



**Høgskolen
i Innlandet**

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Camilla Carlsen

Masteroppgave
**Aktiv undervisning som pedagogisk
tilnærming for å bidra til tilpasset
opplæring**

Active teaching as a pedagogical approach to
contribute to adapted education

Profesjonsrettet pedagogikk

Mai 2024

Opphavsrettigheter

Forfatteren har opphavsrettighetene til oppgaven.

Nedlastning for privat bruk er tillatt.

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på fem fine, utfordrende og innholdsrike år på grunnskolelærerstudiet 1-7 på Høgskolen i Innlandet, campus Hamar. Jeg har lært mye, både om det å bli lærer, men også om meg selv. Jeg er takknemlig for alt jeg har fått oppleve og lære, og for alle de fine menneskene jeg har møtt i forbindelse med skole, praksis og studentlivet generelt på Hamar.

Først og fremst vil jeg takke lærerne som deltok som intervjudeltakere i denne studien, uten dere ville aldri denne oppgaven vært mulig.

Deretter vil jeg takke veilederen min, Håvard Åsvoll, for all veiledning og hjelp i denne perioden.

Jeg vil også takke min studievenninne, Silje Brenna Sørensen, for alle timer vi har sittet sammen på skolen og delt latter, stress og frustrasjon, og diverse måltider, nødvendige pauser og gode skriveøkter sammen.

Takk til samboer, familie og venner som har støttet opp med gode ord og samtaler.

Jeg vil også takke medstudentene mine som jeg har vært så heldig å bli kjent med i løpet av disse fem årene, uten dere hadde ikke tiden blitt den samme.

Jeg gleder meg masse til å endelig få lov til å begi meg ut i yrket som lærer, og lære enda mer!

Camilla Carlsen

15.mai 2024

Sammendrag

Problemstillingen for denne masteroppgaven er: *Hvordan forstår og erfarer seks lærere bruk av aktiv undervisning som en pedagogisk tilnærming for å kunne bidra til tilpasset opplæring for elever på barneskolen?*

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt seks læreres forståelse og erfaringer med tilpasset opplæring og aktiv undervisning, og forsøkt å finne ut om aktiv undervisning som pedagogisk tilnærming kan bidra med den tilpassede undervisningen for elever på barneskolen. For å undersøke dette har jeg benyttet fenomenologiske intervju, i form av dybdeintervju, med de seks lærerne, og deretter fortolket intervjuene og etterarbeidet i lys av hermeneutikken.

Funnene i denne studien finner at lærerne forstår tilpasset opplæring som et lovfestet og forpliktende prinsipp som forankrer elevenes rett, hvor alle elever har rett på en undervisning som er tilpasset deres forutsetninger slik at de oppnår et tilstrekkelig læringsutbytte. Begrepet ses også som et overordnet og komplekst begrep som i noen tilfeller kan være vanskelig å oppnå fordi man som lærer må benytte profesjonelt skjønn for å utføre dette oppdraget.

Funnene viser at lærerne gir uttrykk for at aktiv undervisning ses som en hensiktsmessig tilnærming i arbeidet med tilpasset opplæring. Samtidig forsker ikke studien på om denne metoden er mer hensiktsmessig enn andre, og derfor er det kun hvorvidt disse seks lærerne anser aktiv undervisning som hensiktsmessig eller ikke, som fremmes i denne studien.

Funnene finner dermed at fra lærernes perspektiv er det læreren selv, gjennom deres engasjement, og variasjon i undervisningen, som er det mest essensielle i arbeidet med tilpasset opplæring, heller enn en fastsatt tilnærming for undervisningen.

Abstract

The research question for this master's thesis is: *How do six teachers understand and experience the use of active teaching as a pedagogical approach to contribute to adapted education for primary school pupils?*

In this master's thesis, I have investigated six teachers' understanding and experiences of adapted education and active teaching, and tried to find out whether active teaching as a pedagogical approach can contribute to the adapted teaching of primary school pupils. To investigate this, I have used phenomenological interviews, in the form of in-depth interviews, with the six teachers, and then interpreted the interviews and subsequent work in the light of hermeneutics. The findings of this study show that the teachers understand adapted education as a legal and binding principle that anchors pupils' rights, where all pupils have the right to an education that is adapted to their conditions so that they achieve an adequate learning outcome. The concept is also seen as an overarching and complex concept that in some cases can be difficult to achieve because, as a teacher, you have to use professional judgment to carry out this assignment. The findings show that teachers express that active teaching is seen as an appropriate approach to working with adapted education. At the same time, the study does not investigate whether this method is more appropriate than others and therefore only whether these six teachers consider active teaching to be appropriate or not is addressed in this study. Thus, the findings suggest that from the teachers' perspective, it is the teacher themselves, through their engagement, and variation in their teaching, that is most essential in the work of adapted education, rather than a set approach to teaching and learning.

Innhold

FORORD	3
SAMMENDRAG	4
ABSTRACT	5
INNHold	6
1. INNLEDNING	8
1.1 BAKGRUNN	8
1.2 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	11
1.2.1 Begrepsavklaring	11
1.3 OPPGAVENS STRUKTUR	12
2. TIDLIGERE FORSKNING	13
3. TEORETISK FORANKRING	15
3.1 TILPASSET OPPLÆRING	15
3.1.1 Mestring og motivasjon	17
3.2 UNDERVISNING	18
3.2.1 Læreren	19
3.2.2 Aktiv undervisning	20
3.2.3 Utdanning	22
3.3 LÆRING	25
3.3.1 Behaviorismen	25
3.3.2 Sosiokulturell teori	26
3.3.3 Kognitivismen	28
4. METODE	29
4.1 VALG AV METODE	29
4.2 VITENSKAPSTEORETISK FORANKRING	30
4.2.1 Fenomenologi	30
4.2.2 Hermeneutikk	30
4.3 KVALITATIV METODE	31
4.4 DYBDEINTERVJU	32
4.4.1 Intervjuguide	32
4.4.2 Valg av intervjudeltakere	34
4.5 GJENNOMFØRING AV INTERVJU	36
4.5.1 Lydopptak	36
4.5.2 Kontekst	37
4.6 ANALYSE AV DATAMATERIALET	42
4.6.1 Transkribering	42
4.6.2 SDI-metoden	43
4.7 REFLEKSJON AV METODE	44
4.7.1 Forskerrollen	45
4.7.2 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet	46
4.7.3 Forskningsetiske refleksjoner	48
5. PRESENTASJON AV FUNN	49
5.1 TILPASSET OPPLÆRING	49
5.1.1 Lærernes forståelse av begrepet	49

5.1.2 Lærernes erfaringer med tilpasset opplæring	51
5.2 AKTIV UNDERVISNING.....	52
5.2.1 Lærernes forståelse av begrepet	52
5.2.2 Lærernes erfaringer med aktiv undervisning	53
5.2.3 Aktiv undervisning for å bidra til tilpasset opplæring	61
5.3 LÆREPLANER	63
5.3.1 Endringer.....	64
6. DRØFTING	66
6.1 LÆRINGSTEORIER.....	66
6.1.1 Læringssyn.....	67
6.1.2 Kunnskapssyn.....	68
6.1.3 Motivasjonssyn.....	71
6.1.4 Lærerrollen	73
6.1.5 Elevrollen.....	75
6.1.6 Undervisningsmetoder	76
6.2 AKTIV UNDERVISNING FOR Å BIDRA TIL Å TILPASSE UNDERVISNINGEN	81
6.3 LÆREPLANERS UTVIKLING OG ENDRINGER.....	83
7. REFLEKTERENDE OPPSUMMERING.....	84
REFERANSELISTE	86
VEDLEGG	92
VEDLEGG 1: GODKJENNING AV PROSJEKT FRA SIKT	92
VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING	93
VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE	97

1. Innledning

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie som har som formål å undersøke hvordan aktiv undervisning som pedagogisk tilnærming kan bidra til tilpasset opplæring i klasserommet for elever på barneskolen. I dette kapittelet vil jeg begrunne bakgrunn for valg av tema, presentere problemstilling og forskningsspørsmål hvor jeg også definerer begrepet aktiv undervisning, og til slutt beskrive hvordan strukturen på oppgaven er bygd opp.

1.1 Bakgrunn

Som mastergradsstudent i profesjonsrettet pedagogikk har jeg en interesse for undervisning og tilpasset opplæring, og hvordan undervisningen skal legges til rette for å kunne favne alle elever. Retten til tilpasset opplæring er forankret i opplæringsloven, hvor rettigheten lyder slik, «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat» (Opplæringslova, 1998, §1-3). Prinsippet om tilpasset opplæring er et vakkert ideal, som også er komplekst fordi klasserommet er mangfoldig, bestående av unike elever med ulike forutsetninger og evner. Elevene skal i skjønn forening oppnå et læringsutbytte i det samme klasserommet, med den samme undervisningen. For læreren sin del betyr dette en kontinuerlig balansegang mellom å legge til rette for et kollektivt læringsmiljø i klasserommet og samtidig ivareta elevenes individuelle læringsutbytte. Med bakgrunn i dette komplekse idealet i lys av virkelighetens klasserom, er det interessant å studere nærmere hvordan dette faktisk lar seg gjøre.

Opplæringsloven (1998, §1-1) sikrer retten og plikten til grunnskoleopplæring. Dette er en viktig rettighet både for elever, skoler og samfunnet generelt. Formålsparagrafen for opplæringsloven (1998, §1-1) angir hva som er formålet med loven og her står det at: «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng». Med andre ord er det lovfestet at elever gjennom skolegangen skal tilegne seg kunnskap, dannes for å mestre egne liv og lære å delta i fellesskap i samfunnet. Videre i formålsparagrafen står dette: «Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst» (Opplæringslova, 1998, §1-1). Skolen skal styrke elevenes engasjement, skaperglede og utforskertrang, og møte de med tillit, respekt og krav. «Skolen skal bygge sin praksis på verdiene i opplæringslovens formålsparagraf» står det i overordnet del

(Kunnskapsdepartementet, 2017). Disse begrepene og retningslinjene er med andre ord viktige verdier som legger selve grunnlaget for norsk skole i dag.

Det er også sentralt å synliggjøre at dagens opplæringslov er i endring, og det er planlagt at ny opplæringslov skal innføres august 2024. Formålsparagrafen endres ikke i stor grad, men noen av endringene er omformulering av begreper, og lovfesting av retten til elevmedvirkning. Noen av de korrigerede begrepene som presenteres i opplæringsloven er individuell tilrettelagt opplæring som begrep istedenfor spesialundervisning, og intensiv opplæring istedenfor tidlig innsats. Tilpasset opplæring består som begrep i ny opplæringslov, men lovteksten er justert: «Kommunen og fylkeskommunen skal sørge for at opplæringa er tilpassa, det vil seie at elevane får eit tilfredsstillande utbytte av opplæringa uavhengig av føresetnader, og at alle skal få utnytta og utvikla evnene sine» (Opplæringslova, 2023, §11-1). Sammenlignet med den nåværende lovteksten for retten til tilpasset opplæring, inneholder den nye opplæringsloven den samme retten til tilpasset opplæring, men med en mer forklarende og detaljert lovtekst. Den første forskjellen ligger i synliggjøringen av ansvar hvor ny opplæringslov spesifikt ansvarliggjør *kommunen og fylkeskommunen*. Den andre forskjellen handler om en tydeliggjøring av hva *tilpasset* handler om, hvor ny opplæringslov legger til «det vil seie at elevane får eit tilfredsstillande utbytte av opplæringa» (Opplæringslova, 2023, §11-1). Den tredje forskjellen ligger i den siste delen av lovteksten hvor det presiseres at «alle [elevene] skal få utnytta og utvikla evnene sine» (Opplæringslova, 2023, §11-1).

Kunnskapsløftet (LK20), som gjerne kalles Fagfornyelsen, er den gjeldende læreplanen som ble innført i 2020. Noen av de sentrale endringene som kom med Fagfornyelsen (LK20) er blant annet en ny overordnet del, innføringen av tre tverrfaglige temaer og større fokus på begreper som dybdelæring, elevmedvirkning, kritisk tenkning og å lære å lære (Kunnskapsdepartementet, 2017). De tre tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling skal fungere som overordnede temaer som skal integreres i opplæringen på tvers av fag, og å lære å lære handler om at «skolen skal bidra til at elevene reflekterer over sin egen læring, forstår sine egne læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ludvigsen-utvalget (NOU 2014: 7, s. 35) beskriver dybdelæring slik: «Dybdelæring innebærer at elevene bruker sin evne til å analysere, løse problemer og reflektere over egen læring til å konstruere helhetlig og varig forståelse». Den nye overordnede delen erstatter generell del,

som opprinnelig var tilknyttet læreplanverket fra Reform (R94) og Læreplanverket (L97), og som ble videreført med Kunnskapsløftet (LK06) (Utdanningsdirektoratet, 2015). Den forrige læreplanen Kunnskapsløftet (LK06), hadde stort fokus på de grunnleggende ferdighetene å kunne lese, skrive, regne, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2015). Disse er videreført i Kunnskapsløftet (LK20).

På 2000-tallet kom det store PISA-sjokket, hvor resultatene ble ansett som et «sjokk» fordi man hadde sett for seg at Norge skulle ligge helt i toppen (Hopfenbeck, 2012, s. 70). At resultatene ikke samsvarte med denne forventningen innledet en periode med omfattende testing i norsk skole. Blant annet påvirket resultatene innføringen av nasjonale prøver og innføringen av Kunnskapsløftet 2006 med kompetansemål istedenfor kunnskapsmål, og et større fokus på målstyring og en resultatorientert skole. Etter 20 år med denne læreplanen er Norges PISA-resultater stabile og i det store bilde nærmest uendret fra første PISA-test i Norge i 2000 (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 54). PISA-resultatene for 2022 viser en tilbakegang i prestasjoner i alle de testede fagområdene, altså matematikk, naturfag og lesing, sammenlignet med 2018 (Jensen et al., 2023, s. 4). Samtidig er det relevant å nevne at PISA ikke tester skolekunnskaper, og heller ikke forholder seg til landenes læreplaner (Sjøberg, 2014, s. 34).

Helstad og Øiestad (2022, s. 93) skriver at i henhold til arbeidet med tilpasset opplæring kan en mulig utfordring være at elever som ikke opplever at læreren har lagt godt nok til rette for støtte, utfordringer eller elevens aktive involvering, kan kjede seg. Hvorvidt denne sammenhengen mellom tilpasset opplæring og elever som kjeder seg er en utbredt problemstilling i barneskolen, er det vanskelig å si noe om. Ungdata-rapporten viser til statistikk om blant annet kjedsomhet i skolen hvor de finner at 69% av elevene kjeder seg i skoletimene, som omtrent tilsvarer sju av ti elever (Enstad & Bakken, 2022, s. 3). NOU 2022: 13 (s. 12) referer til denne statistikken og skriver: «det er en økende trend at flere elever mistrives og kjeder seg på skolen». Samtidig sier Lunde og Brodal (2022, s. 101) at når elever gir uttrykk for at noe er kjedelig er det ofte et resultat av at de ikke opplever mestring, heller enn at de opplever kjedsomhet. I NOU-rapporten påpekes det også at gutter klarer seg dårligere på skolen, og at flere barn og unge opplever psykiske plager, sliter med motivasjonen og går ut av skolen med svake resultater (NOU 2022:13, s. 12). At alle skoleelever skal oppleve enhver skoletime som interessant og spennende kan oppleves som et fjernt mål, men det er viktig å være bevisst denne negative utviklingen hvor noen elever

opplever mindre mestring og kjeder seg i skolen. Konsekvensen av undervisning som svekker troen på egen mestring og skaper forventning om ubehag eller sosialt nederlag, kan i verstefall føre til skolevegring, frafall i skolen eller psykiske plager (Lunde & Brodal, 2022, s. 11). Håstein og Werner (2014, s. 50) beskriver klassefelleskapet som et samfunn i miniatyr. Fordi vi ønsker at flest mulig skal fullføre skolen hvor de lærer, dannes og trives, anses disse utfordringene som et samfunnsengasjement og et samfunnsproblem. Det er derfor viktig å være bevisst disse mulige utfordringene. Dette er også bakgrunnen for hvorfor en annerledes undervisning er i fokus, for å sette søkelys på å favne alle elever. Fokuset i studien er rettet mot lærerens undervisning, ettersom det er læreren som er ansvarlig for de pedagogiske valgene og den tilpassede undervisningen.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Masteroppgaven tar utgangspunkt i seks læreres forståelse og erfaring med tilpasset opplæring og aktiv undervisning. Hvordan lærerne forstår begrepet tilpasset opplæring, hvordan de legger opp undervisning og hvilke erfaringer de sitter med er viktige spørsmål for denne studien. Problemstillingen for denne masteroppgaven er dermed;

Hvordan forstår og erfarer seks lærere bruk av aktiv undervisning som en pedagogisk tilnærming for å kunne bidra til tilpasset opplæring for elever på barneskolen?

For å belyse dette vil jeg trekke fram tidligere forskning, relevant teori og bruke fenomenologiske intervju som metode. Med bakgrunn i dette har jeg valgt å formulere noen aktuelle forskningsspørsmål for å bryte ned problemstillingen:

1. Hvilken forståelse har lærerne av begrepene tilpasset opplæring og aktiv undervisning?
2. Hvilke erfaringer har lærerne med aktiv undervisning?
3. På hvilke måter kan lærernes undervisning ses i lys av ulike læringssyn?

1.2.1 Begrepsavklaring

Helstad og Øiestad (2022, s. 106) definerer utforskende arbeid som varierte og dialogiske tilnærminger til undervisning som gjerne står i kontrast til mer tradisjonell og monologisk undervisning, der læreren fører ordet mesteparten av tiden. Tradisjonell og monologisk undervisning i form av en lærerstyrt undervisning kan også omtales som tavleundervisning. Jeg har valgt å utarbeide et nytt begrep for denne studien, som jeg velger å kalle *aktiv undervisning*. Begrepet aktiv undervisning samsvarer med Helstad og Øiestad (2022, s. 106) sin beskrivelse

av utforskende arbeid. Det finnes mange relevante begreper denne studien kunne benyttet seg av som hadde tjent det samme formålet som aktiv undervisning gjør. Per Arne Øiestad (2023) bruker kreativ undervisning som begrep i sin bok med samme navn, og dette begrepet kunne også vært passende for min studie. Samtidig kan kreativ undervisning forstås som individuelle kreative undervisningsopplegg innenfor en tradisjonell tilnærming eller en alternativ pedagogiske tilnærminger, og ettersom jeg ønsker å forske på hvordan en aktiv pedagogisk tilnærming kan påvirke den tilpassede opplæringen, vil ikke kreativ undervisning være et passende begrep. Aktiv læring er et begrep som er mye brukt omkring denne tematikken, og jeg kunne like gjerne benyttet dette. Derimot setter min oppgave fokus på lærerens undervisning og ikke elevens læring, og derfor anser jeg ikke aktiv læring som et passende begrep. Aktiv undervisning kan ses som en forening av begrepene aktiv læring og utforskende arbeid, hvor den aktivt lærende eleven er i fokus og læreren benytter varierte og dialogiske tilnærminger til undervisning. Det anses som hensiktsmessig for studien at begrepet aktiv undervisning eksplisitt inneholder termene *aktiv* og *undervisning*, fordi lærernes undervisning og en pedagogisk tilnærming som bidrar til aktive elever, er i fokus.

1.3 Oppgavens struktur

Masteroppgaven er inndelt i syv kapitler: innledning, tidligere forskning, teoretisk forankring, metode, presentasjon av funn, drøfting og reflekterende oppsummering. Kapittel 2 presenterer tidligere forskning omkring temaene tilpasset opplæring og undervisning. Kapittel 3 gjør rede for oppgavens teoriforankring tilknyttet tilpasset opplæring, undervisning og læring, og i kapittel 4 presenteres oppgavens metodiske grunnlag. Masteroppgaven baserer seg på en kvalitativ studie med intervju som forskningsmetode. I metodekapittelet gjøres det også rede for valg av metode, vitenskapsteoretisk forankring, kvalitativ metode, dybdeintervju, gjennomføring av intervju, analyse av datamaterialet og refleksjon av metode. I kapittel 5 presenteres funn som er blitt samlet inn gjennom den valgte metoden, og i kapittel 6 blir disse funnene drøftet i lys av teori og tidligere forskning. I det siste kapittelet oppsummeres oppgaven i form av en reflekterende oppsummering.

2. Tidligere forskning

I kapittelet om tidligere forskning vil jeg presentere forskningsartikler som handler om tilpasset opplæring, undervisning og aktiv læring. Den første forskningen handler om tilpasset opplæring av Bachmann og Haug (2006). Dette er en rapport som ble utarbeidet på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet som et grunnlag for evalueringen av Kunnskapsløftet (LK06) (Bachmann & Haug, 2006, s. 5). Forskningen viser at det er den pedagogiske utførelsen av tilpasset opplæring som oppfattes som mest utfordrende, heller enn forståelsen av begrepet. De argumenterer for at begrepet må forstås ulikt i forskjellige sammenhenger: «Viktig i denne sammenheng er skolens og lærernes kompetanse i lokal planlegging og læreplanutforming på bakgrunn av operasjonaliseringer av de nasjonale målsettinger ut i fra de lokale og individuelle forutsetninger og behov» (Bachmann & Haug, 2006, s. 101). De finner også at det i stor grad vektlegges et individuelt og smalt perspektiv på tilpasset opplæring (Bachmann & Haug, 2006, s. 102).

Det finnes mye forskning som har mål om å fastslå hvilken undervisning som er god. Klette (2020, s. 186) sammenfatter tidligere forskning om prosess-produkt-tradisjonen i sitt kapittel *Hva vet vi om god undervisning?* Prosess-produkt forskningen har tradisjonelt omhandlet ulike klasseromsfaktorer som tidsbruk, elevgruppering, klasseromsklima, ulike arbeidsmåter og ulike undervisningsmetoder (Klette, 2020, s. 186). Klette (2020, s. 187) skriver at studier innenfor denne tradisjonen har vist at god klasseledelse, målrettet tidsbruk, og fokus på fag og undervisning kombinert med høye faglige forventninger henger sammen med elevenes læring. Hun viser også til Seidel og Shavelson (2007, s. 454) sin metaanalyse som oppsummerer studier som har undersøkt effekten av undervisning på elevenes læring. De fant at de største undervisningseffektene handlet om å gi eleven mulighet til å delta i læringsaktiviteter, og deltakelsen viste seg også å spille en rolle for motivasjonen (Seidel & Shavelson, 2007, s. 483).

I diskusjonen omkring god undervisning er lærereffektivitet et relevant begrep. Grant, Stronge og Xu (2013) sin forskning har som formål å få en dypere forståelse av lærereffektivitet gjennom intervju, observasjon og analyse av 32 prisvinnende lærere fra Kina og USA sin undervisningspraksis. De finner at lærerne varierer undervisningen gjennom forskjellige aktiviteter som ligger på ulike kognitive nivå, de tilpasser seg omstendighetene for å styrke meningsfull læring for elevene, de har høyt elevengasjement, effektiv klasseledelse, og opprettholder et læringsmiljø som styrker elevenes læring (Grant et al.,

2013, s. 251). Denne forskningen trekkes også fram i forskningskartleggingen til Lillejord, Børte og Nesje (2018). De kartlegger forskning som handler om lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø for de yngste barna i skolen. Bakgrunnen for forskningskartleggingen er at politikerne uttrykker bekymring for at intensjonene bak skolestart for seksåringer ikke er innfridd (Lillejord et al., 2018, s. 2). Innføringen av tidligere skolestart og dermed en tiårig grunnskole ble implementert gjennom Reform 97, og denne endringen utmerket reformen som en sentral utdanningspolitisk periode (Klette, 2003). Selv om min studie ikke spesifikt tar for seg de yngste elevene på skolen, men heller hele spennet av elever på barneskolen, er det likevel relevant å synliggjøre forskning som omhandler de yngste elevene.

Forskningskartleggingen ble utarbeidet i sammenheng med nasjonale reformer, som Fagfornyelsen og ny overordnet del av læreplanen (Lillejord et al., 2018, s. 2). Med bakgrunn i 9 artikler om lek og læring trekker de først og fremst fram viktigheten av lekens frivillighet som er preget av indre motivasjon, fantasi og interaksjon (Lillejord et al., 2018, s. 14). Deretter finner de at lek bidrar til utviklingen av elevenes kognitive og sosio-emosjonelle utvikling, og deres utvikling av selvreguleringsstrategier (Lillejord et al., 2018, s. 16). I forbindelse med arbeidsmåter og læringsmiljø trekker forskerne fram to begreper, nemlig elevsentrert og lærerstyrt undervisning. Elevsentrert undervisning kobles til sosiokulturell læringsteori hvor man betrakter elevene som lærende når de aktivt deltar i kunnskapsskapende prosesser, og lærerstyrt undervisning beskrives i forskningen som inspirert av tradisjonell praksis hvor læreren overfører sin kunnskap til elevene (Lillejord et al., 2018, s. 27-28).

Aktiv undervisning er et begrep jeg har utarbeidet for denne studien, og ettersom dette begrepet ikke er allment etablert er det ikke tidligere forskning omkring dette spesifikke begrepet. Allikevel er det mye forskning om aktiv læring og fysisk aktiv læring, spesielt i form av masteroppgaver. Flere masteroppgaver knytter fysisk aktiv læring til begynneropplæringen (Andresen, 2023; Helgesen, 2022; Wallestrand, 2022), andre ser det i lys av matematikkundervisningen (Bauge, 2023; Heiberg, 2023; Enget, 2023; Novak, 2022; Opsahl, 2022; Magnussen, 2022; Mjanger, 2021) og noen knytter det til norskfaget (Berg, 2022; Krogh, 2021; Landerud, 2021). Det er med andre ord et stort omfang av masteroppgaver som belyser denne tematikken som benytter ulike innfallsvinkler. Selv om jeg allerede har poengtert at det finnes mange forskjellige masteroppgaver som undersøker denne tematikken, vil jeg trekke fram to oppgaver som benytter en annen vinkling enn begynneropplæring, matematikk og norsk, som jeg anser som relevant for min studie.

Andersen (2023) finner i sin masteroppgave at fysisk aktiv læring kan påvirke motivasjonen til elever med skolevegring, og at dette avhenger av lærerens tilrettelegging i undervisningen. Sollesnes (2020) sin masteroppgave finner lignende funn hvor hun fokuserer på hvordan fysisk aktiv læring henger sammen med gutters engasjement og motivasjon, og hennes funn viser at guttene lar seg engasjere av fysisk aktiv læring.

3. Teoretisk forankring

Teorikapittelet deles inn i tre underkapitler, som er temaene tilpasset opplæring, undervisning og læring. Bakgrunnen for hvorfor disse temaene tematiseres er først og fremst fordi oppgavens hovedfokus ligger på hvordan man kan tilpasse opplæringen for elever på barneskolen. Studien utforsker hvorvidt denne problemstillingen lar seg oppfylle, med fokus på hvordan den pedagogiske tilnærmingen aktiv undervisning kan bidra i dette arbeidet. Først tematiseres tilpasset opplæring som tema og begrep, og så er mestring og motivasjon i fokus. Deretter presenteres teori om undervisning med fokus på læreren og aktiv undervisning. Innenfor dette kapittelet presenteres også et historisk blikk på L97, LK06 og LK20, ulike formål for utdanningen, og et kritisk blikk på skolen. Å presentere teori om undervisning synliggjør lærerens perspektiv som er fokuset for denne oppgaven, og teori om utdanning tematiserer lærerens ansvar og hvilket fokus som er relevant for undervisningen. Det siste teoretiske underkapittelet handler om læring og selv om denne oppgaven ikke tar utgangspunkt i elevens læring, er det allikevel nyttig å synliggjøre hva forskningsfeltet og teorien viser om hvordan læring skjer som et grunnlag for å kunne drøfte hva god undervisning er.

3.1 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et komplekst og kjent begrep både innad og utad i skolen i dag. Begrepet er forankret som et prinsipp i ulike politiske styringsdokumenter og nasjonale lover, som beskrives i innledningen av denne oppgaven. Haug (2020, s. 12) definerer tilpasset opplæring både som et prinsipp og et begrep som handler om hvordan man møter det store mangfoldet av elever i skolen, og viser til en smal og bred forståelse av tilpasset opplæring. Begge forståelsene fokuserer på tilrettelegging, men en smal forståelse er rettet mot enkeltelever eller mindre grupper, og en bred forståelse fokuserer på de generelle kvalitetene ved undervisning og opplæring som gjelder for alle elever (Haug, 2020, s. 22-23). Den brede tilnærmingen vektlegger faglig inkludering i læreprosesser, sosial deltakelse for alle elever og utvikling av en samarbeidsorientert skolekultur (Nordahl, 2009, s. 197). Den smale og brede

forståelsen av begrepet er ikke uttrykk for motsetninger, men bør heller ses som et spørsmål for hvor tyngdepunktet i undervisningen og forståelsen av tilpasset opplæring skal ligge (Nordahl, 2009, s. 196). Allikevel finner Nordahl (2009, s. 206) i sin forskning at en bred tilnærming til tilpasset opplæring sannsynliggjør det beste læringsutbyttet for elevene.

Tilpasset opplæring kan forstås som bestemte måter å organisere og gjennomføre undervisningen på (Nordahl, 2009, s. 195). Helstad og Øiestad (2022, s. 95) skriver at for å realisere tilpasset opplæring er det nødvendig å ta utgangspunkt i elevenes forkunnskaper, evner og ferdigheter, hvilke ressurser som er til rådighet, og hvordan man kan formulere lærestoffet og gjøre det relevant og meningsbærende. Samtidig er det flere utfordringer knyttet til realiseringen av tilpasset opplæring.

Den mest naturlige tolkningen av [tilpasset opplæring] vil være at innhold, arbeidsmåter og organisering som er mest mulig tilpasset individet, vil være den beste tilpassede opplæringen. Implisitt ligger det i forståelsen at desto mer individualisert undervisning desto bedre tilpasset opplæring. (Nordahl, 2009, s. 195).

Med bakgrunn i denne forståelsen av tilpasset opplæring vil målet om inkludering kunne stå i fare. Haug (2020, s. 17) skriver at det er en vanlig tankegang at tilpasset opplæring er en individuell rettighet, og dette er ikke tilfellet. En annen utfordring ved tilpasset opplæring handler om at det fra nasjonalt plan aldri har vært konkretisert hvordan tilpasset opplæring skal gjennomføres, og at det i stor grad er lærerne og skolene som må velge hvilke metoder som er hensiktsmessige i dette arbeidet (Nordahl, 2009, s. 195). Tilpasset opplæring skal foregå innenfor et fellesskap i klassen i det omfanget læreren er praktisk i stand til (Haug, 2020, s. 17). «Denne kombinerte bruken av begrepet tilpasset opplæring i nasjonale styringsdokumenter som både formål, prinsipp og virkemiddel kan se ut til å forvirre lærere mer enn det klargjør forståelsen av tilpasset opplæring» (Nordahl, 2009, s. 207). Bjørnsrud og Nilsen (2021, s. 40-41) skriver derimot at det i dag er enighet om å ikke forstå tilpasset opplæring som et formål lenger, hvor begrepet heller forstås som et lovfestet og forpliktende prinsipp. At begrepet opprinnelig er grunnlagt for politisk bruk i form av å løse tunge politiske utfordringer knyttet til elevforskjeller i skolen heller enn pedagogisk praksis, kan også være en bakgrunn for det uklare innholdet (Haug, 2020, s. 33). Det er store variasjoner omkring hvordan tilpasset opplæring realiseres i skolen.

Variasjonene vi finner er så store at det er vanskelig å argumentere for at vi har en felles norsk grunnskole. Vi har mange forskjellige norske grunnskoler. Relatert til tilpasset opplæring innebærer denne variasjonen at denne opplæringen gjennomføres på svært mange ulike måter i skolen. (Nordahl, 2009, s. 198).

Problematikken omhandler dermed to sider hvor man på den ene siden ser på tilpasset opplæring fra en intensjonsside som retter et kritisk blikk mot intensjonen bak begrepet, og på den andre siden ser på begrepet gjennom en praksisside hvor man retter oppmerksomheten mot realisereringen (Bjørnsrud & Nilsen, 2008, s. 13). Håstein og Werner (2014, s. 23) skriver at, «få lærere vil være uenige i at det som er vanskeligst å få til i praksis i dagens skole, er å innfri kravet om tilpasset opplæring». Denne påstanden underbygger Jenssen og Lillejord (2009, s. 1) i sin artikkel *Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om politisk praksis* hvor de sier at lærere har god grunn til å synes at tilpasset opplæring er vanskelig å praktisere fordi tilpasset opplæring har skiftet meningsinnhold gjennom skiftende regjeringer fra 1975 og fram til i dag.

Bachmann og Haug (2006) sin forskning viser at bestemte undervisningsmetoder ikke automatisk resulterer i tilpasset opplæring. Samtidig sier Håstein og Werner (2014, s. 43) at det å spille på et bredt register av arbeidsmetoder og undervisningsformer er nødvendig for å kunne realisere tilpasset opplæring. Haug (2020, s. 24) argumenter for at en god kollektiv undervisning kan være løsningen på kravet om tilpasset opplæring. Læreren har uansett et ansvar for å legge opp og variere undervisningen slik at alle elever, uavhengig av forskjeller i evner og bakgrunn, får nytte av den (Håstein & Werner, 2014, s. 19). Tilpasset opplæring har med andre ord ingen fasit eller oppskrift, men er en forankret rett som læreren må strebe etter å oppnå.

3.1.1 Mestring og motivasjon

Tilpasset undervisning er et viktig grunnlag for at elevene skal oppleve mestring i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 155). Klasserom som vektlegger mestring og er preget av trygghet og tillit, kjennetegnes som klasserom med godt læringsmiljø som har en mulighet til å utvikle elever med mestringstro (Lunde & Brodal, 2022, s. 100-101). Dette kan knyttes til Bandura (1997) sin teori om self-efficacy. Han beskriver begrepet slik: «Perceived self-efficacy refers to beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments» (Bandura, 1997, s. 3). Self-efficacy handler med andre ord om tro på egen mestring. I tillegg til mestring er også motivasjon et viktig

anliggende i klasserommet. Ryan og Deci (2017, s. 3) sin selvbestemmelsesteori handler om hvordan biologiske, sosiale og kulturelle betingelser påvirker menneskets psykologiske utvikling, engasjement og livskvalitet. De beskriver tre grunnleggende psykologiske behov som må ligge til grunn, nemlig behov for kompetanse, tilhørighet og autonomi (Ryan & Deci, 2000, s. 68). Videre skiller de mellom indre, ytre og autonom motivasjon (Ryan & Deci, 2000, s. 70-71). Indre motivasjon er i større grad medfødt og påvirkes av elevens interesser og naturlige engasjement, i motsetning til ytre motivasjon som påvirkes og styres av ytre faktorer. Autonom motivasjon handler også om en form for ytre motivasjon, men intensjonen bak handlingene tar heller utgangspunkt i en internalisert motivasjon (Ryan & Deci, 2000, s. 71).

3.2 Undervisning

I henhold til undervisning som tema er det først og fremst viktig å tydeliggjøre at læring ikke er synonymt med undervisning, og at man derfor heller ikke kan påstå at en form for undervisning direkte fører til læring (Säljö, 2015/2016, s. 33). Samtidig er læreren pålagt et ansvar med bakgrunn i ulike styringsdokumenter, lover og normer som handler om at elevene gjennom skolegangen skal dannes og oppnå faglig og sosial læring. For å gjennomføre dette oppdraget planlegger, gjennomfører og evaluerer læreren undervisning. Helstad og Øiestad (2022, s. 99) deler undervisningens dramaturgi inn i fire faser: etableringsfasen, tilegnelsesfasen, utprøvingsfasen og konsolideringsfasen. Etableringsfasen handler om å etablere undervisningen gjennom møte mellom elev og lærer, strukturere undervisningen slik at det blir forutsigbart for elevene, sette mål og rammer i tråd med læreplanens forventninger og involvere elevene i planleggingen av det videre forløpet (Helstad & Øiestad, 2022, s. 100). I denne fasen er dialogen sentral og samhandlingen mellom lærer og elever viktig for å skape mening i arbeidet (Helstad & Øiestad, 2022, s. 100). I tilegnelsesfasen introduseres elevene for nytt fagstoff. Denne fasen er ofte lærerstyrt og tar gjerne form av mer tradisjonell undervisning, der læreren fører ordet og introduserer ny kunnskap ved å forelese for elevene (Helstad & Øiestad, 2022, s. 101). Man kan betegne slik undervisning som tavleundervisning, og denne undervisningstilnærmingen egner seg til introduksjon av et nytt tema (Buli-Holmberg, 2008, s. 182). Utprøvingsfasen innebærer ofte en mer aktiv form for undervisning hvor elevene blir kjent med fagstoffet gjennom utforskende arbeid i form av ulike aktiviteter som er tilrettelagt av læreren (Helstad & Øiestad, 2022, s. 101). At elevene er aktive i egen læringsprosess anses som en viktig faktor for å oppnå en dypere læring og mestring.

Konsolideringsfasen handler om at elevene skal internalisere kunnskap og forankre arbeidet før undervisningen avsluttes (Helstad & Øiestad, 2022, s. 101).

Hattie (2009) skriver om synlig læring og undervisning i sin bok *Visible learning*, som er en syntese av over 800 meta-analyser relatert til prestasjon. Han skriver at et godt og trygt læringsmiljø hvor det er lov å gjøre feil, er en viktig faktor for undervisningen. «A safe environment for the learner (and for the teacher) is an environment where error is welcomed and fostered – because we learn so much from errors and from the feedback that then accrues from going in the wrong direction or not going sufficiently fluently in the right direction» (Hattie, 2009, s. 23). Et godt læringsmiljø er også et miljø som styrker elevenes autonomi, hvor man gir elevene medbestemmelse og valgmuligheter.

3.2.1 Læreren

Først og fremst kan man i tråd med Jenssen (2020, s. 42) si at undervisning er kjernen i lærernes profesjonalitet. I et undervisningsperspektiv presenterer Nordahl og Overland (2021, s. 70-89) flere pedagogiske strategier og tilnærminger som forskning viser at har god effekt på elevers læring, hvor læreren er en av dem. Tilnærmingene er god struktur med en tydelig ledelse av klasser og undervisning, autoritative lærere som vektlegger gode relasjoner, lærere som har høye og realistiske forventninger til elevene, en mestringsorientert læringskultur i klassen og et problemløsende og gjensidig støttende samarbeid mellom skole og hjem (Nordahl & Overland, 2021, s. 70-89). At læreren er viktig for undervisningen underbygger også Hattie (2009), som finner i sin forskning at læreren er den mest betydningsbærende faktoren for elevens læring. En autoritativ lærer handler om at læreren både utøver kontroll og har følelsesmessig varme ovenfor elevene (Nordahl & Overland, 2021, s. 79). Utover klasseromsarbeidet må lærere forholde seg til en rekke oppgaver og forventninger. I undervisningssituasjonen trekker Buli-Holmberg (2008, s. 174) fram at lærernes profesjonelle utfordring handler om å mestre ulike yrkesroller, som for eksempel formidlerrollen, veilederrollen og spesialistrollen i form av å ha kunnskaper om spesifikke fag. Samtidig er ikke lærere bare ansvarlig for undervisningen som kontaktlærer eller faglærer, de er også kolleger, medarbeidere og ansatte på en skole, samt samarbeidspartnere for elevenes foresatte, for skoleledelsen, spesialpedagoger, rådgivere og helsesykepleiere (Helstad & Øiestad, 2022, s. 57).

3.2.2 Aktiv undervisning

[Undervisningen i skolen] bør bygge på de erfaringer og kunnskaper som eleven sitter inne med, og gjennomføres på en slik måte at den stimulerer til engasjement, deltakelse og aktivitet. Når eleven møter lærere som formidler en slik undervisning, vil læring oftest skje. Elevens beredskap for læring vil bli realisert, og eleven vil kanskje oppdage gleden ved å lære. (Nordahl, 2010, s. 20-21).

Nordahl (2010, s. 21) argumenterer for at slik undervisning ikke primært handler om ulike arbeidsmåter, fordi aktive og engasjerte elever både kan realiseres gjennom bruk av varierte arbeidsmåter og tradisjonell lærerstyrt undervisning. «Det handler mer om lærere som er i stand til å presentere lærestoffet slik at det har relevans for elevene, og lærere som kan anvende aktiviteter som skaper engasjement og deltakelse» (Nordahl, 2010, s. 20). Lærere må kunne planlegge og strukturere undervisningen på måter som skaper engasjement, og de må kunne beherske arbeidsformer som fremmer aktivitet og lærelyst (Helstad & Øiestad, 2022, s. 109). Helstad og Øiestad (2022, s. 105) skriver at elevenes innflytelse på egen læring øker når elevene selv blir kunnskapsprodusenter og spiller en mer aktiv rolle i undervisningen.

Håstein og Werner (2014, s. 43-47) presenterer fire innfallsvinkler til variasjon i klasserommet: elevene skaper variasjon, læreren lager simultane variasjoner, læreren lager sekvensielle variasjoner og undervisningsfagets egenart til variasjon. Dette handler om at elevene selv har en naturlig trang til å variere og delta på forskjellige måter, og på eget initiativ foretar en del tilpasninger (Håstein & Werner, 2014, s. 43). Simultane variasjoner handler om at læreren kan skape variasjon ved å legge opp til forskjellige aktiviteter som foregår samtidig, og sekvensielle variasjoner handler om å veksle mellom ulike typer aktiviteter, arbeidsmåter og innfallsvinkler (Håstein & Werner, 2014, s. 45-46). I tillegg til hva elevene selv naturlig varierer og hvordan læreren legger opp til variasjon i undervisningen, kan også faget i seg selv være kilde til variasjon. Det handler om de ulike innfallsvinklene man kan benytte seg av i et fag. Når variasjon dukker opp som et tema er det viktig å være bevisst balansen ved bruk av variasjon. Skal man tilpasse opplæringen slik at den er nyttig for elevene, er det i tillegg til variasjon, viktig å skape kontinuitet i skolehverdagen (Håstein & Werner, 2014, s. 47). Det er med andre ord viktig å finne balansen mellom bruk av repetisjon og variasjon i klasserommet.

3.2.2.1 Lekende læring og lærende lek

Lek er et viktig tema i skolen, særlig for de yngste elevene. I Fagfornyelsen (LK20) knyttes lek til danning, hvor det påstås at lek er en nødvendighet for de yngste elevene for å trives og utvikle seg (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 67). Eik (2022, s. 28) mener også at lek er viktig hvor hun skriver: «gjennom lek lærer barna å mestre den verden de vokser opp i». Dette er fordi lek gir gode muligheter for at barnet kan bli kjent med seg selv, og egne og andres følelser, og i lekforhandlinger opplever de motstand og uenighet og må stå opp for seg selv (Eik, 2022, s. 29). Lek er viktig for sosialiseringen, og utviklingen av personlig og kulturell identitet (Lillemyr, 2019, s. 61). Lunde og Brodal (2022, s. 107) argumenterer for at leken fungerer som barnets språk for å mestre og regulere vanskelige følelser. Samtidig viser forskning at tiden til lek og andre fysiske aktiviteter er redusert for mange norske barn (Lunde & Brodal, 2022, s. 28).

Dette underkapittelet er kalt lekende læring og lærende lek fordi dette er to lekformer som er mye brukt i skolen. Eik (2022, s. 22) definerer lekende læring som lekpregede arbeidsmåter som ofte er lærerstyrt, og lærende lek som barnestyrt lek på bakgrunn av barnas egne premisser og initiativ. Øksnes og Sundsdal (2020, s. 108-110) beskriver lekende læring som en forening av den frie og styrte leken. Hvorvidt elevene anser leken som en lek når den i større grad er lærerstyrt, avgjøres av lærerens gjennomføring av aktiviteten og barnas innstilling til leken og reglene, samtidig kan en læringsaktivitet utvikle seg til lek hvis elevene blir engasjert og opplever at de kan påvirke reglene (Eik, 2022, s. 19). Den frie leken er også sentral i skolen, hvor elevene utforsker sine fysiske grenser og på denne måten lærer mer om seg selv og miljøet rundt (Lunde & Brodal, 2022, s. 32). Det finnes mange ulike former for lek i tillegg til disse, for eksempel rollelek, fantasilek og risikolek, for å nevne noen. Risikolek handler om å oppnå læring ved å bli kjent med egen frykt og håndtere den, og denne formen for lek kan vise seg å forebygge psykiske helseplager (Lunde & Brodal, 2022, s. 32). Eik (2022, s. 26) tematiserer også bevegelsesleken som en lek som innebærer varierte kroppslige bevegelser som å løpe, klatre, hoppe og kaste. Dette kan knyttes til Margaret Whitehead (2014, s. 81-84) sitt begrep *physical literacy* som handler om en persons utvikling gjennom det kroppslige som kan bidra til å styrke menneskets motivasjon, tillit, kroppslige kompetanse, kunnskap og innsikt.

Læring krever evne til problemløsning, som igjen krever nysgjerrighet og fantasi (Helstad & Øiestad, 2022, s. 74). I læringsarbeidet kan det vise seg særlig fruktbart å knytte flere ritualer

opp mot lek og kreativitet, der hensikten også er å samle elevene som gruppe og skape gruppeidentitet (Helstad & Øiestad, 2022, s. 56). Lillemyr (2019, s. 59) trekker fram opplevelsen som en «bro» mellom fenomenet lek på den ene siden og fenomenet læring på den andre siden fordi opplevelse gir grunnlag for en aktiv, personlig og meningsfylt læring.

Læringen blir enda sterkere, mer integrert og enda mer personlig og effektiv, hvis opplevelsen er en naturlig del av læringen. Dette er grunnen til at det oppfordres til å stimulere nysgjerrighet, og å gi spennende utfordringer, for at barn og unge skal oppleve gleden ved å mestre. (Lillemyr, 2019, s. 59).

3.2.3 Utdanning

«Reform 97, også kalt seksårsreformen, trådte i kraft 1. august 1997 og førte blant annet til at alderen for skolestart ble senket fra syv til seks år» (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 47). Denne reformen inneholdt mål som i større grad handlet om prosess og innhold enn læringsutbytte, gjennom formuleringer som at elevene skulle arbeide med, eksperimentere med, utfolde seg, og møte og oppleve (Bjørnsrud & Nilsen, 2021, s. 41). I LK06 skjer det en endring av målene både gjennom vektleggingen, formuleringen og dens funksjon (Bjørnsrud & Nilsen, 2021, s. 41). «Reformen innebar en tyngdeforskyving fra mål- og innholdsstyring mot større grad av mål- og resultatstyring» (Bjørnsrud & Nilsen, 2021, s. 42). I prosessen med å utarbeide LK06 mente man at L97 var for ambisiøs og uklar, og derfor kom vektleggingen av målstyring kombinert med resultatvurdering (Bjørnsrud & Nilsen, 2021, s. 42). Målene innførte et enda kraftigere læringstrykk fordi målene enda tydeligere beskrev hva elevene skulle lære, gjennom kompetansemål som anga «hva elevene skal kunne» etter endt opplæring på ulike trinn, sånn at det ble lettere å vurdere hva de hadde lært (Bjørnsrud & Nilsen, 2021, s. 42). «Kristin Clemet, som innførte reformen, innrømmer at Kunnskapsløftet ikke hadde noen læringseffekt, og kan ikke se at den oppnådde noe for seksåringene» (Øksnes & Sundsdal, 2020, s. 54). I den gjeldende læreplanen (LK20) videreføres kompetansemålene, men med en enda klarere prioritering i fagene med færre og tydeligere kompetansemål (Bjørnsrud & Nilsen, 2021, s. 43).

3.2.3.1 Dybdelæring og elevmedvirkning

Den gjeldende læreplanen (LK20) innførte noen nye begreper som skal gjelde for opplæringen i skolen. Disse var blant annet dybdelæring og elevmedvirkning. Dybdelæring ses i Fagfornyelsen som et særpreg som er viktig for å skape en god skole for alle (Haug, 2020, s. 19). «Dybdelæring er bra for alle, men spesielt virkningsfullt for de som føler seg

mest fremmedgjort i det tradisjonelle skolesystemet» (Fullan et al., 2018, s. 28). Dybdelæring handler om å utforske og undersøke som en vei til læring (Hogsnes, 2022, s. 53).

Læringspotensialet i dybdelæring kan bidra til mer engasjerte elever, og gjennom deres samhandling med andre elever, slår smitteeffekten inn (Fullan et al., 2018, s. 33).

Gilje (2022, s. 136) skriver om hvordan begrepet elevmedvirkning har fått ny betydning gjennom ny læreplan (LK20). Før mentes begrepet med elevmedvirkning i form av eksempelvis deltakelse i elevråd eller medvirkning i prosessen med å skape et godt læringsmiljø på skolen. Gjennom ny læreplan (LK20) har begrepet fått ny betydning som i større grad handler om elevens forståelse av egen læring (Gilje, 2022, s. 136). Gilje (2022, s. 137) forenkler elevmedvirkning til fire faktorer: læring må skje gjennom meningsfulle og relevante aktiviteter, læreren må gi relevant tilbakemelding, elevene bør oppleve en form for valgfrihet og elevene bør få mulighet til å velge hvordan de lærer selv.

3.2.3.2 Tre formål for utdanning

Gert Biesta (2020) har utviklet tre formål for å synliggjøre de ulike sidene ved utdanning. Det første formålet handler om kvalifisering, som Biesta (2020, s. 33) definerer slik: «This has to do with the ways in which, through education, students acquire knowledge, skills and dispositions that qualify them to do certain things». Gilje (2022, s. 15) skriver at mange forbinder skole primært med dette formålet, men kvalifisering handler i større grad om kvalifikasjoner man trenger for å utvikle seg som voksen, i arbeidslivet og som samfunnsborger. Biesta (2020, s. 34) skiller mellom en smal og bred kvalifisering, hvor den smale handler om spesifikk kompetanse og den brede handler om mer omfattende kvalifikasjoner. Det andre formålet for utdanning er sosialisering, som handler om å få tilgang på et fellesskap gjennom utdanningen. Biesta (2020, s. 34) beskriver sosialisering slik: «This has to do with the ways in which, through education, student become part of and gain orientation within existing traditions, cultures and ways of being and doing».

Sosialiseringformålet kan ses som dobbelt hvor det på den ene siden handler om sosial læring i skolen som både skjer gjennom undervisning og andre aktiviteter i skolens regi, og på den andre siden ses gjennom maktstrukturene i samfunnet som bidrar til at skolesystemet ofte produserer ulikhet (Gilje, 2022, s. 15). Subjektivisering er det tredje formålet for utdanning. Biesta (2020, s. 34) beskriver det slik: «subjectification - that is, the process of becoming-a-subject». Det handler om å ses som et «subjekt», hvor man skaper seg en rolle i

samfunnet og ses som et selvstendig individ som tar ansvar for seg selv (Gilje, 2022, s. 16-19).

Gert Biesta vektlegger hvordan barn og unge tar grep om sitt eget liv, altså subjektiveringsperspektivet. Han hevder at lærerens og utdanningens oppgave ikke bare handlet om å sosialisere elevene inn i voksenverden og kvalifisere dem til å fungere der, men også ta ansvar for deres subjektivitet, der de anses for sin unikhhet som særegne og uerstattelige individer (Schaanning, 2022, s. 119). Dette formålet kan knyttes til danning. «Danning har en iboende dobbelthet i balansen mellom individets frigjøring og selvstendighet på den ene siden (subjektivering) og en sosialisering i ulike fags kunnskapsformer og samfunnets krav, normer og rammer på den andre siden» (Gilje, 2022, s. 118). Nordahl (2010, s. 99) mener identitet er sentralt i dannelsesprosessen. Læringsidentiteten blir til gjennom en utdanning som gir mulighet for kvalifisering, sosialisering og subjektivering (Gilje, 2022, s. 21). Samtidig er det ikke noen av formålene som anses som mer «riktige» enn de andre, det handler tvert imot om å finne en balanse for vektleggingen av de ulike formålene (Biesta, 2020, s. 35). Begrepene synliggjør i tillegg spenningene innad i utdanningen som system (Gilje, 2022, s. 143).

3.2.3.3 Skolekritikk

Meyer (2020, s. 17) trekker fram utfordringer ved det eksisterende skolesystemet, blant annet at det er for lite lek og kreativitet, og at det er manglende disiplin og tydelige krav til elevene. Han argumenterer for at en del elever kjeder seg i skolen, slik jeg også gjør i innledningen, og mener man må se skolesystemet som en del av problemet (Meyer, 2020, s. 12-13). Fordi endringer innenfor det eksisterende skolesystemet ofte har vist seg krevende å gjennomføre, presenterer han derfor et forslag til en annerledes skole som han kaller for *skolen 2.0*. Denne organiseringen handler om at første del av skoledagen tilfaller læreren gjennom den obligatoriske undervisningen og den andre skolehalvdel handler om at elevene selv får ta del i det de liker å gjøre (Meyer, 2020, s. 85). Han mener at ved å gi elevene mulighet til å drive med det de selv synes er interessant styrker engasjementet deres for å delta i den obligatoriske undervisningen (Meyer, 2020, s. 102).

3.3 Læring

Säljö (2016, s. 32) skriver at læring er et så sammensatt fenomen at det er umulig å favne det i en definisjon. Selv om han ikke velger å definere begrepet i en fast definisjon skriver han at læring kan ses som en konsekvens av menneskers aktiviteter og erfaringer som krever en form for personlig engasjement i situasjonen (Säljö, 2015/2016, s. 33). Han påpeker også at læring er usynlig fordi vi aldri direkte kan se at læring skjer, selv om vi kan se at læring har skjedd (Säljö, 2015/2016, s. 33). Illeris (2012, s. 16) derimot definerer læring i et bredt perspektiv som «enhver prosess som hos levende organismer fører til en varig kapasitetsendring, og som ikke bare skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring». Fordi læring er et utfordrende begrep å betegne gjennom en fast definisjon, vil jeg heller presentere tre læringsteorier for å synliggjøre ulike perspektiver på læring. Læringsteorier handler i all hovedsak om hva læring er og hvordan læring kan skje, og hvilket synspunkt man velger som utgangspunkt for å se på læring (Dysthe, 2001, s. 35). Læringsteoriene som beskrives i dette underkapittelet om læring er behaviorismen, sosiokulturell teori og kognitivismen.

3.3.1 Behaviorismen

Behaviorismen handler om atferd. John B. Watson var den første eksplisitte behavioristen, og i 1913 utga han et manifest kalt *Psychology as the Behaviorist Views It* (Skinner, 1976, s. 5). Skinner (1976) videreutviklet Watsons forsøk på å fremme behaviorismen i sin bok *About Behaviorism*. Behaviorismen ser på mennesket som et objekt som kan påvirkes gjennom bruk av forsterkning for å endre atferd. Atferden sies å bli styrket av dens konsekvenser, og av den grunn kalles konsekvensene for forsterkning (Skinner, 1976, s. 44). Positiv forsterkning styrker enhver atferd som produserer den, og en negativ forsterker styrker enhver atferd som reduserer eller avslutter den (Skinner, 1976, s. 51). Skinner skilte mellom operant og respondent atferd. Operant atferd beskrives som viljehandling og ses som frivillig, mens respondent atferd er ufrivillig handling gjerne i form av reflekser som er ute av ens kontroll (Skinner, 1976, s. 44). Respondent atferd kan for eksempel være at man tar bort hånda fra en varm gjenstand selv om man ikke rekker å kjenne smerten (Skinner, 1976, s. 52). Vi utfører med andre ord handlingen av ren refleks uten å tenke. I behavioristisk teori skiller man også mellom stimuli og respons, som kan forklares som årsak-virkning hvor stimuli er årsak og respons er handlingen. Operant atferd ses som mest relevant i skolesammenheng fordi denne atferden handler om den viljestyrte, som dermed kan påvirkes.

3.3.2 Sosiokulturell teori

Sosiokulturell teori er en læringsteori som vektlegger det sosiale, hvor praksisfellesskapet spiller en sentral rolle i læringen. Vygotsky er en sentral teoretiker innenfor denne retningen, hvor han bygde opp denne teorien med utgangspunkt i sine uenigheter med Piagets kognitive teori (Skodvin, 2023, s. 20). Underkapittelet struktureres med utgangspunkt i Dysthe (2001, s. 43) sine seks aspekter i et sosiokulturelt perspektiv på læring, men jeg velger å slå aspektene sammen til tre underkapitler. Disse er læring som situert og grunnleggende sosial, læring som distribuert og gjennom deltaking i praksisfellesskap, og mediert læring hvor språket er sentralt.

3.3.2.1 Læring som situert og grunnleggende sosial

Situert læring handler om å se læring som noe som skjer i samhandling med andre, hvor det situerte perspektivet ser eleven som en deltaker i samspill med andre mennesker (Dysthe, 2001, s. 43). I dette perspektivet er også konteksten viktig fordi man anser alle deler som integrert og vevd sammen (Dysthe, 2001, s. 43). Det er med andre ord i hvilken sammenheng læringen skjer, som er i fokus. Lave og Wenger (1991) underbygger tanken om at det ikke er meningsfullt å skille den lærende fra konteksten og mener læringen er situert i både sosial og kulturell kontekst. De skriver videre at hvilken rolle aktøren inntar i et praksisfellesskap i det daglige også er av betydning for det situerte perspektivet på læring (Lave & Wenger, 1991). I tillegg til at Vygotsky hevdet at læringen er situert, mente han også at læringen er grunnleggende sosial, hvor han anså individets sosiale interaksjon med andre som primært for utviklingen og læringen (Skodvin, 2023, s. 20). Han mente dermed at det elevene lærer, lærer den av eller gjennom andre (Vingdal, 2014, s. 44).

3.3.2.2 Læring som distribuert og gjennom deltaking i praksisfellesskap

Distribuert læring handler om kunnskap som er fordelt mellom mennesker innenfor et fellesskap hvor man har ulik kompetanse, erfaring og ferdigheter som til sammen skaper en helhetsforståelse (Dysthe, 2001, s. 45). Vygotsky presenterer begrepet proksimal utviklingssone og definerer det slik: «It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers» (Vygotsky, 1978, s. 86). Med andre ord handler den proksimale utviklingssonen om hvordan andre kan bidra til å øke egen forståelse og kunnskap. Skodvin (2023, s. 30-31) beskriver barnets faktiske utviklingsnivå som den utviklingen eleven allerede

har oppnådd, og barnets potensielle utviklingsnivå med utviklingen som er i ferd med å inntre. Avstanden mellom disse to nivåene kaller Vygotsky for den proksimale utviklingssonen (Skodvin, 2023, s. 31). Det er distansen mellom barnets faktiske utviklingsnivå og nivået for potensiell utvikling som barnet kan nå i samarbeid med voksne eller mer kompetente jevnaldrende.

Lave og Wenger (1991, s. 29) presenterer begrepet «legitimate peripheral participation» som jeg i denne oppgaven velger å oversette til *legitim perifer deltakelse*. Dette begrepet handler om at man må være fullverdige deltakere i et fellesskap for å kunne lære. Lave og Wenger (1991, s. 31) beskriver begrepet videre: «learning is an integral and inseparable aspect of social practice». Direkte oversatt betyr dette at læring er et integrert og uatskillelig aspekt av sosial praksis. Man kan dermed si at innenfor det sosiokulturelle perspektivet er man avhengig av å være integrert i den sosiale praksisen og medregnes som en fullverdig deltaker i praksisfellesskapet, som et grunnlag for å kunne lære. Wenger (1998, s. 152) legger vekt på at den rollen og identiteten man har i et læringsfellesskap må forhandles. Med bakgrunn i den presenterte teorien omkring legitim perifer deltakelse, handler det først og fremst om å få tilgang på praksisfellesskapet før man kan medregnes som en deltaker, og deretter kan finne sin plass og rolle.

3.3.2.3 Læring som mediert hvor språket er sentralt

I sosiokulturell teori er man opptatt av det komplekse samspillet mellom redskap og den lærende, og mediering er begrepet disse verktøyene eller redskapene betegnes med (Dysthe, 2001, s. 46-47). Med andre ord handler mediering om verktøy i alle former som fungerer som støtte eller hjelp i læringsprosessen (Dysthe, 2001, s. 46). Dysthe (2001, s. 46) beskriver redskaper eller verktøy som intellektuelle og praktiske ressurser en elev har tilgang til og kan bruke for å forstå verden. Hun skriver videre at redskapene inneholder tidligere generasjoners erfaringer og innsikter, og vi utnytter disse erfaringene gjennom bruk av redskapene (Dysthe, 2001, s. 46). Språket anses som det viktigste medierende redskapet for mennesket, og derfor spiller dialog en sentral rolle i sosiokulturell teori (Dysthe, 2001, s. 47). Vygotsky var opptatt av hva språket hadde å si for læring, hvor han skriver dette om tale og språk: «children solve practical tasks with the help of their speech, as well as their eyes and hands» (Vygotsky, 1978, s. 26). Med dette mener Vygotsky at språket, på samme måte som kroppen og sansene, er en viktig faktor i læringen. Han påpeker at dette er et dynamisk forhold: «the relation between speech and action is a dynamic one in the course of children`s development»

(Vygotsky, 1978, s. 27). Vygotsky vektlegger dermed språkets betydning når han argumenterer for at barnets språk og handlinger er i en dynamisk utvikling. Språket gjør det mulig å benytte seg av gunstige verktøy i møte med vanskelige oppgaver, for å overvinne impulsive handlinger, planlegge løsninger til et problem før det utføres, og å mestre sin egen atferd (Vygotsky, 1978, s. 28).

3.3.3 Kognitivismen

Kognitivismen handler om barnets kognitive utvikling. Piaget sin teori kan omtales som erkjennelsesutvikling, som betegnes som læren om hvordan kunnskap blir til (Skodvin, 2023, s. 22). Innenfor denne retningen er Piaget sin stadieteori sentral fordi den omhandler de ulike fasene i barns utvikling og læring. Piaget beskriver fire hovedfaser i barnets utvikling: den sansemotoriske fasen (0-2 år), den preoperasjonelle fasen (ca. 2-7 år), den konkretoperasjonelle fasen (ca. 7-11 år) og den formal-operasjonelle fasen (ca. 11-15 år) (Skodvin, 2023, s. 22). Den første fasen betegnes gjerne ved at handlinger foregår uten tankeprosesser (Piaget & Inhelder, 2002, s. 17). I den andre fasen videreutvikles barnets intelligens og barnet kan i tillegg utføre tenkning ved hjelp av symboler og bruke språk ved hjelp av tegn (Skodvin, 2023, s. 24). Barnet trer inn i den tredje fasen så fort det klarer å løsrive seg fra sin persepsjon og trekke slutninger ut fra sin intelligens, og i den siste fasen når barnet kan gjennomføre abstrakte logiske resonnementer uten tilgang på konkrete gjenstander (Skodvin, 2023, s. 26). Med andre ord går det en utviklingslinje fra det indre mot det ytre, hvor barnet først må utvikle sin egen forståelse før det kan kommunisere meningsfylt med andre og omverdenen (Skodvin, 2023, s. 29). Stadieteorien drøftes ikke eksplisitt i denne masteroppgaven, men bidrar heller til å synliggjøre kognitivismen som læringsteori i tabell 6.1 i kapittel 6 drøfting. Teorien baserer seg hovedsakelig på kognitive skjema og begrepene assimilering og akkomodasjon. Assimilasjon handler om at barnet tar inn omverdenen og tolker erfaringer i lys av egen forståelse eller får nye observasjoner til å stemme med tidligere kunnskap, mens akkomodasjon handler om å prøve ut sin forståelse om verden (Skodvin, 2023, s. 22). Når det er balanse mellom assimilasjon og akkomodasjon betyr det at individets forståelse er i samsvar med omverdenen (Skodvin, 2023, s. 22-23). Det er det autonome lærende individet som står i fokus, og menneskets rasjonelle evne til å forstå verden og på den måten skaffe seg kunnskap (Dysthe, 2001, s. 35).

4. Metode

I dette kapittelet vil jeg beskrive metoden som er benyttet i denne masteroppgaven. Først vil jeg redegjøre for valg av metode før oppgavens vitenskapsteoretiske forankring beskrives ytterligere. Deretter er det fokus på oppgavens kvalitative metode og det kvalitative forskningsintervju i form av dybdeintervju. Her skriver jeg om intervjuguide og valg av intervjudeltakere. Så beskrives gjennomføring av intervju med fokus på lydopptak og kontekst. Etter at jeg har beskrevet transkribering og analyse av datamaterialet er det refleksjon av metode som redegjøres for til slutt. Metodekapittelet vil hovedsakelig drøftes i lys av Tjora (2021), med påfyll av andre metodeteoretiske bidrag. Dette valget er tatt på bakgrunn av at Tjora (2021) har mye teori om metode som passer godt til de metodiske valgene jeg har tatt i min oppgave. Jeg har valgt å benytte meg av en teoretiker i hovedsak på bakgrunn av en antakelse om at et strategisk valg av en teoretiker vil kunne gi oppgaven en større sammenheng, flyt og kvalitet. For å hindre at oppgaven blir for ensidig metodeteoretisk vektet, vil det i tillegg til Tjora (2021), drøftes bidrag fra andre teoretikere for å synliggjøre metoden i lys av flere stemmer og innfallsvinkler.

4.1 Valg av metode

Problemstillingen for denne masteroppgaven er *Hvordan forstår og erfarer seks lærere bruk av aktiv undervisning som en pedagogisk tilnærming for å kunne bidra til tilpasset opplæring for elever på barneskolen?* Med denne problemstillingen som bakgrunn for oppgaven, anså jeg den kvalitative metoden som den mest egnede forskningsmetoden for denne studien.

Masteroppgavens vitenskapelige forankring vektlegger to tilnærminger, nemlig fenomenologien og hermeneutikken. Måten jeg har valgt å benytte denne todelte vektleggingen er at den første delen av metoden forankres i fenomenologien i form av fenomenologiske intervju, og transkripsjonen og analysen knyttes til hermeneutikken. Jeg betraktet fenomenologiske intervju, i form av dybdeintervju med seks lærere som arbeidet på barneskolen, som det mest hensiktsmessige metodiske valget for studien min, fordi man får tilgang på førstehåndsinformasjon fra lærerne selv. Valget begrunnes i antagelsen om at denne metoden gir best grunnlag for å svare på oppgavens problemstilling. Bakgrunnen for hvorfor transkripsjonen og analysen knyttes til hermeneutikken er fordi jeg som forsker bringer med meg en førforståelse og fortolker intervjudeltakernes utsagn i analysen. I tillegg foretar jeg noen redigeringer av utsagnene til intervjudeltakerne, med bakgrunn i intensjonen om å presentere materialet på mest respektabelt vis. Fenomenologien, i lys av Husserl, hadde

fokus på fenomenologien som deskriptiv, og gjennom å ta valg som potensielt kan påvirke innholdet kan man ikke påstå at transkripsjonen er en rent deskriptiv, og derfor kan man heller ikke argumentere for at transkripsjonen bevarer en rent fenomenologisk tilnærming. Dette er bakgrunnen for hvorfor jeg benytter to vitenskapelige tilnærminger som oppgavens vitenskapsteoretiske forankring. Jeg vil redegjøre mer for den vitenskapsteoretiske forankringen i det neste underkapittelet.

4.2 Vitenskapsteoretisk forankring

I dette underkapittelet redegjør jeg først for fenomenologien og hvorfor fenomenologiske intervju anses som det mest hensiktsmessige valget for denne studien. Deretter presenteres hermeneutikken som vitenskapsteoretisk retning, og bakgrunnen for hvorfor jeg benytter denne tilnærmingen i transkripsjonen og analysen av intervjuet.

4.2.1 Fenomenologi

Fenomenologi er en vitenskapsteoretisk retning som ble etablert rundt år 1900 av Edmund Husserl. Da han etablerte fenomenologien som filosofi utvidet han også den opprinnelige forståelsen av fenomenologi som kun handlet om bevissthet og opplevelse til også å omfatte menneskets livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44). Livsverden ses som verden slik vi møter den i dagliglivet gjennom vår opplevelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Denne masteroppgaven tar utgangspunkt i en fenomenologisk tilnærming fordi oppgaven, i likhet med fenomenologien, vektlegger deltakernes tanker og erfaringer gjennom deres opplevelse og forståelse. I intervjuene med de seks lærerne vektlegges deres forståelse av begrepet tilpasset opplæring, og erfaringer omkring fenomenet aktiv undervisning. Det er altså deres subjektive meninger og holdninger som er i fokus, hvor forskeren bør være nøytral i sin utforskning av lærernes utsagn og refleksjoner. Kvale og Brinkmann (2015, s. 45) skriver at dette er viktig fordi det er intervjudeltakernes perspektiver omkring fenomener og beskrivelser av verden slik de opplever den, som er i fokus. Jeg vil argumentere for at en fenomenologisk tilnærming i form av intervju med seks lærere, som snakker om deres forståelse og erfaringer omkring temaer tilknyttet problemstillingen, legger et godt grunnlag for å svare på problemstillingen.

4.2.2 Hermeneutikk

Hermeneutikken ble utviklet som filosofi av Hans-Georg Gadamer som var sterkt påvirket av Martin Heideggers filosofi fra 1920-årene (Gilje, 2019, s. 151). Hermeneutikken handler om å tolke, hvor man søker å utforske underliggende sammenhenger og en dypere mening i det

som blir uttrykt, og hermeneutikken hadde ikke vært til dersom alt var forståelig og klart (Gilje, 2019, s. 11). Hermeneutikken handler med andre ord om å forstå og tolke.

Førforståelse og fordommer er viktige begreper tilknyttet hermeneutikken. Dette er fordi vi aldri møter en tekst eller andre mennesker uten førforståelse, fordommer eller allerede etablerte oppfatninger og vi kan aldri komme inn i den hermeneutiske sirkelen uten slike forutsetninger (Gilje, 2019, s. 175). Det er derfor viktig å reflektere over egen førforståelse fordi man aldri får til å være nøytral eller objektiv i tolkningsarbeidet (Gilje, 2019, s. 154). Gadamer hevdet at når vi forstår noe så beveger forståelsen seg i en sirkel mellom delen og helheten og det er dette den hermeneutiske sirkelen handler om, hvor man tolker delene ut fra helheten og helheten ut fra delene (Gilje, 2019, s. 175). I henhold til min studie er hermeneutikken den vitenskapsteoretiske forankringen som er benyttet i etterarbeidet med intervjuene i form av transkripsjon og analyse. Bakgrunnen for hvorfor hermeneutikken anses som passende i dette arbeidet, er fordi jeg som forsker bringer med meg egne førforståelser i hele arbeidet med intervjuene. Jeg tolker intervjudeltakernes utsagn i intervjuene, og drøftingsdelen av denne oppgaven er i stor grad tolkende. Siden jeg både beskriver og fortolker, anser jeg hermeneutikken som en hensiktsmessig vitenskapsteoretisk forankring for transkripsjonen og analysen.

4.3 Kvalitativ metode

Kvalitativ metode søker informasjon om virkeligheten gjennom ord, i motsetning til kvantitativ metode som formidler virkeligheten ved hjelp av tall (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). I henhold til problemstillingen er kvalitativ metode en passende metode for å få tilgang på utfyllende svar fra lærerne selv gjennom ord. Man ville ikke oppnådd det samme resultatet ved bruk av kvantitativ metode, og ettersom målet er å utforske lærernes synspunkter anses kvalitativ metode som den mest hensiktsmessige. Dalen (2011, s. 15) skriver at et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelse for fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet. Denne beskrivelsen samsvarer med formålet for de fenomenologiske intervjuene i denne studien, hvor fokus ligger på deltakernes opplevelser og meningsdannelser, og hva slags konsekvenser disse meningene har (Tjora, 2021, s. 27). Et annet sentralt perspektiv ved kvalitativ forskning som viser relevansen av metoden tilknyttet denne studien, er at den har siden sin opprinnelse hatt som formål å beskrive og forstå «den andre». I nyere tid har man også lagt vekt på forskerens erfaringer, som kan påvirke det som forskes på og hvordan materialet forstås (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 99). Denne beskrivelsen

samsvarer godt med fenomenologien og hermeneutikken, som er studiens vitenskapsteoretiske forankring, hvor man beskriver og fortolker. Oppsummeringsvis er den kvalitative metoden for denne studien fenomenologiske intervju i form av dybdeintervju.

4.4 Dybdeintervju

Dybdeintervju baserer seg på fenomenologien, og er en hensiktsmessig kvalitativ datainnsamlingsmetode når man ønsker å studere erfaringer, holdninger og meninger (Tjora, 2021, s. 128). Metoden handler med andre ord om å fremskaffe fyldig og beskrivende informasjon gjennom intervju, for å synliggjøre hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon. Denne studien benytter dybdeintervju med lærere hvor fokus er å synliggjøre deres forståelse og erfaringer. Tjora (2021, s. 127) skriver at målet med dybdeintervju handler om å skape en relativt fri samtale som tar utgangspunkt i noen spesifikke tema som forskeren har bestemt på forhånd. Dybdeintervjuet er avhengig av en god dialog mellom forsker og intervjudeltaker for å få fram gode refleksjoner, og vi kan derfor betegne intervjusituasjonen som intersubjektiv. Dette handler om at refleksjonene som fremmes i intervjuet avhenger av møtet mellom forsker og intervjudeltaker (Tjora, 2021, s. 38). Det er av avgjørende betydning å sikre et godt grunnlag i starten av intervjuet hvor man greier å skape en avslappet stemning, fordi stemningen påvirker hvorvidt deltakeren våger å dele personlige erfaringer (Tjora, 2021, s. 132). Det betyr ikke at meninger og erfaringer som presenteres i et dybdeintervju, ikke finnes uavhengig av intervjuet, men at måten de gjøres eksplisitte på, er avhengig av nettopp dette møtet mellom den spesifikke deltakeren og den spesifikke forskeren (Tjora, 2021, s. 38). Det er viktig å påpeke at slike intervjuer utelukkende utforsker forhold som er knyttet til deltakeren som subjekt eller deltakerens subjektivitet (Tjora, 2021, s. 128). For å sikre at man utforsker materiale som er i tråd med det man ønsker å forske på, bør man utarbeide en intervjuguide.

4.4.1 Intervjuguide

Intervjuet betegnes som et dybdeintervju, og intervjuguiden er semi-strukturert. Dette vil si at intervjuguiden er utarbeidet med noen spørsmål som utgangspunkt for samtalen, men uten en helt fastsatt struktur på intervjuet. Slik åpner man opp for at intervjudeltakerne kan snakke åpent og lede samtalen innenfor de gitte rammene spørsmålene og temaene setter. På denne måten står man i en balanse mellom en fast og fri samtale. Tjora (2021, s. 172) underbygger denne forståelsen av semi-strukturerte intervju, hvor han skriver at en intervjuguide som veksler mellom fullstendig formulerte spørsmål og mer uformelle oppfølgingsstikkord og

spørsmål, kan skape god flyt i intervjuet. Valget om å benytte en semi-strukturert intervjuguide er basert på ønsket om å fremme intervjudeltakerens stemme, hvor de i tillegg til å svare på spørsmål, kan påvirke samtalens retning og innhold.

Tjora (2021, s. 159) beskriver intervjuet i grove trekk gjennom tre faser, nemlig oppvarming, refleksjon og avrundning. Intervjuguiden min bygger på den samme tredelte oppbygningen og strukturen som Tjora (2021) beskriver. Intervjuguiden ligger som vedlegg 3 i denne oppgaven. Først presenteres problemstillingen og forskningsspørsmålene, før ulike stikkord om intervjudeltakernes rettigheter tilknyttet anonymitet, taushetsplikt og konfidensialitet nevnes. Etter dette følger et manus som inneholder informasjon om meg og mitt ståsted som forsker, før den innledende delen av intervjuet står for tur. Innledningen av intervjuet begynner med oppvarmingsspørsmål som oppfordrer til en uformell prat om intervjudeltakerens utdanning, erfaring, bakgrunn og nåværende stilling. Disse innledende spørsmålene er gunstige å åpne intervjuet med, fordi de kan bidra til å etablere en trygghet for intervjudeltakeren som bekrefter at han eller hun behersker situasjonen (Tjora, 2021, s. 160). I refleksjonsdelen av intervjuguiden benyttet jeg tre temaer med bakgrunn i teori som utgangspunkt for spørsmålene. Disse temaene var rollen som lærer, aktiv undervisning og tilpasset opplæring, og kunnskapssyn med fokus på Fagfornyelsen (LK20). Tjora (2021, s. 43) skriver at innenfor kvalitativ forskning kan teori legge føringer for hvordan man formulerer spørsmål i en intervjuguide (Tjora, 2021, s. 43). Dette er også gjeldende for denne studien. Refleksjonen danner hoveddelen og kjernen i intervjuet, og denne delen tar utgangspunkt i spørsmål som lar intervjudeltakeren gå i dybden gjennom åpne spørsmål og oppfølgingsspørsmål (Tjora, 2021, s. 160). Disse spørsmålstypene er gunstig å ha med fordi det kan fremme deltakernes konkrete erfaringer, og bidrar i fordypingen av refleksjoner og utsagn som forskeren er nysgjerrig på (Tjora, 2021, s. 178). I tillegg kan oppfølgingsspørsmål bidra til at forskeren oppnår dybde, detaljer og nyanser i intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 122). I denne delen oppfordrer man intervjudeltakerne til å beskrive deres opplevelser og følelser så nøyaktig som mulig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). For å få til dette er det nødvendig at forskeren har kunnskap om intervjutemaet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 84). Hoveddelen av intervjuet er illustrert gjennom en tabell med tre loddrette rader som inneholder temaene i den første raden, intervju spørsmålene i midten, og oppfølgingsspørsmål og stikkord i den siste raden. Avslutningsvis har jeg utarbeidet noen avrundende spørsmål som oppsummerer intervjuet og gir intervjudeltakerne mulighet til å tilføye informasjon som ikke er tematisert under intervjuet, men som de ønsker å formidle.

Intervjuguiden er blitt justert og endret på tre ganger. Først ble intervjuguiden utarbeidet som et første utkast som jeg sendte til veileder for å få tilbakemelding. Med bakgrunn i tilbakemeldingene fra veileder foretok jeg noen endringer, og deretter gjennomførte jeg prøveintervju med en medstudent. Bakgrunnen for hvorfor jeg intervjuet en medstudent handler først og fremst om tilgjengeligheten til intervjudeltakere, hvor man ønsker å «spare» reelle kandidater til selve intervjuet. Den andre grunnen for dette valget er at en medstudent i større grad vil kunne gi konstruktive tilbakemeldinger, som kan bidra til å styrke intervjuguidens struktur, spørsmål og formuleringer, istedenfor en annen intervjudeltaker som ikke har noen innsikt i masteroppgavens retningslinjer og annen metodeteoretisk kunnskap. Under prøveintervjuet ga medstudenten innspill til flere endringer, som resulterte i en revidering av spørsmålene og strukturen på intervjuguiden. Deretter gjennomførte jeg intervjuene med studiens lærere, og i etterkant av dette gjorde jeg flere justeringer tilknyttet formuleringen av spørsmålene. Det er relevant å nevne at hvordan rekkefølgen ble fulgt og spørsmålene ble stilt ut ifra intervjuguiden varierte fra intervju til intervju. Kvale og Brinkmann (2015, s. 162) skriver at det er vanlig at forskeren i de ulike intervjuene stiller spørsmål på ulike måter, tilføyer flere spørsmål eller lar være å benytte seg av noen spørsmål. Dette er også gjeldende for intervjuene jeg gjennomførte med lærerne i denne studien.

4.4.2 Valg av intervjudeltakere

Valg av intervjudeltakere må først og fremst ta utgangspunkt i det man ønsker å finne svar på (Tjora, 2021, s. 44). Studien forsøker å synliggjøre forståelser av tilpasset opplæring og hvorvidt dette prinsippet ses som mulig å realisere, samt hvorvidt aktiv undervisning kan benyttes som pedagogisk tilnærming i dette arbeidet. Fordi tilpasset opplæring og undervisning tilfaller lærerens ansvar, var det liten tvil om at det var lærere som ble ansett som de mest ideelle intervjukandidatene. Arbeidet med å finne intervjudeltakere påvirkes av tilgjengeligheten man har til aktuelle kandidater, hvor god tid disse har, og om det er sannsynlig at de lar seg rekruttere (Tjora, 2021, s. 44). Det kan være relevant å reflektere over hvorfor deltakere melder seg frivillig til å delta i dybdeintervjuer. Kanskje ser de en mulighet til å få lov til å snakke ut om et tema som de er opptatt av på bakgrunn av personlige, politiske eller faglige grunner, eller fordi det kan ha en terapeutisk effekt (Tjora, 2021, s. 152-153). Det er også viktig å være bevisst at deltakelse i forskning, for eksempel som deltaker i et intervju, kan medføre en eller annen form for belastning. Å bruke tid i et intervju, å føle at man utleverer seg eller utfordres til å være veldig spesifikk og konkret, krever noe av deltakeren (Tjora, 2021, s. 46). Aspekter som tillit, konfidensialitet, respekt og gjensidighet vil prege kontakten vi har med våre deltakere i

prosjekter (Tjora, 2021, s. 53). Som forskere bør man i størst grad forsøke å redusere slik belastning så mye som mulig, men samtidig sikre oss et best mulig datagrunnlag (Tjora, 2021, s. 46). Denne komplekse balansegangen er det essensielt at forskeren er bevisst.

Kravet til deltakere i et fenomenologisk intervju er at de har erfaringer med fenomenet som forskeren ønsker å beskrive og forstå (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118). I arbeidet med å innhente intervjudeltakere var jeg på utkikk etter lærere som hadde en viss kjennskap til aktiv undervisning eller en annen form for undervisning som brukte aktive eller kreative arbeidsmåter heller enn en tradisjonell pedagogisk tilnærming. Jeg søkte etter lærere og skoler som hadde dette som fokus, og gikk gjennom egne og medstudenters kontakter og deres kjennskap til skoler og lærere ut ifra de gitte kriteriene. Dette kaller Dalen (2011) for strategisk utvalg. Den første skolen jeg rekrutterte intervjudeltakere ved, kontaktet jeg gjennom mail og telefon til rektor, som igjen formidlet min forespørsel videre til lærerne på skolen. Bakgrunnen for at jeg var interessert i denne skolen var fordi medstudenter fortalte meg at skolen hadde aktiv læring som satsningsområde. På denne skolen meldte to lærere seg til å delta i studien. Deltakerne fikk deretter informasjonsskriv (se vedlegg 2) med formål for studien og deres rettigheter, og samtykkeskjema, sendt på mail. Her avtalte vi også tid for gjennomføring av intervju. De to neste intervjudeltakerne innhentet jeg gjennom praksis. Det kom tydelig fram gjennom praksisoppholdet, blant annet i fellestid, at disse lærerne hadde et engasjement for å favne alle elevene og benyttet alternative arbeidsmåter for å oppnå dette. Dette vekket min interesse og nysgjerrighet for å høre mer om hvordan de tenkte og arbeidet, og underveis i praksisoppholdet mitt takket de ja til å delta i studien. Jeg fikk lærernes kontaktinformasjon, og så kontaktet vi hverandre over mail for å planlegge gjennomføring av intervju. Der fikk de også informasjonsskriv og samtykkeskjema. De to siste intervjudeltakerne kontaktet jeg gjennom rektoren på den gjeldende skolen, som henviste meg videre til de aktuelle lærerne. Jeg hadde lest om lærernes alternative pedagogiske arbeidsmåter i media, og var nysgjerrig. Lærerne takket ja til å delta, og fikk tilsendt informasjonsskriv og samtykkeskjema over mail. Deretter avtalte vi tid og dato for gjennomføring av intervju, også over mail.

I henhold til spørsmål omkring hvor mange deltakere man trenger, argumenterer Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) for at man trenger så mange personer som er nødvendig, for å finne ut det du trenger å vite. I begynnelsen av prosessen med å innhente deltakere, hadde jeg et mål om å skaffe fire intervjudeltakere. Etter å ha gjennomført intervju med disse fire lærerne

fant jeg ut at jeg hadde behov for mer materiale til studien og kontaktet derfor to lærere til. Kvale og Brinkmann (2015, s. 149) skriver at det ikke finnes noen «gyldig standard» for antall deltakere, men argumenterer for at det kan være flere fordeler med å ha færre deltakere, som for eksempel at forskeren kan være mye mer grundig. Antall deltakere avhenger av formålet med undersøkelsen, tid og ressurser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Det er også verdt å nevne at hvorvidt studien har mange eller få deltakere ikke automatisk sier noe om studiens vitenskapelige kvalitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 149).

Lærerne i studien jobbet alle som kontaktlærere når intervjuet ble gjennomført, hvor to av lærerne var kontaktlærere på mellomtrinnet og de resterende fire på småtrinnet. Alle lærerne hadde allmennlærerutdanning, med unntak av en lærer som var førskolelærer med videreutdanning. Lærerne ble gitt pseudonymer i arbeidet med intervjuene for å bevare og sikre anonymiteten og personvernet til intervjudeltakerne. I prosessen med å velge pseudonymer fant jeg statistikk fra SSB.no over de mest brukte navnene i Norge mellom 1980 og 2022 (Statistisk sentralbyrå, 2023). Jeg anså det å velge navn fra statistikken over de mest brukte navnene i Norge i denne tidsperioden, som gunstig og hensiktsmessig for å ivareta anonymiteten til deltakerne. Pseudonymene er valgt med utgangspunkt i de navnene som skiller seg mest fra deltakernes originale navn. Studiens deltakere består av fem kvinner og en mann, og jeg har valgt å tildele mannen i studien et kvinnelig pseudonym for å ivareta personvernet og anonymiteten til den gjeldende intervjudeltakeren. De valgte pseudonymene for intervjudeltakerne ble derfor: Astrid, Berit, Mette, Inger, Kari og Liv.

4.5 Gjennomføring av intervju

Jeg har tidligere presentert intervjuets utforming gjennom intervjuguiden i lys av Tjora (2021). Fordi intervjuene i stor grad følger intervjuguidens oppsett og oppbygning, ser jeg det ikke som nødvendig å skildre hvert av intervjuene ut ifra dens form, men velger heller å beskrive gjennomføringen av de ulike intervjuene i lys av konteksten. På denne måten er det konteksten som får størst fokus istedenfor innholdet, og dette valget er tatt på bakgrunn av at intervjuguiden og presentasjon av funn i kapittel 5 vil synliggjøre dette, og det er derfor mer hensiktsmessig å belyse konteksten her. For å beskrive gjennomføringen av intervjuene, vil jeg først tematisere bruk av lydopptaker og deretter skildre konteksten.

4.5.1 Lydopptak

Intervjuet bør introduseres med at forskeren definerer situasjonen for intervjudeltakeren, forteller litt om formålet med intervjuet og hva lydopptakeren skal brukes til (Kvale &

Brinkmann, 2015, s. 160). I intervju situasjoner som dybdeintervju bør man benytte lydopptak for å kunne fokusere på intervjuets innhold og intervjudeltakernes svar. Da har man større mulighet til å kunne fokusere på den gode kommunikasjonen og flyten i intervjuet hvor man får med seg det som blir sagt og dermed kan be om utdypning og konkretisering der det trengs (Tjora, 2021, s. 180). Når man benytter lydopptak i intervju må man redegjøre godt for hvordan slike opptak og persondata behandles for at deltakerne skal kunne slappe av (Tjora, 2021, s. 182). Dette krever at vi eksplisitt spør intervjudeltakerne om tillatelse til å gjøre opptak av intervjuet, og informerer om hvordan opptakene skal oppbevares og brukes, og når de skal slettes og lignende (Tjora, 2021, s. 180). Denne informasjonen blir gitt i introduksjonen av intervjuet slik man ser i intervjuguiden (se vedlegg 3). Spesielt bør forskeren være forsiktig med å ta med ord og begreper inn i intervjuet som deltakerne ikke selv ville benyttet, men heller la de så mye som mulig betegne opplevelser og erfaringer med egne ord (Tjora, 2021, s. 164).

4.5.2 Kontekst

Konteksten for intervjuet spiller en stor rolle for gjennomføringen og resultatet av intervjuet. Fordi intervjuet kan betegnes som intersubjektivt er det viktig å bidra til en komfortabel stemning der man lager et rom for at deltakerne kan komme med både ytringer og digresjoner. Dette gjør man ved å skape en åpen interaksjon mellom forsker og intervjudeltaker som vektlegger forståelse og nærhet (Tjora, 2021, s. 27). I intervju situasjonen ble det tatt flere valg for å få lærerne til å føle seg komfortable. Blant annet responderte jeg på intervjudeltakernes svar og refleksjoner i form av bekræftende utsagn, som for eksempel «mhm», og positivt kroppsspråk, gjennom smil og nikk. Min respons i intervjuet er et bevisst valg fordi det er forskerens jobb å forme situasjonen slik at den blir bekvemmelig og trygg, for at deltakere åpent kan fortelle om personlige erfaringer og tanker (Tjora, 2021, s. 165). I lys av Kvale og Brinkmann (2015, s. 119) kan subjektposisjonen jeg inntok i intervjuet betegnes som en opinionsundersøker. Denne subjektposisjonen handler om å behandle fakta som skal analyseres på avstand, hvor man er interessert i intervju personens meninger og holdninger uten å utfordre intervju personen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 119). Denne subjektposisjonen står i tråd med en fenomenologisk tilnærming. Samtidig er det viktig å synliggjøre at forskeren vanligvis skifter mellom ulike subjektposisjoner gjennom intervjuet ved å variere måten man stiller spørsmål på, lytter og tolker deltakernes svar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 119).

Det første intervjuet jeg gjennomførte var med Berit. Når jeg ankom skolen hadde elevene friminutt og ettersom jeg ikke hadde kjennskap til skolen fra før, spurte jeg en elev om veien til Berit. Etter at eleven hadde fulgt meg til klasserommet som Berit var kontaktlærer for, og jeg hadde hilst på henne, plasserte hun meg i en sofa utenfor klasserommet. Der satt jeg mens Berit satt i gang timen for klassen etter det hadde ringt inn. Mens jeg ventet oppsto det en konflikt mellom tre elever som kledde av seg etter friminuttet og var på vei inn i klasserommet. En annen lærer overså hendelsen og hentet Berit i klasserommet som tok med elevene inn på et grupperom for å håndtere og løse konflikten. Den andre læreren overtok klassen og etter konflikten var løst tok Berit meg med på personalrommet som fungerte både som spiserom og møteområde. Berit beklaget for at jeg måtte vente og sa at både konflikthåndtering og uforutsigbare hendelser er en del av lærerrollen, mens hun smilte og lo. Etter å ha blitt spurt om jeg ville ha kaffe eller vann ga jeg et skriftlig utkast av informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet, og lot hun bruke litt tid på å lese og skrive under mens jeg rigget opp lydopptaker og intervjuguide. Deretter spurte jeg om tillatelse til å sette på lydopptakeren, og begynte intervjuet. Først informerte jeg om kontaktlærerens rettigheter, før jeg introduserte meg selv og deretter spurte de innledende spørsmålene som er skissert i intervjuguiden. I hoveddelen av intervjuet kom Berit med lange refleksjoner og utfyllende svar til de gitte spørsmålene, og var i stor grad selvstendig i form av at jeg ikke behøvde å utdype spørsmålene eller stille oppfølgingsspørsmål i like stor grad som jeg hadde behov om hun ikke viste like stor trygghet. I løpet av intervjuet kom det inn et par ansatte underveis som skulle hente seg en kopp kaffe eller annet, som skapte et unaturlig brudd i samtalen. Etter å ha stilt de avsluttende spørsmålene avrundet vi intervjuet, og Berit viste meg ressursrommet de hadde på skolen som hun snakket om i intervjuet. Avslutningsvis takket jeg henne for å stille til intervju og hun fortalte at hun mer enn gjerne stilte opp hvis jeg skulle ha spørsmål eller mer behov for materiale til oppgaven min.

Mette var den andre læreren jeg intervjuet. Dette intervjuet foregikk på et grupperom på skolen hun jobbet på. Rommet var ikke tilknyttet noen andre rom, men gikk direkte ut i gangen slik et vanlig klasserom ofte gjør. Fra mitt ståsted ga rommet uttrykk for å være en kombinasjon av et grupperom og ressursrom. På rommet var det digitale ressurser til koding og diverse fysiske spill. Intervjuet foregikk i overgangen mellom skoletid og SFO, som innebar en del rastløse elever utenfor, og før vi i det hele tatt fikk startet intervjuet åpnet en elev døren til grupperommet og lukket den så fort eleven så at det var noen der. Døren var litt vanskelig å lukke så Mette gikk bort til døren og fikk lukket den ordentlig. Jeg presenterte

meg og lærerens rettigheter tilknyttet anonymitet, taushetsplikt og konfidensialitet før jeg spurte om tillatelse til å starte lydopptakeren. Ikke lenge etter jeg hadde begynt å stille de innledende spørsmålene ble døren til grupperommet lukket opp på nytt. Mette sa til eleven at hun var opptatt og lukket døren igjen. Jeg begynte å stille spørsmålet på nytt før Mette sa at vi kanskje burde låse døren. Etter å ha lukket og låst døren svarte hun på de innledende spørsmålene om egen bakgrunn, utdanning og nåværende stilling. I hoveddelen av intervjuet gjentok Mette spørsmålsstillingen en del ganger i form av å spørre spørsmålet som var stilt tilbake i en spørrende form, på en måte som virket som hun trengte bekreftelse på at hun hadde forstått spørsmålet riktig. Hvorvidt dette grunnes intervjuet som form, intervjusituasjonen, skolen som intervjusted, meg som intervjuer eller om dette er slik læreren naturligvis er, blir kun spekulasjoner. Hvis det skulle være tilfellet at noen av disse faktorene bidrar til å skape en usikkerhet hos læreren, er det viktig å være bevisst dette i analysen av resultatene. I de avsluttende spørsmålene i intervjuet svarte Mette at hun synes hun kunne uttrykt seg litt bedre. Dette utsagnet kan tyde på at hun under intervjuet har fokusert på formulering og hvordan hun skal svare heller enn innholdet og kanskje derfor uttrykt seg kortere og mer spørrende. For meg som forsker er det også viktig å reflektere over hvorvidt denne læreren ville fokusert like mye på formuleringer hvis ikke det hadde vært bruk av lydopptaker i intervjuet.

Det tredje intervjuet var med Kari som foregikk på et grupperom som var tilknyttet klasserommet til kontaktlæreren. Jeg kom til skolen litt før avtalt tid, og siden dette var en av skolene jeg hadde vært på i praksis, visste jeg hvor jeg skulle. Jeg satt meg i en sofa utenfor klasserommet og ventet, siden jeg ankom litt tidlig. Døren til klasserommet var åpen, og jeg hørte at klassen arbeidet og kontaktlæreren snakket. Innimellom kom det en og annen elev ut av klasserommet for å se på noen lapper som var hengt opp utenfor klasserommet med ulike mattestykker. Klokken passerte det avtalte tidspunktet, men jeg ventet likevel litt til utenfor klasserommet, fordi jeg tenkte kontaktlæreren var opptatt. Denne avgjørelsen bar også preg av erfaringen jeg gjorde meg med det første intervjuet med Berit, hvor jeg ventet på at læreren skulle starte timen før hun var klar for å gjennomføre intervjuet. Etter enda litt tid var gått og jeg begynte å bli litt bekymret for at Kari skulle tro jeg var forsinket eller hadde glemt avtalen, gikk jeg inn i klasserommet og gjorde meg til kjenne. Hun viste meg grupperommet som var tilknyttet klasserommet og ga en annen lærer, som hadde gått forbi sofaen jeg satt i og videre inn i klasserommet et par minutter tidligere, ansvaret for klassen. Kari lukket døren og vi satt oss ned ved et bord midt i rommet. Grupperommet hadde en vask og et speil, bord

og noen stoler, og en hylle med ulike ressurser og leker. Intervjuet fulgte intervjuguiden med innledende spørsmål og deretter hoveddelen med de tre temaene. I dette intervjuet stilte jeg spørsmål mer sporadisk enn jeg gjorde i de tidligere intervjuene. Dette er fordi jeg først og fremst var blitt ganske godt kjent med spørsmålene og rekkefølgen på dem, samtidig som jeg hadde kjennskap til Kari fra før og derfor hadde flere tanker om hva jeg anså som relevant for intervjuet og ville vite mer om. Hun ga uttrykk for et stort engasjement som førte til flere digresjoner enn de tidligere intervjuene. Avslutningsvis takket jeg for at hun stilte opp i intervjuet og hun takket tilbake for å få muligheten til å stille.

Intervjuet med Inger foregikk på et grupperom på høyskolen. I planleggingen av dette intervjuet hadde det oppstått en misforståelse tilknyttet tid og sted for intervjuet som førte til at jeg booket grupperom og møtte opp på høyskolen en uke før det faktiske intervjuet. Etter å ha oppklart misforståelsen og booket ny tid og grupperom fikk vi gjennomført intervjuet. Inger kom rett fra jobb til høyskolen hvor jeg møtte henne på avtalt sted inne i bygget, derfra gikk vi til grupperommet sammen. Grupperommet var et litt større rom med tv-skjerm, langbord og en del stoler. Når vi møttes snakket hun i telefonen med en kollega. Etter at Inger hadde avsluttet samtalen, fått satt seg og kledd av seg yttertøyet, hadde vi en uformell samtale hvor hun fortalte om hvordan skoledagen hadde sett ut, før jeg spurte om tillatelse til å starte lydopptaket og deretter introduserte meg selv. Forskjellen på dette intervjuet er at fordi jeg hadde booket grupperommet, ga dette meg også en større mulighet til å forberede meg ved å eksempelvis gjøre klar lydopptakeren og intervjuguiden på forhånd. Etter å ha stilt de innledende spørsmålene og begynt på hoveddelen av intervjuet, ringte mobilen til Inger. Hun avviste telefonsamtalen og vi fortsatte intervjuet. Etter de avsluttende spørsmålene i intervjuet takket jeg for deltakelsen, før vi tok avskjed.

Det siste intervjuet var et fellesintervju med Astrid og Liv som var kontaktlærere for samme klasse. Når jeg ankom skolen, var elevene ute og lekte på SFO. Jeg spurte en elev om hen kunne følge meg til Astrid og Liv, og eleven fortalte stolt at det kunne den fordi det var dens kontaktlærer. Vi gikk opp en trapp, gjennom en dør, gjennom en lang korridor før vi gikk ned en trapp hvor eleven spurte om jeg kunne hjelpe til med å lese hva det sto på skiltene som hang på tre ulike dører. Etter å ha lest opp de ulike skiltene sa eleven at vi skulle gjennom dør nummer tre og da så eleven lærerne sine og vinket til dem og forklarte stolt at eleven hadde vist meg hele veien til dem. Jeg takket eleven, og Astrid og Liv viste meg til et grupperom tilknyttet deres kontor. Grupperommet var lite med et bord og fire stoler, og vinduer mot

deres kontor. Jeg startet med å spørre om tillatelse til å starte lydopptaket, før jeg introduserte meg selv og spurte de innledende spørsmålene til lærerne. Astrid og Liv svarte hver for seg om tidligere erfaringer og utdanning, mens i hoveddelen svarte de i større grad gjennom å utfylle hverandre svar og refleksjoner. Dette intervjuet hadde lenger varighet enn noen av de andre, noe som er helt naturlig ettersom intervjuet inneholdt svar og refleksjoner fra to lærere. Jeg hadde også noen holdepunkter jeg ville spørre mer om på bakgrunn av hvordan jeg innhentet disse lærerne, som ikke var integrert i intervjuguiden. Jeg begynte derfor hoveddelen med disse spørsmålene, og siden starten avvirket fra intervjuguiden, preget dette også resten av intervjuet hvor jeg flettet sammen spørsmål fra ulike temaer i hoveddelen og stilte spørsmål ut ifra hvor de passet inn. Etter å ha stilt de avsluttende spørsmålene, og jeg var i ferd med å avslutte lydopptaket, stilte lærerne meg noen spørsmål om masteroppgaven og jeg fikk stilt enda et spørsmål jeg anså som relevant som heller ikke sto i intervjuguiden. Deretter slo jeg av lydopptaket og lagret det, før jeg takket for deltakelsen deres i intervjuet og jeg slo følge med lærerne ut av skolen siden de var ferdige for dagen.

Intervjuene med fem av seks lærere ble gjennomført på de skolene som lærerne jobbet på, mens det siste intervjuet ble gjennomført på et grupperom på høyskolen. Fordelen ved å gjennomføre intervjuet på de aktuelle skolene lærerne jobbet på er at de har en tilknytning og kjennskap til stedet som kan skape trygghet. Å etablere trygghet og en avslappet situasjon omkring deltakerne i dybdeintervjuet, er essensielt for å kunne få gode refleksjoner senere i intervjuet (Tjora, 2021, s. 162). Ulempen ved å benytte lærernes arbeidsplass som intervjusted kan være hvis det påvirker lærerens evne til å tørre å snakke fritt og dele, hvis lærerne eksempelvis er redd for at rommet er lytt eller at andre skal overhøre intervjuet. Dette kan virke hemmende for intervjuet og lærernes refleksjoner. Fordelen ved å benytte eksempelvis grupperom på høyskolen er at dette kan fungere som en nøytral plass og dermed skape en større frihet i intervjusituasjonen. På samme måte som fordelen ved å gjennomføre intervjuet på lærernes tilhørende skole kan være en trygghet, kan det motsatt være en ulempe ved å skille lærerne fra den trygge havnen som skolen muligens er. Man kan dermed risikere at læreren føler på en utrygghet ved å måtte gjennomføre intervjuet på et annet sted som de ikke føler tilhørighet til. Hvorvidt disse faktorene faktisk påvirket intervjuet, kan synliggjøres i arbeidet med analysen av datamaterialet.

4.6 Analyse av datamaterialet

I kvalitativ forskning benytter man ofte en fortolkende tilnærming i analysen av det empiriske materialet. Dette er også gjeldende for denne studien hvor hermeneutikken anvendes som den vitenskapsteoretiske forankringen for analysen. Her ønsker man å fremme intervjudeltakernes perspektiver der de skaper eller konstruerer sin sosiale virkelighet og gir mening til egne erfaringer (Tjora, 2021, s. 17). Fortolkningen er en sentral del av analysen for å fremme og synliggjøre deltakernes utsagn om aktuelle fenomener og opplevelser, hvor fortolkningen i første rekke bygger på intervjudeltakernes direkte utsagn, og videreutvikles i en dialog mellom forskeren og det empiriske datamaterialet. I denne dialogen vil både forskerens egen forforståelse og aktuell teori om fenomenet påvirke fortolkningen (Dalen, 2011, s. 17). Kort sagt har den kvalitative analysen som mål å gjøre det mulig for leseren av forskningen å få økt kunnskap om temaet som forskes på, uten å måtte gå gjennom dataene selv (Tjora, 2021, s. 216). Videre vil jeg redegjøre for transkriberingen og deretter beskrive hvordan jeg har analysert materialet i lys av SDI-metoden til Tjora (2021).

4.6.1 Transkribering

Det er nødvendig å transkribere intervjuene for å gjøre om de muntlige utsagnene til skriftlige beskrivelser som kan drøftes og presenteres gjennom tekst. Hvert intervju hadde en varighet på mellom 40 til 70 minutter, som til sammen utgjorde et materiale på 268 minutter med lydopptak. I arbeidet med å transkribere dette materialet brukte jeg transkriberingsprogrammet til nettskjema.no, og det er også fra denne siden jeg brukte lydopptaker i intervjuene, med «diktafon-appen» på telefon. Jeg lastet ned den transkriberte versjonen som nettskjema.no produserer og hørte over materialet samtidig som jeg korrigerer og redigerte transkripsjonen. Det er viktig å være detaljert i transkriberingen av intervjuet fordi man ikke vet hva som får betydning senere i analysen (Tjora, 2021, s. 185). Dette arbeidet gjorde jeg kort tid etter hvert intervju ble gjennomført. I arbeidet med å transkribere intervjuet tok jeg et bevisst valg om å ikke ha med mine bekræftende utsagn, som for eksempel «mhm» og «ja», fordi jeg anså dette som ubetydelig fyll som ikke hadde noen større verdi annet enn å bekrefte intervjudeltakeren i situasjonen og i sine refleksjoner. Utsagnene ble uttrykt i kombinasjon med et bekræftende kroppsspråk, med intensjonen om å skape en komfortabel og trygg stemning for intervjuet. Dette er bakgrunnen for hvorfor mine bekræftende lyder og utsagn som forsker ble fjernet. Jeg har også valgt å fjerne ord og lyder fra intervjudeltakernes utsagn, som for eksempel gjentakende ord der intervjudeltakeren

omformulerer seg midt i setningen eller tenkeord som «ehm». Dette er gjort for å fremme intervjudeltakernes utsagn og refleksjon på mest respektabel måte, med bakgrunn i det etiske kravet om å alltid framstille deltakerne på respektabelt vis (Tjora, 2021, s. 194). Disse valgene som omhandler transkripsjonen kan potensielt påvirke analysen, og dette er det viktig å være bevisst.

4.6.2 SDI-metoden

Jeg tar utgangspunkt i Tjora (2021, s. 21) sin teori om stegvis-deduktiv induktiv metode for å presentere hvordan jeg arbeidet med analysen av datamaterialet mitt. Jeg kunne også valgt å beskrive min analytiske fremgangsmåte i lys av en abduktiv tilnærming, men bakgrunnen for hvorfor jeg heller har valgt SDI-metoden er fordi stegene i denne modellen samsvarer med fremgangsmåten i min analyse. Tjora (2021, s. 21) illustrerer i SDI-metoden at man begynner med å generere dataene i et utvalg før man koder og behandler dataene. Jeg genererte dataene i form av å gjennomføre fem intervjuer med bidrag fra seks lærere, og behandlet så dataene på en induktiv måte ved å lage koder ut ifra lærernes utsagn i intervjuene og grupperte de ulike kodene fra intervjuene. Tjora (2021, s. 21) skriver at med utgangspunkt i kodegrupperingene kan man utarbeide modeller eller utvikle konsepter som til slutt kan resultere i funn som kan benyttes til å utvikle teori. Jeg endte opp med seks kodegrupper til slutt. Jeg lagde tre koder på forhånd, som tidligere beskrevet i underkapittel 4.4.1 om intervjuguide, og disse var rollen som lærer, aktiv undervisning og tilpasset opplæring, og kunnskapssyn. Utarbeidelsen av de tre temaene som utgangspunkt for intervjuguiden beskriver Tjora (2021, s. 248) som induktivt drevet nysgjerrighet. Deretter utarbeidet jeg tre kodegrupperinger til, med utgangspunkt i lærernes svar, og disse er endringer og Fagfornyelsen, mestring og motivasjon, og inkluderende læring. Kodene er ikke navngitt slik Tjora (2021, s. 218) anbefaler, ved å heller benytte ord eller fraser som stikker seg ut i materialet. Jeg har valgt å benytte overordnede temaer som koder fordi de tre temaene jeg utarbeidet i intervjuguiden ble navngitt som overordnede temaer. Derfor anså jeg det som mest passende å fortsette med slike koder. Videre samlet jeg de mest sentrale og relevante funnene i et eget dokument for å sammenfatte utsagnene innenfor kodegruppene. Deretter fant jeg teori og tidligere forskning som hadde relevans for disse funnene. Dette samsvarer med den deduktive tilbakekoblingen Tjora (2021) presenterer.

Beskrivelsen av SDI-modellen skildrer i større grad en induktiv metode, men det som gjør at denne metoden skiller seg ut er den deduktive tilbakekoblingen hvor man etter å ha

gjennomført stegene tester hvert trinn for å sikre kvaliteten og fremdriften av analysen. Man kan med andre ord si at starten av metoden bærer større preg av å være induktiv, fram til kodegrupperingen som kan argumenteres for i større grad å være abduktiv. Dette er fordi funnene er nyskapende og verken på deduktiv eller induktiv måte leder til allerede etablerte teorier (Tjora, 2021, s. 247). Fordi jeg lagde tre koder på forhånd i utarbeidelsen av intervjuguiden, kan jeg ikke si at analysen min tar utgangspunkt i en ren induktiv tilnærming. Derfor vil jeg heller argumentere for at jeg benytter meg av en stegvis-deduktiv induktiv metode fordi jeg både analyserte materialet induktivt, abduktivt og deduktivt i ulike steg.

4.7 Refleksjon av metode

I dette underkapittelet er det refleksjon av metode som er i fokus. Først drøftes metodevalg og studiens svakheter. Deretter er det fokus på hvilke perspektiver som påvirker forskerrollen, før reliabilitet, validitet og generaliserbarhet gjøres rede for. Avslutningsvis synliggjøres forskningsetiske refleksjoner i lys av NESH (2021) sine retningslinjer.

Tjora (2021, s. 132) argumenterer for at man alltid bør stille spørsmål ved om det er andre metoder eller tilnærminger oppgaven kunne hatt som ville gitt mer relevante svar på spørsmålene som skal besvares, og som dermed kan styrke forskningens gyldighet. Dette er en veldig relevant spørsmålsstilling for en masteroppgave. Det er ingen tvil om at det finnes andre metoder man kunne benyttet i denne oppgaven som kanskje ville gitt andre svar og refleksjoner enn denne oppgaven har funnet. For eksempel kunne man brukt observasjon som metode for å observere lærernes undervisning i klasserommet og sett med eget blikk på hvordan læreren legger opp undervisning, gjennomfører den og hvordan elevene mottar den. Eller man kunne brukt to metoder, som intervju og observasjon, og sett på om det læreren sier samsvarer med det som skjer i klasserommet. Alternativt kunne man sendt ut et kvalitativt spørreskjema til ulike lærere i landet for å forske på deres forståelse og erfaring med begrepene tilpasset opplæring og aktiv undervisning. Denne metoden ville trolig favnet om flere lærere enn utvalget for denne oppgaven gjør, og dermed ville man kanskje fått et mer representativt resultat. Man kunne også intervjuet elever og forsket på deres læringsutbytte, når de subjektivt føler de lærer mest og hva slags undervisning de følte bidro til dette. Tjora (2021, s. 18) problematiserer forekomsten av masteroppgaver som benytter dybdeintervjuer som metode, hvor han anser dette som et standardvalg for datagenerering uavhengig av problemstilling. Det er naturlig å knytte denne problematiseringen av metode til min masteroppgave, ettersom jeg benytter fenomenologiske intervju i form av dybdeintervju som

metode. Samtidig ville en annen metode gitt et annerledes forskningsprosjekt enn det jeg ønsket å forske på ettersom jeg var nysgjerrig på hvordan lærere forstår og utøver tilpasset opplæring gjennom undervisning. Gjennom intervju får jeg førstehåndsinformasjon fra lærerne selv, og derfor anser jeg dette som den mest hensiktsmessige metoden for akkurat denne vinklingen av oppgaven.

Studiens svakheter kan først og fremst være at jeg innhentet noen av intervjudeltakerne gjennom kjennskap. På denne måten kan jeg ha «gått glipp av» andre interessante deltakere ved å ikke søke utenfor dette feltet. For det andre kan det være en svakhet at jeg har redigert i transkripsjonen ved å ta bort noen av tenkepausene og de gjentakende ordene til lærerne, og mine egne bekreftende utsagn. Dette valget kan potensielt ha påvirket intervjuets helhet ved at noen av pausene indikerte at spørsmålet var utfordrende å besvare eller at informanten var usikker eller utrygg. Den tredje svakheten kan omhandle mulige feilkilder som for eksempel hvis man misforstår hverandre under intervjuet, eller at forskeren tolker intervjudeltakerens svar annerledes enn intervjudeltakerens mening og intensjon i analysen. Det kan også være en svakhet ved studien at mitt ståsted som forsker bærer preg av at jeg er uerfaren, ettersom dette er første gang jeg utarbeider en masteroppgave.

4.7.1 Forskerrollen

Forskerrollen byr på flere forskningsetiske vurderinger det er viktig at man er bevisst. Først og fremst er det viktig å være bevisst den asymmetriske maktrelasjonen som kan påvirke intervjuet. Dette er fordi intervjuet kan betraktes som en enveisdialog hvor intervjueren har monopol på å fortolke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). Dette menes med at intervjuet kun foregår i retning mot deltakeren, hvor målet med samtalen er styrt av forskeren som igjen skal tolke intervjuet i sin helhet i etterkant (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). Det er selvfølgelig ikke slik at denne asymmetriske maktrelasjonen alltid har stor påvirkning på intervjuet, men det er allikevel viktig å være bevisst denne mulige påvirkningen. I tillegg bør man som intervjuer reflektere over hvorvidt dette spiller en rolle i produksjonen av kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 53). Forskerens tolkning er det andre aspektet det er viktig å være bevisst tilknyttet forskerrollen. Bakgrunnen for hvorfor dette er viktig er fordi forskerens tolkning i utgangspunktet og i analysen potensielt kan påvirke studiens resultater. I tillegg til forskerens tolkning er det også av avgjørende betydning at forskeren er bevisst sin egen førforståelse. Førforståelsen er formet av forskerens personlige bakgrunn, erfaring og politiske syn, og kan påvirke utformingen av forskningsprosjektet i form av tema, metode,

valg av teori og analyse (Tjora, 2021, s. 28). Min førforståelse omkring tilpasset opplæring og undervisning tar utgangspunkt i egen skolegang, undervisning på høyskolen og praksisopphold på ulike barneskoler. Det ville være feil å si at denne bakgrunnen ikke er med på å prege min førforståelse omkring temaene, fordi man alltid har en førforståelse og tolker, og selv ubevisste holdninger og meninger kan påvirke. Derfor er det viktig å redegjøre for egen førforståelse slik at man åpner sin forståelse for intervjudeltakernes uttalelser (Dalen, 2011, s. 16). Tjora (2021, s. 278-279) skriver at forskeren må være bevisst egen førforståelse og hva som påvirker forskerens tolkning, for å kunne gjøre forskningen transparent og reflekativ. Dette henger sammen med studiens reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.

4.7.2 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

Det er hovedsakelig tre kriterier som benyttes som indikatorer på kvalitet i forskningsoppgaver, og disse er reliabilitet (pålitelighet), validitet (gyldighet) og generaliserbarhet (Tjora, 2021, s. 259). Det første kriteriet er reliabilitet som handler om pålitelighet og hvordan feilkilder kan påvirke studien eller sammenhengen i et forskningsprosjekt, og hvordan dette synliggjøres i rapporteringen (Tjora, 2021, s. 259-263). I denne studien har jeg allerede skrevet kort om noen av studiens svakheter og redegjort for andre metodiske valg som kunne blitt benyttet for denne studien istedenfor dybdeintervju. I tillegg har jeg beskrevet hvordan valget av tre temaer som utgangspunkt for intervjuguiden har påvirket det videre arbeidet med intervjuene både i forkant, underveis og i etterarbeidet. Jeg har også redegjort for utvalg av intervjudeltakere og relasjonen mellom meg som forsker og lærerne. Tjora (2021, s. 263-264) skriver at å redegjøre for hvordan perspektiver eller teorier har bidratt til å inspirere forskningsdesign og analyse, hvordan deltakere er valgt ut, og hva slags relasjonen det er mellom forsker og intervjudeltaker er essensielt i arbeidet med å formidle resultater.

Det andre kriteriet som sier noe om studiens kvalitet er validitet som handler om troverdighet og gyldighet. Det tar utgangspunkt i hvordan studien faktisk måler det den skal måle, og hvor godt den representerer virkeligheten den er ment å representere. En studie er gyldig eller troverdig når den har en logisk sammenheng mellom prosjektets utforming og funn, og spørsmålene man søker å finne svar på (Tjora, 2021, s. 260). I henhold til denne studien er oppgaven dermed troverdig eller gyldig hvis leseren anser forskningsspørsmålene og problemstillingen som besvart etter å ha lest hele oppgaven. For å styrke gyldigheten bør man tydeliggjøre hvordan man praktiserer forskningen ut fra spørsmålene som blir stilt, og belyse

hvordan disse spørsmålene formes med utgangspunkt i temaer og etablert kunnskap gjennom tidligere forskning (Tjora, 2021, s. 262).

Generaliserbarhet er det tredje kriteriet, og handler om forskningen er relevant ut over det som faktisk er undersøkt (Tjora, 2021, s. 260). I kvalitativ forskning kan man skille mellom to former for generalisering. Den første er moderat generalisering som handler om i hvilke situasjoner resultatene er gyldige, for eksempel tid, sted og kontekst (Tjora, 2021, s. 268). Denne studien kan tenkes å være relevant for andre lærere i form av inspirasjon til undervisningsopplegg, refleksjon av tilpasset opplæring som begrep og aktiv undervisning som en alternativ pedagogisk tilnærming. Den kan også anses å være relevant for studenter i form av inspirasjon som en masteroppgave eller innsikt i lærernes uttalelser. I tillegg inneholder masteroppgaven både teori og empiri med en annen innfallsvinkel som dermed danner en relevans for forskningsfeltet innenfor denne tematikken. Konseptuell generalisering er den andre formen for generalisering som handler om hvordan man kan utvikle teorier som vil ha relevans for andre tilfeller enn det som er studert (Tjora, 2021, s. 268). I denne sammenheng kan studien være relevant hvis man forsker på noe lignende og min oppgave kan gi innsikt eller perspektiv som anses som nyttig. For eksempel kunne man benyttet min masteroppgave som utgangspunkt for en studie hvor man forsøker å finne ut om funnene bare er gjeldende for denne studiens lærere eller om dette også er gjeldende for andre lærere.

Målet er at leserne skal få et så godt innblikk i forskningen at de kan ta stilling til forskningens kvalitet (Tjora, 2021, s. 264). Dette handler om hvorvidt studien er transparent. Transparens kan forstås som et middel til pålitelighet, men det berører også en diskusjon om åpen forskning (Tjora, 2021, s. 260). Et transparent forskningsarbeid krever at man systematisk registrerer valg, endringer og lignende underveis i prosjektet, men også at presentasjonen gir leseren innblikk i empiriske data og hvordan analysen av disse gjøres (Tjora, 2021, s. 264-265). Mens pålitelighet og gyldighet reflekterer hvor godt slike valg tas, handler transparens om hvor godt disse valgene formidles og synliggjøres i forskningsrapporteringen (Tjora, 2021, s. 264). I tillegg til transparens er også refleksivitet relevant, som er en annen form for kvalitetsindikator i kvalitativ forskning (Tjora, 2021, s. 260). I all empirisk forskning må tolkningen av data følges av en form for refleksjon over hvordan denne tolkningen framkommer. Grunnlaget for dette er en visshet om at empiriske data i seg selv ikke kan være en enkelt speiling av virkeligheten (Tjora, 2021, s. 278).

4.7.3 Forskningsetiske refleksjoner

Det er viktig å tematisere forskningsetiske problemstillinger som kan være relevante fordi en forskers profesjonalitet blant annet avgjøres gjennom hvordan man behandler de etiske prinsippene omkring forskning. For å drøfte og reflektere over disse tar jeg utgangspunkt i NESH sine forskningsetiske normer. NESH er en forkortelse for *Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora*, som har ansvar for å utarbeide nasjonale forskningsetiske retningslinjer (NESH, 2021). Selv om alle retningslinjene til NESH (2021) i stor grad er gjeldende for denne masteroppgaven, vil jeg ta utgangspunkt i retningslinjene tilknyttet hensynet til personer for å synliggjøre disse. Jeg har sammenfattet flere av retningslinjene innenfor denne forskningsetiske kategorien til tre temaer, nemlig samtykke, konfidensialitet og forskningsmateriale.

Samtykke er den første retningslinjen som tematiseres og handler om at forskeren må gi riktig og tilstrekkelig informasjon om forskningen for at intervjudeltakeren skal kunne gi et fritt og informert samtykke.

Informert samtykke betyr at forskningsdeltakerne informeres om undersøkelsens overordnede formål og om hovedtrekkene i designen, så vel som om mulige risikoer og fordeler ved å delta i forskningsprosjektet. Informert samtykke innebærer dessuten at man sikrer seg at de involverte deltar frivillig, og informerer dem om deres rett til når som helst å trekke seg ut av undersøkelsen. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104).

NESH skriver at det er vanlig å ivareta ansvaret om å informere om forskningen i form av et informasjonsskriv, og de vektlegger også at intervjudeltakerne skal gi et frivillig samtykke til å delta i forskningen (NESH, 2021, s. 19-20). Alle lærerne i denne studien har takket ja til å delta i studien, mottatt og lest informasjonsskrivet (se vedlegg 2), og skrevet under på et skriftlig samtykkeskjema før intervjuet.

Den andre retningslinjen jeg vil trekke fram omhandler konfidensialitet, anonymitet og taushetsplikt. Konfidensialitet handler om å behandle forskningen med fortrolighet, og forskerens troverdighet og intervjudeltakernes tillit er nært knyttet til konfidensialiteten (NESH, 2021, s. 24). Forskeren må også sikre at anonymiteten er ivaretatt. «Anonymisering innebærer å fjerne forbindelsen mellom personer og informasjon slik at opplysningene ikke kan spores tilbake til individet» (NESH, 2021, s. 23). I tillegg må forskeren være bevisst taushetsplikten som noen yrkesgrupper er lovpålagt som dermed også tilfaller forskeren. I

dette tilfellet intervjues lærere som er lovpålagt taushetsplikt og derfor er dette en viktig retningslinje å tematisere i denne studien.

Den tredje retningslinjen handler om forskningsmateriale i form av lagring og deling, og intervjudeltakernes rettigheter. Forskeren har ansvar for tydelig informasjon omkring hvordan materialet skal behandles og når det skal slettes, og forskningsinstitusjonene har ansvar for å legge til rette for forsvarlig lagring (NESH, 2021, s. 26). Det er også viktig å synliggjøre intervjudeltakernes rettigheter og tydeliggjøre disse. Deltakerne kan blant annet avslutte intervjuet når som helst, trekke seg eller be om å slette deler av intervjuet (Tjora, 2021, s. 188). Intervjudeltakerne fikk informasjon om disse rettighetene, som også beskrives i underkapittel 4.5.1 om lydopptak, innledningsvis i intervjuet.

5. Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil jeg presentere funnene fra intervjuene med de seks lærerne, hvor hensikten var å belyse problemstillingen *Hvordan forstår og erfarer seks lærere bruk av aktiv undervisning som en pedagogisk tilnærming for å kunne bidra til tilpasset opplæring for elever på barneskolen?* Temaene blir presentert i en kombinasjon mellom gjenfortelling av de enkelte lærernes utsagn fra intervjuene i form av sitater, og lærernes utsagn i lys av hverandre. Valget om å presentere funnene på denne måten er for å ivareta fokuset på temaenes innhold.

5.1 Tilpasset opplæring

5.1.1 Lærernes forståelse av begrepet

Det kommer fram at lærerne har tilnærmet lik forståelse av begrepet tilpasset opplæring. Samtidig er alle lærerne helt enige om at tilpasset opplæring er viktig og noe de etterstreber med å oppfylle. Alle lærerne ble spurt om hvordan de definerer begrepet og Berit startet med å beskrive tilpasset opplæring som en forankret rettighet, og deretter presentere begrepets innhold:

Det er jo at alle har jo rett på tilpasset opplæring, altså en opplæring som er tilpasset, for at du skal ha et læringsutbytte. [...]. Det handler jo om å tilpasse så godt at du får favnet alle da. Det er jo det det handler om.

Berit påpekte også at arbeidet med tilpasset opplæring avhenger av hva slags elevgruppe man har. Inger underbygger denne påstanden gjennom dette sitatet:

Du skal nå alle elevene på det nivået de er. Og elever er jo forskjellige.

I dette sitatet underbygger Inger det Berit sier om at elevgruppen har en innvirkning på arbeidet med tilpasset opplæring ved at hun påpeker at elever er forskjellige, og at behovet og metodene i dette arbeidet også er ulike. Mette påpeker viktigheten av å tilrettelegge slik at alle kan oppleve mestring, og at alle har litt å pushe seg etter.

Man skal sitte i klasserommet og kjenne at dette får jeg til.

Hun snakker også om hvordan gruppesammensetning er en metode for å tilpasse opplæringen. Liv viser til en lik forståelse av begrepet som Mette presenterer gjennom sitatet, hvor Liv sier:

Alle skal få utfordringer der de er, men de skal også få lære på den måten som motiverer akkurat det barnet mest.

Kari snakker om å legge nivået litt lettere for at flere skal oppleve mestring og at man heller kan tilpasse undervisningen ved å legge til utfordringer underveis.

5.1.1.1 Inkluderende læring

Inkluderende læring er et begrep som flere av lærerne nevner i sammenheng med tilpasset opplæring. Berit snakker om at de har hatt kurs i fellestid på skolen om inkluderende læring, som handlet om å ha fokus på å forsøke å hindre forskjellene tilpasset opplæring kan synliggjøre. Berit forteller:

For det er jo litt viktig også. Ikke bare tilpasset opplæring, men også inkluderende opplæring. Så det har vært et tema nå i høst her, hva vi gjør for at alle skal føle seg inkludert, for det er viktig. Så man må jo huske på det også da, når man lager et opplegg, sånn at ikke de to som er lesesvake får en helt annen tekst, for eksempel, og må jobbe med noe enda enklere som ikke handler om det temaet i det hele tatt.

Mette har vært på samme kurs om inkluderende læring hvor hun legger til at man ikke alltid trenger å gjøre alt så synlig, og at det er mange tilpasninger man kan gjøre uten at det er tydelig for alle. Inger snakker også om inkludering som en viktig faktor i lys av tilpasset opplæring, selv om hun ikke nevner inkluderende læring som begrep spesifikt.

Det jeg er veldig nøye på når jeg lager et mattehefte eller vi har en bok, er at hvis det er noen elever som ikke har den samme boka, så lager jeg en forside som er den

samme. Det er for at ingen skal falle utenom, og det er hvis vi lager et hefte også, forsiden er akkurat lik, men hva som er inni er forskjellig.

Mette sier avslutningsvis om temaet inkluderende læring at det er naturlig å tenke og tro at elever, spesielt på mellomtrinnet, vet hvem som er faglig sterke og svake, men at man likevel ikke trenger å synliggjøre det noe mer enn nødvendig. På denne måten blir det ikke like tydelig for elevene. Inger sier i tillegg at det er viktig at elevene lærer at man er forskjellige:

Ungene er veldig vant med det at vi er forskjellige, og det snakker vi veldig mye om. Så at noen får tilpasset det på den måten, og andre får det på en annen måte, det er helt greit.

Inkluderende læring kan med bakgrunn i noen av lærernes uttalelser ses som et relevant begrep tilknyttet temaet tilpasset opplæring.

5.1.2 Lærernes erfaringer med tilpasset opplæring

På samme måte som at alle lærerne fikk spørsmål om å definere begrepet tilpasset opplæring, fikk de også spørsmål om hvordan de tenker man kan tilpasse undervisningen på en god måte. Her trekker Berit først og fremst fram de praktisk-estetiske fagene, hvor hun sier:

Mat og helse er jo en fin måte å få til tilpasset undervisning, og jeg er kanskje en ganske fri lærer på akkurat det feltet, sånn at jeg er veldig for at unger skal få prøve og feile [...], men der er det jo fint å tilpasse. For det første så jobber du jo på grupper, så man kan hjelpe hverandre, hvis det er noen som ikke leser så godt, så prøver du alltid å ha noen på gruppa som kan være flink til å lese en oppskrift. Jo, så er det praktisk, du kan vise at det her er en rotskreller, eller det er en kniv, du får hele tiden konkretisert, og det tror jeg hjelper for mange, det å konkretisere, og at det blir noe du kan gjøre og ta på og se på, for det er i hvert fall en god tilpasning, synes jeg.

Liv og Astrid snakker om at lek fungerer som en metode for tilpasset opplæring i deres klasserom. Dette argumenterer de for ved å si at elever som kan skrive og lese og fungerer godt ved å sitte rolig ved en pult også kan være med å leke. Alle kan ha utbytte av lek uavhengig av nivå. Liv sier dette:

Jeg tror vi hadde overkjørt flere ved å sette alle ved en pult da for å si det sånn.

Lek og lekbasert undervisning er med andre ord en av deres metoder i arbeidet med tilpasset opplæring i deres klasserom. Kari påpeker at tilpasset opplæring er noe hun gjør hele tiden,

og at hun forankrer tilbakemeldingene og den formative vurderingen i målene elevene har satt seg i utviklingssamtalen.

Det gjør jeg jo egentlig hver gang jeg går bort til elevene og ser på hva de har gjort. Da har jeg kanskje en avtale gjennom utviklingssamtalen jeg har hatt med dem om at nå og framover skal jeg for eksempel passe på litt mer rettskriving på deg. Sånn kan det være i alle forskjellige fag.

Lærerne har med andre ord ulike innfallsvinkler og metoder de benytter seg av i arbeidet med tilpasset opplæring, men alle understreker viktigheten av det.

5.2 Aktiv undervisning

5.2.1 Lærernes forståelse av begrepet

Aktiv undervisning er et stort og omfattende begrep som også ble problematisert i innledningen. Dette synliggjøres gjennom intervjudeltakernes utsagn hvor det kommer tydelig fram at lærerne har ulik forståelse av hva begrepet konkret handler om og favner over. Ved spørsmål om lærerne kan definere deres forståelse av aktiv undervisning svarer både Astrid, Liv og Kari at de forbinder begrepet med bevegelse. Berit og Mette derimot snakker om begrepene aktiv læring og fysisk aktiv læring, og når de får spørsmål omkring hva som er skillet mellom disse to begrepene svarer Mette:

Jeg blander det litegrann. Vi har det delt på skolen vår, hvor aktiv læring er mer aktivt for hodet kanskje enn at du blir fysisk sliten, men fysisk aktiv læring er jo mer at du skal løpe litt mer og få litt blodpumpa i gang.

Berit viser til den samme forståelsen av begrepene som Mette gjør, hvor fysisk aktiv læring i større grad handler om å bruke kroppen i læringen, og den aktive læringen omhandler praktisk læring med større fokus på for eksempel elevmedvirkning. Av de andre lærerne blir det i tillegg til begreper som elevmedvirkning også nevnt tverrfaglighet, praktiske oppgaver og utforskende læring. Astrid sier at hun forbinder aktiv undervisning med påskrudde elever som har undervisning som fenger og gjør at de vil lære. Liv sier seg enig i denne tankegangen og legger til:

De kan gjerne sitte ved et bord å lære og det fortsatt er aktiv undervisning, men da er de i større grad delaktige i sin egen læring. At det ikke er tavleundervisning, men det motsatte.

Astrid tilføyer at det motsatte handler om å være mer delaktig i prosessen enn å kun sitte og lytte ved å se og ta inn. Inger sier at en viktig faktor ved aktiv undervisning er at elevene er motivert og føler mestring, og Kari beskriver aktiv undervisning gjennom et eksempel fra matematikkundervisningen hvor man plasserer informasjon som for eksempel tabeller eller regnestykker utenfor klasserommet eller et annet sted i klasserommet for å tilføre et aktivt element til undervisningen.

5.2.2 Lærernes erfaringer med aktiv undervisning

Lærerne har flere eksempler på undervisning de har planlagt, gjennomført og evaluert som de definerer som aktiv undervisning. Mette forteller at hun liker å jobbe med stasjonsarbeid og at dette er en form for aktiv undervisning hun liker å jobbe med.

Man jobber i et kvarter, og så ringer klokka, og så bytter du stasjon. Så skal du være innom fire stasjoner i løpet av en økt. Jeg liker godt å jobbe sånn, og det gjør ungene også.

Hun forteller at stasjonene ofte er inndelt i en lærerstyrt stasjon, hvor eksempelvis læreren hører elevene i lesing eller samtaler om bilder og på denne måten kommer tettere på elevene. I tillegg forteller hun at det er en fysisk aktiv læringsstasjon og stasjoner med selvstudier. Mette forteller også om ulike tverrfaglige prosjekter klassen har hatt hvor de lagde skoleavis, hadde ABBA-uke og forestilling om ti år på 1900-tallet.

Vi har jo hatt noen store prosjekter også, som kommer inn under det som aktiv læring. Vi har laget skoleavis i litt sånn stort format. Vi har hatt en svær forestilling, hvor vi jobbet med å presentere 10 år på 1900-tallet, hvor man får inn både norsk, engelsk, samfunnsfag, musikk, og kunst og håndverk. Vi har bakt inn alt i den forestillingen. Så visste vi det i gymsalen en kveld. Det var en stor greie i fjor.

Mette forteller at ABBA-prosjektet foregikk over en uke og inneholdt fagene matte, engelsk, norsk, samfunnsfag, musikk, og kunst og håndverk.

I matten skulle man finne fram og regne hvor lenge de forskjellige sangene varte. Og så skulle man finne ut hvor ... Ja, plusse sammen. Så det var pluss med desimaltall og sånne ting. Og så hadde vi noe aktiv læring som jeg ikke klarer å huske akkurat nå. Eller fysisk aktiv læring. Og så jobbet vi med å oversette tekster. Vi lagde faktaplakater som vi hang opp på skolen. Og så jobbet vi med Sverige, litt med samfunnsfagperspektivet. Og så sang vi et par sanger. Og så hadde vi litt sånn

musikkstunt. Den klassen er veldig flinke til å synge. Så vi sang en sang i alle klasserommene. Gikk rundt. Ja, og litt andre ting tror jeg vi gjorde også. Men det var morsomt.

Hun forteller videre at skoleavis og 1900-tallsforestillingen var prosjekter som foregikk over en lengre periode enn ABBA-prosjektet. Dette sier Mette om skoleavis-prosjektet:

Så det var mye arbeid i forkant med å lære hvordan man skal møte folk, gjøre intervjuer og research. Skrive spørsmål og ta bilder. En del sånne ting. Og så fikk de jo, jeg hadde noen ideer, og så fikk de komme med ideer selv. Det skulle jo være en helt lokal avis. Jeg har gjort det med andre klasser før også. Og så er det jo også et matteperspektiv i det, hvor vi lagde budsjett og solgte annonser. Så måtte de selge ti aviser hver. Og så var de i salg på butikken, så hadde noen ansvar for det.

Mette forteller at hun liker å jobbe med større tverrfaglige prosjekter og at hun ser at dette engasjerer elevene. Berit forteller at deres klasse har brukt butikklek mye for å gjøre matematikken mer praktisk og aktiv.

Vi har jo lekt mye butikk, vi har laget en hel butikk, vi har samlet sammen masse emballasje og sånne ting, og lekte butikk i flere runder. Og vi var på den lokale butikken og sjekket priser og lata som, så de fikk en fiktiv femtilapp hver da, en imaginær femtilapp, så nå skal du handle noe og «hva skal du handle?». At man på en måte trekker inn de her praktiske hverdagssituasjonene.

Kari legger opp undervisning med utgangspunkt i et stort overordnet tema, hvor hun lager timeplan ut ifra årets tema. Hun forteller at de har hatt verden som årets tema hvor de bygget et 4x2 meter verdenskart på en stor vegg i klasserommet og fyller på kartet i løpet av året.

Så det er rammen for hele året å bygge et verdenskart og lære om ting i verden, men samtidig få putte inn de faglige målene i det kartet. Det kan være skriving av plakater om hvor ting er, hva det er og hvorfor. Det kan være om havstrømmer og vær, forurensing i havet. Det er utallige muligheter å hekte det store temaet på.

Innenfor prosjektet om verden forteller Kari at de har tatt for seg verdensdeler, hvor de startet med Afrika, så hadde de om Sør-Amerika og Nord-Amerika, og når intervjuet ble gjennomført hadde de om Europa. Hun forteller at de også har hatt fokus på ulike hav som

Stillehavet og Atlanterhavet. Hun kommer med et eksempel fra perioden de hadde om Sør-Amerika:

Vi hadde en plakate om gatekunst i Sør-Amerika for eksempel. Det endte opp med at noen ville lage en plakate. Og vi skulle tegne og designe en gatekunstplakat. Så satte vi på en tråd på kartet til en by i Sør-Amerika som hadde dette her. Så er det noen som vil begynne, som fikk en idé om at vi kunne ta en lang rull på 4-5 meter og lage en sør-amerikansk streetart gate.

Hun skryter av at elevene er flinke til å engasjere seg i prosjektene og videreutvikle ideene. Elevmedvirkningen står med andre ord sterkt i klasserommet til Kari, hvor hun eksplisitt sier at man må gi elevene mulighet til å ta valg selv. Et annet prosjekt Kari snakker om er et gå-prosjekt de har hatt hvor de satte seg et mål om at klassen i sin helhet skulle gå distansen fra klasserommet deres til Times Square i New York City. De regnet ut distansen delt på antall elever og beregnet hvor lang tid man måtte sette av som det var overkommelig å gjennomføre prosjektet på. Først utarbeidet Kari en runde i nærrområde som var en kilometer lang. Deretter satte hun noen krav for gjennomføringen hvor hun implementerte matematikk ved at elevene skulle plukke med seg en stein for hver kilometer de gikk. Steinene samlet de i poser og kategoriserte de i tier-, hundre- og tusenposer, og med utgangspunkt i disse lagde elevene ulike diagrammer for å synliggjøre kilometerne. Kari sier at hun tydelig ser læringen elevene har gjort seg fra dette prosjektet:

Og de er jo blitt supergode på å lese av diagrammer og sånne ting. Så på nasjonale prøver og nå er de bare helt rå på det. Så det ble masse matematikk ut av det, da. Og så ble det jo fysisk aktivitet.

Kari la også til andre elementer ved prosjektet, i tillegg til matematikk, som ved at når klassen hadde gått distansen til Paris lagde de bagetter, og når de nådde New York City var det hamburger. Hun forteller at klassen gikk den siste kilometeren felles når det var akkurat antall elever igjen.

Så det var skikkelig kult å få til. [...]. Og de trives med å gjøre det. «Kan jeg gå kilometeren?». De spør fortsatt om det, selv om vi var ferdig for et eller et halvt år siden. Da har man truffet.

Hun forteller også om ulike pedagogiske valg hun gjør for å gjøre undervisningen engasjerende:

Jeg tørr å slippe meg løs. Jeg leser jo aldri en tekst høyt til barna uten at jeg leser med en eller annen dialekt. Eller en eller annen innlevelse. Enten er jeg bergenser eller norsk-amerikaner. Eller så har jeg en skikkelig tjukk lokal dialekt. Og jeg liker å dramatisere ting. Og det ser jeg smitter over på elevene.

Kari og Inger jobber på samme skole og der har de innført en hel dag til mix-undervisning. Dette er en undervisningsform som baserer seg på at elevene styrer sin egen skoledag. Inger sier:

Vi jobber også en gang i uka med mix. [...]. Da får de styre dagen. Da er det noe praktisk og noe teoretisk. Men de styrer selv dagen sin.

Kari og Inger gjør det på litt forskjellige måter, med ulik grad av frihet og lærerstyring, hvor opplegget i hovedsak handler om at elevene får planlegge dagen sin, med noen gitte kriterier. Kari forteller at det hele begynte ved at hun utarbeidet hefter også fikk elevene velge rekkefølgen på gjennomføringen. Hun ville utfordre seg selv til å gi elevene større frihet, og sa derfor at elevene skulle planlegge sin egen dag med utgangspunkt i hva de selv mente de trengte å lære mer om, og noen gitte kriterier fra læreren. Elevene må deretter få godkjent deres planlagte skoledag av læreren, før de kan sette i gang. Dette ligner på den forklaringen Inger gir av mix-undervisningen, bare at hun lager oppgaver eller setter opp læringsaktiviteter som de kan velge rekkefølgen på selv. Ingers variant av mix-opplegget minner mer om den tidligere utgaven av opplegget som Kari snakker om.

Inger forteller at hun vanligvis legger opp undervisning gjennom temauker, hvor hun velger ut et tema som på tverrfaglig vis kan inkluderes i flest mulig fag med varierte arbeidsmetoder.

Da jobbet vi i alle fag, og alle synes det var veldig motiverende og spennende. Så det er det å kunne jobbe temabasert, og hvis man ser på kompetansemålene og sånn, så når du det, om du velger å legge bort akkurat den læreboka og heller jobbe litt temabasert. Jeg har hatt mange sånne forskjellige temaer.

Hun forteller for eksempel at de har hatt Lego, Disney og dinosaurer som tema for uka og benytter denne metoden for å styrke elevenes interesser og engasjement. En annen temauke hun forteller om er bokuke:

I fjor så hadde vi bokuke, som endte med at vi inviterte de eldste i barnehagen. Så det var jo veldig stas, så da spiste vi matpakken sammen, og så leste elevene for

barnehageungene, og det syns de var kjempesvært. Den bokuka inviterte vi også besteforeldre på bokkafé. Så vi lagde flere bord med forskjellige humorbøker, faktabøker, og vi lærte mye sånn.

Bakgrunnen for dette var blant annet at Inger syns det var fint å invitere nærmiljø og besteforeldre inn i klasserommet for å gi de et større innblikk i elevenes skolegang. Hun forteller også om hvordan man kan innføre aktive pedagogiske trekk inn i undervisningen, for eksempel trekker hun fram en tidligere matematikkundervisning:

Da har jeg en gangelek ved at jeg kaster ballen og barna tar imot, og der hvor tommelen treffer tallene skal de gange sammen. Vi trekker lapper og finner gangevenner, en har regnstykket og en har svaret. Vi har erteposelek med gange, vi har alltid en sånn som introduserer tema vi jobber med, om det er gange eller om det er måling eller hva det er.

Hun forteller videre om andre praktiske ting de har gjort:

På sommeren så bruker vi kritt og pensler og vann og går ut og bruker asfalten. Vi går i skogen og finner pinner og gjør ting som har med tema å gjøre. På vinteren har vi ketsjupflasker med litt farge i og lager regnstykker ute. Så vi bruker også vinteren, drar ut røkkeringer og tar lekbasert. Da får jeg veldig mye igjen, hvor ungene kan si senere «det husker jeg vi gjorde ute». Da husker de det mye mer hvis de får lekt det. Vi har også vært i gymsalen med mye lek med substantiver, verb, dobbel konsonant, gange og måling.

Inger snakker også om at hun har fokus på å rullere hvordan elevene sitter i henhold til utforming, hvem de sitter med og hvor mange som sitter sammen. Klasseromsutforming er også et tema Astrid og Liv snakker om, hvor de forteller at de har et klasserom som er litt annerledes utformet enn et ordinært klasserom fordi de har kastet ut pultene av klasserommet.

For det nyeste vi holder på med, det er vel klasseromsutformingen, egentlig. [...]. Vi har ingen pulter. Vi har et langbord. Der det er plass til omtrent halvparten av barna. Og så har vi disse trappene, der vi har plass til alle. Det er samlingsstedet vårt.

De forteller at klasserommet også har lesekreker og et lesehjørne. Bakgrunnen for dette valget er at de ønsket en mer lekbasert undervisning som krevde at lærerne tenkte nytt og satte fokus på bevegelse. Liv forteller:

Alle elevene våre sitter der de finner plass. Ved det ene bordet vi har, eller vinduskarmen, eller trappene, eller gulvet.

Astrid fortsetter:

Noen står, noen ligger. De får liksom brukt kroppen akkurat slik de vil. Samtidig som vi har gulyplass til å kunne faktisk gjøre en del lekende øvelser.

De påpekte hvordan rommet ga elevene mulighet til å bruke kroppen på en naturlig måte i større grad enn i en ordinær klasseromsutforming ved at de i dette klasserommet får større frihet til å røre på seg når det trengs. Astrid eksemplifiserer dette hvor hun sier at elevene fritt velger om de vil stå, gå, sitte eller ligge mens elevene for eksempel skal lese, istedenfor at alle er fast knyttet til en pult uten valgmuligheter for elevenes egne fysiske posisjon.

Det er flere av lærerne som nevner drama, nysgjerrighet og lekenhet i løpet av intervjuet. Inger snakker blant annet om å gi andre navn eller kallenavn til opplegg eller faktorer knyttet til undervisningen, som for eksempel å kalle matematikken for dinosaurmatte for å vekke elevenes nysgjerrighet. I tillegg til et annet navn snakket hun også om hvordan hun implementerte dinosaurer som tema og innhold for matematikken. Kari har tidligere hatt fantasi på timeplanen hvor elevene fant opp og lagde hver sine planeter til et fantasi-solsystem. Hun forteller at denne ideen ble inspirert av musikkgruppa Coldplay fordi de bruker planeter som symbol for sangene sine. Fantasi-solsystemet endte med 30 planeter som hang i klasserommet, som hadde fått tilegnet forskjellige egenskaper av elevene som en del av oppgaven. Astrid og Liv forteller om et undervisningsopplegg med fokus på fantasi hvor de tok med elevene på en fiktiv tur til Nordpolen for å hjelpe alvene. Liv forteller om opplegget:

Det heter Dramaforløp. Da tar vi med ungene på en reise, så vi dro til Nordpolen for å hjelpe alvene. Første oppgave var å finne opp et tryllestøv, sånn at vi kunne fly til Nordpolen. [...]. Så kom vi til Nordpolen, og der sa vi at der er stallen til reinsdyr og der er verkstedet til Julenissen. Så fikk de beskjed om å gå til hver sin hytte, og vi hadde lagd fire bord. Så det var hytter, og så skulle de male et felles bilde i gruppa, hvordan de synes det så ut på Nordpolen.

Videre forteller Astrid:

Og så måtte de hjelpe til med å pynte et juletre. Så da øvde vi på både å klippe og lime og telle opp hvor mye det skulle være av hver pynt. [...]. De hadde hvert sitt tegnede juletre i husene sine. Så måtte vi dra hjem.

Lærerne smiler og ler når de snakker om undervisningsopplegget og forteller at opplegget fenget elevene og alle var deltagende i prosessen fra start til slutt. Liv understreker også at dette er et opplegg som er overførbart til andre temaer, og de har planlagt å gjennomføre et lignende opplegg med dinosaurtiden som tema. De påpekte også tverrfagligheten rundt slike opplegg hvor man kan trekke inn de aller fleste fag på ulike måter. Ved spørsmål om de har gjennomført lignende opplegg tidligere, forteller de om en undervisningstime som handlet om søppel hvor de fikk besøk av «Søppel-Liv». Astrid forteller at gjennom et slikt dramaopplegg tilfører man også elevene en rolle, som i dette tilfelle ble en form for ekspertrolle. «Søppel-Liv» kom nemlig for å lære av elevene hvordan hun skulle sortere søppel.

Lek og læring er et annet tema som dukker opp i noen av intervjuene. I intervjuet med Astrid og Liv forteller de at de har lek på timeplanen. Når lærerne tok opp temaet lek i intervjuet ble de spurt om de ulike formene for lek og da svarte Liv at alle former for lek er viktig, og dette sa Astrid seg enig i. Deretter sa Liv dette:

Både den helt frie, men også at vi går inn og styrer litt og setter rammene. Bruker ofte ordet rammelek. At vi gir... nå er det sykehus og du er det og du er det, men innad i leken så bestemmer de selv, men vi bestemmer hvem som er hva. Vi bruker også lekegrupper hvor vi styrer hvem som gjør hva og da har vi konstruksjonslek og tegning. Barna kaller også tegning for lek.

Lærerne mener at fordelene ved at de er med og styrer leken og setter rammene er at alle er med. Astrid utdyper:

Ja, vi kan legge til rette for de som ofte kan synes det er litt vanskelig å være med i lek. Å hjelpe dem inn i lek. Å hjelpe dem å få en rolle som de mestrer. Det blir litt mindre farlig enn å prøve å gå inn i lek selv. Når det er noe vi gjør sammen og vi har litt styring på det.

Liv fortsetter på det Astrid har sagt, og sier:

Vi har jo noen barn som ... ved frilek leker de ikke rollelek. De spiller spill eller gjør andre ting som er mer håndfast. Så for å få de med i rollelek så må vi styre dem mer. Og da gir vi dem lekkekompetanse. Så vi ser jo ofte det når vi leker rammelek inne tar

de det med seg ut i friminuttet etterpå. Og leker det samme. Vi lærer dem på en måte å leke.

Så får de spørsmål om hva som er fordelene med den frie leken hvor Liv sier at det først og fremst er fantasi, kreativitet og at elevene må tenke selv. Astrid sier videre:

De blir litt mer overlatt til seg selv og må løse ting seg imellom. Det er jo ofte mer virkningsfullt enn at vi skal inn og løse det. At de løser det selv.

Deretter sier Liv:

De blir mer robuste på et vis med frileken. Det er da de klatrer opp i trær og faller ned og gjør mer ting som ikke vi finner på. Rampestreker og ... (latter)

Det finnes med andre ord ulike typer lek som fungerer til ulike formål.

5.2.2.1 Initiativ ovenfra eller nedenfra

Det er relevant å nevne om initiativet om aktiv undervisning kommer ovenfra eller nedenfra.

Dette nevner også lærerne selv, om initiativet kommer fra skolen eller ildsjeler i

klasserommene. Berit forteller om innføringen av aktiv og fysisk aktiv læring på skolen:

Det var en fysioterapeut som kom til skolen og snakket om det, og sjefen vår synes dette var veldig fint. Så vi fikk nedsatt tid til å drive med det, til å lage opplegg, og det ble mye fokus på det, og vi hadde erfaringsdeling hvor vi viste hverandre de oppleggene vi hadde på fellestid, og lekte oss på en måte gjennom nye opplegg og fikk tips og ideer. Så det ble forankret i personalet.

Mette og Berit snakker om den samme innføringen av aktiv og fysisk aktiv læring på skolen,

ettersom de er lærere på den samme skolen. Berit tror at en av grunnene til at deres skole har

lykkes er fordi de fikk avsatt tid med en ledelse som var involvert i prosessen, og hun

argumenterer for at det har vært en av suksessfaktorene at initiativet har vært forpliktende.

Med andre ord har initiativet kommet ovenfra gjennom ledelsen som har timeplanfestet aktiv

og fysisk aktiv læring. Inger, Kari, Astrid og Liv forteller alle om at de har fått frie tøyler av

ledelsen til å arbeide på den måten de gjør. Selv om initiativet hos disse fire lærerne kommer

nedenfra gjennom lærerne selv, er støtten fra ledelsen felles for alle lærerne i studien.

Kari forteller at hun tok initiativ til endringen og innføringen av denne formen for

undervisning selv, og at dette skjedde i sammenheng med restriksjonene som gjaldt omkring

korona. Hun forteller at korona var bidragsytende til denne endringen fordi man måtte

omdefinere hvordan man jobbet og underviste elevene.

Jeg fikk en liten boost egentlig i forbindelse med koronaen, for da måtte vi egentlig opp i ringene og gjøre ting annerledes. Jeg valgte å gjøre ting, vi lagde ferske oppgaver og utfordringer hver dag. Vi fikk alle elever opp på Teams i all hast. Så sendte jeg videoer, og de gjorde ting.

Hun understreker at Fagfornyelsen var en viktig faktor for denne endringen. I tillegg forteller Kari at hun fikk en mindre klasse og dermed mer ansvar som gjorde at hun følte hun hadde flere muligheter og større handlingsrom enn tidligere.

Jeg brydde meg jo ikke så mye om når det ringte inn eller ringte ut. Jeg fjernet ganske kjapt fag på timeplanen. Og hadde heller prosjekter og temaer og ting vi skulle jobbe med. Også mye ut ifra hva jeg trodde elevene kunne like å jobbe med.

Hvorvidt initiativet om endring av undervisningstilnærming kom nedenfra gjennom læreren selv eller ovenfra gjennom ledelsen, er det naturlig å tenke at dette har en innvirkning for lærerens arbeid.

5.2.3 Aktiv undervisning for å bidra til tilpasset opplæring

Alle lærerne fikk spørsmål om hvordan de tenker aktiv undervisning kan ha betydning for den tilpassede opplæringen. Først og fremst svarte Berit at hun føler at den aktive læringen gir større grad for tilpasninger enn den tradisjonelle. Dette er fordi hun føler at i den tradisjonelle undervisningen er det de voksne som legger inn tilpasningene, mens i den aktive læringen tilpasser det seg selv. Differensieringen skjer dermed mer naturlig. Berit utdyper:

Aktiv læring og fysisk aktiv læring, synes jeg er fint, fordi i et klasserom så har du veldig mange forskjellige elever, noen stille og rolig, og noen som det klør litt og kribler litt ekstra i, så jeg synes en aktiv læringssituasjon er fin fordi hvis du skal lære noe på en litt aktiv måte, så har du plass til alle elevene, og du trenger ikke å hysje, for det skal ikke være stille [...], Og jeg ser i forhold til fysisk aktiv læring, kanskje spesielt at de som sliter med motorikk også, de får rørt på seg mer, så kanskje de får bedre motorikk etter hvert. For vi kan legge inn en balanseløype, du kan legge inn ting som de kanskje også må øve litt på. La oss si at du er flink i fag, men du strever litt motorisk, så kan du tilpasse for å få inn motoriske øvelser, for eksempel. Å balansere på et hoppetau som ligger på gulvet, eller unger som har vanskeligheter med å vente på tur, eller samarbeide, de får jo god øvelse i det, særlig når de jobber i par, for eksempel.

Hun nevner også at aktiv undervisning for disse elevene gjør at elevene slipper å bruke krefter på å sitte helt stille slik at de heller kan få brukt all den motoriske uroen sin på å løpe rundt og eksempelvis finne bokstaver som skal settes sammen til ord, eller samle korker med oddetall eller partall, eller finne plusstykker eller gangstykker. Denne uttalelsen om hvordan å bruke krefter på å sitte stille kan innvirke på undervisningen, kan knyttes til Liv og Astrid sin beskrivelse av deres klasseromsutforming og hvordan denne kan bidra til at elever naturlig får bevege seg fritt i klasserommet. På denne måten kan elevene slippe dette stresset og uroen over å måtte sitte ved pulten. Dermed kan man argumentere for at elever med motorisk uro, så vel som gjennom en annen form for undervisning heller enn den tradisjonelle, i like stor grad kan ha utbytte av en annen klasseromsutforming.

Mette snakker om hvordan prosjekter kan være bidragsytende for den tilpassede opplæringen.

Jeg synes det er mye lettere å tilpasse på et slikt prosjekt, enn i et klasserom med en tradisjonell undervisning. Du vet jo hva de elevene som trenger tilpasninger, hva som er deres styrker, så er det mye lettere å styrke det. Når du kan det, sånn som når vi jobbet med skoleavis, så tror jeg alle synes det var gøy. De som strevde litt, fikk kanskje mer muligheter til å skrive om det de hadde lyst til. Eller jeg foreslo noe som de hadde lyst til å skrive om. [...]. Det er åpne oppgaver som man får til på alle nivåer. Så jeg synes det har fungert veldig bra, egentlig.

Hun forteller videre at hun tror at mange av de elevene som trenger tilpasset opplæring ofte trenger å være litt i aktivitet også. I tillegg påpeker hun hvordan den aktive biten bidrar til en inkluderende læring i form av at differensieringen ikke syns i like stor grad. Inger syns hun når flere elever gjennom aktiv undervisning og har et mål om at alle elevene skal mestre på en eller annen arena. På denne måten varierer hun arbeidsmetodene og benytter ulike arenaer for at elevene skal oppleve mestring. Man kan argumentere for at dette handler om aktiv undervisning for å bidra til tilpasset undervisning. Inger sier eksplisitt:

Jeg synes man når mange elever mye bedre gjennom det aktive enn å sitte bare med det teoretiske, i et klasserom.

Berit underbygger Ingers tankegang når hun sier:

For å favne flest mulig så må du ha mange forskjellige tilnærminger, og det synes jeg er lettere med aktiv læring.

Astrid viser til en lik forståelse som Berit og Inger presenterer i sitatene over der hun beskriver at hvis elevene er aktive er det enklere å tilpasse. Hun sier også at gjennom den aktive tilnærmingen ligger fokuset mer på eleven slik at man kan ta tak i ting der de er og på hvilket nivå de er. Flere av lærerne skildrer en tankegang om at en aktiv tilnærming til undervisningen kan gjøre den tilpassede opplæringen mer oppnåelig og mindre ekskluderende.

5.2.3.1 Tradisjonell vs. aktiv undervisning

Berit sier at hun synes tradisjonell tavleundervisning er fint, men at de øktene ikke kan vare for lenge, for man ikke har oppmerksomheten til et barn så veldig lenge. Astrid underbygger denne tankegangen når hun sier at elevene ikke har så veldig langt konsentrasjonsspenn, og Liv tilføyer at barns konsentrasjon omtrent varer et kvarter. Berit sier dette om tradisjonell undervisning:

Så jeg synes jo at tradisjonell undervisning er fint, men du må på en måte passe på tida litt, og du kan ikke gjøre det til en lang monolog, for ellers så mister du jo veldig mange, men du kan jo fint kombinere det med aktiv undervisning, for du kan jo ha litegranne først, og så kan du ha noe aktivt på en måte.

Berit snakker om at hun prøver å legge opp undervisning som er aktiv, muntlig og skriftlig for å få inn litt av alt. De fem grunnleggende ferdighetene er relevant å trekke inn i tråd med dette sitatet. Kari trekker også fram viktigheten av de grunnleggende ferdighetene hvor hun argumenterer for at hvis alle elevene kan lese, skrive, regne og har kunnskap i matte, engelsk og norsk, er ikke metoden eller det eksplisitte timetallet for fagene så viktig.

5.3 Læreplaner

Lærerne ble stilt spørsmål om den gjeldende læreplanen (LK20) og overgangen fra Kunnskapsløftet (LK06) til Fagfornyelsen (LK20). Astrid sier at Kunnskapsløftet (LK06) føltes mer målstyrt ut enn den gjeldende læreplanen gjør og at den tidligere læreplanen inneholdt et enda større fokus på det som måtte læres. Mette synes den nye læreplanen (LK20) er litt rundere, med færre spesifikke krav, og Inger, Astrid og Liv sier at Fagfornyelsen (LK20) føles mer åpen og fri. Liv tror bakgrunnen for dette handler om fokuset på å utforske, og at man skal være nysgjerrig, hvor også elevmedvirkningen spiller en større rolle. Inger sier eksplisitt:

Jeg synes du er litt mer friere. Du kan jobbe litt mer friere. Det åpner opp for mye mer. Ja, både praktisk jobbing, tverrfaglig, temabasert. Ja, du er mye mer fri med den nye Fagfornyelsen som har kommet.

Kari forteller hvordan Fagfornyelsen har fått innvirkning for hennes undervisning:

Fagfornyelsen er for meg, et glimrende utgangspunkt for å kunne gjøre store endringer i måten man underviser på, og måten man skaper skole på, måten man er med, og hvordan man behandler og jobber med elever. Den gir deg unike muligheter, mener jeg.

Astrid underbygger Karis tankegang om hvordan Fagfornyelsen er med på å trygge lærerne i deres valg i utformingen av undervisning.

Fagfornyelsen hjelper oss med å tørre å på en måte stå i det og stole på at vi skal tørre å gjøre det sånn.

Å tørre er en faktor flere av lærerne nevner i intervjuene, samt endringer.

5.3.1 Endringer

En fornyelse av læreplanen innebærer en endring i alle ledd fra styringsdokumentene på øverste nivå til lærerne på nederste nivå som er i kontakt med elevene og som praktisk utfører endringene. I intervjuet synliggjøres flere holdninger til endringer som lærerne enten sitter med selv eller har observert at andre har. For eksempel nevner Berit en eldre lærer som hadde sine meninger om endringer i læreplanen:

Jeg husker da jeg startet her, så var det en som, hun husker jo fortsatt rammeplanen fra 80-tallet, og ble irritert og sur når det kom en ny læreplan, for «går det ikke ann å ha det samme».

Berit selv deler ikke denne tankegangen:

Jeg synes det er fint at det kommer fornyelser, for det er noe med at samfunnet forandrer seg, og da må jo også læreplaner forandre seg.

Mette snakker om at lærere ofte kan være litt trege på endringer, og hun tror det er fordi det er så mange endringer som skjer hele tiden og derfor er det lett å bli litt kjørt fast i samme spor. Kari forteller at hun gjorde den endringen i undervisningstilnærmingen sin fordi hun

mente at hun så flere utfordringer i klasserommet som ikke ble gjort noe med. Hun forteller videre:

Jeg har lyst til å være en sånn lærer som kan det. Og så har jeg tørt å gjøre det. Jeg har tørt å prøve. Jeg sa til meg selv, hvis jeg mislykkes to ganger, så prøver jeg åtte ganger til. Og det har vært viktig. For endring krever at du tørr å prøve noen ganger.

Kari deler altså samme tankegang om at det skjer få endringer i skolen som Mette. Kari sier eksplisitt:

Alle snakker om at skolen må endres. Men hvor mye endring er det i et norsk klasserom da? Det er fortsatt tavla der, det er fortsatt kritt der. Ok, så er det noen sånne fancy digitale tavler. Men pulten står der. Det er timeplan. Det er inn og ut når det ringer inn og ut. Det er den samme greia. Det har jo ikke endret seg i særlig grad i det hele tatt. Det må det. Skal man komme videre og utvikle skolen, så må man gjøre store endringer.

Inger snakker også om endringer, men vektlegger heller hvordan lærerrollen og klasserommet er endret. Hun sier at:

Å være lærer i dag er ikke det samme som å være lærer for 20 år siden. Vi har mye mer jobb. Vi har mye mer ansvar. Før var du lærer, underviste i et klasserom og hadde elevene. Nå har vi mye mer foreldre også som krever sitt. Og jeg synes at man er mer enn bare lærerrollen. Du er både sosialarbeider, du er nesten helsesykepleier, du er psykolog. Du har mange, mange flere roller enn å være lærer i dag. Og mange foreldre krever mye. Krever veldig mye av deg som lærer. Og da er det veldig viktig å ha et godt foreldresamarbeid. Det må du jo ha for å klare å tilpasse i en klasse.

Inger sier at hun trives som lærer, men legger ikke skjul på at lærerrollen har endret seg. I tillegg snakker hun om hvordan mindre ressurser og mer atferd blant elevene er faktorer som bidrar til at det har blitt tyngre å være lærer. Hun opplever at man må jobbe med å tilpasse mer på forskjellige måter.

6. Drøfting

Problemstillingen for denne masteroppgaven er: *Hvordan forstår og erfarer seks lærere bruk av aktiv undervisning som en pedagogisk tilnærming for å kunne bidra til tilpasset opplæring for elever på barneskolen?* Hensikten med dette kapittelet er å belyse problemstillingen gjennom drøfting av funn, teori og tidligere forskning.

6.1 Læringsteorier

Læringsteorier er viktige teorier som bidrar til å bevisstgjøre egen og andres forståelse av læring, og de kan fungere som et godt utgangspunkt for å drøfte god undervisning. I lys av denne drøftingen er det flere læringsteorier som er relevante å trekke fram. Selv om læringsteorier ofte anvendes for å beskrive elevers læring, er det lærerens undervisning som skal drøftes i denne studien. Derfor har jeg valgt å benytte meg av en bred forståelse av læringsteoriene og utarbeidet en tabell for å illustrere dette. Tabellen er utformet med tre læringsteorier som overordnede kategorier og seks valgte aspekter som kan bidra til å synliggjøre sentrale drøftingsmomenter tilknyttet problemstillingen. Jeg har valgt å trekke fram læringsteoriene behaviorisme, sosiokulturell teori og kognitivism, og aspektene læringssyn, kunnskapssyn, motivasjonssyn, lærerrollen, elevrollen og undervisningsmetoder. Bakgrunnen for hvorfor jeg utarbeidet en tabell og benyttet meg av denne drøftingsmetoden er at det kan skape en mulighet for å drøfte spesifikke aspekter som er sentrale for å svare på problemstillingen, med læringsteoriene som utgangspunkt.

<i>Tabell 6.1</i>	Behaviorisme	Sosiokulturell teori	Kognitivism
Læringssyn	Resultatorientert	Fellesskapsorientert	Omstrukturering av kunnskap
Kunnskapssyn	Overføring	Samhandling	Overførbar
Motivasjonssyn	Ytre motivasjon	Kontekst- og meningsbasert	Indre motivasjon
Lærerrolle	Aktiv	Tilrettelegger	Hjelper (passiv)
Elevrolle	Mottakende	Deltakende (interaksjon)	Individuell (autonom)
Undervisningsmetode	Formidling	Kollektiv deltakende prosess (sosial)	Kunnskapstilegning og danning (aktiv)

6.1.1 Lærings syn

I tabell 6.1 skisseres læringsteoriens læringssyn som resultatorientert, fellesskapsorientert og som en form for omstrukturering av kunnskap. Bakgrunnen for hvorfor behaviorismen kan sies å være resultatorientert er fordi man ser på mennesket som et objekt som kan påvirkes gjennom bruk av forsterkning for å endre atferd. Det er lite fokus på elevens læringsprosess, hvor elevens resultater og atferd gjennom lærerens bruk av forsterkning, heller vektlegges. Læringen handler dermed i større grad om en endring av elevens ytre, observerbare individuelle atferd (Dysthe, 2001, s. 35). I hoveddelen av intervjuene med lærerne, som omhandlet tema aktiv undervisning, ble lærerne spurt om deres bruk av aktiv undervisning. I denne delen ga Mette uttrykk for at dette var noe elevene ville ha hele tiden, men at dette ikke var mulig. Det kan argumenteres for at Mette har en tankegang om denne undervisningsformen som noe sekundært og ikke primært. Man kan i tillegg tolke Mette sitt syn på aktiv undervisning som en form for belønning. Hvis elevene får aktiv undervisning som en forsterkning for å opprettholde ro og konsentrasjon i den tradisjonelle undervisningen, kan man argumentere for at Mette har et behavioristisk preg på sin undervisning. Inger forteller at elevene tidvis får en halvtime på slutten av dagen til det hun kaller for valg, hvor elevene selv kan velge hva de vil gjøre. Dette kan også ses som en form for forsterkning. Meyer (2020) benytter en tilnærmet lik form for belønning i sitt forslag til en alternativ skole. Han legger fram forslaget om *skolen 2.0* hvor læreren styrer første skolehalvdel og elevene styrer siste delen av skoledagen (Meyer, 2020, s. 85). Han argumenterer for at elevenes frihet til å bestemme over siste halvdel av skoledagen, kan virke motiverende for engasjementet deres i den obligatoriske undervisningen (Meyer, 2020, s. 102). Dette kan knyttes til en behavioristisk tilnærming fordi andre skolehalvdel benyttes som en belønning.

Så å belønne innsats øker elevenes mulighet til å bli mer kompetent på to måter: Det gir bedre faglige resultater fordi langt flere elever vil jobbe mer og bedre i timene, og det gir mulighet for mestring for flere fordi elevene får belønning for noe de kan kontrollere selv. (Meyer, 2020, s. 121)

Denne organiseringen er i stor grad bygd på ytre motivasjon, i form av belønninger, for å oppnå ønsket atferd i den obligatoriske undervisningen. Man kan også trekke fra denne friheten hvis ikke elevene opprettholder en god atferd, og dermed kan man også snakke om negativ forsterkning og straff.

Læringssyn i lys av sosiokulturell teori kan beskrives som fellesskapsorientert. Vygotsky mente at for å lære og utvikle seg var deltakelsen i praksisfellesskapet sentralt (Dysthe, 2001, s. 43). Gå-prosjektet til Kari kan argumenteres for å være fellesskapsorientert fordi dette var noe hele klassen gjorde som et felles prosjekt. Selv om ikke elevene gikk alle kilometerne sammen, var det et prosjekt som hadde potensial for å styrke tilhørigheten og fellesskapsfølelsen til elevene. Det tredje læringssynet som fremmes i tabell 6.1 er læring som en form for omstrukturering av kunnskap. Dette er fordi kognitiv teori ser på læring som en aktiv konstruksjonsprosess der elevene tar imot informasjon, tolker den i lys av sine forkunnskaper og reorganiserer sine mentale strukturer for å oppnå forståelse av ny kunnskap (Dysthe, 2001, s. 38). Kari forteller om lesekurs de har gjennomført i klassen hvor elevene videreutviklet oppgaven på eget initiativ. Elevene hadde fått i oppgave å finne ord med en til fire stavelser i en tekst, hvor elevene oppdaget at det var flere ord i teksten med fem stavelser og lurte på hva de skulle gjøre med disse. Dette eksempelet skildrer en opplevelse hvor elevene har oppdaget at teksten ikke passer med deres forståelse av oppgaven, og dermed omstrukturerer sin kunnskap ved å videreutvikle oppgaven på bakgrunn av denne oppdagelsen. Oppgaven byr dermed på en akkomodasjon, i lys av kognitiv teori, fordi den prøver ut elevenes forståelse (Skodvin, 2023, s. 22).

De ulike læringsteoriene kan på den ene siden ses som individuelle fokusområder for læring eller på den andre siden som forskjellige perspektiver på læring som fungerer som ulike deler av en helhet. Læringsteoriene er delvis motstridende, fordi de synliggjør ulike vektlegginger av forskjellige aspekter ved læring (Dysthe, 2001, s. 35). Det er med andre ord flere innfallsvinkler, tanker og teorier som omfavner de forskjellige læringsteoriene. I tillegg er det en omfattende mengde teori og forskning omkring de ulike retningene som gjør tematikken kompleks. Det er grunn for å tro at å se teoriene i lys av hverandre istedenfor som isolerte teorier kan gi et bredere perspektiv på innholdet og kompleksiteten i teoriene.

6.1.2 Kunnskapssyn

For å drøfte lærernes kunnskapssyn vil jeg, i tillegg til å benytte læringsteoriene i tabell 6.1, ta utgangspunkt i Biesta (2020) sin teori om tre formål for utdanning. Biesta (2020, s. 34) sin teori handler om hvilket fokus man har på utdanningen, hvor det første formålet for utdanning jeg vil trekke fram er subjektivering. Dette begrepet ser på utdanning som en form for frigjøringsprosess, og det er dette begrepet Biesta har størst fokus på. Subjektivering er også nært knyttet til begrepet danning. Det er flere av lærerne i studien som skildrer en

tankegang som kan knyttes til subjektiveringsperspektivet og dette er naturlig ettersom danning er et forankret begrep i formålsparagrafen (Opplæringslova, 1998 §1-1). Liv skildrer denne tankegangen som noe av det sentrale ved skolegangen:

Vi prøver å bygge de barna vi ser for oss som gode voksne holdt jeg på å si. Bygge gode voksne.

Dette er en god skildring av subjektiveringsperspektivet. Den av lærerne som viser sterkest tilknytning eller tankegang i tråd med dette perspektivet er Kari. Utsagnene hennes handler i stor grad om å lære elevene å ta gode valg, gi de frihet under ansvar og lære de å ta eierskap til egen læring, som er forenlig med dette formålet. Å bli voksen er å lære seg frihet under ansvar, og dette henger sammen med tanken om å bli et autonomt individ (Schaanning, 2022, s. 138-139). Kognitivismen betrakter eleven som et autonomt lærende individ, i likhet med Kari. Hun sier blant annet dette om aktiv undervisning:

Dette er så mye morsommere å jobbe med på denne måten. Og sørge for at elevene tørr å ta valg selv, planlegge selv, eie de tingene de driver med på en annen måte enn før. Det har vært suksess.

Det er flere av lærerne som deler tanker som er i tråd med subjektiveringsperspektivet. Blant annet snakker Inger om at det er viktig å utvikle selvstendige elever, og Mette sier:

Det er en kombinasjon av hele pakka for å gjøre dem klare, for ungdomslivet og ruste dem godt nok, både sosialt og faglig.

Astrid snakker om viktigheten av den trygge voksne for at elevene skal få rom og mulighet til å utforske.

Være med dem på veien og er det trygge som de kan komme tilbake til når de er ute og tester. Så kan de komme tilbake til noe trygt.

Astrids utsagn står i sterk tråd med teorien om trygghetssirkelen hvor barnet kan utforske verden, men alltid kan vende tilbake til den voksne som en trygg havn (Bowlby, 1982). Berit snakker om danning som kan knyttes til subjektiveringsbegrepet i den delen av intervjuet som omhandler Fagfornyelsen, hvor hun nevner innføringen av det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring*:

Jeg synes det er kjempefint at det har kommet inn i læreplanen, fordi det er jo derfor vi er her, for å gjøre de små menneskene til robuste mennesker som kan klare seg i samfunnet.

Alle lærerne i denne studien nevner viktigheten av å ruste og danne trygge og stødige elever, men Kari og Inger nevner viktigheten av dette spesifikt og mest gjentakende i intervjuene og derfor kan det argumenteres for at subjektivering er deres formål for utdanningen.

Mette vektlegger viktigheten av å styrke klassefellesskapet, og at det sosiale må ligge til grunn for læring. Hun sier:

Hvis de ikke trives sosialt, så blir det vanskelig med læring.

Man kan argumentere for at hennes formål for utdanningen er sosialisering. Dette er det andre formålet som Biesta (2020, s. 34) presenterer, og Mettes utsagn samsvarer med Biesta sin forståelse av sosialisering. Biesta (2020, s. 34) skriver at sosialisering handler om hvordan man får del av et miljø gjennom utdanning. Lærerne som fremmer sosialisering som formål for utdanningen, fremmer indirekte også et kunnskapssyn gjennom samhandling og et fellesskapsorientert læringssyn. Derfor kan man argumentere for at lærerne som fremmer sosialisering som formål også kan knyttes til et sosiokulturelt perspektiv. Astrid, Liv og Inger deler de samme tankene som Mette, hvor Astrid sier:

Hvis det sosiale er på plass, så er det mye enklere å lære.

Inger underbygger Astrid sin tankegang hvor hun forteller at et godt sosialt miljø i klassen er veien å gå for å utvikle et godt læringsmiljø, og understreker viktigheten av å jobbe med det sosiale når man møter en ny klasse. Alle fire skildrer en tanke om at det faglige må bygges opp på det sosiale, eller at det sosiale må ligge til grunn for at læring kan skje. Man kan med bakgrunn i uttalelsene fra intervjuene argumentere for at Mette, Astrid, Liv og Inger har sosialisering som formål for utdanningen.

Det siste formålet Biesta (2020, s. 33) presenterer er kvalifisering. Dette omfatter en normativ tankegang hvor utdanningen ses på som en forberedelse til videre liv. Perspektivet handler i større grad om den faglige delen av utdanningen, og kompetansen elevene skal sitte igjen med etter endt skolegang. Jeg vil argumentere for at alle lærere har dette perspektivet som formål, fordi skolen er styrt av en læreplan med kompetansemål som lærerne skal legge til rette for at elevene når. Samtidig er det ingen av lærerne som nevner den faglige viktigheten

helt eksplisitt i intervjuene, men flere snakker om det faglige innholdet i undervisningsopplegget når de kommer med eksempler på undervisning. Fordi det ikke er noen av lærerne som eksplisitt nevner viktigheten av det faglige innholdet vil jeg heller trekke fram Thomas Nordahl for å synliggjøre dette formålet for utdanning. Man kan argumentere for at Nordahl har kvalifisering som formål for utdanning fordi han argumenterer for at forskningsbasert kunnskap og fokus på læring kan bidra til å styrke skolen, elevenes læring og fellesskapet (Nordahl, 2015, s. 68). Dette utsagnet setter den faglige læringen i fokus og hvordan dette bidrar til en styrket skole. Innenfor kvalifiseringsformålet er det likevel relevant å spørre hvordan kunnskapen utvikles. Kunnskap i lys av kognitiv teori handler om at læring utvikles i en aktiv konstruksjonsprosess hvor elevene tar imot informasjon, tolker den i lys av sine forkunnskaper og reorganiserer sine mentale strukturer for å oppnå forståelse av ny kunnskap (Dysthe, 2001, s. 38). Fordi kunnskapen tas imot av eleven og deretter prosesseres, kan man si at kunnskapen er overførbart. Denne beskrivelsen kan ses i likhet med behaviorismen, som også ser kunnskapen som en overføring. Forskjellen ligger derimot på at kognitivismen vektlegger elevens indre prosess, mens behaviorismen ser på eleven som et passivt objekt som mottar kunnskap.

6.1.3 Motivasjonssyn

Alle lærerne snakket om motivasjon og mestring i en eller annen grad eller form i intervjuene, hvor de fleste nevnte begrepene i sammenheng med tilpasset opplæring. Mette snakket om at det er viktig å tilrettelegge undervisningen slik at alle opplever mestring, og Berit sa at hun opplevde motiverte elever når undervisningen ble tilpasset gjennom å bruke kroppen og sansene. Dette henger i tråd med sosiokulturell teori fordi Vygotsky mente at språket, i likhet med kroppen og sansene, spiller en rolle i barns utvikling (Vygotsky, 1978, s. 26). Astrid kommer med et eksempel på aktiv undervisning som inneholder en naturlig form for differensiering:

Vi hadde for eksempel stasjoner i dag der vi kastet terning og så skulle vi regne sammen de to terningene, pluss sammen. [...]. Og så ser de at terningen ligger der, og så henter de en til, og så henter de plutselig en til. Og så sitter de plutselig og gjør akkurat det samme, men de regner med helt forskjellige mattestykker. Som de på en måte har tatt initiativ til selv da. Litt ut ifra hva de føler de mestrer.

I et slikt undervisningsopplegg er det vanskelig å si noe om den umiddelbare motivasjonen elevene føler på. I tråd med Ryan og Deci (2000, s. 71) sin teori om indre, ytre og autonom

motivasjon, kan elevene i ulik grad kjenne på forskjellige former for motivasjon. Hvis elevene opplever konteksten som meningsfull kan man se motivasjonen i lys av sosiokulturell teori (Dysthe, 2001, s. 40). Da kan man tolke motivasjonen som enten indre styrt eller autonom. Eksempelet skildrer at elevene uoppfordret hentet flere terninger, og dette kan ses som en form for indre motivasjon. Dette kan knyttes til kognitivismen fordi man i denne teorien anser barn som naturlig motiverte for å lære noe nytt når de får drive med aktiviteter på ulike områder (Dysthe, 2001, s. 39). Eksempelet beskriver også at elevene arbeider med og videreutvikler oppgaven på eget initiativ, som kan vise til en form for autonom motivasjon. Autonom motivasjon kan for eksempel være at de går i gang med en oppgave fordi de har en internalisert motivasjon for å gjøre det, for eksempel ved at de har lært at man må løse oppgavene og gjøre som læreren sier. Dette er en form for ytre motivasjon som er internalisert slik at de allikevel føler på motivasjon. Samtidig kan også motivasjonen være ytre styrt ved at elevene deltar i aktiviteten fordi de føler seg pålagt av læreren. Dette står i tråd med behaviorismen hvor motivasjonen anses som en ytre styrt faktor fordi læreren regisserer læringen. På denne måten kan elevenes motivasjon handle om å etterstrebe lærerens positive forsterkning, for eksempel i form av ros.

Kari snakker om at hun, gjennom formativ vurdering, bruker godkjenning som metode for å tilpasse elevens arbeid, hvor hun setter ulike krav til elevene ut ifra deres forutsetninger. Samtidig påpeker hun viktigheten av at alle får godkjent til slutt.

Og da vil jo alle på en eller annen måte føle en mestring, at alle har fått det til. Alle har fått godkjent.

Liv snakker om at alle elevene skal få utfordringer der de er, og derfor må de få jobbe på den måten som motiverer eleven mest. Inger snakker om motivasjon i form av metodevalg, og sier hun er opptatt av å variere læringsarenaen og metoden man jobber på for at elevene skal føle på mestring og motivasjon på en eller annen arena. Dette kan ses som en sekvensiell variasjon fordi hun veksler mellom ulike typer arbeidsmåter og innfallsvinkler uten at aktivitetene foregår samtidig (Håstein & Werner, 2014, s. 46). Den sekvensielle variasjonen Inger legger opp til i sin undervisning kan vanskelig forklares gjennom en læringsteori fordi det er aktivitetene innad i undervisningen som er gjeldende og ikke variasjonen i seg selv. Inger sier:

Fordi du jobber på så forskjellige måter, og ungene lærer å ta et valg og jobbe selvstendig. Og ikke minst det å være motivert og føle mestring. Og da er det en eller annen måte i løpet av dagen du har følt en mestring på. Det er veldig viktig.

Denne uttalelsen kan knyttes til Bandura (1997) sitt begrep self-efficacy, som handler om mestringstro. Variasjon av metode kan styrke sannsynligheten for at elevene føler på mestring. Dette er fordi variasjon av metode sannsynliggjør muligheten for at elevene møter metoder som de har tidligere mestringserfaringer med, som kan bidra til å styrke deres mestringsforventning, altså deres self-efficacy (Bandura, 1997). Inger snakker om hvordan utformingen av klasserommet kan være tilpasset slik at det oppleves motiverende, ved at ting har en fast plass og elevene vet hvordan de skal navigere seg rundt i klasserommet. Klasserommet kan også inneholde motiverende holdninger og verdier, for eksempel har et klasserom som tillater feil vist seg å være viktig. Hattie (2009, s. 23) skriver at et trygt læringsmiljø baseres på et miljø hvor det er lov å gjøre feil og som heller ses som et utgangspunkt for å lære. Schaanning (2022, s. 139) underbygger dette, hvor han skriver at for at elevene skal lære noe, må det først og fremst være lov å prøve og feile. Berit snakker om dette:

Og så er jo vi lærere kanskje litt glad i å hele tiden forklare mye, og skal gjøre ting veldig tydelig for elever, og da går jo ofte tida litt fort, også tørr vi ikke alltid å slippe dem litt ut i det, og prøve og feile litt på egen hånd, men det har jeg prøvd litt på, det tror jeg egentlig er litt fint, at det er ikke alltid du trenger til å forklare så mye, også kan de prøve å finne ut litt av ting selv.

Berit sin tankegang om å la elevene få prøve og feile som en del av deres læring står i motsetning til det behavioristiske perspektivet, og ses heller i sammenheng med kognitivismen der eleven er den aktive parten eller sosiokulturell teori hvis elevene utforsker læring i sosial sammenheng.

6.1.4 Lærerrollen

Lærerne i studien ble alle spurt om rollen som lærer ettersom dette var det første temaet i intervjuguiden. Inger snakker om hvordan lærerrollen har endret seg:

Å være lærer i dag er ikke det samme som å være lærer for 20 år siden. Vi har mye mer jobb. Vi har mye mer ansvar. Før var du lærer, underviste i et klasserom og hadde elevene. Nå har vi mye mer foreldre også. Som krever sitt. Og jeg synes det ikke bare

er lærerrollen. Du er både sosialarbeider, du er nesten helsesykepleier, du er psykolog. Du har mange, mange flere roller enn å være lærer i dag. [...]. Så nei, jeg synes jeg har veldig mange roller.

Utover klasseromsarbeidet må lærere forholde seg til en rekke oppgaver og forventninger. Lærere er ikke bare kontaktlærere og faglærere, de er kolleger, medarbeidere og ansatte på en skole, og samarbeidspartnere for elevenes foresatte, for skoleledelsen, spesialpedagoger, rådgivere og helsesykepleiere (Helstad & Øiestad, 2022, s. 57). I tillegg har læreren flere roller i undervisningssituasjonen. Berit påpeker at lærerrollen ikke bare handler om å komme seg gjennom fagene, det handler for eksempel også om konflikthåndtering og å holde orden i klasserommet. Hun omtaler lærerrollen som en åttearmet blekksprut:

Du står der som en åttearmet blekksprut og prøver å fikse og ordne. Så som lærer så har du jo mange roller, du er jo en trygg og god voksen for noen som trenger det akkurat der og da.

Denne skildringen av læreren som en åttearmet blekksprut tydeliggjør lærerens mange ulike roller. Buli-Holmberg (2008, s. 174) skriver at lærernes profesjonelle utfordring handler om å mestre mange ulike yrkesroller innad i undervisningssituasjonen. Hun trekker fram formidlerrollen, veilederrollen og spesialistrollen i form av å ha kunnskaper om spesifikke fag, som essensielle (Buli-Holmberg, 2008, s. 174). Det er dermed liten tvil om at lærerrollen inneholder mange ansvarsområder. Hattie (2009) finner i sin forskning at læreren er av størst betydning for elevenes læring, og derfor er det essensielt å være bevisst hvilke ansvar, roller og krav som stilles til lærerne.

Inger og Kari trekker fram at de syns det er viktig å møte elevene før skolen begynner. Inger forteller at hun går innom SFO for å hilse på elevene:

Jeg starter alltid dagen med å gå innom SFO for å si hei til unga. Bare for å få den hei, liksom. Jeg jobber jo ikke på SFO, men jeg går alltid innom der hver morgen og snakker med de unga som er der. For jeg synes det der å si hei er veldig viktig.

Kari forteller at hun liker å ha inspeksjon ute før klokka ringer inn skoledagen:

Jeg liker å gå ut og ha en inspeksjon for å se elever. Hvis jeg har noen jeg har lyst til å følge litt mer på, så kan jeg møte dem på skolen, og snakke litt med dem. Klapp på

skuldrene, og «så kul lue». Det er sånne små, enkle ting. Så har jeg brutt ting litt ned hvis det er noe før det ringer.

Det er helt tydelig at både Inger og Kari vektlegger relasjonen med elevene høyt. Deres handlinger hvor de møter elevene før skolen begynner, på eget initiativ, viser et engasjement og et ønske om å se elevene for den de er, også utenfor klasserommet. Videre forteller Inger om hvordan hun møter elevene på vei inn i klasserommet etter klokka har ringt:

Møter alltid ungene ute, tar dem alltid i hånda og sier navnene deres. Slipper dem ikke før de ser på meg med blikket og sier hei. For da har jeg litt for min egen del også, så er det det at da har jeg sett alle elevene. Alle elevene har blitt sett, og det tror jeg er veldig viktig, og blitt sagt navnene til. [...]. Jeg tar dem i hånda når de går igjen på dagen og sier takk for i dag. Og håper du har hatt en fin dag. For relasjoner er jo superviktig å jobbe med.

Dette møte med læreren både ved starten og slutten av dagen når elevene kommer inn og forlater klasserommet, kan ses som en form for struktur. Viktigheten av en god struktur og en autoritativ lærer som vektlegger gode relasjoner underbygges av Nordahl og Overland (2021, s. 79). Liv snakker om viktigheten av klasseledelse og relasjoner, og at man må være tydelig og varm for at elevene skal respektere og lytte til deg. Dette står i tråd med den autoritative læreren som både utøver varme og kontroll (Nordahl & Overland, 2021, s. 79).

Lærerrollen kan i lys av læringsteoriene både anses som aktiv, passiv og som en tilrettelegger. Vygotsky la grunnlaget for en pedagogikk som krever en aktiv elev, en aktiv lærer og et aktivt miljø, hvor læreren har en avgjørende og sentral rolle som dialogpartner og mediator (Vingdal, 2014, s. 49). Det sosiokulturelle perspektivet ser dermed på læreren som en tilrettelegger for elevens læring. I kognitiv teori kan læreren argumenteres for å være en passiv hjelper fordi de overfører informasjon til eleven, men det er likevel eleven som er den aktive i sin læringsprosess. Dette står i motsetning til behaviorismen som anser læreren som den aktive parten i elevens læring.

6.1.5 Elevrollen

Elevrollen er illustrert i tabell 6.1 som mottakende, deltakende og individuell. Bakgrunnen for dette synliggjøres i lærernes utsagn fra intervjuene. Astrid sier blant annet dette:

Prøver å tenke mye på det, at vi ikke skal sitte mye rolig. At vi skal prate lite, de skal prate mye sammen.

Liv fortsetter:

Ikke ha noen lange avhandlinger om det ene eller det andre. Mest mulig at de jobber og holder på og finner ut av ting sammen.

Lærernes utsagn viser til en tankegang om at det er eleven som skal være aktiv i sin læring hvor læreren trekker seg tilbake. Liv og Astrid sine tanker om at læreren skal innta en passiv rolle og eleven skal være aktiv kan både trekkes til kognitiv og sosiokulturell teori.

Bakgrunnen for hvorfor det kan ses i et kognitivt perspektiv er fordi eleven beskrives som den aktiv lærende og læreren fungerer som en hjelper, og sosiokulturelt er fordi de sier at elevene skal prate mye sammen som kan antyde til samarbeid.

Inkluderende læring tas opp av Berit og Mette. Inger nevner også viktigheten av å inkludere i den tilpassede undervisningen, hvor hun lager lik forside for alle elevene selv om innholdet i heftet eller boka kan være forskjellig. Inger sier:

Det er for at ingen skal falle utenom, og det er hvis vi lager et hefte også, forsiden er akkurat lik, men hva som er inni er forskjellig.

Dette kan knyttes til begrepet *legitim perifer deltakelse* i sosiokulturell teori som handler om at elevene betraktes som fullverdige deltakere i et fellesskap for å kunne lære (Lave & Wenger, 1991, s. 31). Sannsynligvis gjør Inger denne bevisste handlingen fordi hun ikke ønsker å synliggjøre tilpasningene, men heller fremme et fellesskap i klassen der alle elevene anses som likeverdige. Man kan samtidig drøfte hvorvidt det å være likeverdig handler om å være lik, eller om man i et klassefellesskap kan være likeverdige selv om man er forskjellige. Dette er en viktig problemstilling å være bevisst.

6.1.6 Undervisningsmetoder

Det beskrives flere ulike undervisningsopplegg i denne studien. Noen av disse er blant annet stasjonsarbeid, lek, fantasiopplegg og tverrfaglige prosjekter. Mette forteller at hun liker å jobbe med stasjonsarbeid og at dette er en form for aktiv undervisning hun liker å jobbe med. Denne formen for undervisning kan omtales som simultan variasjon fordi det er flere forskjellige aktiviteter som foregår samtidig (Håstein & Werner, 2014, s. 45). I lys av læringsteoriene kan stasjonsundervisningen ses i et kognitivt perspektiv som en aktiv tilegningsprosess, men dette er bare gjeldende hvis elevene faktisk inntar en aktiv rolle i læringen. Det kan også ses i et sosiokulturelt perspektiv fordi noen av stasjonene inneholder samarbeid, hvor elevene er sosialt deltakende.

Berit snakker om hvordan hun benytter butikklek for å aktivisere matematikken. Butikklek kan knyttes til det situerte perspektivet på læring i sosiokulturell teori, fordi læringen skjer i samhandling med andre hvor de er avhengig av å samarbeide og delta for at leken skal gå sin gang. Hvorvidt butikkleken anses som en kollektiv deltakende prosess er derimot avhengig av hvorvidt elevene faktisk deltar i leken. Elevenes fantasi og naturlige nysgjerrighet kan også påvirke leken. Eik (2022, s. 20) skriver at barnas ideer kan tilføre et spenningsskapende innslag i butikkleken, som for eksempel tyveri, brann eller rømte dyr. Dette står i tråd med Lillejord et al. (2018, s. 14) sin forskningskartlegging som trekker fram viktigheten av elevenes fantasifullhet, evnen til å late som, og elevenes mulighet til å gi leken ny betydning og mening. Liv og Astrid sitt prosjekt hvor klassen skulle reise til Nordpolen, inneholder faktorer som tester elevenes evne til å late som. Prosjektet bygger på elevenes fantasi, hvor opplegget begynte med at elevene skulle finne opp tryllestøv for å fly til Nordpolen. Deretter skulle de visualisere stallet til reinsdyrene og verkstedet til julenissen. Den lekpregede aktiviteten utfordrer grensen mellom fantasi og virkelighet, og dette forklarer Øksnes og Sundsdal (2020, s. 152) som et «som om»-forhold til virkeligheten. I tillegg skriver Lillemyr (2019, s. 59) at å vektlegge opplevelsen som en naturlig del av læringen kan styrke elevenes nysgjerrighet og bidra til at læringen oppleves som mer personlig.

Kari som er lærer på mellomtrinnet snakker ikke i like stor grad om lek, men inkluderer allikevel elevenes fantasi og kreativitet i form av prosjekter som fantasisolsystem. Her skulle elevene finne opp sin egen planet, og deretter designe og utvikle en modell av denne. Et slikt opplegg baseres på elevenes nysgjerrighet og fantasi, og slik læring handler om evnen til problemløsning (Helstad & Øiestad, 2022, s. 74). Sluttproduktene i dette prosjektet, altså fantasiplanetene, tar utgangspunkt i elevenes utforming av planeten. Prosjektet kan derfor knyttes til en indre eller autonom motivasjon i lys av motivasjonssynene som ble beskrevet tidligere i underkapittel 6.1.3. Den indre motivasjonen kan omhandle ønsket om å designe en planet man er fornøyd med og stolt over, og en autonom motivasjon kan omhandle det faktum at hele klassen skal utarbeide hver sin planet og at man ikke ønsker å skille seg ut. Dette prosjektet er individuelt, hvor elevene er den aktive, og derfor kan undervisningsopplegget knyttes til kognitiv teori.

Liv sier at de har mye lekpreget undervisning i deres klasserom. De kaller den lærerstyrte leken for rammelek fordi de er med på å sette rammene for leken. Liv snakker også om frilek:

De blir mer robuste på et vis med frileken. Det er da de klatrer opp i trær og faller ned og gjør mer ting som ikke vi finner på.

Man kan knytte denne beskrivelsen til risikolek, slik Lunde og Brodal (2022, s. 32) beskriver den, hvor risikolek handler om å lære ved å bli kjent med egen frykt. Å klatre i trær på eget initiativ handler om at elevene selv må finne ut når det blir for høyt og for skummelt, og hvordan de skal takle den følelsen. Risikoleken oppstår oftest gjennom frilek hvor elevene får bestemme selv. Frileken kan dermed sies å medføre allsidig læring (Lunde & Brodal, 2022, s. 107). Samtidig skriver Lunde og Brodal (2022, s. 28) at bortsett fra friminuttene er det lite tid til frilek i skolen. Dette underbygges også i forskningskartleggingen til Lillejord et al. (2018, s. 14). Klasserommet til Liv og Astrid bærer preg av mye lek, fordi alle skoledagene begynner med frilek. Astrid forteller videre at de i gymtimene jobber med å øve på den kroppslige bevegelsen i alle mulige former samtidig som de øver på å fungere sammen som klasse. Dette innebærer å øve på å vinne, tape og øve på å lytte, ta imot beskjeder og ha fokus. Dette står i tråd med Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 30) sitt utsagn om at elever må lære regler for atferd og kommunikasjon, lære å vente på tur og lære sosiale ferdigheter som er nødvendige for å samarbeide. Å øve på den kroppslige bevegelsen og kroppslig kompetanse kan knyttes til Whitehead (2014, s. 81) sitt begrep *physical literacy*. Dette handler om å legge til rette for opplevelser som skaper glede ved å være aktiv og utvikler en holdning der deltakelse oppleves som givende og berikende (Whitehead, 2014, s. 88).

Mette snakker om de ulike tverrfaglige prosjektene hun har gjennomført med klassen hvor de blant annet har hatt ABBA-uke, skoleavis og forestilling om ti år på 1900-tallet. Tverrfaglige prosjekter over tid kan knyttes til dybdelæring. Dette underbygges av Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 83) som skriver at dybdelæring kjennetegnes ved at elevene får tid til å fordype seg i lærestoffet, får hjelp til å forstå sammenhenger og begreper, og ved å anvende dette i nye situasjoner oppnår man dypere kunnskap. Mettes tverrfaglige prosjekter kan argumenteres for å inneholde kollektive deltakende prosess i lys av sosiokulturell teori. Dette samsvarer også med at Mette vektlegger det sosiale fellesskapet i skolen som et grunnlag, som drøftes i underkapittel 6.1.2 om kunnskapssyn. I henhold til Dysthe (2001) sine aspekter om læring i et sosiokulturelt perspektiv er læring grunnleggende sosial og skjer gjennom deltaking i praksisfellesskap, og dette samsvarer både med Mettes utsagn og undervisning. Kari benytter også tverrfaglige prosjekter i stor grad, gjennom for eksempel verden som årets tema. Hun tar ofte utgangspunkt i det elevene er interessert i, og dette gjør Inger også når hun finner tema

for uka. Å ta utgangspunkt i barnas interesser, ideer og aktive deltakelse i læringen, bidrar positivt for elevenes motivasjon for å lære (Hogsnes, 2022, s. 53-54). I tillegg påvirker det elevenes medvirkning at aktivitetene oppleves som relevante og meningsfylte (Gilje, 2022, s. 137).

Kari og Ingers beskrivelse av mix-undervisningen kan ses som en form for sekvensiell variasjon, hvor elevene veksler mellom ulike aktiviteter, arbeidsmåter og innfallsvinkler i løpet av skoledagen (Håstein & Werner, 2014, s. 46). Kari påpeker at det er viktig å lære elevene å ta gode valg, og dette er også bakgrunnen for hvorfor hun plasseres innenfor subjektiveringsformålet i lys av Biesta (2020) i underkapittel 6.1.2 om kunnskapssyn. Et slikt opplegg krever at elevene setter egne mål, planlegger arbeidet, overvåker egen læringsprosess, og reflekterer over egen læring (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 84). Dette kan knyttes til prinsippet *å lære å lære*, hvor elevene skal tilegne seg kunnskap på selvstendig vis, forstå egne læringsprosesser og reflektere over egen læring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det står også i tråd med begrepet elevmedvirkning som fremmes i Fagfornyelsen (LK20) (Kunnskapsdepartementet, 2017). Elevmedvirkning handler blant annet om at elevene gis en form for valgfrihet og får mulighet til å ta valg omkring hvordan de vil lære selv (Gilje, 2022, s. 137). Mix-undervisningen til Kari og Inger styrker både elevmedvirkningen og elevenes evne til å lære å lære. Kari snakker om bakgrunnen for undervisningsmetoden:

La dem gnistre litt av dem, og la dem få lov til å prøve ut ting. [...]. Jeg skal sende fra meg noen som er gode til å lese, noen som er gode til å skrive, noen som har gode grunnleggende matematikkferdigheter, kan å snakke engelsk og bruker engelsk. Og de tingene der er jo viktig, det er de dem skriker etter lengre opp i systemet. Så tørr å forenkle hva du skal lære dem, og si at de tingene er viktig. Og ikke henge seg for mye oppi alle fag og alt mulig hele tiden. Det tror jeg har vært en suksess, for min del.

Berit snakker også om at hun prøver å legge opp undervisning etter grunnleggende ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017), slik at undervisningen inneholder noe aktivt, muntlig og skriftlig. Denne formen for undervisning kan også knyttes til Meyer (2020, s. 65) sin 2.0 skole som et alternativ, fordi skolesystemet i liten grad legger opp til at lærerne kan møte elevene på deres premisser ved å la de gjøre det de synes er interessant og spennende. Det er grunn for å tro at Kari og Inger oppnår dette gjennom deres mix-undervisning.

Inger svarer dette om aktiv undervisning som fenomen:

På sommeren så bruker vi kritt og pensler og vann og går ut og bruker asfalten. Vi går i skogen og finner pinner og gjør ting som har med tema å gjøre. På vinteren har vi ketsjupflasker med litt farge i og lager regnstykker ute. Så vi bruker også vinteren, drar ut røkking og tar lekbaset.

Inger snakker om flere konkretiseringsmaterialer som blant annet kritt, pensler, vann, ketsjupflasker med farge i og røkking. Konkretiseringsmaterieell kan i lys av Vygotsky ses som medierende redskaper:

«Reiskapar» eller «verktøy» betyr i eit sosiokulturelt læringsperspektiv dei intellektuelle og praktiske ressursane som vi har tilgang til, og som vi brukar for å forstå omverda og for å handle. Dette er reiskapar og verksemder som innhald tidlegare generasjonars erfaring og innsikter, og når vi brukar reiskapen, utnyttar vi desse erfaringane» (Dysthe, 2001, s. 46).

Medierende redskaper menes med andre ord alle redskaper, verktøy og ressurser vi benytter for å oppnå læring. Dette kan for eksempel være digitale hjelpemidler, språk eller konkretiseringsmaterieell, slik Inger beskriver. I sosiokulturell teori er man opptatt av forholdet mellom de medierende redskapene og den lærende, og hvordan dette kan være et komplekst samspill (Dysthe, 2001, s. 47). Ingers uttalelse skildrer også problemløsning og læring gjennom aktivt engasjement, og dette står i tråd med et kognitivt læringssyn. Berit snakker også om konkretiseringsmaterieell når hun beskriver om de praktisk-estetiske fagene som gode muligheter for å tilpasse undervisningen:

Jo, så er det praktisk, du kan vise at det her er en rotskreller, eller det er en kniv, du får hele tiden konkretisert, og det tror jeg hjelper for mange, det å konkretisere, og at det blir noe du kan gjøre og ta på og se på, for det er i hvert fall en god tilpasning, synes jeg.

Konkretiseringsmaterialene som nevnes i både Ingers og Berits utsagn kan argumenteres for å være medierende redskaper fordi materiellet er ressurser elevene får tilgang på og som fungerer som hjelpemidler i læringen. De medierende redskapene som skildres i dette utsagnet tilfører dermed et sosiokulturelt preg på undervisningen.

6.2 Aktiv undervisning for å bidra til å tilpasse undervisningen

Formålsparagrafen (Opplæringslova, 1998, §1-1) fremmer begreper som engasjement, skaperglede og utforskertrang som skal gjennomsyre opplæringen. Fagfornyelsen inneholder begreper som dybdelæring, elevmedvirkning, kritisk tenkning, og å lære å lære (Kunnskapsdepartementet, 2017). Alle disse begrepene samsvarer med begrepet aktiv undervisning, hvor elevene ses som de aktivt lærende og læreren benytter varierte og dialogiske tilnærminger til undervisningen. Dette kan også knyttes til kognitiv og sosiokulturell teori. Alle lærerne definerer sin undervisning som aktiv utenom Kari. Ved spørsmål om begrepet gir hun uttrykk for at dette er noe hun benytter lite og gjerne vil bruke mer. Det virker dermed ikke som at Kari definerer sin egen undervisning som aktiv. Jeg vil argumentere for at alle lærerne i studien driver med aktiv undervisning i en eller annen grad eller form, fordi de alle benytter seg av en pedagogisk tilnærming som viker fra den tradisjonelle, og har fokus på å aktivisere elevene. Helstad og Øiestad (2022, s. 109) beskriver viktigheten av at lærere planlegger og strukturerer undervisningen slik at den skaper engasjement, og fremmer aktivitet og lærelyst. Dette står i tråd med studiens definisjon av aktiv undervisning.

Klette (2020, s. 190) trekker frem to faktorer som forskning viser at er viktige for elevers læring, og disse er variasjon i undervisningen og læreren. Klette (2020, s. 190) viser til forskning som ligner Helstad og Øiestad (2022, s. 99) sine fire faser i undervisningens dramaturgi, og påpeker at: «lærers profesjonelle skjønn og kunnskap kommer fram i hvordan han/hun balanserer disse slik at de er hensiktsmessige for læringsaktivitetene og ønsket læring, samt gir mulighet for variasjon i arbeidsmåter» (Klette, 2020, s. 190). I henhold til tidligere forskning fant Seidel og Shavelson (2007, s. 483) at de største undervisningseffektene handlet om å gi eleven mulighet til å delta i læringsaktiviteter. Dette underbygger Helstad og Øiestad (2022, s. 105) hvor de skriver at elevenes innflytelse på egen læring øker når elevene spiller en mer aktiv rolle i undervisningen. Dette står i tråd med kognitiv teori som vektlegger eleven som den aktivt lærende. Grant et al. (2013, s. 251) finner at de prisvinnende lærerne i studien varierte undervisningen sin med aktiviteter som lå på ulike kognitive nivåer, hvor lærerne var de som tilpasset seg omstendighetene for å styrke elevenes læring. Viktigheten av læreren trekkes frem som et viktig moment i Hattie (2009) sin forskning, og Nordahl og Overland (2021, s. 79) vektlegger den autoritative læreren.

Alle lærerne i studien ble spurt om hvorvidt de anså aktiv undervisning som en hensiktsmessig metode i arbeidet med tilpasset opplæring, og på dette svarte Berit:

Jeg føler jo at den aktive læringen gir større grad for tilpasninger, enn den tradisjonelle. I den tradisjonelle er det vi som voksne som må legge inn mer av tilpasningene, men i aktiv læring så tilpasser det seg selv.

Astrid svarte dette:

Min første tanke er jo at ved aktiv undervisning så ligger mer hos eleven. At de jobber, de tar kanskje tak i ting der de er. Og at det også er med på den delen med tilpasset opplæring. [...]. Så jeg tenker jo at hvis man klarer å legge opp til at elevene er aktive, så er det også enklere å tilpasse.

Berit sier at hun synes aktiv undervisning åpner opp for at det er plass til alle elever:

Så jeg synes en aktiv lærings situasjon er fin fordi hvis du skal lære noe på en litt aktiv måte, så har du plass til alle elevene, og du trenger ikke å hysje, for det skal ikke være stille.

Lærerne i studien skildrer tanker om at aktiv undervisning kan bidra til tilpasset opplæring. Det er samtidig viktig å påpeke at lærerne ikke er spurt om aktiv undervisning fungerer bedre enn andre metoder, men heller kun et ensidig fokus på hvorvidt denne metoden anses som hensiktsmessig. Håstein og Werner (2014, s. 20) påpeker at det er en vanlig oppfatning at tilpasset opplæring kan realiseres gjennom bestemte undervisningsmetoder eller måter å organisere undervisningen på. De argumenterer for at man må bruke et bredt utvalg av arbeidsmetoder og undervisningsformer for å realisere prinsippet om tilpasset opplæring (Håstein & Werner, 2014, s. 43). Haug (2020, s. 24) argumenter for at en god kollektiv undervisning kan være løsningen på kravet om tilpasset opplæring. Nordahl (2009, s. 199) hevder at stort sett alle arbeidsmåter, organiseringsprinsipper, vurderingsmåter og undervisningsinnhold kan realiseres under rammen av tilpasset opplæring. Han argumenterer videre for at aktive og engasjerte elever både kan realiseres gjennom bruk av varierte arbeidsmåter og tradisjonell lærerstyrt undervisning (Nordahl, 2010, s. 21). Man kan dermed si at det trolig ikke undervisningsformen i seg selv som er viktigst, men heller at lærerens presentasjon av lærestoffet er relevant for elevene, og at læreren benytter aktiviteter som stimulerer til engasjement, deltakelse og aktivitet (Nordahl, 2010, s. 20).

I tillegg påpeker Håstein og Werner (2014, s. 28) at i arbeidet med tilpasset opplæring er det ikke tilstrekkelig å bare snakke om hvordan læreren underviser, man må også fokusere på hva elevene får ut av denne undervisningen. Selv om denne betraktningen er viktig, tar denne oppgaven utgangspunkt i lærerens undervisning og derfor vil ikke oppgaven kunne gi en full og bred oversikt over hele bilde av tilpasset opplæring. Oppgaven tar heller sikte på å fremme tilpasset opplæring med utgangspunkt i lærerperspektivet, og mye av dette arbeidet er styrt av retningslinjer som nasjonale lover og læreplaner.

6.3 Læreplaners utvikling og endringer

Kari og Inger forteller om hvordan de har innført endringen av sin undervisning på eget initiativ og drivkraft. Dette står i sterk tråd til det Jenssen (2020, s. 42) kaller for en privatpraktiserende lærer, som handler om at den enkelte lærer selv planlegger, gjennomfører og vurderer undervisningen, uten mye samhandling med kolleger. At læreren både planlegger, gjennomfører og evaluerer all undervisning selv kan på den ene siden styrke lærerens pedagogiske profesjonalitet, men på den andre siden gi rom for personlig sårbarhet og forhindre utviklingen av et profesjonsfelleskap (Jenssen, 2020, s. 42). Mette og Berit derimot snakker om et felles initiativ ved skolen som ble forankret fra ledelsen, som kan knyttes til begrepet profesjonsfelleskap. Det er ingen tvil om at det er ideelt å utvikle og styrke et profesjonsfelleskap innad i skolen, men dette er arbeid som krever tid, arbeid og inkludering av alle ansatte i skolen for å lykkes. «Sentrale prinsipp i skolen blir ikke automatisk praksis om de blir skrevet inn i læreplaner eller retningslinjer. Praksis kan ikke vedtas, den må skapes og dyrkes frem» (Jenssen, 2020, s. 46).

Alle lærerne i studien ble spurt om den gjeldende læreplanen og innføringen av denne, og flere av lærerne tok opp endringer som et tema i intervjuet. Blant annet nevner Kari kurs som et aspekt i skolen som skal fremme endring, men som hun mener har lite for seg. Hun sier:

Det er jo litt av det som ofte er i skolen, synes jeg, at det er mye snakk, mye kursing, og så gjør du ikke noe med det. Du drar på et kurs, lærer noe bra, og så drar du hjem, og så gjør du ikke noe med det.

Jenssen (2020, s. 49) beskriver kurs som «faglig påfyll» av interne eller eksterne ressurser som skal gi personalet faglig innsikt som kan styrke skolens utvikling, og at kurs kan være verdifulle, men uten oppfølging har det lite for seg.

7. Reflekterende oppsummering

Denne masteroppgaven har undersøkt hvordan seks lærere forstår og erfarer begrepene tilpasset opplæring og aktiv undervisning, og hvordan aktiv undervisning som pedagogisk tilnærming kan bidra i arbeidet med den tilpassede opplæringen. Studien har benyttet seg av fenomenologiske intervju og hermeneutisk fortolkning som metodisk tilnærming. Jeg har drøftet tidligere forskning, teori og funn gjennom en egenprodusert tabell med utgangspunkt i tre læringsteorier og seks valgte aspekter. Dette er gjort for å synliggjøre sentrale aspekter som jeg anser som hensiktsmessige for å svare på problemstillingen.

Problemstillingen for denne studien er: *Hvordan forstår og erfarer seks lærere bruk av aktiv undervisning som en pedagogisk tilnærming for å kunne bidra til tilpasset opplæring for elever på barneskolen?* Funnene i denne studien finner at lærerne forstår tilpasset opplæring som et lovfestet og forpliktende prinsipp som forankrer elevenes rett, og de forstår begrepet som at alle elever har rett på en undervisning som er tilpasset deres forutsetninger slik at de oppnår et tilstrekkelig læringsutbytte. Dette samsvarer også med styringsdokumentenes og teoriens forståelse av prinsippet og begrepet. Lærernes svar i intervjuene skildrer, slik det beskrives i teoridelen av denne oppgaven, en tankegang om tilpasset opplæring som et overordnet og komplekst begrep som i noen tilfeller ses som vanskelig å oppnå fordi man som lærer må benytte profesjonelt skjønn for å utføre dette oppdraget. Lærerne kommer med mange eksempler på undervisningsopplegg de har planlagt, gjennomført og evaluert som de anser som aktive og tilrettelagte. Lærerne gir uttrykk for og forteller at de anser aktiv undervisning som en hensiktsmessig tilnærming i arbeidet med tilpasset opplæring. Alle lærerne i denne studien har til felles at de er aktivt engasjerte i sin undervisning og i sine elever, og dette er en stor fordel for elevene som er en del av dette klasserommet. Samtidig er det viktig å påpeke at denne studien ikke har målt hva elevene mener eller deres læringsutbytte, og derfor kan jeg heller ikke si noe om hvorvidt en aktiv tilnærming faktisk påvirker elevenes læring. Studien synliggjør lærernes stemme og perspektiv, og ikke elevenes. Masteroppgaven forsker på lærernes meninger om hvorvidt de anser denne metoden som hensiktsmessig i arbeidet med tilpasset opplæring, og selv om funnene bekrefter dette, betyr ikke dette at de tenker at andre metoder ikke fungerer. Derfor kan man heller ikke konkludere med at denne metoden er noe mer «riktig» enn andre. Det er kun et utvalg av seks ulike lærere som er representert og drøftet i denne studien, og det er dermed kun seks forskjellige meninger som fremmes.

Denne masteroppgaven handler i bunn og grunn om hva som er god undervisning. Å finne ut hva slags undervisning som kategoriseres som «god» er nok en for stor oppgave for en masteroppgave, mulig er det et spørsmål som generelt også er vanskelig å besvare. Dette er fordi alle elever og deltakere i skolen er forskjellige og unike med ulike evner og forutsetninger, og med bakgrunn i tilpasset opplæring må man finne ut av hva som fungerer best for sine elever og sin klasse. Det viktigste er trolig at så lenge kompetansemål blir dekket og møtt gjennom undervisningen, og at den pedagogiske tilnærmingen og arbeidsmetodene er godkjent av skoleeier hvor elever føler seg trygge, føler på mestring og utvikler sin læring, så er det mindre viktig hvordan undervisningen faktisk ser ut. Uavhengig av hvilken type undervisning man benytter seg av, om den er tradisjonell, aktiv eller en helt annen, viser både teorien og lærerne i denne studien at variasjon er en viktig faktor i arbeidet med den tilpassede opplæringen. Studiens utvalg av teori viser også at læreren er av avgjørende betydning, og dette bekreftes av lærerne gjennom deres dedikasjon og engasjement. Selv om det allerede finnes et bredt forskningsfelt omkring undervisning og pedagogikk, er det alltid behov for mer forskning. Dette er fordi samfunnet utvikler seg i stadig raskere tempo, og derfor er det nødvendig at både skolen, lover og styringsdokumenter utvikles og fornyes i takt med denne utviklingen. Forskningen leder dermed fram sentrale betraktninger omkring læring og undervisning som er sentrale i arbeidet med å finne de mest hensiktsmessige retningslinjene, metodene, og tilnærmingene, for skolen og undervisningens fremtid.

Referanseliste

- Andersen, M. M. (2023). *Hvordan kan fysisk aktiv læring bidra til å redusere skolevegring blant elever på grunnskolen?* [Universitetet i Sørøst-Norge].
- Andresen, K. R. (2023). *Fysisk aktiv læring på småskoletrinnet: En kvalitativ studie av læreres erfaringer og holdninger til hva som ligger til grunn for bruk av fysisk aktiv læring som arbeidsmåte i begynneropplæringen* [Universitetet i Sørøst-Norge].
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (Forskningsrapport nr. 62). Høgskulen i Volda.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Freeman.
- Bauge, E. F. (2023). *Fysisk aktiv læring i matematikk* [Høgskolen i Innlandet].
- Berg, A. U. (2022). *Hvordan kan fysisk aktivitet bidra til elevers læring i norskundervisning? Norsk som eksemplarisk arena for å undersøke hvordan lærere oppfatter fysisk aktiv læring i forbindelse med teoretisk undervisning* [OsloMet].
- Biesta, G. J. J. (2020). *Educational research: an unorthodox introduction*. Bloomsbury Academic.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2008). Tilpasset opplæring under Kunnskapsløftet - intensjoner og skolutvikling. Introduksjon. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tilpasset opplæring - intensjoner og skoleutvikling* (s. 9-24). Gyldendal akademisk.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2021). *De uferdige utdanningsreformer og Fagfornyelsen (LK20): om det som var, det som er, og det som ennå ikke er til*. Gyldendal.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Attachment* (2. utg., Bd. 1). Basic Books.
- Buli-Holmberg, J. (2008). Lærerrollen og tilpasset opplæring. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tilpasset opplæring - intensjoner og skoleutvikling* (s. 168-198). Gyldendal akademisk.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33-72). Abstrakt forlag.
- Eik, L. T. (2022). Hva er lek? I S. Breive, L. T. Eik & L. Sanne (Red.), *Lekende læring og lærende lek i begynneropplæringen* (s. 15-36). Fagbokforlaget.
- Enget, L. E. (2023). *Læreres oppfatninger av fysisk aktiv læring i matematikk* [Høgskolen i Innlandet].
- Enstad, F. & Bakken, A. (2022). *Ungdata junior 2022: Nasjonale resultater* (NOVA Rapport 6/22). OsloMet. <https://oda.oslomet.no/oda->

- Fullan, M., Quinn, J. & McEachen, J. (2018). *Dybdeløring* (F. T. Gregersen, Overs.). Cappelen Damm akademisk.
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode: ein historisk introduksjon*. Samlaget.
- Gilje, Ø. (2022). *Læringsidentitet: elevmedvirkning i den digitale skolen*. Universitetsforlaget.
- Grant, L. W., Stronge, J. H. & Xu, X. (2013). A cross-cultural comparative study of teacher effectiveness: Analyses of award-winning teachers in the United States and China. *Educational assessment, evaluation and accountability*, 25(3), 251-276.
<https://doi.org/10.1007/s11092-013-9170-1>
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Haug, P. (2020). Tilpassa oppløring. I M. H. Olsen & P. Haug (Red.), *Tilpasset oppløring* (s. 11-40). Cappelen Damm akademisk.
- Heiberg, M. (2023). *Matematikklærerens integrering av Fysisk Aktiv Løring på 3.trinn* [Høgskolen i Innlandet].
- Helgesen, J. H. (2022). *Fysisk aktiv læring på førstetrinn* [Universitetet i Sørøst-Norge].
- Helstad, K. & Øiestad, P. A. (2022). *Læreren som regissør: ledelse og læring i klasserommet* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Hogsnes, H. D. (2022). Lek i skolehverdagen: Lekens betydning for barns erfaringer med sammenhenger. I S. Breive, L. T. Eik & L. Sanne (Red.), *Lekende læring og lærende lek i begynneropplæringen* (s. 37-63). Fagbokforlaget.
- Hopfenbeck, T. N. (2012). Strategier for læring: Om selvregulering og strategim linger i PISA. I T. N. Hopfenbeck, M. Kj rnsl  & R. V. Olsen (Red.), *Kvalitet i norsk skole: internasjonale og nasjonale undersøkelser av læringsutbytte og undervisning* (s. 69-83). Universitetsforlaget.
- Håstein, H. & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis* (s. 19-55). Cappelen Damm akademisk.
- Illeris, K. (2012). *Læring* (Y. Nordgård, Overs.). Gyldendal akademisk. (Opprinnelig utgitt 2006)

- Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Eriksen, A., Løvgren, M. & Narvhus, E. K. (2023). *PISA 2022: Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing*. Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/noasp.205>
- Jenssen, E. S. (2020). Utvikling av tilpasset opplæring som organisasjonslæring. I M. H. Olsen & P. Haug (Red.), *Tilpasset opplæring* (s. 41-64). Cappelen Damm akademisk.
- Jenssen, E. S. & Lillejord, S. (2009). Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis. *Acta Didactica Norge*, 3(1), Artikkel 13. https://bora.uib.no/bora-xmloi/bitstream/handle/1956/5726/43006%20Jenssen%20paper_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Klette, K. (2003). Lærerens klasseromsarbeid: Interaksjons- og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97. I K. Klette (Red.), *Evaluering av Reform 97: Klasserommets praksisformer etter Reform 97* (s. 39-76). Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Klette, K. (2020). Hva vet vi om god undervisning? I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning: en antologi* (2. utg., s. 183-214). Fagbokforlaget.
- Krogh, A. (2021). *Fysisk aktiv læring i norskfaget* [Universitetet i Sørøst-Norge].
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.; 3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Landerud, K. R. (2021). *Fysisk aktiv læring i norskfaget* [Universitetet i Sørøst-Norge].
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lillejord, S., Børte, K. & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø - En forskningskartlegging*. Kunnskapssenter for utdanning. <https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254038017948.pdf>
- Lillemyr, O. F. (2019). Lek som fenomen - og motivasjon for læring. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 57-70). Universitetsforlaget.


- Lunde, C. & Brodal, P. (2022). *Lek og læring i et nevroperspektiv: hvordan gode intensjoner kan ødelegge barns lærelyst*. Universitetsforlaget.
- Magnussen, S. K. (2022). *Fysisk aktiv læring i matematikkundervisningen* [Høgskolen i Østfold].
- Meyer, A. (2020). *Det store skolespranget: en skole for mer læring, mening, mestring og innsats*. Universitetsforlaget.
- Mjanger, B. L. (2021). *Fysisk aktiv læring i matematikkfaget* [Høgskulen på Vestlandet].
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora.
<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>
- Nordahl, T. (2009). Realisering og resultater av tilpasset opplæring i grunnskolen. I T. Nordahl & S. Dobson (Red.), *Skolen og elevenes forutsetninger: om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning* (s. 193-211). Oplandske bokforlag.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2015). Visible Learning som grunnlag for evidens og forbedringsarbeid i utdanningssystemet. *Padieia*, 09, 61-69.
- Nordahl, T. & Overland, T. (2021). *Tilpasset opplæring og inkluderende støttesystemer: høyt læringsutbytte for alle elever*. Gyldendal.
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- NOU 2022:13. (2022). *Med videre betydning: Et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/4845f96e887444c98d7a102f1b00bca1/no/pdfs/nou202220220013000dddpdfs.pdf>
- Novak, C. (2022). *En kvalitativ undersøkelse om fysisk aktiv læring i matematikk på 1. trinn* [Høgskolen i Innlandet].
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

- Opplæringslova. (2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa* (LOV-2023-06-09-30). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2023-06-09-30/>
- Opsahl, K. (2022). En kvalitativ undersøkelse om fysisk aktiv læring i matematikk på 3.trinn. I. Høgskolen i Innlandet.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (2002). *Barnets psykologi* (V. Bloch & V. Bloch, Overs.; H. Vejleskov, Red. 3. rev. utg.). Hans Reitzels forlag.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press.
- Schaanning, E. (2022). *En annerledes skole er mulig*. Kolofon Forlag.
- Seidel, T. & Shavelson, R. J. (2007). Teaching Effectiveness Research in the Past Decade: The Role of Theory and Research Design in Disentangling Meta-Analysis Results. *Review of educational research*, 77(4), 454-499. <https://doi.org/10.3102/0034654307310317>
- Sjøberg, S. (2014). PISA-syndromet – Hvordan norsk skolepolitikk blir styrt av OECD. *Nytt norsk tidsskrift*, 31(1), 30-43. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3053-2014-01-04>
- Skinner, B. F. (1976). *About behaviorism*. Vintage Books / Random House.
- Skodvin, A. (2023). Opphavet til Vygotskys perspektiver: Piaget og Vygotskys teorier om barns utvikling av tenkning og tale. I A.-C. Faldet, T.-A. Skrefsrud & H. M. Somby (Red.), *Læring i et Vygotsky-perspektiv: muligheter og konsekvenser for opplæringen* (s. 19-41). Cappelen Damm akademisk.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Sollesnes, Å. (2020). *Fysisk aktiv læring og hvilken betydning det har for gutters engasjement og motivasjon: En kvalitativ studie av gutter i barneskolen* [Universitetet i Stavanger].
- Statistisk sentralbyrå. (2023, 2.august). *De mest brukte navnene i Norge gjennom tidene*. SSB.no. <https://www.ssb.no/befolkning/navn/artikler/de-mest-brukte-navnene-i-norge-gjennom-tidene>

- Säljö, R. (2016). *Læring: en introduksjon til perspektiver og metaforer* (Ø. Gilje & I. C. Goveia, Overs.). Cappelen Damm akademisk. (Opprinnelig utgitt 2015)
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Generell del av læreplanen (UTGÅTT)*. Udir.no.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/generell-del-av-lareplanen-utgatt/>
- Vingdal, I. M. (2014). Fysisk aktiv læring, et helhetlig læringsyn. I I. M. Vingdal (Red.), *Fysisk aktiv læring* (s. 37-59). Gyldendal akademisk.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman, Red.). Harvard University Press.
- Wallestrand, K. (2022). *Fysisk aktiv læring i begynneropplæringen - En intervjustudie av læreres anvendelse av fysisk aktiv læring i undervisningen* [Universitetet i Sørøst-Norge].
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Whitehead, M. (2014). Physical Literacy, kroppsøvingsfaget og kroppsøvingslæreren. I I. M. Vingdal (Red.), *Fysisk aktiv læring* (s. 81-95). Gyldendal akademisk.
- Øiestad, P. A. (2023). *Kreativ undervisning*. Cappelen Damm akademisk.
- Øksnes, M. & Sundsdal, E. (2020). *Barns lek i skolen*. Fagbokforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning av prosjekt fra SIKT



[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave om tilpasset opplæring gjennom aktiv undervisning](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer	Vurderingstype	Dato
994676	Standard	23.10.2023

Tittel
Masteroppgave om tilpasset opplæring gjennom aktiv undervisning

Behandlingsansvarlig institusjon
Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

Prosjektansvarlig
Håvard Åsvoll

Student
Camilla Carlsen

Prosjektperiode
29.08.2023 - 15.05.2024

Kategorier personopplysninger
Alminnelige
Særlige

Lovlig grunnlag
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)
Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2024.

[Meldeskjema](#)

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

TYPE PERSONOPPLYSNINGER
Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om politisk overbevisning.

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

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

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

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i min masteroppgave?

Tilpasset opplæring og aktiv undervisning

Dette er et spørsmål til deg om å delta i min masteroppgave som handler om tilpasset opplæring og aktiv undervisning. Målet er å få innblikk i læreres tanker og erfaringer med tilpasset opplæring og hvordan ulike metoder av undervisningen kan bidra til å oppnå dette. I dette skrivet får du informasjon om formålet med masteroppgaven og hva deltakelsen vil innebære for deg.

Formål og ansvar

Mitt navn er Camilla Carlsen og jeg studerer grunnskolelærer 1-7 på Høgskolen i Innlandet. Jeg går 5.året på studiet og skal dette året skrive en masteroppgave i profesjonsrettet pedagogikk. Masteroppgaven tar for seg et selvvalgt tema hvor jeg har valgt å fokusere på tilpasset opplæring gjennom aktiv undervisning.

Jeg ønsker å intervjuere lærere som har erfaring med tilpasset opplæring og metoder for undervisning som underbygger fagfornyelsen. Min foreløpige problemstilling er: *Hvordan kan lærere tilpasse undervisningen gjennom aktiv undervisning for elever?*

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Det er læreres erfaringer og tanker omkring tilpasset opplæring og aktive undervisningsmetoder jeg ønsker å finne ut mer om, og derfor ønsker jeg å intervjuere lærere. Aktiv undervisning defineres i dette prosjektet som en pedagogisk tilnærming som legger vekt på å involvere elevene direkte i læringsprosessen, fremfor å være passive mottakere av kunnskap. I dette prosjektet er jeg også ute etter å se nærmere på læreres tanker om fagfornyelsen og endringen dette har å si for praksisen i lærerarbeidet og lærerrollen. Det vil være fire lærere som får denne henvendelsen.



Informasjon om intervjudelen ved masteroppgaven

Deltakelse i masteroppgaven innebærer aktiv deltakelse i form av intervju. Intervjuet vil registreres i form av lydopptak, og nedskrevet i ettertid til bruk i oppgaven. Intervjuet vil bli gjennomført i en en-til-en setting, og tidspunkt og sted for dette vil bli avtalt nærmere, dersom du ønsker å delta. Intervjuet forventes å ha en varighet på omtrent 45 min.

Informasjon om deltakelsens frivillighet og konfidensialitet

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du velger å delta, har du rett til å trekke tilbake samtykke når som helst og uten krav om begrunnelse. Alle opplysninger om deg vil da bli slettet. Det er viktig å understreke at hverken deltakelse i prosjektet eller beslutningen om å trekke seg vil få negative konsekvenser for deg, din stilling ved skolen, forholdet til lærerkollegiet eller din arbeidsgiver.

Informasjon om personvern og databehandling

Informasjon som samles inn om deg vil utelukkende bli anvendt til de formål som er angitt i dette informasjonsskrivet. All innsamlet informasjon vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Hovedsakelig vil det kun være undertegnede som vil håndtere lydopptakene i form av transkribering. Både min veileder og jeg vil ha tilgang til det nedskrevne materialet etter at det er anonymisert. Ditt navn og kontaktinformasjon vil bli erstattet med en unik kode, som vil bli lagret i en separat liste adskilt fra øvrige data.

Hva skjer med opplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Masteroppgaven skal etter planen leveres 15.mai. Lydopptakene og de transkriberte dokumentene vil bli slettet etter at prosjektet er over.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Høgskolen i Innlandet ved veileder Håvard Åsvoll, på e-post: håvard.asvoll@inn.no, eller masterstudent Camilla Carlsen, på epost: 241186@stud.inn.no eller telefon: 95110951.
- Høgskolen i Innlandet sitt personvernombud på epost: personvern@inn.no.

Dersom du har spørsmål til Sikt som handler om dette prosjektet kan du kontakte dem på e-post: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73984040.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

(Forsker/veileder)

Håvard Åsvoll

Masterstudent ved Høgskolen i Innlandet

Camilla Carlsen

Samtykkeskjema

Jeg har mottatt og forstått informasjon om masteroppgaven *aktiv undervisning og tilpasset opplæring*. Jeg samtykker til:

å delta i intervju.

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

(Signert av intervjuedtaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide til masteroppgave

Problemstilling:

Hvordan kan tilpasse undervisning gjennom aktiv undervisning for elever?

1. Innledning

1.1. Informasjon

- Er det greit for deg at jeg tar opp intervjuet?
- > sette på intervjuet
- Takk for at du vil stille opp som informant
- Dette intervjuet er en del av min masteroppgave om tilpasset opplæring
- (Hvorfor? - Fortelle hva formålet med intervjuet er)
- Jeg har taushetsplikt og datamaterialet blir behandlet konfidensielt. (Fortelle hvordan dataene blir behandlet, hva intervjuet skal brukes til, og fortelle om at informanten vil få et pseudonym slik at intervjuet ikke kan spores tilbake til informanten).
- Innhold - Kort gjennomgang av hva intervjuet skal handle om
- Tid – Hvor lang tid kan informanten regne med at intervjuet tar?

Jeg er student på grunnskolelærerstudiet 1-7.trinn på Høgskolen i Innlandet. Dette året skal jeg skrive masteroppgave som har fokus på tilpasset opplæring gjennom aktiv undervisning, og fagfornyelsen.

I den forbindelse ønsker jeg å intervju lærere som har erfaring med denne tematikken. Målet er å dypdykke i læreres erfaringer fra praksisfeltet og få førstehåndsinformasjon fra noen som har kjennskap til aktiv undervisning, fagfornyelsen og arbeidet med å oppnå tilpasset opplæring. Aktiv undervisning defineres i dette prosjektet som en pedagogisk tilnærming som vektlegger involvering av elevene direkte i læringsprosessen, fremfor å være passive mottakere av kunnskap. Jeg er også ute etter å se nærmere på læreres tanker om fagfornyelsen og endringen dette har å si for praksisen i lærerarbeidet og lærerrollen.

Jeg intervjuer deg for å få bedre innblikk i tankene rundt disse begrepene, hvordan det er mulig å legge opp for slik undervisning og tankene bak hvorfor du gjør som du gjør. Hvordan fungerer det i praksis, og hvordan er rollen som lærer i ditt klasserom.

Intervjuet vil lagres på et sikkert sted som ivaretar personvernet.

1.2. Introduksjon

- Uformell prat hvor informanten forteller om seg selv
 - Hvilket skoletrinn arbeider du på?
 - Er du kontaktlærer?
 - Hvilke fag har du i din klasse?
 - Hvilken utdanning har du?
 - Hvor lenge har du jobbet i skolen? Tidligere arbeidserfaringer?
 - Trives du som lærer?

2. Semistrukturert intervju

Tema	Tematiske spørsmål	Stikkord for mulige oppfølgingsspørsmål
Rollen som lærer	Kan du si litt om deg selv i rollen som lærer?	<ul style="list-style-type: none"> • Hvor mange elever er du kontaktlærer for? • Ansvar (til læreren) • Positive/negative erfaringer • Egne forventninger • Elevenes forventninger • Skolens forventninger • Kollegaers forventninger • Trygghetsfølelse • Stressende situasjoner
	Hvordan ser en typisk arbeidshverdag ut for deg?	<ul style="list-style-type: none"> • Har du team? • Hvem samarbeider du med i løpet av en uke på din skole? • Timeplan
	Hvordan planlegger du undervisning?	<ul style="list-style-type: none"> • Ressurser og rammer • Hvordan er klasserommet utformet?

	Hvordan fungerer/ fungerer ikke det for klassen din?	<ul style="list-style-type: none"> • Hvorfor/ hvorfor ikke? • Mestring • Motivasjon
	Kan du gi noen eksempler på hva slags undervisning du pleier å planlegge?	<ul style="list-style-type: none"> • Enkle oppgaver • Vanskelige oppgaver • Omfang • Ferdighetsnivå • Tidspres • Kontroll over oppgaven • Favne om alle elevene
	Har du noen historier du kan fortelle omkring elevenes mottakelse av disse undervisningsoppleggene?	<ul style="list-style-type: none"> • Hva skjedde? • Refleksjon over tidligere erfaringer • Kroppslig læring • Sanser • Konkreter/materiell
	Hva syns du er mest utfordrende i din rolle som lærer?	<ul style="list-style-type: none"> • LK06 vs. LK20
Aktiv undervisning og tilpasset opplæring	Hva forbinder du med begrepet aktiv undervisning?	<ul style="list-style-type: none"> • Aktiv vs. passiv undervisning • Tilpasset opplæring • Uteskole • Lekende læring
	Hvordan definerer du begrepet aktiv undervisning?	<ul style="list-style-type: none"> • Fagfornyelsen
	Hvordan tenker du man kan bruke aktiv undervisning i klasserommet?	<ul style="list-style-type: none"> • Bruker du aktiv undervisning i klasserommet ditt? - Hvordan? • Favne alle elevene

	Hva legger du i begrepet tilpasset opplæring?	<ul style="list-style-type: none"> Favne alle elevene
	Har lærerkollegiet/ skolen en felles forståelse over hva dere legger i tilpasset opplæring?	<ul style="list-style-type: none"> Skolens felles forståelse og satsing på tilpasset opplæring
	Hvordan blir det arbeidet med tilpasset opplæring på din skole og hva er dine erfaringer med dette arbeidet?	<ul style="list-style-type: none">
	Hvordan praktiserer du tilpasset opplæring i ditt klasserom?	<ul style="list-style-type: none"> Ressurser
	Har du et eksempel der du følte at du fikk til en god tilpasset undervisning?	<ul style="list-style-type: none"> Hva gjorde at du følte det slik? Spesielle utfordringer ved tilpasset opplæring? Mestring i arbeid med tilpasset opplæring
	Opplever du at din klasse får tilpasset sin opplæring?	<ul style="list-style-type: none"> Hvorfor/ hvorfor ikke? Hvordan kunne de evt fått det?
	Hvor oppnåelig tenker du at tilpasset opplæring er?	<ul style="list-style-type: none"> Favne alle elevene Hva tenker du spiller inn for å få det til?
	Hvordan tenker du at aktiv undervisning kan bidra til/ utfordre tilpasset opplæring?	<ul style="list-style-type: none"> Tanker og erfaringer Fordeler og ulemper Mulige utfordringer Elevmedvirkning Selvregulerte

	Hvordan jobber du med elev-lærer relasjon?	<ul style="list-style-type: none"> • Anerkjennelse • Ressurser og rammer
Kunnskapssyn/ Læreplan	Hvordan vil du kort forklare hva fagfornyelsen er?	<ul style="list-style-type: none"> • LK06 vs. LK20
	Etter din mening, hva er de største endringene fra LK06 til LK20?	<ul style="list-style-type: none"> • Verdier • Lover og regler • Rammer og ressurser • Dybdeløring
	Hva har fagfornyelsen/ny læreplan hatt å si for din undervisning?	<ul style="list-style-type: none"> • Tanker og erfaringer • Aktiv undervisning • Tilpasset oppløring
	Hvordan legger du opp undervisning i henhold til fagfornyelsen?	<ul style="list-style-type: none"> • Før og nå • Handlingskrevende situasjon – hva stoler man på av bakgrunnskunnskap?
	Kan du gi noen eksempler/ utdype dette?	<ul style="list-style-type: none"> • Tanker og erfaringer

3. Avslutning

- Ved avslutning av intervjuet spørre den som intervjues om å oppsummere samtalen.
- Eksempel på spørsmål:
 - Hvis du skulle trekke ut tre ting som du mener er det viktigste vi har snakket om, hva ville det vært?
 - Er det noe du har tenkt på under intervjuet som viktig, som du nå ønsker å legge til?
 - Hvordan opplevde du intervjuet?
 - Kan jeg kontakte deg igjen hvis det blir aktuelt?
 - Tusen takk for at du stilte opp og tok deg tid til å delta på intervjuet!