

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

«Lærer-i-rolle», et bidrag i skriveopplæringen?

Pedagogisk utviklingsarbeid gjennom et aksjonsforskningsbasert singlecase-studie

—
Åse Cecilie Brox & Kristine Olive Berglund

Masteroppgave i Lærerutdanning 1.-7. trinn (30 stp.) – Mai 2015

TIL
Trolle



Forord

I en artikkel publisert i norsk pedagogisk tidsskrift skriver Sæbø og Allern (2010) avslutningsvis:

Det er derfor en stor utfordring for den nye grunnskolelærerutdanningen, som starter høsten 2010, å sørge for at «Kandidaten har kunnskap om et bredt repertoar av arbeidsmåter (...) og (...) kan tilrettelegge for estetisk utfoldelse, opplevelse og erkjennelse» slik at hver enkelt lærekandidat oppnår disse læringsmålene i forskriften (KD,2010) som bidrag til å skape kvalitet i undervisnings- og læringsprosessen og dermed i grunnskolens opplæring (Sæbø & Allern, 2010, s. 254).

Vi er to studenter som går siste året på den nye grunnskolelærerutdanningen. Sommeren 2015 er vi det første kullet som går ut med master of education 1-7.trinn fra Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet. Gjennom utdanningen har vi tilegnet oss kunnskap om profesjonsfaget, matematikk, norsk, musikk og naturfag. Begge to er vi interessert i praktisk-estetisk undervisning, tverrfaglig og elevaktiv organisering av elevenes skolehverdag. Med fordypning i Norsk og interesse for dramafaget har vi kombinert vår kunnskap og valgt å samarbeide om å gjennomføre dette masterprosjektet. Utfordringen Sæbø og Allern trekker frem i sitatet over har grunnskolelærerutdanningen tatt på alvor, og vi føler oss kompetente og klare for å skape kvalitet i undervisnings- og læringsprosessen i grunnskolens opplæring.

Det har vært en krevende prosess å skrive masteroppgave, men samtidig har vi også lært mye om både samarbeid og forskningens relevans i lærerutdanningen. I perioder når arbeidet med masteroppgaven har vært spesielt utfordrende har det vært godt å ha en samarbeidspartner og venninne å støtte seg til. Takk, for et flott samarbeid.

I forbindelse med vårt studie er det flere vi ønsker å takke. Spesielt vil vi takke vår fantastiske samarbeidslærer som har bidratt gjennom å åpne sitt klasserom for oss og dele sine tanker og refleksjoner i samtaler og intervju. Videre ønsker vi å rette en stor takk til vår hovedveileder, Kristin E. W. Bjørndal og vår biveileder Hilde Sollid, for god veiledning, støtte og oppmuntring fra begynnelse til slutt. Vi vil også takke våre nære og kjære for støttende ord, tålmodighet, og hjelpsom korrekturlesing.

Tromsø 15. mai 2015

Åse Cecilie Brox og Kristine Olive Berglund

Sammendrag

Målsettingen med denne studien er å undersøke hvordan den dramapedagogiske metoden «Lærer-i-rolle» kan bidra i skriveopplæringen på småtrinnet. I masteroppgaven vil vi fokusere på hva metoden lærer-i-rolle tilførte skriveopplæringen.

Problemstillingen vår belyser vi gjennom kvalitative forskningsmetoder i form av ulike typer kvalitative forskningsintervju, observasjoner og elevtekstanalyser. Vårt forskningsdesign er basert på aksjonsforskning i et singlecase-studie. Dette gjør at våre funn ikke er direkte overførbare til andre klasserom.

Undersøkelser gjort i studien viser at metoden lærer-i-rolle gav eleven en konkret mottaker i skrivesituasjonen, noe som også motiverte elevene til å skrive lengre tekster. Slik vi tolker intervjuene gjort i vårt studie, kan det være utfordrende å implementere en dramafaglig metode i et klasserom der læreren har lite erfaring med drama. Gjennom observasjon i studien har vi observert hvordan variasjon i undervisningen er viktig for å motivere elevene i læringsprosessen.

Kildene vi har brukt er preget av norske forskere og forfattere. Skoleforskning fra andre land kan ikke overføres direkte til den norske skolen, og det har derfor vært et bevisst valg fra vår side å kun benytte oss av skoleforskning på dette feltet gjort i Norge. Aud Berggraf Sæbø har vært vår hovedkilde om forskning og teori rundt bruk av drama i undervisningen. Våre kilder om skriveforskning er gjort av forskere fra KAL, SKRIV og Normprosjektet. Vi anvender også teori hentet fra Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning. I elevtekstanalysene er Skjelbred og Iversen et al. våre to hovedkilder.

Innholdsfortegnelse

Forord	III
Sammendrag	V
Innholdsfortegnelse	VII
1 Innledning	1
1.1 Formål og problemstilling	1
1.2 Studiens bakgrunn og relevans	5
1.2.1 Forskning av Aud Berggraf Sæbø på drama i norske skoler	5
1.2.2 Forskning på skriveopplæring i Norge	7
1.3 Gjennomføring	8
1.3.1 Arbeidsfordeling.....	9
1.4 Kapittelguide	9
2 Studiens teorigrunnlag – Drama og skriveopplæring	13
2.1 Drama som arbeidsmåte	13
2.1.1 Læringsteorier	15
2.1.2 Undervisningsmetoden lærer-i-rolle.....	16
2.1.3 Når rollefiguren har et problem.....	17
2.2 Budskapsformidling, formål og funksjonalitet i skriveopplæringen	18
2.2.1 Skriveformelen	19
2.2.2 Skrivetrekanten.....	19
2.2.3 Skrivehjulet	21
2.2.4 Mottakerbevissthet	23
2.3 Oppsummering	24
3 Studiens forskningsdesign og metoder	25
3.1 Vitenskapsteoretisk forankring.....	25
3.1.1 Hermeneutikk som vitenskapsteoretisk forskningstilnærming.....	25
3.1.2 Aksjonsforskning og aksjonslæring	26
3.1.3 Casestudie.....	28
3.1.4 Forskningsmetoder	29
3.2 Modell som illustrasjon av forskningsprosessen.....	29
3.2.1 Oversikt over møter.....	31
3.2.2 Aksjonsforberedende fase	31
3.2.3 Observasjon	34

3.2.4	Gjennomføre tiltak – Aksjon	34
3.2.5	Refleksjonssamtale	37
3.2.6	Strukturert intervju	37
3.3	Empiri og analysestrategier	38
3.4	Utvalg av informanter - skolen og læreren	40
3.5	Forskningsetiske overveielser og et kritisk blikk på studien	41
3.5.1	Pålitelighet, gyldighet og overførbarhet	41
3.5.2	Studiens nytteverdi	43
3.6	Oppsummering	44
4	Analyse og drøfting av undervisningsopplegget og elevbrevene	45
4.1	Koding og kategorisering i analysen av undervisningsopplegget	45
4.2	Analyse av undervisningsmetoden lærer-i-rolle i skriveopplæringen	46
4.3	Svakheter ved undervisningsopplegget	46
4.3.1	Kun én gang på besøk.....	47
4.3.2	Manglende relasjon til elevene	48
4.3.3	Avhengig av erfaring med metoden	49
4.3.4	Sjangerføringer - Brev eller argumenterende tekst?.....	53
4.4	Styrker ved undervisningsopplegget	54
4.4.1	Tre lærere til stede	54
4.4.2	Praktisk, relevant og variert.....	55
4.4.3	Mottaker i skrivesituasjonen.....	57
4.5	Analyse av elevbrev	62
4.5.1	Feltskjema som analyseverktøy	62
4.5.2	Analysekategorier for å finne mottakerbevissthet i brevene	63
4.5.3	Sammenheng i tekst.....	64
4.6	Kjent og ny informasjon.....	64
4.7	Årsak – virkningsrelasjoner.....	65
4.8	Setningsadverbialer	66
4.9	Oppsummering	67
5	Avslutning	71
5.1	Lærer-i-rolle som metode i skriveopplæringen	71
5.2	Den avgjørende rammefaktoren – læreren	72
5.3	Forskningsprosessen – valg og konsekvenser	73
5.4	Skoleutvikling og metodefrihet	74

Litteraturliste.....	76
Vedlegg 1: «Undervisningsopplegg masteroppgave»	79
Vedlegg 2: «Skrivehjule 1: Framheving av funksjonelle sider ved skriving»	80
Vedlegg 3: «Skrivehjule 2: Framheving av semiotiske medieringsressurser»	81
Vedlegg 4: «Skriverammer»	82
Vedlegg 5: «Strukturert intervju»	83
Vedlegg 6: «Modelltekst til elever»	86
Vedlegg 7: «Semistrukturert intervju»	87
Vedlegg 8: «Informasjon til foresatte»	88
Vedlegg 9: «Svaret fra Trond til elevene – del 1».....	89
Vedlegg 10: «Svaret fra Trond til elevene – del 2»	89
Vedlegg 11: «Godkjenningsbrev fra NSD»	91
Vedlegg 12: «Tilbakemelding på endringsskjema».....	93
Vedlegg 13: «Elevbrev 1 og 2».....	94
Vedlegg 14: «Elevbrev 3».....	95
Vedlegg 15: «Elevbrev 4».....	96
Vedlegg 16: «Elevbrev 5 og 6».....	97
Vedlegg 17: «Elevbrev 7».....	98
Vedlegg 18: «Elevbrev 8».....	99
Vedlegg 19: «Elevbrev 9».....	100
Vedlegg 20: «Elevbrev 10 og 11».....	101
Vedlegg 21: «Elevbrev 12».....	102
Vedlegg 22: «Elevbrev 13 og 14».....	103
Vedlegg 23: «Elevbrev 15».....	104
Vedlegg 24: «Elevbrev 16 og 17».....	105
Vedlegg 25: «Elevbrev 18».....	106
Vedlegg 26: «Elevbrev 19».....	107
Vedlegg 27: «Elevbrev 20 og 21».....	108

1 Innledning

«Trollet Trond trer inn i klasserommet»

Håper håret holder seg oppe, og at jeg husker det jeg skal si. Jeg ser meg i speilet. Håret står alle veier. Sminken har lagt seg tilfeldig i ansiktet etter en runde med brunt pudder. Jeg titter ned på telefonen. Venter på signalet om at tiden er inne. Signalet som setter hodet ut av spill, og min nye rolle trer i kraft. Mobilen plinger. «Du kan komme nå» står det skrevet med digitale bokstaver. Jeg trekker pusten, og kjenner at de litt for små skoene strammer godt rundt føttene, men det er verdt det. Skritt for skritt nærmer jeg meg klasserommet. Det er nå det starter. Jeg spretter ut og rundt hjørnet. Prøver å legge vekk alt jeg har av selvhøytidelighet og bare «peiser» på. Det bruser i hodet, og adrenalinet kikker inn. Jeg nærmer meg vinduet. Springer bort og vinker til de mange ansiktene som lyser mot meg bak glasset. Ferden går videre mot døra der jeg banker på med stor iver. Kjenner hvordan rollen har overtatt kroppen min i det jeg kakker på med mitt syvende bank. Jeg tar tak i dørhåndtaket og åpner døren sakte. Jeg stikker hodet litt inn i dørsprekken, og ser meg nysgjerrig rundt. Gnistrende barneøyne møter mine og kikker spent mot meg. Det er nå det skjer! Jeg, Trollet Trond trer inn i klasserommet. Dette blir spennende.

1.1 Formål og problemstilling

I denne oppgaven skal vi legge frem et aksjonsforskningsbasert singlecase-studie der vi i samarbeid med en lærer tar for oss bruk av en dramafaglig undervisningsmetode kalt *lærer-i-rolle* (Sæbø, 1998). Den dramafaglige undervisningsmetoden har vi anvendt som utgangspunkt i et skriveidaktisk opplegg i en 3.klasse. Metoden har vi begge god erfaring med fra praksis der vi har benyttet oss av lærer-i-rolle i klassetrinnene 1.-5., nesten alle praksisperiodene i lærerutdanningen. Vi ble introdusert for metoden 1. året på lærerutdanningen i dramaundervisningen. Student 1 har brukt metoden i alle sine tre første praksisperioder. Hun benyttet metoden i et filmprosjekt 1. året ved lærerutdanningen og skrevet en eksamensoppgave om metoden i profesjonsfaget 2. studieår. Student 2 har også brukt metoden i to praksisperioder, og hatt muntlige eksamen om metoden 3.studieår i profesjonsfaget. Vi vil i denne oppgaven kombinere norskfaget og den dramapedagogiske undervisningsmetoden lærer-i-rolle i en meningsfull og elevaktiv undervisning. Det er flere faktorer som har vært med på å påvirke vår utforming av problemstilling.

Samarbeidsskolen i vårt prosjekt, som vi har valgt å kalle *Åsberg skole* av forskningsetiske hensyn, har et pågående skoleutviklingsprosjekt utformet av *skolebasert kompetanseutvikling* (SKU) (Utdanningsdirektoratet, 2013c). Skolen har utviklet fire ord for å beskrive utviklingsprosjektet. Ordene er: *Variert, praktisk og relevant* undervisning som *motiverer* til læring. Skolens prosjekt var utgangspunktet for studien vår og grunnlaget for valg av problemstillingen. Åsberg skole hadde fått forespørsel fra UiT om forskningsområder studentene kunne utforske til sine masteroppgaver. Skolen ønsket at noen av studentene skulle forske på skriving som grunnleggende ferdighet, og vi tok derfor kontakt med skolen for å vise vår interesse for tema.

Problemstillingen vår er følgende: **Hvordan kan metoden «lærer-i-rolle» bidra i skriveopplæring?**

Videre begrunner vi problemstillingens relevans gjennom den generelle delen av læreplanen og den grunnleggende ferdigheten skriving i norskfaget. Et annet viktig argument for valg av problemstilling er metodefriheten i LK06, som gir lærere mulighet til selv å velge undervisningsmetoder de mener er formålstjenlige for å nå kompetansemål (Handal, 2015). Vi vil også senere i innledningen vise til forskning gjort i Norge både på metoden lærer-i-rolle og forskning om skriveopplæring.

I den generelle delen av læreplanen i kapittelet om «det skapende mennesket» har vi valgt sitatet under som en begrunnelse for valg av problemstilling:

For barn og unge er verden ny og derfor ikke selvfølgelig. De kan famle og spørre om det voksne tar for gitt, og har fantasi og forestillingsevne i rikt monn. Virkeligheten setter få grenser for deres tanker. Barns nyfikenhet er et forbilde for alle som skal utvikle seg og lære, og en del av den barnekultur som har en egenverdi skolen må verne om og gjøre bruk av i opplæringen - fordi barn også i stor grad lærer av hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 5).

Den dramapedagogiske metoden lærer-i-rolle gir læreren mulighet til å ivareta barns nysgjerrighet og fantasi i undervisningen. Dette fordi metoden gir et alternativ til den «vanlige» klasseromsundervisningen. Problemstillingen vår er interessant fordi metoden lærer-i-rolle er lite brukt i den norske skolen og metoden er sjelden brukt i kombinasjon med fag (Sæbø & Allern, 2010). I vårt studie ønsker vi å kombinere metoden lærer-i-rolle med skriveopplæringen for å se hvordan metoden kan bidra i skrivesituasjonen.

St.meld. nr. 030 (2003-2004) (2004) *Kultur for læring* lå som grunnlag i det enstemmige vedtaket på Stortinget i 2004 om innføring av grunnleggende ferdigheter i alle fag. De grunnleggende ferdighetene var skriving, muntlig, lesing, regning og digitale ferdigheter, og det skulle innføres nasjonale prøver i skriving, lesing og regning. Berge (2005, s. 165) skriver: «For å forstå reformen Stortinget har vedtatt på en relevant måte, er det derfor viktig å innse at den er en *literacy-reform*. Den er en reform der skriftkyndighet åpent erklæres som grunnlaget for den typen avansert læring som vi oppretter skoler for å ta seg av». Slik vi forstår *literacy* (Goody, 1986) handler begrepet om en vid forståelse av hva det innebærer å kunne skrive og lese. Kulbrandstad (2004, s. 25) oversetter begrepet til norsk som *skriftkyndighet* i et intervju i *Norsklæreren nr. 3, 2004* (Kulbrandstad, 2004, referert i Berge, 2005, s. 164). Skriving og lesing handler ikke bare om å innkode og avkode skrift, men om å ha *skriftkyndighet*. Berge (2005, s. 165) skriver: «Området for *literacy* inkluderer alle de meningsskapende aktivitetene vi inngår i der vi skaper mening med og i tekster, og det dekker den innflytelsen skriftkyndigheten har på vår måte å tenke på». Denne måten å se læring på i den norske skolen: «bygger på internasjonale innsikter og synspunkter som er utbredt i internasjonal utdanningspolitikk og utdanningsforskning» (Berge 2005, s. 165).

Når vi skriver kommuniserer vi, enten med oss selv eller med andre. I skolesammenheng er ofte den *andre* læreren. Det er læreren som mottar, vurderer og gir respons på elevens skriftlige arbeid. Alt fra tegninger til lengre tekster i flere fag. Under den grunnleggende ferdigheten skriving i norsk står det om skriving i norskfaget at elevene skal kunne «(...) planlegge, utforme og bearbeide stadig mer komplekse tekster som er tilpasset formål og mottaker» (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Fordi skriving er en grunnleggende ferdighet elevene skal tilegne seg i alle fag, må læreren jobbe målrettet med skriveopplæringen. I masteroppgaven vil vi ha fokus på elevenes *mottakerbevissthet* (Haanæs, 2009) og om denne bevisstheten øker når elevene får en reell mottaker i skrivesituasjonen. Denne mottakeren er ikke læreren, men læreren eller forskeren i rollen som Trollet Trond. Haanæs (2009) skriver om mottakerbevissthet:

Når vi leser elevtekster, ser vi på om elevene har *mottakerbevissthet*, om de skjønner hva leseren trenger av informasjon for å forstå, om de kan vurdere f.eks. hvor mye åpne rom i en tekst leseren kan håndtere o.a. (...). En type mottakerbevissthet krever at elevene skjønner hvilke behov definerte mottakere har. (...) Langt på vei er dette et spørsmål om tekstens generelle lesbarhet (Haanæs, 2009, s. 349).

Fordi elevene skriver på skolen hver dag vil variasjon i undervisningsmetodene med fokus på mottakerbevissthet kanskje føre til motivasjon i skrivesituasjonen.

Metodefriheten er også et argument for å bruke lærer-i-rolle som metode i vårt studie. Som lærere er det vårt ansvar å tilrettelegge undervisningen for elevenes beste. I opplæringsloven § 2-3 (1998) *Innhald og vurdering i grunnskoleopplæringa* står det at undervisningspersonalet skal legge til rette for en undervisning som samsvarer med lærerplaner gitt fra Kunnskapsdepartementet for å få elevene aktivt med i opplæringen (Opplæringslova, 1998). En måte å tolke dette på er at læreren står «fritt» til å velge metoder selv, så lenge elevene oppfyller de målene som er satt i styringsdokumentene. Dette kan føre til at læreren velger metoder han eller hun liker best, i stedet for å velge metoder som gagnar elevenes læring mest.

Steffen Handal (2015) skriver om metodefrihet i en artikkel hentet fra utdanningsforbundets nettsider:

Metodefriheten er ikke omtalt i lov og planverk for å sikre læreres rett til å velge selv. Metodefrihet er et uttrykk for profesjonsansvaret lærere har for å velge didaktiske arbeidsmåter ut fra begrunnelser om hva som tjener barnehagebarn eller elever. Dette er et ansvar vi lærere må ta på største alvor, og vi må vise hva som ligger til grunn for våre avgjørelser (Handal, 2015).

Slik vi forstår Handal (2015) ønsker han å presisere hva metodefriheten egentlig handler om. Læreren står ikke «fritt» til å velge metoder selv ut i fra hva han liker best, men *skal* velge metoder som gir best forutsetning for læring for alle elevene.

Denne tolkningsfriheten av LK06 kan føre til at noen lærere velger vekk dramapedagogiske undervisningsmetoder fordi de ikke føler seg fortrolige med metoden, selv om forskning viser at metoden skaper både lærelyst, engasjement og motivasjon i undervisningen (Sæbø, 2009). I den generelle delen av læreplanen i kapittelet om «det arbeidende mennesket» står det om lærerens formidlingsevne og aktiv læring: «(...) fagkunnskap er ikke nok for å være en god lærer - det kreves også engasjement og formidlingsevne. En god lærer kan sitt stoff, og vet hvordan det skal formidles for å vekke nysgjerrighet, tenne interesse og gi respekt for faget» (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 12). Dette er noe vi erfarer at metoden lærer-i-rolle kan gi undervisningen.

Damsgaard (2010, s. 48) skriver at lærerens «(...) *endrings- og utviklingskompetanse* er viktig med tanke på videreutvikling av den pedagogiske virksomheten. Det handler om vilje til nytenkning og til å unngå å fortsette i gamle spor når de viser seg å være lite hensiktsmessig». Slik vi tolker Damsgaard (2010) må lærere i skolen kontinuerlig utvikle sin praksis i klasserommet for elevens beste. Dette kan gjøres gjennom å ta i bruk ulike undervisningsmetoder som engasjerer og motiverer til læring, slik vi har erfart i vårt studie. Videre i oppgaven vil vi legge frem forskning på områdene drama og skriveopplæring gjort i Norge.

1.2 Studiens bakgrunn og relevans

Studiens bakgrunn bygger på Aud Berggraf Sæbø sin forskning om bruk av drama i undervisningen i norske klasserom. Slik vi tolker forskningen gjort av Sæbø ønsker hun å finne ut om drama som undervisningsmetode kan hjelpe læreren å løse fagdidaktiske utfordringer som manglede motivasjon i læringsprosessene, forbedring av læringsmiljø og læringsresultater. Videre ligger forskning gjort gjennom KAL (Evensen, Vagle, Hertzberg, Berge & Anderson, 2003), SKRIV (Smidt, 2010) og Normprosjektet (Matre, Berge, Evensen, Fasting, Solheim & Tygesen, 2011) som bakgrunn for vår analyse av elevbrevene.

1.2.1 Forskning av Aud Berggraf Sæbø på drama i norske skoler

Aud Berggraf Sæbø er en av de ledende forskerne i norsk sammenheng innen drama i undervisningen, og har i mange år drevet med utviklingsarbeid på området. Sæbø er førsteamanuensis i drama ved Universitetet i Stavanger og har erfaring fra førskolelærerutdanning og generell lærerutdanning (Universitetsforlaget, u.å.).

Sæbø skrev fra 2003-2008 doktorgrad om drama og elevaktiv læring. I doktorgraden legger hun frem sin forskning på bakgrunn av evalueringen av drama i L97, og hennes tidligere forskningsprosjekter om elevaktiv læring og drama i skolen. Sæbø forsker på hvordan drama kan ivareta undervisningens didaktiske utfordringer, og hvordan drama påvirker klasserommets læringsmiljø og elevenes læringsprosesser. Vi erfarer det som interessant at hun i doktorgraden forsker på lærerens oppfatning av drama i undervisningen og hva som skjer med undervisningen når drama integreres i fag. Funn i doktorgraden viser at elevene motiveres til faglig innsats gjennom integrering av drama i fag.

Innledningsvis i doktorgraden skriver hun at det er et fåtall hovedfags- eller masteroppgaver som tar for seg problemstillinger som er avgrenset til dramapedagogisk praksis i kombinasjon med pedagogiske og fagdidaktiske spørsmål. I en fotnote finner vi sitatet under:

En oversikt på nettstedet www.teaterviter.net viser at 2 av 86 master- og hovedfagsoppgaver, som er registrert i Teatervitenskap ved Universitetet i Oslo fra 1970 til og med 2005, og rundt 20 av 109 oppgaver ved Institutt for kunst og medievitenskap ved Universitetet i Trondheim har problemstillinger relatert til drama i en pedagogisk kontekst (Sæbø, 2009, s. 14).

Det er altså forsket lite på dette området i Norge og vi mener derfor at vårt studie er relevant og at vår problemstilling er interessant å utforske nærmere. Sæbø legger også frem internasjonal forskning på området som viser at «(...) når kunst og kunstfaglige læringsprosesser integreres i undervisningen, forbedres elevenes læringsprosesser og læringsresultater» (Sæbø, 2009, s. 16). Videre presiserer hun at den internasjonale forskningen ikke kan overføres direkte til den norske grunnskolen og at dette er et argument for at hennes forskning på området er interessant.

Sæbø var forskningsleder under evalueringen av bruk av drama i undervisningen i L97. Hovedmålet med evalueringen var å kartlegge omfanget og innholdet av drama i undervisningen i de norske klasserommene. Resultatet viste at det er et manglende samsvar for bruk av drama i den formelle og den gjennomførte læreplan (Sæbø, 2009, s. 12). Innledningsvis i sin doktorgrad skriver Sæbø (2009, s. 12), om funn etter evalueringen av L97: «Det er en signifikant og proporsjonal sammenheng mellom høy dramakompetanse hos læreren og integrering av drama i fagene». Denne evalueringen ligger til grunn for den videre forskningen gjort av Sæbø.

Sæbø var også forskningsleder under forskningsprosjektet *elevaktiv læring og drama* (2002-2005), som var en del av Norges Forskningsråd sitt program *Kunnskapsutvikling i profesjonsutdanning og profesjonsutøvelse* (KUPP), 2001-2005 (NFR., 2000, referert i Sæbø, 2009). Forskningsprosjektet var todelt med fokus på klasseromforskning i grunnskolen og undersøkelser i allmennlærerutdanningen. Målet med klasseromforskningen var å finne ut hvordan elevene erfarer at drama påvirker læringsmiljøet, læringsprosessen og læringsresultat, og målet med undersøkelsene i allmennlærerutdanningen var å undersøke studentene erfaringer med drama i utdanningen og om de vil benytte seg av drama som ferdigutdannede lærere (Sæbø, 2009, s. 13). Funn i dette forskningsprosjektet var at elever og lærere har ulike oppfatning av hvordan drama påvirker undervisningen. Elevene mener drama påvirker deres egen læring på en positiv måte gjennom engasjement i undervisningen og mulighet for å være kreativ og bruke

fantasi i læringsprosessen. Når det kommer til lærernes syn på drama kan de ha en annen oppfatning av hva som engasjerer til læring og hvilken betydning skapende aktiviteter og fantasi har for læringsprosesser, enn elevene (Sæbø, 2009, s. 14).

Annen forskning gjort av Sæbø (2010) i samarbeid med Allern (2010) viser også at drama blir lite brukt som arbeidsmetode i grunnskolen (Sæbø, 2003, referert i Sæbø & Allern, 2010, s. 245) og metoden lærer-i-rolle brukes meget sjeldent (Sæbø, 2005, referert i Sæbø & Allern, 2010, s. 245) Dette gjør vår forskning på området relevant å utforske videre, med utgangspunkt i teori og forskning gjort gjennom Sæbøs tidligere arbeid.

1.2.2 Forskning på skriveopplæring i Norge

Videre vil vi presentere forskning som ligger til grunn for skriveopplæringen i Norge og spesielt ta for oss forskningsprosjektene KAL (Evensen et al., 2003), SKRIV (Smidt, 2010) og Normprosjektet (Matre et al., 2011). Vi har bevisst valgt prosjektene fordi de forsker på formålet med skrijving i skolen.

Målet med KAL-prosjektet var å kvalitetssikre læringsutbytte i norsk skriftlig (Berge, 2005). I prosjektet undersøkte forskerne tekster fra avgangseksamen i norsk, og sensorvurderinger i perioden 1998-2001, og tok for seg oppgavepraksis via tekstanalyser og vurderingssamsvar. Funn i KAL-prosjektet viser at to tredeler av elevene velger skjønnlitterære sjangre fremfor sakprega sjangre i 10.klasse. Det at elevene velger skjønnlitterære sjangre kan være et tegn på hvilke tekster elevene mestrer best. Dette sier noe om en manglende bredde i elevenes skrivekompetanse (Evensen et al., 2003). Berge (2005) begynte arbeidet med å utvikle skrivehjulet eller skrivekompetanshjulet på bakgrunn av funnene i KAL-prosjektet.

Utgangspunktet for SKRIV-prosjektet (*Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring* 2006-2010) var å få kunnskap om gjeldende skrivekulturer og tekstnormer i skolen og om sammenhengen mellom skrivekompetanse og faglig kompetanse på ulike trinn (Smidt, 2010). Funn i SKRIV-prosjektet understøtter funnene i KAL og viste også at elever velger skjønnlitterære sjangre fremfor sakprega sjangre, og at mottaker og formål med skrijving får lite fokus. Budskapsaspektet ved skrijvingen er også lite vektlagt og elevene skriver fragmentert i fag. Dette kan komme av at elevene skrive korte svar på oppgaver og skriveoppgavene er ikke rettet mot en mottaker. Funnene i SKRIV-prosjektet tyder på at skrijving som grunnleggende ferdighet ikke er tilstrekkelig implementert (Smidt, 2010).

Et av utgangspunktene for Normprosjektet er erfaringene fra de upålitelige resultatene av de nasjonale prøvene som ble gjennomført i 5. og 8.klasse i 2005. Upåliteligheten lå i den ulike vurderingspraksisen til lærere i den norske skolen. Normprosjektet har som mål å «(...) utvikle og prøve ut eksplisitte forventningsnormer til bruk i skriveopplæring og vurdering, og å undersøke hvordan disse kan påvirke elevenes skrivekompetanse og lærerens vurderingspraksis» (Solheim & Matre, 2014, s. 77). Normprosjektet har et funksjonelt syn på skriving og er opptatt av hva vi kan *gjøre* med skrift og hva vi kan *oppnå* gjennom skrift. Det teoretiske grunnlaget for prosjektet er skrivehjulet utviklet av Berge (2005) og Evensen (2010) og senere videreutviklet av Skrivesenteret gjennom sitt arbeid med læringsstøttende prøver i skriving (Utdanningsdirektoratet, 2012). Normprosjektet sine funn har også vært med på å utvikle skrivehjulet (se vedlegg 2 og 3).

Forskning fra KAL, SKRIV og Normprosjektet viser at formålet med skriveundervisningen i den norske skolen ikke får så mye oppmerksomhet. Når elevene får skriveoppgaver av læreren får de ikke alltid svar på spørsmål som: Hvorfor skriver vi og hvem skriver vi til? I vårt undervisningsopplegg så vi at metoden lærer-i-rolle gav elevene en reell mottaker i skrivesituasjonen, og at dette motiverte elevene til å skrive lengre tekster. I undervisningsopplegget vet elevene hvem de skriver til og hvorfor de skriver.

1.3 Gjennomføring

Vårt masterprosjekt begynte våren 2014. Vi bestemte oss da for å samarbeide om å skrive masteroppgave og utforme en felles prosjektbeskrivelse. Høsten 2014 gikk med på å planlegge studien og spisse problemstillingen fra prosjektbeskrivelsen. I denne perioden, som vi har valgt å kalle den aksjonsforberedende fasen, hadde vi ett møte med rektor ved skolen. På møtet formidlet vi at vi ønsket å benytte oss av aksjonsforskning der vi ville forske *sammen* med en av skolens lærere. Rektor lyste ut prosjektet til sine lærere og vår samarbeidslærer valgte selv å delta i studien. Deretter hadde vi tre møter med vår samarbeidslærer. På det andre møtet med samarbeidslæreren gjennomførte vi et semistrukturert intervju (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Rett før jul ble selve aksjonen eller undervisningsopplegget gjennomført i form av to undervisningsøkter der vi benyttet oss av metoden lærer-i-rolle i skriveopplæringen. Etter den andre undervisningsøkten hadde vi en refleksjonssamtale (Christoffersen & Johannessen, 2012) sammen med læreren om undervisningsøktene. I refleksjonssamtalen forteller læreren at hun opplevde at metoden lærer-i-rolle bidro til å gi elevene en konkret mottaker i

skrivesituasjonen, og at dette var med på å motivere elevene til å skrive. Denne mottakerbevisstheten var noe vi ønsket å undersøke nærmere i vårt studie, og vi bestemte oss for å se om vi kunne finne igjen mottakerbevisstheten i elevbrevene.

Senere ble det også gjennomført et strukturert intervju (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79) med samarbeidslæreren. Vi har utviklet en modell (se figur 3, avsnitt 3.2) som illustrerer de ulike delene av vår undersøkelse. Med modellen ønsker vi å gi leseren en oversikt over hva som er blitt gjort. Vi vil i metodekapittelet forklare modellen nærmere (se avsnitt 3.2).

1.3.1 Arbeidsfordeling

Under både planlegging og gjennomføring av studien og i analysearbeidet har vi hatt et tett samarbeid. I perioder har vi fordelt arbeidet, men vi har stort sett jobbet sammen, og samarbeidet har vært preget av gode refleksjonssamtaler gjennom hele prosessen. Våren 2015 fordelte vi arbeidsoppgaver i form av hvem som skulle lese hvilken litteratur. Vi fordelte arbeidet der den ene tok for seg litteratur om dramapedagogikk og den andre fokuserte på litteratur om skriving. Av forskning og litteratur som er valgt om dramapedagogikk har det vært et bevisst valgt å ha fokus på litteratur fra den norske forskeren Aud Berggraf Sæbø. Dette fordi hun er ledende innen forskning på området i Norge. I studien har vi også fokus på litteratur om skriving skrevet av flere teoretikere som for eksempel: Jon Smidt, Hilde Traavik, Trygve Kvithyld, Kjell Lars Berge og Lars Sigfred Evensen. Vi benytter også litteratur om tekstanalyse av Harald Morten Iversen et al. og Dagrun Skjelbred.

1.4 Kapittelguide

Kapittel 1:

I det første kapittelet legger vi frem studiens formål og problemstilling. Vi begrunner valg av problemstilling gjennom å vise til vår samarbeidsskolens utviklingsprosjekt, styringsdokumenter for utdanning i grunnskolen og metodefriheten i LK06. Videre presenterer vi forskning gjort i Norge på områdene drama og skriveopplæring i skolen. Dette gjør vi for å begrunne studiens bakgrunn og relevans. Deretter skriver vi kort om gjennomføring av studien. Avslutningsvis beskriver vi arbeidsfordelingen i forskningsprosessen.

Kapittel 2:

I det andre kapittelet av oppgaven legger vi frem teorigrunnlaget for vårt studie. I kapittelet vil vi gi en teoretisk redegjørelse for vårt prosjekt, og for de to hovedteoriene vi benytter for å belyse vår problemstilling. Teoriene utdyper emnene lærer-i-rolle og skriveopplæring. Vi vil i teoridelen om lærer-i-rolle gi leseren en forståelse for metodens bakgrunn og fokusere på metoden lærer-i-rolle i form av møte med en rollefigur. I teoridelen om skriveopplæring vil vi fokusere på, skriveformelen, skrivetrekanten og skrivehjulet.

Kapittel 3:

I det tredje kapittelet beskriver vi forskningsperspektivet vårt som er samfunnsvitenskapelig metode og hermeneutikk. I dette kapittelet legger vi også frem våre kvalitative forskningsmetoder som er benyttet i studien og beskriver modellen for forskningsprosessen. Våre metoder er strukturert intervju, semistrukturert intervju og refleksjonssamtale. Vi har også benyttet deltakende og ikke-deltakende observasjon og elevtekstanalyser. Deretter vil vi presentere empiri og analysestrategier, og forklare SWOT og feltskjema som analyseverktøy. Avslutningsvis vil vi også drøfte undersøkelsens utvalg, forskningsetiske overveielser og studiens pålitelighet, overførbarhet og gyldighet, og til slutt nytteverdien av studien.

Kapittel 4:

I det fjerde kapittelet legger vi frem vår analyse og drøfting av forskningsmaterialet. Analysen er todelt. I del en vil vi gjennomgå analysen av vårt undervisningsopplegg der vi benyttet oss av metoden lærer-i-rolle i skriveopplæringen. Gjennom de SWOT-baserte analysekategoriene, *styrker* og *svakheter*, drøfter vi undervisningsopplegget. I del to av kapittelet legger vi frem vår analyse av brevene elevene skrev til Trollet Trond. Først vil vi forklare feltskjemaet som analyseverktøy. Deretter vil vi beskrive hvordan vi har kommet frem til de tre analysekategoriene vi benytter oss av i elevbrevanalysen. Vi vil også forklare hva det vil si at elevene har *sammenheng i teksten*. Videre vil vi gå gjennom vår analyse av de tre områdene: *kjent og ny informasjon*, *årsak – virkningsrelasjoner* og *setningsadverbialer*. Til slutt i kapittel 4 vil vi gi en helhetlig oppsummering av både undervisningsopplegget og elevbrevanalysen.

Kapittel 5:

I det femte og avsluttende kapittelet vil vi reflektere rundt forskningsprosessen og de valg som er blitt tatt i løpet av studien. Deretter vil vi reflektere rundt oppgavens tema som er lærer-i-

rolle som mottaker i skriveopplæringen. Vi vil også ta opp læreren som avgjørende rammefaktor for undervisning og avslutte med en refleksjon rundt metodefriheten i LK06.

2 Studiens teorigrunnlag – Drama og skriveopplæring

Det er to hovedteorier som benyttes i studien. Teori om drama i undervisningen og teori om skriveopplæring. I teorien om drama fokuserer vi på dramapedagogiske metoders muligheter for å motivere elevene i læringsprosessene. Vi fokuserer også på drama eller lærer-i-rolle som en sosiokulturell undervisningsmetode. Drama i undervisningen kan bidra til at elevene deltar aktivt i opplæringen fordi metoden kan legger opp til en praktisk undervisning. I teorien om skriveopplæring presenterer vi teori som ligger til grunn for en funksjonell skriveopplæring. Vi er interessert i hvilke komponenter undervisningen må inneholde for at elevene best lærer å skrive.

2.1 Drama som arbeidsmåte

Gaarder (2003, s. 12) skriver om drama som arbeidsmetode: «Barnet bruker sin forestillingsevne til å orientere seg og finne orden i tilværelsen for å mestre den. Det er barnets egne ressurser vi tar i bruk når drama er arbeidsmåten, og vi står på trygg pedagogisk grunn». Når vi benytter oss av drama i undervisningen vil elevene møte en ny «virkelighet» der de er med på å skape historiefølget. Drama i undervisningen kan benyttes på ulike måter. Elevene kan for eksempel være de som går inn i roller og fremfører et skuespill. Eller fokuset kan være på samspillet mellom lærer og elever i et rollespill, der de sammen utarbeider et handlingsforløp. En annen variant er når elevene møter en lærer som har gått inn i en rolle. Det er møtet med en lærer-i-rolle eller møtet med en rollefigur (Sæbø, 1998) vi ønsker å rette fokuset på i denne oppgaven. Først vil vi ta for oss drama i skolen og relevante læringsteoriene. Deretter vil vi se nærmere på planleggingsfasen til undervisning der metoden lærer-i-rolle benyttes.

Drama blir ifølge Sæbø (1998) ikke spesielt vektlagt verken på skolen eller i lærerutdanningen. Drama har aldri hatt en egen status som fag i den norske grunnskolen opp i gjennom tiden, men vi kan finne spor av drama som uttrykksform eller metode innenfor noen av skolefagene. Den mest vanlige formen for drama i undervisningen er når elevene dramatiserer og konkretiserer lærestoffet gjennom skuespill (Sæbø, 1998). Slik vi tolker Sæbø (1998) er denne måten å bruke drama på i skolen for overfladisk, fordi elevene ikke har fått noen tidligere opplæring i dramafaget. Dette fører igjen til at potensialet i undervisningen ikke blir fullt utnyttet. Videre skriver Sæbø (1998, s. 29) at siden drama ikke har vært obligatorisk i lærerutdanningen, kan man heller ikke forvente at læreren skal ta i bruk drama som undervisningsmetode når de ikke har lært eller skaffet seg erfaring med metoden i utdanningen. Men selv om mange lærere ikke har lært seg metoden i utdanningen, er det en del lærere som velger å benytte seg av drama i

undervisningen, noe som viser seg å være veldig positivt for elevenes læring ifølge Sæbø (1998). Vi har, i vår utdanning, lært ulike dramapedagogiske metoder og hatt stor nytte av dette i praksis. Drama blir ofte brukt til å konkretisere lærestoff, og dette gir elevene en annen tilnærming til lærestoffet og variasjon i undervisningen. Gaarder (2003, s. 34) skriver: «Den tradisjonelle måten å arbeide med drama på er å gjenskape et innhold som er kjent for aktørene. En dramatisering kan gi deltagerne og eventuelt publikum en rikere opplevelse av historien og en dypere forståelse av hva den handler om». Det å kunne bruke drama inn i undervisningen kan gjøre arbeidet med nytt fagstoff spennende og interessant på en ny måte. Drama er med på å engasjere og aktivere eleven i læreprosessen, og kan gi mulighet til å skape mening i lærestoffet (Sæbø, 1998, s. 423), da kanskje fordi situasjonskonteksten kan bidra til å engasjere eleven i klasserommet.

En viktig faktor for at elevene skal lære er at lærestoffet gir mening. Bruk av drama i undervisningen gir gode muligheter for læring for elevene. Sæbø (1998, s. 423) klargjør at: «Det dramatiske spill har store muligheter for å bli et meningsfylt møte fordi det «dramatiske nå» skjerper vår oppmerksomhet, fengsler oss og åpner opp for en følelsesmessig opplevelse som kan skape innlevelse og engasjement i neste omgang». Elevene får mulighet til å være med i en skapende prosess der lærestoffet blir konkretisert. Sæbø (1998, s. 419) utdyper også at et personlig engasjement til lærestoffet er en viktig del av metoden, noe som også skiller denne måten å arbeide med på fra andre arbeidsmåter som for eksempel pugging og faktalæring. Sæbø (1998, s. 423) skriver videre: «I stedet for å snakke, lese og skrive *om* lærestoffet, bearbeides og utforskes lærestoffet *i* spill som om det skjedde her og nå». Metoden gir, slik vi tolker Sæbø (1998), mulighet for å motivere elevene i læresituasjonen ved at læreren lar elevene være aktive og skapende i undervisningen.

Til en lærer med lite erfaring med bruk av drama i undervisningen, skriver Sæbø (1998, s. 192) at det kan være lurt å starte med små improvisasjoner som elevene kan gjennomføre i grupper. Dette trenger ikke å presenteres for resten av elevgruppen. Når du som lærer føler deg trygg, kan man benytte seg av lærer-i-rolle, der læreren møter elevene som en rollefigur. Sæbø (1998) skriver at dersom læreren benytter seg av møte med en rollefigur, kan det være til stor glede for elevene. Etter hvert som du som lærer blir komfortabel med å være i rolle, er det en gylden mulighet til å gå inn som lærer-i-rolle i samspill med elevene og skape gode undervisningssituasjoner sammen.

2.1.1 Læringsteorier

Sæbø (1998) omtaler John Dewey (1858-1952) som en reform- og kunstpedagogen. Dewey var opptatt av hvordan kunnskapen må kunne ta plass i barnets interesse og hverdagsliv. Han mente at kunnskapen som barna skulle tilegne seg måtte ha en funksjon i barnas liv, og på denne måten en mening i det som skulle bli gjort (Sæbø, 1998). Ifølge Gaarder (2003) baserer drama seg på barnets meningsfylte lek, som også er et argument for å bruke lærer-i-rolle. Slik vi tolker Dewey er elevinteresse og elevaktivitet viktige faktorer for en god læringsprosess (Befring, 2004, s. 165). Dette er noe lærer-i-rolle kan tilføre undervisningen. Gjennom metoden får elevene mulighet til å leve seg inn og improvisere i samspill med læreren og lærestoffet. Sæbø (1998) skriver:

Det er, ifølge Dewey, interaksjonen mellom eleven (organisme) og lærestoffet (omgivelsene) som omdannes til deltakelse og kommunikasjon. Deltakelse må vi forstå som aktivt engasjement og innlevelse i den skapende prosessen, og kommunikasjon som elevens evne til å formidle sine erfaringer både verbalt og ikke-verbalt til de andre (Sæbø, 1998, s. 413).

Erfaring er dermed en viktig del av det å tilegne seg ny kunnskap. Ifølge Sæbø (1998, s. 389) var Dewey opptatt av erfaringslæring. Den menneskelige erfaringen er når tanker, handlinger og læring forenes. I god læring ligger det en skapende prosess og glede for den som skal lære. God læring er dermed erfaringslæring. Sæbø (1998, s. 413) skriver: «Den skapende handlingen gir erfaringer som inkluderer både tanke, følelse og handling, og den er grunnleggende for begrepsdannelse og dermed også for menneskets erkjennelse». Drama som undervisningsmetode kan tilby eleven nye erfaringer både gjennom det å være med i spillet sammen med en lærer-i-rolle, eller å være i møtet med en rollefigur i lærer-i-rolle. Å møte læreren i rollen som en rollefigur er noe Sæbø (1998, s. 414) forklarer som en estetisk erfaring som både inkluderer elevens erfaring fra opplevelsen, og opplevelsen av den konkrete samhandlingen mellom lærer-i-rolle og elev. Det er i samhandlingen den kreative utforskningen av lærestoffet skjer. Ifølge Befring (2004, s. 165) er en del av barnas læring og aktivitet i klasserommet preget av blant annet kunstnerisk og kreativ interesse.

Den dramapedagogiske tilnærmingen til lærestoffet har fokus på at læring skjer i en praktisk og sosial kontekst, og er derfor i tråd med den sosiokulturelle læringsteorien. (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 68) skriver at det er: «(...) samspillet i undervisningen som er det beste utgangspunkt for læring», der hovedmålet for den som skal tilegne seg læring ligger i å kunne delta i ulike former for aktivitet og bruk av verktøy. Læring skjer gjennom det sosiale, der språklig aktivitet og aktiv elevdeltagelse er en viktig del av læringsprosessen. Læreren må

kunne tilrettelegge for best mulig utnyttelse av elevens utviklingssoner og utviklingsmuligheter (Lyngsnes & Rismark, 2007). Dette kan gjøres gjennom at elevene får mulighet til å være med på å skape prosessen i dramaforløpet gjennom en sosial samhandling med de andre elevene i klassen og læreren, der lærestoffet bearbeides gjennom elevenes egne forutsetninger og eget engasjement. Lyngsnes og Rismark (2007, s. 72) skriver: «Læring skjer på den måten ikke primært gjennom kunnskapsoverføring og heller ikke bare som en individuell konstruksjonsprosess, men først og fremst ved at den deltar i en sosial praksis der kunnskap konstrueres gjennom felles meningsskaping». Dette skjer for eksempel gjennom samspill og dialog i klasserommet.

Lev. S. Vygotskij, en av de kjente pedagogene innenfor den sosiokulturelle læringsteorien, var opptatt av barnets fantasi og lek, og at alle er født med kreative evner (Befring, 2004, s. 86), Vygotskij hevder også at mennesket er avhengig av sine kreative evner for å kunne være nyskapende. Han kalte menneskets kreative evner for fantasi, og så ikke noe skille mellom fantasi og det virkelige. Befring (2004, s. 86) skriver: «Fantasi er ikke noko primitivt eller metafysisk, men ei viktig kombinatorisk evne med ulike tilknytningar til det røynelege». Det å leve seg inn i ulike roller og tablåer er med på å kunne utvikle og ivareta barnets kreative evne. Slik vi tolker Befring (2004, s. 243) trenger alle barn vilkår for å kunne utvikle de kreative ressursene sine og oppmuntring til å ta i bruk sin fantasi og skaperevne. Dette er i tråd med Vygotskij sitt ønske om at skolen skulle ta vare på barnet som et skapende individ (Befring, 2004, s. 86).

2.1.2 Undervisningsmetoden lærer-i-rolle

Lærer-i-rolle gjennomføres ved at lærer går inn i rolle sammen med elevene, eller at læreren møter elevene som en rollefigur. Det sistnevnte kaller Sæbø (1998) for møte med en rollefigur og er fokuset i vår masteroppgaven. Målet med å benytte seg av lærer-i-rolle, er ifølge Sæbø (1998, s. 124): «(...) å skape engasjement og innlevelse i lærestoffet som grunnlag for elevenes læring». Slik vi tolker Sæbø (1998) er det å utvikle og stimulere elevene og læreren sin evne til improvisasjon i et rollespill det sentrale ved bruk av lærer-i-rolle i undervisningen. Sæbø (1998, s. 423) skriver: «God dramaundervisning forutsetter derfor at undervisningen legges opp slik at det dramatiske, spontane spiller blir et eksistensielt og meningsfylt møte som kan skape helhet og mening i læring for elevene». Derfor er det viktig at man som lærer har tenkt i gjennom hva man vil oppnå med å gjennomføre dramaundervisning. Det er viktig at man har et mål med det man gjør, og at man vet læringsverdien av undervisningsmetoden. Ifølge Sæbø (1998, s. 208)

må en lærer ha disse forutsetningene og tankene med seg for å kunne legge til rette for en god dramaundervisning for elevene:

Hun må også ha utviklet sin evne til å formidle lærestoffet på en levende og engasjerende måte og kunne ta i bruk sine relasjonelle ferdigheter for å nå alle i klassen. Hennes lærerrolle må kunne sette grenser og rammer for arbeidet, samtidig som hun må kunne beherske det å spille ulike dramatiske rollefigurer for å motivere for læring (Sæbø, 1998, s. 208).

Sitatet over sier noe om viktige momenter læreren må være klar over i planleggingen av undervisningen. Uavhengig av om man skal gå inn i rolle sammen med elevene, eller være lærer-i-rolle som en rollefigur i møte med elevene. Metoden kan krever mye forarbeid for en lærer, men gjennom god planlegging og struktur er det lettere å gjennomføre undervisningen. Målet er å skape gode læringsopplevelser for elevene (Sæbø, 1998). Bruken av rollefigur i undervisningen kan ifølge Sæbø (1998, s.114) ivareta noen sentrale målsettinger. Målsettingene er:

- Å skape engasjement og gi opplevelser
- Å vekke interesse og oppøve evnene til konsentrasjon, kommunikasjon og innlevelse
- Utvikle evnen til empati og innlevelse
- Å ivareta humor, glede, spenning og overraskelse

De «som-om» situasjonene som elevene skal utforske ved bruk av drama må virke relevante for elevene, og rollefiguren som skal presentere situasjonen må virke troverdig slik at elevene blir motiverte til å delta i improvisasjonen (Sæbø, 1998). Det er viktig å tilpasse rollen til aldersgruppen eller klassen du skal bruke metoden sammen med, da det er forskjell på en klasse på småtrinnet og for eksempel ungdomsskolen. Rollefigurer kan blant annet brukes som introduksjon til et nytt emne, til å ta opp ulike problemer og sosiale utfordringer eller som konkretisering av litterært stoff. For å konkretiserer litteratur kan for eksempel en av figurene i teksten kommer på besøk til klassen (Sæbø, 1998).

2.1.3 Når rollefiguren har et problem

Slik vi tolker Sæbø (1998) er selve planleggingen av rollefiguren en viktig del i forarbeidet. Læreren må lage seg konkrete fakta om rollefiguren, slik som navn, bosted, alder, familie osv. Dersom læreren har planlagt dette på forhånd vil det være enklere å leve seg inn i rollen. I vedlegg 1 «Undervisningsopplegg masteroppgave» finnes eksempel på hvordan faktaopplysningene om vår rollefigur så ut. I tillegg til konkrete fakta, er det viktig at man

velger ut en spesiell personlighet og holdning som kan være med å skape interesse for elevene (Sæbø, 1998). Disse valgene må gjenspeile den sammenhengen og utfordringen som rollefiguren skal representere. Sæbø (1998, s. 117-118) presenterer *rollefigur i møte med elevene* inn i tre deler: *rollefiguren som forteller*, *rollefiguren blir intervjuet* eller *rollefiguren har et problem*. Vi har benyttet oss av *rollefigur som har et problem* fordi vi ble introdusert for denne måten å bruke lærer-i-rolle på i dramaundervisningen i lærerutdanningen ved UiT. Vi har også benyttet oss av denne varianten av metoden i flere praksisperioder. Vår erfaring med metoden er positiv fordi den motiverer elevene i læringsprosessen. Spesielt erfarer vi at elevene synes det er veldig givende å hjelpe rollefiguren.

Rollefiguren har et problem, er når rollefiguren besøker klassen for å få hjelp til å løse et problem. Her må læreren som spiller rollen være åpen for alle forslagene som elevene kommer med, og kunne utfordre elevene gjennom å få de til å begrunne forslag til løsninger på figurens problem (Sæbø, 1998). Jo flere forslag elevene kommer med, og jo mer muntlig aktivitet, dess bedre. Når vi gjennomførte vår undervisning var problemet til Trollet Trond at han ikke kunne danse og han var derfor redd for å bli mobbet på mørketidsfesten, der alle trollene pleide å danse. Hva skulle han gjøre for å kunne delta på mørketidsfesten uten å bli mobbet av de andre? Elevene fikk mulighet til å komme med ulike løsninger til Trond. Vi kom også inn på ulike temaer slik som mobbing, usikkerhet, familieforhold og problemløsning osv. Denne måten å arbeide på gjør at det er elevene som sitter med kunnskapen og løsningen, og skal hjelpe en som ikke selv klarer å løse sitt problem.

Av erfaring vet vi at det også kan være artig for eleven at læreren gir rollefiguren et spesielt utseende. For eksempel ved at læreren rufser til håret eller tar på seg et kostyme. Man trenger ikke bruke lang tid på utkledding, men tilføre noe nytt slik at elevene kan se at læreren har byttet rolle.

2.2 Budskapsformidling, formål og funksjonalitet i skriveopplæringen

Skriveopplæringen i den norske skolen bygger på lange pedagogiske tradisjoner, men synet på skriveopplæringen er i stadig utvikling på grunn av endringer i samfunnet. Vi vil nå legge frem teori om *skriveformelen* (Hagtvet, 2004, referert i Traavik, 2013, s. 40), *skrivetrekanten* (Smidt, 2011) og *skrivehjulet* (Berge, 2005; Evensen, 2010). Teorien om skriving vil ligge til grunn for hvorfor vi, i analysen, leter etter mottakerbevissthet i elevbrevne.

2.2.1 Skriveformelen

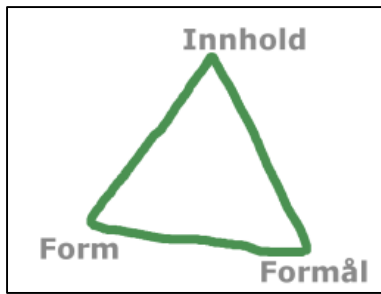
Skriveformelen er en formel som viser tre essensielle komponenter ved skriving. For å oppnå skriving, ifølge skriveformelen, må vi ha et budskap, vi må ha ferdigheter til å innkode skrift, og vi må være motivert for å skrive (Traavik, 2013, s. 40). Skriveformelen ser slik ut:

$$\text{Skriving} = \text{budskapsformidling} \times \text{innkoding} \times \text{motivasjon}$$

Når vi multipliserer i skriveformelen, ser vi at dersom en av komponentene mangler, vil vi ikke oppnå skriving. Vi stiller oss derfor kritisk til formelen fordi den tilsier at dersom elevene ikke er motiverte i skrivesituasjonen, vil de ikke oppnå skriving. Vi reflektere også rundt innkoding i skriveformelen. Slik vi tolker *innkodingen* vil en elev ikke oppnå skriving dersom eleven ikke kan innkode skrift, selv om eleven får sekretærhjelp. Samtidig ser vi at skriveformelen kan være nyttig for oss som lærere når vi skal planlegge skriveopplæring i alle fag. Forskning viser også, som nevnt i innledningen av masteroppgaven, at elevenes budskapsformidling og mottakerbevissthet ikke får nok oppmerksomheten i den norske skolen. I vårt studie har vi spesielt fokus på budskapsformidlingen og på lærer-i-rolle som en motivasjonsfaktor i skrivesituasjonen.

2.2.2 Skrivetrekanten

Skrivetrekanten (Smidt, 2011) kan brukes som et planleggingsverktøy i skriveopplæringen. De tre hjørnene i trekanten er formål, innhold og form, som tre komponenter i skriveopplæring (Kvithyld, Kringstad, & Melby, 2014, s. 14). Før vi skriver må vi spørre oss: Hva skal teksten brukes til? Hvem er mottakeren? Kvithyld et al. (2014, s. 14) skriver: «Når vi skriver utenfor skolen, skriver vi som oftest ut fra et formål – vi ønsker å kommunisere *noe* til *noen*, eventuelt til oss selv». Innhold og form blir bestemt etter formålet med skrivingen, eller den kommunikasjonssituasjonen teksten inngår i (Kvithyld et al., 2014, s. 15). Innhold handler om hva vi ønsker å formidle når vi skriver, og kan sammenlignes med budskapsformidling i skriveformelen. Form handler om ortografi, design og tilpassing av teksten til dens funksjon. Videre i teksten vil vi gi en utdypende forklaring på de tre dimensjonene i skrivetrekanten. Slik ser skrivetrekanten ut (se figur 1):



Figur 1: Skrivetrekanen (Skrivesenteret, 2013c)

Formål

For å finne tekstens formål kan man spørre seg: Hva skal denne teksten brukes til? Hvem skal lese den? Hvorfor skal eleven skrive denne teksten? Når elevene skriver i skolen er det viktig at de vet hvorfor de skriver en tekst og hva teksten skal brukes til (Kvithyld et al., 2014, s. 15). Forskning viser at skriveopplæringen i den norske skolen ikke har tydelig nok eller variert nok formål med skriveaktiviteter. Kvithyld et al. (2014, s. 14) skriver:

I skolen er skrijving vanligvis «ikke-autentisk», den inngår i en opplæringssammenheng, og formålet med mye av skrivinga i skolen er å bli bedre til å skrive eller å vise hva man har lært. Dette er viktige formål, men det bidrar ikke alltid til motivasjon, og det gir heller ikke alltid en tydelig retning for skrivinga (Kvithyld et al., 2014, s. 14).

Med dette perspektivet i tankene kan vi tenke oss at dersom vi gir elevene en konkret mottaker eller et tydelig formål med skriveoppgaver, kan dette bidra til mer motiverte elever i skrivesituasjoner. Dersom dette er tilfelle kan vi anta at metoden lærer-i-rolle i skriveopplæring kan bidra til motivasjon for skrijving, fordi metoden gir elevene en konkret mottaker og et tydelig formål med skriveaktiviteten.

Innhold

Innhold i skrivetrekanen dreier seg om hva vi ønsker å formidle når vi skriver en tekst. Innholdet i teksten står derfor i sammenheng med tekstens formål, fordi vi må ha mottakeren i tankene når vi formulerer innholdet i teksten, eller budskapet. Når læreren planlegger en undervisningsøkt der elevene skal skrive, vil det være nyttig å ha et tydelig formål med teksten eller en tydelig mottaker. I vårt studie vil Trollet Trond være mottaker av brevene elevene skriver og innholdet i brevene vil derfor bli bestemt ut i fra formålet som er å hjelpe Trond med sitt problem.

Form

Når vi snakker om tekstens form, er det ikke snakk om bestemte sjangerkrav, men om å gi elevene modelltekster som kan fungere som forbilder eller mønstre til utforming av egen tekst. I og utenfor skolen møter barn tidlig mange ulike tekster i forskjellige sjangre, og de har derfor en implisitt sjangerkunnskap (Traavik, 2014, s. 101-102) med seg på skolen, som også utvikles ettersom de får mer erfaring med tekster. Voksne har også en slik implisitt sjangerkunnskap og det er vår oppgave som lærere å veilede elever i sjangerhavet, slik at elevene kan få eksplisitt kunnskap om de ulike sjangrene (Anmarkrud & Bråten, 2012). I skolen har det vært tradisjon å undervise ut i fra sjanger og ikke ut i fra formål. I undervisningsopplegget i vårt studie er sjangeren elevene benytter seg av, brevsjangeren, og læreren har undervist elevene i hvordan et brev bygges opp. Gjennom å gi elevene en konkret mottaker til brevet og et formål der elevene skal hjelpe Trollet Trond med sitt problem, vil innholdet påvirkes av formålet.

2.2.3 Skrivehjulet

Skrivehjulet (se vedlegg 2 og 3) er utviklet av Berge (2005) og Evensen (2010) og senere videreutviklet av Skrivesenteret i forbindelse med sitt arbeid med læringsstøttende prøver i skriving (Utdanningsdirektoratet, 2012). Normprosjektet sine funn har også vært med på å utvikle skrivehjulet (Skrivesenteret, 2013b). Skrivehjulet består av to hjul. Hjul 1 fremhever de funksjonelle sidene ved skriving og hjul 2 fremhever de skriftlige uttrykksmidlene. Vi vil først forklare hjul 1 og deretter hjul 2.

Skrivehjul 1

Hjulet fremhever skrivingens funksjonelle sider. Vi vil forklare hjul 1 utenfra og innover til sentrum av hjulet. All skriving inngår i en kultur- og situasjonskontekst, med dette menes at all skriving som skjer er påvirket av situasjonen rundt skrivingen og den kulturen skrivingen skjer i (Skrivesenteret, 2013b). I vårt studie tolker vi situasjonskonteksten som den klasseromssituasjonen vi lager når Trollet Trond kommer inn i klasserommet og ber om hjelp. Kulturkonteksten blir en norsk kultur, der troll er en tradisjonell del av kulturen. Slik vi tolker det, kan kulturkonteksten også være brevkulturen eller skrivekulturen på skolen.

Videre viser hjulet seks ulike skrivehandlinger. Handlingene er: *å se for seg*, *å overbevise*, *å samhandle*, *å reflektere*, *å beskrive* og *å utforske* (Skrivesenteret, 2013b). I vårt studie er det spesielt interessant å se på skrivehandlingene *å overbevise*, *å samhandle* og *å se for seg*. Når elevene skriver brev til Trollet Trond, skal de overbevise Trond om at den løsningen de foreslår

er god, gjennom å begrunne hvorfor løsningen kan hjelpe han. Elevene samhandler også med Trond ved å holde kontakt med han gjennom brevvekslingen. Samtidig må elevene se for seg en fantasiverden gjennom spillet i lærer-i-rolle og de må leve seg inn i Trollet Trond sin situasjon. Vi er da også inne på neste del av hjulet som tar for seg formålet med skrivingen. Formålene er: *påvirkning, utveksling av informasjon og å holde kontakten, identitetsdanning og selvrefleksjon med metakommunikasjon og egenvurdering, kunnskapsorganisering og lagring, kunnskapsutvikling* og til slutt *konstruksjon av tekstverdener*. I sentrum av hjulet står det skriftlig mediering, som vil si hvordan vi tar skriften i bruk (Skrivesenteret, 2013b).

Et viktig aspekt ved skrivehjulet er at det er dynamisk og vi kan skru på skrivehandlingsdelen, slik at *å overbevise* flyttes fra *påvirkning* til *utveksling av informasjon, holde kontakt*. Skrivehandlingene kan altså stå over alle de ulike formålene for skrivingen. Vi kan for eksempel skru på hjulet og si om undervisningssituasjonen i vårt studie at elevene også skrev om seg selv, for *å beskrive* hvem de var slik at de kunne *holde kontakten* med Trollet Trond.

Skrivehjul 2

Skrivehjul 2 (Skrivesenteret, 2013b) ligner på skrivehjul 1. Det eneste som er annerledes er at *formål med skriving* er byttet ut med fire dimensjoner for *de skriftlige uttrykksmidlene*. De skriftlige uttrykksmidlene eller de *semiotiske ressursene* handler om hvordan vi setter tegn mellom skriver og mottaker. De skriftlige uttrykksmidlene i hjulet er: *manuell skriving, tekststruktur, modaliteter og grammatikk og ordforråd*.

Med *manuell skriving* menes de materielle skriveredskapene som benyttes under skrivingen. Det kan være blyant, penn eller tastatur. Denne dimensjonen sier også noe om hvilke motoriske egenskaper eleven trenes i når han skriver. I vårt studie skriver elevene med blyant, men de kunne også for eksempel skrevet på tastatur og sendt mail til Trond.

Tekststruktur handler om tekstens oppbygning og struktur. Det vil si hvordan delene i teksten henger sammen. Når eleven skriver vil strukturen i teksten påvirkes av formålet med teksten og mottakeren. Vi kan se teksten i sammenbinding mellom skriver og lokalsamfunnet eller skriver og det globale samfunnet. Hvem er mottakeren? Er det klassekameratene dine, eller kanskje bestemoren din, i en lokal sammenbinding. Eller er mottakeren det globale samfunnet dersom elevene for eksempel skriver en offentlig blogg, eller skriver med brevvenner i en klasse i

Uganda. I vårt studie skriver elevene i en lokal sammenbinding, til Trollet Trond som bor på fjellet bak skolen deres. Tekststrukturen vil derfor påvirkes av formålet.

Modaliteter i skrivehjulet handler om skrifttegn, ortografi, grafiske virkemidler og illustrasjoner. I vårt studie må elevene kunne innkode skrift, men vi hadde ikke fokus på ortografi eller rettskriving, fordi vi mente budskapet var viktigere å fokusere på. Men dersom elevene ikke skriver tydelig eller skriver veldig fonologisk kan det være vanskelig for mottakeren å forstå budskapet. Noen av elevene tegnet også illustrasjoner i brevene, som fungerer som en forsterkning av budskapet.

Den siste skriftlige uttrykksformen er *grammatikk og ordforråd* som handler om morfologi, altså ord, og syntaks, altså setninger. Når vi analyserer brevene elevene skrev til Trollet Trond vil vi se på hvordan setningene er bygd opp gjennom hvordan elevene presenterer *kjent og ny informasjon* (Skjelbred, 2006, s. 125), bruk av *årsak – virkningsrelasjoner* (Iversen et al., 2011, s. 117-118) og *setningsadverbialer* (Skjelbred, 2006, s. 147-148; Iversen, 2011, s. 168-171). Når eleven skriver til en mottaker vil mottakeren først forvente å få presentert kjent informasjon, og deretter ny informasjon om den kjente informasjon. Når elevene binder setningene sine sammen med, for eksempel, subjunksjonen; *fordi*, viser dette en årsak – virkningsrelasjon mellom setningene. Ifølge Iversen (2011) har dette med mottakerbevissthet å gjøre. Når elevene for eksempel bruker setningsadverbialet *kanskje*, for å nyansere sitt budskap til mottakeren, handler dette også om mottakerbevissthet.

2.2.4 Mottakerbevissthet

Mottakerbevissthet handler, som nevnt i innledningen, om tekstens generelle lesbarhet (Haanæs, 2009). Når vi analyserer elevbrevene er det denne mottakerbevisstheten vi er ute etter å finne. Skriveformelen, skrivetrekanten og skrivehjulene kan hjelpe oss å forstå hvorfor mottakerbevissthet er viktig i opplæringen. Når vi skriver er budskapsformidling, motivasjon, formål og form viktige aspekter for at skriveundervisningen skal oppleves meningsfull for elevene. I vårt undervisningsopplegg må elevene reflektere over mulige løsninger på Trollet Trond sitt problem, og overbevise Trond om at løsningen er god. Elevene må også presentere og beskrive seg selv. Skrivehjulets skrivehandlinger og skriftlige uttrykksmidler ligger som bakgrunn for hvorfor vi, i undervisningsopplegget, ønsker at elevene skal skrive til en konkret mottaker. Når elevene skriver til en mottaker antar vi at mottakerbevisstheten øker. For å finne denne mottakerbevisstheten vil elevtekstanalyser vært hensiktsmessig. Når vi analyserer

elevbrevene vil vi benytte analysekategoriene: *Kjent og ny informasjon* (Skjelbred, 2006), *årsak – virkningsrelasjon* (Iversen et al., 2011), og *setningsadverbialer* (Skjelbred, 2006; Iversen, 2011). Disse kategoriene sier noe om elevenes evne til å vise mottakerbevissthet.

2.3 Oppsummering

Undervisningsmetoden lærer-i-rolle gir læreren mulighet til å konkretisere lærestoffet. Ifølge Sæbø (1998) kan metoden også motivere elevene i læringsprosessene i klasserommet. Både Dewey og Vygotskij sine teorier om læring er relevante for å forstå hvorfor drama i undervisningen kan øke elevenes motivasjon i læringssituasjoner. Metoden bidrar også til elevaktiv undervisning, noe som er viktig for elevenes læring i fag. Lærer-i-rolle krever planlegging av rollefiguren og kanskje også erfaring med metoden. Sæbø (1998) presenterer flere grunner for å bruke metoden i undervisningen. Spesielt er det interessant når hun nevner at metoden kan bidra til å oppøve elevens evne til kommunikasjon. Dette er også et argument for å benytte seg av metoden i skriveopplæringen fordi kommunikasjonsaspektet viser seg å være lite i fokus i norske klasserom. I teorien om skriving ser vi at når vi skriver kommuniserer vi. Det er derfor viktig at elevene har et klart formål med skriveoppgaven. I skriveformelen er også motivasjon en viktig faktor for å oppnå god skriveopplæring. Målet i læreplanen er at elevene skal bli skriftkyndige slik at de kan skape mening med og i tekster, og oppleve skriving som meningsskapende aktiviteter. Felles for teoriene om skriving er at skriveopplæringen må ha fokus på en helhetlig skriveopplæring der budskapsformidling, formål, motivasjon og funksjonalitet er viktige aspekter. Vi vil i analysen anvende teorien om drama når vi analyserer undervisningsopplegget. Teorien om skriving ligger som bakgrunn for valg av analysekategorier som vi benytter for å finne mottakerbevissthet i elevbrevene.

3 Studiens forskningsdesign og metoder

Fordi lærerutdanningen er blitt en integrert masterutdanning ved UiT er fokuset i utdanningen blitt mer rettet inn mot forskning og utviklingsarbeid i skoler. Vi har gjennom utdanningen lært om forskningens plass i samfunnet og viktigheten av å drive skoleforskning. Når vi nå presenterer vårt forskningsdesign og metoder benyttet i studien, bygger dette på forskningsteorier vi har tilegnet oss i lærerutdanningen. Aksjonsforskningsdesignet er et design som vi ble presentert for i forelesning med Tom Tiller, og et design vi benyttet oss av da vi gjennomførte vårt bachelorprosjekt 3.året i utdanningen. Metodene forskningsintervju og observasjon er metoder vi også har erfaring med.

3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Innen forskning er det mange ulike måter å tolke funn på, og gjennom en samfunnsvitenskapelig metode søker vi informasjon om den sosiale virkeligheten. I skolen og forskning tilknyttet skolen, er det mennesket som er i fokus. Når vi analyserer vår empiri vil analysen påvirkes av samfunnsmessige forhold og sosiale prosesser i samfunnet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 16). Ut i fra våre erfaringer har vi skapt oss et bilde av hvordan vi selv mener lærer-i-rolle påvirker undervisningen, men når vi trer inn i rollen som forskere får vi et mer kritisk blikk på undervisningsmetoden. Postholm (2005, s. 99) skriver: «Selv om vi har sett at forskeren prøver å legge til side sine individuelle, subjektive teorier, vil teorien alltid være til stede og mer eller mindre prege forskningsarbeidet».

3.1.1 Hermeneutikk som vitenskapsteoretisk forskningstilnærming

Vi definerer vårt studie i en samfunnsvitenskapelig tilnærming, og velger å plassere studien innenfor hermeneutikken. Thagaard (2003, s. 37) skriver: «Hermeneutikken bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer er en del av. Vi forstår delene i lys av helheten». Gjennom en hermeneutisk analyse tolker vi de funnene vi kommer frem til gjennom tekst og intervju. Vi ser på funnene gjennom forforståelsen av fenomenet, for at det skal være meningsgivende. I hermeneutikken tar vi som forskere med oss våre erfaringer inn som en del av forforståelsen, og knytter våre funn opp mot disse (Grønmo, 2004, s. 373). Gjennom vårt *casestudie* (Andersen, 2013), vil vi tolke våre funn og handlinger ut fra konteksten der studien tok sted og de aktørene som deltok (Grønmo, 2004, s. 374).

Fenomenologi og hermeneutikk er begge studier som baserer seg på fortolkning og forståelser av inntrykk (Grønmo, 2004, s. 372). Grunnen til at vi valgte en hermeneutisk tolkning og ikke fenomenologisk, er fordi forskerens for-forståelsen ikke blir like mye vektlagt i fenomenologien slik som i hermeneutikken (Grønmo, 2004, s. 373). Siden vi gikk inn i studien med et utgangspunkt der vår erfaring av metoden lærer-i-rolle sto sterkt, visste vi at dette ville påvirke vår analyse av undervisningsopplegget.

3.1.2 Aksjonsforskning og aksjonslæring

Aksjonsforskning og aksjonslæring er to begreper som henger tett sammen. Aksjonsforskning er et helhetlig forskningsopplegg der forskeren samarbeider med forskningsfeltet:

Hensikten er at de som utfører forskningen, og de som det forskes på, skal oppnå en form for gjensidig innsikt i hva som vil fungere best for å oppnå ønsket handling (endring). Aksjonsforskningen blir dermed en del av endringsprosessen fordi oppdragsgiveren er involvert i å studere og løse sine egne problemer. (...) Ideen om aksjonsforskning bygger på forestillingen om at ny kunnskap om egen situasjon stimulerer individet til økt nysgjerrighet og ønske om å lære enda mer (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 116).

I vårt studie er vi forskere og skal samarbeide med en skole som er forskningsfeltet. Ordet *aksjon* kommer av at vi sammen skal gjøre en faktisk *handling* for å endre eller forbedre noe i praksis. Aksjonslæringen skjer i prosessen i aksjonsforskningen gjennom forskerens og forskningsfeltets refleksjoner underveis i prosjektet (Tiller, 2006).

I studien har vi prøvd ut metoden i én klasse, med én lærer og vi kan derfor ikke generalisere våre funn eller kalle det vi har gjort noe annet enn et eksempel. Det er derfor vi har kalt vårt forskningsdesign for et singlecase-studie (Eilertsen, 2013). Videre har vi brukt inspirasjon fra aksjonsforskningsdesignet (Høie, 2005) og benyttet oss av aksjonsforskningens sirkulære læringsspiral (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 117). Modellen ser slik ut:



Figur 2: Gangen i aksjonsforskning etter Christoffersen og Johannessen (2012, s. 117)

I figur 2 over ser vi gangen i aksjonsforskningen. Aksjonsforskningen tar utgangspunkt i et praksisfelt som selv ønsker å endre på noe fordi de har et problem, eller de er fanget i en handlingslammende situasjon. Ideelt sett er det praksisfeltet eller skolen som inviterer forskeren inn for å sammen løse problemet. Forskeren kommer da til skolen og forsker sammen med lærerne, de inngår da i et forskende partnerskap (Tiller, 2006). I vårt studie var det universitetet som ba universitetsskolene om tema de kunne tenke seg at masterstudentene forsket på. Skolen vi tok kontakt med ønsket at noen skulle forske på skriveopplæringen, men de var selv i gang med et utviklingsprosjekt og hadde ingen konkrete problem eller «handlingslammende situasjoner» de trengte hjelp til å løse. Utgangspunktet for vårt samarbeid med skolen var derfor ikke helt i tråd med aksjonsforskningsdesignet. Men vi ønsker uansett å inngå i et forskende partnerskap med en av skolens lærere, og sammen med denne læreren forske på skriveopplæringen i hennes klasse. Det er derfor vi har valgt å kalle vårt forskningsdesign for *aksjonsforskningsbasert* forskning og vi er klar over at det vi har gjort ikke er helt tradisjonell aksjonsforskning.

I aksjonsforskningens første syklus skal forskeren og medforskerne reflektere rundt symptomene til problemet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 118-119). I denne studien reflekterte vi rundt hva vi kunne bidra med i skolens utviklingsprosjekt og videre hva vi kunne bidra med i vår samarbeidslærers skriveopplæring. Deretter skal forskeren og de involverte parter planlegge tiltak for endring (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 118-119). I studien ble denne delen gjennomført gjennom fire møter med samarbeidsskolen og gjennom intervju med samarbeidslæreren vår. Etter den planleggende fasen kommer handlingsfasen, der tiltakene skal gjennomføres (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 118-119). Denne fasen blir i vårt tilfelle når vi gjennomførte vår planlagte undervisningsøkt eller vår aksjon sammen med vår samarbeidslærer. Under aksjonen observerte vi elevene, læreren og vår rolle i undervisningen, altså den observerende delen av aksjonsforskningen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 118-119). Til slutt kommer en ny refleksjonsfase der vi reflekterte rundt positive og negative sider ved tiltaket som var gjennomført. Denne refleksive fasen gjorde vi først sammen med vår samarbeidslærer gjennom en refleksjonssamtale og senere i form av et strukturert intervju. I figur 2 ser vi to refleksive sykluser. I studien har vi kun gjennomført én slik syklus og velger derfor å kalle forskningen for en *singlecase-studie* (Eilertsen, 2013). Videre vil vi redegjøre for begrepet singlecase og beskrive hvordan vi har forstått metoden.

3.1.3 Casestudie

Casestudie er studier av det enkelte tilfelle eller studier av en eller få utvalgte undersøkelsesenheter (Andersen, 2013), som i vårt tilfelle vil være å se nærmere på lærer-i-rolle som en undervisningsmetode for skriveopplæringen. Vår undersøkelseskontekst er i et klasserom på småtrinnet, som vil være en påvirkningsfaktor for vårt casestudie. Siden vi ikke gjør en omfattende undersøkelse, og vårt studie baserer seg på et singlecase-studie, har vi ikke til hensikt å skulle generalisere våre funn. Casestudier baserer seg på observasjoner som ikke vil være sammenlignbare i andre omstendigheter (Andersen, 2013, s. 16). Målet vil være å samle inn og studere mye informasjon innenfor casen (Thagaard, 2003). I studien vil vi gjennom en kvalitativ datainnsamling og analyse kunne forklare og forstå prosesser og handlinger, noe Andersen (2013, s. 25) anser som styrken ved casestudier.

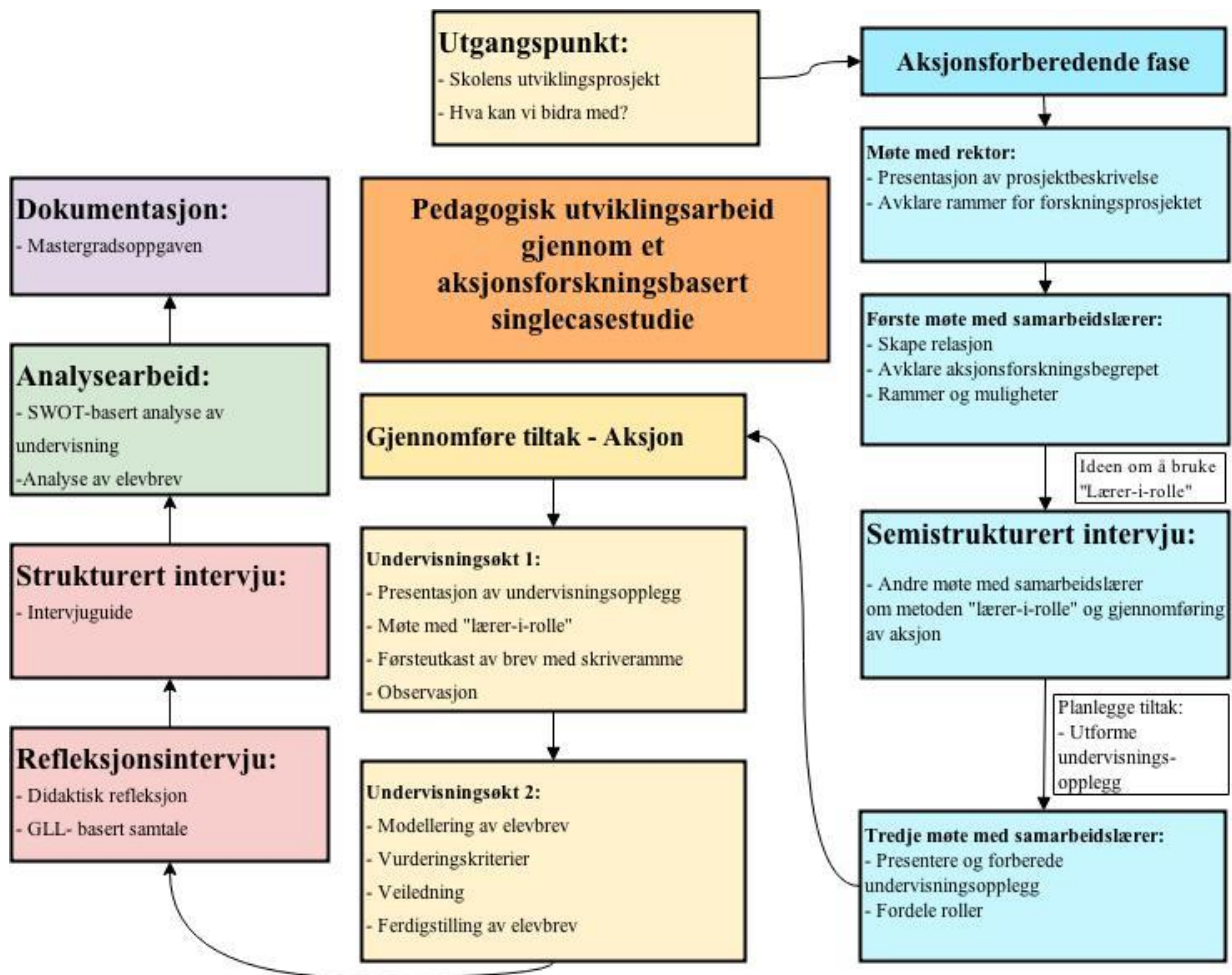
3.1.4 Forskningsmetoder

Vi har i vårt studie brukt kvalitative forskningsmetoder. Vi har benyttet oss av intervju i form av strukturert og semistrukturert intervju og refleksjonssamtale. Under aksjonen har vi også brukt observasjon. De kvalitative forskningsmetodene vi har benyttet er valgt for å svare på vår problemstilling om hvordan metoden lærer-i-rolle kan bidra i skriveopplæringen. Vi vil i neste kapittel redegjøre for forskningsprosessen og der vil vi også utdype metodene vi har brukt og begrunne hvorfor vi har valgt disse metodene.

3.2 Modell som illustrasjon av forskningsprosessen

Vi vil i denne delen av oppgaven beskrive forskningsprosessen. I vårt masterprosjekt har vi gjennomført et pedagogisk utviklingsarbeid gjennom et aksjonsforskningsbasert singlecase-studie. Vi har valgt å utforme vår modell med inspirasjon fra planleggingsmodell for pedagogisk utviklingsarbeid (Johnsen, 1985, referert i Høie, 2005, s. 153-154) og med inspirasjon fra aksjonsforskningens trefasemodell (Lewin, 1947, referert i Høie, 2005, s. 153-154). Høie (2005, s. 154) skriver: «Hensikten for pedagogisk utviklingsarbeid og aksjonslæring er å skape *forandringer i praksis*». I forhold til dokumentasjon er det en viss forskjell på de to tilnærmingene. Pedagogisk utviklingsarbeid gjøres i det daglige arbeidet på skolen og dokumenteres i varierende grad. Aksjonsforskning på den andre siden har som mål å teoretisere og å handle, og aksjonsforskningen *skal* dokumenteres (Høie, 2005, s. 154-155). Vi vil på neste side presentere modellen for gjennomføring av studien.

Modellen (figur 3) har ulike fargekoder for å tydelig skille de ulike delene av prosessen fra hverandre. Vi vil videre i oppgaven beskrive fasene i prosjektet nærmere. Modellen ser slik ut:



Figur 3: Modell for gjennomføring av studien

3.2.1 Oversikt over møter

Tabellen under viser en oversikt over datoer for gjennomførte møter med samarbeidsskolen og tiltak:

Tabell 1: Oversikt over møter

Dato:	Hva ble gjort:
18.september 2014	Møte med rektor
23.oktober 2014	Første møte med samarbeidslærer
06.november 2014	Andre møte med samarbeidslærer
17.november 2014	Tredje møte med samarbeidslærer
24.november 2014	Undervisningsøkt 1
26.november 2014	Undervisningsøkt 2
27.november 2014	Refleksjonssamtale med samarbeidslærer
16.februar 2015	Strukturert intervju med samarbeidslærer

3.2.2 Aksjonsforberedende fase

Vi vil nå presentere den aksjonsforberedende fasen der vi planla undervisningen gjennom flere møter med samarbeidsskolen og samarbeidslæreren. Møtene ble gjennomført over en to måneders periode og var en viktig faktor for det gode samarbeidet vi opprettet med skolen og samarbeidslæreren.

Møte med rektor

Det første møtet hadde vi med rektor, der vi la frem et ønske om å få en samarbeidslærer eller et samarbeidsteam som vi sammen kunne planlegge en aksjon med. Skolen hadde allerede da begynt sitt 3-årige skoleutviklingsprosjekt med fokus på skriving som grunnleggende ferdighet (Utdanningsdirektoratet, 2013c, s. 21). Rektor var positiv til vårt bidrag i deres utviklingsprosjekt. I utviklingsprosjektet opprettes det utviklingsgrupper der lærere fra småtrinnet, mellomtrinnet og ungdomskolen samles for å forberede og iverksette tiltak på trinnene. Rektor tok kontakt med læreren fra småtrinnet i utviklingsgruppen og spurte om hun kunne tenke seg å være med på vårt forskningsprosjekt. Læreren valgte å delta og vi tok kontakt med henne.

Første møte med samarbeidslærer

Det første møtet med samarbeidslæreren gikk med på å avklare begrepet aksjonsforskning og skape en felles forståelse for hva det innebar å forske på denne måten. Vi ville også med dette møtet opprette en relasjon som utgangspunkt for vårt forskende partnerskap (Tiller, 2006). Vi klargjorde allerede fra starten av at vi ikke ønsket å forske *på* læreren, men at vårt ønske var å kunne gjøre pedagogisk utviklingsarbeid sammen *med* læreren. I dette møtet startet vi å reflektere rundt hva vi som studenter kunne tilføre skriveprosjektet. Vi snakket om mulighetene og rammene rundt prosjektet. Det at vi brukte tid på å avklarte ukjente begreper og vår intensjon med forskningsprosjektet, var med på å legge grunnlaget for et godt samarbeid. Mellom det første og det andre møtet kom vi på ideen om å bruke den dramapedagogiske læringsmetoden lærer-i-rolle.

Semistrukturert intervju – andre møte med samarbeidslærer

På det andre møtet med vår samarbeidslærer la vi frem metoden lærer-i-rolle. Hun hadde aldri hørt om metoden og virket nysgjerrig. Skolen hadde, som tidligere nevnt, utviklet tre mål for skoleutviklingsprosjektet sitt, ordene var: *Praktisk, variert og relevant* undervisning som *motivasjon* for læring. I samtale med læreren så vi at metoden lærer-i-rolle kunne passe inn under alle punktene. Derfor passet metoden inn i skolens skriveutviklingsprosjekt, og spesielt med tanke på at samarbeidslæreren ikke hadde hørt om metoden.

På dette møtet snakket vi også om andre praktiske sider ved undervisningen. Som for eksempel hvilket fag vi skulle gjøre aksjon i, og om vi skulle ha noen fokuselever. Siden vår samarbeidslærer hadde mest undervisning og kompetanse i norskfaget, valgte vi sammen med henne å gjennomføre prosjektet i to norsktimer. Vi ble også enige om at vi ikke skulle ha noen fokuselever, og heller fokusere på metoden og hvordan den bidro i skriveopplæringen. Samarbeidslæreren la frem forslag til hvordan vi kunne planlegge undervisningen i forhold til deres årsplan, men presiserte at vi stod fritt til å velge emne og tema selv. I perioden vi skulle gjøre aksjonen stod det i årsplanen til læreren at elevene skulle lære om brevskrivning. Vi ble derfor enige om at vi studenter skulle utforme et undervisningsopplegg rundt temaet «brev». Undervisningsopplegget skulle vi legge frem på neste møte, i tillegg til å lage et skriv til de foresatte med informasjon om hensikten med vårt prosjekt.

Vi benyttet oss av et *semistrukturert intervju* (Christofferen & Johannessen, 2012) på dette møtet. Et slikt semistrukturert intervju: «har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt for

intervjuet, mens spørsmål, temaer og rekkefølge kan variere» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Spørsmålene vi stilte læreren var planlagt, med fokus på de rammene og mulighetene vi hadde for gjennomføring av undervisning. Intervjuet åpnet også for å kunne snakke om andre ting som kunne dukke opp underveis, siden spørsmålene ikke måtte stilles i kronologisk rekkefølge. På grunn av aksjonsforskningsdesignet ønsket vi å involvere læreren i avgjørelsene. Læreren har relasjon til elevene og var med å tilpasse undervisningen. Før gjennomføring av det semistrukturerte intervjuet hadde samarbeidslærer godkjent bruk av lydopptaker for å dokumentere planleggingsfasen.

Tredje møte med samarbeidslærer

På bakgrunn av det vi diskuterte på det *andre møtet* med samarbeidslæreren hadde vi, studentene, på forhånd planlagt et undervisningsopplegg. I samarbeidslærers årsplan var det brevskrivning som var temaet i norskfaget for denne perioden. Undervisningens mål ble hentet fra kompetansemål etter 4.årstrinn i norskfaget, under *skriftlig kommunikasjon*. Mål for opplæringen er at eleven skal kunne «skrive enkle fortellende, beskrivende og argumenterende tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2013b). Vi utformet et undervisningsopplegg (se vedlegg 1) som kombinerer lærer-i-rolle og brevskrivning. Gangen i undervisningen vil vi redegjøre for i delkapittel 3.2.4 om *gjennomførte tiltak og aksjonen*. På dette møtet fordelte vi også roller og ansvar i forhold til hvordan vi skulle gjennomføre undervisningen. Vi ble enige om at samarbeidslærer skulle ha hovedansvar for undervisningen og forberede elevene på besøk av Trollet Trond. Samarbeidslæreren har relasjon til elevene og kan derfor skape trygghet i en ny undervisningssituasjon, og har mulighet til å tilpasse introduksjonen av Trond til sine elever. Det var også et bevisst valg at vi på forhånd skulle fortelle og forberede elevene på et besøk av et troll, for å gjøre det forutsigbart for elevene. På bakgrunn av tidligere erfaringer ved bruk av lærer-i-rolle, der vi *ikke* forberedte elevene, opplevde vi at elevene kunne bli ukonsentrerte og urolige. Det uventede besøket påvirket undervisningssituasjonen negativt fordi det gikk mye tid på å roe ned elevene.

Videre fordelte vi rollene gjennom at en av oss studenter skulle komme inn i undervisningen som Trollet Trond, og fungerte som en introduksjon til brevskrivningen. Den andre studenten skulle utføre ikke-deltakende observasjon under møtet mellom elevene og rollefiguren. Etter introduksjon skulle læreren og vi studenter veilede elevene i startfasen med å fylle inn tekst i skriverammene (Skrivesenteret, 2013a).

Før vi går videre til de gjennomførte tiltakene og aksjonen vil vi kort ta for oss metodene deltakende og ikke-deltakende observasjon (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 69) som vi benyttet oss av i gjennomføringen av undervisningen.

3.2.3 Observasjon

I studien benyttet vi oss av observasjon som metode. Observasjon: «egner seg godt når forskeren ønsker direkte tilgang til det han undersøker, for eksempel samhandling mellom elever i et klasserom eller i en skolegård» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 62). Vi skiller gjerne mellom ulike former for observasjon og i studien har vi benyttet oss av deltakende og ikke-deltakende observasjon. Når den ene studenten var lærer-i-rolle gjorde hun deltakende observasjon i form av observasjoner i sin rolle som Trollet Trond. Samtidig utførte den andre studenten *ikke-deltakende observasjon* (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 69) og var en *fullstendig observatør* (Postholm, 2005, s. 64). Hun var da ikke deltakende i undervisningssituasjonen, men holdt seg bak i klasserommet og observerte hendelsene.

Vi benyttet oss av observasjon som en supplerende metode til intervjuene i vårt studie (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 63). Observasjonene vi gjorde var også utgangspunktet for refleksjonssamtalene vi hadde etter undervisningsøkt 2. Vi valgte derfor ikke å benytte oss av hjelpemidler som videokamera eller strukturert observasjonsskjema, men gjorde notater av hendelser vi observerte som vi ville huske til refleksjonssamtalen.

3.2.4 Gjennomføre tiltak – Aksjon

Vi vil nå beskrive undervisningsøkt 1 og 2 i vår modell for forskningsprosessen. Undervisningen ble gjennomført i en 3.klasse med 21 elever. Det var én lærer og to studenter tilstede i undervisningen.

Undervisningsøkt 1:

Undervisningen begynte med at student 1 introduserte seg for elevene og fortalte at hun hadde en venninne som skulle komme inn i klassen utkledd som et troll. Samarbeidslæreren holdt deretter en introduksjon der hun fortalte elevene at de i dag skulle få besøk av et troll som het Trond. Læreren dempet også belysningen i klasserommet og senket stemmen da hun fortalte videre om Trollet Trond. Det at hun dempet belysningen og stemmen var ikke noe vi hadde planlagt. Trond hadde et problem som han trengte hjelp av elevene for å løse. Læreren fortalte litt om hvem Trond var. Trollet Trond bodde i den hemmelige Trollskogen ved Gråtinden. Han

var åtte trollår noe som tilsvarer 80 menneskeår. Troll kunne bli fem til syv meter høye og Trond var nesten to meter så han var bare et trollbarn (se vedlegg 1).

Etter introduksjonen kom Trollet Trond og banket på døra til klasserommet. Han kom inn og var litt trist. Trond var invitert på en mørketidsfest, men han kunne ikke danse. Trond fortalte at alle trollene danser på mørketidsfesten og Trond var derfor redd for å bli mobbet av de andre, fordi han ikke kunne danse. Trollet Trond spurte elevene om råd til en løsning på problemet sitt. På forhånd hadde vi tenkt ut noen løsningen dersom elevene ikke kom på noen: Trond kunne for eksempel lære seg å danse, ikke gå på festen eller si at han ikke kunne danse. Elevene skulle skrive løsningene i et brev og begrunne hvorfor løsningen var god, brevet skulle sendes til Trond.

Etter at Trollet Trond hadde introdusert seg selv og lagt frem problemet sitt, laget læreren et tankekart på tavla med mulige løsninger. Elevene kom med forslag. Etter idémyldringen måtte Trond gå fordi han måtte rekke trollskolen. Vi hadde også laget en skriveramme til brevene elevene skulle skrive der de fikk startsetninger for avsnittene i brevet (se figur 4 på neste side). Skrivesteret skriver om skriverammene:

En del av det å gi elevene rammer for skriveingen, kan være å gi elevene konkrete støttestrukturer eller skrivestillas. Disse stillasene omtaler vi ofte som skriverammer. Skriverammer kan være skjema eller startsetninger som hjelper elevene til å se for seg hvordan den ferdige teksten kan se ut til slutt. Skriverammene fungerer som en støtte for de elevene som trenger det i en tidlig fase av skriveprosessen. De hjelper elevene til å få et overblikk over tekststrukturen, i tillegg til at de bryter teksten ned i mindre og mer håndterbare deler (Skrivesteret, 2013a).

Målet med skriverammen var at de skulle fungere som et førsteutkast til brevet elevene skulle skrive neste norsktime. Læreren forklarte kort skriverammen og elevene begynte å skrive førsteutkastet.

Skriverammen vi benyttet så slik ut:

Brev		
	Sted...	Dato...
Til...		
Jeg heter...		
Jeg bor...		
Jeg liker å...		
Løsning:		
Jeg mener at du burde...		
Hvorfor:		
Fordi...		
Fra/Hilsen...		

Figur 4: Skriveramme

Undervisningsøkt 2:

Den andre undervisningsøkten begynte med en oppsummering av forrige norsktime. Elevene fikk beskjed om å bruke førsteutkastet sitt som mal når de skulle skrive brevet til Trond. Vi hadde utviklet fem vurderingskriterier for brevet som læreren skrev på tavlen i begynnelsen av økten (se vedlegg 6). Kriteriene var som følgende:

- Brevet må inneholde en løsning på Trond sitt problem.
- Brevet må inneholde begrunnelse for hvorfor løsningen er god.
- Brevet må inneholde avsender og mottaker.
- Brevet skal ikke ferdigstilles før elevene har fått veiledning av læreren eller studentene.
- Brevet må skrives med sammenhengende skrift.

Det var viktig for oss at veiledningen kun skulle gå på vurderingskriteriene. Når elevene følte seg ferdig med brevene sine fikk de veiledning slik at de kunne endre på elementer eller legge til mer der det var nødvendig. Denne fasen kalles revisjonsfasen og skjer før elevene skal slutføre eller ferdigstille tekstene sine (Kvithyld et al., 2014). Elevene måtte få brevene godkjent av lærer eller student før ferdigstillingen kunne skje. Elevene fikk tegne på brevet og

til slutt legge brevet i en konvolutt med mottakers adresse på fremsiden og avsenderens adresse på baksiden av konvolutten.

3.2.5 Refleksjonssamtale

En refleksjonssamtale ligner på et ustrukturert intervju eller et temaintervju (Christoffersen & Johannessen, 2012). I vårt tilfelle var temaet undervisningsøktene og hvilke opplevelser og observasjoner vi gjorde oss under de to øktene. Årsaken til at vi valgte å bruke en refleksjonssamtale var fordi vi ville ha flere perspektiver på opplevelser av undervisningen slik at vi i analysen kunne benytte oss av samtalen. Spørsmål vi ønsket å reflektere over i samtalen var: *Hva ble gjort? Hva var lurt? Hva lærte vi? Og hva kunne vi gjort annerledes?* Denne måten å strukturere en erfaringssamtale på bygger på en GLL-metode for struktur av logg i aksjonslæringsarbeid (Tiller, 2006, s. 88-91). Vi strukturerte refleksjonssamtalen slik at studenten som hadde vært i rolle først fortalte om sin opplevelse, deretter snakket samarbeidslæreren om sine observasjoner og refleksjoner. Til slutt fikk studenten som hadde vært ikke-deltakende observatør si hvordan hennes erfaring med undervisningen hadde vært. Videre i samtalen snakket vi rundt hva som var lurt og hva vi lærte av erfaringene. Vi snakket også om hva vi kunne gjort annerledes.

I vår analyse av undervisningsopplegget er det refleksjonssamtalen vi siterer mest fra fordi den ble gjennomført dagen etter undervisningsøkt 2. Når vi lyttet gjennom refleksjonssamtalen hørte vi tydelig lærerens og studentenes engasjement.

3.2.6 Strukturert intervju

Når vi gjennomførte det *strukturerte intervjuet* hadde vi på forhånd bestemt både temaet, spørsmålene og rekkefølgen på spørsmålene (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). I intervjuguiden (se vedlegg 5) kan leseren se spørsmålene vi stilte under intervjuet. Intervjuet ble gjennomført ca. tre måneder etter at vi hadde vært på skolen og gjennomført aksjonen. Dette var viktig for å finne ut om læreren har brukt metoden etter at vi dro og hvordan hun tenker om metoden i etterkant av aksjonen. For oss var det også nyttig å lage en intervjuguide der vi kunne få svar på spørsmål rundt sider ved gjennomføringen av studien og undervisningsopplegget. Intervjuet var derfor viktig som empiri i analysearbeidet.

3.3 Empiri og analysestrategier

Vår empiri består av totalt 3 intervju og 21 elevbrev. Intervjuene er 30-45 min lange og vi valgte å transkribere dem ordrett fordi vi var ute etter å svare på hvordan metoden bidro i skriveopplæringen. Fordi et intervju er en kompleks situasjon valgte vi å lytte til intervjuene i analysearbeidet. Dette var nyttig for å få med oss tonefall og toneleie hos læreren, noe vi ikke kan lese ut av de transkriberte intervjuene. I dette delkapittelet redegjør vi for hvordan vi har valgt å analysere empirien, og begrunner hvorfor vi har valgt de analyseverktøyene vi har brukt. Først vil vi presentere analysen av undervisningsopplegget og deretter feltskjemaanalysen av brevene.

For å svare på problemstillingen vår om hvordan metoden lærer-i-rolle kan bidra i skriveopplæringen valgte vi å gjøre en analyse, inspirert av SWOT (Brudvik, u.å.), av vårt undervisningsopplegg. Gjennom lærerutdanningen ved UiT ble vi våren 2013 introdusert for SWOT-analyseverktøyet på en læringskafé etter en seks ukers lang praksisperiode. På læringskafeen var målet å evaluere praksisperioden gjennom å analysere den i form av styrker, svakheter, muligheter og trusler. Denne praksisperioden hadde vi også innhentet data til vårt bachelorprosjekt og SWOT-analysen skulle belyse hvordan studentene hadde erfart bachelorarbeidet og praksisperioden som en helhet. Vi opplevde analysen som veldig nyttig fordi vi fikk mulighet til å finne ikke bare styrker og svakheter, men også muligheter og trusler med praksisperioden. Vi har derfor valgt analyseverktøyet når vi analyserer vårt undervisningsopplegget i vårt case-studie. Vi mener også at analysekategoriene *styrker* og *muligheter* overlapper hverandre, og tilsvarende for *svakheter* og *trusler*. Derfor har vi valgt å sammenfalle de i to kategorier til: *styrker ved undervisningsopplegget* og *svakheter ved undervisningsopplegget*. Brudvik (u.å.) skriver om analyseverktøyet:

SWOT-analysen er en strategisk modell utviklet ved Harvard Business School til bruk i det private næringslivet. Nyten av SWOT-analyse er imidlertid ikke bare begrenset til profittsøkende organisasjoner. SWOT-analyse kan bli brukt i enhver organisasjon der et mål er definert som for offentlige organisasjoner, NGOer eller for individuell nytte (Brudvik, u.å.).

SWOT er et analyseverktøy for å identifisere både interne og eksterne faktorer for å nå mål i en organisasjon (Brudvik, u.å.). Når vi baserer vår analyse på en SWOT-analyse, kan vi som forskere for eksempel se på en undervisningsmetode fra flere vinkler. Det er lett å bli blind for en metode man brenner for, som i vårt tilfelle er metoden lærer-i-rolle, og kun se positive sider ved metoden. Vi har gjort SWOT-analysen på bakgrunn av våre observasjoner i planleggingen

og gjennomføringen av aksjonen, og gjennom våre tre intervju med samarbeidslæreren vår. I analysen drøfter vi også våre funn opp mot teori om metoden, forskning gjort av Sæbø (2009) og egne erfaringer med metoden. Videre vil vi presentere feltskjema som analyseverktøy for elevbrevanalysen.

For å få en oversikt over elevbrevene valgte vi å først analysere brevene i et feltskjema. Analysemetoden er utviklet av den danske grammatikeren Paul Didrichsen (Hognestad, 2013, s. 156). Skjemaet brukes for å se på syntaksen eller setningsnivået i en tekst og kan brukes både til å se sammenheng i tekstdeler på mikro- og makronivå. Vi ser at skjemaet består av fire felt der midtfeltet og slutfeltet er delt inn i tre underfelt. Under ligger feltskjema laget etter (Hognestad, 2013, s. 156-161):

Tabell 2: Feltskjema etter Hognestad (2013, s. 156-161)

	Forbinderfelt	Forfelt	Midtfelt			Slutfelt		
			v	n	a	V	N	A
1		Jeg	liker		ikke	hester		
2	fordi	noen ganger	sparker	de			hverandre	på beitet.
3								

Forbinderfeltet binder sammen to setninger, for eksempel kan to setninger bindes sammen med adverbet *også* eller konjunksjonen *fordi*. I *forfeltet* står det som er foran det finite verbet i en setning, altså verbet i presens eller preteritum. Forfeltet vil variere i størrelse dersom setningen er framtung, i eksempelet over ser vi at både *Jeg* og *noen ganger* kan stå i forfeltet. I *midtfeltets v-felt* plasseres det finite verbet. Når vi analyserer en setning kan det være lurt å begynne med å finne det finite verbet. Videre i *midtfeltets n-felt* plasseres subjektet når skriveren har valgt å flytte frem et annet ledd til forfeltet. I *midtfeltets a-felt* finner vi setningsadverbialer som fungerer som dempere eller forsterkere i en setning. Når elever bruker setningsadverbialer for å nyansere språket sitt for mottakeren kan dette tolkes som mottakerbevissthet. I *slutfeltets V-felt* plasseres det infinite verbet i en setning, det vil si verb i infinitiv eller perfektum partisipp. Det nest siste feltet er *N-feltet* og her plasseres objekter og predikativ. Det siste feltet, *A-feltet*,

er feltet for omstendighetsadverbialer for tid, sted og årsak. Etter å ha gjort en feltskjemaanalyse av alle elevbrevene kom vi frem til tre analysekategorier.

I elevbrevanalysen analyserer vi brevene ut i fra hvor godt de kommuniserer med mottakeren. Vi har valgt å analysere brevene ut i fra i hvilken grad vi ser *sammenheng i tekstene*. Ifølge Skjelbred (2006, s. 127) er sammenheng i tekst en indikasjon på om eleven viser mottakerbevissthet. Innenfor sammenheng i tekst har vi valgt å se på elevbrevenes mikronivå. På mikronivå snakker vi om sammenheng på ord- og setningsnivået i teksten (Iversen, Solem, & Otnes, 2011, s. 112). Vi har som tidligere nevnt tre analysekategorier: *kjent og ny informasjon* (Skjelbred, 2006, s. 125), *årsak – virkningsrelasjon* (Iversen et al., 2011, s. 117-118), og *setningsadverbialer* (Skjelbred, 2006, s. 147-148; Iversen, 2011, s. 168-171).

3.4 Utvalg av informanter - skolen og læreren

Skolen holder, som tidligere nevnt, på med et skoleutviklingsprosjekt som kalles SKU, som står for skolebasert kompetanseutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2013c). SKU er et landsdekkende kompetanseløft som tilbys alle skoler i Norge. Vår samarbeidsskole valgte å fokusere på den grunnleggende ferdigheten skrive i alle fag i sitt skoleutviklingsprosjekt. I samtale med rektor fortalte hun om skolens skriveutviklingsprosjekt som skulle vare frem til 2017, og vi ble enige om at vi skulle forske sammen med en lærer på hennes skole.

Samarbeidslæreren vår var en vi kjente fra før. Hun hadde vært student 1 sin praksislærer tidligere, og hun kjente student 2 fra tidligere praksisperioder. Hun hadde tatt videreutdanning i norsk og var veldig opptatt av begynneropplæring. Læreren satt også i faggruppen for SKU-prosjektet som representant fra småtrinnet (Utdanningsdirektoratet, 2013c). Det at vi allerede før forskningsprosjektet vårt startet hadde en relasjon til vår samarbeidslærer, mener vi har påvirket våre resultater i studien. På den ene siden gir tillitsforholdet større sannsynlighet for at informanten vår er åpen og trygg i intervju situasjonene, men på den andre siden gjør det analysearbeidet vårt mer sensitivt fordi vår relasjon til samarbeidslæreren kan føre til feilkilder. Vi hadde derfor en multiplex relasjon (Grønmo, 2004, s. 399) med flere typer innhold. Både vår tidligere relasjon og vår relasjon i forskningssamarbeidet.

3.5 Forskningsetiske overveielser og et kritisk blikk på studien

Avslutningsvis i metodekapittelet vil vi drøfte forskningsetiske overveielser, rette et kritisk blikk på studien og drøfte studiens nytteverdi. Studien er godkjent av NSD (se vedlegg 11 og 12).

Tiller (2006, s. 57) skriver om aksjonsforskning: «Den etiske dimensjonen i partnerskapet er meget viktig og bør arbeides mye med. Forskeren kommer tett inn på lærerne og lederne og får tilgang til materiale som de må kunne forvalte på en etisk god måte». I vårt forskningsprosjekt har vi gjort oss mange forskningsetiske overveielser. Vi har spesielt hatt fokus på anonymisering av enkeltindivider da spesielt vår samarbeidslærer og elevene som var involvert i undervisningen. I forskningsprosessen har vi oppbevart sensitiv informasjon om elevene og om samarbeidslæreren på private datamaskiner med passord. Når vi publiserer masteroppgaven vil vi slette alt av data vi har om skolen og om de involverte parter. I masteroppgaven har vi også etter beste evne anonymisert hvilken skole vi har forsket på. Anonymisering er en viktig del av forskningsarbeidet og en forutsetning for å kunne drive med forskning (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 46).

Vi har vist åpenhet i vårt forhold til de involverte parter i vårt prosjekt. Skolen og samarbeidslæreren vår har blitt informert om forskningsprosjektet og om anonymisering og oppbevaring av sensitiv informasjon. Vi har også i forkant av hvert intervju fått godkjent bruk av lydopptaker som dokumentasjon av samarbeidslærer. Vi har i tillegg informert foreldrene til elevene i klassen om at vi skulle gjennomføre et dramapedagogisk undervisningsopplegg. Vår samarbeidslærer har gitt sitt samtykke til å delta i studien og til at deler av intervjuet med henne blir sitert i oppgaven.

3.5.1 Pålitelighet, gyldighet og overførbarhet

Vi vil i dette delkapittelet drøfte studiens pålitelighet, gyldighet og overførbarhet. Dette er spørsmål enhver forsker må stille i sitt forskningsarbeid, og spørsmål som sier noe om hvorvidt forskeren viser åpenhet rundt sin forskning og evner å se manglene og forbedringspotensialet i arbeidet sitt.

Christoffersen and Johannessen (2012, s. 23) skriver om forskningens pålitelighet:

Et grunnleggende spørsmål i all forskning er hvor pålitelig data er. På forskningsspråket betegnes dette som *reliabilitet*, fra det engelske *reliability*, som betyr *pålitelighet*. Reliabilitet knytter seg til nøyaktigheten av undersøkelsens data; hvilke data som brukes, den måten de samles inn på, og hvordan de bearbeides (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23).

I vårt studie har vi samlet inn data fra ett forsøk i én klasse og påliteligheten i våre funn er derfor lav. Videre skriver Christoffersen and Johannessen (2012, s. 23) om hvordan forskeren kan teste forskningens pålitelighet:

Det finnes forskjellige måter å teste datas reliabilitet på. Én mulighet er å gjenta den samme undersøkelsen på samme gruppe på to forskjellige tidspunkter, for eksempel med 2-3 ukers mellomrom. Hvis resultatene blir de samme, er dette et tegn på høy reliabilitet. (...) En annen framgangsmåte er at flere forskere undersøker samme fenomen. Hvis flere forskere kommer frem til samme resultat, tyder det på høy reliabilitet. Dette betegnes som *interreliabilitet* (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23).

Dersom vi hadde prøvd ut metoden i tre klasser og på to ulike skoler og oppnådd samme resultater på alle forsøkene, ville påliteligheten blitt styrket. Årsaken til at vi ikke gjorde dette var på grunn av at mastergradsoppgave er på 30 studiepoeng. Dette førte til begrensede rammer rundt omfanget av prosjektet.

Det at vi bare har prøvd metoden i én klasse én gang gjør at gyldigheten av våre funn synker. Christoffersen og Johannessen (2012, s. 24) skriver: «*Begrepsvaliditet* dreier seg om relasjonen mellom det generelle fenomenet som skal undersøkes, og de konkrete dataene. Er dataene gode (valide) representasjoner av det generelle fenomenet?» I vårt tilfelle er det generelle fenomenet vi undersøkte metoden lærer-i-rolle og hvordan denne metoden kunne bidra i skriveopplæringen. Våre data er tre intervju med samarbeidslæreren vår og brevene elevene skrev til Trollet Trond. Omfanget av data er i og for seg stort, men omfanget av forsøk som er gjort er lavt. Dette gjør at vi ikke har noen andre eksempler eller case å sammenligne våre funn med, noe som igjen svekker gyldigheten av studien.

I aksjonsforskning er det en utfordring at forskeren får et stort spillerom for sin dømmekraft og vurderingsevne, Christoffersen og Johannessen (2012, s. 117) skriver:

Det kan være vanskelig å skille mellom vitenskapelig teori og alminnelige oppfatninger som kommer som resultat av aksjonsforskning, fordi forskeren kanskje ikke er så opptatt av vitenskapelig begrunnende spørsmål eller systematisk dokumentasjon med begrunnelse og konklusjon, men mer opptatt av sluttproduktet, av å endre noe (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 117).

Det samme gjelder i case-studier der forskeren kun tar for seg et eksempel fra virkeligheten og derfor ikke kan generalisere sine funn.

Vi har valgt å prøve ut metoden i en klasse for å se hvordan metoden kan bidra i skriveopplæringen. For å finne ut hvordan metoden bidro, intervjuet vi læreren og vi analyserte elevbrevene. Vi var ikke ute etter å svare på hva metoden bidro med, men hvordan metoden kunne bidra. Noe vi kunne gjort var å intervjuer elevene for å få innblikk i deres opplevelse av metoden. Vi valgte å heller analysere brevene elevene skrev for å se om vi kunne finne spor etter elevenes mottakerbevissthet. Grunnen til at vi valgte å ikke intervjuer elevene var på grunn av tidligere erfaring med intervju av elever til bacheloroppgaven. Mange barn er veldig opptatt av å tilfredsstille læreren og andre voksenpersoner og svarer derfor gjerne det de tror læreren eller den voksne vil høre. Barn på småtrinnet spesielt, har heller ikke utviklet et velfungerende dekontekstualisert språk (Høigård, 2013, s. 30) og kan derfor ha vanskeligheter med å beskrive situasjoner som har skjedd i fortid. Elevene lever i nuet og har et *her og nå* språk. Derfor var det mer interessant for oss å observere elevene i selve undervisningssituasjonen og bruke brevene deres i våre analyser. Samtidig som vi gjennom intervjuene med læreren får viktig informasjon om hennes opplevelse av elevenes engasjement og motivasjon for metoden. Læreren kjenner elevene og kan fortelle på hvilken måte elevene responderte på undervisningen i forhold til annen undervisning. Samarbeidslæreren har også elevkunnskap om elevenes ulike motivasjon for skriveaktiviteter og om noen blir mer eller mindre motivert gjennom metoden lærer-i-rolle. På denne måten får vi informasjon som kan gi oss mulighet til å svare på vår problemstilling om hva metoden kan bidra med i undervisningen.

Vårt forskningsprosjekt og våre funn er ikke overførbare i den forstand at vi kan generalisere. Christoffersen og Johannessen (2012, s. 117) skriver om aksjonsforskningsdesignet: «Det er utfordrende å være delaktig og samtidig ha perspektiv utenfra, og derfor er prosjekter av denne typen vanskelig å overføre på andre situasjoner» Slik vi ser det er studien et eksempel fra virkeligheten og kan virke som inspirasjon for andre som er interessert i temaet vi har forsket på. Våre resultater i vår singlecase vil heller ikke kunne kopieres av andre med samme resultat fordi alle personer og alle klasserom er ulike.

3.5.2 Studiens nytteverdi

Vi kan ikke generalisere funn fra studien og si noe generelt om metoden lærer-i-rolle eller det gjennomførte undervisningsopplegget i sin helhet. *Men* erfaringene vi gjør oss i prosessen som

studenter og forskere, og erfaringene vår samarbeidslærer sitter igjen med, mener vi er med på å gi studien nytteverdi. Vi ser at aksjonsforskningsperspektivet der vi ikke forsker *på* en lærer, men ønsker å forske *sammen* med læreren, kan ha overføringsverdi til det å være i et forskende kollegium. Vi har erfarte hvordan vi kan gå fra å *forske med* til å være *kollega med*. Når vi samarbeider om å gjøre pedagogisk utviklingsarbeid ønsker vi at alle involverte parter skal ha utbytte av prosjektet noe som kan føre til at det blir lettere for lærere å åpne sine klasserom for forskning. Det kan være skummelt for en lærer å bli forsket *på*, men når fokuset blir flyttet og forskeren er *med* å gjøre en aksjon i klasserommet forandres forskningssituasjonen til noe mindre farlig.

Vi kan se for oss en mur mellom universitetet og skolen. På en stige, som står inntil muren på universitets side, henger det en forskende lærerstudent over muren. Studenten har et forstørrelsesglass og prøver å forske på skolen. I muren ser vi også et hull der to studenter titter inn, hullet er kommet på grunn av vårt aksjonsdesign som gjorde det lettere for oss å forske. Årsaken til at vi klarte å lage hull i muren var at vi ønsket å forske *sammen* med og ikke *på* skolen. Et slikt forskningsdesign kan gjøre det lettere for skolene å åpne seg for forskende studenter. Erfaringene fra vår egen forskningsprosess til masteroppgaven har også gitt oss ett ønske om å være tilgjengelig og åpne for forskere i fremtiden, når vi selv er lærere. Vi har også reflektert rundt hvorfor lærerstudenter burde skriver mastergrad og erfart at vi kan få bruk for denne forskererfaringen i læreryrket.

3.6 Oppsummering

Gjennom et pedagogisk utviklingsarbeid i form av et aksjonsforskningsbasert singlecase-studie har vi planlagt og gjennomført vårt masterprosjekt. I studien har vi hatt flere møter med samarbeidslæreren i den planleggende fasen av forskningen. Vi erfarer at denne planleggingen er viktig for at samarbeidslæreren skal føle at vi forsker sammen med henne. Læreren fikk være med å bestemme hvordan vi skulle gjennomføre undervisningen, og var selv med i aksjonen. Læreren forteller i intervju at hun føler forskningsprosessen var ryddig og at samarbeidet vårt var givende, og resultatet lærerikt. Det var en målsetting for oss at læreren skulle få utbytte av prosjektet. Som singlecase-studie er det flere begrensninger i våre resultater, samtidig opplever vi nytteverdi i form av de positive erfaringene vi fikk gjennom vårt samarbeid med læreren. Vi ser også koblingen mellom det å forske sammen med en lærer og å være en forskende kollega.

4 Analyse og drøfting av undervisningsopplegget og elevbrevene

For å svare på vår problemstilling om hvordan metoden lærer-i-rolle kan bidra i skriveopplæringen vil vi nå redegjøre for hvordan vi analyserer undervisningsopplegget og elevbrevene. Når vi tolker og drøfter våre resultater er det med hermeneutiske «briller» (Grønmo, 2004). Vår erfaring er en del av vår for-forståelse av metoden og disse erfaringene vil i analysen knyttes opp mot funn i undersøkelsen. I analysen av undervisningsopplegget er det intervjuene og teori om drama og pedagogikk vi i hovedsak benytter oss av. Vi drøfter også empirien gjennom observasjoner og erfaringer. I elevbrevanalysen benytter vi teori om tekstanalyse når vi analyserer elevbrevene.

4.1 Koding og kategorisering i analysen av undervisningsopplegget

Vi startet analysen med å transkribere de tre intervjuene. I starten av hver transkribering beskrev vi kort konteksten, slik at vi senere kunne huske situasjonen og bakgrunnen for intervjuene. Vi gjennomgikk intervjuene og lyttet til opptakene sammen. Ut ifra dette gjorde vi en åpen koding (Nilssen, 2012) av vårt datamateriale, der vi skrev ned stikkord som vi mente beskrev vår gjennomføring av undervisningsopplegget. Våre refleksjoner og tanker rundt undervisningsopplegget og de transkriberte intervjuene resulterte i de stikkordene, eller kodene vi kom frem til. Stikkordene gjenspeilte også våre erfaringer og teorien om lærer-i-rolle. Stikkordene sammenfattet vi under noen overordnede begreper, det Nilssen (2012, s. 79) kaller for aksial koding. De overordnede begrepene eller punktene satt vi inn i hovedkategoriene «svakheter» og «styrker». Dette fordi vi ønsket å vise flere sider av undervisningsopplegget, og ikke bare fokusere på det positive. Vi ble enige om de utvalgte stikkordene og kategoriene og satt de inn i det SWOT-baserte skjemaet (Brudvik, u.å). Under kategorien «svakheter» bruker vi teori, intervjuene, observasjoner, elevbrevene og egne erfaringer for å finne svakheter ved undervisningsopplegget og hva som kunne vært gjort annerledes. Under «styrker» bruker vi også teori, intervju, observasjoner, elevbrevene og egne erfaringer for å finne de positive sidene ved undervisningsopplegget. Vårt mål var ikke å utvikle metoden lærer-i-rolle, men å identifisere sterke og svake sider ved metoden i skriveopplæringen.

I forkant av analysen vil vi klargjøre at vi har skrevet det som blir sitert fra intervjuene i teksten om til bokmål. Vi har valgt å forbedre det muntlige språket for å gjøre det lettere for leseren å forstå innholdet, og vi har vært opptatt av at dette ikke skal påvirke budskapet til læreren. I analysen omtaler vi oss som student 1 og 2 eller «studenten», fordi vi bruker oss selv som

empiri. I elevbrevene har vi satt inn manglende tegnsettinger for å tydeliggjøre tekstens innhold for leseren. Det bli sitert direkte fra elevbrevene i teksten og referert til vedlegg.

4.2 Analyse av undervisningsmetoden lærer-i-rolle i skriveopplæringen

Vi vil først presentere svakheter og deretter styrker ved gjennomføringen av lærer-i-rolle i skriveopplæringen. Under ligger modellen for analysen av undervisningsopplegget:

Svakheter:	Styrker:
Kun én gang på besøk	Tre lærere til stede
Manglende relasjon til elevene	Praktisk, relevant og variert:
Avhengig av erfaring med metoden:	- Variasjon i undervisningen
- Tidkrevende	Mottaker i skrivesituasjonen:
- Utfordrende å holde seg i rollen	- Det viktige svaret
- Trenger mer enn én lærer?	- Motiverende
- Ulike forståelse av mål med metoden	- Skrev lengre tekster
Sjangerføringer	

Figur 5: Modell for analyse av undervisningsopplegg

4.3 Svakheter ved undervisningsopplegget

Gjennom å analysere intervjuene og reflektere rundt observasjoner gjort i undervisningsopplegg 1 og 2, har vi kommet frem til fire overordnede punktene for svakheter ved undervisningen. Det første er at Trollet Trond kun var en gang på besøk i klassen. Dersom elevene hadde møtt han igjen kunne forventningen om å se han igjen, kanskje opprettholdt og styrket motivasjonen deres ut i undervisningsøkt 2. Den andre svakheten er vår manglende relasjon til elevene når vi kommer inn i klassen for å gjennomføre en aksjon. Elevene kjente oss ikke og det var derfor vanskelig for oss å veilede dem i skriveprosessen. For studenten, i rollen som Trond, var det ikke nødvendigvis en svakhet at hun ikke kjente elevene, men hun sier i refleksjonssamtalen at hun synes det var vanskelig å komme tilbake til klasserommet etter

å ha vært i rolle. Den tredje svakheten er kompleks og handler om at læreren er avhengig av erfaring med metoden lærer-i-rolle. Lite erfaring med metoden kan gjøre det tidkrevende og utfordrende å holde seg i rollen som en annen enn læreren. Vi ser det også som en svakhet at vi i undervisningsopplegget var avhengig av tre lærere, da dette ikke er hverdagen til de fleste lærere. Vi opplevde også at vi hadde ulike forståelse av målet med å bruke lærer-i-rolle i skriveopplæring. Det fjerde punktet vi ser som en svakhet er at brevsjangeren kan ha ført til sjangerføringer i undervisningen. Denne sjangerføringen kan føre til at bruk og formål med elevbrevene kommer i skyggen av brevsjangeren.

4.3.1 Kun én gang på besøk

I refleksjonssamtalen diskuterer vi om det hadde vært best for elevene om Trollet Trond kunne kommet på besøk senere for å takke for brevet. Samarbeidslærer skriver også i mail til oss at elevene har etterspurt Trond og ønsker å få han på besøk igjen. Under refleksjonssamtalen (2014) er det interessant å høre de ulike observasjonene vi gjør oss av elevenes reaksjoner på undervisningsopplegget. Det kommer frem i samtalen at en av studentene har fått inntrykk av at elevene ønsker mer besøk av rollefiguren:

Student: Og elevene spør også etter trollet på onsdagen. Kommer han tilbake? De ble skikkelig skuffet, så jeg tenker i et lengere løp så ville man hatt han innom flere ganger da, at det ble danseskole for eksempel.

Lærer: Ja, for det var jo det de gjerne ville gjøre. De ville gjerne ha danseskole for han. Og kanskje også når han har lest alle brevene kunne han komme da og si litt om sin oppfatning og.

Student: Dette blir jo nesten bare en sånn intro, til noe som kunne vært enda mer.

Både studentene og samarbeidslæreren observerer at elevene virket ivrige etter å få møte Trond igjen. I refleksjonssamtalen (2014) reflekterer vi også rundt hvordan Trond virker som en ekstra motivasjon i skriveprosessen, og hvilke muligheter en slik metode kan gi i et mer omfattende skriveundervisningsopplegg, men at dette er tidkrevende:

Lærer: Ja, da måtte vi brukt flere økter. Men da kunne vi fått problemer med motivasjonen.

Student 1: Ja, men da kunne kanskje trollet kommet tilbake, siden de spurte så mye etter han. For å motivere dem.

Student 2: Det er alltid flere muligheter.

Lærer: Alltid masse muligheter. Et lite opplegg kan jo lages til et stort prosjekt.

Student 1: Men vi hadde jo bare to timer og det var dette vi fikk til. Og fordi de får et svar så får de en avslutning på opplegget.

I noen av elevbrevene kan vi også se at de ønsker mer besøk av rollefiguren. I *elevbrev 15* skriver elevene: «inlingsmaten min er piza. Hva liker du og jøre. Hva er inlingsmaten din Tron. Håper jeg ser deg igjen» (se vedlegg 23: Elevbrev 15). Slik vi tolker sitatet fra elevbrevet er eleven spent på om Trond vil dukke opp igjen. Sæbø (1998, s. 115) skriver at man kan bruke et møte med en rollefigur som en engangsopplevelse i tilknytning til et tema, eller ha en figur som kommer inn flere ganger i løpet av et år. Det er altså opp til læreren selv å velge hvordan man ønsker å gjennomføre møtet. Vi tenker i etterkant at det hadde vært positivt for elevenes opplevelse av undervisningsmetoden dersom rollefiguren hadde kommet tilbake med et svar til elevene som en avslutning på skriveundervisningen.

4.3.2 Manglende relasjon til elevene

Vi reflekterer rundt vår manglende relasjonen til elevene i refleksjonssamtalen etter andre undervisningsøkt. Studenten som var i rolle som Trollet Trond sier i refleksjonssamtalen at det var vanskelig å stille gode spørsmål og oppfølgingsspørsmål til elevene, siden studenten ikke hadde kjennskap til elevenes tidligere erfaring med temaet mobbing. Mobbeproblematikken i undervisningsopplegget, der Trond er redd for å bli mobbet, er et sensitivt tema. Dersom vi hadde kjent elevene bedre, ville det kanskje vært lettere å stille gode spørsmål som igjen kunne bidratt til gode samtaler om temaet.

En god relasjon mellom lærer og elever er viktig for å skape et godt undervisning- og læringsmiljø for elevene. Ifølge Bergkastet, Dahl, og Hansen (2009) henger et godt læringsmiljø og relasjon mellom lærer og elev sammen: «(...) et godt læringsmiljø kjennetegnes av et vennlig, respektfullt og samarbeidende klima både mellom elevene og mellom lærer og elever. Det er i relasjonen eller samspillet med læreren at elevens motivasjon for læring skapes» (Bergkastet et al., 2009, s. 17). Som lærer bygger man relasjon til elevene, og kan vite hvordan man på best mulig måte kan tilpasse undervisningen til elevene sine. Denne relasjonen merket vi manglet, og spesielt under veiledningssituasjonen i skriveprosessen. I refleksjonssamtalen (2014) etter undervisningen forteller en av studentene:

Student: (...) Jeg synes det var litt vanskelig å komme tilbake til timen. Dere har jo relasjoner til elevene, men jeg aner ikke hvem de er, også skal jeg plutselig bare komme midt inni en prosess og bare: «hei, hva skriver du?».

Lærer: At du synes det var vanskelig å veilede?

Student: Ja, jeg synes det var vanskelig å veilede. De har jo aldri sett meg før også skal jeg komme og se på teksten deres, og fortelle dem hvordan de skal gjøre det. Akkurat det synes jeg var vanskelig.

Læreren bekrefter også dette videre i samtalen:

Lærer: Ja, det er vanskelig når man ikke kjenner ungene. For noen av dem så kan du gå inn å si nå må du gjøre sånn og sånn og sånn. Mens andre så må du bare godta at der har han faktisk gjort sitt beste. Det er noe med å kjenne eller vite hva ståa er.

I samtalen kommer det frem at studenten var redd for å ødelegge elevenes skrivemotivasjon ved å gi «feil» veiledning i forhold til elevenes skriveutviklingsnivå. Dette er noe vi tenker kan ha påvirket den veiledende delen i skriveprosessen negativt, fordi studenten ikke følte seg trygg som veileder. Dersom studenten hadde opprettet en relasjon til elevene kunne dette gitt henne bedre forutsetninger som veileder.

4.3.3 Avhengig av erfaring med metoden

Ifølge Sæbø (1998, s. 192) er lærerens erfaring og kunnskap avgjørende for selve gjennomføringen og dramarbeidet i undervisningen. Har læreren god erfaring med bruk av metoden, er sjansen større for å lykkes. Vi har god erfaring både fra utdanningen vår og fra praksisperioder med bruk av metoden lærer-i-rolle og vi erfarer at metoden fungerer godt. Når vi introduserte metoden for vår samarbeidslærer ble hun engasjert og inspirert, men hun har ingen andre kollegaer å dele denne erfaringen med. Under er et sitat fra det strukturerte intervjuet (2015) der læreren forteller at hun gjerne vil bruke metoden, men føler seg alene om den gode erfaringen:

Student: Men hva tror du må til for at du skal kunne bruke metoden selv?

Lærer: (...) Jeg merket jo når jeg skulle forberede meg til intervjuet så gikk jeg litt inn og leste om det her og oppdaterte meg litt om det. Og jeg ser jo egentlig mange muligheter til å kunne bruke det. Så det er jo egentlig bare å starte tenker jeg. Begynne og prøve.

Student: Men det er kanskje litt det at du sitter på en måte litt alene nå. Med dette her og en opplevelse, men... For hvordan kunne du delt dette med de to i temaet ditt? (...) Hvis de hadde vært med på det her også, så ville dere tre hatt en felles erfaring, og dere tre kunne tenkt: da deler vi klassene i to, så er du trollet. For det handler litt om vårt utvalg. Vi valgte bare deg.

Lærer: For hvis vi hadde dratt inn hele, så hadde alle tre vært skolert i temaet. Og da hadde det vært lettere å praktisert det flere ganger.

Vi ser derfor at dersom vi hadde inkludert hele samarbeidslærerens team slik at de to andre 3.klasselærerene også hadde fått den samme gode erfaringen som vår samarbeidslærer, kunne dette ført til at lærerne ville benyttet seg av metoden etter at vi dro.

4.3.3.1 Tidkrevende

Det å skulle forberede seg til en undervisningstime der læreren velger å gå inn som en rollefigur i møte med elevene krever, som nevnt i teoridelen om drama, en del forarbeid for læreren. For eksempel må læreren forberede konkrete fakta om figuren, og på forhånd ha bestemt hvilken holdning figuren skal ha. Fordi metoden lærer-i-rolle baserer seg mye på improvisasjon (Sæbø, 1998) må læreren kunne se for seg ulike utfall av undervisningen, og tenke ut ulike spørsmål som elevene kan stille rollefiguren. I vårt tilfelle brukte vi lang tid på å finne tema for vårt prosjekt, og hvordan vi kunne engasjere elevene i møtet med rollefiguren. Sæbø (1998, s. 115) forklarer at et godt forarbeid ligger til grunn for at man som rollefigur virker mer troverdig i undervisningssituasjonen. I planleggingsfasen av undervisningsøktene i vår case tenkte vi nøye gjennom opplysningene om Trollet Trond (se vedlegg 1). Det at metoden er tidkrevende kommer an på lærerens erfaring med metoden. Dersom læreren har erfaring med metoden vil det ikke nødvendigvis ta lang tid å planlegge og gjennomføre et skriveundervisningsopplegg der en rollefigur kommer på besøk.

4.3.3.2 Utfordrende å holde seg i rollen

En erfaring vi gjorde oss i løpet av prosjekter var hvor vanskelig det kan være å skulle ha rollen som lærer og rollen som en rollefigur. Det kan være vanskelig å holde fokus da det er lite som skal til for å falle ut av rollen. Studenten som gikk inn i rolle, merket selv på kroppen hvor konsentrert hun var i rollen som Trollet Trond. Studenten forklarer i løpet av refleksjonsintervjuet at:

Jeg merket at det første som slo meg var at fokuset mitt lå mest på meg selv, og på å holde meg i rollen, så jeg tror ikke at jeg har fått med meg hvordan elevene reagerte. Jeg har ikke klart å holde tankene mine på to plasser samtidig. Jeg var så opptatt av rollen min at når jeg kom tilbake til klasserommet, så fikk jeg en «ut av meg selv opplevelse». Det ble så sterkt på en måte. Da skjønner jeg at det kan være vanskelig å være lærer i en sånn rolle, for at hvis du skal gå så dypt inn i det så er det ikke en sjanse at du klarer å være to plasser samtidig. Og det er veldig lite som skal til for å vippe deg av pinnen også (...) (Student, 2014).

Sitatet over tyder på at man som lærer må klare å holde fokuset flere plasser samtidig. Både på seg selv i rollen og på elevene. Dette kan være en stor utfordring dersom man er alene i klassen når man benytter metoden. Vi erfarer derfor at metoden kanskje er avhengig av at det er flere lærere til stede i klasserommet. Slik at læreren i rolle kan fokusere kun på rollespillet, og den andre læreren kan ha fokus på elevene.

4.3.3.3 Trenger mer enn én lærer?

I det strukturerte intervjuet kommer det frem gjennom samarbeidslærers refleksjoner at det kan være vanskelig å gjennomføre et slikt komplekst undervisningsopplegg når man er alene som lærer i klasserommet:

Ja, altså, hvis jeg skulle ha tenkt at lærer-i-rolle er å gjøre så stort ut av det som det dere gjorde, så ser jeg det jo som en utfordring når du er alene. Men samtidig så tenke jeg at det her virkelig er noe du kan bruke. Du kan bare gå inn og ut av en rolle med en hatt. Bare du kan svinse litt rundt i plasseringen i klasserommet, omså bruke andre stemmer. Så det er noe du absolutt kan bruke og få til selv om du ikke gjør det så voldsomt som det dere gjorde. Fordi vi var flere som kunne være med på det. Som regel er man jo alene. Men når jeg så hvor motiverende det var for ungene, så tenker jeg at det kanskje er viktig å bruke mer av det (Samarbeidslærer, 2015).

Siden samarbeidsskolen arbeider i team, kan dette være en mulighet for at lærerne kan gå sammen og hjelpe hverandre med å gjennomføre et møte med en rollefigur. Da kan den som spiller rollefiguren ha fullt fokus på rollen sin, og den som er lærer kan ha fokus på elevene i klassen. I refleksjonssamtalen (2014) foreslår en student muligheten for en slik løsning:

Student: Jeg tenker på det med gjennomføring, at det kan være vanskelig. Dere er jo tre lærere og tre klasser og hvis en lærer er borte så får dere jo halvparten av den klassen hver. Så faktisk kunne dere jo delt opp klassene sånn også si at «du kler deg ut og kommer på besøk i begge de to andre klassene» og der har man løst det problemet nesten. Hvis man ønsker å bruke metoden i en sånn struktur (*som vi brukte*). Men det krever jo også masse fra læreren.

Lærer: Men det er jo sånn at man bestemmer seg for at nå skal man gjøre et sånt prosjekt. Det er egentlig bare å sette av tid til det og gjøre det.

I det strukturerte intervjuet med samarbeidslæreren forteller hun at hun har informert hele kollegiet på skolen om sin erfaring med å ha studenter inne i klassen og om undervisningsopplegget vi benyttet oss av. Hun forteller også at det er vanskelig å formidle sin gode erfaring når ingen andre har sett det vi gjorde i klasserommet:

Ja, jeg har fortalt det til de, først når jeg fikk tilsendt det på mail fra dere, informerte jeg jo de to kollegaene mine. Også om de ville så kunne vi prøve å ordne sånn at de kunne delta, men de følte nok at det kom litt brått på, og følte ikke noe eierforhold til det. Så de gikk jo ikke med på det. Men så har jeg fortalt om dette til hele kollegiet. Til alle på 1-10. På et fellesmøte ble jeg bedt om jeg kunne si litt om det. Og da fortalte jeg litt om hva dere hadde gjort, og hvor motiverende og lærerikt det var for klassen og.. Ja. Hvor flott dere gjorde det, og for et flott resultat vi fikk og at dere hadde svart de, og vi fikk et nydelig brev tilbake. Så kollegiet har jeg fortalt hele prosessen til (Samarbeidslærer, 2015).

Samarbeidslæreren forteller under refleksjonssamtalen at læreren selv må se mulighetene ved å benytte seg av metoden, noe vi anser som viktig når man innfører nye undervisningsmetoder:

For meg ble det litt sånn lys i at det her er jo faktisk noe som er kjempelett å gjøre. Så jeg synes det var veldig motiverende. Men hvor mye jeg blir å gjøre det, det vet jeg ikke. Det har jo noe med å gå ut av komfortsonen sin. Også må man jo se at det er noe man kan gjøre alene. Men det er absolutt en fin metode (Samarbeidslærer, 2014).

Selv om man er alene som lærer i klasserommet finnes det mange muligheter til å benytte seg av metoden, både alene eller sammen med andre. Det er lærerens egen motivasjon og interesse for aktiviteten som ligger til grunn for at læreren skal ønske å benytte seg av den (Slemmen, 2010).

4.3.3.4 Ulik forståelse av målet med metoden

Noe interessant som kom frem under gjennomføringen av undervisningsopplegget og refleksjonssamtalen i etterkant, var de ulike personlige oppfatningene vi alle hadde av undervisningsmetoden. I refleksjonssamtalen (2014) kommer det frem hvordan den ene studenten tenker at målet med undervisningen er å gjennomføre et prosessorientert skriveundervisningsopplegg (Traavik, 2014, s. 92-101) der elevene skulle skrive argumenterende tekster i form av brev. Argumentasjonen lå i at elevene skulle begrunne hvorfor de mente løsningen de foreslår for Trollet Trond var gode:

Student: (...) jeg har jo norsk fordypning, ikke sant, prosessorientert skriving og vurdering og alt sånt der. Så jeg tror jeg har tenkt veldig mye om dette opplegget. Også at man har forskjellig oppfatning om hvordan det skal bli, eller hva målet er. For jeg tenker, du har jobbet med brev nå, og det å presentere seg selv i brev. Også blir kanskje *det* mer fokus enn at fokuset var på å løse problemet hans, og argumentere for løsningen man valgte. Det som skjedde der inne var kjempebra, uansett, men det var en ting jeg tenkte på, hvordan vurderingskriteriene ikke inneholdt presentasjon av seg selv, men at det ble et stort fokus.

Lærer: men nå er du nesten kommet til onsdagen?

Student: Ja, for det var da jeg liksom ble veldig inni det praktiske rundt skrivingen. Også snakket jeg med «student 2» om det på onsdagen, og da sier hun at: «vårt fokus er jo variasjon». Og da blir jeg sånn: «nei, vårt fokus er jo skriving». Og da ser jeg bare det, hvor forskjellig oppfatning vi har av prosjektet, eller av selve undervisningen, og det er jo bare kjempeinteressant. Og på en måte en slags sånn kritikk til den måten å forske på, eller en utfordring med å komme inn i en klasse. Vi har et undervisningsopplegg som vi har laget, som vi prakker på deg.

Lærer: jeg har jo min tolkning

Student: Ja! Og du har jo også et mål med din undervisning i forhold til det dere har jobbet med. Sånn at ingen har gjort noe feil, men det er bare interessant hvor utfordrende det blir da, for hvis jeg skal være kritisk til deg, som jeg ikke kan være, så måtte jeg ha gjennomført det selv. Jeg vet ikke, men jeg syntes det var interessant, og at begge dere gjennomførte det kjempebra.

Studenten tenker at målet med undervisningen er skriving. Den andre studenten, som er i rollen som Trollet Trond, tenker at målet med undervisningen er å gjennomføre en dramadidaktisk

undervisningsmetode som variasjon i undervisningen. Lærerens mål med undervisningen er å lære elevene hvordan man skriver brev og hun er mest opptatt av oppsettet i brevet og at elevene skal presentere seg selv i brevet. Dette er noe vi tenker kan ha vært med på å påvirke utformingen av undervisningen og veiledningen av elevene i skriveprosessen. Vi erfarer at når flere lærere samarbeider om et undervisningsopplegg er det vesentlig at de på forhånd drøfter grundig hvilke mål de har for opplegget.

Vi ville at elevene skulle skrive et førsteutkast med skriverammer og deretter bruke førsteutkastet til å utvikle brevet til Trollet Trond. Når læreren snakker til elevene i undervisningsøkt 2 bruker hun ordene: «I dag skal dere skrive det ordentlige brevet til Trond». Vi reflekterer rundt om nytteverdien av skriverammene ville blitt forsterket dersom hun hadde formulert seg for eksempel slik, når hun introduserte undervisningsøkt 2: «I dag skal dere bruke førsteutkastet deres av brevet til Trond og videreutvikle det slik at det blir enda lettere for Trond å lese det, og slik at vi kan hjelpe han med å få en løsning på problemet sitt». For å få til et prosessorientert skriveopplegg (Lundberg & Thorbjørnsen, 2009) må læreren vise elevene nytten av å utvikle tekstene sine i flere prosesser. Læreren må lære elevene å se på skriving som en skapende prosess der vi hele tiden kan forbedre teksten vår slik at budskapet kommer tydelig frem og at teksten blir god å lese for mottakeren.

4.3.4 Sjangerføringer - Brev eller argumenterende tekst?

Når vi legger sjangerføringer for elevene snakker vi om en eksplisitt sjangeropplæring (Traavik, 2014, s. 101-102). Elevene lærer sjanger fremfor å bruke skrivehjulets *skrivehandlinger* eller skrivetrekantens *formål* som utgangspunkt for skriveopplæringen. I planleggingsfasen av undervisningen forteller læreren at de er kommet til temaet «brev» i skolens årsplan, og har begynt å undervise elevene i denne sjangeren i norskundervisningen. Iversen et al. (2011, s. 124) skriver: «Noen skriveforskere vil hevde at denne typen sjangertvang i så ung alder ikke er heldig». I det semistrukturerte intervjuet med samarbeidslæreren forteller hun om skolens utviklingsprosjekt og nevner veiledende prøvene i skriving som fokuserer mer på bruk og formål, enn på sjanger:

Vi ser jo nå også på sånne her veiledende prøver i skriving og da går de jo litt mer bort fra sjanger og det er mere bruk eller formål som er i fokus. Formålet med skriving. Og jeg synes jo at den her var bare rett inn i trekanten (*skrivetrekanten*) i det her prosjektet (Samarbeidslærer, 2015).

I skriveopplæringen må læreren sette klare mål for undervisningen som også må formidles til elevene. Spørsmål som: *Hvorfor skal dere skrive denne teksten?* må komme tydelig frem for elevene. Dersom målet er å hjelpe Trollet Trond med å finne en løsning, så er *ikke* målet å skrive brev, men brevsjangeren blir hensiktsmessig for at Trond skal kunne få vite løsningene elevene mener er gode. Vi snakker da om at elevene skal skrive en argumenterende tekst i form av et brev som skal sendes til mottakeren Trollet Trond.

4.4 Styrker ved undervisningsopplegget

Tre hovedpunkter er etter vår vurdering styrker ved undervisningsopplegget. Det første er at vi var tre lærere til stede i undervisningsøktene. Dette er en styrke fordi vi fikk tre perspektiver på undervisningsopplegget. Studenten som rollefiguren Trollet Trond, samarbeidslæreren som hadde ansvar for introduksjonen og hadde elevrelasjoner, og den andre studenten som kunne observere undervisningen utenfra. Den andre styrken var at undervisningsopplegget møtte skolens utviklingsmål om å ha en praktisk, relevant og variert undervisning som motiverer for læring. Det tredje er at metoden lærer-i-rolle gav elevene en mottaker i skrivesituasjonen. Dette førte blant annet til at elevene ble motiverte til å skrive lengre tekster.

4.4.1 Tre lærere til stede

I undervisningsopplegget hadde vi ulike roller, noe som gjorde det enkelt å fordele arbeidet. På den ene siden var det ulike roller i form av kunnskap og elevrelasjon. Vi kom inn som studenter med erfaring med bruk av undervisningsmetoden og kompetanse fra norskfordypning, og samarbeidslærer hadde lang undervisningserfaring, videreutdanning i norsk og god relasjon til elevene. På den andre siden var det fordelingen av rollene i selve undervisningsopplegget som gjorde at det ble lettere for samarbeidslæreren å holde fokus på elevene. Det kommer også frem i refleksjonssamtalen at studenten i rollen som Trollet Trond kun hadde fokus på seg selv og rollefiguren, noe som ikke hadde vært mulig dersom hun i tillegg skulle ha ansvar for elevene:

Jeg merket at det første som slo meg var at fokuset mitt lå mest på meg selv, og på å holde meg i rollen, så jeg tror ikke at jeg har fått med meg hvordan elevene reagerte. Har ikke klart å holdt tankene mine på to plasser samtidig. (...) Da skjønner jeg at det kan være vanskelig å være lærer i en sånn rolle, for at hvis du skal gå så dypt inn i det så er det ikke en sjanse at du klarer å være to plasser samtidig (...) (Student 2, 2014).

Vi fordelte rollene slik at samarbeidslærer hadde hovedansvar for undervisningen og en av oss studenter gikk inn som Trollet Trond, samtidig som den andre studenten observerte hele møtet

med rollefiguren. Studenten som gjorde ikke-deltakende observasjon sier i refleksjonssamtalen at hun opplevde dette som veldig interessant:

Ja, jeg syntes det var kjempemorsomt å få se det. Og ikke ha verken rolle som lærer eller som Trond. Bare for å se hele, hvordan du gjorde det på introduksjonen, hvordan elevene reagerte, hvordan du spilte Trond, for det var jo kjempebra synes jeg da. Den første sekvensen liksom. Det syntes jeg var utrolig spennende (Student 1, 2014).

At vi var tre lærere var spesielt positivt for forskningsprosessen. Både i planleggingsfasen, gjennomføringen og i intervjuene har vi dratt nytte av de ulike perspektivene vi har på undervisningsopplegget. Sitatet under fra det strukturerte intervjuet viser hvor viktig det er å snakke om erfaringer for å bli mer reflektert over ting man gjør som lærer og for å utvikle sin undervisningspraksis:

Nå er jo jeg vant med å ha studenter, og ser ikke på det som noe skremmende i det hele tatt. Det er jo arbeidskrevende, men jeg syntes det er veldig lærerikt, at man selv blir litt mer bevisst den jobben man gjør. Og man blir litt mer reflektert rundt ting, man gjør det ikke bare. Man stiller spørsmål med «hvorfor gjør man det?». For jeg synes jo det har vært veldig lærerikt (Samarbeidslærer, 2015).

4.4.2 Praktisk, relevant og variert

Vår samarbeidsskole har et pågående skriveutviklingsprosjekt som var utgangspunktet for at vi ønsket å starte et samarbeid med en lærer ved skolen. Gjennom samtale med rektor og samarbeidslærer har vi fått mer kjennskap til skolens utviklingsprosjektet. I utviklingsprosjektet følger skolen *skrivestien* som er en nettbasert ressurs for skriveutvikling ved skoler (Skrivesenteret, 2014). Skrivestien er utformet av Skriventeret, som er et nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning i Norge (Skrivesenteret, 2014). Med dette som utgangspunkt ble vi nysgjerrige på om vårt prosjekt kunne passe inn i skolens utviklingsarbeid. Vi erfarte at undervisningsmetoden lærer-i-rolle i et samspill med skriveopplæringen samsvarer med skolens utviklingspunkter som var: *praktisk, relevant og variert undervisning som motivasjon for læring*. I det strukturerte intervjuet (2015) forklarer samarbeidslæreren også at skrivetrekanten (Smidt, 2011) har en sentral rolle i utviklingsarbeidet. I intervjuet knytter læreren dette opp mot vårt undervisningsopplegg:

Ja, jeg synes det gikk veldig inn i SKU og vi bevisstgjøres jo også med dette prosjektet med skrivetrekanten og dette med målet med skrivingen. Hvem skriver vi til, de skal ha en mottaker og hva er målet med skriveaktiviteten? Og da synes jeg den her oppgaven som dere gjorde fylte alle krav (Samarbeidslærer, 2015).

4.4.2.1 Variasjon i undervisning

Fordi lærer-i-rolle var en arbeidsmåte som læreren ikke hadde benyttet seg av før i undervisningen, ble møtet med Trollet Trond noe nytt for elevene. Ifølge opplæringsloven § 1-3. *Tilpassa opplæring og tidleg innsats* (Opplæringslova, 1998) og læringsplakaten (Utdanningsdirektoratet, 2006), er skolen pliktig til å kunne variere undervisningsmetodene. I læringsplakaten står det at: «skolen og lærebedrifta skal fremme tilpassa opplæring og varierte arbeidsmåter» (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Ifølge Sæbø (1998) vil lærer-i-rolle gjøre det mulig for læreren å gi elevene en ny opplevelse i undervisningen, hver gang læreren benytter seg av metoden. For elevene vil møtet med rollefiguren være uforutsigbart, men innenfor de trygge rammene av klasserommet. Dette skjer gjennom det gode forarbeidet læreren har gjort i planleggingen av figuren og når han forbereder elevene før undervisningen. Vi hadde avtalt at samarbeidslærer skulle introdusere Trond, og at vi på forhånd skulle si at det var en student som skulle komme innom på besøk, utkledd som et Troll. På denne måten var elevene forberedt, og vi hadde ufarliggjort undervisningsmetode for de elevene som trenger forutsigbarhet. Dette medførte at møtet ble en positiv opplevelse både for læreren og elevene. Vi observerte at elevene levde seg inn i settingen og hadde forståelse for at dette var et skuespill. I refleksjonssamtalen, snakket vi om at dette var en god måte å introdusere undervisningen på:

(...) og du fortalte også om henne før hun kom inn, så de visste jo at du kjente henne. Du var helt ærlig om at, eller jeg begynte jo med å si at jeg hadde en venninne, som skulle kle seg ut og komme inn i klassen. Også sier du og at dette er et skuespill vi må spille med. Jeg tror det var derfor det ble så vellykka. Og at elevene med en gang var med (...) (Student, 2014).

Årsaken til at vi forberedte elevene grundig før gjennomføringen av undervisningen var at vi tidligere har erfart at elevene kan bli ukonsentrerte når læreren kommer inn som en rollefigur. Det kan skape forvirring og urolighet i klassen hvis man ikke har forberedt elevene på besøket.

Vårt ønske med undersøkelsen var å kunne tilføre noe nytt til et praksisfelt i endring. Selv om ikke dette gjaldt hele skolen, fikk vi plantet «dramafrøet» vårt i samarbeidslærers erfaring. I refleksjonssamtalen (2014) reflekterer vi rundt metoden, og samarbeidslæreren forteller at hun har fått et nytt verktøy i kassen sin:

Student: Det er veldig positivt for vår del også, at vi føler vi ikke bare har kommet inn å brukt opp tiden din men at du faktisk føler du sitter igjen med noe.

Lærer: Også passa det jo akkurat med ukeplanen vår at vi skulle ha om brev. Jeg presenterte opplegget for de andre to, men de andre synes jo det var vanskelig å gå inn å gjøre det. Og det hadde jeg helt sikkert ikke heller hevet meg på.

Student: Nå har du en ny mulighet.

Lærer: Ja, et nytt verktøy i kassen min.

Det å kunne tilpasse metoden til sin egen undervisningshverdag kan føre til at læreren vil se nytten, muligheten og gleden av å benytte seg av lærer-i-rolle. Sæbø (1998, s. 110) skriver om de ulike valgene læreren må ta dersom hun benytter seg av dramametoder som lærer-i-rolle, der målet med dramaundervisningen er at elevene skal utfordres. Den nye metoden kan gi læreren mulighet til å benytte metoden som variasjon i undervisningen. I det strukturerte intervjuet forteller samarbeidslæreren:

Ja, egentlig så er jeg en person som trenger å frigjøre meg litt mer og bli litt mer sånn morsom for ungene. Jeg er jo et litt sånn A4 menneske, så det skal ikke så masse sånn til. Men jeg hadde hatt veldig godt av å bli bedre på det. Så ja, jeg skal gjøre en innsats (Samarbeidslærer, 2015).

4.4.3 Mottaker i skrivesituasjonen

Vårt hovedfunn i studien har vært at metoden lærer-i-rolle gav elevene en mottaker i skriveopplæringen. I undervisningen der vi benytter oss av lærer-i-rolle, så vi nytteverdien i at elevene fikk møte den personen de skulle skrive brev til. De ble kjent med mottakeren, gjennom samtalene og spørsmålene som ble stilt under hans besøk i klasserommet. Dette var med å styrke elevenes mottakerbevissthet i skrivesituasjonen.

I teorikapitlet om lærer-i-rolle har vi tidligere nevnt viktigheten med meningsfylt undervisning for elevene. Sæbø (1998, s. 423) skriver: «Det meningsfylte møte kjennetegnes ved at hele personen, både intellekt, følelser og handling er til stede og engasjert i læringsprosessen». Dette kom spesielt godt frem da vi observerte elevene og deres reaksjon på å få besøk i klasserommet. Vi kunne også se det personlige engasjementet til elevene i brevene, da nesten alle henvendte seg direkte til Trollet Trond, og viste empati for hans problemer. Dette er en av de sentrale målsettingene bruken av rollefigurer kan oppnå (Sæbø, 1998). Dette er et eksempel hentet fra *elevbrev 15*:

(...) Jeg håper du er gla nå. det er jeg. jeg gleder meg til nå du skal opne konfiluten. hvor mange har du i din familie. har du det fint ale dagene i livet dit. nå er jeg utslit men det hvar morsomt og skrive til deg Trollet Trond, hade (se vedlegg 23: Elevbrev 15).

I dette sitatet ser vi tydelig at følelsene og engasjementet er til stede hos eleven da han utformet brevet sitt. Det som er blitt skrevet var ikke en del av de ferdigutfylte skriverammene (se vedlegg 4)), eller det læreren modellerte på tavlen før skriveprosessen startet (se vedlegg 6). Vi har derfor reflekter over om empatien og relasjonen til mottakeren ville vært like sterkt til stede i brevet, om ikke elevene hadde fått besøk av Trollet Trond. Samarbeidslærer utdyper også i refleksjonssamtalen i etterkant av undervisningsopplegget at:

(...) Jeg syntes det var så artig selv. Ja, kjempegiret. Jeg så at elevene var tente som lys og bare satt der og stirret og dirret for å hjelpe det her trollet. Ja, jeg syntes det var helt supert (Samarbeidslærer, 2014).

Videre kommer det også frem gjennom refleksjonssamtalen med samarbeidslærer, at hun også satt igjen med oppfattelsen av at måten undervisningen ble gjennomført på var meningsfylt for elevene, siden det var en konkret mottaker i skrivesituasjonen:

Jeg syntes det var utrolig motiverende å ha et troll og skrive til. En konkret mottaker som skulle motta dette brevet. (...) Vi hadde et klart mål om at vi skulle klare å få til et brev til han Trond (Samarbeidslærer, 2014).

At den konkrete mottakeren og motivasjon henger sterkt sammen kommer tydelig frem gjennom samarbeidslærers refleksjoner og observasjoner. Siden det er hun som har relasjon til elevene, kan hun best se hvordan de reagerte på det nye undervisningsopplegget.

4.4.3.1 Det viktige svaret fra Trollet Trond

Etter at elevene hadde sendt brevene sine til Trollet Trond var det viktig for oss å skrive et svar til elevene. Vi bestemte oss for å lese alle brevene og skrive ned spørsmål elevene stilte Trond, slik at vi kunne svare på spørsmålene i brevet vi sendte elevene. Brevet ligger som vedlegg (se vedlegg 9). I det strukturerte intervjuet med samarbeidslæreren vår fikk vi vite at dette svaret fra Trond hadde vært utrolig godt mottatt av elevene. Dette kommer nok av den reelle kommunikasjonen som oppstår når elevene får svar. Når vi sender brev forventer vi som oftest å få et svar fra mottaker. Vi ser derfor at dette svaret fra Trond var viktig for å avslutte undervisningsopplegget. Det er også viktig at elevene ser at vi skriver for å kommunisere med hverandre. Det er viktig at denne reelle kommunikasjonen blir tatt hensyn til også i elevenes skriveopplæring på skolen, slik at elevene ser nytteverdien av å kunne skriver.

4.4.3.2 Motiverende

Elevene fikk i undervisningsopplegget en klar mottaker med et reelt mobbeprobem elevene kunne kjenne seg igjen i. Det kommer også frem gjennom felles refleksjoner at bruken av en konkret mottaker var en av de viktigste faktorene for motivasjon hos elevene i skriveprosessen. Samarbeidslærer uttrykker også dette i det strukturerte intervjuet:

For meg så virket det som at ungene ble veldig motivert. Det at det var en klar mottaker som de skulle skrive til, var veldig motiverende for dem. Det var spennende og de levde seg veldig inn i denne situasjonen så jeg synes at det var en veldig okey måte å gjøre det på. Det virket veldig godt inn. (...) (Samarbeidslærer, 2015).

Sæbø (1998, s. 208) utdyper motivasjon for skriving gjennom bruk av drama i undervisningen med at: «Det skapende arbeidet gir elevene opplevelser og erfaringer som kan bearbeides videre i ulike typer skriftlig arbeid». Når elevene møter Trollet Trond og har en opplevelse og en kontekst de skriver ut i fra, kan dette hjelpe elevene å komme i gang med skriveoppgaven.

Det er lærerens engasjement til lærestoffet og elevenes forutsetninger og interesser som legger grunnlaget for hva som er motiverende. Slemmen (2010, s. 69-70) skriver: «Dersom en person driver med en aktivitet på grunn av interesse for selve aktiviteten, kalles det for en indre motivasjon. Dersom personen gjør noe fordi han eller hun ønsker å oppnå en belønning, er det ytre motivasjon». I undervisningsopplegget hadde elevene en klar mottaker som de ønsket å hjelpe. I intervju med samarbeidslærer sier hun at hun opplevde at elevene levde seg inn i situasjonene og ønsket virkelig å hjelpe Trond. *Motiverende* var et begrep vi merket oss gikk igjen ofte i samtalen med samarbeidslæreren. I refleksjonssamtalen sier samarbeidslærer om undervisningsmetoden:

Men at dette er motiverende, det er jeg ikke i tvil om altså. Kjempemotiverende (Samarbeidslærer, 2014).

Slemmen (2010) forklarer videre at det er elevens forventinger om egen mestring av oppgaven som påvirker den indre motivasjonen. Det vil si i hvilken grad eleven selv tror han eller hun har det som må til for å kunne løse oppgaven. I vårt undervisningsopplegg måtte elevene kunne innkode skrift og de må gi Trond en løsning på problemet sitt. For eksempel ved bruk av egne erfaringer eller kreative løsninger. Under er et eksempel fra et elevbrev der eleven har brukt noe fra sin egen interesse som en alternativ løsning på Trollet Trond sitt problem:

(...) Men du trenger ikke fere på mørketidsfesten mend har du nelbret? Hvit du har netbret kan du hjo spille på den. Hvist du ikke har nelbret kan du kle deg ut som en normal mand så kan du jo gå på Elkjøp og kjope et netbret også kan du spille på det nye netbretet dit (se vedlegg 27: Elevbrev 21).

Som tidligere nevnt i forrige avsnitt, kan den indre motivasjonen for oppgaven være knyttet til elevens interesse. Når elevene får mulighet til å knytte egen interesse til skriveoppgaven kan dette føre til motivasjon i skriveprosessen. Videre er også det forarbeidet og samtalen samarbeidslærer hadde med elevene før Trollet Trond kom inn i klasserommet, noe som kan ha påvirket elevenes opplevelse og motivasjon i undervisningen.

Sæbø (1998) forklarer at drama i undervisningen, for eksempel møtet med en rollefigur, kan gi elevene gode opplevelser og engasjement i undervisningen. Metoden kan også vekke interessen hos elevene gjennom kommunikasjon og innlevelse. I refleksjonssamtalen påpeker en av studentene hvor viktig hun mener introduksjonen av undervisningen var for elevenes innlevelse og motivasjon:

Det tror jeg var på grunn av den introduksjonen du (*samarbeidslærer*) hadde. Som var kjempebra selv om den ikke liksom var planlagt sikkert. At du slo av lyset og senket stemmen, alt det der, det tror jeg gjorde det, det skapte en skikkelig spenning. De satt jo der helt sånn ikke sant, når du (*Trollet Trond*) bare kom (Student 2014).

I innledningen skrev vi om metodefriheten (Handal, 2015) og hvordan denne friheten påvirker lærerens valg av undervisningsmetoder. Friheten ligger i at læreren skal velge de metodene som er best og mest formålstjenlige for læringsprosessene og læringsmiljøet, og for å nå læringsmål. I intervju med samarbeidslærer sier læreren:

Men når jeg så hvor motiverende det var for ungene så tenke jeg at det kanskje er viktig å bruke mer av det (...) (Samarbeidslærer, 2015).

Sitatet er interessant fordi det understreker metodens motiverende faktor og at metoden er så god at den burde bli mer brukt. Når vi i det strukturerte intervjuet med læreren spør om hun har benyttet seg av metoden etter at vi dro sier hun:

Jeg har ikke gjort det. Jeg har ikke det i den grad som dere gode det. Men jeg liksom satt og leste meg opp i det her, og tenkte jaja, man gjør jo det her egentlig i ganske sånne små drypp. Sånn når man skal motivere ungene: «Tenk nå når jeg var ute på tur» eller sånn, i en mildere form: «I går når jeg gikk på fjellet så kjente jeg at det buldra og braka». For å få de motivert, så kan man fortelle om diktete opplevelser. Altså fiktive opplevelser. Men jeg har ikke brukt det sånn der grundig som dere (Samarbeidslærer, 2015).

Når man innfører nye undervisningsmetoder er det viktig å inkludere hele kollegiet ved skolen. Bjørnsrud (2009) viser til at lærersamarbeid og skoleledelsen har en viktig rolle i den pedagogiske utvikling på skolen. Personalet og ledelsen må ha et felles mål de ønsker å oppnå. Skolen måtte bestemt seg for at nå skal vi prøve ut metoden lærer-i-rolle. Dersom metoden for eksempel ble innført gjennom SKU-prosjektet til vår samarbeidsskolen, ville dette ført til at metoden ble benyttet av flere lærere ved skolen. Vi har erfart at det kanskje ikke alltid er så lett å implementerer nye metoder i en lærers praksis. Nye metoder må komme som en del av et utviklingsarbeid som er fastsatt av skoleledelsen (Utdanningsdirektoratet, 2013c).

4.4.3.3 Skrev lengre tekster

Gjennom intervjuene med samarbeidslærer kom det frem at hun syntes elevene hadde gjort en god jobb med utformingen av brevene. Selv om samarbeidslæreren i starten var skeptisk til det elevene presterte, ble hun positivt overrasket over de ferdigstilte brevene. I refleksjonssamtalen forteller læreren:

(...) Sånn at jeg vet jo at masse av det som blir skrevet på tavla av meg, blir da bare kopiert av elevene. Men det er jo da spesielt de svake elevene, og kanskje trenger de det? Men jeg syntes det var veldig artig. Det har vært et kjempeartig opplegg. Det syntes jeg det var. Også var jeg litt sånn der, når jeg så at det var gjort sånn her, (*Det elevene hadde skrevet etter undervisningsøkt 1 ut i fra skriverammene*) så var jeg litt sånn: «Å, er de ikke bedre enn det?». Også ble jeg så stolt når de gjorde det her (*Henviser til de ferdige brevene*). Jeg ble så stolt av brevene som de klarte å få til, at de klarte å skrive masse. Også syns jeg det var viktig at de fikk fortalt om seg selv. For at vi hadde snakka om at vi skulle ikke bare skriver «Hei jeg heter X», eller «jeg heter, jeg bor», men få en god tekst om seg selv (Samarbeidslærer, 2014).

Det at elevene skrev lengre tekster tror vi kommer av måten vi la opp undervisningen på. Vi erfarer at de to hovedfaktorene for de gode elevtekstene var for det første det gode forarbeidet med skriverammene (se vedlegg 4), og for det andre bruken av en konkret mottaker som utgangspunkt for brevskrivningen. Det gode forarbeidet læreren gjorde med å ha en god introduksjon til brevskrivning, og gjennom modelleringen hun gjorde på tavlen, fungerte godt for igangsettingen av skriveprosessen. Og kanskje spesielt for de «svake» elevene. I refleksjonssamtalen kommer det frem at modellering er noe samarbeidslæreren har hatt fokus på i sin utdanning. Skriverammene fungerte også som en god skrivestart for elevene, fordi elevene fikk startsetninger til de ulike delene av brevet. Elevene hadde i tillegg møtt den som skulle motta brevet, og var kjent med Trond sitt problem og utfordring. Motivasjonen til å hjelpe Trond, og det at elevene hadde en konkret mottaker, har slik vi tolker samarbeidslæreren ført til at elevene skrev lengre tekster enn de pleide.

4.5 Analyse av elevbrev

Gjennom analysen av undervisningsopplegget kommer det frem hvordan den konkrete mottakeren motiverte elevene til å skrive lengre tekster. Når vi analyserer brevene, er vi ute etter å finne denne *kommunikasjonen* mellom eleven og Trond og dermed elevenes *mottakerbevissthet*. Det er flere måter å analysere elevtekster på når man leter etter mottakerbevissthet. Vi har kommet frem til tre analysekategorier som vi benytter i elevbrevanalysene. Kategoriene forteller oss hvorvidt elevene har sammenheng i teksten slik at teksten blir god å lese for mottakeren. Ved å benytte feltskjema som analyseverktøy har vi fått en oversikt over hvert brev og dette har hjulpet oss i analyseprosessen. Videre i teksten vil vi presentere analysekategoriene og selve analysen. I brevene som ligger som vedlegg er elevenes navn og adresse sensurert av hensyn til personvern. Navnet på skolen og navnet på fjellet som omtales i brevene er også fjernet på grunn av personvernet til elevene.

Avslutningsvis i kapittelet kommer et helhetlig sammendrag der vi sammenfatter funn fra den SWOT-baserte analysen av undervisningsopplegget og funn fra elevbrevanalysen.

4.5.1 Feltskjema som analyseverktøy

For å få en oversikt over elevbrevene valgte vi å gjøre en feltskjemaanalyse (Iversen et al., 2011) av hvert brev som et første skritt i analyseprosessen. Gjennom å gjøre en slik analyse fikk vi oversikt over hvordan elevene har strukturert setningene sine. Skjelbred (2006, s. 147) poengterer for eksempel at: «Det er en språklig konvensjon og en kontrakt med leseren at vi plasserer kjent informasjon i forfeltet og så utdyper ved å gi ny informasjon senere i setningen». Etter å ha gjort en feltskjemaanalyse av alle elevbrevene kom vi, som tidligere nevnt, frem til de tre analysekategoriene. Gjennom å analysere tekstene i feltskjema kan vi for eksempel se hvilken informasjon elevene plasserer i forfeltet, og om elevene gir leseren ny informasjon i midtfeltet. Vi får også en god oversikt over elevenes valg av *setningsadverbialer* og hvordan elevene bruker *årsak-virkningsrelasjoner* i brevene. Under er et eksempel på et elevbrev satt inn i et feltskjema (se tabell 3). Navnet på eleven, skolen og elevens adresse er endret av hensyn til personvern:

Tabell 3: Feltskjemaanalyse av elevbrev 20

	Forbinderfelt	Forfelt	Midtfelt			Slutfelt		
			v	n	a	V	N	A
1		til		trolet trond				
2		Jeg	skriver					fra Åsberg skole
3		Jeg	heter	Ole				
4		jeg	bor					i Skigata
5		jeg	liker				fotball og teraria	
6		du	burde			byne og (å) danse		i musiken på skolen
7	fordi				kansje at		venene dine	lerer deg og (å) danse
8		Hilsen		Ole				

Gjennom å bruke feltskjema fikk vi oversikt over hvordan elevene presenterer kjent og ny informasjon i setningene. I elevbrev 20 (se tabell 3) ser vi at eleven kjent informasjon i forfeltet og ny informasjon i midtfeltet og slutfeltet. Elevene binder også to setninger sammen med subjunksjonen *fordi*. Som indikerer en årsak – virkningsrelasjon mellom setningene. I feltskjemaet finner vi også at eleven benytter setningsadverbialet *kanskje*, som en demper, for å nyanserer budskapet til mottakeren, Trond.

4.5.2 Analysekategorier for å finne mottakerbevissthet i brevene

For å finne analysekategoriene til elevbrevanalysene gikk vi til teori om tekstanalyse av elevtekster, på leting etter teori om kommunikasjon og mottakerbevissthet. Når vi analyserer brevene og leter etter kommunikasjon med leseren, kan det bli en feilkilde at vi valgte sjangeren brev i vår undervisning. Når vi skriver brev, skriver vi til en mottaker, og budskapsformidlingen hos elevene kommer kanskje lettere frem enn om elevene skulle skrevet en argumenterende tekst med eller uten en konkret mottaker. Det er derfor opplagt at vi finner tegn på kommunikasjon i alle elevbrevene. Dette er noe vi antar også er blitt forsterket av elevenes møte med rollefiguren «Trollet Trond». På grunn av dette ønsker vi å analysere brevene ut i fra hvor godt elevene behersker *kjent og ny informasjon, årsak - virkningsrelasjoner og setningsadverbialer* for å få en grundig analyse, som gir oss grunnlag for å vurdere om elevene viser mottakerbevissthet.

I boka *Elevens tekst* av Skjelbred (2006) og i *Grammatikken i bruk* av Iversen et al. (2011), fant vi mer utdypende teori om hvordan man kan finne tegn på mottakerbevissthet i elevtekster. Gjennom teorien fra de to bøkene kom vi frem til de tre analysekategoriene: *kjent og ny*

informasjon, årsak – virkningsrelasjoner og setningsadverbialer. I teori om de tre analyseområdene står det at dersom elevene behersker å gi leseren utdypende ny informasjon om den kjente informasjonen som blir presentert i teksten, viser dette tegn på mottakerbevissthet (Skjelbred, 2006, s. 127). Videre sier elevenes beherskelse av *årsak – virkningsrelasjoner*, der eleven binder sammen setninger med subjunksjoner og konjunksjoner også noe om hvorvidt eleven tar hensyn til leserens behov for sammenheng i teksten (Iversen et al., 2011, s. 118). Det siste analyseområdet handler om i hvilken grad eleven evner å nyansere språket sitt for leseren gjennom å bruke *setningsadverbialer* som: *kanskje, nok, jo*. Disse setningsadverbialene demper eller forsterker budskapet som elevene ønsker å formidle til mottakeren (Skjelbred, 2006, s. 147-148).

4.5.3 Sammenheng i tekst

Når vi i analysene leter etter mottakerbevissthet i brevene elevene har skrevet til Trollet Trond, leter vi også etter den semantiske eller betydningsmessige sammenhengen i brevene. Denne sammenhengen kalles *koherens* og kommer språklig til uttrykk som *kohesjon* i teksten (Skjelbred, 2006, s.122). Når vi snakker om sammenheng i tekst, snakker vi om hvor god *koherens* eller sammenheng det er mellom de ulike delene i en tekst. Vi kan lete etter sammenheng på makro- og mikronivå i teksten. Mikronivået omhandler sammenhengen mellom setninger og setningsdeler (Skjelbred, 2006). Vi går i vår analyse inn i brevenes mikronivå når vi vurderer elevbrevene gjennom analysekategoriene.

4.6 Kjent og ny informasjon

Kjent og ny informasjon handler om tekstens mikronivå og hvorvidt vi finner *kohesjon* mellom *kjent og ny informasjon* som blir gitt leseren. Skjelbred (2006, s. 127) skriver at kjent og ny informasjon sier noe om elevens mottakerbevissthet:

Evnen til å behandle kjent og ny informasjon har med mottakerbevissthet å gjøre. I arbeidet med elevtekster kan begrepsparet kjent og ny informasjon hjelpe oss til å konkretisere problemer rundt kommunikasjonsituasjon og mottakerbevissthet og problemer knyttet til sammenheng i teksten (Skjelbred, 2006, s. 127).

Når vi skriver gir vi leseren informasjon om et emne. I elevbrevene gir mange av elevene leseren først informasjon om seg selv. I setningene: «*Jeg heter Knut*». Vil *Knut* være *kjent informasjon*. Når eleven gir tilleggsinformasjon om seg selv, som i setningen: «*Jeg bor sammen med mamma og pappa*» vil denne informasjonen være *ny informasjon* om *Knut* som er *kjent informasjon*. Skjelbred (2006, s. 147) skriver at: «det er en språklig konvensjon og en kontrakt med leseren

at vi plasserer kjent informasjon i forfeltet og så utdyper ved å gi ny informasjon senere i setningen». Noen brev skiller seg også ut fordi de gir en mer utdypende informasjon om den *kjente informasjonen* i brevet. Disse brevene (se vedlegg: Elevbrev 4, 5, 9, 12, 15, 16, 18 og 19) er lengre og elevene skriver mer utfyllende om hvem de er og gir også flere mulige løsninger til Trond eller utdyper grundigere hvorfor løsningene er gode.

I *elevbrev 4, 5, 9, 10, 12, 15, 16, 18 og 19* (se vedlegg) får vi også informasjon om at eleven har vært på Gråtinden og sett trollspor eller steinras. Dette viser elevenes evne til innlevelse og fantasi, de vil fortelle Trond at de har vært på Gråtinden selv om dette ikke er et kriterie i oppgaven.

4.7 Årsak – virkningsrelasjoner

Når elevene skal strukturere tekstene sine, er det vanlig at de i begynnelsen av sin skriveutvikling bruker en additiv eller oppramsende struktur, såkalte «*åsså-struktur*» (Høigård, 2013, s. 19-20). Årsak – virkningsrelasjoner er mer vanlig å se hos elever som har kommet lenger i sin skriveutvikling. Det interessante med elevbrevene fra vårt case-studie er at når elevene blir bedt om å begrunne løsningen til Trollet Trond finner vi at flere av elevene bruker årsak – virkning for å strukturere løsningsdelen. Et eksempel på dette finner vi i; *elevbrev 1* (se vedlegg 13), der eleven skriver: «Du burde dra på dansekurs (årsak) – fordi da kan du lære deg å danse breikdans (virkning)».

Når vi skal vise en årsak – virkningsrelasjon mellom to setninger er det vanlig å benytte seg av ordklassene: «(...) adverb (derfor, altså), konjunksjoner (for, så) og subjunksjoner (fordi, ettersom, siden). Disse har som funksjon, i tillegg til å binde setninger sammen, å få frem årsaken til eller følgen av at noe skjer» (Iversen et al., 2011, s. 117). Vi ser at flere elever benytter seg av både «adverbene»; *når, da, også*, «subjunksjonene»; *fordi, siden, og* «konjunksjonene»; *for, eller, men, hvis*, når de binder sammen setningene i brevet for å vise årsak – virkningsrelasjoner.

I brevene finner vi høy forekomst av konjunksjonene *å/og*. Dette kan komme av naturlige utviklingsfeil hos elevene, da vi finner en oppramsende «*åsså-struktur*» (Høigård, 2013, s. 19-20) i brevene. Elevene bruker for det meste *og* eller *å* for å binde sammen setningene sine. Noen av elevene bruker konsekvent *å* gjennomgående i hele brevet sitt og andre bruker bare *og* for å binde sammen setninger. Det er tydelig at flere elever ikke har lært seg reglene for *å/og*.

Videre skriver Iversen et al. (2011, s. 118): «Årsak – virkning er en frekvent og nødvendig relasjon i all kommunikasjon – skriftlig som muntlig. Årsaksforbindere, eller kausale forbindere, finnes i de fleste tekster, men likevel mest i sakprega tekster, særlig de argumenterende». Brevene er todelt, den ene delen er en beskrivende del og vi kan kalle den en skjønnlitterær del, den andre delen er en argumenterende del og vi kan kalle den en sakpreget del. Slik vi ser det kan sjangeren *brev* både være en sakpreget sjanger og en skjønnlitterær sjanger. I elevbrevene oppstår det et skille mellom en skjønnlitterær og en sakpreget sjanger. Dette er noe vi tolker kommer av den todelte oppgaveformuleringen elevene fikk, og den todelte forståelsen av målet med undervisningen hos oss studentene og vår samarbeidslærer. På den ene siden skulle elevene skrive om seg selv, noe de hadde jobbet med i timen tidligere og lært at man skulle i brevsjangeren. På den andre siden ønsket vi at de skulle lære å argumentere for om løsningen de kom med var god. Det er høyest forekomst av årsak – virkningsrelasjoner i den delen av brevet der eleven kommer med en løsning til Trond og deretter begrunner hvorfor løsningen er god. Derimot strukturerer elevene den delen av brevet der de forteller om seg selv i en mer oppramsende eller additiv struktur. Det er interessant at det kun er fem elever som bruker konjunksjonen *fordi* når de skal begrunne virkningen av løsningen de foreslår for Trond. Vi finner konjunksjonen *fordi* i *elevbrev: 1, 7, 11, 19 og 20* (se vedlegg).

4.8 Setningsadverbialer

Når vi ser på setningsadverbialene i elevbrevene, ser vi på tekstens mikronivå. Når elevene skriver den argumenterende delene av brevet finner vi flere setningsadverbialer enn når eleven skriver om seg selv. Setningsadverbialene er med på å nyansere språket og Skjelbred (2006) skriver at bruk av setningsadverbialer som dempere eller som forsterkere av et utsagn viser at eleven evner å moderere sitt forhold til budskapet i det som skrives. Skjelbred (2006) skriver også at dette sier noe om hvorvidt eleven har mottakerbevissthet:

Setningsadverbialer uttrykker gjerne forholdet skriveren har til innholdet i det han skriver, og de brukes ofte til å moderere (evt. forsterke) utsagn. Eksempler kan være: *Kanskje, ikke, jo, visst, nok, vel, nemlig, trolig*. Når slike adverbial brukes til å moderere utsagn, kalles de «dempere». De benyttes til å si noe om skriverens forhold til sitt utsagn (...). Slike modererende eller forsterkende adverbialer (jo, nettopp, selvfølgelig) finner vi nok først og fremst i resonnerende tekster, og vi finner dem helst i litt eldre elevers skriftlige arbeid. De er uttrykk for et ønske om å nyansere, og de viser at skriveren har et reflektert forhold til sitt utsagn. Samtidig viser de at han har en mottaker i tankene og nærmest fører en tenkt dialog med han (Skjelbred, 2006, s. 147-148).

Vi har analysert alle elevbrevene i feltskjema, i skjemaet kommer det tydelig frem om eleven bruker setningsadverbialer for å nyansere språket sitt i kommunikasjon med Trond. Setningsadverbialene finner vi i feltskjemaets *a-felt* under *midtfeltet* (se tabell 3, avsnitt 4.5.1). Eksempel på setningsadverbialer vi finner i brevene er: *jo, kanskje, ikke*.

Bruken av setningsadverbialer for å nyanserer språket for mottakeren forekommer i flere av brevene. Noen brev skiller seg ut fordi de benytter flere setningsadverbialer både for å forsterke og dempe budskapet sitt til Trond. Spesielt finner vi mange ulike setningsadverbialer i *elevbrev 9* (se vedlegg 19). Vi tolker elevenes bruk av setningsadverbialer i elevbrevene som et tegn på elevenes mottakerbevissthet.

4.9 Oppsummering

Gjennom vår analyse av undervisningsopplegget og elevbrevanalysen vil vi nå oppsummere våre viktigste funn i studien, som er:

1. *Skriveopplæringen ble mer effektiv med metoden lærer-i-rolle.*
 - *Det virket motiverende på elevene.*
 - *Mottakerbevisstheten til elevene ble styrket.*
 - *Elevene skrev lengre tekster.*
2. *Undervisningsmetoden motiverte læreren og gav henne flere verktøy.*
3. *Metoden kan oppleves for krevende for en lærer uten erfaring med drama.*

1. Skriveopplæringen ble mer effektiv med metoden lærer-i-rolle:

I analysen erfarer vi at skriveopplæringen ble mer effektiv med metoden lærer-i-rolle. Effektiviteten ligger i at metoden motiverte elevene i skriveprosessen, fordi de hadde en konkret mottaker å skrive til. Dette førte også til at elevene skrev lengre tekster. Vi ser at metoden ivaretar skriveformelens tre komponenter *budskapsformidling, innkoding og motivasjon* som må være med i skriveopplæringen. Elevene var motiverte til å hjelpe Trollet Trond med sitt problem, elevene fikk trening i å innkode skrift og de måtte formidle sitt budskap til en konkret mottaker.

Lærer-i-rolle virket motiverende på elevene:

Et viktig funn i vår undersøkelse var at metoden lærer-i-rolle motiverte elevene i skriveprosessen. I intervju med samarbeidslæreren kommer det frem hvordan hun opplever at elevene virket mer motivert enn vanlig når de møtte Trollet Trond. Hun så også denne motivasjonen hos elevene når de skulle begynne å skrive brevene sine og under brevskrivningen. Samarbeidslæreren sier i refleksjonssamtalen at hun etter undervisningsøkt 1, når elevene brukte skriverammene, ble litt skuffet over at elevene ikke skrev så mye. Men når hun til slutt så de ferdige elevbrevene, ble hun stolt over resultatet og over at elevene skrev så lange og fine brev.

Mottakerbevisstheten til elevene ble styrket:

I analysen av elevbrevene finner vi flere indikasjoner på at elevene er bevisst kommunikasjonen med Trond. Gjennom analysekategoriene *kjent og ny informasjon*, *årsak – virkningsrelasjoner* og *setningsadverbialer* finner vi også tegn på elevenes mottakerbevissthet. Elevene viser mottakerbevissthet når de gir leseren utfyllende informasjon om seg selv i brevene, dette ser vi gjennom analysekategorien *kjent og ny informasjon*. Det er også interessant å se hvordan elevene endrer måten de binder sammen setningene sine, når de skal begrunne løsningene i den argumenterende delen av brevet. Denne endringen ser vi i elevenes bruk av «subjunksjoner» og «konjunksjoner» i analysen av brevene gjennom analysekategoriene *årsak – virkningsrelasjoner*. I den argumenterende delen finner vi større variasjon av setningsbindere. Vi finner «Adverbene»; *når, da, også*. «subjunksjonene»; *fordi, siden*. Og «konjunksjonene»; *for, eller, men, hvis*. Det er interessant å sammenligne dette med den høye forekomsten av «konjunksjonene»; *å/og*, i den beskrivende delen av brevet, der leseren (Trond) får informasjon om eleven. Når elevene binder setningene sine sammen med *og/å* får vi en «åsså-struktur» som virker oppramsende for leseren (Høigård, 2013, s. 19-20). At elevene viser *årsak – virkningsrelasjoner* i brevene tolker vi som at elevene har mottakerbevissthet. Elevene trenger også mer trening i å skrive argumenterende tekster. Læreren må veilede elevene nærmere i hvordan benytte ulike subjunksjoner og konjunksjoner ved argumentasjon i tekst. Elevene benytter også setningsadverbialer for å nyansere budskapet til Trond, noe vi tolker som at elevene har mottakerbevissthet.

Elevene skrev lengre tekster:

I intervju med læreren kommer det frem at hun er imponert over hvor lange brevene til elevene er. Det er interessant at læreren mener elevene skrev lengre tekster enn de pleier. Dette kan komme av at elevene var mer motivert i skrivesituasjonen på grunn av møtet med Trollet Trond. Dersom metoden kan føre til at elevene skriver mer og blir motivert til å skrive lengre tekster er det et argument for å benytte seg mer av metoden. For å bli en god skriver er skrivetrening og skrivemengde viktig i utvikling (Lundberg & Thorbjørnsen, 2009). Det er også viktig å få respons på teksten sin underveis og ha klare kriterier for skriveoppgaven (Slemmen, 2010). I vårt undervisningsopplegg hadde elevene tydelige kriterier, læreren modellerte begynnelsen av brevet på tavlen og elevene fikk benytte skriverammer. Alle disse faktorene kan også være årsaker til at elevene skrev lengre tekster. Men vi tolker møtet med Trond som den viktigste faktoren for at elevene skrev lengre brev.

2. Undervisningsmetoden motiverte læreren og gav henne et nytt verktøy:

Analysen viser at metoden også virket motiverende på læreren og at hun nå har et nytt undervisningsverktøy. I intervjuene tolker vi læreren som meget positiv til metoden, og måten vi gjennomførte undervisningen på. Hun ser også at metoden kan være vanskelig å gjennomføre alene. I refleksjonssamtalen blir vi enige om at dersom vi hadde inkludert hele teamet på trinnet hennes, kunne dette bidratt til at de tre lærerne kunne samarbeidet om å bruke metoden i alle de tre klassene. Samarbeidslæreren sier i intervjuet at hun ser viktigheten av å motivere elevene før en skrivesituasjon og at dette kan gjøres gjennom å skildre egne opplevelser for elevene. Hun tenker å benytte metoden i en mildere form der hun kanskje kan ta på seg en hatt for å vise at hun er en rollefigur, og ta av hatten når hun går over til å bli lærer igjen. Læreren ser nytteverdien av metoden, men vet ikke hvor mye hun kommer til å bruke metoden.

3. Metoden kan oppleves for krevende for en lærer uten erfaring med drama:

I intervju med læreren kommer det frem at hun ikke anser seg selv for å være veldig «dramatisk», og at det vil være positivt for henne å gå ut av komfortsonen sin. Samtidig som hun virker positiv til metoden, tolker vi henne noen ganger som litt usikker når hun tenker på å *selv* bruke metoden. Det kommer frem i refleksjonssamtalen at læreren ikke har erfaring med drama og har ikke tatt drama som fag i sin utdanning. Vi opplever derfor at erfaring med metoden er avgjørende for om metoden oppleves som krevende eller grei å benytte seg av.

5 Avslutning

I etterkant av studien ønsker vi å drøfte våre metodiske valg og konsekvensene valgene har hatt for resultater i studien. Når vi drøfter våre to hovedfunn ønsker vi å svare på problemstillingen vår: *Hvordan kan metoden «lærer-i-rolle» bidra i skriveopplæringen?* Avslutningsvis vil vi drøfte skoleutviklingens viktige rolle for implementering av nye undervisningsmetoder og behovet for videre forskning på bruk av dramafaglige metoder i skriveopplæringen som gir konkrete mottakere.

5.1 Lærer-i-rolle som metode i skriveopplæringen

I dagens samfunn er det å kunne uttrykke seg skriftlig og å kunne lese en forutsetning for å være delaktig i demokratiet. Det er også en forutsetning for å kunne klare seg i skolen og senere i jobbsammenheng (Lundberg & Thorbjørnsen, 2009, s. 8-11). Skrivning og lesing er derfor to av de aller viktigste og mest grunnleggende ferdighetene elevene skal tilegne seg på skolen. Det er vår plikt som lærere å gi alle elevene disse ferdighetene slik at de har forutsetning for å lykkes i skolesammenheng og i livet. Vi må vise dem nytteverdien av å kunne skrive og lese, gjennom praktisk, relevant og variert undervisning. Vi må gi elevene mulighet til å bli glad i å lese og skrive slik at de kan bli dyktige og engasjerte samfunnsborgere (Traavik, Ulland, & Bjørkvold, 2013, s. 71).

Metoden lærer-i-rolle kan, ifølge Sæbø and Allern (2010), bidra til å løse didaktiske utfordringer i lærerens planlegging og gjennomføring av undervisning. Når vi benytter dramapedagogiske metoder for å motivere elevene i læringsprosessene hjelper vi dem å lære. Elevene har også krav på variasjon i undervisningsmetoder (Opplæringslova, 1998). Dramametoder som for eksempel lærer-i-rolle kan gi undervisningen variasjon. Det er ikke meningen at læreren skal benytte drama hele tiden. Læreren må selv vurdere om det er hensiktsmessig å bruke metoden for å løse fagdidaktiske utfordringer. Fagdidaktiske utfordring i skriveopplæringen er motivasjon i skriveprosessen, mottakerbevissthet og reelle kommunikasjonssituasjoner for å ivareta formålsdimensjonen i skrivetrekanten. Elevene skal ikke skrive kun for å *øve* seg på å skrive, de skal skrive fordi de selv ønsker å formidle et budskap. Dette ønske om å formidle et budskap kan forsterkes med konkrete mottakere slik at elevene ser og opplever en kommunikasjonssituasjon der tekst er et verktøy for å kommunisere.

I vårt begrensede singlecase-studie har vi erfart at skriveopplæringen kan tjene på å ta i bruk metoder fra drama, som for eksempel metoden lærer-i-rolle, fordi elevene fikk en konkret mottaker i skriveopplæringen. Dette funnet har vært vår viktigste erfaring, og noe vi mener er verdt å utforske videre. Den konkrete mottakeren motiverte elevene til å skrive lengre tekster og elevene skrev også kanskje bedre tekster fordi de hadde et budskap de ønsket å formidle til Trollet Trond. Det er behov for et større forskningsmateriale for å få bekreftet ellet avkreftet våre erfaringer med metoden. Sæbø (1998, s. 208) skriver om bruk av drama i undervisningen: «Det skapende arbeidet gir elevene opplevelser og erfaringer som kan bearbeides videre i ulike typer skriftlig arbeid». Slik vi tolker dette fokuserer Sæbø (1998) mer på motivasjonen dramafagligmetoder gir undervisningen, samtidig som hun presenterer bruken av drama som utgangspunkt eller som respons i prosessorientert skriveopplæring. Til tross for dette erfarer vi at det er behov for å forske videre på metoder som gir *konkrete mottakere i skriveopplæringen*, som kan ivareta budskapsformidling, formål og funksjonalitet i skrivesituasjonen.

5.2 Den avgjørende rammefaktoren – læreren

I vårt forskningsprosjekt fikk vi inntrykk av at vår samarbeidslærer i begynnelsen var skeptisk til metoden. Hun anså seg selv for å være «lite dramatisk». Etter hvert som hun forstod mer av hva vi skulle gjøre og vi ble enige om hvordan rollefordelingen ble, virket læreren mer sikker på sin rolle i undervisningsopplegget. Under og etter selve undervisningen viste læreren stor interesse og engasjement for metoden. I intervju fortalte læreren at hun ikke har noen formell utdanning innen drama og hun bruker det lite i undervisningen. Hun hadde heller ikke blitt introdusert for metoden lærer-i-rolle før vi viste henne det i prosjektet. Læreren så samtidig både muligheter og begrensninger med metoden lærer-i-rolle i forhold til sin praksishverdag. Hun ble nysgjerrig på metoden og viste interesse på eget initiativ, men forteller i intervju at hun ikke er sikker på om hun får til å bruke metoden lærer-i-rolle alene.

Vi har god erfaring med bruk av lærer-i-rolle fra lærerutdanningen og fra praksisperioder. I praksis har vi opplevd at metoden virker motiverende for læring i barneskolen. På grunn av vår erfaring følte vi oss trygge på å benytte oss av metoden lærer-i-rolle. Det at vi fant en samarbeidslærer som ikke hadde noen tidligere erfaring med metoden kan ha ført til begrensninger i vårt forskningsprosjekt. I vår forsøksklasse var metoden avhengig av at vi var tilstede, og vi kan anta at metoden ikke ville fungert med så gode resultater uten at vi deltok.

5.3 Forskningsprosessen – valg og konsekvenser

Gjennom utdanningen og masterprosjektet ser vi kvaliteten og verdien av det å forske *med* og ikke *på* praksisfeltet, noe som vi vil ta med oss i egen yrkespraksis som lærere eller som forskere. Vi er opptatt av skoleutvikling og ser at aksjonsforskning kan være en god og fruktbar måte å gjøre det på. Når vi selv går ut i skolen som lærere ser vi også verdien av å være forskende kollegaer, i et forskende team, der vi også kan åpne skolen vår for universitetsforskere.

Vår samarbeidslærer har videreformidlet til sine kolleger de erfaringer hun fikk gjennom å åpne sitt klasserom for oss masterstudenter. Dette har ført til at flere lærere har tatt imot studenter. Vi tror dette kommer av at vår samarbeidslærer følte seg trygg i vårt aksjonsforskningsbaserte design. Derfor mener vi det er interessant å se på hva vårt design gjorde med vår forskning.

Aksjonsforskningsdesignet har som mål å endre noe i praksis. I samarbeid med en forsker skal praksisfeltet gjøre en aksjon i flere sykluser, for å reflektere og lære av erfaringer. Denne erfaringslæringen skal bidra til å løse problemet som er utgangspunktet for aksjonen. I vår casestudie var det ingen konkrete problem vi skulle løse, men vi hadde som utgangspunkt å bidra inn i skolens utviklingsprosjekt (SKU). Vi kunne for eksempel valgt å ikke forske sammen *med* en lærer, men i stedet forsket *på* skolens utviklingsprosjekt. Det kunne kanskje vært interessant å lære mer om hvordan skolen jobber når de benytter seg av skrivestien fra Skrivesteret (2014) i utviklingsprosjektet sitt. Eller forsket på hvorfor de valgte å fokusere på skriving som grunnleggende ferdighet i stedet for andre områder. Gjennom mer omfattende intervju med rektor, eller andre lærere ved skolen kunne vi fått informasjon om prosjektet deres og kanskje kunnet svare på spørsmål rundt utfordringer ved skriving som grunnleggende ferdighet i grunnskolen.

Konsekvensene av å forske sammen med kun en lærer er at vi kun har ett eksempel å vise til i våre resultater. Dersom vi hadde utvidet aksjonen til å omfatte alle de tre klassene på 3.trinn på Åsberg skole, og i tillegg gjort en tilsvarende aksjon i tre klasser på 3.trinn ved to andre skoler, kunne vi sammenlignet resultatene. Det kunne også vært interessant å være lengre ved skolene og latt lærerne selv prøve å være i rollen som Trollet Trond, eller en tilsvarende rollefigur. Et funn i forskningsprosjektet «Drama, kreativitet og estetiske læringsprosesser» (Sæbø og Allern, 2010) var hvor avgjørende det var for læreren å få prøve å selv være rollefigurene i prosjektet. At de fikk prøve seg som lærer-i-rolle var avgjørende for at de følte metoden var noe de selv

ville benytte i egen undervisning. Lærerne i deres forskningsprosjekt fikk et eierforhold til metoden lærer-i-rolle. Dette er noe vi erfarer læreren i vårt prosjekt ikke fikk, og at dette muligens gjør at hun ikke kommer til å benytte seg av metoden.

I aksjonsforskningsdesignet er det viktig at læreren og forskeren planlegger aksjonen sammen, dette er noe vi var opptatt av i den aksjonsforberedende fasen av prosjektet. I denne fasen avtalte vi i det semistrukturerte intervjuet hvilke fag og hvilke tema vi skulle gjøre aksjonen i. I denne samtalen kom det frem at elevene skulle lære om sjangeren brev i norsk, i perioden vi skulle komme til skolen å gjennomføre aksjonen. Vi har i analysen problematisert brevsjangeren og om den la føringer for hvordan eleven skriver, spesielt fordi sjangeren ofte har en konkret mottaker. Brevsjangeren kan ha lagt noen begrensinger for vår undersøkelse fordi fokuset kanskje ble mer på å skrive brev enn på å hjelpe Trollet Trond. Hvis vi skulle gjort prosjektet på nytt kunne det vært interessant å se hvordan elevene hadde skrevet tekstene sine dersom brevsjangeren ikke var et krav. Hadde elevene stått helt fritt, ville vi fått enda bedre mulighet til å undersøke hypotesen om sammenheng mellom lærer-i-rolle og effektiviteten i skriveopplæringen.

5.4 Skoleutvikling og metodefrihet

Når skoler implementerer nye metoder skjer det gjerne gjennom skoleutviklingsprosjekt. Skolene ser at de har en utfordring eller ønsker å utvikle seg for å bli bedre i sin pedagogiske virksomhet. Kanskje har de dårlige resultater på kartleggingsprøver og vet at et flertall av elevene har utfordringer når det kommer til for eksempel skriving som grunnleggende ferdighet. Skoleutviklingsprosjekt initieres som oftest gjennom ledelsen i dialog med sine lærere for å finne fokusområder for prosjektene (Bjørnsrud, 2009). Vi mener at dersom metoden lærer-i-rolle skulle implementeres som metode i skriveopplæringen må det utvikles veiledningsverktøy tilsvarende «skrivestien» som Åsberg skole benytter i sitt SKU-prosjekt. Et slikt verktøy må skolene selv velge å ta i bruk i et utviklingsprosjekt.

Handal (2015) problematiserer metodefriheten i en artikkel publisert på Utdanningsforbundets nettsider. På bakgrunn av artikkelen stiller vi oss spørsmålet om metodefriheten er en frihet for læreren til å velge undervisningsmetoder læreren foretrekker, eller om metodefriheten er en frihet for pedagogen til å velge de mest hensiktsmessige metodene for å nå læringsmål i LK06? Handal (2015) understreker at metodefriheten skal tolkes som lærerens frihet til å velge metoder som pedagogen anser som best for å nå de læringsmål satt i kunnskapsløftet (2006). Det er opp

til ledelsen på en skole, i samarbeid med skolens lærere, å velge de metodene som gir gode læringssituasjoner *for* elevene og som motiverer eleven i læringsprosessen. Men hvordan skal læreren vite hvilke metoder som fungerer? Gjennom forskning på undervisningsmetoder kan læreren for eksempel finne de metodene som fungerer i praksis og slik lage undervisning for elevenes beste. Rektor plikter også å tilby sine lærere etterutdanning i form av oppdatering innen undervisningsdidaktikk og nye undervisningsmetoder. Lærere i skolen må kontinuerlig utvikle og oppdatere seg innen forskning på sitt fagområde slik at de kan gi *alle* elevene den best mulige undervisningssituasjonen.

Argumentet om metodefrihet er interessant når vi ser på funn i vårt studie. Læreren forteller i intervju at hun synes metoden lærer-i-rolle motiverer elevene til å skrive lengre tekster, men hun føler seg ikke trygg på metoden og vet ikke om hun kommer til å benytte seg av den selv. Sæbø og Allern (2010) ser også dette som en utfordring i forhold til at lærerne i skolen føler seg presset i fag på grunn av målbare læringsresultater. Noe som gjør at læreren ikke prøver ut nye metoder, men støtter seg til læreboka for å ha ryggen fri, dersom resultatene ikke blir gode nok. De trekker også inn utfordringen med lærernes manglende dramakompetanse når nye metoder, som for eksempel lærer-i-rolle, blir presentert for læreren (Sæbø og Allern, 2010, s. 254). Etter endt prosjekt sitter vi igjen med tanken om at dersom vi hadde inkludert teamet til vår samarbeidslærer i studien, kunne dette ført til at teamet kunne brukt metoden. Teamet ville da kanskje siddet igjen med den samme erfaringen av at metoden fungerte godt og dermed benyttet seg av den i fellesskap. Dersom hele skolen hadde blitt inkludert i prosjektet ville dette kanskje også gitt enda bedre resultater for implementering av metoden. Vi ser her mulighet for et område som kan utforskers videre.

Avslutningsvis i masteroppgaven vil vi stille oss spørsmålet: Hvorfor benyttes ikke metoder som forskning viser gir gode læringssituasjoner *for elevene* og som *motiverer* i læringsprosessen? Vi erfarer at metoder som lærer-i-rolle i skriveopplæringen motiverer elevene til å skrive lengre tekster. Metoden skaper også gode læringssituasjoner i en sosiokulturell læringskontekst som igjen motiverer eleven i læringsprosessen. Mer bruk av drama i skolen bidrar også til variasjon i undervisningsmetodene. Vår erfaring med drama i lærerutdanningen har gitt oss muligheten til å bruke metoden. Vi håper at flere skal se mulighetene dramafaget gir for å utvikle mottakerbevisstheten til elevene i skriveopplæringen.

Litteraturliste

- Andersen, S. S. (2013). *Casestudier: forskningsstrategi, generalisering og forklaring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Anmarkrud, Ø., & Bråten, I. (2012). God undervisning i lesestrategier: Hva klasseromsforskning har lært oss. I S. Matre, A. Skaftun & Ø. Anmarkrud (red.), *Skriv! Les! 1: artikler fra den første nordiske konferansen om skriving, lesing og literacy* (s. 193-212). Trondheim: Akademika.
- Befring, E. (2004). *Skolen for barnas beste: oppvekst og læring i eit pedagogisk perspektiv*. Oslo: Samlaget.
- Berge, K. L. (2005). Skriving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve - ideologi og strategier. I A. J. Aasen & S. Nome (red.), *Det Nye norskfaget* (s. 161-187). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bergkastet, I., Dahl, L., & Hansen, K. A. (2009). *Elevenes læringsmiljø - lærerens muligheter: en praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørnsrud, H. (2009). *Skoleutvikling – Tre reformer for en lærende skole*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brudvik, M. (u.å.). Strategisk analyse (SWOT - analyse). Hentet 30.04.2015, fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/krd/kampanjer/ry/swot-analyse.pdf>.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Damsgaard, H. L. (2010). *Den profesjonelle lærer*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Eilertsen, T. V. (2013). Eksemplets makt - casestudier som lærings- og forskningsredskap. I M. Brekke & T. Tiller (red.), *Læreren som forsker: innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 173-188). Oslo: Universitetsforlaget.
- Evensen, L. S. (2010). En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse? I J. Smidt, I. Folkvord & A. J. Aasen (red.), *Rammer for skriving. Om skriveutvikling i skole og yrkesliv*. (s. 13-31). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Evensen, L. S., Vagle, F. W., Hertzberg F., Berge, K. L. & Anderson, S. (2003). Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig (KAL-prosjektet). Hentet 12.05.2015, fra <http://www.forskningsradet.no/csstorage/vedlegg/evensen.pdf>
- Gaarder, S. (2003). *Drama i klasserommet: en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Goody, J. (1986). *The logic of writing and the organization of society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Haanæs, I. R. (2009). Lesing av elevtekster og elevtekstanalyse. I J. Smidt (red.), *Norskdidaktikk: ei grunnbok* (vol. 3, s. 348-355). Oslo: Universitetsforlag.
- Handal, S. (2015). Metodefrihet er profesjonsansvar. Hentet 02.05.2015, fra <https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Taler-og-innlegg1/Alle/2015/Metodefrihet-er-profesjonsansvar/>.
- Hognestad, J. K. (2013). Syntaks. I H. Traavik & B. K. Jansson (red.), *Norsk boka 1: norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 147-162). Oslo: Universitetsforlaget.
- Høie, M. (2005). Aksjonsforskning. I A. Howe, K. Høium, G. Kvernmo, I. R. A. A. E. Knutsen, E. Kokkersvold & G. A. Kvernmo (red.), *Studenten som forsker i utdanning og yrke: vitenskapelig tenkning og metodebruk* (vol. 4/2005, s. 150-164). Bekkestua: Høgskolen.
- Høigård, A. (2013). Frå barnehage til skole. I H. Traavik & B. K. Jansson (red.), *Norsk boka 1: norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 15-37). Oslo: Univeristetsforlaget.

- Iversen, H. M., Solem, M. S., & Otnes, H. (2011). *Grammatikken i bruk*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Kulbrandstad, L. I. (2004). Lesingens fasetter. Samtale med Lise Iversen Kulbrandstad. I N. Goga (red.), *Norsklæreren: tidskrift for språk og litteratur*. Nr. 3 (28. utg., s. 24-26). Bergen: Landslaget for norskundervisning (LNU).
- Kvithyld, T., Kringstad, T., & Melby, G. (2014). *Gode skrivestrategier: på mellomtrinnet og ungdomstrinnet*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Lundberg, I., & Thorbjørnsen, K. M. (2009). *God skriveutvikling: kartlegging og undervisning*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Lyngsnes, K. M., & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal.
- Matre, S., Berge, K., Evensen, L. S., Fasting, R., Solheim, R., & Thygesen, R. (2011). Developing national standards for the assessment of writing. Rapport frå forprosjekt.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlag.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Lesedato 06.05.2015. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven>.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjelbred, D. (2006). *Elevens tekst: et utgangspunkt for skriveopplæring*. Oslo: Landslaget for norskundervisning og Cappelen akademisk.
- Skrivesenteret. (2013a). Rammer for skriving. Hentet 02.05.2015, fra <http://www.skritesenteret.no/ressurser/rammer-for-skriving-1/>.
- Skrivesenteret. (2013b). Skrivehjulet. Hentet 30.04.2015, fra <http://www.skritesenteret.no/ressurser/skrivehjulet/>.
- Skrivesenteret. (2013c). Skrivetrekanten: videoforedrag med Jon Smidt. Hentet 04.05.2015, fra <http://www.skritesenteret.no/ressurser/skrivetrekanten-videoforedrag-med-jon-smidt-ny/>.
- Skrivesenteret. (2014). Skrivestien. Hentet 02.05.2015, fra <http://www.skritesenteret.no/ressurser/skrivestien/>.
- Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Smidt, J. (2010). *Skriving i alle fag: innsyn og utspill*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Smidt, J. (2011). Ti teser om skriving i alle fag. I J. Smidt, R. Solheim & A. J. Aasen (red.), *På sporet av god skriveopplæring: ei bok for lærere i alle fag* (s. 9-41). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Solheim, R., & Matre, S. (2014). Forventninger om skrivekompetanse. Perspektiver på skriving, skriveopplæring og vurdering i "Normprosjektet". *Viden om læsning*, 15, 76-89.
- St.meld. nr. 030 (2003-2004). (2004). *Kultur for læring*. Lesedato 04.05.2015. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/?docId=STM200320040030000DDDEPIS&ch=1&q=>.
- Sæbø, A. B. (1998). *Drama - et kunstfag: den kunstfaglige dramaprosessen i undervisning, læring og erkjennelse*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Sæbø, A. B. (2009). *Drama og elevaktiv læring: en studie av hvordan drama svarer på undervisnings- og læringsprosessens didaktiske utfordringer* (vol. 2009:22). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Sæbø, A. B., & Allern, T. H. (2010). Hva kan drama som læringsform bidra med i undervisnings- og læringsprosessens. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 3, 244-255.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring - forskende partnerskap i skolen: motoren i det nye læringsløftet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Traavik, H. (2013). Den tidlige skrive- og leseutviklingen. I H. Traavik & B. K. Jansson (red.), *Norskboka 1: norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 39-53). Oslo: Universitetsforlaget.
- Traavik, H. (2014). Den andre skrive- og leseopplæringa: skriving. I B. K. Jansson & H. Traavik (red.), *Norskboka 2: norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 83-111). Oslo: Universitetsforlaget
- Traavik, H., Ulland, G., & Bjørkvold, T. (2013). Arbeidsmåtar i skriftspråkopplæringa på småskolesteget. I H. Traavik & B. K. Jansson (red.), *Norskboka 1: norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 71-95). Oslo: Universitetsforlaget.
- Universitetsforlaget. (u.å.). Aud Berggraf Sæbø. Hentet 02.05.2015, fra http://www.universitetsforlaget.no/Bli-forfatter/Vaare-forfattere/Aud-Berggraf_Saeboe.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). Prinsipp for opplæringa: læringsplakaten. Hentet 03.05.2015, fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Laringsplakaten/?read=1>.
- Utdanningsdirektoratet. (2011). Den generelle delen av læreplanen. Hentet 05.06.2015, fra http://www.udir.no/Upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf?epslanguage=no.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). Læringsstøttende prøver – et verktøy for undervisvurdering. Hentet 30.04.2015, fra <http://www.udir.no/Vurdering/Laringsstottende-prover/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2013a). Læreplan i norsk - Grunnleggende ferdigheter. Hentet 30.04.2015, fra http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Grunnleggende_ferdigheter/.
- Utdanningsdirektoratet. (2013b). Læreplan i norsk - kompetansemål. Hentet 30.04.2015, fra <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Kompetansemaal/?arst=372029322&kmsn=424125164>.
- Utdanningsdirektoratet. (2013c). Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling: skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017. Hentet 02.05.2015, fra <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Skolebasert-kompetanseutvikling/Rammeverk-for-skolebasert-kompetanseutvikling-pa-ungdomstrinnet-2012-2017/>.

Vedlegg 1: «Undervisningsopplegg masteroppgave»

Undervisningsopplegg masteroppgave

Intro:

Lærer: I dag får vi besøk av Troll Trond som har et problem. Som han trenger hjelp av oss til å løse.

Case "Lærer-i-rolle":

Hvem:

Trollet Trond

8 trollår (80 menneskeår)

Troll kan bli 5-7 meter høye, Trond er nesten 2 meter (trollbarn).

Hvor:

Bor i den hemmelige Trollskogen ved siden av Gråtind.

Hva:

Invitert til en bursdagsfest

Alle troll kan danse, men ikke Trond.

Redd for å bli mobbet fordi han ikke kan danse (problemet)

Alternative løsninger:

1. Lære seg å danse
2. Ikke gå på festen
3. Si at han ikke kan danse

Undervisningsforløp – prosessorientert skiving (mandag og onsdag):

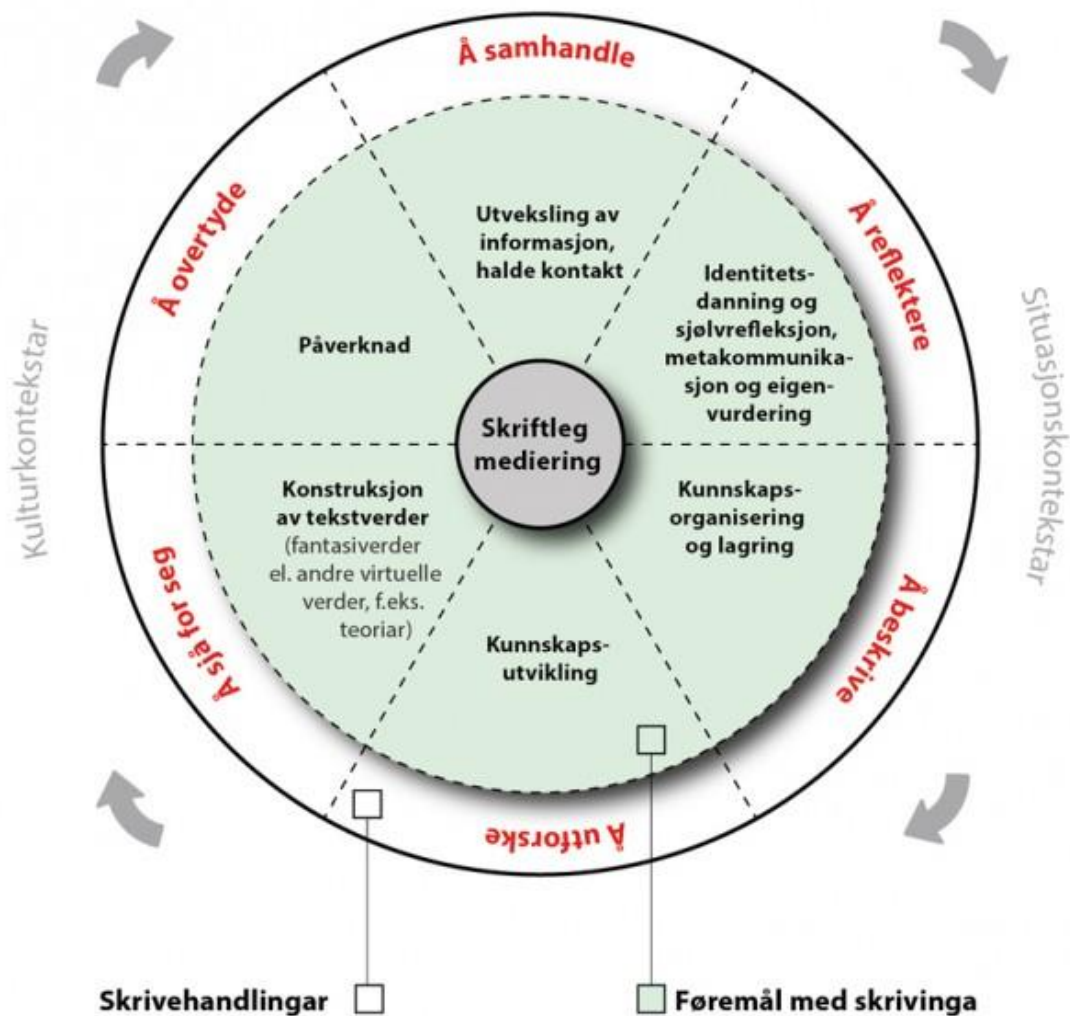
1. Igangsetter:
 - a. Lærer forteller at Trond kommer på besøk og har et problem
 - b. Trond kommer inn i klassen og forteller hvem han er og hva som er han problem.
2. Idémyldring:
 - a. Lærer skriver tankekart, med mulige løsninger/forslag som elevene kommer med.
 - b. Trond er med som inspirasjon og idéskaper. Går når denne sekvensen er over. Han kommer å henter brevene på onsdagen. Må rekke trollskolen.
3. Vurderingskriterier:
 - a. Lærer skriver vurderingskriterier for brev på tavla:
 - i. Brevet må inneholde en løsning på Trond sitt problem
 - ii. Brevet må inneholde begrunnelse for hvorfor din løsning er en god løsning.
 - iii. Brevet må inneholde avsender og mottaker
 - iv. Brevet skal ikke ferdigstilles før elevene har fått veiledning av lærer eller studentene.
4. Førsteutkast:
 - a. Elevene kladder et førsteutkast til brevet
5. Veiledning av lærer og studenter:
 - a. Kun veiledning på vurderingskriteriene.
6. Revisjon:
 - a. Rette på brevene på bakgrunn av veiledningen
 - b. Godkjennes før slutføring
7. Slutføring:
 - a. Elevene skriver brevet, lager konvolutter hvis de vil og pynter.
8. Presentasjon og innhenting av brev.
 - a. Trond kommer for å hente brevene
 - b. Hvis tid, kan de som vil lese brevene sine for Trond.

Avslutning:

Lærer mottar brev fra Trond (fra studentene) med et felles svar til alle elevene om hvordan det gikk på festen evt. hvordan han løste problemet.

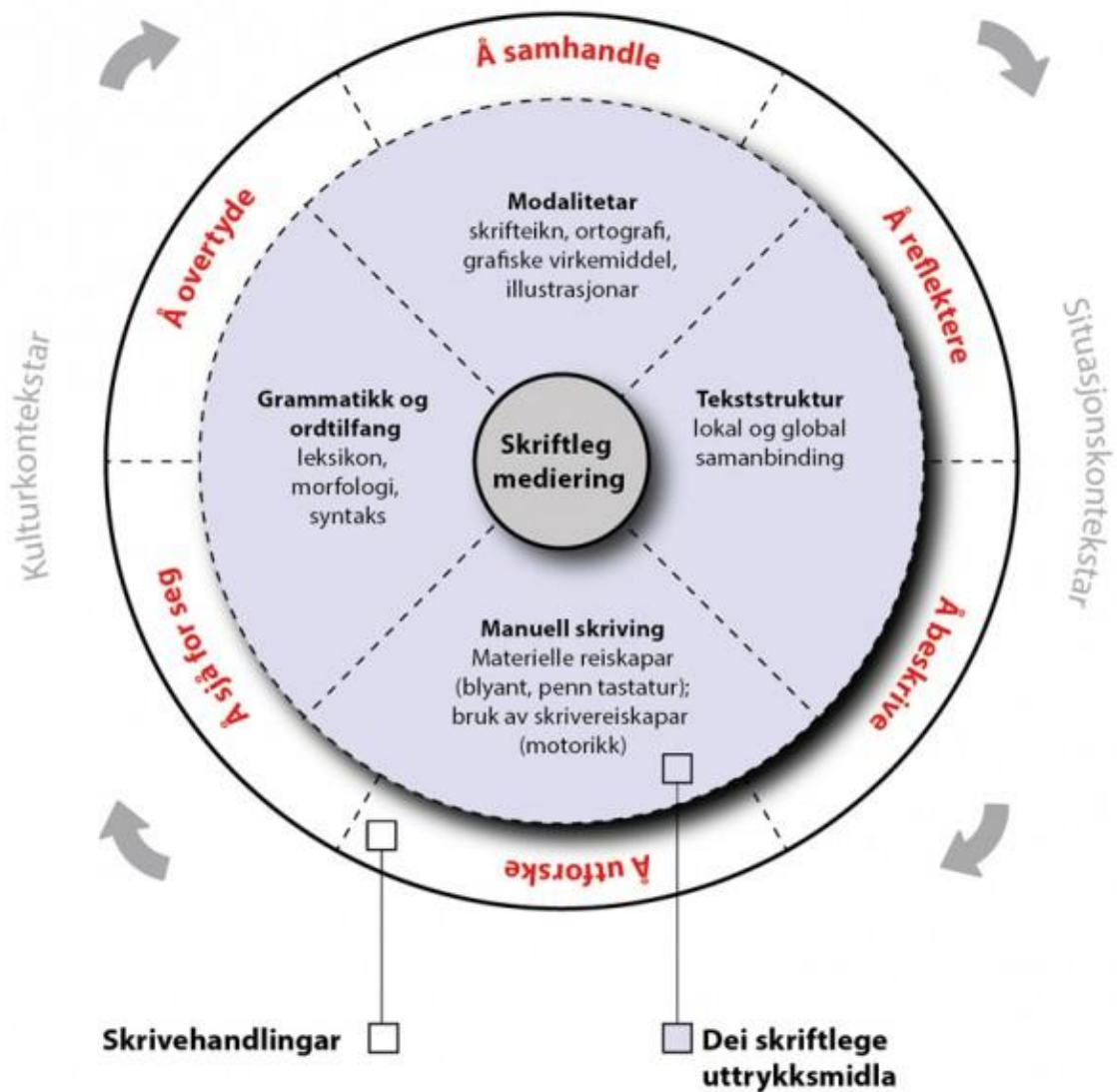
Vedlegg 2: «Skrivehjule 1: Framheving av funksjonelle sider ved skriving»

Framheving av funksjonelle sider ved skriving



Vedlegg 3: «Skrivehjule 2: Framheving av semiotiske medieringsressursar»

Framheving av semiotiske medieringsressursar



Vedlegg 4: «Skriverammer»

Brev

Til...	Sted...	Dato...
Jeg heter...		
Jeg bor...		
Jeg liker å...		
Løsning:		
Jeg mener at du burde...		
Hvorfor:		
Fordi...		
Fra/Hilsen...		

Vedlegg 5: «Strukturert intervju»

Intervjuguide til samarbeidslærer

mandag.16 februar 2015

Kort informasjon om intervjuets forløp:

- *I dette intervjuet vil vi stille samarbeidslærer spørsmål om hva metoden "lærer-i-rolle" har bidratt med i hennes praksis, om hun har fortalt kollegiet om metoden og om hun har vurdert å bruke eller har brukt den etter at vi dro fra skolen.*
- Vår informant vil få tilgang til vår oppgave før den blir publisert, hun vil også få se våre tolkninger og vurdere om vi har sitert henne riktig. Dersom hun ønsker at vi sletter noe hun mener er feil vil vi gjøre det.
- Intervjuet vil bli tatt opp på lydbånd og en av oss vil også notere ned svarene vi får på datamaskin. Dette gjør transkriberingsarbeidet lettere. Dersom informant ikke ønsker lydopptak vil vi ikke benytte oss av det og kun notere ned svar på datamaskin. Etter endt prosjekt vil alt av intervjudata bli slettet.
- Vi vil anonymiserer informanten i oppgaven vår. Vi har valgt å kalle informanten for "Linda", og skolen for "Åsberg". Vi vil ikke nevne noe sted i oppgaven hvor i landet skolen ligger.
- Informant har rett til når som helst å avslutte intervjuet.
- Intervjuet vil vare i ca 20-30 min.

Intervjuspørsmål (med forbehold om endring):

Vi har tidligere intervjuet informanten og har jobbet med informanten gjennom aksjonsforberedende fase og i gjennomføring og vurdering av aksjonen. Vi har derfor opprettet et "tillitsforhold" til informanten og velger derfor å ikke begynne intervjuet med faktaspørsmål for å skape tillitt.

Formålet med dette intervjuet er å finne ut hva læreren sitter igjen med etter endt aksjon og hva metoden "lærer-i-rolle" bidro med/ikke bidro med i hennes praksis.

Vår problemstilling:

Hva kan metoden "lærer-i-rolle" bidra med i skriveopplæring?

Introduksjonsspørsmål:

1. Vi brukte metoden "lærer-i-rolle" i vårt forskningsprosjekt.
 - a. Hadde du hørt om metoden før?
 - b. Har du erfaring med dramapedagogiske metoder i undervisningen?

Overgangsspørsmål (Fra det generelle til personlige betraktninger):

1. Vi brukte metoden "lærer-i-rolle" for å skape en mottaker i skrivesituasjonen. Hvordan synes du metoden virket på elevene og hvordan opplevde du selv metoden?

Nøkkelspørsmål (Hoveddelen av intervjuet):

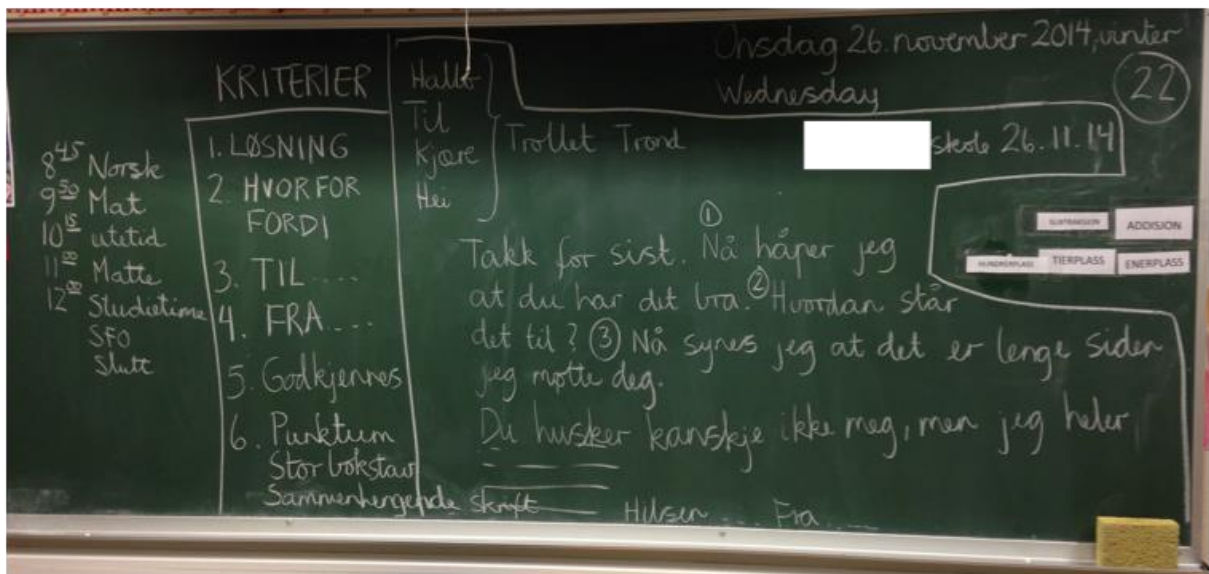
1. Kort fortalt, hva er skolens skriveutviklingsprosjekt?
2. Synes du metoden "lærer-i-rolle" passet inn i SKU-prosjektet?
3. Har dette samarbeidet/vårt prosjekt påvirket din praksis?
4. Har du lært noe av undervisningsmetoden "lærer-i-rolle"? (Hva syntes du var lurt?)
5. Har du fortalt noen av dine kollegier om metoden "lærer-i-rolle"?
6. Hvordan reagerte kollegene dine da du fortalte om metoden? Fikk de lyst til å prøve den ut i sine klasser?
7. Har du brukt metoden etter at vi dro?

8. Kunne du tenke deg å prøve metoden "lærer-i-rolle" selv?
9. Hva må til for at du skulle brukt metoden selv?
10. Ville du brukt metoden dersom vi var tilstede i klasserommet og hjalp til med gjennomføringen? Er dette noe du kunne ønsket?

Avslutning:

1. Har du noe du ønsker å tilføye som vi ikke har snakket om i dette intervjuet ang. Aksjonen, "lærer-i-rolle" , din rolle i forskningen etc?
2. Har du noen spørsmål til oss, om vår forskning eller om metoden "lærer-i-rolle"?
3. Er det noe du synes vi har vært uklare med når det gjelder anonymisering av deg i oppgaven vår?
4. Har du noen andre spørsmål? Hvis du ikke kommer på den nå må du bare sende oss en mail senere.
5. Takk for at du deltok på dette intervjuet og for at du har bidratt i vårt forskningsprosjekt.

Vedlegg 6: «Modelltekst til elever»



Vedlegg 7: «Semistrukturert intervju»

Kort skisse av prosjekt:

Vi ønsker å ta utgangspunkt i skolens tre fokusområder i deres pågående skriveutviklingsprosjekt. Fokusområdene er: variert, praktisk og relevant undervisning som motivasjon for læring.

Vi har i tidligere praksisperioder gode erfaringer med undervisningsmetoden «lærer-i-rolle». Denne dramametoden går ut på at læreren går inn i en «rolle» for å variere undervisningen. «Rollefiguren» har ofte et problem som elevene skal hjelpe han/henne med å løse. For eksempel kan rollefiguren ha kranglet med sin beste venn, og trenger hjelp av elevene til å formulere et brev til vennen for å løse konflikten. Dette gir elevene en mottaker i skrivesituasjonen, noe som er viktig for motivasjon i skriveprosessen. En slik metode å undervise på kan gi mange muligheter for å dekke kompetansemål, sosiale mål og grunnleggende ferdigheter.

Metoden «lærer-i-rolle» kan bidra til å variere skriveundervisningen, noe vi håper kan være både relevant og interessant for deres skriveutviklingsprosjekt. Vårt forslag er at vi kommer inn som «rollefigurene» i undervisningsopplegget og at du, (navn slettet), har ansvar for lærerrollen. Vi ønsker å sammen med deg planlegge undervisningsforløpet slik at det passer inn i din årsplan og klasse.

Vårt forskningsdesign er inspirert av aksjonsforskning, det vil si at vi ikke vil forske *på* deg, men sammen *med* deg. Vi håper at du får et positivt utbytte av vårt forskningssamarbeid.

Spørsmål vi vil snakke om på det første møtet:

1. Er det greit at vi bruker lydopptaker på dette møtet?
2. Om meldeskjema fra NSD (personvernombud for forskning) se nettside: <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeskjema>
3. Hvilket fag ønsker du at vi helst fokuserer på?
4. Når vi har bestemt fag, hva er tema i faget i den perioden vi er på skolen?
5. Hvordan skal vi legge opp undervisningen i forhold til antall skoletimer og antall dager?
6. Skal vi være i alle tre 3.klassene eller kun i din klasse?
7. Hele klassen eller fokuselever?
8. Hvordan fordele rollene oss i mellom?
9. Utarbeide en problemstilling vi alle er enige om.
10. Metodevalg for forskning. Intervju, observasjon, logg?

Vedlegg 8: «Informasjon til foresatte»

Informasjon til foresatte

Hei.

Vi er to studenter som går 5.året på lærerutdanningen 1.-7. trinn. Vi vil i uke 48 gjennomføre et undervisningsopplegg med klassen til vår mastergradsoppgave. Vi kommer til å benytte oss av drama i undervisningen og vi studenter vil kle oss ut for å skape motivasjon i en skrivesituasjon.

I undervisningen vil vi ta bilder av oss og av elevarbeid, men ikke av elevene.

Med vennlig hilsen


Åse Brox og Kristine Berglund

Vedlegg 9: «Svaret fra Trond til elevene – del 1»

Til mine venner *

5. desember
2014

Hei!

Takk for alle de fine brevene med så mange gode forslag. 

* Det var til stor hjelp. Jeg valgte å si til Trollmor og Trollfar at jeg ikke kan danse. De ble glad for at jeg sa i fra om problemet mitt. *




* Vi fant ut at det var best å si til læreren at jeg er redd for å bli mobbet på mørketidsfesten. Læreren ga meg et nettbrett og viste meg dansevideoer på youtube. Jeg tok med nettbrettet hjem, også øvde vi i hula vår alle sammen:

Trollmor, Trollfar, Trollsøster og jeg. *



Vedlegg 10: «Svaret fra Trond til elevene – del 2»

★ Dagen etter i musikktime ★
lærte jeg de andre i klassen
youtubedansen. Klassen snakket
om at det ikke er lov å
mobbe eller erte noen på
Trollskolen. Alle var enige om
det. ★ 

Mørketidsfesten var en stor
suksess. Jeg kastet bort all
flauheten min, og danset hele
kvelden med alle vennene mine.

★



Ønster dere alle en god
trolljul! Trollhilsen fra deres
gode venn Trollet Trond.

★



Vedlegg 11: «Godkjenningsbrev fra NSD»

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfages gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr: 985 321 884

Kristin Emilie W. Bjørndal
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UiT Norges arktiske universitet
9006 TROMSØ

Vår dato: 20.11.2014

Vår ref: 40760 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.11.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

40760	<i>Lærer-i-rolle som variasjon i et skriveutviklingsprosjekt på skole X</i>
Behandlingsansvarlig	<i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Kristin Emilie W. Bjørndal</i>
Student	<i>Åse Cecilie Brox</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Åse Cecilie Brox aasebrox@hotmail.com

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

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kjyre.swana@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmas@sv.uib.no



Ifølge prosjektmeldingen skal utvalget informeres muntlig om prosjektet og samtykke muntlig til deltakelse. For å tilfredsstille kravet om et informert samtykke etter loven, må utvalget informeres om følgende:

- hvilken institusjon som er ansvarlig
- prosjektets formål / problemstilling
- hvilke metoder som skal benyttes for datainnsamling
- hvilke typer opplysninger som samles inn
- at opplysningene behandles konfidensielt og hvem som vil ha tilgang
- at det er frivillig å delta og at man kan trekke seg når som helst uten begrunnelse
- dato for forventet prosjektslutt, her 15.05.2015
- at data anonymiseres ved prosjektslutt
- hvorvidt enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven
- kontaktopplysninger til forsker, eller student/veileder.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger UiT Norges arktiske universitet sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc /mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 15.05.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lyd- og videoopptak

Vedlegg 12: «Tilbakemelding på endringsskjema»

2/28/2015

TILBAKEMELDING PÅ ENDRINGSSKJEMA - 40760 "Lærer-i-rolle"... - Brox Åse Cecilie

TILBAKEMELDING PÅ ENDRINGSSKJEMA - 40760 "Lærer-i-rolle" som variasjon i et skriveutviklingsprosjekt på skole X

Lis Tenold <Lis.Tenold@nsd.uib.no>

ma 23.02.2015 07:18

Til: Brox Åse Cecilie <abr035@post.uit.no>; Bjørndal Kristin Emilie W <kristin.e.bjorndal@uit.no>;

Hei

Viser til mottatt endringsmelding 17.02.2015.

Vi registrerer at også medstudent Kristine Berglund skal ha tilgang til innsamlede opplysninger fra prosjektet på lik linje med Åse Cecilie Brox.

Vår godkjenningssbrev datert 24.11.2015 gjelder derfor også for Kristine Berglund.

Vi har dessverre ikke epost adresse til Kristine Berglund og ber derfor om at denne eposten viderefremidles til henne.

Vennlig hilsen

Lis Tenold

Brox Åse Cecilie skrev den 17.02.2015 13:32:

Hei NSD

Her er endringsskjema for vårt prosjekt med 1 vedlegg

Hilsen Åse Brox og Kristine Berglund

--

Vennlig hilsen

Lis Tenold
Spesialrådgiver

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
Personvernombud for forskning
Harald Hårfagres gate 29, 5007 BERGEN

Tlf. direkte: (+47) 55 58 33 77 - Tlf. sentral: (+47) 55 58 81 80
Email: 2 Lis.Tenold@nsd.uib.no - www.nsd.uib.no/personvern

Vedlegg 13: «Elevbrev 1 og 2»

Elevbrev 1:

Til Trullet Trond skole 26.11.14.

Takk for sist. Nå håper jeg att du har det bra.
Du kunde dra på danseskurs fordi da kan du
lære deg å danse hvekdans.

Jeg heter og jeg bor ilag med mamma.
og pappa og jeg har ta søsken den ene
heter og den yngste heter jeg bor i
Jeg liker og spille fotball.

Hilsen

Elevbrev 2:

Til Trullet Trond skole
26.11.14.

Hei Trond jeg hører at du
skal danse mørketidsfest.
du trenger ikke å danse.
du kan huere hjemme å dan

Der kan ingen møte deg.
jeg har glemt å forlele om meg
sel. jeg ser meter og skule
santimeter. og jeg heter
jeg håper at du får
den fin mørketidsfest
fint å møte deg Hadd
Hilsen

Vedlegg 14: «Elevbrev 3»

Elevbrev 3:

Hei!

Til Trollet Trond

26.11.14

Skole

Takk for sist Trond. Hvordan står det til, jeg bor i

Norge

Jeg liker å spille Terraria, spille fotball og spille minecraft. Jeg har et tips til deg om dansingen:

begyn og dance litt mere da blir du flinkere å danse.

Håper du blir bedre til å danse.

Hilsen



Vedlegg 15: «Elevbrev 4»

Elevbrev 4:

Hello Trond Jeg gir på skole 26/11-2014

Takk for sist Jeg heter Jeg bor i

Jeg har 2 søsken og de heter
og minnemaen min heter og pappaen

Min heter og jeg har vært på og der

sa eg masse trid og veldig masse spor og de

sporene se jeg helt oppre på toppen og jeg spiller

fotball og jeg liker og gå på ski og kanskje det

er ikke bare han som ikke kan danse og kanskje

han kan gå på danseskurs med de andre også

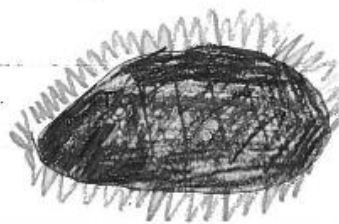
for han til og danse oppre på og jeg

har vært i syden og i oslo og i syden var

det vært og i oslo var det sein masse.

Hilsen

(4)



Vedlegg 16: «Elevbrev 5 og 6»

Elevbrev 5:

Hil utordentlig storde til vis du lre ut om jeg
Så hilt jeg til kan lre dig å danser diskot og
å danser håpet at du lre å danser
og jeg sunte inntil og jeg liker å bokse og danser og jeg liker
og jeg lre kome nappet og merke og
er komet min og jeg har lre på og set på å spør til trøst den
fra du er
nappa kan kome å lre dig å danser diskot og jeg kan lre dig å lre
og jeg lre kome og jeg er å lre og å bokse var all del ut
danser ut bokse hilt
og er de har mer du vil lre mer og jeg lre å si seg ut

Elevbrev 6:

skole 26.11.14

Til ... Torillet Trond

Jeg heter

Jeg bor

Jeg liker å vere med lre

Jeg mener at du bur si ifra til din lre

Hilt

Vedlegg 17: «Elevbrev 7»

Elevbrev 7:

skole. 26.11.14

Til Troll trond

er der jeg bor

jeg liker å spille fotball

det jeg synes at du burde å flytte til

fordi da kan du ikke pløye deg mer

jeg har 3 søsken og mamma og pappa også har jeg en step pappa

far en min og mamma min de tar har skole

håper du har det fint

hilsen

Vedlegg 18: «Elevbrev 8»

Elevbrev 8:

kjære ^abror ^d ^d ^u ^d ^d

Hei. Jeg heter

Jeg skriver fra

Dato 26/11-14. Jeg bor i

Jeg liker og å spille fotball. Og jeg liker og gå på ski og på påske.

Jeg bor med og og pappa og mamma.

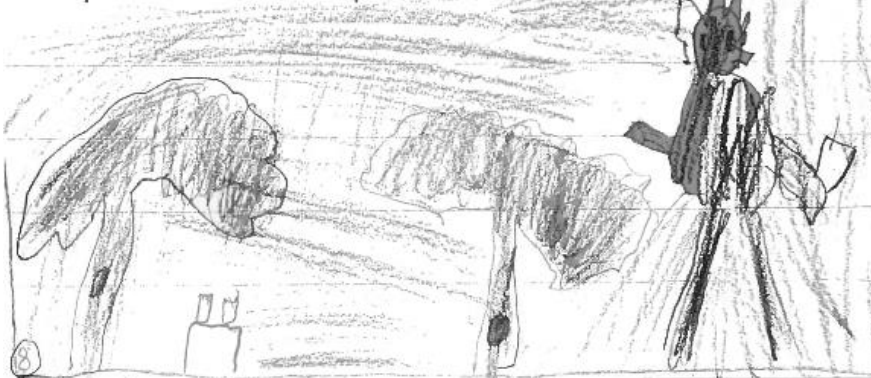
Jeg gleder meg til jul.

Jeg mener at du burde passe bort

alle disse heksen din, og hvis du tror ei barn du bør se på skole

og spørre foreldrene dine. Hilsen

PS: Kaper det var noen gode råd.



Vedlegg 19: «Elevbrev 9»

Elevbrev 9:

^{26/11/14}
Hei! Her jeg heter egar Båt jeg har vært i alle barn og en
Hansetals og Bør i Jeg liker by og uter og byer
og jeg har også et par barn jeg har de uter i som ikke pleger meg og
Jeg har noen tid til deg som du skal lære deg og det er
Jeg synes du skal se litt på de andre første og jette ut deg og uter
Siden Trøer mer kott Dams og Huk kan lære deg og Dams uter og uter
og på Skole må du også prøve du kan se i pm til Trøer
Mar og Loven ditt at du ikke kan dansen sån du kan
snepe deg ut dansen tinnem Aleke og jeg har sett masse
Trøer som er seg og danser på metten tids f. d. uter Trøer
du ikke og danser på metten tids fest skal man ja
Har Det Gøy og prate med de andre og spise Gode mat og
du kan jo på metten tids feste spise de andre Trøer
om jule og vossene du skal danser kylettis husen
♡

Onsdag 26. november 2014

Hei jeg glemte og fortalte at du må vite masse også på Trøer
mer at du vil danser og at du ikke kan danser og at
du har et par barn til metten tids feste så Huk kan
Lære deg og danser og de andre Trøer tar danser ikke
og må be deg uter Trøer kan Bør sinte og du tar og
se i pm og de andre Trøer som ikke måner
Kan jo si om merkingen HUKEM

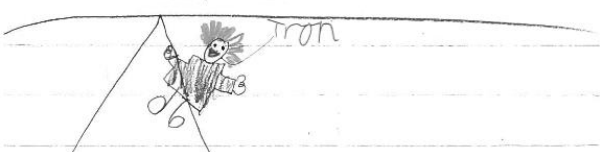
Vedlegg 20: «Elevbrev 10 og 11»

Elevbrev 10:

Til Trille Trond skole 26.11.14
~~bestketter~~ , jeg var i
jeg har netop flytta inn
det er jo storka i familien min
og liker å spille fotball, og har
vert på der var det store
ras, der var det store spor
i gudet og små spor. Jeg har
tips du kan lære å danse.
Du kan ha danseskole.
du kan si i fra til voksne,
så kan de voksne stoppe det
etingen. Hilsen

Elevbrev 11:

Til snille Tron. 26.11.14 SKOLE
jeg heter
jeg var.
jeg liker å skina, søve, lese
jeg mener at du burde
*di må vere snille mot deg
*si i fra til en voksen
*ikke gå på fester
fordi så kan di voksne
stoppe ettingen

Hilsen


Vedlegg 21: «Elevbrev 12»

Elevbrev 12:

Hei på deg

Skole

26.11.14

Jeg heter og jeg bor i

Jeg liker og gå på ski. Jeg liker å gå på
mulle skøyter. Jeg liker å hvere på kino. Jeg liker
å se på film. Jeg liker å reise. Jeg gleder meg
til jul. Jeg har sett spor etter deg. Jeg har
sett dem på skogen sluttet så jeg

store spor. Jeg synes at du burde

Si i fra til voksne så får du lært
deg å danse. Du kan spørre om du
ikke trenger å gå på markedetidfest.

Du kan si at du har vært i potet.

Du kan lære deg å danse. håper
at du har det superfint! Stor klem

fra



(12)

Vedlegg 22: «Elevbrev 13 og 14»

Elevbrev 13:

Til Tron, skole dato
26 nov 2014, jeg heter
jeg bor i jeg bor så
sammen med Lillebror og pappa
å mamma, jeg liker å leke
med og og
og og å
jeg mener at du kan være
på dataskjerm, er det å
danser med kappe på dans
til fjell og fiskerol
Håper det går bra med de
Hilsen

Elevbrev 14:

F. Til Tron, skole dato
26/11.14, jeg heter
. og liker og spille Minecraft på ipad og slør
e spill på T.V-en, jeg synes du kunne ve prøvd
dine barn deg og danse og da sliper du og
vi er på matetids resten, jeg håper du
håper bra Tronshøgen ved siden av.
Hilsen jeg håper du har
Det var.

Vedlegg 23: «Elevbrev 15»

Elevbrev 15:

Til Trond Trond (26.11.14)
Hei Trond har du det fint jeg heter
Vil du ha noen rid på
møkketidsregten bare det deg og deg
Har du en familie det har jeg
Jeg har en pappa en mamma
og en storebror og til slutt en katt
Jeg har vært på og
Jeg var på tetter jeg sa stein
og en helle og et krell
Jeg liker ikke å gå på fiele
Jeg liker å spille fotball
og spille Mørstairson Jeg liker
å gå og spille på skolen
Jeg spiller på et fotball lag
Jeg var i Norge og i og i
inlingsmatch min og pizza 15/

Hva liker du og jente
Hva er inlingsmatch den Trond
Har du jeg ser deg igjen
Gleder du deg til møkketidsregten
Jeg spiller du deg verst du blir
effekt bare si i fry til de voksne
da holder du for det fint på
møkketidsregten Jeg håper du
er glad på det er jeg Jeg
Gleder meg til når du skal omme
konkurransen hvor mange
har du i din familie
har du det fint alle dager
i livet ditt nå er jeg utslitt
Men det hvor morsomt og skille
til deg Trond Trond hadde
hilsen 15/

Vedlegg 24: «Elevbrev 16 og 17»

Elevbrev 16:

Hallo Trollet Trond. 26.11.14

skole. Jeg heter og bor i

Jeg har 3 søsken og de

heter ^{10 år} ^{4 år} ^{6 måneder} og Pappan min heter

og mamma min heter

og stepappan min heter også

Jeg går på nesten hver sommer

Jeg går på svømming lag med

meg og og mange andre.

Vi går på gruppe 7 starter klokken


18:15. Jeg synes at du må begynne

på danse skole for trollet eller

spørne mamma din eller pappa din

for da kan de kanskje lære deg

å danse ♥-lig hilser fra



Elevbrev 17:

TIL TROLETTROMU DAIØ

Jeg heter STED 26.11-14

Jeg bor... SKOLE

Jeg LIKER Å SPILE OG GÅ

PÅ SKI OG SKØTTER og sykle

Jeg bor i lami mamma og

mamma og lille søster

du kan by på danse kurs

trolt dans. du kan danse den

dansen for å være med på

markett i festen.

hilser

Vedlegg 25: «Elevbrev 18»

Elevbrev 18:

Til Trollet Trond 26/11-14

Takk for sist. Nå håper jeg at du har
det bra. Du husker kanskje ikke meg
men jeg heter å jeg bor i

Jeg liker å spille fotball og ski
skyting. Noen ganger synes jeg det er
vanskelig å treffe blink. Her er noen
løsninger si ifra til de voksne / de
voksne kan lære deg å danse.

en gang når jeg var på
høve jeg var Steinvas å så det.
Håper løsningen var brae for deg.

Hilsen

Vedlegg 26: «Elevbrev 19»

Elevbrev 19:

Til Trollet Trond

skole 26.11.14

Takk for sist. Nå håper jeg at du har det bra, jeg synes at det er lenge siden jeg møtte deg, Du husker kanskje ikke meg, men jeg heter . Jeg bor i i lag med Mamma Pappa store søstrene mine og og broren min . En gang var jeg på år da så jeg store fotspor av ett troll.

Jeg synes at du burde være med å danse i timen og ikke si at du har vondt i foten. fordi at da lærer du å danse og du kan være med på markedidsfesten uten at de mobber deg, og hvis de mobber deg sier du i fra til de voksne sånn at de kan stoppe de som mobber
Hilsen

19

Vedlegg 27: «Elevbrev 20 og 21»

Elevbrev 20:

26/11-14
til Trond Trond jeg skriver fra
skole jeg heter
jeg liker
fotball og tennis jeg liker
og danser i musikk på skolen
fordi kanse at Verene dere
leker jeg og danser hilsen

Elevbrev 21:

Trond
Trond Trond skole
26/11-14
Hoi jeg bor i
jeg bor sammen mamma og pappa
og og lille
og jeg liker og spille fotball
Men du trenger ikke og fere på morslidskete
mennd har du netbrett? Hvis du har netbrett
kan du jo spille på den. Hvis du
ikke har netbrett kan du kke deg ut som
en normal mand så kan du jo gå
på fjør og kjøpe et netbrett også
kan du spille på det nye netbrettet dit.
Pga

