

MASTEROPPGAVE

Emnekode: NOR5003

Kandidat: 222

Emnetittel: Norsk 4 - Masteroppgave, 1-7

Bendik Schjetne

Motivasjon for skriving gjennom dramapreget undervisning på småtrinnet

*Pedagogisk designforskning med deduktiv tematisk analyse av
lærerintervju og elevtekster*

Dato: 15.05.2023

Totalt antall sider: 49

Forord

Det er med en dyp følelse av takknemlighet og ydmykhet jeg leverer denne besvarelsen. Den representerer et omfattende arbeid, strukket over mange måneder, fylt med utallige opp- og nedturer. Sett i retrospekt, er jeg svært glad for at jeg valgte å fordype meg i et forskningsområde jeg virkelig brenner for. Det har ikke bare gjort prosessen mer engasjerende, men også mer meningsfylt.

Min dypeste takknemlighet går til samarbeidsskolen for det uvurderlige bidraget deres til min masteroppgave. Deltakelsen fra lærerne, elevene og skolen som helhet har vært helt avgjørende. Uten dere hadde det virkelig ikke vært mulig å gjennomføre prosjektet!

Jeg vil uttrykke min enorme takknemlighet til min veileder, Inger Johansen. Uten din fleksible veiledning, vittige ærlighet og imponerende tålmodighet ville ikke denne oppgaven ha vært mulig. Du har vært den perfekte veileder for meg som person, og jeg er evig takknemlig for din støtte og veiledning gjennom denne prosessen. Nord universitet gjorde et kupp da de sikret seg deg! Jeg ønsker deg og din familie alt det beste for fremtiden.

Jeg vil gjerne rette en særskilt takk til min samboer, som har vært min bauta gjennom dette prosjektet. Din unike evne til å oppmuntre har holdt meg gående i tider preget av motgang. Din støtte, både på det følelsesmessige plan og med korrekturlesing, har vært helt essensiell. Takk for at du lot meg ta det i mitt særegne tempo, og at du hadde tiltro til min fremgangsmåte.

Tusen takk til vår energiske jaktcocker-valp, Maja, som har tvunget meg ut på utallige turer. Våre daglige turer har ikke bare tvunget meg til å ta nødvendige pauser, men har også gitt meg tid til refleksjon og frisk luft.

Jeg vil også takke min familie, mine venner og medstudenter. Deres oppmuntring, tilbakemeldinger og støtte har vært uvurderlig.

Denne besvarelsen er jeg svært stolt av, og jeg håper den kan utgjøre et verdifullt bidrag til forskningsfeltet.

"I faced it all and I stood tall. I did it my way."

- Frank Sinatra

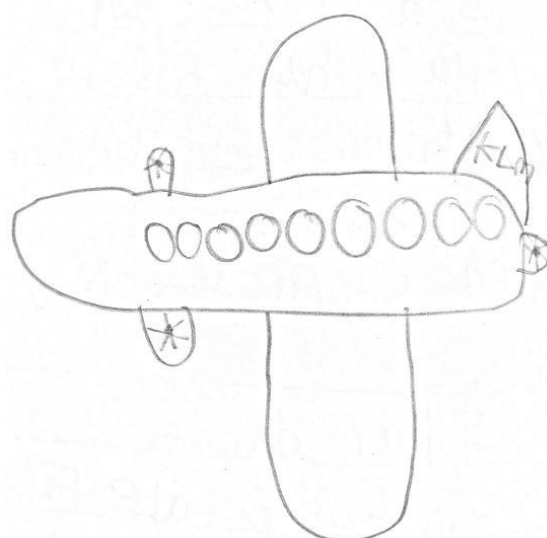
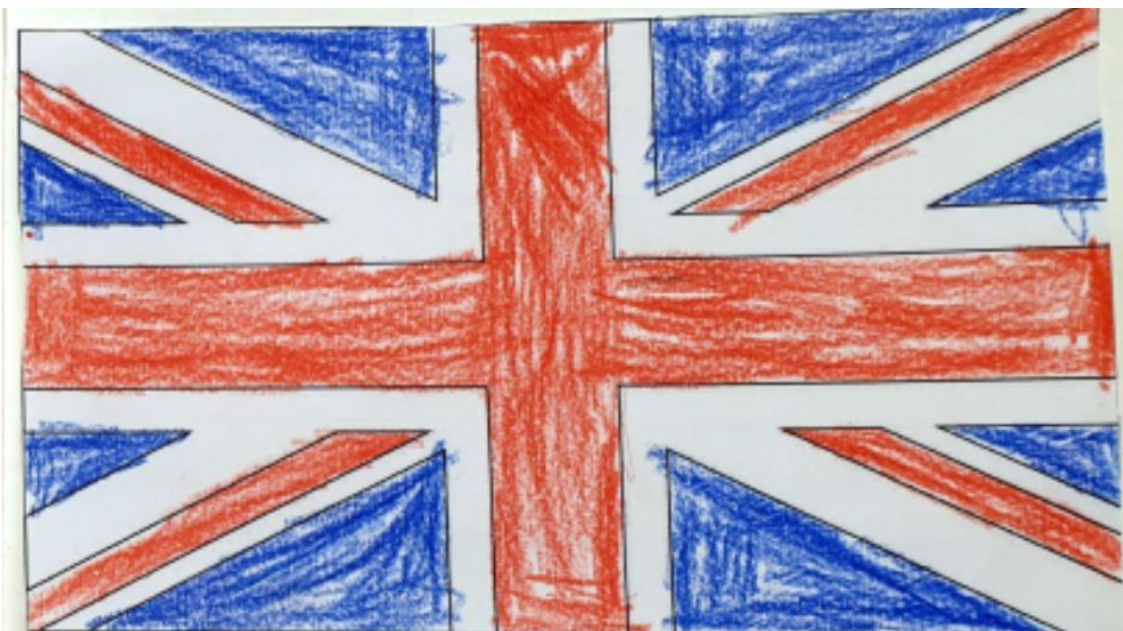
Sammendrag

Formålet med denne kvalitative studien er å undersøke hvordan motivasjon for skriving kan skapes gjennom dramapreget undervisning på småtrinnet. I denne besvarelsen undersøkes hva dramapreget undervisning og funksjonell skriving kan bidra med i skriveopplæringa. Problemstillingen belyses gjennom pedagogisk designforskning og deduktiv tematisk analyse av 34 elevtekster og 2 lærerintervju. Kildene jeg har anvendt stammer fra anerkjent internasjonal forskning og norsk faglitteratur. Tidligere forskning tyder på at barneskoleelever som engasjerer seg i drama før skriving, er mer konsentrerte, skriver mer effektivt og i større omfang. Forskerne observerte at barna var i stand til å opprettholde sitt engasjement gjennom skrivingen. Drama lettet også byrden av å skrive, økte elevenes motivasjon og fasiliterte produksjonen av høykvalitetsskriving. Dette er spennende funn som må undersøkes nærmere. Et selvskapt designeksperiment ble arrangert og gjennomført hos to separate klasser på småtrinnet, med mål om å engasjere elevene i fiktive drama-aktiviteter gjennom et ukesopplegg kalt «reiseprosjektet». Elevene fikk forberede seg til en innholdsrik og fiktiv reise til London gjennom uka, med skriveoppgaver i ulike sjangre som bød på mestring, variasjon og god progresjon. På tampen av uka fikk elevene bli med på en fiktiv reise til London med Student Airlines, og elevenes opplevelse av reisen gjenspeiles i datamaterialet. Resultatene fra analysen tyder på at det har blitt skapt motivasjon for skriving gjennom dramapreget undervisning for majoriteten av de deltagende elevene. Grunnlaget for å påstå dette består av elevenes opprettholdelse av engasjement fra dramaundervisningen og inn i skriveoppgaven, samt hvilken effekt funksjonell skriving, drama og dramalærerens rolle hadde på elevene. En av lærerne hevdet at flere av elevene var indre motiverte for å produsere tekst, og begrunnet det med at elevene hadde så mye på hjertet. Læreren opplevde en annen motivasjon for skrivingen, fordi det elevene opplevde var så nært dem, og at det var mange ting de kunne fortelle om. Funn fra studien tyder på at elevene generelt ikke skrev mer enn tidligere, men at de skrev lettere og mer effektivt. Ettersom designforskning er en gjentakende prosess som består av sykluser av design, testing, analyser, refleksjon og utvikling av ny design, kan denne studien gi informasjon til fremtidige designeksperiment med mål om å undersøke hvilket potensial dramapreget undervisning har i skolen.

Abstract

The objective of this qualitative study is to explore how motivation for writing can be fostered through drama-oriented teaching in primary school. This response investigates what drama-oriented teaching and functional writing can contribute to pupils' writing development. The research question is illuminated through pedagogical design research and deductive thematic analysis of 34 pupil-written texts and 2 teacher interviews. The sources used originate from esteemed international research and Norwegian academic literature. Previous research suggests that primary school students who engage in drama prior to writing are more focused, write more efficiently, and to a greater extent. Researchers observed that the children were able to maintain their engagement throughout the writing process. Drama also eased the burden of writing, increased motivation, and facilitated the production of high-quality writing. These are intriguing findings that warrant further exploration. A self-created design experiment was arranged and conducted in two separate primary school classes, with the aim of engaging the students in fictional drama activities through a week-long program called "the travel project". The students were allowed to prepare for a rich and fictional trip to London throughout the week, with writing tasks in various genres offering mastery, variation, and good progression. At the end of the week, the pupils were taken on a fictional journey to London with Student Airlines, and the pupils' experience of the journey is reflected in the data material. The results from the analysis suggest that motivation for writing has been created through drama-oriented teaching for the majority of the participating pupils. The basis for this claim consists of the pupils' maintenance of engagement from drama teaching into the writing task, as well as the effect functional writing, drama, and the drama teacher's role had on the students. One of the teachers claimed that several of the pupils were intrinsically motivated to produce text, justifying it by saying that the students had so much to express. The teacher observed a different motivation for writing because what the pupils experienced was so close to them, and that there were many things they could write about. Findings from the study suggest that the pupils generally did not write more than before, but they wrote more easily and efficiently. As design research is a recurring process consisting of cycles of design, testing, analysis, reflection, and development of new design, this study can provide information for future design experiments aiming to investigate the potential of drama-oriented teaching in schools.

REISE TIL LONDON
DET BLIR GØY



Innholdsfortegnelse

Forord.....	i
Sammendrag.....	ii
Abstract.....	iii
Innholdsfortegnelse.....	v
1.0 Innledning	1
1.1 Bakgrunn og temavalg.....	1
1.2 Formål og problemstilling.....	2
1.3 Begrepsavklaringer.....	3
1.3.1 En samlebetegnelse av flere undervisningsformer: dramapreget undervisning	3
2.0 Studiens teoriforankring	4
2.1 Funksjonell skriving, meningsfulle sammenhenger og skriverammer.....	4
2.2 Dramafagets egenart.....	5
2.2.1 Fiksjonens områder	6
2.3 Tidligere forskning på forholdet mellom drama og skriving	7
2.4 Motivasjon.....	9
3.0 Metode – kvalitativ pedagogisk designforskning	11
3.1 Pedagogisk designforskning	12
3.2 Presentasjon av reiseprosjektet	14
3.2.1 Et tverrfaglig undervisningsopplegg.....	14
3.2.2 Prosjektsamarbeid med grunnskole & personvern.....	16
3.3 Vitenskapsteoretiske betraktninger.....	17
3.3.1 Ontologi og epistemologi.....	17
3.3.2 Hermeneutisk vitenskapssyn og fenomenologi.....	18
3.4 Valg av analysemetode.....	19
3.4.1 Elevtekster som datamateriale	19
3.4.2 Intervjumateriale.....	21
3.6 Studiens kvalitet og forskningsetikk.....	23
4.0 Analyse og drøfting	25
4.1 Analyse og drøfting av elevtekstene.....	25
4.2 Analyse og drøfting av intervju	30

4.3 Drøfting av datamaterialet opp mot teori	36
4.3.1 Viktigheten av funksjonell skriving	37
4.3.2 Drama og dramalærerens rolle	39
4.3.3 Kan det fastslås at elevene ble motiverte for skriving?	41
5.0 Avslutning	44
5.1 Konsekvenser av metodevalg.....	44
5.2 Betydningen av designforskningens tredelte prosess	45
5.3 Konklusjon	45
Litteraturliste	48

1.0 Innledning

En av de mest sentrale årsakene til valget av lærerstudiet er definitivt den autentiske barnelatteren og nysgjerrigheten. En unik form for nysgjerrighet om både de store og små spørsmålene. Drømmen om å *engasjere* elever med en spennende undervisningsform, den ble allerede dyrket før jeg startet grunnskolelærerutdanningen. Hva om jeg kunne lage undervisningsopplegg hvor den naturlige nysgjerrigheten vekkes, og spilles videre på? Personlig har jeg alltid vært nokså nysgjerrig selv, men det er ikke alltid jeg har blitt like fenget av undervisningen i grunnskolen. Vi er jo forskjellige vi mennesker, med individuelle preferanser og behov. Av erfaring mister mange elever tålmodigheten titt og ofte på grunn av all stillesittinga, samt all den repeterende pugginga. Jeg hadde et behov for å delta aktivt i noe, oppleve og utforske, leke og drømme meg bort i et fiktivt univers. Senere har jeg iverksatt en visjon om å imøtekomme elevene med dramapreget undervisning, og det å kunne motivere dem uten bruk av ytre belønninger. Derfor, etter de to første praksisperiodene på småtrinnet, fikk jeg en idé om et eget tverrfaglig prosjekt som snart skulle realiseres. Idéen ble virkeliggjort, og førte til to separate prøveprosjekt utført våren 2021 og 2022 hos to ulike førsteklasse i praksis. Det mest oppsiktsvekkende funnet fra prosjektet kom imidlertid som en uplanlagt bieffekt, og det er dette jeg ønsker å utforske nærmere når jeg nå for en tredje gang arrangerer «*reiseprosjektet*» på småtrinnet.

1.1 Bakgrunn og temavalg

Jeg bet meg merke i hvordan de ansatte på Holåsen barnehage arrangerte ulike former for temadager, da jeg hadde et praksisopphold hos dem tilbake i 2020. Barna var ikledd fargerike sommerklær da de ble geleidet gjennom sikkerhets- og billettkontrollen, før de fikk tre inn i «charterflyet» og spenne setebeltene. Personlig anså jeg det slik at barna ikke kunne få nok. Det var her jeg hentet inspirasjon til «*reiseprosjektet*». I 2022 arrangerte jeg en fiktiv tur til London for en førsteklasse i praksis, slik at de skulle få oppleve Student Airlines, turistattraksjoner og engelsk kultur. Prøveprosjektet varte én skoleuke, rettere sagt fem dager, hvor elevene fikk delta i ulike dramaaktiviteter av variert omfang. Prosjektet var i utgangspunktet basert helhetlig på tverrfaglighet, hvor alt fra samfunnsfag og engelsk ble vektlagt like mye som matematikk, norsk og geografi – i motsetning til denne studien, med hovedfokus på skriving i norsk. Elevene fremstod som interesserte og nysgjerrige gjennom hele prosjektperioden, og etter hjemreisen med «charterflyet» var egentlig planen å runde av hele opplegget. Vi hadde derimot tid til overs, og elevene fikk derfor skrive om hva de hadde

opplevd på reisen i hver sin skrivebok. Dette var ikke engang min idé! Samtlige førsteklassinger skrev ifølge deres kontaktlærer mer enn de noensinne hadde gjort før, og læreren beskrev prosjektet i ettertid på følgende måte:

«I tiden rundt reisen til London foregikk hadde elevene gått på skolen i 7 måneder, og vært gjennom bokstavprogrammet og lært alle bokstavene. Det opplegget studentene presenterte for elevene ble med en gang veldig populært, og de møtte spente og motiverte elever. De hadde lagt opp til skriveoppgaver elevene tidligere ikke hadde møtt, blant annet å skrive lister, reisebrev og å ta i bruk tastatur på programmet Book Creator. I etterkant av dette opplegget la jeg merke til at elevene ble mer mottakelige for å skrive ulike sjangre. Der elevene tidligere stort sett hadde skrevet tekster i forbindelse med ukas bokstaver, skriving av enkeltord og skrevet til myldrebilder, opplevde jeg at de ble mer motiverte for å skrive mer og lengre. De fikk oppleve mestring rundt å produsere lengre tekster med god voksenstøtte» (kontaktlærer fra prøveprosjekt 2, personlig kommunikasjon, 05. desember 2022).

Disse tilbakemeldingene gjorde meg nysgjerrig på hvilken effekt et slikt opplegg kan ha på elevers skriving på småtrinnet. Læreren påpeker her at elevene ble mer mottakelige for å skrive i ulike sjangre, og at de ble mer motiverte for å skrive mer og lengre. I tillegg fikk de ifølge læreren oppleve mestring rundt det å produsere lengre tekster med god voksenstøtte. Skriveoppgaven kom som en noe tilfeldig bieffekt av hva den opprinnelige planen var, og dette la grunnlaget for et nytt og tredje prosjekt om motivasjon for skriving på småtrinnet.

1.2 Formål og problemstilling

Studiens formål er å undersøke det kan skapes motivasjon for skriving gjennom dramapreget undervisning på småtrinnet. Undervisningsopplegget er skapt med formål om å motivere elevene til å skrive i ulike meningsfulle sjangre. «Reiseprosjektet» er skapt med utgangspunkt i elevenes naturlige nysgjerrighet og lekenhet. Intensjonen er blant annet å skape *engasjement* og *indre motivasjon* hos elevene, som vi skal se nærmere på i kapittel 2.3 og 2.4. Som følge av at en elevgruppe på 1. trinn skrev usedvanlig mye etter et prøveprosjekt fra våren 2022, så skal det nå undersøkes nærmere med dokumentasjon av elevtekster og lærerintervju. Med formål om å utforske bruken av dramapreget undervisning på småtrinnet med motivasjon for skriving som sentral faktor, har jeg formulert følgende problemstilling:

Hvordan kan det skapes motivasjon for skriving gjennom dramapreget undervisning på småtrinnet?

Tidligere forskning på fagfeltet antyder at en opprettholdelse av *engasjement* fra dramapreget undervisning og gjennom skriveprosessen etterpå, og at det dype engasjementet syntes å hjelpe elevene med å generere ideer og skrive mer effektivt. Funn fra denne forskningen antyder også at drama lettet byrden av å skrive, økte elevenes motivasjon og fasiliterte produksjonen av høykvalitetsskriving (se kapittel 2.3). Hensikten er at «reiseprosjektet» skal

skreddersys slik at elevene blir engasjerte av den dramapregede undervisningen, og at dette leder frem til en meningsfull skriveoppgave. Hvordan elevenes motivasjon for skriving vurderes vil presenteres i teori- og metodekapitlet. Metodene som er brukt for å besvare problemstillingen er tematisk analyse av elevtekster og lærerintervju. I drøftingskapitlet blir broen mellom teori og funn fra analysen presentert.

1.3 Begrepsavklaringer

1.3.1 En samlebetegnelse av flere undervisningsformer: dramapreget undervisning

«Reiseprosjektet» er skapt av meg, og det eksisterer ikke en kjent og tydelig definisjon av undervisningsformen i sin helhet. Derfor er det ikke åpenbart hvilke begreper en velger å definere undervisningsformen med. Den fiktive reisen til London finner sted på tampen av ukesopplegget, og stemmer mye overens med Sæbøs perspektiver på drama som læringsform og fiksjonens områder (kapittel 2.2). Undervisningen skal fremme interesse, engasjement og spenning blant elevene frem til den mystiske reisedagen. I den forbindelse vurderte jeg begrepene engasjerende og motiverende undervisning som en betegnelse på «reiseprosjektet», men det skulle ikke bli så enkelt.

Utdanningsforskning.no publiserte et videoinnslag fra «Læring for livet», hvor skoleforskerne Oddny Judith Solheim og Kjersti Balle Tharaldsen diskuterte viktigheten av *engasjerende undervisning* med lærer Nina Simonsen (Utdanningsforskning, 2021). Tittelen på dette innslaget er «*motiverende undervisning*», mens undertittelen lyder slik: «Motiverte elever lærer mer - men hva er egentlig *engasjerende undervisning*, og hvordan få det til?» (Utdanningsforskning.no, 2021). Begrepene brukes om hverandre, og til tross for at programleder Elisabeth E. S. Rongved innledningsvis spør hva *engasjerende undervisning* egentlig er, er det ingen av gjestene som direkte besvarer dette spørsmålet. *Engasjerende undervisning* blir knyttet til *motivasjon* og *engasjement for læringsaktiviteter*, og det utdypes hva konsekvensene av mangelen på disse faktorene kan medføre. Ettersom begrepene brukes om hverandre, og jeg har konkludert med at *dramapreget undervisning* er en betegnelse som beskriver opplegget med størst nøyaktighet.

2.0 Studiens teoriforankring

2.1 Funksjonell skriving, meningsfulle sammenhenger og skriverammer

Det finnes flere ulike definisjoner på hva god skriveopplæring innebærer. Ifølge Matre et al. handler skriveopplæring om å lære å anvende språket for å skape mening i ulike sammenhenger – enten formålet er å forme og formidle et budskap, eller å benytte skriving som vei til læring (Matre et al., 2021). De senere årene har nyere skriveforskning bidratt til å utvikle og formidle skrivedidaktikk som gjør det lettere å implementere skriving som grunnleggende ferdighet, gjennom styrking og synliggjøring av skrivingen sin *funksjon* i de ulike fagene, så vel som utenfor skolen (Matre et al., 2021). Det underliggende målet for prosjektet «Developing National Standards for the Assessment of Writing - A tool for Teaching and Learning», ofte omtalt som *Normprosjektet*, var å styrke både skrivekompetansen til elevene og vurderingskompetansen til lærerne (Matre et al., 2021). *Normprosjektets* forståelse av skriving innebærer at elevene aktivt skal kunne handle og samhandle med skrift ved å bruke språket på tjenlige måter i ulike sammenhenger, i og utenfor skolen, for å oppnå ønskede formål (Matre et al., 2021). Denne forståelsen betegnes gjerne som *funksjonell* skriving. Funksjonell skriving innebærer hva en kan gjøre med skrift, og hva en kan oppnå gjennom skriving i ulike sammenhenger (Matre et al., 2021). Dette medfører at *formålet* med skrivingen, som for eksempel å kommunisere, dokumentere eller lære, er sentralt. Mening knyttes til hvilken *funksjon* arbeidet har, enten i øyeblikket eller frem i tid.

Mye forskning og erfaring tyder på at det er lettere å lære når læringsstoffet er meningsfylt, og inngår i en *meningsfull sammenheng*. Meningsfulle sammenhenger er ifølge Traavik (2015) viktige for utviklingen av skrive- og leseferdigheter. «Det å skrive om noe man er opptatt av og ønsker å formidle til en reell mottaker, er å skrive i en meningsfull sammenheng» (Traavik, 2015, s. 41). *Skriveformelen* ser slik ut: «Skriving = budskapsformidling x innkoding x motivasjon». (Hagtvet, 2004 sitert i Traavik, 2015). «Det formelen sier, er at når vi skal skrive, må vi først og fremst ha noe å skrive om, et budskap, og noen og skrive eller formidle dette budskapet til» (Traavik, 2015, s. 40). Dessuten må budskapet kodes inn ved hjelp av bokstaver, ord og setninger. Det kreves også at en er motivert, slik at en skriver så ofte og så mye at en blir god til å skrive. Multiplikasjonstegnene er viktige å bemerke seg. Mangler én av faktorene, vil hele multiplikasjonsstykket også resultere i null. Derfor er det ifølge Traavik (2015) avgjørende at alle komponentene i formelen er til stede når en skal skrive.

Skriverammer er et verktøy som kan brukes i skriveopplæringen for å hjelpe elever med å strukturere og organisere tekstene sine (Kjelen & Tverbakk, 2020). Skriverammer fungerer som et *stillas* eller en mal som elevene kan bygge videre på når de skriver. Ved å bruke skriverammer kan elevene få hjelp til å utvikle ideer, organisere informasjon og strukturere teksten på en måte som gjør den mer leservennlig og forståelig (Kjelen & Tverbakk, 2020). Skriverammer kan tilpasses ulike faglige nivåer blant elevene, og lærerne kan bruke dem på ulike måter for å legge til rette for at alle elevene skal kunne utvikle seg som skrivere. Eksempler på skriverammer kan variere avhengig av sjanger og teksttype. Det kan bestå av en disposisjonsplan for en argumenterende tekst, en mal for å skrive et brev eller en e-post, eller en sjekklister for å sikre at alle viktige elementer er inkludert i en rapport (Kjelen & Tverbakk, 2020). Skriverammer kan også inneholde tips og råd om hvordan man kan strukturere setningene og avsnittene i teksten, samt hvordan man kan bruke ulike virkemidler for å gjøre teksten mer interessant og engasjerende for leseren. Et eksempel på skriverammer er *startsetninger*, som ifølge Kjelen & Tverbakk (2020) kan gi elevene en struktur å følge når de begynner å skrive, noe som kan hjelpe dem med å komme i gang med å utvikle ideer og sette ord på tankene sine.

2.2 Dramafagets egenart

Aud Berggraf Sæbø er professor emerita ved Universitetet i Stavanger, og hennes forskningsinteresse er estetiske læringsprosesser i faglig og tverrfaglig arbeid (Universitetsforlaget, 2022). Det moderne dramafaget har ifølge Sæbø (2019) sine røtter i teaterkunsten og i lek som en fundamental menneskelig væremåte; det lekende menneske, kalt *Homo ludens*. Drama ble skapt på begynnelsen av 1900-tallet av teaterinnovatører og fremtidsrettede pedagoger som ville utvikle en ny pedagogikk for «barnets århundre». Blant de aller første og best kjente er Jacob L. Moreno, grunnleggeren av psykodrama, og John Dewey med sitt velkjente slagord «learning by doing», som egentlig lød «Learn to do by knowing, and to know by doing» (Dewey & McLellan i Vaage, 2000, s. 25). Teaterets uttrykksform gjennom roller og fiksjon ble sett i sammenheng med menneskets medfødte mimiske evne (Aristoteles, 1989 i Sæbø, 2019, s. 23), og barnets glede over og utvikling gjennom symbollek. Resultatet ble drama, et fag hvor teaterets uttrykksformer og virkemidler brukes og videreutvikles til en «ny» pedagogikk, dramapedagogikk, hvor *roller og fiksjon integreres i bearbeidningen og utforskingen av et lærestoff* (Sæbø, 2019).

Dramabegrepet har sitt utgangspunkt i vår greske kulturarv, samt teaterkunsten i antikkens Hellas. «De tre gammelgreske ordene *dra'o*, som betyr «å handle», *dromena*, som betyr «en

framstilt rituell handling» og theatron, som betyr «skueplass», viser at drama handler om «en framstilt rituell handling på skueplassen» (Sæbø, 2019, s. 24). Det betyr med andre ord at drama er en symbolsk eller fiktiv handling som framstilles av noen i rolle, og som kan oppleves av andre som ser på. Det er ifølge Sæbø (2019) det dramatiske spillet, forstått som fiksjon, som er det sentrale i dramaarbeidet. Det er i det dramatiske spillet hvor erfaringer fra virkeligheten eller fantasier fra vår forestillingsverden blir framstilt og utforsket. «Skal vi kunne kalle noe for drama, må det være en fiksjon, noe «som om», til stede» (Sæbø, 2019, s. 24). Dramafagets læringsformer spenner over et stort register, men i denne besvarelsen fremheves sjangeren *dramaforløp*. Dramaforløp innebærer helhetlige undervisningsforløp hvor forskjellige utforskende dramafaglige læringsformer integreres for å *motivere* elevene til faglig innsats, og dermed også til å forbedre deres faglige, sosiale, emosjonelle og personlige læringsprosess (Sæbø, 2019). Det mest sentrale kjennetegnet ved dramafagets læringsformer er *fiksjonen*, som også kan kalles det symbolske spillet. Fiksjon betyr at vi later som noe, det vil si at noe er «som om». Dette noe kan være enten roller, objekter eller situasjoner, eller en kombinasjon av flere av disse tre.

2.2.1 Fiksjonens områder

Evnen til å leve seg inn i en fiktiv rolle eller situasjon vil variere innen samme aldersgruppe, og er ifølge Sæbø (2019) avhengig av elevenes erfaringer og personlige forutsetninger. «Når drama integreres i læringsarbeidet, er målet for elevenes arbeid en aktiv identifisering med roller eller situasjoner fra lærestoffet» (Sæbø, 2019, s. 24). En aktiv identifisering krever ifølge Sæbø (2019) både mental, emosjonell og fysisk innlevelse i rollen, noe som kan være omfattende for elever som mangler erfaring. Hun påpeker at det derfor kan være greit å huske at denne aktive identifiseringen kan omfatte tre ulike som om-områder for dramaarbeidet: fiksjon i forhold til *gjenstander og objekter*, fiksjon i forhold til *situasjonen* og fiksjon i forhold til *rollen* (Sæbø, 2019). Det kan være greit å ha kunnskap om hver av disse når dramalæreren planlegger sine egne *dramaforløp*, for det gir deg flere variasjonsmuligheter i læringsaktivitetene.

I drama kan vi ha som om-gjenstander og som om-objekter, og det vil si at gjenstander og objekter forestiller å være noe annet enn de egentlig er (Sæbø, 2019). Fenomenet betegnes gjerne som *drama der fiksjonen iscenesettes av gjenstander og objekter*. For eksempel kan vi agere eller late som om fire stoler er en bil, og tau eller stoffremser som slynger seg på golvet kan være en elv. Et stykke stoff over skuldrene er en kongekappe, og så videre (Sæbø, 2019). «Vi kan også agere eller late som om vi har noe vi faktisk ikke har, det vil si at vi snakker og

reagerer som om objektet er der, og vi mimer at vi bruker det» (Sæbø, 2019, s. 25). Eksempelvis kan vi drikke av som om-glass, åpne en som om-dør, liste oss inn på som om-uhyrer eller reise med et som om-romskip og se og snakke om som om-romvesener.

Videre kan situasjonen eller miljøet være «som om», noe som innebærer at vi kan late som om vi er et annet sted eller i en annen situasjon enn vi egentlig er (Sæbø, 2019). Fenomenet betegnes gjerne som *drama der fiksjonen iscenesettes som en tenkt situasjon*. I en som om-situasjon må vi som regel også forholde oss til eller bruke som om-objekter i tillegg (Sæbø, 2019). «For eksempel kan vi late som om vi er i jungelen og lurar oss inn på farlige uhyrer som oppdager oss, og som vi akkurat så vidt klarer å stikke fra eller å overliste» (Sæbø, 2019, s. 25). Eller vi kan eksempelvis være på reise ut i verdensrommet til en hemmelig planet, og dikte opp det som hender oss etter hvert. «Elevene trenger da ikke nødvendigvis å gå inn i en rolle for at dramaaktiviteten skal fungere her. De kan alle være romfarere på oppdagerferd som over, eller de kan være seg selv i denne fiktive situasjonen» (Sæbø, 2019, s. 26). Det er ifølge Sæbø (2019) uansett identifikasjonen med den tenkte situasjonen som vil gi drivet til det fiktive spillet.

I den dramatiske aktiviteten kan vi late som om vi er noe annet eller noen annen enn vi er, noe som innebærer at deltakerne aktivt identifiserer seg med en rollefigur eller et rolleobjekt (Sæbø, 2019). Fenomenet betegnes gjerne som *drama der fiksjonen iscenesettes i form av roller*. «En rollefigur vil være en person eller et annet levende vesen, mens et rolleobjekt vil være ulike gjenstander og objekter» (Sæbø, 2019, s. 26). Drar vi eksempelvis på jungeltur, kan elevene tre inn i rollefigurer som for eksempel jegere, oppdagelsesreisende, zoologer, og de kan spille at de er ulike rolleobjekter som huler, steiner, trær eller forsteinede uhyrer osv.

2.3 Tidligere forskning på forholdet mellom drama og skriving

Cremin et al. (2006) har forsket på forholdet mellom drama og skriving. “Relatively few empirical studies have investigated the relationship between drama and writing; those that have tend to have focused on the role drama plays in motivating writers and improving writing” (Cremin et al., 2006, s. 2). De skriver innledningsvis i sin artikkel at de ønsker å bidra til forskningsfeltet ved å undersøke tekstmateriale som blir produsert i konteksten av dramapreget undervisning. Cremin et al. (2006) oppsummerer tidligere forskning på følgende måte:

“Working with kindergarteners, Pelligrini (1984) demonstrated that dramatic play was highly related to total word writing fluency; although this was only shown through single dictated words. In a quasi-experimental study, Moore and Caldwell (1990, 1993) found that drama was a more effective precursor to writing than

traditional planning and discussion and others too have observed and recorded similar findings (e.g. Wooland, 1993; Wagner, 1998; Booth and Neelands, 1998). McNaughton's (1997) research suggests that primary aged learners who engage in drama prior to writing, write more effectively and at greater length, using a richer vocabulary that contains more emotive and expressive insights (Cremin et al., 2006, s. 2).

Funn fra tidligere forskning kan tyde på at drama kan være en effektiv forløper til elevers skriving, og av disse eksemplene er McNaughton's (1997) studie kalt "*Drama and Children's Writing: a study of the influence of drama on the imaginative writing of primary school children*" den mest relevante for min studie. En serie med 20 dramatimer og 20 parallelle diskusjonstimer ble utformet og undervist til to elevgrupper i grunnskolen. Etter hver time ble elevene bedt om å produsere et skriftlig arbeid (f.eks. et dikt, en historie, en rapport). Etter nøye analyse ble sammenligninger gjort mellom de to settene med tekst. Totalt sett, i 17 av 20 sett med skriving, møtte dramagruppen målene for oppgavene bedre eller litt bedre enn diskusjonsgruppen. Funnene tyder ifølge McNaughton (1997) på at barneskoleelever som engasjerer seg i drama før skriving, skriver mer effektivt og i større omfang, ved å bruke et rikere vokabular som inneholder flere emosjonelle og uttrykksfulle innsikter. I tillegg skrev dramagruppen i gjennomsnitt 24,5% mer enn diskusjonsgruppen. Ifølge McNaughton (1997) kan årsakene til disse resultatene være *dramaarbeidets natur, her-og-nå-engasjement, dramalærerens rolle og refleksjon etter læringsaktiviteter*.

I sin studie filmet Cremin et al. (2006) dramaøvelser, og fokuserte på barnas engasjement i ulike temaer. De presenterte spennende funn: "The depth of the children's engagement was a related feature which appeared to create an effective connection between drama and writing and contribute to the children's writing" (Cremin et al., 2006, s. 11). Ifølge forskerne syntes *dybden i barnas engasjement å skape en effektiv forbindelse mellom drama og skriving, samt bidra til barnas skriving*. Forskerne observerte at barna var i stand til å opprettholde sitt engasjement gjennom skrivingen, noe som antyder at de var dypt involvert i prosessen. Det dype engasjementet syntes å hjelpe dem med å generere ideer, og skrive mer effektivt (Cremin et al., 2006). "Their deep engagement in the drama appeared to be sustained through the actual act of writing, which perhaps intensified their concentration levels and increased their commitment" (Cremin et al., 2006, s. 11). Forskerne mente at de, basert på videomaterialet, kunne se en opprettholdelse av engasjement fra drama-aktivitetene og gjennom skriveprosessen etterpå. Drama kan ifølge Cremin et al. (2006) hjelpe elevene med å skape og transformere opplevelser, generere ideer og dyrke sine egne og hverandres ideer. Noen spesifikke dramateknikker som kan brukes til å forbedre skriveferdighetene inkluderer blant annet *fantasifullt improvisasjonsengasjement, rollespill og lærer-i-rolle*.

"Seize the moment"-skrivning er en tilnærming til skrivning som oppmuntrer elevene til å skrive spontant og uten en forhåndsbestemt plan (Cremin et al., 2006). I denne tilnærmingen kan lærere bruke drama for å hjelpe elevene med å generere ideer og skrive mer effektivt. I stedet for å følge en bestemt sjanger eller stil, fokuserer "seize the moment"-skrivning på det substansielle innholdet og formålet med kommunikasjonen, noe som kan gjøre skrivningen mer interessant og engasjerende. Ifølge Cremin et al. (2006) oppmuntrer metoden barna til å skrive når de er mest engasjert og motivert. Denne tilnærmingen gir barna større frihet til å velge form, innhold og synspunkt når de skriver, og oppmuntrer dem til å skrive med en større følelse av formål i den imaginære verdenen de har skapt. I kapittel 4.3.3 blir denne metoden vurdert opp mot skriveoppgaven fra «reiseprosjektet».

Forskerteamet identifiserte eksistensen av tre tråder som syntes å koble sammen drama og skrivning: "These were the *presence of tension, emotional engagement and incubation and a strong sense of stance and purpose gained in part through role adoption*" (Cremin et al., 2006, s. 8). I dramaøktene hvor disse faktorene fant sted, fant forskerteamet "... *an increase in motivation and commitment, enhanced ease and concentration whilst composing and the existence of high-quality writing* (Cremin et al., 2006, s. 8). Forskerne konkluderte avslutningsvis med lovende ord om effekten av drama tilknyttet skrivning: "In addition to prompting potent thoughts and feelings, attitudes and information which were harnessed in writing, the drama also provided audience and purpose for their written communications" (Cremin et al., 2006, s. 15). *Drama lettet også byrden av å skrive, økte elevenes motivasjon og fasiliterte produksjonen av høykvalitetskrivning* (Cremin et al., 2006, s. 15-16). Neelands et al. (1993) fra Toronto observerte i en lignende studie at: "when writing is embedded in a context that has personal significance for the writer, the motivation for writing changes drastically" (Neelands et al., 1993, sitert i Cremin et al., 2006). I kapittel 4.3 drøftes det om hvorvidt det eksisterer lignende funn fra denne studien.

2.4 Motivasjon

Forskere som Einar & Sidsel Skaalvik (2015) har publisert en rekke innføringsbøker i motivasjonsteori opp gjennom årene. Einar M. Skaalvik er professor emeritus i pedagogisk psykologi og forskningsmetode ved Pedagogisk institutt, NTNU og seniorforsker ved NTNU Samfunnsforskning, mens Sidsel M. Skaalvik er professor emerita i spesialpedagogikk ved Pedagogisk institutt, NTNU (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Den anerkjente duoen påpeker at det lenge har vært skilt mellom indre og ytre motivasjon i motivasjonsforskningen. Selv baserer de distinksjonen på hvordan indre og ytre motivasjon oppfattes i

selvbestemmelsesteorien (self-determination theory, Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2009), som ifølge Skaalvik & Skaalvik (2015) er den mest innflytelsesrike teorien om indre og ytre motivasjon. I selvbestemmelsesteorien er søkelyset ikke bare rettet mot *hvor* motivert elevene er, men også mot *type* motivasjon. Skillet mellom indre og ytre motivasjon blir derfor sentralt, ifølge Skaalvik & Skaalvik (2015).

Ryan & Deci (2009) fremhever lek og aktiv læring som eksempler på indre motivert atferd. Det påpekes at indre motivert læringsarbeid utføres fordi lærestoffet oppleves som interessant, og arbeidet med det gir glede og tilfredsstillelse (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Gleden og tilfredsstillelsen ligger da i selve aktiviteten, ikke i form av i ytre tilført ros eller annen belønning som følger av aktiviteten. Ifølge Ryan & Deci (2009) kommer det beste læringsresultatet som følge av at læringen er indre motivert. De mener at det viktigste skillet mellom indre og ytre motivasjon er *interesse*; at aktiviteten i seg selv er *engasjerende*.

Indre motivasjon har likhetstrekk med indre verdi, eller interesseverdi. Med verdi i denne sammenheng menes hvilken verdi læringsaktiviteten har for den enkelte elev. Indre verdi eller interesseverdi refererer til den gleden en aktivitet kan gi. Både indre motivasjon og verdi er derfor knyttet til interesse, glede eller positive følelser som en bestemt aktivitet skaper hos en elev. Det ser en karest hos barn som leker - barn leker fordi det er morsomt, og de viser ofte stor glede mens de leker (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Når elever ser indre verdi i arbeidet med fagene, er dette en sterk drivkraft. Da reduseres behovet for ytre stimuleringer og incentiver, samt kontroll og overvåking. Så langt mulig bør lærerne gjøre læringsaktivitetene engasjerende, og fremme indre verdi blant elevene. En annen form for verdi som knyttes til undervisningsopplegget «reiseprosjektet», er nytteverdi. Nytteverdi innebærer at elevene fanger opp at det de lærer i arbeidet med skolefagene vil eller kan komme til nytte senere (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Om elevene oppfatter at arbeidet med skolefagene kan gjøre det enklere å nå målene sine, vil det kunne fremme motivasjon. Denne formen for nytteverdi finner vi særlig på ungdomstrinnet og i videregående skole. Skaalvik & Skaalvik (2015) begrunner dette med at elevene i barneskolen ikke har så klare forestillinger om utdanning og karriere. Elevene vil derimot lettere kunne se nytteverdien av fagene hvis den knyttes opp mot interesser og aktiviteter i øyeblikket eller i nær fremtid (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Ytre motivasjon har ofte blitt forstått som at en aktivitet utføres for å oppnå en belønning, men hos Ryan & Deci (2009) finner vi et mer nyansert syn på ytre motivasjon. Her kategoriseres ytre motivasjon som enten kontrollert eller autonom ytre motivasjon (Ryan &

Deci, 2009). Kontrollert ytre motivasjon kan beskrives som følelsen av at en ikke har noe valg, og at en er tvunget til å utføre en bestemt aktivitet. Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2015) er den mest ekstreme formen for kontrollert ytre motivasjon når en elev arbeider for å oppnå en belønning, eller for å unngå en eller annen form for straff eller sanksjon. Elevarbeidet kontrolleres eller reguleres av læreren som har makt til å tilføre belønning eller straff (Skaalvik & Skaalvik, 2015). En annen form for kontrollert ytre motivasjon er når eleven arbeider med utgangspunkt i frykt for å gjøre det dårlig, eller for å unngå skam og skyldfølelse. Med autonom ytre motivasjon menes det i skolesammenheng at elevene har internalisert skolens verdier for elevatferd så vel som verdien ved å lære skolefagene (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Elevene arbeider i dette tilfellet ikke bare for å gjøre det godt, men fordi arbeidet med fagene i seg selv har en verdi.

3.0 Metode – kvalitativ pedagogisk designforskning

Metoden er vårt redskap i møte med noe vi ønsker å undersøke (Dalland, 2017). I denne besvarelsen settes motivasjon i søkelys. Motivasjon er et fenomen som er omfattende å måle nøyaktig, særlig blant barn. I et tidlig utkast av denne besvarelsen var problemstillingen formulert slik: «Hvordan kan læreren øke motivasjon for skriving gjennom dramapreget undervisning på småtrinnet?» Gjennom diskusjon og dialog med veileder og medstudenter, kom vi sammen fram til at det blir omfattende å besvare en slik problemstilling. Å fastslå om hvorvidt en elevgruppes motivasjon for skriving øker fra et tidspunkt til et annet, da gjennom et undervisningsopplegg jeg gjennomfører med elevene i felt, bringer med seg en rekke etiske utfordringer. Det er svært viktig at deltagerne i forskningsprosjektet opplever at de blir skikkelig ivaretatt når de bidrar til forskning (Dalland, 2017), og det baseres på tillit. Om formålet er å forsøke å måle elevenes motivasjon før prosjektperioden sammenlignet med etter, kan det oppfattes som om jeg sår tvil om lærerens kredibilitet eller kompetanse, eller at jeg forsøker å «avsløre» at kontaktlærers undervisning ikke er like motiverende som min. Dette kan potensielt føre til redusert samarbeidsvillighet, en lukket intervjuperson eller at ingen i det hele tatt ønsker å delta. Vi kom fram til at det å skape motivasjon for skriving er noe de aller fleste lærere anser som spennende og harmløst, og fjerner behovet for å sammenligne data.

For å besvare min problemstilling har jeg valgt kvalitativ metode for å samle inn data. De fleste problemområder kan undersøkes på ulike måter, men det er viktig å avklare om man

ønsker å gå i dybden eller bredden på et tema, det vil si om man forholdsvis skal velge et kvalitativt eller kvantitativt design (Brottveit, 2018). Ifølge Dalland (2017) tar de kvalitative metodene sikte på å fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle. Kvalitativ metode anvendes for å gå i dybden på et felt i forsøk på å forstå den sosiale virkeligheten vi omgir oss med, og kan omfatte innhenting av kunnskap både på gruppe- og individnivå (Brottveit, 2018). Den kvalitative forskningsprosessen retter seg først og fremst mot hvordan vi kan forstå og begrepsfeste virkeligheten, og har sin forankring i et hermeneutisk vitenskapssyn. I korthet kan det ifølge Brottveit (2018) sies at den kvantitative forskningsprosessen handler om å forklare og tallfeste virkeligheten, og har sin forankring i et positivistisk vitenskapssyn. I begge tilfeller må dataene fortolkes og analyseres for å gi mening, enten de er hentet gjennom intervjuer eller via statistikk. Kvalitativ metode vil etter min mening egne seg best til å belyse presentert problemstilling på best mulig måte.

3.1 Pedagogisk designforskning

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for hva pedagogisk designforskning er, og hvorfor valget falt på akkurat denne forskningsstrategien som kvalitativ metode. Pedagogisk designforskning (educational design research) er en forskningsstrategi med mål om å fremme bedre undervisning og læring (Bjørndal, 2013). I hovedsak kan man si at pedagogisk designforskning er systematiske undersøkelser knyttet til prosesser rundt utvikling, utprøving og evaluering av undervisningsopplegg, hvor målsettingen er å optimalisere pedagogiske tiltak som kan gi bedre undervisning og læring (Bjørndal, 2013; Van den Akker et al., 2006). En noe generisk definisjon av pedagogisk designforskning lyder slik: “a series of approaches, with the intent of producing new theories, artifacts, and practices that account for and potentially impact learning and teaching in naturalistic settings” (Barab and Squire (2004), sitert i Van den Akker et al., 2006, s. 4). Mer spesifikt kan et designeksperiment karakteriseres på følgende måte:

«For det første er målsettingen med designeksperimenter å utvikle teorier som omhandler både læringsprosessen og midlene (undervisningsopplegg, hjelpemidler, etc.) som er utviklet for å støtte læringen. For det andre handler designeksperimenter om utvikling og utprøving av nyskapende undervisningsopplegg. For det tredje kan opprinnelige antakelser eller gjetninger bli motbevist eller justert i prosessen med å prøve ut det didaktiske opplegget, og nye antakelser eller gjetninger og testes. Designeksperimenter har derfor både en hypotetisk side og reflekterende side. For det fjerde er et designeksperiment en gjentakende prosess som består av sykluser av design, testing, analyser og refleksjon, og utvikling av ny design. For det femte er teoriene som utvikles i løpet av et designeksperiment «ydmyke». Det vil si at teoriene handler om elevenes læringsprosesser innen et spesifikt emne. Et sentralt spørsmål for teoriene som utvikles, er imidlertid om de kan gi informasjon til fremtidige designer» (Bjørndal, 2013, s. 248).

Basert på sitatet fra Bjørndal (2013) kan mitt prosjekt betegnes som et designeksperiment. De ulike punktene som er oppført, samsvarer med prosjektets design og formål. Mitt prosjekt

strider delvis med den tradisjonelle formen for designforskning, fordi jeg som forsker er den som også har ansvaret for undervisningen. Samtidig er likhetstrekkene så mange at opplegget etter min mening faller inn under denne kategorien.

Den første målsettingen som nevnes er utvikling av teorier om læringsprosessen og midlene, men hva er egentlig en teori? «Det finnes ingen entydig definisjon på hva en teori er, men et fellestrekk synes å være at en teori er en testet eller begrunnet antakelse om virkeligheten» (Brottveit, 2018, s. 19). Ettersom designforskning er en gjentakende prosess, kan vi gjennom testing, analyser, samtaler, refleksjon og utvikling skape teorier som bidrar til ny kunnskap og inspirasjon til nye former for undervisning. Det er med andre ord ikke tilstrekkelig å gjennomføre opplegget et par ganger, og anse resultatene som pålitelige. Selv om analysen og drøftingen av datamaterialet fra dette studiet rent hypotetisk sett indikerer at det er blitt skapt motivasjon for skriving, vil «reiseprosjektet» fortsatt være en nyskapende undervisningsform under utvikling. Undervisningsopplegget og dets resultater må forskes mer på over tid for å bastant kunne påstå at det er en årsakssammenheng mellom motivasjon for skriving og dramapreget undervisning.

Designforskning utføres som en tredelt prosess, bestående av: «(...) 1) preparing for the experiment, 2) experimenting in the classroom, and 3) conducting retrospective analyses» (Gravemeijer & Cobb, 2006, s. 47). I dette avsnittet beskrives hovedtrekkene ved første fase. Første fase omtales som forberedelsen av designeksperimentet (Bjørndal, 2013). I denne fasen er målsettingen å utvikle undervisningsopplegget med utgangspunkt i en hypotetisk lokal undervisningsteori (Bjørndal, 2013). Problemstillingen tar utgangspunkt i en antakelse om at dramapreget undervisning kan skape motivasjon for skriving på småtrinnet, som stammer fra to prøveprosjekt og tidligere forskning på forbindelsen mellom drama og skriving (kapittel 2.3). Designeksperimentet tar utgangspunkt i denne hypotetisk lokale undervisningsteorien. Teorien betegnes som lokal, fordi den refererer til et konkret emne som bygger på antakelser om en mulig prosess som fører til læring og utvikling blant elevene (Bjørndal, 2013). I tillegg bygger den lokale undervisningsteorien på antakelser om hvilke læremidler som kan benyttes for å støtte organisere elevenes læring (Bjørndal, 2013; Cobb et al., 2003; Gravemeijer & Cobb, 2006).

Designforskningens andre fase handler hovedsakelig om å prøve ut undervisningsoppleggene i klasserommet (Bjørndal, 2013). Karakteristisk ved denne fasen er de tette og integrerte syklusene av design og analyse. Den tredje fasen kalles den retrospektive analysen, der

formålet er å bidra til utviklingen av en lokal undervisningsteori. Intensjonen er altså å utvikle en lokal undervisningsteori som kan tjene som en referanseramme for lærere som ønsker å tilpasse undervisningsoppleggene i sine klasserom, og i forhold til deres personlige mål (Bjørndal, 2013).

Opprinnelig stod det mellom aksjonsforskning og pedagogisk designforskning i valget av forskningsstrategi. De har store likhetstrekk, involverer samarbeid mellom forsker og praktiker og er begge utgaver av konstruktiv samfunnsforskning (Bjørndal, 2013). De har begge et klart formål om forbedring av praksis og å generere ny kunnskap direkte fra praksisfeltet, og begge viser preferanse for kvalitative forskningsmetoder. Til tross for disse likhetene, finnes det ulikheter mellom aksjonsforskning og pedagogisk designforskning (Bjørndal, 2013). I aksjonsforskning legges det ofte sterk vekt på praktikerens styring av forskningsprosessen, mens designforskning oftest innebærer en sterkere forskerstyring. Til tross for at praksisfeltet utvilsomt har en viktig rolle i mitt designeksperiment, er det jeg i forskerrollen som tar initiativ til både tema, design og utførelse av prosjektet. Aksjonsforskning har også tradisjonelt sett et bredere fokus på utvikling av praksis, mens designforskning har et avgrenset fokus på utvikling av pedagogisk design.

3.2 Presentasjon av reiseprosjektet

3.2.1 Et tverrfaglig undervisningsopplegg

«Reiseprosjektet» er et dramapregede undervisningsopplegg som blant annet baseres på Aud Berggraf Sæbøs (2019) litteratur om drama som læringsform. Problemstillingen omhandler som sagt motivasjon for skriving, og *dramaforløp* anvendes for å skape en spennende fiksjonsramme rundt skriveoppgavene. Målet er at det skal gi mening for elevene å skrive ettersom oppgavene har et formålsrettet design i ulike skrivesjangre. Eksempelvis skal elevene legge inn matbestilling- og reservasjon til flyturen, og de må lage pass som identifikasjon for å reise til utlandet. I tillegg legges det opp til at elevene skal skrive et reisebrev om de opplevelsene og inntrykkene de selv ønsker å fremheve - hver tekst blir unik, og de får skrive mens opplevelsene fortsatt er friske i minnet.

Gitt at elevene på første- og andretrinn nylig vil ha lært seg bokstavene, kan vi ikke forvente at samtlige elever skriver setninger helt selvstendig. Under skriveoppgavene får elevene skrivestøtte både i plenum og på individuelt plan etter behov. Elevene står for egen skriving, men får hjelp med rettskriving og visualisering. Med refleksjon etter den fiktive reisen til London, føres elevinnspill som «London», «disko» og «fotballkamp» opp på tavla. Med fokus

på formålsretta og funksjonell skrivning med inspirasjon fra Normprosjektet (kapittel 2.1), er formålet å skape motivasjon for skrivning. Det blir mildt sagt spennende å gjennomføre «reiseprosjektet» både i en første- og andreklasse over to uker, for å se om det kan fenge elevene også et trinn opp.

Prøveprosjekt 1 bestod kun av et dagsopplegg, mens prøveprosjekt 2 ble en videreutvikling etter å ha sett læringspotensialet og tilpasningsmuligheter fra det første. Det gikk fra å være et dagsopplegg til å få en varighet på en skoleuke, med tyngre vekt på tverrfaglig læring. Som følge av at problemstillingen avgrenses til norskfaget, har jeg valgt å justere på oppleggets innhold og utforming. Fremfor at det blir tildelt én skoletime til matematikkundervisning om penger i ulike former, erstattes denne med undervisning om London og arbeid med «Book Creator» slik at samtlige elever blir ferdige. Elevene vil fortsatt få utdelt reisepenger, men det vil ikke bli en hel økt tildelt til matematikkundervisning om penger. Det skal derimot påpekes at matematikkundervisning er noe jeg ville inkludert foruten studiets avgrensning. Oppleggets design forblir den samme, hvor én skoletime per dag tildeles reiseprosjektet fra mandag til torsdag, og tre skoletimer fredag. En forenklet ukeplan ser slik ut:

<i>Dag</i>	<i>Innhold</i>
Mandag	Introduksjonstime med PowerPoint-presentasjon. Elevene får stille spørsmål, og fargelegge det britiske flagget i etterkant av introduksjonen.
Tirsdag	Legge inn forhåndsbestilling på frukt og kake etter personlig ønske. Elevene skriver navnet sitt, hvilken frukt og hvilken kake de vil ha. Elevene skriver navn, høyde, kjønn og øyenfarge og tar passbilde for å legge inn i Book Creator-applikasjonen dagen etter.
Onsdag	Lage pass på Book Creator, lære programvare og dens mekanismer, skrivning på iPad-tastatur.
Torsdag	Undervisning om London i korte trekk for å vekke interesse. Fortsette på Book Creator – alle pass må ferdigstilles denne dagen.
Fredag	Reisedag: Reisepenger utdeles til elevene når samtlige har ankommet gangen. De får vise flybillettene ved gate B15. Når de har kjøpt billett, trer de inn i det bekmørke klasserommet og om bord i flyet. Det spilles flystøy fra en høyttaler i bakgrunnen. Hvert sete er nummerert, slik at de må se på billetten sin for å vite hvor de skal sitte. Flyvert/pilot undersøker om de usynlige sikkerhetsbeltene er festet. På storskjerm i front av flyet får elevene se takeoff fra cockpit. Oppe i lufta avspilles en Donald

	<p>Duck-episode, og det blir servert frukt og kake basert på elevenes skriftlige forhåndsbestillinger. Etter endt episode lander flyet, og elevene er nå i «London». Elevene får velge mellom fotballkamp fra tribunen (på storskjerm) og disko med lyseffekter og partymusikk. Deretter skal samtlige elever samles i påvente av at en lokal, britisk trubadur med langt krøllete hår (en utkledd versjon av meg), som skal fremføre sang og dans. Etter konserten skal elevene stige på flyet for retur til Norge. Etter hjemreisen er et faktum, får elevene ta et friminutt. Når de kommer inn, får de en skriveoppgave der de skal skrive om hva de har opplevd. De kan skrive reisebrev til sine foresatte i flaskepost-boka, slik at tekstene får betydningsfulle mottakere.</p>
--	---

3.2.2 Prosjektsamarbeid med grunnskole & personvern

Etter to tidligere prøveprosjekt ble «reiseprosjektet» gjennomført i uke 11 og 12, med andre ord fra 13.03.2023 til 24.03.2023. Opplegget ble gjennomført hos en førsteklasse i uke 11, og hos en andreklasse i uke 12. Det er også den første gjennomføringen hvor datamateriale ble samlet inn, da i tråd med Sikt (tidligere NSD) sine retningslinjer og krav om forskningsetiske kriterier, og som vil analyseres og drøftes opp mot presentert problemstilling. Skolesamarbeidet ble et faktum etter at jeg kontaktet fagleder hos en av grunnskolene hvor jeg ble ansatt som tilkallingsvikar høsten 2022. Jeg sendte vedkommende en tekstmelding i november 2022 der jeg ga uttrykk for mitt ønske om forskningssamarbeid. Jeg beskrev «reiseprosjektet» i korte trekk, formålet med studiet og ønsket om å gjennomføre på småtrinnet. Noen dager i etterkant ble jeg oppringt, og til min store lettelse var det ikke bare én kontaktlærer som ønsket at sin klasse skulle delta, men to! Kontaktlærerne på 1. og 2. trinn var ifølge fagleder også positive til intervjudeltakelse. Dette er en liten skole hvor hvert trinn stort sett utgjør én klasse. Totalt deltok 2 kontaktlærere og 34 elever delta i studiet. Av forskningsetiske og personvernrelaterte årsaker, tillot ikke Sikt (tidligere NSD) meg å innhente detaljerte opplysninger om elevenes faglige forutsetninger og historikk, til tross for at personopplysningene til alle involverte ble anonymisert. De begrunnet dette med at slike detaljer kunne avsløre hvilke individer det gjaldt. Kontaktlærerne fikk tilgang til intervjuguide og informasjonsskriv, og ble signert den 15.01.2023. Elevenes foresatte har signert informasjonsskrivet slik at elevtekstene kunne innsamles og bli anvendt som analysemateriale. For dokumentasjon, meldeskjema, Sikt sin vurdering av meldeskjema, informasjonsskriv og lignende, se vedlegg i slutten av besvarelsen.

3.3 Vitenskapsteoretiske betraktninger

Det finnes flere forskjellige syn på kunnskap og måter å nærme seg den sosiale virkeligheten på, ettersom våre tenke- og handlemåter preges blant annet av kunnskap og erfaring (Brottveit, 2018). I dette kapitlet reflekterer jeg over ulike vitenskapsteoretiske tilnæringsmåter, samt hvilke styrker og svakheter disse har i forhold til egen problemstilling. Mitt vitenskapsteoretiske ståsted påvirker ikke bare valget av metode og teoretisk perspektiv, men har også betydning for hvordan temaet avgrenses, problemstillingen som stilles, hvilke data det er mulig å innhente, og hva slags kunnskap som kan utledes av materialet (Brottveit, 2018). Ifølge Brottveit (2018) har vi tre vitenskapsteoretiske hovedretninger: positivisme, hermeneutikk og poststrukturalisme. Disse utgjør tre vitenskapsteoretiske hovedretninger ved sine forskjellige syn på kunnskap, hvordan de nærmer seg et forskningsfelt, og hva de anser som viktig i kunnskapsproduksjonen. Jeg skal deretter redegjøre for mitt ontologiske og epistemologiske ståsted.

3.3.1 Ontologi og epistemologi

Når man forholder seg til tekst både som kunnskapskilde og datamateriale, er begrepene ontologi og epistemologi sentrale (Brottveit, 2018). Ontologi er ifølge Brottveit (2018) læren om det som finnes, og om hvorvidt og på hvilken måte noe eksisterer. Dessuten reiser ontologien spørsmål om hva et fenomen faktisk er, og om det egentlig finnes. Fenomenet som studeres i denne studien er motivasjon for skriving, og det er utvilsomt et eksisterende fenomen. Ryan & Deci (2009) fremhever lek og aktiv læring som eksempler på indre motivert atferd. Det påpekes at indre motivert læringsarbeid utføres fordi lærestoffet oppleves som interessant, og arbeidet med det gir glede og tilfredsstillelse (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Gleden og tilfredsstillelsen ligger da i selve aktiviteten, ikke i form av i ytre tilført ros eller annen belønning som følger av aktiviteten. Ifølge Ryan & Deci (2009) kommer det beste læringsresultatet som følge av at læringen er indre motivert. De mener at det viktigste skillet mellom indre og ytre motivasjon er interesse; at aktiviteten i seg selv er engasjerende. I en påtvunget skrivesituasjon er spørsmålet om elevene opplever skriveprosessen som indre motivert. Det kan vurderes ved å se på elevtekstene, se på omfang, innhold og budskap, samt få innsikt i elevenes faglige forutsetninger gjennom intervjuene. Om hvorvidt motivasjon for skriving skapes, vil vurderes med en hermeneutisk fortolkning av elevtekstene og intervjumaterialet.

Epistemologi betegnes som læren om viten eller kunnskap (Brottveit, 2018). Hva slags kunnskap er det snakk om, på hvilken måte kan den brukes, og når og hvordan kan vi vite noe med sikkerhet? Det er viktig å utforske spørsmål knyttet til hva sannhet, gyldighet og objektivitet er. For å svare på slike spørsmål er det nødvendig å gå veien om ontologien (Brottveit, 2018). I en forskningsmessig sammenheng er det nødvendig å avklare om et spørsmål eller fenomen er av ontologisk og/eller epistemologisk art, både når man forholder seg til egne og andres tekster og forskningsarbeider. Epistemologiens oppgave er å identifisere teorier og kunnskaper om det eksisterende fenomenet, stille seg spørrende til hvilke forskningsspørsmål som er relevante, og hva vi ønsker å lære og erkjenne om fenomenet. Motivasjon for skriving er i dette tilfellet et fenomen som kan belyses både ontologisk og epistemologisk. «*Reiseprosjektet*» tar utgangspunkt i en hypotetisk lokal undervisningsteori, og gjennom pedagogisk designforskning har jeg valgt å bygge mitt kunnskapsgrunnlag på tematisk analyse av tekster og lærerintervju.

3.3.2 Hermeneutisk vitenskapssyn og fenomenologi

Hermeneutikk og fenomenologi er ifølge Dalland (2017) betegnelser som brukes hver for seg, men også sammen. Hermeneutikk betyr fortolkningslære, hvor det å fortolke innebærer forsøket på å finne frem til meningen i noe, eller å forklare noe som i utgangspunktet er uklart (Dalland, 2017). I fenomenologiske undersøkelser er oppmerksomheten rettet mot verden slik den konkret oppleves og erfares fra eksempelvis lærernes eller elevenes perspektiv (Dalland, 2017). Jeg kunne sett på datamaterialet helhetlig gjennom lærernes øyne med en fenomenologisk tilnærming til besvarelsen av problemstillingen. Da ville det handlet om lærernes perspektiver og opplevelser, og at vi undersøker et fenomen gjennom lærerne. Selv om det kan argumenteres for at studiet baserer seg på en kombinasjon av hermeneutikk og fenomenologi, er ikke denne kombinasjonen imidlertid helt uproblematisk. Spørsmålet er om disse to perspektivene lar seg forene, og hvorvidt de kan kombineres i et forskningsprosjekt (Johansson, 2016). Et hermeneutisk vitenskapssyn er mer opptatt av intensjon, av å forstå og fortolke mening og å konstruere nye meningssammenhenger gjennom å studere sosiale fenomener (Brottveit, 2018). I besvarelsen av problemstillingen vil analyse- og drøftingsprosessen av datamaterialet og relevant teori belyses av et hermeneutisk vitenskapssyn. For å vurdere om det er skapt motivasjon, som er et på mange måter usynlig fenomen, vil det tillegges mening i elevtekstene og tolkes deretter. Det blir viktig å anerkjenne antakelsen om at det kan skapes motivasjon, og at jeg må forholde meg til datamaterialet på en så objektiv måte som overhodet mulig.

3.4 Valg av analysemetode

3.4.1 Elevtekster som datamateriale

Hvordan defineres en elevtekst? I prinsippet dekker begrepet elevtekst både skriftlige, muntlige, analoge og digitale tekster, samt alle de modalitetene som elevene til enhver tid har tilgjengelig for å uttrykke mening (Øgreid, 2021). I dette studiet er imidlertid datamaterialet avgrenset til skriftlige, analoge og digitale tekster. De 34 elevtekstene vil i denne besvarelsen i hovedsak bestå av verbalspråklige tekster der en del inneholder illustrasjoner og bilder. Analysen av elevtekstene under prosjektperioden er den viktigste og mest sentrale metoden i denne studien. I analyse- og drøftingsdelen av datamaterialet vil vi tre inn i designforskningens tredje fase, kalt den retrospektive fasen (Bjørndal, 2013). For å kunne drøfte og besvare studiens problemstilling, vil elevtekstene og lærerintervjuene analyseres og drøftes. I en fenomenologisk studie kunne intervjumaterialet blitt anvendt som hovedmaterialet, i tilfelle det som skulle undersøkes baserte seg helhetlig på lærernes perspektiver og opplevelser. Etersom jeg som forsker tolker både teori og datamateriale med hermeneutiske vitenskapsbriller i denne studien, vil fortolkningen av elevtekstene være mest sentrale. Intervjubidragene har imidlertid en avgjørende funksjon, blant annet for å kunne knytte verdifull ikke-identifiserbar informasjon opp mot de ulike elevtekstene. Elevtekstene vil bli nummererte, og vil kunne bli referert til ved bruk av nummer fremfor navn under intervjuet.

Vurdering av elevtekster baserer seg på en hermeneutisk lese måte, som innebærer at de ulike konkrete aspektene ved en tekst må leses i lys av en helhetlig forståelse av teksten. Ved bruk av analytisk vurdering ville konkrete kvalitetsaspekter vært mer sentrale, slik som syntaktiske og grammatiske aspekt, ordforråd, retorisk appell eller innholdsoppbygging (Øgreid, 2021). Med elevenes forutsetninger og unge alder tatt i betraktning, er ikke dette hva som vil vurderes for å besvare problemstillingen. Den hypotetisk lokale undervisningsteorien baseres på en antakelse om at det kan skapes motivasjon for skriving gjennom dramapreget undervisning. Gjennom grundig undersøkelse har jeg kommet fram til hvilken analysemetode som egner seg best til å besvare studiens problemstilling: *tematisk analyse*.

I den sosialt innrettede skriveforskningen kan ikke elevtekster studeres og forstås uavhengig av eleven som skriver, samt klasserommet som kontekst for skrivesituasjonen (Øgreid, 2021). Til tross for at «reiseprosjektet» og forskningsdesignet presenteres i detalj for å gi innsikt i klasseromskonteksten, er det fortsatt omfattende å vurdere motivasjon. «Mange faktorer ved

elevers skriving er dessuten helt eller delvis skjult for forskeren, slik som enkeltelevens motivasjon, skrivelyst og kognitive evner» (Øgreid, 2021, s. 327). Faktum er at elevenes motivasjon for skriving verken kan måles eller tolkes med høy presisjon, men vi kan tillegge elevtekstene mening gjennom analyse og drøfting. Etter å ha lest fagartikler og litteratur om de ulike analysemetodene, samt gjennom samtale med både veileder og andre studenter, falt valget på *tematisk analyse*.

Tematisk analyse er ifølge Braun & Clarke (2006) en kvalitativ forskningsmetode som i 2006 var dårlig avgrenset, sjelden anerkjent, men likevel mye brukt kvalitativ analytisk metode innen psykologi. Nowell, Norris, White & Moules (2017) påpeker at kvalitativ forskning og tematisk analyse blir stadig mer anerkjent og verdsatt som en viktig metode for å produsere meningsfulle og nyttige resultater. Tematisk analyse er en av de mest brukte metodene innen kvalitativ forskning, og det er mange eksempler på studier som har brukt denne metoden til å analysere data på en grundig og systematisk måte. Braun & Clarke (2006) argumenterer for at tematisk analyse tilbyr en tilgjengelig og teoretisk fleksibel tilnærming til å analysere kvalitative data. Den brukes til å identifisere, analysere og rapportere mønstre eller temaer innenfor dataene som er samlet inn. Denne metoden kan brukes i ulike fagområder, og er særlig anvendt innen psykologi, sosiologi og antropologi (Braun & Clarke, 2006).

Maguire & Delahunt (2017) fra Dundalk Institute of Technology definerer tematisk analyse på en tilnærmet identisk måte, og refererer til Braun & Clarke (2006) som sin hovedkilde. Maguire & Delahunt (2017) beskriver tematisk analyse som en fleksibel og allsidig metode som kan brukes til å analysere mange forskjellige typer kvalitative data, inkludert intervjuer, fokusgrupper, observasjoner og tekster. De presenterer Braun & Clarkes (2006) sekstrinns tilnærming til tematisk analyse, og i følgende rekkefølge handler det først om å bli godt kjent med datamaterialet, og deretter generere initiale koder i steg to. Generering av koder innebærer å identifisere og merke forskjellige aspekter av dataene som synes å være relevante for å besvare problemstillingen. Steg tre innebærer å søke etter temaer, samt gruppere relaterte koder til potensielle temaer. Steg fire består av å undersøke om hvert tema er sammenhengende, distinkt og relevant for studiens tema og problemstilling. I steg fem skal temaene defineres og navngis. Her kan det dukke opp tema som er mer sentrale enn andre, mens det kan også dukke opp undertema, også kalt *subthemes* (Maguire & Delahunt, 2017), som er tema innenfor temaer. Til sist i steg seks skal rapporten skrives. Dette innebærer å skrive opp analysen på en klar og konsis måte, bruke sitater fra dataene for å illustrere hvert tema og gi en overordnet tolkning av hva temaene betyr i forhold til studiens tema og

problemstilling (Braun & Clarke, 2006; Maguire & Delahunt, 2017). Analysens siste fase, nemlig fase 6, vil integreres i drøftingskapittel 4.3.

Gitt at tematisk analyse blir omtalt som en fleksibel og allsidig metode, kan bruken av denne metoden også medføre noen utfordringer. Ifølge Nowell, Norris, White & Moules (2017) er en av de største utfordringene at det kan være tidkrevende å gjennomføre en grundig tematisk analyse. Det krever mye arbeid for å sikre nøyaktighet og pålitelighet i analysen, spesielt når det gjelder å identifisere temaer og kategorier i dataene (Nowell, Norris, White & Moules, 2017). En annen utfordring er at forskere kan ha forskjellige tolkninger av dataene, noe som kan føre til subjektivitet og manglende konsistens i analysen. Dette kan påvirke troverdigheten til funnene og dermed svekke tilliten til resultatene. En tredje utfordring er knyttet til overførbarhet av funnene. Tematisk analyse fokuserer ofte på spesifikke kontekster eller situasjoner, noe som kan begrense muligheten for å generalisere funnene til andre sammenhenger. Til tross for disse utfordringene, gir tematisk analyse ifølge Nowell, Norris, White & Moules (2017) likevel verdifulle innsikter og resultater når den blir gjennomført på en grundig og systematisk måte.

Deduktiv koding er en tilnærming der temaer og kategorier utledes fra en forhåndsdefinert teoretisk eller analytisk interesseområde (Braun & Clarke, 2006). Forskeren har allerede en idé om hva som kan være relevante temaer eller kategorier basert på tidligere forskning eller teori, og bruker denne kunnskapen til å lede analysen av datamaterialet. Induktiv koding, derimot, er en tilnærming der temaer og kategorier utvikles fra dataene selv, uten at forskeren har en forhåndsdefinert teoretisk eller analytisk interesseområde (Braun & Clarke, 2006). Med andre ord, temaene og kategoriene utvikles "induktivt" fra datamaterialet. Begge tilnærmingene kan være nyttige avhengig av forskningsspørsmålet og datamaterialet som skal analyseres. Deduktiv koding kan være mer hensiktsmessig når man ønsker å teste en bestemt hypotese eller når man har et klart teoretisk rammeverk som man ønsker å anvende på datamaterialet. I denne studien anvendes deduktiv koding i den tematiske analysen for å undersøke den hypotetiske lokale undervisningsteorien som omhandler motivasjon for skriving gjennom dramapreget undervisning.

3.4.2 Intervjumateriale

I kvalitative studier er det avgjørende å få innsikt i konteksten for elevenes skriving. Ifølge Øgreid (2021) bør det suppleres med intervju med lærere eller elever. Slik belyses og diskuteres ulike faktorer som kan ha innvirkning på elevenes skriving, slik som nivå, alder,

førstespråk/andrespråk, kjønn og spesifikke vansker (Øgreid, 2021). Derfor kan det være avgjørende å få innsikt i disse aspektene gjennom forskningsintervju som metode. «Forskningsintervjuet skal bidra til å belyse de problemstillingene og forskningsspørsmålene som forskeren har bestemt seg for å utforske» (Sollid, 2013, s. 125). Gjennom kvalitative intervju legges det vekt på å finne mening, på å fortolke og forstå hva personen mener med det hen sier (Neteland, 2020). Med studiens harmløse tematikk tatt i betraktning, var det ikke vanskelig å finne intervjupersoner som ønsket å stille opp – snarere tvert imot. Etter tre dagers ventetid fra første tekstmelding, ga to kontaktlærere uttrykk for at de ønsket å delta i forskningsprosjektet, noe som er dobbelt så mange som først antatt.

Bruk av intervju som metode må tas på høyeste alvor innen forskning, og jeg følger Sikt sine forskningsetiske retningslinjer for personvern. Samtidig hadde det vært en mye mer avansert prosess med planlegging, gjennomføring og etterarbeid ved intervju av sårbare intervjupersoner. Her skal ingen personopplysninger registreres, verken blant lærerne eller elevene. Innhenting av elevtekster og lydopptak av intervju medførte imidlertid krav om godkjent Sikt-søknad for å kunne gjennomføre prosjektet. Transkriberingsprosessen vil iverksettes så snart begge intervjuene er gjennomført, og deretter vil lydopptaket slettes. Utvalget av intervjupersonene kan betegnes som et tilfeldig utvalg innenfor praktiske, samt geografiske rammer. I forkant av prosjektet har jeg ingen historikk med eller relasjon til de deltakende intervjupersonene. Intervjuene har en estimert maksimal varighet på 30 minutter, men det forventes at det ikke trengs mer enn omtrent halvparten av tiden. Intervjuene gjennomføres mandag etter endt prosjektperiode på skolen hvor prosjektet har funnet sted, med all sannsynlighet på et grupperom. Slik får lærerne tid til å reflektere over opplegget, samt sett på elevtekstene innen intervjuet starter.

Intervjuspørsmålene er stort sett formulert som åpne, og her er et intervjuspørsmål fra intervjuguiden: *På slutten av opplegget fikk elevene en skriveoppgave der de skulle skrive reisebrev. Hvordan tror du elevene opplevde denne oppgaven basert på egne observasjoner og elevtekstene som ble produsert?* Spørsmålene er designet med mål om at intervjupersonen skal forklare og argumentere for sitt syn (Neteland, 2020). I tillegg er jeg bevisst over å ikke benytte avanserte fagtermer i spørsmålene for å unngå at disse oppleves som kontrollspørsmål, altså at jeg forsøker å kontrollere eller avsløre lærerens kompetansenivå. Mitt kvalitative intervju er av den ustrukturerte sorten (Neteland, 2020), og dette begrunner jeg med at det kan dukke opp mye underveis som ikke kan forberedes. Da har jeg de viktigste temaene og spørsmålene klart, men også både ekstra tid og rom for andre spørsmål som måtte

dukke opp frem til da. I analysearbeidet i etterkant, arbeider jeg med koding etter transkriberingen. Koding handler om å indentifisere i hvilke deler av intervjuet intervjupersonen sier noe som er relevant for fenomenet det forskes på (Neteland, 2020). Tematisk analyse vil på lik linje med elevtekstene bli benyttet for å analysere de transkriberte lærerintervjuene. De samme prinsippene gjelder for analysen av intervjuene som med elevtekstene.

3.6 Studiens kvalitet og forskningsetikk

Pålitelighet eller reliabilitet er et kriterium for kvalitet i forsknings, og omhandler om hvorvidt det arbeidet som presenteres er til å stole på (Dalland, 2017). Gjennom besvarelsen har jeg som forsker begrunnet hvorfor jeg har valgt motivasjon for skriving som tema, metodisk fremgangsmåte, forskningsdesign og gjennomføring. I henhold til designforskningens krav om utforming, vil som tidligere nevnt påliteligheten avhenge av at prosjektet gjennomføres ved flere anledninger. Designforskning er en gjentakende prosess, og gjennom testing, analyser, samtaler, refleksjon og utvikling kan man skape teorier som bidrar til ny kunnskap og inspirasjon. Det er som tidligere påpekt ikke tilstrekkelig å gjennomføre opplegget et par ganger, og anse resultatene som pålitelige. Uavhengig av studiens resultater og konklusjon, vil «reiseprosjektet» fortsatt vært en nyskapende undervisningsform under utvikling. Det må forskes mer på over tid for å bastant kunne påstå at det er en forbindelse mellom motivasjon for skriving og dramapreget undervisning.

Det er ikke å stikke under en stol at min førforståelse baseres på en antakelse om at det kan skapes motivasjon gjennom dramapreget undervisning. Dette baserer jeg på tidligere resultater, egne observasjoner og tolkninger, samt tilbakemeldinger fra tidligere involverte fagpersoner. Selv om jeg har designet undervisningsopplegget i sin helhet, er jeg ikke redd for å konkludere med at antakelsen i dette tilfellet hypotetisk sett ikke er i overensstemmelse med virkeligheten. Jeg tar meg ikke nær av det om elevene eksempelvis ikke ønsker å skrive, eller at lærerne ikke blir overbevist. Intensjonen er å utforske og undersøke om det gjennom en spennende og nyskapende undervisningsform kan skapes motivasjon for skriving. I forbindelse med kravet om objektivitet, vil dette kreve at jeg er bevisst mine verdier på det menneskelige og faglige plan (Dalland, 2017). Faglig sett er jeg interessert i nytenkende, konstruktiv tenkning hvor elevene skal få være deltakende og aktive i læringsprosessene. Idealet er at elevene skal få lære uten at de i det hele tatt oppfatter at de er i en konstruert læringssituasjon – fordi det er morsomt og spennende.

I en vitenskapelig studie dreier alle redegjørelsene som har med innsyn i forskningsprosessen, innsamlingen og bearbeiding av det empiriske materialet seg dypest sett om etikk, fordi leseren bare har tilgang til feltet og forskningen gjennom forskerens beskrivelse (Øgreid, 2021). Tilliten til forskningen hviler altså på tilliten til forskerens vitenskapelige redelighet, som skapes gjennom besvarelsen. Gjennom metodekapitlet har jeg forsøkt å gi fullstendig innsikt i forskningsprosessen med full transparens. Jeg vil fremheve to etiske utfordringer forbundet med bruk av elevtekster som datamateriale. Den første dreier seg om forskerens ansvar for transparens når resultatene presenteres i en vitenskapelig publikasjon, mens den andre dreier seg om forskerens ansvar for å ivareta elevenes juridiske rettigheter gjennom forskningsprosessen (Øgreid, 2021). Begge gjelder forskning generelt, men knyttes her til forskning der elevtekster er empirisk materiale. For å ta hensyn til elevenes personvern, vil ingen personopplysninger knyttes til elevtekstene. Alt som kan knyttes til enkeltindivider vil sensureres, og i intervjuet vil det refereres til nummererte elevtekster.

For å etterstrebe at min forskning kan regnes som pålitelig, har jeg studert hvordan tematisk analyse kan anvendes, og samtidig oppfylle kravene til pålitelighet. Maguire & Delahunt (2017) beskriver at det er flere krav til pålitelighet i tematisk analyse. Først og fremst må forskeren være klar over sin egen rolle og påvirkning i analysen, og være åpen for alternative tolkninger av dataene. Videre bør forskeren bruke en systematisk tilnærming til å identifisere temaer, og dokumentere alle trinnene i analysen for å sikre gjennomsiktighet og etterprøvbarehet. Forskere kan ha problemer med å definere klare og relevante temaer, og det kan være omfattende å skille mellom temaer og koder (Maguire & Delahunt, 2017). Videre kan det være en utfordring å sikre påliteligheten av analysen, spesielt når det gjelder å demonstrere troverdighet, overførbarhet, pålitelighet og bekreftbarhet. Imidlertid forklarer Nowell, Norris, White & Moules (2017) at disse utfordringene kan overvinnes ved å følge en grundig og systematisk tilnærming til tematisk analyse, som tidligere presentert i metodekapitlet.

4.0 Analyse og drøfting

I dette kapitlet vil datamaterialet analyseres og drøftes for å undersøke om funn fra prosjektet kan besvare problemstillingen. Analysen følger en seksfaseguide, hvor analyse og drøfting vil integreres for å gi innsikt i analyseprosessen. Den sjette og siste fasen vil inkluderes i kapittel 4.3, hvor datamaterialet drøftes opp mot teori.

4.1 Analyse og drøfting av elevtekstene

Totalt 34 elevtekster og 2 intervju er blitt innsamlet som datamateriale, og deduktiv tematisk analyse vil benyttes for å undersøke hvordan elevenes motivasjon for skriving påvirkes av dramapreget undervisning. Både elevtekstene og intervjuene er blitt transkriberte. Elevtekstene er transkribert uten elevenes skrivefeil ettersom det er budskapet vi er ute etter i tekstmaterialet, og kodingen vil være vanskeligere å utføre når ord ikke er skrevet korrekt. Ettersom dette er en tematisk analyse med deduktiv tilnærming, vil kodingen knyttes opp mot forhåndsbestemte temaer, slik som *motivasjon* og *dramapreget undervisning*.

Etter den fiksjonelle reisen til London var ferdig, fikk elevene skrive om hva de hadde opplevd på tur. De skrev i «flaskepost-boka», som er et konsept hvor elevene skriver om hva de har gjort på skolen til sine foresatte. Mottakerbevisstheten var allerede til stede, så jeg valgte at elevene skulle benytte denne boken til skriveoppgaven. I forkant av oppgaven fikk elevene komme med muntlige innspill basert på hva de hadde gjort, og hvordan de hadde hatt det. Noen ganger enkeltord, mens ved andre anledninger korte setninger. Innspillene ble skrevet opp på Smart Board-skjermen, og elevene kunne velge hva de ønsket å skrive selv. Et tankekart ble brukt på storskjermen hos 1. trinn, og det viste seg i etterkant at elevene aldri hadde blitt introdusert for et tankekart før. Det er mulig at dette opplevdes som forvirrende for enkelte. 1. trinn fikk heller ingen startsetning, mens 2. trinn fikk en felles startsetning som elevene kunne bruke om de ønsket det. Startsetningen hos 2. trinn var «Vi dro til London». Ellers var gjennomføringen og opplegget identisk til hverandre.

I analysen av datamaterialet vil jeg følge Braun og Clarke-rammeverket, som er en seksfaseguide for å utføre tematisk analyse, som er en metode for å identifisere mønstre eller temaer innen kvalitative data (Braun & Clarke, 2006; Maguire & Delahunt, 2017). Det er de kvalitative funnene som vil veie tyngst i drøftinga opp mot relevant teori. Det å kode mening og budskap i tekstmaterialet regnes som kvalitative data, mens det å telle *antall ord eller setninger* elevene skriver regnes som kvantitative data. I en studie hvor et prosjekt sammenlignes direkte med et annet, kunne de kvantitative dataene spilt en større rolle. I min

studie har jeg imidlertid lite eller ingen informasjon om elevenes forutsetninger for skriving, så det å kode antall ord har generelt liten effekt. Samtidig kan kvantitative data potensielt bistå med verdifull informasjon, slik som å kvantifisere kvalitative data. Når jeg teller antall ganger elever skriver at det var morsomt, eller at de bruker et synonym, så er dette en kvantifisering av kvalitative data. Dette kan antageligvis være en indikasjon på at de har hatt det gøy på den fiktive reisen, noe vi kan knytte opp mot motivasjonsteori.

Fase 1 i Braun & Clarke-rammeverket handler om å gjøre seg kjent med dataene (Braun & Clarke, 2006; Maguire & Delahunt, 2017). Jeg printer ut de transkriberte elevtekstene, og leser gjennom elevtekstene ved flere anledninger. Jeg legger umiddelbart merke til hva elevene har valgt å skrive om fra «reiseprojektet». Samtlige elever skrev om aktiviteter de tok del i, mens mange også skrev ned observasjoner, bemerkelser eller beskrivelser. For eksempel skrev elev 1-11¹ følgende: «*Den som var pilot det var Bendik. Og så ble det dansing. Den som danset det var Bendik. Og det som jeg fikk muffins og appelsin. Jeg danset med *navn. Vi dro ikke til London på ekte*» (elev 1-11). Eleven skrev både om egne observasjoner og aktiviteter eleven deltok i. Eleven påpekte at jeg, Bendik, var piloten. Det er nok fordi jeg kledde meg ut og gikk inn i karakter, mens eleven ønsket å «avsløre» at det faktisk var meg. I tillegg skrev eleven at de i realiteten ikke dro til Heathrow Airport. Jeg hadde innledende ideer om koder da jeg fullførte fase 1. Med fargede markeringstusjer markerer jeg initiale koder for hånd.

Fase 2, som består av kodingsprosessen, er iverksatt. Jeg markerer først opplevelsene som elevene har valgt å fremheve. Jeg koder eksempelvis *flytur til London, konsert, disko* og lignende. Jeg velger deretter å kode elevenes interaksjoner med andre på turen, slik som med andre elever, *piloten* eller *den engelske mannen*. I fase 3 identifiserer jeg flere mønstre og temaer som kan knyttes til hypotesen om at dramapreget undervisning kan skape motivasjon for skriving:

- Engasjement i fiktive opplevelser: Majoriteten av elevtekstene inneholder beskrivelser av fiktive opplevelser, for eksempel flytur til London, dans på disko, fotballkamp og konsert. Dette kan tyde på at elevene har blitt engasjert i opplegget, og at de aktivt brukte sin fantasi for å leve seg inn i det fiktive universet.

¹ Sifferet før bindestreken viser til hvilket klassetrinn eleven går i, mens tallet etter bindestreken indikerer tilfeldig tildelt elevnummer. 22 elever deltok fra førstetrinnet, mens 12 elever deltok fra andretrinnet.

- Interaksjon med andre karakterer: I flere av elevtekstene er det beskrevet interaksjoner med andre karakterer, som piloten, den engelske mannen og andre elever. Dette kan tyde på at elevene har brukt sosiale situasjoner og samspill med andre som en del av deres skriveoppgave.
- Beskrivelser av følelser og tanker: Det er 16 tilfeller av at elever skriver ordene *gøy*, *morsomt*, *artig* og *bra*. Dette er hovedsakelig beskrivelser av reisen i sin helhet, mens det i enkelte tilfeller er beskrivelser av spesifikke aktiviteter (eksempelvis elev 2-1: «*Det var morsomt på konsert*»).

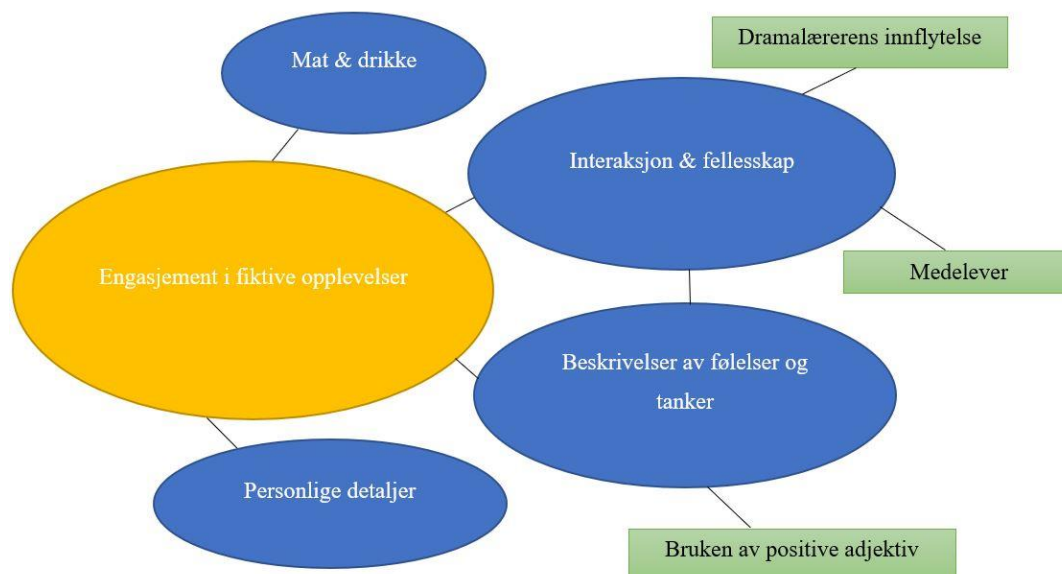
Fase 4 innebærer å gjennomgå, endre og utvikle de foreløpige temaene som ble identifisert i fase 3. Jeg leser dataene som er knyttet til hvert tema, og vurderer om dataene virkelig støtter dem (Maguire & Delahunt, 2017). Jeg oppfatter temaene som distinkte og relevante, men mye av dataen utelates. Kan det å spise frukt og kake betegnes som en aktivitet? Jeg lager to nye temaer kalt *fokus på mat og drikke* og *inkludering av personlige detaljer*. Frukt og kake dukket opp jevnlig i elevtekstene, så det kan oppfattes som at dette hadde en betydning for mange av elevene. I tillegg skrev nesten alle elevene ned sine personlige detaljer som notater, mens alle skrev dem inn i passet sitt ved bruk av applikasjonen «Book Creator». Temaene under er identifisert:

- Fokus på mat og drikke: Samtlige elever la inn bestilling av frukt og kake, og mange av elevtekstene som ble produsert etter reisen inneholder beskrivelser av mat og drikke, som eple, banan, appelsin, muffins og brownies. Elevene inkluderer elementer som er relatert til deres daglige liv og interesser, og som sikkert smakte godt under flyturen.
- Inkludering av personlige detaljer: Alle elevenes tekster inneholder personlige detaljer, som navn, alder, øyefarge og høyde. Dette kan tyde på at elevene har sett verdien av å bruke sin egen identitet, samt personlige opplevelser, som en del av oppgaven.

Jeg velger å benytte en tabell som danner et klarere bilde både for meg i forskningsprosessen, men også for leseren av besvarelsen. Dette er en tabell som brukes av Maguire & Delahunt (2017) for å gi oversikt over kodene opp mot temaene. Kodene støtter temaene, og de er distinkte, sammenhengende og relevante.

<p>Tema: Engasjement i fiktive opplevelser</p> <p>Vi fløy til London Jeg var på disko Vi så på fotballkamp Jeg så på konsert Vi var i London Det var diskolys Vi så på Donald Duck Vi så film Vi har vært på show Vi måtte betale for disko og fotballkamp På fotballkampen var det Barcelona vs Liverpool Jeg betalte med penger Haaland scorer Vi fløy tilbake</p>	<p>Tema: Interaksjon med andre karakterer</p> <p>Vi så på en engelsk mann som sang og danset Vi så på Bendik Jeg danset med *navn og *navn Jeg satt på 4A med *navn Jeg satt rundt en danser han var god Danseren sang engelsk Piloten var Bendik og kul Den engelske mannen var rar Det var Bendik som var pilot Den som danset var Bendik Piloten var snill</p>	<p>Tema: Beskrivelser av følelser og tanker</p> <p>Det var gøy å sitte med *navn Jeg så på konsert gøy var Det var bra Reise til London det blir gøy Det var gøy Det var morsomt på konsert Det var artig å se på Donald Duck og Langbein Det var morsomt å være i London Bra Det var morsomt Det var artig i flyet Bendik var piloten det var rart</p>
<p>Tema: Fokus på mat og drikke</p> <p>Spiste eple og brownies Vi fikk kake På flyet fikk jeg eple og muffins Jeg spiste kake Vi fikk banan og muffins Jeg fikk eple og brownies på flyet Jeg spiste appelsin Brownies Eple Kake</p>	<p>Tema: Inkludering av personlige detaljer</p> <p>Navn* Signatur* Alder: 6 år Alder: 7 år Høyde: 131 cm Øyefarge: brun Øyefarge: blågrønn</p>	

I fase 6 definerer jeg temaer, og hvordan temaene forholder seg til hverandre. Jeg har valgt å visualisere denne fasen ved å illustrere et tematisk kart, hvor forbindelsene mellom temaene kommer frem. Det tematiske kartet utgjør den varierte tematikken som hentet ut fra elevtekstene. Den ser slik ut:



Den gullfargede boblen utgjør det mest sentrale temaet hentet fra materialet. Det elevene har valgt å skrive mest om, handler om fiktive opplevelser eller aktiviteter de enten deltok i eller observerte. Jeg ser antydning til at elevene har vært engasjerte på reisen på grunn av hva de valgte å skrive om, og bruken av positive adjektiv forsterker denne tolkningen. Eksempelvis skrev elev 2-1: «Det var morsomt på konsert». Elev 2-2 skrev «*Det var artig å se på Donald Duck og Langbein*», mens elev 2-11 skrev «*Det var artig i London. Det var artig i flyet*». Også elever fra førstetrinn brukte også lovord for å beskrive dagen, blant annet elev 1-6: «*Reise til London. Disko. Dansa. Fotballkamp. Spist eple muffins og brownies. Film. Vi fløy. Det var bra*». Tydelig og konsis fra elev 1-6, som oppsummerte dagen på mektig vis. Hva eleven konkret refererte til da eleven skrev at det var bra, kan være vanskelig å si. Enten var det flyturen som var bra, eller kanskje det var reisen i sin helhet.

Ellers er temaet *interaksjon og fellesskap* et sterkt tema, på grunn av at elevene hyppig valgte å skrive om interaksjoner med meg som dramalærer, mine fiktive karakterer, samt andre elever. Det at opplegget foregikk i fellesskap kom tydelig frem i tekstene. Elevene skrev om hvem de danset med, og hvem de satt ved siden av på flyet. De skrev også om danseren, den engelske mannen, piloten og Bendik. Et eksempel er elev 2-11, som skrev: «*Jeg satt rundt en danser han var god*». Derfor forbindes dette temaet med *beskrivelser av følelser og tanker*, på grunn av eksemplet skrevet av elev 2-11 om danseren. Undertemaet (subtheme) kalt *bruken av positive adjektiv* stammer fra hovedtemaet kalt *beskrivelser av følelser og tanker*. Undertemaene knytter seg til andre tema gjennom temaet de stammer fra. Det samme prinsippet gjelder de andre undertemaene, illustrert med grønne rektangel. Fase 6 i analysen vil finne sted i drøftingskapitlet.

4.2 Analyse og drøfting av intervju

I dette kapitlet skal det transkriberte intervjumaterialet fra 1. og 2. trinn analyseres med tilsvarende analysemetode. I analysen av intervjuene vil jeg igjen følge Braun og Clarke-rammeverket (Braun & Clarke, 2006; Maguire & Delahunt, 2017), hvor jeg følger den samme seksfaseguiden steg for steg. Med en deduktiv tilnærming til analysen har jeg allerede en idé om hva som kan være relevante temaer eller kategorier, basert på tidligere prøveprosjekt og relevant teori, og bruker denne kunnskapen til å lede analysen av datamaterialet. Det som kommer frem i intervjuene er lærernes perspektiver og tilbakemeldinger på «reiseprosjektet» i sin helhet, og lærerne vil naturligvis kun ta for seg sitt trinn. Lærerne var til stede under alle undervisningsøktene, og bidro også av og til med praktiske oppgaver og rollespill. Når det refereres til lærersitat fra intervjuene, så refereres det til enten *L1* eller *L2*, som forholdsvis betyr førstetrinns lærer og andretrinns lærer.

I fase 1 leser jeg gjennom begge intervjuene flere titalls ganger. I denne fasen handler det om å gjøre et dypdykk i intervjumaterialet. Det er fascinerende å se tendenser til hvilke mønstre som danner seg. Eksempelvis ser jeg, med analysen av elevtekstene i bakhodet, hvilke forbindelser som kan knyttes mellom elevtekstene og hva lærerne sier. Disse forbindelsene vil presenteres i et eget analysekapittel. Etter å ha studert materialet grundig, er det klart for å generere initiale koder i fase 2. De første kodene jeg markerer er koder som omhandler engasjement og interesse. Her er et eksempel fra intervjumaterialet:

L1: «... det som jeg synes var så morsomt da de satt på flyet, ikke sant, var å observere hvem som var med på å feste de usynlige setebeltene. Det er en kjempeobservasjon for meg som lærer å få se hvem som klarer å leke. Være med på leken.»

Bendik: «Leken er veldig viktig!»

L1: «Ja, og det var ingen store overraskelser over hvem som sitter, og ikke gjør det.»

Bendik: «Følte du at majoriteten fikk det til?»

L1: «Ja. Heldigvis. De aller fleste lar seg engasjere og bli entusiastisk, og synes at det er spennende da.»

Førstetrinns læreren gir i dette eksemplet innsikt i hennes observasjoner av engasjement fra flyreisen. Jeg ser etter lignende utsagn, og koder disse for hånd. Jeg koder også kommentarer som omhandler motivasjon, slik som i følgende eksempel: «*Jeg opplevde en annen motivasjon for skrivinga fordi det de har opplevd var så nært dem, og mange ting de kunne*

fortelle om». Dette svarte førstetrinns læreren på spørsmål om hvordan hun trodde elevene opplevde skriveoppgaven. Jeg begynner sakte, men sikkert å generere temaer basert på kodene. I fase 3 lager jeg en tabell slik som i analysen av elevtekstene, hvor jeg knytter kodene til ulike temaer. De initiale temaene består først av følgende temaer: *Engasjement og interesse, innlevelse og sanseinntrykk, skriverammer, tilpasset nivå, dramalærerens rolle, overvinne skrivebarrierer, klasseledelse, tegn til motivasjon og kontaktlærernes betraktninger*. Kodene fra intervjumaterialet fordeles blant disse temaene i tabellen, og fase 4 begynner her.

Jeg undersøker om de foreløpig genererte temaene er sammenhengende, distinkte og relevante. Det er avgjørende at jeg i denne fasen har studiens formål og tematikk i bakhodet, for å vurdere om temaene er relevante og sammenhengende. Jeg velger å flette sammen de to første temaene til ett, som resulterer i temaet *engasjement*. Årsaken til dette er at jeg ikke registrerte en tydelig distinksjon mellom disse temaene, og at de overlappet. Kodene tilhørende temaet kalt *overvinne skrivebarrierer* overførte jeg til temaet kalt *tegn til motivasjon*, og jeg velger å forkaste førstnevnte fordi det ikke er tilstrekkelig grunnlag til å påstå dette. Jeg navngir heller ikke temaet for *motivasjon*, men at det kan påstås at det er tegn til det ut fra lærernes innspill. Et eksempel på en kode tilhørende temaet *engasjement*, er andretrinns lærerens observasjon av elev 2-9 under skriveoppgaven: «*Og han satt jo og skrev fine bokstaver og var konsentrert hele tida.*» Det at eleven var konsentrert hele skriveøkta, kan tyde på at eleven brakte med seg sitt engasjement fra reisen og inn i skriveoppgaven, og at han hadde mye å skrive om. Videre presenteres en tabell som gir oversikt over koder og temaer fra intervjumaterialet.

<p>Tema: Engasjement og innlevelse</p> <p>L1: «... det som jeg synes var så morsomt, da de satt på flyet, ikke sant, var å observere hvem som var med på å feste de usynlige setebeltene. Det er en kjempeobservasjon for meg som lærer å få se hvem som klarer å leke. Være med på leken.»</p> <p>Bendik: «Leken er veldig viktig!» L1: «Ja, og det var ingen store overraskelser over hvem som sitter, og ikke gjør det.» Bendik: «Følte du at majoriteten fikk det til?» L1: «Ja. Heldigvis. De aller fleste lar seg engasjere og bli entusiastisk, og synes at det er spennende da.»</p> <p>Bendik: «Du nevnte jo at det var veldig fascinerende å følge med på blikkene deres. Hva fanget du opp der?» L2: «Jeg fanget opp at det var spenning, og på det showet så var de jo helt med. Så det var artig å se den gleden og spenningen som man så i ansiktet deres. De forventningene. Så det var veldig bra, da.»</p> <p>Bendik: «Hvordan tror du elevene opplevde hele prosjektperioden denne uka?» L2: «Ja DET har vært artig. Ja, de har gledet seg til du skulle komme. De har spurt: «Kommer han i dag?» - «Ja, han kommer hver dag». Så dette var jo kjempespennende, det å gjøre noe annet da, enn hva vi gjør til vanlig.»</p> <p>«Det sier jo elevene også, at de opplevde at dette ikke bare var på tull». - L1</p> <p>«Hun hadde masse å fortelle». - L1</p> <p>«Og han satt jo og skrev fine bokstaver og var konsentrert hele tida.» - L2</p>	<p>Tema: Skriverammer</p> <p>«... det er kjempeviktig for førsteklasingene, at vi gir dem situasjoner og reelle hendelser de kan få skrive om.» - L1</p> <p>«Når de skriver til en mottaker, så blir de mer engasjert av det, da.» - L2</p> <p>«For førsteklasingene tror jeg det er viktig at det er en ekte person som skal lese produktet deres, for at det skal være relevant og for at de skal gidde, så må det være noen som må se det». - L1</p> <p>«Jeg tror det er kjempeviktig at elevene får en mottaker for tekstene sine, det har vi lært masse om. Det opplever jeg som at fungerer kjempebra for førsteklasingene, det å bruke mamma og pappa som mottaker. Og hvis du sier «hva vil du fortelle til mamma og pappa om hva du har gjort i dag?», da har de noen ideer med en gang.» - L1</p> <p>L1: «(...) så tenkte jeg på det med at du valgte å bruke et tankekart på tavla, noe som er ukjent for elevene. De er vant med at de kan skrive av det som blir skrevet på tavla. Samtidig så var det et læringsopplegg for dem da, men vi har jo en del elever på førstetrinnet som trenger skrivestøtte, så en <u>startsetning</u> eller noen startord kunne vært lurt.»</p> <p>L2: «De kom godt i gang med skrivinga, og de fleste begynte med en gang. Noen trenger litt skrivestøtte, så det fikk dem jo. Og det var jo greit med <u>startsetningen</u> på tavla og ordene der som de kunne bruke. Så, jeg synes det så veldig greit ut.»</p>
<p>Tema: Tegn til motivasjon</p> <p>«Jeg opplevde en annen motivasjon for skrivinga fordi det de har opplevd var så nært dem, og mange ting de kunne fortelle om.» - L1</p> <p>«... så det var jo ingen som ikke ville skrive!» - L2</p> <p>«Det var flere her som var indre motiverte for å produsere tekst, fordi de hadde så mye på hjertet.» - L1</p> <p>Bendik: «... du nevnte at eleven hadde gledet seg</p>	<p>Tema: Mestring & tilpasset nivå</p> <p>«Jeg synes jo du har bygd det opp veldig bra, fra det helt enkle, tenker jeg da med de der avkrysnings skjemaene (bestillings skjemaene), som alle sammen klarte å gjøre. Du startet der. (...) alle klarer å skrive det de ønsker seg. Og det å fargelegge flagget, tegne reiserute. Varierte oppgaver.» - L2, som svar på hva som kunne blitt gjort annerledes, og om h*n hadde noen kritiske tanker.</p>

<p>til å komme på skolen på grunn av opplegget.»</p> <p>L1: «Ja. Det var tilbakemeldingen vi fikk fra foreldrene, som faktisk tok seg bryet med å sende en melding til oss og skryte av opplegget, fordi de hadde opplevd at barnet sitt var så lett å få med på skolen den uka.» Bendik: «Sant, og det er ikke alltid tilfellet?» L1: «Nei, den eleven har hatt en tung periode etter jul. De har strevet med å få henne av gårde, og det har vært litt sånn, ikke så motivert da. Men forrige uke var hun veldig motivert!»</p>	<p>«Jeg synes det var en progresjon her, det var bygd oppover, så det synes jeg var bra. Og så skrivingen til slutt, da.» - L2</p> <p>«Jeg ser jo det at, det fenger jo det! (latter). Absolutt. Så, der er vi jo forskjellige vi lærerne da. Men, jeg synes jo det er artig når det kommer inn noen i klassen, da. Som gjør litt sånn andre ting. For du ser jo hvor artig det er for ungene, for det <u>treffer dem</u>.» - L2</p> <p>«... elev 1-6. Denne eleven strever med å produsere tekst på egenhånd, og hun synes jeg har fått til veldig mye. Jeg ser at hun har fått skrivestøtte, men mye av tekstmaterialet har hun kommet på selv.» - L1</p> <p>«(...) dette er jo kjempebra produksjon.» - L2</p>
<p>Tema: Dramalærerens dedikasjon og klasseledelse</p> <p>«... når du har stått frempå der så har du vært så tydelig, flink voksen, og de lytter til deg, de <u>engasjerer</u> av deg, og synes det er kjempegøy at du er her.» - L1</p> <p>«Det er ikke bare opplegget sin skyld at dette fenet da, for det har mye med deg som person å gjøre. (...) det som vises på deg er at du går «all-in». Du kvier deg ikke, og du synes ikke dette er flaut, og du synes det er kult og artig å «show'e» litt for ungene. Det er jo sånn det må være hvis du skal begi deg ut på en sånn type opplegg, så må du på en måte gjøre det helhjertet. Hvis ikke så vil ungene oppfatte det, og da blir det ikke like gøy for dem heller.» - L1</p> <p>L2: «(...) Og samtidig at de vet at, «nå var vi ferdig med dette her». «Nå skal vi roe oss ned» - jeg synes du var så flink der, for «nå skal vi senke ned, for nå er vi ferdig».</p> <p>B: «Ja, for da hadde de vært høyt oppe lenge, og så skulle vi ned igjen.»</p> <p>L2: «Da skal vi være rolig». Og rolig musikk, og. Og de klarte å komme seg ned (roe ned energinivået). Det var ikke noe problem.»</p> <p>L2: «Det har jo litt med hvordan du gjør det, da, med dramatiseringen. At du går helt inn i rollen din, da. Og er plutselig en helt annen person, og</p>	<p>Tema: Omfang og styrket handlekraft</p> <p>Bendik: «(...) ser du noe tegn til at noen skriver mer enn tidligere?» L2: «Mer enn tidligere, det vet jeg ikke. For jeg synes at de er gode til å skrive, da. De klarer å produsere en sånn, typ halv side. Men, de kom fortere i gang. Det gjorde dem. For det er alltid noen som sitter og tenker litt: hva skal jeg begynne med? At vi må bort og veilede dem i disse tilfellene, da. Men nå hadde du jo tatt det med <u>startsetningen</u> som stod på tavla, og da kom de i gang med den.»</p> <p>Bendik: «Vi kan jo se på om det har blitt noe tekst. Ja, litt tekst har det jo blitt.» L1: «Ja, mye mer enn det den eleven bruker å skrive til vanlig.» - L1 om elev nummer 1-19.</p> <p>Bendik: «(...) er det noen funn her som tilsier at elevene har skrevet mer nå, sammenlignet med tidligere?»</p> <p>L1: «Kanskje ikke mer, men jeg føler at de skriver lettere. Hvis du skjønner hva jeg mener? Man måtte ikke hale ordene ut av elevene like mye som jeg har måttet ellers.»</p>

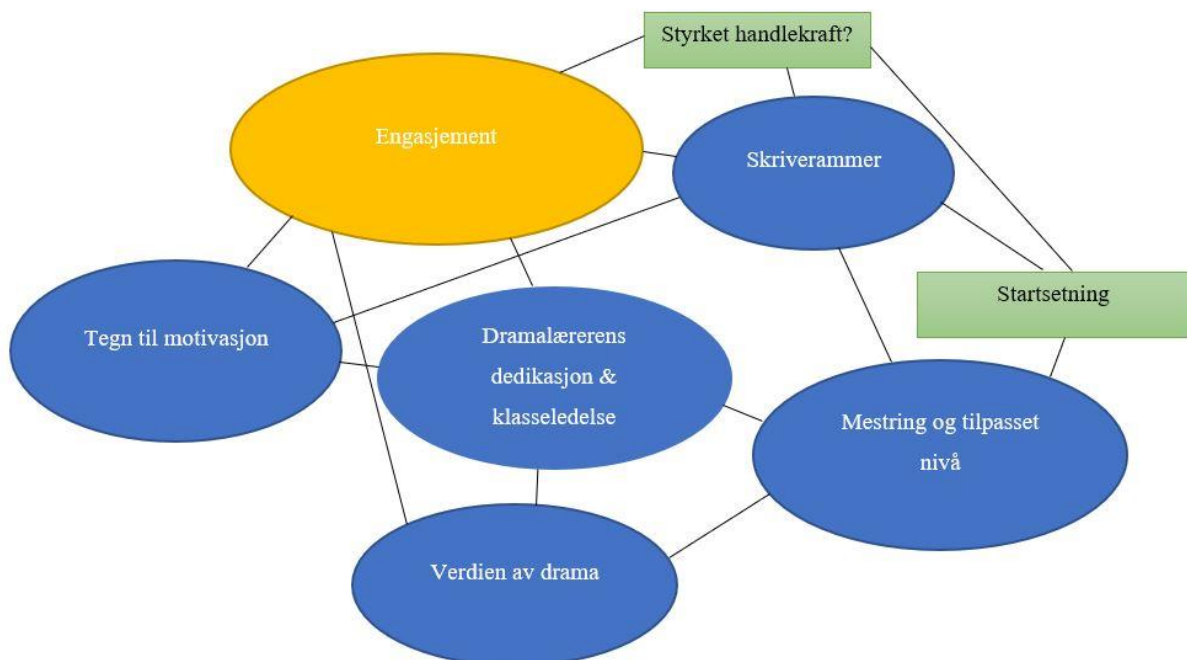
noen lurte jo litt på det der. Noen ble faktisk litt usikre, og. «Er det han, det der da?». Så det at du går så inn i rollen, det hadde jo mye å si her.»

Tema: Verdien av drama

Bendik: «Hva tror du drama som læringsform kan bidra til i skriveopplæringa, men også generelt?»

L1: «Det vekker jo leken i ungene, og i oss voksne, med en gang vi kler oss ut. Og så tenker jeg at det ufarliggjør en del ting, synes jeg i hvert fall, det at det er ikke noe som er farlig når de voksne tør å kle seg ut som piloter og rockestjerner, og i dag var vi hundre år gamle folk (hundredagersfesten). Så det at man kan tøyse og tulle litt, da. Og så tror jeg at dramaaspektet bidrar til å gi elevene opplevelser og sanseinntrykk på andre måter enn det vi klarer gjennom film, eller de andre formidlingsmetodene vi bruker. Drama har en viktig egenart for å engasjere ungene.»

I fase 5 skal temaene defineres og navngis, og dette har jeg valgt å presentere ved å illustrere et tematisk kart. Det ser slik ut:



Hovedtemaet fra intervjumaterialet er *engasjement*, og er illustrert med en gullfarget boble. Dette temaet er utpekt som hovedtema ettersom lærerne har lagt mest vekt på dette i sine beskrivelser av *reiseprosjektet*. Lærerne beskrev ikke alltid opplegget med ordet *engasjement*, men brukte andre ord eller uttrykksformer som kan inkluderes i hovedtemaet. Andretrinns læreren uttrykte seg for eksempel slik da hun skulle beskrive sine observasjoner av elevene under konserten med den engelske mannen: «*Jeg fanget opp at det var spenning, og på det showet så var de jo helt med. Så det var artig å se den gleden og spenningen som man så i ansiktet deres. De forventningene.*» Dette eksemplet går inn under engasjement. De blå boblene er andre sentrale temaer som er generert ut fra datamaterialet, og de grønne rektanglene er undertema (subthemes). Forskjellen fra det tematiske kartet i kapittel 4.1 og dette er at datamaterialet er større og mer omfattende, og undertemaene tilhører flere tema enn bare ett. Eksempelvis er det vanskelig å fastslå hvor den styrkede handlekraften stammer fra.

Med *styrket handlekraft* menes elevenes evne til å komme i gang med skriveoppgaven, og det at elevene skriver lettere. Hva det kommer av, kan være en kombinasjon av flere årsaker. Hos førstetrinnet ble ikke startsetning brukt, men førstetrinns læreren påpekte likevel følgende: «*for noen av de elevene som har utfordringer med å komme i gang, så la jeg merke til at disse enklere kom i gang med skrivninga*». Ifølge læreren skrev elevene også generelt lettere, og begrunnet dette med at elevene hadde så mye på hjertet. Hos andretrinnet fikk de bruke startsetning, og andretrinns læreren påpekte at den hadde følgende effekt: «*(...) de kom fortere i gang. Det gjorde dem. For det er alltid noen som sitter og tenker litt: hva skal jeg begynne med? At vi må bort og veilede dem i disse tilfellene, da. Men nå hadde du jo tatt det med startsetningen som stod på tavla, og da kom de i gang med den.*» Startsetningen hadde ifølge andretrinns læreren en effekt på elevenes handlekraft på 2. trinn, og ble derfor også inkludert som et undertema i det tematiske kartet.

Begge lærerne la stor vekt på *dramalærerens dedikasjon og klasseledelse* i intervjuene. Andretrinns læreren hevdet at flere elever ble usikre på om karakterene jeg spilte faktisk var en annen person enn meg selv. Førstetrinns læreren påpekte med en mildt sagt rosende tilbakemelding at det ikke bare var opplegget sin skyld at det fenget, men at det hadde mye med meg som person å gjøre. Hun fortalte at elevene ble engasjert av meg, og at jeg gikk helhjertet inn i rollen og i gjennomføringen av prosjektet. I tabellen er flere eksempler oppført i forbindelse med klasseledelse, og hvilken funksjon det har hatt.

Temaet kalt *skriverammer* handler noe innlysende om rammene for skriveoppgaven, og viktigheten av mottaker. I tillegg handler temaet om brevsjangeren, som er en relativt åpen og fri sjanger, hvor elevene kunne skrive reisebrev om det de hadde erfart i London. I andre oppgaver tidligere i uka fikk de arbeide med helt nye sjangre, slik som med bestillingsskjemaet og med personopplysningene i passet. Lærerne påpekte at skriverammene har en viktig funksjon for å *engasjere* elevene, og la til at det bør være ekte personer som leser tekstene deres. Derfor knyttes temaet opp mot blant annet *engasjement*. Et annet sentralt tema er *tegn til motivasjon*, og førstetrinns læreren påpekte uoppfordret: «*Jeg opplevde en annen motivasjon for skrivinga fordi det de har opplevd var så nært dem, og mange ting de kunne fortelle om.*» I tillegg fortalte hun at hun trodde flere av elevene var indre motiverte for å produsere tekst, fordi de hadde så mye på hjertet. Kanskje det hyggeligste funnet fra hele datamaterialet, er eksemplet hvor elev 1-19 hadde gledet seg til å komme på skolen på grunn av opplegget. Førstetrinns læreren hadde fått tilbakemelding fra elevens foreldre, som hadde tatt seg bryet med å sende en melding til henne og skryte av opplegget, fordi de hadde opplevd at barnet sitt var så lett å få med på skolen den uka. Eleven hadde hatt en tung periode etter jul, og de hadde strevd med å få henne av gårde. Læreren påpekte at eleven hadde vært veldig motivert under *reiseprosjektet*, i motsetning til tidligere på året. Disse kodene går under temaet *tegn til motivasjon*.

Det som kommer frem av datamaterialet er illustrert i det tematiske kartet, men det må påpekes at lærerne *ikke* kunne påstå at elevene hadde skrevet mer enn tidligere. Førstetrinns læreren poengterte imidlertid at elev 1-19 skrev mye mer enn det eleven brukte å skrive til vanlig, men kunne ikke påstå det samme om elevgruppa som helhet. Det som er interessant, er at begge lærerne forklarte at elevene kom enklere i gang med skrivinga. Funnene fra analysen vil drøftes opp mot teori i det kommende drøftingskapitlet, og siste fase av analysen vil integreres der.

4.3 Drøfting av datamaterialet opp mot teori

Dette kapitlet består av vurdering og drøfting av analysefunnene opp mot teori. Fase seks av analyseguiden er integrert i dette kapitlet. Når det refereres til funn, så utgjør det både kodene og temaene oppført i tabellene, samt drøftingene av disse. Funnene i denne studien er det datamaterialet som er utvalgt og fremhevet som relevant, for å kunne besvare problemstillingen.

4.3.1 Viktigheten av funksjonell skriving

Ifølge Matre et al. (2021) handler skriveopplæring om å lære å anvende språket for å skape mening i ulike sammenhenger, enten formålet er forme og formidle et budskap, eller å benytte skriving som vei til læring. *Funksjonell* skriving innebærer hva en kan gjøre med skrift, og hva en kan oppnå gjennom skriving i ulike sammenhenger. *Formålet* med skrivingen, som for eksempel det å kommunisere, dokumentere eller lære, er derfor sentral. Derfor skal det nå drøftes hvilken *funksjon* elevenes skriving hadde i «reiseprosjektet». Andretrinns læreren skrøt av oppleggets oppbygning og progresjon (se kapittel 4.2), og det faktum at elevene mestret de varierte oppgavene som ble tildelt dem gjennom uka. Alt fra bestillingsskjema med ulike valgmuligheter og passproduksjon med digital signatur, til tegning av reiserute på Europa-kart og reisebrev-skriving avslutningsvis. Oppgavene bød på skriving i ulike sjangre, som hadde ulike formål knyttet til den fiktive reisen. Førsteklassinger flest har aldri lagt inn en skriftlig bestilling før, ei heller produsert identifikasjon for å reise til utlandet. Som en konsekvens av dette, er elevene nå antageligvis mestere på forfalskning av pass, og med det godt på vei inn i den kriminelle verdenen - det eksisterer imidlertid ikke tilstrekkelig grunnlag til å påstå dette.

Det er derimot funn som tyder på at det å skrive til en *mottaker* utgjorde en viktig *funksjon* for elevene. Mottakerfunksjonen er aktuell i forbindelse med reisebrevet elevene skrev til sine foresatte i den såkalte «flaskepost-boka». Konseptet består av at elevene eksempelvis skriver til sine foresatte om turdager, temadager eller noe utenom det vanlige, og at boka blir med hjem over helga. Boka returneres mandagen etter med en skriftlig hilsen fra elevenes foresatte. Dette var intet unntak etter «reiseprosjektet», men av forskningsetiske årsaker kunne ikke tilbakemeldingene fra de foresatte inkluderes – det hadde de ikke samtykket om. Det passet utmerket at elevene skrev reisebrevet sitt i denne boka, ettersom konseptet var basert på å kommunisere et budskap til reelle mottakere av betydning. Ifølge andretrinns læreren blir elevene mer *engasjert* av å skrive til en mottaker. Førstetrinns læreren la vekt på at det er kjempeviktig at elevene får en mottaker for tekstene sine. Hun hevdet at det fungerer kjempebra for førsteklassingene å skrive til sine foresatte, og at det hjelper elevene med å generere ideer til skrivingen. I tillegg påpekte hun viktigheten av at det er ekte personer som leser elevenes tekster, for at det skal være relevant og for at de skal «gidde». Hennes resonnering samsvarer med Traavik (2015) sin beskrivelse av det å skrive i meningsfulle sammenhenger i kapittel 2.1: «Det å skrive om noe man er opptatt av og ønsker å formidle til en *reell mottaker*, er å skrive i en meningsfull sammenheng» (Traavik, 2015, s. 41).

Det er ifølge førstetrinns læreren «(...) kjempeviktig for førsteklasingene at vi gir dem situasjoner og reelle hendelser de kan få skrive om». Skriveformelen består av budskapsformidling x innkoding x motivasjon (Traavik, 2015). Når vi skal skrive, må vi først og fremst ha noe å skrive om, et budskap, og noen å skrive eller formidle dette budskapet til. Funn fra intervjumaterialet tyder på at flere elever hadde et behov for å fortelle om det de hadde opplevd på den fiktive reisen til London. «Hun hadde masse å fortelle», fortalte førstetrinns læreren da hun refererte til elev 1-11. Den samme læreren observerte at det var en annen motivasjon for skrivinga, fordi det de skrev om var så nært dem, og fordi de hadde så mye på hjertet. Andretrinns læreren påpekte at det ikke var en eneste elev som ikke ville skrive under hele skriveøkta, og at innholdet traff dem. Det kan argumenteres for at majoriteten av de deltagende elevene hadde et ønske om å formidle hva de hadde opplevd på reisen, men hva med innkodingen?

Tidligere forskning på forholdet mellom drama og skriving tyder på at elever som engasjerer seg i drama før skriving, skriver mer effektivt og i større omfang, ved å bruke et rikere vokabular (McNaughton, 1997). Drama kan også lette byrden av å skrive, øke elevenes motivasjon og fasilitere produksjonen av høykvalitetsskriving (Cremin et al., 2006). Funn fra analysen tyder på at elevene generelt ikke skrev mer enn tidligere, men at de kom enklere i gang med oppgaven, og at de skrev *lettere*. Da jeg spurte om det var noen funn fra elevtekstene som ga grunn til å tro at elevene hadde skrevet mer enn tidligere, svarte førstetrinns læreren følgende: «Kanskje ikke mer, men jeg føler at de skriver lettere. Hvis du skjønner hva jeg mener? Man måtte ikke hale ordene ut av elevene like mye som jeg har måttet ellers». Andretrinns læreren besvarte det samme spørsmålet slik: «Mer enn tidligere, det vet jeg ikke. For jeg synes at de er gode til å skrive, da. De klarer å produsere en sånn, typ halv side. Men, de kom fortere i gang. Det gjorde dem. For det er alltid noen som sitter og tenker litt: hva skal jeg begynne med? At vi må bort og veilede dem i disse tilfellene, da. Men nå hadde du jo tatt det med startsetningen som stod på tavla, og da kom de i gang med den». Til tross for at elevene på generell basis ikke skrev mer enn tidligere, kan det tolkes som at byrden av å skrive ble lettet, og at elevene skrev mer effektivt.

Skriverammer er et verktøy som kan brukes i skriveopplæringen for å hjelpe elever med å strukturere og organisere tekstene sine, og fungerer som et stillas som elevene kan bygge videre på når de skriver (Kjelen & Tverbakk, 2020). Ved å bruke skriverammer kan elevene få hjelp til å utvikle ideer, organisere informasjon og strukturere tekstene sine. Elevene fikk relativt fritt spillerom i skriveoppgaven sin. Jeg var bevisst på at jeg ikke ønsket å legge for

mye føring på struktur og form, og at elevene skulle ha frihet til å skrive om det som falt dem inn. «Skriv om hva du har gjort i London til dine foreldre i flaskepost-boka», lød oppgaven. Før skrivingen begynte skulle elevene *reflektere over læringsaktivitetene*, og jeg skrev kun opp elevinnspill på tavla. Hos førstetrinnet brukte jeg tankekart i visualiseringsprosessen, noe som kan ha vært mer forvirrende enn til nytte. Etersom jeg ikke kjente elevgruppene eller lærerne fra før av, kjente jeg heller ikke til deres tradisjoner. Førstetrinns læreren sa følgende om bruken av tankekart: «(...) så tenkte jeg på det med at du valgte å bruke et tankekart på tavla, noe som er ukjent for elevene. De er vant med at de kan skrive av det som blir skrevet på tavla. Samtidig så var det et læringsopplegg for dem da, men vi har jo en del elever på førstetrinnet som trenger skrivestøtte, så en startsetning eller noen startord kunne vært lurt.» Elevene var vant med å skrive av det som skrives på tavla, og da kan kanskje enkelte elever ha trodd at de skulle tegne tankekartet også. Jeg tok med meg tilbakemeldingen inn i «reiseprosjektet» med 2. trinnet, og andretrinns læreren hevdet at startsetningen kan ha bidratt til å hjelpe elevene med å komme i gang: «De kom godt i gang med skrivinga, og de fleste begynte med en gang. Noen trenger litt skrivestøtte, så det fikk dem jo. Og det var jo greit med startsetningen på tavla, og ordene der som de kunne bruke. Så, jeg synes det så veldig greit ut.» Startsetninger kan ifølge Kjelen & Tverbakk (2020) gi elevene en struktur å følge når de begynner å skrive, noe som kan hjelpe dem med å komme i gang med å utvikle ideer og sette ord på tankene sine.

4.3.2 Drama og dramalærerens rolle

Da jeg spurte førstetrinns læreren hva hun trodde drama som læringsform kunne bidra til i skriveopplæringa og på generell basis, svarte hun: «(...) så tror jeg at dramaaspektet bidrar til å gi elevene opplevelser og sanseinntrykk på andre måter enn det vi klarer gjennom film, eller de andre formidlingsmetodene vi bruker. Drama har en viktig egenart for å engasjere ungene.» Læreren påpeker med andre ord at *dramaarbeidets natur* har en viktig egenart (Cremin et al., 2006). Hun fortalte også at drama vekker leken i både barna og de voksne, og at *rollespill* og utkleddning ufarliggjør en del ting. Andretrinns læreren la vekt på at drama som læringsform fenget, men hva var det egentlig som fenget, helt spesifikt? Vel, funnene tyder på at en kombinasjon av flere faktorer har hatt en effekt på elevenes engasjement.

Professor og dramaentusiast Aud Berggraf Sæbø har skrevet mange bøker om dramafagets egenart og dramapedagogikk, og et utdrag fra hennes litteratur ble presentert i kapittel 2.2. Ifølge Sæbø (2019) kan drama betegnes som en symbolsk eller fiktiv handling som fremstilles av noen i rolle, og som kan oppleves av noen som ser på. Det er det dramatiske spillet, forstått

som fiksjon, som ifølge Sæbø (2019) er det sentrale i dramaarbeidet. Det må være noe «som om» til stede. Den fiktive reisen til London er skapt med utgangspunkt i fiksjonens områder. Fiksjonens områder består av drama der fiksjonen iscenesettes av gjenstander og objekter, en tenkt situasjon og i form av roller. Passasjerflyet ble iscenesatt av stoler med setenummer, hvor flyvertinnene hadde mulighet til å komme gjennom kabinen med tralle. I tillegg måtte elevene feste de usynlige setebeltene under letting og landing, samt i perioder med mye turbulens. Førstetrinns læreren fortalte at de aller fleste elevene mestret å bli med på leken, og hevdet at majoriteten festet de usynlige setebeltene. Den tenkte situasjonen startet idet elevene trådte inn i gangen om morgenen, da dette skulle forestille flyplassen. Rommet var helt bekmørkt, og det kom flystøy fra høyttaleren. Ifølge andretrinns læreren var elevene svært spente den fredagsmorgenen, og forventningene hadde bygd seg opp hele uka. De fikk utdelt pass, billetter og reisepenger, og de måtte gjennomgå en ID-sjekk før de kunne stige om bord. Den tenkte situasjonen gikk også ut på å leve seg inn i den fiktive reisen. Ikke bare landet elevene i London, men de gjorde forskjellige ting i et annet land. Der kom også iscenesettelsen av roller inn, hvor elevene enten bevisst eller ubevisst gikk inn i rolle som passasjer og turist. Det ble lagt opp til at rollene ikke skulle være for kompliserte, eller at de krevde mye av dem som potensielt var uerfarne med *rollespill* i drama.

Funn fra analysen av intervjuene tyder på at «reiseprosjektet» er konstruert på en måte som byr på mestring, variasjon og god progresjon. Andretrinns læreren synes at opplegget var bygd opp veldig bra, fra det helt enkle innledningsvis til skriveoppgaven til slutt. Hun mente at det var varierte oppgaver hele veien, og fortalte om hvor morsomt elevene synes det var under den fiktive reisen. Hun begrunnet det med at det *treffer* dem. Hun refererte antageligvis til innholdet, aktivitetene og rollespillet fra dramaforløpet. Førstetrinns læreren opplevde en annen motivasjon for skrivinga fordi det de har opplevd var så *nært* dem. Disse påstandene korresponderer, og ingen av intervju spørsmålene la opp til at lærerne skulle svare dette. Andretrinns læreren observerte *her-og-nå-engasjement* blant elevene under konserten: «*Jeg fanget opp at det var spenning, og på det showet så var de jo helt med. Så det var artig å se den gleden og spenningen som man så i ansiktet deres. De forventningene. Så det var veldig bra, da.*» Selv om lærerne ikke kan betegnes som sannhetsvitner, så er dette funn som gir en sterk indikasjon på at oppleggets dramatiske innslag og progresjon samsvarte med elevenes forutsetninger, interesseområder og faglige nivå.

Et annet tema som stadig dukket opp fra både elevtekstene og intervjuene, var *dramalærerens rolle* (se kapittel 2.3). Da jeg spurte andretrinns læreren hva som bidro til at elevene synes det

var interessant og spennende, svarte hun: «*Ja, det er jo mye da. Det har jo litt med hvordan du gjør det, da, med dramatiseringen. At du går helt inn i rollen din, da. Og er plutselig en helt annen person, og noen lurte jo litt på det der. Noen ble faktisk litt usikre, og. «Er det han, det der da?».* Så det at du går så inn i rollen, det hadde jo mye å si her.» Da jeg gikk inn i pilot- og showman-rollene, så var ikke det å bytte klær det eneste tiltaket. For hver karakter jeg spilte, så var det en helt annen dialekt eller språk, samt energi. Til opplysning for leseren er jeg trønder, mens piloten var fra Østlandet og showmannen var fra London. Dette kan betegnes som *fantasifullt improvisasjonsengasjement* fra dramalærerens side, noe som muligens kan ha utgjort en forskjell. Ifølge førstetrinnslæreren var det ikke bare opplegget sin skyld at elevene ble fenget, og presiserte at det hadde mye med meg som person å gjøre. «*Du kvier deg ikke, og du synes ikke dette er flaut, og du synes det er kult og artig å show'e litt for ungene. Det er jo sånn det må være hvis du skal begi deg ut på en sånn type opplegg, så må du på en måte gjøre det helhjertet. Hvis ikke vil ungene oppfatte det, og da blir det ikke like gøy for dem heller.*» Førstetrinnslæreren hevdet at det ikke blir like gøy om dramalæreren ikke går helhjertet inn i rollespillet, noe som gir mye mening. Tilbakemeldingene fra begge lærerne antyder at dramalærerens rolle var en sentral årsak til at det ble skapt engasjement gjennom ukesopplegget, noe som gjenspeiles i elevtekstene. Elevene skrev hyppig om interaksjonene de hadde med de fiktive karakterene jeg spilte. McNaughton (1997) og Cremin et al. (2006) sine studier påstår at blant annet dramalærerens rolle, rollespill og fantasifullt improvisasjonsengasjement kan ha vært årsakene bak de imponerende skriveresultatene barna oppnådde i studiene.

4.3.3 Kan det fastslås at elevene ble motiverte for skriving?

I kapittel 2.4 er selvbestemmelsesteorien av Ryan & Deci (2009) presentert, samt de ulike typene motivasjon. I selvbestemmelsesteorien er ikke søkelyset bare rettet mot *hvor* motivert elevene er, men også mot *type* motivasjon. Det beste læringsresultatet kommer ifølge Ryan & Deci (2009) som følge av at læringen er indre motivert. Skaalvik & Skaalvik (2015) hevder at det viktigste skillet mellom indre og ytre motivasjon er *interesse*, og at aktiviteten i seg selv er *engasjerende*. Både indre motivasjon og verdi er knyttet til interesse, glede og positive følelser som en bestemt aktivitet skaper hos en elev, og Skaalvik & Skaalvik (2015) oppfordrer så langt mulig til å gjøre læringsaktivitetene *engasjerende*. Funnene fra analysen tyder på at den dramapregede undervisningen har engasjert elevene, ettersom *engasjement* er det mest sentrale temaet fra datamaterialet i sin helhet (kapittel 4.1 og 4.2). Elevene valgte å skrive mest om fiktive aktiviteter, interaksjoner og tanker. Det er 16 tilfeller av at elever

bruker positivt ladde adjektiv i sine beskrivelser av reisen. Dette forsterker forståelsen av at elevene har blitt engasjert av den dramapregede undervisningen. Lærerne brukte ulike ord for å beskrive sin oppfatning av hvordan elevene opplevde ukesopplegget, blant annet: *spennende, kjempespennende, entusiasme, engasjerende, artig, glede, spenning, kjempegøy og fengende*. Totalt sett brukte lærerne positivt ladde adjektiv ved 36 separate tilfeller gjennom intervjuene, slik som *artig, bra, imponerende, spennende, gøy, proft og genialt*. Se tabeller og tematiske kart i kapittel 4.1 og 4.2 for fullstendig oversikt.

Funnene viser at elevene ble engasjerte, men kan det derfor også konkluderes med at de ble motiverte for skriving etter den fiktive reisen til London? De viktigste funnene fra intervjumaterialet, stammer fra temaet *tegn til motivasjon* (se kapittel 4.2). Førstetrinns læreren hevdet at flere av elevene var *indre motiverte* for å produsere tekst, og begrunnet det med at elevene hadde så mye på hjertet. Læreren opplevde en annen motivasjon for skrivingen, fordi det elevene opplevde var så nært dem, og at det var mange ting de kunne fortelle om. Selv om *seize-the-moment-skriving* er en friere metode uten å være bundet til sjanger eller struktur, gjelder fortsatt mange av de samme prinsippene. "Seize the moment"-skrivning fokuserer på det substansielle innholdet og formålet med kommunikasjonen, noe som kan gjøre skrivingen mer interessant og engasjerende. Metoden oppmuntrer elevene til å skrive når de er mest engasjert og motivert, og til å skrive med en større følelse av formål i den imaginære verdenen de har skapt (Cremin et al., 2006). Timingen på skriveoppgaven kan ha betydning for resultatene, og ifølge lærerne hadde elevene masse å fortelle på det tidspunktet. Skriver elevene om hva de hadde gjort dager etter den fiktive reisen fant sted, er det ikke sikkert de blir like motiverte for å skrive.

Læreren fortalte også at foreldrene til elev 1-19 hadde gitt en uoppfordret tilbakemelding, hvor de skrøt av opplegget. Foreldrene hadde opplevd at barnet sitt var så lett å få med seg på skolen den uka, noe som ikke alltid var tilfellet tidligere på året. Læreren hevdet at eleven hadde hatt en tung periode, at de hadde strevd med å få eleven av gårde og at eleven ikke var særlig motivert. Under «reiseprosjektet» hadde eleven ifølge førstetrinns læreren vært veldig motivert, noe som betyr at eleven virkelig fikk utbytte av opplegget. Andretrinns læreren påpekte at det ikke var en eneste elev som ikke ville skrive. Gir funnene tilstrekkelig grunnlag til å besvare problemstillingen? Nei, flere faktorer må tas i betraktning.

Det som kan vurderes er om elevene tok med seg sitt engasjement fra dramaundervisningen, og inn i skriveoppgaven. Funn fra tidligere forskning i kapittel 2.3 antyder at drama kan være

en effektiv *forløper* til elevers skriving. McNaughton (1997) sin studie antyder at grunnskoleelever som engasjerer seg i drama før skriving, skriver mer effektivt og lengre, med et rikere vokabular som inneholder flere emosjonelle og uttrykksfulle innsikter. Ifølge Sæbø (2019) er formålet med *dramaforløp* å *motivere* elevene til faglig innsats, og dermed også forbedre deres faglige, sosiale, emosjonelle og personlige læringsprosess. Cremin et al. (2006) observerte under sin studie at barna var i stand til å opprettholde sitt *engasjement* gjennom skrivingen, noe som antydte at de var dypt involvert i prosessen. Ifølge Cremin et al. (2006) syntes det dype engasjementet å hjelpe elevene med å generere ideer, og skrive mer effektivt. «Their deep engagement in the drama appeared to be sustained through the actual act of writing, which perhaps intensified their concentration levels and increased their commitment» (Cremin et al., 2006, s. 11). Forskerne tok videoopptak av øktene, og etter å ha studert opptakene, hevder de at elevene tok med seg engasjementet fra drama-aktivitetene og inn i skriveoppgaven. Selv om videoopptak ikke brukt som metode i min studie, kan det allikevel vurderes om elevene tok med seg engasjementet inn i skrivingen slik som i studien fra 2006.

Er det noen funn fra analysen som tilsier at elevene skrev mer effektivt, i større omfang, med høy konsentrasjon, eller at de var engasjerte under skriveprosessen? Ja, det kan det argumenteres for gitt funnene i analysen. Begge lærerne mente at elevene kom fortere og enklere i gang med skrivinga, noe som innebærer at de skrev mer effektivt. Førstetrinns læreren påpekte at hun ikke behøvde å hale ordene ut av elevene like mye som ellers. Elev 2-9 skrev en hel side med fine setninger, og ifølge andretrinns læreren var eleven konsentrert hele skriveøkta, og skrøt samtidig av elevens fine bokstaver. Disse funnene forsterker tolkningen av at majoriteten av elevene var engasjerte i skriveprosessen. Det er mulig at elevene så en *nytteverdi* i det å betale for frukt eller inngang til diskotek og fotballkamp, da flere elever valgte å skrive om dette. Eksempelvis skrev elev 2-1: «*Vi måtte betale for disko og fotballkamp*», mens elev 2-11 skrev: «*Vi fikk brownies og eple. Jeg betalte med penger.*»

Til tross for at lærerne ikke kunne påstå at elevene skrev mer enn tidligere på et generelt plan, så finnes det flere eksempler på at enkeltelever gjorde det. Eksempelvis skrev elev 1-19 mye mer enn det eleven hadde gjort tidligere. Elev 1-6 skrev også mer enn tidligere. I intervjuet med andretrinns læreren beskrev hun elev 2-1 som en dreven og dyktig skribent, men antydte at eleven produserte mer denne økta enn ellers. Rent objektivt er det imponerende for en andreklassing å skrive to fulle sider med hele setninger. Eleven tegnet også et flott KLM-fly.

Samtidig er ikke funnene tilstrekkelige til å påstå at elevene skrev mer enn tidligere på et generelt plan.

5.0 Avslutning

I etterkant av fullført studie vil jeg vurdere de metodiske beslutningene jeg tok, samt hvilken påvirkning disse valgene har hatt på studiens resultater. Betydningen av designforskningens tredelte prosess vil presenteres. Til slutt vil jeg utforske temaene som dukket opp fra analysen, samt sammenhengen mellom disse, for å besvare problemstillingen: *Hvordan kan det skapes motivasjon for skriving gjennom dramapreget undervisning på småtrinnet?*

5.1 Konsekvenser av metodevalg

Som forsker er det avgjørende for studiens kvalitet å vurdere om metoden(e) genererer representativt materiale som kan besvare problemstillingen. Hva er den mest nøyaktige måten å vurdere om første- og andreklassinger har vært motiverte for skriving, og hva har i så fall bidratt til dette? Metodene fra McNaughton (1997) og Cremin et al. (2006) sine studier bestod henholdsvis av tekstanalyse hvor elevtekstene fra to parallellklasser ble sammenlignet, og videoopptak av dramaøvelser med fokus på barnas engasjement. Noen av metodene jeg vurderte som alternativ, var intervju av elever og/eller videoopptak. Ved å intervju de deltakende elevene kunne jeg samlet inn autentisk materiale fra kilden selv, men hadde det vært problemfritt? Majoriteten av første- og andreklassinger er ikke kjent med begrepet *motivasjon*. Derfor hadde jeg uansett måttet tolke motivasjonens eksistens indirekte, samt hvilken type motivasjon. Hvilket tidspunkt elevene skulle bli tatt ut til intervju, enkeltvis, i mindre grupper eller i plenum, ville også vært en utfordring å ta stilling til. Blir de intervjuet før, under eller etter skrivingen? En annen faktor er at det krever stor kapasitet, mye tid, ressurser og forberedelser å bruke disse metodene, særlig som aleneforsker.

I denne studien ble tematisk tekstanalyse og lærerintervju anvendt som metode, og det har på lik linje med alle metodevalg medført konsekvenser for resultatene. Datamaterialet gir ikke grunnlag til å sammenligne elevresultater slik som i McNaughton (1997) sin studie. Derfor kunne ikke problemstillingen legge opp til at motivasjon for skriving skulle *økes* som følge av dramapreget undervisning, fordi datamaterialet ikke kan sammenlignes opp mot eksempelvis tidligere resultater, eller parallellgrupper. Av forskningsetiske og personvernrelaterte årsaker tillot ikke Sikt (tidligere NSD) meg å innhente detaljerte opplysninger om elevenes faglige

forutsetninger og historikk, til tross for at personopplysningene til alle involverte ble anonymisert. De begrunnet dette med at slike detaljer kunne avsløre hvilke individer det gjaldt. Mer innsikt i elevenes faglige forutsetninger og historikk ville gitt verdifull informasjon, men på en annen side utgjorde deler av datamaterialet relevante tema i analysen. Funn fra datamaterialet antydte at elevene ble engasjerte av den dramapregede undervisningen, og at engasjementet ble med inn i skriveoppgaven - ikke ulikt metoden Cremin et al. (2006) anvendte, og deres funn.

5.2 Betydningen av designforskningens tredelte prosess

Målsettingen med designeksperimenter er ifølge Van den Akker et al. (2006) å utvikle teorier som omhandler både læringsprosessen og midlene som er utviklet for å støtte læringen (se kapittel 3.1). Designeksperimenter handler om utvikling og utprøving av *nyskapende* undervisningsopplegg, hvor opprinnelige antakelser eller gjetninger blir motbevist eller justert i prosessen med å prøve ut det didaktiske opplegget, og nye antakelser eller gjetninger testes. Designeksperiment er en *gjentakende* prosess som består av sykluser av design, testing, analyser og refleksjon, og utvikling av nytt design. Teoriene i designeksperiment handler om elevenes læringsprosesser innen et spesifikt emne. Et sentralt spørsmål for teoriene som utvikles, er imidlertid om de kan gi informasjon til fremtidige designere.

På mange måter kan prøveprosjektene som ble utført i forkant av studien omtales som «designeksperiment». Forskjellen er at designeksperimentet som er presentert i denne studien ble utført i samsvar med de vitenskapsteoretiske retningslinjene, noe som legger opp til etterprøvbarhet. Dette inkluderer stringent metodisk design, nøye datainnsamling og tematisk analyse, samt en omfattende tolkning av funnene. «Reiseprosjektet» er et designeksperiment som krever grundige forberedelser, eksperimentering og videreutvikling, samt refleksjon og etterarbeid. Ved neste eksperiment vil det i forkant av skriveoppgaven presenteres en startsetning, ettersom det viste seg å gi elevene en god start på skrivingen. Det å reflektere over nøyaktig hva det er som engasjerer elevene, hvilket faglig nivå man skal legge seg på, hvilke ressurser som kreves og lignende, er viktig for å videreutvikle designet.

5.3 Konklusjon

For å kunne besvare problemstillingen, må det først tas stilling til om hvorvidt det ble skapt motivasjon for skriving blant første- og andreklassingene. Nøkkelordet, og hovedtemaet fra analysen, er *engasjement*. Funnene fra analysen tyder på at den dramapregede undervisningen har engasjert elevene, ettersom *engasjement* er det mest sentrale temaet fra datamaterialet i sin

helhet (kapittel 4.1 og 4.2). Elevene valgte å skrive mest om fiktive aktiviteter, interaksjoner og tanker. Det er 16 tilfeller av at elever bruker positivt ladde adjektiv i sine beskrivelser av reisen. Totalt sett brukte lærerne positivt ladde adjektiv ved 36 separate tilfeller gjennom intervjuene, slik som *artig, bra, imponerende, spennende, gøy, proft og genialt* (se tabeller og tematiske kart i kapittel 4.1 og 4.2).

De viktigste funnene fra intervjumaterialet, stammer fra temaet *tegn til motivasjon* (se kapittel 4.2). Førstetrinns læreren hevdet at flere av elevene var *indre motiverte* for å produsere tekst, og begrunnet det med at elevene hadde så mye på hjertet. Læreren opplevde en annen motivasjon for skrivingen, fordi det elevene opplevde var så nært dem, og at det var mange ting de kunne fortelle om. Begge lærerne mente at elevene kom fortere og enklere i gang med skrivinga, noe som innebærer at de skrev mer effektivt. Førstetrinns læreren påpekte at hun ikke behøvde å hale ordene ut av elevene like mye som ellers. Til tross for at lærerne ikke kunne påstå at elevene skrev mer enn tidligere på et generelt plan, så finnes det flere eksempler på at enkelte elever gjorde det. Disse funnene tyder på at majoriteten av elevene brakte med seg sitt engasjement inn i skriveoppgaven, men hvordan ble motivasjonen skapt?

Tidligere forskning på forholdet mellom drama og skriving tyder på at elever som engasjerer seg i drama før skriving, skriver mer effektivt og i større omfang, ved å bruke et rikere vokabular (McNaughton, 1997). Drama kan også lette byrden av å skrive, øke elevenes motivasjon og fasilitere produksjonen av høykvalitetsskriving (Cremin et al., 2006). Funn fra analysen tyder på at elevene generelt ikke skrev mer enn tidligere, men at de kom enklere i gang med oppgaven, og at de skrev *lettere*. Funn tyder på at enkelte elever skrev mer enn tidligere. Til tross for at elevene på generell basis ikke skrev mer enn tidligere, kan det tolkes som at byrden av å skrive ble lettet, og at elevene skrev mer effektivt. Årsakene til dette kan være at det dramapregede undervisningsopplegget er konstruert på en måte som byr på mestring, variasjon og god progresjon. Fiksjonens områder spilte en rolle for å engasjere elevene i en fiktiv verden (se kapittel 2.2.1 og 4.3.2). Dramalærerens dedikasjon og rolle hadde ifølge kontaktlærerne en stor innvirkning på å engasjere elevene, noe som gjenspeiles i elevtekstene hvor de skrev hyppig om interaksjoner med dramalærerens fiktive karakterer. Det at dramalæreren tok rollespillet på alvor og gjennomførte opplegget med engasjement, har med godt grunnlag bidratt til at elevene også ble engasjerte.

Det viser seg at elevtekstenes *funksjon* kan ha spilt en rolle i å motivere elevene til å skrive, og at de skrev i en meningsfylt sammenheng. Elevene la blant annet inn bestillinger av

flymat, de produserte pass til identifikasjon, de tegnet reiserute på kartet og de skrev reisebrev om det de hadde gjort i London. Elevene skrev til reelle, samt betydningsfulle mottakere i sine foresatte, og de hadde ifølge kontaktlærerne mye på hjertet før de skulle skrive reisebrevet. Ifølge lærerne blir elevene mer engasjert av å skrive til en mottaker, men påpekte at det bør være ekte personer som leser tekstene deres. Tilbakemeldinger fra lærerne antyder at det kan ha en positiv effekt å bruke en startsetning for å gi elevene en struktur å følge når de begynner å skrive, noe som kan hjelpe dem med å komme i gang med å utvikle ideer og sette ord på tankene sine. Funnene kombinert tyder på at alle komponentene i skriveformelen (kapittel 2.1) har vært til stede da elevene skulle skrive om den fiktive reisen til London.

Resultatene fra analysen tyder på at det har blitt skapt motivasjon for skriving gjennom dramapreget undervisning for majoriteten av de deltagende elevene. Grunnlaget for å påstå dette består av elevenes opprettholdelse av engasjement fra dramaundervisningen og inn i skriveoppgaven, samt hvilken effekt funksjonell skriving, drama og dramalærerens rolle hadde på elevene. Med tiltro til lærernes observasjoner og refleksjoner, samt analyse av både intervju og elevtekster, er det som oppsummert i dette kapitlet et nett av ulike faktorer som har bidratt til dette. Ettersom designforskning er en gjentakende prosess som består av sykluser av design, testing, analyser, refleksjon og utvikling av ny design, kan denne studien gi informasjon til fremtidige designeksperiment med mål om å undersøke hvilket potensial dramapreget undervisning har i skolen.

Litteraturliste

- Cremin, T., Gouch, K., Blakemore, L., Goff, E., & McDonald, R. (2006). Connecting drama and writing: Seizing the moment to write. doi:10.1080/13569780600900636
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6 ed.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11:4, pp. 227-268. doi:https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Johansson, K. (2016). Mellom hermeneutikk og fenomenologi - et essay i vitenskapsteori. *NORSK FORENING FOR MUSIKKTERAPI*. Retrieved desember 20, 2022, from <https://www.musikkterapi.no/2-2016/2017/1/19/mellom-hermeneutikk-og-fenomenologi-et-essay-i-vitenskapsteori>
- Kjelen, H. A., & Tverbakk, M. R. (2020). Skriverammer som stillas. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 104, pp. 347-360. doi:https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987/2020-04-03
- Maguire, M., & Delahunt, B. (2017). Doing a thematic analysis: A practical, step-by-step guide for learning and teaching scholars. *AISHE-J: The All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 9 (3). Retrieved from <https://ojs.aishe.org/index.php/aishe-j/article/view/335>
- Matre, S., Solheim, R., Berge, K. L., Evensen, L. S., & Thygesen, R. (2021). Normprosjektets forståelser av skrijving og vurdering. In H. Otnes (Ed.), *Nye grep om skriveopplæringa* (pp. 46-71). Oslo: Universitetsforlaget.
- McClellan, J. A., & Dewey, J. (2000). In S. Vaage (Ed.), *Utdanning til demokrati* (p. 25). Abstrakt.
- McNaughton, M. J. (1997). Drama and Children's Writing: a study of the influence of drama on the imaginative writing of primary school children. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 2:1. doi:https://doi.org/10.1080/1356978970020105
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16 (1), pp. 1-13. doi:10.1177/1609406917733847

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement. Motivation, learning and well-being. In K. R. Wentzel, & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 171-195). New York: Routledge.
- Skaalvik, S., & Skaalvik, E. M. (2015). *Motivasjon for læring* (8 ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sæbø, A. B. (2019). *Drama som læringsform*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Traavik, H. (2015). Den tidlige skrive- og leseutviklinga. In H. Traavik, & B. K. Jansson (Eds.), *Norsk boka 1* (pp. 39-41). Oslo: Universitetsforlaget.
- Universitetsforlaget. (2022). Aud Berggraf Sæbø. Retrieved desember 1, 2022, from https://www.universitetsforlaget.no/Aud-Berggraf-Saebo_
- Utdanningsforskning.no. (2021, januar 8). Motiverende undervisning. *Læring for livet*. Retrieved desember 1, 2022, from <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/laring-for-livet-1-motiverende-undervisning/>
- Van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S., & Nieveen, N. (2006). Introduction to educational design research. (J. Van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney, & N. Niveen, Eds.) *Educational design research*, pp. 1-8.
- Øgreid, A. (2021). Elevtekster som empirisk materiale i kvalitative studier. In E. Andersson-Bakken, & C. Dalland (Eds.), *Metoder i klasseromsforskning* (pp. 327-353). Oslo: Universitetsforlaget.

VIFLØYTTIL LONDON

REISETIL LONDON

DISKO

DISKOLYS

JEG VAR PÅ DISKO

JEG DANSA

PILOTN VARSNIL

DEN ENGELSKE MANNEN VARRAR

REISETIL LONDON

MUSIKK MUFFINS

JEG FIK MUFFINS OG BANAN

JEG

RESE TIL LONDON

DISKO

DANSA

FOOTBALLKAMP

SPIST EPLE

MUFFINS OG BROWNS

FILM

VIFLY

DET VAR BRA

DE ISAMUAPILOT

DEVARBENDIK

ASAKARTEEDANSIK

DE NSAMDANSET

KARBEDIK

ADESAMALEFIK

DUFINSRADELSTN

LAEDANSET

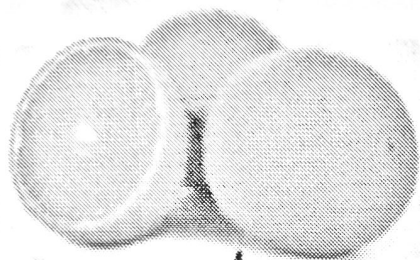
MELOHANEQ

VIFOREKLIKE

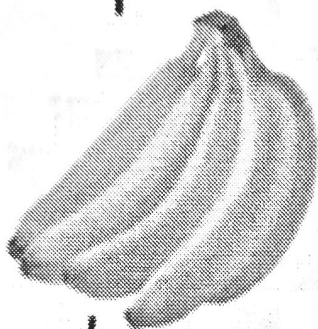
ILANDONPÆKTE

Navn: [REDACTED]

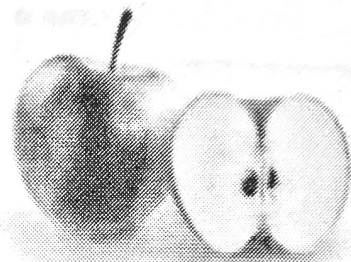
frukt



appelsin



banan



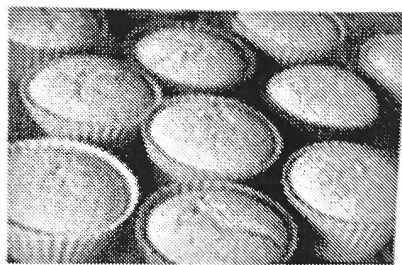
eple

Ønske: EPLE

kake



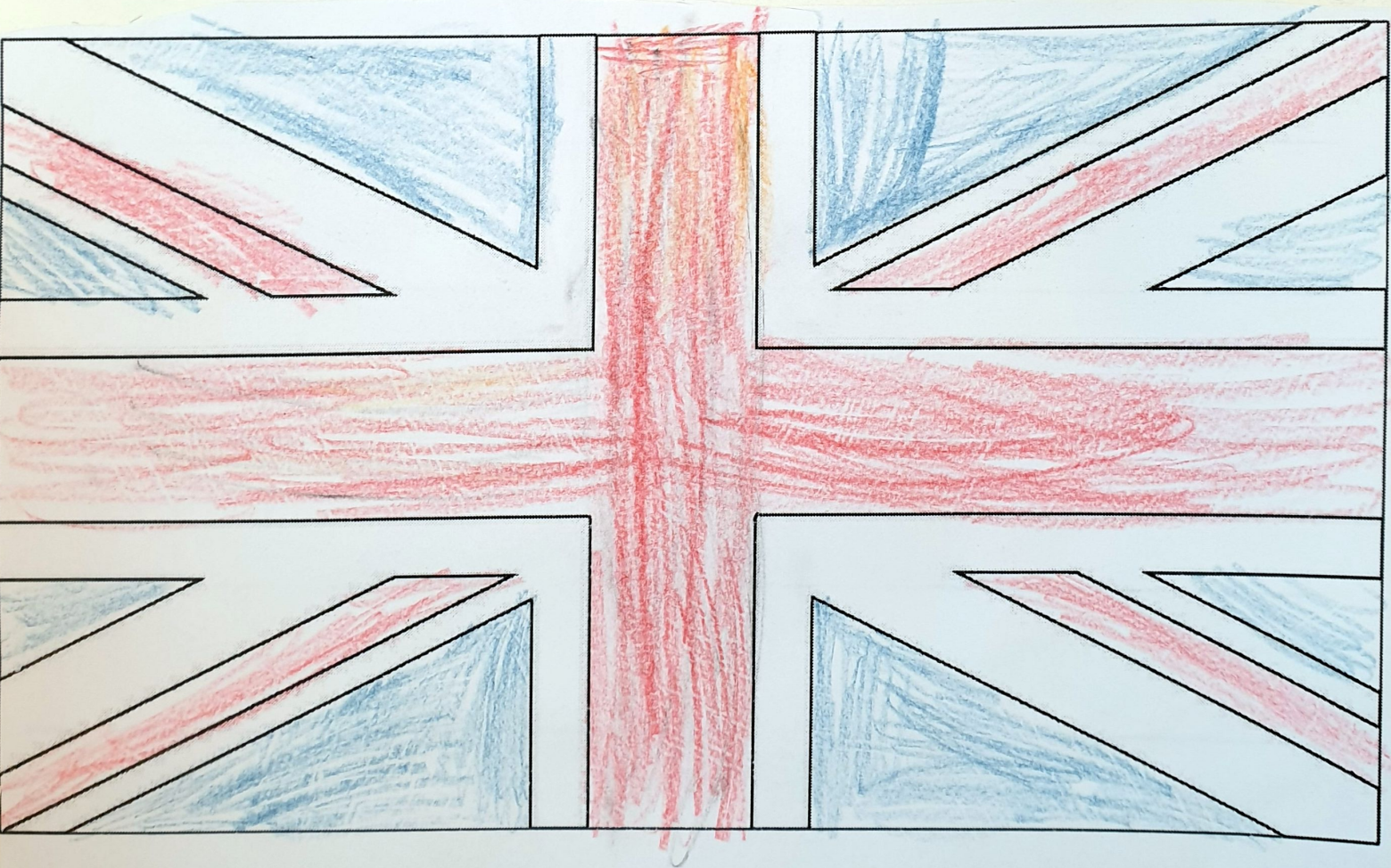
brownies



muffins

Ønske: MUFFINS

REISE TIL LONDON
DET BLIR GØY



PASS


NAVN: 

ALDER: FÅR

ØYENDFARGE: BLÅ

HØYDE 155

Bra du husket passet ditt på

den lange reisen fra 

til London! Hilsen Pappa.

BENDIK VAR PILOTEN
DET VAR RÅRT
JEG VAR PÅ KONSERT
VI FIK KAKE

Det høstes ut som en fin

flycelle og flott konsert! Hilsen Pappa,

LONDON

MUFFINS

APPELSEN

DR SKO

FOTBALKAMM

KONSERT

ASA FLØJVOTTEBAKE

Gøy å lese



Fine tegninger
også.

Vi fløy til LONDON.

PILOTEN VAR BENDIK

Å KUL. DEN ENGERLSKE

MAMMEN VAR RAR.


JEG SÅ KONSERT.

PÅ FLYE EIRJEG

E PLE Å MUFFINS

Det høres ut som det har vært

en fin og morsom tur til London.

 skrytet av supergod
muffins på flyet 😊

Vi dro til London.

Vi har vnet på slud

Shwe. det i var gøy

Vi har had biskofest.

Vi hsee fotballkamp.

Vi har flyd.

Leg st på 4A Meg

navn

Vi har danset.

Vi møte Betale får

disko og fotballkamp.

Det var morsomt på køns
et.

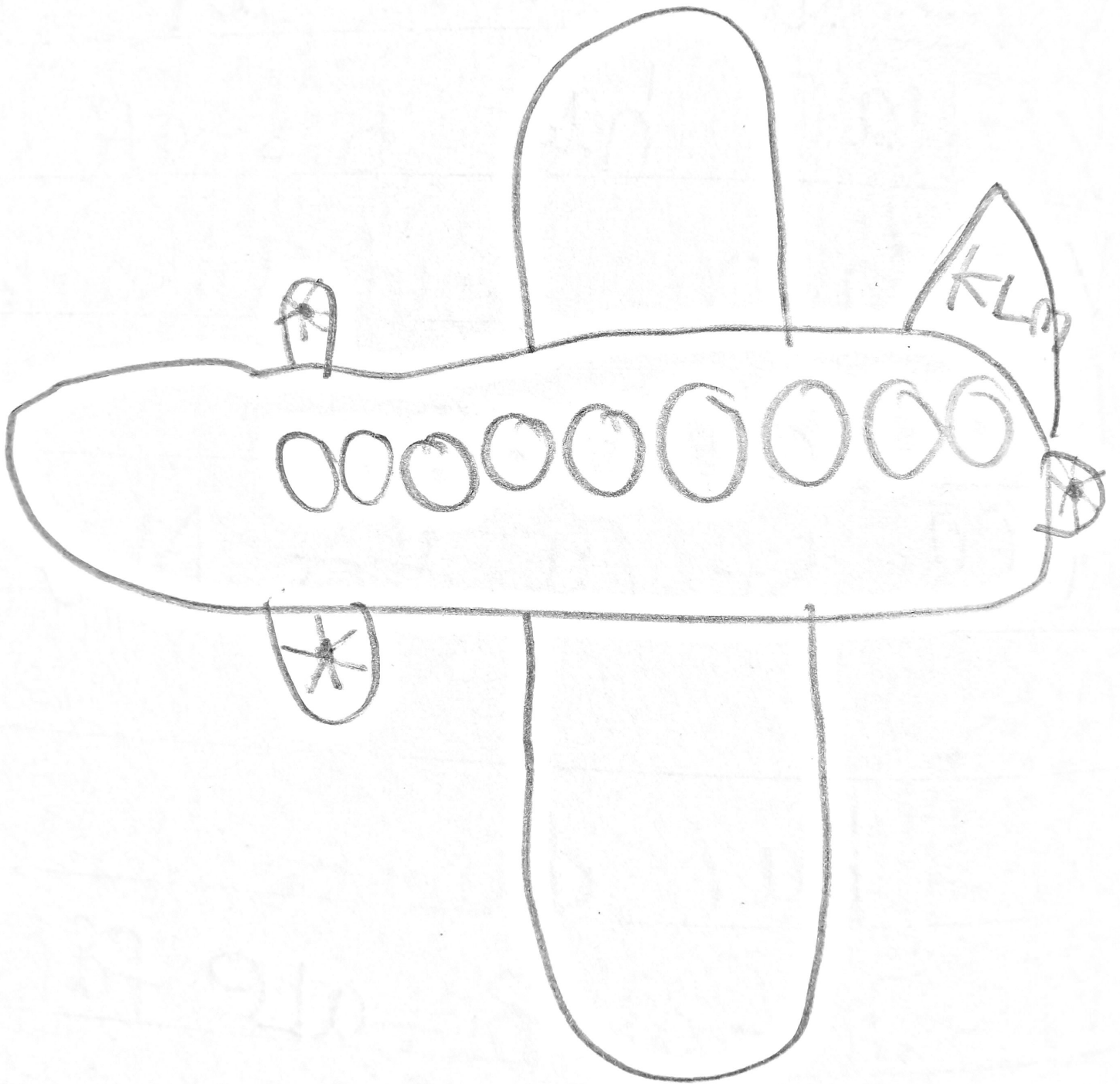
Vi så film.

På fotballkpen var det

Barcelona vs Liverpool.

Vi spiste brownies og

mulig.



PASS

Navn:

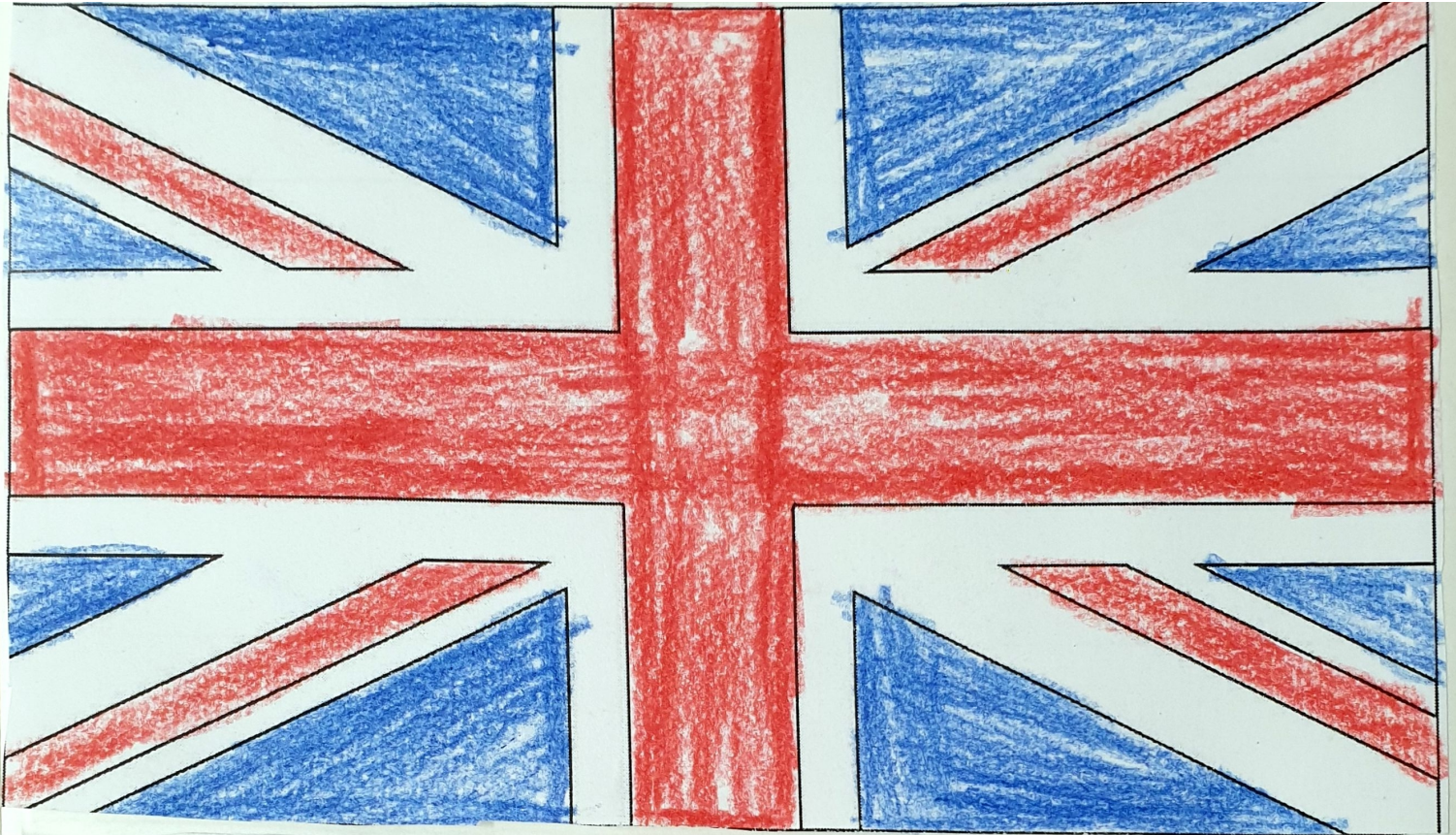
Fødselsdato:

Høyde: 139cm

Alder: 7 år

Øyenfarge: grøn

SIGNATUR




EUROPA



Vi dro til London.

Jeg satte på flyet med

. Jeg var på di

sko. Jeg spiste dross

jes. De var art og

se på donald uk og

JAUG BEEN. Jeg var på

KONSERT. Jeg sad i

90 Fotballkamp.



FLYBILLETT TUR- RETUR

Fly
237

Sete
2B

Klasse
1

Fra



Til
London

Dato
torsdag, januar 26, 2023

Avreise
08:30 AM

Elevopplysninger

Navn



Kjønn
M

Alder

7

Vi dro til London.

Jeg sat på flyet med [REDACTED]
disko fotballkamp dans

Vi spiste Eple og muffins.

Det var morsomt på konsert.

Jeg betalte med penger.

Det var morsomt og se

på donanduk. Jeg har pyntet
meg. Jeg tok med engelsk

flag. Det var morsomt å

vere i London

Vi dro til London.

Jeg sat på flyet med [REDACTED].

Jeg fikk brew'nis.

Vi søg på fotballkamp.

Det var Liverpool versus Barcelona


Vi var på disco.



Vi så på en engelsk mann som sang-

og danset

Vi dro til London.

Vi fikk banan og muffins.

Vi dro på disko. 

Vi dro på fotballkamp.  

Jeg satt med 

Det var ikke ekte tur.

Det var godt.

Vi dro til London.

Jeg satt på fløet med 

Jeg fikk banan og kake.

Jeg betalte med penger.

Det ble disko og fotballkamp.

Det var morsomt.

Vi så på dohald.

vi fikk pass.

vi fikk penger.

vi fikk Bilet.

vi så på so w.

Vi dro til LONDON.

Jeg sat på firet med
[REDACTED]. DISKO. FOTBALLKAMP.

Dans. Vi fikk bronis og

eppe. jeg betalt med

penge. jeg sat rupe

en danser han var god.

Det var artig i LONDON

Det var artig i FIRE.

DANSEREN SANG

ENGELSK. vi brukte ik

ekte penger.

Meldeskjema / Motivasjon for skrijving gjennom dramapreget undervisning / Eksport

Meldeskjema

Referansenummer

610578

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer

Prosjektinformasjon

Prosjekttittel

Motivasjon for skrijving gjennom dramapreget undervisning

Prosjektbeskrivelse

Formålet med forskningsprosjektet er å undersøke om elevenes motivasjon for skrijving kan skapes gjennom et lærerikt og spennende ukesopplegg kalt "reiseprosjektet". Elevene skal begi seg ut på en fiktiv reise til London. Elevtekster vil skannes og anvendes som datamateriale. Klassens kontaktlærer vil intervjues i omtrent 30 minutter etter endt forskningsperiode. Det vil bli tatt et lydopptak av intervjuet, som deretter vil transkriberes. Intervjuet vil omhandle elevenes skrijving og kontaktlærers inntrykk av undervisningsopplegget. Verken kontaktlærers eller elevenes personopplysninger vil anvendes eller lagres, og anses som irrelevante. Transkripsjonen av lydopptaket vil fremstå som anonyme i besvarelsen. Det vil ikke komme frem hvilken lærer eller skole som har deltatt i forskningsprosjektet. Om personopplysninger kommer frem i tekstmaterialet, eksempelvis navn, vil dette sensureres før skanning.

Begrunn hvorfor det er nødvendig å behandle personopplysningene

Kontaktlærer skal intervjues i etterkant av endt forskningsperiode, og svarene som kommer frem her er særdeles viktig for mastergradsbesvarelsen. Lydopptaket skal transkriberes, og deretter slettes. Ingen andre personopplysninger kommer fram annet enn lærernes stemme på lydopptaket. I elevtekstene kan det forekomme navn på andre elever eller ansatte, og disse vil sensureres.

Ekstern finansiering

Ikke utfyllt

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Bendik Schjetne, bendik.schjetne@outlook.com, tlf: 46879448

Behandlingsansvar

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Grunnskole

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Inger Johansen, inger.johansen@nord.no, tlf: 74022927

Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?

Nei

Utvalg 1

Beskriv utvalget

Kontaktlærere på 1. og 2. trinn.

Beskriv hvordan rekruttering eller trekking av utvalget skjer

Deltakerne inviteres til å delta basert på praktiske, samt geografiske årsaker.

Alder

18 - 80

Personopplysninger for utvalg 1

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer

Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?

Personlig intervju

Vedlegg

Intervju med kontaktlærer-final.pdf

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

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

Informasjon for utvalg 1

Informerer du utvalget om behandlingen av personopplysningene?

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Informasjonsskriv

Informasjonsskriv-Lærer-final.pdf

Utvalg 2

Beskriv utvalget

Barneskoleelever 1. og 2. trinn, samt samtykke fra deres foresatte på vegne av barna.

Beskriv hvordan rekruttering eller trekking av utvalget skjer

Elevgruppene som deltar er involvert basert på praktiske og geografiske årsaker, på lik linje med samarbeidet med kontaktlærerne.

Alder

5 - 7

Personopplysninger for utvalg 2

- Navn (også ved signatur/samtykke)

Hvordan samler du inn data fra utvalg 2?

Pedagogiske eller psykologiske målinger eller tester

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

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

Hvem samtykker for barn under 16 år?

Foreldre/foresatte

Informasjon for utvalg 2

Informerer du utvalget om behandlingen av personopplysningene?

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Informasjonsskriv

Tredjepersoner

Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?

Nei

Dokumentasjon

Hvordan dokumenteres samtykkene?

- Manuelt (papir)

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Samtykket kan trekkes tilbake ved å kontakte enten meg eller veileder via oppført kontaktinformasjon på informasjonsskrivet.

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet personopplysninger om seg selv?

Om det skulle forekomme slike forespørsler, så gjelder samme prinsipp om å kontakte oss.

Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

Tillatelser

Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?

Ikke utfyllt

Behandling

Hvor behandles personopplysningene?

- Mobile enheter tilhørende behandlingsansvarlig institusjon
- Maskinvare tilhørende behandlingsansvarlig institusjon

Hvem behandler/har tilgang til personopplysningene?

- Student (studentprosjekt)
- Prosjektansvarlig

Tilgjengeliggjøres personopplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?

Nei

Sikkerhet

Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Personopplysningene anonymiseres fortløpende

Varighet

Prosjektperiode

13.03.2023 - 24.03.2023

Hva skjer med dataene ved prosjektslutt?

Data anonymiseres (sletter/omskriver personopplysningene)

Hvilke anonymiseringstiltak vil bli foretatt?

- Lyd- eller bildeopptak slettes

- Personidentifiserbare opplysninger fjernes, omskrives eller grovkategoriseres
- Koblingsnøkkelen slettes

Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?

Nei

Tilleggsopplysninger

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

610578

Vurderingstype

Standard

Dato

22.03.2023

Prosjekttittel

Motivasjon for skrijving gjennom dramapreget undervisning

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Grunnskole

Prosjektansvarlig

Inger Johansen

Student

Bendik Schjetne

Prosjektperiode

13.03.2023 - 24.03.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 24.03.2023.

[Meldeskjema](#) **Kommentar**

OM VURDERINGEN

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

FORELDRE SAMTYKKER FOR BARN

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna i utvalg 2.

TAUSHETSPLIKT

Forskningsdeltagerne i utvalg 1 har yrkesmessig taushetsplikt. De kan ikke dele taushetsbelagte opplysninger med forskningsprosjektet. Vi anbefaler at du minner dem på taushetsplikten. Merk at det ikke er nok å utelate navn ved omtale av elever. Vær forsiktig med bruk av eksempler og bakgrunnsopplysninger som tid, sted, kjønn og alder.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Ønsker du at deres barn skal delta i forskningsprosjektet ”Motivasjon for skriving gjennom dramapreget undervisning”?

Dette er et spørsmål til deg, på vegne av deres barn, om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke om dramapreget undervisning skaper motivasjon for skriving på småtrinnet (1.-4.). Prosjektperiodens varighet er estimert fra 16.01.2023 til 27.01.2023. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg og barnet deres.

Formål

I forbindelse med min mastergradsoppgave i norskfaget, ønsker jeg å undersøke følgende problemstilling: «Hvordan kan læreren skape motivasjon for skriving gjennom dramapreget undervisning på småtrinnet?» Formålet med forskningsprosjektet er å undersøke om elevenes motivasjon for skriving skapes gjennom et ukesopplegg med lærerrike og spennende opplevelser. Elevene skal begi seg ut på en fiktiv reise til London, hvor de skal få forberede seg til reisen ved å blant annet lære om reiseruten og destinasjonen, samt lage sine egne pass. To tidligere pilotprosjekt har vist at flyreisen i klasserommet er viktig for at barna skal «tro på» at de reiser fra et sted til et annet. I «London» får elevene oppleve en annen kultur gjennom engasjerende aktiviteter som disko, fotballkamp og konsert. Etter hjemreisen får elevene mulighet til å skrive om det de har opplevd.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord universitet (Levanger) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får [redacted] skole spørsmål om å delta?

Jeg, student og forfatter av pågående masteroppgave, har av [redacted] årsaker spurt [redacted] om et prosjektsamarbeid. Jeg er per 02.01.2023 oppført som tilkallingsvikar hos skole.

Hva innebærer det for deres barn å delta?

- Elevtekstene er attraktive for analyse, og det er ønskelig at tekstene blir samlet inn, anonymisert og behandlet i masteroppgaven. Tekstmaterialet til elevene som deltar i forskningsprosjektet vil skannes og kunne refereres til i mastergradsoppgaven.
- Elevenes personopplysninger vil verken anvendes eller lagres, og anses som irrelevante. Tekstene vil fremstå som anonyme i besvarelsen. Det vil ikke komme frem hvilke elever som har deltatt i forskningsprosjektet. Om personopplysninger kommer frem i tekstmaterialet, eksempelvis navn, vil dette sensureres før skanning.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alt tekstmateriale vil da bli slettet/makulert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke ditt forhold til [redacted] eller kontaktlærer/andre ansatte om du ikke samtykker. Alle elevene vil få tilbud om å delta på den fiktive reisen uavhengig av samtykke. Dersom du ikke ønsker å delta, vil ikke ditt barns tekstmateriale samles inn og behandles i forskningsprosjektet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke tekstmaterialet til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler innholdet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Student *Bendik Schjetne* og veileder *Inger Johansen* vil ha tilgang til tekstmaterialet ved *Nord universitet*.
- Om masteroppgaven eventuelt skulle publiseres i fremtiden, vil ikke deltakere kunne gjenkjennes eller identifiseres. Kontaktlærers personopplysninger vil ikke anvendes i masteroppgaven, og en vil dermed ikke kunne knytte lærer til konkret elevgruppe.

Hva skjer med elevtekstene når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes omtrent 31. mai 2023. Det vil ikke lagres opplysninger om elevene i forskningsprosjektet, men de anonymiserte tekstene kan potensielt anvendes i videre forskning.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Nord universitet* har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Nord universitet ved Inger Johansen, tlf. 74022927. inger.johansen@nord.no eller student Bendik Schjetne, tlf. 46879448. bendik.schjetne@outlook.com
- Vårt personvernombud: Toril Irene Kringen, tlf. 74022750. toril.i.kringen@nord.no

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

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Inger Johansen

Student
Bendik Schjetne

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Motivasjon for skriving gjennom dramapreget undervisning på småtrinnet*», og har fått anledning til å stille spørsmål. På vegne av _____ samtykker jeg til:

- At hen sine tekster i forskningsperioden anvendes til forskningsformål
- Jeg samtykker til at tekstmateriale behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Foresattes signatur, dato)

Ønsker du å delta i forskningsprosjektet

”Motivasjon for skriving gjennom dramapreget undervisning”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *undersøke om dramapreget undervisning skaper motivasjon for skriving på småtrinnet (1.-4.)*. Prosjektperiodens varighet er estimert fra 13.03.2023 til 24.03.2023. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I forbindelse med min mastergradsoppgave i norskfaget, ønsker jeg å undersøke følgende problemstilling: «*Hvordan kan læreren skape motivasjon for skriving gjennom dramapreget undervisning på småtrinnet?*» Formålet med forskningsprosjektet er å undersøke om elevenes motivasjon for skriving skapes gjennom et ukesopplegg med lærerrike og spennende opplevelser. Elevene skal begi seg ut på en fiktiv reise til London, hvor de skal få forberede seg til reisen ved å blant annet lære om reiseruten og destinasjonen, samt lage sine egne pass. To tidligere pilotprosjekt har vist at flyreisen i klasserommet er viktig for at barna skal «tro på» at de reiser fra et sted til et annet. I «London» får elevene oppleve en annen kultur gjennom engasjerende aktiviteter som disko, fotballkamp og konsert. Etter hjemreisen får elevene mulighet til å skrive om det de har opplevd.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord universitet (Levanger) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får [redacted] spørsmål om å delta?

Jeg, student og forfatter av pågående masteroppgave, har av [redacted] årsaker spurt [redacted] om et prosjektsamarbeid. Jeg er per 01.03.2023 oppført som tilkallingsvikar hos [redacted].

Hva innebærer det for deg å delta?

- Klassens kontaktlærer vil intervjues i omtrent 30 minutter etter endt forskningsperiode. Det vil bli tatt et lydopptak av intervjuet, som deretter vil transkriberes. Intervjuet vil omhandle elevenes skriving og kontaktlærers inntrykk av undervisningsopplegget.
- Verken kontaktlærers eller elevenes personopplysninger vil anvendes eller lagres, og anses som irrelevante. Transkripsjonen av lydopptaket vil fremstå som anonyme i besvarelsen. Det vil ikke komme frem hvilken lærer eller skole som har deltatt i forskningsprosjektet. Om personopplysninger kommer frem i tekstmaterialet, eksempelvis navn, vil dette sensureres før skanning.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Lydopptak vil da bli slettet, og transkripsjon makulert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke ditt forhold til [redacted] skole eller andre ansatte om du ikke samtykker.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke lydopptaket til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler innholdet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Student Bendik Schjetne og veileder Inger Johansen vil ha tilgang til lydopptaket ved Nord universitet.

- Om masteroppgaven eventuelt skulle publiseres i fremtiden, vil ikke deltakere kunne gjenkjennes eller identifiseres. Kontaktlærers personopplysninger vil ikke anvendes i masteroppgaven, og en vil dermed ikke kunne knytte lærer til konkret elevgruppe.

Hva skjer med lydopptaket når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes omtrent 31. mai 2023. Det vil ikke lagres opplysninger om lærer eller elever i forskningsprosjektet, men de anonymiserte tekstene kan potensielt anvendes i videre forskning.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Nord universitet* har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Nord universitet ved Inger Johansen, tlf. 74022927. inger.johansen@nord.no eller student Bendik Schjetne, tlf. 46879448. bendik.schjetne@outlook.com
- Vårt personvernombud: Toril Irene Kringen, tlf. 74022750. toril.i.kringen@nord.no

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

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Inger Johansen

Student
Bendik Schjetne

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Motivasjon for skriving gjennom dramapreget undervisning på småtrinnet*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- At det blir tatt lydopptak av intervjuet, og at personopplysninger blir anonymisert
- At masteroppgaven med tekstmateriale fra intervjuet kan publiseres gjennom Nord universitet hvis aktuelt
- Jeg samtykker til at lydopptak behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Kontaktlærers signatur, dato)

INTERVJU MED KONTAKTLÆRER

Intervjuet vil gjennomføres i etterkant av prosjektet, og estimert tidsbruk er 30 minutter. Informantens personopplysninger vil anonymiseres, og lydopptak vil transkriberes og deretter slettes.

Spørsmål til intervju:

1. På slutten av opplegget fikk elevene en skriveoppgave der de skulle skrive reisebrev. Hvordan tror du elevene opplevde denne oppgaven, basert på egne observasjoner og elevtekstene som ble produsert?
2. Du er deres kontaktlærer, og kjenner elevgruppa best. Hvordan tror du elevene opplevde prosjektperioden denne uka?
3. Hvordan tror du elevene opplevde det å skrive reisebrev om det de hadde opplevd?
 - a. Om du tror elevene opplevde prosjektperioden som interessant, hva tror du i så fall er årsaken til det?
 - b. Om du tror prosjektet ikke falt i smak, hva kunne blitt gjort annerledes?
4. Har du noen tanker om hvorvidt et slikt opplegg er gjennomførbart for en kontaktlærer, rent kapasitetsmessig?
5. Har du noen tanker om hvilke rammer som ble satt for skriveoppgaven etter opplegget?
6. Hva tenker du at drama som læringsform kan bidra til i skriveopplæringa?
7. Er det noe annet du ønsker å tilføye?

NB: Intervjuguiden er et utgangspunkt for en flytende samtale, og det kan stilles oppfølgings spørsmål som ikke er oppført i intervjuguiden. Det stilles ikke krav til at kontaktlærer forbereder seg til intervjuet, men det er ønskelig at lærer observerer og vurderer etter beste evne og intuisjon.