

Masteroppgave MGLU 1-7 Mai 2022

Hvordan fremstår metoden lærer-i-rolle som et motiverende bidrag til undervisningen?

How does the method teacher-in-role appear as a motivating contribution to classroom teaching?

30 Studiepoeng

Fredrik Teige



OsloMet - Storbyuniversitetet

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

Sammendrag

Denne studien har ved hjelp av kvalitativ forskning tatt for seg problemstillingen: «Hvordan fremstår metoden lærer-i-rolle som et motiverende bidrag til undervisningen?». Formålet med studien er tosidig. For det første har forskningen gjennom sin fenomenologiske tilnærming undersøkt helt spesifikt hvordan elevene opplever at dramametoden lærer-i-rolle kan ha en motiverende effekt. Funn fra studien viser til at elevene anser metoden som lekpreget, gøy og meningsfull. Selv ønsker elevene at undervisningen skulle vart lenger og kontaktlæreren hevder at elevene i stor grad var usedvanlig konsentrerte og dedikerte i undervisningen. Studien har lagt et ekstra fokus på literacy. Det viser seg at metoden lærer-i-rolle-spill i stor grad stimulerer de estetiske sidene ved literacy og elevene ga både verbalt og nonverbalt et tydelig inntrykk for økt motivasjon i literacy.

Videre har studien også hatt formålet om å undersøke hvordan en lærer uten formell dramapedagogisk kompetanse kan anvende metoden lærer-i-rolle. Funn fra studien viser at ulike fremgangsmåter i stor grad preger hvordan det er å undervise gjennom en rollefigur. For en lærer som ønsker å anvende metoden for første gang, anbefales fremgangsmåten «rollen som har et problem». Studien peker også til at det ikke er nødvendig med en formell dramapedagogisk kompetanse for å undervise gjennom metoden lærer-i-rolle.

Nøkkelord;

Lærer-i-rolle, motivasjon, prosessdrama, lek, literacy.

Abstract

This study has, with the help of qualitative research, aimed to answer the research question: “How does the method teacher-in-role appear as a motivating contribution to classroom teaching?”. The purpose of the thesis is twofold. Firstly, through its phenomenological approach, the research has specifically examined what affect the teacher-in-role method has on the motivation level of students. Findings from the study indicate that pupils considered the method to be playful, fun and meaningful with the pupils themselves wanting the lecture to last longer. In addition, the teacher claimed that the pupils’ concentration level was exceptional and that they demonstrated dedication towards the lecture. The study placed an extra focus on literacy. Subsequently, the teacher-in-role method greatly stimulated the aesthetic aspects of literacy, with students giving clear indication - both verbally and non-verbally - of increased motivation in literacy.

Furthermore, the study had the purpose of investigating how a teacher without a formal pedagogical education in drama can apply the teacher-in-role method. Findings from the study show that different approaches largely influence what it is like to teach through a character. For teachers who want to use the method for the first time, the procedure "the role has a problem" is recommended. The study concludes that a specific education in drama is not necessary to teach through the teacher-in-role method.

Key words;

Teacher-in-role, motivation, process drama, play and literacy.

Forord

Dette forskningsprosjektet fremstår som en masteroppgave i profesjonsrettet pedagogikk. Som et resultat fra et godt og lærerikt samarbeid med forskningsfeltet har jeg lært mye om hva det vil si å drive med forskning og utviklingsarbeid i et klasserom. Tusen takk for at jeg fikk muligheten til å gjennomføre undervisning og samle inn empiri innenfor deres vegger. Uten dette samarbeidet hadde det ikke oppgaven vært mulig.

Bak kulissene for denne oppgaven er det mange som har bistått både personlig og faglig. Jeg ønsker derfor å sende ut en stor takk til hovedveileder Torgeir Alvestad som har fulgt meg gjennom hele semesteret og gitt gode tilbakemeldinger underveis. Jeg ønsker også å takke Kristin Helstad som i oppstartsfasen av masteroppgaven veiledet meg inn til temaet «lærer-i-rolle».

Gjennom fem år på lærerutdanningen har jeg møtt inspirerende medstudenter og forelesere. Takk til alle som har gjort disse årene til en lærerik og trivelig tilværelse. Spesielt tenker jeg på deg, Andreas. Du hadde blitt en fantastisk lærer. I en tid med strenge restriksjoner har det vært beroligende å få støtte fra både familie, venner og kjæreste. Tusen takk til alle!

Oslo, Norge
01.05.2022

Fredrik Leige

Innholdsfortegnelse

<i>Kapittel 1: Introduksjon</i>	1
1.1 Formål og problemstilling.....	1
1.2 En dagsaktuell problemstilling.....	2
1.3 Bakgrunnen for studien.....	3
1.4 Kapittelguide.....	3
<i>Kapittel 2: Studiens forsknings- og teorigrunnlag</i>	5
2.1 Drama som læringsform	5
2.2 Motivasjon. Hva er det?.....	9
2.3 Relasjonen mellom literacy og motivasjon	11
2.4 Flow-theory.....	13
<i>Kapittel 3: Studiens aksjon</i>	15
3.1 Den første undervisningstimen – Møte med en rollefigur.....	15
3.2 Den andre undervisningstimen – Lærer-i-rolle-spill.....	15
<i>Kapittel 4: Studiens forskningsdesign og metoder</i>	17
4.1 Kortfattet sammendrag av metoden.....	17
4.2 En studie sett fra et fenomenologisk ståsted.....	17
4.3 Inspirasjon fra aksjonsforskning.....	18
4.4 Et kvalitativt metodevalg	21
4.5 Det kvalitative intervjuet.....	22
4.6 Deltakende observasjon	24
4.7 Utvalg	25
4.8 Empiri og analysestrategier.....	26
4.9 Studiens reliabilitet, validitet og etiske betraktninger.....	26
<i>Kapittel 5: Resultat</i>	30
5.1 Intervju med lærer	30
5.2 Intervju med elevene	32
5.3 Observasjonsnotat – Den første undervisningstimen.....	34
5.4 Observasjonsnotat – Den andre undervisningstimen	37
<i>Kapittel 6: Drøfting</i>	40
6.1 Elevenes motivasjon til å ta del i undervisningen.....	40
6.2 Motivasjon gjennom dramatisk lek.....	42
6.3 Økt motivasjon for literacy	44
6.4 Flytsonen	46
6.5 Å anvende metoden lærer-i-rolle uten formell dramapedagogisk kompetanse.....	50
6.6 Et kritisk-analytisk blikk på studien.	55
6.7 Hensiktsmessige endringer dersom aksjonsforskningen hadde gått videre.....	56
<i>Kapittel 7: Avsluttende kommentar</i>	58
7.1 Hvordan har studien avdekket motivasjon ved hjelp av metoden lærer-i-rolle?.....	58
7.2 Hvordan er det å anvende lærer-i-rolle uten formell dramapedagogisk kompetanse?	59
7.3 Avsluttende ord	60
Bibliografi	61
<i>Vedlegg</i>	65

«Dere må vite at han er ganske gammel, så vi må være rolige når han kommer inn i klasserommet slik at vi ikke skremmer han bort. Da går jeg og henter han.» Elevene sitter helt stille mens jeg beveger meg mot enden av klasserommet. Jeg banker forsiktig på inngangsdøren og spør «Siddharta, er du klar? Du kan komme nå». Ingen kommer... Det er helt stille i klasserommet. Jeg snur meg mot klassen med et skeptisk blikk. «Siddharta, nå venter vi på deg». Fremdeles er det ingen som kommer. «Bare vent her, så skal jeg se hva som foregår», sier jeg til elevene og forsvinner ut av klasserommet. På andre siden av døren er det ingen som venter. Det jeg finner er en 2 meter lang stakk og en pute som jeg trer inn under genseren. Når jeg går tilbake til klassen er jeg ikke lenger 24 år gamle Fredrik. Nei, nå er jeg 2500 år gamle Siddharta Gautama, som for siste gang har kommet til jorden for å fortelle klasse 3B om livet mitt før jeg oppnådde Nirvana. Hvordan reagerer elevene på det?

Kapittel 1: Introduksjon

1.1 Formål og problemstilling

Denne masteroppgaven skal med inspirasjon av aksjonsforskning gå dypere inn i problemstillingen «Hvordan fremstår metoden lærer-i-rolle som et motiverende bidrag til undervisningen?». For å svare på dette har jeg selv gått inn i rolle og gjennomført to undervisningstimer i en 3.klasse. Formålet med masteroppgaven er todelt.

Det første og viktigste formålet er å undersøke helt spesifikt hvordan dramametoden lærer-i-rolle kan fremstå som et motiverende bidrag til undervisningen. Motivasjon er et subjektivt konstruert konsept. Undersøkelsen krever derfor at jeg må sette meg inn i elevenes livsverden og i best mulig grad forstå deres opplevelse av metoden. For å få til dette har jeg anvendt kvalitativ forskningsmetode med søkelys på observasjon og intervju.

Det andre formålet med studien er å undersøke hvordan en lærer uten formell dramapedagogisk kompetanse kan anvende metoden i sitt eget klasserom. Hvilke muligheter og utfordringer kan man møte på? Jeg håper denne studien kan fungere som et bidrag på en slik måte at lærere får inspirasjon og motivasjon til å møte sine egne elever gjennom en rollefigur.

I undervisningen som blir vektlagt i forskningen er det faget KRLE som står på agendaen i relasjon til leseundervisningen.

1.2 En dagsaktuell problemstilling

I fagfornyelsens overordnede del blir det presisert at «*Skolen skal la elevene utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang, og la dem få erfaring med å se muligheter og omsette ideer til handling.*» (Kunnskapsdepartementet, 2017 a). Ved hjelp av dramametoden lærer-i-rolle, skal elevene få muligheten til å både utforske, erfare skaperglede og omsette ideer til handling på en måte som ivaretar både engasjement og motivasjon. Det er flere grunner til at dette er en problemstilling som gjør seg gjeldene i dagens skole. Programme for International Student Assessment (Heretter forkortet og referert til som PISA), har i sine undersøkelser bekreftet at motivasjon er en av de viktigste faktorene som legger grunnlaget for at elever skal prestere både på skolen i eget liv. Videre understreker PISA at som regel er det motivasjonen som utgjør den største forskjellen mellom suksess og fiasko (OECD, 2017, ss. 93-94). Lærere burde med utgangspunkt i disse funnene kontinuerlig sette elevenes motivasjon på dagsorden. Dessverre viser undersøkelser at mange elever er uengasjerte og mistrives faglig på skolen (Sæbø, 2016, s. 15). Dersom vi lytter til elevenes ønske, etterspør de mer varierte arbeidsformer som inkluderer dramatiske og estetiske aktiviteter (Sæbø, 2010 a, s. 177). Derfor er det uheldig at lærenes manglende kompetanse resulterer i at drama har en svak posisjon i norske klasserom (Sæbø & Allern, 2010, s. 245). Metoden lærer-i-rolle er i tillegg en av de dramakonvensjonene som anvendes minst (Sæbø, 2005, s. 25).

Elevene møter skolen med en høy motivasjon for å lære å lese (Hogsnes, 2019, s. 85). Da er det et problem at denne lesemotivasjonen synker ettersom elevene blir eldre (O'garro, 2017) (Lundberg & Herrlin, 2008, s. 18). Ekstra bekymringsverdig er det også når den største nedgangen viser seg å være fra 1-4 klasse (Edmunds & Bauserman, 2006, s. 415). Et naturlig spørsmål å stille da er: «Hvor går det galt?». Dersom vi spør elevene hva de savner mest fra barnehagen, så er det å leke (Hogsnes, 2019, s. 85). Dessverre kan vi se at en holdning om at lek og spill ikke blir ansett som en seriøs aktivitet i skolen. Lekforskere problematiserer denne holdningen og hevder leken har all grunn til å bli anerkjent som en seriøs aktivitet. Da anser jeg det som heldig at drama utfordrer skolens holdning til leken, ettersom det tar utgangspunkt i det lekende mennesket (Sæbø, 2002, s. 38). I fagfornyelsens overordnede del kommer det frem at lesing er en grunnleggende ferdighet som skal integreres i alle fag

(Kunnskapsdepartementet, 2017 b). Derfor anser jeg det i tråd med fagfornyelsen å legge et ekstra fokus på literacy i denne forskningen.

Med utgangspunkt i dette mener jeg problemstillingen «Hvordan fremstår metoden lærer-i-rolle som et motiverende bidrag til undervisningen?», er meget dagsaktuell for dagens skole.

1.3 Bakgrunnen for studien

Selv har jeg liten erfaring med metoden lærer-i-rolle. Jeg har anvendt metoden tre ganger tidligere i praksis hvor det har fremstått som vellykket. Da jeg gjennomførte metoden i praksis fremstod det som en intuitiv tilnærming. Selv husker jeg fra min egen skolegang hvor motiverende det var da læreren på ungdomsskolen valgte å tre inn i en rolle. Dette var den eneste gangen i mitt skoleforløp at jeg opplevde en lærer anvendte metoden lærer-i-rolle. Selv har jeg ingen formell dramafaglig kompetanse og ønsker derfor å se hvilke muligheter og utfordringer en lærer uten denne kompetansen vil møte på ved å anvende dramametoden lærer-i-rolle. Etter 5 år på lærerutdanningen har jeg spesialisert meg innenfor begynneropplæring, norsk og KRLE i tillegg til profesjonspedagogikk. Studien bærer preg av mitt kunnskapsfelt innenfor disse fagområdene.

I Norge fremstår Aud Berggraf Sæbø som en ledende pedagog når det kommer til lærer-i-rolle. Jeg velger derfor å benytte meg av hennes beskrivelser og fremstillinger rund metoden. Hun har både gjennomført og publisert en rekke studier hvor hun anvender metoden lærer-i-rolle. Likevel er har jeg ikke funnet noen tilsvarende studier verken nasjonalt eller internasjonalt, som utelukkende fokuserer på motivasjon gjennom å anvende metoden lærer-i-rolle. Heller har jeg ikke funnet noen studier hvor læreren anvender rollefiguren Siddharta Gautama. Denne forskning kan derfor bidra til utvidet kunnskap når det gjelder fremgangsmåte, aksjon og mål innenfor metoden lærer-i-rolle.

1.4 Kapittelguide

I kapittel 2 legger jeg frem det teoretiske og forskningsbaserte grunnlaget som studien hviler seg på. Videre i kapittel 3 ønsker jeg å legge frem gjennomføringen for denne studien. Kapittelet viser til nøyaktig hva som har blitt gjort i undervisningstimene. I kapittel 4 gjennomgås forskningsdesign og metoder. Her beskriver jeg hva jeg har gjort og hvorfor jeg gjorde på den valgte måten. I kapittel 5 kan du lese de faktiske funnene som kom frem fra

forskningens aksjon og empiriinnsamling. I kapittel 6 vil denne empirien drøftes i lys av det teoretiske rammeverket opp mot oppgavens problemstilling. Avslutningsvis i kapittel 7 kommer en oppsummering av hele forskningsprosjektet.

God lesing.

Kapittel 2: Studiens forsknings- og teorigrunnlag

I dette kapittelet ønsker jeg å gjøre rede for studiens forsknings- og teorigrunnlag.

Innledningsvis introduseres drama som læringsform hvor blant annet metoden lærer-i-rolle omtales. Videre vil jeg klargjøre hvordan motivasjons-, lek- og literacy-begrepet blir anvendt og forstått i denne forskningen. Avslutningsvis i kapitlet legger jeg frem flow-theory.

2.1 Drama som læringsform

Drama kan beskrives som en estetisk læringsprosess. Dette betyr at sentrale aspekter ved drama som læringsform handler om ulike uttrykksformer. Elevene får muligheten til å erkjenne og forstå gjennom sine sanse- og følelsererfaringer (Sæbø, 2010 b, s. 12). Videre i dette delkapittelet ønsker jeg å legge frem teoretiske syn på hva som kjennetegner drama og hvordan det blir integrert i norske klasserom. Jeg vil også redegjøre for prosessdrama og dramametoden lærer-i-rolle som denne forskningen bygger sitt grunnlag på.

2.1.1 Drama i skole og utdanning. Hva er det?

Drama i utdanning er en metode for læring som kan praktiseres med et stort spekter av både variasjon og muligheter. Metoden kjennetegnes ved at elevene anvender sine kunnskaper fra den virkelige verden og danner seg en fiktiv verden i en «som om» situasjon (O'Neill & Lambert, 1982, s. 11). Denne forståelsen av drama går i hånd med den anerkjente dramapedagogen Dorothy Heathcote (1926-2011), da hun definerer pedagogisk drama i alt som involverer aktiv rolletakning (Allern, 2006, s. 66). På et vis kan man si at drama skaper en situasjon hvor to verdener på samme tid gjør seg gjeldende i klasserommet. Det er i skjæringspunktet mellom disse verdene og det menneskelige subjektet at drama finner sin betydning og verdi (DICE Consortium, 2010, s. 18).

Å anvende drama i klasserommet krever ikke avanserte teaterferdigheter fra elevenes side. Det som derimot kreves av elevene, er at de er villige til; å fantasere i en «som om» situasjon, vedlikeholde fiksjonen verbalt, ta på seg en rolle, samt ta del i spillet med resten av gruppen (O'Neill & Lambert, 1982, ss. 11-12). Dersom elevene ikke er i stand eller villig til å tro på fiksjonen den dramatiske leken befinner seg i, vill den fremstå som overfladisk og kunstig (Sæbø, 1998, s. 51). Når jeg i denne forskningen anvender dramametoden lærer-i-rolle, er det derfor essensielt at elevene blir med på den fiktive tanken om at det faktisk er Siddharta Gautama som har kommet på besøk til deres klasserom. Dersom elevene henger seg for mye

opp i at dette bare er tull, vil rollefiguren miste mye av sitt potensial til å engasjere og motivere elevene. I undervisningen er det også essensielt at elevene mestrer ferdigheten i å bevege seg mellom den faktiske og den fiktive virkeligheten.

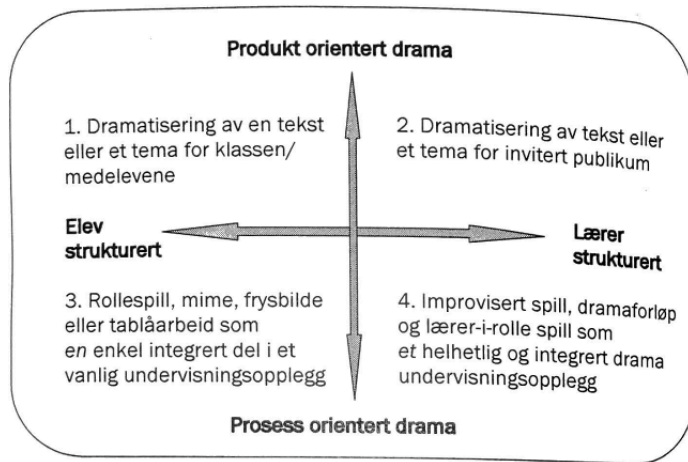
2.1.2 Dramaets posisjon i klasserommet

Kari Strand som er daglig leder for drama- og teaterpedagogene, hevder fagfornyelsens vage formuleringer svekker dramafagets posisjon i skolen og uttrykker bekymring for at det vil forsvinne helt ut av norskfaget (Brøyn, 2019). Derfor er det kanskje ikke så merkelig at drama som læringsform har et stort uutnyttet potensial (Sæbø, 2016, s. 206). Ifølge Sæbø og Allern er det lærernes manglende kompetanse i dramafaget som er hovedårsaken til at drama som undervisningsform er lite representert i skolen (Sæbø & Allern, 2010, s. 245). Sæbø hevder også at drama som undervisningsform stiller store krav til lærerens kompetanse, særlig i de kunstdidaktiske områdene (Sæbø, 1998, s. 38). Videre understreker hun at i majoriteten av tilfeller hvor dramakonvensjoner brukes, så er det av lærere med minst 30 studiepoeng i drama (Sæbø, 2005, ss. 25-26). En løsning på å få mer drama inn i skolen ville derfor vært å få mer drama inn i lærerutdanningen. Heathcote føler på sin side at man for lenge har vært opptatt av å trene dramaspesialister. Dette skaper et misvisende syn til lærere som ikke har dramafaglig bakgrunn om at drama krever spesiell didaktisk kompetanse. Heathcote minner oss på om at drama i sin opprinnelse ikke er noe spesielt. Det er noe vanlige mennesker bruker for å møte hverdagslige problemer og utfordringer (Wagner, 1976, ss. 15-16).

2.1.3 Prosessdrama

Det sentrale i dramafagets kunstdidaktiske plattform er erfaringen som skapes som et resultat av både prosess og produkt i det skapende arbeidet (Sæbø, 1998, s. 48). Vi kan altså ved hjelp av en enkel fremstilling skille mellom prosess- og produktorientert drama. I denne masteroppgaven er det prosessorientert drama som står på agendaen. Prosessdrama kjennetegnes ved at «... elevene gjennom ulike dramateknikker og arbeid i rolle utforsker og utvikler kunnskap i det faget som drama integreres i.» (Sæbø, 2010 b, s. 11). Det er altså et verktøy til en læringsprosess hvor målet er å engasjere elevene i en skapende og elevaktiv læringsprosess (Sæbø, 2010 b, s. 11). Slik som navnet tilsier er prosessdrama i all hovedsak opptatt av prosessen ved å drive med drama som aktivitet og er basert på improvisasjon. Det er ikke et mål i seg selv at deltakerne skal presentere sitt dramaforløp for et publikum (DICE

Consortium, 2010, s. 203). I vedlegg 1 viser jeg til en oversiktlig inndeling i kategorier av dramapraksis som er utarbeidet av Sæbø (Sæbø, 2005, s. 24).



(Vedlegg 1: Hovedkategorier av dramapraksis)

Dramaturgien for dette forskningsprosjektet strekker seg mot den lærerstrukturerte og prosessorienterte enden av aksene.

2.1.4 Lærer-i-rolle

Lærer-i-rolle er en metode hvor læreren går i rolle som noen andre enn seg selv og underviser i en fiktiv setting (DICE Consortium, 2010, s. 112). Det er altså ikke en metode med kun én bestemt fremgangsmåte, men åpner opp for at læreren kan være kreativ i hvordan hen skaper og anvender en rollefigur.

En vanlig inngangsvinkel til metoden er at læreren er i rolle sammen med elevene. Dette omtales som «lærer-i-rolle-spill», hvor målet er å skape engasjement og innlevelse i læringsstoffet (Sæbø, 1998, s. 124). Verdien ved at læreren deltar i spillet er at det hjelper elevenes evne til å improvisere og spille videre på den dramatiske situasjonen (Sæbø, 1998, s. 109).

En annen inngangsvinkel til metoden er «møte med en rollefigur». Dette er en metode som anvendes når det kun er læreren som er i rolle og elevene opptrer som seg selv. Det er essensielt at rollefiguren skaper en personlighet som elevene kan knytte relasjoner til. For å skape denne personligheten er det viktig å planlegge rollefiguren nøye ved å blant annet gi den et navn, en alder og fødselssted (Sæbø, 1998, s. 115). Når man anvender «møte med en rollefigur» er det litt som å ha besøk i klasserommet og det er samtalen med elevene som er

det essensielle ved metoden (Sæbø, 1998, s. 114). Sentrale mål som ivaretas i arbeidet med rollefiguren er blant annet å skape engasjement, glede og humor. Samtidig vekkes både interessen og konsentrasjonen til elevene (Sæbø, 2016, s. 61). Fordelen ved å anvende metoden lærer-i-rolle er altså mange. Dessverre er det også ifølge Sæbø en av de dramakonvensjonene som anvendes minst i norske klasserom. En mulig årsak til at lærer-i-rolle er så lite brukt kan bunne i dramakonvensjonens høye fagdidaktiske og dramafaglige kompetanse (Sæbø, 2005, s. 25).

Som lærer-i-rolle kan rollefiguren ha ulike innfallsvinkler og motiver for å møte elevene. I denne masteroppgaven har rollen møtt elevene med tre forskjellige innfallsvinkler. Dette er; «rollen som forteller», «rollen som blir intervjuet» og «rollen som har et problem» (Sæbø, 2016, ss. 62-63).

Ved hjelp av innfallsvinkelen «rollefiguren som forteller», skapes en mulighet til å gå inn i en fortellerrolle og formidle et budskap på en interessevekkende, engasjerende og personlig måte (Sæbø, 1998, s. 117). Gjennom «rollen som blir intervjuet», åpner læreren opp for en elevaktiv undervisning hvor elevene selv står til ansvar for hva de ønsker å vite. Det krever et både initiativ og en genuin interesse fra elevenes side (Sæbø, 2016, s. 61). Gjennom innfallsvinkelen «rollen har et problem», kommer han til klassen og søker elevenes hjelp. Slik Sæbø forklarer det må rollefiguren være positiv til alle forslag elevene kommer med. Den positive holdningen stopper likevel ikke rollefigurens mulighet til å utfordre elevene ved å problematisere innspillene deres (Sæbø, 1998, s. 118).

2.1.5 Dramatiske virkemidler

Dramatiske virkemidler forsterker «som om» illusjonen og er med på å gjøre undervisningen mer levende. Disse virkemidlene tjener også en funksjon om å skape engasjement og øke konsentrasjonen (Sæbø, 2016, s. 30). Virkemidler som er aktivt brukt i denne forskningen er; spenning, kontrast, humor og kostyme. Spenning oppstår eksempelvis når elevene er usikker på rollefiguren med tanke på hva rollen føler, tenker og sier. Kontrast kan skapes gjennom motsetninger slik som overgang fra lav til høy stemme eller rolige til kjappe bevegelser. Humor er ifølge Sæbø en god kilde til latter og energi. Som oftest oppstår humor når det skjer noe uventet eller når rollefiguren mislykkes i noe (Sæbø, 2016, ss. 31-32).

Et kostyme er en del av undervisningens materielle innhold og er ifølge Sæbø en nødvendighet for å kunne anvende metoden lærer-i-rolle. Sæbø hevder også at det er fordelaktig dersom læreren har full kostymering ved bruk av fremgangsmåten: «møte med en rollefigur» (Sæbø, 1998, s. 64).

2.2 Motivasjon. Hva er det?

Motivasjon er et sentralt begrep i denne forskningen. Ettersom det finnes ulike grader og tolkninger av begrepet, så ønsker jeg å avklare hvordan motivasjon blir omtalt og forstått i denne masteroppgaven. Ivar Bråten definerer motivasjon på følgende måte:

«Motivasjon handler om hvorfor mennesker gjør det de gjør, om hvorfor de velger noe istedenfor noe annet, og om hvordan de engasjerer seg i de aktivitetene de velger å gi seg i kast med» (Bråten, 2007, s. 73).

Motivasjonen beskriver altså drivkraften bak elevenes handlinger. Denne drivkraften kan styres av både indre og ytre drivkrefter. Dersom elevene utfører en handling på grunn av handlingens egenverdi, omtales dette som indre motivasjon (Imsen, 2015, s. 295). Med andre ord vil eleven begi seg ut i en aktivitet fordi aktiviteten i seg selv er meningsfull for eleven. På motsatt side når vi snakker om ytre motivasjon, kan en elev begi seg ut i en aktivitet fordi aktiviteten vil tilby eleven en form for belønning (Wingfield et al., 2004). Hva denne belønningen består av kan variere, men grunntanken er at uten belønningen vill elevenes handlinger avta. I oppgavens problemstilling står det at metoden lærer-i-rolle skal være et «...motiverende bidrag...». Denne formuleringen av motivasjonsbegrepet i problemstillingen skal forstås ut i fra den indre motivasjonen. Å undersøke motivasjon er ikke enkelt ettersom det har en unik betydning til hver enkel elev. Jeg ser en sterk sammenheng mellom begrepene indre motivasjon og engasjement. I den forstand anvender jeg kjennetegn til engasjement som en indikator på elevenes indre motivasjon. I sin kjerne refererer engasjement til elevenes involvering, entusiasme, konsentrasjon og dedikasjon (Truss et al., 2014, s. 15).

2.2.1 Dramatisk lek og motivasjon

I den overordnede delen av fagfornyelsen kommer det frem at «For de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæring som helhet gir lek muligheter

til kreativ og meningsfull læring» (Kunnskapsdepartementet, 2017 a). Å anvende lek som et pedagogisk virkemiddel og motivasjonselement ser altså ut til å ha en stor effekt, men dessverre blir leken lite prioritert i norsk skole (Haug, 2019, s. 37). Den dramatiske leken er en ytterst sentral faktor innenfor dramametoden lærer-i-rolle. Dette er ikke så merkelig ettersom drama som fag har sine røtter fra leken (Sæbø, 2016, s. 23). Ved å anvende dramametoden lærer-i-rolle, vil altså leken og det den har å tilby av motivasjon tas med inn i klasserommet.

Jeg forstår dramatisk lek som en fellesnevner hvor elevene går inn i en fiktiv verden og spiller ut «som om» situasjoner (DICE Consortium, 2010, s. 202). Å definere lek som et fenomen i seg selv har vært utfordrende for pedagoger å fastslå, fordi hva som oppfattes som lek er av subjektiv oppfatning. Hva som er lek for en elev kan oppfattes som arbeid for en annen. I denne masteroppgaven bygger jeg derfor min forståelse på lek etter 4 kjerneelementer. Dette er:

1. Frivillighet
2. Indre motivasjon
3. Grad av forestillingsevne
4. Interaksjon og kommunikasjon

(Lillejord, Børte, & Nesje, 2018, s. 14). Leken fremstår i dette perspektivet som en selvdreven handling i en aktivitet eleven selv ønsker å bruke tid på. For å klare å delta i leken må eleven klare å gå inn i en forestillingsverden samtidig som de interagerer med sine lekekamerater. Et siste kjennetegn ved leken som jeg ønsker å nevne, er at det gir elevene en følelse av å mestre. Ifølge Albert Bandura (1925-2021), er autentiske mestringserfaringer en av de sterkeste bidragsyterne til en forventning om mestring (Bandura, 1997, s. 80). Denne forventningen om mestring styrker elevens tro på egne ferdigheter og vil derfor resultere i økt indre motivasjon. Bandura beskriver det på følgende måte:

A small performance success that persuades individuals they have what it takes to succeed often enables them to go well beyond their immediate performance attainment to higher accomplishment and even to succeed at new activities or in new settings (Bandura, 1997, s. 81)

Bandura presiserer videre at det ikke er hvilken som helst form for utførelse som resulterer i økt mestringstro. Det må være i en situasjon hvor individet oppnår noe som utfordret deres ferdigheter (Bandura, 1997, s. 81).

2.3 Relasjonen mellom literacy og motivasjon

Et mål for denne masteravhandlingen er å undersøke hvordan lærer-i-rolle kan påvirke elevenes motivasjon i literacy. For å svare på dette må vi se nærmere på hva literacy innebærer og hvorfor motivasjon er en sentral faktor for utviklingen av literacy.

2.3.1 Hva er literacy?

Literacy er et omfattende begrep som først og fremst handler om å skape mening i egen og andre sine tekster. Denne meningen innebærer blant annet å identifisere, forstå, lage, kommunisere, beregne og bruke skrevet materiale assosiert med ulik kontekst (Blikstad-Balas, 2016, s. 15). Literacy åpner altså opp for den brede, helhetlige og komplekse forståelsen av prosessen som ligger bak for at en elev skal tilegne, bruke og forstå en tekst.

Videre kan man skille mellom to hovedinn ganger for literacy, nemlig kognitiv og sosiokulturell (Blikstad-Balas, 2016, s. 16). Slik jeg tolker rammeverket for grunnleggende ferdigheter i lesing, er det i stor grad det kognitive aspektet ved literacy som gjør seg gjeldene. Det som blir vektlagt er elevens evne til å; forberede, finne, tolke og reflektere en gitt tekst (Kunnskapsdepartementet, 2017 b). Det blir ikke nevnt hva elevene gjør med en tekst i ulike sosiale sammenhenger, noe som kjennetegner den sosiokulturelle innfallsvinkelen av literacy. Den sosiale konteksten hvor lesing oppstår er i denne forståelsen av stor betydning. Kunnskap er ikke noe enkeltelever besitter alene, men er noe som utvikler seg og kommer til uttrykk gjennom sosial interaksjon (Blikstad-Balas, 2016, ss. 17-18). Sæbø understreker at dersom drama skal bli et verktøy for elevenes lesekompetanse, er det essensielt at det dramafaglige arbeidet planlegges ut i fra sentrale aspekter ved det å utvikle leseforståelse (Sæbø, 2016, s. 126). I denne masteravhandlingen vektlegges det sosiokulturelle aspektet ved lesing, ettersom elevene i felleskap med hverandre og rollefiguren fikk muligheten til å levendegjøre jataka-fortellingene.

2.3.2 Motivasjonens rolle i literacy

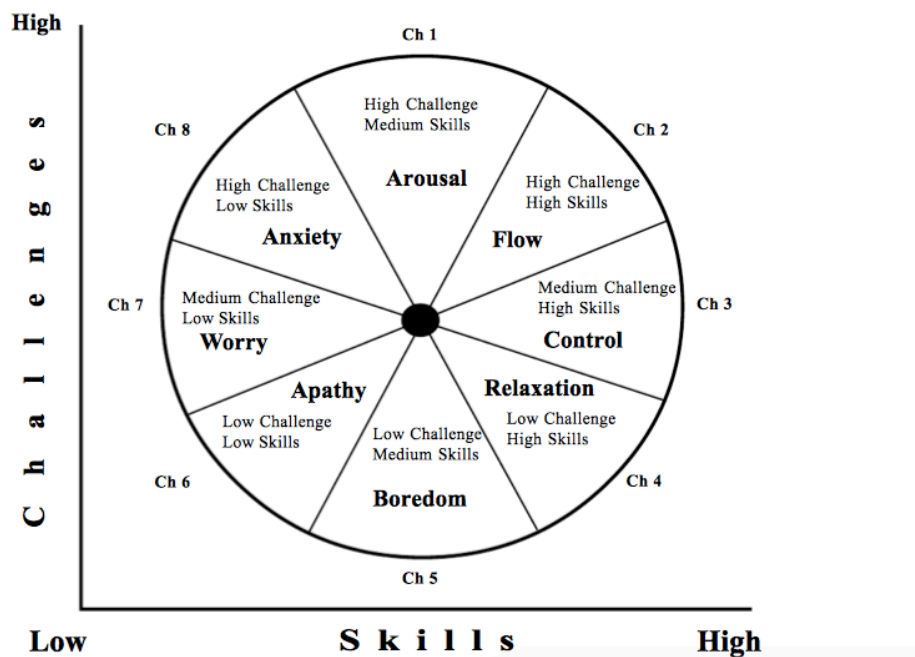
For at en elev skal klare å tilegne, bruke og forstå en tekst slik som literacy-begrepet legger det frem, er det en stor fordel dersom eleven kan lese. Anne Høigaard definerer lesing gjennom leseformelen: «Lesing = motivasjon * avkoding * forståelse» (Høigård, 2019, s. 289). Her hevder hun at avkoding og forståelse ikke er tilstrekkelige komponenter for å beskrive en lesesituasjon. Det må ifølge Høigård foreligge en type motivasjon fra leseren sin side. Utover dette er det gjort mye forskning på hva den indre motivasjon har å si for lesing. Blant annet hevder Bråten at elever som leser av indre motivasjoner mer nysgjerrig, engasjert og har opparbeidet seg en forkjærlighet sammenlignet med elevene som ikke er like motiverte. Studier har også vist at de motiverte elevene foretrekker utfordrende tekster som kan gi dem økt kunnskap og dypere forståelse (Bråten, 2007, s. 74). Med utgangspunkt i dette er det kanskje heller ikke så rart at PISA-undersøkelser har bekreftet at elever med økt lesemotivasjon er de mest effektive leserne (OECD, 2010, s. 30).

2.3.3. Literacy og drama i undervisning

I tradisjonell undervisning er det bekreftet at det estetiske læringsaspektet stiller svakt. Literacy har på sin side en estetisk form som både kan og bør oppleves ved hjelp av elevenes kroppslige erfaring (Sæbø, 2010 b, s. 22). Det har også blitt vist at mindre motiverte lesere møter på utfordringer når de skal bruke personlige erfaringer for å etablere en forestillingsverden som blir presentert for dem gjennom teksten (Hennig, 2012, s. 104). Når drama implementeres i literacy er det en måte å levendegjøre teksten på. Elevene kan altså ved hjelp av dramaet ta teksten ut av papiret og sammen med sine medelever skape en visuell fremstilling. I denne masteroppgaven skal elevene få muligheten til å kjenne på den estetiske siden ved jataka-fortellingene ved å selv gå inn i og ut av roller. Når en tekst formidles gjennom roller, vil det ifølge Sæbø stimulere til utforskende lesing samtidig som det ivaretar elevenes symboliserings- og kommunikasjonsevne (Sæbø, 2010 b, s. 16). Når elevene i denne undervisningen hadde gjennomført rollespill i utdraget av teksten, skulle elevene også diskutere hva som egentlig skjedde. I de tilfeller hvor elevene ikke kom frem til enighet gjennom denne diskusjonen måtte de gå inn i roller på nytt. Forskning har vist at elever stortrives i litterære gruppediskusjoner, særlig dersom det inkluderer innskudd av drama (Hennig, 2012, s. 46).

2.4 Flow-theory

Flow-theory er en teori som har sin opprinnelse fra arbeidet til sosialpsykologen Mihaly Csikszentmihalyi. Teorien tar for seg begrepet «flyt» som beskriver en opplevelse hvor et individ gjør en aktivitet for aktivitetens egen skyld. Denne opplevelsestilstanden er derfor indre motivert og individet ønsker å gjenskape den så ofte som mulig. En forutsetning for opplevelsen av «flyt» er at individet må oppfatte at hen er i stand til å møte utfordringene som presenteres (Csikszentmihalyi, 1988, ss. 29-30). Med andre ord er det altså essensielt at individet har tilfredsstillende ferdigheter og troen og på å mestre både en meningsfull og utfordrende oppgave. Når kombinasjonen av både personlige ferdigheter og utfordringen var høy, ville dette bringe med seg flere fordeler. Blant annet; høyere konsentrasjon, opplevelse av kontroll og frihet, glede, engasjement, indre motivasjon, og kreativitet (Massimini & Massimo, 1988, s. 271). Studier har også vist at når man befinner seg i flytsonen, vil man miste opplevelsen av tid og rom. Konsentrasjonen på oppgaven vil være såpass sterk at all oppmerksomheten er rettet mot den. Dette resulterer i at en time kan oppleves som noen få minutter (Csikszentmihalyi, 1988, s. 33). Å befinne seg i flytsonen vil altså resultere i et stort engasjement, noe som er ønskelig å oppnå gjennom denne studiens aksjon. Dessverre er det ikke enkelt å legge tilrette for at alle elevene skal havne i flytsonen. Csikszentmihalyi understreker at det kun er i situasjoner som krever høye ferdigheter og utfordrende oppgaver som resulterer i at et individ havner i flytsonen. Dette gjør også at flytsonen blir en tilstand for kunnskaps- og ferdighetstilegning. I tilfeller hvor individet ikke føler at de blir bedre i aktiviteten de begir seg i, vil de heller ikke befinne seg i flytsonen (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1988, s. 262). I vedlegg 2 som er vist til under er en illustrasjon som viser et utvalg av kombinasjoner og utfall med ulike ferdigheter og utfordringer. Illustrasjonen er utarbeidet av Massimini & Massimo (Massimini & Massimo, 1988, s. 270).



(Vedlegg 2. Flytsonemodell (Massimini & Massimo, 1988))

I illustrasjon kommer det tydelig frem at konsekvensen av en uheldig kombinasjon av ferdigheter og utfordringer kan resultere i; kjedsomhet, apati, bekymring, angst og sinne. I et klasserom med over 20 elever og kun én lærer, må man forvente at elevene på samme tid befinner seg på ulike plasser i denne sirkelen. Én elev kan altså være i flytsonen, en annen elev kjeder seg fordi det er for lett, mens den tredje eleven føler på stress eller sinne fordi oppgaven er for utfordrende. Denne masteroppgaven undersøker hvorvidt metoden lærer-i-rolle kan fremstå som et motiverende bidrag til undervisningen. Fremstillingen av flytsonemodellen kan dermed bli et godt analyseverktøy for å vurdere hvor motiverende undervisningen opplevdes for elevene på bakgrunn av deres atferd. Samtidig gir modellen grunnlag til refleksjon på hva som kan endres for å gjøre metoden lærer-i-rolle ytterligere motiverende.

Kapittel 3: Studiens aksjon

For å svare på problemstillingen «Hvordan fremstår metoden lærer-i-rolle som et motiverende bidrag til undervisningen?», har jeg gjennomført to undervisningstimer med ulik struktur. I dette kapittelet ønsker jeg å beskrive fremgangsmåten i undervisningstimene slik som de ble gjennomført med studiens utvalg av elever. Jeg ønsker å være ekstra tydelig på dette ettersom undervisningen på mange måter er kjernen for studiens empiri. På samme tid vil det også gjøre det enklere for andre lærere og studenter å etterprøve denne fremgangsmåten i sin klasse.

3.1 Den første undervisningstimen – Møte med en rollefigur

Den første undervisningstimen tok utgangspunkt i helklasseundervisning hvor hele klassen fikk delta i et møte med rollefiguren Siddharta Gautama. Undervisningen startet med å utforske elevenes forkunnskaper da elevene sammen med sin læringspartner skulle diskutere hva de kunne om Buddhismen. Svarene ble delt med hele klassen. Læreren går så ut på gangen og kommer tilbake i klasserommet i rollen som Siddharta Gautama. Også kjent som Buddha. For å vise at læreren er i rolle har han tatt en pute under genseren og bruker en stokk. Ved kroppslig innlevelse gikk læreren langsomt med en noe skruklete rygg og latet som om han hørte dårlig. I tillegg hadde læreren byttet dialekt for å gjøre det enda tydeligere at han var i rolle. Rollefiguren gikk rundt i klasserommet og fortalte om sitt liv før han oppnådde Nirvana. Etter fortellingen fikk elevene muligheten til å stille spørsmål til rollefiguren. Spørsmålene kunne handle om hva som helst, så lenge de var adressert til Siddharta Gautama. Etter fortellingen og intervjurunden var over, gikk rollefiguren ut av klasserommet og læreren kom tilbake som seg selv. Elevene fikk da fortelle læreren at Siddharta allerede hadde vært i klasserommet og fortalt om livet sitt. Læreren synes det var trist at han ikke fikk høre hva Siddharta hadde sagt, så elevene måtte gi læreren en oppsummering av deres møte med rollefiguren. Avslutningsvis lagde elevene en illustrert tegning med utgangspunkt i hva som inspirerte dem mest fra rollefigurens liv. For en skjematisk fremstilling av undervisningsopplegget henviser jeg til vedlegg 3.

3.2 Den andre undervisningstimen – Lærer-i-rolle-spill

Den andre undervisningstimen spilte videre på den første. Læreren plukket ut en gruppe på fem elever for å arbeide videre med metoden lærer-i-rolle. Nå skulle også elevene få muligheten til å selv gå inn i roller. Timen startet med at læreren informerte om at vi skal ha

en leseøkt. Læreren går så ut på gangen og kommer tilbake i rollen som Siddharta Gautama. Men nå har rollefiguren et problem. Han har blitt såpass gammel at han ikke husker sine tidligere liv og elevene må hjelpe han. Heldigvis er det noen som har skrevet brev til Siddharta hvor de fortalte han om et liv han levde som en elefant og et annet liv hvor han ble spist av en tiger. Siddharta kunne dessverre ikke lese fordi han var så gammel. Én elev i gruppen måtte derfor komme frem og lese et brev som inneholdt en del av Siddhartas tidligere liv. Når brevet var ferdig lest måtte elevene illustrere hva som stod i brevet ved hjelp av å tre inn i roller og spille ut hendelsesforløpet. Etter dramaforløpet fikk en ny elev fortsettelsen på brevet som også måtte spilles ut. Slik holdt elevene på frem til alle brevene var lest og illustrert stykkevis. På denne måten fikk Siddharta innsikt i sine tidligere liv. Timen avsluttet med at Siddharta takket elevene for den gode hjelpen og gikk ut på gangen. Læreren gikk ut av rolle og kom tilbake til klasserommet for å avslutte timen på en rolig måte ved hjelp av reflekterende oppsummering.

Fortellinger fra buddhas tidligere liv omtales som jataka-fortellinger. Jataka-fortellingene i denne timen er hentet med inspirasjon fra Tor Åge Bringsværd sin bok «En gang ble buddha spist av en tiger» (Bringsværd, 2011). I vedlegg 5 og vedlegg 6 henviser jeg til jataka-fortellingene slik som de ble presentert for elevene. For en skjematisk fremstilling av undervisningsopplegget henviser jeg til vedlegg 4.

Kapittel 4: Studiens forskningsdesign og metoder

4.1 Kortfattet sammendrag av metoden

Målet med denne masteroppgaven er å besvare problemstillingen «Hvordan fremstår metoden lærer-i-rolle som et motiverende bidrag til undervisningen?». Jeg skal videre i dette kapittelet legge frem studiens forskningsdesign og metoder som er grunnlaget for innsamlingen av empiri og hvordan de blir tolket, presentert og drøftet i lys av studiens teoretiske grunnlag. Studien er basert på en fenomenologisk forskningsvitenskapelig tilnærming inspirert av aksjonsforskning som design. Det er et fokus på kvalitativt metodevalg hvorav både intervju og deltakende observasjon har blitt anvendt for å besvare problemstillingen. Utvalget i forskningen tok utgangspunkt i en 3. klasse. Avslutningsvis vil kapittelet ta for seg studiens gyldighet, troverdighet og etiske betraktninger som studien bygger seg på.

4.2 En studie sett fra et fenomenologisk ståsted

Denne studien bygger på en fenomenologisk vitenskapsteoretisk forskningstilnærming. Innen kvalitativ forskning anvendes fenomenologi som et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener og beskrive verden slik som den oppfattes av informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). James. P. Spradley omtaler den fenomenologiske holdningen følgende:

Jeg ønsker å forstå verden ut i fra ditt synspunkt. Jeg ønsker å vite hva du vet, på den måten du vet det. Jeg ønsker å forstå betydningen av dine opplevelser, være i dine sko, føle ting slik du føler dem, forklare ting slik du forklarer dem. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 157).

Jeg finner denne forskningstilnærmingen fordelaktig ettersom målet med undersøkelsen er å kartlegge hvorvidt metoden lærer-i-rolle kan fremstå som et motiverende bidrag til undervisningen. Med andre ord undersøker studien et spesifikt fenomen som er metoden lærer-i-rolle. Et annet viktig grunnlag for undersøkelsen er å måle graden av motivasjon hos elevene. Motivasjon er et personlig og sosialt konstruert konsept som vil variere fra elev til elev. Derfor vil jeg som forsker i dette prosjektet ha et formål om å se undervisningen gjennom elevenes perspektiver, slik at jeg kan dra en slutning om hvordan metoden kan fremstå som motiverende. Den fenomenologiske synsvinkelen blir essensiell senere i

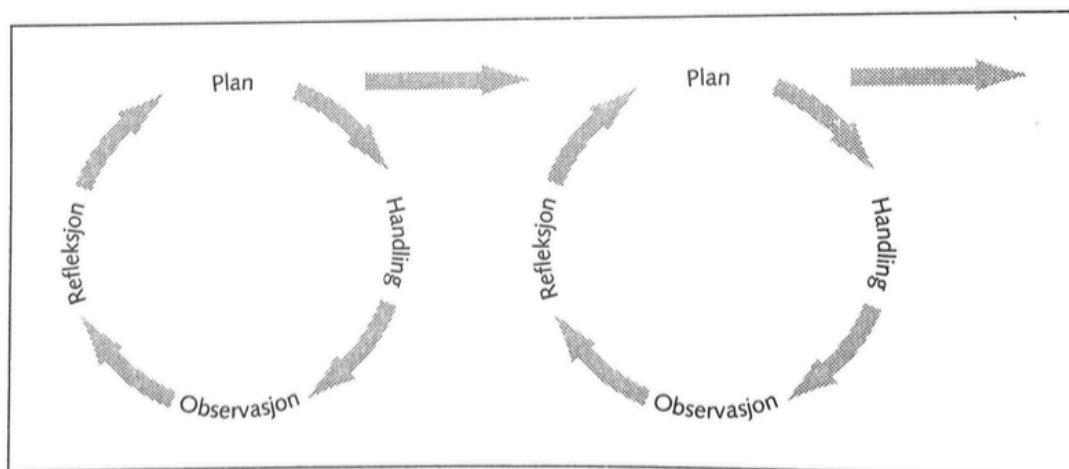
drøftingen ettersom det sier mye om hvilken holdning jeg har under datainnsamlingen og i tolkningsprosessen av forskningen.

4.3 Inspirasjon fra aksjonsforskning

En grunntanke ved aksjonsforskning innebærer en kritisk analyse av deltakerne slik at det leder til en profesjonell utvikling gjennom refleksjon, handling, evaluering og forbedring av praksis (Madsen, 2004, s. 150). Førstehåndserfaring er viktig i en skolesituasjon og generell teoretisk kunnskap ses på med skepsis (Jakhelln, 2004, s. 59). Derfor er det heldig at aksjonsforskningen åpner muligheten for å teste teoriene i klasserommet og fungerer på denne måten som en brobygger mellom teori og praksis (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 116). Forskeren vil altså gå aktivt inn i forskningsfeltet med et mål om å forbedre situasjonen som befinner seg der (Høye, 2010, s. 154). Handling og forskning skjer altså på samme tid. Som all annen forskning, starter også aksjonsforskningen med spørsmålene. Disse spørsmålene er ofte knyttet opp til et ønske om å forbedre, fornye eller forandre hva som faktisk skjer i forskningsfeltet (Tiller, 2004, s. 19). Det er på bakgrunn av aksjonsforskningens praksisrelaterte tilnærming med søkende spørsmål som gjør at jeg ønsker å bli inspirert av dette designet i min forskning. Når jeg stiller forskningsspørsmålet «Hvordan fremstår metoden lærer-i-rolle som et motiverende bidrag til undervisningen?», så kan jeg i lys av dette forskningsdesignet aktivt gå inn i et klasserom og utprøve metoden.

4.3.2 En modell for aksjonsforskning

Modellen i vedlegg 7 fra Carr og Kemmis (1989) illustrerer prosessen i en aksjonsforskning (Madsen, 2004, s. 150).



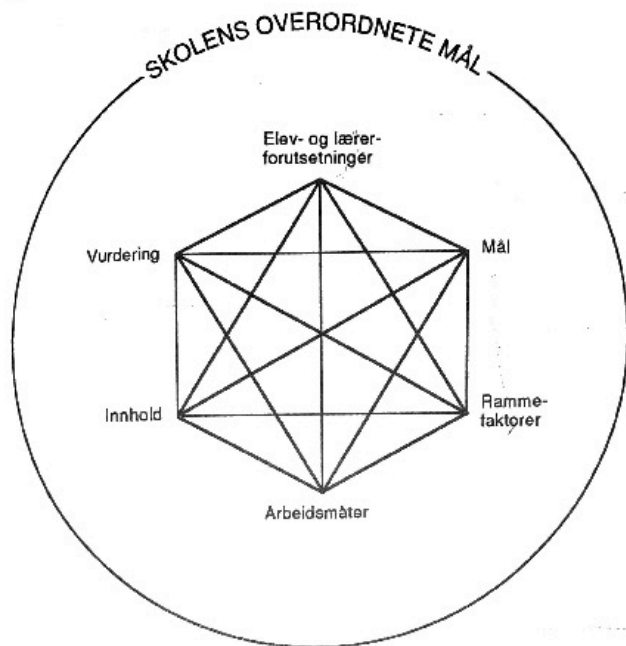
(Vedlegg 7: Illustrasjon av aksjonsforskning (Madsen, 2004, s. 150))

Det er særlig to faktorer som er verdt å merke seg ved metoden. For det første illustrerer modellen at aksjonsforskning alltid vil stå i en kontinuerlig utviklingsfase. Med utgangspunkt i dette aspektet lever ikke denne forskningen fullverdig opp til hvordan aksjonsforskning skal praktiseres. Dette er fordi studien kun gjennomfører én syklus uten å komme tilbake til forskningsfeltet med endret praksis. I kapittel 6 vil jeg derfor være tydelig på eventuelle endringer som kunne blitt gjort dersom forskningsprosessen hadde gått videre. For det andre kan vi se at aksjonsforskningen består av fire faser. Videre skal jeg legge frem hva disse fire fasene innebærer og hvordan jeg har fulgt disse fasene i tråd med forskningsdesignet.

Plan:

Prosessen ved en aksjonsforskning starter ved at forskeren har en overordnet idé om det er en ønskelig forbedring av praksisfeltet. Denne idéen fikk jeg da en elev i klassen sa at religionsfaget var kjedelig og meningsløst. En slik holdning bryter med den overordnede delen i fagfornyelsen som presiserer at undervisningen skal være engasjerende og invitere til utforskertrang (Kunnskapsdepartementet, 2017 a). Før inngangen til handlingsfasen var det nødvendig å lese meg opp på relevant teori og fastslå alle etiske vurderinger som må være fastslått og godkjent før forskningsprosjektet kunne starte.

Ettersom det er handlingen som skal vurderes er det særlig viktig at den gjennomføres på en strukturert og nøye gjennomtenkt måte. I den anledning er undervisningen planlagt etter den didaktiske relasjonsmodellen slik som den er gjengitt etter Hiim og Hippe (Hiim & Hippe, 1998, s. 99). Den didaktiske relasjonsmodellen er en helhetlig illustrasjon som viser sammenhengen mellom 6 grunnelementer i en undervisningssituasjon (Hiim & Hippe, 1998, s. 98). De seks grunnelementene er som vist i vedlegg 8; Elev- og lærerforutsetninger, mål, vurdering, rammefaktorer, arbeidsmåter og innhold. I vedlegg 9, viser jeg til en utfylt didaktisk relasjonsmodell for denne studien.



(Vedlegg 8: Illustrasjon av den didaktiske relasjonsmodellen hentet fra Hiim og Hippe (Hiim & Hippe, 1998, s. 98))

Handling:

Handlingen er selve aksjonen i forskningen og ble gjennomført i henhold til undervisningsopplegget som er beskrevet i kapittel 3. Det er her undervisningsopplegget finner sted og skal evalueres ved en senere anledning.

Observasjon:

Observasjon og deltakelse er en tidkrevende prosess og er for mange en barriere ved aksjonsforskningen (Eilertsen, 2004, s. 41). Denne fasen inkluderer også evaluering av undervisningstimen. Dette ble gjort gjennom deltakende observasjon.

Refleksjon:

Den siste fasen i aksjonsforskningen er refleksjon og skal involvere alle deltakerne i forskningen (Madsen, 2004, s. 151). Denne fasen er viktig ettersom dialogen mellom forsker og praktiker er en nøkkelfaktor i aksjonsforskningen (Tiller, 2004, s. 25). Dialogen rundt forskningen skjer i form av et semistrukturert intervju med både lærer og elev. Det blir vektlagt at alle skal få muligheten til å snakke rundt opplegget. Målet med refleksjonsfasen er å belyse problemstillingen «Hvordan fremstår metoden lærer-i-rolle som et motiverende bidrag til undervisningen?». Empirien fra denne refleksjonen danner grunnlaget for eventuelle

endringer som kunne blitt gjort dersom forskningsprosessen hadde fortsatt. Det er på denne måten at aksjonsforskning tradisjonelt sett fører til en kontinuerlig utvikling av praksis.

4.4 Et kvalitativt metodevalg

Når en forskning er kvalitativ, er det en indikasjon for at forskeren interesserer seg for hvordan noe gjøres, sies, oppleves, fremstår eller utvikles (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 11). Ettersom jeg i denne forskningen ønsker å finne ut hvordan metoden lærer-i-rolle kan fremstå som motiverende, trenger jeg nødvendigvis å få innsikt i utvalgets meninger, følelser, holdninger og erfaringer. For å måle dette, finner jeg den kvalitative metoden hensiktsmessig. I arbeidet med å samle inn et bredt og kvalitetssikkert spekter av autentiske følelser og erfaringer har jeg anvendt både intervju og deltakende observasjon som metode.

4.4.1 Triangulering

Å kombinere flere metoder i en og samme forskning omtales som triangulering (Fangen, 2010, s. 171). Denne studien baserer seg på å kombinere deltakende observasjon og intervju, noe som også er en relativt vanlig kombinasjon innenfor kvalitative studier (Fangen, 2010, s. 172). Metodene er i denne studien likestilt og har som mål om å utfylle hverandre. Ved en slik fremgangsmåte kan jeg forsikre meg om at det beste fra hver av metodene blir ivaretatt og på denne måten få en fyldigere datainnsamling. En utfordring ved å anvende både deltakende observasjon og intervju er at det resulterer i en stor mengde data som skal noteres, transkriberes og analyseres. Til tross for dette ser jeg på det som en nødvendighet ettersom en undervisningssituasjon er en kompleks arena hvor mange faktorer påvirker utfallet. For å få en best mulig forståelse av hvordan metoden lærer-i-rolle kan fremstå som et motiverende bidrag til undervisningen, er det fordelaktig med flere synsvinkler. For eksempel vil en observerende forsker møte utfordringer med å forstå hva mennesker tenker og føler (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77). Å anvende denne metoden for seg selv blir dermed uheldig i lys av studiens fenomenologiske utgangspunkt. På en annen side vil anvendelsen av deltakende observasjon gi mye informasjon om elevenes faktiske handlinger og kroppslige kommunikasjon i selve undervisningsopplegget på en måte et intervju aldri klarer å gjenspeile.

4.5 Det kvalitative intervjuet

Med tanke på at intervju er den mest utbredte tilnærmingen til kvalitativ forskning, ble det også nærliggende å anvende intervju som metode i denne masteravhandlingen (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 17). Intervju som forskningsmetode bringer med seg flere styrker. For det første er intervjuet spesielt godt egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser (Dalen, 2011, s. 13). Kvale og Brinkmann omtaler det kvalitative forskningsintervjuet på følgende måte:

”Det kvalitative forskningsinterview forsøker at forstå verden fra interviewpersonernes synspunkt, udfolde meningen i folks oplevelser, afdække deres livsverden, førend der gives videnskabelige forklaringer”
(Dalen, 2011, s. 15).

En slik forståelse av det kvalitative intervjuet er gunstig med utgangspunkt i oppgavens fenomenologiske fremgang og problemstilling. Hva som motiverer en elev vil alltid bære preg av elevens personlige oppfatning. Det kommer tydelig frem i litteraturen at samtalen er essensiell for at mennesker skal forstå hverandres tanker, følelser og meninger (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77). Gjennom intervjuet kan intervjupersonen og intervjueren sammen i dialog skape en utveksling av synspunkter (Dalen, 2011, s. 13). Følelsene, erfaringene og holdningene som elevene og læreren deler gjennom intervjuet blir derfor et viktig empirisk fundament i forskningen.

Formålet med intervjuene i denne forskningen er å få dypere innsikt i hvordan metoden lærer-i-rolle kan fremstå som et motiverende bidrag til undervisningen. Jeg har med den hensikt foretatt en intervjurunde fra to forskjellige informasjonskilder. Den første informasjonskilden er klassens kontaktlærer og den andre informasjonskilden er et utvalg på fem elever. Dette valget kom frem som et resultat av flere avgjørende faktorer. For det første kan ulike parter oppfatte samme situasjon ulikt, noe som gjør at jeg fanger opp et større mangfold og flere nyanser ved bruk av flere informasjonsgrupper (Dalen, 2011, s. 50). Ettersom det er elevene som i all hovedsak skal motiveres er formålet med deres intervju å avdekke graden av opplevd motivasjon i undervisningen. Det andre intervjuet tar utgangspunkt i klassens kontaktlærer som kjenner elevgruppen godt. Med denne relasjonen kan kontaktlæreren med et solid grunnlag uttale seg hvordan undervisningsopplegget i praksis skiller seg ut fra andre

undervisningstimer og hvordan metoden lærer-i-rolle kan fremstå som et bidrag til undervisningen.

For den andre og kanskje viktigste hovedårsaken til å skille kontaktlæreren og elevene, er at kvalitative intervjuer skal være en samtale ledet av felles språk og kommunikative normer (Holter, 1996, s. 16). Jeg må altså bevege meg innenfor informantens hverdagslige språk og uttrykksform slik at jeg sammen med informanten kan hente ut mest mulig relevant informasjon. På bakgrunn av kontaktlærerens og elevenes aldersforskjell, kognitive utvikling og asymmetriske forhold, falt valget om å skille dem i to informasjonsgrupper.

4.5.1 Et semistrukturert intervju

Ettersom jeg foretar en fenomenologisk tilnærming til forskningen er jeg interessert i utvalgets tanker og følelser rundt undervisningsopplegget. Da er det viktig å la informantene få rom til å snakke om det som interesserer dem. Likefullt ønsker jeg som forsker å passe på at intervjuet holder en rød tråd slik at samtalen ikke faller utenfor forskningsprosjektet. Med utgangspunkt i dette mener jeg at et semistrukturert intervju er en hensiktsmessig fremgangsmåte for å samle inn data. Det semistrukturerte intervjuet kjennetegnes som en interaksjon mellom forskerens spørsmål og respons fra intervjupersonen. Interaksjonen varierer ut i fra spørsmål som er planlagt på forhånd og nedskrevet i en intervjuguide, og intervjupersons svar (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 26). Det kan altså beskrives som en planlagt, men også fleksibel samtale (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 357). Dette gjør at jeg kan komme forberedt til intervjuet og tillate meg å bli overrasket og inspirert over intervjuets progresjon.

Intervjuet blir som sagt ledet av en intervjuguide. Denne er konstruert på en slik måte at den omfatter sentrale temaer og spørsmål som dekker de viktigste områdene studien skal undersøke (Dalen, 2011, s. 26). Det er vesentlig at intervjuguiden ikke forveksles med et spørreskjema ettersom den i likhet med det semistrukturerte intervjuet er fleksibel i sin fremtoning. Dette vil si at rekkefølgen på temaene kan variere i samsvar med dialogen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 80). Selv om spørsmålene er klargjort på forhånd betyr det heller ikke at man ikke kan avvike fra dem. Situasjonen og informasjonen som kommer frem i intervjuet kan kreve at forskeren følger fortellingen som intervjupersonen er mest opptatt av å fortelle (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 28). Intervjuguiden ble sendt ut til kontaktlæreren, elevene og elevenes foresatte én uke i forkant av intervjuet. Det ble

utarbeidet to intervjuguidere ettersom den er tilpasset informantene. Jeg henviser til intervjuguidene i vedlegg 10 og vedlegg 11.

4.6 Deltakende observasjon

Etttersom jeg opptrådte som både lærer og forsker i interaksjon med utvalget, ønsket jeg å benytte meg av denne muligheten til å samle inn data for prosjektet. En styrke ved deltakende observasjon er nettopp at forskeren sine inntrykk og følelser kan være en del av datainnsamlingen (Fangen, 2010, s. 15). Når jeg skal svare på problemstillingen «Hvordan fremstår metoden lærer-i-rolle som et motiverende bidrag til undervisningen?», kan jeg også ved hjelp av deltakende observasjon analysere dette ut i fra en praktisk førstehåndserfaring i rollen som lærer. Ikke så alt for overaskende kan vi også se at deltakende observasjon er en hyppig anvendt metode i aksjonsforskning (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 116). Metoden gir også en fordelaktig mulighet til å studere menneskers naturlige samhandling og språkbruk (Fangen, 2010, s. 9). Deltakende observasjon skal ikke forveksles med verken ren observasjon eller ren deltakelse, men møtes i skjæringspunktet mellom dem (DeWalt & DeWalt, 2011, s. 21). Med utgangspunkt i dette åpner altså deltakende observasjon opp for at jeg gjennom rollefiguren kan kommunisere og delta i feltet, men samtidig trekke meg ut og dermed la elevene handle og utforske på egenhånd uten at jeg bidrar til å endre samhandlingen på en bestemt måte.

Deltakende observasjon kan ta form som strukturert og ustrukturert. Dersom forskeren ikke er sikker på hvilke detaljer som skal observeres kan en ustrukturert observasjon være hensiktsmessig (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 72). I denne forskningen er det derimot klargjort at det er motivasjon som skal måles. Observasjonen bærer derfor et mer strukturert preg over seg. I forkant av undervisningen ble det utarbeidet et observasjonsskjema med ulike temaer og underspørsmål som et hjelpende redskap i datainnsamlingen. Temaer som jeg skal legge særlig oppmerksomhet til er; kroppsspråk, verbalt språk og aktivitet. Disse tre temaene mener jeg kan gi en beskrivelse av elevenes motivasjon i undervisningstimen. Jeg henviser til observasjonsskjema i vedlegg 12.

4.6.1 Feltnotat

Et feltnotat handler om å skrive ned en hendelse slik at den blir bevart og kan gjenleves gjennom skriftspråket (Fangen, 2010, s. 102). I observasjonsstudier er feltnotatene essensielle,

ettersom de utgjør datamaterialet. På denne måten blir det altså av stor betydning for analysearbeidet (Fangen, 2010, s. 102). Feltnotatene skal i seg selv ikke være analyserende, men heller gjengi hva som skjedde (Fangen, 2010, ss. 103-104). Dette er særlig viktig ettersom observasjoner vil bli tolket ulikt av ulike forskere. Da jeg i denne undersøkelsen skulle observere motivasjon, kunne jeg derfor ikke notere meg at elevene var glade eller hadde det gøy. Dette er fordi et slik notat er en analytisk beskrivelse. Notatene som ble nedskrevet var hva som faktisk rent kunne observeres. Eksempelvis kunne jeg observere at en elev smilte, løp rundt og lo. Ut fra denne beskrivelsen er det mulig å tolke elevens kroppsspråk som tilsier at han/hun hadde det gøy. Feltnotatet jeg brukte i denne forskningen tar utgangspunkt i observasjonsskjemaet som ble fylt ut samme dag som undervisningsopplegget. Dette er fordi det er fort gjort å glemme hva som ble observert og på denne måten sikret jeg at mest mulig data ble lagret og kunne brukes for analyse senere i forskningen (Fangen, 2010, s. 104).

4.7 Utvalg

Målet med kvalitativ forskning handler ikke om å finne et representativt utvalg i statistisk forstand, men heller om å finne et godt eksempel (Fangen, 2010, s. 55). Det vil være umulig å søke etter et utvalg som kan representere et identisk utfall i alle norske klasserom. Likevel er det prinsipper jeg har fulgt som medfører at andre pedagoger kan anvende problemstillingen i sitt klasserom og kartlegge realistiske utfall som kan forekomme. Hvem som forskes med er blant annet av betydning ettersom de skal være representativ for forskningen (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 66). Av den grunn har jeg i denne forskningen valgt ut en 3. klasse med 22 elever i utkanten av Oslo. Utvalget er bevisst avgrenset til én klasse, ettersom et kjennetegn på det kvalitative intervjuet er å gå i dybden av noen få informanter fremfor å gå i bredden på flere (Dalland, 2012, s. 76). Utvelgelsesprosessen har tatt form som et bekvemmelighetsutvalg. Det vil si at utvalget er et resultat av individer som er lett tilgjengelig for forskeren og ønsker å bli med i prosjektet (Gibson, 2005). Jeg hadde kjennskap til elevene og kontaktlæreren gjennom et tidlige samarbeidsforhold. Dette medførte at jeg kjente elevene godt. Et sterkt og komfortabelt tillitsforhold er også særlig viktig i intervju med barn (Dalen, 2011, s. 38). I aksjonsforskning er det også nærliggende å anvende en bekvemmelighetsutvelgelse ettersom målet med forskningen er å forbedre praksis i et bestemt felt etter et avdekket problem.

4.8 Empiri og analysestrategier

Denne studien har samlet inn en betydelig mengde empiri. Intervjuet med kontaktlæreren varte i 15 minutter og ga et transkripsjonsdokument i underkant av 1400 ord. Intervjuet med elevene varte i 18 minutter og ga et transkripsjonsdokument i overkant av 1800 ord. Observasjonsnotatet fikk et omfang på omkring 2500 ord. Før gjennomføringen av datainnsamling var det essensielt å ha en tydelig og strukturert plan for hvordan empirien skulle samles inn, bevares og fremlegges på en hensiktsmessig måte. En sentral faktor i dette arbeidet var å transkribere intervjuene. Å transkribere innebærer en prosedyre hvor forskeren overfører talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). I denne forskningen er intervjuene registrert gjennom lydopptak ved hjelp av en diktafon. Dette ser jeg på som et hensiktsmessig grep ettersom lydopptak av en intervjusamtale er en avgjørende faktor for å kunne gjengi samtalen på en korrekt måte (Rubin & Rubin, 1995, s. 125). I lys av oppgavens fenomenologiske synspunkt, er jeg mest opptatt av beskrivelser og fortolkning av meningsforhold. Med utgangspunkt i dette har jeg derfor anvendt et enkelt transkripsjonssystem hvor jeg valgte ut hva jeg anså som relevant for å besvare forskningsspørsmålene. Videre ble informasjonen fra de transkriberte dokumentene og observasjonsnotatet systematisk delt inn i temaer som jeg hevder er representative for å besvare studiens problemstilling: «Hvordan fremstår metoden lærer-i-rolle som et motiverende bidrag til undervisningen?». Temaene og fremleggelsen av empirien blir gjennomgått i kapittel 5.

4.9 Studiens reliabilitet, validitet og etiske betraktninger

Gjennom hele forskningsprosessen har jeg tatt fortløpende vurderinger som jeg anser hensiktsmessig for å øke studiens reliabilitet og validitet. Det har også blitt gjort spesifikke valg som har hatt som formål at studien har blitt gjennomført og presentert på en måte som er etisk forsvarlig. I dette delkapittelet ønsker jeg å være tydelig på hvordan dette arbeidet har tatt form.

4.9.1 Reliabilitet

Reliabilitet omhandler forskningens konsistens og troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Dersom en studie gjennomfører problemstillingen og fremgangsmåten gjentatte ganger med tilsvarende funn, så ville dette vært med på å styrke studiens reliabilitet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). I denne studien har jeg samlet inn empiri på bakgrunn av

undervisning i én klasse og har kun forsket på feltet én gang. Dette kan anses som en svakhet i studien. En fremgangsmåte for å øke studiens reliabilitet, kunne dermed vært å gjennomføre forskningsprosjektet i flere klasser eller i samme klasse over en lengre periode. Til tross for at jeg ikke kan generalisere funnene fra denne studien, hevder jeg likefullt at funnene fra mine empiriske kilder er med på å danne et grunnlag som kan si noe om hvordan metoden lærer-i-rolle kan fremstå som et motiverende bidrag til undervisningen.

En annen måte å omtale reliabilitet på er å vurdere om en annen observatør ville lagt merke til de samme fenomenene (Fangen, 2010, s. 250). I en studie som dette mener jeg det er lite sannsynlig. Det er en utfordring ved aksjonsforskning at den gir forskerens dømmekraft og vurderingsevne et stort spillerom (Christoffersen & Johannessen, 2012, ss. 116-117). Derfor anser jeg det som en styrke ved denne studiens reliabilitet at jeg har vært i dialog med både elevene og kontaktlæreren slik at det ikke bare er mine observasjoner, men også informantenes beskrivelser som utgjør datamaterialet. Her er det viktig å presisere at forståelsen av en dialog og transskripsjoner er sosiale konstruksjoner hvor jeg som forsker kan mistolke hva som faktisk har blitt sagt og ment. For å unngå misforståelser i best mulig grad har informantene blitt tilsendt sitt transkripsjonsdokument og utdrag fra studien hvor deres bidrag blir presentert.

Studiens bruk av triangulering er også med på å styrke studiens reliabilitet ettersom de ulike empirikildene kan støtte seg på hverandre og dermed øke deres troverdighet.

4.9.2 Validitet

Validitet handler om studien faktisk undersøker det fenomenet den søker å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 281). De empiriske kildene må derfor være representative for å kunne si noe om hvorvidt metoden lærer-i-rolle kan fremstå som et motiverende bidrag til undervisningen.

I arbeidet med å lage intervjuguiden var det derfor viktig at jeg avla spørsmål som ga informantene et godt utgangspunkt for å gi relevante svar til forskningen som også gjenspeiler virkeligheten. I arbeidet med å i varetta dette aspektet ble det formulert spørsmål med utgangspunkt i «hva» og «hvordan», slik at informantene fikk snakke fritt rundt deres opplevelse av undervisningssituasjonen. I forkant av intervjuet ble informantene tilsendt intervjuguiden slik at de hadde en mulighet til å tenke gjennom spørsmålene som ville bli stilt

i intervjuet. På denne måten fikk informantene muligheten til forberede gode og reflekterte svar, noe som styrker både validiteten og reliabiliteten til studien.

Barn blir i mange tilfeller beskrevet som umodne, uansvarlige og lett påvirkelige (Dalen, 2011, s. 38). En slik oppfatning av barn er uheldig både med tanke på studiens reliabilitet og validitet. Men dersom forskeren har god kunnskap om samtale med barn og har en godt strukturert og gjennomtenkt plan i forkant av datainnsamlingen, så skal et slikt syn ikke være nødvendig. Melinder og Magnussen understreker dette når de sier:

«Påliteligheten av barns forklaringer er nært knyttet til de voksnes kompetanse. Og selv med grove overtramp er mange barn motstandsdyktige mot suggesjon» (Dalen, 2011, s. 39).

I forarbeidet til mitt intervju med elevgruppen gjennomførte jeg derfor en systematisk intervjustrategi med formålet om å styrke validiteten og reliabiliteten på elevenes intervju. Intervjustrategien følger en 6 punkt gjennomføring og er hentet fra Monica Dalen (Dalen, 2011, ss. 39-40). Jeg henviser til intervjustrategien gjennom vedlegg 13.

For å undersøke hvordan metoden lærer-i-rolle kan fremstå som et motiverende bidrag til undervisningen, mener jeg at det er en styrke ved studiens validitet å faktisk tre inn i feltet og gjennomføre klasseromsforskning. På denne måten er studiens empiri tett knyttet opp til en realistisk undervisningssituasjon. Med utgangspunkt i studiens fenomenologiske fremstilling vil jeg også hevde at studiens utvalg i en kombinasjon av det kvalitative metodevalget gir et utgangspunkt for å si og mene noe om hvordan metoden lærer-i-rolle kan fremstå som et motiverende bidrag til undervisningen.

4.9.3 Etiske betraktninger

Et viktig aspekt i denne studien har ikke bare vært å samle inn vitenskapelig data, men at prosjektet også skal tjene det formålet om å fremstå som en ressurs for forskningsfeltet. Informasjonsgruppene i studien har fått både skriftlig og muntlig beskjed om at det er helt frivillig å delta. I studier med barn som informanter bærer det med seg en spesiell etisk utfordring i spørsmål om samtykke (Dalen, 2011, s. 40). Med utgangspunkt i dette har elevenes foresatte blitt tilsendt en samtykkeerklæring som er henvist til i vedlegg 14. I denne

samtykkeerklæringen blir det gitt ut informasjon om prosjektets gjennomgang og formål. Det presiseres også at det er frivillig å delta og deltakerne i prosjektet kan trekke seg fra studien når de skulle ønske, uten at dette får noen konsekvenser. Alle bidrag som denne deltakeren da har meddelt vil bli slettet. Denne informasjonen ble også tildelt muntlig i forkant av intervjuene. Alle informantene har blitt tilsendt et utkast av deres bidrag og de har gitt tillatelse om at dette kan brukes i studien.

Det er også et krav om at alle personlige forhold blir behandlet konfidensielt (Dalen, 2011, s. 101). Med utgangspunkt i dette har ingen personer eller steder blitt nevnt ved navn. Elevene blir referert til i et kjønnsnøytralt pronomen, «hen». Jeg har også gjennomført en risikovurdering som tjener formålet om sikre og forebygge studiens konfidensialitet. Jeg henviser til risikovurderingen i vedlegg 15. Lydopptakene som ble spilt inn under intervjuet ble anvendt gjennom «Nettskjema diktafon-app», som er utarbeidet av Universitetet i Oslo. Dette er en sikrere måte å spille inn lydopptak på ettersom lydopptakene kun oppbevares på en kryptert nettside. Lydopptak og annet innsamlet datamateriale vil bli slettet innen 16 mai. 2022. Masteroppgaven er også godkjent gjennom NSD.

Kapittel 5: Resultat

I dette kapittelet vil jeg legge frem funn som studien har avdekket ved hjelp av sine empiriske kilder. Jeg ønsker å vise til intervjuene først, før jeg går videre til empirien fra observasjon. For ordens skyld skiller jeg nå resultatet fra den første og andre undervisningstimen fra hverandre når jeg fremviser observasjonsfunnene. Når resultatet senere skal drøftes i lys av det teoretiske rammeverket, vil funnene fra de to timene fremstilles som én enhet.

5.1 Intervju med lærer

Læreren kjenner elevene godt i en undervisningskontekst. Hovedformålet med dette intervjuet var derfor å frem hennes synspunkt på hvordan hun opplevde elevenes motivasjon i møte med rollefiguren. Læreren kan også uttale seg om det var noe med undervisningen som fikk elevene til å reagere annerledes sammenlignet med en vanlig KRLE-time. Jeg ønsket også å undersøke om undervisningsopplegget inspirerte henne til å gjøre noe tilsvarende i fremtiden. Funnene blir presentert gjennom temaene: «Elevenes motivasjon» og «Erfaring med drama som undervisningsform».

5.1.1 Elevenes motivasjon

Det var ingen som var sånn 'Ååårh, dette er kjedelig!' Og dette er jo en gjeng som ofte sier det, hvis jeg kommer og sier at i dag skal vi jobbe med ditt eller datt, så blir de litt sånn 'Åååh, nei.'

Sitatet fra intervjuet er en god beskrivelse av hvordan læreren oppfattet elevene sine i møtet med rollefiguren. Hun beskriver de aller fleste elevene som både mer forventningsfull og ytterligere motivert sammenlignet med en ellers KRLE-undervisning. Hun understrekte videre at det var særlig interessant å se de typiske umotiverte elevene som tydelig tok del i undervisningen med smil og latter. Gjennom dialogen elevene hadde med rollefiguren i etterkant, fikk læreren et godt inntrykk av at elevene hadde fulgt veldig nøye med på hva rollefiguren hadde sagt. Videre beskriver hun at elevenes væremåte var ulik enn den hun kjenner til.

De satt jo egentlig veldig lenge stille til å være dem. Å høre etter. Så det var ganske imponerende. De hadde helt sikkert avbrutt meg hvis jeg hadde stått

å lest noe eller forklart noe i KRLE. 'Åh, når skal vi begynne å jobbe?'
Men det spurte de ikke om. Så de skjønte på en måte ikke at de fikk KRLE-
undervisning.

Elevenes kroppsspråk var også noe læreren noterte seg ettersom den varierte i samsvar med spenningen i fortellingen. Læreren beskriver det som at: *«De var kanskje litt mer barnlige i tilnærmingen sin»*. Dersom rollefiguren var rolig, ville elevene for eksempel slappe mer av. Noen elever ville tillate seg å legge hodet ned på pulten mens de lyttet til rollefiguren. Dette er ifølge læreren ikke en oppførsel hun kjenner igjen. I en annen undervisningstime ville nok denne atferden bli karakterisert som upassende eller frekk hevder hun. På motsatt side var elevene mer aktive i deler av fortellingen hvor rollefiguren fortalte med høyere stemme eller beveget seg kjappere rundt i rommet. Elevene ville da sitte mer fremoverlent på stolen og ha øynene festet på rollefiguren.

Læreren beskriver elevene som mer *«fanget»* av hele undervisningskonteksten. Videre hevder læreren at elevene forstår at det ikke er ekte, men så tror de litt på «som-om» illusjonen likevel. Elevenes evne til å leve seg inn i «som-om» illusjonen var ifølge læreren hovedskillet mellom graden av motivasjon elevene uttrykket. Selv sa hun:

De som var engasjert, det var de som klarte å følge historien, og som på en måte er kognitivt sterke nok til å ikke bare henge seg opp i at 'Det var deg og hvorfor du har tjukk mage'.

Læreren uttrykket videre at hun ble overrasket over antallet elever som ikke klarte å følge med på det rollefiguren sa, men ble opptatt av andre aspekter ved rollefiguren.

Jeg ble faktisk litt overrasket at de fortsatt hang seg opp i at 'Vi ser at det var deg'. 'Hvorfor har du klokke?'... At de ikke kunne bli med på leken. Det ble jeg faktisk litt overrasket over. For jeg bruker jo mye humor og ironi i det klasserommet, så jeg skulle egentlig tro at de var vandt til det.

5.1.2 Erfaring med drama som undervisningsform

Når jeg spør læreren om hva som var hennes erfaring med å bruke drama som læringsform, svarer hun at hennes tilnærming er å anvende det som en lekende fremgangsmåte til undervisningen. Drama blir altså et verktøy for å «*tulle og tøyse litt med sånne kjente ting*». Eksempelvis kunne elevene ha om eventyret bukkene bruse, så forsvinner storbukken og elevene må lete etter han. Motivasjonen hennes for å bruke drama bunnet i å styrke elevenes sosiale ferdigheter. Dramaaktiviteter i seg selv var altså ikke en ny undervisningsform for verken henne eller elevene. Likevel var metoden lærer-i-rolle en fremgangsmåte hun ikke hadde erfaring med. Selv sa hun: «*Jeg har aldri selv gått i rolle sånn som du gjorde i dag, som Siddharta*». Videre understreker hun at:

Jeg synes jo at det var en kjempegod idé. Så jeg ble litt inspirert. For eksempel hvis jeg skal fortelle en historie fra bibelen. Å være jomfru Maria når man forteller juleevangeliet, det er jo egentlig kjempelurt. Så på en måte å være historien da. Være den selv. Det har jeg lyst å ta med meg videre. Jeg ser jo at det fanger elevene på en helt annen måte.

Dermed ble det å anvende drama som en motiverende metode for å lære faglige kompetansemål en ny og inspirerende inngangsvinkel.

5.2 Intervju med elevene

I et gruppeintervju med 5 elever var formålet å tre inn i elevenes livsverden og i best mulig grad få innsikt i undervisningsopplegget slik som de opplevde det. For å anonymisere elevene refererer jeg til dem som E1, E2, E3, E4 og E5. Funnene blir presentert etter temaene: «Interaksjon med rollefiguren» og «Hjelpe rollefiguren med å huske sine tidligere liv».

5.2.1 Interaksjon med rollefiguren

Det var variasjon i elevenes førsteinntrykk av rollefiguren. Noen elever uttrykket spenning slik som E1: «*Jeg ble litt sånn redd, men jeg ble også litt sånn spent på hvem som skulle komme inn. Jeg tenkte bare, 'Åjah det var bare han'... Jeg tenkte liksom at det var litt morsomt*». E3 var ikke overrasket over at det var læreren som hadde gått inn i rolle: «*Jeg visste at det var du som kom, for jeg så på tavla at det stod «Fredrik»*». Mens E4 på sin side ble preget av litt mer forundring: «*Det var sånn... 'Hva fader? Hvem er det der? Med den magen?'*»

Elevene beskriver videre at de fikk et godt inntrykk av rollefiguren og at de like å ha han i klasserommet. For å beskrive rollefiguren benytter elevene seg av ord som «morsom, artig, klumsete og rar». De likte særlig godt enkelte personlige aspekter ved rollefiguren. For eksempel forstod han ikke hvordan en lysbryter fungerte, noe elevene beskriver som veldig morsomt. E1 sa følgende:

Fordi det var litt gøy at du ikke viste hva det var. At du bare slo på lyset. Jeg trodde bare at du bare var helt vanlig at du ikke skjønnte helt hvordan du skulle skru på, men så skjønnte jeg bare 'Hæ? Nå er jo lyset på. Hvorfor trykket du det av igjen da?' Også skjønnte jeg 'Åååhja. Jaaa. Han er jo litt surrete da.'

Elevene uttrykker også at de likte å høre på det rollefiguren hadde å dele med dem. E2 sa: «Jeg synes det var fint å høre på fordi han gikk rundt i klasserommet og fortalte litt sånn innlevende. At det var han som var historien på en måte». E1 beskriver rollefigurens fortelling som: «spennende, deilig og avslappende». E5 sa på sin side at det rollefiguren hadde å dele var ganske interessant, videre understreker E5: «Jeg fulgte med, men det var liksom litt deilig å legge seg ned på pulten med armene og høre på det du sa».

Å snakke med rollefiguren var noe alle elevene sa at de likte. Samtalen ble ifølge dem oppfattet som morsom, engasjerende og gøy. Noe av det som gjorde samtalen gøy var ifølge E5 at den hadde en seriøs tone: «Jeg stilte han spørsmål og sånt, så var det litt gøy å få svarene som faktisk hørt litt ordentlig ut». E4 og E5 synes på sin side at det var morsomt å stille rollefiguren mer personlige spørsmål slik som hvorfor rollefiguren lignet på Fredrik og om staven til rollefiguren hadde et navn.

5.2.2 Hjelp rollefiguren med å huske sine tidligere liv

Elevene sier selv at det var veldig engasjerende å få muligheten til å hjelpe rollefiguren med å huske sine tidligere liv. Både det å lese brevene og samtidig få muligheten til å selv gå inn i roller beskriver de som motiverende. E1 uttrykker seg følgende:

Det var veldig gøy siden han hørte ikke så godt siden han var så gammel, så vi måtte lage et skuespill og det var ganske gøy. Historiene var også ganske bra. Også var det veldig gøy, siden jeg ikke hadde hørt historiene før.

E2 sier seg enig i dette og understreker videre: «*Det var gøy å spille skuespill. Det synes jeg nesten var det gøyeste. Jeg følte liksom at det var litt sånn lek*». E3 hevder på sin side at det gøyeste var å lese brevene som rollefiguren hadde med seg. Når jeg spør hvorfor det var gøy å lese brevet, svarer E3: «*Siden det var så vanskelig skrift*». Utfordringen gjorde det altså motiverende. Når jeg senere i intervjuet spør om noe vi hadde gjort i dag var vanskelig, så svarte E3: «*Nei*». E2 var i all hovedsak enig i at utfordringen med å lese var et motiverende aspekt ved å hjelpe rollefiguren. E2 sa videre: «*Det var gøy for jeg prøvde å lese litt med innlevelse. Det var litt vanskelig å lese siden det var så vanskelig skrift*». Da jeg spurte E2 om hva hen gjorde da hen opplevde det som vanskelig svarte hen følgende: «*Da sa jeg bare det jeg tenkte at det var. Det som jeg tenkte hørte til akkurat da*».

E5 like også å arbeide med brevene. E5 presiserer dette ved å si: «*Jeg ville gjerne hatt flere brev. Så tror jeg kanskje det er flere*». Jeg svarer E5 at det finnes mange flere slike jataka-fortellinger og spør om vi skal finne flere. Til dette svarer E5: «*Ja! Kan vi det nå?*».

Da jeg avslutningsvis spurte elevene om vanskelighetsgraden på dagens undervisning, så svarer de veldig ulikt:

E2: «*Kanskje gøyere hvis det var litt vanskeligere*».

E4: «*Det var litt utfordrende*».

E5: «*Det var egentlig helt perfekt*».

5.3 Observasjonsnotat – Den første undervisningstimen

Resultatene fra den første undervisningstimen presenteres gjennom temaene: «*Opplevelsen av å være i rolle*» og «*Samtalen med elevene*».

5.3.1 *Opplevelsen av å være i rolle*

Å møte elevene i rolle oppleve jeg hovedsakelig som interessant, gøy og utfordrende. Gjennom å anvende metoden lærer-i-rolle, fikk jeg en opplevelse av at undervisningen hvilte seg på min evne til anvende metoden. Førsteintrykket av å fremstå i rolle beskriver noe av forventningspresset og den ansente stemningen i klasserommet:

Jeg hører elevene hysjer på hverandre og venter på denne gjesten som skal komme inn i klasserommet. Jeg tar i dørhåndtaket og lydnivået endret seg fra høyt til helt stille. Alle elevene ser på meg. Enda har jeg ikke sagt noe.

5.3.1.1 Spille videre på elevenes reaksjoner:

Det var mange utfordringer som gjorde seg gjeldende på samme tid. Noe av det som var mest utfordrende var å spille videre på elevenes reaksjoner ettersom dette bar preg av spontanitet og ikke kunne planlegges. Der hvor rollefiguren ble møtt med latter og tilsynelatende interesse fra elevenes side, prøvde jeg å følge opp. For eksempel stilte elevene flere oppfølgingsspørsmål da rollefiguren sa at han husket sine tidligere liv. Opprinnelig var det ikke planen å gå i dyden i disse tidligere livene, men elevene dro historien i den retningen. Senere i undervisningen da elevene skulle få tegne hva de likte best med rollefiguren var det mange av elevene som valgte å tegne disse tidligere livene. For å spille videre på elevenes reaksjoner på denne måten følte jeg derfor at det ble en nødvendighet å ha dyp kunnskap om rollefiguren. På samme måte ble også rollefigurens personlighet skapt spontant inne i klasserommet. I forkant av timen hadde ikke Siddharta blitt tildelt noen personlige egenskaper, men sammen med elevene tok disse egenskapene form. Et godt eksempel på dette var da Siddharta med et uhell kom borti lysbryteren med staven sin og lyset i klasserommet gikk av. Elevene var kjappe med å fortelle 2500 år gamle Siddharta at dette var en lysbryter og det var en helt normal gjenstand. Rollefiguren spilte videre på elevenes innspill og latet som om han ikke hadde noen anelse om hva en lysbryter var. Rollefiguren ble derfor stående en stund og utforske lysbryteren ved å skru lyset av og på i klasserommet. Elevene lo høyløst av dette.

5.3.1.2 Rollen som forteller

Å bruke innfallsvinkelen «rollen som forteller» hadde med seg flere fordeler som jeg kunne benytte meg av. Blant annet merket jeg at noen elever tillot seg å legge seg litt ned på pulten og hvile hodet på armene sine. Andre elever satt mer fremoverlent på stolen og hadde et imøtekommende blikk til rollefiguren. I de tilfeller hvor rollefiguren endret tempo eller støynivå på snakkingen, responderte mange av elevene med latter. Noen elever skvatt og så på læringspartneren sin med åpne øyne og et smil rundt munnen dersom stemmen ble veldig høy i en liten periode. Mens jeg var i rolle, opplevde jeg også at jeg hadde elevenes oppmerksomhet i større grad enn jeg har erfart tidligere. Av det jeg kunne observere så jeg ingen elever som var opptatt av andre ting eller forlot klasserommet under møtet med rollefiguren.

Mens rollefiguren fortalte om livet sitt på jorden hendte det ofte at elevene kom med innspill hvor de ga uttrykk for at de ønsket å vite mer. For eksempel var det flere elever som reagerte

da Siddharta sa at han aldri hadde sett en syk person før han rømte fra palasset sitt: «Hæ? Har du virkelig aldri sett en syk mann før?».

Litt ut i rollefigurens fortelling oppstod det komplikasjoner på første rad. Konflikten bunnet i at Elev A ble hentet av en lærer. Det blir en krangel mellom læreren og elev A. Pulten blir skjøvet frem omtrent en halv meter mens Elev A snakker høylytt til læreren. Jeg overser dette i best mulig grad og fortsetter fortellingen. De andre elevene ser ikke ut til å bli påvirket av bråket. Etter omtrent ett halvt minutt forlater de klasserommet. I samtale med klassens kontaktlærer like etter undervisningen, understreket hun at Elev A har en individuell opplæringsplan. Videre understreker hun at det kunne tenke seg at eleven utagerte fordi det ble for mye informasjon å håndtere på en gang.

5.3.2 Samtalen med elevene

Elevene hadde svært mange spørsmål å komme med til rollefiguren og alle elevene tok del i samtalen. Da rollefiguren spurte om det var noe elevene lurte på, rakk samtlige elever opp hånden. Spørsmålene som kom var mange og selve dialogen varte i over 25 minutter. Det var ikke satt av noe tidsbegrensning til samtalen ettersom den varte så lenge som elevene selv ønsket å holde den gående. Elevenes kroppsspråk under samtalen kan beskrives som innoverte ettersom de opprettholdt øyekontakt og rettet konsentrasjonen sin mot dialogen. Selv om alle spørsmålene var adressert til Siddharta Gautama, var det stor variasjon i elevenes spørsmål. Noen elever spurte rollefiguren personlige spørsmål som var direkte knyttet opp til karakteren:

- *Hvorfor har du ikke grått hår?*
- *Hvorfor er du tjukk?*
- *Hvordan har du blitt så morsom?*
- *Hva heter staven din?*
- *Hvorfor har du på deg samme klær som Fredrik?*

I spørsmålene som bar preg av denne formen fikk jeg en følelse av at jeg måtte forsvare den fiktive situasjonen som rollefiguren befant seg i. Elevene utfordret «som om» illusjonen. Andre elever spurte dypere spørsmål. Disse spørsmålene bar preg av undring og trekk ved rollefigurens liv:

- *Hvorfor ville du ikke fortsette å leve som rik?*
- *Hvem skape Gud hvis du er Gud?*
- *Var det gøy å leve som en elefant?*
- *Hva er meningen med livet?*
- *Nå har du lært oss meningen med livet, hvorfor kan ikke vi se våre tidligere liv?*

5.4 Observasjonsnotat – Den andre undervisningstimen

I den andre undervisningstimen hadde rollefiguren med seg Jataka-fortellinger som elevene skulle lese og selv gå inn i roller. Dette resulterte i et stort engasjement. Da rollefiguren kom inn i rommet uttrykket elevene seg med fliring og latter. Senere, da rollefiguren sa at han trengte elevenes hjelp reiste elevene seg opp fra stolen og stilte spørsmål som: «*Hva trenger du hjelp med?*» og «*Hæ? Skal vi hjelpe deg?*». Resultatene fra den andre undervisningstimen presenteres gjennom temaene: «Arbeid med tekst» og «Lærer-i-rolle-spill».

5.4.1 Arbeid med tekst

Elevene kan beskrives som svært dedikerte, konsentrerte og entusiastisk i arbeidet med teksten som rollefiguren hadde med seg. Arbeidet med teksten var i stor grad preget av elevenes eget initiativ hvor de selv tok ansvar for å løse oppgaven på sin egen kreative måte. Prosessen som tok form var at én elev ville komme frem og lese brevet mens de andre elevene hørte på. Etter brevet var lest delte elevene seg inn i roller med utgangspunkt i det de hørte i teksten. Da alle hadde fått sin rolle ville den samme eleven lese brevet på nytt mens de resterende elevene spilte ut hendelsesforløpet samtidig som eleven leste. Denne prosessen gjorde dermed at alle brevene ble lest minst to ganger. Dette var ikke arbeidsprosessen jeg hadde sett for meg i forkant av undervisningen, men jeg lot elevene selv få bestemme hvordan de selv ville løse oppgaven. Etter brevet var lest skulle en ny elev få muligheten til å lese fortsettelsen av brevet. Det hendte også at elevene ble uenige seg imellom om hvem som skulle få lov til å lese det neste brevet. Etterspørselen til å lese var altså større enn etterspørselen til å gå i roller. Utsagn elevene kom med var: «*Det er så gøy å lese!*», «*Nei, nå er det min tur!*» og «*Kan jeg lese det neste brevet?*». Etter å ha arbeidet i 30 minutter ringte skoleklokken og elevene kunne ta friminutt. Dette var ikke noe elevene hadde lyst til og uttrykket seg følgende: «*Ååå, nei. Må vi ta friminutt?*». Dermed bestemte elevene selv at de

ville hoppe over friminuttet og heller fortsette med undervisningen. Noen minutter senere stod noen klassekamerater på andre siden av vinduet og lurte på hva vi holdt på med. Elevene likte ikke å bli forstyrret, så de lukket vinduet og slo igjen gardinen slik at undervisningen kunne fortsette.

5.4.2 Inspirasjon til nærlesing

Etter å ha lest ferdig et brev ville elevene diskutere hva som skjedde i brevet slik at de kunne fordele roller. Da de ble uenige i informasjonen i teksten ville de på eget initiativ ta frem brevet og nærlese innholdet. Et eksempel på dette var da elevene ble usikker på om det først hadde vært 500 mennesker i ørkenen og halvparten hadde dødd, eller om halvparten hadde dødd og de var nå 500 mennesker igjen. Da ville elevene lese teksten om igjen slik at de hadde forstått teksten riktig. Etter nærlesingen delte elevene seg inn i roller. Brevet ble så lest for tredje gang.

Elevene ble også inspirert til nærlesing i en annen situasjon. Etter å ha lest et brev spilte de ut hendelsesforløpet slik elevene tolket brevet. Da neste brev ble lest opp, innså de at hendelsesforløpet de spilte ut tidligere var feil. Elevene ville selv rette opp i dette og ville lese det tidligere brevet en gang til slik at de kunne spille ut hva som faktisk skjedde. Da de var fornøyd med dramaforløpet leste de neste brev enda en gang, selv om de hadde lest dette brevet tidligere.

5.4.3 Et ønske om videre lesing

Da den første jataka-fortellingen var ferdig lest, ville elevene umiddelbart gå løs på den neste historien. Etter begge jataka-fortellingene var lest og illustrert gikk læreren ut av rolle. Alle elevene sa at de ønsket å få kopier av fortellingene slik at de kunne ta tekstene med seg hjem. Uheldigvis hadde jeg ikke noen ekstra kopier klare akkurat da, så elevene måtte selv bli enige om hvem som skulle få utskriften vi hadde arbeidet med i timen. For å bestemme seg for hvilken tekst de ville ha, ønsket de å lese begge tekstene på nytt. Elevene la alle brevene utover gulvet og leste dem i kronologisk rekkefølge. Ettersom alle ønsket å lese måtte vi lage et køsystem slik at elevene fikk bytte på å lese teksten. En elev ga uttrykk for at hen trodde at hen ikke skulle få lese. Kroppsspråket viste tydelig at hen ble skuffet av dette. Hen seig lengre ned i sofaen og smilet rundt munnen forsvant. Blikket var festet nedover og armene gikk i kryss. Da jeg sa at alle skulle få lov til å lese høyt for hverandre, så forsvant dette

kroppsspråket. Eleven smilte og hjalp til med å legge brevene i kronologisk rekkefølge. Da en elev fikk en historie med seg hjem sa elven følgende: «*Yes! Da kan jeg lese noe kult for mamma og pappa mens vi spiser middag*».

5.4.4 Lærer-i-rolle-spill

I prosessen med å gå inn og ut av roller var det elevene som tok aktiv styring av undervisningen. Da det første brevet var ferdig lest, bestemte elevene seg imellom hva de skulle være og brukte fantasien sin til å konstruere «som om» illusjonen. Dersom en elev for eksempel var en dam, ville en annen elev være en elefant. For elevene var det viktig at rollene bar preg av både kroppslig og verbal innlevelse. Dersom en elev var en tiger ville eleven for eksempel elevene krype rundt på alle fire og lage «tigerlyder». Det var også viktig for elevene at alle rollene hadde en meningsfull funksjon. Et tydelig eksempel på dette var da Elev 1 gikk i rolle som en elefant og skulle drikke vann fra dammen. Da Elev 1 «drakk» vann fra bakken ble eleven irettesatt av sine medelever som sa at hen måtte drikke fra elev 3 som hadde gått i rolle som en dam.

Elevene var også opptatt av å lage visuelle effekter. Et eksempel på dette var da elefanten lagde store fotspor i sanden. Elevene tok da bøker og la de utover gulvet slik at bøkene skulle symbolisere elefantens store fotspor. Elevene som hadde gått i rolle som mennesker fulgte etter disse fotsporene. Litt senere i fortellingen hoppet elefanten utenfor et stup. For å illustrere dette klatret eleven opp på en pult og hoppet ned på gulvet.

Rollefiguren tok ikke del i selve dramaforløpet, men observerte heller hva elevene gjorde. Da elevene hadde spilt ferdig sine roller ville rollefiguren ha en kort samtale med dem for å forsikre seg at han forstod hva de hadde spilt ut. Rollefiguren kunne også finne på å stille spørsmål underveis. Elevene tok en aktiv del i denne samtalen og smilte mens de snakket til rollefiguren.

Kapittel 6: Drøfting

I dette kapittelet ønsker jeg å drøfte oppgavens problemstilling «Hvordan fremstår metoden lærer-i-rolle som et motiverende bidrag til undervisningen?». Dette gjøres ved hjelp av å drøfte funnene som er kartlagt opp mot det teoretiske rammeverket. Innledningsvis vil jeg drøfte elevenes motivasjon til å ta del i undervisningen før jeg kommer inn på hvordan metodens lekpregede natur kan ha spilt sin effekt. Studien skal også belyse mulige årsaker til hvorfor elevenes motivasjon i literacy så ut til å øke. Videre skal studien belyse hvordan oppgavens vanskelighetsgrad hadde betydning for motivasjonen og eventuelle endringer som kunne vært av betydning for å optimalisere elevenes motivasjon. Det vil også bli diskutert hva en lærer uten formell dramapedagogisk kompetanse kan forvente ved å anvende metoden lærer-i-rolle. Avslutningsvis kommer et kritisk-analytisk blikk på studien og hensiktsmessige endringer dersom studien skulle gått videre i aksjonsforskningsprosessen.

6.1 Elevenes motivasjon til å ta del i undervisningen

Et interessant funn som gjorde seg gjeldende i denne studien var elevenes ulike motivasjon til å bevege seg mellom den fiktive og den virkelige konteksten som undervisningen befant seg i. Alle elevene forstod at det var læreren som hadde gått i rolle, likevel var det ikke alle elevene som ble med på den dramatiske leken. For eksempel var ikke Elev 3 noe særlig overasket over at det var læreren som hadde gått i rolle og brukte mye av konsentrasjonen sin på å avklare at det faktisk ikke var Siddharta. Da Elev 3 fikk muligheten til å stille spørsmål, var det ofte spørsmål som utfordret den fiktive illusjonen. Eksempel på slike spørsmål var: «*Hvorfor har du ikke grått hår?*» og «*Hvorfor har du samme klær som Fredrik?*». I samsvar med Sæbø sin beskrivelse, vil jeg hevde at møte med rollefiguren fikk en kunstig fremtoning for de elevene som ikke ble med på den dramatiske leken (Sæbø, 1998). Litt interessant var det også da Elev 3 i den andre undervisningstimen selv skulle gå inn i en rolle og spille ut innholdet i teksten. Da hadde Elev 3 ingen problemer med å forestille seg at en skrivepult kunne være et stort fjell, eller at en medelev gikk i rolle som en dam. Elevene virket altså mer mottaksvillig til å bli med på den fiktive illusjonen dersom de selv spilte en aktiv rolle i den. Studiens funn går dermed også i hånd med O'Neill og Lambert sin beskrivelse av hva som kreves av elevene for å anvende drama i klasserommet (O'Neill & Lambert, 1982). Med utgangspunkt i dette vil jeg påstå at alle elevene var kognitivt sterke nok til å bli med på det dramatiske samspillet, men det ble mer meningsfullt for noen av elevene å ta avstand fra den dramatiske leken og heller være kritisk til rollefiguren dersom de selv ikke fikk tre inn i roller.

Andre elever var mer mottaksvillige til å akseptere at det ikke lenger var læreren som underviste. Spørsmålene disse elevene stilte kom i form av «*Hvorfor ville du ikke fortsette å leve som rik?*» og «*Var det gøy å leve som en elefant?*». Dette mener jeg viser en genuin interesse i rollefiguren. Jeg ser for meg at tilsvarende spørsmål ikke hadde funnet sted dersom elevene ikke hadde fått muligheten til å snakke direkte med Siddharta gjennom den dramatiske leken. I intervjuet fikk jeg også vite at denne dialogen med Siddharta var motiverende nettopp fordi samtalen hadde en seriøs tone. Det at læreren bevarte rollen og svarte som om han var Siddharta inspirerte altså elevene til å stille flere og dypere spørsmål. Elevenes evne til å bevege seg mellom den fiktive og virkelige verden så dermed ut til å påvirke deres motivasjon for deltakelse i undervisningen. Funn fra studien antyder også at det var de elevene som mestret å bevege seg mellom de to verdenene som ble mest motivert. Dette understreker at det er i skjæringspunktet mellom den fiktive og virkelige verden at drama finner sin betydning og verdi (DICE Consortium, 2010).

Til tross for dette, hevder jeg at mine funn tilsier at de fleste elevene tilsynelatende likte undervisningen og tok en aktiv del i den. Det ble registrert både smil og latter. Elevene var konsentrerte og deltok aktivt i både intervjuet med rollefiguren og i illustrasjonsoppgaven. Å være i klasserommet virket altså som meningsfullt for de fleste elevene, også for dem som utfordret den fiktive illusjonen. På denne måten kan man si at møtet med rollefiguren hadde en motiverende effekt, men effekten var størst hos de elevene som ble med på den dramatiske leken.

Et interessant oppfølgingsspørsmål å stille til videre forskning er: «Hva kunne jeg gjort annerledes for å få alle elevene med på det dramatiske spillet?». Jeg ser for meg at et utvalg av elevene synes det var gøy å utfordre rollefiguren, kanskje nettopp fordi jeg la opp til at det skulle komme en ny person inn i klasserommet. En alternativ måte å gå i rolle på, kunne vært å si til elevene: «*Nå går jeg i rolle. Når dere ser meg igjen så har jeg gått i rolle som Siddharta Gautama*». På denne måten forsvinner muligens overraskelsesmomentet, men kanskje elevene hadde forholdt seg annerledes til rollefiguren ved denne anvendelsen. En slik fremgangsmåte ble utprøvd av Sæbø hvor hun rapporterte om at alle elevene ble med på den dramatiske leken (Sæbø, 2010 b).

6.2 Motivasjon gjennom dramatisk lek

I dette delkapitlet vil jeg argumentere for hvordan funnene i undervisningsopplegget kan beskrives som lekpreget og hva dette hadde å si for elevenes motivasjon. Kjerneelementene for hva som kjennetegner lek blir i denne oppgaven delt inn i fire kategorier; Frivillighet, indre motivasjon, grad av forestillingsevne og interaksjon og kommunikasjon (Lillejord, Børte, & Nesje, 2018).

6.2.1 Kjerneelementene viser seg frem

At undervisningen bar preg av frivillighet speiles tydelig gjennom den elevaktive læringsprosessen. Elevene tok selv kontroll over hvordan de ønsket å løse oppgaven som ble presentert for dem. For eksempel var det elevene som tok initiativ til å dele hverandre inn i roller og det var elevene som igangsatte hele læringsprosessen. Det var også elevene som selv bestemte at brevene skulle leses gjentatte ganger, både under og etter dramatiseringen. Da elevene fikk muligheten til å intervju rollepersonen var det også et frivillig initiativ fra elevenes side at denne dialogen endte opp med å vare i overkant av 25 minutter.

Elevenes motivasjon kan også beskrives som indre motivert, ettersom det kjennetegnes av å utføre en handling på grunn av handlingens egenverdi (Imsen, 2015). Et godt eksempel som illustrerer dette var da skoleklokken ringte og elevene ikke ville ha friminutt. Å hoppe over friminuttet og fortsette undervisningen var et resultat av elevens eget ønske. Det var ikke behov for noen form for ytre belønning som kjennetegner en ytre motivasjon (Wingfield et al., 2014). Aktiviteten var i seg selv belønning nok for at elevene fant den verdifull. Det var også interessant å se hvordan elevene ikke ønsket å bli forstyrret, så de lukket både vinduet og gardinene slik at den lekpregede undervisningen kunne fortsette uforstyrret. Det var også et tydelig tegn til indre motivasjon da Elev 5 presiserte at hen veldig gjerne ønsket å utforske flere jataka-fortellinger samt ønsket å ha brevene med seg hjem.

Grad av forestillingsevne ble også ivaretatt da elevene selv fikk lov til å gå inn i roller. Elevene hadde ingen problemer med å bruke både kreativitet og fantasi for å skape en «som om» illusjon som den dramatiske leken kjennetegnes av (O'Neill & Lambert, 1982). En skrivepult kunne for eksempel bli et stort fjell og noen bøker kunne symbolisere fotspor i sanden.

Interaksjon og kommunikasjon ble også ivaretatt gjennom aktiviteten. Elevene anerkjente rollene som de selv delte hverandre inn i og spilte videre på funksjonen rollene hadde. Elevene kommuniserte med hverandre og ble enig i hvordan aktiviteten skulle organiseres og de ga beskjed dersom en skulle komme til skade for å ikke spille videre på illusjonen de hadde konstruert. Et eksempel på dette vises da en elev ble irettesatt da hen skulle drikke vann fra dammen, men latet ikke som om hen drakk vann fra eleven som hadde gått i rolle som en dam.

Med utgangspunkt i elevenes handlinger kan studien fastslå at de selv oppfattet undervisningen som lek. Elev 2 bekreftet også i intervjuet at hen opplevde undervisningen som lekpreget og det gøyeste var å gå inn og ut av roller. Med denne studiens fokus på lekens kjerneelementer, bekreftes dermed Sæbø sitt utsagn om at metoden lærer-i-rolle er sterkt inspirert fra leken (Sæbø, 2016).

Noe som er interessant å legge merke til, er at disse kjerneelementene i all hovedsak gjorde seg gjeldende i den andre undervisningstimen. Funnene fra denne studien viser dermed at elevene anerkjente undervisningen som mer lekpreget og ytterligere motiverende da de selv fikk ta del i spillet. Med dette sagt, så viste elevene positive tegn til indre motivasjon også i den første undervisningstimen.

I videre forskning ville det vært interessant å kombinert lærer-i-rolle-spill med inngangsvinkelen «rollen som forteller». På denne måten hadde undervisningen invitert elevene til å selv gå inn i roller og skape den fiktive virkeligheten sammen med rollefiguren.

6.2.2 Leken legger et grunnlag for mestring

Et interessant spørsmål man kan stille seg er hvorfor denne lekpregede aktiviteten ser ut til å ha en motiverende effekt for elevene. For å svare på dette er det nødvendig å gå dypere inn i lekens kjerne. I denne forskningen kommer leken gjennom det prosessorienterte dramaet. Det er altså prosessen ved aktiviteten som er det essensielle (Sæbø, 2010 b). Det finnes dermed ingen fasit for hvordan elevenes aktiviteter skal utføres. Alt elevene gjorde ble akseptert og anerkjent som en riktig løsning på oppgaven. Prosessdramaet blir dermed fordelaktig i arbeidet med å tilrettelegge en mestringsopplevelse for elevene. Slik det kommer frem i Bandura sin teori i forventning om mestring, vil suksess i en meningsfull kontekst medføre høy sannsynlighet til økt motivasjon (Bandura, 1997, s. 80). Som vi har sett er denne

undervisningen meningsfull for elevene ettersom de har et indre ønske om å bruke tid på den. Et funn i studien er dermed at elevene mestrer leken i det prosessorienterte dramaet, noe som gir dem et godt utgangspunkt for å bli indre motivert.

Denne forskningen viser også til at det prosessorienterte dramaet la et grunnlag for at elevene kunne mestre de sosiale sidene ved literacy. De sosiale sidene ved literacy kommer frem ved at elevene skaper mening i teksten gjennom sosial interaksjon med gruppen (Blikstad-Balas, 2016). Gjennom undervisningens lekpregede kontekst måtte elevene i fellesskap lese og presentere det litterære verket. Prosessdramaet sin lekne form ble derfor en bidragsyter til at elevene mestret den sosiale siden ved literacy, noe som virket til å ha en positiv effekt på elevenes motivasjon. Et videre interessant funn i denne forskningen, er at mestringen i den sosiale anvendelsen av literacy la et godt utgangspunkt for å også mestre de kognitive sidene ved literacy som kjennetegnes av å forberede, finne, tolke og reflektere over informasjonen i en tekst (Kunnskapsdepartementet, 2017 b). Dette er noe elevene gjorde aktivt i arbeidet med jataka-fortellingene. På denne måten ser vi at den sosiale og den kognitive forståelsen av literacy ikke behøver å være motpoler, men kan gå hånd i hånd hvor den ene legger et grunnlag for å mestre den andre.

Som utgangspunkt for videre forskning kunne det vært interessant å se hva som hadde skjedd dersom det prosessorienterte dramaet ble byttet ut med produktorientert drama. Ville elevenes motivasjon fremdeles blitt ivaretatt, eller ville et fokus på å skape et produkt ha en hemmende effekt for elevenes motivasjon?

6.3 Økt motivasjon for literacy

Jeg vil hevde at det mest oppsiktsvekkende funnet i studien var å se hvordan elevenes arbeid med jataka-fortellingene tilsynelatende stimulerte elevenes indre motivasjon for literacy. Elevenes atferd indikerte stor grad av dedikasjon og konsentrasjon til oppgaven ettersom de selv ønsket å både lese og spille ut innholdet i teksten med innlevelse. Som vi også så tidligere, ønsket ikke elevene å bli forstyrret under undervisningen. Elevene verdsatte aktiviteten for dens egenverdi, noe som er et kjennetegn på indre motivasjon (Imsen, 2015). Også elevenes verbale utsagn kan sies å være en sterk indikator for å si noe om deres opplevelse av undervisningsopplegget. Dette var utsagn slik som «*Det er så gøy å lese!*», «*Nei, nå er det min tur*» og «*Kan jeg lese det neste brevet?*». Elevenes atferd viser dermed tydelige kjennetegn på både nysgjerrighet og engasjement (Truss et al., 2014). Da den første

jataka-fortellingen var ferdig ønsket elevene umiddelbart å gå videre til neste jataka-fortelling. Med utgangspunkt i dette ser vi at elevene også hadde opparbeidet seg en forkjærlighet til teksten. Funnene i studien underbygger dermed Ivar Bråten sine kjennetegn på lesere som er indre motiverte (Bråten, 2007).

6.3.1 Hvordan ville elevenes motivasjon for literacy blitt uten innskudd av drama?

Noe som er interessant å drøfte er: «Hadde elevene opplevd samme motivasjon for å lese dersom drama ikke hadde vært en sentral og aktiv del av leseprosessen?». Personlig vil jeg hevde at det blir for snevert å si at elevene utelukkende fikk en økt lesemotivasjon kun fra å lese brevene. Dette mener jeg ettersom lesesituasjonen var langt mer komplisert enn «motivasjon * avkoding * forståelse» slik som leseformelen til Høigård uttrykker det (Høigård, 2019). Dersom elevene hadde fått tildelt hver sin jataka-fortelling og fått i oppgave å lese den individuelt, så kunne forskningen utelukkende sagt noe om elevenes lesemotivasjon. Med dette sagt, var det veldig interessant å se hvordan elevene selv tok ansvar for å lese gjennom brevene som en oppsummering uten innslag av drama. Kroppsspråket den ene eleven uttrykket, viste også stor skuffelse da hen trodde at hen ikke skulle få muligheten til å lese brevene i denne konteksten. Videre ble det også uttrykt glede ved leseprosessen ettersom elevene ønsket å ha brevene med seg hjem slik at de kunne lese jataka-fortellingene til sine foreldre. Likevel mener jeg at en påstand om at elevenes lesemotivasjon kom utelukkende fra å lese brevene hadde vært mangelfull. Det er essensielt å analysere undervisningskonteksten i sin helhet, hvor lærer-i-rolle-spill og prosessdrama også hadde en innvirkning på elevenes indre motivasjon. Den didaktiske relasjonsmodellen som denne timen er bygget på, viser til undervisningens komplekse oppbygging og betydningen av dramaets rolle (Hiim & Hippe, 1998). Det blir derfor mer presist å fastslå at elevene fikk en økt motivasjon for literacy ettersom undervisningskonteksten la et grunnlag for at elevene skulle identifisere, forstå, lage og kommunisere teksten som ble presentert for dem gjennom aktiv rolletakning (Blikstad-Balas, 2016).

Funn fra studien slik som jeg tolker det, viser til at dramaets lekpregede natur spilte en avgjørende rolle for elevenes motivasjon og faglige utvikling i timen. Med utgangspunkt i dette kan denne studien si seg enig med den overordnede delen av fagfornyelsen som presiserer at lek er nødvendig for trivsel og utvikling samtidig som leken gir muligheter til kreativ og meningsfull læring (Kunnskapsdepartementet, 2017 a).

6.3.2 *Hvorfor økte elevenes motivasjon for literacy?*

Et interessant spørsmål å stille videre er «Hvorfor økte elevenes motivasjon for literacy?». En mulig årsak kan være at elevene kjente igjen rollefiguren Siddharta Gautama fra den første undervisningstimen og ønsket å vite mer om han. Elevenes fliring og latter da rollefiguren kom inn i klasserommet kan være en indikasjon på at dette også var tilfelle. I den første undervisningstimen viste elevene stor interesse for Siddhartas tidligere liv. De stilte mange spørsmål angående dette temaet samtidig som mange av elevene valgte å tegne dette i illustrasjonsoppgaven. Den første undervisningstimen kan dermed ha hatt en positiv innvirkning til hvorfor elevene opplevde det som motiverende å arbeide med literacy. I lys av dette kan ikke denne studien med sikkerhet fastslå at den andre undervisningstimen i seg selv var et motiverende bidrag til undervisningen. Det at elevene kjente igjen rollefiguren og kunne spille videre på sin bakgrunnskunnskap og erfaring fra den første undervisningstimen var en essensiell faktor.

En annen mulig årsak til at elevenes motivasjon for literacy økte, kan bunne i undervisningstimens estetiske side. Gjennom aktiv rolletakning fikk elevene muligheten til å erkjenne og forstå gjennom sine sanse- og følelser erfaringer. Vi vet at det estetiske aspektet stiller svakt i tradisjonell undervisning (Sæbø, 2010 b). Dermed kan denne aktiviteten fremstå som et innskudd av variasjon til undervisningen i literacy. Ifølge Sæbø vil tekstformidling gjennom roller stimulere til utforskende lesing som ivaretar symboliserings- og kommunikasjonsevne (Sæbø, 2010 b). Funn fra studien støtter denne påstanden. Elevene tok også en aktiv del i gruppediskusjonene og gjorde endringer i dramaforløpet sitt som et resultat av denne dialogen. Dette støtter studier som viser at elever trives i litterære gruppediskusjoner som inkluderer innskudd av drama (Hennig, 2012).

Med utgangspunkt i dette antyder funnene fra studien at metoden lærer-i-rolle slik som den er anvendt her, kan fremstå som et motiverende bidrag for å styrke elevenes literacy.

6.4 *Flytsonen*

Et av studiens mest overraskende funn mener jeg var elevenes varierende tendens til å glemme både tid og sted. Dette er en indikator for at elevene befinner seg i det Csikszentmihalyi omtaler som flytsonen (Csikszentmihalyi, 1988). Empirien som er samlet inn fra begge intervjuene og deltakende observasjon har vært med på å underbygge dette funnet. Læreren var for eksempel veldig overrasket over hvor lenge elevene klarte å

oppretholde konsentrasjonen og selv noterte jeg meg at elevene ønsket å snakke med rollefiguren i over 25 minutter. I den andre undervisningstimen kunne det også virke som tiden gikk fra elevene ettersom de skulle ønske at undervisningen varte lenger. Et tydelig eksempel på dette var at de ønsket å hoppe over friminuttet. Elevenes konsentrasjon, dedikasjon og tendens til å glemme tid og sted er tegn til at elevene befant seg i flytsonen (Csikszentmihalyi, 1988). Med tanke på å styrke elevenes indre motivasjon er dette den mest optimale opplevelsen ettersom flytsonen kjennetegnes ved at elevene utfører en aktivitet for aktivitetens egen skyld (Csikszentmihalyi, 1988). I observasjonsnotatene blir det fremhevet at elevene fulgte nøye med på rollefiguren. Dette er på bakgrunn av at de ler og tar aktiv del i undervisningen. På dette grunnlaget kan denne studien bekrefte at når elevene befinner seg i flytsonen er de mer konsentrert, engasjert og uttrykker glede slik som andre studier også viser til (Massimini & Massimo, 1988). Som lærer i klasserommet opplevde jeg det som motiverende og inspirerende da elevene klarte å opprettholde konsentrasjonen og interessen over så lang tid. Dersom elevene ikke hadde anerkjent møte med rollefiguren som motiverende, er det nærliggende å anta at elevene ville avbrutt timen og spurt om de kunne fått gjøre noe annet. Dette er noe kontaktlæreren bekrefter ofte er tilfellet med studiens utvalg av elever.

6.4.1 Når timen blir for avslappende

Videre kan denne studien vise til at det å befinne seg i flytsonen ikke er en statisk tilstand, men heller en fase som elevene beveger seg inn i og ut av fortløpende. Det var nemlig ikke alltid at elevene var like konsentrerte og dedikerte på oppgaven. Der hvor rollefiguren fortalte med høyere stemme og beveget seg kjappere rundt i klasserommet ville elevene sitte mer fremoverlent på stolen, komme med spontane replikker og ha øynene festet på rollefiguren. Dersom vi sammenligner dette til da rollefiguren snakket langsomt og beveget seg saktere i klasserommet, så ville noen elever tillate seg å slappe mer av. Dermed kan vi se at det dramatiske virkemiddelet «kontrast» var med på å skape engasjement og øke konsentrasjonen slik som Sæbø også hevdet at det ville (Sæbø, 2016).

At elevene var avslappet kunne man se ved at de ville legge hodet ned på pulten og lytte til rollefigurens fortelling i en mer avslappet posisjon. En avslappet holdning til undervisningsopplegget er ifølge Massimini og Massimo sin flytsonemodell et tegn på at elevenes ferdigheter er høye, men utfordringen som presenteres for dem er relativt lav (Massimini & Massimo, 1988). I intervjuet med elevene hevdet også Elev 1 at det var

«spennende, deilig og avslappende» å være i klasserommet den første undervisningstimen, noe som videre forsterker påstanden om at noen av elevene bare i deler av undervisningen fikk tilstrekkelige utfordringer til å befinne seg i flytsonen. Prosessdrama sitt mål slik som Sæbø beskriver det, er at elevene skal være aktive og utforskende i sin egen læringsprosess (Sæbø, 2010 b). I lys av dette kan det argumenteres for at en avslappende tilnærming til undervisningen er en noe uheldig og en uønsket tilnærming. Metoden lærer-i-rolle skal skape engasjement og innlevelse i læringsstoffet (Sæbø, 1998). Dette blir utfordrende dersom elevene velger å lytte med hodet på pulten fremfor å være aktiv i undervisningen. For å aktivisere disse elevene ytterligere og for å hjelpe dem opp i flytsonen burde undervisningens form og innhold stimulere elevenes ferdigheter ytterligere. Funnene fra studien tilsier at kontrast som virkemiddel var et effektivt grep for å oppnå dette samtidig som elevene i større grad ble dratt inn i den dramatiske «som om» illusjonen.

Det kunne vært interessant å undersøke i videre forskning hvordan elevene hadde reagert dersom rollefiguren ikke fremstod som en gammel mann med stokk, men heller en yngre utgave av Siddharta Gautama. På denne måten kunne rollefiguren ha beveget seg kjappere gjennom klasserommet og brukt en høyere stemme. Jeg vil hevde at dette er en inngangsvinkel som verdt å undersøke for å stimuleres elevenes aktivitet og deltakelse i undervisningen.

6.4.2 Å finne skjæringspunktet mellom elevenes utfordringer og ferdigheter

Det var interessant å se hvordan elevene sine ferdigheter og oppgavens utfordringer påvirket elevenes motivasjon for å delta i undervisningen. I intervjuet ble det bekreftet at det var stor variasjon i hvordan elevene selv oppfattet undervisningens utfordringer. Elev 2 og 3 skulle ønske det var vanskeligere, Elev 4 tenkte det allerede var litt utfordrerne, mens Elev 5 hevdet at opplegget var helt perfekt. I tillegg kan vi trekke inn Elev A, som fant undervisningsopplegget såpass utfordrende at hen utagerte med aggresjon. Et spørsmål som denne forskningen derfor bør stille seg er: «Hva kunne blitt gjort annerledes for å tilpasse undervisningen til alle elevene?».

Dersom vi først vender blikket til Elev 2 og 3, så er det tydelig at oppgavens vanskelighetsgrad fremstod som et motiverende aspekt ved undervisningen. Elev 3 sa selv at det var gøy å lese brevene fordi de hadde «... så vanskelig skrift». Skrifttypen var altså nok til at Elev 3 sine ferdigheter ble utfordret på en slik måte at det hadde en motiverende effekt. I

lys av flytsonemodellen er dette interessant ettersom høye utfordringer er en nødvendighet for at elevene skal befinne seg i flytsonen (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1988). Bandura beskriver også at tilfredsstillende utfordringer er en nødvendighet for å oppleve mestring som igjen bidrar til økt motivasjon (Bandura, 1997). Er det dermed slik at Elev 3 ville mistet noe av motivasjonen sin dersom brevene hadde blitt skrevet i en skriftsjanger som hen var mer fortrolig med? Er det en mulighet for at en slik justering hadde vært nok til at Elev 3 hadde oppfattet lesingen som kjedelig og av den grunn mistet interessen for å delta i lesingen? Disse spørsmålene hadde vært interessant å undersøke dersom forskningsprosessen hadde gått videre.

Elev 2 mente også på sin side at det var gøy å lese brevene med bakgrunn i at det var utfordrende å lese innholdet. Noe av det som var interessant i elev 2 sitt tilfelle var at dersom hen ikke forstod innholdet i brevet, så ville hen gjette hva som stod der. Friheten til å ikke måtte lese ordrett og selv kunne fylle inn tomrommet hadde altså en motiverende effekt. Et kjennetegn ved prosessdrama er at det er basert på improvisasjon og krever ikke at deltakerne skal presentere for et publikum (DICE Consortium, 2010). Det er mulig å tenke seg at dersom brevene hadde hatt funksjonen som et strengere manus slik som et produktorientert drama gjerne ville hatt, at dette vill ødelagt mye av gleden ved å gjennomføre oppgaven. På denne måten kan vi se at oppgavens kombinasjon av en utfordrende skrift og åpenhet for egen tolkning var en god sammensetning som gjorde at Elev 2 sine ferdigheter ble stimulert av undervisningens utfordringer. Ved en slik anvendelse kan altså metoden lærer-i-rolle fremstå som et motiverende bidrag til undervisningen.

Felles for Elev 2 og 3 var at de ønsket enda flere utfordringer. For å møte deres behov kunne læreren i neste undervisning forberedt egne brev til dem med mer omfattende ord og en mindre skriftstørrelse. En bakside ved dette er at det ville tatt enda mer tid å planlegge og forberede en undervisning som i utgangspunktet allerede har vært tidkrevende.

Det er også interessant å vede blikket til Elev A som utagerte med aggresjon. Ifølge flytsonemodellen er dette et tegn på at undervisningen ble for utfordrende for eleven (Massimini & Massimo, 1988). I samtale med klassens kontaktlærer kunne hun også bekrefte at dette var tilfellet. Hva som var utfordrende for Elev A er uvisst. Jeg har lyst å fremvise to hypoteser som kan forklare elevens atferd.

- H1: «Elev A var ikke i stand eller villig til å tro på fiksjonen som den dramatiske leken befant seg i».
- H2: «Undervisningen var for lang og inneholdt for mye informasjon».

Hypotese 1 er hentet fra O'Neill og Lambert sin beskrivelse av hva som forventes av elevene i for å kunne anvende drama i klasserommet (O'Neill & Lambert, 1982). Eleven var ikke i stand til å tre inn i den fiktive virkeligheten, noe som kan ha fremprovosert årsaken til aggresjon. Dette er et funn til at metoden lærer-i-rolle krever grunnleggende ferdigheter i drama fra elevenes side. For at undervisningen skulle tilpasset seg denne eleven sine ferdigheter, kunne det vært interessant å se hva som hadde skjedd dersom læreren i forkant av undervisningen hadde snakket med eleven og blitt enig om at rollefiguren ikke var ekte, men bare en rollelek. På denne måten kunne læreren muligens veiledet eleven til å anvende sine kunnskaper fra den virkelige verden og dermed lettere ta del i den fiktive virkeligheten.

Hypotese 2 bunner i kontaktlæreren sitt utsagn om at undervisningen ble for lang og informativ for Elev A. Selv om mange av Elev A sine klassekamerater befant seg i flytsonen og veldig gjerne skulle hatt en lengre undervisning med mer innhold, så ble det for mye for denne eleven. Dette er i samsvar med Csikszentmihalyi sin påstand om at elevene må være i stand til å møte utfordringene som presenteres for å befinne seg i flytsonen (Csikszentmihalyi, 1988). En mulig inngangsvinkel for å gjøre undervisningen motiverende for Elev A kunne derfor ha vært å avgrense hva hen skulle fokusert på. Dersom Elev A for eksempel hadde fått i oppgave å notere seg hvordan Siddharta levde da han var rik og senere som fattig, kunne det muligens ha gjort undervisningen mer overkommelig og lærerik.

Ett funn i studien er altså at metoden lærer-i-rolle motiverer elevene ulikt på bakgrunn av elevenes ferdigheter og undervisningens utfordringer. Lærer bekrefter også dette funnet da hun uttrykket seg om at elevene som var kognitivt sterke nok til å følge undervisningsopplegget ble mer engasjert. Behovet for å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev er derfor essensielt i arbeidet med å både styrke og bevare elevenes motivasjon.

6.5 Å anvende metoden lærer-i-rolle uten formell dramapedagogisk kompetanse.

Et viktig formål med denne masteroppgaven har tatt utgangspunkt i studier som tilsier at drama har et stort uutnyttet potensial i norske klasserom (Sæbø, 2016). Lærer-i-rolle er i tillegg blant de dramametodene som blir tatt i bruk minst (Sæbø, 2005). Ifølge Sæbø og

Allern er det lærerens manglede kompetanse i dramafaget som er hovedårsaken til dette (Sæbø & Allern, 2010). Med dette som utgangspunkt ønsket jeg selv å anvende dramakonvensjonen lærer-i-rolle for å undersøke fordeler og ulemper ved metoden for en lærer uten dramafaglig kompetanse.

6.5.1 Å skape rollefiguren

Å skape en rollefigur i møte med elevene kan beskrives som både interessant og utfordrende på samme tid. Det var to veldig ulike opplevelser å møte elevene i rolle gjennom de to undervisningstimene. Den første undervisningstimen opplevdes som mer krevende. Dette kan skyldes at elevene møtte rollefiguren for første gang og mye av arbeidet gikk til å skape en personlighet til rollefiguren, noe Sæbø hevder er en viktig prosess ved anvendelsen av en rollefigur (Sæbø, 1998). Også for elevene var dette en ny kontekst ettersom det var første gangen de selv erfarte metoden lærer-i-rolle. Dette medførte at det var mange sanseintrykk som gjorde seg gjeldende på samme tid. Videre vil jeg påstå at det mest utfordrende ved å skape rollefiguren var å spille videre på elevenes reaksjoner. Dette er på bakgrunn av at det bar preg av uforutsigbarhet og spontanitet som ikke kunne planlegges. Dette medførte at rollefiguren fortløpende måtte ta til seg og endre personligheten sin for å ivareta en elevaktiv læringsprosess. Kjernen i prosessdrama tar også utgangspunkt i det spontane, noe som gjør dette til en essensiell faktor i undervisningsopplegget (DICE Consortium, 2010). Til tross for at det var utfordrende å skape en rollefigur gjennom prosessorientert drama, kunne jeg oppleve verdien ved å spille videre på elevenes reaksjoner. Det bidro til en mer elevaktiv undervisning, samtidig som funnene fra studien indikerer at elevene likte personlighetstrekkene som rollefiguren ble tildelt. Med andre ord så det altså ut til at prosessdramaet hadde en positiv effekt på elevenes motivasjon.

Det kunne vært interessant å se hva som hadde skjedd dersom rollefiguren ikke tok utgangspunkt i det prosessorienterte dramaet, men heller et produktorientert drama i tråd med Sæbø sin inndeling av dramapraksis (Sæbø, 2005). En måte å gjennomføre dette på, kunne vært at rollefiguren hadde gjort klart alt han skulle både si og gjøre før han kom inn i klasserommet. I en slik situasjon vil jeg anta at læreren føler på en større grad av kontroll og forutsigbarhet, men han ville mest sannsynlig også mistet muligheten til å spille videre på det elevene tilsynelatende likte ved rollefiguren. Sæbø beskriver også at en slik fremgangsmåte er tilrettelagt for et publikum og dermed tildeler elevene en tilskuerrolle (Sæbø, 2005). Dette mener jeg kan utfordre den skapende og utforskende læringsprosessen som fagfornyelsens

overordnede del legger opp til at elevene skal besitte (Kunnskapsdepartementet, 2017 a). Funn fra denne studien antyder derfor at metoden lærer-i-rolle kan være krevende ettersom det bærer preg av uforutsigbart, men det ser ut til at prosessdramaet har en motiverende effekt på elevenes deltakelse i undervisningen.

Ved å velge en historisk rollefigur slik som Siddharta Gautama var det ikke et behov for å bruke mye tid i forkant av undervisningsøkten til å konstruere bakgrunnsinformasjon om rollefiguren slik som alder, navn og bosted. Jeg ser dermed på det som en fordel ved å velge en historisk rollefigur. Dersom jeg for eksempel hadde valgt å gå i rolle som en av Siddharta sine tjenere og fortalt historien gjennom en slik rollefigur, så ser jeg for meg at planleggingsfasen hadde inneholdt flere komponenter. Konsekvensen av dette ville trolig medført en lengre planleggingsfase. Dette blir en utfordring ettersom den tidkrevende prosessen ved å drive aksjonsforskning for mange fremstår som en barriere (Eilertsen, 2004).

Selve prosessen ved å gå inn i rolle opplevde jeg som en enkel transformering. Av rekvisitter og kostyme var det tilstrekkelig å komme inn i klasserommet med en pute under gensen og en stokk i hånden. Elevenes reaksjoner og kommentarer uttrykket at dette var noe de anså som både morsomt og motiverende. Dette mener jeg viser til at små visuelle effekter kan utgjøre et stort motiverende bidrag og det er ikke en absolutt nødvendighet å anvende et komplekst kostymevalg. Likevel er det ifølge Sæbø fordelaktig dersom læreren fremstår med full kostymering (Sæbø, 1998). Når vi ser dette i lys av at noen elever ble veldig bevisste og ukonsentrerte av at rollefiguren lignet på læreren, kunne det vært interessant å se i videre forskning hva som hadde skjedd dersom rollefiguren møtte elevene med et mer helhetlig kostyme. Kanskje er det en mulighet for at dette ville hjulpet eleven inn i den dramatiske «som om» situasjonen som dramametoden lærer-i-rolle bygger på (O'Neill & Lambert, 1982).

6.5.2 Å undervise gjennom rollefiguren

Å undervise gjennom rollefiguren Siddharta Gautama skapte både engasjement, glede og humor samtidig som elevens konsentrasjon og interesse ble stimulert.

Undervisningsopplegget oppnådde dermed de sentrale målene ved å anvende lærer-i-rolle (Sæbø, 2016). De dramatiske virkemidlene «humor» og «spenning» fremstod som gode virkemidler i dette arbeidet. Elevene beskriver selv at de synes rollefiguren var morsom og de likte tilsynelatende at han var litt klumsete og surrete. Dette gjorde undervisningen mer motiverende. Spenningen ble ivaretatt ved at elevene ikke helt viste hvordan de skulle

forholde seg til rollefiguren, noe som skapte et dypere engasjement. Disse funnene stemmer overens med funksjonene dramatiske virkemidler vil ha i en slik undervisning (Sæbø, 2016). Det stemmer også at gjennom rollefiguren opplevdes det litt som å ha besøk i klasserommet og det var dialogen med elevene som fremstod som det sentrale (Sæbø, 1998). Det å skulle snakke med elevene som om jeg var Siddharta Gautama kunne i noen tilfeller være krevende. Funn fra studien forsterker dermed Sæbø sitt utsagn om at drama stiller store krav til lærerens kompetanse (Sæbø, 1998). Dette gjorde seg særlig gjeldende i de situasjonene hvor elevene stilte spørsmål som utfordret den fiktive illusjonen. I dialogen med elevene ville det også komme opp dypere eksistensielle spørsmål. Eksempler på slike spørsmål kunne være: «*Hva er meningen med livet?*» og «*Hvem skapte Gud hvis du er Gud?*». Dersom rollefiguren virker usikker på spørsmålene elevene stiller vil dette trolig også ha en negativ effekt på «som om» illusjonen som undervisningskonteksten befinner seg i. Med utgangspunkt i dette vil denne studien hevde at det krever god fagdidaktisk kompetanse ved å benytte seg av inngangsvinkelen «rollen som forteller» og «rollen som blir intervjuet». I den andre undervisningstimen opplevde jeg det som enklere å opptre i rolle. En mulig årsak til dette kan bunne i at elevene selv tok mer ansvar for undervisningen. Elevens fokus på at læreren var en rollefigur gikk dermed litt i bakgrunnen av deres egne aktiviteter. Dersom en lærer er ny ved metoden lærer-i-rolle og ønsker å anvende den for første gang, kan jeg med utgangspunkt i denne forskningen anbefale å bruke inngangsvinkelen «rollen som har et problem».

Ifølge Sæbø og Allern er en av hovedårsakene til at lærere vegrer seg til å anvende lærer-i-rolle er deres manglede kompetanse i dramafaget (Sæbø & Allern, 2010). Som en løsning til dette hevder Sæbø at drama burde fått en større plass i lærerutdanningen (Sæbø, 2005). Men er det egentlig nødvendig med dramakompetanse for å undervise gjennom metoden lærer-i-rolle? Under intervjuet med kontaktlæreren i dette forskningsprosjektet kom det frem at hun ikke hadde erfaring med metoden lærer-i-rolle, men etter å ha observert timen fikk hun selv et ønske om å anvende metoden i undervisning om juleevangeliet. Lærerens utsagn viser til at kun gjennom å observere undervisningen ble hun inspirert til å aktivt ta i bruk metoden lærer-i-rolle. Med utgangspunkt i dette vil jeg hevde at Sæbø er inne på rett spor da hun påstår at det burde vært mer dramaundervisning i lærerutdanningen (Sæbø, 2005). Men det er ikke en nødvendighet at det kommer i form formell dramapedagogisk kompetanse. Bare det å vise metoden kan inspirere lærene til å gjøre noe de selv ønsker å spille videre på. I dette aspektet vil denne studien si seg enig med Dorothy Heathcote da hun uttrykker skepsis til å bli for opptatt av å utdanne dramaspesialister (Wagner, 1976).

6.5.3 En tidkrevende prosess

Jeg vil hevde at den største utfordringen med metoden lærer-i-rolle er at den fremstår som en tidkrevende planleggingsprosess. Det kan godt tenkes at det oppfattes som tidkrevende ettersom lærer-i-rolle fremstår som en ny undervisningsmetode. Ved å benytte seg av metoden oftere er det godt tenkelig at planleggingsprosessen vil bli kortere. Anvendelsen av prosessdrama vil jeg hevde kan være et godt verktøy for å gjøre denne planleggingsprosessen enklere ettersom det er den spontane prosessen i klasserommet som vektlegges. Likevel krever metoden nøye planlegging i form av valg av rollefigur og forberedelse til undervisningen. Blant annet måtte jeg selv skrive og tilpasse jataka-fortellingene til elevene og møte godt forberedt til undervisningen. I en hektisk lærerhverdag kan jeg se for meg at dette tidspresset har en hemmende påvirkning på metoden. For å gjøre metoden lærer-i-rolle mer anvendelig også for lærere uten formell dramapedagogisk kompetanse, hevder jeg at det ville vært fordelaktig dersom tilgangen på illustrerte eksempler og gjennomføringer av metoden hadde vært enklere å anskaffe seg. Denne masteroppgaven fremstår som et bidrag til dette feltet.

6.5.4 Oppsummerende fordeler og ulemper ved de tre inngangsvinklene rollefiguren benyttet seg av

De tre inngangsvinklene som rollefiguren benyttet seg av i denne forskningen viste seg å ha ulike fordeler og ulemper med tanke på elevenes motivasjon.

«Rollefiguren som forteller» medførte at elevene uttrykket både latter og smil. Elevene ble fenget av historien og kunne lytte etter i lengre periode enn det som de er vant til. Med utgangspunkt i dette underbygger studien Sæbø sitt utsagn om at rollefiguren som forteller åpner opp muligheten til å formidle et budskap på en interessevekkende, engasjerende og personlig måte (Sæbø, 1998). En ulempe ved denne inngangsvinkelen er som allerede nevnt, at timens vanskelighetsgrad er utfordrende å tilpasse til elevenes ferdigheter. Noen elever tenkte det var for utfordrende, mens andre elever viste tegn til at de oppfattet timen som rolig og avslappende. Å undervise gjennom denne inngangsvinkelen legger et stor fokus på rollefiguren og det kan til tider være krevende å bevare «som om» illusjonen.

Fremgangsmåten krever derfor at læreren er komfortabel med å fremstå som en rollefigur.

«Roller som blir intervjuet» legger et godt grunnlag for å holde en motiverende dialog med elevene. Dette kom tydelig frem ved at elevene spurte mange spørsmål over en lang periode

og jevnlig responderte med smil og fliring under samtalen. Utfordringen ved denne fremgangsmåten viste seg da noen elever utfordret «som om» illusjonen. Dette styrker påstanden om at fremgangsmåten krever et initiativ og en genuin interesse i rollefiguren fra elevenes side (Sæbø, 2016). Fremgangsmåten oppfattet jeg ikke som like krevende på de kunstdidaktiske områdene sammenlignet med «rollen som forteller». Fremgangsmåten vektlegger god faglig kompetanse i det temaet dialogen handler om.

«Roller som har et problem» ble i denne forskningen den enkleste fremgangsmåten å benytte seg av. Elevene uttrykket tydelig både verbalt og nonverbalt at de oppfattet dette som en lek og viste tydelig motivasjon gjennom aktiv deltakelse i samspillet. Det kan godt tenkes at fokuset på rollefiguren ikke blir like sentral når elevene selv får en konkret oppgave og kan bli med på rolleleken. Denne fremgangsmåten var derimot tidkrevende å planlegge ettersom jataka-fortellingene måtte skrives og tilpasses elevgruppen.

6.6 Et kritisk-analytisk blikk på studien.

I denne studien har jeg i best mulig grad forsøkt å besvare problemstillingen «Hvordan fremstår metoden lærer-i-rolle som et motiverende bidrag til undervisningen?». Jeg anså det som hensiktsmessig og fordelaktig å anvende kvalitativ tilnærming med fokus på intervju og observasjon. Det kunne også vært mulig å gjennomføre tilsvarende studie og byttet ut datainnsamlingsmetodene til en kvantitativ tilnærming. Da kunne elevene for eksempel fått tildelt et skjema hvor de kunne tallfestet i hvor stor grad de opplevde undervisningen som motiverende. En fordel ved en slik tilnærming som jeg ikke får gjennom det kvalitative intervjuet er faktiske tall som kan sammenlignes opp mot hverandre. Empirien ville fremdeles blitt påvirket av spørsmålsformuleringen.

Det var også en utfordring ved studien å gjennomføre intervju med barn. Under selve intervjuet hendte det at noen av elevene ble urolige og ukonsentrerte. Dette medførte tilslutt at intervjuet måtte avsluttes mens noen av elevene trolig var i stand og villig til å gi mer informasjon. Dersom jeg skulle gjennomført intervju med elever igjen, så ville jeg ikke gjort dette i form av et gruppeintervju.

I undervisningsopplegget ble det heller ikke spilt inn en video av elevenes reaksjoner. I etterkant av gjennomført undervisning har jeg sett på dette som en mangel i studien. Det kan

godt tenkes at sentral empiri ikke ble fanget opp og dermed gikk tapt i innsamlingsfasen av prosjektet.

I dette forskningsprosjektet er det også jeg som forsker som har gjennomført undervisningen. Med utgangspunkt i oppgavens problemstilling kunne det vært interessant å se hvordan elevene hadde reagert dersom det var deres egen lærer som selv gikk inn i rolle. På denne måten ville forskningen blitt enda mer virkelighetsnær samtidig som intervjuet med læreren trolig ville gitt flere innspill på hvordan hun opplevde å gjennomføre metoden lærer-i-rolle.

Videre vil jeg også hevde at det er en svakhet ved studien at rollefiguren kun var på besøk én gang. Det hadde vært interessant å se hvordan det hadde utarbeidet seg dersom forskningsprosessen hadde gått videre slik som aksjonsforskning i sin opprinnelige form skal gjøre. Spørsmål som man kan stille seg er om elevene hadde opprettholdt tilsvarende grad av motivasjon dersom rollefiguren hadde kommet tilbake.

6.7 Hensiktsmessige endringer dersom aksjonsforskningen hadde gått videre

Ettersom denne studien er inspirert av aksjonsforskning er det et mål i seg selv at forskningen skal ha en direkte påvirkning på undervisningspraksisen. Som nevnt i kapittel 6.6 er det derfor en svakhet ved metoden at undervisningsopplegget kun har foregått over én syklus. Med utgangspunkt i denne årsaken, ønsker jeg å legge frem de mest relevante og potensielle endringene som ville gjort seg gjeldende dersom forskningen hadde fortsatt.

Et mål med metoden lærer-i-rolle er å skape en engasjerende og elevaktiv undervisningstime (Sæbø, 1998). På bakgrunn fra denne studien kan det se ut til at elevene i den andre undervisningen var både mer aktive i undervisningen samtidig som de var mer villig til å bli med på den fiktive «som om» illusjonen. Mye av det som skiller de to timene er at elevene i den andre undervisningstimen selv gikk inn i roller. Derfor ville jeg i fremtidig forskning tatt dette til etterretning og sett hvordan prosessdrama og metoden lærer-i-rolle ville preget elevene dersom de hadde fått gått i roller også i den første undervisningstimen.

Forskningen viser også at elevene kunne finne på å utfordre rollefiguren ved å prøve å avsløre at det faktisk ikke var Siddharta Gautama. I videre forskning ville jeg undersøkt hvordan elevene hadde reagert dersom jeg i forkant av å tre inn i rollen hadde avklart til elevene at det er jeg som kommer til å være rollefiguren.

Å tilpasse undervisningen til elevenes ferdigheter er ikke bare viktig, men også lovpålagt (Opplæringslova, 1998). I videre forskning ville jeg spilt videre på funnene fra denne studien slik at elevene i best mulig grad vil få utfordringer som er tilpasset deres ferdigheter. For å gjøre dette kunne tekstene elevene leste opp i større grad blitt skreddersydd til leseren. I den første undervisningstimen ville jeg også ha snakket med Elev A og gjort hen klar på hvordan timen kom til å bli. Elev A ville også fått egne spesifikke oppgaver å fokusere på, slik at informasjonsmengden hadde blitt tilpasset eleven.

Kapittel 7: Avsluttende kommentar

I denne masteroppgaven har jeg ved inspirasjon av aksjonsforskning svart på problemstillingen «Hvordan fremstår metoden lærer-i-rolle som et motiverende bidrag til undervisningen?». I arbeidet med å svare på oppgavens problemstilling har jeg selv gått i rolle som Siddharta Gautama og undervist gjennom denne rollefiguren. Det er på bakgrunn av mine informanternes beskrivelser av undervisningen og deltakende observasjon at denne studien har opparbeidet seg empirisk data for å svare på forskningsspørsmålet. I dette avsluttende kapitlet ønsker jeg på bakgrunn av oppgavens to formål å kunne oppsummere funn i studien som sier noe om hvordan metoden lærer-i-rolle kan fremstå som et motiverende bidrag til undervisningen.

7.1 Hvordan har studien avdekket motivasjon ved hjelp av metoden lærer-i-rolle?

Ved hjelp av en fenomenologisk forskningstilnærming har jeg forsøkt å tre inn i mine informanternes livsverden for å i best mulig grad kunne uttale meg om deres motivasjon. Et av studiens mest sentrale funn tilsier at elevenes motivasjon for å delta i det dramatiske samspillet kunne variere i møtet med rollefiguren. Noen elever opplevde det som mest motiverende å utfordre «som om» illusjonen. Andre elever ble motivert av å ta del i det dramatiske samspillet og henviste seg til rollefiguren som om han var Siddharta Gautama. Til tross for at elevene forholdt seg ulikt til den dramatiske illusjonen, så tilsier studiens funn at de fleste elevene likte undervisningen og tok aktiv del i den gjennom konsentrasjon, humor, handling og dialog.

Et annet funn som sier noe om elevenes motivasjon var deres tendens til å glemme både tid og sted. Undervisningen gikk utover den normerte tiden og elevene ønsket selv at timen skulle vare lenger. Dette er et tegn på at metoden lærer-i-rolle har en motiverende effekt. Videre har studien vist at metoden har et behov for tilpasse undervisningen for å sikre elevenes motivasjon gjennom aktiv deltakelse. For noen elever kan metoden fremstå som behagelig og rolig, mens for andre elever inneholder metoden mye informasjon, noe som kan ha en uønsket effekt på motivasjonen.

Når rollefiguren møter elevene med et problem og samtidig inviterer dem til aktiv rolletakning har studiens funn avdekket at elevene blir ytterligere motivert. I denne konteksten var det ingen av elevene som utfordret det dramatiske samspillet og elevene tok

selv styring for hvordan de skulle løse problemet som rollefiguren presenterte for dem. Både elevenes verbale og nonverbale språk tilsier at de opplevde dette som en motiverende og lekpreget undervisning. Ved hjelp av at elevene selv fikk gå i rolle og utforske de estetiske sidene ved en tekst, har studien vist oppsiktsvekkende funn for økt motivasjon innenfor literacy. Denne motivasjonen varte også etter undervisningen og elevene var ivrige til å ta tekstene med seg hjem for å lese videre. Med utgangspunkt i dette kan studien slå fast at metoden lærer-i-rolle absolutt har en motiverende effekt på elevenes deltakelse i undervisningen. Dette ser vi gjennom elevenes økte konsentrasjon, dedikasjon, involvering og entusiasme.

Studien har også vist at lærer-i-rolle som tar utgangspunkt i prosessorientert drama og lek legger et grunnlag for mestring som også har vist seg å fremstå som et motiverende bidrag til undervisningen.

Metoden lærer-i-rolle fremstår dermed som et motiverende bidrag til undervisningen ved at elevene oppfattet metoden som lekpreget og verdsatte aktiviteten for aktivitetens egenverdi. Elevene uttrykket glede og deres atferd og verbale utsagn tilsier at metoden har et potensial til å plassere elevene i flytsonen.

7.2 Hvordan er det å anvende lærer-i-rolle uten formell dramapedagogisk kompetanse?

Empiri fra denne studien tilsier at en utfordring ved å anvende metoden lærer-i-rolle er tidsaspektet. Det tar tid å planlegge og gjøre seg klar for en slik undervisningstime. Studien har også avdekket at ulike fremgangsmåter ved metoden bringer med seg ulike styrker og svakheter.

«Roller som forteller» krever at læreren er komfortabel med å fremstå som en rollefigur og fremgangsmåten blir i større grad påvirket av lærerens evne til å skape en troverdig rollefigur. Likevel har studien vist at det ikke er en krevende prosess for læreren å transformere seg til en rolle. Noen få og enkle rekvisitter er alt som behøves, men det hadde vært interessant å se om et helhetlig kostymevalg hadde hjulpet elevene videre inn i den dramatiske «som om» illusjonen. «Roller som blir intervjuet» stilte ikke de samme kravene til det dramaturgiske, men krever på sin side en sterke fagdidaktisk bakgrunn. Fremgangsmåten «rollen har et problem» opplevde jeg som den enkleste inngangsvinkelen ettersom det ikke satte et like stort fokus på at læreren var en rollefigur. Det var også under denne fremgangsmåten i

kombinasjonen med «lærer-i-rolle-spill» at elevene var mest aktive og tok ansvar for egen læring. For en lærer som ønsker å utforske metoden lærer-i-rolle, er denne kombinasjonen å anbefale.

Funn fra denne studien tilsier at det ikke er behov for å utdanne dramaspesialister for å anvende metoden lærer-i-rolle. Det som kan være fordelaktig er å gi lærere et godt eksempel på hvordan metoden lærer-i-rolle fungerer i praksis slik at de selv kan bli inspirert og kan spille videre på de aspektene ved metoden som de selv anser som fordelaktig. Det er dermed ønskelig at det blir publisert flere forskningsartikler som omhandler lærer-i-rolle slik at pedagoger enklere kan la seg inspirere av metoden.

7.3 Avsluttende ord

Studien har lagt frem noen interessante ideer til videre forskning på feltet. Å undervise gjennom en rollefigur har vist seg å være motiverende ikke bare for elevene, men også som lærer var det inspirerende å anvende metoden.

Jeg håper denne studien kan inspirere flere pedagoger til å selv anvende lærer-i-rolle og gi deres egne elever en variert undervisning som motiverer.

Bibliografi

- Allern, T.-H. (2006, Mars 21). Forholdet mellom dramaturgi og epistemologi i Gavin Boltons og Dorothy Heathcotes praksisteori. En komparativ analyse. *Norsk pedagogisk tidsskrift Årgang 90*, ss. 64-77.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of controll*. New York: Freeman.
- Blikstad-Balas, M. (2016). Literacy - hva er det? I M. Blikstad-Balas (red), *Literacy i skolen* (ss. 15-33). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bringsværd, T. Å. (2011). *En gang ble Buddha spist av en tiger: Femogtyve Jataka-fortellinger fra Buddhas tidligere liv*. Oslo: Spartacus.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal.
- Brøyn, T. (2019, Juli 30). *Vil ha mer dramaaktivitet i skolen – kan få mindre*. Hentet fra Utdanningsnytt: <https://www.utdanningsnytt.no/drama-inga-marte-thorkildsen-laereplaner/vil-ha-mer-dramaaktivitet-i-skolen--kan-fa-mindre/207478>
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse - komponenter, vansker og tiltak. I I. Bråten (red), *Leseforståelse lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (ss. 45-81). Oslo: Cappelens Forlag AS.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). The flow experience and its significance for human psychology. I M. Csikszentmihalyi, & I. S. Csikszentmihalyi (red), *Optimal experience : psychological studies of flow in consciousness* (ss. 15-35). Cambridge: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M., & Csikszentmihalyi, I. S. (1988). Introduction to Part IV. I M. Csikszentmihalyi, & I. S. Csikszentmihalyi (red), *Optimal experience : psychological studies of flow in consciousness* (ss. 251-265). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming. (2. utgave)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter (5. utgave)*. Oslo: Gyldendal.
- DeWalt, K. M., & DeWalt, B. R. (2011). *Participant Observation. A guide for fieldworkers (2. utgave)*. Lanham, Md: AltaMira Press.

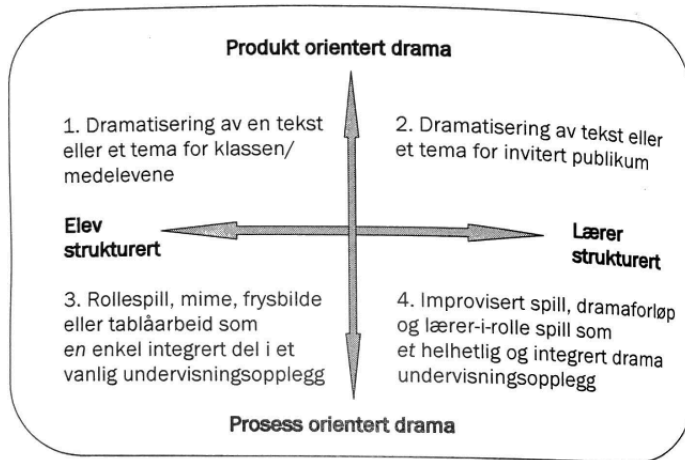
- DICE Consortium. (2010). *Making a world of difference : a DICE resource for practitioners on educational theatre and drama*. Belgrade: DICE Consortium.
- Edmunds, K. M., & Bauserman, K. L. (2006, Februar). What Teachers Can Learn About Reading Motivation Through Conversations With Children. *International Literacy Association : Volume 59 issue 5*, ss. 414-424.
- Eilertsen, T. V. (2004). Aksjonsforskning på nært hold: Muligheter og dilemmaer. I T. Tiller (red), *Aksjonsforskning i skole og utdanning* (ss. 31-46). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon (2. utgave)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gibson, R. S. (2005). *Principles of nutritional assessment (2. utgave)*. Oxford: Oxford University Press.
- Haug, P. (2019). Kampen om leiken i første klasse. I A. A. Becher, E. Bjørnstad, & H. D. Hogsnes (red), *Lek i begynneropplæringen : Lekende tilnærminger til skole og SFO* (ss. 27-39). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen - innføring i literære samtaler*. Oslo: Gyldendal.
- Hiim, H., & Hippe, E. (1998). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling: En studiebok i didaktikk (2. utgave)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hogsnes, H. D. (2019). *Barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning : samarbeid for sammenheng*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Holter, H. (1996). Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning. I H. Holter, & R. Kalleberg (red), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (ss. 9-25). Oslo: Universitetsforlaget.
- Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling : muntlig og skriftlig (4. utgave)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Høye, M. (2010). Aksjonsforskning. I E. Arntzen, & J. Tolsby (red), *Studenten som forsker i utdanning og yrke (revidert utgave)* (ss. 154-168). Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.
- Imsen, G. (2015). *Elevens Verden : Innføring i pedagogisk psykologi (5. utgave)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jakhelln, R. (2004). Om å forkse og lære i trange rom. I T. Tiller (red), *Aksjonsforskning i skole og utdanning* (ss. 47-64). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017 a, September 1). *Overordnet del Skaperglede, engasjement og utforskertrang. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/lk20/overordnet->

- del/opplaringens-verdigrunnlag/1.4-skaperglede-engasjement-og-
 utforskertrang/?kode=nor01-06&lang=nob
- Kunnskapsdepartementet. (2017 b, November 15). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter - Å kunne lese som grunnleggende ferdighet*. Hentet fra Udir.no:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.3-a-kunne lese/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju (3. utgave)*. Oslo: Gyldendal.
- Lillejord, S., Børte, K., & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø – En forskningskartlegging*. Hentet fra Kunnskapscenter for utdanning: <https://www.uis.no/sites/default/files/inline-images/jL0qINPrCQpuoX4yeCEvPlvzOizNSCMRG36TRuzxaBKGCTyEqm.pdf>
- Lundberg, I., & Herrlin, K. (2008). *God leseutvikling. Kartlegging og øvelser*. Oslo: Cappelen Akademisk Forelag.
- Madsen, J. (2004). Sosiokulturell forskningstradisjon, aktivitetsteori og aksjonsforskning som gjensidige støttespillere. I T. Tiller (red), *Aksjonsforskning i skole og utdanning* (ss. 143-162). Høyskoleforlaget: Kristiansand.
- Massimini, F., & Massimo, C. (1988). The systematic assessment of flow in daily experience. I M. Csikszentmihalyi, & I. S. Csikszentmihalyi (red), *Optimal experience : psychological studies of flow in consciousness* (ss. 266-287). Cambridge: Cambridge University Press.
- O'garro, J. A. (2017, Desember). *Factors that Influence the Reading Motivation of Fourth and Fifth Grade Students in a Midwest Urban Elementary School*. Hentet fra ProQuest: <https://search.proquest.com/docview/1979342181>
- OECD. (2010, Desember 10). *PISA 2009 Results: Learning to Learn Student Engagement, Strategies and Practices (Volume III)*. Hentet fra OECD ilibraby: https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2009-results-learning-to-learn_9789264083943-en
- OECD. (2017). *PISA 2015 Results (Volume III) STUDENTS' WELL-BEING*. Hentet fra OECD Publishing, Paris.: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264273856-en.pdf?expires=1648562608&id=id&accname=oid023401&checksum=86FDAEF55655BC9AF2D3AA1F29B0F3D8>
- O'Neill, C., & Lambert, A. (1982). *Drama structures : a practical handbook for teachers*. London: Hutchinson.

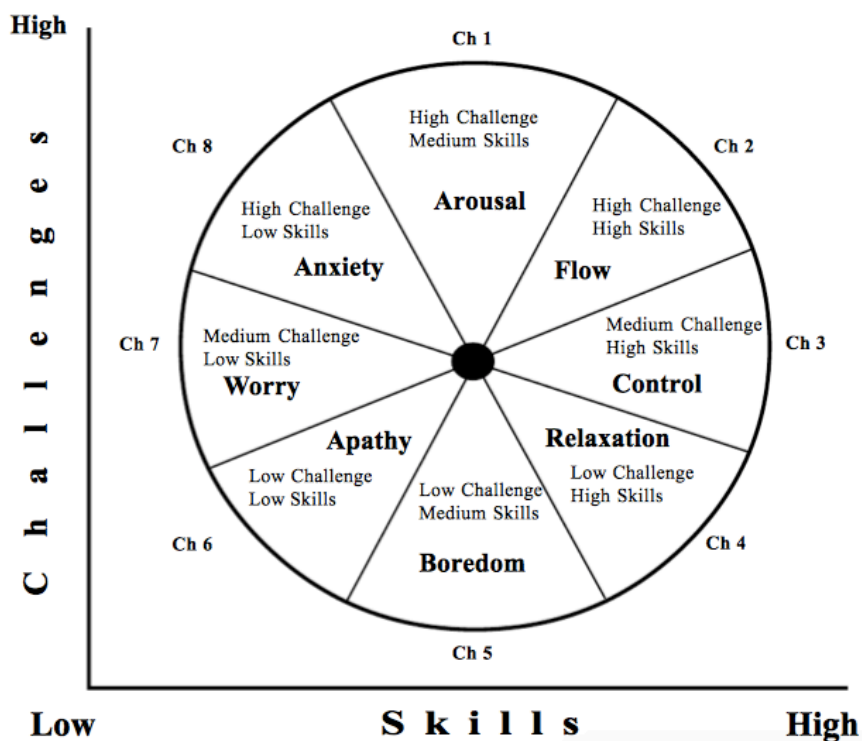
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Hentet fra Lovdata: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Oslo: Cappelen damm.
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (1995). *Qualitative interviewing. The art of hearing data*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Sæbø, A. B. (1998). *Drama - et kunstfag : den kunstfaglige dramaprosessen i undervisning, læring og erkjennelse*. Oslo: Tano Aschehoug .
- Sæbø, A. B. (2002). Drama - en utforskende og engasjerende uttrykks- og arbeidsform i førskolelærerutdanningens fagstudier? I M. Lea (red), *På vei videre : jubileumsskrift for førskolelærerutdanningen i Stavanger* (ss. 35-52). Stavanger: Høgskolen i Stavanger.
- Sæbø, A. B. (2005). *Didaktiske utfordringer ved drama som læringsform i grunnskolen : elevaktiv læring og drama : rapport B*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Sæbø, A. B. (2010 a). Drama og elevenes engasjerte medvirkning i læreprosessen. I B. Aamotsbakken, *Læring og medvirkning* (ss. 169-182). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sæbø, A. B. (2010 b). Drama som estetisk læringsform for å utvikle leseforståelse. *FoU i praksis 4(1)*, ss. 9-25.
- Sæbø, A. B. (2016). *Drama som læringsform*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sæbø, A. B., & Allern, T. (2010, Juni 18). Hva kan drama som læringsform bidra med i undervisnings- og læringsprosessen? *Norsk pedagogisk tidsskrift Årgang 94*, ss. 244-255.
- Tiller, T. (2004). Forpliktende forskningsfantasi. I T. Tiller (red), *Aksjonsforskning i skole og utdanning* (ss. 13-29). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Truss, C., Delbridge, R., Alfes, K., Shantz, A., & Soane, E. (2014). *Employee Engagement in Theory and Practice*. London: Routlage.
- Wagner, B. J. (1976). *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium*. London: Hutchinson.
- Wingfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S. M., & Perencevich, K. C. (2004, Juli). *Children's Motivation for Reading: Domain Specificity and Instructional Influences*. Hentet fra The Journal of Educational Research 97(6):299-310: https://www.researchgate.net/publication/254345338_Children%27s_Motivation_for_Reading_Domain_Specificity_and_Instructional_Influences

Vedlegg

Vedlegg 1: Hovedkategorier av dramapraksis (Sæbø, 2005, s. 24).



Vedlegg 2: Flytsonemodell (Massimini & Massimo, 1988, s. 270).



Vedlegg 3: En skjematisk fremstilling av undervisningsopplegget. Første time

Beskrivelse: Undervisningen er en del av et tverrfaglig prosjekt som skjer i over 2 undervisningstimer. Dette er første undervisningstime.

- Tid: 08:30-09:30
- Sted: Klasserommet.
- Klasse: 3c
- Fag: Norsk og KRLE
- Mål: Skape et engasjement rundt historien om Siddharta Gautama ved hjelp av dramametoden «Lærer-i-rolle».

	<i>Tid</i>	<i>Hva</i>	<i>Hvordan</i>	<i>Hvorfor</i>	<i>Læreren vurdering</i>
<i>Oppstart</i>	2min	Introduksjon av dagens tema.	Elevene samarbeider med læringsparteneren sin til å snakke om hva de kan om buddhismen før timen starter.	Det vekker elevenes forkunnskaper og forbereder dem på hva som skjer senere.	Læreren går rundt og lytter til elevenes samtaler. Hjelper til ved behov.
	3min	Delingsstund	Læringsparene får muligheten til å dele hva de har snakket om	Elevene får ta aktiv del i undervisningen. Elevene får også oppleve verdien av å lære fra sine medelever.	Læreren lytter til elevenes svar og tar en fortløpende vurdering av elevenes kunnskaper til temaet.
<i>Hoveddel</i>	15min	Læreren går i rolle som Siddharta Gautama.	Læreren sier at vi skal få en gjest inn i klasserommet. Når læreren går ut i gangen for å hente gjesten kommer han inn med et plagg på hodet som indikerer at læreren er i rolle.	Dette er en dramametode med hensikt til å gjøre undervisningen mer engasjerende og levende. Det vil også være viktig for leseoppgaven elevene får senere på dagen.	Læreren vurderer elevenes engasjement gjennom deres kroppsspråk og innlevelse til rollefiguren.
	15min	Rollefiguren blir intervjuet av elevene.	Når rollefiguren er ferdig å dele om livet sitt skal elevene få stille spørsmål til livet hans. Læreren	Det er for å bevare engasjementet og den lekpregede undervisningen. Målet er at elevene stiller rollefiguren spørsmål som de	Læreren vurderer hva elevene har fått med seg gjennom elevenes spørsmål.

			svarer mens han er i rolle.	ikke ville spurt læreren om.	Læreren kan også vurdere hvor engasjert de er etter hvor mye de ønsker å spørre.
<i>Avslutning</i>	1min	Læreren går ut av rolle.	Går ut på gangen og tar av seg hodeplagget. Når han kommer inn igjen er læreren ute av rollen.	For å runde av undervisningen og for å kunne snakke til elevene på en vanlig måte.	
	10min	Tegneoppgave	Elevene får utdelt tegneark hvor de kan illustrere med enten ord eller tegning hva de husker best fra Siddharta sin historie	Frem til nå har timen vært preget av mye snakking. Elevene får tid til å reflektere over hele historien og kan selv velge hva h*n vil ta med seg videre.	Læreren får innsikt i hva som engasjerte elevene mest i fortellingen.
	5min	Oppsummering i fellesskap	Tavleundervisning. Elevene snakker på tur mens resten lytter.	Dette markerer en avslutning på timen. Samtidig får elevene reflektert over hva de har lært. Elevene bruker også denne muligheten til å gi en tilbakemelding til læreren og kan på denne måten ta aktiv del i skolehverdagen.	Læreren styrer samtalen og hører hva elevene har å dele. Dette er en naturlig del av vurderingen av opplegget.

Vedlegg 4: En skjematisk fremstilling av undervisningsopplegget. Andre time

Beskrivelse: Undervisningen er en del av et tverrfaglig prosjekt som skjer i over 2 undervisningstimer. Dette er andre undervisningstime.

- Tid: 09:15-10:15
- Sted: Klasserommet.
- Klasse: 3c
- Fag: Norsk og KRLE

- Mål:
 - Få en dypere innsikt i historien om Buddha og hans tidligere liv.
 - Skape et engasjement for lesing ved hjelp av prosessdrama som metode.

	<i>Tid</i>	<i>Hva</i>	<i>Hvordan</i>	<i>Hvorfor</i>	<i>Lærerens vurdering</i>
<i>Oppstart</i>	5min	Timen starter.	Elevene kommer inn fra friminutt.	I en realistisk situasjon setter jeg av tid som går til at elevene gjør seg klare til timen.	Læreren svarer på eventuelle spørsmål.
	5min	Læreren plukker ut en forhåndsbestemt gruppe på fem elever.	Navn blir ropt opp i klassen og elevene følger læreren til et grupperom.	En mindre gruppe elever for etterarbeid er gunstigere med tanke på mediering. Teksten elevene skal lese kan være vanskelig ettersom de ikke er vant med å søkelese.	
	5min	Læreren forteller hva som skal skje denne timen.	Tavleundervisning.	Elevene kan forberede seg på timen og vite hva som er forventet av dem.	
<i>Hoveddel</i>	5min	Læreren går i rolle som Siddharta Gautama og	Læreren går ut av rommet og kommer inn med et hodeplagg som	Dette er for å bringe frem engasjement og nysgjerrighet. I	

	20min	<p>presenterer problemet sitt.</p> <p>Elevene leser og presenterer innholdet i brevene.</p>	<p>indikerer at han er i rolle.</p> <p>Rollefiguren har med seg en jataka-fortelling delt opp i flere brev. Elevene leser ett og ett brev hver. Undervisning må de visualisere hva som står i brevet for at rollefiguren skal forstå innholdet.</p>	<p>denne timen skal rollefiguren ha et problem og elevene skal hjelpe han.</p> <p>Stimulerer elevenes leselyst ved å spille videre på dramametoden. Leseprosessen får også en hensikt ettersom elevene skal hente ut informasjon i teksten som de må formidle videre. Elevene får mulighet til å være kreative og skape liv til teksten på en lekpreget måte.</p>	<p>Læreren lytter til diskusjonen og vurderer hvor mye elevene har forstått av brevet. Læreren kan også vurdere elevenes engasjement, både mens de lytter og mens de forteller.</p>
<i>Avslutning</i>	10min	Oppsummering av jataka-fortellingen.	Rollefiguren lurert på hva elevene tenker om hva han gjorde i dette livet. Elevene får dele sine tanker fritt i samspill med hverandre og rollefiguren.	Dette oppsummerer hva elevene har lest. Elevene arbeider med en metasamtale over teksten.	Læreren lytter og hører på spørsmålene som elevene kommer med. Spørsmålene kan indikere hva som engasjerte dem og i hvor stor grad.
	5min	Læreren går ut av rollen.	Rollefiguren forlater rommet og kommer tilbake som lærer. Elevene kan snakke fritt om hvordan de likte undervisningen.	Dette er for å avslutte timen og kunne snakke med elevene på en vanlig måte. Elevene får også gitt en tilbakemelding rundt opplegget.	Læreren tar imot tilbakemeldingene.

Vedlegg 5: Dramaforløpet - En gang levde Buddha som en elefant:

En gang levde Buddha som en elefant

Brev 1

Det var en gang for lenge, lenge siden at Buddha ble født som en stor elefant. Elefanten leve for seg selv i en glovarm ørkenen. Selv om elefanten levde alene, så var han veldig lykkelig.

Han hadde nemlig tilgang til den største dammen i ørkenen og han kunne spise frukt og bær som vokste ved vannkanten.

Brev 2

Men en dag skjedde det noe underlig. Elefanten hørte noen menneskestemmer i det fjerne.

Menneskene høstes triste og fortvilte ut. Elefanten bestemte seg for å oppsøke disse menneskene. Da elefanten kom frem, så viste det seg at det lå 500 mennesker i sanden. De så slitne ut og flere av dem gråt. Det var tydelig at de hadde gått seg vill.

Brev 3

Elefanten ble veldig trist da han så hvor sultne og tørste menneskene var. Han gikk bort til dem og spurte hvorfor de var her i ørkenen. Da svarte menneskene at de hadde rømt fra en grusom konge som hadde behandlet dem som slaver. Nå var de på vei til et nytt og bedre land. Dessverre hadde de gått seg vill. Ingen av dem hadde hatt noe å drikke eller å spise på over 7 dager. Halvparten av dem som hadde rømt hadde allerede dødd. Mange av dem var uskyldige barn. Hvis de ikke fikk noe mat og drikke snart, så ville resten dø også.

Brev 4

Elefanten var klar over at det fantes en by som bare var en 3 dagers gåtur unna og pekte dem i riktig retning. Men elefanten kunne se at ingen ville overleve dersom de ikke fikk noe å spise og drikke. Vann kunne de selvfølgelig få fra den store dammen hans. Men det var ikke nok frukt og bær til å mette 500 sultne mager.

Brev 5

«Bare følg etter meg!» ropte elefanten. «Jeg vet om en dam som ikke er langt unna. Der kan dere drikke så mye dere bare orker. Det ligger også en gigantisk død elefant like ved dammen som dere alle kan spise dere mette på.

Brev 6

Like etter at elefanten sa dette, så løp han i en voldsom fart. Menneskene klarte ikke å holde følge, men fulgte fotsporene til elefanten. Når menneskene var ute av synet klatret elefanten opp på en høy klippe. Her luktet han på noen blomster og så utover ørkenen en siste gang. Så hoppet han ned fra klippen og falt i bakken med et gigantisk smell.

Brev 7

Da menneskene endelig kom frem, så fant de den store elefanten død like ved vannet. Menneskene skjønnte hva som hadde skjedd. Noen sa at de ikke kunne spise elefanten ettersom han hadde dødd for dem. Andre var uenig og sa at elefanten ville ha dødd forgjeves dersom de ikke spiste han. Til slutt fikk alle menneskene spise litt av elefanten og drukket så mye vann de bare orket. Slik gav elefanten menneskene nye krefter. Menneskene klarte

derfor å vandre gjennom ørkenen og kom dit de skulle. Alle levde lykkelig til sine dagers ende.

Vedlegg 6: Dramaforløpet – En gang ble Buddha spist av en tiger!

En gang ble Buddha spist av en tiger!

Brev 1

Det var en gang for lenge, lenge siden at Buddha ble født som en mektig konge. Buddha like ikke grådigheten som kom med å være konge, så han takket nei til kronen. Han levde heller et enkelt liv uten hus, fine klær eller tjenere. Til slutt levde han som en fattig man på gaten som måtte streve for å leve.

Brev2

På grunn av sin visdom fikk Buddha mange følgere som ønsket å leve som han. En dag tok han med seg følgerne sine høyt opp i fjellet for å se på den flotte naturen som han var så takknemlig for. Da de hadde kommet høyt opp, så fikk de øye på en tiger. Det var en svær tiger med gigantiske tenner som var enda skarpere enn kniver. Rundt tigreren lå det også mange tigrerbarn.

Brev 3

Menneskene ble først veldig reddde og ønsket å drepe tigreren. Men Buddha kunne se at tigreren ikke hadde det så godt. Både tigmammaen og tigrerbarna så veldig tynne og sultne ut. Det var tydelig at de holdt på å sulte i hjel. Buddha kunne også se at dersom ikke

tigermammaen fikk noe å spise veldig snart, så ville hun gjøre noe helt forferdelig

Brev 4

Tigermammaen ville begynne å spise barna sine dersom hun ikke fikk noe mat. Buddha beordret derfor alle menneskene til å finne noe kjøtt som tigreren kunne spise. Da løp alle hver sin retting for å finne noe mat. Buddha ble igjen for å passe på at tigreren ikke skulle spise barna sine i mellomtiden.

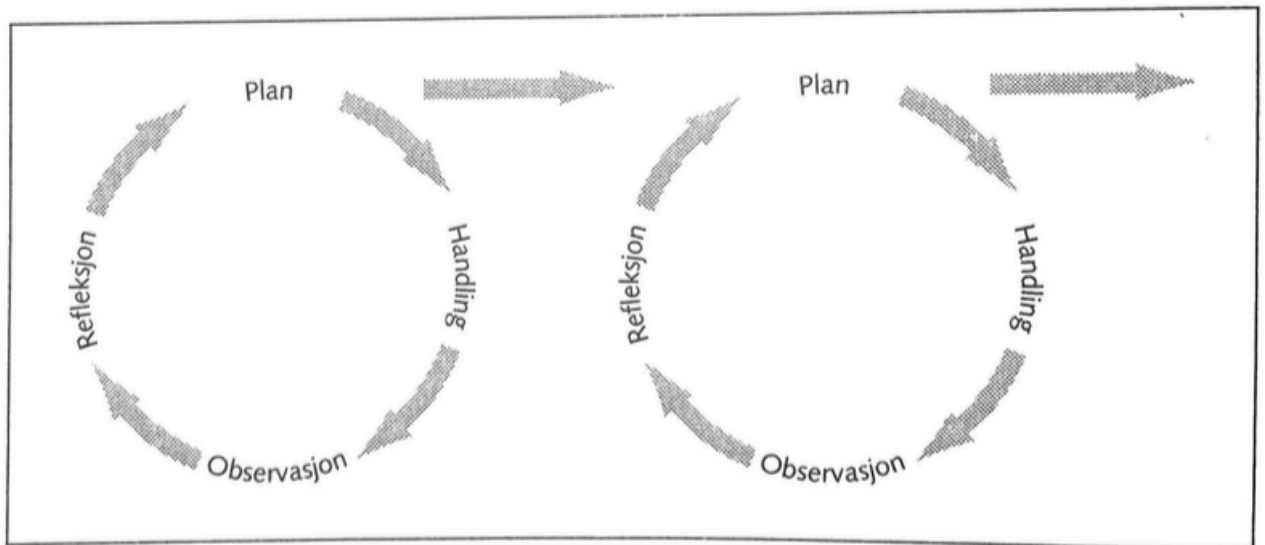
Brev 5

Da alle hadde løpt sin vei begynte Buddha å tenke... «Hvorfor lete etter kjøtt fra en annen skapning, når jeg har hele kroppen min stående akkurat her?». Buddha går derfor noen skritt nærmere tigreren. Han tar av seg klærne og legger seg helt inntil tigermoren, som neste allerede hadde bestemt seg for å spise en av ungene sine. Men nå som Buddha lå rett ved tigreren, så var det vel bedre å spise han. Tigreren åpnet den svære munnen sin, med tenner skarpere enn kniver og slukte i seg Buddha.

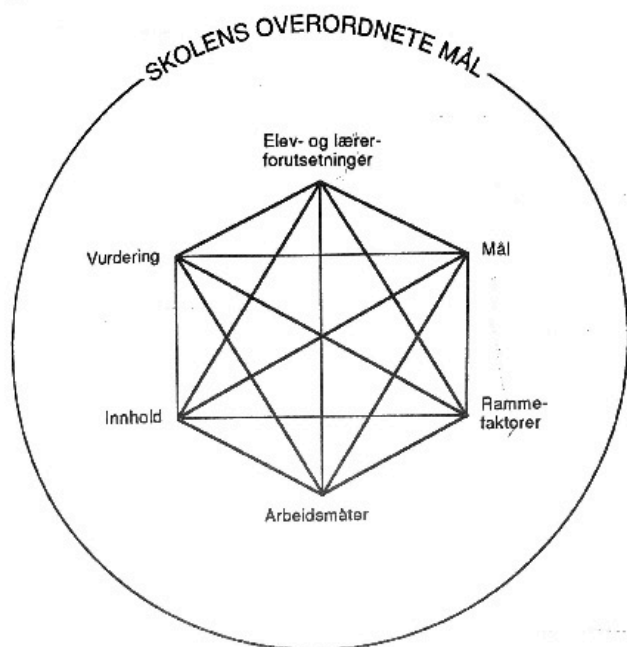
Brev 6

Etter en stund kom alle menneskene tilbake, men ingen av dem hadde funnet noe kjøtt. De lurte litt på hvor Buddha var, men skjønnte fort at buddha hadde frivillig gitt seg selv til tigreren slik at hun ikke skulle spise ungene sine. På denne måten fikk tigermoren nok krefter til å leve videre og kan ta vare på alle ungene sine frem til de blir voksne.

Vedlegg 7: Illustrasjon av aksjonsforskning (Madsen, 2004, s. 150)



Vedlegg 8: : Illustrasjon av den didaktiske relasjonsmodellen hentet fra Hiim og Hippe (Hiim & Hippe, 1998, s. 98)



Vedlegg 9: Den didaktiske relasjonsmodellen for denne studien

Didaktisk relasjonsmodell for masteroppgaven «Hvordan fremstår metoden lærer-i-rolle som et motiverende bidrag til undervisningen??»

Deltakerforutsetninger:

- Elevforutsetninger
 - Elevene er en klasse på 3.trinn som har vært borti prosessdrama gjennom metoden «Lærer-i-rolle» tidligere i sin skolegang. Likevel er det ikke noe gruppen har mye erfaring med.
 - Det er et fargerikt klasserom med tanke på hvordan elevene motiveres i fagene. Felles for elevgruppen er at de er veldig glad i historiefortelling i form av eventyr. Dette har de også mye erfaring med.
 - I KRLE-faget har elevgruppen en grunnleggende kunnskap om buddhismen, men ingen kjennskap til Siddharta Gautama og hans tidligere liv.
 - I norskfaget har elevgruppen blitt flink til lytte. Alle elevene kan lese på egenhånd, men de har likevel ikke så mye erfaring med søkelesing.
- Lærerforutsetninger:
 - Læreren i prosjektet har formell utdanning i både KRLE og norsk fra universitetet og stiller faglig sterkt.
 - Læreren har kjennskap til metoden «Lærer-i-rolle» og har anvendt den i flere ulike kontekster med ulike elevgrupper. Likevel har ikke læreren noen formell kompetanse i drama annet enn det som har blitt tilbudt gjennom lærerutdanningen.

Mål:

- Mål for undervisningen:
 - Skape et levende engasjement i fortellingen rundt Buddha som fører til kontinuerlig og meningsfull læring.
 - Skape et engasjement i leseprosessen.
 - Legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst ved at elevene får lære gjennom å være i bevegelse, leke, undre seg og bruke sansene sine.
 - Legge til rette for at elevene lærer gjennom å prøve seg fram og bruke kreativitet og fantasi i arbeidet med å utvikle muntlige og skriftlige ferdigheter
 - Elevene skal utvikle en evne til å samarbeide med sine medelever

Innhold:

- Innhold fra KRLE
 - Elevene skal sette seg inn i og formidle egne og andres tanker, følelser og erfaringer.
 - Elevene skal ha samtale om og presentere sentrale trosforestillinger fra en østlig religiøs tradisjon.
- Innhold fra Norsk
 - Lese og lytte til fortellinger.
 - Utforske og formidle tekster gjennom samtale, lek, bevegelse og andre kreative uttrykk.
 - Holde muntlige presentasjoner uten digitale ressurser.

Arbeidsmåter:

- Dramaundervisning blir brukt for å nå undervisningens mål og innhold

- Prosessdrama
 - «Lærer-i-rolle».
 - Rollen som forteller.
 - Rollen som blir intervjuet.
 - Rollen som har et problem.
 - Elevene leser brev som er gitt av rollefiguren og skal sammen hjelpe rollefiguren til å huske sitt tidligere liv.
- Tegneoppgave

Vurdering:

- Underveisvurdering
 - Læreren ser etter kroppsspråk som tilsier engasjement.
 - Læreren ser etter verbalspråk som tilsier engasjement.
 - Læreren ser etter hvor aktivt elevene stiller spørsmål til rollefiguren.
 - Læreren ser etter innlevelse i oppgaven.
 - Læreren ser om elevene ønsker å bruke tid på oppgaven.
- Etter endt time
 - Elevene må gi en Post-it lapp med ett ord hvor de vil beskrive undervisningen.
 - Elevene uttrykker hva de likte best gjennom tegning
 - Intervju med elever.
 - Intervju med kontaktlærer.

Rammefaktorer:

- Tid
 - Undervisningen skal gjennomføres i løpet av to skoletimer.
- Lokale
 - Undervisningen krever at elevene som forbereder sin fremførelse får gjøre dette i et atskilt rom. Selve fellesundervisningen og fremførelse av historien skjer i elevenes vanlige klasserom.

Intervjuguide til læreren:

Drama som metode:

- Hva er din erfaring med å bruke drama som undervisningsform?
- Hvordan omtaler dine kollegaer drama som undervisningsform?
- Hva ønsker du å ta med deg videre fra dette prosjektet?

Endring i engasjement:

- Hvordan opplevde du elevenes engasjement i denne undervisningen?
- Hva ble du mest overrasket av i denne timen?
- I hvilken grad oppførte elevene seg annerledes i denne timen sammenlignet med andre undervisninger i KRLE-faget?

Vedlegg 11: Intervjuguide til elevgruppen:

Intervjuguide til elevgruppen:

Spørsmål om rollefiguren:

- Hvordan reagerte dere da jeg sa at vi skulle få en gjest på besøk?
- Hvordan reagerte dere da Siddharta kom inn i klasserommet?
- Hva var det interessante i deres samtale med Siddharta?

Spørsmål til leseopplegget:

- Hvordan hjalp dere Siddharta med å huske sitt tidligere liv?
- Hva synes dere om å lese brevet på denne måten?
 - o Gøy? Kjedelig? Helt normalt?
- Skulle dere ønske at Siddharta hadde med seg flere brev som vi kunne lest?

Avsluttende spørsmål:

- Hva likte dere med dagen på skolen i dag?
- Var det noe dere ikke likte?

Vedlegg 12: Observasjonsskjema

Observasjonsskjema til undervisning om metoden «lærer-i-rolle»

Dato: Onsdag 2.Mars

Klasse: 3B

Hvordan fremstår metoden lærer-i-rolle som et motiverende bidrag til undervisningen?

- Kropsspråk:
 - o Hvordan er elevene posisjonert i stolen?
 - o Hvordan er elevenes ansiktsuttrykk?
 - o Hvordan uttrykker elevene seg kroppslig i undervisningen?
- Verbalt språk:
 - o Hvilke utsagn/sitater kommer elevene med?
 - o Hvordan kan jeg beskrive elevenes stemmebruk?
 - Latter?

- Høy eller lav stemmebruk?
 - Aktiv?
- Hvilke spørsmål blir stilt?
- Blir mange spørsmål stilt?

- Aktivitet:
 - Hvordan tar elevene del i undervisningen?
 - Hvordan er elevenes holdninger til oppgavene?

- Andre bemerkelser?

Vedlegg 13: Intervjustrategi med elever. Inspirert fra Monica Dalen:

1. Kontaktetablering

I denne fasen etablerer jeg relasjon til elevene og tjener formålet om å styrke tillitten mellom intervjuer og intervjuperson. Kontaktetableringen startet allerede i Desember 2021, da jeg kom på besøk til skolen for å skape en tettere tilknytning til barna og informerte dem om hvor mye jeg gledet meg til å se de igjen på nyåret.

2. Innledende prosedyrefase

Elevene skal få en grundig informasjon om rammene rundt intervjuet de er med på. Dette gjøres både muntlig og skriftlig for elevene før selve intervjuprosessen startet. De skal også få vite hvorfor jeg er interessert i deres meninger og hva jeg skal bruke svarene deres til. Elevene skal også få vite at de kan snakke om alt som faller dem for hjertet og hvis de skulle angre seg i etterkant, så har de rett til å si at jeg ikke skal nevne noe av det de ikke ønsker.

3. Introduksjonsfase

I denne fasen skal jeg introduserte et spørsmål og forklarte det så tydelig som jeg kan. Elevene får stille så mange oppfølgingsspørsmål de skulle ønske før de gir et formelt svar.

4. Fri forteller fase

I denne fasen skal elevene få rom til å snakke fritt. Som forsker er jeg interessert i å høre på deres tanker rundt spørsmålet og skal i minst mulig grad avbryte. I eventuelle tilfeller hvor samtalen går over til et annet tema som ikke omhandler

intervjuspørsmålet, så vil jeg veilede jeg dem tilbake til spørsmålet der det føltes naturlig. Dette kan jeg eksempelvis gjøre ved å gjenta spørsmålet.

5. Utdypende fase

Denne fasen skal gi en mulighet for å stille oppfølgingsspørsmål. Hensikten er å få dypere innsikt i elevenes svar. Denne fasen fungerer også som et bidrag til å redusere misforståelser.

6. Avsluttende fase

I den siste fasen av intervjustrategien skal intervjuet avrundes på en fin og naturlig måte. Elevene skal få bekreftet at alle bidragene de kom med var verdifulle og at jeg er veldig takknemlig for deres innspill.

Vedlegg 14: Samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Lærer-i-rolle». Et motiverende bidrag til undervisningen

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *undersøke hvorvidt metoden «lærer i rolle» kan være et motiverende bidrag til undervisningen*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet er en del av en masteroppgave. Hensikten er å kartlegge hvorvidt metoden «lærer i rolle» kan være et motiverende bidrag til undervisningen. Omfanget av prosjektet er 1-2 undervisningstimer i klasserom etterfulgt at en intervjurunde.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet - storbyuniversitetet fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / institutt for grunnskole- og faglærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Dette er et bekvemmelighetsutvalg hvor forskeren har kjennskap til utvalget og tok direkte kontakt. Utvalgsriteriet var en klasse på småtrinnet i en norsk skole

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet må du delta i undervisningen og etterpå ta del i et intervju. Undervisningen vil ta 45 minutter og intervjuet vil vare i ca. 15-20 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om dine tanker rundt undervisningen. Det blir tatt lydopptak av intervjuet.

Foreldre og foresatte til barn kan få se intervjuguide på forhånd ved å ta kontakt.

Det er to utvalgsgrupper:

1. Kontaktlærer til klassen som observerer timen og deltar i et personlig intervju
2. Elever i klassen som deltar i undervisning og gruppeintervju

Det er frivillig å delta

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

For elever som ikke ønsker å delta i undersøkelsen vil det bli gitt tilbud om alternativ undervisning.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Ved OsloMet – storbyuniversitetet vil det kun være veileder og forsker som har tilgang informasjonen som blir hentet inn.

Oppgaven skal være preget av anonymitet. Dette betyr at verken personer eller stedsadresser skal nevnes. Navn på kontaktopplysningene vil bli erstattet med symboler.

Informantene har rett på å etterspørre sine bidrag til forskningen og kan lese hva som er sagt av dem før oppgaven publiseres. Jeg vil understreke at informantene til enhver tid kan trekke seg fra forskningen og all data som omhandler dem vil bli slettet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15. mai. *Lydopptak vil etter publikasjonen slettes.*

Dine rettigheter

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

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet - storbyuniversitetet fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / institutt for grunnskole- og faglærerutdanning har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: *OsloMet - storbyuniversitetet* ved student *Fredrik Teige* TLF: 95701160. E-MAIL: s324989@oslomet.no Eller *Veileder Torgeir Alvestad* e-mail: Torgeir.Alvestad@oslomet.no

Vårt personvernombud: personvernsombud@oslomet.no

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

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

Med vennlig hilsen

Fredrik Teige

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Lærer-i-rolle. Et motiverende bidrag til undervisningen», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *intervju*
- å delta i *observasjon*
- å delta i *undervisning*

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 15: Risikovurdering

Risikovurdering av personopplysninger		
Virksomhet: OsloMet	Avdeling: OsloMet-Storbyuniversitetet MGLU 1-7	
Tjeneste-/systemeier (risikoeier):	Telefon/epost:	
Hva er risikovurdert: Datahåndtering i Masteroppgave. Dette Innebærer lydopptak, transkripsjoner, signaturer og filer.	Hva er lagret hvor (personopplysninger): All sensitiv informasjon er lagret på krypterte enheter.	
Vurdert av: Fredrik Teige Dato: 28.02.2022	Avdeling: OsloMet- Storbyuniversitetet MGLU 1-7	Telefon/epost: 95701160 s324989@oslomet.no

Forhold (uønsket hendelse) som er vurdert		Betydning for	Risikonivå (L,M,H)	Nødvendighet med tiltak (Ja/Nei)									
		Sett kryss	Sannsynlighet (horisontalt) Konsekvens (vertikalt) Sett ett kryss.										
1	Uvedkommende kan kjenne igjen opplysninger i filen, da den ikke er tilstrekkelig aidentifisert	<input type="checkbox"/> _x_ Konfidensialitet <input type="checkbox"/> _ Integritet <input type="checkbox"/> _ Tilgjengelighet	<table border="1"> <tr><td>Yellow</td><td>Red</td><td>Red</td></tr> <tr><td>Green</td><td>Yellow</td><td>Red</td></tr> <tr><td>X</td><td>Green</td><td>Yellow</td></tr> </table>	Yellow	Red	Red	Green	Yellow	Red	X	Green	Yellow	Ja
Yellow	Red	Red											
Green	Yellow	Red											
X	Green	Yellow											
2	Koblingsnøkkel er ikke forsvarlig sikret	<input type="checkbox"/> _x_ Konfidensialitet <input type="checkbox"/> _ Integritet <input type="checkbox"/> _ Tilgjengelighet	<table border="1"> <tr><td>Yellow</td><td>Red</td><td>Red</td></tr> <tr><td>Green</td><td>Yellow</td><td>Red</td></tr> <tr><td>X</td><td>Green</td><td>Yellow</td></tr> </table>	Yellow	Red	Red	Green	Yellow	Red	X	Green	Yellow	Ja
Yellow	Red	Red											
Green	Yellow	Red											
X	Green	Yellow											
3	Uønsket utlevering av personopplysninger	<input type="checkbox"/> _x_ Konfidensialitet <input type="checkbox"/> _ Integritet <input checked="" type="checkbox"/> _x_ Tilgjengelighet	<table border="1"> <tr><td>Yellow</td><td>Red</td><td>Red</td></tr> <tr><td>Green</td><td>Yellow</td><td>Red</td></tr> <tr><td>X</td><td>Green</td><td>Yellow</td></tr> </table>	Yellow	Red	Red	Green	Yellow	Red	X	Green	Yellow	Ja
Yellow	Red	Red											
Green	Yellow	Red											
X	Green	Yellow											
4	Tap eller tyveri av fil lagret på bærbart utstyr	<input type="checkbox"/> _x_ Konfidensialitet <input checked="" type="checkbox"/> _x_ Integritet <input checked="" type="checkbox"/> _x_ Tilgjengelighet	<table border="1"> <tr><td>Yellow</td><td>Red</td><td>Red</td></tr> <tr><td>X</td><td>Yellow</td><td>Red</td></tr> <tr><td>Green</td><td>Green</td><td>Yellow</td></tr> </table>	Yellow	Red	Red	X	Yellow	Red	Green	Green	Yellow	Ja
Yellow	Red	Red											
X	Yellow	Red											
Green	Green	Yellow											
5	Uønsket endring som ikke er sporbar	<input type="checkbox"/> _x_ Konfidensialitet <input checked="" type="checkbox"/> _x_ Integritet <input type="checkbox"/> _ Tilgjengelighet	<table border="1"> <tr><td>Yellow</td><td>Red</td><td>Red</td></tr> <tr><td>Green</td><td>Yellow</td><td>Red</td></tr> <tr><td>X</td><td>Green</td><td>Yellow</td></tr> </table>	Yellow	Red	Red	Green	Yellow	Red	X	Green	Yellow	Ja
Yellow	Red	Red											
Green	Yellow	Red											
X	Green	Yellow											

Beskrivelse av tiltak <i>(I prioritert rekkefølge. Føy til flere linjer ved behov)</i>	Ref. linjenummer over	Betydning/Kommentar
<p>1 For å hindre at uvedkommende skal kjenne igjen opplysninger i filen er alt anonymisert. Dette innebærer navn på personer og skolens lokasjon. Det er en mulighet for at stemmene kan gjenkjennes ved bruk av diktafon. Jeg har brukt «diktafon – app» som sørger for at all data gjennom opptak blir lagret på en kryptert nettsadresse som bare forsker har tilgang til.</p>	1	<p>Det er ikke et sensitivt tema som forskes på i denne oppgaven. Likevel forekommer det intervjuer med barn, noe som fører til et ekstra ansvar.</p>
<p>2 I tilfelle av tap eller tyveri av det bærbare utstyret er den kryptert. Det skal derfor ikke lagres noe sensitiv informasjon lokalt på enheten som kan spores tilbake til informantene. Enheten skal heller aldri forlates i en tilstand hvor den ikke er kryptert.</p>	4	<p>Hele prosjektet er tilgjengelig via den bærbare enheten. Konsekvensen er vurdert til moderat ettersom uvedkommende kan få tilgang til dataene, noe som setter konfidensialiteten, integriteten og tilgjengeligheten i en risiko. Til tross for dette er det ingen sensitiv data som vil bli tilgjengelig.</p>
<p>3 Det er kun 6 personer som deltar i intervjuprosessen. Navn på disse vil ikke oppgis og jeg kan enkelt holde kontroll på hvem som er hvem gjennom anonymisering ved hjelp av «Elev 1-5.»</p>	2	<p>Elevenes og lærerens konfidensialitet skal tas på alvor. Dersom koblingsnøkkelen feiler kan en ukjent person få tilgang til informasjon som har blitt gitt til forskeren i god tro.</p>
<p>4 For å forhindre at noe slikt skal skje vil alt av data krypteres. Det vil ikke bli stilt spørsmål som omfatter enkeltindivider eller kan identifisere enkeltindivider. Det skal heller ikke stilles dype personlige spørsmål.</p>	3	<p>Personopplysninger som oppgis er ikke av sensitivt innhold og vil i høy sannsynlighet ikke medføre konsekvenser for informanten.</p>
<p>5 Den bærbare enheten skal aldri forlates i en tilstand hvor noen kan få tilgang forbi krypteringen. Lydopptakene kan ikke endres på i etterkant av avspillingen.</p>	5	<p>Dette kan få betydning for forskningens validitet, reliabilitet og etiske hensyn</p>