

**Kristin Bjørnson**

## **Masteroppgave**

### **«Endelig lærer også jeg noe på skolen»**

Betydningen av bevisst bruk av kreativitet og varierte undervisningsmetoder i undervisningen på ungdomsskolen, for elever med lese- og skrivevansker

«At last, even I am learning something at school»

Master i tilpasset opplæring

**2017**

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA  NEI

---

# Innhold

<b>INNHold</b> .....	<b>3</b>
<b>FORORD</b> .....	<b>6</b>
<b>NORSK SAMMENDRAG</b> .....	<b>7</b>
<b>ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)</b> .....	<b>9</b>
<b>1. INNLEDNING</b> .....	<b>12</b>
1.1 BAKGRUNN OG TEMAVALG .....	12
1.2 FORMÅL MED OPPGAVEN .....	14
1.3 PROBLEMSTILLING .....	15
1.4 AVGRENSING AV OPPGAVEN .....	15
1.5 BEGREPSAVKLARINGER .....	16
1.5.1 <i>Kreativitet i undervisningen</i> .....	16
1.5.2 <i>Lese- og skrivevansker</i> .....	17
1.5.3 <i>Varierte undervisningsmetoder</i> .....	17
1.6 OPPBYGGING AV OPPGAVEN .....	18
<b>2. TEORETISK BAKGRUNN OG POLITISKE FØRINGER</b> .....	<b>19</b>
2.1 TILPASSET OPPLÆRING I ET SOSIOKULTURELT PERSPEKTIV .....	19
2.1.1 <i>Sosiokulturelt perspektiv</i> .....	20
2.1.2 <i>Læring gjennom aktivitet og erfaring</i> .....	22
2.1.3 <i>Ungdomstrinnet</i> .....	27
2.1.4 <i>Tilpasset opplæring i klasserommet</i> .....	28
2.1.5 <i>Motivasjon</i> .....	31
<b>3. VITENSKAPSTEORETISK FORANKRING OG METODE</b> .....	<b>33</b>
3.1 VITENSKAPSTEORETISK FORANKRING .....	33

---

3.1.1	<i>Fenomenologi</i> .....	33
3.2	FORSKNINGSMETODE .....	34
3.3	FORSKNINGSDESIGN .....	35
3.3.1	<i>Kvalitativt forskningsintervju</i> .....	35
3.3.2	<i>Utvelgelse av informanter</i> .....	37
3.3.3	<i>Intervjuforberedelser</i> .....	39
3.3.4	<i>Intervjuguiden</i> .....	40
3.3.5	<i>Hermeneutikk og narrativ analyse</i> .....	41
3.3.6	<i>Drøfting</i> .....	42
3.3.7	<i>Etiske overveielser</i> .....	43
3.3.8	<i>Reliabilitet</i> .....	44
3.3.9	<i>Validitet</i> .....	44
<b>4.</b>	<b>NARRATIVE HISTORIER</b> .....	<b>46</b>
4.1	NORA SIN HISTORIE .....	46
4.2	IDA SIN HISTORIE .....	50
4.3	LÆREREN SIN HISTORIE .....	53
<b>5.</b>	<b>DRØFTING</b> .....	<b>61</b>
5.1	DRØFTING AV DATA I FORHOLD TIL TEORI.....	61
5.1.1	<i>Kreativitet</i> .....	62
5.1.2	<i>Variasjon</i> .....	65
5.1.3	<i>Motivasjon</i> .....	69
<b>6.</b>	<b>OPPSUMMERING OG KONKLUSJONER</b> .....	<b>72</b>
6.1	HOVEDFUNN.....	73
6.2	GENERELLE BETRAKTNINGER.....	74
6.3	IDEER TIL NYE FORSKNINGSPROSJEKTER .....	75

---

6.4	SAMFUNNSNYTTE.....	76
<b>LITTERATURLISTE .....</b>		<b>77</b>
<b>7.</b>	<b>VEDLEGG .....</b>	<b>82</b>
7.1	SKISSE TIL DRØFTINGSKAPITTEL .....	82
7.2	INFORMASJONSSKRIV TIL SKOLELEDELSE .....	88
7.3	INTRODUKSJONSBREV TIL KONTAKTLÆRERE .....	89
7.4	INTRODUKSJONSBREV TIL ELEVENE .....	90
7.5	BREV OG INFORMERT SAMTYKKE TIL FORESATTE .....	91
7.6	INTERVJUGUIDE .....	92

## Forord

Hvordan opplever elever med lese- og skrivevansker ulike undervisningsmetoder? Hva tenker lærerne om kreativitet og variasjon i undervisningen for å sikre læringsutbytte for denne elevgruppen? Dette var mitt utgangspunkt for denne studien. To år med masterstudier er nå over. Det har vært en meget spennende og utviklende prosess, gjennom studiesamlinger, faglige diskusjoner, lesing av faglitteratur, nettseminarer, arbeidskrav og ulike eksamener.

Arbeidet med å komme i mål med masteroppgaven har vært intenst og krevende, men også veldig lærerikt og utviklende. Jeg vet at jeg kommer til å få brukt mange av mine nye fagkunnskaper og erfaringer videre i mitt yrkesliv.

En stor takk til førsteamanuensis og veileder Ann-Cathrin Faldet, for god faglig støtte, jevnlig oppmuntring og konstruktive tilbakemeldinger underveis i skriveprosessen.

En stor takk til universitetsbibliotekar Ellen Nierenberg, for god hjelp med nasjonale og internasjonale litteratursøk.

En stor takk til min arbeidsgiver, Sedsvoll skole, for god støtte og tilrettelegging gjennom dette Masterstudiet.

En stor takk til medstudenter og forelesere på masterstudiet i tilpasset opplæring for spennende, lærerike forelesninger, og faglige diskusjoner de siste to studieårene.

En stor takk til modige og ærlige informanter, som har stilt opp og delt av sine erfaringer, som skoleelev og lærer.

En stor takk til min nærmeste familie, storfamilie, venner og kollegaer, som på ulike måter har støttet meg underveis i denne prosessen.

Eidsvoll, mai 2017

Kristin Bjørnson

---

## Norsk sammendrag

Mitt ønske, og formålet med denne studien var å høre elever med lese- og skrivevansker og lærere på ungdomstrinnet sin stemme, i forhold til hvordan de opplevde bruk av kreative og varierte undervisningsmetoder i skolehverdagen.

Med grunnlag i formålet er studiens overordnede problemstilling formulert slik:

### **Hva betyr bevisst bruk av kreativitet i undervisningen på ungdomsskolen for elever med lese- og skrivevansker?**

Problemstillingen belyses gjennom følgende delspørsmål:

Hvilken betydning har varierte undervisningsmetoder og arbeidsmåter for elever med lese- og skrivevansker sin læringsprosess?

På hvilken måte vil bruk av kreativitet i læringsprosessen bidra til økt motivasjon og læring hos elevene?

Elevenes og lærernes opplevelser, tanker og refleksjoner ble belyst gjennom syv kvalitative intervjuer. De kvalitative intervjuene ble deretter fortettet ned til en sammenhengende og rikholdig fremstilling, narrativt presentert som to elevinformanter, og en lærerinformant.

Mange viktige stemmer kom frem gjennom de kvalitative intervjuene av elevinformantene med lese- og skrivevansker, og lærerinformantene, alle på ungdomstrinnet.

Teorien som er valgt ut i denne studien bygger på et sosiokulturelt perspektiv, fra Lev Semonovitsj Vygotskij, om interaksjonen mellom personen og det sosiale miljøets betydning, og om innlæringen av vitenskapelige og spontane begreper. Videre presenterer jeg teori fra tre ulike essay skrevet av John Dewey, om hans syn på forholdet mellom teori og praksis, utdanningens filosofi, og forholdet mellom utdanning og erfaring. I tillegg blir en rekke nasjonale og internasjonale studier presentert, som blant annet tar for seg tilpasset opplæring, taus kunnskap, motivasjon hos elever med lese- og skrivevansker, elevrollen og lærerens rolle. Jeg presenterer også flere forskningsprosjekt, som eksempel på hvordan man kan utvikle ungdomstrinnet, i forhold til blant annet kreative og varierte undervisningsmetoder, og tilpasset opplæring.

Jeg har valgt denne teorien fordi den er relevant i forhold til min problemstilling og mine forskningstema, om hvilken betydning varierte undervisningsmetoder har for elever med lese- og skrivevansker, og på hvilken måte bruk av kreativitet og lek i læringsprosessen bidrar til økt motivasjon og læring hos elevene.

I drøftingen ble de tre begrepene fra problemstilling og delspørsmål, kreativitet, variasjon og motivasjon, drøftet opp mot den presenterte teorien og utdrag fra de kvalitative intervjuene med elever med lese- og skrivevansker og lærere på ungdomstrinnet.

Undersøkelsen viser at bruk av varierte og kreativitet har stor betydning for elever med lese- og skrivevansker. De gode opplevelsene av de varierte og kreative metodene er veldig tydelige hos informantene, men hører med til unntakene i elevenes skolehverdag.

Vekslingen mellom teoretiske og praktiske arbeidsmåter beskrives av både elever og lærere som en suksess i forhold til å få et godt læringsutbytte. Så hvorfor er ikke denne bevisste vekslingen mellom teoretiske og praktiske metoder mer utbredt?

I forhold til motivasjon hos elevene med lese- og skrivevansker, er de helt tydelige på at lærerens engasjement og involvering, egeninvolvering og ansvarliggjøring hos elevene, samt valgmuligheter i forhold til oppgaver og skolearbeid, skaper god motivasjon hos dem i skolehverdagen.

Det er naturlig å tenke seg at kreative og varierte undervisningsmetoder virker motiverende for elever med lese- og skrivevansker og at det kan gi et bedre læringsutbytte for denne elevgruppen som min studie har bekreftet. Dette er ikke overraskende.

Men man kan spørre seg om dette i dagens eller fremtidens skole er gjennomførbart.

Benjamin Franklin sa: «*Fortell meg og jeg glemmer, vis meg og jeg husker, involver meg og jeg lærer*».

Her er jeg med min studie og mine funn helt på linje med Benjamin Franklin. Når elevene engasjeres og involveres blir det et godt læringsresultat.

Studier som dette kan være etterspurt blant lærere, skoleledelse, skoleeiere og politikere i forhold til utforming og planlegging av fremtidens skole.



## **Engelsk sammendrag (abstract)**

The main purpose of this master's thesis is to present the voice of the pupils themselves with regard to their difficulties in reading and writing as well as that of their teachers in adopting a variety of creative methods of teaching. The level of education in this study is equivalent to secondary school or junior high/middle school.

The overall aim of this study may be formulated accordingly:

**What will a strategic use of creativity accomplish in the teaching process of students at secondary school level with reading- and writing difficulties?**

The research inquiry outlined is further exemplified by the following questions:

What is the importance of varied methods of teaching applied to students with reading and writing difficulties in their process of learning?

In what way will the use of creativity in the teaching process stimulate increased motivation and learning?

The experience, thoughts and reflections of the students and the teachers were obtained through seven qualitative interviews. In accordance with the theory of narrative analysis the interviews were subsequently compressed to three interviews, narratively presented as two student informants and one teacher informant.

Many important voices revealed themselves through the interviews of the student informants as well as of their teachers.

The theoretical background for this study is a sociocultural perspective, according to Semonovitsj Vygotskij, focusing on the interaction between the person and the social environment and on an internalization of scientific and spontaneous notions.

Furthermore I present theories from three different essays by John Dewey, describing his views on the relationship between theory and practice, the philosophy of education and the relationship between education and experience.

In addition, I present several national and international studies dealing with adapted learning, silent learning, the motivation of pupils with reading and writing difficulties, the pupil role and the role of the teacher.

I present several research projects as examples of how it is possible to teach youths using creative and varied methods of teaching and adapted learning.

The theoretical background was chosen as it was relevant to my research inquiry and to the questions on the importance of varied methods of teaching pupils with reading and writing difficulties, and in which ways the use of creativity and play can contribute to increased motivation and learning.

In discussing the three concepts of my research questions – creativity, variation and motivation – in relation to the theory presented, I have correlated them with the results of the qualitative interviews of pupils with reading and writing difficulties and of teachers on the youth level.

This study shows that the use of varied and creative methods is of great importance to pupils with reading and writing difficulties. The success of these methods is greatly significant, but unfortunately largely absent in everyday school life.

The alternation between theoretical and practical methods of work is well received and described as a success in relation to learning. So one might ask, why isn't this method more widely used in the schools of today?

The pupils with reading and writing difficulties clearly express the significance of the motivation and engagement of the teachers, as well as involvement and responsibility of themselves. Freedom of choice in relation to tasks and routine school work creates motivation in their everyday life at school.

Naturally, one would expect that creative and varied methods of teaching would be motivating to pupils with reading and writing difficulties, giving a greater benefit of learning to this group. The fact that my study has confirmed this expectation is hardly surprising.

However, one might well ask if this method is feasible in the school of today or even in the school of tomorrow.

Benjamin Franklin once said, “Tell me and I forget, show me and I may remember, involve me and I learn.” The present study with its results agree with Benjamin Franklin. When the pupils are engaged and involved, greater learning occurs.

Studies like the present one may be in great demand among teachers, leaders, owners and politicians engaged in shaping and planning the school of the future.

# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn og temavalg

Opplæringsloven (1998, §1-3, §2-3) presiserer skolens ansvar for å tilpasse og tilrettelegge opplæringen for elevene. Skolen skal i første omgang ta hensyn til elevens forutsetning for å lære. Videre er det lovfestet at skolen skal tilpasse opplæringen. Her har skolen et stort og omfattende ansvar i forhold til å få til en tilpasset opplæring som fungerer i forhold til den enkeltes elevs forutsetninger.

### *§ 1-3. Tilpassa opplæring og tidleg innsats*

Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat.

### *§ 2-3. Innhald og vurdering i grunnskoleopplæringa*

Elevane skal vere aktivt med i opplæringa. Undervisningspersonalet skal tilretteleggje og gjennomføre opplæringa i samsvar med læreplanar gitt etter lova her.

I Opplæringslovens § 2-3. *Innhald og vurdering i grunnskoleopplæringa* presiseres det at eleven skal være aktivt med i opplæringen. Dette gir læreren en oppgave i å aktivisere eleven. Men loven gir også eleven et ansvar for å være aktivt med i undervisningen. Videre vil alltid læreren være forpliktet i forhold til den gjeldende læreplanen.

I den gjeldende læreplanen, *Kunnskapsløftet*, konkretisert gjennom Læringsplakaten, presiseres det at det er viktig at elever gis muligheter og får tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 2-3).

Læringsplakatens konkrete punkter (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 2-3) presiserer skolens ansvar. Jeg har valgt ut tre punkter fra denne plakaten, fordi de er relevante i forhold til mine forskningsspørsmål, om blant annet varierte arbeidsmåter, og elevenes samarbeid med andre elever.

Skolen skal gi alle elever like muligheter til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre.

Skolen skal stimulere elevene til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning.

Skolen skal fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 2-3).

---

I utredningen *Fremtidens skole*, (Ludvigsen et al., 2015, s. 8) beskrives norsk skole i et fremtidsperspektiv. Hovedspørsmålene i denne utredningen er følgende: Hvilke kompetanser vil være viktige for elevene i skolen, i videre utdanning og yrkesliv og som ansvarlige samfunnsborgere? Hvilke endringer må gjøres i fagene for at elevene skal utvikle disse kompetansene? Hva vil kreves av de ulike aktørene i grunnopplæringen for at fornyede fag skal føre til god læring for elevene (Ludvigsen et al., 2015, s. 8). På bakgrunn av utviklingstrekkene anbefaler utvalget fire kompetanseområder som grunnlag for fornyelse av skolens innhold: Fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta og kompetanse i å utforske og skape.

Fire kompetanseområder beskrives altså som grunnlaget for fornyelse av skolens innhold. Et av disse områdene er kompetanse i å lære. Elever som utvikler et bevisst forhold til egen læring, er bedre rustet til å løse problemer på en reflektert måte, alene eller sammen med andre (Ludvigsen et al., 2015, s. 10). Fornyelsen av Kunnskapsløftet skal gi en bedre sammenheng mellom de ulike delene av læreplanverket, slik at både skolens brede formål og elevenes faglige læring blir bedre ivaretatt (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 17).

I hele min lærer- og skolelederkarriere på tjuelfire år fordelt på grunnskolen, videregående skole, spesialskole og på kommunenivå har jeg vært opptatt av metodikk og didaktikk. Fag er viktig og spennende, men hvordan skal læreren undervise på en måte som fanger alle elevene slik at de sitter igjen med et bredere kunnskapsgrunnlag? Av den grunn har variasjon og motivasjon har vært viktig for meg. I tillegg har bruk av ulike praktiske tilnæringsmåter, og bruk av ulike sanser i undervisningen vekket min interesse i forhold til hvilken elevgruppe som trenger hvilken type metodikk.

Jeg har erfart at elever er veldig ulike. Noen metoder fungerer for noen elever, men ikke for andre. Hvordan skal man da som lærer nå frem til alle typer elever. I følge den generelle delen av læreplanen skal skolen ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blick for den enkelte. Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 10).

Mitt fokus i undervisningen og i forarbeidet til denne studien, har vært på gode relasjoner med elevene, samt variasjon og tilpasning av metoder i undervisningen. Det har også vært viktig for meg å få elevene til å bli mer bevisste på hvilken måte de selv synes de lærer best. Jeg har kommet frem til at som lærer er dette er en kontinuerlig prosess, hele tiden ønske å planlegge, tilrettelegge og følge opp undervisningen til det beste for elevene. Det skal derfor

bli interessant å få høre om elevenes og lærernes opplevelse av dette i de kvalitative intervjuene.

## 1.2 Formål med oppgaven

Jeg ønsker i oppgaven å rette søkelyset mot elevenes opplevelser av ulike metoder og hvordan de opplever at de lærer best. Tangen (2008, s. 158) snakker om å gi en stemme til barna. Deres oppfatning av skolehverdagen er viktig. I tillegg er det interessant for meg å få lærernes betraktninger i forhold til den samme tematikken. Lærerne har ulike tanker om bruken av forskjellige undervisningsmetoder, og om hva som stopper dem i skolehverdagen fra å bruke mere kreative og varierte undervisningsmetoder. Det kan være at de har konkrete tanker om hva de skulle ønske de kunne gjort mer av i sin undervisning, for å øke alle elevenes læringsutbytte. Det er mulig at den hektiske skolehverdagen, fokuset på tester og vurderinger, eller organiseringen av skolehverdagen stopper lærerne fra å være mer kreative. I Norge er det nå et evaluerings- og planleggingsarbeid i forhold til hvordan fremtidens skole skal bli. Den gjeldende læreplanen som norsk skole styres etter, skal revideres og oppdateres og settes inn i en ny sammenheng. I Stortingsmelding 28, *Fag - Fordypning – Forståelse*, beskrives det hvordan lærere og skoleledere har avgjørende betydning for elevenes læringsutbytte (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 67). Læreres evne til å videreutvikle egen praksis, både alene og i fellesskap med kollegaer, har betydning for elevenes læring. Gode lærere er aktive bidragsyttere i et profesjonelt faglig fellesskap som utvikler skolen som en lærende organisasjon (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 68). Ut fra dette perspektivet blir det svært interessant å få frem elevenes og lærernes stemme i forhold til hva de tenker om varierte undervisningsmetoder og bruk av kreativitet i undervisningen.

## 1.3 Problemstilling

Studiens formål er å bidra med empirisk og teoretisk kunnskap om elever med lese- og skrivevanskers opplevelse av ulike undervisningsmetoder på ungdomstrinnet, samt lærernes opplevelse av bruken av ulike metodikk i undervisningen for denne elevgruppen.

Med grunnlag i formålet er studiens overordnede problemstilling formulert slik:

**Hva betyr bevisst bruk av kreativitet i undervisningen på ungdomsskolen for elever med lese- og skrivevansker?**

Problemstillingen belyses gjennom følgende delspørsmål:

Hvilken betydning har varierte undervisningsmetoder og arbeidsmåter for elever med lese- og skrivevansker sin læringsprosess?

På hvilken måte vil bruk av kreativitet i læringsprosessen bidra til økt motivasjon og læring hos elevene?

## 1.4 Avgrensning av oppgaven

Målgruppen for min studie er elever i ungdomsskolen med lese- og skrivevansker og deres lærere. Studien avgrenses til å se på noen elevers og noen læreres opplevelse av bruk av ulike typer undervisningsmetoder. Målgruppen er videre avgrenset til elever i ungdomsskolen med lese- og skrivevansker. Jeg synes det er spesielt interessant å se på disse elevenes skoleopplevelser med ulike undervisningsmetoder. Det er totalt syv informanter med i studien, fire elever og tre lærere på ungdomstrinnet.

## 1.5 Begrepsavklaringer

Jeg vil her redegjøre for noen viktige begreper som inngår i problemstillingen og i delspørsmålene. Disse begrepene er: kreativitet, lese- og skrivevansker og varierte undervisningsmetoder.

### 1.5.1 Kreativitet i undervisningen

I denne studien vil jeg utforske lærernes og elevenes opplevelse av kreativitet i undervisningen. I de kvalitative intervjuene vil jeg gå i dybden på betydningen av kreativitet i læringsprosessen, og hvordan elevene og lærerne opplever bruk av dette i skolehverdagen.

I utredningen *Fremtidens skole* (Ludvigsen et al., 2015, s. 31), defineres kreativitet med underbegrepene: å være nysgjerrig, utholdende, fantasifull, å ha evne til samarbeid og å arbeide disiplinert. Nysgjerrig: Å ha evne til å stille spørsmål og evne til å utforske. Utholdende: Å ikke gi opp i møte med utfordringer. Fantasifull: Å utvikle fantasifulle løsninger og muligheter. Samarbeidende: Å dele et produkt, gi og motta tilbakemeldinger og samarbeide på en hensiktsmessig måte. Å arbeide disiplinert: Å utvikle teknikker, å kunne reflektere kritisk og å skape og forbedre (Ludvigsen et al., 2015, s. 31).

To andre definisjoner på kreativitet kan være følgende. Evnen til å skape noe nytt og originalt, samt evne til å realisere det (Rakvaag, 1991, s. 107). Kreativitet defineres her som en skapende evne eller virksomhet, iderikdom.

Kreativitet er å være åpen for nye ideer og kunne tenke utenfor boksen. Det å skape noe nytt, morsomt, spennende, vakkert, og så er det øyet som ser, som legger sine erfaringer til grunn for å bedømme om noe er kreativt eller ikke (Edwardsen, 2000). Det ligger mye subjektiv tenkning til grunn for betraktningene. Kreativitet handler om menneskets evne til å skape. Denne skaperevnen uttrykkes gjennom kunst, litteratur, design, vitenskap og teknologi. Kreativ tenkning er en form for mental aktivitet, karakterisert ved at man kombinerer forestillinger og begreper på en slik måte at en finner nye løsninger på problemer (Edwardsen, 2000).



---

### 1.5.2 Lese- og skrivevansker

Et barn har lese- og skrivevansker når det ikke kan lese og /eller skrive på linje med det som forventes ut fra barnets mentale alder, og ut fra den opplæringen det har fått (Lyster, 2012, s. 15). En lærer møter to typer vansker møter i skolen. Den ene er knyttet til vansker med ordavkodingen, en vanske som står sentralt i den lesevansken som vi kaller dysleksi. Den andre er knyttet til vansker med å forstå det som leses, en vanske som vi betegner som en leseforståelsesvanske (Lyster, 2012, s. 15).

I dag er begrepet dysleksi godt innarbeidet internasjonalt, og det er stor enighet om at denne vansken er knyttet til vansker med språkets lydstruktur. Dysleksi defineres kortfattet på følgende måte: Dysleksi er vansker med ordlesingen som er forårsaket av en bakenforliggende fonologisk svikt (Lyster, 2012, s. 16).

Høien & Lundberg (2012, s. 29) presenterer sin omfattende definisjon på dysleksi fra 1997 på en sammenfattet måte. Dysleksi er en vedvarende forstyrrelse i kodingen av skriftspråket, forårsaket av en svikt i det fonologiske systemet. Høien & Lundberg (2012, s. 33) karakteriserer videre seks symptomer som karakteriserer lese- og skriveferdighetene hos elever med dysleksi. Disse områdene er at ordavkodingen ikke er automatisert, og elevene har store vansker med å lese nonord. Disse elevene har videre dårlig rettskriving, lesevanskene er resistente, det er en signifikant differanse mellom ferdigheten i lytteforståelse, og i leseforståelse. I tillegg er lese- og skrivevanskene arvelige hos denne elevgruppen.

### 1.5.3 Varierte undervisningsmetoder

Varierte undervisningsmetoder er knyttet til en forståelse av tilpasset opplæring som er kontekstavhengig (Damsgaard & Eftedal, 2014, s. 193). Ulike tilnærminger og metoder må vurderes ut fra hva som passer i den enkelte klasse og kontekst. Varierte undervisningsmetoder forutsetter at læreren er formidler og har ansvaret for læringsprosessene. Det er mange ulike måter å undervise på, der læreren legger til rette for variasjon og elevaktive undervisningsformer. Det prosessorienterte arbeidet gir gode muligheter for å tilpasse undervisningen (Damsgaard & Eftedal, 2014, s. 194).

Blant annet tilbyr IKT tilpassede løsninger i undervisningen. Dette kan være digitale bøker, digitale lydbøker og læringsplattformer og ulike typer lyd støtteprogrammer. Tema og prosjektarbeid, bruk av ulike pedagogiske spill og konkreter, bruk av læringspartnere, dramatisering og omvendt undervisning, kan også være ulike måter å variere undervisningen på.

## 1.6 Oppbygging av oppgaven

I kapittel 1 har jeg redegjort for tema i oppgaven. Her er oppgavens bakgrunn og formål presentert. Videre har jeg presentert oppgavens problemstilling. I tillegg har jeg tatt med begrepsavklaringer på viktige begreper som belyses i problemstillingen, samt avgrensning av oppgaven.

I kapittel 2 presenteres aktuell teori for å kunne besvare oppgavens problemstilling. Det er særlig Lev Vygotskij og John Dewey sine teorier som presenteres, samt nasjonal og internasjonal forskning som har tilknytning til min problemstilling.

I kapittel 3 redegjør jeg for den metodiske tilnærmingen, den vitenskapsteoretiske forankringen og begrunnelsene for metodevalget. Den hermeneutiske og fenomenologiske forståelsen av prosessen og den kvalitative forskningsmetoden står sentralt. Kvalitativt intervju er brukt som forskningsmetode. Jeg har også tatt med en beskrivelse av de ulike prosessene i undersøkelsen: som utvelgelse av informanter, intervjuforberedelser, intervjuguide, narrativ analyse, drøfting, etiske overveielser, reliabilitet og validitet.

I kapittel 4 presenterer jeg de narrative fortellingene som fortattede historier. Dette er en sammenfatning av de ulike intervjuene.

I kapittel 5 drøfter jeg empiriske funn opp mot tre sentrale begreper i min problemstilling og delspørsmål. Informantenes historier knyttes her opp mot ulike deler av teorien som er beskrevet i kapittel 2.

I kapittel 6 oppsummerer og konkluderer jeg hovedfunnene i studien. Avslutningsvis legger jeg frem generelle betraktninger om studiens samfunnsnytte, samt forslag til videre forskning på dette fagområdet.

---

## 2. Teoretisk bakgrunn og politiske føringer

Jeg vil presentere utvalgt teori og politiske føringer som er relevante for oppgaven. Denne teorien har jeg vektlagt fordi den er relevant i forhold til problemstillingen og mine forskningstema. Videre ser jeg på hvilken betydning varierte undervisningsmetoder har for elever med lese- og skrivevansker, og på hvilken måte bruk av kreativitet og lek i læringsprosessen bidrar til økt motivasjon og læring hos elevene.

Dette er teori som bygger på et sosiokulturelt perspektiv fra Lev Semonovitsj Vygotskij. Dette perspektivet omhandler interaksjonen mellom personen og det sosiale miljøets betydning, og om innlæringen av vitenskapelige og spontane begreper. Videre presenterer jeg teori fra tre ulike essay, skrevet av John Dewey, om hans syn på forholdet mellom teori og praksis, utdanningens filosofi, og forholdet mellom utdanning og erfaring. I tillegg presenteres en rekke nasjonale og internasjonale studier som blant annet tar for seg tilpasset opplæring, taus kunnskap, motivasjon hos elever med lese- og skrivevansker, elevrollen og lærerens rolle. Jeg presenterer også flere forskningsprosjekt, som eksempel på hvordan man kan utvikle ungdomstrinnet, i forhold til blant annet kreative og varierte undervisningsmetoder og tilpasset opplæring.

Jeg velger i denne oppgaven å ikke gå inn på teori rundt det tekniske aspektet i forhold til metodikk rundt elever med lese- og skrivevansker. Men derimot knytter jeg teorien rundt elever med lese- og skrivevansker opp mot temaet motivasjon.

### 2.1 Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv

I min studie har jeg vært opptatt av hvordan elever lærer sammen med andre, og hvordan vi alle er knyttet til et sosialt fellesskap og er avhengig av menneskene rundt oss.

Vygotskij (1986, s. 167) hevder at imitasjon av andre og undervisning spiller en viktig rolle for barnets utvikling. Dette får frem de spesifikke egenskapene, og hever barnet opp på nye nivåer i dets utvikling. Det barnet kan gjøre i samarbeid med noen i dag, kan det klare alene i morgen (Vygotskij, 1986, s. 167). Dette kan knyttes direkte til min problemstilling om betydningen av varierte undervisningsmetoder hvor elevene i mange tilfeller samarbeider med andre elever.

### 2.1.1 Sosiokulturelt perspektiv

Tangen (2012, s. 19) skriver om en samfunnsmessig og kulturell forståelse av tilpasset opplæring, hvor lærevansker og funksjonshemming først og fremst er en konsekvens av manglende tilrettelegging og skadelige vilkår. Den relasjonelle forståelsesmåten av lærevansker og tilpasset opplæring impliserer at en person kan være funksjonshemmet i en sammenheng, men ikke i en annen sammenheng. Her er det personens mulighet for deltakelse som står sentralt i vurderingen av funksjon og funksjonshemming på ulike områder i samfunnet (Tangen 2012, s. 19).

Disse tre ulike forståelsene av det sosiokulturelle perspektivet av tilpasset opplæring er relevant for denne studien. Det kan være tilpasningen i klasserommet og bruk av kreative og varierte undervisningsmetoder som avgjør om den utvalgte elevgruppen klarer å følge med i undervisningen, og får et godt læringsutbytte.

Tangen (2012, s. 19) skriver om det relasjonelle perspektivet, som impliserer en samhandling med medelever og relasjon til lærer. Videre fokuser Tangen (2012, s. 19) på en samfunnsmessig og kulturell forståelse av det sosiokulturelle perspektivet, som peker på skolens syn på tilpasset opplæring.

Den sosiokulturelle teorien bygger på Vygotskij sine tanker og ideer, her samles interessen rundt interaksjonen mellom personen og det sosiale miljøet, eller omgivelsene denne lever i (Postholm, 2010, s. 24). Teorier er ikke virkeligheten, men et bilde på hvordan det virkelige livet er. Menneskenes oppfatning av bevisstheten blir til gjennom menneskenes syn på seg selv og forholdene de lever under (Postholm, 2010, s. 24). Vygotskij sin teori innebærer en brobygging eller en interaksjon mellom personen og den verden han eller hun lever i. God tilpasset opplæring kan nettopp være dette, en interaksjon mellom lærer, elev og god tilpasset didaktikk. Vygotskij (1986, s. 29) henviser til Lev Tolstoj, som i sine pedagogiske skrifter hevder at barn ofte har vansker med å lære nye ord, ikke på grunn av lyden av dem, men på grunn av det begrepet ordet viser til: «Når begrepet har modnet, er et ord nesten alltid tilgjengelig». Her påpeker Vygotskij betydningen av innlæring og forståelse av ulike begreper. I denne studiens problemstilling stilles det spørsmål om betydningen av kreative og varierte undervisningsmetoder. Det kan være at elever gjennom ulike type metodikk får et bedre grep på ulike faglige begreper.

---

Vygotskij skriver også om innlæringen av spontane og vitenskapelige begreper. Han var opptatt av at begreper læres ovenfra og nedenfra. Begreper som barn tilegner seg spontant gjennom å delta i språklig samhandling med andre mennesker, kalles dagligdagse begreper. Begrepet som barnet derimot tilegner seg gjennom en systematisk tilrettelegging av læring, blir kalt vitenskapelige begreper (Vygotskij, 1986, s. 136). Spontan utvikling av dagligdagse begreper pågår helt opp til ungdomsalderen, og tilrettelagt utvikling av vitenskapelige begreper begynner allerede i barndommen. De to begrepstypene kan imidlertid påvirke hverandre gjensidig. Dette innebærer en mer kompleks organisering av ordmeninger som driver hele den språklige tenkningen opp på et høyere plan. I spontane begreper er det ingen systematikk, og de stiger opp fra fenomener til generaliseringer. Vitenskapelige begreper utvikler seg gjennom et systematisk samarbeid mellom barn og lærer (Vygotskij, 1986, s. 137). Vygotskij sin sosiokulturelle teori om læring gjennom samspill og samarbeid, handler om tilpasning av opplæringen, i sonen for nærmeste utvikling. Barnet konstruerer sin egen kunnskap gjennom et samarbeid med andre (Vygotskij, 1986, s. 137). I min problemstilling ønsker jeg nettopp å få satt elevenes og lærernes ord på hvordan de opplever bruk av ulike undervisningsmetoder, Dette kan gi meg kunnskap om hvordan de ulike metodene oppleves i forhold til samarbeid elevene innbyrdes og læringsutbytte som nye fagbegreper og fagstoff.

Læreplanens læringsplakat (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 2-3), presiserer at skolen har et omfattende ansvar. Elevene skal gis like muligheter til utvikling og møte tilpasset opplæring og variasjon i sin skolehverdag. For elever med lese- og skrivevansker vil dette være ekstra viktig. Denne elevgruppen er i større grad enn andre elevgrupper avhengig av å finne metoder og strategier som fungerer for akkurat dem i skolehverdagen (Lyster, 2012, s. 94). På dette området kan det være ganske ulike behov hos elevene. Noen elever lærer godt med digitale hjelpemidler og lyd støtte, mens andre elever i denne gruppen er avhengig av individuell oppfølging, intensive kurs og en mer taktil og praktisk tilnærming i tillegg (Lyster, 2012, s. 94). Elever med lese- og skrivevanskers behov vil være svært individuelle. Lyster (2012, s. 94) hevder at noen elever har såpass store utfordringer i møte med skriftspråket at både et forebyggende opplegg, en god tilpasset opplæring og spesialundervisning er avgjørende for at eleven skal kunne ta i bruk sine evner og muligheter. Andre elever i denne gruppen har vansker av mildere karakter der et forebyggende opplegg kan være tilstrekkelig. Lyster (2012, s. 94) hevder videre at skal undervisningen være effektiv, må den ta utgangspunkt i elevenes ståsted.

Videre trekkes tilpasset opplæring frem under emnet om skolens pedagogiske arbeid i Stortingsmeldingen om Fag – Fordypning - Forståelse (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 23).

Det å møte noen utfordringer og oppleve mestring er avgjørende for læring og lærelyst. Opplæringen skal utfordre og motivere, engasjere og oppmuntre til læring, og den skal fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter. Alle elever skal ha oppgaver å strekke seg etter, og det skal stilles krav til dem, men de skal samtidig få hjelp. Det skal være en god balanse mellom den aktive eleven, og den aktive og ansvarlige læreren som møter barna og de unge med tillit og respekt og skaper nødvendig læringstrykk (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 23).

### **2.1.2 Læring gjennom aktivitet og erfaring**

Ifølge Dewey (1903/1977, s. 255) er forholdet mellom teori og praksis noe som må læres. Dette kommer ikke av seg selv. Han hevder at lærere må lære dette i sin utdanning på linje med andre yrkesutøvere som lærer sine faglige teknikker. En god svømmer blir man ikke av å høre om svømming, man må ut i vannet (Dewey, 1903/1977, s. 255). “Theory and practice do not grow together out of and into the teacher’s personal experience” (Dewey, 1903/1977, s. 255).

I følge et essay skriver Dewey (1903/1977, s. 249) om lærerens rolle i klasserommet. Lærerens rolle i klasserommet er sammensatt. Dewey skriver videre at læreren trenger verktøy og trening for å takle både den teoretiske og praktiske tilnærmingen i klasserommet. Jeg har vært opptatt av å se på dette i min problemstilling; Om bruken og betydningen av varierte undervisningsmetoder, og om hvordan elever og lærere opplever ulike undervisningsmetodikk.

Det er en feil ved dagens skolemetodikk, hevder Dewey (1903/1977, s. 259). Det at ens egen erfaring og utvikling gjennom barnehage, lekeplassen, språk og samfunn er delt fra livet i klasserommet, akkurat som dette er en egen klode. Dewey skriver om sammenhengen mellom skolehverdagen og livet utenfor. Dette er relevant i forhold til studien fordi elevene alltid vil på den ene siden være preget av sin livserfaring og på den andre siden sine skoleopplevelser. “Hence he comes to believe in the potency for schoolroom purposes of materials, methods, and devices which it never occurs to him to trust to in his experience outside of school” (Dewey 1903/1977, s. 259). Deweys henvisninger til at man stoler på det som er av kunnskap

---

og materiell laget for skolen, men glemmer sammenhengen med livet og samfunnet utenfor, er interessant. Det vil alltid være veldig mye å hente av materiell, metodikk og læringsarenaer utenfor klasserommet, og i elevenes egne livserfaringer.

Man kan ikke uten videre overføre psykologiske prinsipper til pedagogikken, men en mekaniker som kjenner til mekanikkens lover, vet hva han må ta hensyn til for å få til et godt resultat. Hvis vi vet hva målet er, så må vi gjøre ting på en bestemt måte (Dewey, 1903/1977, s. 261). Dewey beskriver her viktigheten av å kjenne sitt fag og metodene som bør brukes for å nå målet. Dette sier noe om at undervisningsmetodene som brukes er viktige for å nå kompetansemålene. Tilpasset opplæring handler blant annet om å finne den riktige metodikken. «He knows that if he aims to build a bridge, he must build it in a certain way, or else he will not have a bridge, but a heap of rubbish” (Dewey, 1903/1977, s. 261).

Dewey skriver om utdanningens filosofi, om det sosiokulturelle perspektivet, hvor læringen oppstår gjennom aktivitet og gjennom samspillet mellom mennesker (Dewey 1933/1986, s. 77). Jeg har i denne studien blant annet vært opptatt å se på så elevenes og lærernes opplevelse av aktivitet og samarbeid som en undervisningsmetode. I denne studien ser jeg dette som relevant fordi jeg ønsker å finne ut hvordan elevene opplever å samarbeide med hverandre gjennom ulike læringsaktiviteter, og hvordan lærerne ser på dette ut i fra sitt ståsted.

Dewey skriver:

For all education is an affair of action. Instructions and discipline are modes of action. But preference for one kind of end and value is always there, because one kind of outcome rather than another is brought about as a consequence of action (Dewey 1933/1986, s. 77).

Utdanning er ikke nøytral, den innebærer assosiasjoner og kommunikasjon med andre. Vi mennesker utvikler oss ikke i en ekstern enhet som kalles samfunnet, men i et tett samspill med hverandre (Dewey, 1933/1986, s. 80).

Videre skriver Dewey om delingen av ulike fenomener innen læring. Jeg har i denne oppgaven ønsket å få elevenes og lærernes oppfatning av hvilke metodiske deler som fungerer sammen og fører til læring. Noe deling er uungåelig, men her er det teoretikere og praktikere som bevisst har skapt større avstand (Dewey, 1933/1986, s. 88). Gapet mellom tanke og oppførsel, kunnskap og handling er ikke en filosofisk konflikt. Dette stammer fra primitive tider, hvor ulike metoder oppsto innenfor et lite fagområde, og det var lite kommunikasjon (Dewey,

1933/1986, s. 88). Elever i skolen i dag trenger både teoretiske og praktiske kunnskaper for å kunne fungere i samfunnet. Innenfor mange skolefag henger de teoretiske og praktiske kunnskapene sammen, som for eksempel i matematikk og naturfag. Skolen og instrumentalismen har nå overtatt dette synet om delingen av kunnskap og praksis. Da har de opprettholdt dette gapet. Vi ønsker oss et utdanningssystem hvor alle disiplinene er mer forent (Dewey, 1933/1986, s. 88). Her har skolen mange muligheter til å binde sammen teori og praksis, og å utnytte ulike læringsarenaer for å skape gode elevopplevelser. Den ideelle utdanning kan ikke oppstå mellom fire vegger utestengt fra livet selv. Utdanningen må selv ta et ansvar for å delta i sosiale prosesser i samfunnet utenfor skolen (Dewey, 1933/1986, s. 103).

Haug (2010, s. 104) skriver om at Dewey allerede i 1899 hevdet at de dominerende lærerorienterte arbeidsformene i undervisning og læring passiviserte. Overført til dagens språkbruk etterlyste han en mere tilpasset opplæring. I skolen ville han ha elevaktivitet. Deweys intensjon var å flytte oppmerksomheten over til elevaktivitet og til arbeidsformer som la vekt på samarbeid mellom elev og lærer om læringen (Haug, 2010, s. 104). Dialogen elever imellom, og mellom elever og lærer blir da en sentral forutsetning for læring.

Et annet essay, kalt *Experience and Education*, skrev Dewey i 1939. Her påpeker han at den nye utdanningsretningen skal innebære mer frihet for den som skal lære. Dewey stiller så spørsmålet om hva frihet egentlig er? Nye retninger vil skape nye utfordringer og behov for nye definisjoner, hevdet Dewey (1938/1988, s. 9). Derimot hevder han at noe vil alltid være konstant, nemlig sammenhengen mellom utdanning og egen erfaring (Dewey, 1938/1988, s. 11).

Læreryrket bærer preg av å være en prosessorientert jobb, som utformes i samspill med elevene. Dewey eksemplifiserer dette ved å sammenlikne læreryrket med en lege eller en advokat, som kan se på sitt arbeid som fullført når en diagnose er stilt eller en sak er avsluttet. En lærer kan ikke se på sitt arbeid med en elev som noe som er ferdig eller avsluttet. Det er mer en prosess som hele tiden er forbundet med det som har vært og det som kommer i elevens liv (Dewey, 1938/1988, s. 50).

Mathiesen (1971, s. 9) er inne på noe av det samme som Dewey, at læreryrket ikke er noen avsluttende oppgave. Det er mer at lærerrollen er slik at man som lærer får være med å påvirke og hjelpe eleven i en periode og lede eleven frem mot måloppnåelse og nye utfordringer. Mathiesen sier: «Det er etter hvert blitt min tro at alternativet ligger i det uferdige, i skissen, i



---

det som ennå ikke er til. Det «ferdige alternativ» er «ferdig» i dobbel forstand» (Mathiesen, 1971, s. 9). Dette vil si at målet for læring er i fremtiden, men det som har skjedd av læring i fortiden må også tas med for å danne et helhetsbilde av elevens kunnskap.

I undervisningssammenheng hevdet Dewey (Dewey & Fink, 1974) at skolen ikke kan drive en ren formidlingsorientert pedagogikk, hvor eleven kun er mottaker og en passiv tilskuer og læreprosessen er teoretisk og virkelighetsfjern for elevene. Skolen er i dag preget av teori, og har en teoretisk tilnærming til fag og lærestoff. Dewey var inne på dette tidlig på 1900-tallet. Å skape en skole som har en nærhet til elevenes liv og som aktiviserer dem, er fremdeles skolens utfordring i dag.

Erkjennelsesteorien til Dewey er at erfaring og læring er intellektuelle prosesser som har sammenheng med kroppslig aktivitet. Sansemotorisk bruk av kroppen i læreprosessen, hvor han omtaler bruk av sanser og muskler for kunnskapslæring, ikke på grunn av at ytre fakta blir overført til hjernen, men på grunn av at de blir brukt til noe som er hensiktsmessig. Denne måten å tenke på er kjernen i Deweys erfaringspedagogiske filosofi (Dewey & Fink, 1974). Man må bruke kroppen mer i undervisningen. Skolen er i dag kritisert for å passivisere elevene gjennom en for teoretisk tilnærming til lærestoffet.

Elevenes opplevelse av ulike kreative metoder, hvor hele kroppen er mer involvert i læringsprosessen er vesentlig. Dette blir det interessant å få satt ord på dette gjennom intervjuene. I tillegg blir lærernes opplevelse, erfaring og valg av undervisningsmetoder et viktig bidrag satt opp mot Dewey sine teorier, nettopp om sammenhengen mellom intellektuell og kroppslig aktivitet for å oppnå kunnskapslæring.

I likhet med Dewey har filosofen Bengt Molander flere teorier om forholdet mellom teori og praksis og den viktige sammenhengen mellom disse to faktorene, for å lære på en god måte (Molander, 2015, s. 19). Molander skriver om kunnskap som en form for oppmerksomhet. «Theoretical knowledge is always changeable and uncertain. Practical knowledge is said, on the other hand, to be definitive and tangible» (Molander, 2015, s. 19).

Praktiske oppgaver er ifølge Molander mer håndgripelige, de er en mer konstant og fast kunnskap enn den teoretiske kunnskapen som utvikler seg hele tiden. Men man er avhengig av både teoretisk og praktisk kunnskap innenfor mange fagområder.

Molander (2015, s. 15) gir eksempler på en mer dynamisk læringsprosess. For å oppnå ny kunnskap er det en fordel å lytte eller se på gode eksempler. Videre er det vesentlig å diskutere ulike deler av oppgaven, forskjellige teknikker og ulike detaljer. Så kan det individuelle arbeidet begynne, med veiledning underveis.

Molander (2015, s. 26) gir et eksempel med arkitektstudenter. Først er det en fase med eksperimentering i forhold til oppgaveløsning, hvor studentene veksler mellom å jobbe med helheten og delene i oppgaven. Studentene ber om veiledning når de ønsker det. I veiledningen blir det en veksling mellom at studenten viser hva hun gjør, og så en fase hvor studenten følger med på lærerens forslag. Molander (2015, s. 26) mener denne dialogen og veiledningsprosessen er interessant, fordi begge parter må åpne opp for den andres innspill.

Dette eksempelet og denne tankemåten er relevant i forhold til min studie fordi jeg nettopp ønsker å finne ut hvordan elevene opplever at de lærer best, og hvordan læreren tilrettelegger best for ulike typer elever.

Molander beskriver begrepet taus kunnskap som alt vi vet og kan, som er mye mer enn det vi kan uttrykke med ord (Molander 2015, s. 37).

Molander (2015) sier:

Embodied attention is at the heart of the matter: the correct use of the hand, having a good eye for what has to be done, and when. It is living knowledge, as expressed and conveyed in human life and human commitment, that is the very focus of tacit knowledge, not what has been written down, nor what is abstract and detached (s. 41).

Begrepet taus kunnskap er svært interessant i skolesammenheng. Mange elever i min studie sitter med kunnskaper om mange ting, men de er ikke alltid så flinke til å trekke disse frem i skolesammenheng.

Den tause kunnskapen assosieres med erfaring gjennom språk og praktiske erfaringer og trening på disse. Den blir opprettholdt gjennom videre relevant arbeid. (Molander 2015, s. 69).

Noe av denne kunnskapen hos et menneske er bare der. Den er en så stor del av vår personlighet, at den vanskelig lar seg forklare. "I cannot describe how this is done, even though I can do it" (Molander 2015, s. 47).

---

### 2.1.3 Ungdomstrinnet

Mitt utvalg er elever på ungdomstrinnet som har lese- og skrivevansker og lærere på ungdomstrinnet. For disse elevene kan ungdomsskolen være en utfordrende tid.

Pettersvold & Østrem (2013, s. 1) skriver om at testverktøyene styrer barnehagen og skolen. I USA snakkes det om «Teaching to the test». I Storbritannia har de begynt å trappe ned på testene etter at de skadelige virkningene ble åpenbare.

Peter Gray (2013, s 43) forteller om et obligatorisk, standardisert skolesystem i hele den vestlige verden som gir lite rom for kreativ tenkning. Systemet er tilpasset et jordbruks- og industrisamfunn fra tidligere tider. Han etterlyser en pedagogisk tenkemåte som var mer rådende i det forhistoriske jeger- og samlersamfunnet. Denne metodikken går ut på at elevene selv skal ta tak i fag og emner, og så selv finne ut hva de trenger av kunnskap for å løse en oppgave. Læreren blir en veileder som tilbyr kurs og hjelp i ulike emner når elevene ber om det.

Hilary Conklin (2014, s. 1227) har gjennomført et to års forskningsprosjekt med ungdomsskoleelever i Chicago. Hun snakker om at arbeidslivet forventer at arbeidstakerne er kreative problemløserne. I forskningsprosjektet hun ledet har det vært fokus på utfordrende oppgaver, stimulerende læringsmateriell og læringsmiljø, valgmuligheter for elevene, en sterk forbindelse mellom det som skjer i klasserommet og i livet ellers. Elevene har stor påvirkning på sin egen læringsprosess. Klasserommet er preget av moro, leker, kreativitet og valgmuligheter. Dette får elevene til å trives mye bedre, og i neste omgang vises dette på skolerresultatene.

Conklin (2011, s. 220) siterer Jerome Bruner, som sier at et hvert emne kan undervises til hvem som helst. Hun skriver om de vanskelige tenårene, med hormoner som styrer ungdommen. Hennes beskrivelse av «hormones with feet» er gjenkjennelig for lærere som jobber med denne gruppen. Men i mange tilfelle blir ungdomsskoleårene egentlig sett på som en mellomstasjon, og kun en forberedelse til videregående skole og høyere studier. Conklin (2011, s. 222) presiserer at lærere på ungdomstrinnet trenger å forberede elevene på hva som kommer, men bør i sterkere grad legge til rette for meningsfull læring med fokus på hvor eleven er akkurat nå. Lærere på ungdomstrinnet har et valg i forhold til synet på elevene. Enten kan de se på elevene som stereotype tenåringer på gjennomreise, eller anerkjenne ungdommene der de er og engasjere dem i utfordrende læringsaktiviteter (Conklin 2011, s.

222). Lærerne må ha tro på dem, og ikke undervurdere hva elevene har kapasitet til å få til. Conklin, (2011, s. 224) kommer med en rekke metodiske tips i forhold til denne elevgruppen i denne artikkelen. Dette kan være oppgaver med spørsmålsstillinger som leder frem mot gode løsninger, å bryte ned vanskelige oppgaver i forståelige deler, å bruke tegninger, bilder, filmer og grafikk for å hjelpe elevene til å forstå avanserte tekster.

#### **2.1.4 Tilpasset opplæring i klasserommet**

Werner & Håstein (2010, s. 161) har skissert noen verdier om prinsippene for tilpasset opplæring. Verdiene kan brukes som arbeidsverktøy for å forbedre eller sikre kvaliteten på det som foregår i et klasserom. Verdiene sier blant annet at elevene skal møte variasjon og at fagstoffet skal ha relevans for deres nåtid og fremtid. Det presiseres også at opplæringen skal være nyttig, og at de ulike delene skal ha sammenheng med hverandre.

Moltubak (2015, s. 63) skriver om hvilke faktorer læreren kan ha kontroll på. Dette er rom, tid, handling, oppmerksomhet og hovedperson. Han legger frem seks ulike typer undervisningsdesign med fordeler og ulemper. Tavleundervisning er i dag en blanding av ulike undervisningsformer, med bruk av Whiteboard og Smartboard til notater, nøkkelord, viktige begreper, faglige nettsider og dokumentarfilmer. Videre er forelesning en metode, en enveiskommunikasjon med retoriske spørsmål, notering, og ofte lite rom for spørsmål og refleksjoner. Så har vi individuell oppgaveløsning, hvor eleven skal svare på et gitt spørsmål. Fordelen er at her kan alle kan jobbe ut fra egne forutsetninger og evner. Når elevene skal jobbe sammen to og to, eller i grupper med oppgaver, kan dette effektiviseres med å sette tidsfrister. Dette er en tidseffektiv metode som involverer og engasjerer mange og gir elevene mye kontroll og en mulighet til å hjelpe hverandre, men som ikke alltid gir mulighet for læreren til å kontrollere progresjonen, og kvalitetssikre arbeidet. Å arbeide i plenum er den siste metoden som nevnes. Her blir det en delt oppmerksomhet mellom lærer og elever, og det kan være gruppefremlegg fra elever. Dette er en fin måte å repetere fagstoff på.

Moltubak (2015, s. 214) skriver videre om tilpasset opplæring i timen. Relasjonen til eleven er viktig. Jo mer læreren vet om eleven, jo lettere er det å tilpasse opplæringen. Det handler om ørsmå justeringer, det lille ekstra. Energinivået i klassen spiller en rolle. Å bruke humor kan være en viktig samlende faktor. Gode, konkrete beskjeder til elevene er essensielt. En beskjed bør gis flere ganger, på ulike måter. Beskjeder kan være muntlige, skriftlige på tavle

---

eller ark, eller ved å vise frem en aktuell fagbok. Kortere intervaller på deler av undervisningen øker engasjementet hos elevene. Det kan være smart å dele undervisningsøkten i tre deler. Å tilpasse lærestoffet, og gi elevene ulike oppgaver å velge mellom, enkle oppgaver, avanserte oppgaver, og oppgaver som kan løses på ulike måter, er god tilpasset opplæring (Moltubak 2015, s. 214).

Turning Points 2000 fra New York (Jackson & Davis, 2000, s. 218) er et prosjekt for å få til en mer oppdatert ungdomsskole. I forhold til min studie opplever jeg dette som relevant fordi prosjektet har en praktisk tilnærming til ungdomstrinnet og bruken av varierte undervisningsmetoder og elevmedvirkning.

Her skisseres det noen anbefalinger i forhold til å forbedre ungdomstrinnet (Jackson & Davis, 2000, s. 1). Anbefalingene går ut på oppøving av en kunnskap hos elevene som involverer kritisk tenkning, nysgjerrighet og problemløsning. Lærere og skoleledelse bør ha hovedansvar for utviklingen av ungdomstrinnet. Lærere på ungdomstrinnet skal ha spesiell kompetanse i forhold til denne aldersgruppen. Skolen skal videre være gode miljøer i forhold til helse, livsmestring og sammenhengen mellom helse og utdanning. Et tett samarbeid mellom skole og hjem anbefales. Skoler bør også ha et tett samarbeid med ulike organisasjoner i lokalmiljøet (Jackson & Davis, 2000, s. 2). Prosjektet skisserer også noen verdier som et ideal for en ungdomsskoleelev på femten år. Dette er verdier som elevene skal jobbe mot og læreren gi god støtte til. I prosjektet er beskrivelsen denne: Eleven bør være reflektert, være en god omsorgsfull og etisk samfunnsborger, ha god helse og søke etter å oppnå å få en meningsfylt jobb i sin yrkesaktive alder.

Prosjektet Turning Points har oppdatert sine anbefalinger med at det også bør være et fokus på å forberede elevene på at læring er en livslang prosess, samt at lærerne må undervise utfra standarder i forhold til hvordan elever lærer best (Jackson & Davis, 2000, s. 23). I Stortingsmeldingen om Fag – Fordypning – Forståelse, snakkes det om at eleven selv må være aktiv og deltakende for å lære. Når elevene forstår egne læringsprosesser og lærer strategier for å arbeide godt i fagene, har det betydning for læringsresultatene deres og for motivasjonen for skolearbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 39). Begrepet livsmestring skisseres også i denne stortingsmeldingen som et viktig tema med både individuelt, samfunnsmessig og sosialt perspektiv. Sosialt fellesskap og støtte er viktig for den enkeltes trivsel, livsglede mestring og følelse av egenverd. Livskvalitet og trivsel gjennom deltakelse i et faglig og sosialt

fellesskap gir tilhørighet og reduserer risikoen for psykiske og sosiale problemer (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 39).

Svenske elevers skolerresultater har gått ned (Persson & Persson, 2011, s. 49). I forskningsprosjektet i Essunga kommune har tatt flere grep for å snu denne utviklingen. De viktigste endringsområdene i prosjektet var synet på viktigheten av skolen, lærernes engasjement, forpliktende langsiktig strategi for lærersamarbeid, et inkluderende pedagogisk miljø. I forhold til elevene ble det fokusert på at de skulle være bevisst på hvilke krav og forventninger som ble stilt til dem. Det ble jobbet med toleranse elevene i mellom, og en bevisstgjøring rundt det å hjelpe hverandre (Persson & Persson, 2011, s. 55).

I dette prosjektet hadde de en helhetlig og konkret tilnærming til skolen. De løste de opp alle organiserte smågrupper ved skolene, og alle de pedagogiske ressursene ble satt inn i klasserommene. Videre brukte de aktuell utdanningsforskning bevisst inn i arbeid med klassene og i arbeidet med elevene. I tillegg hadde det pedagogiske personalet høye forventninger til alle elevene.

Bishop, Allen-Malley & Brinegar (2007, s. 93) forteller om en kvalitativ studie hvor en integrerende undervisningsmodell har fire komponenter. Disse er å integrere erfaring og tidligere opplevelser for å løse nye utfordringer, å få nye ideer inn i sitt og andres liv, såkalt sosial integrering, integrering av kunnskap, det å hjelpe elevene til å se det store bildet, og integrering av pensum fra flere ulike fag, å klare å se tverrfaglig på en problemstilling.

Elevene i denne kvalitative studien var overbevist om at deres egen involvering i prosjektet spilte en stor rolle. De så på lærerens engasjement og interesse som nødvendig for læringen. Elevene likte de mere aktive delene av dette forskningsprosjektet som faglige tegneoppgaver og rollespill. At elevene ble ansvarliggjort i læringsprosessen betød også noe for dem (Bishop et al. 2007, s. 106).

---

### 2.1.5 Motivasjon

Motivasjonen betyr å bli dratt mot å gjøre noe (Ryan & Deci, 2000, s. 54). Hvordan hadde vi kommet oss videre hvis vi ikke hadde et lite ønske om å gjøre noe bedre enn vi har gjort før? (Ryan & Deci, 2000, s. 55) har utarbeidet en teori som omhandler motivasjon, kalt Self-Determination Theory. Her trekkes det et klart skille mellom indre og ytre motivasjon. Ryan & Deci beskriver videre en prosess med mange stadier: Fra total amotivasjon og lært hjelpeløshet, gjennom ekstern regulering, introjeksjon og internalisering, til full indre motivasjon og oppgaven som en selvbestemt aktivitet. Den ytre motivasjonen styres av stimuli, en belønning i den andre enden. Den indre motivasjonen er drevet av ren glede, og handler ofte om interesse og tilfredsstillelse (Ryan & Deci, 2000, s. 56). I forhold til lesesvake elever som vil komme til å streve med å få automatisert lesingen, er motivasjon ofte et problem. Selvtillit og selvbilde er nært beslektet med motivasjon. En mislykket leseprosess virker negativt inn på elevens selvbilde, som igjen virker negativt inn på motivasjonen. Den negative sirkelen blir da selvforsterkende (Monsrud & Godøy, 2011, s. 20).

Lyster (2012, s. 31) påpeker at elever som har lærevansker, språkvansker, lesevansker har store utfordringer med hensyn til motivasjon. Skolen må gi denne gruppen av elever mestringsfølelse gjennom en god tilpasset undervisning som tar utgangspunkt i elevens lese- og skrivenivå, og som gir eleven mulighet til å lykkes. Lyster (2012, s. 32) snakker videre om betydningen av å gå inn med tiltak før motivasjonen og selvbildet blir for hardt truet. Guthrie og Humenick (2004) har i en metaanalyse identifisert fire forhold som er sentrale med hensyn til både å øke og å fastholde motivasjonen hos svake lesere: Å sette interessante og tydelige mål for lesingen, å støtte egne valg av tekst eller tema, å finne tekster som i seg selv er motiverende for elevene, å øke den sosiale samhandlingen mellom elevene i tilknytning til leseaktiviteten. Det blir interessant å finne ut i de kvalitative intervjuene om elevene opplever hvilken metodikk som hjelper dem videre.

Lærere kan påvirke motivasjonsprosessen til å bli mer indre styrt, men her er det viktig med en balansegang med riktig mengde ros og oppmuntring (Ryan & Deci, 2000, s. 56). En god støtte fra lærer i forhold til motivasjon bør inneholde respekt, varme, omsorg og en god relasjon. Det vesentlige blir å bli møtt på en slik måte at man mestrer, at eleven føler seg som en aktør i eget liv.

Nederlag med lesing og skriving i et moderne vestlig skolesystem gir en betydelig emosjonell belastning. En strevsom lesning må styrkes hånd i hånd med styrking av selvoppfatning og motivasjon (Hagtvedt, Frost & Refsahl, 2014, s. 115).



---

## 3. Vitenskapsteoretisk forankring og metode

### 3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Her vil jeg beskrive studiens vitenskapsteoretiske og metodiske tilnærming. Det gjøres rede for hvordan forskningen faller inn under en fenomenologisk vitenskapstradisjon, og en hermeneutisk modell for tolkning slik den har hatt betydning for tolkningsarbeidet.

#### 3.1.1 Fenomenologi

Fenomenologi er en vitenskapsteoretisk retning innenfor kvalitativ forskning.

I fenomenologien betrakter man menneskelig atferd mer som et resultat av erfaring enn av fysiske omgivelser (Grenness, 2004, s. 197). Det vil være interessant i denne studien å høre hva elever og lærere har erfart, og hva de tenker om fenomenet læring og varierte undervisningsmetoder. Videre beskriver Johannessen, Tufte & Christoffersen (2010, s. 82) fenomenologien som læren om det som viser seg, slik noe fremstår, i lys av den sammenhengen handlingen forekommer innenfor. Kvale og Brinkmann (2015, s. 47) beskriver fenomenologien som en retning for å forstå sosiale fenomener utfra aktørenes perspektiv. Tolv aspekter beskrives ved forståelsesformen i det kvalitative forskningsintervjuet, ut fra et fenomenologisk perspektiv. Med begrepet livsverden menes informantens livsverden og hans/hennes eget forhold til den. Intervjuet har som mål å fortolke meningen i informantens livsverden. Intervjuet har som mål å innhente kvalitativ kunnskap. Intervjuet skal være deskriptivt. Med det menes det at intervjuet skal samle inn åpne og nyanserte beskrivelser av sider ved informantens livsverden. Spesifitet omtales som beskrivelser av spesifikke situasjoner som innhentes. Den bevisste naiviteten beskrives som at intervjueren viser åpenhet overfor nye og uventede fenomener. Intervjuet fokuserer på bestemte tema. Informantens uttalelser kan av og til være tvetydige. Intervjuprosessen kan gi ny innsikt, og informanten kan i løpet av intervjuet endre sine beskrivelser og fortolkninger av et tema. Ulike intervjuere kan fremkalle ulike uttalelser om det samme intervjutemaet. Dette avhenger blant annet av intervjuerens følsomhet. Kunnskapen som innhentes, blir produsert gjennom den interpersonlige interaksjonen i intervjusituasjonen. Et vellykket forskningsintervju kan være en positiv, verdifull og berikende opplevelse for informanten. Disse tolv aspektene er interessante for min forskning fordi de gir et bilde på alle de ulike dimensjonene ved et

kvalitativt intervju, og hvor sammensatt forståelsen bør være for å sette seg inn i aktørenes livsverden.

## 3.2 Forskningsmetode

Jeg har i denne oppgaven hatt følgende problemstilling:

***I hvilken grad betyr bevisst bruk av kreativitet i undervisningen på ungdomsskolen noe for elever med lese- og skrivevansker?***

Følgende delspørsmål er lagt til grunn for denne masteroppgaven:

Hvilken betydning har varierte undervisningsmetoder og arbeidsmåter for elever med lese- og skrivevansker sin læringsprosess? På hvilken måte vil bruk av kreativitet i læringsprosessen bidra til økt motivasjon og læring hos elevene?

Her vil jeg nå redegjøre for hvilken metode og forskningsdesign jeg valgte i denne studien. Videre vil jeg beskrive hvordan jeg jobbet for å få frem mine resultater. Hvordan jeg kom frem til mine utvalg av informanter, kontakten med skolene, utforming av intervjuguide, forberedelse og gjennomføring av intervjuene, transkribering og analyse av forskningsfunnene. Jeg vil også beskrive hvordan jeg underveis hadde vurderinger av etisk art med meg i hele prosessen av arbeidet mitt. Dette gjorde jeg for å ivareta og få gjennomført undersøkelsen på en redelig måte. Hvordan validiteten og reliabiliteten er ivaretatt i undersøkelsen, vil også bli beskrevet i dette kapitlet.

---

## 3.3 Forskningsdesign

Det ble tidlig klart for meg at det kvalitative forskningsintervjuet ville være et godt valg i forhold til min problemstilling.

Jeg ønsket å benytte kvalitativt forskningsintervju med noen få strategisk utvalgte elever og lærere på ungdomstrinnet i mitt forskningsarbeid. Det blir en flercasestudie (Johannessen et al. 2010, s. 87), hvor jeg vil få informasjon fra flere individer og flere systemer. Intervjuene ville gi meg nyttig informasjon om mine utvalgte temaområder, og muligheten til å gå i dybden på aktuelle problemstillinger. Kvale og Brinkmann (2015, s.80) beskriver forskningsintervjuet i syv faser: tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysing, verifisering og rapportering, og at alle disse syv stadiene i intervjuprosessen må tas hensyn til, før man går i gang med selve intervjuarbeidet. Her må også det etiske aspektet tas med i beregningen. Det kan dreie seg om å innhente informert samtykke fra informanten og foresatte, og sikre konfidensialitet. Det blir også viktig å følge prinsippene om respekt for privatlivets fred. Anonymisering av intervjumaterialet innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes (Kvale og Brinkmann 2015, s. 90).

### 3.3.1 Kvalitativt forskningsintervju

Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2015, s. 19) spør i sin innledning til boken *Det kvalitative forskningsintervjuet*: Hvis du vil vite hvordan folk betrakter verden, hvorfor ikke snakke med dem?

Jeg valgte det kvalitative forskningsintervjuet, fordi metoden ville gi best svar på min problemstilling. Det kvalitative forskningsintervju brukes for å forsøke å forstå verden fra intervjupersonens side, få frem betydningen av erfaringene deres, avdekke deres opplevelser av verden, forut for vitenskapelige forklaringer (Kvale et al. 2010, s. 136).

Jeg ønsket å bruke kvalitative semistrukturerte intervjuer av elevene og lærerne. I et semistrukturert intervju vil informantene være med på å prege intervjuet, samtidig som temaer og noen spørsmål er skissert på forhånd. Det ustrukturerte intervjuet, med bare temaer å forholde seg til, ble for fritt i min studie, særlig med tanke på ungdommene jeg skulle intervjuer, som jeg tenkte kunne trenge litt støtte i form av konkrete spørsmål i intervjusituasjonen. Et

helt strukturert intervju var ikke aktuelt, da dette kan gjøre at både forsker og informant blir i overkant opptatt av å komme seg gjennom alle spørsmålene og ikke får fram utdypende svar. Uansett er det viktig å være ydmyk og åpen som forsker i intervjusituasjonen. Jeg har tidligere vært inne på de tolv aspektene som Kvale og Brinkmann (2015, s. 47) mener er sentrale, og vil utdype tre av disse aspektene ved det kvalitative forskningsintervjuet noe nærmere, da jeg ser de som viktige for mitt forskningsarbeid.

Det første er endring eller forandring, hvor intervjuprosessen kan gi ny innsikt og informanten i løpet av intervjuet kan endre sine beskrivelser og fortolkninger av et tema (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 50). Jeg så dette punktet som relevant fordi det er i en intervjusamtale at begge parter får en mulighet til å reflektere rundt ulike tema og dermed blir utfordret på sine oppfatninger.

Når informantene fikk sjansen til å tenke over og beskrive sin hverdag, skjedde det noe i forhold til beskrivelsen av deres opplevelser. Ungdommene kom under intervjuet med flere tolkninger av læringsopplevelser. Lærerne beskrev sine opplevelser med ulike undervisningsopplegg på stadig nye måter under intervjuet. Det andre aspektet er bevisst naivitet, hvor intervjueren viser åpenhet overfor nye og uventede fenomener (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 50). Under intervjuene var jeg som forsker bevisst på at uventede tolkninger kunne komme. Jeg oppfordret informantene til å utdype tanker de hadde om ulike læringsopplevelser. For meg betød den bevisste naiviteten at jeg var åpen og forsøkte å være fordomsfri for alt som måtte komme i intervjuene. Dette gjorde meg mer skjerpet i intervjusituasjonen.

Det tredje aspektet jeg valgte ut er positiv opplevelse. Et vellykket forskningsintervju kan være en verdifull og berikende opplevelse for informanten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51). Gjennom planlegging og gjennomføring av intervjuene var jeg opptatt av å skape en god atmosfære og være lydhør i forhold til informantene. I tillegg var det viktig for meg å vise takknemlighet overfor informantene for at de delte sine opplevelser med meg.

---

### 3.3.2 Utvelgelse av informanter

Tidlig i prosessen ble det tydelig for meg at jeg ville intervjuer både elever med lese- og skrivevansker, og lærere på ungdomstrinnet. Problemene for elever med lese- og skrivevansker kommer først og fremst til syne ved ordavkodning, og vanskene er i første rekke knyttet til fonologiske bearbeidingsproblemer, det vil si vansker med språkets lydstruktur. (Lyster & Frost, 2012, s. 345). Denne elevgruppens læringsprosess påvirkes av lærerens metodevalg, noe jeg har erfart. Derfor var det naturlig for meg å intervjuer elever i denne gruppen.

Lyster & Frost (2012, s. 354) skriver om den videre leseutviklingen. Tekster må være tilpasset alderstrinn og utviklingsnivå, samt interessefelt og identitet. Eleven skal lære å utnytte bakgrunnskunnskap, de skal være en aktiv kommunikasjonspartner mens de leser. Det er også viktig at de jobber på en bevisst måte med fagtekster. Forebyggende tiltak er viktig, men her er det ingen fast oppskrift. Ulike former for repetert lesing fungerer godt. Teksten må være tilpasset elevens nivå. Tekster bør bearbeides før lesing (førlesing). Helhetslesing, hel – del – hel, kan fungere godt (Lyster & Frost, 2012, s. 354).

Nederlag med lesing og skriving i et moderne vestlig skolesystem gir en betydelig emosjonell belastning. Skaalvik & Skaalvik (2005) fremhever tre sentrale innsatsområder i forhold til dette. For det første er tilpasninger av oppgaver og læringsutfordringer viktig, slik at mestring muliggjøres. For det andre er det vesentlig med tydelighet i mestringskriterier, dvs. tydelige standarder for hva som er bra ved elevens læring. Til slutt vil stimulering være sentralt i forbindelse med positiv selvvurdering.

Elevene og lærerne kan ha helt ulike perspektiv. Elevene er midt oppe i en tenåringstid og en læresituasjon, og har en egen oppfatning av undervisningen og bruk av ulike metoder. Det blir sentralt for skolen å legge til rette for muligheter når det gjelder mestringsopplevelser. (Befring, 2012, s. 141) Konkrete og hyppige mestringsopplevelser krever tilpasning av læringsoppgavene slik at det legges størst vekt på oppgaver der eleven med stor sannsynlighet vil lykkes. (Befring, 2005, s. 141) Elevenes oppfatning kan ofte være preget av dagsform, nylige skoleresultater og mestringsopplevelser eller mangel på disse, men deres oppfatninger er for meg som forsker svært interessant å lytte til. Lærernes oppfatning av undervisningssituasjonen kan være annerledes, avhengig av deres utdanning, erfaring, deres

forforståelse og deres relasjon til elevene og klassene. Og i dette prosjektet var det interessant å få begge disse gruppernes syn på bruken av ulike undervisningsmetoder.

Helt konkret tok jeg kontakt med skoleledelsen ved tre ulike ungdomsskoler. Da var det naturlig for meg å starte med en skriftlig henvendelse til rektor. Jeg ble etter litt telefon- og mailkommunikasjon satt i videre kontakt med avdelingsleder eller assisterende rektor ved de ulike skolene, som er de fagpersonene som har den direkte daglige kontakten med lærere og elever på skolene. Jeg ba videre om forslag på aktuelle lærere som hadde undervist på ungdomstrinnet i minst ti år. Når det gjaldt aktuelle elever som kunne intervjues, hadde jeg både skriftlig og muntlig kontakt med avdelingsledere og lærere om dette. De aktuelle elevene måtte ha lese- og skrivevansker, men ikke nødvendigvis et vedtak om spesialundervisning og IOP. Elevene gikk i vanlige klasser med ulike tilbud om tilpasset opplæring i klasserommet. Dette kunne være hjelpemidler, som for eksempel lydbøker, digitale bøker, skrivestøtteprogram og tilbud om muntlige prøver i noen fag. Det som var mest vesentlig i forhold til elevene og denne studien, var at de var villig til å reflektere rundt sin egen læringsprosess, og dele noen av sine erfaringer som elev i intervjuet.

Det var viktig for meg gå i dybden gjennom å lytte til elevenes og lærernes historie om hvordan de opplevde ulike læringssituasjoner, og derfor var mitt ønske å intervju noen få utvalgte elever og noen lærere på ungdomstrinnet. Mine hensyn var at elevene skulle ha lese- og skrivevansker. Det var et viktig poeng for meg at de utvalgte lærerne hadde minst ti års erfaring med ulike typer elever, klasser og ulike undervisningsmetoder. Avdelingsleder valgte disse ut fra en skjønsmessig vurdering. Lund og Haugen (2006) beskriver at dette dreier seg om informanter som tilfredsstillende et sett bestemte hensyn. Dette ville passe godt inn i min forskningsstudie. Christoffersen og Johannessen (2012, s. 50) forteller at ved kvalitative undersøkelser må utvalg av informanter gjøres strategisk, fordi denne utvelgelsen ikke dreier seg om det representative, men det som er hensiktsmessig for å få svar på forskningsspørsmålene. Jeg ønsket å gå inn i hverdagsvirkeligheten i skolen, og få tak i kompleksiteten i undervisningen, sett fra elevenes og lærernes ståsted da virkeligheten er sammensatt. Min empiri blir da et forsøk på å sette ord på deler av informantenes virkelighet, men dette kan aldri fanges fullt og helt i et forskningsprosjekt. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 45) blir dette en fenomenologisk forståelse, en forståelse av sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver, og beskrivelse av verden slik den oppleves av informantene.

---

I mitt strategiske utvalg intervjuet jeg syv informanter, fire elever og tre lærere. Jeg var hele tiden i en prosess i forhold til hvor mange intervju jeg skulle gjennomføre. Men etter de siste intervjuene opplevde jeg at mine temaområder var mettet. Og når informantene begynte å svare det samme som andre informanter hadde svart før, og det ikke kom frem nye aspekter i de siste intervjuene, tolket jeg som et tegn på at datagrunnlaget nå var mettet.

### 3.3.3 Intervjuforberedelser

Jeg skrev introduksjonsskriv (se vedlegg 7.1, 7.2, 7.3 og 7.4) til skoleledelse, lærere, elever og foreldre, som en del av det å skaffe informanter. I skrivenes forsøkte jeg å gi informasjon om studien og litt informasjon om min forskerrolle. Jeg la vekt på at deltakelsen var frivillig, og at informantene kunne trekke seg når som helst uten å måtte oppgi en begrunnelse. I skrivet til de foresatte (vedlegg 7.4) laget jeg en signeringsfunksjon, slik at de måtte godkjenne at deres barn ble med på denne studien. Alle deltakere og foresatte i studien ble også muntlig informert av meg om studien, i tillegg til informasjonsskrivene.

Videre i forberedelsene sendte jeg en egen henvendelse (vedlegg 7.2) til de utvalgte lærerne med informasjon om studiet. Jeg fulgte tett opp i forhold til de som viste interesse og fikk gjort avtaler med fire lærere på mail eller telefon. Jeg vet av erfaring hvor hektisk og intens skolehverdagen er, og at et ekstra intervju i skoledagen eller arbeidsdagen, måtte planlegges for å få til et godt kvalitativt resultat. Jeg benyttet en opptaker for å kunne ta opp intervjuene, fordi det var viktig for meg å være fri i intervjusituasjonen, og ikke måtte notere alt informanten sa. Da kunne jeg ha fullt fokus på informanten i intervjusituasjonen. Når det gjaldt tid og sted for gjennomføring av intervjuene var det viktig for meg å la informantene bestemme. Noen syntes det var helt greit å gjennomføre intervjuet på skolen etter endt undervisning, i et klasserom eller på et grupperom. Andre informanter ville absolutt ikke gjennomføre dette på skolen. Noen av intervjuene ble gjennomført i et rolig hjørne på en kafé, eller hjemme hos informanten. I alle tilfelle var det viktig for meg som forsker å skape en god og trygg atmosfære. Jeg var også nøye med å informere informantene om hvor lenge intervjuet kom til å vare, og at jeg kom til å bruke en opptaker. Jeg var påpasselig med å gi informasjon om lagring og sletting av opptakene, for å sikre etikken i intervjuprosessen. Særlig flere av elevene synes det var fint å vite på forhånd hvor lang tid intervjuet ville ta. Umiddelbart etter gjennomføringen av intervjuene, ble de transkribert. Dette ble gjort fordi jeg som forsker

hadde intervjusituasjonen friskt i minne, og da å kunne få transkribert intervjuet med en gang, så jeg på som en stor fordel for videre arbeid med materialet.

### **3.3.4 Intervjuguiden**

Utarbeidelsen av intervjuguiden var et prosessorientert arbeid. Jeg testet ut spørsmål på elever jeg kjenner som er i samme aldergruppe, og fant fort ut at noen spørsmål og ordlyden på enkelte spørsmål måtte endres. Ungdommene likte konkrete spørsmål, og at jeg kom med noen eksempler for å få dem i gang. Det ble også tidlig klart at det ikke er noe poeng å ha mange spørsmål i intervjuet. Da kom bare intervjuene til å bli preget av stress for å komme gjennom alle spørsmålene. Jeg bestemte meg for seks spørsmål, med mulighet for ulike oppfølgingsspørsmål. I forhold til intervjuene av lærerne hadde jeg også en forberedelsesprosess hvor jeg prøvde ut ulike spørsmål på kollegaer, og jeg ble i etterkant av dette mer bevisst på hvilke spørsmålsstillinger som kunne fungere. Det var også helt tydelig i denne prøvefasen med lærere at de var svært opptatt av at intervjuene måtte tilpasses en hektisk skolehverdag, og at de var helt ulike i forhold til hvor mye de ønsket å dele av sine opplevelser fra skolehverdagen. Dette tok jeg til etterretning. I forhold til både elever og lærere var det viktig for meg å få utformet en intervjuguide som kunne gi meg svar på min problemstilling og mine forskningsspørsmål.

I denne prosessen erfarte jeg etter et prøveintervju at spørsmålsstillingen måtte endres litt og tydeliggjøres. Formuleringer og ordvalg i spørsmålene til informantene, måtte være formulert på en slik måte at ungdommene kunne svare utfyllende på dem. I tillegg skulle spørsmålene ikke være ledende og samtidig være åpne, slik at de oppfordret til litt utfyllende svar. Dette var en viktig erfaring som gjorde meg mer bevisst og mer forberedt på intervjuene. Det ble også viktig å lede eller hjelpe elevene litt på vei i intervjuet, da det ikke alltid er så enkelt for en ungdomsskoleelev å komme på ulike kreative ting eller prosjekter de har vært med på i skolesammenheng. Det vil si at jeg utover i intervjusituasjonene ble mer bevisst på i hvilken grad informantene, både lærere og elever, trengte litt drahjelp i intervjusituasjonen.



---

### 3.3.5 Hermeneutikk og narrativ analyse

Hermeneutikken er læren om fortolkning av tekster (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 69). Vår forforståelse er sentral, virkeligheten oppfattes ikke bare gjennom sansene, det er en viss porsjon tolkning. Fordommene våre bestemmer hvordan leseren forstår en tekst eller en intervjusituasjon.

Den hermeneutiske metode er, ifølge Gadamer (referert i Læg Reid & Skorgen, 2015), den eneste adekvate metode i humanistiske disipliner. Den hermeneutiske sirkel betegner at for å forstå noe som har mening (en tekst, en historie, et bilde, en handling) må vi alltid i fortolkningen av enkelthetene gå ut fra en viss «forhåndsforståelse» av helheten som detaljene hører hjemme i. Den forståelse vi dermed oppnår av delene, virker så tilbake på forståelsen av helheten (Læg Reid & Skorgen, 2015). Gadamer står sentralt når vi snakker om hermeneutikken i dag, og han hevder at vi alltid har en forforståelse eller fordommer når vi møter nye fenomener (Kvale et al., 2009, s. 69). Forforståelsen er derfor et sentralt begrep innen hermeneutikken. Forforståelse betyr at vi ikke oppfatter virkeligheten kun gjennom våre sanser, men at det som fremstår som rene sanseinntrykk i virkeligheten inneholder en god porsjon tolkning.

Hermeneutikken vil lære oss hvordan vi skal tolke, og hva det innebærer å tolke. Som tankedisiplin pendler alltid hermeneutikken mellom praktisk arbeid med tekster og kunnskapsteoretisk refleksjon over forutsetningene for tolkning og forståelse (Engdahl et al. 1977, s. 7). Jeg vil som forsker gå inn i denne forskningsprosessen gjennom planlegging, gjennomføring og analysering av intervjuene med min forforståelse. Min forforståelse vil være formet av min egen livserfaring, min utdanningsbakgrunn og min lærererfaring. Nettopp dette kan være interessant. Samtidig er det viktig for meg som forsker å ha en åpen og lite dømmende holdning i analyseprosessen. Det å lytte og prøve å forstå hva informantene egentlig sier, og ikke lete etter det jeg som forsker ønsker eller vil at informantene mener, blir viktig. I kvalitativ forskning er jo selve forskeren en del av forskningen, og det blir relevant å ha et bevisst forhold til dette, når jeg skal tolke og analysere intervjuene.

I fremstilling av resultatene har jeg brukt en narrativ analysemodell (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 229). Denne analysemodellen skiller seg fra språklig analyse og diskursanalyse, hvor selve språket eller hvordan språket brukes i en sosial sammenheng, blir det vesentlige.

En narrativ analysemodell, hvor informantene i samarbeid med intervjueren forteller sin historie, vil kunne gi studien en ny dimensjon. Det blir en ny historie som dannes, som igjen kan kaste nytt lys over tema og problemstilling. Forskeren kan her veksle mellom å være fortellingsfinner og fortellingsskaper (Johannessen et al., 2010, s. 215).

En narrativ analyse handler i språklig forstand om en kronologisk fortalt historie ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 229). Denne typen analyse omfatter flere deler. Den første delen, et resymé, som gir en sammenfatning. Del nummer to blir en orientering av tilhøreren om fortellingens tid, sted og handling. Del tre rommer den kompliserende handlingen av fortellingens sentrale enkeltheter. Del fire er en evaluering av de sentrale enkeltheter og til slutt en coda som sammenfatter historien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 230). Her gir forfatterne en disposisjon eller et oppsett på denne typen analyse som minner om en fullverdig skjønnlitterær tekst, med innledning, utdypende handling og oppsummering. Denne typen analyse kan være en rekonstruksjon av de mange historiene som fortelles av forskjellige informanter, form av en «typisk» fortelling som er mer rikholdig, mer fortettet og sammenhengende enn spredte historier i enkeltintervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 229).

En fordel med denne typen analyse kan være at forskningsrapporten blir mer leservennlig. Mye kvalitativ forskning kan ha en tendens til å bli en oppramsing av intervjuer (Richardson & St. Pierre, 2005, s. 959). Her er tanken at informantenes historie kommer mere frem som en egen fortelling. Kvalitativ forskning må leses, derfor må teksten fange leseren (Richardson & St. Pierre, 2005, s. 960).

### **3.3.6 Drøfting**

I forkant av drøftingen laget jeg en skjematisk skisse ut fra tre sentrale begreper i min intervjuguide, i min problemstilling og i delspørsmålene. Disse tre begrepene var kreativitet, variasjon og motivasjon. Skissen (vedlegg 7.1) inneholdt de tre begrepene koblet opp mot aktuell teori fra teorikapittelet, og et utvalg av utsagn fra mine kvalitative intervjuer med elever og lærere. Jeg laget denne skissen for bedre å kunne skaffe meg en oversikt i forkant av drøftingen. Deretter drøftet jeg mine funn med denne skissen som utgangspunkt.

---

### 3.3.7 Ethiske overveielser

Det etiske aspektet har vært med meg hele veien i forhold til både elevene og lærerne. Det å skulle reflektere rundt sin egen læringssituasjon og sin arbeidssituasjon, kunne godt oppleves som vanskelig for noen av elevene og også for lærerne. Særlig hvis det var få opplevelser av mestring å vise til. Derfor var jeg opptatt av å skape trygghet for informantene hele veien. Da det var deres stemme og opplevelse jeg var ute etter i studien. Det har også vært viktig for meg å være bevisst på at elevinformantene er barn. I følge Tangen (2008) har barn krav på særlig beskyttelse, selv om de kan fremstå som voksne ungdommer på slutten av ungdomstrinnet.

Jeg la vekt på å informere informantene om studien, om anonymisering, og at opptak av intervjuene ble oppbevart nedlåst, og ble slettet etter transkribering. I tillegg var det viktig å skape trygge rammer rundt intervjusituasjonen som tidligere nevnt.

På forhånd hadde jeg undersøkt med NSD om min studie var meldepliktig. Det var den ikke. Men ifølge NSD var det viktig at jeg hadde et bevisst forhold til opptak, lagring og sletting av lydfilene fra intervjuene. Alle lydfilene ble slettet etter transkribering. Opptaker ble lagret i et låst arkivskap i arbeidsperioden. Jeg spurte aldri om navn eller personlige opplysninger i intervjuene. Alle navn på personer, skoler og kommuner er utelatt i denne oppgaven. Det er ikke brukt navn på elever i eposter. Dette er kun avtalt med lærere på telefon.

En svakhet ved studiet kunne være at min lange erfaring som lærer og skoleleder, samt mye erfaring med den aktuelle elevgruppen, kunne gjøre det vanskelig for meg som forsker å få en faglig distanse til informantene. Både nærheten og distansen ville jo farge mitt forskningsarbeid, dette var jeg var spesielt bevisst på i intervjusituasjonene. Jeg lot informantene få snakke om sine erfaringer, og hjalp dem kun videre i samtalen når de tydelig trengte dette. På den andre siden kan det være en fordel i denne studien, med min utdannelse og lange erfaring i forhold til arbeid med nettopp denne elevgruppen. I NESH (2006, pkt.12) heter det at forskeren må ha tilstrekkelig kunnskap om barn til å kunne tilpasse både metode og innhold av forskningen til den aldersgruppen som skal delta. Jeg var bevisst det asymmetriske maktforholdet som er mellom elev og lærer i kraft av sine roller. Jeg forsøkte å skape en trygg og vennlig atmosfære, som igjen gjorde at elevene og lærerne delte mye av sine erfaringer gjennom intervjuene.

### 3.3.8 Reliabilitet

For å oppnå god reliabilitet og validitet er det viktig med systematikk i forskningen. At undersøkelsene er gjennomtenkte, beskrivelsene åpne og at det er god dokumentasjon på at resultatene er pålitelige og gyldige, sikrer dette (Grenness, 2004, s. 101). God reliabilitet betyr at vi kan stole på resultatene, at studien er troverdig. Det presiseres videre at høy reliabilitet er en forutsetning for høy validitet (Grenness, 2004, s. 101). I denne studien ble reliabiliteten også sikret gjennom lydopptakene, og at intervjuene ble transkribert rett i etterkant av gjennomføringen.

Utvalget av informanter var med på å avgjøre studiens troverdighet. Mitt strategiske utvalg av informanter i denne kvalitative studien, er valgt ut fra at jeg ønsket å gå i dybden på et fenomen, og ikke var interessert i representativt utvalg. Jeg har valgt å fremstille resultatene som narrative historier. Da var det ikke behov for et større utvalg, så lenge jeg har fått belyst tema og har fått svar på problemstillingen og mine forskningsspørsmål.

### 3.3.9 Validitet

Validitet handler like mye om prosessen, som resultatet. Vurdering av validitet må alltid være til stede i alle faser av arbeidet. Validiteten handler heller ikke bare om metoder som brukes, men også om forskeren, hvordan vedkommende går inn i, opptre og rapporterer fra dette arbeidet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 253). Grenness (2004, s. 201) beskriver ulike typer validitet. Overflatevaliditet: At man har undersøkt det man hadde til hensikt å undersøke. Innholdsvaliditet: At innholdet i en undersøkelse er dekkende for det den er ment å måle. Begrepsvaliditet: I hvilken grad undersøkelsen klarer å fange inn begrepet vi ønsker å undersøke.

I min studie har jeg vært bevisst på disse aspektene. Gjennom intervjuene har jeg fått belyst temaene og begrepene jeg ønsket å undersøke. Alle begrepene i min problemstilling og forskningsspørsmål, kreativitet, varierte undervisningsmetoder, motivasjon og betydningen av disse faktorene hos elevene med lese- og skrivevansker, ble grundig belyst i intervjuene med både elevene og lærerne.

Informantene har gjennom studien fått komme frem med sine erfaringer. Min bevissthet rundt nærhet og distanse til informantene er også med og sikrer validiteten i studien. Intervjuene vil alltid avhenge av forskerens arbeid.

Elevintervjuene ble bare gjort av jenter. Dette var i utgangspunktet ikke meningen. Jeg hadde også flere aktuelle gutter som var aktuelle og klargjort i forhold til samtykke fra foreldre, og at de selv ønsket å være med i studien. Men etter intervjuene med de andre elevene, ble mine forskningstemaer mettet. Kjønn var heller ikke et tema jeg ønsket å gå inn på i denne studien. Det var viktigere for meg at de elevene som var med hadde noe å si, og kunne reflektere rundt sine læringsopplevelser, ut i fra sitt ståsted som elever.

I tillegg har jeg gått inn i nasjonal og internasjonal teori og forskning om ulike relevante faglige emner. Prosessen med å søke etter relevant litteratur har vært krevende. Det har vært vanskelig å finne noe internasjonal litteratur som traff i forhold til min problemstilling. Det er særlig det aspektet at disse temaene er mer belyst i prosjekter med yngre barn, og ikke ungdomsskoleelever som var min målgruppe.

Mitt arbeid med teori, i tillegg til aktuelle forelesninger på masterstudiet de siste to studieårene, gitt meg et solid faglig fundament i forkant av intervjuene, analysene og drøftingene.

## 4. Narrative historier

Her følger en presentasjon av de syv intervjuene jeg har foretatt. Historiene er fortattede fortellinger sammensatt av flere intervjuer. Hver av historiene er en sammenfatning av to eller flere intervjuer. De er ikke tolket, men presentert og satt inn i en sammenheng slik at de til sammen utgjør narrative historier. Det har vært viktig for meg å presentere et såpass omfattende materiale. Jeg har valgt å gjøre det på denne måten, for å være tro mot mitt datagrunnlag, og fordi jeg synes at informantenes stemme på denne måten kom tydelig frem i historiene.

### 4.1 Nora sin historie

Her er fortellingen om en elev som uttrykte at hun likte så godt ulike kreative opplegg på skolen. Alle disse oppleggene gjorde at hun oppfattet at det ble morsommere å lære.

Nora likte godt gruppeoppgaver, og det å jobbe mot kompetansemål sammen med en medelev.

*For eksempel i norsk eller samfunnsfag eller engelsk, enten å lage historier basert på fakta, for eksempel lage et skuespill av en scene av noe historisk da. Eller i norsk kan det jo være at det er to og to som skal skrive en tekst, så skriver de annenhver gang i ett minutt, også blir det en tekst etter hvert, eller noe sånn.*

Nora likte ulike måter å samarbeide på.

*Det kommer an på. Det er forskjell på hva jeg liker å gjøre og hva som er effektivt. Jeg kan lære av generelle oppgaver hvor jeg leser teksten og svarer på spørsmålene, setter opp målark og svarer på måla som er til en prøve, men jeg kan også lære av å drøfte med en venninne om hva målet var. Jeg kan fort drøfte med en venn og huske ganske mye. Da husker jeg det godt fordi jeg får en respons fra henne. Det synes jeg er kjempemorsomt og når jeg tenker tilbake, husker jeg når vi snakket om det. Eller jeg tenker på hvordan jeg tok feil.*

---

Nora likte godt å gjøre noe som var litt annerledes. Det var en annen ting denne eleven også likte, det var konkurranser.

*Jeg synes det er veldig morsomt med konkurranser, jeg har litt konkurranseinstinkt. Så det var en gang på skolen at vi hadde en lærer som hadde gjemt spørsmål ute, og så hadde hun klistret opp en tidslinje med tape, så skulle vi sette de forskjellige tingene som skjedde i riktig tidsperiode. Og så var det førstemann til å bli ferdig og få alt riktig. Så var vi tre grupper. Det synes jeg var ganske gøy.*

Nora uttrykte at hun lærte på en annen måte av å bruke flere sanser. Hun måtte prøve å tenke litt på en annen måte.

*Det er en ting jeg husker veldig godt. Det var tema Kvinnemarsjen. Det er fordi at læreren, han sa at vi skulle få forskjellige hendelser som hadde skjedd under den franske revolusjon. Så skulle vi presentere det med skuespill. Så hadde noen i klassen hentet noen kålhoder. Så hadde de satt kålhodene på en pult, og så kom de og sa hva de damene krevde, og så når de ble sure, så tok de en hammer og knuste kålhodene. Liksom for å drepe kongen og sånn. Det var ganske gøy. Det luktet kål i hele klasserommet.*

Dette opplegget kom eleven til å huske. Nora visste også godt hva som motiverte henne på skolen.

*Hvis det er noe jeg interesserer meg for, eller hvis det er gruppearbeid og det er noen jeg liker å jobbe med. Så synes jeg det bare er morsomt å være med dem. Da har vi noe å gjøre da. Hvis jeg er med noen av bestevennene mine på en gruppe, så synes jeg det er ekstra morsomt å jobbe med dem da. Selv om det kanskje er litt kjedelig oppgaver. Så prater vi om det, og så har vi lyst på en god karakter og så går det som regel bra.*

*Eller det at jeg kanskje føler at jeg, hvis jeg kjenner sånn at dette her det får jeg litt til, jeg vet ikke helt hva, men dette går bra. Dette klarer jeg. Så er jeg inne i en sånn flyt. Ellers hvis jeg synes det er litt morsomt eller interessant eller noe sånt. Så er det sånn, dette skal jeg klare. Dette skal jeg få en god karakter på. Så går det bra.*

Nora ga uttrykk for at hun blir motivert av vennene sine.

*Jeg har en del venner som er utrolig sterke faglig. Veldig mange av dem får utrolig bra karakterer, uten å prøve veldig hardt. Jeg har en greie med at jeg skal prøve å være på deres nivå eller bedre. Da blir jeg utrolig stolt når jeg får bedre enn dem, men som regel får jeg litt dårligere enn dem. Men jeg står på. Av og til så er det litt sånn rart, fordi jeg har jo dysleksi. I klassen min har jeg to andre med dysleksi, og de har bare gitt opp. De bryr seg ikke helt om skolen.*

Nora reflekterte også rundt det å være en elev med dysleksi, og at hun ikke ønsker å gi opp.

*Jeg har ikke lyst til at folk skal tenke at hvis jeg sier at jeg har dysleksi, så skal folk tenke, at du er en av dem som gir opp med en gang. Jeg har lyst til å bevise at jeg kan være minst like god som alle andre elever, eller bedre, selv om jeg har dysleksi.*

Nora uttrykte at hun blir motivert av lysten til å få til noe.

*Det kan også «backfire» som man sier på engelsk, det kan komme tilbake, fordi hvis du ender opp på en prøve og du sliter veldig mye med den prøven, ikke nødvendigvis fordi du ikke har pugga, eller fordi du ikke er smart, men bare fordi at du sliter med det fordi man har dysleksi. Og da hvis andre folk kommer og sier at han fikk sekser og du sitter der med fire minus og du pugget nesten en uke, og hvis de slenger på en sånn typisk, jeg bare gikk gjennom notatene til en venn, da føler du at du er så dårlig.*

Nora hadde også mange forslag til hvordan oppgavene på skolen kunne utformes.

*Først så synes jeg at lærerne kanskje bør høre litt mer på oss elevene hva vi har lyst til å jobbe med. Istedenfor å gi oss oppgaver som vi ikke bryr oss om. Som vi ikke synes er så interessant. Det er ikke noe interessant å skrive om en kjedelig nyhet eller noe sånt. Men hvis vi får lov til å velge selv hva vi vil skrive om eller jobbe med. Så er det litt morsommere. Hvis vi får lov til å komme med tema til skrive dager eller stiler eller tentamen, at vi liksom får lov til å velge, det kunne være et par ideer, istedenfor å skrive om tur i skogen, og andre kjedelige ting, eller hva kongen gjør nå eller statsministeren og NATO eller fjellturer. Så kunne vi heller komme med ting vi synes er litt spennende. Jeg hadde foreslått en valgfri historie. Det burde alltid være det på tentamen. En historie der du kan skrive om hva du vil så lenge det er en historie. Fordi jeg synes ikke alltid det er like enkelt å skrive ting. Når det da plutselig kommer en oppgave som sier at du skal skrive en historie om noe, jeg tenker at jeg ikke vil skrive om det,*



---

*jeg har ikke noen ideer på det. Jeg har ideer på alt mulig annet, men ikke det. Da får du dårlig karakter da. Hvis det er noe du ikke har lyst til å skrive om. Så burde det være om temaer og ting som er litt oppdatert i 2016 liksom. Ting elever har lyst til å skrive om og bryr seg om. Det var en skriveoppgave nå og vi skulle skrive om kjønnsroller, om feminister og sånne ting. Sånne ting som nåtidens ungdom tenker litt på.*

Nora ville også fortelle om hva slags konkurranser elever liker.

*Det er jo gøy med konkurranser. Men det bør være noe som alle kan delta i. Det er jo ikke noe gøy hvis det er noe som sportslig da, som førstemann til det, stafettgreier, førstemann til det og det, får så så mye ekstra tid på å løse de og de oppgavene. Hvis det er sånn at du må løpe og lese lappen, og så komme tilbake og svare på spørsmål, så er det ikke alle som er så raske, og ikke alle er så flinke til å lese fort og sånne ting. Ikke alle liker dette. Det burde være noe alle kunne delta i. Jeg synes det er veldig gøy å vinne, ikke så gøy å tape. Det tror jeg de fleste synes. Men jeg synes det er veldig gøy å ha konkurranser. Du lærer uten at du vet det, på en måte.*

*Det var sånn brettspill vi hadde en gang, hvor du måtte svare på spørsmål for å komme videre. Så har vi hatt mimeleken i fag. Det var en gang i samfunnsfag og en gang i engelsken. Da ble vi fortalt engelske ord, så skulle vi prøve å mime det. I samfunnsfag skulle vi mime hendelser. Du husker jo de hendelsene bedre da. Tror jeg.*

Nora uttrykte at det var spennende og lærerikt når metoder ble kombinert.

*Noe som hadde vært gøy hadde vært etter fremlegg, så kunne det være en quiz som stopper, så går jeg rundt og så sier jeg «Hvor skjedde det?», så ser jeg om noen har fulgt med på fremføringen.*

*Kanskje så har jeg en quiz og så har jeg med skrapelodd, så kan man finne svaret på skrapeloddet. Det er en helt ny ting som ingen har tenkt på før. Så folk bare wow, hvor kom dette fra? Jeg har sett folk lage egne skrapelodd på internett.*

*Du tar maling og blander med såpe, så skriver du noe på et ark, så tar du tape over, så maler du over tapen, så kan du skrape frem et svar. Kanskje du kan bruke det på din jobb? Jeg skal prøve det i klassen min etter et fremlegg.*

Fremføringer er gøy, uttrykte Nora:

*Jeg synes det er mye morsommere å ha fremføringer enn å levere inne tekster, jeg føler at det er morsommere, da er det liksom det som skjer der og da. Så kan du også høre hva alle de andre sier, ikke bare lese det. Jeg føler at man husker ting bedre hvis jeg hører det, enn å lese det.*

Nora ville gjerne legge til noe om læreren til slutt.

*Det viktigste er egentlig at man har lærere som er villige til å lære bort. Lærere som faktisk er engasjerte. Ikke lærere som heller skulle ønske de kunne dratt et annet sted. Det er det aller viktigste, engasjerte lærere som er villige til å hjelpe deg. Hvis du ikke har det, så er det vanskelig.*

## 4.2 Ida sin historie

Her er historien om en elev som var lei av å sitte stille på skolen. Ida uttrykte at hun likte så godt å gjøre ting på skolen for å lære.

*Jeg liker best å spille spill, og å ha litt praksis i skolen, at du gjør ting som lærerne viser deg hvordan du kan bruke. At de kan lære deg hvordan du kan bruke matte og sånn i hverdagslivet.*

Ida ville gjerne være aktiv Hun var så lei av å sitte ved pulten og gjøre oppgaver.

*Litt mer aktivt. Liksom når vi har matte, så trenger vi ikke bare sitte og gjøre kjedelige matteoppgaver, vi kan ha sånn mattelek og ikke måtte sitte stille. Det samme i norsk og alle andre fag som det kan være gøy å leke i. Lek i fagene er bra.*

Ida uttrykte at det var vanskelig å komme på ting på skolen som hun likte, og som hun lærte noe av.

*Jeg husker faktisk ikke, det har vært veldig mye sitting på pulten, liker ikke det så godt. Men en gang hadde vi om noveller og sånn. Det var sånne små fortellinger. Etterpå skulle du spille dem som skuespill. Vi måtte lese novellen først, så lage skuespill og fremføre det. Så skulle vi*

---

*få karakter på det. Vi skulle ikke snakke. En var forteller og skulle lese og vi andre skulle spille rollene.*

Dette likte Ida.

*Det var veldig gøy å jobbe i grupper og så måtte vi øve. Det gikk bra. Jeg var Rødhette.*

Ida husket flere ting etter å ha tenkt seg om.

*Jeg husker ikke noe spesielt, men en gang skulle vi lage en papirbro. Det var gøy. På barneskolen har vi hatt mye skuespill, men vi sluttet med det. Vi hadde det i fag, at vi hadde hatt om en historie og så skulle vi lage et skuespill som liknet. Det gjorde vi mye. Man kan putte sine egne ord på det hvis man skal lage et skuespill. Man kan lage det selv og bruke ting fra fag.*

*I matten en gang, så hadde vi en oppgave en gang hvor vi skulle lage en tegning, en tredimensjonal tegning av et hus, med rom og sånt. Så måtte vi lage det med sukkerbiter. Det var gøy. Det var gruppearbeid. Det er lettere å huske det etterpå enn hvis man bare sitter og skriver det ned. Det var veldig gøy.*

Ida uttrykte at en engasjert lærer motiverer elevene. Det smitter over på elevene.

*Det er jo læreren, eller lærerne og miljøet. Hvis du har en lærer du ikke liker, så gidder du ikke å jobbe. Læreren må være engasjert, litt. Hvis det er mye bråk, så tror jeg ikke du sitter og jobber, du er heller med på å lage bråk. Jeg blir dratt med hvis det er mye bråk.*

*Læreren må jo være engasjert i det han lærer, hvis du ikke skjønner det, så må han kunne forklare det, og ikke bli sur eller frustrert fordi du ikke klarer det. Når de snakker og det virker som de er engasjerte, at de synes det vi lærer om er skikkelig spennende, så er det litt morsommere å høre på og lære om det. Så må det jo være litt mer levende.*

Ida uttrykte at samarbeid med andre elever kunne være både bra og dårlig.

*Det spørres jo veldig på elevene og hvordan de er. Jeg måtte ofte jobbe med noen urolige gutter. De ville ikke være med de andre jentene, men synes det var ok å være med meg. De skjønte jo ikke oppgaven, og de var så urolige, så vi jobbet ikke i det hele tatt.*

*Det har vært bra også. Jeg jobbet en gang sammen med bestekompisen min. Da fikk vi best karakter i klassen og sånn. Da jobbet vi med noe debattgreier, med statsministere og greier. Vi skulle skrive om et parti hver.*

*Man kan jo lære ting av hverandre når man samarbeider, hvis de har et annet synspunkt på noe enn det du har.*

*En gang i matten gikk det bra. Jeg skulle vise de andre hvordan man regnet ut noe. Det endte opp med at de andre skjønnte det med en gang. Jeg er ikke så flink til å forklare ting, så det var litt vanskelig, men det var litt gøy.*

Ida uttrykte at noen ganger fungerer det ikke å samarbeide med andre elever.

*Det er forskjellig. Det kommer an på hva slags elever det er. Hvis du ikke liker eleven du skal samarbeide med, så funker jo ikke det. Og hvis dere er gode venner som henger sammen i fritiden og sånt, så funker det ikke noen ganger i det hele tatt. Det kan bli bare tull. Det kan hende det funker noe ganger, men for det meste nei.*

*Jeg får jo ikke lov til å sitte med noen av de jeg er med, så jeg må nok sitte med de der smarte i klassen, for ellers blir det for mye uro.*

*Jeg hadde en læringspartner. Hun var veldig flink til å forklare ting og sånt. Det funka. Jeg bidro også.*

Ida hadde flere forslag til hvordan man kunne jobbe mer kreativt i fagene.

*Kanskje noen oppgaver man kunne lage selv. Eller hvis man skulle lage et hus av noen små klosser, så må du regne ut noe. Og så målene, så må du lage et hus av de målene.*

*Kanskje jobbe med pc-spill i matte eller i forskjellige fag. Man kunne gjort mye. Sånne vanlig leker man kan leke, og så kan du gjøre en liten vri på det, og så lærer du noe. Så er det noen ord eller gloser eller noe du skal huske på, eller noen mattestykker inni det. Så blir det en mattelek. Det er som en lek man kan leke i fritiden, men så kan du bare putte noen mattestykker eller noe annet inn i det. Så blir det en skolelek.*

---

Ida uttrykte at hun likte at det ble organisert faglige leker eller konkurranser i fagene.

*Det er bra. Og hvis det er konkurranse så kan man jobbe enda hardere hvis det er en premie for det. Det er veldig morsomt med konkurranser hvis man er i team og sånn. Man må dra hverandre oppover for å kunne vinne. Det er litt kjipt når man taper.*

*Det er jo gøy. Fordi man blir jo med, man vil jo vinne. Du må jo kunne klare å svare på de spørsmålene og gjøre de tingene, så da må du tenke deg godt om. Du må tenke litt lengre enn det du pleier å gjøre når du sitter og gjør oppgaver.*

### 4.3 Læreren sin historie

Intervjuet begynte med at læreren ble spurt om hva han la vekt på når han planla undervisning. Læreren uttrykte at han hadde mange aspekter i tankene når han planla undervisning.

*Først og fremst så prøver jeg å ta utgangspunkt i elevenes trivsel. Se hver enkelt elev, å ta i bruk evnene de har i utgangspunktet, og interessene elevene har. Så bruker jeg å tenke gjennom hva, hvordan og hvorfor. Jeg planlegger ved hjelp av MAKVIS- modellen. Motivasjon, aktiviserende, konkretisering, variasjon, individualisering og samarbeid.*

*Vi har jo alltid kartlegging av elevene i basisfagene når de starter. Det er noe med å finne ut av det ståstedet de har her og nå, å starte der de er, å så bygge videre på det.*

*Jeg har jo en tanke i forhold til gjeldende planer, LK06, kompetansemål og den type ting. Det er det overordnede som ligger bak. Det er også naturlig å kikke litt på hvilke lærebøker man bruker. Vi bruker jo en bestemt lærebok som vi har valgt, den blir jo styrende fordi elevene har den som utgangspunkt. Det blir jo en støtte i forhold til lesing. Men utenom det så har jeg en tanke og et ønske om at jeg skal klare å frigjøre meg fra den biten der, og tenke ut hva det er jeg kan legge frem, slik at disse elevene faktisk kan lære noen ting. Da prøver jeg både å bruke ting jeg har lært fra mine egne studier, bruker internett mye for å hente stoff, bruker andre lærebøker, så prøver jeg å lage en slags plan for den timen, i forhold til hvordan elevene skal sitte igjen med at de har lært noen ting etter at de er ferdig med timen. Da synes jeg med en mismatch, i og med at noen elever er ganske sterke og andre er ganske svake. Så er det noe med det, jeg tenker også at det som er veldig selvsagt for meg, er ikke nødvendigvis så veldig selvsagt for disse elevene. Så det å klare å tenke at det fagstoffet jeg har her, det skal de klare*

*å fatte, å begripe og skjønne. Ut i fra deres ståsted. Det er hele tiden en bakenforliggende tanke.*

*Planlegging er alltid todelt. Både at de skal ha fagmessig det som er tema, og metodikk selvfølgelig, hvordan de skal lære det.*

*Hvis elevene bare skal sitte og høre på, blir du helt skrullede i hodet til slutt. Så det er en todeling. Hvordan skal de aktivt være med å lære. Noen emner så legger vi jo opp å spørre elevene om hva de vil ha med seg av dette emnet her, hva føler du at du synes er viktig, sånn at de kan være med å bestemme, men det kjenner jeg at vi lærere ikke er gode nok på. Det burde vi gjøre mer av. Men det er det å tenke aktivitet blandet med fagstoff, det er viktig.*

Læreren uttrykte at han var opptatt av at elevene skulle huske mest mulig.

*Det er viktig for meg å gjøre ting praktisk. Forsøk, naturfag spesielt, men jeg tenker på andre typer ting også. Det med å lære gjennom aktivitet, gjennom å oppleve ting og oppleve steder, knytte læring til noe som er praktisk. Det som jeg kanskje synes er det vanskeligste, innimellom, det er å gjøre det man skal lære smått nok. Det er så lett å favne for mye. Det blir litt tilbake til det med at elevene, at jeg har større tanker om hvor stor progresjon elevene kanskje burde ha, ut i fra mitt ståsted. Jeg tror at det er lett å, det blir litt forskjell på elevene, men jeg synes innimellom det blir litt for banalt. En følelse at det blir for banalt, men det er kanskje det som er det nivået man innimellom bør legge det på for å få med seg mange.*

Læreren uttrykte at han hadde flere tanker om hva det var rom for i skolen.

*Jeg synes i utgangspunktet så er det veldig lite grenser for hva man kan gjøre. Men for eksempel hvis man skal ha med en klasse på tjue elever, og håndtere en sånn type gruppe, er jo ganske krevende hvis man skal ut av et klasserom. Så er det ikke noe som går helt av seg selv. Det er noe som begrenser, spranget i en klasse, det er ikke sånn at alle synes det er like interessant å holde på med det, å få med en hel klasse på det jeg har planlagt, det jeg tenker at skal gjennomføres, det er begrensende i seg selv. Men det er store rom for å gjøre veldig mye. Det som selvfølgelig er, skal du ha en time som er veldig annerledes eller kreativ, så er det veldig mye forarbeid, det kan være det. Jeg tror det er derfor det er lett å falle tilbake til klasserommet. Det å sitte i klasserommet og gjøre. På en annen side så kan du gjøre veldig mye, det å tørre å bevege seg bort fra pulten i alle fall. Ikke bare sitte der å lese en bok, eller*

---

*lese fra læreboka. Det å jobbe i par, jobbe sammen det å gjøre praktiske ting er i alle fall en mulighet.*

*Det med det varierte, det med metodene, å være gode på å finne nye ting å gjøre, det blir sånn, nå skal vi gjøre spørsmål og svar og så skal vi ha en repetisjonslek. Nå er det «hot seat», fordi noen har lært om det, mer tverrfaglighet, flere fag inn i samme tema, det blir litt at vi sitter på hver vår tue. Men vi skulle selvfølgelig vært mer ute og lekt. Eller mer ut å besøke ting som museer og liknende. Eller få folk inn som kan fortelle og fysisk har opplevd noe, førstehåndskunnskap til emner som vi jobber med.*

*Noe vi lærerne har hatt fokus på, er «Lesson study». Der er det slik at du skal sitte sammen og besøke hverandre, og lære litt av hverandre. Dette har alle likt, det å sitte å planlegge. Det å være mer aktiv og være mer fysisk, det er bra. Hva lærer man i pedagogikk, Dewey er jo guden, learning by doing.*

*Dybdelæring skulle vi hatt mer av. Det er så mange fagområder, og mange felt og med tidspress vi skal gjennom nå, så blir det ikke så mye i dybden. Så mere dybde og mer praktisk innlæring kunne vært bra.*

Læreren skulle gjerne gjort mer av flere ting

*For eksempel så hadde vi planlagt en snøballkrig for å illustrere et stort slag i historie, men snøen smeltet, så det ble ikke noe av, men vi hadde tillatelse fra foreldre og trommemusikk og greier. Det er kanskje litt dustete i forhold til et slag eller en krig, med vi jobbet en del for å få den følelsen, å bare få til noe sånt, vi burde gjøre mere sanne ting. Ikke nødvendigvis sitte inne i et firkantet rom og faktisk være god på det å bruke nærmiljøet. Det er så mye man kan gjøre hvis man setter seg ned og gidder å tenke, får lov til å tenke.*

Læreren hadde også noen tanker om motivasjon hos elevene.

*Jeg tenker jo at det er å ta utgangspunkt i det å se hver enkelt elev, at de skal føle seg velkommen og ivaretatt. At du bør bygge opp et godt klassemiljø, at de har tilhørighet til gruppen, hvor vi da kan dra lasset sammen. Tett oppfølging og hyppige tilbakemeldinger, bygge dem opp mest mulig positivt, bygge videre på det de synes de er gode på. Prøve å styrke selvtilliten.*

*Motivasjon i forhold til elevene kan være krevende. Innimellom er det sånn at de virkelig er med, er engasjerte, innimellom er det gruppedynamikken, andre ganger har det kanskje noe å si med tid på døgnet. Du har et opplegg som har fungert godt en gang, veldig godt med den gruppen, så prøver du det samme en annen gang, så fungerer det ikke. Det synes jeg er vanskelig å tilpasse der og da. Det er ikke alltid like lett.*

*Når du ser at de er engasjerte, når du spiller ballen ut, du får dem med deg og du får svar tilbake. Du skjønner at nå har de faktisk lært noe nytt. Det er jo det som er spennende. Det å stå å forelese, og så ser du at det er en eller to som følger med, det er jo ikke så interessant. Det er heller ikke så veldig tilfredsstillende.*

*Metoder fungerer best når det er en blanding av teori og praksis. Det liker elevene. De liker å bli brukt på den måten. Noen ganger må vi presse elevene litt utenfor boksen. Det kan jo være at de er litt redd for å dumme seg ut. Men det er viktig at de blir engasjert i oppgavene. Og de blir motivert når læreren er litt tussete av engasjement. Rett og slett. Hvis du står og hopper som voksen fordi det er så moro, så smitter det over og dermed er det lettere å engasjere de i litt andre og rare oppgaver som ikke de skjønner nytteverdien av med en gang. Men dette kan man diskutere seg frem til etterpå. Bare det å gå ut i gangen, er jo stort for dem, for det pleier man ikke. Da får de lov til å bevege seg litt. Det å komme seg opp av stolen, eller stå litt på stolen og si noe, kan være gøy. Men hvis ikke jeg som lærer er engasjert, så hvordan kan jeg forvente at de skal hoppe og sprette av glede over et fagstoff. Så voksenpersonen, læreren, er utrolig viktig.*

Læreren reflekterte rundt samarbeid elevene i mellom.

*Det synes jeg er litt sånn både og. Noen etterspør alltid det å sitte sammen og det å være sammen med andre. Andre liker jo mer å jobbe alene. Så er det alltid den greia med at du legger opp til at det skal være samarbeid, og så skjer det ikke nødvendigvis noe faglig. Det blir mere koselig enn det blir læring. Så jeg tenker at skal du drive med en type samarbeidsøvelser, så er det viktig å klargjøre i forkant, å lage en del regler og rammer for samarbeidet, en form for struktur på det. Men når du har samarbeidsoppgaver der du er helt avhengig av å samarbeide for å få til noe, så kan man se at det fungerer bedre. Det trenger ikke være et konkurranseaspekt i det, men at elevene må samarbeide for å løse en oppgave.*

*Dette med samarbeid avhenger jo av tema, noen føler at de ikke får vist sitt beste hvis de blir plassert sammen andre, du skal være god på relasjonsbygging i forhold til elevene fordi de er*



---

*redd for å bli dratt ned, fordi vi tenker jo litt sånn, den er kanskje ikke så faglig sterk, da er det fint om den sitter sammen med den, så tenker man kanskje ikke nok på den stakkaren som må dra alt alene. Det er ikke alle elever som er så glad i det. Det kan også bli for mye kos når de skal jobbe sammen, da blir det liksom tillat å sløve, det er jo bare gruppearbeid så da kan vi snakke mye, det er ikke alle som mestrer de sosiale kodene så godt at de klarer begge deler samtidig. De liker å samarbeide, men elevene kan lett tro at da kan de tillate seg alt mulig. Dette handler mye om trygghet. Når vi snakker med dem på elevsamtaler, gir de uttrykk for at de er litt usikre på om de tør å si ting når de jobber i en gruppe, de er litt redde for å dumme seg ut, at ikke de kan noe, det ligger jo også i bunn, så skal vi ha gruppearbeid, så bør vi lærerne sette opp grupper.*

Læreren uttrykker at faglige leker eller konkurranser i fagene kunne være positivt.

*Ofte positivt. Jeg synes det er mer positivt enn at de skal sette seg to og to sammen og gjøre en oppgave og så er det ikke noe mål, de klarer ikke å se at de må jobbe sammen for å få til noe. La oss si at det sitter to stykker sammen for å søke opp noe på internett, og så lage et produkt ut av det. Det fører ofte ikke til et godt resultat. Det er nesten lettere å gjøre det alene. Men er det sånn at de sammen skal lage et produkt, gjør noe konkret sammen, så fungerer det bedre.*

Læreren uttrykker at det også er noen utfordringer med å ha konkurranser i fagene.

*Men jeg ser jo fallgruvene med å drive med konkurranse. Det er jo noen som blir vinnere og noen som ikke nødvendigvis blir vinnere, og det er ikke alle som takler tap like bra. Så jeg tror man skal være litt forsiktig med den type ting. På en annen side kan man lage konkurranser som er litt finurlige, at det blir en slags vinner uansett. Men på en annen side så synes jeg liksomkonkurranse ikke er så bra. Det f. eks. å spille fotball uten mål, eller idealtid. Men det med at du som lærer kan være med inn og hjelpe til på en eller annen måte i konkurransen, i konkurransen er det viktig at det er jevnbyrdighet, hvis det ikke er det, så blir det ikke så bra. Da er vi tilbake til flytsonen, hvis det blir for stort sprang mellom de konkurrerende, så vil det hverken bli morsomt for de som er gode eller de som ikke er fullt så gode. Så du er nødt til å lage en konkurranse, som enten er det at man skal være dyktige sammen, eller at det går mere på flaks.*

Læreren uttrykker at mange elever blir engasjert av konkurranser.

*De blir ganske engasjerte, men det er også litt todelt. De som ikke er så sikre på hva de vet om et tema, ser at de gruer seg litt, men opplegget på leken skal være såpass vidt, eller tema for leken, at alle får til noe. Det kan ikke være en spisset konkurranse, på høyt plan, de aller fleste opplever stor motivasjon, når det er for eksempel «Hot Seat». Det er slik at en skal sitte på en stol, så skal de forklare begrepet eller hendelsen uten å bruke akkurat ordet, så skal de andre gjette hva de prøver å forklare, så blir det poeng, så skal alle lagene være gjennom et begrep, eller en hendelse, så det blir en form for stafett, med to grupperinger i klassen, noen blir litt redd for å mislykkes, for å bli en hakkekylling, men de aller fleste er glade for å få rørt litt på seg. Gjennom slike aktiviteter viser jo også de voksne andre sider av seg selv. Nå har vi en nynorskmånad, og læreren har opprettet en ny Snapkonto, så lekse er tre til fire snap i uka hvor alt skrives på nynorsk. Elevene holdt på å le seg i hjel, sånne enkle, tullete, rare ting, fungerer. Bare det å få lov til å leke litt, noen minutter av en time, bare stå på hendene, hvor lenge klarer vi det, bare elevene får lov til å røre på seg litt, det synes de er helt strålende. Når det gjelder faglige ting, så liker de konkurranser og leker godt. Da må det være gode rammer på det. Du må forklare det veldig godt, så de ikke er i tvil om hva som skal skje, før man setter i gang. Noen klasser takler dette bedre enn andre. Det er veldig forskjell på klasser. Men en elev som aldri engasjerer seg, kan blomstre i en Hot Seat - konkurranse. Eller ordlistekonkurranse, en elev jeg har er helt rå på det. Der skinner hun, men sier ikke noe ellers i timen.*

*Det er viktig å få frem at voksne ikke er så perfekte, det at vi ikke tar oss selv så høytidelig, å tørre å være litt ufeilbarlig, skap relasjoner på det menneskelige plan med elevene, for da skjønner de kroppsspråket ditt. Vi er bare normale mennesker vi lærere også. Rett og slett, så enkelt er det.*

Læreren hadde noen tanker om hvordan elevene kunne jobbe mer kreativt.

*Det er kanskje det å være kreativ nok som lærer, det å være god til å se mulighetene. Det hadde vært fint å kunne samarbeide med andre lærere om å lage kreative opplegg og praktiske øvelser. Å få til slike ting sammen med elevene. Det krever jo tid. Men så er det å prioritere praktiske opplegg fremfor teori.*

*Det elevene skal gjøre må jo være noe de ikke har gjort før. Man sier jo at det å tegne er kreativt. Men det er jo ikke kreativt hvis du tegner det samme hver gang. Du må få noe nytt ut*

---

av det. Det som kan være litt morsomt er, i hvert fall hvis du gir en oppgave til en eller til flere, samme type oppgave med ganske åpen løsning på, så vil du jo se at svarene kan bli ganske ulike. På en måte kan jo det være veldig tilfredsstillende, da vil det være rom for kreativitet, tenker jeg. På en annen side så må du jo klare å dra kreativiteten inn, til du får noe læring som kanskje er nyttig. Muligens, jeg tenker på McGyver-oppgaver er jo litt morsomme.

Det at man utfordrer noen til å løse noen oppgaver, og så må man bruke de midlene man enten finner eller har. Prøve å tenke ut av boksen. Jeg ser jo det at vi lett blir veldig styrt innenfor boksen. Det er veldig vanskelig den kreativetsbiten, det å lage et opplegg der du skal drive med aktivitet eller gjøre noe er greit, men det å utfordre kreativiteten er ganske vanskelig. Det er vanskelig, det blir et lite sprang mellom å ha en retning og en målstyring på det, til at det bare blir helt rot, ingenting, jeg er ikke så veldig redd for kaos, men hvis du legger opp all undervisning til at kreativiteten skal blomstre, så er jeg litt usikker på hvor vi ender hen. Det er litt sånn definisjonen på hva kreativitet er også. Hva som ligger i det? Man burde kanskje klargjort det i forkant.

Det som er min erfaring, både for min egen del, og når jeg gir oppgaver til noen, er at det å være kreativ sammen med flere enn to om gangen, altså hvis gruppene blir på tre eller fire eller større, da er det vanskelig. En er kreativ, og de andre følger etter. Da er vi tilbake til den samarbeidsbiten, samarbeid og kreativitet, da er det viktig å klargjøre en del rammer rundt, og blir gruppene for store, blir det til at noen står utenfor igjen. Så er det noen som får lov til å blomstre. For noen så er dette med det kreative, det er ganske vanskelig for en del personer, de liker jo ikke å jobbe kreativt, de er mer de som produserer. Så du skal tenke nøye gjennom i hvor stor grad du skal la det være noe du skal tillate eller ikke. Du må ha et bevisst forhold til det.

Det er jo mange måter å jobbe kreativt på. En oppgave kan jo besvares på hundretusen måter. Det betyr ikke at det alltid skal være en skriftlig innlevering hver gang. Noen er jo kjempegode til å lage film, eller å spille en sang. En problemstilling kan besvares på ulike måter. Det er bra å la dem få bruke det de er gode på. Noen kan lage et rollespill, noen liker godt fagartikkel, så det å la elevene få bruke ting de er gode på i en besvarelse, det er bra. Vi hadde et stort samfunnsfaglig tema, da var det tre forskjellige måter de kunne de velge mellom foredrag, vanlig skriftlig prøve eller en innlevering i form av en film. Da så du tydelig hvem som er tryggest på prøver osv. Alle ble fornøyd. En elsket å holde foredrag, han lyste opp og synes dette var topp. La de få lov til å jobbe med det de er gode på. Hva med de som ikke vet hva de

*er gode på, da må de få litt veiledning på det. Det må ikke være for åpent, så blir de i villrede, det må være klare rammer. Vi hadde en storylineoppgave, hvor de fikk en rollebeskrivelse av en familie som levde under andre verdenskrig, der var det masse hint, men det ble for vanskelig, der kommer det faglige nivået inn, så da må læreren gå inn og styre. Så da kan du fokusere på faren i familien. Men jeg har noen jenter som elsker å jobbe i grupper. De laget akkurat en rap på nynorsk, det var så kult, oppgaven var at det skal være nynorsk og det skal være substantiv og verb, det ble så bra etter bare en halvtimes jobbing.*

Læreren uttrykte også at kreativ jobbing kan være digital eller gjennom brettspill

*Elevene i dag er jo veldig flinke med det digitale. Smarttavle, jeg vet jo at det er potensiale der. At elevene kan komme opp å trykke, skyve og dra og ordne. Dette er jo rett på faglige ting, som de da får gjort mer praktisk. Men jeg får jo til noe kreativt og praktisk med spill. Puslespill, Multiplix, Scrabble, kryssordspill, å bruke det i forskjellige faglige sammenhenger. Jeg tror egentlig vi lærere er veldig gode på det kreative, men så blir vi fanget i en hektisk skolehverdag og glemmer litt kreativiteten, og at man kan fordype seg litt i lærebøker og Kunnskapsløftet, så kunne vi helt sikkert fått inn og nådd det samme målet hvis vi hadde gjort ting på en mer kreativ måte. Vært mere kreative og flinkere på variasjon.*

Læreren hadde et konkret eksempel på en enkel måte å få undervisningen litt mer kreativ.

*Jeg har et eksempel i KRLE som jeg har brukt nå i det siste. Jeg prøvde en litt annen tilnærming enn den teoretiske. Det handlet om de fem verdensreligionene. Så hadde vi dem i historisk rekkefølge fra den eldste til den yngste religionen, med viktige stikkord på et ark. Så hadde elevene disse begrepene på et ark, og hadde hatt dette som puggelekse. Da fikk de lavt utbytte av den puggingen. Men når vi gikk inn i klasserommet og skrev alle begrepene/stikkordene på et ark igjen, så klippet elevene opp dette og puslet dem som et puslespill og så øvde på hvilke stikkord som skulle hvor, så fikk de et mye høyere utbytte på en test i etterkant. De husket dette bedre når de hadde gjort noe med disse ordene. Dette hadde jeg en positiv opplevelse med. Da fikk de med seg mer av det fagstoffet. Dette kunne også vært overført til andre fag eller andre emner. Det er jo ikke noe begrensning på dette. Det er jo bare vår kreativitet som styrer dette. Det var jo ganske enkelt, å klippe opp et ark. Det var ikke så mye som skulle til.*

---

## 5. Drøfting

### 5.1 Drøfting av data i forhold til teori

I stortingsmeldingen Fag – Fordypning – Forståelse (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 17-25), trekkes det linjer mellom dagens læreplan, Kunnskapsløftet, og bakgrunn for fornyelse blant annet den generelle delen av læreplanen.

Å møte utfordringer og oppleve mestring er avgjørende for læring og lærelyst. Opplæringen skal utfordre og motivere, engasjere og oppmuntre til læring, og den skal fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter. Det skal være en god balanse mellom den aktive eleven og den aktive og ansvarlige læreren, som møter elevene med tillit og respekt og skaper nødvendig læringstrykk (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 23). Videre beskriver Stortingsmeldingen at elevene skal ha medansvar for og rett til medvirkning. Alle elever har rett til å bli hørt og til å være med å påvirke skolesamfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 22). Meldingen påpeker også at motiverte elever har lyst til å lære, de er standhaftige, nysgjerrige og arbeider målrettet. Erfaringer med at innsats har betydning for resultatet, styrker evnen til å holde ut i motgang, både i skolen og senere i livet (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 22).

Utsagnene om tilpasset opplæring, den aktive elev og den ansvarlige læreren, elevs medvirkning og motivasjon, danner sammen med den utvalgte teorien et godt bakteppe for denne drøftingen.

Her vil jeg drøfte en del av informantenes utsagn i intervjuene i forhold til tre sentrale begreper som jeg har belyst i teoridelen. Disse tre utvalgte begrepene er kreativitet, variasjon og motivasjon.

I denne oppgaven har jeg hatt følgende problemstilling og delspørsmål:

***I hvilken grad betyr bevisst bruk av kreativitet i undervisningen på ungdomsskolen noe for elever med lese- og skrivevansker?***

Hvilken betydning har varierte undervisningsmetoder og arbeidsmåter for elever med lese- og skrivevansker sin læringsprosess?

På hvilken måte vil bruk av kreativitet i læringsprosessen bidra til økt motivasjon og læring hos elevene?

Det var spennende å finne ut, gjennom informantenes utsagn i intervjuene, hva slags forhold elevene hadde til ulike undervisningsmetoder. Videre var det spennende å finne ut hvilke metoder de opplevde at de lærte noe gjennom.

Det var også interessant å finne ut hva lærerne mente om hvilke metoder som fungerer best for de ulike elevene, og om de ulike varierte og kreative metodene tar vare på og utvikler kunnskapene elevene hadde fra før.

### **5.1.1 Kreativitet**

Opplæringen skal utfordre og motivere, engasjere og oppmuntre til læring, og den skal fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 23).

Nora og Ida ga uttrykk for at de likte å bruke kroppen og leke i fagene, og være kreative i oppgaveløsningen. Her påpeker Nora og Ida nettopp det stortingsmeldingen (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 23) hevder, at opplæringen skal motivere, engasjere og fremme tilpasset opplæring. Elevinformantene ga uttrykk for at de likte å jobbe med oppgaver hvor de måtte bruke flere sider av seg selv.

Dewey (1903/1977, s. 259) påpeker viktigheten av forholdet mellom skolen og livet utenfor. Han hevder at det er viktig å bruke erfaring fra ulike arenaer og velge riktig metode. Lærerinformanten synes de burde være bedre til å variere undervisningen, og være gode på å finne på nye ting. Hun synes de skulle vært mer ute og lekt, besøkt steder eller hatt mer besøk

---

i klasserommet. Lærerinformanten innrømmer at dette er et område hvor skolen kunne vært enda mer aktiv.

Nora var opptatt av en gang da en lærer hadde gjemt spørsmål ute og klistret opp en tidslinje. Elevene måtte løpe rundt for å finne svarene, og hun opplevde at dette var gøy og lærerikt. Når Dewey (Dewey&Fink, 1974) påpeker sammenhengen mellom læring og kroppslig aktivitet, er det interessant å registrere at for elevene er det ikke alltid så mye som skal til. Nora fortalte med stor glede og entusiasme om de faglige oppgavene som var plassert på ulike steder utendørs. Både aktiviteten og lærestoffet var noe hun husket i lang tid etterpå.

Molander (2015, s. 19) skriver om at praktiske kunnskaper er mer håndgripelige og konstante, mens de teoretiske kunnskapene utvikler seg hele tiden. Ida foreslo at elevene kunne lage oppgaver selv. Hun ønsket seg faglige konkurranser og leker som de lærte noe av. Ida påpekte her hvordan de selv kunne være aktive i en læringsaktivitet som hadde elementer fra både teori og praksis. Det teoretiske lærestoffet blir da gjort mer tilgjengelig og spennende gjennom en praktisk pedagogisk lek. Både Nora og Ida ga uttrykk for at de likte dette og lærte av det. Det at elevene selv er med på å lage oppgaver, gjør dem mer bevisst på både lærestoff og metodikk. Molander (2015, s. 15) skriver også om dynamiske læringsprosesser. Her gir han eksempler på ulike faser med forskjellige metoder frem mot en oppgaveløsning. Han hevder at dette er en god metode for innlæring og god oppgaveløsning.

Lærerinformanten forteller om at det er mange måter å jobbe kreativt på i skolen. En ting kunne være å la elevene få jobbe med det de er gode på. Hun forteller om at når de hadde et stort tema i et fag, så kunne elevene velge hvordan de ville slutføre dette, gjennom en muntlig eller skriftlig prøve eller at elevene lagde en film. Læreren snakket også med stor iver om når elevene fikk lov til å være med å velge sluttproduktet på en oppgave. Da ble det en høyere elevaktivitet blant flere elever, mulighetene for større læringsutbytte hos flere elever var helt tydelig. Læreren appellerte til de ulike elevenes kreative og analytiske evner. For noen var det viktig å ha et muntlig fremlegg eller lage en film. For andre elever fikk de vist aller best hva de kunne gjennom en skriftlig prøve. Det er også et element her for læreren å lære elevene å bli kjent med hvordan de jobber og lærer best gjennom en oppgave. En viktig oppgave for læreren er å gå inn og veilede eleven på dette området.

Lærerne ønsker at elevene skal få arbeide med det de er gode på. De vil at elevene skal få være med å påvirke undervisningen og sin skolehverdag bidra til at elevene får f. eks. gjennom faglige oppgaver med valgmuligheter og ulike prøveformer som de kan velge mellom i fagene.

Balansen mellom lærerens og elevens aktivitet er også et viktig poeng. Det er en stor oppgave for en lærer å få aktivisert de ulike elevene faglig. Samtidig er det riktig at læreren noen ganger må trekke seg litt tilbake for at elevene selv skal finne ut av ting. Det kan være fristende for en lærer å gå for mye inn i elevenes faglige læringsprosesser.

Mange elever med lese- og skrivevansker har ikke så god selvinnsett i forhold til sin egen læringsprosess, og trenger nettopp å bli gjort oppmerksom på hvordan de best kan løse og fremføre en oppgave på skolen. For elever med lese- og skrivevansker er det spesielt viktig å finne ut hvordan de lærer best. Disse elevene opplever ulike undervisningsmetoder forskjellig, men er i større grad enn andre elever avhengig av riktig metodikk for å få et godt læringsutbytte. I utredningen *Fremtidens skole*, hevdes det nettopp at elever som utvikler et bevisst forhold til egen læring, er bedre rustet til å løse problemer på en reflektert måte, alene eller sammen med andre (Ludvigsen et al., 2015, s. 10).

I mine intervjuer kommer det frem at elever og lærere ønsker å jobbe mer variert og kreativt hvis det i skolen blir lagt mer til rette for dette. Elevene liker å bruke flere sider av seg selv. Det er ofte ikke så mye som skal til. De uttrykker også ønske om å lære gjennom å bevege seg. I tillegg ønsker elevene hjelp til å finne sine metoder og prøveformer.

Dewey (Dewey&Fink, 1974) sier nettopp at erfaring og læring henger sammen med kroppslig aktivitet. Sansemotorisk bruk av kroppen i læreprosessen er gunstig fordi kroppen blir brukt til noe hensiktsmessig i læringsprosessen.

Elevene gir uttrykk for at gjennom å bruke kropp og sinn i læringsprosessen husker og lærer de mer. Men alle de ulike prøvene elevene skal gjennom tar ikke alltid høyde for dette. Der er det ofte om å gjøre å være en god leser og skriver for å kunne få et godt resultat. Det som fremstår som et dilemma i intervjuene er at de gode opplevelsene, som elevene husker i lang tid etterpå, var det unntakene i skolehverdagen? Det kan være det er slik, at de kreative faglige oppleggene ikke forekommer så ofte eller i så mange fag, ut fra mine funn.



---

På den andre siden er dette ofte lærerens dilemma. I dagens skole er lærerne under et press. Dette presset går blant annet ut på at lærerne må gjennomføre nok formative vurderinger underveis i et fag for å ha et grunnlag for å sette en standpunkt karakter. I tillegg kommer nasjonale prøver, vedtatte kommunale tester, ved siden av til skriftlig og muntlig eksamen.

### 5.1.2 Variasjon

Tilpasset opplæring fremheves i et av Læringsplakatens elleve punkter om prinsipper for opplæringen. Skolen skal fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter (Utdanningsdirektoratet 2015, s. 2-3).

Nora fortalte om at hun likte kreative oppgaver og lærte mer av det. For eksempel i norsk eller samfunnsfag eller engelsk, kunne hun lage historier basert på fakta, for eksempel lage et skuespill av en scene av noe historisk. Eller i norsk kunne det være at det var to og to som skulle skrive en tekst, så skrev de annenhver gang i ett minutt, også ble det en tekst etter hvert, fortalte elevinformanten. Nora uttrykker her en glede over kreative oppgaver. Uansett om det er fordi de varierte undervisningsmetodene oppleves som en avveksling fra det mer teoretiske skolearbeidet, eller det er fordi hun gjennom disse varierte undervisningsmetodene selv tenker at hun lærer mest, er hennes opplevelse interessant. Hun uttrykker at hun husker fagstoffet hun har jobbet med i disse oppgavene i lang tid etterpå. Werner & Håstein (2010, s. 161) snakker om verdier for å få til god tilpasset opplæring i klasserommet. Verdiane legger vekt på variasjon, relevans og sammenheng i opplæringen. Dewey (1903/1977, s. 255) hevder at sammenhengen mellom teori og praksis er noe som må læres. Videre sier Dewey (1933/1986, s. 88) at en veksling mellom en teoretisk og en praktisk tilnærming er verdifull for elevene.

Lærerinformanten hadde med seg i sin planleggingsprosess hva elevene skulle sitte igjen med av læring. Hun uttrykte i intervjuet at kjennskapen til elevene, lærestoffet og bevisstheten rundt metodevalg var viktig. Hva som kunne fenge elevene var alltid med henne i planleggingsprosessen.

Lærerens planleggingsprosess er omfattende og inneholder mange ulike metodiske elementer utover det rent skolefaglige.

De tre perspektivene som Tangen (2012, s. 19) skriver om, et individperspektiv, en relasjonell, en samfunnsmessig og kulturell forståelsesmåte av tilpasset opplæring, der de to siste er

relevante for denne studien. Dette fordi relasjoner, samarbeid, tilrettelegging og den konkrete tilpassingen i klasserommet spiller en stor rolle for informantene i studien. Det er nettopp dette som er med på å skape mestringsopplevelser hos elevene.

Læreren fortalte om gode samtaler med elevene i plenum. Han la vekt på at metoder fungerer best når de inneholder en blanding av teori og praksis. Blandingen eller vekslingen mellom teori og praksis, kommer stadig opp i intervjuene med både Nora, Ida og lærerne. Det virker som om vekslingen er noe som tiltaler både elever og lærere i forhold til læring. Dette er ikke fordi elevene eller lærerne nødvendigvis ønsker variasjon for variasjonens skyld, men mer fordi praktiske oppgaver får dem til å ville gå inn i teorien for å forstå fagstoffet. På den andre siden blir teoretiske tema enklere å forstå hvis det følges opp med praktiske oppgaver. Molander(2015, s. 19) påpeker den viktige sammenhengen mellom teori og praksis for å lære på en god måte. Innenfor mange fagområder er man avhengig av både teoretisk og praktisk kunnskap. Det er også et element av motivasjon her. Elevene ble motivert til å jobbe med teorien når de hadde jobbet praktisk i forkant. Dette vil jeg komme mer tilbake til under drøftingen om motivasjon.

Læreren fortalte at det som er det vanskeligste er å gjøre fagstoffet smått nok. Det er så lett å favne for mye. Den konkrete tilpasningen i klasserommet har mye å si. Lærerinformanten påpeker her betydningen av å tilrettelegge fagstoffet slik at det blir tydelig, konkret og forståelig for elevene. I mange tilfeller ligger mye av fagstoffet, og den store tekstmengden i mange av de teoretiske fagene, langt over hodet på elevene. Vygotskij sin sosiokulturelle teori om læring gjennom samspill og samarbeid, handler om tilpasningen av opplæringen, i sonen for nærmeste utvikling. Barnet konstruerer sin egen kunnskap gjennom et samarbeid med andre (Vygotskij, 1986, s. 137).

Særlig for elevene med lese- og skrivevansker vil dette være avgjørende. Når læreren går aktivt inn og tilpasser lærestoffet, for eksempel gjennom redusering av tekst og bruk av bildestøtte, bruk av lydfiler og digitale hjelpemidler, bruk av andre typer tekster som er mer tilgjengelige, samt andre og andre mer praktiske og taktile læremidler, så vil dette være konkrete variasjoner som treffer denne elevgruppen.

Læreren forteller også at et faglig opplegg som fungerer godt med en gruppe, ikke trenger å fungere like godt med en annen gruppe. Det er en evig prosess for læreren å tilrettelegge undervisningen godt for elevene. Læreryrket har sin egenart og er ingen avsluttet prosess.

---

Læreren påpeker her prosessen med planlegging og tilrettelegging for nye grupper og elever. Dynamikken i en elevgruppe styrer ofte lærerne i forhold til valg av fagstoff og faglig nivå, men også i forhold til bruk av varierte undervisningsmetoder. Dewey (1938/1988, s. 50) påpeker at læringsprosessen med eleven ikke er avsluttet. En lærer kan ikke se på sitt arbeid med en elev som noe som er ferdig. Flere lærere har opplevd at elever flere år etter at de hadde dem som lærer, forteller om at de husker elementer av fagstoff, spesielle undervisningsmetoder og måter å jobbe på, som de som elever har tatt med seg videre i sin læringsprosess.

Vygotskij hadde tanker om at interessen rundt læring skulle samles om interaksjonen og det sosiale miljøet (Postholm, 2010, s. 24). Hans teori innebærer at læringen ligger i en brobygging mellom personen og den verden han lever i. Nora forteller at hun lærer av å drøfte med en venninne, og at hun husker fagstoff fordi hun får respons fra medeleven. Her setter Nora ord på at når undervisningen varieres, og hun får en mulighet til å snakke med en medelev, lærer hun av responsen fra medeleven. Dette stemmer godt med Vygotskij (Postholm, 2010, s. 24) sine tanker om at interaksjonen mennesker imellom er viktig for læringsprosessen.

Conklin (2014, s. 1227) forteller om et klasserom preget av valgmuligheter, stimulerende materiell, utfordrende oppgaver og elevmedvirkning. Denne studiens hensikt er å utvikle kreative problemløsere, hevder Conklin (2014, s. 1227). Ida forteller om da de bygde en bro på skolen og at hun likte det godt. Hun opplevde også at de hadde mye skuespill før i fagene, og lurte på hvorfor de sluttet med det. Nora synes at elevene kunne komme med mer forslag til faglige oppgaver, om oppdaterte ting i 2016. Om kjønnsroller, og om ting som ungdom tenker på. Nora og Ida gir her uttrykk for ønske om flere ulike måter å jobbe med fag på, og hvor viktig det er at fagstoff og oppgaver er oppdatert og tilpasset deres virkelighet. Conklin (2014, s. 1227) fremmer et stimulerende læringsmiljø som et middel for å utvikle elever til å bli kreative problemløsere. Ida stiller spørsmålet om hvorfor de sluttet med skuespill i fagene som et motsvar på spørsmålet i intervjuet om hvordan hun lærte best, og hvilke aktiviteter hun likte i fagene. Her er hun inne på noe viktig. Oppover i klassene på ungdomstrinnet blir leken ofte borte fra klasserommet. Det blir et økende fokus på fag, karakterer og eksamen.

Moltubak (2015, s. 214) skriver om de ulike sidene ved tilpasset opplæring i timen. Det handler om ørsmå justeringer, som bruk av humor, gode beskjeder, oppdeling av timen og om ulike typer oppgaver. Ida fortalte at hun likte best praktiske oppgaver, at lærerne kan vise deg hvordan du kan bruke matte i hverdagslivet. Tilpasset opplæring er et slags håndverk som

læreren trenger kunnskap om, og ikke minst erfaring for å mestre. Moltubak (2015, s. 214) hevder at tilpasset opplæring handler om mindre endringer. Ofte handler det om å se den enkelte eleven i undervisningssituasjonen, og justere undervisningen på ulike måter for å få til et godt læringsresultat hos elevene. Elever er svært forskjellige. Elever med lese- og skrivevansker er heller ikke noen homogen gruppe. Her kan noen justeringer passe for noen elever, men ikke for andre elever.

Jackson & Davis (2000, s. 2) skriver om læring som en livslang prosess. Oppøving av kunnskap hos elevene i deres prosjekt *Turning Points*, involverte kritisk tenkning, nysgjerrighet og problemløsning. Lærerinformanten fortalte at man ser tydelig hvilke elever som er gode på hvilken prøveform når elevene får velge selv. Noen elever vet ikke hva de er gode på, de må få litt veiledning, og det må være klare rammer, sa læreren.

Flere elever vet for eksempel ikke hvilken prøveform som fungerer best for dem. Mange elever med lese- og skrivevansker har god nytte av muntlige prøver, eller prøver med noen praktisk vinklede oppgaver i noen fag. Da får de i større grad vist hva de sitter inne med av fagkunnskap. Det er en læringsprosess for eleven å bli kjent med hvilke metoder som fungerer best for dem.

Elevene i studien opplever at det er viktig med variasjon i fagene, fordi de husker fagstoff bedre og lærer mer av det. De ønsker seg mer faglige leker og konkurranser i fagene, og noe mer samarbeid med andre elever. Lærerne hevder at det er mange elementer med i planleggingsprosessen utover det rent skolefaglige. Både elever og lærere kommer i intervjuene tilbake til at en veksling mellom teori og praksis fungerer godt i flere ulike fag, og i ulike læringssituasjoner. Gleden over variasjon i undervisningen var tydelig hos både hos elever og lærere i intervjuene. Elevene opplevde at de lærte mer og satt igjen med mer kunnskap. Vekslingen mellom teoretiske og praktiske arbeidsmåter i fagene, beskrives altså i intervjuene som en suksess både hos elever og lærere. Så derfor stiller også informantene seg spørsmålene: hvorfor er ikke dette en mer utbredt praksis i skolen? Hvorfor oppleves dette mer som unntak enn vanlig praksis? Dette er naturlige spørsmål å stille seg.

På den andre siden er skolehverdagen i dag meget hektisk, med mange elever med ulike behov. Presset på gjennomføring av prøver og tester er stort. Den gode varierte undervisning krever tid, planlegging, initiativ og organisering. Noen ganger blir noen av disse faktorene litt borte i den hektiske skolehverdagen. Og tilretteleggingen av undervisningen er en evig prosess for

---

lærerne. Dette er en utfordring for lærerne. Det nytter ikke å slå seg til ro med at man har hatt et opplegg tidligere, eller at man som lærer er svært godt kjent med et fagstoff. Læreren må stadig tilpasse og oppdatere både fagstoff og metodikk, i forhold til hvilke elever og elevgruppe han har ansvaret for. Nora og Ida påpeker i intervjuene viktigheten av at fagstoff og undervisning burde være mer tilpasset deres hverdag og virkelighet. Her er elevene inne på noe vesentlig. På den ene siden er det svært viktig at læreren forsøker å komplementere undervisningen med oppdatert fagstoff, gjennom for eksempel bruk av dokumentarfilmer, nettsider og aktuelle nyheter.

På den andre siden er det mye fagstoff det er viktig for elevene å sette seg inn i, selv om de kanskje som tenåringer ikke ser nytten av dette ut i fra deres perspektiv. Det blir også viktig for læreren å trekke linjer, for eksempel mellom viktige historiske eller dagsaktuelle hendelser.

### 5.1.3 Motivasjon

Opplæringsloven (1998, §2-3), fastslår at eleven skal være aktivt med i opplæringen. Bishop, Allen-Malley & Brinegar (2007, s. 93) forteller om en integrerende undervisningsmodell med flere komponenter. Elevene i denne kvalitative studien var overbevist om at deres egen involvering i prosjektet spilte en stor rolle. De så på lærerens engasjement og interesse som nødvendig for læringen. I Bishop og hans kollegers forskningsprosjekt var elevene spesielt begeistret for faglige tegneoppgaver og rollespill. At elevene ble ansvarliggjort i læringsprosessen, betød også noe for dem (Bishop et al. 2007, s. 106).

Nora forteller i intervjuet at hun var opptatt av å gjøre det bra på skolen selv om hun var dyslektiker. Nora gir her uttrykk for at hennes lese- og skrivevanske ikke skulle hindre henne i å oppnå gode skolerresultater. Her er det viktig at skolen tar vare på elevenes motivasjon for å lære, som ligger der som et grunnlag for læring.

Læreren mente, at de i noen emner la opp til å spørre elevene om hva de ville ha med seg av fagstoff, og hva de synes var viktig med et emne, slik at elevene kunne være med å bestemme. Men læreren uttrykte at de selv ikke var gode nok på dette på ungdomsskolen. Lærerinformanten setter her ord på at det å ta elevene på alvor, gjennom å lytte til deres ønsker når det gjelder valg av metode og type faglige oppgaver, kan være viktig for elevenes motivasjon. Elever på ungdomstrinnet liker å være med å bestemme over sin egen

skolehverdag. Dette er med på å ansvarliggjøre elevene, når de selv har innflytelse på noe av den faglige aktiviteten i klasserommet. Det var dette som var suksessfaktoren i studien til Bishop et al. (2007, s. 106).

Lærerinformanten forteller at hun prøver å ta utgangspunkt i elevenes trivsel. Å se hver enkelt elev, og ta i bruk evnene de har i utgangspunktet, og interessene elevene har. Så pleide hun å tenke gjennom undervisningens hva, hvordan og hvorfor i planleggingsprosessen. Lærere kan påvirke motivasjonsprosessen til å bli mer indre styrt, men her er det viktig med en balansegang med riktig mengde ros og oppmuntring (Ryan & Deci, 2000, s. 56). Her er Ryan & Deci (2000, s. 56) inne på noe vesentlig, nemlig balansegangen mellom faglige krav og ros til elevene. Ved å møte elevene der de er, som lærerinformanten påpeker, gjennom elevens interesser, og en aktiviserende og variert undervisning, kan være svært viktig for å oppnå et godt læringsresultat. På den andre siden har læreren de faglige kravene, pensum, vurderinger og eksamen å ta hensyn til.

Den ytre motivasjonen styres av stimuli, en belønning i den andre enden. Den indre motivasjonen er drevet av ren glede, og handler ofte om interesse og tilfredsstillelse (Ryan & Deci, 2000, s. 56). Læreren forteller om elever som er engasjerte. Når du spiller ballen ut, du får dem med deg og du får svar tilbake. Du skjønner at nå har de faktisk lært noe nytt. Det er jo det som er spennende i lærerjobben. Lærerinformanten beskriver her en undervisningssituasjon med et godt samspill mellom lærer og elever. Når kommunikasjonen glir godt og det er en flyt i læringssituasjonen, skaper det engasjement og motivasjon hos elevene. Det er en kunst å få dette til som lærer. Noen ganger kan man ha planlagt og tilpasset svært godt, men elevene er allikevel ikke med. Andre ganger går læringsprosessen mer av seg selv. Her er det både et samspill, engasjement og motivasjon som spiller inn. Læreren kan gjennom slike gode læringsprosesser påvirke motivasjonsprosessen i riktig retning, og skape glede og tilfredsstillelse over et godt læringsarbeid som (Ryan & Deci, 2000, s. 56) snakker om. Lyster (2012, s. 31) påpeker at elever som har lærevansker, språkvansker, lesevansker ofte har store utfordringer med hensyn til motivasjon. Skolen må gi denne gruppen av elever mestringsfølelser gjennom en god tilpasset undervisning, som tar utgangspunkt i elevens lese- og skrivenivå, og som gir eleven mulighet til å lykkes.

Læreren forteller i intervjuet om tett oppfølging og hyppige tilbakemeldinger, betydningen av å bygge elevene opp mest mulig positivt, å bygge videre på det de synes de er gode på. Hun prøver gjennom dette arbeidet å styrke elevenes selvtillit.

---

Lærerinformanten forteller her om en praksis med en rekke grep for å få til en tilpasset opplæring, og styrke motivasjonen for elever med lese- og skrivevansker. Lærerinformanten fortalte tidligere om at det er viktig som lærer å tenke smått nok, å ikke gape over for mye fagstoff på et for høyt faglig nivå for elevene. Dette er også vesentlig i denne sammenhengen. Frost, Hagtvedt & Refsahl, (2014, s. 115) påpeker at nederlag med lesing og skriving i et moderne vestlig skolesystem gir en betydelig emosjonell belastning, og at en strevsom lesning må styrkes hånd i hånd med styrking av selvoppfatning og motivasjon.

Nora forteller i intervjuet at hun har en del venner som er utrolig sterke faglig. Veldig mange av dem får utrolig bra karakterer, uten å prøve så veldig hardt. Hun vil så gjerne prøve å være på deres nivå eller bedre. Da blir hun utrolig stolt når hun får bedre karakter enn dem, men som regel får hun litt dårligere enn dem. Men hun står på og gir seg ikke, selv om hun har dysleksi. Her gir Nora et bilde av at hun så gjerne vil gjøre det bra, og ønsker å stå på, på en for henne riktig måte med fag, på tross av sine lese- og skrivevansker. Faglige prestasjoner gjør at motivasjonen øker, som igjen gir bedre faglige prestasjoner. Det som gir motivasjon er å vinne over seg selv og sine begrensninger, og klare noe en ikke har klart tidligere. Her spiller læreren en enormt viktig rolle i forhold til ros, oppmuntring, konstruktive tilbakemeldinger og forventninger til eleven.

Informantene var enige om at egeninvolvering og ansvarliggjøring er områder som motiverer. Valgmuligheter i forhold til type oppgaver og prøveformer er viktig for elevene. Det oppleves både hos elever og lærere i studien at det må tas utgangspunkt i elevens faglige nivå for å få til en god tilpasset opplæring. Læreren tar mange ulike grep og justeringer i læringssituasjonen for å skape motivasjon hos elevene. Motivasjon og faglige prestasjoner henger sammen og påvirker hverandre gjensidig.

## 6. Oppsummering og konklusjoner

Mitt ønske for denne studien var å høre elever lese- og skrivevansker og lærere på ungdomstrinnet sin stemme, i forhold til hvordan de opplevde bruk av kreative og varierte undervisningsmetoder i skolehverdagen. Mange viktige stemmer kom frem gjennom de kvalitative intervjuene av elevinformantene med lese- og skrivevansker, og lærerinformantene, alle på ungdomstrinnet. Elevenes og lærernes opplevelser, tanker og refleksjoner ble belyst gjennom syv kvalitative intervjuer. Intervjuene ble deretter fortettet ned til tre intervjuer, narrativt presentert som to elevinformanter, og en lærerinformant i kapittel fire.

Jeg valgte ut teorien fordi den var relevant i forhold til problemstilling og mine forskningstema, om hvilken betydning varierte undervisningsmetoder har for elever med lese- og skrivevansker, og på hvilken måte bruk av kreativitet og lek i læringsprosessen bidrar til økt motivasjon og læring hos elevene.

Teorien bygget på et sosiokulturelt perspektiv fra Lev Semonovitsj Vygotskij og John Dewey. I tillegg ble en rekke nasjonale og internasjonale studier presentert. Jeg presenterte også flere forskningsprosjekt, som eksempel på hvordan man kan utvikle ungdomstrinnet i forhold til blant annet kreative og varierte undervisningsmetoder, og tilpasset opplæring. I drøftingen ble de tre begrepene kreativitet, variasjon og motivasjon drøftet opp mot aktuell teori og utdrag fra de kvalitative intervjuene.



---

## 6.1 Hovedfunn

Min problemstilling i denne studien har vært:

### **Hva betyr bevisst bruk av kreativitet i undervisningen på ungdomsskolen for elever med lese- og skrivevansker?**

Problemstillingen ble belyst gjennom følgende delspørsmål: Hvilken betydning har varierte undervisningsmetoder og arbeidsmåter for elever med lese- og skrivevansker sin læringsprosess? Og på hvilken måte vil bruk av kreativitet i læringsprosessen bidra til økt motivasjon og læring hos elevene?

Det som fremkommer i intervjuene er at de gode opplevelsene, som elevene husker i lang tid etterpå, er unntakene i skolehverdagen. Det kan være at dette er tilfelle, at de kreative faglige oppleggene ikke forekommer så ofte, eller i så mange fag. På den andre siden er dette ofte lærerens dilemma. I dagens skole er lærerne under et stort press. Dette presset går ut på at lærerne må komme gjennom pensum og gjennomføre nok formative vurderinger underveis i et fag, for å ha nok grunnlag for å kunne sette en standpunktkarakter. I tillegg kommer nasjonale prøver, vedtatte kommunale tester og skriftlig og muntlig eksamen.

Vekslingen mellom teoretiske og praktiske arbeidsmåter i fagene, beskrives av informantene i intervjuene, som en suksess både hos elever og lærere. Hvorfor er ikke dette en mer utbredt praksis i skolen? Hvorfor oppleves dette mer som unntak enn vanlig praksis? Dette er naturlige spørsmål å stille seg. På den andre siden er skolehverdagen i dag meget hektisk, med mange elever med ulike behov. Den gode varierte undervisning krever tid, planlegging, initiativ, samarbeid med andre lærere og god organisering. Noen ganger blir noen av disse faktorene borte i den hektiske skolehverdagen.

Det som gir motivasjon hos elevene er å vinne over seg selv og sine begrensninger, og oppnå noe en ikke har klart tidligere. Her spiller læreren en viktig rolle i forhold til ros, oppmuntring, konstruktive tilbakemeldinger og forventninger til eleven. Egeninvolvering og ansvarliggjøring er også områder som motiverer. Valgmuligheter i forhold til type oppgaver og prøveformer er viktig for elevene. Det oppleves både hos elever og lærere i studien at det må tas utgangspunkt i elevens faglige nivå for å få til en god tilpasset opplæring. Læreren tar mange ulike grep og justeringer i lærings situasjonen for å skape motivasjon hos elevene. Motivasjon og faglige prestasjoner henger sammen og påvirker hverandre gjensidig.

Forfatteren Mark Twain skriver: «*Hemmeligheten bak å komme seg videre, er å starte. Hemmeligheten bak å starte, er å bryte opp den store overveldende oppgaven i små håndterlige oppgaver, for deretter å umiddelbart starte på den første*».

Det er naturlig å tenke seg at kreative og varierte undervisningsmetoder virker motiverende for elever med lese- og skrivevansker, og at det kan gi et bedre læringsutbytte for denne elevgruppen som min studie har bekreftet. Dette er ikke overraskende, men man kan spørre seg om dette i dagens eller fremtidens skole er gjennomførbart.

## 6.2 Generelle betraktninger

Det pågår nå en revidering av gjeldende læreplan. Her skal både den generelle delen, fagplanene og sammenhengen mellom disse revideres. Departementet vil utvikle nye læreplaner for alle gjennomgående fag i grunnskolen med sikte på innføring tidligst høsten 2019 (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 78).

Hva er viktigere enn å lytte til elevene og lærerne som er nærmest skolens innhold, dens organisering og utfordringer? Mitt ønske vil derfor være å lytte litt ekstra til elever med lese- og skrivevansker og hvordan de opplever skolehverdagen. I denne studien har disse elevene påpekt at mer bruk av kreative og varierte undervisningsmetoder ga dem en bedre læringsopplevelse og læringsutbytte. Gabriel Garcia Marques skriver i sin kjente roman, Hundre års ensomhet, «*Livet er ikke det som hendte, men det du husker og måten det huskes på*».

## 6.3 Ideer til nye forskningsprosjekter

Det hadde vært spennende å følge mine elevinformanter videre på ungdomsskolen og over i videregående skole om opplevelsen som har kommet frem i denne studien holder seg, og om elevene over tid har blitt mer bevisst på hvilke metoder de lærer mest av.

Gutter mislykkes mer i skolen enn jenter. Kan varierte undervisningsmetoder være med på å få dem til å lykkes mer i skolehverdagen? Videre forskning kunne belyse om nettopp dette kunne være en innfallsvinkel for å få flere gutter til å lykkes bedre i skolen.

Sikring av kvalitet i skolen bør være et overordnet prinsipp. Videre forskning langs de linjene jeg har pekt på, vil kunne bekrefte eller avklare mine funn i mer omfattende studier.

Jeg har vist betydningen av kreativitet, variasjon og motivasjon hos elever med lese- og skrivevansker. Videre forskning vil kunne belyse dette ytterligere.

## 6.4 Samfunnsnytte

Skolen har en viktig rolle i samfunnet. Det er i Norge både skolerett og skoleplikt for elever i grunnskolealder. Det er viktig for kunnskapssamfunnet Norge at flest mulig gjennomfører og lykkes på skolen. I Pisa-undersøkelsen fra 2015 har vi sett at norske elever presterer signifikant bedre enn OECD-gjennomsnittet i naturfag, lesing og matematikk. Hovedbildet er at norske elevers prestasjoner er stabile over tid. Men det er flere elever enn tidligere som ikke føler at de passer inn i skolen.

*Kunnskapsløftet* har bidratt til økt oppmerksomhet og større vekt på elevenes faglige læringsutbytte og grunnleggende ferdigheter. Det er imidlertid fortsatt store utfordringer i grunnopplæringen som ikke er løst. Mange elever har et for svakt utbytte av opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 6).

Benjamin Franklin sa: «*Fortell meg og jeg glemmer, vis meg og det er mulig jeg husker, involver meg og jeg lærer*». Her er jeg med min studie og mine funn helt på linje med Benjamin Franklin. Når elevene engasjeres og involveres, blir det et godt læringsresultat.

Etter min oppfatning kan studier som dette blir etterspurt blant lærere, skoleledelse, skoleeiere og politikere i forhold til utforming og planlegging av fremtidens skole.

---

## Litteraturliste

Bachmann, K. E. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. (Høgskulen i Volda og Møreforskning Forskningsrapport, 62). Hentet fra [http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset\\_opplaring.pdf](http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset_opplaring.pdf)

Befring, E. (2012). Forebygging blant barn og unge i et psykososialt perspektiv. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 130-147). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Bishop, P. A., Allen-Malley, G. & Brinegar, K. (2007). Student perceptions of curriculum integration and community. I S. B. Mertens, V. A. Anfara & M. M. Caskey (Red.), *The young adolescent and the middle school* (s. 91-120). Charlotte, N.C., USA: Information Age Publishing.

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.

Conklin, H. G. (2011). Teaching intellectually challenging social studies in the middle school: Problems and possibilities. *Social education*, 75(4), 220-225.

Conklin, H. G. (2014). Towards more joyful learning: Integrating play into frameworks of middle grades teaching. *American Educational Research Journal*, 51(6), 1227–1255. <http://dx.doi.org/10.3102/0002831214549451>

Damsgaard, H. L. & Eftedal, C. I. (2014). *...men hvordan gjør vi det? Tilpasset opplæring i grunnskolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4. utg.). Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>

Dewey, J. (1903/1977). *The Middle works 1899-1924: Volume 3: 1903-1906* (s. 249-272). Carbondale, IL, USA: Southern Illinois University Press.

Dewey, J. (1933/1986). *The Later works 1925-1953: Volume 8: 1933* (s. 77-103). Carbondale, IL, USA: Southern Illinois University Press.

Dewey, J. (1938/1988). *The Later works 1925-1953: Volume 13: 1938-1939* (s. 4-62). Carbondale, IL, USA: Southern Illinois University Press.

Dewey, J. & Fink, H. (1974). *Erfaring og oppdragelse*. Oslo: Dreyer Christian Ejlers' Forlag.

Edvardsen, P. (2000). *Kreativitet*. Oslo: Index Publishing.

Engdahl, H. et al. (1977). *Hermeneutik: En antologi*. Stockholm: Raben & Sjögren.

Gray, P. (2013). *Free to learn: Why unleashing the instinct to play will make our children happier, more self-reliant, and better students for life*. New York, NY, USA: Basic books.

Grenness, T. (2004). *Hvordan kan du vite om noe er sant? Veiviser i forsknings- og utredningsarbeid for studenter og ledere*. Oslo: Cappelen Akademisk.

Guthrie, J. T. & Humenick, N. M. (2004). Motivating students to read: Evidence for classroom practices that increase reading motivation and achievement. I P. McCardle & V. Chhabra (Red.), *The voice of evidence in reading research* (s. 329-354). Baltimore, MD, USA: Brookes.

Haug, P. (2010). Skulefag og tilpassa opplæring. I G. D. Berg & K. Nes (Red.), *Tilpasset opplæring: Støtte til læring* (s. 103-122). Vallset: Oplandske Bokforlag.

Høyen, T. & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi: Fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Håstein, H. & Werner, S. (2010). Systematisk arbeid med tilpasset opplæring. I G. D. Berg & K. Nes (Red.), *Tilpasset opplæring: Støtte til læring* (s. 157-177). Vallset: Oplandske Bokforlag.

Håstein, H. & Werner, S. (2014). Spesialpedagogikk, inkludering og tilpasset opplæring i vanlige klasser. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring: Forskning og praksis* (s. 136-164). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

---

Jackson, A. W. & Davis, G. A. (2000). *Turning points 2000: Educating adolescents in the 21<sup>st</sup> century*. New York, NY, USA: Teachers College Press.

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kvale, S., Brinkmann, S., Andersen, T. M. & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (Midl. utg.). [Oslo]: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – fordypning – forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (St.meld. nr. 28, 2015-2016). Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Ludvigsen, S., et al. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. (NOU 2015:8). Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.

Lund, T. & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub.

Lyster, S.-A. H. (2012). *Elever med lese- og skrivevansker: Hva vet vi? Hva gjør vi?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Lyster, S.-A. H. & Frost, J. (2012). Lese- og skriveopplæring på språklig grunnlag. I E. Befring & R. Tangen (Red.). *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 17-22). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Lægreid, S. & Skorgen, T. (Red.). (2014). *Hermeneutisk lesebok*. Oslo: Spartacus.

Mathiesen, T. (1971). *Det uferdige*. Oslo: Pax.

Midtlyng, J. et al. (2009). *Rett til læring*. (NOU 2009:18). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/>

Molander, B. (2015). *The practice of knowing and knowing in practices*. Frankfurt: Peter Lang.

Moltubak, J. (2015). *Gnistrende undervisning: Håndbok i klasseledelse og undervisningsdesign*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Monsrud, M.-B. & Godøy, O. (2011). *Spesialpedagogisk leseopplæring: En veileder*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter.

Opplæringsloven, LOV-1998-07-17-61. (2017). Hentet fra <https://lovdata.no/>

Persson, E. & Persson, B. (2011). Inkludering för ökad måluppfyllelse ur elevperspektiv. *Paideia* (2), 49-58.

Pettersvold, M. & Østrem, S. (2013). *Mestrer, mestrer ikke: Jakten på det normale barnet*. [Siggerud]: Res Publica.

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Rakvaag, G. (Red.). (1991). *Pedagogisk-psykologisk ordbok* (2. utg.). Oslo: Kunnskapsforlaget.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Tangen, R. (2008). Listening to children's voices in educational research: Some theoretical and methodological problems. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 157-166.

Tangen, R. (2010). «Beretninger om beskyttelse»: Etske dilemmaer i forskning med sårbare grupper – barn og ungdom. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(4), 318-329.

Tangen, R. (2012). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 17-22). Oslo: Cappelen Damm akademisk.



Utdanningsdirektoratet. (2015). *Prinsipper for opplæringen: Læringsplakaten*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/laringsplakaten/Læringsplakaten>

Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.

## 7. Vedlegg

### 7.1 Skisse til drøftingskapittel

Skisse til drøftingskapittel

#### Endelig lærer også jeg noe på skolen

Kristin Bjørnson, mars 2017

Problemstilling:

**Hva betyr bevisst bruk av kreativitet i undervisningen på ungdomsskolen noe for elever med lese- og skrivevansker?**

Problemstillingen belyses gjennom følgende delspørsmål:

Hvilken betydning har varierte undervisningsmetoder og arbeidsmåter for elever med lese- og skrivevansker sin læringsprosess?

På hvilken måte vil bruk av kreativitet i læringsprosessen bidra til økt motivasjon og læring hos elevene?

Tema	Utvalgte teoretikere og forskningsprosjekter	Synspunkt og resultat fra teori og forskningsprosjekter	Eksempler fra intervjuer med elever og lærere
Variasjon	Tilpasset opplæring	Skolen skal fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter.	<p>Nora: Jeg liker kreative oppgaver og lærer mer av det.</p> <p>Lærer: Jeg prøver å lage en slags plan for timen, i forhold til hvordan elevene skal sitte igjen med at de har lært noe.</p>

Motivasjon	Opplæringsloven	Eleven skal være aktivt med i opplæringen.	Nora: Selv om jeg er dyslektiker, vil jeg gjøre det bra.  Lærer: Noen emner så legger vi opp til å spørre elevene om hva de vil ha med seg og synes er viktig med et emne, slik at de kan være med å bestemme. Men dette er vi ikke gode nok på.
Kreativitet	St. meld. 28.  Fag  Fordypning  Forståelse	Opplæringen skal utfordre og motivere, engasjere og oppmuntre til læring, og den skal fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter.	Nora: Jeg blomstrer med mer kreative oppgaver.  Ida: Jeg liker å leke matte, å bygge og å bruke kroppen i mattetimen.
Variasjon	Vygotskij	Interaksjonen og det sosiale miljøet. Brobyggingen mellom personen og den verden han lever i.	Nora: Jeg kan også lære av å drøfte med en venninne. Jeg husker det fordi jeg får respons fra henne.
Variasjon	Vygotskij	Vitenskapelige og spontane begreper: Begrepstypene påvirker hverandre og bringer den språklige tenkningen videre opp på et høyere plan.	Lærer: Samtaler med elevene i plenum. Metoder fungerer best når det er en blanding av teori og praksis.
Variasjon	Dewey	Forholdet mellom teori og praksis, en veksling	Lærer: Det som kanskje er det vanskeligste er å gjøre det man skal gjøre smått nok. Det er så lett å favne for mye.

		mellom tilnærmingene er verdifull for elevene.	
Kreativitet	Dewey	Forholdet mellom skolen og livet utenfor: Viktig å bruke erfaring fra ulike arenaer. Viktig å velge riktig metode.	Lærer: Det med det varierte, å være god på å finne på nye ting. Her sitter vi for mye på hver vår tue. Vi skulle selvfølgelig vært mer ute og lekt og besøkt steder eller hatt besøk i klasserommet.
Variasjon	Dewey	Læreryrket, en lærer kan ikke se på sitt arbeid med en elev som noe som er ferdig.	Lærer: Du har et opplegg som fungerer godt med en gruppe, men ikke med en annen gruppe. Det er en evig prosess å tilrettelegge.
Kreativitet	Dewey	Erfaring og læring er prosesser som har sammenheng med kroppslig aktivitet.	Nora: En gang hadde en lærer gjemt spørsmål ute og klistret opp en tidslinje. Vi måtte løpe rundt for å finne svarene. Det var gøy.
Kreativitet	Molander	Praktiske kunnskaper er mer håndgripelige og konstante, de teoretiske kunnskapene utvikler seg hele tiden.	Ida: Vi kan lage oppgaver selv. Vi kan leke med en vri, sånn at vi lærer noe. Konkurranser er bra.
Kreativitet	Molander	Dynamiske læringsprosesser: Ulike faser med ulike metoder frem mot en oppgaveløsning.	Lærer: Det er jo mange måter å jobbe kreativt på. Det er bra å la elevene få jobbe med det de er gode på. Vi hadde et stort tema, så kunne elevene velge hvordan de ville slutføre, muntlig, skriftlig eller lage en film.

Motivasjon	Molander	Taus kunnskap: Den kunnskap vi sitter inne med, all erfaring, språk, praktisk og teoretisk erfaring. Den tause kunnskapen bare er der, den lar seg vanskelig forklare.	Ida: Jeg skulle forklare de andre hvordan de regnet ut noe. De andre skjønnte det med en gang. Det var litt gøy.
Variasjon	Conklin	Blir ungdomsskolen sett på som en mellomstasjon, eller blir ungdommene anerkjent der de er og engasjert i utfordrende læringsaktiviteter?	
Variasjon	Conklin	Et klasserom preget av valgmuligheter, stimulerende materiell og utfordrende oppgaver, elevmedvirkning. Hensikten er å utvikle kreative problemløsere.	Ida: Da vi bygde en bro, det var gøy. Vi hadde mye skuespill før i fagene, hvorfor sluttet vi med det?  Nora: Vi kunne komme med mer forslag til oppgaver, om oppdaterte ting i 2017. Om kjønnsroller, og ting som ungdom tenker på.
Variasjon	Moltubak	Tilpasset opplæring i timen. Det handler om ørsmå justeringer, humor, gode beskjeder, oppdeling av timen, ulike oppgaver.	Ida: Jeg liker best praksis, at vi gjør ting, at de kan lære deg hvordan du kan bruke matte i hverdagslivet.
Variasjon	Moltubak	Rom, tid, handling, oppmerksomhet og hovedperson. Dette er	

		faktorer læreren kan ha kontroll på i klasserommet.	
Variasjon	Jackson& Davis	Læring er en livslang prosess. Oppøving av kunnskap hos elevene involverer kritisk tenkning, nysgjerrighet og problemløsning.	Lærer: Du ser tydelig hvem som er tydelig på hvilken prøveform når elevene får velge. Noen vet ikke hva de er gode på, de må få litt veiledning, og det må være klare rammer.
	Peerson & Perssson	Høye forventninger til elevene. Alle pedagogiske ressurser inn i klasserommet. Bruk av aktuell utdanningsforskning direkte inn mot elevene.	
Motivasjon	Ryan& Deci	Lærere kan påvirke motivasjonsprosessen til å bli mer indre styrt, men her er det viktig med en balansegang med riktig mengde ros og oppmuntring.	Lærer: Først og fremst så prøver jeg å ta utgangspunkt i elevenes trivsel. Se hver enkelt elev, å ta i bruk evnene de har i utgangspunktet, og interessene elevene har. Så bruker jeg å tenke gjennom hva, hvordan og hvorfor. Jeg planlegger ved hjelp av MAKVIS-modellen. Motivasjon, aktiviserende, konkretisering, variasjon, individualisering og samarbeid.
Motivasjon	Ryan& Deci	Den ytre motivasjonen styres av stimuli, en belønning i den andre enden. Den indre motivasjonen er drevet av	Lærer: Når du ser at de er engasjerte, når du spiller ballen ut, du får dem med deg og du får svar tilbake. Du skjønner at nå

		ren glede, og handler ofte om interesse og tilfredsstillelse (Ryan & Deci, 2000, s. 56).	har de faktisk lært noe nytt. Det er jo det som er spennende.
Motivasjon	Lyster	Lyster (2012, s. 31) påpeker at elever som har lærevansker, språkvansker, lesevansker har store utfordringer med hensyn til motivasjon. Skolen må gi denne gruppen av elever mestringsfølelse gjennom en god tilpasset undervisning som tar utgangspunkt i elevens lese- og skrivenivå, og som gir eleven mulighet til å lykkes.	Lærer: Tett oppfølging og hyppige tilbakemeldinger, bygge dem opp mest mulig positivt, bygge videre på det de synes de er gode på. Prøve å styrke selvtilliten.
Motivasjon	Frost, Hagtvedt & Refsahl	Nederlag med lesing og skrivning i et moderne vestlig skolesystem gir en betydelig emosjonell belastning, og at en strevsom lesning må styrkes hånd i hånd med styrking av selvvopfatning og motivasjon.	Nora: Jeg har en del venner som er utrolig sterke faglig. Veldig mange av dem får utrolig bra karakterer, uten å prøve veldig hardt. Jeg har en greie med at jeg skal prøve å være på deres nivå eller bedre. Da blir jeg utrolig stolt når jeg får bedre enn dem, men som regel får jeg litt dårligere enn dem. Men jeg står på. Av og til er det litt sånn rart, fordi jeg har jo dysleksi.

## 7.2 Informasjonsskriv til skoleledelse

Til rektor ved ..... ungdomsskole.

Jeg holder på å ta en Mastergrad i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Hedmark.

Min Masteroppgave skal omhandle bevisst bruk av kreativitet i undervisningen på ungdomsskolen.

Mine forskningsspørsmål er følgende:

Hvilken betydning har varierte undervisningsmetoder for elevene med lese- og skrivevansker sin læringsprosess?

På hvilken måte vil bruk av kreativitet i læringsprosessen bidra til økt motivasjon og læring hos elevene?

Jeg kunne tenke meg å intervju to erfarne lærere og to - fire elever på tiende trinn. Intervjuene vil ta ca. tjue minutter. Det hadde vært fint om du kunne sette meg i kontakt med avdelingsleder/assisterende rektor, så kunne vi i fellesskap velge ut aktuelle lærere, og videre bli enige med lærerne om hvilke elever som er i målgruppen og kan være aktuelle i denne studien. Jeg kunne komme opp til dere noen ganger og gjennomføre intervjuene på dagtid.

I tillegg vil jeg sende ut et brev i forkant av intervjuene om tillatelse til aktuelle foresatte (informert samtykke), hvor foresatte skriver under. Lærere og elever som blir med på dette vil få et informasjonsskriv.

Jeg følger vanlige forskningsetiske regler med hensyn til anonymisering, og sletting av opptak i etterkant av intervjuene.

I tillegg til intervjuer hos dere, intervjuer jeg lærere og elever på andre ungdomsskoler.

Håper på et positivt svar, og at dette kunne la seg gjøre.

--

Vennlig hilsen

Kristin Bjørnson

Lærer og Masterstudent



---

## 7.3 Introduksjonsbrev til kontaktlærere

Til kontaktlærer ved ..... ungdomsskole

Jeg er en lærer med mange års praksis fra ungdomsskolen og videregående skole. I tillegg har jeg jobbet som spesialpedagogisk koordinator, som rektor, som pedagogisk rådgiver på kommunenivå og som lærer på spesialskoler. Nå arbeider jeg med en Masteroppgave i tilpasset opplæring, ved Høgskolen i Hedmark. Mitt hovedfokus er hvordan elever lærer best. Min Masteroppgave skal omhandle bevisst bruk av kreativitet i undervisningen på ungdomsskolen.

Mine forskningsspørsmål er følgende:

Hvilken betydning har varierte undervisningsmetoder eller arbeidsmåter for elever med lese- og skrivevansker sin læringsprosess? På hvilken måte vil bruk av kreativitet i læringsprosessen bidra til økt motivasjon og læring hos elevene?

Jeg har tenkt til å intervju to - fire elever og noen lærere på tiende trinn på ulike skoler. Intervjuene vil ta ca. tjue minutter. Jeg kommer til å snakke med deg litt om hvordan du legger opp undervisningen i forhold til metodikk og didaktikk, særlig med tanke på kreativitet, så det er fint om du tenker litt på dette på forhånd. Rektor..... og assisterende rektor/avdelingsleder..... har gitt meg tillatelse til å gjennomføre denne undersøkelsen i skoletiden.

I Masteravhandlingen kan det bli aktuelt å sitere noen utsagn fra elever eller lærere for å belyse temaet. Alle opplysninger vil bli anonymisert. Jeg følger vanlige forskningsetiske regler med hensyn til anonymisering, og sletting av opptak etter intervjuene.

Jeg setter stor pris på at du vil stille opp på dette. Du vil bli orientert om arbeidet mitt i ettertid, og hvilke resultater jeg kommer frem til hvis dette er ønskelig.

Vennlig hilsen

Kristin Bjørnson

Lærer og Masterstudent

## 7.4 Introduksjonsbrev til elevene

Til eleven

Jeg er en lærer med mange års erfaring fra ungdomsskolen og videregående skole. I tillegg har jeg jobbet som spesialpedagogisk koordinator, som rektor, pedagogisk rådgiver på kommunenivå og som lærer på spesialskole. Nå arbeider jeg med en Mastergrad i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Hedmark.

Mitt hovedfokus er hvordan elever lærer best. Min Masteroppgave skal omhandle bevisst bruk av kreativitet i undervisningen på ungdomsskolen.

Mine forskningsspørsmål er følgende:

Hvilken betydning har varierte undervisningsmetoder eller arbeidsmåter for elever med lese- og skrivevansker sin læringsprosess? På hvilken måte vil bruk av kreativitet i læringsprosessen bidra til økt motivasjon og læring hos elevene?

Jeg har tenkt til å intervju to - fire elever og noen lærere på tiende trinn på ulike skoler. Intervjuene vil ta ca. tjue minutter. Jeg kommer til å snakke med deg litt om hvordan du lærer best, så det er fint om du tenker litt på dette på forhånd. Rektor....., avdelingsleder..... og kontaktlærer..... har gitt meg tillatelse til å gjennomføre denne undersøkelsen i skoletiden. I Masteravhandlingen kan det bli aktuelt å sitere noen utsagn fra elever eller lærere for å belyse temaet. Alle opplysninger vil bli anonymisert. Jeg følger vanlige forskningsetiske regler med hensyn til anonymisering, og sletting av opptak etter intervjuene.

Jeg setter stor pris på at du vil stille opp på dette.

Du vil bli orientert om arbeidet mitt i ettertid og hvilke resultater jeg kommer frem til, hvis det er ønskelig.

Vennlig hilsen

Kristin Bjørnson

Lærer og Masterstudent

-----  
Jeg blir med på dette intervjuet

---

Underskrift elev

---

## 7.5 Brev og informert samtykke til foresatte

Til foreldre/foresatte til ...

ved ..... ungdomsskole

Jeg er en lærer med mange års erfaring fra ungdomsskolen og videregående skole. I tillegg har jeg jobbet som spesialpedagogisk koordinator, som rektor, pedagogisk rådgiver på kommunenivå og som lærer på spesialskole. Nå arbeider jeg med en Mastergrad i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Hedmark.

Mitt hovedfokus er hvordan elever lærer best. Min Masteroppgave skal omhandle bevisst bruk av kreativitet i undervisningen på ungdomsskolen.

Mine forskningsspørsmål er følgende:

Hvilken betydning har varierte undervisningsmetoder eller arbeidsmåter for elevene med lærevansker sin læringsprosess? På hvilken måte vil bruk av kreativitet i læringsprosessen bidra til økt motivasjon og læring hos elevene? Jeg har tenkt til å intervju to erfarne lærere og to - fire elever på tiende trinn på ulike skoler. Intervjuene vil ta ca. tjue minutter.

Rektor....., avdelingsleder..... og kontaktlærer..... har gitt meg tillatelse til å gjennomføre denne undersøkelsen i skoletiden. I Masteravhandlingen kan det bli aktuelt å sitere noen utsagn fra elever eller lærere for å belyse temaet. Alle opplysninger vil bli anonymisert.

Jeg følger vanlige forskningsetiske regler med hensyn til anonymisering, og sletting av opptak etter intervjuene. Det er viktig å understreke at din sønn/datter kan trekke seg underveis uten å måtte begrunne dette.

Jeg setter stor pris på om dere vil la deres sønn eller datter bli intervjuet. Hvis du ønsker flere opplysninger om prosjektet kan du ringe eller maile meg.

Dere vil bli orientert om arbeidet mitt i ettertid og hvilke resultater jeg kommer frem til hvis dere ønsker dette.

Vennlig hilsen

Kristin Bjørnson

Lærer og Masterstudent

## 7.6 Intervjuguide

### Intervjuguide

#### Tema/problemstilling

Tittel: *Endelig lærer jeg også noe på skolen*

- Kreativitet og lek i læringsprosessen

Forskningsspørsmål:

- Hvilken betydning har varierte undervisningsmetoder eller arbeidsmåter for elever med lærevansker sin læringsprosess?
- På hvilken måte vil bruk av kreativitet og lek i læringsprosessen bidra til økt motivasjon og læring hos elevene?

#### Elev

**Introduksjon: Takk for at du vil være med på dette forskningsprosjektet. Jeg tar opp intervjuet. Alt er helt anonymt. Etterpå vil opptak bli slettet. Noen sitater og/eller historier fra intervjuet kan bli brukt i forskningsrapporten. Nå vil jeg gjerne høre litt om hvordan du lærer best.**

- 1) Hvordan lærer du best? Hva liker du? Hva skulle du gjerne gjort mer av på skolen? Hva med ulike kreative metoder (utforske selv, ulike brettspill eller pedagogiske oppgaver, aktivitet med faglige oppgaver)?
- 2) Er det noe du har gjort i fag på skolen som du likte/husker godt? Hvorfor det? Fortell.
- 3) Hva gjør at du blir motivert til å jobbe med skolearbeid?
- 4) Hvordan liker du å samarbeide med andre elever?
- 5) Hvordan kan dere elever jobbe kreativt alene eller sammen?
- 6) Hvordan liker du når det organiseres faglige leker/konkurranser i fagene?

#### **Oppfølgingsspørsmål/oppfølgingstema**

Fortell om noen interessante og spennende opplegg som du har vært med på alene eller sammen de andre elevene. Hva skjedde? Hva fungerte/fungerte ikke? Hva husker du av dette etterpå? Hva ble resultatene?

---

## Lærer

**Introduksjon: Takk for at du vil være med på dette forskningsprosjektet. Jeg tar opp intervjuet. Alt er helt anonymt. Etter transkribering(renskiving) vil opptaket bli slettet. Noen sitater og/eller hele historier fra intervjuet kan bli brukt i forskningsrapporten. Nå vil jeg gjerne høre litt om hva du tenker rundt lærerrollen.**

- 1) Hva legger du vekt på når du planlegger undervisning?
- 2) Hva skulle du ønske det var mer rom for i skolen når du tenker på at elevene skal lære/huske mest mulig? Hva skulle du gjerne gjort mer av?
- 3) Hva gjør at dine elever blir motivert til å jobbe med skolearbeid? Hvilke metoder?
- 4) Hvordan liker elevene dine å samarbeide med andre elever?
- 5) Hvordan tenker du som lærer at elevene kan jobbe kreativt alene eller sammen?
- 6) Hvordan opplever du at elevene reagerer når det organiseres faglige leker/konkurranser i fagene?

### **Oppfølgingsspørsmål/oppfølgingstema**

Fortell om noen interessante og spennende opplegg som du har gjennomført med elevene. Hva skjedde? Hva fungerte/fungerte ikke? Hva husker elevene etterpå? Vurdering? Resultater?