerrighet og tenker umiddelbart at Krumboltz og hans HLT kan benyttes i veiledning med elevene. Han er i likhet med Gelatt opptatt av at usikkerhet må erkjennes. Vi må forsøke å få elevene til å snu usikkerheten til å bli noe positivt. Disse elevene driver og planlegger noe de ikke vet hva er. Derfor er karrierekompetansene de har utviklet essensielle. Men er de selv klar over hvilke kompetanser de har? Det er slett ikke så sikkert. Med Krumboltz tanker kan man spørre: Hva har du lyst til å finne mer ut av? Hva er du nysgjerrig på? Hva er det som gir deg energi? Hvordan kan du snu det usikre til å bli noe positivt? Mange av mine elever tror at de må kunne en jobb for å søke på den. Krumboltz sier skaff deg en jobb, så lær den deg etterpå. Dette er noe jeg prøver å formidle til mine elever som skal fly ut fra skolen.

Sitatet under har hengt på kontoret mitt siden jeg begynte å studere på HIL og oppdaget Krumboltz og hans HLT.

«If you are undecided about your future (as indeed every sensible person should be) don't call yourself undecided, call yourself openminded»

John Krumboltz, 2009, s.143

Kanskje er det lettere for en dramaelev enn en annen elev, å være åpen for det som måtte komme, når de har de karrierekompetansene vi har funnet i denne forskningen.

## 5.7 Oppsummering av kapittel 5

I dette kapitlet har jeg sett på hvordan jeg kan forstå de ulike faktorsynene ut fra teorien og empirien som er redegjort for i denne oppgaven. Jeg ser her at relasjonskompetanse, sosial kompetanse, kreativitet, estetisk læring og livsmestring sammen kan sees på som personlig kompetanse og i min forståelse også som en karrierekompetanse i vid forstand. Jeg har i tillegg svart på de to forskningsspørsmålene.

I neste kapittel ønsker jeg å avrunde oppgaven med ett tilbakeblikk på problemstillingen og mulig trekke noen konklusjoner

«Som dramaelev er du god til å uttrykke deg selv» (sitat dramaelev)

## 6 AVSLUTTENDE REFLEKSJONER

I kapittel 6 oppsummerer jeg hva resultatene kan ha å si for synet på hva karrierekompetanse kan være, hva jeg eventuelt kunne gjort annerledes og også noen tanker om videre forskning på feltet.

Jeg kjenner at denne oppgaven har vært en hermeneutisk reise for meg. Jeg forstår mer og mer, og tar det med meg videre i arbeidet, for så å oppdage og lære mer igjen.

### 6.1 Kritisk blikk på egen forskningen

En svakhet ved oppgaven er at jeg ikke vet om deltakerne sorterer ut fra slik de oppfatter seg selv eller om de sorterer slik de skulle ønske at de var. Jeg måtte ta utgangspunkt i at de hadde sortert slik de opplevde at de selv var.

Q-metoden er ikke ute etter å generalisere, dette kan være både positivt og negativt. I min oppgave var jeg ute etter å finne ut hva dramaelevene i videregående skole opplevde at de utviklet av karrierekompetanser. Jeg tar temperaturen her og nå. Om noen år kan det hende at jeg ville fått andre resultater.

Jeg har i denne forskningen rettet blikket mot egen arbeidsplass. Det kan være utfordrende. Elevene jeg hadde med i forskningen fikk ett valg om de ønsket å delta, men kanskje kjente noen at de burde eller måtte være med. Det er også mulig at dramalærerne ved min skole hadde vært skeptiske til at jeg undersøker noe ved deres elever som de ikke har kontroll på. Jeg kunne blitt oppfattet som en slags spion. Jeg kunne fått frem funn som de ikke ville satt

pris på kom frem. Men heldigvis har jeg bare fått hyggelige tilbakemeldinger fra dem, om at de syns det er stas at jeg gir dramaelevne oppmerksomhet. Det som kan være en fordel ved å forske på egen arbeidsplass er at du har kjennskap til stedet og kan få øye på temaer som utenforstående kanskje ikke ser like godt.

Jeg ser at jeg kunne med fordel ha forsket på dramaelever på en annen skole enn min egen, men på grunn av avstander, korona og tidspress lot det seg ikke gjennomføre ved denne studien. Likedan kunne jeg vært mer transparent i forhold til kollegiet mitt hva forskningen gikk ut på. En annen kritisk faktor er at på en liten videregående skole i distriktet, der jeg både underviser, arbeider som karriereveileder og har andre oppgaver, er at de fleste elevene kjenner meg.

## 6.2 Refleksjoner av studien

Hvordan opplever elever i vgs at programfagene gir rom for å utvikle karrierekompetanse, og deretter knytter på teorien jeg har skrevet om for å forstå hvem dramaelevne er og hva karrierekompetanse kan være. Gjennom Q-metoden undersøkte jeg om elevene opplevde utvikling av personlig kompetanse (les karrierekompetanse) og fant tre ulike faktorsyn. Disse ble diskutert i lys av teorien og her fant jeg ulike klynger av meninger. Noen deler synspunkt og andre har unike opplevelser. Svaret kan være at mange elever utvikler karrierekompetanser i programfagene ved dramalinja, men dette gjelder ikke alle elever.

Karriereveiledning er hele skolens ansvar. Det er viktig å synliggjøre at det drives karriereveiledning på steder som kanskje ikke er like opplagte for oss. Faget Livsmestring gjelder for alle ansatte på skolen, det er ikke bare karriereveilederne som skal ha fokus på hvordan vi kan mestre overganger, forstå hva som påvirker oss og hjelpe elevene med å forstå hva de allerede har utviklet av kompetanse for å håndtere livet.

Det foregår også mye hverdagslæring hele tiden. De ser på programmer på TV som 113 og Hundepatruljen som gir de en økt forståelse av hva akkurat det yrket innebærer, de snakker med foreldre og venner om hva de tenker om ulike studier og yrker og hvordan det er lurt å tenke. Dette kan føre til en større forståelse for hvilke valg som kan være rett for akkurat deg her og nå. I tillegg kommer faktorer som lønn og muligheter for fast arbeid inn, som

klare fortrinn i enkeltes yrkesvalg. Her er det også viktig at de tenker over hvem som påvirker de.

Det vi må huske på er at deltakerne i denne studien er mellom 17 og 19 år. Det betyr at de ennå ikke er ferdig utviklet i hjernen. Dette kan ha påvirket sorteringene. Jeg tenker også at tidspunktet sorteringene ble gjort på kan være avgjørende. Denne våren har dramaelevne hatt flere produksjoner som de har vist frem for medelever og foreldre. Denne undersøkelsen ble gjort i månedsskiftet januar/februar, før vg2 hadde hatt noen stor felles produksjon. Jeg vil anta at noen av deltakerne hadde sortert annerledes i dag enn de gjorde tidlig på året. Dette fordi de har utviklet seg gjennom de siste månedene.

I min studie fant jeg ut at vi opplever de fleste dramaelever som annerledes, fordi elevene opplever selv at de vet hvem de er og har gode evner til å kommunisere. I tillegg er de gode til å se mennesker rundt seg og har kompetanse til å sette seg inn i deres situasjon. De er også kreative, empatiske og liker å jobbe i team. Og i tillegg føler de seg trygge på seg selv. Det kan være noen av årsakene til at vi opplever disse elevene som annerledes.

Hva har denne forskningen bidratt med på forskningsfeltet? Jeg mener den har åpnet opp tanken om hva karrierekompetanse kan være. Som blant annet at elever er trygge i relasjoner, at de tør å ta ordet i forsamlinger og at de har kompetanse til å jobbe i gruppe. Men også at man er kreativ. Jeg fant ut at personlig kompetanse er en viktig kompetanse som de fleste av elevene på dramalinja opplever at de utvikler og som de helt klart vil ha en fordel av senere i livet. Jeg tenker det er vesentlig at lærere og karriereveiledere får øye på hvilke karrierekompetanser som ligger innenfor de ulike fagene. Da blir det lettere å veilede elevene om du har kunnskap om deres antatte karrierekompetanser utviklet i fagene.

Du vil kanskje møte tidligere dramaelever på en arbeidsplass hvor de med glede og trygghet presenterer en ny ide, eller du møter de i skolen hvor de viser empati og nysgjerrighet overfor elevene sine. Eller at de arbeider som psykolog hvor de får bruk for sin kompetanse med å klare å leve seg inn i andres liv.

Du kommer til å tro på dem og ha tro på dem også.

## 6.3 Forslag til videre forskning

Tid er en knapp ressurs i skolen. Det at vi karriereveiledere i skolen er klar over hvilke karrierekompetanser de ulike studieprogrammene bidrar til, kan hjelpe oss i hverdagen. Men ikke minst kan det hjelpe elevene å være klar over hvilke kompetanser de utvikler gjennom sine programfag. Kanskje vil det gjøre valgene deres enklere.

Det hadde vært spennende om det ble forsket på andre studieretninger ved studieforberedende utdanningsprogram. Hvilke karrierekompetanser utvikler elever ved idrettsfag eller på linja for kunst, design og arkitektur?

Jeg velger å avslutte med en setning en av elevene skrev i notatet de gav meg da jeg samlet inn kommunikasjonsuniverset:

Å være dramaelev er rett og slett en opplevelse!

## 7 LITTERATURLISTE

- Allgood, E., & Kvalsund, R. (2010). *Q-metodologi, rådgivningsfeltet, delt subjektivitet og personer i relasjoner*. In (pp. 39-46). Tapir akademisk.
- Amabile, T. M. (1997). *Motivating Creativity in Organizations: On Doing What You Love and Loving What You Do*. California management review, 40(1), 39-58. <https://doi.org/10.2307/41165921>
- Aubert, A.-M., & Bakke, I. M. (2018). *Utvikling av relasjonskompetanse : nøkler til forståelse og rom for læring* (2. utg. ed.). Gyldendal.
- Baker, R., Thompson, C., & Mannion, R. (2006). Q methodology in health economics. *J Health Serv Res Policy*, 11(1), 38-45. <https://doi.org/10.1258/135581906775094217>
- Banasick, S. (2019). *KADE: a desktop application for Q methodology*. *Journal of open source software*. <https://doi.org//DOI.ORG/10.21105/JOSS.01360>
- Brown, S. R. (1980). *Political subjectivity: Applications of Q methodology in political science*. Yale University Press.
- Consortium, D. (2010). *The DICE has been cast. A DICE resource - Research findings and recommendations on educational theatre and drama* <http://www.dramanetwork.eu/file/Norsk%20versjon%20greenpaper%20short.pdf>
- Gelatt, H. B. (1989). *Positive uncertainty: A new desition making framework for counseling*. *Journal of counseling Psychology*, Vol.36(2), 252-256.
- Haug, E. H. (2018). *Karrierekompetanser, karrierelæring og karriereundervisning : hva, hvorfor, hvordan, for hvem og hvor?* Fagbokforl.
- Helleve, I. (2020). Tråder spunnet av relasjoner. In H. I. Ulvik Marit, Roness Dag (Ed.), *Skolens betydning* (pp. 89-106). Fagbokforlaget.
- Husjord, A., Horn, G., Brodersen, N., & Bjørge, E. (2010). *Drama og samfunn* (Nynorskutg. ed.). Tell.
- Illeris, K. (2012). *Kompetence : hvad, hvorfor, hvordan?* (2. udg. ed.). Samfundslitteratur.
- Jacobsen. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg., p. 432). Cappelen Damm akademisk
- Johannesen, R. M., Tanggaard, L., & Skov, K. (2015). *Entreprenørskab og innovation i læreruddannelsen – eksempler fra undervisningspraksis*. <http://www.laereruddannelsesnet.dk/wp-content/uploads/20150120-Artikel-innovation-og-entrepren%C3%B8rskab.pdf>
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? : nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforl.
- Kjærgård, R., & Plant, P. (2018). *Karriereveiledning : for individ og samfunn*. Gyldendal.
- Klinge, L., & Goveia, I. C. (2021). *Relasjonskompetanse* (1. utgave. ed.). Cappelen Damm akademisk.

- KompetanseNorge. (2020). *Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning Presentasjon av områdene kompetansestandarder, karrierekompetanse og etikk*  
[https://www.kompetansenorge.no/globalassets/kvalitet-i-karriere/rapport - nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning.pdf](https://www.kompetansenorge.no/globalassets/kvalitet-i-karriere/rapport_-_nasjonalt_kvalitetsrammeverk_for_karriereveiledning.pdf)
- Krumboltz, J. D. (2009). *The Happenstance Learning Theory*. Journal of career assessment, 17(2), 135-154.  
<https://doi.org/10.1177/1069072708328861>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvalsund, R. (1998). *A theory of the person : a discourse on personal reality and explication of personal knowledge through Q-methodology - with implications for counseling and education* Department of Education, Faculty of Social Science and Technology Management, The Norwegian University of Science and Technology]. Trondheim.
- Lerdahl, E., & Finne, P. (2007). *Slagkraft : håndbok i idéutvikling*. Gyldendal akademisk.
- McKeown, B., & Thomas, D. (2013). *Q methodology* (2nd ed. ed., Vol. 07-66). Sage.
- NOU 2016:7 (2016). *Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn*.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=1>
- NOU 2015: 8 (2015) *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=1>
- Ogden, T. (2013). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Gyldendal akademisk.
- Opplæringslova (2006) Forskrift til opplæringslova om utdanningsrådgivning.  
[https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_24#§22-3](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_24#§22-3)
- Rian, H. O. (2019). *Hvordan skal du styrke de praktiske fagene, Sanner?* Utdanningsnytt.no.  
<https://www.utdanningsnytt.no/kultur-praktisk-estetiske-fag/hvordan-skal-du-styrke-de-praktisk-estetiske-fagene-sanner/141333>
- Skau, G. M. (2017). *Gode fagfolk vokser : personlig kompetanse i arbeid med mennesker* (5. utg. ed.). Cappelen Damm akademisk.
- Spurkeland, J. (2020). *Relasjonskompetanse : resultater gjennom samhandling* (3. utgave. ed.). Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J., Lysebo, M. O., & Spurkeland, J. (2021). *Relasjonskompetanse og livsmestring i skolen* (1. utgave. ed.). Fagbokforlaget.
- Svendsrud, A. (2015). *Karriereveiledning i et karrierelæringsperspektiv*. Universitetsforl.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. ed.). Fagbokforl.
- Thompsen, R. (2014). *Karrierekompetence og vejledning i et nordisk perspektiv*.: Karrierevalg og karrierelæring. NVL & ELGPN concept note. Nordiskt Nätverk för Vuxnas Lärande (NVL).  
[https://nvl.org/Portals/0/DigArticle/11580/Karrierekompetence og vejledning 2014 dk.pdf](https://nvl.org/Portals/0/DigArticle/11580/Karrierekompetence_og_vejledning_2014_dk.pdf)
- Thorsen, A., Allgood, E., Brown, S. R., Berner, K., & Nasjonal forskningskonferanse i, Q. m. (2010). *Q-metodologi : en velegnet måte å u[tf]orske subjektivitet*. Tapir akademisk.



- Ulvik, M. (2013). *Pedagogikk og estetikk*. Norsk pedagogisk tidskrift(6), 418-428.
- Ulvik, M. (2020). Estetiske erfaringer- hvorfor og hvordan. In H. I. Ulvik Marit, Roness Dag (Ed.), *Skolens betydning* (pp. 19-40). Fagbokforlaget.
- Ulvik, M., Helleve, I., & Roness, D. (2020). *Skolens betydning* (1. utgave. ed.). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. *Elevtall i videregående skole – utdanningsprogram og trinn*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/elevtall-i-videregaende-skole/elevtall-vgo-utdanningsprogram/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Læreplanen for Drama og samfunn* (DRA04-02) Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/dra04-02>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Læreplanen for Teaterproduksjon fordypning* (DRA05-02) Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 <https://www.udir.no/lk20/dra05-02>
- Van Exel, J., & De Graaf, G. (2005). *Q methodology: A sneak preview*. 2012, <https://qmethod.org/wp-content/uploads/2016/01/qmethodologyasneakpreviewreferenceupdate.pdf>
- Watts, S., & Stenner, P. (2012). *Doing Q methodological research : theory, method and interpretation*. Sage.
- Østern, A.-L. (2010). Estetisk tilnærming til læring. In S. H. O. S, Erstad (Ed.), *Kunnskap i skolen* (pp. 181-197). Tapir Akademisk Forlag.

## OVERSIKT OVER FIGURER

Figur 1 Greta Skau (2017) sin modell av kompetansetrekanten s.58 .....	15
Figur 2 Fishers balanserte blokkdesign .....	25
Figur 3 Skjema for Q-sortering .....	28
Figur 4 Matrise over interkorrelasjoner mellom Q-sorteringene .....	30
Figur 5 Oversikt over faktorenes egenverdi og forklaringsvarians.....	30
Figur 6 Matrise med definerende Q-sorteringer.....	32
Figur 7 Reliabilitet .....	35
Figur 8 Gjennomsnittssortering for faktor 1 .....	39
Figur 9 Gjennomsnittssortering for faktor 2a .....	42
Figur 10 Gjennomsnittssortering for faktor 2b .....	45
Figur 11 Konsensus utsagn .....	47
Figur 12 Egen illustrasjon over de ulike faktorsynene .....	49

## OVERSIKT OVER VEDLEGG

1 Søkehistorikk .....	xi
2 Utsagn .....	xi
3 Instruksjonsbetingelser .....	xiv
4 Forespørsel om deltakelse .....	xv
5 Korrelasjonsmatrise.....	xviii
6 Korrelasjoner mellom faktorene .....	xviii
7 Scree plot til Cattels scree test.....	xix
8 Crib sheet for faktorene .....	xx

## 1 Søkehistorikk

Søkehistorikk:

Database	Dato	Element/søkeord Kombinasjoner	Kommentarer/treffliste (Fyll ut ved behov)
Oria	11.09	Careerguidens Drama* Personal development	3 treff
ORIA	11.09	Karriereveiledning Drama*	3 treff
ORIA	11.09	Drama* AND Personlig utvikling	86 treff
ORIA	11.09	Rådgiver Drama elever	0 treff
IDUNN	11.09	Dramaelever i videregående skole	3 treff
ERIC	11.09	Careerguidance Drama* Personal development	1 treff
ERIC	11.09	Careereguidance Drama students	2 treff

## 2 Utsagn

Randomisert rekkefølge:

1. Programfagene i drama kommer til nytte også i fellesfagene, spesielt når vi skal jobbe skapende
2. Jeg savner at vi jobber mer teoretisk i dramafagene – blir fort mye kreative gruppeoppgaver som jeg ikke liker
3. Som dramaelev er jeg god til å tenke «utenfor boksen» og ser at det er noe jeg får bruk for senere i livet
4. Jeg er ikke særlig god til å «tenke utenfor boksen» Hva skal jeg med det?
5. Jeg gjør meg kroppslige erfaringer når vi jobber på gulvet som gjør at jeg forstår mer av det vi jobber med
6. Jeg er veldig god på å se medelevene mine, stille spørsmål til andres ideer og forbedre det vi jobber med
7. Jeg føler ikke årene på dramalinja har utviklet meg som person
8. Jeg ser ikke på meg selv som en teoriflink person, tror ikke jeg vil studere noe teoretisk etter vgs
9. Jeg synes ikke jeg er så god på gruppearbeid, føler motstand mot å bidra inn med mine ideer

10. Jeg har endret meg etter at jeg begynte på dramalinja. Nå er jeg trygg på meg selv, tar initiativ og kan gjerne lede en gruppe
11. Etter at jeg begynte på dramalinja, har jeg lært meg å ikke være så kritisk til egne ideer
12. Når jeg arbeider praktisk på gulvet føler jeg at kreativiteten blomstrer/får mange ideer
13. Det er for mye praktisk arbeid i drama, jeg blir lei av at jeg hele tiden må bidra inn i gruppearbeid
14. Jeg forstår ikke hvorfor vi må ha teori i dramafagene
15. Det er lett å se sammenhengen mellom teori og praksis i dramafagene
16. Vi blir ikke bedre på praktisk kunnskap eller bedre til å tenke utenfor boksen av å gå på dramalinja
17. Skulle ønske vi hadde mer teorifag innen drama, det praktiske og skapende tar for mye plass.
18. Jeg klarer å ta erfaringer fra produksjonsfagene inn i det teoretiske arbeidet.
19. Jeg ser på meg selv som teoretisk faglig flink og det er noe jeg får jeg bruk for senere i livet
20. Jeg synes det er vanskelig å se sammenhengen mellom det teoretiske og det praktiske vi gjør i dramafagene
21. Det at jeg har så mye teoretisk kunnskap innen dramafagene gjør at jeg er åpen for de andres forslag til løsninger når vi jobber i grupper
22. Jeg har ingen problemer med å snakke høyt foran andre mennesker
23. Jeg opplever at i vår klasse er alle bare opptatt av seg og sitt, de vil helst jobbe alene.
24. Dramafagene tar så mye plass i skolehverdagen at jeg ikke får arbeidet nok i fellesfagene.
25. Jeg er ukomfortabel med å snakke høyt foran andre folk
26. Det er lett å glemme alt jeg har lært som ikke er konkret teori, sånn som samarbeidsevne, det å inkludere andre og å være støttende i gruppearbeid
27. Jeg liker ikke å jobbe praktisk og kreativt/skapende, skulle heller gått på ST linja
28. Jeg er god til å lytte til de andre i gruppa, jeg kommer ofte med innspill og ser hele tiden etter forbedringsmuligheter

29. Dramalinja gir meg helt klart praktisk kunnskap og ferdigheter jeg har bruk for senere i utdanning og yrkesvalg
30. Jeg kommer ikke til å få bruk for det jeg har lært på dramalinja og ikke har jeg mange ideer eller forslag til løsninger på oppgaver
31. Jeg blokkerer sjelden når vi arbeider med ideer. Jeg sier alltid JA! Dette er viktig å ta med seg videre i livet
32. Jeg liker produksjonsarbeid. Da får vi jobbet oss sammen som team
33. Gjennom dramafagene har jeg lært meg selv å kjenne. Jeg vet godt hvem jeg er
34. Jeg er ikke så god til å lytte til de andre, jeg gir ikke så mye av meg selv inn i arbeidet, men blir med på det de andre foreslår.
35. Jeg er veldig usikker på hvem jeg er, dramafagene hjelper meg ikke i å utforske meg selv.
36. Jeg er kritisk til egne ideer og da stopper den kreative myldringen opp

### 3 Instruksjonsbetingelser

For å gjennomføre Q-sortering følg trinnene beskrevet under:

1) Spre alle utsagnene ut så du får en oversikt. Les og sorter etter hvordan hvert utsagn passe for akkurat deg.

2) Grovsortering. Del utsagnene i 3 ulike bunker.

a. Utsagnene som du er enig i eller som beskriver deg. (Legg disse til høyre, da de skal sorteres til høyre på skjemaet.)

b. Utsagnene som du er uenig i eller som ikke beskriver deg. (Legg disse til venstre, da de skal sorteres til venstre på skjemaet.)

c. Utsagnene som ikke gir så mye mening, er uklare, framstår nøytrale, motsigende eller tvetydige. (Legg disse i midten av bunkene.)

3) Finsortering: Nå skal utsagnene sorteres mer nøye ut ifra en skala fra -5 til +5 hvor - utgjør det som er mest ulikt deg og + det som er mest likt deg. Dette kan du gjøre på en valgfri måte. Alle utsagnene skal plasseres på arket ditt.

4) Når du er ferdig med å fordele og plassere utsagnene på skjemaet, se over på nytt og se om du er enig med prioriteringene du har gjort. Er du ikke helt fornøyd, juster plasseringene på utsagnene slik at det stemmer best mulig for deg.

5) Når du er fornøyd og ferdig med sorteringen skriver du utsagnenes nummer pent (lesbart) inn på de rette rutene i sorteringsmønsteret som deretter leveres. Takk for at du tok deg tid til å Q-sortere!

Jeg setter stor pris på din deltagelse 😊

## 4 Forespørsel om deltakelse

### Vil du delta i forskningsprosjektet Bare drama?

Kjære dramaelev. Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse dramaelevs egne opplevelser av dramafagets relevans for videre studie og yrkesliv. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Formål

Denne undersøkelsen er en del av mitt mastergradsprosjekt i karriereveiledning. I studien min forsøker jeg å finne en god måte å undersøke hvordan en gruppe elever opplever programfagene i drama. I mitt masterprosjekt retter jeg et spesielt søkelys på hvordan dramaelever opplever sammenhengen mellom dramafaget og utvikling av seg selv og synet på hva dette kan brukes til senere. Med andre ord: Opplever du som elev at dramafaget gir deg gode verktøy til senere studie og yrkesliv?

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet, Institutt for sosialvitenskap og veiledning har det overordnede ansvaret for at prosjektet er i tråd med rammene for et masterprosjekt i karriereveiledning. Min veileder Ingrid Bårdsdatter Bakke representerer høgskolen i denne sammenhengen. Det er jeg som student som er ansvarlig for gjennomføringen av undersøkelsen.

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Som masterstudent i karriereveiledning ser jeg det som spesielt interessant å se nærmere på de subjektive erfaringene dramaelever i videregående skole opplever i sammenheng med programfagene og relevansen av de senere i livet.

### Hva innebærer det for deg å delta?

For fordi det er nærmere 30 elever til sammen i disse klassene, er det en utfordring å samle gode kvalitative data om deres opplevelser. Jeg har derfor valgt å prøve Q-metode. Som deltaker i studien svarer du på undersøkelsen ved å vurdere utsagn, og sortere dem inn i et skjema ut fra om du er enige eller uenige i dem. Du får nærmere instruksjoner om sorteringen ved oppstart av undersøkelsen. Det vil ta deg ca 40 minutter å sortere alle utsagnene. Når du er ferdig med sorteringen samler jeg inn skjemaene og oppbevarer de i ett låsbart skap som bare jeg har tilgang til.

Eksempler på utsagn kan være: Jeg er god til å lytte til de andre i gruppa, jeg kommer ofte med innspill og ser hele tiden etter forbedringsmuligheter eller Dramalinja gir meg helt klart praktisk kunnskap og ferdigheter jeg har bruk for senere i utdanning og yrkesvalg

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Dette gjennomføres i skoletiden, elever som velger å ikke delta har vanlig undervisning etter timeplanen.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Det er kun jeg som student og min veileder ved studieprogrammet som vil ha tilgang til dataene jeg har samlet inn. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes våren 2022. Når jeg publiserer funnene mine i avhandlingen vil Q-sorteringene bli makulert etter prosjektets slutt.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS 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 benytte deg av dine rettigheter som respondent, kan du ta kontakt med Høgskolen i Innlandet ved enten:

Student: Kari Holtermann Øyen, [oyenkari@gmail.com](mailto:oyenkari@gmail.com)

Veileder: Postdoktor Ingrid Bårdsdatter Bakke Fakultet for helse- og sosialvitenskap ved Høgskolen i Innlandet  
[ingrid.bardsdatter.bakke@inn.no](mailto:ingrid.bardsdatter.bakke@inn.no)

Vårt personvernombud: Usman Asgar ved Høgskolen i Innlandet: [usman.asgar@inn.no](mailto:usman.asgar@inn.no)

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

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



Med vennlig hilsen

*Kari Holtermann Øyen*

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Bare drama? og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i *sortering av utsagn ved bruk av Q-metoden*

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

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## 5 Korrelasjonsmatrise

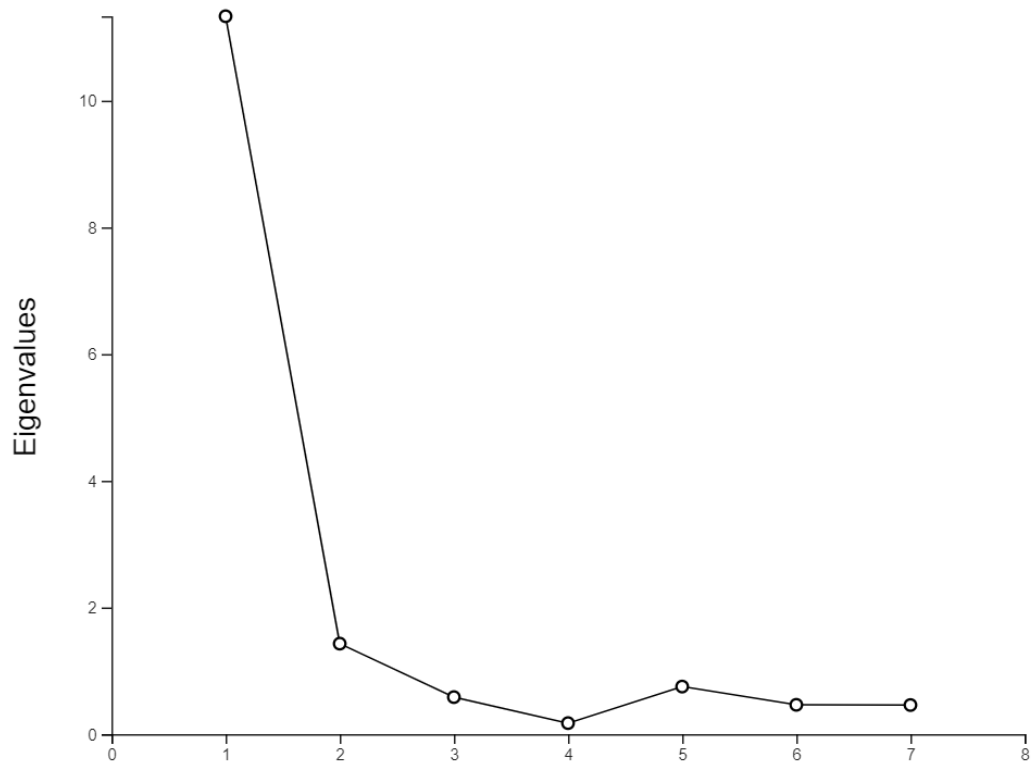
Participant	Anne	Berit	Cess	David	Elif	Frank	Gyda	Henrik	Inger	Jertru	Kriss	Lise	Mette	Nora	Ova	Petra	Randi	Sissel	Tyra	Unni	Vebjørn
Anne	100	70	72	35	45	56	59	57	-25	54	39	75	48	28	70	62	48	72	75	75	70
Berit	70	100	70	31	56	63	70	53	2	55	48	73	60	32	72	66	62	62	70	75	60
Cess	72	70	100	32	50	50	75	61	-7	60	42	70	53	28	64	58	62	60	71	83	71
David	35	31	32	100	17	13	29	7	-29	6	25	38	-8	-5	7	23	8	19	31	21	6
Elif	45	56	50	17	100	45	52	48	-10	52	19	57	57	2	55	55	47	54	59	50	48
Frank	56	63	50	13	45	100	57	53	4	61	43	60	60	51	70	60	71	52	76	61	70
Gyda	59	70	75	29	52	57	100	60	-21	52	59	65	58	36	68	62	59	68	63	83	66
Henrik	57	53	61	7	48	53	60	100	-12	66	55	60	54	42	62	67	59	73	65	66	63
Inger	-25	2	-7	-29	-10	4	-21	-12	100	-8	-6	-32	1	25	0	-16	12	-32	-20	-8	9
Jertru	54	55	60	6	52	61	52	66	-8	100	32	52	76	40	72	51	64	60	65	54	64
Kriss	39	48	42	25	19	43	59	55	-5	32	100	34	34	39	40	50	46	44	52	53	47
Lise	75	73	70	38	57	60	65	60	-32	52	34	100	43	27	65	60	47	73	73	71	52
Mette	48	60	53	-8	57	60	58	54	1	76	34	43	100	40	71	46	68	57	62	53	64
Nora	28	32	28	-5	2	51	36	42	25	40	39	27	40	100	50	28	47	40	35	30	53
Ova	70	72	64	7	55	70	68	62	0	72	40	65	71	50	100	70	79	72	78	70	81
Petra	62	66	58	23	55	60	62	67	-16	51	50	60	46	28	70	100	60	70	72	66	70
Randi	48	62	62	8	47	71	59	59	12	64	46	47	68	47	79	60	100	50	74	63	76
Sissel	72	62	60	19	54	52	68	73	-32	60	44	73	57	40	72	70	50	100	65	63	57
Tyra	75	70	71	31	59	76	63	65	-20	65	52	73	62	35	78	72	74	65	100	70	73
Unni	75	75	83	21	50	61	83	66	-8	54	53	71	53	30	70	66	63	63	70	100	74
Vebjørn	70	60	71	6	48	70	66	63	9	64	47	52	64	53	81	70	76	57	73	74	100

## 6 Korrelasjoner mellom faktorene

### Correlations between Factor Scores

	Factor 1	Factor 2a	Factor 2b
Factor 1	1	0.6187	-0.0527
Factor 2a	0.6187	1	-0.3697
Factor 2b	-0.0527	-0.3697	1

## 7 Scree plot til Cattels scree test



## 8 Crib sheet for faktorene

### Faktor 1:

#### Utsagn som er sortert høyest (5 og 4)

10 (5) Jeg har endret meg etter at jeg begynte på dramalinja. Nå er jeg trygg på meg selv, tar initiativ og kan gjerne lede en gruppe

32 (4) Jeg liker produksjonsarbeid. Da får vi jobbet oss sammen som team

29 (4) Dramalinja gir meg helt klart praktisk kunnskap og ferdigheter jeg har bruk for senere i utdanning og yrkesvalg

#### Utsagn rangert høyere av faktor 1 enn av noen annen faktor

10 (2) jeg har endret meg etter at jeg begynte på dramalinja. Nå er jeg trygg på meg selv, tar initiativ og kan gjerne lede en gruppe.

32 (4) Jeg liker produksjonsarbeid. Da får vi jobbet oss sammen som team

12 (2) Når jeg arbeider praktisk på gulvet føler jeg at kreativiteten blomstrer/får mange ideer

#### Utsagn rangert lavere av faktor 1 enn av noen annen faktor

30 (-4) Jeg kommer ikke til å få bruk for det jeg har lært på dramalinja og ikke har jeg mange ideer eller forslag til løsninger på oppgaver

#### Utsagn som er sortert lavest (-5 og -4)

27 (-5) Jeg liker ikke å jobbe praktisk og kreativt/skapende, skulle heller gått på ST linja

7 (-4) Jeg føler ikke årene på dramalinja har utviklet meg som person

30 (-4) Jeg kommer ikke til å få bruk for det jeg har lært på dramalinja og ikke har jeg mange ideer eller forslag til løsninger på oppgaver

## **Faktor 2a:**

### **Utsagn som er sortert høyest (5 og 4)**

33 (5) Gjennom dramafagene har jeg lært meg selv å kjenne. Jeg vet godt hvem jeg er

22(4) Jeg har ingen problemer med å snakke høyt foran andre mennesker

19 (4) Jeg ser på meg selv som teoretisk faglig flink og det er noe jeg får jeg bruk for senere i livet

### **Utsagn rangert høyere av faktor 2a enn av noen annen faktor**

19 (4) Jeg ser på meg selv som teoretisk faglig flink og det er noe jeg får jeg bruk for senere i livet

2 (2) Jeg savner at vi jobber mer teoretisk i dramafagene – blir fort mye kreative gruppeoppgaver som jeg ikke liker

24(1) Dramafagene tar så mye plass i skolehverdagen at jeg ikke får arbeidet nok i fellesfagene.

17(1) Skulle ønske vi hadde mer teorifag innen drama, det praktiske og skapende tar for mye plass.

13(1) Det er for mye praktisk arbeid i drama, jeg blir lei av at jeg hele tiden må bidra inn i gruppearbeid

### **Utsagn rangert lavere av faktor 2a enn av noen annen faktor**

35 (-5) Jeg er veldig usikker på hvem jeg er, dramafagene hjelper meg ikke i å utforske meg selv.

14 (-4) Jeg forstår ikke hvorfor vi må ha teori i dramafagene

8 (-3) Jeg ser ikke på meg selv som en teoriflink person, tror ikke jeg vil studere noe teoretisk etter vgs

### **Utsagn som er sortert lavest (-5 og -4)**

35 (-5) Jeg er veldig usikker på hvem jeg er, dramafagene hjelper meg ikke i å utforske meg selv.

14 (-4) Jeg forstår ikke hvorfor vi må ha teori i dramafagene

23 (-4) Jeg opplever at i vår klasse er alle bare opptatt av seg og sitt, de vil helst jobbe alene

### **Faktor 2b.**

#### **Utsagn som er sortert høyest (5 og 4)**

7 (5) Jeg føler ikke årene på dramalinja har utviklet meg som person

25 (4) Jeg er ukomfortabel med å snakke høyt foran andre folk

30 (3) Jeg kommer ikke til å få bruk for det jeg har lært på dramalinja og ikke har jeg mange ideer eller forslag til løsninger på oppgaver

8 (2) Jeg ser ikke på meg selv som en teoriflink person, tror ikke jeg vil studere noe teoretisk etter vgs

14 (2) Jeg forstår ikke hvorfor vi må ha teori i dramafagene

23 (2) Jeg opplever at i vår klasse er alle bare opptatt av seg og sitt, de vil helst jobbe alene.

34 (1) Jeg er ikke så god til å lytte til de andre, jeg gir ikke så mye av meg selv inn i arbeidet, men blir med på det de andre foreslår

#### **Utsagn rangert lavere av faktor 2b enn av noen annen faktor**

26 (-5) Det er lett å glemme alt jeg har lært som ikke er konkret teori, sånn som samarbeidsevne, det å inkludere andre og å være støttende i gruppearbeid

20 (-4) Jeg syns det er vanskelig å se sammenhengen mellom det teoretiske og det praktiske vi gjør i dramafagene

22 (-4) Jeg har ingen problemer med å snakke høyt foran andre mennesker

19 (-3) Jeg ser på meg selv som teoretisk faglig flink og det er noe jeg får bruk for senere i livet

28 (-2) Jeg er god til å lytte til de andre i gruppa, jeg kommer ofte med innspill og ser hele tiden etter forbedringsmuligheter

33 (-1) Gjennom dramafagene har jeg lært meg selv å kjenne. Jeg vet godt hvem jeg er

29 (0) Dramalinja gir meg helt klart praktisk kunnskap og ferdigheter jeg har bruk for senere i utdanning og yrkesvalg

**Utsagn som er sortert lavest (-5 og -4)**

26 (-5) Det er lett å glemme alt jeg har lært som ikke er konkret teori, sånn som samarbeidsevne, det å inkludere andre og å være støttende i gruppearbeid

20 (-4) Jeg synes det er vanskelig å se sammenhengen mellom det teoretiske og det praktiske vi gjør i dramafagene

22 (-4) Jeg har ingen problemer med å snakke høyt foran andre mennesker