



**Høgskolen
i Innlandet**

Fakultet for lærerutdanningen og pedagogikk

Silje Waaler

Masteroppgave i profesjonspedagogikk

**Arbeidsmåter i norskfaget på
ungdomstrinnet**

Teaching Methods in the Norwegian Subject in Secondary
School

Grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn

Våren 2023

Forord

Nå sitter jeg med en utrolig sammensatt følelse. På den ene siden er jeg glad og lettet for å endelig bli ferdig med masteroppgaven. På den andre siden markerer dette slutten på fem studieår og at et morsomt og innholdsrikt kapittel er lukket. Arbeidet med masteroppgaven har vært omfattende, krevende og lærerikt, og jeg har lært masse om meg selv under hele prosessen.

Aller først må jeg takke min utrolig dyktige veileder, Kristin. Vi har hatt et flott samarbeid og du har med stødig hånd veiledet en, til tider, rådvill student gjennom hele prosessen. Tusen takk!

Jeg vil rette en takk til mine kjære medstudenter som jeg har blitt kjent med gjennom alle fem studieårene. Dere har gjort studietiden til en morsom reise, og vært en enorm støtte under alle krevende perioder.

Videre må jeg takke informantene som har latt meg få observere deres praksis og bidratt med erfaringer og gode refleksjoner gjennom intervjuene. Uten dere hadde ikke prosjektet vært mulig å gjennomføre!

Jeg vil også rette en takk til ledere og kollegaer på arbeidsplassen min. Jeg setter pris på deres støttende ord og tilrettelegging, spesielt nå i innspurten.

En takk må også rettes til vedkommende som hjalp til med pilotering av intervjuguiden og i arbeidet med å få tak i informanter.

Sist, men ikke minst vil jeg takke familie, samboer og venner for å ha vært en god støtte gjennom alle studieår, og særlig nå i innspurten. Jeg vil også rette en spesiell takk til bestefar som har bidratt med korrekturlesing og innspill.

Sammendrag

Tittelen på denne masteroppgaven er «Arbeidsmåter i norskfaget på ungdomstrinnet». I grunnopplæringen jobber elever og lærere kontinuerlig mot ulike mål. Elevene skal nå kompetansemålene som er forventet for deres alderstrinn, og disse målene nås gjennom ulike arbeidsmåter. Det betyr at arbeidsmåter har en viktig rolle i skolehverdagen og generelt i opplæringen. I den gjeldende læreplanen (LK20) er ikke arbeidsmåter nevnt eksplisitt. Det betyr at valg av arbeidsmåter inngår i lærerens autonomi og profesjonelle skjønn. Denne metodefriheten har vært utgangspunktet for oppgavens problemstilling. Samtidig syns jeg det er interessant å se på hvilke arbeidsmåter norsklærere bruker.

Masteroppgaven er en kvalitativ studie av arbeidsmåter på ungdomstrinnet, med problemstillingen: *Hvordan tilpasser og tilrettelegger to ungdomsskolelærere norskundervisningen gjennom ulike arbeidsmåter og digitale verktøy?* For å besvare problemstillingen undersøker jeg hvilke arbeidsmåter som er i bruk i undervisningen, hvordan lærerne begrunner valgene av arbeidsmåtene og hvordan digitale verktøy bidrar til muligheter og utfordringer i undervisningen. Temaet i studien blir belyst gjennom teoretiske perspektiver, samt nasjonal og internasjonal forskning.

Empirien i masteroppgaven består av intervjuer og observasjoner av to læreres praksis når de underviser i norskfaget på ungdomstrinnet. Funnene i studien viser at elevenes individuelle arbeid og lærerstyrte klassesamtaler dominerer i undervisningen. Begge lærerne har sterke ønsker om at alle elever skal føle på mestring, og de tilpasser og tilrettelegger derfor arbeidsmåtene for at alle elevene har forutsetninger for å få til noe. Tilpasset opplæringen dreier seg også om at lærerne varierer hvilke arbeidsmåter de legger opp til. Lærerne deler opp undervisningen og varierer mellom arbeidsmåter i undervisningsøktene. Lærerne har et ambivalent forhold til bruk av digitale verktøy. På den ene siden kan digitale verktøy skape utfordringer for elevenes konsentrasjon, mens de på den andre siden fungerer som et hjelpemiddel i elevenes læringsprosesser. Denne studien bidrar til å sette arbeidsmåter i norskundervisningen på ungdomstrinnet i fokus, og kan være et nyttig supplement til tidligere forskning.

Abstract

The title of this master's thesis is «Teaching Methods in the Norwegian Subject in Secondary School». The pupils and teachers work continuously towards different goals during the education. The pupils must reach the goals of competence that are expected for their age level, and these goals are reached through different teaching methods. This means that teaching methods are an important part in everyday school life and in education in general. In the current curriculum (LK20), teaching methods are not mentioned explicitly. This means that the choice of teaching methods is a part of teachers' autonomy and professional judgement. This freedom of method has been the starting point for this thesis' topic question.

The Master's thesis is a qualitative study of the topic of teaching methods at secondary school, with the topic question: *How do two secondary school teachers adapt and facilitate the teaching in the Norwegian subject through different teaching methods and digital tools?* In order to answer the problem, I look into which teaching methods are in use in teaching, how the teachers justify their choice of teaching methods and how digital tools contribute to opportunities and challenges in the choice of teaching methods. The topic of the study is illuminated through theoretical perspectives, as well as national and international research.

The experience in the master's thesis consist of the interviews and observations of two teachers who teach the Norwegian subject at secondary school. The findings of the study are that individual teaching methods and class discussions dominate the teaching. Both teachers have a strong desire for everyone to feel mastery and therefore adapt and facilitate the teaching methods so that all pupils have prerequisites to achieve something. Part of the adapted training is also that the teachers carry in the teaching methods they propose. They are concerned with dividing up the teaching so that they can vary between teaching methods in the individual teaching sessions. The teachers have a ambivalent relationship with digital tools, as on the one hand it can create challenges around the pupils' concentration in the implementation of the teaching methods, but on the other hand it functions as an aid in the pupils' learning processes. This study helps to put focus on teaching methods in the Norwegian subject at secondary school and can be a useful supplement to previous research.

Innholdsfortegnelse

Liste over tabeller	vii
1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn og tema	1
1.2 Formål og problemstilling.....	2
1.3 Styringsdokumenter	3
1.4 Oppgavens oppbygning.....	5
2 Kunnskapsgrunnlag	6
2.1 LISA-studien	6
2.2 Utforskende arbeidsmåter	7
3 Teoretisk rammeverk.....	9
3.1 Sosiokulturell læringsteori.....	9
3.2 Dewey og pragmatiske perspektiv på læring	11
3.3 Klasseledelse.....	11
3.4 Arbeidsmåter i undervisningen	13
3.4.1 Individuelt arbeid.....	15
3.4.2 Samarbeidsorienterte arbeidsmåter.....	16
3.4.3 Helklasseundervisning	18
3.4.4 Tilpasset opplæring gjennom arbeidsmåter	19
3.5 Digitale verktøy i undervisningen	21
4 Metode	23
4.1 Vitenskapelige perspektiver.....	23
4.2 Kvalitativ metode.....	24
4.2.1 Kvalitativt forskningsintervju som metode	25
4.2.2 Intervjuguide	25
4.2.3 Observasjon som metode.....	26
4.2.4 Observasjonsskjema	27
4.3 Kombinasjon av metoder	29
4.4 Utvalg av informanter	30
4.5 Gjennomføring av datainnsamling og analyse.....	31
4.5.1 Gjennomføring av intervju	31
4.5.2 Transkribering	32
4.5.3 Analyse av intervjudata.....	33

4.5.4 Gjennomføring av observasjon.....	34
4.5.5 Analyse av observasjonsdata	35
4.6 Validitet og reliabilitet.....	36
4.7 Forskningsetikk	37
5 Analyse og funn	40
5.1 Norsktime 1	40
5.1.1 Intervju etter observasjon - Norsktime 1.....	42
5.2 Norsktime 2	43
5.2.1 Intervju etter observasjon – Norsktime 2.....	45
5.3 Intervju med Agnes	46
5.3.1 Agnes sin forståelse av tilpasset opplæring	46
5.3.2 Agnes sin bruk av arbeidsmåter	47
5.3.3 Agnes erfaringer om organiseringen av undervisningen	48
5.3.4. Agnes sine erfaringer om digitale verktøy	48
5.4 Intervju med Beate	49
5.4.1 Beates forståelse av tilpasset opplæring.....	49
5.4.2 Beates sin bruk av arbeidsmåter	51
5.4.3 Beates erfaringer om organisering av undervisningen.....	53
5.5 Oppsummering av sentrale funn	54
6 Drøfting av funn	56
6.1 Individuelt arbeid og lærerstyrte klassesamtaler dominerer	56
6.1.1 Klassesamtalene har et tradisjonelt mønster	57
6.1.2 Lærerne deler opp øktene for å ha variert undervisning.....	59
6.2 Lærerne har behov for kontroll for å kunne tilpasse og tilrettelegge undervisningen.....	60
6.2.1 Lærernes tilpasninger og begrunnelser for samarbeid	63
6.2.2 Lærerne bruker film for å tilpasse og variere undervisningen	65
6.3 Digitale verktøy er både et hjelpemiddel for tilpasning og et uromoment.....	66
7 Oppsummering og avslutning	69
Kilder.....	72
Vedlegg A: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	77
Vedlegg B: Observasjonsskjema.....	81
Vedlegg C: Intervjuguide	82
Vedlegg D: Godkjenning av NSD	84

Liste over tabeller

Tabell 1: Eksempel på observasjonsskjema

Tabell 2: Kort presentasjon av informantene

Tabell 3: Eksempel på datainnsamlingstabell, med et utvalg koder og sitater

1 Innledning

I innledningen av oppgaven vil jeg først presentere bakgrunn og begrunnelse for valg av tema. Bakgrunnen for valg av temaet vil kunne ut i en problemstilling og forskningsspørsmål og formålet med oppgaven. Deretter presenterer jeg styringsdokumenter som er førende for læreryrket, før jeg til slutt tar for meg oppgavens disposisjon.

1.1 Bakgrunn og tema

Som lærer vil man skape en best mulig undervisning for elevene sine. Elevene og lærere har en læreplan med kompetansemål å forholde seg til og det kan oppleves utfordrende å finne stadig nye måter å nå disse på. Spesielt hvis du ønsker en variert undervisning. Som ny lærer i arbeidslivet er det mye man skal sette seg inn i. For meg som er i denne posisjonen akkurat nå har jeg valgt å fokusere på et spesielt tema som jeg ønsker å dypdykke i, nemlig arbeidsmåter i norskfaget på ungdomstrinnet. Dette er et interessant tema å gå nærmere inn på fordi det kan gi meg nye erfaringer inn mot mitt kommende arbeidsliv som profesjonsutøver i skolen.

Lærerne forholder seg til læreplanen i sin planlegging av undervisning, og generelt i lærerhverdagen. Læreplanen er på mange måter lærerens arbeidskontrakt med samfunnet da denne sier noe spesifikt om arbeidet de gjør i alle fag i hele skoleløpet. Den overordnede delen i læreplanen presiserer hvilket ansvar skolen har i arbeidet med elevenes danning og kompetanseutvikling i grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1). Den beskriver hvilket verdigrunnlag opplæring har og hvilke prinsipper som ligger til grunn for læring, utvikling, danning og skolens praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017). Begrepet danning innebærer at opplæringen skal gi muligheter for utvikling av evner, både alene og i samarbeid med andre (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9–10). Ordet samarbeid går dessuten igjen i overordnet del. Det betyr at vi skal lære elevene å samarbeide fordi dette er en egenskap som er nyttig senere i arbeidslivet. Disse verdiene og prinsippene skal elevene sitte igjen med etter grunnopplæringen. Enda mer spesifikt står det at norskfaget «[...] skal ruste elevene til å delta i demokratiske prosesser og skal forberede dem på et arbeidsliv som stiller krav om variert kompetanse i lesing, skriving og muntlig kommunikasjon» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Derfor er det viktig i læringsprosessen mot verdiene og prinsippene at lærere har en «velutstyrt verktøykasse» av arbeidsmåter for å nå frem til elevene ettersom variasjon gjør opplæringen meningsfull.

I den tidligere læreplanen L97 var arbeidsmåter nedfelt innunder hvert av fagene. Denne læreplanen la særlig vekt på at elevene skulle lære gjennom kreative uttrykksformer, og da spesielt tema- og prosjektarbeid (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 76). I evalueringen av samme læreplan kommer det frem at helklasseundervisningen dominerer med tre sentrale arbeidsformer (Haug et al., 2003; Klette et al., 2003, sitert i Helle, 2017, s. 49). De tre sentrale arbeidsformene som dominerer er individuelt arbeid med oppgaver, instruksjoner og spørsmål og svar. Klasesamtalene er preget av læreren som snakker mest (tilnærmet 60 prosent) og fordeler ordet (Helle, 2017, s. 49). I en senere evaluering av Kunnskapsløftet (2012, sitert i Helle, 2017, s. 49) framkommer det og at mye av undervisningen foregår på den tradisjonelle måten der elevene blir lite utfordret til å gå i dybden gjennom oppgaver. Det vil være interessant å se om de samme arbeidsmåtene er mest fremtredende ettersom lærerne i dag jobber etter den nye læreplanen, LK20.

Arbeidsmåter har blitt forsket på tidligere, både i norsk og i andre fag. Oppgaven avgrenses til å undersøke hvilke arbeidsmåter som foregår i norskundervisningen. Selv om arbeidsmåter i norskfaget har blitt forsket på før er det likevel ingen som har vært i akkurat disse to lærerne sitt klasserom og hørt deres tanker og erfaringer. Bidragene fra lærerne vil gi et større bilde av hvordan ulike arbeidsmåter kan tilpasses og tilrettelegges til elevene. Det er interessant å se på hvilke arbeidsmåter som er i bruk, og hvilke utfordringer og muligheter disse skaper.

1.2 Formål og problemstilling

Formålet med denne studien er å få mer kunnskap om hvordan lærerens undervisning kan tilpasses og tilrettelegges gjennom arbeidsmåter. Denne kunnskapen kan både videreføres over til min fremtidige yrkespraksis og forhåpentligvis gjøre erfarne lærere mer bevisste på tematikken. Studien tar utgangspunkt i norskundervisningen til to lærere. Dette kan tilføre ny kunnskap på akkurat dette fagområdet. Jeg har valgt følgende problemstilling å fokusere på: *Hvordan tilpasser og tilrettelegger to ungdomsskolelærere norskundervisningen gjennom ulike arbeidsmåter og digitale verktøy?*

Med utgangspunkt i problemstillingen har jeg valgt å se nærmere på tre forskningsspørsmål:

- Hvilke arbeidsmåter er i bruk i undervisningen?
- Hvordan begrunner lærerne valg av arbeidsmåter i undervisningen?
- Hvilke muligheter og utfordringer skaper digitale verktøy i undervisningen?

Begrepet arbeidsmåte kan forstås som «[...] aktiviteter som læreren planlegger at eleven skal delta i for å utvikle de egenskapene som er målet for arbeidet, dvs. for at eleven skal lære» (Hodgson et al., 2012, s. 27). Det er denne definisjonen jeg vil lene meg på gjennom studien.

Det første spørsmålet er relevant å undersøke for å gi et innblikk i hvilke arbeidsmåter som faktisk er i bruk i undervisningen. I det andre spørsmålet ligger fokuset på lærernes begrunnelser. Her kommer erfaringene deres til syne og gir et bilde av hvorfor de har valgt de ulike arbeidsmåtene. Det siste spørsmålet avdekker hvilke muligheter og utfordringer lærerne må håndtere i møte med digitale verktøy i undervisningen. Dette er relevant å undersøke fordi digitale verktøy får en stadig større plass i elevenes hverdag. Spørsmålene er med på å dekke både det jeg har observert og fått av informasjon gjennom intervjuer.

1.3 Styringsdokumenter

En lærers yrkesprofesjon er styrt av en rekke styringsdokumenter, deriblant opplæringsloven og læreplaner. Opplæringsloven legger føringer for hvilke rammer lærerne kan og skal operere innunder. Innunder dette finner vi blant annet formålet med opplæringen som innebærer at skolen former nye medborgere ved å bli kjent med ulike verdier, tradisjoner og arv (Opplæringslova, 1998, §1-1). Alle momentene i formålsparagrafen skal elevene oppnå gjennom skoletiden, hvilket betyr at de jobber med det i undervisningen gjennom ulike arbeidsmåter.

Læreplanen er noe alle lærere må forholde seg til, men hvordan læreplanen blir forstått og iverksatt er individuelt. Hvordan enkeltmennesket oppfatter læreplanen kan ikke forstås uten å forstå hvem som tolker den. Hver enkelt har sin bagasje i form av erfaringer, verdisyn og tiden du vokste opp (Helle, 2017, s. 48). Iverksettingen vil derfor bli ulik ut ifra hvem som har oppfattet læreplanen. Samtidig er det styrende faktorer som læreren legger opp undervisningen etter, blant annet skolekulturen, rammefaktorer og læringsmiljøet (Helle, 2017, s. 48). Et interessant funn i arbeidet med arbeidsmåter er at begrepet arbeidsmåter ikke blir nevnt eksplisitt i læreplanen. Dette er interessant da arbeidsmåter er en stor del av både elevens og en

lærers hverdag (Kunnskapsdepartementet, 2019). I kompetansemålene står det riktignok hva elevene skal oppnå gjennom opplæringen, men ikke på hvilken måte de skal gjøre det. Da det ikke står spesifikt hvilke arbeidsmåter som skal komme til syne i undervisningen, gir dette lærere større frihet i metodevalg. Metodefrihet betyr at valg av arbeidsmåter inngår i lærerens autonomi og profesjonelle skjønn. Læreplanen gir med andre ord ingen fasit for hvordan undervisningen skal være. Det kan være fordelaktig og utfordrende. På den ene siden står en lærer fritt til å velge arbeidsmåter, men på den andre siden er læreren nødt til å ha et repertoar av arbeidsmåter for å kunne skape en variert opplæring for elevene.

Selv om arbeidsmåter ikke er nevnt i læreplanen står det at elevene skal «utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang [...]» i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Denne utfoldelsen skjer gjennom utforskende og varierte arbeidsmåter (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7), men hva betyr det egentlig at en arbeidsmåte er utforskende? En forståelse av ordet «utforske» er å granske eller undersøke (Utforske, 2023). En utforskende arbeidsmåte kan derfor forstås som en arbeidsmåte hvor elevene skal jobbe ut ifra en problemstilling. Læreren bestemmer rammene og målet for oppgaven, og eleven kan velge sin framgangsmåte. En utforskende arbeidsmåte er derfor sett på som mer oppdagelsesorientert, og bidrar på denne måten til «[...] et godt grunnlag for samarbeidslæring» (Andersen et al., 2018, s. 20).

I Meld. St. 31 om *Kvalitet i skolen* blir variasjon av arbeidsmåter og læringsaktiviteter trukket frem da ensidig bruk av aktiviteter vil oppleves monotont og kjedelig for elevene. Varierte arbeidsmåter blir dessuten trukket frem som en faktor for bedre læringsutbytte hos elevene (Meld. St. 31 (2007-2008), s. 30). Flere år etterpå kom Meld. St. 21 om *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* som tar opp satsingen på videreutdanning for lærere og skoleledere med intensjonen om at dette skal bidra til å styrke den faglige og pedagogiske kvaliteten i grunnopplæringen. Dette skal gi bedre forutsetninger for elevenes læring med formål om å ruste elevene til livslang læring og for å bli aktive deltakere i samfunnet. Videreutdanningen innebærer blant annet krav til at den tilpassede opplæringen skal integreres gjennom arbeidsmåtene i de ulike fagene (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 78–79). Det står dessuten i opplæringsloven at elevene har krav på tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998, §1-3). Jeg anser arbeidsmåter som en stor del av den tilpassede opplæringen fordi en lærer kan bruke dette som verktøy for å tilrettelegge for elevene.

1.4 Oppgavens oppbygning

I innledningen er det gjort rede for oppgavens problemstilling og hvilke forskningsspørsmål jeg skal undersøke. Dette med henblikk på å forberede leseren på hva som kommer i de neste kapitlene. I kapittel 2 vil det først bli presentert et kunnskapsgrunnlag med aktuell tidligere forskning, som er relevant for oppgaven. I kapittel 3 blir oppgavens teoretiske rammeverk formidlet. Strukturen på det teoretiske rammeverket er todelt. Jeg tar først for meg større læringsteorier, som i denne oppgaven er Vygotskys sosiokulturelle læringsteori og Dewey og pragmatiske perspektiv på læring. Deretter tar jeg for meg teorier om undervisning. Disse teoriene blir presentert med tanke om å besvare forskningsspørsmålene som dermed bidrar til å besvare min utvalgte problemstilling og forskningsspørsmål. I kapittel 4 blir det gjort rede for valgene underveis i studien. Her vil valg av og begrunnelser for metoder i min masteroppgave komme til syne. I dette kapitlet vil jeg også presentere hvordan jeg har gått fram i mitt analysearbeid av det innsamlede datamaterialet. Videre presenterer jeg utvalget for oppgaven og hvordan denne prosessen gikk til. Til slutt reflekterer jeg over studiens gyldighet, pålitelighet og forskningsetikk. I kapittel 5 presenterer jeg analyse og funn fra datamaterialet. Funnene av observasjonene presenteres hver for seg, og deretter intervjuene hver for seg. Begge observasjonene var etterfulgt av et kontekstuellt intervju med noen få spørsmål knyttet til observasjonene. Derfor vil funnene fra de kontekstuelle intervjuene bli presentert sammen med observasjonene. I slutten av kapitlet presenterer jeg tre sentrale funn som skal drøftes videre i kapittel 6. I det avsluttende kapitlet, kapittel 7, vil jeg forsøke å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene ut ifra forskningen jeg har gjennomført. Håpet er at dette kan bidra til å inspirere flere til å bli mer bevisst på deres tilpasning gjennom arbeidsmåter, og da særlig i norskfaget.

2 Kunnskapsgrunnlag

Det finnes både internasjonal og nasjonal forskning når det gjelder bruk av arbeidsmåter. Her har jeg valgt å se nærmere på nyere klasseromsforskning i form av LISA-studien (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Klette et al., 2017) og forskning på utforskende arbeidsmåter (Kaarstein et al., 2020; Teig et al., 2021). Disse nyere studiene er med på å belyse tematikken om hvilke arbeidsmåter som er i bruk i klasserommet.

2.1 LISA-studien

Studien Linking Instructions and Student Achievement (LISA) er sett på som omfattende klasseromsforskning. Kombinasjonen av datamateriale fra undervisningen og elevenes oppfatninger og/eller prestasjoner var fundamentet i dette prosjektet (Klette et al., 2017, s. 3). Datamaterialet ble samlet inn i undervisning i norsk og matematikk (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 13). Marte Blikstad-Balas og Astrid Roe skrev i 2020 boken *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet* som baserer seg på nettopp denne LISA-studien, der de har tatt utgangspunkt i datamaterialene fra norskundervisningen. Studien ble ledet av professor Kirsti Klette i skoleåret 2014/2015 og baserte seg på filmopptak fra 47 klasser på ungdomstrinnet, samt en spørreundersøkelse som elevene besvarte (2020, s. 13-14). Som tittelen på boka antyder er naturligvis hensikten med prosjektet å få en oversikt over hva som skjer i undervisningen på ungdomsskolen. Dette innebærer da blant annet tema for øktene og hvilke arbeidsmåter lærerne velger. I Blikstad-Balas og Roe (2020) går de systematisk gjennom funnene i ni kapitler, som var strukturert etter temaer i norskfaget. For eksempel er temaene leseopplæring, skriveopplæring og muntlighet i klasserommene systematisert i tre ulike kapitler. Jeg kommer ikke til å gå i dybden på disse teamene, men heller si noe overordnet om hva som kom frem i LISA-studien.

I LISA-studien er et sentralt funn at lærerne i studien i hovedsak viser en særskilt god klasseledelse. Den gode klasseledelsen virker inn på tidsbruken i klasserommet, da det meste av tiden ble brukt til læringsaktiviteter (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 197). Selv om dette er vel og bra var det likevel én gjennomgående utfordring i norsktimene som ble filmet. Formålet med læringsaktivitetene og oppgavene var nemlig ikke alltid tydelig. Valgene av læringsstrategier og aktiviteter kunne selvfølgelig være didaktisk fordelaktig, men dette ble sjelden begrunnet for elevene. Derfor kunne det være en utfordring for elevene å forstå hva som er formålet med aktiviteten eller oppgaven de gjør (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 203). I tillegg til å være gode

klasseledere ble lærerne i studien beskrevet som varme voksenpersoner som viste omsorg for elevene. Det ble lagt et stort fokus på å motivere elevene, gi ros og ha samtaler med enkeltelever ved behov (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 198). Skriveopplæringen som ble observert i undervisningen ble ansett som god og helt i tråd med det som er ønsket innenfor skriveforskningen (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 198). Her fikk elevene møte ulike skrivestrategier, enten individuelt eller i fellesskap, i tillegg til skriverammer, eksempler, modeller og setningsstartere. Disse fungerte som en støtte for eleven underveis i skrivingen. De fikk også veiledning underveis, enten det var fra medelev eller lærer (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 198). Meningen med prosessorientert skriving som arbeidsmåte er at elevene på sikt skal kunne produsere lengre tekster alene (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 199).

Under kapittelet om muntlighet trekker Blikstad-Balas og Roe (2020) frem helklassesamtalen. Her presenteres IRE-mønsteret, som er et begrep som tar for seg den typiske samtalestrukturen mellom lærer og elev, initiation (I), response (R) og evaluation (E) (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 74). Dette begrepet kommer jeg også til å trekke frem senere i kapittel 3, men bruker da benevnelsen IRF. IRE-mønsteret var fremtredende i undervisningen der læreren stilte spørsmål, en elev svarte og læreren evaluerte svaret, og deretter startet en ny IRE-syklus. I studien trekkes særlig en lærer frem som utfordret dette mønsteret i noe grad. Det skal sies at samtalen hadde et IRE-mønster, men kvaliteten på samtalen ble løftet ettersom læreren stilte oppfølgings spørsmål til elevene for å få de til å utdype. Dette førte til at elevene ikke bare kunne gjengi informasjon fra den forrige økten, men måtte utdype utsagnet sitt (Blikstad-Balas, 2020, s. 76). De fleste samtalene som har funnet sted i LISA-studien kan plasseres innenfor presentational talk, der lukkede fagspørsmål blir stilt, som ender i korte elevsvar. I et av tilfellene under studien ble det observert en utforskende samtale. I denne samtalen skulle eleven komme med innspill på virkemidler som kommer til syne på en reklameplakat (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 77–78). Det som var atypisk med denne samtalen i motsetning til tidligere samtaler i studien, og klasseromsforskning generelt er at elevene bygde på hverandres uttalelser. I denne situasjonen både støtter og motsier elevenes hverandres utsagn (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 80-81).

2.2 Utforskende arbeidsmåter

Det er særlig forskning fra naturfag som kommer opp når jeg søker på utforskende arbeidsmåter. De siste årene har det blitt gjort mye forskning på utforskende arbeidsmåter i

naturfag. En studie jeg har valgt å ta utgangspunkt i forbindelse innenfor dette er TIMSS. TIMSS står for *Trends in International Mathematics and Science study*. Med andre ord måler TIMSS kompetansen til elevene i både matematikk og naturfag. Denne kartleggingen foregår med elever på 5. og 9. trinn (Kaarstein et al., 2020, s. 3).

I en publikasjon av Teig et al. (2021, s. 63) basert på data fra TIMSS er et av hovedfunnene at det er en positiv sammenheng mellom utforskende arbeidsmåter og elevenes prestasjoner. Gjennom utforskende arbeidsmåter vil elevene oppnå en dypere kunnskap og forståelse enn ved pugging (Chin & Brown, 2000; Crawford, 2014 sitert i Teig et al., 2021, s. 52). Utforskende arbeidsmåter er dessuten med på å utvikle en større evne til kritisk tenkning hos elevene, ved å bruke deres egen forkunnskap og erfaring til å løse utforskende oppgaver. Gjennom å bruke forkunnskaper og tidligere erfaringer vil elevene utvikle deres kognitive evner, og bruke kunnskapen deres til å skjønne naturfaglige fenomener (Crawford, 2014; Lee & Brown, 2018, Teig & Scherer, 2016, sitert i Teig et al., 2021, s. 52). Selv om det er en positiv sammenheng mellom utforskende arbeidsmåter og elevenes læringsutbytte uttrykker likevel én av fire naturfagslærere at “de føler seg mindre trygge på bruk av utforskende metoder i naturfagundervisningen” og at dette gjelder 22% av naturfagslærerne på 9. trinn (Kaarstein et al., 2020, s. 39).

Det er mange viktige funn i Teig et al. (2021) sin studie. Funnene viser at det er en positiv sammenheng mellom utforskende arbeidsmåter i naturfag og elevenes motivasjon og læringsutbytte (s. 68). Likevel kommer det frem i TIMSS sine data at Norge er dårligere til å bruke utforskende arbeidsmåter sammenlignet med andre land (Teig et al., 2021, s. 64). Forskning har også vist at læreren har en avgjørende rolle i møte med elevenes motivasjon (Areepattamannil et al., 2020, s. 683). Klasseromsforskning er et felt i utvikling. Disse studiene er nye, og fremover vil det komme flere studier fra norske og internasjonale klasserom. Med dette vil det komme mer forskning om arbeidsmåter og didaktiske aspekter. Min studie er et bidrag til klasseromsforskningen.

3 Teoretisk rammeverk

I teorikapittelet tar jeg for meg sentrale læringsteorier og deretter teorier om undervisning. Det er relevant å gå inn på læringsteorier fordi de ligger til grunn for all undervisning og handler om hvordan læring skjer. De sentrale læringsteoriene i denne studien er sosiokulturell læringsteori og Deweys pragmatiske perspektiv på læring. Etter dette presenterer jeg teorier om undervisning som tar for seg de mer konkrete handlingene som foregår i klasserommet. Først tar jeg for meg læreren som klasseleder og deretter teorier om arbeidsmåter som er videre utbrodert i ulike kategorier og perspektiver.

3.1 Sosiokulturell læringsteori

For at elevene skal ha en utvikling i læringen og arbeidet sitt er det viktig med en erfaren lærer med et bredt repertoar av læringsstrategier som kan bistå eleven dersom vedkommende trenger veiledning. Læreren må også evne å trekke seg unna idet eleven har en utvikling i læringen som går mot suksesskriteriene (Hattie, 2009, s. 23). På mange måter minner dette om en pedagogs didaktiske redskap, stillasbygging. Bruner presenterte sammen med Wood og Ross (1976, sitert i Lindén, 1989, s. 37) et didaktisk redskap kalt "det støttende stillaset". Bruner (1985, sitert i Lindén, 1989, s. 37) viste senere hvordan dette begrepet sto i sammenheng med Vygotskys læringsteori.

Stillasbygging er en metafor for det «stillaset» en lærer bygger opp rundt en elev som støtte i møte med ulike aktiviteter med hensikt i å styrke mulighetene for å lære. Stillaset er ment som et verktøy som elevene kan bruke i møte med problemløsning og gjennomføring av arbeid. Barnet kan selv kontrollere bruken av stillaset, men det skal være tilgjengelig når eleven har bruk for det (Lindén, 1989, s. 7). I prosessen med å bygge opp stillaset må det være et behov for støtte i utgangspunktet. Utfordringen her er å vite hvor man skal bygge opp stillaset. Skal støtten legges i starten av utviklingssonen eller i etterkant? Skal eleven få mye eller lite støtte? Dette er spørsmål en må stille seg selv underveis for å gi den beste tilpassede hjelpen. Blir støtten for liten eller for stor kan det føre til at eleven blir umotivert eller lei. Ved for mye støtte kan eleven dessuten oppleve at læreren tar over prosjektet (Lindén, 1989, s. 53). Et eksempel på hvordan læreren kan bygge stillas rundt en elevs læring er gjennom didaktiske redskap som holder deres utforskertrang i live (Lindén, 1989, s. 72). Stillaset og utviklingssonen er gjensidig avhengig av hverandre. Stillaset bidrar som støtte i elevens utviklingszone, og utviklingssonen

avhenger av et stillas, i et didaktisk perspektiv. Når elevens læring går i en positiv retning gjør dette at utviklingssonen flytter seg og stillaset vil virke overflødig (Lindén, 1989, s. 38).

Vygotskys teori om utviklingssoner innebærer at læringsprosessene kan skje på to ulike nivåer hos eleven. Det første nivået kalles *the actual developmental level* (Vygotsky, 1978, s. 85). Oversatt til norsk, det faktiske utviklingsnivået. På dette nivået har barnet allerede etablert en rekke mentale funksjoner gjennom tidligere fullførte utviklingsyklusler (Vygotsky, 1978, s. 85). Dette nivået eller sonen tar med andre ord for seg det eleven klarer på egenhånd uten hjelp fra den kompetente andre. I tidligere forskning ble det brukt tester for å se hva barnet klarte på egenhånd for å indikere barnets mentale utvikling og ferdigheter. De vurderes etter hvordan de løser en oppgave og på hvilket nivå de er på (Vygotsky, 1978, s. 85). Vygotsky (1978) trekker frem et forskningseksempel av 10-åringer med en mental utvikling på nivå med en 8-åring. Dersom 10-åringene blir vist en oppgave som går utover deres nivå vil de trenge hjelp for å løse oppgaven. Man kan vise flere måter å løse oppgaven på, enten ved en full demonstrasjon og deretter be barna gjenta, ledende spørsmål eller sette i gang og be barna fortsette der du slapp. Underveis i oppgaveløsingen utvikler det seg en forståelse av at det ene barnet kan løse oppgaver opp til nivå som tilsvarer en tolvåring, og det andre barnet til en niåring. Da kan vi ikke lenger si at barna er på det samme mentale nivået (Vygotsky, 1978, s. 85-86). Det kan dermed sies at disse barna har individuelle proksimale utviklingssoner. Den proksimale utviklingssonen kan forstås som “[...] the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers” (Vygotsky, 1978, s. 86). Denne sonen handler med andre ord om hva eleven kan klare med hjelp fra andre, enten gjennom veiledning av en lærer eller med en medelev med kompetansen. Med definisjonen for arbeidsmåter som jeg har tatt utgangspunkt igjennom dette prosjektet er Vygotskys teori særlig aktuell å trekke inn, ettersom hensikten med å velge arbeidsmåter er at eleven skal oppleve utvikling og læring (Hodgson et al., 2012, s. 27). Dersom aktiviteten legges i den proksimale utviklingssonen (Vygotsky, 1978, s. 86), altså at eleven får hjelp fra andre til å mestre aktiviteten, kan dette bidra til at eleven opplever utvikling og på denne måten tilegner nye egenskaper. Både kunnskap om stillasbygging og utviklingssoner (Lindén, 1989 & Vygotsky, 1978) er viktige elementer innenfor den tilpassede opplæringen av arbeidsmåter. Dette fordi en lærer kan tilpasse vanskelighetsnivået ut ifra hvor eleven er og mengden støtte som må gis underveis i jobbingen. Vanskelighetsnivå og støtte kan variere gjennom differensiering av oppgavene.

3.2 Dewey og pragmatiske perspektiv på læring

I den pedagogiske sammenhengen er John Dewey en kjent representant for pragmatismen. Han ønsket å utvikle en skole som gjenforente skole og hverdagsliv. Ofte ble skolen sett på som noe formelt, som skapte en avstand til elevenes hverdag. For å gjenforene disse verdenene fokuserte Dewey på viktigheten av å trekke erfaringer fra hverdagslivet inn i skolen (Säljö, 2020, s. 71). Sammen med sine kollegaer tok Dewey avstand fra tanken om en tradisjonell oppfatning om overføring av kunnskap. Denne oppfatningen gikk ut på at kunnskap ble utviklet i fortiden og at denne kunnskapen, i form av store mengder informasjon og ferdigheter, skulle bli overført til elevene i skolen til de nye generasjonene. Det Dewey derimot var interessert i var å lære hvordan kunnskapen oppstår og blir gransket (Säljö, 2020, s. 72).

Deweys perspektiv på læring er gjennom *inquiry*, altså at vi har et spørsmål som vi ønsker å finne svar på (Säljö, 2020, s. 72). Tenkningen begynner først å skje når vi har et problem, og at vi søker kunnskap for å få en forklaring, for å kunne forstå (Säljö, 2020, s. 72-73). Med *inquiry* menes det altså at læringen og undervisningen bør organiseres på en måte som gjør at elevene tilegner metoder for å produsere kunnskap, og reflektere over prosessene i dette (Säljö, 2020, s. 73). Med dette perspektivet på læring vil undervisningen dermed basere seg i større grad på undersøkende arbeidsmåter. Undersøkende arbeidsmåter innebærer at det skal gjennomføres undersøkelser, ekskursjoner, besøke institusjoner og andre steder for å kunne søke kunnskap og få svar på spørsmålene man lurer på (Säljö, 2020, s. 73). Kunnskapen vil dermed ikke bli presentert som noe formelt og statisk, men blir til gjennom undersøkelser og opparbeidede erfaringer. Dermed vil kunnskapsbyggingen “[...] være basert på det som mennesker er opptatt av”, og på denne måten skape en overgang mellom hverdagslige erfaringer og skolen (Säljö, 2020, s. 73). Denne kunnskapsbyggingen anser Dewey som «en kollektiv og kommunikativ prosess» og at kunnskapen oppstår i interaksjonen mellom mennesker (Säljö, 2020, s. 74).

3.3 Klasseledelse

Læreren er lederen i klasserommet. En del av lærerens ledelse er å velge arbeidsmåter som er fordelaktige for sin elevgruppe. Før jeg går inn på hva arbeidsmåter innebærer er det viktig å snakke om læreren og dens ledelsesarbeid. Klasseledelse handler om en lærers evne til å være både forståelsesfull og en grensesetter, aktivere og stille krav, samt gi frihet og ha struktur. På mange måter en balansekunst (Ogden, 2012, s. 25). Det finnes flere tilnærmelser til klasseledelse. Den tradisjonelle formen for klasseledelse, kalt *classroom management*,

innebærer at elevene skal tilpasse seg lærerens regler og tenkningen om anerkjennelse og grunnleggende forståelse av elever er tilnærmet fraværende. Den tradisjonelle forståelsen av klasseledelse innebærer derfor en ytre kontroll av elevene (Aasen et al., 2014, s. 17). I senere tid har det utviklet seg en nyere forståelse av klasseledelse. Innenfor denne klasseledelsen blir forståelse av elevene og en genuin respekt satt høyt i utøvelsen av klasseledelsen (Aasen et al., 2014, s. 17). En slik relasjonsorientert klasseledelse bidrar til å bygge en positiv skolekultur, og en positiv skolekultur påvirker den relasjonsorienterte klasseledelsen (Doyle, 2009, sitert i Aasen et al., 2014, s. 17).

I likhet med dramaturgi i sosiale og kulturelle arrangementer har også undervisningen en dramaturgi. I et selskap bidrar forretten til å skape forventninger til hovedretten og måltidet avsluttes med dessert før gjestene drar hjem (Helstad & Øiestad, 2022, s. 98). Disse linjene kan en trekke til norskundervisningen. Det kan gjelde enkeltøkter eller prosjekter som foregår over tid. Introduksjonen (forretten) til temaet skaper en forventning til hoveddelen (hovedretten) i undervisningen før den ender med en oppsummering eller avslutning (dessert). Å ha fokus på dramaturgien i undervisningen er en måte å være oppmerksom på sin egen praksis. Her kan læreren utforske sammenheng og helhet i undervisning, samt undersøke hvordan det faglige innholdet blir presentert og bearbeidet i klasserommet (Helstad & Øiestad, 2022, s. 99).

Thomas Nordahl mener struktur er en viktig forutsetning for at læreren skal kunne undervise i faget sitt. Struktur i denne sammenhengen er oppstart, overganger og avslutning i en økt (Nordahl, 2012, s. 47). I den anledning presenterer han en strukturform for timen, senere kalt «den gode timen». «Den gode timen» er et undervisningsdesign som kan hjelpe lærere til å utøve bedre klasseledelse i et klasserom. Den gir tydelige føringer for hva oppstarten, innholdet og avslutningen av en time bør inneholde. I oppstarten skal elevene få vite hva de skal lære og hva de skal arbeide med, og det er fordelaktig dersom planen for timen er skrevet på tavlen (Nordahl, 2012, s. 47). Han uttrykker videre at en time bør ha overganger, men samtidig ikke for mange. I disse overgangene skal elevene være klare over at det skjer et skifte og klare instruksjoner om hva de skal gjøre. Avslutningen bør inkludere en oppsummering av innholdet for økten, og gjerne en repetisjon av det mest sentrale som skal læres. Det ideelle er også om mål og innhold for neste time blir presentert (Nordahl, 2012, s. 48). Et annet perspektiv som trekkes frem er forutsigbarhet for øktene. Øktene bør ha en ramme som er kjent for elevene og som på denne måten oppleves trygg. Derfor er det fordelaktig om læreren bruker strategier som kan være gjentakende i timene, eksempler på dette er nytt lærestoff, stille spørsmål og ha dialog

med elevene om kunnskapen, aktiviteter som appellerer til lærestoffet, la elevene stille spørsmål, oppsummering, gjentakelse av lærestoffet, samt repetisjon av kunnskap og/eller ferdigheter som elevene bør automatisere (Nordahl, 2012, s. 49). Faktorer som tilrettelegger for god læringseffekt hos elevene er bruken av tydelige læringsmål, tydelige kriterier for måloppnåelse og systematikk rundt innholdet i undervisningen (Hattie, 2009, s. 163, sitert i Aasen et al., 2014, s. 13).

Klasseledelse handler ikke bare om å holde ro i klasserommet, stille krav og ha en god struktur på timen. Det handler også om lærer-elev-relasjoner. Det har blitt forsket på forholdet mellom lærerens empati og oppfatninger av skolekultur. Denne forskningen baserte seg på 100 deltakende lærere som tok stilling til ulike aspekt knyttet til relasjon og skolens regler og retningslinjer (Barr, 2011, s. 365-366). Et særlig viktig aspekt i diskusjonen under forskningen var perspektivtaking. Lærere med en god evne til perspektivtaking hadde forutsetninger for å innta et tredjepersonsperspektiv, og på denne måten være bedre rustet til å forstå elevene sett fra deres ståsted, og reagere hensiktsmessig på atferden deres. Lærere med forståelse for elevenes sinn og utfordringer vil med fordel klare å lytte og gi råd til elever, fremfor å anse deres problemer som slitsom atferd som de må irettesette (Barr, 2011, s. 367). Likevel er det en balansegang her. På den ene siden skal læreren respondere hensynsfullt på elevenes følelsesliv og på denne måten bidra positivt til relasjonsbygging. På den andre siden må en lærer kunne sette regler og grenser for at læringsmiljøet skal forbli positivt og samtidig trygge elever. I flere tilfeller vil lærer-elev-relasjonen kunne bli bygd gjennom faglig opplæring og veiledning, fremfor den følelsesmessige tilknytningen til elevene (Barr, 2011, s. 368). Den tidligere forskningen som denne studien baserte seg på ble bekreftet av studien, og viste at en positiv skolekultur påvirker elevenes resultater og fremhever at å fokusere på og styrke læreres empatiske evner vil være en viktig faktor rundt forbedring av skolekulturen (Barr, 2011, s. 368).

3.4 Arbeidsmåter i undervisningen

Arbeidsmåter er en av dimensjonene i den didaktiske relasjonsmodellen. Den didaktiske relasjonsmodellen fungerer som et planleggingsverktøy for undervisning og bidrar til å «[...] ivareta de didaktiske dimensjonene og relasjonene mellom dem [...]» (Helstad & Øiestad, 2022, s. 97). Modellen ble utviklet av Bjørndal og Lieberg (1978), og har opprinnelig fem dimensjoner. Disse fem dimensjonene er mål, faginnhold, evaluering, didaktiske forutsetninger

og læringsaktiviteter (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 135). I senere tid har det blitt presentert en sjettede dimensjon om rammefaktorer som tar for seg de faktorene som kan forhindre eller fremme læringsprosessen, for eksempel læremidler og organisering av klasserommet (Helle, 2017, s. 152). I denne masterstudien tar jeg utgangspunkt i den senere utgaven av den didaktiske relasjonsmodellen med arbeidsmåter, innhold, vurdering, elev- og lærerforutsetninger, mål og rammefaktorer (Helstad & Øiestad, 2022, s. 97). I planleggingen av undervisning ser en fort at alle dimensjonene i den didaktiske relasjonsmodellen henger sammen. For eksempel skal det velges et mål for perioden. Ut ifra målet skal det velges ut hva elevene skal jobbe med (innhold) og tilnærming til innholdet gjennom individuelt, gruppe- eller plenumsarbeid (arbeidsmåter). Dette styres ut ifra hva læreren kan forvente av elevene og hva de kan fra før (elevforutsetninger). Videre må det velges ut hvilke læremidler som skal anvendes (rammefaktorer). I arbeidet med dette må læreren kunne få en oversikt over elevenes evne til å skille vesentlig informasjon fra uvesentlig informasjon (vurdering) (Helle, 2017, s. 70).

I en lærers planlegging av undervisningen skal det først identifiseres et mål gjennom å stille spørsmål om hva elevene skal kunne, forstå og gjøre, og ut ifra dette oppstår det gjerne føringer for hvilke arbeidsmåter og vurderingsformer som er hensiktsmessige (Munthe, 2020, s. 225). Arbeidsmåter kan derfor beskrives som framgangsmåter i elevenes opplæring. De store overordnede målene i læreplanen brytes ned i mindre, mer konkrete læringsmål for elevene, og arbeidsmåtene brukes for å nå læringsmålene. Begrepet arbeidsmåter nevnes ikke i læreplanen, men kompetansemålene kan likevel være med på å gi føringer for hvilke arbeidsmåter læreren velger (Helle, 2017, s. 64), for eksempel i kompetansemålet “utforske og vurdere hvordan digitale medier påvirker og endrer språk og kommunikasjon” (Kunnskapsdepartementet, 2019). Her kan verbet «utforske» bidra til at læreren velger en utforskende arbeidsmåte.

I veien mot å nå de ulike læringsmålene er det særlig to tilnærminger som påvirker valgte arbeidsmåter. Et mål kan nemlig nås gjennom en *induktiv* eller *deduktiv* metode. En induktiv tilnærming til fagstoff kan forstås som oppbygging av kunnskap gjennom problemløsning. Her er hensikten at eleven skal bli stilt ovenfor et problem, deretter utforme hypoteser eller løsningsforslag, for så å teste sine antakelser eller konkludere. Dette skal gjerne skje med hjelp av teori (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 115). En motsetning til den induktive metoden er deduktiv metode. Denne tilnærmingen innebærer at eleven tilegner seg kunnskap som i mange tilfeller presenteres av læreren (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 115). Denne metoden brukes særlig i innlæring av regler eller prinsipper der oppgaver blir laget og gjennomført for å øve på

disse. En slik tilnærming kan utfordre elevenes motivasjon, ettersom deres nysgjerrighet, kreativitet eller initiativ ikke står i fokus (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 116).

Det er ikke nødvendigvis slik at undervisningen er enten induktiv eller deduktiv. Undervisningen kan ha både induktive og deduktive innslag, men det er gjerne en av tilnærmingene som dominerer (Andersen et al., 2018, s. 23). Askew (2000, s. 41) skiller undervisningen på en lignende måte, men presenterer heller begrepene transmission orientation og discovery orientation. Disse kan oversettes til overføringsorientert undervisning og oppdagelsesorientert undervisning (Andersen et al., 2018, s. 23). Med dette menes ikke et skille mellom læringsaktiviteter, men snarere hvordan en lærer tilrettelegger for dem. For eksempel behøver det ikke være slik at tavleundervisning er overføringsorientert eller at gruppearbeid er oppdagelsesorientert. Dette avhenger av hvilke spørsmål læreren velger å stille. Spørsmålene kan enten være åpne eller mer spissede, med hensikt i å teste kunnskap som elevene kan ha tilegnet seg fra en tekst (Andersen et al., 2018, s. 23-24).

Helle uttrykker at «[...] som lærer må du ha et annet perspektiv enn ditt eget» (2017, s. 138). Dette utsagnet innebærer at en lærer må være bevisst på hvordan arbeidsmåter blir tilpasset til klassen, samt være bevisst på at elever har ulike måter å lære på. Noen lærer best gjennom arbeid i grupper, noen gjennom lytting og andre gjennom praktisk arbeid. Altså er ikke variasjon viktig bare for elevenes motivasjon, men likedan for å tilpasse undervisningen (Helle, 2017, s. 138). En variasjon innenfor organiseringen av undervisningen kan bidra til å tilpasse undervisningen. I organisering av undervisningen er det særlig tre kategorier av som fremgår, helklasseundervisning, gruppearbeid og individuelt arbeid (Klette, 2020, s. 195). En arbeidsform som tar for seg alle tre kategoriene er IGP-metoden. IGP-metoden er et viktig verktøy for å skape utforskende arbeid i møte med tekst. IGP står for individuelt, gruppe- og plenumsarbeid. Det går ut på at elevene først jobber individuelt med teksten, deretter i grupper før arbeidet går over i plenumsform der læreren leder klassesamtalen (Helstad & Øiestad, 2022, s. 85). I de neste underkapitlene vil jeg gå nærmere inn på disse arbeidsmåtene.

3.4.1 Individuelt arbeid

Det individuelle arbeidet innebærer at elevene jobber en og en. Særlig under pandemitiden og nedstengningen av Norge i 2020 var den digitale undervisningen dominerende og det var større forekomst av individuelt arbeid. Enkelte elever trivdes godt med denne løsningen, og andre opplevde det utfordrende av ulike grunner (Helstad & Øiestad, 2022, s. 28). Individuelt arbeid

er en mental prosess hos eleven ettersom dette krever konsentrasjon, samt at de skal tolke og forstå det de leser (Helstad & Øiestad, 2022, s. 85). Utholdenheten og konsentrasjonen eleven har for de ulike aktivitetene påvirkes blant annet av dagsform og andre faktorer.

I delrapporten til Opheim et al. (2010) er undervisningen delt inn i to områder, elevaktiv undervisning og lærerstyrt undervisning. Den lærerstyrte undervisningen omfatter bruk av tavle, faglig diskusjon eller samtale med læreren og individuelle aktiviteter i klassen. Her er det viktig å understreke at lærerstyrte og elevaktive aktiviteter ikke nødvendigvis er rake motsetninger. Det kan også være elevaktivitet i de lærerstyrte undervisningsformene. Skillet er der for å representere hvilke undervisningsformer som i hovedsak ledes av læreren og hvilke som har større grad av deltakende, aktive og utforskende elever (Opheim et al., 2010, s. 44). Ut ifra resultatene i prosjektet de rapporterer fra kan det tolkes dithen at det er de mer tradisjonelle undervisningsformene (faglig dialog, tavleundervisning og individuell oppgaveløsning) som har en positiv effekt på prestasjonene til elevene (Opheim et al., 2010, s. 11).

Både lærere og forskere vurderer ofte hvordan elevene kan støttes i sin læringsprosess i gjennomføring av oppgaver med ulik vanskelighetsgrad. I den forbindelse snakkes det ofte om *scaffolding*, som innebærer et imaginært stillas som er til for å gi assistanse til elevene i gjennomføringen av oppgaven (Benko, 2012, s. 291). Stillas-begrepet har allerede blitt presentert i kapittel 2. Benko sier noe om hva en lærer kan gjøre for å tilpasse og støtte enkeltelevers arbeid. Eksempler som kommer frem er å forenkle oppgaven, slik at eleven ikke bruker energi på å forstå hele omfanget, men heller fokuserer på den viktigste delen som han kan lykkes med (2012, s. 292-293). Formative tilbakemeldinger er også viktig for å veilede eleven til å fokusere på det viktigste ved oppgaven, eller på områder hvor det er rom for forbedring (Benko, 2012, s. 298). Ved å veilede til bedre forståelse på de områdene hvor det er forvirring hos eleven vil dette bidra til at eleven kan komme et steg videre og på denne måten fullføre oppgaven (Benko, 2012, s. 293). Bruken av modeller er også vanlig i undervisning, særlig i forbindelse med å skrive tekster. For eleven kan ulike modeller fungere som en støtte og bidra til forståelse i skriveprosessen (Benko, 2012, s. 296-297).

3.4.2 Samarbeidsorienterte arbeidsmåter

Gruppearbeid kan brukes i korte perioder, for eksempel summegrupper, eller i lengre perioder i forbindelse med større prosjekter eller oppgaver. Denne måten å arbeide på er for læreren en

supplering til helklasseundervisningen og det individuelle arbeidet til elevene (Koritzinsky, 2014, s. 182). Det er flere positive aspekter ved gruppearbeid. På den ene siden gir det mulighet for elevene å tilegne seg kunnskap på ulike måter og elevene får øving i å samle inn og bearbeide, og noen ganger presentere lærestoffet for medelever. Andre perspektiver på gruppearbeid er at det kan bidra til at elevene utvikler de sosiale ferdighetene gjennom å vise respekt og toleranse for medelevene. Det kan gjøres gjennom å samarbeide, konflikthåndtering, og inngå kompromiss, samt vurdere og veilede hverandre. I tillegg vil elevene få bruk for disse ferdighetene i andre situasjoner som oppstår gjennom livet (Koritzinsky, 2014, s. 182-183). Ved gruppearbeid kan læreren tilpasse undervisningen ved å gi åpne oppgaver. På denne måten får gruppene rom til å bestemme hvilken retning og utforming oppgaven skal ha og elevene kan oppleve mestring i en sosial setting (Ohna et al., 2007, s. 334).

Ovenfor er flere fordeler med gruppearbeid nevnt, men det er også baksider med denne arbeidsmåten. I flere tilfeller er det gjerne slik at noen elever dominerer i gruppen, og andre bidrar lite og blir såkalte «gratispassasjerer». Det kan òg være at individuelle bidrag ikke blir bearbeidet ordentlig. Dette bidrar til å skape uorden og lite læring (Koritzinsky, 2014, s. 183). Derfor er organisering og rammer fra lærerens side nødvendig. Gjennom valg av gruppeleder, arbeidsdeling, loggføring og konflikthåndtering, samt veiledning vil et gruppearbeid ha større forutsetning for å lykkes (Koritzinsky, 2014, s. 185-186). Lærere kan ha et ambivalent forhold til gruppearbeid. På den ene siden kan de ønske å gi elevene større handlingsrom og bryte mønstre med mer kreative læringsformer, men på den andre siden kan dette være vanskelig fordi friere rammer kan føre til at klasserommet oppleves kaotisk (Helstad & Øiestad, 2022, s. 159-160).

Organisering av elever i klasserommet kan legge til rette for ulike typer arbeidsmåter. En måte å organisere elevene på er i grupper der fokuset er på samarbeidslæring, nærmere bestemt *cooperative learning*. «Cooperative learning refers to teaching methods in which students work together in small groups to help each other learn academic content» (Slavin, 2015, s. 5). Cooperative learning som arbeidsmåte innebærer altså at elevene skal hjelpe hverandre og jobbe sammen mot et mål, og på denne måten oppnå læring. Selve prosessen mot å oppnå læring styres av elevenes motivasjon for å lære og deres evne til å oppmuntre og være behjelpelige med medlever som resulterer i samarbeid (Slavin, 2015, s. 7). Det har blitt forsket på om samarbeidslæring er en god metode for å utvikle leseforståelsen til elevene. Forskingen viser at elevene i stor grad er positive til denne måten å jobbe på, noe som presenteres gjennom tre

hovedfunn. Det første funnet innebar at elevene var bevisste på fire betingelser for en god diskusjon/samtale. En av disse betingelsene handlet om at elevene trivdes bedre med gruppediskusjon enn klassediskusjon fordi det var større rom for å være usikker og si noe feil, det opplevdes lettere å ta ordet og elevene trengte ikke å vente lenge på tur for å si noe (Andreassen, 2010, s. 11). Det andre hovedfunnet var at deltakelsen i gruppediskusjonen var oppgave- og temaavhengig. Oppgaven som læreren presenterte og temaet for teksten ville med andre ord påvirke hvordan elevene ønsket å delta. Dersom oppgaven eller temaet ikke vekket interesse ville det bli en dårligere deltakelse av elevene. Det tredje hovedfunnet innebar at elevene anså en slik gruppediskusjon som en bistand til å forstå teksten. Denne forståelsen ble utviklet gjennom å lytte til hverandre, begrunne for sine synspunkter og sette ord på tankene sine (Andreassen, 2010, s. 12).

3.4.3 Helklasseundervisning

Med helklasseundervisning menes de arbeidsmåtene som foregår i fellesskap. En av de eldste arbeidsmåtene er lærerens rolle som forteller, forklarer og instruerer for en hel klasse (Helle, 2017, s. 131). Tavleundervisning, klassesamtaler, samt individuelt arbeid med oppgaver er alle lærerstyrte undervisningsformer med lange tradisjoner i norsk skole (Haug, 2020, s. 447). I forbindelse med helklasseundervisningen ønsker jeg å særlig fokusere på helklassesamtalen da dette er en mye utbredt arbeidsmåte. Et samtalemønster som har gått igjen siden det ble forsket på i 1970-årene er IRF-mønsteret. «Initiation» (I) innebærer at læreren gjerne stiller et spørsmål, som dermed fører til en «response» (R) fra eleven, som videre ender i «feedback» (F) fra læreren som evaluerer svaret. Feedbacken blir da ofte et utgangspunkt for en ny syklus med IRF-mønster (Mercer & Dawes, 2008, s. 57). Lærere utnytter ofte ikke potensialet i bruken av spørsmål i undervisningen, da det ofte blir stilt kortere faktaspørsmål enn åpne spørsmål som kan få elevene til å reflektere (Børresen et al., 2012, s. 96). Det er også vist gjennom forskning at elevene stiller få spørsmål, læreren stiller mange spørsmål og elevene får kort tid til å svare (Børresen et al., 2012, s. 96). Denne strategien velges gjerne bevisst av lærere for å unngå at arbeidet i undervisningen går for sakte, i tillegg er opprettholdelse av kontroll og elevenes konsentrasjon påvirkningsfaktorer (Brualdi, 1998, sitert i Børresen et al., 2012, s. 96). Det er imidlertid viktig at læreren er bevisst på forskjellen mellom undervisning med dialogiske samtaler som har verdi for både lærer og elev, og undervisning med læreren som svarer på mange spørsmål elevene ikke har stilt (Helle, 2017, s. 131). Innenfor klassesamtalene presenteres begrepene *exploratory talk* og *presentational talk*. *Exploratory talk* kjennetegnes

ved at talspersonen har muligheten til å utforske nye måter å komme frem til informasjon på, og på denne måten høre ideene, og se hva andre kan skape ut av dem og sortere det i ulike mønstre (Barnes, 2008, s. 5). *Presentational talk* innebærer at fokuset til talspersonen er på tilpasning av språk, innhold og væremåte etter et publikum (Barnes, 2008, s. 5). Det er i stor grad presentational talk som dominerer i klassesamtalene (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 77).

IRF-mønsteret som måte å samtale på er fra lærerens side et verktøy for å kartlegge elevenes forståelse, sikre at elevene følger med, oppfordre til deltakelse og en måte å gi tilbakemelding til elevene ut ifra hva læreren hører (Mercer & Dawes, 2008, s. 57). Slike samtaler mellom lærer og elev kalles gjerne asymmetriske. Det betyr at det er en av samtalepartene, i dette tilfellet læreren, som har ansvaret og kontrollen over interaksjonen. Det behøver ikke å være negativt, men det er viktig å være bevisst på at noen lærer best gjennom samtale og snakking. Disse elevene må få mulighet til å gjøre dette for seg selv, uten at læreren er til stede (Mercer & Dawes, 2008, s. 56). Elevenes spørsmål er vel så viktige som læreren sine spørsmål, ettersom “evnen til å stille gode spørsmål er nært knyttet til evnen å forstå og lære” (Børresen et al., 2012, s. 98). Gjennom spørsmål vil nemlig elevene bli mer aktive i sin egen læringsprosess, og da særlig ved å svare på spørsmålene og vurdere svarene (Børresen et al., 2012, s. 98).

I tillegg til klassesamtaler kan film være en god ressurs i helklasseundervisningen. Film er effektiv i undervisningen ettersom den kan fremme reflekterende holdninger hos elevene og videre bygge bro mellom læring og opplevelser (Blasco et al., 2015). Samtidig er film en måte for elevene å møte hovedbudskap og holdninger gjennom filmkarakterene, i tillegg til å kunne overføre historier fra filmverdenen til egne liv (Blasco et al, 2015). Forskning har dessuten vist at bruk av film skaper større bevissthet hos elevene rundt bøker og at flere elever blir oppmuntret til å lese en bok dersom de har sett filmatiseringen av den aktuelle boken (Brown, 2005, s. 67). Ved å bruke populære filmer kan dette fungere som redskap for elevene til å se situasjoner fra andre perspektiv (Gallo, 1993 i Pandey, 2012, s. 330). I tillegg hevdes det at audiovisuelle medier påvirker elevenes tankesett i større grad enn for eksempel diskusjoner eller forelesninger (Pandey, 2012, s. 330).

3.4.4 Tilpasset opplæring gjennom arbeidsmåter

En klasseleders ansvar er å lede elevene gjennom undervisningen, slik at de har best forutsetninger for å lære. Ogden trekker frem læringsaktiviteter som er tilpasset elevenes

interesser, forutsetninger og behov som er viktige for å skape en god struktur i klassen (særlig i klasser som er urolige) (2012, s. 47). Strukturerte læringsaktiviteter kjennetegnes ved at de har tydelige start- og stoppunkt, med deloppgaver som skal løses steg for steg. En viktig presisering er at elevene får oppgaver som er tilpasset deres forutsetninger, men det er også nødvendig at elevene får oppgaver som utfordrer og får elevene til å strekke seg for å lykkes. Dette med tilstrekkelig hjelp og mål innenfor rekkevidden deres (Ogden, 2012, s. 47). Dette perspektivet på klasseledelse viser at lærerens jobb ikke bare er å holde ro og orden i klasserommet, men også å tilpasse undervisningen slik at elevene har forutsetninger for å få et best mulig læringsutbytte. En beskrivelse av kjernen i tilpasset undervisning er at «[g]od undervisning skal fungere godt for kvar einskild elev» (Haug & Bachmann, 2007, s. 266). Det er ikke noe entydig svar på hva som er god undervisning ettersom elever er forskjellige (Haug & Bachmann, 2007, s. 266). Elevers ulike preferanser og behov gjør at læreren må legge opp til forskjellige arbeidsmåter og på denne måten skape den gode undervisningen som skal fungere for alle. Målet med undervisningen er å fremme opplevelsen av tilhørighet, forståelse og motivasjon hos elevene, og dette er et viktig aspekt innenfor tilpasset opplæring (Bachmann & Haug, 2006, s. 14). Det er ingen garanti for at de ulike arbeidsmåtene bidrar til å skape motivasjon, men med en variert og differensiert undervisning er det større sannsynlighet for å treffe enkeltelever og på denne måten inkludere og bidra til forståelse for temaet. Jeg anser derfor varierte arbeidsmåter som en form for tilpasset undervisning. Lærerens bevissthet rundt elevens motivasjon og mestringsforventning er viktig ettersom elevens forventninger til seg selv er styrende for om vedkommende vil prøve seg på oppgaver innenfor samme område også i fremtiden (Manger & Wormnes, 2015, s. 114). Ved å tilpasse arbeidsmåtene til enkeltelever kan dette bygge opp elevenes forventninger om mestring mot oppgaven den står ovenfor. Samtidig er lærerens forventning om mestring knyttet til elever styrende for elevenes motivasjon for å gjennomføre (Manger, 2012, s. 32). Lærerens tro på eleven kan med andre ord smitte over på eleven og forårsake at eleven enten ikke gjennomfører oppgaven, eller gi eleven troa på at dette går bra.

En måte å tilpasse undervisningen på er differensiering. Differensiering knyttes ofte til to ulike elementer: kvalitativt (hvordan elevene jobber med oppgavene) og kvantitativt (hvor mange oppgaver elevene løser). Denne måten å tilpasse på kan oppleves som enkel å administrere for læreren (Haug, 2011, s. 137). Differensiering innebærer nødvendigvis ikke at elevene får oppgaver på ulike nivå, men at læreren må tenke igjennom hvilke måter en kan støtte enkeltelever i deres læringsprosess i møte med de samme oppgavene som fellesskapet, eller ved

å variere med ulike oppgaver som leder til samme læringsmål (Munthe, 2020, s. 222). Det er viktig med en balanse mellom skolens arbeid mot et felles mål og tilpasning til mangfoldet. Dersom skolen skal være en inkluderende institusjon kan ikke dette være gjennom å kreve lik kompetanse og lik opplæring for alle. Buli-Holmberg et al. poengterer derfor at inkludering må «[...] forenes med differensiering» (2015, s. 16). Differensiering kan komme til syne gjennom mange aspekter, eksempelvis gjennom innhold, arbeidsmåter, nivå, tempo, organisering og vurdering (Haug, 2020, s. 436). I valg av arbeidsmåter er det særlig to aspekter som må hensyntas. På den ene siden skal læreren sikre et positivt og nærende læringsmiljø, og på den andre siden oppstår viktigheten av en variert undervisning for å sikre at preferansene til de ulike elevene tilfredsstilles (Haug, 2020, s. 451). Et annet hensyn som lærerne må ta er at enkelte elever har større behov for forutsigbarhet enn andre elever. Med dette så snakker en gjerne om tilpasset informasjon, altså at noen trenger mer informasjon og tydelige beskjeder rundt det som skal skje. Dette går innunder den tilpassede opplæringen og inkludering, som er en del av skolens oppgave (Fiskum et al., 2018, s. 61).

3.5 Digitale verktøy i undervisningen

Bjørndal og Lieberg uttrykker at «valg av læringsaktiviteter er begrenset av elevenes forutsetninger, dvs. deres modenhetsnivå eller evne til å vurdere, resonnere og beherske bestemte begreper og ferdigheter» (1978, s. 115). I nyere tid kan dette utsagnet overføres til bruken av digitale verktøy i undervisningen. Dersom elevene enten viser umodenhet knyttet til digitale verktøy eller ikke behersker ferdighetene som er nødvendig for å bruke det i undervisningen, er det lite hensiktsmessig å bruke dette til de ulike arbeidsmåtene. På den andre siden kan mye bruk av digitale hjelpemidler hjelpe elevene med å utvikle sine digitale ferdigheter, som er en av de fem grunnleggende ferdighetene i opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). Gjennom fagfornyelsen er det en forståelse om at elevene skal få en god opplæring i digitale ferdigheter slik at de mestrer bruken av digitale verktøy i de ulike fagene (Krumsvik, 2020, s. 594). De digitale ferdighetene har hatt en positiv utvikling, mye på grunn av spilling, som gjerne foregår på engelsk (Krumsvik, 2020, s. 592). Selv om dette fører til at elevene i større grad er stødigere i det engelske språket, på digitale verktøy og nettbaserte ressurser, er det likevel nødvendig at elevene blir opplært i hvordan dette skal brukes i de respektive fagene (Krumsvik, 2020, s. 593). Ettersom det digitale tar en stadig større plass i klasserommet stiller dette større krav til læreres klasseledelse (Nome, 2011, s. 70). Ziehe understreker viktigheten av at lærere ikke må la sin virksomhet vike for å tilfredsstille

elevenes preferanser. Elevene har behov for å bli presentert for noe annet enn deres hverdagsverden, samtidig er det viktig å bygge bro mellom det kjente og ukjente. Det betyr at elevene må utfordres til å jobbe med temaer på et høyere nivå enn deres hverdagsviten, ettersom dette kan løfte de opp på et høyere kognitivt nivå. Arbeidsformer og regler bør derfor avvike fra det elevene kjenner i hverdagslivet (Ziehe, 2004, sitert i Nome, 2011, s. 73). Nome konkluderer på sin side med at den digitale utviklingen i klasserommet bidrar til å viske ut grensene mellom arbeid og underholdning. Og at kampen om oppmerksomheten i klasserommet mellom lærer og det digitale hjelpemiddelet vil bidra til at alle parter løser sine oppgaver på en dårlig måte. Lærerne får en større jobb med å være en tydelig klasseleder og voksenperson og elevene har en egen evne til *multitask-performance* som skaper en ukonsentrasjon. Elevenes måloppnåelse og kompetanse står med andre ord på spill (Nome, 2011, s. 77). Dessuten har skolen i blitt elevorientert i større grad, der elevers preferanser styrer valgte arbeidsmåter og innhold. Dersom innholdet er for langt ifra elevers interesse vil dette gjøre at de trekker seg tilbake (Ziehe, 2004, sitert i Nome, 2011, s. 73).

I forskning fra perioden med hjemmeskole under korona var det særlig et sentralt funn om arbeidsmåter. Hjemmeskolen hadde et tydelig preg av mye individuelt arbeid og dermed “[...] mindre faglig dialog enn i det fysiske klasserommet” (Gilje et al., 2020, s. 14). Forskning fra 2005 til 2019 viser tendenser til at de individuelle arbeidsmåtene og gruppearbeid får større plass enn helklasseundervisning, og dette særlig i klasserom med en digital enhet per elev. Den typiske gangen i undervisningen blir da at læreren har felles gjennomgang av fagstoff og instruksjoner og at elevene jobber individuelt eller i grupper etter dette (Gilje et al., 2020, s. 14).

I dette teorikapittelet har jeg tatt for meg arbeidsmåter, og delt disse opp i tre kategorier med individuelt arbeid, gruppearbeid og helklasseundervisning. Dette har jeg sett på i lys av tilpasset opplæring og digitale verktøy.

4 Metode

I dette kapitlet skal jeg presentere det som ligger til grunn for studien min med vitenskapelige perspektiver og deretter beskrive hvilke metoder jeg har valgt og begrunne disse. Her vil det også komme frem hvilke valg jeg har gjort underveis og hvordan studiens prosess har foregått.

4.1 Vitenskapelige perspektiver

Fenomenologi omhandler menneskets livsverden. Nærmere bestemt “en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene [...]” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44-45). Med andre ord kan det sies å beskrive og forstå informantens livsverden og se den fra deres perspektiv, for så å formidle dette videre. For enkeltmennesket er deres oppfatning av verden den «sanne», og det interessante ligger i å forstå denne oppfatningen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 50). Fokuset innenfor den fenomenologiske metoden er å bruke presise beskrivelser fremfor å analysere og forklare. Dette er for å opprettholde en objektivitet til fenomenene som blir undersøkt, noe som blir ansett som troskap i den fenomenologiske filosofien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). I en fenomenologisk analyse er det tre steg som er sentrale. 1) Få en oppfatning av helheten ved å lese transkripsjonen, 2) sammenfatte transkripsjonen da dette ikke vil være mulig å presentere i sin helhet, og med dette utvikle en meningsenhet og 3) omforme informantens uttalelser til fenomenologiske uttrykk (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 160).

Hermeneutikk handler om fortolkning av tekster, og å gi teksten en mening. Formålet med dette er for å oppnå en «[...]gyldig og allmenn forståelse av hva en tekst betyr» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73-74). En viktig faktor å være bevisst på i tolkningen av tekster er fordommer. Mennesker er styrt av tradisjoner og historie, og dette er med på å påvirke tolkninger som blir gjort. Menneskers handlinger og ytringer avhenger med andre ord av hvilken kontekst de befinner seg i. Som intervjuer er det derfor viktig å være bevisst på å utvide her-og-nå-perspektivet, og være oppmerksom på tradisjonene og historien som preger fortolkningen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 74). I denne kvalitative studien skal metodene intervju og observasjon benyttes i kombinasjon for å få en dypere forståelse av tematikken. Det som kommer frem i de ulike metodene er med å skape antakelser, men også bidra til å skape en helhetsforståelse rundt tematikken. I slike tilfeller befinner forskeren seg i den hermeneutiske spiralen. Dette er prosessen mot å skape mening og forståelse (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 128-130).

Innenfor forskningen er det særlig to sentrale tilnærminger en forsker kan bruke i møte med en tematikk, induktiv og deduktiv tilnærming. Med en induktiv tilnærming møter forskeren forskningsområdet med tilnærmet åpent sinn, samler inn informasjon og deretter systematiserer funnene, og ut ifra dette dannes teoriene. Med denne tilnærmingen går forskerne «[...] fra empiri til teori» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101). Den deduktive tilnærmingen kan sies å være det andre ytterpunktet på skalaen der forskerne går fra teori til empiri. Her utvikler kunnskapen seg ved å se om antakelsene (utarbeidet gjennom teori) støttes eller ikke i empirien (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102-103). Ofte er det slik at forskning pendler mellom disse to tilnærmingene ettersom det er en problemløsende prosess som foregår kontinuerlig. Mellomveien mellom en induktiv og deduktiv tilnærming kalles en abduktiv tilnærming. Innenfor den abduktive tilnærming har verken teorien eller empirien forrang, men heller en veksling mellom disse. Her er forskningen en pågående prosess med nye funn som fører til undringer som videre fører til nye spørsmål som må utforskes (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103). I denne masterstudien har jeg hatt en abduktiv tilnærming til forskningen min. I forkant av datainnsamlingen hadde jeg et teorigrunnlag som jeg tok utgangspunkt i ved gjennomføringen av intervjuene og observasjonene. I analysen av datamaterialet så jeg behovet for å inkludere flere perspektiver, blant annet digitale verktøy, og nødvendigheten for å ta bort noe av teorigrunnlaget for å spisse oppgaven ytterligere.

4.2 Kvalitativ metode

For å forske på problemstillingen har jeg valgt en kvalitativ metode, nærmere bestemt casestudie. En casestudie er en samlingsbetegnelse «[...] for en rekke forskningsdesign med enkelte variasjoner». Det innebærer at en casestudie kan gjennomføres med ulike metoder (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 63). I mitt tilfelle skal casestudien gjennomføres gjennom intervjuer og observasjoner. Innenfor casestudie kan en snakke om enkelcasestudier. I en enkelcasestudie avdekker forskeren ulike prosesser innenfor en spesiell kontekst, for eksempel i en klasse eller skoletime, med hensikt i å få en økt forståelse av enkelcasen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 64). I denne studien vil jeg søke forståelse ut ifra problemstillingen min ved å være i én klasse over to norskkøtter og intervjuer to av lærerne som underviser i denne klassen.

Innenfor denne casestudien skal jeg følge to lærere og kombinere intervju og observasjon for å gå dypere inn på lærerens praksis. Disse metodene har verdier som kan bidra til rike beskrivelser

av lærerens praksis. På den ene siden vil en intervjusamtale gi en innsikt i hvordan en lærer reflekterer og opplever sin situasjon, og observasjon vil gi en oppfatning av hvordan personer samhandler med hverandre (Thagaard, 2018, s. 11). Ved å bruke de kvalitative metodene vil jeg kunne høre og se hvordan læreren tilpasser undervisningen gjennom arbeidsmåter og hvordan vedkommende jobber med det pedagogiske i klasserommet, i tillegg til å se på elevenes kroppsspråk og holdninger. Dette vil gi meg en innsikt i tematikken.

4.2.1 Kvalitativt forskningsintervju som metode

En kvalitativ studie har som intensjon «[...] å forstå og beskrive hva spesifikke mennesker gjør i sitt hverdagsliv, og hvilken mening disse handlingene har for dem» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). For å få frem nyanserte beskrivelser av de spesifikke menneskenes hverdagsliv har jeg valgt å gjennomføre et semistrukturert intervju. Et semistrukturert intervju betyr at det ikke er åpen samtale, men heller ikke ren spørreskjemasamtale. Intervjuguiden består derfor av utvalgte temaer og forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Et slikt intervju gir meg muligheten som forsker til å stille de planlagte spørsmålene og tilføye med spontane oppfølgingsspørsmål der det er naturlig, samt ha en åpenhet for nye temaer som ikke har vært tenkt igjennom på forhånd (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121).

Et intervju gir muligheter for at lærerne kan utdype svarene deres og for meg som intervjuer til å stille oppfølgingsspørsmål. Det er ingen fasit for hvordan intervjuer stiller oppfølgingsspørsmål, men mulige responser kan være å gjenta et par ord av svaret for å oppfordre intervjupersonen til å utdype eller stille spesifikke undersøkende spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 170). Ledende spørsmål kan være en potensiell fallgrube å gå i. Faren ved dette kan være at forsker tillegger informantene holdninger eller meninger knyttet til temaet som de kanskje ikke har, og at ved en liten omformulering av spørsmålet kan påvirke svaret (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 201). Svarene kan derfor være i den retningen som intervjuer ønsker og bekrefter intervjuerens oppfatning. På den andre siden kan ledende spørsmål være et hjelpemiddel for å sjekke informantens reliabilitet og kan bidra med «å verifisere intervjuerens fortolkninger» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 201).

4.2.2 Intervjuguide

I utarbeidelsen av intervjuguiden (Vedlegg C) har jeg tatt utgangspunkt i de ulike temaene som problemstillingen og forskningsspørsmålene tar opp. I formuleringen av spørsmålene har jeg

hatt fokus på at det skal være en balanse mellom meningsspørsmål og faktaspørsmål, ettersom dette er formålstjenlig i et kvalitativt forskningsintervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). Gjennom disse spørsmålene er hensikten å fremme både det tematiske og dynamiske med intervjuet. Det tematiske aspektet innebærer spørsmålene som tar for seg intervjuets «hva». Disse spørsmålene relaterer til oppfatningene knyttet til forskningstemaet. Det dynamiske aspektet omhandler intervjuets «hvordan» og er til for å skape en flyt i samtalen og positivt samspill mellom intervjuer og informant slik at informanten kan dele av sine følelser og erfaringer. Sammen vil det tematiske aspektet dekke produksjon av kunnskap og det dynamiske aspektet fremmer en god interaksjon i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 163).

Gjennom denne studien har jeg valgt å benytte meg av det som kalles kontekstuelle intervjuer i etterkant av hver observasjon. Kontekstuell kunnskap innebærer kunnskap som produseres i intervjusituasjonen og er påvirket av situasjonelle og interaksjonelle faktorer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 336). Å stille spørsmål til observasjonene er dessuten en mulighet for informanten til å forklare og tolke sin oppfatning av situasjonen (Gill et al., 2014, s. 72). Dette bidrar til å gi en større innsikt i lærerens arbeid, og gir dermed enda rikere beskrivelser av de aktuelle lærernes praksis.

4.2.3 Observasjon som metode

Observasjon anses å være naturalistisk ettersom observasjoner innenfor den kvalitative forskningen gjennomføres i helt naturlige situasjoner (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 113). I motsetning til en observasjon i et laboratorium under eksperimenter, skjer observasjonen i naturlige settinger der intensjonen er å fange opp menneskelig aktivitet og konteksten den skjer i (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 113-114). Forskjellen mellom observasjon i dagliglivet og i forskning er at forskningen har et tydelig fokus i observasjonene. Derfor snakkes det om fokuserte observasjoner innenfor forskning (Postholm & Jacobsen, s. 114).

I gjennomførelsen av observasjonene har jeg valgt å innta en rolle som fullstendig observatør. Det betyr at jeg, som forsker, observerer uten å ha en tilknytning til situasjonene. Dette innebærer også at jeg ikke kommer til å samhandle med de som blir observert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 115). En av begrunnelsene mine til å ha denne observatørrollen var ønsket om å forholde meg nøytral i konteksten. Med en mer deltakende rolle er sannsynligheten større for at jeg kunne lagt føringer for både lærere og elever rundt for det jeg ønsket å se. I tillegg

hadde jeg intervjuet lærerne i forkant om deres praksis, og det var derfor hensiktsmessig å være fullstendig observatør for å se hvordan lærernes praksis og samspillet med elevene utspilte seg. Det skal likevel sies at jeg ble introdusert for elevene av læreren i oppstarten av timen jeg skulle observere slik at jeg fikk muligheten til å si noe om hvorfor jeg var til stede. Jeg forklarte for elevene at jeg drev med et masterprosjekt og at fokuset mitt var å se på lærerne. Selv om jeg ikke kan bekrefte noe om hvilke tanker elevene gjorde seg opp om min tilstedeværelse, så var det ingen som ga uttrykk for at de synes det var ubehagelig. I mine øyne virket det som timen hadde en naturlig setting, og det var heller ingen elever som søkte oppmerksomheten min eller forsøkte å kommunisere. Så inntrykket mitt var at timen utspilte seg som «vanlig», selv om jeg ikke kan si dette med sikkerhet.

I forkant har jeg lest teori knyttet til tematikken som skal observeres og studeres. Dette vil hjelpe med å skille ut viktige detaljer fra helheten som skrives ned fortløpende. På den andre siden kan denne teoretiske bakgrunnen blende meg i situasjonen og kan bidra til at jeg ikke noterer meg andre viktige funn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 131). Under observasjonen tar jeg utgangspunkt i de seks dimensjonene i den didaktiske relasjonsmodellen, samt elevenes engasjement. Det er viktig å ha et kritisk blikk til det som kommer frem under observasjonene. Elevene vil mest sannsynlig bli oppmerksomme på at det sitter en ny person bakerst i klasserommet og som skal følge med. Dette kan være med på å bidra til å endre atferden deres i noe grad, imens andre elever ikke lar seg påvirke. Selv om det i hovedsak er lærerens fremgangsmåter og praksis som skal observeres vil jeg også registrere elevers kroppsspråk og reaksjoner i ulike situasjoner.

4.2.4 Observasjonsskjema

Under de to observasjonene vil jeg bruke et observasjonsskjema (Vedlegg B) for å systematisere inntrykkene jeg gjør meg. Øverst i skjemaet satte jeg inn en rad med fokusområdene for observasjonen for å minne meg selv på hva jeg så etter. Det er likevel viktig å bemerke seg at selv om det er et klart fokus for forskningen, vil forskerens subjektivitet spille inn og påvirke hvilke observasjoner som blir valgt med og notert ned (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 128). Observasjonsskjemaet har jeg delt inn i to kolonner. Den venstre kolonnen ble brukt til å beskrive og notere det jeg så og hørte under observasjonene. Som nevnt vil forskerens subjektivitet påvirke hva som blir notert ned i denne kolonnen. Dette fordi forskeren i forkant har med seg tidligere erfaringer, samt teoretiske perspektiver som vil være med å forme

antakelsene som blir gjort. Derfor vil beskrivelsene i venstre kolonne aldri kunne bli helt nøytral og objektiv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 128). I den høyre kolonnen noterte jeg ned mulige tolkninger rundt observasjonene. Jeg gjorde meg opp et fåtall av tolkninger underveis i observasjonene, og brukte heller det meste av tiden til å notere ned beskrivelser av det jeg så. De mulige tolkningene gjorde jeg rett i etterkant av observasjonene da informasjonen enda lå friskt i minnet. Et eksempel fra observasjonene kan se slik ut:

Beskrivelse av hva jeg ser og hører	Mulige tolkninger
Beate leser høyt fra avisinnlegget. Hun stopper opp og stiller spørsmål til elevene om det hun akkurat har lest.	Ved å ta pauser og stille spørsmål underveis kan dette gi elevene muligheten til å få med seg innholdet.
<p>Spørsmål til observasjonen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Du sa i intervjuet at du ikke likte å prate så lenge. Hvorfor valgte du å ha klassesamtaler store deler av økten nå? 	

Tabell 1. Eksempel på observasjonsskjema

Av hensyn til personvern velger jeg å ikke gjøre verken video- eller lydopptak under observasjonene. En begrunnelse for dette er at det vil være en omfattende prosess å innhente samtykke fra samtlige av de foresatte til elevene. Samtidig fokuseres observasjonen mot de utvalgte lærerne i klasserommet, noe som gjør datainnsamlingen fra observasjonen mindre enn om jeg skulle tatt utgangspunkt i både elever og lærere. Likevel kommer jeg til å bemerke meg det jeg både ser og hører, da dette for eksempel kan være kroppsspråk eller reaksjoner fra elevene. I observasjonsskjema vil jeg derfor beskrive det jeg observerer og komme med mulige tolkninger av observasjonene. Ved å ikke ha video- eller lydopptak av observasjonen kan noe av inntrykkene og dataene gå tapt under noteringen. En annen begrunnelse for å ikke ha videoopptak under observasjonen er at dette kan virke forstyrrende og utfordrende for deltakerne i studien. Dette var riktignok i motsetning til lydopptak (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 131). Likevel velger jeg å tro at notering på PC bidro til å «ufarliggjøre» situasjonen for informantene.

4.3 Kombinasjon av metoder

Kombinasjonen av intervju og observasjon kan fungere som komplementære datainnsamlingsmetoder. Det vil si at dataene som samles inn er med på å utfylle hverandre og bidrar til å skape en dypere helhetsforståelse rundt tematikken som studeres (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 128-130). En slik kombinasjon av datainnsamlingsmetoder kan kalles triangulering, og denne måten å jobbe på bidrar til å styrke oppgavens gyldighet og pålitelighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 236). Kombinasjon av metoder fungerer som en måte å skape et helhetlig bilde av et område ved å se på det fra flere ulike vinkler. Dette gjør at forskeren blir mindre sårbar for at skjevheter kan oppstå enn om forskningen baserte seg på én kilde (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 237). Det kan dessuten være nyttig å oppdage at dataen fra intervju og observasjoner ikke alltid stemmer overens, altså at det informanten forteller er inkonsekvent i forhold til det hun gjør (Gibbs, 2015, sitert i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 237). En viktig påpekning med tanke på inkonsekvens er at målet ikke er å ta informanten i løgn eller feil, men heller få frem perspektivet om at virkeligheten er kompleks og at ikke alle handlinger er konsekvente (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 237).

I gjennomføringen har jeg satt opp datainnsamlingen slik at jeg først gjennomfører et intervju og stiller grunnleggende spørsmål for studien, deretter skal jeg observere to norskøkt, og etter de respektive norskøktene vil jeg ha korte kontekstuelle intervjuer for å stille spørsmål til observasjonene. Datamaterialet fra intervjuene og observasjonene vil bli tillagt like mye verdi. Derfor er de tre forskningsspørsmålene i oppgaven formulert på en slik måte at jeg får brukt materiale både fra intervju og observasjon. Første forskningsspørsmål om hvilke arbeidsmåter som er i bruk i undervisningen vil i hovedsak besvares ved hjelp av data fra observasjonene hvor jeg var til stede i to norskøkt, ettersom disse kan gi svar på hvilke arbeidsmåter jeg har vært vitne til. Det andre forskningsspørsmålet om hvordan lærerne begrunner valget av arbeidsmåter vil bli besvart gjennom data fra intervjuene ettersom dette gir lærerne mulighet til å forklare hvorfor de legger opp til de ulike arbeidsmåtene. Det tredje forskningsspørsmålet handler om hvordan digitale verktøy kan skape muligheter og utfordringer i undervisningen. Det vil bli besvart gjennom data fra intervjuene og observasjonene, ettersom jeg både fikk innsyn i lærernes tanker rundt digitale verktøy og at observasjonene ga meg innsyn i hvilken praksis de fører rundt bruken av digitale verktøy.

4.4 Utvalg av informanter

Det kan være en utfordring å bestemme hvor mange informanter en trenger i en studie. Antallet informanter bør bestemmes ut ifra hvor mange du behøver for å få svar på det du lurer på (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Jeg har valgt å avgrense til to lærere og se på deres undervisning. Gjennom intervju vil jeg få innsikt i deres tanker og erfaringer om arbeidsmåter i undervisningen, og observasjon vil gi meg et innblikk deres klasseromspraksis.

En ulempe med å kun ha to informanter er at det begrenser muligheten for å generalisere resultatene som kommer frem. Likevel vil jeg gjennom casestudiet få anledning til å gå i dybden på hva jeg ønsker å undersøke og kan gi rike beskrivelser gjennom de utfyllende metodene, intervju og observasjon. Utvalget av informantene er bestemt etter to kriterier:

- Kompetanse i norsk. For å spisse prosjektet ytterligere har jeg valgt å skygge lærerne i norsktimene, ettersom norsk er et av mine valgte undervisningsfag.
- Informanten må ha jobbet i skolen i minst fem år. Dette er fordi jeg ønsker at informantene skal ha opparbeidet seg en viss erfaring og et repertoar av ulike arbeidsmåter.

I utgangspunktet var planen å rekruttere én informant til prosjektet mitt. I rekrutteringen til prosjektet tok jeg kontakt med en bekjent som jobber i skolen og opplyste om kriteriene jeg hadde satt for utvalg av informanten. Tidligere i prosessen hadde denne bekjente hjulpet meg under piloteringen av intervjuguiden og bidro til å spisse tematikken i oppgaven. Vedkommende foreslo to personer som hen mente var god på det jeg ønsket å forske på. Ut ifra forslagene kontaktet jeg personene som ble foreslått og fikk positivt svar fra begge de aktuelle informantene. De to informantene samarbeidet nemlig om en klasse i norsk, og jeg så det derfor som fordelaktig å rekruttere begge til prosjektet mitt. På denne måten ville jeg også få flere perspektiv på spørsmålene jeg ønsket å stille, samt se to ulike individer i aksjon i klasserommet. Lærerne som ønsket å bidra har jeg gitt fiktive navn, Agnes og Beate, av hensyn til anonymitet. I tabellen under vil jeg presentere hver av informantene.

Agnes	Agnes er kontaktlærer i 9A. Hun er i femtiårene og har jobbet i skolen i over 20 år. Dette skoleåret underviser hun i norsk, samfunnsfag og mat og helse i 9A. I tillegg underviser Agnes i norsk i 9B.
Beate	Beate er kontaktlærer i 9A. Hun er i førtiårene og har jobbet i skolen i over 10 år. Dette skoleåret underviser hun i norsk, samfunnsfag, mat og helse og KRLE i 9A. I tillegg underviser Beate i norsk i 9C.

Tabell 2 Kort presentasjon av informantene

Agnes og Beate har vært kollegaer i fem år på Waalheim skole. Waalheim skole er ti år gammel og ligger i et bystrøk på Østlandet. Skolens satsningsområder er å skape et trygt og inkluderende læringsmiljø for alle elever. I flere år har skolen også satset på å utvikle kompetanse hos lærerne i samarbeidslæring. Skolen har som en av sine tradisjoner ved at elevene i tiende klasse besøker konsentrasjonsleirer fra andre verdenskrig hvert år. Agnes og Beate jobber sammen med fire andre på team på 9. trinn. Nå er de kontaktlærere sammen i 9A. Klassen består av 27 elever, 13 jenter og 14 gutter. De jobber tett sammen i team ettersom de samarbeider om norskundervisningen, samt samfunnsfag og mat og helse i denne klassen. I norskfaget underviser de en økt sammen i uken og fordeler den resterende norskundervisningen likt. Agnes og Beate har like mye tid sammen med elevene. Klassen har hatt andre norsklærere i 8. klasse. Agnes og Beate beskriver klasse 9A som sammensatt gruppe med store nivåforskjeller og ulike forutsetninger. Noen elever er mer selvgående og går løs på oppgavene som blir gitt, og andre elever trenger mer støtte og veiledning for å komme i gang. Agnes og Beate beskriver 9A som en rolig gruppe som er lite muntlig aktive under faglige aktiviteter. Jeg er inne og observerer begge lærerne i 9A.

4.5 Gjennomføring av datainnsamling og analyse

I dette delkapittelet vil det gjøres rede for gjennomførelsen rundt datainnsamlingen, samt bearbeidelsen av datamaterialet.

4.5.1 Gjennomføring av intervju

I forkant av datainnsamlingen mottok deltakerne informasjon om studien og samtykkeerklæring (Vedlegg A). Intervjuene ble tatt opp med diktafon-appen via nettskjema. Det er en sikker løsning for å sikre deltakeren konfidensialitet. Ved å ta lydopptak av intervjuet gir dette forskeren mulighet til å være fullt til stede, og gi anledning til å stille oppfølgings spørsmål eller

oppklarende spørsmål (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132). Lydopptak er dessuten en måte å få registrert tonefall, pauser og ordbruk, som jeg kan lytte på flere ganger i etterkant (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205).

Informantene fikk ikke innsyn i intervjuguiden før gjennomføringen av intervjuet. Det betyr at de ikke visste hvilke spørsmål som kom til å bli stilt, men de var opplyst om at det er arbeidsmåter som er fokusområdet. En grunn for denne avgjørelsen var at jeg ønsket deltakernes umiddelbare tanker rundt spørsmålene. Hadde jeg sendt ut disse i forkant ville deltakerne hatt mulighet til å forberede seg og muligens forberedt svar som de kanskje ikke ville resonnert seg frem til ellers. På en annen side kunne innsyn i spørsmålene i forkant ha betrygget informantene i intervjusituasjonen.

I starten av intervjuet er det anbefalt å begynne med *brifing*. Dette omhandler å gjengi kort om formål ved intervjuet, hvorfor jeg velger å bruke lydopptaker og eventuelle spørsmål eller uklarheter som blir svart på før intervjuet begynner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). Under brifingen refererte jeg kort til samtykkeskjemaet jeg sendte ut i forkant. Her opplyste jeg informantene om deres rettigheter dersom de ønsket å trekke seg, hvordan anonymiseringen ville foregå og informasjon rundt oppbevaringen av personopplysningene deres.

4.5.2 Transkribering

Å transkribere er det samme som å transformere, altså å skifte fra en form til en annen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). I denne delen av prosjektet blir en samtale mellom to mennesker fiksert til en skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). I denne sammenhengen betyr det at tale blir overført til skriftlig form. Det er ingen fasit på hvordan en korrekt transkripsjon ser ut. En må heller stille spørsmålet om hvilken type transkripsjon som er nyttig for min forskning. Et intervju som er ordrett transkribert er nødvendig for en lingvistisk analyse, og inkludering av pauser, latter og lignende er behjelpelig for den psykologiske tolkningen av intervjuet, der en for eksempel kan si noe om informantens engstelsesnivå (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 212).

Under transkriberingen benyttet jeg «dikter»-funksjonen i Word da dette ville spare meg tid. En utfordring med denne funksjonen er at den ikke deler opp setninger og i flere tilfeller registrerer feil ord. Dette lot seg enkelt løse ved at jeg gikk over transkriberingen og rettet opp

i feilene. Fordelen med å bruke diktafon-appen til nettskjema er at jeg kan spille av, spole tilbake og styre hastighetsnivået slik jeg ønsker. På denne måten får jeg med meg alle detaljer fra intervjuet.

Jeg ønsket å gjengi intervjuet så ordrett som mulig, så jeg valgte derfor å ta med pauser, latter og andre uttryksmåter. Transkriberingsdokumentet er skrevet på norsk bokmål. Dette for å ivareta informantenes anonymitet ettersom dialekt eller sosiolekt kan avsløre den geografiske posisjonen til deres. Etter ferdig transkribering hørte jeg igjennom lydopptakene samtidig som jeg leste igjennom transkripsjonen. Dette var for å kvalitetssikre at det var samsvar mellom lydopptak og transkribering. Transkribering fra intervjuet med Agnes er på 15 sider/6095 ord. Transkribering fra intervju med Beate er på 11 sider/5006 ord.

4.5.3 Analyse av intervjudata

Etter gjennomføring av intervjuene var det tid for analyse av datamaterialet. For å skape en oversikt over dataen sorterte jeg materialet inn i koder. I kodingsprosessen tok jeg utgangspunkt i intervjuguiden og dens hovedkategorier, med en baktanke om at disse kom til å bli utvidet. Hovedkategoriene baserte seg på teori- og forskningsperspektivene jeg hadde skrevet om i forkant, og hovedkategoriene var derfor arbeidsmåter, tilpasset opplæring, vurdering og struktur for økten. Ved flere gjennomlesninger av transkripsjonene bemerket jeg meg flere hovedkategorier og noen subkoder som var fremtredende. Denne måten å jobbe på kalles *aksial koding*. Det innebærer å se sammenhenger mellom hovedkategori og subkode, som igjen betyr at jeg som forsker strukturerer datamaterialet innenfor en kategori, inn i flere kategorier (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 148). For eksempel innenfor hovedkategorien arbeidsmåter utdypet jeg i subkodene elevenes individuelle arbeid, gruppearbeid og helklasseundervisning. Tilpasset opplæring operasjonaliserte jeg i subkodene differensiering, digitale verktøy og undervisningsstruktur. Jeg utformet også en hovedkategori om klasseledelse som jeg utdypet i subkodene relasjon og motivasjon. Alle kodene fikk ulike farger av praktiske grunner. Deretter sorterte jeg informasjonen inn i tabeller. Tabellene er bygd opp med hovedkategori(kode), subkoder og aktuelle sitater slik som Tabell 3 viser.

Kode	Subkode	Sitat
Arbeidsmåter	Elevenes individuelle arbeid	Informant B «Jeg foretrekker litt ... Jeg har ikke, ikke den læreren som har veldig lange forelesninger. Jeg liker å gi de oppgaver som de kan jobbe med kanskje på sitt nivå.»
	Gruppearbeid	Informant B «Jeg er, men jeg er ikke den største fanen av gruppearbeid, i hvert fall ikke hvis det blir for store grupper. For da blir det alltid haikere. Og hvis det da er grupper, så er det grupper på maks tre.»
	Helklasseundervisning	Informant A «Det som fungerer i denne klassen her, det er lærerstyrt, mye filmer og ikke så mye prating.»

Tabell 3 Eksempel på datainnsamlingstabell, med et utvalg koder og sitater

I tabellen har jeg skilt mellom informantene for å lettere kunne trekke ut likheter og forskjeller i deres praksis. Det er i tillegg praktiske og tidsbesparende årsaker til å sortere informasjonen slik. Funnene som er lagt i analysetabellene vil bli presentert og drøftet i kapittel 5 og 6.

4.5.4 Gjennomføring av observasjon

Jeg foretok to observasjoner knyttet til dette prosjektet. Observasjonene ble gjennomført på en tirsdag og onsdag i februar hvor klassen hadde norsk i tredje økt begge dagene. Den tredje økten er økten før elevene skulle spise lunsj. Dette kan ha en innvirkning på elevenes konsentrasjon hvis fokuset er på at de etter hvert skal få mat og pause. Med andre ord kan elevenes sult ha vært en faktor som påvirket resultatene under observasjonene. Samtidig vil jeg nevne dagsform som en påvirkende faktor. En elev som vanligvis bidrar mye faglig i undervisningen, kan ha en dårlig dag, som alle andre, og med dette beslutte at han ikke ønsker å bidra eller begynner å gjøre andre ting. Dette kan igjen påvirke undervisningen. I den første observasjonsøkten var både Agnes og Beate til stede. Agnes hadde hovedansvar og Beate var med som hjelpelærer. Det var også en assistent til stede i denne økten. I den andre observasjonsøkten var det Beate

som hadde hovedansvar. Det var også to andre assistenter i klasserommet. Jeg var plassert bakerst i klasserommet ved begge observasjonene, men på forskjellige sider i klasserommet. Dette gjorde at jeg hadde muligheten til å få full oversikt i klasserommet, slik at det ikke var noe som foregikk bak meg som hadde vært nyttig informasjon. En annen fordel med plasseringen er at jeg ikke var kontinuerlig i synsvinklene til elevene underveis i undervisningen.

4.5.5 Analyse av observasjonsdata

I analysen av observasjonsdataene har jeg valgt å ta utgangspunkt i de samme hovedkategoriene som i analysen av intervjuene. I gjennomlesingen av observasjonsdataene oppdaget jeg at det ikke var alle kategoriene som var like aktuelle, deriblant vurderinger. En av hovedkategoriene ble derfor arbeidsmåter med subkodene individuelt arbeid, gruppearbeid og helklasseundervisning. En annen hovedkategori ble klasseledelse med subkodene relasjoner, organisering av undervisning og motivasjon. Den siste hovedkategori var tilpasset opplæring. Funnene fra observasjonene ble sortert i de ulike kodene ved hjelp av fargekoder. Disse funnene vil være med på å skape en rikere beskrivelse rundt disse lærernes praksis ved å tilføye ytterligere informasjon fra intervjuene. Det var et tilfelle der intervjudata og observasjonsdata ikke var samstemt. En av informantene uttrykte i intervjuet at hun ikke likte å prate lenge ettersom elevene ikke har konsentrasjon til å følge med, men under observasjonen hadde hun en lærerstyrt time der det meste av tiden ble brukt til klassesamtaler. Dette kommer jeg nærmere inn på under analyse og funn (kapittel 5) og i drøfting av funn (kapittel 6).

Analysen av intervju- og observasjonsdataene har vært en prosess. Det har ikke nødvendigvis vært noe klart skille i alle dataene som betyr at flere av dataene kan gå innunder flere koder eller subkoder. Det betyr at jeg har lest igjennom analysen og sortert dataene flere ganger. Kodene har dessuten vært til hjelp for å se hvilke data som er relevante for min problemstilling og forskningsspørsmål, og hvilke data som ikke er like viktige. Ettersom jeg har ønsket å tillegge begge metodene like mye verdi har det vært nødvendig å gå mye frem og tilbake for å justere forskningsspørsmålene. De utarbeidede forskningsspørsmålene har kommet frem etter å ha lest gjennom forskningen i flere omganger. I forkant av datainnsamlingen hadde jeg ett forskningsspørsmål som omhandlet hvilke arbeidsmåter lærerne foretrekker å bruke. Da dette i stor grad rettet seg mot intervjudataen så jeg det nødvendig å forme et ytterligere forskningsspørsmål som tok utgangspunkt i dataene fra observasjonene. Dermed ble

forskningsspørsmålet om hvilke arbeidsmåter som er i bruk i undervisningen utformet. I gjennomlesingen og analysen av datamaterialet fra både intervjuene og observasjonene så jeg at de digitale verktøyene også hadde en fremtredende rolle. Dette gjorde at jeg så muligheten for å få inn et digitalt perspektiv på valg av arbeidsmåter. Derfor utformet jeg et tredje forskningsspørsmål som tok for seg hvilke muligheter og utfordringer de digitale verktøyene har i valg av arbeidsmåter.

4.6 Validitet og reliabilitet

Det er særlig to forhold som forskeren må reflektere systematisk over i forskningen. Det ene handler om forskningens begrensning og den andre om hvordan jeg som forsker kan ha påvirket de endelige resultatene i gjennomførelsen av forskningen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Da er det viktig å ha gjort noen refleksjoner rundt forskningens *validitet* og *reliabilitet*. *Validitet* innebærer forskningens gyldighet. I prosessen er det viktig at forskeren har et bevisst forhold til dette og reflektere over hvilke konklusjoner som trekkes. *Reliabilitet*, innebærer hvorvidt forskningen er pålitelig. Dersom forskeren er hensynsfull i sin forskning, samt viser og begrunner de ulike valgene som er tatt i prosessen, er dette med på å styrke kvaliteten på studien (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222-223).

Det vil aldri være mulig å gjengi et helt korrekt bilde av virkeligheten. Mennesker er feilbarlige, altså kan søken etter kunnskap skape og forsterke feiloppfatninger som var allerede etablert fra begynnelsen. Vi ser verden på ulike måter og det former videre informasjonen vi legger vekt på (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 17). Det kan være ulike faktorer som ikke kommer med i forskningen eller det kan være tilfeldige utsagn fra intervjuinformantene som det kanskje ikke lå så mye bak, som får tillagt et større fokus.

Validitet handler om hvorvidt forskningen er gyldig, altså hvilke konklusjoner forskeren har mulighet til trekke ut av dataene som er samlet inn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Videre kan validitet handle om metoden er egnet for å undersøke et forskningsområde (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). For å vurdere den *indre validiteten* i et prosjekt er det viktig å se på samsvaret mellom virkeligheten som er påstått at man forsker på, og hvilke teorier og begreper som er brukt i arbeidet for å fremstille denne virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). I sammenheng med validitet vil jeg også trekke frem god henvisningskikk. Som forsker er dette viktig å ha ettersom dette forhindrer plagiat og gir mulighet til å kontrollere og

etterprøve referanser for andre (Thagaard, 2018, s. 21). En god henvisningsskikk kan bidra til å styrke validiteten ved studien.

Tradisjonelt sett er reliabilitet definert som konsistensen til resultatene av forskningen. Det handler om at de samme resultatene hadde fremgått dersom forskningen hadde blitt gjennomført på et senere tidspunkt av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Dette forutsetter at den virkeligheten som ble forsket på ikke hadde endret seg, noe den med stor sannsynlighet gjør. Kunnskap er nemlig bundet til tid og rom, altså vil kunnskap som kommer frem om en spesiell klasse bare ha en viss varighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 17). Det viktig at jeg som forsker reflekterer over oppgavens validitet og reliabilitet da dette omhandler forskningens kvalitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222).

Jeg har valgt å intervju og observere to lærere på ungdomstrinnet fordi det vil være interessant å se hvilke arbeidsmåter de bruker for å tilpasse og tilrettelegge undervisningen i norskfaget. Informantene fungerer som eksempler som kan bidra til å kaste lys over undervisning og arbeidsmåter mer generelt. Det er med på å gi et inntrykk av hvordan undervisningen *kan* tilpasses, og teori og forskning er med på å bekrefte eller avkrefte om deres praksis samsvarer med de tidligere funnene og teoriene.

4.7 Forskningsetikk

I forkant av forskningen søkte jeg Norsk senter for forskningsdata (NSD) om tillatelse til å gjennomføre datainnsamling (Vedlegg A). Det var nødvendig å søke om tillatelse hos NSD fordi jeg skulle behandle læreres personopplysninger i mitt datamateriale. Etter godkjenning fra NSD (Vedlegg D) kontaktet jeg rektor ved skolen jeg ønsket å gjennomføre studien min på, og fikk positivt svar. Etter dette søkte jeg etter informanter som ønsket å delta, og fikk positive tilbakemeldinger fra to informanter. Jeg sendte ut samtykkeskjemaet til informantene slik at de hadde anledning til å stille spørsmål i god tid før innhenting av dataen skulle foregå.

Ved gjennomføring av et intervju er det særlig to aspekter forskeren må ta stilling til. Det ene aspektet er etiske hensyn knyttet til personen som intervjues og det andre er ønsket om å oppnå kunnskap. Gjennom et forskningsprosjekt vil forskeren gjøre et dypdykk innenfor et tema og derfor stille spørsmål som gir tilstrekkelig og pålitelig informasjonen. Utfordringen med dette er at det å stille dype og inntrengende spørsmål kan føre til at informanten føler seg krenket.

Derfor er viktig å være så respektfull som mulig med intervjupersonen, men dette kan også føre til at datamaterialet som samles inn blir overfladisk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 96). Konfidensialitet er et viktig begrep innenfor forskningsetikken. Konfidensialitet handler om at deltakerne og forskeren er enige om behandlingen av dataen som er et resultat av deltakelsen deres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). I dette prosjektet fikk deltakerne informasjon om dette i samtykkeskjemaet, der det står at vedkommende vil bli anonymisert gjennom fiktive navn og personopplysninger vil bli slettet ved prosjektslutt (Vedlegg A). På den ene siden er anonymiseringen med på å beskytte deltakerne, men på den andre siden kan det ha en negativ virkning ved at deltakeren på én måte blir fratatt sin stemme. Informantene har bistått forskeren med verdifull informasjon, som (med store ord,) kan være banebrytende innenfor forskningen, og kan derfor ønske å bli kreditert ved navn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Ettersom informantenes personopplysninger ble anonymisert under transkribering vil det ikke være mulig å knytte svar fra intervjuene til person eller skole. Samtidig er det ikke bare lærerne som skal skånes i denne studien, men også elevene. Derfor var jeg bevisst på at fokuset skulle være på lærerne og deres praksis, fremfor elevene, ettersom jeg kun skulle behandle lærernes personopplysninger i datamaterialet. Likevel observerte jeg elevenes kroppsspråk og stemningen i rommet for å si noe om responsen elevene viste på arbeidsmåtene. Her vil jeg ivareta elevenes personvern ved å utelate informasjon som kan spores tilbake til enkeltelever eller elevgrupper.

Informert samtykke er et prinsipp innenfor forskningen. Det handler om at deltakere blir orientert om hva deres deltakelse vil innebære. Det er samtidig viktig å presisere at en aldri kan gi helt fullstendig informasjon om hva deltakelsen vil innebære, fordi en ikke vet på forhånd hvilke data som blir innsamlet og hvilke resultater det vil gi (Thagaard, 2018, s. 23). I et informert samtykke er informantene informert om formål og hovedtrekk i prosjektet, men også om mulige fordeler og risikoer prosjektet kan medføre. Med informantenes samtykke sikrer forskeren at deres deltakelse er frivillig, men at forskeren òg informerer om retten til å trekke seg fra prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Informantene i mitt prosjekt ble forsikret om at dersom de ønsker å trekke seg på et tidspunkt vil ikke dette ha negative konsekvenser for vedkommende. Et viktig aspekt i denne studien er at min hensikt ikke er å kritisere eller dømme lærernes tanker eller undervisning. Fra mitt perspektiv synes jeg lærerne er modige som tørr å fortelle og være ærlige om sine erfaringer fra arbeidslivet og at jeg får lov til å få et innblikk i deres hverdag. For mange kan det oppleves sårbart at noen andre skal forske på en selv. Derfor vil jeg presisere at mitt fokus er å se på hvordan lærerne tilrettelegger undervisningen og bruke

dette som inspirasjon, og se dette opp mot tidligere teori og forskning jeg har funnet. Om lærerne velger å løse sin hverdag på en annen måte enn det som kommer frem i tidligere forskning, betyr dette på ingen måte at det er en feil måte å gjøre det på.

I dette kapitlet har jeg begrunnet valgene for kvalitativ metode og forklart hvordan kombinasjon av metoder kan skape utfyllende bilder av bruken av arbeidsmåter på ungdomstrinnet. Videre har jeg begrunnet valg av informanter gjennom utvalgsriterier for å sikre at lærerne har ønsket arbeidserfaring og kompetanse til å gi svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene. I gjennomføringen av datainnsamlingen har jeg belyst ulike utfordringer og muligheter metodene har og hvilke etiske hensyn jeg som forsker har tatt underveis. I det følgende vil jeg presentere analysen av datamaterialet som til slutt ender i sentrale funn.

5 Analyse og funn

I dette kapitlet skal jeg presentere den empiriske analysen og sentrale funn som jeg har kommet frem til gjennom observasjonene og intervjuene. For å skape en best mulig oversikt velger jeg å først presentere analysen fra første observasjonsøkt med Agnes og Beate, deretter andre observasjonsøkt der kun Beate var til stede. De kontekstuelle intervjuene vil bli presentert i tilknytning til observasjonene der lærerne begrunner valgene deres under norskøktene. Så presenterer jeg analysen av intervjuet med Agnes og deretter intervjuet med Beate. Med bakgrunn i analysen vil jeg til slutt presentere sentrale funn.

5.1 Norsktime 1

Den første økten jeg observerer er en norsktime i 9A. Norsktime foregår i 3. økt, altså økten før matpause, og har en varighet på 60 minutter. Temaet i denne norsktime er samme som i samfunnsfag, andre verdenskrig, men i norsk er det rettet mot brevskrivning. Dagen før økten har elevene hatt fagdag i norsk. På fagdagen var også temaet andre verdenskrig. Elevene fikk utdelt ulike roller, for eksempel soldat eller hjemmевærende. Deretter skulle de skrive et brev om deres tilværelse under andre verdenskrig. Denne økten har Agnes hovedansvaret, og Beate er til stede som hjelpelærer, i tillegg til en assistent. Jeg kommer derfor til å beskrive hva jeg har sett av både Agnes og Beate, og hva de gjør i løpet av denne timen.

I oppstarten av timen står Agnes framme ved tavlen. Hun ser på elevene som sitter to og to, som etter hvert faller til ro. På tavlen står målet for timen og hva planen for økten er. Her er det ramset opp fire punkter: 1) kryssord, 2) brevet hjem fra krigen, 3) konsentrasjonsleirene og 4) Holocaust-historie. Hun går igjennom punktene og forteller elevene hva som skal skje denne timen og at de som er ferdig skal presentere brevet sitt mot slutten av timen. Agnes stiller spørsmålet om hva som er viktig under en presentasjon. To av elevene responderer med sine tanker. Beate tilføyer et spørsmål om hvordan en presentasjon skal se ut. En elev svarer på spørsmålet. Deretter rekker en elev opp hånden og spør om noen av dem kan få lese for hverandre på grupperom. Agnes sier at det er en mulighet og oppfordrer samtidig elevene til å være kritiske til hverandre under jobbing med presentasjonen for å hjelpe hverandre til å bli gode. Agnes repeterer målet igjen før hun spør om elevene har noen spørsmål. Ingen elever responderer. Etter dette introduserer hun meg kort hvor jeg forteller elevene hvorfor jeg er til stede i klasserommet deres.

Første aktivitet er kryssord. Agnes hadde lagt igjen kryssordene på arbeidsrommet og måtte gå tilbake for å hente disse. Beate er igjen med klassen og oppfordrer elevene til å lese brevene (her refererer hun til brevene fra krigen som sto som punkt på tavlen). Det blir litt småprat og Beate henter elevene inn igjen. Hun fokuserer på et brev som er fra en lokal mann. Beate stiller spørsmål til elevene om hvorfor de tror at sentrum ved deres hjemløse er plassert der det er. Noen elever responderer, og et par andre elever driver på iPaden. Deretter repeterer hun hvilke roller de fikk utdelt når de skulle skrive brevet. Noen fikk soldat, andre fikk hjemmeværende, i tillegg til flere roller. Agnes kommer inn igjen med kryssordene. Assistenten korrigerer noen av elevene som driver på iPaden. Agnes og Beate begynner å dele ut kryssordene og Agnes poengterer at “nå har dere muligheten til å se på noe annet enn den skjermen”. Alle tre lærerne som er til stede i klasserommet varsler om anmerkning dersom de driver på iPaden. En av elevene tar en titt på kryssordet og sier at han ikke får det til. Andre elever småprater litt om kryssordet. Så sier enda en elev at hun ikke får til. Agnes responderer med at hun skal vise det på tavla. Hun kobler opp kryssordet til tavla via iPaden. Hun går igjennom noen av ordene mens det enda er litt småprat mellom elevene, og fyller inn noen av rutene på tavla. Samtidig er Beate borte hos en elev på bakerste rad og sier hun skal hjelpe. Hun finner en stol og setter seg med eleven og hjelper til med kryssordet. På raden foran sitter en annen elev som har laget et papirfly av kryssordet og sier han ikke har blyant. Agnes sier at han kan skrive av kryssordet på tavlen og Beate går bort til han med et nytt kryssord. Agnes spør elevene om forslag til løsninger på kryssordet, og noen responderer. Beate går tilbake til eleven på bakerste rad for å hjelpe til videre med kryssordet. Deretter går hun bort til eleven som tidligere hadde laget papirfly og ga en liten klapp på skuldra. Det er rolig i klasserommet. Agnes spør om elevene har noen forslag til kryssordet og om de har fått fylt ut. Responsen tilsa at de fleste var ferdige og Agnes sier at de skal legge vekk kryssordet. Beate samler inn arkene.

I den neste delen av økta ber Agnes elevene om å ta opp brevene fra skriveøkten sin. Disse skal korrigeres og presenteres. På tavlen viser hun kriteriene for skriveøkten de hadde dagen før. Her står det om hva som er typisk for novelle og fortelling, at det starter in medias res og at det er fokus på språklige bilder, samt formelle krav som linjeavstand, skriftstørrelse og lengde på teksten. Beate tar over og spør elevene om hvorfor det er viktig med språklige bilder, mens Agnes går ut av klasserommet. En elev svarer at det er for å gjøre teksten mer virkelig og fargerik, en annen elev sier at det er for at det ikke skal bli kjedelig å lese. Beate sier at det er riktig, og gjentar det eleven sa. Hun ber elevene om mer respons og at de må våkne. Flere elever rekker opp hånda og ord som metafor, sammenligning, besjeling, gjentakelse, symboler og

humor blir nevnt. Beate roser for respons og tilføyer ordet kontrast. Deretter spør Beate hva man bør ha med når man skriver i en dagbok. En elev foreslår “kjære dagbok”. Beate spør videre hva de bør ha med når de skriver et brev. Noen elever kommer med forslag. Beate repeterer hva elevene skal gjøre når de er ferdig med brevet sitt. Hun ber de ta opp iPaden sin, finne headset og høre over teksten sin slik at de kan finne feilene sine, fordi det er fort gjort å bli “blind på sin egen tekst”. Elevene setter i gang.

Agnes kommer inn og spør om noen er ferdig med teksten sin. Noen elever småprater og Beate hysjer på dem. Agnes tar med en elev ut av klasserommet som sier han er ferdig med brevet sitt. Eleven mumler for seg selv på vei ut at han er dårlig til å lese, men blir med ut. Beate tar også med en elev ut for å høre på brevet. Assistenten er igjen i klasserommet med elevene. Alle elevene sitter med headset og det er stille og rolig. Etter rundt ti minutter kommer Agnes inn igjen med eleven som sier at det gikk dårlig idet han setter seg igjen. Agnes henter en ny elev som er ferdig og klar til å fremføre brevet sitt. Deretter kommer Beate inn med eleven hun tok med ut. Hun setter seg ved siden av en annen elev for å hjelpe til. Så går hun bort til en annen elev og legger en hånd på ryggen. Hun sender et blick over til en annen elev som har gått bort fra plassen sin og ber han om å gå tilbake. Det er tre minutter igjen av timen og Beate ber elevene om å gå videre på neste punkt på tavla hvis de er ferdige. En elev spør om de kan gå ut, mens en annen tar opp telefonen. Beate sier at friminuttet begynner 30, og spør hvor langt elevene har kommet. Hun ber elevene legge iPaden sin ned. Når klokken slår 11.30 reiser elevene seg og går ut. Agnes kommer inn i det elevene går ut.

5.1.1 Intervju etter observasjon - Norsktid 1

Under norskøkten noterte jeg meg to spørsmål. Det første jeg spurte Agnes om i det kontekstuelle intervjuet er hvorfor hun velger å bruke kryssord. Agnes sier at hun er «veldig opptatt av at vi skal ha noe felles å starte med [...] så da bruker jeg veldig ofte kryssord i oppstarten av timer og spesielt i norsktimene da». Hun spør ofte elevene hva de kan lære av å bruke kryssord som arbeidsmåte, og da svarer mange at de får et bedre ordforråd. Agnes begrunner valget hennes med kryssord med at det er en god start, at hun har brukt det i mange år og at elevene skal føle mestring. Agnes uttrykker at

«det er jo det som er tanken bak. At dem skal mestre noe liksom. Dem skal føle at de klarer å mestre noe. Jeg har jo alltid noe enklere på andre siden (av kryssordarket). Så skal være noe [...] for alle da».

Så kommenterer jeg at både hun og Beate tok med elever ut for å lese og hva som var begrunnelsen for dette. Agnes svarer at de «har hatt en oppgave før hvor dem har skrevet en tale hvor de har lest inn på Showbie med talenotat. Så tenkte jeg skulle dra litt lenger nå, at de leser sin egen tekst høyt». Hun forteller at «det var jo noen som vegret seg for å gjøre det, men etterpå så synes dem det var veldig greit at vi hadde gjort det», og at hun liker å pushe elevene sine litt. «De er ikke vant til å stå i disse utfordringene sine og man må pushe dem litt videre så dem får den erfaringen da. Det er det som var tanken bak nå at nå gjør vi en litt annen vri». Agnes ønsker også at de skal øve på å presentere for hverandre. Etter hvert skal guttene fremføre for hverandre, og jentene skal fremføre for hverandre, «for at de skal være trygge da i situasjonen og [...] kjenne på det her med kunnskap og erfaringer med å kunne noe liksom».

5.2 Norsktime 2

Den andre observasjonsøkten var påfølgende dag etter den første observasjonsøkten. Denne norsktime, i likhet med den første, også i 3. økt og hadde en varighet på 60 minutter. Temaet i norsk er fortsatt andre verdenskrig. Beate har hovedansvaret for denne økten og har med seg to assistenter i timen. Dette er den første økten der hun ikke er alene med elevene.

Elevene reiser seg i oppstarten av timen. Beate ber elevene sette seg før hun fortsetter å prate. Hun sier at de ikke skal bruke iPaden denne økten fordi det var mange som brukte den til ting de ikke skulle dagen før. Målene står på tavla, blant annet «vite hvordan vi kan tolke tekster i lys av konteksten de er skrevet i.» Planen for timen står også på tavla. Beate sier at elevene skulle få slippe å skrive denne økten, at de skal bruke munnen. Hun repeterer at målene deres står på ukeplanen. Beate sier at de skal jobbe med identitet og spør elevene hva temaet var på fagdagen og om alle forstår ordene som står i målene. Hun leser opp et av målene og spør «Hva betyr å tolke? Kontekst?». Hun ber elevene tenke over om de oppfører seg annerledes med besteforeldre enn i vennegjengen. Deretter spør hun hva ordet «gjennomgående» betyr. En elev responderte med å svare «klokka». Beate ignorerer det. Så spør hun om hva Roald Dahls *Dypfryst* handler om, og at dette var er tekst de leste i fjor. Elevene mumler litt med hverandre. Beate følger opp med nytt spørsmål om hvorfor kona drepte mannen sin. En elev svarer at det

er fordi mannen ønsket skilsmisse. Beate anerkjenner svaret. Hun går videre og spør elevene hva identitet er. En elev responderer med at identitet handler om hvem du er. Beate roser eleven for svaret og stilte oppfølgingsspørsmål om hva tilhørighet betyr. En elev svarer uten å rekke opp hånda, Beate ignorerer dette og gir ordet til en elev som har hånda oppe. En annen elev begynner å prate og Beate stopper opp vedkommende. Hun går tilbake til planen for timen. Neste punkt handler om begreper. Hun spør elevene om hva forskjellen på skjønnlitteratur og saklitteratur er. Hun skriver opp alle forslagene elevene kommer med og setter det opp som to lister. En for skjønnlitteratur og en for saklitteratur. Så spør hun igjen om hva identitet er. En elev mumler et svar, og Beate repeterer det eleven sa høyt for klassen.

Neste punkt på planen er lyrikk. Beate tar opp et dikt på tavlen og leser det opp. Hun spør hvordan elevene kan se at det er et dikt. Hun stiller enda et spørsmål om hva lyrikk er, og ber elevene repetere begreper. Elevene responderer, og Beate skriver opp forslagene ved siden av diktet. Begreper som verselinjer og strofe blir nevnt. Beate spør videre om når diktet kan være skrevet. Det er litt nøling blant elevene. Hun forteller at diktet kunne passet inn i flere sammenhenger og århundrer. Så går Beate videre til biografi. Hun tar frem en biografi om Inger Gulbrandsen som var en norsk motstandskvinne under andre verdenskrig. Beate spør når Inger Gulbrandsen ble født ut ifra hvor gammel hun var når hun døde. Noen elever rekker opp hånden. Beate påpeker hvor viktig det er å finne konteksten i teksten, og spør hva elevene hadde gjort for å finne ut når Inger ble født. Noen elever svarer at de hadde søkt, og Beate svarer at internett ikke alltid er tilgjengelig og at det er viktig å tenke selv. Hun leser opp innledningen til biografien. Hun påpeker at det er viktig å kunne noe om konsentrasjonsleirer fordi elevene skal til Berlin i tiende klasse. Deretter tar Beate opp et avisinnlegg. Dette er dødsannonsen til Inger Gulbrandsen. Her står det om hennes arbeid under krigen og at det var illegalt. Beate henvender seg til elevene og spør hva illegalt betyr. Videre spør hun om hvorfor deres hjemby var viktig under krigen. Flere elever responderer, og Beate bygger videre på deres innspill og stiller oppfølgingsspørsmål. Hun leser videre fra avisinnlegget, og stopper opp flere ganger for å stille spørsmål til det hun akkurat har lest.

Det neste steget for økten er dokumentarfilm. Dokumentaren heter “De skygger vi arver” og Beate forteller at temaet for denne er tilhørighet og identitet. I dokumentaren møter de Susanne som har en farmor som satt i konsentrasjonsleir. Farmoren klarer ikke akseptere at Susanne har en mor som er tysk. Dokumentaren handler om Susanne som tar et oppgjør med familien sin. Tre elever går ut med en ekstralærer og to av dem kommer inn igjen under dokumentaren. Beate

går bort til noen av elevene som ikke følger med og gir tilsnakk når dokumentaren begynner. Etter dette ser alle mot skjermen utenom en elev som ligger med hodet ned i pulten. Beate går igjen bort til eleven og viser et tydelig alvorlig kroppsspråk før eleven setter seg opp og følger med mot skjermen. Så går hun bort til en elev som fikler med papir, legger hånden på ryggen og snakker rolig, og eleven legger bort papiret.

Når det nærmer seg slutten av økten stopper Beate dokumentarfilmen. Hun sier til elevene at noen må jobbe med utholdenheten sin og at noen av elevene har fem minutter utholdenhet før de pirket bort i sidemannen eller at de legger seg ned på pulten. Hun minner dem på at de så femten minutter av dokumentaren og at de er nødt til å gjøre ting som de synes er kjedelig også. Hun fortsetter med å spørre elevene om hva dokumentaren handlet om, hvem de møter, hvordan de tror farmoren hadde det inni seg og hvem det går utover. Noen elever responderer og Beate anerkjenner svarene som kommer. Når klokken slår 11.30 er det friminutt.

5.2.1 Intervju etter observasjon – Norsktime 2

Jeg åpner det kontekstuelle intervjuet med å repetere fra hovedintervjuet der Beate fortalte at hun ikke liker å prate så lenge, men at det ble mye prating fra hennes side denne timen. Jeg spør hva valget hennes er bak det. Beate svarer at det først og fremst er med tre stykker som ikke var med i gårsdagens økt (forrige time jeg observerte). Disse tre elevene er elever som ofte setter seg og ser på YouTube i klasserommet. Angående misbruk av de digitale verktøyene uttrykker Beate at «nå gidder jeg ikke mer. [...] Så nå tar vi ingen iPad, og nå er dere nødt til å få med dere noe. Så det var egentlig grunnen for det i dag. Ellers så pleier dem å jobbe selv». Jeg følger opp med å spørre om hvorfor hun brukte film som arbeidsmåte. Beate svarer at de har jobbet mye med identitet og andre verdenskrig. Hun bruker også denne arbeidsmåten for å skape en variasjon i opplæringen, og for å «gjøre noe annet for nå hadde de fagdag på mandag der de hadde norsk en hel dag. Og bryte opp litt». En annen begrunnelse er at dette har vært en økt hun har hatt alene med klassen frem til nå. Dette er første økten enda en assistent var med. Beate forteller også at «Det kan gå som det går. Noen ganger går det ikke i det hele tatt. Noen ganger så lar jeg dem faktisk få lov til å sitte på YouTube».

5.3 Intervju med Agnes

5.3.1 Agnes sin forståelse av tilpasset opplæring

Jeg åpner intervjuet med å spørre hva Agnes legger i begrepet «tilpasset opplæring». Hun forteller at hennes forståelse av begrepet er at alle skal nå det samme målet, men at det er ulike veier dit. Noen synes det er vanskelig, og andre synes det er lett å nå målet. Målene brytes ned med hensikt i at elevene skal klare å nå det, og at selv om eleven ikke alltid når det så har hun i hvert fall prøvd. Hun uttrykker at hun synes det er vanskelig å få med elevene, selv om hun opplever at hun og kollegaene legger mye til rette for elevene. Agnes sier at hun elsker når elevene spør henne om hjelp og at hun viderefremidler det til elevene også. Hun oppfordrer dessuten elevene til å snakke med hverandre for å komme frem til et svar før de oppsøker Agnes for å få et svar. Hun synes det er spesielt moro at det er mange hender oppe i nynorskøktene. Hvorfor engasjementet er høyere i nynorsktimene enn andre norsktimer vet hun ikke, men hun leker med tanken om at det kan ha noe med grammatikk å gjøre. At ved bøyning av substantiv og verb er det et fasitsvar, som de kanskje forstår bedre enn mer «diffuse» svar.

Ved oppstarten av øktene skriver Agnes opp målet og planen for timen på tavlen for at alle skal få vite hva som skal skje. «Så hender det jeg skriver «tenk over», at de kan tenke litt over noe da som kanskje kan hjelpe dem videre på veien». Så går hun rundt i klassen for å høre hva de tenker om det hun skrev. Innenfor lesing og skriving tilpasser Agnes ved at noen elever for eksempel leser sammendraget fremfor hele teksten, eller at de skriver mindre. Hun forteller videre at «Noen ganger så gir vi to forskjellige oppgaver. Prøver liksom å ha målet i fokus når vi lager de oppgavene da». Om oppgavene blir gjort eller ikke varierer, men hun opplever ofte at det «koker ned til at eleven ikke er interessert i det hele tatt». Hun stiller seg selv spørsmålet om hvor mye hun skal pushe elevene, for noen kan reagere med å gå ut av klasserommet i sinne hvis hun pusher for mye. Selv uttrykker hun at

«jeg har en god motivasjon, jeg er alltid forberedt når jeg skal i klasserommet [...]. Og det har jeg drevet med i alle år. Men det viktigste er at når en tenker tilpasse så er det viktig at det står på tavla så alle vet hva de skal gjøre. [...] disse med ADHD- diagnoser de vil jo gjerne vite hva som skal skje hele tida og har behov for forutsigbarhet. [...] Så ja, det er vel den type tilpasset opplæring jeg driver med».

5.3.2 Agnes sin bruk av arbeidsmåter

Jeg spør Agnes hvilke arbeidsmåter hun bruker i undervisningen sin og hva hun foretrekker av individuelt arbeid, gruppearbeid og plenumsundervisning. Hun forteller at det fungerer veldig dårlig med gruppearbeid, og at det som fungerer i denne klassen er at «det er lærerstyrt, mye filmer og ikke så mye prating». Dersom hun prater i mer enn et kvarter så er det stor sannsynlighet for at de faller ut, så da må dem jobbe med oppgaver. Agnes sier at hun «prøver å dele opp i økter liksom, enten 15 minutter eller 20 minutter». Og at dette er for å ha en variert time.

Når Agnes snakker om arbeidsmåter refererer hun til en økt hun hadde i samfunnsfag tidligere samme dag. I samfunnsfag er teamet andre verdenskrig og i denne økten skulle elevene lære om holocaust. Økten var todelt og Agnes delte klassen i to grupper som skulle bytte midtveis. I den ene delen av økten skulle elevene bruke VR-briller og finne noe som hadde jødeutryddelsen å gjøre i Norge og Tyskland. I den andre delen av økten skulle de jobbe med oppgaver knyttet til tematikken. Responsen og oppførselen på de ulike gruppene var ulike, der «førstegruppe gikk dårligere og andregruppe gikk veldig bra», og at dette var forventet grunnet elevsammensetningene i gruppene. Hun liker å variere innholdet i timene sine «for å kanskje få med noen andre elever da som ikke er med». Videre foretrekker Agnes å ha elevene i klasserommet. Hvis de får frihet til å bevege seg rundt «har jeg ikke kontroll på dem. For jeg vil ha kontroll. Og da prøver jeg å finne oppgaver som dem finner givende da».

På spørsmålet om hva hun tar hensyn til når hun legger til rette for arbeidsmåter i klasserommet svarer Agnes at «jeg prøver å ta hensyn til alle selvfølgelig, selv om jeg kjenner at det klarer jeg ikke. Jeg kjenner at det blir for mye liksom. [...] En til en fungerer veldig bra, men det sier seg selv, hvor mange lærere skal vi ha der liksom?». Hun forteller at hun må ta hensyn til «veldig mange diagnoser. Det er jo både «lesesvake» og ADHD og. [...] Men jeg prøver som sagt å se alle elevene, [...] så alle liksom føler seg sett. Også prøver jeg å stille moderate krav til alle». Dersom noen velger å ikke gjøre noe i det hele tatt gir hun anmerkning for lav arbeidsinnsats fordi «det er jeg som må svare for dette hvis det blir noen klager etter hvert. Så er det jeg som må svare for hva slags tilbud jeg har gitt elevene». Hun sier videre at det er elevens valg, selv om de ikke forstår det selv, og at hun kan gjøre veldig lite dersom en elev velger å ikke gjøre oppgaven som har blitt gitt i timen. Hun avslutter med at «[...] jeg prøver å se hver enkelt. Hver enkeltes behov. Men om jeg lykkes med det er en helt annen sak».

5.3.3 Agnes erfaringer om organiseringen av undervisningen

Agnes forteller at organiseringen av klasserommet varierer ut ifra hvilken klasse hun har. Tidligere år har hun organisert elevene i firergrupper i klasserommet, disse gruppene kaller hun lesegrupper. «Så får dem en tekst som de skal lese, så skal nummer 1 gjøre ditt og nummer 2 gjøre datt». Sammensetningen av disse gruppene var nøye planlagt ved å blande elever som var litt «svake» og litt «sterke» «slik at de kunne lære av hverandre». I 9A har hun organisert elevene «to og to for det fungerer aller best. For vi begynte skoleåret med å sitte i grupper og det funket ikke». Hun opplever at selv om denne organiseringen er ønskelig så er det bortkastet tid i den klassen hun har nå. Firer-organiseringen gjør at det oppstår andre problemer som gjør at hun ikke får gått igjennom fagstoffet, deriblant atferdsutfordringer. Agnes forteller videre at det som fungerte fint i den tidligere klassen var små gruppearbeid. Her var arbeidsmåten at elevene hadde gruppearbeid som de «skulle bli ferdig med den timen, og som de skulle framføre». Ved gruppearbeid gir hun individuelle karakterer der hun forklarer eleven at «da må du fortelle, du må skrive hva du har gjort i oppgaven» i tillegg til at hun ser ved fremføringene hvem som har gjort størst innsats. Erfaringen hennes rundt disse korte fristene var at på denne måten fikk ikke elevene tid til å grue seg til framføring, og at det gjerne gikk bedre enn når de fikk lengre frister. Dette vil hun prøve i klassen hun har dette skoleåret også for å øve på muntlige framføringer og skape mer muntlig aktivitet i klassen, ettersom norsk er et muntlig språk. Det er få som rekker opp hånden for å svare i timene, så derfor stiller hun ikke så mye spørsmål. Agnes forteller at erfaringsmessig er det lettere å ha samtaler med elevene en og en når hun går rundt i klasserommet.

5.3.4. Agnes sine erfaringer om digitale verktøy

Agnes skriver som regel målet på tavlen i en undervisningsøkt og fagbegrep elevene synes er vanskelige. Grunnen til at hun skriver opp begreper på tavlen er at «de (elevene) er veldig begrepsfattige». Hun sier at hun ofte bruker seg selv som eksempel og at hun stadig møter ord hun ikke forstår. For eksempel hadde hun sett en film om holocaust dagen før undervisning. I denne filmen fikk hun høre betydningen av holocaust-begrepet som hun ikke visste fra før. Dette videreformidlet hun til elevene og forteller at «samtidig så sier jeg noe om meg selv da. At jeg fortsatt er i en læringsprosess liksom». Hun sier selv at hun ikke er et levende leksikon, og at det heter at «elevene skal lære å lære. De skal lære seg å tilegne seg kunnskap selv. Og nå

har dem jo all verdens muligheter med denne iPaden». Med dette sagt, forteller Agnes at hun savner bøker. For det er noe med at

«når du har ei bok så veit du at det er slutt, når du er på siste siden i boka. Også er du ferdig med den liksom. [...] Det blir på en måte forutsigbart. Det her (iPaden) er veldig uforutsigbart for elevene. Du bare scroller og scroller og scroller. Du blir aldri ferdig».

Med dette kommer Agnes inn på at det er mange ulike nettsider og nettressurser som skal brukes, og at det kan bli kaotisk. Agnes syns det er fort å miste oversikten over alt de er igjennom fordi «det er jo ikke alt jeg har vist i timen som ligger på Showbie [...]». Noen ganger printer hun ut sider slik at de kan jobbe på papir også, men at det uansett er mye for elevene å forholde seg til. Agnes mener det er viktig at hun og kollegaene setter rammene for hva elevene skal finne ut, men at det kan bli veldig detaljert og at det ikke er bra det heller. «Da søker de ikke den kunnskapen selv liksom, som jeg ønsker at de skal søke da. For å bli kunnskapsrike», sier Agnes. Agnes trekker også frem perspektiver på hvordan digitale verktøy kan være et hjelpemiddel for elevene. Hun forteller at «alle har den funksjonen at når du klemmer på en knapp så blir teksten lest opp for deg» og at dette er et godt hjelpemiddel for elever med dysleksi. En tanke Agnes ønsker å dele er at vi kanskje tror elevene er mer kompetente på iPaden enn de egentlig er. For eksempel har de det veldig rotete på iPadene sine. Selv uttrykker Agnes at hun er veldig opptatt av systemer og rutiner fordi «jeg tror det hjelper til å ha en liten sånn orden i hverdagen sin. For det er ganske mye kaos i elevenes hverdag. Alle disse snappene og sosiale kanalene som de er på». Hun råder for eksempel elevene til å lage mapper til de ulike fagene på skolen. Agnes avslutter med «så jeg syns jeg kommer med veldig mange gode tips, men jeg håper at noen tar dem» og ler litt av seg selv.

5.4 Intervju med Beate

5.4.1 Beates forståelse av tilpasset opplæring

I starten av intervjuet forteller Beate meg at hennes forståelse av tilpasset opplæring er at det er et vidt begrep. «Det er veldig vanskelig å vite hva er en tilpasning, for egentlig så tilpasser jeg vel egentlig til alle elevene hele tiden. Med hvordan jeg snakker til dem og hvordan du legger ut oppgaver», sier Beate. Hun ønsker «at alle skal komme gjennom noe av det samme, men på kanskje litt ulikt nivå. Kanskje at noen får litt mindre eller mer enn andre, at noen er ute deler av timen» og trekker frem viktigheten av «at de har en tilknytning til klassen». Beate

understreker igjen at alle skal gjennom mange av de samme temaene, men at det er ulike måter man kan jobbe på, og at den tilpassede opplæringen i en klasse kan være gjennom variert undervisning. Beate forteller at det ikke er en utfordring å treffe elevene som vil og prøver. Fremgangsmåtene hun bruker med elever som er mindre motiverte er at hun setter seg

«ved siden av dem og leser litt, mange av de får lov til å høre på. Få det opplest. I noen tilfeller har jeg lest inn oppgavene hvis vi for eksempel skal lese en bok i norsk så har jeg ofte lest inn boka. Også har vi spørsmål til hvert kapittel for å få med alle».

Hun uttrykker videre at det er utfordrende å treffe elever som sier nei. Og spesielt vanskelig dersom hun er alene i en hel klasse, for da kan hun heller ikke ta med seg elever ut av klasserommet. Beate sier at om hun går ut av klasserommet blir det ofte kaos og at det derfor er en fordel å være flere til stede. Så man kan hjelpe hverandre med å passe på. En annen tilpasning Beate gjør er å gule ut det elevene skal skrive om, for å få dem til å svare på spørsmål. Dette er fordi noen ofte må ha hjelp til å forstå hva de skal «hente ut» (her antar jeg hun mener å hente ut informasjon fra en tekst). Beate forteller at «det er jo ulike måter man kan stille et spørsmål på. Vi har jo «let og finn» [...] eller den utfyllende refleksjonsgreia får du kanskje ikke av alle. Og [...] det er jo greit nok».

For individuelle tilpasninger pleier Beate å tildele oppgaver til enkeltelever på læringsplattformen deres. Andre ganger får elevene tilgang på alle oppgavene, men at hun gir beskjed til enkeltelever at de «tar bare de to første, eller at jeg gir bare noen av dem de to første fordi at det blir alt for mye å få hele blekka». Beate tilføyer at hun ofte har elevene sine i tre år (åttende til tiende klasse) og at man blir godt kjent på denne tiden. Hun mener derfor at den beste tilpasningen hun gjør er på tiende trinn. Når elevene går i åttende klasse prøver Beate å finne ut hva elevene kan og ikke, og kan ofte bli overrasket over hva de ikke kan, og at man har lagt lista altfor høyt. Derfor sier Beate at hun synes det er «enklere å legge det litt lavt for da går det an å tilpasse oppover enn at det er noen som sitter i et klasserom og ikke får til noen ting». Hun sier at det likevel er elever som ikke alltid får til, men hun er usikker på om dette er fordi oppgaven er for vanskelig eller at elevene har mistet motivasjonen. Noen ganger lar hun elevene sitte i klasserommet og se på YouTube for å unngå kaotiske responser, dette er vel og merke hvis elevene sitter helt stille uten å forstyrre andre rundt seg. Hun tror dog at grunnen til at de velger YouTube og reagerer med utagering dersom de blir avbrutt er fordi elevene ikke mestrer. Beate forteller at elevene har ulik lengde på konsentrasjonsevnen sin og at hun med årene har

lært seg “å svelge noen kameler, og tenke at «OK nå har du gjort den oppgaven da får du faktisk sitte og se på YouTube i de ti minuttene. Istedenfor at du går ut av klasserommet». Ved dette tilfører hun at det er enkelte elever som går ut av klasserommet dersom de blir presset for langt, og at det er spesielt vanskelig når hun er alene med klassen. Og at da er det bedre at «dem sitter inne i et klasserom enn at dere sitter på gangen og jeg ikke har kontroll på dem. Noen ganger er det litt sånn».

Innenfor lesing har elevene ulike typer og nivåer på bøker. Noen får også tilbudet om å få lydbok. For tilpasning innenfor skriving sier Beate at hun ofte bruker skriverammer. «Det å få prøve ut skriverammer, tankekart. Få i gang en skriveprosess. Noen trenger det», sier hun. I tillegg til dette bruker hun modelltekster. Beate forteller at hensikten med modelltekstene er at elevene kan bytte temaet som står i modellteksten med temaet de har om, og at de på denne måten kan levere inn en tekst som ser fin ut. Og at de i det minste har fått levert noe. «For poenget mitt er jo at de skal føle at de har fått til noe. At de ikke sitter der», sier hun. Beate har en tanke om at jo mer elevene får tro på seg selv, jo mer gjør dem, men at dette er vanskelig. Hun opplever at det er vanskelig å få elevene til å gjøre noe, uten at de gir opp fordi de ikke får til. I tillegg forteller hun at det er mange tilfeller av at elevene har mistet troa på seg selv før de kommer til ungdomsskolen, «Og det er veldig vanskelig [...] å få skoleerfaringer bort. Når du har dårlig skoleerfaring i 7 år».

5.4.2 Beates sin bruk av arbeidsmåter

På spørsmålet om hvilke arbeidsmåter Beate foretrekker å bruke i undervisningen sin svarer hun at hun ikke er «den læreren som har veldig lange forelesninger» fordi «at hvis jeg prater for mye så faller dem ut». Hun liker å gi elevene oppgaver som de kan jobbe med på sitt nivå, «det kjekke nå er at vi på en måte kan lytte til teksten. At vi kan bruke forskjellige måter å gjøre og løse en oppgave på». Hun liker også å ha samtaler med elevene sine om «hva mener vi med det?» på et nivå der alle kan være med. Så hun konkluderer med at hun varierer mye i arbeidsmåtene og at hun «ikke holder på med en aktivitet for lenge. For da mister du dem». Beate forteller at hun liker å lese bok med klassen sin. Da leser hele klassen en felles bok med spørsmål som hun legger ut på læringsplattformen deres. «Og det å lese bok, spesielt nynorsk har de hatt i lekse nå, og fått veldig enkle spørsmål til. Og det klarer alle». Videre sier hun det er veldig fint å ha noe felles i forhold til at de skal opp i eksamen i tiende klasse og at hun vet

hvilke bøker elevene har vært igjennom. Hun velger ofte bøker «som det finnes film til slutten». Begrunnelsen hennes for å se film er at

«da får jeg med meg alle. Til og med den «svakeste» er med da for at han kan snakke om filmen. [...] Så det er det å finne måter som jeg føler at alle har noe de kan si, og noe de på en måte kan snakke om da vi kommer til eksamen. Altså at alle føler de får til».

Hun trekker også frem en tidligere erfaring der hun har lest en bok med klassen sin, og deretter sett filmen og resultatet har vært at noen av dem gikk på biblioteket og lånte bøker i samme serien etterpå, enda bøkene i serien ikke var å regne som moderne. Beate forteller videre at hun varierer mellom arbeidsmåter, «men jeg er ikke den største fanen av gruppearbeid i hvert fall hvis det blir for store grupper. For da blir det alltid haikere. Og hvis det da er grupper, så er det grupper på maks tre». Hun sier hun vurderer ulike arbeidsmåter for de ulike klassene. I noen klasser er ikke gruppearbeid et problem, mens i andre klasser er dette lite hensiktsmessig. Beate bruker fremføringer som arbeidsmåte også, «og så har jeg flere ganger at dem må fremføre foran klassen for eksempel. Andre ganger så fremfører i grupper. Fremfører to og to. Spiller inn framføring. Litt for at alle skal få vist hva de kan. Så en variasjon av alt. Kanskje».

På spørsmålet om hvilke hensyn som tas i tilretteleggingen for arbeidsmåter i klasserommet forteller Beate at hun «tar hensyn til at alle skal få til noe. At det ikke skal være så tydelig kanskje da, at noen får noe annet». I tillegg pleier hun å oppmuntre elevene til at det viktigste er at de prøver og at de får gjort litt. Hun legger ikke opp undervisningen slik at alle skal bli ferdig med alt. I planen for undervisningen sier hun at «det er mye bedre at det står fem punkter på tavlen, så kommer vi gjennom de tre første enn at det står to» og begrunner videre i at dersom det blir dødtid med mulighet for å gjøre andre ting, gjør dette at elevene mister fokus. Beate forteller at det er viktig for henne å ha varierte oppgaver og at det er nok til en hel time. Hun ber også ofte elevene om å levere inn det de har i slutten av økta. Det er både for å synliggjøre for henne, men også foreldre hva eleven har gjort på skolen. Hun forteller om erfaringer hun har gjort seg opp over årene, for eksempel at oppgavene blir for vide og tar alt for lang tid. For da elevene kommer til «innleveringsdatoen også har dem ikke gjort noen ting og da leverer dem ikke noe heller». Her trekker hun også inn viktigheten av dialog med elevene sine om at hun har forståelse for at livet består av både gode og dårlige dager og at ting kan være vanskelig.

Særlig relasjonsbygging og klasseledelse er viktig for Beate. Om dette sier hun «så behøver kanskje ikke det faglige være oppi taket, men at vi har klasseledelse. Alle sitter stille og ikke forstyrrer» og at det er hennes «jobb å gjøre sånn at alle føler at de får fokusert eller få gjort noe i timen. Og det er også noen som ikke klarer å jobbe veldig stille i timer som da eventuelt får gå ut da». Det er noen av elevene som mener de jobber best med musikk, og hun lar de ofte få muligheten til å prøve, men dersom hun at det er lite innsats så får ikke eleven ha musikk neste gang. Beate oppsummerer hensynene med «korte økter, kortere innleveringsfrister sånn at alle må jobbe» og forteller videre at hun har merket at «de siste årene at dem trenger helt konkrete, faste oppgaver med kort frist. For da gjør dem det best» og at «de er ikke på ungdomsskolen, flinke nok til å lage problemløsning. Altså det er, de trenger hjelp til å få oppgaven så konkret og enkelt som mulig, og det gjelder til og med de flinkeste elevene». Det begrunner hun med at elevene ofte spør før de har lest, og at hun og andre lærere er «flinke til å gi dem svaret». Videre sier hun at hun ber elevene lete og lese en gang til for å finne svaret fordi

«det er minste motstands vei. Det er det vi driver med. Og det er litt sånn i samfunnet synes jeg [...] at vi bare gir dem svaret og så går vi videre. I stedet for at du [...] faktisk jobber litt for å finne svaret».

5.4.3 Beates erfaringer om organisering av undervisningen

Jeg stiller spørsmål om organiseringen og strukturen for timene til Beate. Til dette svarer hun at «Ja vi har jo «den gode timen» egentlig som vi skal bruke. Der vi skal ha et helt konkret mål og hva er det vi skal lære». Flere kollegaer, inkludert hun selv, har ofte brukt iThoughts-filer for å introdusere mål og arbeidsplan med hvor lang tid det skal ta og lignende. Beate forteller at i

«De to [klassene] jeg har i norsk nå blir det for mye. [...] i hvert fall den ene, altså de får ikke med seg den iThoughtsen. Da faller dem ut. Så da har jeg begynt å skrive på tavla. Men det er litt sånn elevavhengig, hva som passer».

Hun presiserer at målene for økta ofte står på tavla og ukeplanen. Samtidig trekker hun frem kollegaene sine som har fine iThoughtser,

«men det er mye klikk. Og jeg vet at jeg har mista halvparten av mine elever på veien, på de klikka. [...] Så en variasjon av alt, men at de vet hva de skal gjøre i timen, at det skrives på tavla, det gjør jeg».

Angående strukturen på øktene sine sier Beate at «jeg prøver å dele timene mine litt sånn at dem ikke blir for lange» og forteller at det er økter med varighet på 90 minutter hver morgen, og noen ganger på slutten av dagen. Beate sier hun bruker mye film som arbeidsmåte, særlig i de lengre øktene.

«Da er det ofte sånn at når jeg har 90 minutter KRLE på fredager så ser vi en film. Heller lære gjennom film [...]. Vi kommer gjennom det samme, men vi har kanskje ikke lest pensum fra A til Å. Men hoveddelen har vi forstått. Det er noe med å føle at alle føler mestring, men det er vanskelig».

I organiseringen av klasserommet sier Beate at det varierer hvordan elevene sitter, men konkluderer med at elevene oftest er organisert to og to. Hun sier at «Nå sitter de to og to. Har prøvd tre og tre. To og to eller en og en synes jeg egentlig er det beste. For da har du en å snakke med hvis du skal ha litt samtaler»

5.5 Oppsummering av sentrale funn

Ut ifra analysen av intervjuene og observasjonene er det særlig tre sentrale funn som bidrar til å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene mine. Disse funnene vil bli drøftet opp mot relevant teori og forskning som har blitt presentert tidligere i oppgaven. Det første forskningsspørsmålet innebærer hvilke arbeidsmåter som er i bruk i undervisningen. Funnet som besvarer dette forskningsspørsmålet er at individuelt arbeid og lærerstyrte klassesamtaler dominerer. Det første funnet baserer seg i hovedsak på dataen som kom frem under observasjonen og hvilke arbeidsmåter lærerne valgte i sine undervisningsøkter. Særlig klassesamtalen var sentral og hadde i stor grad et tradisjonelt mønster med en større andel faktaspørsmål enn åpne spørsmål. Utenom klassesamtalene er individuelt arbeid mest fremtredende. Lærerne har dessuten tydelige planer for timene sine der de varierer fremgangsmåtene for å nå de satte målene. Det andre forskningsspørsmålet handler om hvilke begrunnelser og erfaringer lærerne har for valg av arbeidsmåter i undervisningen. Dette besvares gjennom det andre funnet som handler om at lærerne har behov for kontroll for å kunne

tilpasse og tilrettelegge undervisningen. Det andre funnet besvares med data fra intervjuene der begge lærerne uttrykker viktigheten av å ha kontroll på klassen sin, og hvordan det påvirker valgte arbeidsmåter i undervisningen. Her uttrykker lærerne at de ofte legger opp til individuelt arbeid og helklasseundervisning fordi de på denne måten har kontroll på elevene, og at det er bedre å legge opp til aktiviteter som skjer i klasserommet. En del av tilpassingen de gjør er å bruke film som arbeidsmåte fordi de opplever at dette er en arbeidsmåte som kan engasjere alle elevene. Det siste forskningsspørsmålet handler om hvilke muligheter og utfordringer digitale verktøy skaper i undervisningen. Dette besvares gjennom funnet om at digitale verktøy er både et hjelpemiddel og et uromoment. Det tredje funnet baserer seg dataen som kom frem under intervjuene og observasjonene og hvilken rolle det digitale verktøyet har i opplæringen. Lærerne uttrykker til at det digitale verktøyet både er et hjelpemiddel for tilpasninger og et gunstig verktøy til å utforske. Likevel byr det digitale verktøyet på utfordringer ved at elevene kan bli distraheret av alle funksjonene på verktøyet. Derfor krever det tydelige rammer og god klasseledelse fra Agnes og Beate slik at de digitale verktøyene brukes riktig til ulike formål. I neste kapittel vil jeg i hovedsak drøfte disse tre funnene med intensjon om å besvare problemstillingen min.

6 Drøfting av funn

I denne oppgaven er problemstillingen: *Hvordan tilpasser og tilrettelegger to ungdomsskolelærere norskundervisningen gjennom ulike arbeidsmåter og digitale verktøy?*

Forskningsspørsmålene er som følger:

- Hvilke arbeidsmåter er i bruk i undervisningen?
- Hvordan begrunner og erfarer lærerne valg av arbeidsmåter i undervisningen?
- Hvilke muligheter og utfordringer skaper digitale verktøy i undervisningen?

I forrige kapittel sammenfattet jeg intervjuene og observasjonen ned til tre sentrale funn. Funnene skal jeg nå drøfte i lys av teorien og forskningen jeg har presentert. Besvarelsen av problemstillingen og forskningsspørsmålene vil bidra til å gi mer kunnskap om hvordan lærerens undervisning kan tilpasses og tilrettelegges gjennom arbeidsmåter og digitale verktøy, altså oppgavens formål. I det følgende skal jeg først ta for meg hvilke arbeidsmåter som er i bruk i undervisningen, deretter hvilke begrunnelser lærerne deler om arbeidsmåter og til slutt muligheter og utfordringer med digitale verktøy i undervisningen.

6.1 Individuelt arbeid og lærerstyrte klassesamtaler dominerer

I de to norskøktene som ble observert var det særlig individuelt arbeid og lærerstyrte klassesamtaler som var de dominerende arbeidsmåtene. I norskøkt 1 skulle elevene jobbe med kryssord og brevene fra skriveøkten der noen presenterte brevet sitt. Selv om enkelte elever diskuterte sammen under kryssordaktiviteten anses det som individuelt arbeid ettersom elevene fikk hvert sitt kryssord som skulle løses. Under arbeid med brevene, jobbet elevene på hver sin iPad, dermed er dette også sett på som individuelt arbeid. I norskøkt 2 var lærerstyrte klassesamtaler den dominerende arbeidsmåten, i tillegg til bruk av film. Ifølge forskning dominerer individuelt arbeid og gruppearbeid i større grad enn helklasseundervisning i klasser med en digital enhet per elev (Gilje et al., 2020, s. 14). I de to norskøktene som ble observert var det ingen av arbeidsmåtene som kan gå innunder kategorien gruppearbeid. Som nevnt samarbeidet noen av elevene om å finne svar på kryssordene, men mange løste de også alene. Ettersom Agnes aldri presiserte at det skulle være et samarbeid under aktiviteten og at elevene fikk utdelt hvert sitt kryssord kan denne aktiviteten kategoriseres som individuelt arbeid. Om individuelt arbeid er fremtredende som et resultat av den digitale undervisningen under pandemitiden er uvisst, men det er likevel vist at individuelt arbeid var dominerende under nedstengingen i 2020 (Helstad & Øiestad, 2022, s. 28). Under arbeidet med brevene fra

skriveøkten var det stille i klasserommet og elevene satt med hver sin iPad og hodetelefoner. Slik individuell jobbing krever konsentrasjon og fungerer som en mental prosess hos elevene (Helstad & Øiestad, 2022, s. 85). Denne mentale prosessen snakkes særlig om i møte med tolkning og forståelse av tekster, men dette kan også ha overføringsverdi til andre type oppgaver. I dette tilfellet skulle elevene gå inn i en samfunnsrolle fra andre verdenskrig, og blir på denne måten tvunget til å se verden på en litt annen måte enn hverdagen deres. Elevene må derfor evne å se handlinger og atferd ut ifra perspektivet til rollen sin, for eksempel soldat. I norskøkt 2 hadde Beate tavleundervisning der hun forklarte og fortalte om temaet de hadde i norsk. Fremtredende arbeidsmåter i denne økten var klassesamtaler og fremvisning av en dokumentar i siste del av økten. Disse arbeidsmåtene, altså læreren som forteller (tavleundervisning) og klassesamtaler har lange tradisjoner i skolen (Helle, 2017, s. 131; Haug, 2020, s. 447). I det neste underkapittelet går jeg mer i dybden på hvilken type samtale jeg var vitne til.

6.1.1 Klassesamtalene har et tradisjonelt mønster

Samtalene som foregikk i klasserommet gikk via Agnes og Beate som klasseledere. Disse samtalene fulgte i stor grad IRF-mønsteret (Mercer & Dawes, 2008, s. 57) der lærerne stilte spørsmål, elevene responderte og lærerne ga feedback på svar, enten i form av ros eller oppfølgingsspørsmål der de skulle utdype. Dette er helt i tråd med klasseromsforskning som dokumenterer en stor tilværelse av IRF-mønsteret i samtalene (Blikstad-Balas & Roe, 77) og at samtalene kan plasseres innenfor begrepet presentational talk (Barnes, 2008, s. 5). En interessant observasjon i forbindelse med klassesamtalene var at både Agnes og Beate uttrykte i intervjuet at de ikke likte å snakke for lenge ettersom elevene mister konsentrasjonen sin. Likevel valgte Beate å ha lærerstyrte klassesamtaler i store deler av norskøkten hennes der oppmerksomheten til elevene rettes opp mot henne eller tavlen. Dette viser til kompleksiteten ved læreryrket, og at ikke alle handlinger er konsekvente (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 237). Begrunnelsen for dette var at noen av elevene misbrukket iPaden dagen før, og en iPad-fri økt ville styrke forutsetningene for at elevene lærte noe. Gjennom en slik lærerstyrt økt opprettholder Beate kontrollen på klassen, og elevens konsentrasjon, samtidig som hun styrer tempoet i arbeidet ved at alle går igjennom det samme (Brualdi, 1998, sitert i Børresen et al., 2012, s. 96). Som nevnt var et av målene for økten at elevene skulle «vite hvordan vi kan tolke tekster i lys av konteksten de er skrevet i». Ut ifra målet må læreren stille spørsmål til hva elevene skal kunne, forstå og gjøre og dette legger føringer for valg av egnede arbeidsmåter

(Munthe, 2020, s. 225). Gjennom Beates undervisning ser vi at hun velger muntlig aktivitet og samtaler som egnede arbeidsmåter i arbeidet mot dette målet. I denne økten var det kun Beate som stilte spørsmålene og elevene svarte. Disse spørsmålene var i hovedsak faktaspørsmål, fremfor åpne spørsmål som får elevene til å reflektere. Dette samsvarer med tidligere forskning (Børresen et al., 2012, s. 96). Likevel var det enkelte tilfeller av åpne spørsmål, for eksempel da Beate stilte spørsmål om hvordan elevene tror farmoren i dokumentaren har det inni seg. Dette åpnet opp for at elevene kunne fortelle om hvordan de oppfattet farmorens følelsesliv. Selv om samtaler i økten kan kategoriseres som asymmetriske der læreren har kontrollen, trenger ikke dette nødvendigvis være noe negativt (Mercer & Dawes, 2008, s. 56). Gjennom samtaler ledet Beate elevene gjennom tematikken og stilte spørsmål slik at elevene fikk en indikasjon på hva som er viktig. Selv om hun evaluerte svarene, gjerne i form av ros eller oppfølgingsspørsmål, skrev hun også svarene opp på tavla i flere tilfeller. På denne måten kunne elevene bygge videre på svarene ved at de ledet hverandre gjennom tematikken. På en annen side ville elevene vært mer aktive i sin læringsprosess dersom de fikk stille spørsmål (Børresen et al., 2012, s. 98). Selv om Beate i hovedsak stilte faktaspørsmål, fremfor åpne spørsmål, gir dette fortsatt forutsetninger for at elevene skal lære hvordan tekster kan tolkes. Hun stiller noen åpne spørsmål som får elevene til å reflektere, samtidig som hun stiller faktaspørsmål som gir elevene en indikasjon på hvilke spørsmål de selv kan stille til tekster de møter senere. Den eneste aktiviteten der noen av elevene hadde samtaler med hverandre var under arbeid med kryssord. Her snakket de sammen for å finne forslag til løsningsord. Å snakke sammen i grupper kan være en metode for å skape trygghet hos elevene. Andreassen (2010, s. 11) refererer i sin artikkel til en usikkerhet som omhandler elevenes engstelse for å si feil. Ved å ha en uformell diskusjon med medelever på kryssordsaktiviteten kan det oppleves mindre sårbart for elevene og fremme sine forslag, enn å skulle foreslå en løsning høyt for klassen. Agnes er opptatt av fellesskapet på starten av øktene sine og synes kryssord er en god start. Hun uttrykker i det kontekstuelle intervjuet at hensikten med kryssordet er at elevene skal føle på mestring, og at det er flere kryssord med ulike nivåer slik at det skal være noe for alle. Her gjør Agnes en kvalitativ differensiering (Haug, 2011, s. 137). Ved å gi elevene flere kryssord på samme ark med ulik vanskelighetsgrad kan elevene velge det kryssordet de har best forutsetninger for å løse, uten at det blir tydelig at det er et annet nivå. I tillegg får de muligheten til å svare når Agnes går igjennom kryssordet på tavlen.

6.1.2 Lærerne deler opp øktene for å ha variert undervisning

Lærerne viser under observasjonene at de har en tydelig plan for timene som de viser fram for elevene sine i oppstarten av hver økt. På planen står det både mål for perioden og hva elevene skal igjennom. Dette inngår i undervisningens dramaturgi, med en introduksjon, hoveddel og avslutning. En dramaturgisk tenkning innebærer at lærerne er bevisst på sine intensjoner med undervisningen og hvordan de rammer inn undervisningsforløpet (Helstad & Øiestad, 2022, s. 99). Lærerne begrunner sin dramaturgi med elevene skal ha det forutsigbart, slik at de vet hva de skal gjøre, holde på konsentrasjonen deres og for å ha en variert undervisning. Denne forutsigbarheten inngår som en del av tilpasningen og inkludering i skolen ettersom det er enkelte elever som trenger tydelig beskjeder om det som skal foregå (Fiskum et al., 2018, s. 61). I planleggingen av undervisningsøktene følger lærerne prinsippet om «den gode timen» som omhandler oppstart, overganger og avslutning for en økt (Nordahl, 2012, s. 47). Begge lærerne har tydelige oppstarter i sine undervisningsøkter der de forteller elevene hvilke mål de jobber mot og hvilke læringsaktiviteter som skal skje. Ut ifra målene bestemmer lærerne hvilke arbeidsmåter de skal bruke, da målet kan nås gjennom en induktiv eller deduktiv metode (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 115). Ettersom Beate uttrykker i intervjuet at elevene ikke er flinke til å lage problemløsninger, kan dette indikere at lærerne i større grad velger deduktive metoder enn induktive (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 115).

Under observasjonene skriver begge lærerne opp planen for økten og viser på denne måten at øktene er delt opp i flere ulike deler. Samtidig som det bør være overganger i øktene, så er det viktig at det ikke blir for mange skifter, samt tydelige instruksjoner på hva som skal skje (Nordahl, 2012, s. 48). Dette stemmer overens med øktene til Agnes og Beate. I den første økten er det kryssord i den første delen og i andre del jobbet elevene med teksten sin, hvorav noen fremførte. I den andre økten hadde Beate en lærerstyrt time der den første delen var helklassesamtale om temaet, deretter dokumentar, og en oppsummering av økten til slutt. Dette viser at det er overganger i øktene, samtidig som det ikke er for mange skifter (Nordahl, 2012, s. 48). Jeg observerte to ulike avslutninger på øktene. I den første økten ble det mer eller mindre en brå overgang fra økt til friminutt, og i den andre økten var det en tydeligere oppsummering før økten var ferdig. Selv om en tydelig oppsummering og repetisjon inngår i øktens avslutning i «den gode timen» (Nordahl, 2012, s. 48) er det viktig å huske på at det er mange faktorer som kan forandre planen for undervisningen. I en lærers hverdag er det mange avgjørelser som skal tas, og som gjør at den opprinnelige planen utgår. For eksempel i Agnes sin økt kan det være at planen opprinnelig var å ha en tydelig avslutning, men at hun vurderte situasjonen underveis

og besluttet at elevene fikk jobbe med teksten sin ut økten. I Nordahl (2012, s. 48) kommer det frem at det ideelle er at neste økts mål og innhold blir presentert i avslutningen av en økt. Dette ble ikke presentert av verken Agnes eller Beate. Likevel ble det ved flere anledninger presisert at målene står på ukeplanen og at elevene har anledning til å se på den dersom de har noen spørsmål. I de ulike delene i øktene er det forskjellige arbeidsmåter. Etersom det ikke er noe konkret svar på hva som er god undervisning fordi alle elever er forskjellige (Haug & Bachmann, 2007, s. 266), og har forskjellige preferanser, er varierte arbeidsmåter en mulighet til å imøtekomme flere elever. De observerte arbeidsmåtene kan gå innunder tradisjonelle undervisningsformer, altså faglig dialog, tavleundervisning og individuell oppgaveløsning. Denne undervisningsformen har dog en positiv effekt på prestasjonene til elevene (Opheim et al., 2010, s. 11).

6.2 Lærerne har behov for kontroll for å kunne tilpasse og tilrettelegge undervisningen

Både Agnes og Beate er tydelige klasseledere, og bruker blant annet lite tid på å få ro i klasserommet. Det gjør at de kan bruke det meste av undervisningstiden til læringsaktiviteter, dette samsvarer også med tidligere klasseromsforskning som viser at lærerne i studien i stor grad viser god klasseledelse (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 197). Selv om lærerne generelt utøver god klasseledelse og gjør tilpasninger opplever de begge at det er vanskelig å få med enkelte elever. Dersom de presser elevene for hardt kan det i verste fall ende opp med at de går ut eller at de lager kaos. Lærerne føler de har bedre kontroll på elevene inne i klasserommet, og derfor kan de i flere tilfeller se gjennom fingrene med det dersom noen elever gjør det de ikke skal. Dette er vel og merke hvis vedkommende faktisk har jobbet noe, og at deres handlinger ikke forstyrrer medelever. Dette er en del av lærerens rolle som klasseleder der hun både må stille krav og sette grenser, samtidig som hun må være forståelsesfull og gi frihet (Ogden, 2012, s. 25). På mange inngår klasseledelsen innunder lærerens skjønn. Det er sjelden en fasit på hvordan ulike situasjoner skal håndteres ettersom hver elev responderer forskjellig på grensesetting der noen tåler mer enn andre. Ved å vise denne forståelsen og respekten ovenfor eleven vil dette med større sannsynlighet resultere i en positiv relasjon som igjen virker inn på en positiv skolekultur (Doyle, 2009, sitert i Aasen et al., 2014, s. 17). Lærerne viser med andre ord en forståelse for de enkelte elevene som trenger et avbrekk i klasserommet ved å for eksempel la de sitte på YouTube i ti minutter, og med dette unngå en konflikt som kan skape større skade enn vinning. En viktig strategi Beate bruker i sin undervisning er at hun alltid setter opp en stor

plan for timen. Begrunnelsen for dette er at elevene mister fokus dersom det blir dødtid. Dette går innunder undervisningens struktur, og at dette er en viktig forutsetning for lærerens undervisning i sitt fag. «Den gode timen» omhandler undervisningens struktur og er på denne måten et hjelpemiddel for å læreren til å utøve bedre klasseledelse (Nordahl, 2012, s. 47). Dette hjelpemiddelet bruker lærerne i sin planlegging. Systematikk rundt innholdet i undervisningen er dessuten en faktor som bidrar til bedre læringseffekt hos elevene (Hattie, 2009, s. 163, sitert i Aasen et al., 2014, s. 13). Derfor er det hensiktsmessig å legge opp undervisningen slik Beate forteller at hun gjør, da dette er systematisk undervisning som igjen fordrer et bedre læringsutbytte, istedenfor å risikere dødtid der elevene mister fokus og dermed har mindre forutsetning for læring.

Det er likevel ikke alle arbeidsmåter som foregår ved pulten og inne i et klasserom. På Waalheim skole er det tradisjon at elevene drar på tur og besøker konsentrasjonsleirer etter andre verdenskrig. I konsentrasjonsleirene får elevene muligheter til å gå inn, stille spørsmål og få sterke inntrykk. Disse konsentrasjonsleirbesøkene kan kategoriseres som undersøkende arbeidsmåter ettersom denne type arbeidsmåte foregår som ekskursionsjoner, undersøkelser, besøk av institusjoner og andre områder for å finne kunnskap (Säljö, 2020, s. 73). Dewey anså kunnskapsbygging som “en kollektiv og kommunikativ prosess” (Säljö, 2020, s. 74) og at denne kunnskapen kan elevene oppnå i fellesskap på denne turen. Det finnes naturligvis mange måter å lære om andre verdenskrig på, men det er stor sannsynlighet for at elevene vil sitte igjen med sterkere inntrykk etter en slik reise enn om de bare hadde blitt fortalt om konsentrasjonsleirene i et klasserom. Denne måten å lære på kan også klassifiseres som oppdagelsesorientert undervisning (Andersen et al., 2018, s. 23; Askew, 2000, s. 41). På denne turen har elevene gjerne kjennskap til hva som foregikk under andre verdenskrig, men det er likevel ikke alle detaljer som kommer frem i klasserommet slik det gjør på besøk i slike leirer. Her kan elevene se og stille spørsmål til det de får se. Agnes trekker også inn eksempler fra sin samfunnsfagundervisning der elevene utforsker gjennom VR-briller (Virtual Reality). Å bruke denne arbeidsmåten som tilnærming til et tema kan være fordelaktig, ettersom elevens tankesett påvirkes mer av audiovisuelle medier enn diskusjoner og forelesninger (Pandey, 2012, s. 330). Med VR-briller blir elevene kjent med et tema gjennom lyd og bilde, i større grad enn ved forelesning der de lytter. Det kan tenkes at elevenes tankesett blir så påvirket fordi de kjenner fagstoffet mer på kroppen. I tillegg til film og lyd kan elevene bevege seg med VR-briller og dette tilfellet skulle de finne ut mer om holocaust. En annen faktor er at det kan tenkes at elevene blir mer fokusert gjennom bruk av VR-briller, ettersom de blir “låst” i en annen verden.

Agnes og Beate forsøker å legge til rette for at elevene skal oppleve mestring på skolen og at de tar mye hensyn både til diagnoser og motivasjon hos elevene. Dette bygger på Bachmann og Haug (2006, s. 14) sin forståelse om at tilpasning skal bidra til at eleven opplever en tilhørighet, forståelse og motivasjon. Innenfor mestring uttrykker Beate at eleven gjør mer ettersom hvor mye tro eleven har på seg selv, men at dette er vanskelig å oppnå. Dette henger sammen med Manger og Wormnes (2015, s. 114) sin ytring om at elevenes mestringstro avgjør sannsynligheten for at hen vil prøve seg på oppgaven. Lærerens forventning om mestring er òg påvirkende på elevens motivasjon for å løse en oppgave (Manger, 2012, s. 32; Areepattamannil et al., 2020, s. 683). Lærerne gjør individuelle tilpasninger for enkeltelever ved å for eksempel plukke ut de mest sentrale oppgavene slik at eleven kan konsentrere seg om det viktigste i oppgaven, fremfor å bruke energi på å forstå hele omfanget (Benko, 2012, s. 292–293). Denne differensieringen går innunder begrepet kvantitativ differensiering, der mengden oppgaver blir redusert (Haug, 2011, s. 137). I klasseromsforskningen (LISA-studien) fremkom det at lærere gir mye støtte til elevene i deres skriveprosess. Elevene møter på ulike strategier både individuelt og i fellesskap, og blir introdusert for skriverammer, eksempler, modeller og setningsstartere (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 198). Dette gjør elevene i 9A på Waalheim skole også. I intervjuet med Beate ble både skriverammer og modeller, samt tankekart nevnt. Hensikten med dette er først og fremst at elevene skal ha bedre forutsetninger for å komme i gang med en skriveprosess, men også at elever som syns skole er vanskelig kan ha muligheten til å bytte ut temaet i modelltekstene med et annet tema, slik at de kan oppleve at de får til noe og at de er med. Støtten fra lærerne, samt skriverammene og modellene bidrar til at elevene får en større forståelse i skriveprosessen (Benko, 2012, s. 297). Modellene og støtten fra lærerne fungerer også som et imaginært stillas (scaffolding) for elevene da dette gir assistanse i gjennomføringen av oppgaven (Benko, 2012, s. 291). Noen ganger kan det likevel være utfordrende å vite hvor mye støtte eleven skal få, da både for lite eller for mye støtte kan gjøre eleven umotivert og lei (Lindén, 1989, s. 53). Agnes påpekte også dette i intervjuet at hun syns det var utfordrende å vite hvor mye hun skulle pushe og støtte elevene uten at de skal gå ut av klasserommet i sinne. Kunsten er å tilpasse på en slik måte at eleven har forutsetninger for å mestre oppgaven, men samtidig har noe å strekke seg mot (Ogden, 2012, s. 47). Med andre ord bør arbeidsmåtene tilpasses slik at det er en balanse mellom læringsprosessene i den faktiske utviklingssonen og den proksimale utviklingssonen (Vygotsky, 1978, 85-86). Eleven vite at stillaset er tilgjengelig når de har bruk for det i deres læringsprosess (Lindén, 1989, s. 7). Dette kan indikere at eleven selv skal bestemme når vedkommende ønsker og har behov for hjelp. Selv om dette høres ideelt ut er det ikke nødvendigvis slik at alle elever vet deres eget beste og

når en bør be om hjelp. Noen ganger kan det hende eleven later som han ikke trenger hjelp fordi oppgaven oppleves for omfattende. Men til syvende og sist så er det eleven selv som må gjøre jobben for sin egen læring. Derfor understreker særlig Beate at klasseledelse og relasjon er viktig. Klasseledelse er viktig for å beholde roen i klassen slik at de som ønsker skal ha gode forutsetninger for å få arbeidsro og lære. Relasjonsbyggingen er viktig med tanke på å vise elevene at de bryr seg, og man har forståelse for at livet byr på både medgang og motgang. Å vise forståelse for elevens utfordringer og sinn vil føre til at det er lettere for læreren å lytte og gi råd (Barr, 2011, s. 367). Under observasjonen var det et tilfelle der en elev lagde papirfly av kryssordet, og et tilfelle der en annen elev sa han ikke fikk til kryssordet. I disse situasjonene responderte Beate med å finne et nytt kryssord til den ene eleven og ga en klapp på skuldra, og den andre eleven satte hun seg ned med for å hjelpe. På denne måten bygger hun relasjoner ved å vise forståelse for følelsene, og som er fordelaktig i forbindelse med veiledning (Barr, 2011, s. 367). Samtidig responderte hun på en annen måte i norsktime 2 der hun påpekte at mange av elevene måtte jobbe med konsentrasjonen sin, og ga tilsnakk til flere av elevene for forstyrrelser under dokumentaren. Det inngår i lærerens rolle som klasseleder å sette grenser og krav (Ogden, 2012, s. 25), for å skape et positivt og trygt læringsmiljø (Barr, 2011, s. 368). Som klasseledere har Agnes og Beate behov for kontroll for å kunne tilpasse og tilrettelegge undervisningen til elevene. Denne kontrollen handler om at de foretrekker å ha elevene i klasserommet fordi de opplever å miste kontrollen dersom de går ut, men også kontroll over elevenes læringsprosesser. I underkapittel 6.2.1 går jeg nærmere inn på hvilke tilpasninger og begrunnelser lærerne deler ved å bruke samarbeidsorienterte arbeidsmåter, og hvordan de kan kontrollere utviklingen i samarbeidene. I underkapittel 6.2.2 går jeg nærmere inn på hvordan film brukes som en tilpasning av undervisningen, og hvordan dette gjør at alle elevene har forutsetninger for å si noe om det samme temaet.

6.2.1 Lærernes tilpasninger og begrunnelser for samarbeid

Begge lærerne uttrykker i intervjuet og viser under observasjonen at de ikke er store tilhengere av gruppearbeid eller samarbeidsoppgaver for denne elevgruppen. Likevel passer de på å bruke denne arbeidsmåten av og til. Dette viser at de er bevisste på å variere arbeidsmåtene og evner å innta andre perspektiver (Helle, 2017, s. 138). Dersom gruppearbeid skal være en arbeidsmåte er det maksimalt tre personer per gruppe som er ønskelig. Dette er for å nettopp unngå “gratispassasjerer” som er en av baksidene med denne måten å jobbe på (Koritzinsky, 2014, s.

183). Lærerne er derfor tilhengere av at det skal være individuelle karakterer og helst korte gruppearbeid, for det er da elevene viser seg som mest effektive enn om prosjektet går over en lengre periode. På denne måten er det gjerne sterk styring fra Agnes og Beates side, men dette vil samtidig gi større sannsynlighet for at gruppearbeidene lykkes (Koritzinsky, 2014, s. 185-186). Samtidig forteller begge lærerne i intervjuet at en gunstig organisering for denne klassen er å sitte to og to slik at de kan bruke hverandre dersom elevene skal ha samtaler. Ifølge forskning er det vist at elever trives bedre med å diskutere i grupper enn klassesdiskusjon ettersom det skapte mindre usikkerhet (Andreassen, 2010, s. 11). Agnes forteller i intervjuet at i den forrige klassen var det enklere å legge opp til samarbeid mellom elevene. I klasserommet organiserte de elevene i firergrupper som hun kaller lesegrupper der hver elev har hver sin oppgave i møte med en tekst og at det var en blanding mellom «sterke» og «svake» elever. Dette er det samme prinsippet som *cooperative learning* der elevene skal jobbe sammen i grupper for å forstå et gitt innhold (Slavin, 2015, s. 5). Det samtidig ikke gitt at gruppearbeid er oppdagelsesorientert, da dette kommer helt an på hvilke spørsmål lærere stiller, enten det er åpne eller spissede spørsmål (Andersen et al., 2018, s. 23-24). I denne gruppeprosessen kan oppgavene variere mellom de «sterke» og «svake» elevene. Elevene kan med andre ord få utdelt oppgavene etter hvilke forutsetninger de har for å løse den. For en elev er det kanskje enklest å finne svar direkte i teksten, mens en annen elev har bedre forutsetninger for å jobbe ut fra en problemstilling og utforske for å finne svar. Denne måten å fordele oppgaver på kan gjøre at elevene føler på mestring. På en annen side kunne lærerne gitt mer åpne gruppeoppgaver slik at elevene selv kan bestemme retning på og utforming av oppgaven, og at de på denne måten kan oppleve mestring i en sosial setting (Ohna et al., 2007, s. 334), men ettersom Agnes og Beate uttrykker i intervjuet at denne elevgruppen trenger konkrete oppgaver er det lite formålstjenlig. Likevel vil ikke elevene bli bedre til å favne om åpne oppgaver med mindre de får muligheten til å øve på det. Dette er egenskaper som vil være nyttige senere i livet også, både i skolesammenheng, men også i kommende liv som samfunnsborgere. Her vil de på et eller annet tidspunkt få oppgaver som kan ha flere fremgangsmåter, og da kan det være nyttig å ha tidligere erfaringer som de kan hente fram. Beate uttrykker i intervjuet at selv de «flinkeste» elevene er avhengig av at oppgavene er konkrete, og at dette er et fenomen som har kommet de siste årene. Dette kommer også til syne gjennom klassesamtalene som foregår i klasserommet, og som går overens med klasseromsforskningen (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 77). Agnes underbygger dette gjennom sitt intervju ved å si at rammene for elevene fort kan bli for detaljerte og at dette ikke er bra ettersom de på denne måten ikke søker noe kunnskap selv. I oppgavens innledning introduserte jeg begrepet utforskende arbeidsmåte og at dette kan forstås

som at elevene arbeider ut fra en problemstilling, der læreren setter rammer og mål for oppgaven og elevene velger sin fremgangsmåte (Andersen et al., 2018, s. 20). Skal vi følge denne forklaringen ser det derfor ut til at undervisningen inneholder konkrete oppgaver i større grad enn utforskende arbeidsmåter. Som Beate selv uttrykker i intervjuet så er ikke ungdomsskoleelever “flinke nok til å lage problemløsning”, og at dette gjør at konkrete oppgaver med faste rammer blir gitt fremfor utforskende oppgaver. Det ligger dessuten en forventning om å bli gitt svaret heller enn å jobbe for å finne det, ifølge Beate.

6.2.2 Lærerne bruker film for å tilpasse og variere undervisningen

Begge lærerne uttrykker i intervjuet at de liker å bruke film som ressurs i undervisningen. Beate liker særlig å bruke det når klassen har lest ferdig en bok, der det finnes film i slutten, i tillegg til at hun bruker det i andre fag og i lange økter. Hun forteller også at flere av elevene endte opp med å låne bøker i samme serien som de har lest og sett filmatiseringen av på skolen. Dette bekrefter Brown (2005, s. 67) sin forskning om at elever kan bli inspirert til å lese bøker de allerede har sett filmatiseringen av. Film blir også brukt som en del av den varierte undervisningen til begge lærerne, både som et avbrekk i lengre økter, men også som tilpasning for å sikre at alle får med seg noe. Begge lærerne uttrykker i intervjuet at de ønsker at elevene skal mestre og få til noe, og at variert undervisning kan være en metode for å oppnå dette. Det samsvarer med at tilpasning skal fremme motivasjon, tilhørighet og forståelse (Bachmann & Haug, 2006, s. 14). Ved å bruke flere innganger til å bli kjent med innholdet i en historie, som for eksempel gjennom lesing og film, kan dette bidra til at flere elever opplever at de henger med. Beate presiserer også i intervjuet at bruk av film gir større sannsynlighet for at hver enkelt elev forstår innholdet og har noe å formidle ved en eksamen. I denne sammenhengen bruker Beate film som en effektiviserende faktor i undervisningen fordi den bygger bro mellom læring og opplevelser, og er et hjelpemiddel til å fremme reflekterende holdninger hos elevene (Blasco et al., 2015). Film er dessuten et redskap som kan utvikle elevenes evne til å se situasjoner fra ulike perspektiv (Gallo, 1993, sitert i Pandey, 2012, s. 330). Dokumentaren elevene så i norsktime 2 er et godt eksempel på dette. Her stiller Beate spørsmål til elevene som oppfordrer de til å jobbe med evnen til å ta andres perspektiv. I dette tilfellet handlet spørsmålene om farmoren som har sittet i konsentrasjonsleir under andre verdenskrig og som strever med å akseptere at barnebarnet har en tysk mor. Varierte arbeidsmåter gir ikke bare muligheter for at elevene skal oppleve motivasjon og mestring, men det er også en måte å inkludere elevene, og at de føler på en tilhørighet. Dersom en elev har en kontinuerlig opplevelse av at opplæringen

ikke er tilpasset dens forutsetninger, vil dette mest sannsynlig skape en følelse av å ikke høre til, noe som står i strid med Bachmann og Haugs forståelse av tilpasning (2006, s. 14). Dette betyr nødvendigvis ikke at eleven til enhver tid i opplæringen skal oppleve undervisningen som engasjerende, men at eleven i hovedsak skal ha forutsetninger for å føle mestring. Det er en tilnærmet umulig oppgave å legge opp undervisning slik at den oppleves givende for alle elevene hver gang. Det er dessuten viktig at lærere presenterer temaer som kan løfte elevene på et høyere kognitivt nivå, fremfor å bare jobbe for å tilfredsstille elevenes preferanser. Lærere bør legge opp til at arbeidsmåtene fungerer som en brobygger mellom det kjente og ukjente (Ziehe, 2004, s. sitert i Nome, 2011, s. 73). Elevene ser antakeligvis på film eller serie i løpet av fritiden deres, så dette er et kjent fenomen for dem. Gjennom film kan lærerne presentere nye tematikker for elevene, og på denne måten presentere noe nytt (ukjent) gjennom en kjent arbeidsmåte (film).

6.3 Digitale verktøy er både et hjelpemiddel for tilpasning og et uromoment

De digitale verktøyene fungerer som hjelpemiddel for tilpasning i undervisningen. På disse verktøyene forteller lærerne at de tilpasser gjennom å differensiere mengden oppgaver. Dette er for at enkelte elever skal få muligheten til å fokusere på det viktigste aspektet da de jobber med gitte temaer. Denne type differensiering går overens med Buli-Holmberg et al. (2015, s. 16) sitt poeng med at differensiering er en type inkludering, og at skolen skal være en inkluderende institusjon, hvilket betyr at opplæringen må tilpasses elevene. Du finner mange ulike elever og behov i et klasserom, og derfor bør undervisningen tilpasses slik at alle har mulighet til å nå det samme målet, og dette kan foregå gjennom ulike arbeidsmåter og differensiering. Elever har individuelle proksimale utviklingssoner som omfatter hva eleven kan klare med hjelp fra kompetente andre, og dersom læringsaktivitetene legges i denne sonen vil det bidra til utvikling (Vygotsky, 1978, s. 86). Slik Agnes og Beate forteller at de tilpasser sin undervisning er det gode muligheter for at de legger nivået der elevene har mulighet til å både mestre alene og ved hjelp av andre. Differensieringen av oppgavene som skjer på iPad er først og fremst med på å tilpasse opplæringen til enkeltelever, i tillegg til at det kan være med på å opprettholde perspektivet om inkludering i klasserommet. Gjennom differensiering på iPaden behøver med andre ord ikke to elever som sitter med hverandre å se at den ene skal gjøre tre oppgaver og den andre fem. Digitale verktøy er dessuten et hjelpemiddel til å variere arbeidsmåtene. Agnes og Beate forteller i intervjuene at elevene kan lese tekster, men også få de opplest. De kan få utdelt tilpassede oppgaver på læringsplattformen deres, eller de kan

utforske på internett for å finne informasjon om et tema. Ved fremføringer kan arbeidsmåtene varieres ved at elevene fremfører i grupper, alene eller at de spiller inn presentasjonen sin. Ettersom det ikke er noe entydig svar på hva som er god undervisning (Haug & Bachmann, 2007, s. 266) gir varierte arbeidsmåter større forutsetninger for å treffe flere elever.

Agnes uttrykker i intervjuet at hun opplever at rammene hun og kollegaene setter for oppgavene er nødvendige, men samtidig kan de bli så detaljerte at elevene ikke søker kunnskapen selv. Dette samtidig som hun uttrykker at hele verden ligger på iPaden og at de har alle mulige hjelpemidler der. Ved å sette detaljerte rammer vil ikke elevene oppnå den samme dypere kunnskapen og forståelsen som utforskende arbeidsmåter legger opp til (Chin & Brown, 2000; Crawford, 2014 sitert i Teig et al., 2021, s. 52). Dersom oppgavene hadde vært mer åpne vil dette gi elevene større evne til kritisk tenkning og utvikling av kognitive evner (Crawford, 2014; Lee & Brown, 2018, Teig & Scherer, 2016, sitert i Teig et al., 2021, s. 52). Lærerne kan på én måte tolkes som mindre sikre i bruken av utforskende arbeidsmåter i undervisningen, i likhet med en av fire naturfagslærere i naturfagundervisningen (Kaarstein et al., 2020, s. 39). På en annen side kan dette innebære at elevene ikke er modne nok til å utforske på de digitale verktøyene enda fordi de ikke har utviklet de nødvendige ferdighetene, og at Agnes og Beate kan legge opp til mer utforskning når elevene er klare senere i skoleløpet.

En interessant observasjon under dette prosjektet var at iPaden hadde to veldig ulike roller i den første observasjonen sammenlignet med den andre. Under den første observasjonen skulle elevene bruke iPaden for å jobbe med oppgaven fra fagdagen, og under den andre observasjonen som foregikk dagen etter skulle iPaden legges bort fordi mange misbrakte den dagen før. Her viser Beate tydelig sin rolle som klasseleder ved å fjerne faktorer som kan forhindre at læring skjer. Dette bygger videre på Nomes (2011, s. 70) tanker om at det stilles større krav til klasseledelse ettersom det digitale tar større plass. Det er og slik at de valgte læringsaktivitetene bør samsvare med elevenes modenhetsnivå og evner (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 115). På den ene siden må elevene øve seg på å beherske bruken av digitale verktøy og få god opplæring i dette (Krumsvik, 2020, s. 594), men på den andre siden er det ikke noe poeng i å legge opp til en aktivitet som krever digitale verktøy dersom elevene ikke bruker dette på en formålstjenlig måte. Agnes mener at vi tror elevene er mer kompetente enn de er når det kommer til iPad, og denne tanken følger Beate opp i sitt intervju der hun forteller at hun er glad i å gi elevene sjanser, altså at de skal få muligheten til å teste ut ting, men dersom hun ser at det ikke fungerer velger hun å stramme inn friheten igjen.

Nome uttrykker at elevenes måloppnåelse og kompetanse står på spill ettersom læreren må jobbe hardere med å få oppmerksomheten deres (Nome, 2011, s. 77). Her har Nome et poeng med tanke på at elevene kan misbruke det digitale verktøyet ved å bruke det til andre formål enn de egentlig skal, noe som skjedde under første observasjon og som ble fortalt av Agnes og Beate under intervjuet. Det behøver likevel ikke være så svart-hvitt som at elevenes kompetanse står på spill, men mer om hva slags klasseledelse som utøves underveis. Balansekunsten innenfor klasseledelse handler blant annet om å stille krav og ha struktur, samtidig som elevene kan få frihet (Ogden, 2012, s. 25). I den første økten fikk elevene bruke iPaden til å jobbe med oppgaven sin imens Agnes og Beate tok ut elever for å høre på teksten deres. Her fikk med andre ord elevene en ramme for arbeidet, samtidig som de fikk frihet til å jobbe uten at lærerne fulgte med på alt de gjorde. I den andre økten strammet Beate inn iPad-bruken ved at den skulle legges ned i sekken ettersom flere av elevene misbrukte sjansen de hadde dagen før. Denne delen av klasseledelse handler om å sette grenser og stille krav til elevene (Ogden, 2012, s. 25). Det er også slik at klasselederen har et ansvar for å lede elevene gjennom undervisningen og at det skal være forutsetninger for å lære (Ogden, 2012, s. 47). Slik Beate så det i sin undervisningsøkt var at den beste forutsetningen for å lære var at iPaden skulle legges vekk.

I dette kapittelet har jeg drøftet de tre sentrale funnene fra datainnsamlingen opp mot tidligere forskning og teori. Det jeg har sett i klasserommet er at lærerne foretrekker individuelt arbeid, lærerstyrte klassesamtaler og bruk av film i undervisningen. Jeg har også sett at lærerne har et ambivalent forhold til digitale verktøy ved at de på den ene siden trekker frem muligheter for utforskning og tilpasninger av oppgavene, samtidig som vi ser utfordringene ved at de digitale verktøyene ikke alltid brukes til riktig formål. En lærer tar mange valg i løpet av en skoledag og det er ikke alltid at den tenkte planen lar seg gjennomføre. At en av lærerne sier at hun gjør én ting i intervjuet, men viser noe annet under observasjonen viser kompleksiteten ved læreryrket. Selv om jeg nå har undersøkt to norsklærere og observert deres undervisningspraksis for én elevgruppe, har dette også overføringsverdi til andre klasserom.

7 Oppsummering og avslutning

Formålet med denne studien har vært å få mer kunnskap om hvordan lærere på ungdomsskolen kan bruke arbeidsmåter for å tilpasse og tilrettelegge undervisningen. Å fokusere på arbeidsmåter som tema er både lærerikt og interessant både for min kommende yrkespraksis i skolen og nyttige perspektiver om bruk av arbeidsmåter i undervisningen. I studien har jeg fått hjelp av to lærere som begge har bistått med sine erfaringer og innsikt i deres praksis knyttet til tilrettelegging og tilpasning gjennom arbeidsmåter. Med deres hjelp har jeg hatt muligheten til å undersøke hvilke arbeidsmåter som er i bruk i undervisningen, hvordan lærerne begrunner sine valg av arbeidsmåter i undervisningen og mulighetene og utfordringene som oppstår ved bruk av digitale verktøy i undervisningen. Forskningsspørsmålene har vært utgangspunktet for analysen og drøftingen, og bidratt til å belyse hvordan to lærere velger å tilpasse og tilrettelegge undervisningen gjennom arbeidsmåter i norskfaget på ungdomstrinnet. Ved å kombinere intervjuer med to lærere og observasjon av praksisen deres i klasserommet, har jeg fått et genuint innblikk i hvordan to norsklærere på ungdomstrinnet erfarer og reflekterer over sin undervisning. Samtidig har jeg fått et innblikk i undervisningspraksisen deres der jeg har kunnet observere og fange konkrete eksempler på bruk av arbeidsmåter.

Funnene fra datainnsamlingen viser at informantene veksler mellom individuelt arbeid, gruppearbeid og helklasseundervisning, men med hensyn til elevgruppen lærerne har dette skoleåret er det individuelt arbeid og helklasseundervisning, og da spesielt klassesamtaler, som er dominerende arbeidsmåter. Informantene er dessuten opptatt av å legge opp til arbeidsmåter der elevene skal oppleve at de får til noe og gjøre flere tilpasninger og tilrettelegger for å nå dette målet. Lærerne viser at de tilpasser opplæringen gjennom å variere arbeidsmåter, og at de differensierer ved å variere nivå eller mengde med tanke på at alle elever skal ha forutsetninger for å gjennomføre. Lærerne er opptatt av at veiene til læringsmålet ikke er gjennom å kreve lik kompetanse og lik læring (Buli-Holmberg et al., 2015, s. 16). Samtidig opplever de utfordringer ved at flere elever viser lite lærelyst. Et annet funn i studien er at lærerne har behov for kontroll for å kunne tilrettelegge og tilpasse undervisningen sin. Lærerne legger stort sett opp til aktiviteter som skal skje inne i klasserommet, rett og slett fordi at elevene er avhengige av faste rammer og konkrete oppgaver. På en måte kan en tenke at dette begrenser elevenes muligheter til å utforske og prøve nye metoder. Samtidig er det lærerne som kjenner sin klasse best, og vet når forutsetningene er best for læring. De prøver dessuten å legge opp til arbeidsmåter som elevene finner givende, for eksempel bruk av film. Digitale verktøy har fått en stadig større

plass i klasserommet da mange skolers praksis innebærer at hver elev har hvert sitt digitale verktøy. Dette byr på både utfordringer og muligheter når det kommer til arbeidsmåter. På den ene siden har vi sett at digitale verktøy kan være et uromoment i undervisningen. Faktorer som mange fristelser, elevers umodenhet og lite mestring gjør at elevene kan miste fokuset på den opprinnelige oppgaven de skal gjøre, og kan videre bidra til å spre uro til elevene rundt. På den andre siden kan de digitale verktøyene fungere som et hjelpemiddel i undervisningen. Ved riktig bruk kan digitale verktøy gjøre jobben til lærere noe lettere ved at eleven har tilgjengelig hjelp på iPaden, for eksempel opplesning av oppgaver eller diverse søkemotorer som kan brukes til å finne svar, samtidig som dette krever en god og tydelig klasseledelse.

I innledningen tok jeg opp metodefriheten lærere har knyttet til valg av arbeidsmåter, jf. LK20. Metodefriheten innebærer at lærerne står fritt til å bestemme arbeidsmåter ut ifra kompetansemålene som skal nås. Derfor ønsker jeg å sette fokus på viktigheten av at lærere har en innholdsrik verktøykasse bestående av ulike arbeidsmåter. Dette bidrar til en variert opplæring som videre gir større forutsetninger for bedre læringsutbytte hos elevene (Meld. St. 31 (2007-2008), s. 30). Metodefriheten gjør at lærere har individuelle forståelser av hvilke arbeidsmåter som bør benyttes i undervisningen som betyr at elever jobber ulikt over hele landet for å nå kompetansemålene. Samtidig kan det stilles spørsmål om det burde stått mer om metoder i læreplanen som gir tydeligere føringer på hvilke læringsaktiviteter som skal skje, sånn som prosjektarbeid i L97 (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 76). En slik tydeliggjøring av arbeidsmåter sikrer at alle elevene får en tilnærmet lik opplæring. Samtidig er det ikke slik at elever er like. Det som fungerer i én elevgruppe, trenger nødvendigvis ikke fungere i en annen. Når lærerne trekker frem samarbeidslæring så handler dette om overordnede mål i overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017). Vi skal lære elevene å samarbeide fordi dette er en viktig kompetanse det er behov for i arbeidslivet. Samarbeidslæring er derfor ikke bare viktig å lære i skolen, men også i livet som samfunnsborgere. Skolens oppdrag dreier seg om å danne og utdanne mennesker som skal fungere godt i samfunnet. Da må skolen gi elevene nyttige verktøy.

I studien har jeg observert og intervjuet to norsklærere og undersøkt deres praksis. Funnene som har kommet frem i denne studien kan også ha overføringsverdi til andre fag og klasserom. Intensjonen min med å skrive om arbeidsmåter i masteroppgaven er at det jeg finner kan skape en økt bevissthet hos lærere og lærerstudenter når det gjelder valg og bruk av ulike arbeidsmåter, og hvordan de kan fungere som verktøy innenfor tilpasset opplæring og

tilrettelegging av undervisningen. Studien min kan bidra til å belyse hvordan norsklærere på ungdomstrinnet tenker og handler når de underviser og den kan fungere som et mulig tilskudd til tidligere klasseromsforskning (jf. LISA-studien). I løpet av prosessen med å samle data og skrive fram denne masteroppgaven har jeg fått mange nye erfaringer og en ny innsikt som jeg kan ta med meg inn i mitt kommende arbeidsliv som lærer. På denne måten har arbeidet med masteroppgaven vært en viktig og verdifull læringserfaring som har stor nytteverdi for meg både nå og senere i arbeidslivet.

Kilder

- Aasen, M. A., Nordahl, T. Mælan, E. N., Drugli, M. B & Myhr, L. (2014). *Relasjonsbasert klasseledelse – et komplekst fenomen* (Oppdragsrapport nr. 13). Høgskolen i Hedmark.
- Andersen, H. P., Fiskum, T. A. & Rosenlund, M. R. (2018). Hva menes med undrende, utforskende og aktiviserende undervisning? I T. A. Fiskum, D. Gulaker & H. P. Andersen (Red.), *Den engasjerte eleven. Undrende, utforskende og aktiviserende undervisning i skolen.* (s. 17-29). Cappelen Damm Akademisk.
- Andreassen, R. (2010). Samarbeidslæring – en god måte å utvikle elevenes leseforståelse på? En forskningsoversikt. *Acta Didactica Norge*, 4(1), 1-20.
<https://doi.org/10.5617/adno.1050>
- Areepattamannil, S., Cairns, D. & Dickson, M. (2020). Teacher-Directed Versus Inquiry-Based Science Instruction: Investigating Links to Adolescent Students' Science Dispositions Across 66 Countries. *Journal of Science Teacher Education*, 31 (6), 675-704. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2020.1753309>
- Askew, M. (2000). It ain't (just) about what you do: effective learning? I I. Thompson (Red.), *Issues in teaching numeracy in primary schools.* (s. 31-44). Open University Press.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (Forskningsrapport nr 62). Høgskulen i Volda.
- Barnes, D. (2008). Exploratory Talk for Learning. I N. Mercer & S. Hodgkinson, *Exploring Talk in School: Inspired by the Work of Douglas Barnes* (s. 1-15). Sage publ.
- Barr, J. J. (2011). The relationship between teachers' empathy and perceptions of school culture, *Educational Studies*, 37(3), 365-369.
<https://doi.org/10.1080/03055698.2010.506342>
- Benko, S. L. (2012). Scaffolding: An Ongoing Process to Support Adolescent Writing Development. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(4), 291-300.
<https://doi.org/10.1002/JAAL.00142>
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?* H. Aschehoug & Co.
- Blasco, P. G., Moreto, G., Blasco, M. G., Levites, M. R. & Janaudis, M. (2015) Education through movies: improving teaching skills and fostering reflection among students and teachers. *Journal for Learning Through the Arts*, 11(1).

- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Buli-Holmberg, J., Nilsen S. & Skogen K. (2015). *Kultur for tilpasset opplæring*. Cappelen Damm.
- Brown, J. E. (2005). Film in the Classroom: The Non-Print Connection. *The ALAN Review*, 32(2), 67-72.
- Børresen, B., Grimnes, L. & Svenkerud, S. (2012). *Muntlig kompetanse*. Fagbokforlaget.
- Fiskum, T. A., Thorshaug, A. & Husby, J. A. (2018). Eleven i fokus. I T. A. Fiskum, D. Gulaker & H. P. Andersen (Red.), *Den engasjerte eleven. Undrende, utforskende og aktiviserende undervisning i skolen*. (s. 45-66). Cappelen Damm Akademisk.
- Gilje, Ø., Thuen, F. & Bolstad, B. (2020). Hjemmeskolen under korona-pandemien. Hva forskningen kan fortelle. *Bedre skole*, 3, 13–17.
- Gill, R., Barbour, J., & Dean, M. (2014). Shadowing in/as work: Ten recommendations for shadowing fieldwork practice. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 9(1), 69-89.
<http://dx.doi.org/10.1108/QROM-09-2012-1100>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Haug, P. (2011). God opplæring for alle - eit felles ansvar. *Norsk pedagogisk tidsskrift* (95)2, 129-140. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.18261/ISSN1504-2987-2011-02-05>
- Haug, P. (2020). Tilpasset opplæring for den enkelte i fellesskapet. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning. En antologi*. (2. utg., s. 429-456). Fagbokforlaget.
- Haug, P. & Bachmann, K. (2007). Kvalitet og tilpassing. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(4), 265-276. <https://www-idunn-no.ezproxy.inn.no/doi/pdf/10.18261/1504-2987-91-4>
- Helle, L. (2017). *Å tenke didaktisk*. Fagbokforlaget.
- Helstad, K. & Øiestad, P. A. (2022). *Læreren som regissør: Ledelse og læring i klasserommet* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.

- Hodgson, J., Rønning, W. & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen mellom undervisning og læring. En studie av læreres praksis og deres tekning under kunnskapsløftet*. (Utdanningsdirektoratet Rapport nr. 4, 2012). Utdanningsdirektoratet.
- Kaarstein, H., Radišić, J., Lehre, A.C., Nilsen, T. & Bergem, O.K. (2020). TIMSS 2019. Kortrapport. Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008080100096
- Klette, K. (2020). Hva vet vi om god undervisning? Rapport fra klasseromsforskning. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning. En antologi*. (2. utg., s. 183-214). Fagbokforlaget.
- Klette, K., Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2017). Linking Instructions and Students Achievement – Research design for new generation of classroom studies. *Acta Didactica Norge*, 11(3), 1-19, 10 . <http://dx.doi.org/10.5617/adno.4729>
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap. En fagdidaktisk innføring* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2020). Digitale ferdigheter og profesjonsfaglig digital kompetanse i skolen. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning. En antologi*. (2. utg., s. 582-600). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnskoleopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.
- Lindén, N. (1989). *Stillaser om barns læring*. Caspar forlag.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.

- Manger, T. (2012). *Motivasjon og mestring*. Gyldendal Akademisk.
- Manger, T. & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring: utvikling av egne og andres ressurser* (2.utg.). Fagbokforlaget.
- Meld. St. 21 (2016-2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Det Kongelige Kunnskapsdepartement. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Meld. St. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Det Kongelige Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/?ch=1>
- Mercer, N. & Dawes, L. (2008). The Value of Exploratory Talk. I N. Mercer & S. Hodkinson, *Exploring Talk in School: Inspired by the Work of Douglas Barnes* (s. 55-72). Sage publ.
- Munthe, E. (2020). Planlegging av undervisning. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning. En antologi*. (2. utg., s. 215-239). Fagbokforlaget.
- Nome, D. Ø. (2011). Skolen – mellom ungdom og sosiale medier. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 95(1), 70-78. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2011-01-07>
- Nordahl, T. (2012) *Klasseledelse*. Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse. Praksis, teori og forskning*. Gyldendal Akademisk.
- Ohna, S. E, Moen, V. & Nevøy, A. (2007). Kollektiv inkluderende og individuelt tilpasset opplæring, en gylden mulighet eller en foreldet drøm? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 91 (4), 329-343. Hentet fra <https://www-idunn-no.ezproxy.inn.no/doi/pdf/10.18261/1504-2987-91-4>
- Opheim, V., Grøgaard, J. B. & Næss, T. (2010). *De gamle er eldst?: betydning av skoleressurser, undervisningsformer og læringsmiljø for elevenes prestasjoner på 5., 8. og 10. trinn i grunnskoleopplæringen* (Vol. 34/2010). NIFU STEP. (Rapport). <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/279405/NIFUrapport2010-34.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

- Pandey, S. (2012). Using Popular Movies in Teaching Cross-Cultural Management. *European Journal of Training & Development*, 36 (2), 329-350. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1108/03090591211204779>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Säljö, R. (2020). Støtte til læring – tradisjoner og perspektiver. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning. En antologi*. (2. utg., s. 57-82). Fagbokforlaget.
- Slavin, R. E. (2015). Cooperative learning in elementary schools. *Education 3-13*, 43(1), 5-14. doi: 10.1080/03004279.2015.963370
- Teig, N., Bergem, O. K. Nilsen, T. & Senden, B. (2021). Gir utforskende arbeidsmåter i naturfag bedre læringsutbytte? I T. Nilsen & H. Kaarstein (Red.). *Med blikket mot naturfag. Nye analyser av TIMSS 2019-data og trender 2015-2019*. (s. 46-72). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215045108-2021-03>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Utforske (2023). I Bokmålsordbok. Hentet 10.02.2023 fra <https://www.ordnett.no/search?language=no&phrase=utforske>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Vedlegg A: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Tilpasset undervisning i norskfaget på ungdomstrinnet»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innsyn i hvordan en lærer jobber for å tilpasse undervisningen gjennom arbeidsmåter på ungdomstrinnet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å få kunnskap om hvordan jeg som kommende lærer kan tilpasse undervisningen på ungdomstrinnet. Det er særlig viktig å få innsyn i hvilke arbeidsmåter som brukes i opplæringen for å tilpasse undervisningen i norskfaget. Min problemstilling er følgende:

Hvordan tilpasser en ungdomsskolelærer undervisningen til elevene gjennom ulike arbeidsmåter?

Denne problemstillingen er utgangspunktet for min intervjuguide, og utvalget av spørsmålene er gjort i samarbeid med veileder.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å intervju og observere én lærer for å se hvordan den utvalgte læreren jobber med å tilpasse undervisningen i norskfaget slik at elevene kan få utbytte av undervisningen. Jeg søker etter en lærer som har kompetanse i norsk og minst fem års erfaring i læreryrket.

Hva innebærer det for deg å delta?

Masterprosjektet blir gjennomført som casestudie. Det innebærer at studenten skal gjennomføre intervju og observasjon av den utvalgte læreren. Det vil være et førintervju med noen sentrale spørsmål (ca 20 min), deretter observasjon av to utvalgte norskøker, og en kort samtale/etterintervju i etterkant av hver observasjon. Intervjuet vil bli registrert via lydopptak. Under observasjonen er fokuset på lærerens praksis, men det kan ikke unngås å se på samhandlingen med elevene.

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.

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.

Personopplysningene vil være tilgjengelig for meg, Silje Waaler (student), som gjennomfører forskningen og kan deles med veileder, Kristin Helstad, som er prosjektansvarlig. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Alle dokumenter som inneholder personopplysninger vil være innelåst når jeg ikke arbeider med prosjektet. Det er for å ivareta konfidensialiteten. Deltakeren vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. I sluttproduktet kommer jeg til å bruke et fiktivt navn for å holde deg anonymisert.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 26. juni 2023.

Personopplysningene og opptakene vil umiddelbart etter denne datoen bli makulert og slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Prosjektansvarlig, Kristin Helstad, på epost kristin.helstad@inn.no eller på telefon 95273101
- Student, Silje Waaler, på epost siwaaler@online.no eller på telefon 48156755

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

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

Med vennlig hilsen

Kristin Helstad
(Forsker/veileder)

Silje Waaler

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Tilpasset undervisning i norskfaget på ungdomstrinnet* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i observasjon

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg B: Observasjonsskjema

Fokusområder: Arbeidsmåter, Struktur i timen, organisering i undervisning, vurdering, klasseledelse, (mål, innhold, rammer), elevenes engasjement rundt arbeidsmåter	
Beskrivelse av hva jeg ser og hører	Mulige tolkninger
Spørsmål til observasjonen: - - -	

Vedlegg C: Intervjuguide

Tema	Spørsmål
Innledning	<p>Takk for at du stiller. Få en innsikt i hvordan lærere tilpasser undervisning gjennom arbeidsmåter. Ute etter erfaringer og tanker.</p> <p>Anonymitet: avklare tillatelse til å ta opp intervjuet. Hvordan blir dataene behandlet? Anonymisering – fiktivt navn. Kontaktopplysninger og navn vil erstattes med en kode adskilt fra øvrige data. Deltakeren vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.</p> <p>Ingen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Da vil alle personopplysninger slettes. Personopplysningene vil bli slettet umiddelbart etter at forskningsprosjektet avsluttes (26. juni).</p> <p>Hva er din stilling?</p>
Tilpasset opplæring	<p>Hva legger du i begrepet «tilpasset undervisning»?</p> <p>Hvordan tilpasser du din helklasseundervisning slik at den skal «treffe alle»?</p> <p>Har du noen tanker om hvordan du gjør tilpasninger rundt lesing, skriving og samtale i undervisningen?*</p> <p>Varyerer du i intensitet i opplæringen? Tempo.</p>
Arbeidsmåter	<p>Har du noen eksempler på arbeidsmåter som du bruker i undervisningen din? Individuelt, gruppearbeid, plenum.</p> <ul style="list-style-type: none">- Hvorfor bruker du akkurat disse? <p>Har du eksempler på andre arbeidsmåter du liker å bruke? Begrunn.</p> <p>Hva tenker du er viktig når du tilrettelegger for arbeidsmåter i klasserommet ditt? Hva tar du hensyn til?</p>
Vurdering	<p>Hvilke typer vurderingsformer møter elevene på med deg som lærer?</p>

Organisering/struktur for timen	Organiserer du undervisningen eller klasserommet på en spesiell måte? Vet elevene hvilke mål de har for økten?
Avslutning	Har du noe mer du ønsker å tilføye? Tusen takk for at du stilte.

Vedlegg D: Godkjenning av NSD

Vurdering

Referansenummer	Type	Dato
750886	Standard	10.11.2022

Prosjekttittel

Inkluderende undervisning i norskfaget på ungdomstrinnet

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for humanistiske fag

Prosjektansvarlig

Kristin Helstad

Student

Silje Waaler

Prosjektperiode

17.10.2022 - 26.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Rettslig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene kan starte så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det rettslige grunnlaget gjelder til 26.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

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

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

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

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

OBSERVASJON I KLASSEROMMET

Vi forstår det slik at det skal gjennomføres observasjon i klasserommet. Vi minner om at det bare skal samles inn personopplysninger om de elevene og lærerne som samtykker til deltakelse. Vi anbefaler også at det informeres muntlig om prosjektet av forskningsetiske hensyn.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!