



UiT

NORGES  
ARKTISKE  
UNIVERSITET

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

## **”Når vi gjør noe, det er mer artig og lettere å huske”**

*En kvalitativ studie om lærerens muligheter og begrensninger med tilrettelegging for praktisk og variert undervisning i grunnskolen*

---

**Christiane Karlsen Øyen**

*Masteroppgave i lærerutdanning for 1.-7. trinn mai 2015*





## Sammendrag

Fokuset i denne masteroppgaven er lærerens muligheter og begrensninger med tilrettelegging av praktiske og varierte arbeidsmåter i grunnskolen, og hva som skal til for å fremme motivasjon og læring i praktisk og variert undervisning. Jeg har tatt utgangspunkt i grunnskolen og har i den forbindelse utført intervju med to lærere fra to ulike skoler og med en elevgruppe på fire sjuendeklassinger.

Jeg ønsket, i samtale med lærere, å finne ut hvilke muligheter og begrensninger læreren har med tilrettelegging av praktiske og varierte arbeidsmåter, og hvordan de mente at slike arbeidsmåter kan være med å fremme elevens motivasjon for læring.

Prosjektet er en kvalitativ fenomenologisk/hermeneutisk studie, der jeg har gjennomført tre semistrukturerte intervju. Jeg var opptatt av at intervjuene skulle fungere som en samtale mellom meg som forsker og informantene, slik at jeg kunne gjøre et dypdykk i lærernes erfaringer og kunnskap rundt deres undervisningshverdag.

Resultatene mine viser at lærerne opplever noen begrensninger, eller utfordringer, med planlegging og gjennomføring av praktisk og variert undervisning, men at mulighetene er mange flere. Den største begrensningen er nok læreren selv, og funnene mine viser at om læreren bare tør å utfordre og utvikle seg selv og sin undervisningspraksis kan elevenes læringsutbytte øke betraktelig.

Nøkkelord: Praktisk, variert, undervisning, klasseledelse, undervisningsplanlegging, læring, tilpasset opplæring, metodefrihet, rammefaktorer, arbeidsmåter, motivasjon, muligheter, begrensninger.



## Forord

Det må være lov å si at *endelig* er jeg ferdig! Denne mastergradsoppgaven setter punktum for et fem år langt, krevende, men også veldig spennende studie. Ved å skrive denne oppgaven har jeg fått ny innsikt og bredere forståelse for hvor viktig en praktisk og variert undervisning er for elevens læring, og hvor krevende, men også givende, det kan være for læreren å planlegge god undervisning.

Først og fremst vil jeg takke mine informanter, både lærere og elever. Takk for at dere var villige, i en ellers så travel skolehverdag, til å dele deres erfaringer og kunnskap med meg.

Deretter vil jeg takke min dyktige veileder Rachel Jakhelln, Universitetet i Tromsø Norges arktiske universitet, for konstruktiv tilbakemelding og motiverende ord. Jeg hadde nok ikke kommet i mål uten deg!

Takk til mine gode venn Isabell for verdifulle innspill!

Til slutt vil jeg si takk til mine fantastiske medstudenter for fem spennende år med faglige diskusjoner og mange lattermilde stunder. Takk for at dere har støttet og motivert meg gjennom denne oppgaven. Vi klarte det!

*It always seems impossible until it's done*

- Nelson Mandela

Tromsø, mai 2015

Christiane Karlsen Øyen



# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>INNLEDNING</b>	<b>1</b>
1.1	BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	2
1.2	PRESENTASJON AV PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	3
1.3	AVGRENSNINGER	4
1.4	OPPGAVENS STRUKTUR	5
<b>2</b>	<b>TEORI</b>	<b>7</b>
2.1	PRAKTISK OG VARIERT UNDERVISNING	7
2.2	HVA SIER KUNNSKAPSLØFTET?	8
2.3	KLASSELEDELSE – LÆREREN I PRAKTISK OG VARIERT UNDERVISNING	9
2.4	HVA VET VI OM GOD UNDERVISNING?	11
2.5	UNDERVISNINGSPLANLEGGING	12
2.6	LÆRING I PRAKTISK OG VARIERT UNDERVISNING – SOSIOKULTURELL LÆRINGSTEORI	13
2.6.1	<i>Tilpasset opplæring</i>	15
2.6.2	<i>Motivasjon og mestring</i>	16
2.7	LÆRERENS BRUK AV PRAKTISK OG VARIERT UNDERVISNING	17
<b>3</b>	<b>VITENSKAPSTEORI OG METODE</b>	<b>19</b>
3.1	VALG AV METODE	19
3.2	VITENSKAPSTEORETISK PERSPEKTIV	19
3.3	INTERVJU SOM KVALITATIV METODE	20
3.4	UTVALG	21
3.4.1	<i>Bekken skole – Bente + elever</i>	22
3.4.2	<i>Fossen skole – Frida</i>	22
3.5	GJENNOMFØRING AV INTERVJU	23
3.5.1	<i>Utforming av intervjuguide</i>	23
3.5.2	<i>Gruppeintervju - elever</i>	23
3.5.3	<i>Lærerintervju</i>	24
3.6	BEARBEIDING OG REFLEKSJON OVER PROSESS OG DATA	25
3.6.1	<i>Min forskerrolle og forforståelse</i>	25
3.6.2	<i>Analyse- og tolkningsprosess – Den konstant komparative analysemetode</i>	25
3.7	ETIKK	27
3.8	KVALITET	28
<b>4</b>	<b>PRESENTASJON OG DRØFTING AV FUNN</b>	<b>31</b>
4.1	LÆRERENS MULIGHETER OG BEGRENSNINGER	31

4.1.1	<i>Metodefrihet – venn eller fiende?</i> .....	31
4.1.2	<i>Hva trenger jeg for å lage god undervisning? - Rammefaktorer</i> .....	35
4.1.3	<i>Byskole vs. tettstedsskole – Å utvide læringsrommet</i> .....	37
4.1.4	<i>Læring i praktisk og variert undervisning</i> .....	39
4.1.4.1	Hvordan kan jeg hjelpe alle elevene? – Forutsetninger og tilpasset opplæring .....	40
4.1.4.2	Lærer man når noe er morsomt? .....	43
4.1.4.3	Praktisk og variert undervisning, betydning for elevens motivasjon? .....	45
4.1.5	<i>Hvem har rett? - Opplevelser av ytre press</i> .....	46
4.1.6	<i>Hvordan forbedre egen undervisningspraksis? – Å utvikle egen profesjonalitet</i> .....	48
<b>5</b>	<b>AVSLUTNING</b> .....	<b>51</b>
5.1	OPPSUMMERING.....	51
5.1.1	<i>”Hvilke muligheter og begrensninger har læreren med å tilrettelegge for praktiske og varierte arbeidsmåter i grunnskolen?”</i> .....	51
5.1.2	<i>Hva skal til for å fremme elevenes motivasjon og læring i praktisk og variert undervisning?</i> .....	52
5.2	EGEN LÆRING .....	53
5.3	VEIEN VIDERE .....	53
	<b>REFERANSER</b> .....	<b>55</b>
	<b>VEDLEGG 1 – INFORMASJONS- OG SAMTYKKESKJEMA</b>	
	<b>VEDLEGG 2 – INTERVJUGUIDE LÆRER(E)</b>	
	<b>VEDLEGG 3 – INTERVJUGUIDE ELEVER</b>	
	<b>VEDLEGG 4 – KVITTERING NSD</b>	

## **Figurliste**

Figur 1	Den gode lærers tre kompetanser (Heckmann, 2014:13) .....	10
Figur 2	Den didaktiske relasjonsmodellen – modifisert (Bjørndal & Lieberg, 1978:135) .....	12
Figur 3	Den nærmeste utviklingssonen (Solerød, 2009:84).....	14
Figur 4	Den hermeneutiske spiral .....	20



# 1 Innledning

For en nyutdannet lærer kan læreryrket være spennende og utfordrende, men også overveldende. Fra universitetslærere og praksislærere har jeg i løpet av lærerutdanningen alltid fått hørt at elevene er viktige, fagene er viktige, undervisningen skal alltid tilpasses den enkelte elev, og arbeidsmåtene må være relevante og varierte. Lærerens kunnskap er sammensatt og fra flere områder, og lærerens jobb er preget av stadig utvikling og endring.

Ludvigsen-utvalget, ledet av Sten Ludvigsen, er et offentlig utvalg nedsatt av Kunnskapsdepartementet og har som oppgave å vurdere i hvilken grad skolen dekker de kompetanser elevene vil trenge i fremtiden. I deres utredning, ”*Elevenes læring i fremtidens skole*”, står det at dagens barn og unge vokser opp i et samfunn i stadig endring, og det er nå det er viktig at læreren er tilpasningsdyktig i forhold til samfunnets og skolens utvikling (NOU 2014:7, 2014). Samfunnsutviklingen bidrar til endring av kravene og forventningene til hvordan læreren skal opptre i klasserommet, og hvilken kompetanse og hvilke ferdigheter læreren skal ha. Et endret innhold i utdanningen utfordrer etablerte arbeidsformer. Det som fungerte tidligere, er ikke nødvendigvis godt nok i fremtida. Utvalget anbefaler derfor fire kompetanseområder som bør vektlegges i fremtidens skole: fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta, og kompetanse i å utforske og skape (Ludvigsen, 2015).

Dagens norske skole er bygget på lange tradisjoner, men er fornyet og endret gjennom reformen *Kunnskapsløftet 2006* (LK06), som i dag preger skolehverdagen. LK06 stiller store krav til kunnskaper og ferdigheter hos elevene, samtidig som skolene og lærerne har fått mer frihet nå enn før når det kommer til valg av arbeidsmåter og metoder (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006a). Forestill deg en norsktime i en gjennomsnittlig norsk 7. klasse en onsdagsmorgen. Hvordan ville din beskrivelse bli? I korte trekk vil den sikkert se omtrent slik ut:

*Elevene kommer inn i klasserommet og finner plassene sine. Læreren står foran i rommet og prøver å få elevene til ro. Hun snakker i ca. 10 minutter om dagens tema, mål og oppgaver som skal gjøres mens hun skriver på tavla. Elevene finner frem læreboka og leser og skriver litt. Noen elever skravler mens noen jobber iherdig for å bli ferdig, læreren vandrer rundt i rommet og hjelper til der det trengs. Timen avsluttes*

*med en kort oppsummering før de gjennomgår hva som er leksen til fredag. Elevene går ut til friminutt og læreren trasker tilbake til personalrommet (Inspirert av Grepperud & Skrøvset, 2012: 15).*

Satt litt på spissen, er det nok slik en gjennomsnittlig time i den norske skolen vil se ut. Heldigvis kan timene varieres på mange måter og dette er lærerens oppgave. For å oppnå en suksessfull time bør læreren kunne forklare, motivere, individualisere, aktivisere, respondere, vurdere og lede (Grepperud & Skrøvset, 2012).

## **1.1 Bakgrunn for valg av tema**

I 2012 kom regjeringen ut med en nasjonal satsning, ”*Ungdomstrinn i utvikling*”, med tilbud om støtte til lokalt utviklingsarbeid i klasseledelse for ungdomstrinnet (Kunnskapsdepartementet, 2012a). Bakgrunnen for denne satsningen var at mange elever opplevde skolehverdagen som kjedelig og monoton. Kunnskapsdepartementet opprettet da et samarbeid med elever, lærere, foreldre og andre hvor det kom frem et klart ønske om at arbeidsmåtene måtte bli mer praktiske og varierte, samtidig som undervisningen skulle oppleves relevant og utfordrende. Det sentrale budskapet i satsningen var at et mer praktisk, variert, relevant og utfordrende ungdomstrinn skulle øke elevenes motivasjon og læring. I utredningen gjort av Ludvigsen-utvalget presenteres det flere sentrale forutsetninger for god læring, blant annet at elevene deltar aktivt i læringsprosessen, at de deltar i kommunikasjon og samarbeid, at de får utfordringer som gjør at de strekker seg, at undervisningen er tilpasset elevene og at læringsmiljøet tar hensyn til elevenes relasjoner, motivasjon og følelser (NOU 2014:7, 2014). Selv tror jeg det ligger store muligheter for økt læring ved å fokusere på slike forutsetninger og ved å satse på mer praktiske og varierte undervisningsformer, ikke bare på ungdomstrinnet, men for hele det 13-årige opplæringsløpet. Ved å ta utgangspunkt i elevenes forutsetninger og fagets innhold kan læreren gjennom bevisste valg av arbeidsmåter bidra til større grad av tilpasning og interesse i undervisningen og dermed til mer læring (Repstad & Tallaksen, 2011). Alt i alt handler mye av lærerens arbeid om å finne nye måter å la elevene tilegne seg kunnskap og ferdigheter på som kan engasjere og som de vil ha bruk for resten av livet.

## 1.2 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål

*Hvordan bruker undervisningen i for eksempel matematikk å være?*

Når vi starter med noe nytt ser vi litt på tavla før vi gjennomgår et tema i ca. fem minutter før vi jobber resten av timen.

*Synes dere det er en grei måte å arbeide på?*

Nja, men det blir litt kjedelig etter hvert.

*Hva er det som er kjedelig?*

Vi må sitte så lenge i ro, det er litt slitsomt.

(Gruppeintervju med elever, Bekken skole).

Elevene fra Bekken skole reflekterer her over dagens undervisningssituasjon, og viser tydelig at de ønsker mer praktisk, variert og relevant undervisning. Gjennom tiår med nye læreplanreformer har lærerrollen gått fra å være en formidler av kunnskap til å bli en tilrettelegger for læring (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011a). Den største endringen er at lærerens jobb ikke lenger bare er å formidle fagstoff til elevene, men å rettlede og inspirere dem til å lære.

Forskning viser at god læring karakteriseres ved gjennomtenkt og variert bruk av ulike undervisningssituasjoner. Omfattende studier fra norske klasserom viser imidlertid en stor ensidighet og overbruk av noen undervisningsmetoder (Klette, 2013).

Stortingsmelding 18 (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011a) sier at læreren er den enkeltfaktoren som har størst betydning for elevens læring. I denne oppgaven vil jeg se på hvilke muligheter og begrensninger nettopp læreren har med å tilrettelegge for mer praktiske og varierte arbeidsmåter i undervisningen, og hva som skal til for å fremme elevens motivasjon og læring i praktisk og variert undervisning. I sammenheng med dette har jeg intervjuet to lærere på to ulike skoler i tillegg til en elevgruppe på fire elever. I teksten har jeg kontinuerlig trukket inn relevant teori, undervisningspraksis basert på empiriske undersøkelser og rådende utdanningspolitikk (*Kunnskapsløftet*, lover og forskrifter). Selv skal jeg snart jobbe som lærer i skolen og vil gjerne finne ut mer om hva som kreves for at jeg kan tilrettelegge for praktiske og varierte arbeidsmåter, og hva som må til for at mine elever skal få størst mulig læringsutbytte av undervisningen. For å finne svar på dette blir min problemstilling som følger:

*”Hvilke muligheter og begrensninger har læreren med å tilrettelegge for praktiske og varierte arbeidsmåter i grunnskolen?”*

For å komme dypere inn i problemstillingen har jeg på bakgrunn av dette valgt følgende forskningsspørsmål:

*”Hva skal til for å fremme elevenes motivasjon og læring i praktisk og variert undervisning?”*

### **1.3 Avgrensninger**

Innenfor både undervisning, læring og klasseledelse er det mye teori og mange retninger å velge. De avgrensningene jeg har gjort i forhold til valg av forskning har i hovedsak basert seg på ny og relevant forskning jeg har funnet, aktuell teori omkring tema og som er i tråd med LK06. Jeg kunne trukket inn mye og annen teori og forskning rundt tema, men med tanke på oppgavens omfang har jeg måtte begrense.

Jeg har valgt å ikke knyte oppgaven opp til et spesifikt fag i skolen, fordi dette er en profesjonsfaglig oppgave hvor pedagogikken og didaktikken står sentralt og jeg ønsker å se på generelle undervisningsprinsipper omkring praktisk og variert undervisning, uavhengig av fag.

Jeg har også valgt å ha fokus på grunnskolen, av den naturlige årsak at det er der jeg skal jobbe. Jeg kunne selvfølgelig avgrenset enda mer ved å kun fokusere på småskole eller mellomtrinn, men med bakgrunn i mitt datamateriale og den forskningslitteraturen jeg har brukt, har jeg vurdert det som unødvendig. Prinsippene omkring betydningen av praktisk og variert undervisning for elevens læring ser for meg ut til å være lik, uavhengig av alder og klassetrinn.

Skoleledelse kunne også vært sentralt å skrive om i denne oppgaven. Læreren står ikke alene i sitt arbeid, men er del av et skolefelleskap ledet av rektor. Å utvikle en skoles undervisningspraksis kan by på motstand, da både lærere, rektor og annen ledelse har noe de skulle ha sagt. Bestemte undervisningsformer lar seg ikke uten videre drive frem. God skoleledelse innebærer at medarbeidere skal involveres i generelle endringsprosesser. I denne oppgaven har jeg imidlertid ikke valgt å nevne skoleledelse da jeg har valgt å fokusere på

lærerens skolehverdag og undervisningspraksis. Jeg har ikke snakket med rektor eller annen ledelse om dette temaet i løpet av min forskning.

#### **1.4 Oppgavens struktur**

Denne masteroppgaven har følgende kapitler: innledning, teori, metode, presentasjon og drøfting av data, en oppsummerende drøfting, og oppsummering med veien videre.

I innledningen sier jeg noe om bakgrunn for valg av tema og presenterer problemstillingen og forskningsspørsmål.

I andre kapittel tar jeg for meg relevant teori og forskning som jeg bygger min drøfting på. Jeg redegjør for vesentlige begreper og bruker *Kunnskapsløftet* og annen rådende utdanningspolitikk.

I tredje kapittel gjør jeg rede for forskningsdesign, vitenskapsteoretisk perspektiv og valg av metode, utvalg av informanter og intervjuguide. Her vil også analysearbeidet presenteres og beskrives.

I fjerde kapittel presenterer og diskuterer jeg datamaterialet mitt, jeg trekker frem hva jeg tolket som lærernes muligheter og begrensninger med praktiske og varierte arbeidsmåter opp mot teori og forskning.

I femte kapittel vil jeg oppsummere mine resultater og videre drøfte mine funn opp mot problemstilling og forskningsspørsmål, før jeg avslutter med å se på hvordan mine funn har betydning for meg som fremtidig lærer.



## 2 Teori

I denne delen presenterer jeg sentrale begreper jeg anvender i oppgaven min samt redegjør for den teorien og forskningen jeg har funnet relevant å bruke i studien min. Jeg starter med å redegjøre for begrepene praktisk og variert undervisning, og hvordan en slik undervisningsform kan bidra til mer læring. Videre tar jeg opp LK06 og metodefrihet før jeg ser nærmere på klasseledelse og læreren i praktisk og variert undervisning. Deretter presenterer jeg relevant forskning om hva som kjennetegner god undervisning, før jeg introduserer Bjørndal og Liebergs didaktiske relasjonsmodell som et verktøy i arbeidet med undervisningsplanlegging. Til slutt skriver jeg om læring i praktisk og variert undervisning og tar opp temaer som tilpasset opplæring og motivasjon, og hvordan læreren bruker praktisk og variert undervisning i dag.

### 2.1 Praktisk og variert undervisning

Samfunnet endrer seg, skolen endrer seg og lærerne og undervisningen endrer seg. Skolene har ikke lenger bare klasserom og spesialrom, de har nå flere grupperom, lese kroer, datarom, auditorier og andre studierom (Repstad & Tallaksen, 2011). Nye læreplaner, forskrifter og stadig ny forskning er med å påvirke lærerens undervisningspraksis. Læreren skal ikke bare stå ved tavla og elevene skal ikke bare sitte rolig ved pulten. Elever lærer forskjellig og kan ha ulike innganger til kunnskap, læreren skal gjøre undervisningen mer praktisk og variert.

Men hva betyr mer praktisk og variert undervisning? Med begrepet *variert* forstår jeg en undervisning som er varierende i arbeidsmåter. Opplæringen kan bli mer variert ved ta i bruk et større spekter av læringsstrategier, slik at flere elever får større utbytte av skoletiden (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011c). Undervisningen skal ikke kun sentreres rundt tavla og lærebøkene, men ulike undervisningsmetoder og læringsarenaer skal tas i bruk, og som lærer er det viktig å ha et bredt arsenal av arbeidsmåter å velge mellom. En arbeidsmåte er hva Lars Helle (2005) kaller for et redskap som strukturerer elevenes læring.

*Praktisk* opplæring kan forstås som aktiviteter der elevene får være aktive, enten fysisk eller ikke fysisk (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011c). Praktiske aktiviteter er ofte problemløsende og utforskende, og valg av løsning utfordrer gjerne også elevenes skapende

og kreative evner. Oppgavene er dessuten ofte *åpne* som innebærer at oppgavene kan løses på ulike måter. Dette inviterer *alle* elever til å delta, ut fra sine forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2013e).

Graden av hvor praktisk og variert undervisningen kan bli vil variere ut i fra hvilket fag det skal undervises i. På den ene siden har du de teoretiske fagene som norsk, matematikk, engelsk, samfunnsfag, naturfag og religion, livssyn og etikk. Og på den andre siden har du de praktisk-estetiske fagene som musikk, kunst og håndverk, kroppsøving og mat og helse. Disse fagene har naturligvis en praktisk del ved seg, men hvordan kan vi gjøre alle fagene i skolen mer praktisk og variert? Læreren får en viktig jobb i å lede den enkelte elevs læring i en dynamisk veksling mellom teoretiske og praktiske aktiviteter. Lykkes læreren med å knytte kunnskap til handling på andre måter enn det som kjennetegner tradisjonell tavleundervisning, vil opplæringen bli mer variert og relevant for elevene og det vil styrke deres motivasjon for læring. På Utdanningsdirektoratets hjemmesider finnes det flere forskningsbaserte ressurser til utvikling av egen klasseledelse. Blant annet ”Åpne dører – klasseledelse i praktisk og variert undervisning” (Utdanningsdirektoratet, 2013c). Denne ressursen tar for seg viktigheten av god klasseledelse og en opplæring som kombinerer praktiske og teoretiske tilnærminger i et utvidet læringsrom.

## **2.2 Hva sier Kunnskapsløftet?**

*Skolen skal stimulere elevenes og lærlingenes/lærekandidatenes lærelyst, utholdenhet og nysgjerrighet* (Utdanningsdirektoratet, 2006g pkt. 2).

*Kunnskapsløftet* (LK06) ga læreren mer metodefrihet i skolen, og læreren har nå frihet til å velge den metoden som egner seg best, noe som krever både kunnskap, kreativitet og mot til å prøve. Mens kompetansemålene i *Læreplanverket 97* (L97) var preget av spesifikke oppgaver og aktiviteter elevene skulle utføre, er målene i LK06 mer åpne for tolkning av skolen og læreren selv. Verbene i læreplanmålene i LK06 beskriver hva elevene skal kunne samt hva de kan være i stand til å gjøre etter å ha deltatt i undervisningen. Verb som *sammenlikne*, *forklare* og *presentere* er å finne i læreplanmålene, disse viser alle til ferdigheter elevene skal utvikle (Røvik, Eilertsen, & Furu, 2014). Hvordan elevene skal oppnå målene er opp til skolen og her kreves det stor faglig innsikt og didaktisk kompetanse av læreren.



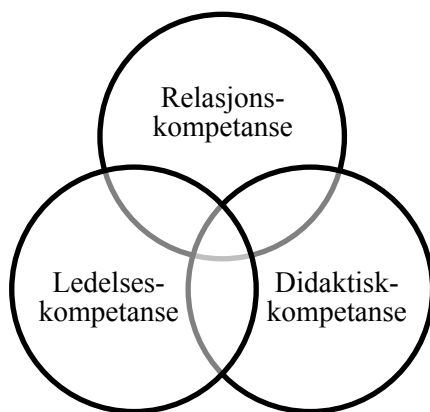
Noen grunnleggende ferdigheter er nødvendige forutsetninger for læring og utvikling i skole, arbeid og samfunnsliv. I *Kunnskapsløftet* er disse definert som å kunne lese, regne, uttrykke seg muntlig og skriftlig, og bruke digitale verktøy (Kunnskapsdepartementet, 2012c). Disse grunnleggende ferdighetene er innarbeidet i læreplanen i alle fag og videre integrert i kompetansemålene. Alle lærere i skolen har ansvar for at elever får utviklet disse ferdighetene gjennom arbeidet med de ulike fagene. Dette betyr at læreren må velge metoder og arbeidsmåter som tar for seg flere sider ved læring. Et kompetansemål etter 7.årstrinn i engelsk under muntlig kommunikasjon formulerer seg slik: *Mål for opplæringen er at eleven skal kunne: uttrykke seg om enkle beregninger, valuta og måleenheter i kommunikasjon om dagligdagse situasjoner* (Utdanningsdirektoratet, 2006c). Dette kompetansemålet åpner flere dører for læreren. Hun kan for eksempel kombinere dette med et kompetansemål i matematikk for samme årstrinn: *...utvikle, bruke og diskutere metoder for hovedrekning, overslagsrekning og skriftleg rekning og bruke digitale verktøy i beregninger* (Utdanningsdirektoratet, 2006e), og samtidig gjøre undervisningen tverrfaglig. Elevene kan for eksempel dra på en "reise" til England hvor de må veksle penger, bruke penger i ulike sammenhenger, hvor de må finne frem til et hotell eller en attraksjon med bruk av kart hvor de må måle avstand, og lignende. Dette er et eksempel på hvordan man kan gjøre undervisningen både praktisk og variert, hvor ulike grunnleggende ferdigheter også blir tatt i bruk. Slik tverrfaglig undervisning vil veve en rød tråd mellom fagene og kan skape en opplærings situasjon preget av helhet og sammenheng, og undervisningen vil oppleves mer konkret og virkelighetsnær for elevene.

### **2.3 Klasseledelse – læreren i praktisk og variert undervisning**

*Skolen og lærebedriften skal bidra til at lærere og instruktører fremstår som tydelige ledere og som forbilder for barn og unge* (Utdanningsdirektoratet, 2006g pkt. 8)

Det å skulle fremstå som en tydelig lærer, leder og forbilde for barn og unge stiller spesielle krav til lærerens personlige profesjonalitet. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning gjennomførte i 2008 en analyse av forskjellige faktorer hos en lærer som har betydning for elevenes læring (Nordenbo, Larsen, Tiftikci, Wendt, & Østergaard, 2008). Denne systematiske analysen ble utført for Kunnskapsdepartementet i Norge og utgangspunktet var

cirka 6000 studier fra flere deler av verden. I rapporten trekker Nordenbo m.fl. (2008) frem tre områder knyttet til læreren som er avgjørende for elevens læring (se figur 1).



**Figur 1 Den gode lærers tre kompetanser (Heckmann, 2014:13)**

Først snakkes det om lærerens *relasjonelle kompetanse*. Elever som opplever at læreren møter dem med anerkjennelse, varme og respekt får økt motivasjon for skolearbeidet som videre gir bedre læringsutbytte (Nordahl, 2010). En god relasjon mellom læreren og elevene er alfa og omega for god undervisning. Det innebærer at læreren forstår elevene sine, kjenner til deres interesser og erfaringer og anvender det i undervisningen. I praktiske og varierte aktiviteter viser elevene ofte andre sider av seg selv, noe som gir læreren et bedre utgangspunkt for å se enkelteleven i ulike læringssituasjoner. Videre tar Nordenbo m.fl. (2008) opp *lærerens faglige og didaktiske kompetanse*. Læreren må i sin undervisning legge opp til aktiviteter som alle elevene har muligheter for å mestre. Lærerens faglige kompetanse får betydning på den måten at den gir henne overblikk og tiltro til egne evner, slik at hun kan iscenesette læreprosesser på mangfoldige måter, både i og utenfor klasserommet (Heckmann, 2014). Læreren har altså muligheter for å tilrettelegge en praktisk og variert undervisning som tar hensyn til elevenes forutsetninger og interesser. Lærerens didaktiske kompetanse i praktiske og varierte aktiviteter innebærer at elevene må vite hva de skal gjøre (mål og kriterier), hvordan den skal gjennomføres (arbeidsmåter), hvor de skal være (læringsarena) og hvorfor de skal gjøre det (formålet) (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Til slutt tar Nordenbo m.fl. (2008) opp viktigheten av *lærerens kompetanse i å lede klassen og enkeltelever*. Klasseledelse er noe læreren faktisk gjør. For læreren holder det ikke å bare ha kunnskaper om klasseledelse, ledelsen må utøves av læreren selv. Lærere som er gode klasseledere vil kunne oppleve større

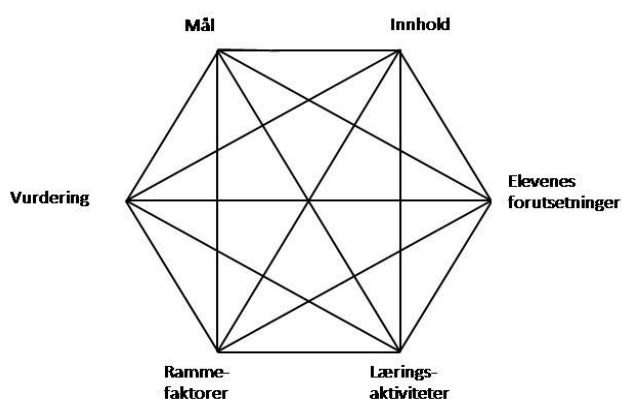
overskudd til å engasjere seg i det faglige innholdet i undervisningen (Nordahl, 2010). Læreren skal sette konkrete mål for læring, ha forventninger til både arbeidsinnsats, atferd og læring, håndheve regler, instruere, gi tilbakemeldinger, anerkjenne, oppmuntre og rose elevene. Dette kan ses i lys av en autoritativ klasseledelse som innebærer å ha gode relasjoner til elevene, samtidig som læreren har kontroll og struktur (Nordahl, 2010). Aktivitetene som tas i bruk må være godt organiserte med en oversiktlig struktur, dette har en tydelig sammenheng med motivasjon, noe som understreker at hensiktsmessig ledelse fremmer elevenes arbeidsinnsats (Nordahl, Hansen, & Hemmer, 2012). Man kan oppsummere dette med å si at gode lærere har etablert tette bånd og gode relasjoner til elevene sine, er dyktig i faget sitt og er flink til å lede klassen.

## **2.4 Hva vet vi om god undervisning?**

Ulike analyser og forskning viser at ingen annen enkeltfaktor er så viktig for elevens læring som læreren og hans/hennes undervisning (Klette, 2013). Den avgjørende forskjellen mellom undervisning som fører til resultater, og den som ikke gjør det, er i hovedsak hvor godt undervisningen gjennomføres. Ensidig bruk av én type oppgaver og aktiviteter vil oppleves som monotont og kjedelig av mange elever. Forskning viser imidlertid at lærere som behersker og bruker flere undervisningsmetoder har elever som oppnår bedre resultater (Kunnskapsdepartementet, 2003-2004). Læringsplakaten pkt.6 (Utdanningsdirektoratet, 2006g) legger også vekt på at opplæringen skal fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter. Undervisning hvor elevene er aktive deltakere gir også bedre læring enn når elevene er passive. De fleste studier understreker lærerens betydning for god undervisning, da snakker de ikke om hvem læreren *er*, men snarere hva læreren *gjør*. Variasjon og lærerens systematiske og gjennomtenkte bruk av ulike undervisningssituasjoner viser seg å være produktive for elevens læring (Klette, 2013). Den profesjonelle læreren er en person som innehar profesjonell kompetanse ervervet gjennom utdanning, og etter endt utdanning skal lærerstudenten inneha ferdigheter som å kunne planlegge, begynne, gjennomføre og vurdere elevtilpasset opplæring i samsvar med aktuelle lærerplaner og lovverk (UiT Norges arktiske universitet, 2015).

## 2.5 Undervisningsplanlegging

Gjennom lærerutdanningen introduseres man for flere prinsipper og modeller for undervisningsplanlegging. Et eksempel på dette er det såkalte MAKIS-prinsippet (motivere, aktivisere, konkretisere, individualisere og samarbeide) eller James Mursells (1954-) seks undervisningsprinsipper (Imsen, 2009). Disse prinsippene kan kun ses på som verktøy når en planlegger undervisning, de opptrer ikke som en fasit. Et annet prinsipp, eller en modell, som er mye brukt i undervisningsplanlegging er Bjørndal og Liebergs relasjonsmodell. Dette er en didaktisk modell som fungerer som en teorikonstruksjon for planlegging og analyse av en didaktisk virksomhet, den kan hjelpe til med å sortere og fange inn viktige sider ved virksomheten (Lyngsnes & Rismark, 2007). Bjørndal og Liebergs relasjonsmodell kan være et godt verktøy for læreren å bruke i undervisningsplanlegging, men en slik modell er kun et *redskap* i planleggingsarbeidet, det er ikke en oppskrift på suksess! Modellen er et forenklet bilde av virkeligheten og er utarbeidet med tanke på å få oversikt, helhet og struktur i arbeidet. Modellen kan også brukes som et refleksjonsredskap for å utvikle egen undervisningspraksis.



Figur 2 Den didaktiske relasjonsmodellen – modifisert (Bjørndal & Lieberg, 1978:135)

Den didaktiske relasjonsmodellen passer å bruke i de fleste former for undervisning fordi den har klare rammer og vesentlige kategorier. Når en skal planlegge god undervisning er det viktig og nødvendig å kjenne *elevenes forutsetninger*. Elevenes hjemmebakgrunn, forventninger, tanker, kunnskaper, evner og erfaringer er det som omtales som

læreforutsetninger. *Rammefaktorer*, eller materielle forutsetninger, har innvirkning på hvilke læringsaktiviteter som tas i bruk. Hvilket utstyr har vi tilgjengelig? Hvor mye tid har vi til disposisjon? Hvilke læringsarenaer kan tas i bruk – lokalmiljøet, skolegård, studierom eller lignende? Poenget med all undervisning er at eleven skal lære av den, *målene* en setter seg skal være oppnåelige og meningsfylte og det er alltid elevens læring som skal stå i fokus. Lærerens oppgave er å lage læringsmål for timen, alene eller i samarbeid med elevene, som tar utgangspunkt i læreplanens kompetansemål. På samme måte som målene må passe til elevenes forutsetninger, må også det faglige- og sosiale *innholdet* være tilrettelagt for elevene hvis de skal få tilpasset opplæring og et godt læringsutbytte av undervisningen. Variasjon og kreativitet er viktig i all undervisning, hvilke *læringsaktiviteter* som blir tatt i bruk avhenger av hva som skal læres. *Vurdering* er en av de mest grunnleggende sidene ved menneskers bearbeiding av inntrykk fra sine omgivelser (Bjørndal, 2011). I pedagogisk sammenheng skal vurderingen være i tråd med målene, innholdet og arbeidsformene. Hva har eleven egentlig lært av dette? Vurderingen kan gjøres underveis eller som en sluttvurdering gjort av læreren eller av elevene selv. Det som er viktig når en planlegger ut i fra en slik modell er at disse seks kategoriene må ses i sammenheng og tilpasses hverandre (Imsen, 2009). En god læringssituasjon kjennetegnes blant annet ved at læreren er i stand til å justere et planlagt opplegg om uventede hendelser skulle inntreffe under selve gjennomføringen. En kategori i den didaktiske relasjonsmodellen kan altså ikke ses isolert fra de andre. Endring i en kategori, fører til endring i andre kategorier (Lyngsnes & Rismark, 2007).

## **2.6 Læring i praktisk og variert undervisning – sosiokulturell læringsteori**

*Skolen skal gi alle elever og lærlinger like muligheter til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre* (Utdanningsdirektoratet, 2006g pkt. 1)

I sosiokulturell læringsteori og for den russiske teoretikeren Lev S. Vygotskij (1896-1934) står sosial samhandling med språklig aktivitet i sentrum i læringssammenheng (Lyngsnes & Rismark, 2007). Språket er et redskap for å uttrykke ideer og stille spørsmål, og gjennom språket skapes begreper og kategorier for tenkningen (ibib.). Vygotskij mente at læringen skjer i sosial samhandling, og at samtaler og utvekslinger mellom lærer og elever, og elever og elever er vesentlig i læringsprosessen. Et sentralt poeng hos Vygotskij er at all intellektuell utvikling og all tekning har utgangspunkt i sosial aktivitet. Den individuelle, selvstendige

tenkningen er sosialt betinget, og er et resultat av sosialt samspill mellom barnet og andre mennesker (Imsen, 2005). Det sosiale kommer først, deretter det individuelle.

Læring som, og gjennom, deltakelse står sentralt hos Vygotskij (Strandberg, Manger, & Moen, 2008). Elevene må delta aktivt i sosiale lærings situasjoner, kunnskapsformidling i tradisjonell forstand gir i følge Vygotskij liten mening. Det legges vekt på at elevene skal samarbeide i undervisningen, og at de skal få mer erfaring i å uttrykke seg språklig gjennom for eksempel samarbeidslæring. Skoler som skaper mange arenaer for samhandling mellom barn og voksne, og barn imellom, vil kunne skape en god læringsplattform for eleven (Lyngsnes & Rismark, 2007). Vygotskij kritiserte den tradisjonelle undervisningen og mente at lærestoffet kun kan gi mening og skape motivasjon ved at helheten kommer frem (ibid.).

Undervisningen i skolen skal åpne for de mulighetene og det potensialet som finnes i enhver elev. Den bør bygge på de erfaringene og kunnskaper som eleven sitter inne med, og gjennomføres på en slik måte at den stimulerer til engasjement, deltakelse og aktivitet. Det vil si at læring betraktes som en aktiv prosess hvor eleven konstruerer sin egen kunnskap ut fra egne erfaringer. Læring skjer ved at det ukjente blir forstått fra det kjente, de begrepene en har, avgjør hva man kan gripe og fatte (Utdanningsdirektoratet, 2006a). Dette står i samsvar med hva Vygotskij kaller for ”den nærmeste utviklingssonen” (Solerød, 2009).



**Figur 3 Den nærmeste utviklingssonen (Solerød, 2009:84)**

Dette handler om spranget mellom det eleven er i stand til å klare alene uten støtte, og det eleven kan klare med hjelp fra en signifikant annen. Med andre ord elevens nåværende kunnskap og ferdigheter, mot hva eleven kan klare ved hjelp og veiledning fra læreren eller en annen kvalifisert person. Læreren må alltid interessere seg for elevens utviklingsmuligheter

og legg forholdene til rette slik at eleven kan ta i bruk sin nærmeste utviklingszone. Vygotskijs teori om den nærmeste utviklingssonen støtter derfor opp under prinsippet om tilpasset opplæring (Imsen, 2005). Klarer læreren å gjennomføre en undervisning som tar hensyn til faktorer som elevens forståelsesnivå, elevens interesser, verdier og erfaringer, vil læring oftest skje.

### **2.6.1 Tilpasset opplæring**

Tilpasset opplæring er et gjennomgående prinsipp i hele grunnopplæringen og er nedfelt i opplæringsloven § 1-3: *Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten* (Lovdata, 1999).

Tilpasset opplæring for den enkelte elev kjennetegnes ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler samt variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen. Elevene har ulike utgangspunkt og forutsetninger, bruker ulike læringsstrategier og har ulik progresjon i forhold til kompetansemål (Kunnskapsdepartementet, 2006). Læreplanen fordrer altså at læreren i større grad finner frem til arbeidsmåter som ivaretar elevenes læring og de kravene de har på tilpasning og variasjon. I praksis er dette svært utfordrende. Det at ulike elever får ulik tilpasning, kaller vi differensiering, altså tilrettelegging av for eksempel læreplanmål, tid, nivå, tilpasning av type oppgaver, læringsarena, arbeidsmåter, vanskelighetsgrad og mengde. I tilpasningen står den enkelte elev sentralt, mens i differensieringen står skolens opplæring sentralt (Dale, Wærness, & Liabø, 2004). Vi skal tilpasse undervisningen til den enkelte elev, men vi må ikke glemme at alle elevene skal føle seg inkluderte i læringsfelleskapet. Når man planlegger undervisning må den derfor være orientert både mot den enkelte elev, men også mot den sammensatte klassen.

Noe vi allerede vet er at alle elever har individuelle måter å lære på, dette omtales ofte som læringsstiler – ”hvordan lærer jeg best?”. Å ta utgangspunkt i elevens ulike læringsstiler kan være med på å tilpasse den praktiske og varierte undervisningen til hver elev, men også hele elevgruppa. Dunn og Dunn (Dunn, Griggs, Buli-Holmberg, Guldahl, & Buli-Holmberg, 2004) har utviklet en modell over hvordan elevene oppfatter nytt stoff, modellen tar for seg fire grupper: Den auditive, den visuelle, den taktile og den kinetiske eleven. De auditive elevene lærer best gjennom verbal kommunikasjon, enten hvor de snakker og diskuterer seg gjennom

ting eller ved å lytte til hva andre har å si. Den visuelle eleven lærer best ved å se, de tenker ofte i bilder og lærer best når visuelle hjelpemidler som tankekart, bilder og film benyttes. Den taktile eleven lærer best ved å bruke hendene, for eksempel til tegning eller annet håndarbeid og berøring. Den siste læringsstilen, den kinetiske eleven, lærer best hvis de får bruke hele kroppen, gjerne i form av lek, ekskursjoner og rollespill (Helle & Strøm, 2005).

## **2.6.2 Motivasjon og mestring**

Når et barn lærer, er det noe som holder læringsprosessen i gang. Vi snakker da om drivkraften eller motivasjonen bak læringen. Motivasjon er en sentral faktor i all læring, og undervisningen må vekke nysgjerrighet, interesse og litt spenning hos elevene. Når en snakker om motivasjon, er det vanlig å skille mellom indre og ytre motivasjon (Grepperud & Skrøvset, 2012). Indre motivasjon handler om elevens nysgjerrighet eller interesse for faget, eller fordi arbeidet eller aktiviteten i seg selv føles meningsfull. Eleven ønsker selv å lære fordi han/hun vil. Ytre motivasjon handler om at eleven ønsker å oppnå en form for belønning etter arbeidet er gjort, som å få spille et spill etter at alle oppgavene er løst, eller rett og slett bare få en god karakter på en prøve. Selv om vi i skolen ønsker den indre motivasjonen hos eleven, kommer vi ikke unna den ytre. Ofte kan den ytre motivasjonen omdannes til indre, noe undervisningsarbeidet nettopp handler om. I motivasjonsforskning trekkes variasjon frem som viktig for elevenes motivasjon (Dæhlen, Smette, & Strandbu, 2011). I mange undersøkelser kommer det også frem at elevene selv sier at de foretrekker praktiske og varierte arbeidsmåter, og at det gjør dem mer motiverte for skolearbeidet. Kunnskapsdepartementets nasjonale satsning (2012), *”Ungdomstrinn i utvikling,”* vektla betydningen av praktisk, variert, utfordrende og relevant undervisning som en ressurs for å øke elevenes motivasjon og læring. Relevans kan for eksempel handle om å gjøre det elevene lærer på skolen til noe virkelighetsnært, noe elevene har kjennskap til i egen hverdag. At undervisningen er utfordrende vil si at den må legges opp slik at elevene har noe å strekke seg etter, noe de ikke kan med en gang, men som de må jobbe litt med. Dette kan ses i sammenheng med den sosiokulturelle læringsteorien og Vygotskijs nærmeste utviklingszone, det eleven gjør sammen med andre i dag, skal eleven klare å gjøre alene i morgen.



## 2.7 Lærerens bruk av praktisk og variert undervisning

I hvilken grad arbeider lærere i dag med praktisk og variert undervisning? Klarer læreren å variere arbeidsmåtene og koble kunnskap og handling slik at elevene får flere innganger til kunnskap? I sin evaluering av *Kunnskapsløftet* i 2012 skriver Nordlandsforskning at elevene i undersøkelsen ga en gjennomgående positiv tilbakemelding på både undervisningen, læremidlene, og støtten de fikk av læreren. Særlig positive var elevene i de tilfellene der undervisningen omfattet mer praktiske aktiviteter og annet praktisk og variert rettet arbeid som konkretiserte og gjorde skolearbeidet relevant for dem. Likevel fant forskerne mye overflatelæring i norske klasserom, læreboka hadde en sterk stilling og tavleundervisning var en vanlig undervisningsmetode (Hodgson, Rønning, & Tomlinson, 2012). Dette står også i samsvar med Klettes (2013) rapport fra klasseromsforskningen fra 2013. Hun konkluderte her med at god læring karakteriseres ved gjennomtenkt og variert bruk av ulike undervisningssituasjoner, men at omfattende studier fra norske klasserom viste en stor ensidighet og overbruk av noen undervisningsmetoder. En første slutning å trekke er dermed at lærere i den norske skolen har et potensial for forbedring og et arbeid å gjøre når det gjelder variasjon i arbeidsmåter.



### **3 Vitenskapsteori og metode**

Jeg skal i dette kapitlet legge frem hvilke vitenskapsteoretiske perspektiver og metoder jeg har lagt til grunn for mitt arbeid. Metoden er relativt omfattende, og for meg har det vært viktig for å gjøre denne studien så transparent som mulig med hensyn til oppgavens gyldighet.

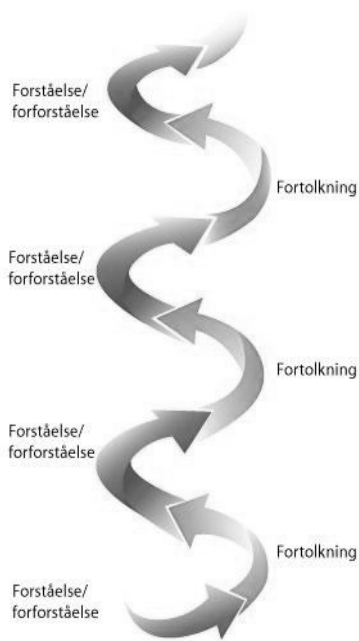
#### **3.1 Valg av metode**

Jeg hadde tidlig klart for meg at det var en kvalitativ forskning jeg ville gjennomføre, med intervju og/eller observasjon som metode, grunnet at jeg ønsket å få mer dybde i resultatene. Jeg vurderte også muligheten ved å bruke kvantitativ forskning med spørreskjema, for å få en større bredde i datamaterialet relatert til hvilke muligheter og begrensninger læreren har. Jeg valgte likevel bort denne muligheten da det ville bli mindre synlig hva som konkret skjer i praksis, noe som jeg var interessert i.

Da jeg i samarbeid med veileder endte med nåværende problemstilling (*Hvilke muligheter og begrensninger har læreren med å tilrettelegge for praktiske og varierte arbeidsmåter i grunnskolen?*) valgte jeg kvalitativ forskning med intervju og gruppeintervju i motsetning til min tidligere plan om å bruke både intervju og observasjon. Både intervju og gruppeintervju hadde jeg lite erfaring med, men fikk planlagt og gjennomført begge intervjuene med lærere jeg hadde litt kjennskap til fra før, og gruppeintervju med elever jeg ikke hadde noen relasjoner med på forhånd.

#### **3.2 Vitenskapsteoretisk perspektiv**

I forskning må det gjøres mange vurderinger og valg. Hva vil jeg finne ut? Hvem skal hjelpe meg og hvem skal være mine informanter? Hvordan skal forskningen gjennomføres? Dette kjennetegner det som defineres som forskningsdesign (Christoffersen & Johannessen, 2012). Innenfor kvalitative design er det mange tradisjoner å velge mellom, og hvilken som bør brukes avhenger av forskningens hensikt. Dermed er det viktig at en er klar og tydelig i sine beskrivelser og begrunnelser for valg av metode slik at vurderingene og valgene en tar blir transparente for leseren.



**Figur 4 Den hermeneutiske spiral**

(Illustrasjon hentet fra forskning.no – *Hva er hermeneutikk?*)

Jeg har valgt å studere lærerens muligheter og begrensninger med tilrettelegging av praktisk og variert undervisning med bruk av fenomenologi som forskningsdesign. Jeg har forstått det slik at fenomenologi og hermeneutikk går hånd i hånd, og sees ofte i sammenheng, fordi de begge søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer og handlinger (Thagaard, 1998). I min forskning vil et fenomenologisk perspektiv ta utgangspunkt i å forstå og beskrive forskningsdeltakernes erfaringer og kunnskap i ett gitt felt, i dette tilfellet bruken av praktisk og variert undervisning hos to lærere fra to barneskoler i Nord-Norge. I tråd med et hermeneutisk vitenskapsteoretisk perspektiv vil jeg ved å fortolke en situasjon finne mening eller forsøke å forklare noe som i utgangspunktet kan virke

uklart (Dalland, 2012). Denne fortolkningsprosessen kalles gjerne den hermeneutiske spiral (se figur 4), hvor forskeren veksler mellom å se enkeltdeler og helhet i et fenomen. Helheten endres fordi jeg stadig vil se og lære noe nytt. Dette kan relateres til skriveprosessen, hvor mine tidligere erfaringer og min forforståelse av fenomenet blir endret etter innhenting av data og tolkning av disse i forhold til eksisterende kunnskap.

### 3.3 Intervju som kvalitativ metode

Et intervju kan på mange måter ses på som en samtale mellom to eller flere personer, med den hensikt å avdekke informantens erfaringer og opplevelse av verden. Samtalen gir innblikk i personers livsverden – gjerne gjennom fortellinger og historier (Christoffersen & Johannessen, 2012). Tilsynelatende kan dette virke enkelt og ukomplisert, men det kvalitative forskningsintervju er en samtale med en struktur og et formål (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009). Det skal gi et grunnlag for å forstå eller beskrive noe.

I løpet av perioden med datainnsamling planla og gjennomførte jeg tre intervju. Av disse var det ett gruppeintervju, med en gruppestørrelse på fire elever og to intervjuer med to ulike lærere. Felles for alle intervjuene var at jeg på forhånd hadde utformet spørsmål og intervjuguide (vedlegg 2 og 3) tilpasset de ulike informantene. I teorien skilles det mellom

*strukturerte, semistrukturerte og ustrukturerte intervju* (Christoffersen & Johannessen, 2012). Til min forskning valgte jeg et semistrukturert, eller et delvis strukturert intervju. Et slikt intervju kjennetegnes ved at man ofte tar utgangspunkt i en intervjuguide med tema og spørsmål (Bjørndal, 2011). Disse intervjuguidene ga meg stor fleksibilitet og jeg kunne underveis endre rekkefølgen på spørsmål og tema ut i fra hvordan intervjuene utviklet seg. Jeg kunne på denne måten følge informantenes fortellinger, men likevel sørge for å få informasjonen jeg var ute etter. Min opplevelse av de tre intervjuene var noe ulike, noe jeg kommer tilbake til i kapittel 3.5.2 og 3.5.3.

### **3.4 Utvalg**

Skolene, lærerne og elevene jeg samarbeidet med har i oppgaven fått fiktive navn for å opprettholde anonymitet.

Allerede fra starten av hadde jeg bestemt meg for at jeg ville gjennomføre dybdeintervju med en eller to lærere pluss et gruppeintervju med en liten elevgruppe. Dette fordi jeg ønsket å få frem perspektiver fra begge partene, refleksjon og forståelse fra lærerne og ulike inntrykk fra elevene. Jeg kom i kontakt med rektor på Bekken skole da jeg vikarierte der i en kortere periode rett etter jul i år. Mitt eneste kriterium til utvalget var at læreren skulle jobbe i småskolen, og i samarbeid med rektor fant vi en lærer, Bente, som ville stille opp som informant i forhold til det jeg ville vite om fenomenet. Dette utvalget var da tilfeldig ettersom det var rektor som valgte ut en lærer for meg. I samarbeid med Bente fant vi også fire elever fra hennes klasse på Bekken skole ut i fra hva Christoffersen og Johannessen (2012) kaller for kriteriebasert utvelgelse, hvor informanter velges ut fra satte kriterier. I mitt tilfelle ønsket jeg fire elever fra 7. trinn, to gutter og to jenter, som ikke var redd for å snakke i et intervju og som varierte faglig og sosialt. Jeg ønsket elever fra 7.trinn fordi de snart hadde vært gjennom sju års skolegang og var dermed kjent med rollen som elev over et lengre tidsrom. Disse elevene ville i noen grad være i stand til å reflektere over sine holdninger og opplevelser rundt undervisning og egen læring på en aktiv og bevisst måte.

Etter at jeg hadde intervjuet og transkribert intervjuene med både Bente og elever kom jeg gjennom samtale med veileder frem til at jeg skulle gjennomføre et ekstra lærerintervju. Jeg brukte da snøballmetoden (Christoffersen & Johannessen, 2012) for å finne en aktuell tredje

informant. Jeg snakket med veileder om lærere jeg allerede hadde kjennskap til etter tidligere praksisperioder, og sammen kom vi frem til at Frida fra Fossen skole ville være aktuell i forhold til hva jeg var ute etter i min forskning. Jeg kontaktet henne via mail og avtalte tid og sted for intervjuet. Intervjuet ble gjennomført på hennes kontor på Fossen skole. Jeg valgte å ikke gjennomføre flere gruppeintervjuer med elever, på for eksempel Fossen skole, fordi jeg ikke hadde behov for det. Det var lærerne og deres erfaringer og kunnskap jeg fokuserte på, elevsituationene skulle kun brukes som ”stemmer” for å avkrefte eller bekrefte lærernes utsagn.

Selv om disse lærerne viser seg å være ganske like, ville jeg at utvalget skulle representere ulike kontekster. Bente fra Bekken skole, og Frida fra Fossen skole.

### **3.4.1 Bekken skole – Bente + elever**

Bekken skole ligger på et lite tettsted i Nord-Norge og er en 1-10 skole med ca. 155 elever. Skolens beliggenhet gir rike muligheter for å benytte naturen i skolehverdagen. Bente (omkring 35 år) er kontaktlærer for en 7. klasse på Bekken skole og jobber med alle fagene utenom engelsk, hun er spesielt interessert i, og har god kompetanse i kunst og håndverk. Hun har fire års allmennlærerutdanning med 50 studiepoeng i IKT for lærere og 30 studiepoeng i kunst og håndverk. Bente kombinerer ofte kunst og håndverksfaget med andre fag som norsk og matematikk.

De fire elevene jeg snakket med går alle på 7. trinn på Bekken skole og har gått i samme klasse siden de startet på 1.trinn.

### **3.4.2 Fossen skole – Frida**

Fossen skole er en sentrumsnær byskole (1-7) med ca. 320 elever. Frida (omkring 40 år) er kontaktlærer for en 7. klasse på Fossen skole og jobber med alle fagene utenom kroppsøving og kunst og håndverk. Hun er musikk lærer for hele 7. trinnet og har over tid utviklet god kompetanse innenfor bruken av IKT i undervisningen. Frida er en aktiv bruker av digitale ressurser i undervisningen og bruker de daglig i ulike fag. Hun har fire års allmennlærerutdanning med fordypning i matematikk. I tillegg har hun tatt en rekke

etterutdanninger og deltatt på flere kurs, blant annet "Nøkler til naturfag" og "Drama i klasserommet". Dette viser at Frida er opptatt av kontinuerlig faglig utvikling.

### **3.5 Gjennomføring av intervju**

Intervjuene ble alle tatt opp med lydopptaker og i etterkant transkribert. Ved å bruke lydopptak ble jeg mer tilstedeværende i samtalen og det ble lettere å ha fokus på informanten og det som ble sagt. Alle intervjuene ble gjennomført på møterom på skolen(e), skjernet fra lyd og andre forstyrrelser.

#### **3.5.1 Utforming av intervjuguide**

En intervjuguide er ikke et spørreskjema, men en liste over temaer og generelle spørsmål som skal gjennomgås i løpet av intervjuet (Christoffersen & Johannessen, 2012). Jeg utformet to ulike intervjuguider (vedlegg 2 og 3) ettersom jeg intervjuet både lærere og elever. Intervjuguiden til lærerne ble utformet etter tema som omhandlet lærerens undervisningsplanlegging, og praktisk og variert undervisning. Elevenes intervjuguide baserte seg på tema og spørsmål rundt deres opplevelser rundt undervisningen, og deres læring. Begge intervjuguidene ble meldt inn og godkjent av NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste), se vedlegg 4. Det var utfordrende å lage gode åpne spørsmål, som samtidig var konkret nok. Men ettersom jeg brukte en semistrukturert utforming kunne jeg endre rekkefølge på spørsmålene og samtidig være åpen for nye tema og oppfølgingsspørsmål. De oppfølgingsspørsmålene jeg stilte varierte en del etter hvordan den enkelte samtalen forløp. Jeg åpna alle intervjuene med å fortelle litt om meg selv og prosjektet mitt. Det er hensiktsmessig å begynne med spørsmål som det er lett for informanten å svare på, før en går over til mer inngående og vanskeligere spørsmål og tema (Thagaard, 1998).

#### **3.5.2 Gruppeintervju - elever**

Mitt første intervju var med fire elever, to gutter og to jenter, fra 7. trinn ved Bekken skole. Jeg ble fortalt at dette var fire ulike elever, sosialt og faglig. En av guttene og en av jentene

opptrådte aktivt og var mer pratsomme i intervjusituasjonen enn de andre to, men selv om disse var litt mer tilbakeholdne svarte de på spørsmål når de ble spurt direkte. Elevene ble hentet ut av undervisningen, etter avtale med klasselærer. Jeg var på forhånd spent, ettersom jeg aldri hadde gjennomført et slikt intervju før, men jeg følte meg godt forberedt. Jeg endte til slutt opp med en intervjusamtale som varte i 30 minutter. Jeg erfarte at spørsmålene mine var litt kortfattet og måtte flere ganger tydeliggjøre og eksemplifisere for elevene. Jeg var på forhånd bevisst på at slike problemer kunne oppstå, dermed bestemte jeg meg tidlig at vi skulle ha et gruppeintervju fordi at elevene da ville ha muligheten til å følge opp hverandres svar og gi kommentarer i løpet av samtalen (Thagaard, 1998). Av materialet fra elevene har bare en liten del blitt brukt direkte i oppgaven, jeg har valgt ut enkelte elevsitater som bygger på det lærerne poengterer. Likevel har samtalen med elevene, gjennom deres konkrete uttalelser basert på sine erfaringer, gitt meg et lite innblikk i hva elevenes holdninger og opplevelser er til læring og undervisning, mer enn hva jeg ville fått gjennom for eksempel observasjon.

### **3.5.3 Lærerintervju**

Mine første spørsmål til lærerne handlet i all hovedsak om dem selv, hvilken utdanning de hadde, hvor lenge de hadde jobbet på skolen og i klassen og lignende. I intervju med både Bente fra Bekken skole og Frida fra Fossen skole følte jeg meg litt tryggere på gjennomføringa ettersom jeg hadde litt kjennskap til begge fra før. Vi hadde avtalt å bruke 45 minutter til gjennomføring, innenfor arbeidshagens rammer, men jeg endte opp med ett intervju på om lag 50 minutter og ett på om lag 40 minutter. Jeg opplevde at begge lærerne var mer vant til å være i en intervjusetting enn elevene, da de snakket mer inngående rundt de ulike temaene i intervjuet. Underveis i analyseprosessen oppdaget jeg at jeg savnet informasjon omkring læring og motivasjon i praktisk og variert undervisning, jeg valgte derfor å sende to spørsmål til lærerne over mail.



## **3.6 Bearbeiding og refleksjon over prosess og data**

### **3.6.1 Min forskerrolle og forforståelse**

All kvalitativ forskning vil på en eller annen måte påvirkes av forskerens forforståelse (Postholm, 2010). Gjennom egen 13-årig skolegang som elev fra en liten by i Finnmark, og som lærerstudent på mitt femte og siste år på lærerutdanningen for 1.-7. trinn på universitetet i Tromsø har jeg erfart og lært mye, gjennom både utdanning og praksis, om lærerrollen og undervisning. Jeg er fortsatt i en læringsprosess hvor jeg opptrer med et kritisk og spørrende blikk, men med bakgrunn fra egne erfaringer og læringspraksis kan jeg forstå det informantene mine forteller om deres undervisningshverdag. Dette er alle faktorer som er med å påvirke mine valg og mine tolkninger og analyser i denne oppgaven, man kan derfor si at all kvalitativ forskning til en viss grad vil være hermeneutisk. Når jeg har valgt et fenomenologisk forskningsdesign er det fordi det er lærerens stemme jeg ønsker å fremme, lærernes erfaringer og kunnskap omkring muligheter og begrensninger med praktisk og variert undervisning, og hvordan de mener det kan fremme læring i grunnskolen. Min forforståelse vil være der og påvirke hva og hvordan jeg ser og tolker informasjon fra informantene, men jeg skal så langt det er mulig legge den til side og analysere med åpent sinn (Postholm, 2010).

### **3.6.2 Analyse- og tolkningsprosess – Den konstant komparative analysemetode**

I prosessen med transkribering av intervjuene hørte jeg gjennom råmaterialet mitt en gang på forhånd, før jeg lyttet og skrev ut intervjuene i hele setninger så skriftspråklig nært som mulig. Likevel har jeg etter beste evne beholdt det så originalt og ordrett som mulig. Jeg har imidlertid valgt å sile ut irrelevant informasjon og snakk utenom tema i det nedskrevne materialet. Det transkriberte materialet utgjør til sammen ca. 25 sider, og jeg har selv utført hele transkripsjonen.

Ved å ha intervjuene som tekst kunne jeg notere underveis og identifisere interessante sitater i materialet som var relevante med hensyn til min problemstilling. Jeg markerte slike sitater og skrev ned stikkord som beskrev sitatet i marginen på transkriberingsdokumentet. På denne måten ble jeg mer klar over hva datamaterialet mitt inneholdt, og fikk satt ord på det jeg så i materialet.

Videre måtte jeg sortere materialet mitt for å få bedre oversikt over hva det faktisk inneholdt, og begynte kodeprosessen ved å dele opp materialet mitt i sitater og situasjoner. ”Koding brukes for å avdekke og organisere de meningsfulle utsnittene og bidrar til å redusere og ordne datamaterialet slik at det blir letter og analysere det” (Christoffersen & Johannessen, 2012:101). Denne måten å arbeide med analyse på er hva Postholm (2010) kaller for den konstant komparative analysemetoden, og er delt inn i tre kodingsfaser: *Åpen koding*, *aksial koding* og *selektiv koding*. Jeg har ikke brukt selektiv koding i min metodedel, da denne fasen ikke var relevant i mitt arbeid.

Fasen, *åpen koding*, handler om at forskeren kategoriserer fenomener og setter navn på situasjoner etter nøye gjennomgang av materialet (Postholm, 2010). Postholm (2010) skriver at navn på kodene kan komme fra forskerens teoribakgrunn eller egne begreper. I løpet av denne prosessen hadde jeg ganske mange navnelapper på fenomener i datamaterialet, dermed måtte jeg prøve og sammenfatte og gruppere disse slik at materialet skulle bli håndterlig. Denne prosessen kalles kategorisering. Jeg skrev ned stikkord med kjennetegn jeg fant, og begynte å sortere kodene ut i fra hvilke tema som hadde tilknytning til hverandre. Jeg endte opp med flere kategorier, blant annet klasseledelse, undervisningsplanlegging, rom og utstyr, elevgruppe og tilpasset opplæring, ytre press og læring og motivasjon. Jeg strukturerte materialet ut fra slike kategorier, og sorterte igjen kodene og sitatene som jeg hadde delt materialet inn i tidligere. Dette er den andre fasen i analysemetoden som kalles *aksial koding*. Her ser man på hvordan kategoriene man har kommet frem til forholder seg til kodene og setter disse i et system (Postholm, 2010). Gjennom dette arbeidet omstrukturerte jeg kodene i nye underkategorier. Hvilke utsagn kunne ses på som begrensninger, og hvilke kunne ses på som muligheter? Postholm (2010) skriver at kjernekategoriene representerer forskningens hovedtema. Dermed endte jeg opp med å sortere kodene og kategoriene ut fra hvilke muligheter og begrensninger jeg kunne finne i datamaterialet. I presentasjon og drøfting av funn har jeg underkategorier som beskriver innholdet i hva jeg tolket som lærerens muligheter og begrensninger med praktisk og variert undervisning, blant annet *metodefrihet – venn eller fiende?*, *byskole vs. tettstedsskole – å utvide læringsrommet, læring i praktisk og variert undervisning*, og *hvem har rett? – opplevelser av ytre press*.

Underveis i datainnsamlings- og analyseprosessen har jeg gjort noen oppdagelser. Det har vært av stor verdi å gjenoppdage og lese gjennom mine første referater og notater i analysen av datamaterialet. Informasjon jeg hadde glemt og forkastet har blitt tatt opp igjen og brukt i koding- og kategoriseringsprosessen. Det er vel dette som i teorien omtales som den hermeneutiske sirkel, min forforståelse av data endret seg fordi jeg stadig så og fant noe nytt i datamaterialet.

### 3.7 Etikk

Studien er meldt til, og godkjent av, Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD), se vedlegg 4. Thagaard (1998) peker på tre etiske komponenter innenfor kvalitative studier jeg som forsker må ta stilling til når jeg forsker på, og med mennesker: *informert samtykke*, *konfidensialitet* og *konsekvenser*. Jeg sendte ut et informasjonsskriv/samtykkeskjema (vedlegg 1) til både læreren jeg ønsket å intervju og elevenes foresatte. Dette skrevet inneholdt informasjon om studien og hva deres deltakelse ville innebære. Jeg var klar på at deltakelse var helt frivillig og at de som informanter hadde mulighet til å trekke seg fra studien når som helst i prosessen. I min studie har også konfidensialitet stått sentralt. Både i informasjonsskrivet og i starten av intervjuet var jeg klar på at informanten ikke ville kunne identifiseres i oppgaven. Både elevene, lærerne og skolene ville få fiktive navn. Selv om jeg i mitt intervju ikke la opp til at informantene skulle dele personlig og/eller sensitiv informasjon om seg selv eller andre, var det likevel viktig for meg å legge til rette for trygghet og tillitt mellom meg og intervjudeltakerne. ”Forskerens etiske ansvar innebærer å beskytte integriteten til informanten ved å søke å unngå at forskningen medfører negative konsekvenser for de som deltar” (Thagaard, 1998:24). Enkelte utsagn som kom frem i intervjuene er utelatt i presentasjonen av funnene mine fordi jeg ikke fant det etisk forsvarlig å bruke de i respekt for informantens anonymitet.

Underveis i analyseprosessen av datamaterialet valgte jeg å endre fokus på oppgaven. I starten skulle jeg se på hva årsakene var til at lærere ikke legger opp til mer praktisk og variert undervisning, og hva som skulle til for å øke elevaktivitet og læring (se vedlegg 1), men etter å ha lest gjennom og tolket data fra Bente og Frida valgte jeg heller å se på lærernes muligheter og begrensninger med praktisk og variert undervisning. Vinklingen er endret, men

temaet er fortsatt det samme. Derfor har jeg, i samarbeid med veileder, ikke sett det som nødvendig og melde inn en endring til NSD.

### **3.8 Kvalitet**

Thagaard (1998) understreker at begrepene reliabilitet, validitet og generalisering er mer knyttet til kvantitativ forskning, og at det derfor er mer hensiktsmessig og benytte andre begreper. Jeg har derfor valgt å bruke begrepene pålitelighet, gyldighet og overførbarhet i min oppgave.

Forskningens pålitelighet handler om resultatene kan betraktes som nøyaktige og troverdige. Det finnes flere måter å teste datas pålitelighet på, men de vanligste er at undersøkelsen kan gjentas eller at flere forskere undersøker samme fenomen, hvis de oppnår samme resultat har dataene høy pålitelighet (Christoffersen & Johannessen, 2012). Dette er imidlertid vanskelig å gjennomføre i et lite kvalitativt prosjekt som dette. Det vil være umulig å gjenta på eksakt samme måte fordi både konteksten, informantene og forskeren vil opptre annerledes for hver intervjusituasjon. I kvalitative intervju er det dermed heller vanlig å se på kvaliteten på informasjonen som kommer ut av intervjuet. Jeg har i dette metodekapitlet forklart hvordan jeg har gått frem og begrunnet de valgene jeg har gjort underveis. Dette gjelder metoden jeg har brukt, utvalget mitt, og hvor og hvordan intervjuene har blitt utført. Videre har jeg gjennom hele prosessen fått innspill og kommentarer fra veileder, både på metoden, hvilke spørsmål jeg kunne stille i intervjuene og hva som var hensiktsmessig og legge vekt på i forhold til valg av informanter. Det at jeg har tenkt gjennom mine valg og fått tilbakemelding fra veileder, styrker etter min oppfattelse studiens pålitelighet.

”Data er som sagt ikke selve virkeligheten, men representasjoner av den” (Christoffersen & Johannessen, 2012:24). Gyldighet handler om hvor godt man klarer å tolke resultatene som blir presentert. Er det en sammenheng mellom data som samles inn og det man var ute etter å undersøke? Som nevnt tidligere er det utfordrende og se på kvalitative studiers kvalitet ettersom de faktisk ikke kan måles, men ved å bruke en metodetriangulering kan man på ett vis styrke forskningens gyldighet. Jeg har valgt å bruke flere datakilder, eller flere informanter, for å styrke min undersøkelse. Dette kalles for datatriangulering, hvor det ofte blir brukt to eller tre informantgrupper, i mitt tilfelle to; lærere fra to ulike steder og skoler, og

elever (Denzin, 1989). Jeg har i presentasjon av resultatene under hver kategori valgt å sitere mine informanter. I all hovedsak har jeg brukt lærernes utsagn da det er deres perspektiver jeg er ute etter, jeg har valgt å bruke elevene som stemmer for å støtte opp under, ved å avkrefte eller bekrefte, det lærerne sier. På den måten har sitatene blitt en del av begrunnelsen for mine tolkninger, da det får frem informantenes uttalelser og synspunkter. Disse momentene er med på å styrke mitt forskningsprosjekts gyldighet. I utgangspunktet er to intervjuer med lærer og ett intervju med elever veldig lite når hensikten i min studie er å få frem lærerens muligheter og begrensninger med praktisk og variert undervisning og læring. Selv om mitt utvalg ikke omfattet mange informanter bør det være mulig å etterprøve undersøkelsene for å innhente noe lik og til dels gyldig informasjon om hvordan lærerne jobber i dagens skole. Mitt mål er ikke å finne frem til sannheter, men å bygge ut kunnskapen om feltet for min egen del, og andre nyutdannede lærere.

I tillegg til å vurdere forskningens pålitelighet og gyldighet, må forskeren ta stilling til prosjektets overførbarhet. ”I kvalitative studier gir fortolkningen grunnlag for overførbarhet og ikke beskrivelser av mønstre i dataene” (Thagaard, 1998:184). Ved å gi en grundig beskrivelse av fenomenet og forskningsfeltet kan lesere av mitt forskningsprosjekt, med egne erfaringer fra skole og undervisningssituasjoner, kjenne seg igjen i de tolkningene jeg har gjort. Derimot vil ikke alle som leser denne teksten kunne kjenne seg igjen i mine tolkninger og forståelser, derfor kan jeg ikke generalisere alt til å gjelde alle leserne. Men jeg kan si noe om hvordan mine informanter opplever og reflekterer rundt undervisningsplanlegging, da særlig i praktisk og variert undervisning. Dette kan minne om hva Joseph A. Maxwell kaller for generaliseringsvaliditet (Befring, 2015), som handler om å gjøre forskningens resultater gjeldende for andre personer. De erfaringer og opplevelser mine informanter forteller om, kan gjenkjennes hos andre i lignende situasjon, og dermed ha en viss generell verdi.

I neste kapittel vil jeg legge frem de funn jeg har kommet frem til gjennom analysen, for videre å drøfte dette opp mot teori og forskning jeg har lagt til grunn i kapittel to.



## 4 Presentasjon og drøfting av funn

I problemstillingen retter jeg søkelyset mot hvilke muligheter og begrensninger læreren har med å tilrettelegge for praktiske og varierte arbeidsmåter i grunnskolen, og hvordan praktisk og variert undervisning kan fremme motivasjon og læring. Jeg vil i dette kapitlet presentere mine funn og tolkninger ut i fra intervjuene med mine informanter og drøfte funnene fortløpende opp mot sentral teori og forskning.

### 4.1 Lærers muligheter og begrensninger

I planlegging og gjennomføring av praktisk og variert undervisning vil det være både muligheter og begrensninger. I intervjuene spør jeg om undervisningsplanleggingens hva, hvordan, hvor, hvilket og hvorfor. Hva fokuserer du på i planleggingen? Hvordan tilpasser du? Hvor har du undervisningen? Hvilket utstyr bruker du? Og hvorfor gjør du det slik som du gjør? Jeg vil derfor i dette underkapitlet skrive om hva *jeg* tolket som muligheter og begrensninger ut i fra spørsmålene mine (se intervjuguide, vedlegg 2) og informantenes fortellinger, erfaringer og refleksjoner om planlegging og gjennomføring av praktisk og variert undervisning. Sitater og utsagn fra elevene har blitt brukt som stemmer for å avkrefte eller bekrefte det lærerne sier og gjør.

#### 4.1.1 Metodefrihet – venn eller fiende?

*Kunnskapsløftet* (LK06) ga læreren mer frihet til å velge arbeidsmåter og metoder for undervisningssituasjonen. Lærerne har altså ikke lenger fastsatte regler for hvordan undervisningen skal gjennomføres og ut i fra dette vil lærernes planlegging av undervisning være forskjellig fra lærer til lærer, fra klasserom til klasserom, så vel som fra skole til skole.

På mitt spørsmål om deres tanker om metodefrihet svarer både Frida og Bente at friheten til å velge undervisningsmåter legger mer press på læreren, men at det også gir gode muligheter for å være kreativ, som igjen gir bedre læringsresultater.

*Du har valgfrihet, men det krever mer av deg som lærer (Frida).*

Som nevnt tidligere har læreren frihet til å velge den metoden som egner seg best for sin klasse og sine elever. En kan jo sette spørsmålsteget ved om hvis undervisningsmetoder ble tvang i stedet for en mulighet, ville de da virke mot sin hensikt? God kvalitet i undervisningen forutsetter at lærerne får bruke sitt faglige skjønn til å ta i bruk de metodene som passer elevenes forutsetninger, læringsinnhold og andre rammefaktorer best. Frida sier for eksempel at

*det gir deg muligheten til å drive med ting du er god på. Har man for eksempel et nært forhold til noe litteratur som man vet kan gi kjempegod undervisning, så er det jo bedre at man har frihet til å bruke det i stedet for at man SKAL bruke Torbjørn Egner.*

I spørsmål om hvordan mine informanter planlegger undervisning, og hvilket fokus de har i planleggingen sier Frida at

*jeg fokuserer først og fremst på kompetansemål, jeg tar alltid utgangspunkt i de målene som er for perioden vi jobber med (...) jeg starter med å tenke, "okei vi skal jobbe med dette målet, hvordan kan vi gjøre det slik at flest mulig skal klare å oppfylle målet".*

Mens Bente sier at

*når jeg planlegger undervisning så er det litt sånn at jeg sitter med en årsplan i begynnelsen av året og så lager jeg en grovskisse (...) med målene mine, så plasseres dette inn i en mappe for de ulike fagene, og så prosesseres dette hele tiden (...) Min planlegging går mest på hvordan jeg kan nå de enkelte, hvordan kan jeg vri undervisningen sånn at den og den eleven får det beste utbytte av den?*

Informantene viser her til at kompetansemål og læringsmål er viktige å ta utgangspunkt i når en planlegger undervisning. Her kan det trekkes tråder tilbake til lærerens didaktiske- og ledelseskompetanse som beskrevet i kapittel 2.3, læreren skal sette konkrete mål for læring slik at elevene vet hva de skal gjøre. Men trenger vi egentlig mål? Man kan diskutere om en for sterk målstyring fører til at læreren mister muligheten til å fange elevenes interesser og erfaringer underveis i undervisningen, eller kan man motsatt si at ingen mål vil føre til at vi blir stående å famle i mørket uten mål og mening? Kompetansemålene i læreplanen er formulert med tanke på hva eleven skal lære, hva de skal strekke seg mot (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006c). Dersom vi trekker tråder tilbake til Vygotskijs læringsteori vil målene for elevens læring stå svært sentralt. Det eleven er i stand til å nå i sin nærmeste



utviklingssone, må bestemme målene (Lyngsnes & Rismark, 2007). Lærerne er altså begge opptatt av tilpasset opplæring og hvordan de kan tilrettelegge undervisningen for alle elevene.

I et oppfølgingsspørsmål om kompetansemål og mål for timen spør jeg om de pleier å presentere mål for timen *før* eller *etter* timen. Begge forteller at de stort sett bruker begge deler. Frida sier at

*for en stund siden oppdaget jeg effekten av å presentere mål for timen før økta (...) jeg oppfatter det som at det blir et helt annet læringstrykk i klasserommet (...) fordi de har lyst til å oppnå målet.*

Elevene var altså allerede fra starten av timen motivert til å komme i gang. Bente derimot forteller at hun i praktiske aktiviteter unnlater å fortelle i starten av timen hva elevene skal lære.

*Jeg forteller hva vi skal holde på med, men ikke hva vi skal lære. Da blir elevene så bevisste på hva de skal lære at det overskygger det de holder på med, og dermed blir læringen dårligere (...) læringsmålene er uansett på arbeidsplanen, vi sier de ofte høyt.*

Man kan jo ut i fra dette stille seg spørsmål om det har noe å si om man presenterer mål før, eller etter timen? Informantene kommer begge med interessante innspill. Frida sier at læringseffekten er stor når hun presenterer mål før timen, mens Bente forteller at læringen svekkes i praktisk undervisning fordi elevene mister fokuset på det de skal gjøre. Finnes det da et fasitsvar på hvordan dette skal gjennomføres? Det kan jo hevdes at når læringsmål blir introdusert i starten av timen kan elevene henge seg på tidligere kunnskap om temaet. Motsatt kan det hevdes at om timen avsluttes med at læreren tar seg tid til å henvise til de samme læringsmålene, vil elevene få en mulighet til å reflektere over hva de faktisk har lært. Læreren har som nevnt metodefrihet, hvilket kort sagt betyr at den enkelte lærer har rett til selv å velge de pedagogiske veier til et gitt mål. Noen elever har kanskje behov for å bli introdusert for mål ved oppstarten av en time fordi det gir mer trygghet og forutsigbarhet for det som kommer, mens det for noen elever ikke er nødvendig med mål i oppstarten. Ved å ta utgangspunkt i elevenes læringsforutsetninger kan læreren gjennom bevisste valg bidra til større grad av elevtilpasning i undervisningen. Det finnes altså ingen fasit på hvordan man skal legge opp målene for undervisningen, så lenge elevene får utbytte og lærere noe av den.

Begge informantene snakker om hvor mye tid det går til planlegging av undervisning, og at den gitte arbeidstiden ikke strekker til. Mye arbeid gjøres på ettermiddag- og kveldstid hjemme.

*Jeg har ikke sjans til å bli ferdig mens jeg er på skolen. Jeg setter av hele mandags ettermiddag/kveld til undervisningsplanlegging, også en ettermiddag til i uken, pluss ca. fire timer på søndager til vurdering (Frida).*

Dette i seg selv er et eksempel på hvorfor lærerne i fjor (2014) gikk ut i streik mot Unio og KS, hvor lærerne stemte nei til avtalen om den pålagte arbeidstiden på 7,5 timer hver dag i arbeidsuka (Utdanningsforbundet, 2014). Lærerne vil gjøre en god jobb for elevene sine. Selv om ”tidstyven” kan sies å være en begrensning med metodefrihet forteller informantene om mulighetene med å kunne være fleksibel i løpet av skolehverdagen. Har det for eksempel oppstått uventede hendelser eller om noen elever sliter med å forstå noe i løpet av et tema, kan de selv justere tidsbruken på et tema i for eksempel matematikk.

*Når jeg er ferdig med en time så tenker jeg, hmm, kanskje jeg må strekke dette temaet litt lengre, eller dette må jeg bare kjapt innom (Bente).*

Om vi ser tilbake på den didaktiske relasjonsmodellen har vi nå vært innom mål, elevenes læreforutsetninger, innhold og tid som rammefaktor, og som vi ser lærerne opptatt av å skape en god læringssituasjon for elevene ved å se på disse kategoriene i en sammenheng. Endring i en kategori, førte her til endring i en annen kategori. Begge understreker at så lenge man har kvalitetssikret at kompetansemålene er oppnådd, er det ingen poeng å bruke unødvendig med tid på et tema. Dette tyder på at lærerne ikke er styrt av læreplanen men fortløpende refleksjon, de er opptatt av god kvalitet og høy måloppnåelse.

Lærerne opplever altså noen begrensninger med metodefrihet, som tiden det tar å lære seg og anvende nye metoder, men opplever oftest flere muligheter som for eksempel friheten til å velge en metode som fungerer for sin elevgruppe, og muligheten til å tilpasse opplæringen i forhold til hvordan læringsarbeidet faktisk utvikler seg.

#### 4.1.2 Hva trenger jeg for å lage god undervisning? - Rammefaktorer

Klasserommet er den arenaen som rammer inn undervisningen i skolen (Grimsæth & Hallås, 2013). Klasserommet er kjent og kjært både for elevene og for læreren, det gir en viss forutsigbarhet. I Bentes klasserom har hun små pulter som brukes i forbindelse med tavleundervisning og eventuelle gruppearbeid, mens bak i klasserommet har de større og mer skjermede arbeidspulter som de bruker til individuelt arbeid. Både pulter og bord er lette å flytte på slik at rommet kan brukes til andre aktiviteter og gruppesamtaler. I Fridas beskrivelse av klasserommet kommer det frem at de har god plass til å bevege seg hvis stoler og pulter skyves inn til veggene. Da kan de både sitte i ring eller lage grupper, i tillegg kan pulter settes sammen til små grupper. De har med andre ord gode muligheter for å bruke klasserommet fleksibelt til ulike undervisningsaktiviteter. Opplæringsloven § 9a-1 trekker frem betydningen av et fysisk- og psykososialt læringsmiljø for å fremme trivsel og læring (Lovdata, 1999). For å ivareta et helsefremmende læringsmiljø vil det være nødvendig å sette søkelyset på fysisk aktivitet også i andre fag enn kroppsøving, dette gjør Frida ved at hun med jevne mellomrom bruker gymsalen til matematikkundervisning og Bente ved at hun tar med seg elevene ut i skolegården og området rundt. Ved å variere opplæringsarenaene kan vi oppnå økt engasjement, motivering og entusiasme for læring, noe den sosiokulturelle læringsteorien vektlegger. Elevene må få delta aktivt i sosiale lærings situasjoner hvor de skal samarbeide og få mer erfaring i å uttrykke seg språklig.

Læreboka er forfatterens tolkning av læreplanen (Repstad & Tallaksen, 2011), og er det læremidlet som har vært, og er mest brukt i dagens skole. Mange lærere sier at læreboka gir trygghet, da den har tilrettelagt stoff for elevenes nivå og ofte er utstyrt med forslag til arbeidsmåter og aktiviteter. Men er egentlig læreboka det elevene lærer mest av? Trenger vi den? Studier gjort over flere år, både nasjonalt og internasjonalt, viser at lærebøkene dominerer undervisningen i stor grad (Rønning et al., 2008). Jeg spør mine informanter om elevenes lærebøker og hvor mye disse brukes i undervisningen. Begge informantene svarer at dette varierer og avhenger av hvilket fag de har og hva de jobber med, samtidig avhenger det også av hvilken elevgruppe de har. Bente forteller for eksempel at

*Jeg hadde en klasse som var veldig teoretisk og likte veldig godt å jobbe i bøkene.*

Dette betyr ikke nødvendigvis at en kun skal ta i bruk lærebøker og ingen andre læringsverktøy i undervisningen, men en skal skape en balanse slik at elevene får flere veier

til kunnskap. Den amerikanske utdanningsfilosofen John Dewey (1859-1952) hadde lite til overs for ren bokstyrt og akademisk undervisning. Han mente at læring er noe aktivt og som er knyttet til konkrete handlinger (Imsen, 2009). De konsekvensene en erfarer av handlinger er det man til syvende og sist lærer av. I praktisk og variert undervisning er det derfor viktig at det er et samspill mellom det teoretiske og det praktiske hvor man knytter sammen kunnskap og handling. Læreboka skal altså brukes som et supplement i undervisningen og med fornuft, der det er formålstjenlig, noe også uttalelsene til informantene viser.

I 2006 la *Kunnskapsløftet* frem digitale ferdigheter som en av fem grunnleggende ferdigheter. Både Fossen og Bekken skole er utstyrt med digitale tavler på klasserommene og lærerne har i tillegg tilgang til både PCer og iPader som kan reserveres og brukes i undervisningen. Den digitale utviklingen har gjort at vi har gått i retning av mindre bruk av tekst og større vekt på multimodalitet, som vil si at enkelte tema ofte fremstilles gjennom tekst, fotografier, illustrasjoner, figurer og tabeller. Frida forteller at hun har lagt bort læreverket i naturfag og bare hatt digital undervisning hvor hun bruker TV2-skoles naturfagopplegg som en måte å variere undervisningen på. Hun sier at dette opplegget gir samme informasjon som bøkene og at det bidrar til at flere elever tar del i undervisningen.

*De får like mye informasjon, men får likevel både lese det og se det gjennom videoer og animasjoner.*

Igjen kan vi koble tilbake til at vi lærer forskjellig, i dette tilfellet vil for eksempel elever med en visuell læringsstil få et større læringsutbytte av undervisningen (Helle & Strøm, 2005). Frida forteller videre at hun har gitt den digitale ferdigheten størst plass i undervisningen i denne perioden fordi

*de elevene jeg har nå var godt i gang med sin grunnskole da de digitale ferdighetene kom inn i læreplanen som en likestilt grunnleggende ferdighet.*

Hun forteller at hun har kontroll på basisferdighetene som lesing og skriving og føler at hun må jobbe litt ekstra med de digitale ferdighetene. Sammen kan hun med elevene utvikle sine, og deres, digitale ferdigheter i undervisningen. Noe LK06 vektlegger som nevnt i kapittel 2.2, læreren har ansvar for at elevene får utviklet sine grunnleggende ferdigheter gjennom arbeidet i de ulike fagene. Dette kan også ses i sammenheng med den sosiokulturelle læringen hvor læring blir forstått som deltakelse i en spesifikk praksis (Silseth, Vasbø, & Erstad, 2012), og

hvor læringen finner sted når en person, i dette tilfellet eleven, endrer sin deltakelse i praksisen i samspill med læreren og andre elever. Sett i forhold til de fire basisferdighetene i læreplanene, har eleven utviklet seg fra det sosiale fra å være en mottaker av kunnskap til det individuelle ved å bli en ressursperson i arbeidet med de digitale ferdighetene.

Den digitale utviklingen har som sagt endret mange av premissene for lesing, skriving, regning og muntlige uttrykksformer i skolen, dette gjenspeiles i svarene fra elevene fra Bekken skole. Jeg spurte elevene om de brukte mye bøker i undervisningen, de sa at de for det meste brukte bøkene og at de var kjedelige, og at de syntes det var best å bruke iPad.

*Da kan vi finne og søke på alt mulig på nettet (...) vi kan bruke den til alt – skrive, lete på nettet, lese, spille eller bruke et program [applikasjon] til matten.*

Bruk av digitale ressurser vil altså være med på å gjøre undervisningen mer praktisk og variert, og ikke minst relevant for elevene. Dette står i samsvar med ett av kompetanseområdene Ludvigsen-utvalget vektlegger som skrevet i innledningen på side to, elevene skal gjennom undervisningen utvikle kompetanse i å utforske og skape, noe de nettopp gjør når de bruker iPad som beskrevet av elevene her.

#### **4.1.3 Byskole vs. tettstedsskole – Å utvide læringsrommet**

*Kunnskapsløftet* 2006 har gitt føringer som gjør det naturlig å vektlegge mangfold av opplæringsarenaer. I Læringsplakaten pkt.11 står det nedfelt at *skolen og lærebedrifta skal leggje til rette for å trekkje inn lokalsamfunnet i opplæringa på ein meningsfylt måte*. Det er altså ikke opp til den enkelte lærer om de ønsker å ta lokalsamfunnet i bruk, det skal gjøres.

Fossen skole er en byskole og ligger i bysentrum. I spørsmål til Frida om hun ser på dette som en begrensning, var svaret klart det motsatte.

*Vet du, vi er midt i byen og kommer oss dermed mange steder. Vi kan dra i fjæra, til skogsområder, skiløyper, sykkelterreng osv. Jeg ser ikke på det som en begrensning, men mer som en fordel. Det kan jo være et poeng at vi faktisk kommer oss litt unna skolen.*

Selv om Frida lister opp disse mulighetene fikk jeg ikke innblikk i hvordan hun har tatt disse mulighetene i bruk, hun forteller kun at hun i naturfaget drar ut på tur og lignende, men at hun i all hovedsak er inne i klasserommet. Bekken skole tilhører et lite tettsted og skolens beliggenhet gir rike muligheter for å benytte naturen i skolehverdagen, med gangavstand til både fjell, skog og sjø/fjære. Bente forteller at hun flere ganger har tatt elevene med seg ut i skogen i sammenheng med et tverrfaglig prosjekt. Ut i fra dette kan en jo stille spørsmål ved om det har noe å si hvor elevene lærer? Vi lærer uansett hvor vi befinner oss, læringsrommet er overalt. Men ved å bruke de lokale omgivelsene vil man utvide læringsrommet og gi elevene en mer autentisk sammenheng til det som studeres (Grimsæth & Hallås, 2013). Fridas elever vil for eksempel få et større læringsutbytte i naturfaget ved å studere ulike planter og dyr i genuine omgivelser enn å lese om de i en bok. Opplæringen settes altså inn i en meningsfylt sammenheng når læreren legger til rette for varierte opplevelser.

Både Frida og Bente har relativt små klasser, dette er noe Bente ser på som en stor fordel. Hun forteller om tidligere erfaringer hvor hun jobbet i en klasse med 27 elever og tre paralleller, noe som var svært utfordrende. Slike erfaringer fikk henne til å verdsette små grupper og hvor mye mer en klarer å få gjort, hun sier at slike erfaringer og perspektiver har vært med på å gjøre henne til en bedre lærer. Man kan alltid diskutere om klassestørrelse har noe å si på hvor god undervisningen er og hvor stort læringsutbytte elevene får av den. I en nylig klasseromstudie utført av Bill Gates Foundation (MET studien, se [www.metproject.org](http://www.metproject.org) (2010) står det skrevet i introduksjonsrapporten (2010:1):

*A teacher's effectiveness has more impact on student learning than any other factor controlled by school systems (...) having a class with a strong teacher produced results 14 times greater than having a class with fewer students.*

Andre undersøkelser viser derimot noe annet. En ny, omfattende undersøkelse om klassestørrelse, publisert av det amerikanske National Education Policy Center ved Universitetet i Colorado i 2014, konkluderte med at klassestørrelse har stor betydning for elevenes læringsutbytte (Stortinget, 2015).

Klassestørrelse har altså noe å si, men jeg tror at så lenge klassen har en dyktig lærer som behersker klasseledelsens tre kompetanser; relasjons-, ledelses- og didaktiske kompetanse, se figur 1 side 10, vil elevene få et godt læringsutbytte av undervisningen.

#### 4.1.4 Læring i praktisk og variert undervisning

Her har jeg spurt lærerne om hvordan de mener at praktisk og undervisning kan fremme læring, jeg vil påpeke at lærerne har svart på dette skriftlig i en mail.

Bente skriver:

*Min filosofi er at alle mennesker er helt unike og man kan derfor ikke forvente at alle skal lære likt og gjøre likt (...) Vi har ulike verdier, meninger og tanker. Etter min oppfatning er det vårt ansvar som en av de første instansene for "det offentlige samfunnet" å lære elevene og kunne respektere, men også tilpasse seg dette. Dette gjelder også i måten vi lærer på. Man kan si at mine undervisningsmetoder på mange måter er tredelt, en del der jeg underviser/veileder, en del der jeg introduserer elevene for ulike måter å lære på, og en del der elevene (gjennom samtale med meg) får velge selv hvordan de vil jobbe.*

Bentes tredelte undervisning kan ses i sammenheng med den gode lærers tre kompetanser som beskrevet i kapittel 2.3. Hun viser at hun innehar didaktisk- og ledelseskompetanse ved at hun veileder og underviser for elevene, i tillegg til å introdusere nye arbeidsmåter for elevene. Hun innehar også den relasjonelle kompetansen ved at hun inviterer elevene med i en læringsprosess hvor de selv får velge arbeidsmåte, hun viser at hun kjenner interesser og erfaringer og anvender det i undervisningen. Videre skriver Bente at

*min erfaring er at etter hvert som tiden går og elevene blir tryggere på seg selv og mer bevisst på hvordan de lærer best, så går dette mer og mer automatisk (...) Jeg ser at dette øker læringsnivået og gleden av å lære hos mange elever, spesielt disse litt urolige/aktive guttene og jentene. Elevene blir etter hvert veldig flinke med å komme med forslag om hvordan de ønsker å arbeide og hvordan vi kunne ha gjort det på en annen måte til neste gang (...) et aktivt ønske om å være mer deltakende i sin egen fremtid, og et ønske om å lære mer.*

Bente skriver her at bruken av praktiske og varierte arbeidsmåter kan være med på å øke elevenes læring og forståelse. Hun lærer elevene gjennom god ledelse å ta ansvar for egen læring og lærer elevene å bli mer selvstendige i undervisningssituasjonen, elevene ønsker å delta og lære mer. Noe som den generelle delen av læreplanene vektlegger, ”god undervisning setter i gang læring, men den fullbyrdes ved elevens egen innsats” (Utdanningsdirektoratet, 2006a).

Frida skriver:

*Praktisk undervisning knytter sammen kunnskap og handling, og dette gir en større forståelse. Bruk av praktiske elevaktive arbeidsmetoder gir elevene mulighet til å bruke sansene sine i læringsarbeidet, dette kan fremme læring. Mer elevaktive arbeidsmåter gir større rom for læreren til å følge opp den enkelte, det må være et mål å bevege seg bort fra "foredragsundervisning".*

Her poengterer Frida at vi lærer forskjellig, og dette er det viktig å ta hensyn til når en planlegger undervisning. Hun skriver at hun gir elevene muligheten til å ta i bruk flere sanser i læringssituasjonen som igjen viser til ulike læringsstiler, samtidig sier hun at praktisk og variert undervisning gir gode muligheter for læreren og følge opp den enkelte, som kan kobles rett til tilpasset opplæring.

#### **4.1.4.1 Hvordan kan jeg hjelpe alle elevene? – Forutsetninger og tilpasset opplæring**

Igjen må vi gå til opplæringslova, som i § 1-3 sier at opplæringa skal tilpasses elevene og forutsetningen til den enkelte elev (Lovdata, 1999). Skolen må bygge på disse for at elevene skal oppnå en best mulig kompetanse, både faglig og sosialt.

Jeg spør lærerne om de legger mest vekt på individuelt arbeid, eller samarbeids- og gruppearbeid i undervisningen. Bente og Frida forteller begge at dette varierer fra tema til tema og fra elev til elev. Bente sier at noen elever har bedre av å sitte i ro alene, mens andre jobber godt og nesten alltid to og to sammen. Frida sier at hun har troen på språket som utvikling av kunnskap, at elevene får bruke språket.

*Jeg tenker at når vi er på skolen, der hvor vi er mange sammen, er det lurt at vi snakker mange sammen. Så kan man heller sitte med den individuelle biten hjemme. Da har elevene på forhånd fått diskutere, fortelle og lytte til hverandre mens de har vært på skolen (Frida).*

Begge utsagnene kan her kobles rett til Vygotskij og den sosiokulturelle læringsteorien. Han var opptatt av at læringen skjer i et sosialt samspill, en interaksjon mellom individene (Strandberg et al., 2008). I variert undervisning jobber elevene både individuelt og i samarbeid med andre, noe som er nedfelt i Læringsplakaten pkt.1. De fleste elever liker å



jobbe sammen, og samarbeidslæring kan bidra til at elevene hjelper hverandre og tar ansvar for at hele klassen lærer.

Begge informantene snakker om viktigheten av å tilpasse opplæringen til den enkelte eleven, men også til hele elevgruppa. Å variere undervisningen slik at den tilpasses enkeltelever og hele elevgruppa kan by på utfordringer. Opplæringsloven sier at elevene kan deles inn i grupper så lenge det er formålstjenlig, men når det blir snakk om nivådeling har Frida og Bente ulikt syn på hvordan, og om, dette bør gjennomføres. Skal man i det hele tatt dele elevene inn i grupper basert på nivåforskjeller? Opplæringsloven § 8-2 lyder

*I opplæringa skal elevane delast i klassar eller basisgrupper som skal vareta deira behov for sosialt tilhør. For delar av opplæringa kan elevane delast i andre grupper etter behov. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør. Klassane, basisgruppene og gruppene må ikkje vere større enn det som er pedagogisk og tryggleiksmessig forsvarleg (Lovdata, 1999).*

Uttrykket ”til vanleg” angir det som er lovens utgangspunkt og hovedregel, men det gir også rom for at det kan gjøres unntak fra dette. Bente forteller at det er greit med nivådeling så lenge man forklarer og beskriver det ordentlig til elevene. Hun har nivådelt elevene i sin klasse i nivå 1, 2 og 3, som handler om tilpasning i arbeidsmengde og nivå. Selv sliter Bente med lesing og skriving og er åpen om dette med elevene, hun forteller at hun har sett seg nødt til å lære seg nye ting på andre måter enn hva andre kanskje gjør.

*Nivådelingen hos meg handler ikke om at den ene eleven skal lære mer enn den andre, men det handler om hvordan du lærer (...) det er ingen som skal føle seg dumme på det nivået de er på. Det er noe jeg ofte påpeker. Faktisk, har de på nivå 3 gått ned på nivå 1 og 2 for å hjelpe de, men ikke helt skjønt hva de holdt på med, fordi deres måte å tenke på og en sånn måte å lære på er kjempevanskelig. Det har altså mest med læringsstiler å gjøre, alle lærer det samme, bare på ulike måter.*

Bentes elever bekrefter dette i gruppeintervjuet, jeg spurte elevene om nivåinndelingen og om de syntes det var greit å arbeide ut i fra en slik inndeling? Elevene sa da

*ja, for da får vi oppgaver og ting som passer til oss. Hvis vi for eksempel er på nivå 1 eller 2 og får oppgaver for nivå 3 så blir det alt for vanskelig. Det er mye bedre å føle at man klarer noe enn å plages.*

Ut i fra hva Bente og elevene forteller kan man jo diskutere om skolens praksis generelt er for streng når det gjelder nivådeling. Hvorfor skal ikke læreren kunne tilpasse opplæringen gjennom å nivådele elevene hvis det fungerer og elevene føler mestring og lærer på grunn av det? Men selv om Bente og elevene har gode erfaringer med nivådeling, vil det automatisk bety at det fungerer like bra i andre klasser?

Debatten rundt nivådeling i skolen er på ingen måte ny og foreldre og elever ser ofte på nivåinndeling som stigmatiserende (Skotheim & Hoaas, 2013). Frida tar opp denne bekymringen og forteller at

*det er mange måter å tilpasse på, men mange av disse måtene blir litt synlige, og det er tært og skummelt for elevene. Det er mange som har spesialavtaler i forhold til lekser og de fleste, både voksne og elever, synes det er lurest og differensiere på hjemmebane, med leksemengde og nivå. Mens når de er på skolen ønsker både barn og foreldre at eleven skal gjøre det samme som de andre.*

Igen kan vi se tilbake til Opplæringsloven § 9a-1 som trekker frem betydningen av et fysisk- og psykososialt læringsmiljø for å fremme elevenes trivsel og læring (Lovdata, 1999). Elevenes behov for sosial tilhørighet skal ivaretas. Utdanningsforbundet understreker at debatten om nivådeling ikke må gjøres til et spørsmål *for* eller *mot* nivådeling (Utdanningsforbundet, 2013). Det er ingen som ønsker å redusere lærerens muligheter til å dele elevene inn i midlertidige grupper, fordi slik inndeling er en naturlig del av arbeidet med å tilrettelegge undervisningen. Det vil altså si at så lenge det er formålstjenlig for elevene å bli nivådelt, er det greit.

Frida snakker heller om hvordan hun differensierer oppgavene og arbeidsmengden til elevene. Har hun elever som sliter med lesing og skriving kan hun plukke ut noen oppgaver til dem i et oppgavesett, de trenger altså ikke gjøre alle oppgaver. Mens de som ligger på et høyere nivå for eksempel får jobbe med noen vanskeligere og utfordrende oppgaver.

*Jeg tilpasser både på mengde og nivå, jeg tror nok at jeg tilpasser mengden til de som er på et faglig lavere nivå, også tilpasser jeg vanskelighetsgraden til de som er på et høyere nivå.*

Både Frida og Bente tilpasser altså vanskelighetsgrad, mengde, oppgaver og aktiviteter til elevene i klassen, både individuelt og til elevgruppa som helhet, men ser på dette som

utfordrende. Frida sier at det tar masse tid og ressurser og tilpasse, og at hun samtidig føler at hun mister litt oversikt, særlig for de som jobber med vanskeligere oppgaver fordi hun har fokuset på størsteparten av gruppa, de som er på midten. Bente tar også opp dette,

*man kan ikke alltid treffe alle elevene til en hver tid.*

Det vil alltid være elever som ikke liker å jobbe i bøker, eller ved å være aktiv. Det er derfor variert undervisning er viktig. Som forklart i kapittel 2.1, handler variert undervisning om å ta i bruk et større spekter av læringsstrategier, variere arbeidsmåtene og ta i bruk flere læringsarenaer slik at elevene får et større utbytte av undervisningen. Å dele elevene inn i grupper er en måte å variere undervisningen på, og er videre en måte strukturere elevenes læring på. Tilpasset opplæring og læringsstilbasert undervisning er en utfordring fordi tradisjonen med å undervise på samme måte for hele klassen, uansett om elevene lærer forskjellig, fortsatt eksisterer. I praktisk og variert undervisning er det derfor viktig at det er et samspill mellom det teoretiske og det praktiske, fordi det vil gi elevene flere veier til kunnskap. Det handler om å knytte kunnskap til handling på andre måter enn det som kjennetegner tradisjonell klasseromsundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2013e).

Tilpassing og differensiering har flest positive aspekter ved seg, likevel opplever Bente og Frida noen begrensninger. Tilpasning og differensiering krever mye tid og ressurser av læreren, både i planlegging og gjennomføring av undervisning. Jeg mener derfor at en mer praktisk og variert undervisning kan redusere behovet for differensiert undervisning. Nettopp fordi det er det sosiale fellesskapet som hever kvaliteten på hver enkeltes læringsarbeid.

#### **4.1.4.2 Lærer man når noe er morsomt?**

”Mitt mål er at det vanskelige skal være morsomt og interessant. Det blir det hvis man tilrettelegger godt og har gode og grunnleggende kunnskaper”. Dette sier Kristin Halvorsen på Aftenpostens hjemmesider i en artikkel fra 2012 om at skolen vektlegger det ”morsomme” over den faktiske læringen (Svarstad, 2012). I gruppeintervjuet med elevene spør jeg om de lærer og husker vanskelige og utfordrende ting bedre når de har vært aktive i undervisningen, elevene svarer

*når vi gjør noe, det er mer artig og lettere å huske. Man setter seg liksom litt mer inn i det man gjør. Når ting er artig så lærer vi mer.*

Som nevnt tidligere har både Frida og Bente kombinert flere fag og aktiviteter i undervisningen, Bente bruker mye kunst og håndverk mens Frida bruker mye IKT i undervisningen i tillegg til at begge har tatt i bruk flere og andre læringsarenaer. Det som her kan bli utfordrende er å få elevene til å se at selv om det de gjør er gøy, så lærer de også. Bente sier at dette er et problem i skolen, når de gjør noe morsomt. Elevene har en tendens til å dra hjem etter endt skoledag å si at de kun har lekt, klippet og limt og koset seg,

*men sannheten er at veldig få lærere bare gjør "klipping" og "kosing", veldig ofte er det mye arbeid bak og mange tanker for at ungene skal lære andre ting. Litt sånn snikinnføring av kunnskap.*

Frida opplever noe av det samme med sine elever,

*jeg opplever enkelte undervisningsmetoder som at det blir en mer "artig happening", at vi hadde det morsomt, mer enn hvor mye vi egentlig klarte å lære.*

Begge informantene understreker at det er ikke det at man ikke skal ha det morsomt mens man er på skolen,

*for det er kjempeviktig at man har det artig når man lærer. Men å ha det artig betyr ikke nødvendigvis å rase rundt å være fysisk bestandig (Frida).*

Selv har jeg gjennom egen skolegang erfart at man ikke kan gå gjennom livet og kun lære det man synes er gøy. På tross av flinke lærere i grunnskolen, så vil det alltid være emner som oppleves mer kjedelige og lite interessante enn andre. Likevel skal det ikke være et motsetningsforhold mellom det å lære noe og det å ha det gøy. Jo morsommere man synes noe er, jo mer motivert er man til å jobbe hardt for å mestre. Man oppsøker ekstra kunnskap og ønsker å strekke seg litt lengre for å lære mer.

Når Bente har praktiske aktiviteter hvor elevene er aktive og engasjerte handler det om å stille de riktige spørsmålene når timen er over. Hun pleier å spørre elevene

*"Hva har dere lært denne timen?". Typiske svar er da, "vi lagde en kalender, det var artig. Vi knyta ulike tråder osv". "Ja, men hva har dere egentlig gjort denne timen?"*

*”Jo, du starta med å lage en trekant på tavla”, ”ja, men hvilken trekant var det?”. ”Det var en likebeint trekant”, ”ja, men da husker vel alle hvordan en likebeint trekant ser ut?” ”Jaaa, det er en trekant med to like lange bein”.*

Bente har her gitt elevene verbale oppmuntringer som viser at hun har hørt og forstått, hun ønsker at elevene skal utfylle og gå videre med sine svar slik at de får reflektert over hva de kan og hva de har lært. Dette kan også ses i svarene jeg fikk av elevene i gruppeintervjuet. Jeg spurte elevene om de lærte best når noe var morsomt, og om de husket hva de skulle lære/gjøre.

*Etter jul spurte læreren om vi hadde lært noe av det vi hadde gjort. Vi sa nei, men så listet hun opp forskjellige ting, om vi ikke hadde lært det, og det, og det. Vi bare jo, jo, jo..*

Elevene hadde altså lært uten å være klar over det selv, og det er nettopp i slike praktiske og varierte aktiviteter det er viktig at læreren drar elevene med seg i en lærings- og refleksjonsprosess. Slike spørsmål kan altså brukes konstruktivt til å fremme elevens refleksjon, og det kan være en avgjørende faktor for elevens læringsutbytte (Hattie & Goveia, 2013).

#### **4.1.4.3 Praktisk og variert undervisning, betydning for elevens motivasjon?**

Her spurte jeg lærerne om de mente at praktisk og variert undervisning kunne ha betydning for elevenes motivasjon, dette er også svart på skriftlig i en mail.

Her skriver Bente:

*Absolutt. Selv om jeg synes det er viktig at barn vet hva vi skal lære og hva målene er for timen, så synes jeg det er vel så viktig å bevisstgjøre dem på hva de har lært etter timen. Når vi har praktisk undervisning opplever jeg engasjerte barn på slutten av timen som kommer med mange forslag om hva de har lært. Mange ganger påpeker de ting som jeg ikke alltid har tenkt på (veldig morsomt). For meg er det et klart bevis på at læringseffekten er stor ved praktisk undervisning*

Bentes elever uttrykker at de higer etter å fortelle hva de har lært etter en endt økt, i tillegg til å være motiverte til å lære mer. Dette bekreftes også i motivasjonsforskning som sier at elever foretrekker praktiske og varierte arbeidsmåter fordi det gjør dem mer motiverte for skolearbeidet. Dette viser til at Bente har lyktes med sin praktiske undervisning. Videre skriver hun at

*praktisk undervisning trenger ikke å være så slitsom og tidkrevende for læreren hvis man bruker sine egne praktiske- og estetiske interesser som base for den praktiske undervisningen og ikke gjør det til en større ting en det er, men heller la det bli en naturlig komponent i undervisningshverdagen.*

Ved å spille på seg selv og sine interesser kan undervisningen og læringen bli like morsom og motiverende for læreren som for elevene.

Frida skriver:

*Når elevene får være aktive blir de mer motiverte. Det er også viktig at undervisningen er variert (ikke bare praktisk). Det at de ikke alltid vet hvordan det skal jobbes med faget kan i seg selv gi spenning og forventninger til timen/undervisningsøkta. I seg selv er dette motiverende.*

Frida beskriver her det som omtales som indre motivasjon, som beskrevet i kapittel 2.6.2. Elevenes nysgjerrighet og interesse for det som kommer, fører til at elevene selv ønsker å lære fordi de vil.

#### **4.1.5 Hvem har rett? - Opplevelser av ytre press**

I et oppfølgingsspørsmål om utfordringer og begrensninger med å ta i bruk mer praktisk og variert undervisning sier både Bente og Frida at de har press på seg fra ”de som styrer”.

*Jeg tror det største problemet i norsk skole er at det sitter noen luringer på toppen og bestemmer at læreplanen skal være fylt med så mye rart, at det nesten ikke er rom for å gjøre noe nytt (Bente).*

Videre snakker Bente om stress med kartlegginger, nasjonale prøver, og sammenligninger mellom hvem som får ting til, og hvem som ikke gjør det. Hun sier at

*det fører til at folk blir ennå mer rigide i sin måte å tenke på [om læring og undervisning], ikke bare lærerne men også elevene.*

Kan en ut i fra dette si at lærerne opplever en for sterk mål- og læreplanstyring? I en nettartikkel på Forskningsrådet.no (Christensen, u.å.) skriver Unn Christensen at det faktum at læreplanen har status som forskrift fører til at lærerne føler seg forpliktet på en annen måte enn tidligere til å følge fagplanen, selv om disse er overlesset med stoff og vanskelig å komme igjennom. Har læreplanens ”skal” ført til en sterkere grad av lærebokstyring? I 2012 gjennomførte Nordlansforskning en studie hvor de så på sammenhengen mellom undervisning og læring, en studie av læreres praksis og deres tenkning under *Kunnskapsløftet*. I sluttrapporten fra prosjektet ”Sammenhengen mellom undervisning og læring. Arbeidsmåter, utvikling og ferdigheter og læring i norsk, naturfag og samfunnsfag (SMUL)”, kommer det frem hvilke konsekvenser den sterke målorienteringen kan få for opplæringstilbudet til elevene. Utvikling av konkrete læringsmål for avgrensede deler av undervisningsarbeidet, kombinert med detaljerte vurderingskriterier og hyppig testing av elevene, kan i enkelte tilfeller føre til et forfeilet syn på undervisning og lede til en negativ fragmentering av læringsarbeidet (Hodgson et al., 2012). Bente forteller at elevene hennes lærer mer jo mer kreativ hun er i sin undervisning, men at de som en konsekvens ikke får øvd på å ta kartlegginger som andre klasser kanskje gjør, noe som igjen fører til at elevene kanskje ikke får de beste resultatene på kartleggingsprøvene. Vil dette bety at vi som lærere må endre og begrense vår undervisningspraksis fra å være kreativ og varierende, til å bli mer lik kartleggingers og nasjonale prøvers utforming, bare for at elevene skal få høye scorere og hvor resultatene blir brukt til å sammenligne skoler og kommuner om hvem som er best? Kan man ut i fra dette si at ”de som styrer” ikke har lyktes helt med *Kunnskapsløftet* og dens føringer? På den ene siden har LK06 gitt lærerne metodefrihet slik at lærerne har rom for mer praktisk og varierende undervisning, mens på den andre siden har det i dagens skole blitt et mye sterkere fokus på prøver og tester som skal ”måle” kvaliteten av undervisningen. Samme som Bente tror jeg at det er motiverte og dyktige lærere, og ikke et testregime, som er nøkkelen til god læring.

#### 4.1.6 Hvordan forbedre egen undervisningspraksis? – Å utvikle egen profesjonalitet

Klette (2013) skriver i sin forskningsartikkel at god læring karakteriseres ved gjennomtenkt og variert bruk av ulike undervisningssituasjoner, men at omfattende studier fra norske klasserom viser en stor ensidighet og overbruk av noen undervisningsmetoder. I intervjuene med Bente og Frida leste jeg opp dette utdraget og var ute etter deres tanker omkring dette, og begge forteller at de tror dette er tilfelle i dagens skole. Frida hevder at det er viktig at læreren ikke mister fokuset, ja vi skal variere undervisningen, men det er ikke variasjonen som er viktig, det er læringen. Dette er noe begge understreker. Bente forteller at

*vi lærere er ulike og noen av oss er kanskje flinkere til å analysere samt være kritisk til vårt eget arbeid enn det andre er (...) jo eldre og jo mer erfarne vi lærere blir jo større er faren for at vi faller inn i noen spor.*

Hun sier videre at det handler om at lærere må våge å jobbe utenfor mønstrene og rutinene sine. Elevene tar ikke skade av at læreren prøver noe nytt, og om hun skulle ”feile” viser det bare at hun også er menneskelig. Bente tror også at lærere ikke tør å prøve ut nye ting i redsel for at det skal oppstå mer arbeid. Selv bruker hun kunst og håndverk i flere timer og fag fordi dette er noe hun selv trives med og også ser at elevene liker.

*Er man ikke motivert til det selv, blir det heller ikke artig og inspirerende for ungene.*

Frida forteller også at hun tror at lærere vegrer seg fra å prøve nye undervisningsmetoder

*fordi det både er tidssparende og det krever mindre av deg å bruke de metodene du selv er trygge på.*

Hun sier videre at det er viktig at skolene legger opp til skoleutviklingsprosjekt for at lærere skal komme seg ut av slike spor.

*Jeg tenker at det kan være en ufattelig ensom jobb å være lærer, det er sosialt men du sitter mye alene. Å da har jeg trua på at skolen tar dette inn i sitt utviklingsarbeid (...) at kollegiet får samarbeide. At en lærer for eksempel presenterer en metode de selv er flinke på, noe de har hatt suksess med eller som de føler seg trygge på (...) det kan være et fantastisk bidrag til andre lærere (...) jeg ser bare selv hvor inspirert jeg kan bli av å høre på andre som gjør andre ting enn meg selv.*



Kan det hende at lærerne i dagen skole har liten tiltro til egen undervisning? Bruker de for lite tid på kompetanseutvikling? I TALIS-undersøkelsen (Teaching and Learning International Survey) fra i 2013 kommer det frem at Norge var blant de landene som scoret svakest på undervisningsmestring (Utdanningsdirektoratet, 2014). NIFU (Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning) skriver at høy mestringsforventning kan tolkes som et uttrykk for manglende refleksjoner over eget arbeid, noe Bente nettopp påpeker. Læreren må bli bedre til å reflektere og være kritisk til eget arbeid slik at undervisningen utvikles. Videre i TALIS-undersøkelsen kommer det frem at norske lærere bruker for lite tid på kompetanseutvikling (ibid.). Lærerne ønsker kompetanseheving innen IKT-ferdigheter, fagkunnskap og didaktikk, men at de største hindringene mot å delta i kompetanseutvikling er at aktivitetene ofte kolliderer med arbeidsplanen og at de opplever vanskeligheter med å skaffe vikarer. Igjen kan vi se tilbake på tidstyven, mye tilsier at lærerne rett og slett ikke har nok timer i døgnet til å både planlegge og gjennomføre undervisning, reflektere over egen undervisningspraksis, eller til å heve egen kompetanse.



## 5 Avslutning

Hensikten med denne oppgaven har vært å se på hvilke muligheter og begrensninger læreren har med å tilrettelegge for praktiske og varierte arbeidsmåter i grunnskolen, i tillegg til å se på hva som skal til for å fremme motivasjon og læring hos elevene i praktisk og variert undervisning. For å finne ut noe om dette har jeg intervjuet to lærere fra to ulike steder og skoler, i tillegg til en elevgruppe på fire elever fra sjuende trinn. I analysen har jeg drøftet det jeg tolket som muligheter og begrensninger ut i fra Bente og Fridas fortellinger fra deres skolehverdag. Her kommer det frem at lærerne har noen begrensninger, men flest muligheter i planlegging og tilrettelegging av praktisk og variert undervisning. I denne siste delen av oppgaven vil jeg forsøke å samle trådene og føre diskusjonen litt videre når det gjelder hva jeg har kommet frem til av resultater.

### 5.1 Oppsummering

#### 5.1.1 *”Hvilke muligheter og begrensninger har læreren med å tilrettelegge for praktiske og varierte arbeidsmåter i grunnskolen?”*

I analysearbeidet mitt har jeg kommet frem til at lærerne har noen begrensninger og utfordringer med tilrettelegging av praktiske og varierte arbeidsmåter, men at mulighetene også er mange.

Med metodefrihet opplever både Bente og Frida begrensninger og muligheter. Friheten til å velge en arbeidsmåte som er egnet for sin elevgruppe er nok den største fordelen med metodefrihet. En begrensning synes å være at det blir litt for åpent og det kreves mer av læreren som da må bruke mye tid på å lære seg og anvende nye metoder.

Rammefaktorer, eller materielle forutsetninger, som klasserom, lærebøker og digitale verktøy bærer med seg mange muligheter for variasjon og tilpasning. Klasserommet kan brukes til mange og varierte aktiviteter. Læreboka kan by på noen utfordringer om læreren er for avhengig av den, men ut i fra hva Bente og Frida forteller brukes den mer som et supplement i undervisningen. Bekken og Fossen skole har begge gode muligheter for å bruke digitale verktøy, noe både Bente og Frida gjør i arbeidet med å variere undervisningen.

Lærerne har gode muligheter til å utvide læringsrommet ved å ta i bruk skolens nærområder. Frida kan ta med seg elevene i bysentrum eller til byens grønne lunger kun ved kort gange, og Bente kan ta med klassen ut i skog og mark.

Ved å gjøre undervisningen mer praktisk og variert har Bente og Frida gode muligheter for å tilpasse opplæringen til den enkelte, men også hele elevgruppa. Gjennom varierte arbeidsmåter får elevene tar i bruk flere læringsstiler som er med på å invitere alle elevene inn i en læringssituasjon. Gjennom forskning og egne funn viser det seg at elevene blir motiverte og føler oftere mestring når undervisningen er morsom og kreativ.

Det kommer frem i mine undersøkelser at en av begrensningene, eller utfordringene, lærerne opplever er press og trykk fra ”de som styrer”. Kartleggings- og nasjonale prøver skaper hindringer i lærernes planlegging av praktisk og variert undervisning, da slike arbeidsmåter ikke går hånd i hånd med slike tester og prøver.

Som jeg ser det er kanskje læreren i seg selv den største begrensningen med å tilrettelegge for praktiske og varierte arbeidsmåter. Det kommer frem i mine funn fra både Bente og Frida at en stor hindring er frykten for mer arbeid. Men som begge poengterer handler det om å ta et steg utenfor egen komfortsone å utforske andre undervisningsmuligheter, enten ved å bruke egne interesser og spille på seg selv og sine styrker, eller ved å oppmuntre til samarbeid- og utviklingsarbeid kolleger seg i mellom.

### *5.1.2 Hva skal til for å fremme elevenes motivasjon og læring i praktisk og variert undervisning?*

Gjennom arbeidet med denne oppgaven har jeg lært fra forskning, teori og informanter at variasjon i undervisningen fremmer elevers motivasjon og lærelyst. I undervisningen skal det være et samspill mellom det teoretiske og det praktiske, og undervisningen skal varieres i form av felles undervisning, individuelt arbeid og samarbeidslæring. Læreren skal også tilpasse og variere arbeidsmåtene slik elevene får ta i bruk flere ferdigheter, strategier og læringsarenaer. Å kunne gjennomføre god, praktisk og variert undervisning krever at læreren har en stor verktøykasse med metoder og konkrete redskaper, at læreren vet hva metodene er egnet til, og kan bruke dem i rette sammenhenger. Å fremme god undervisning krever i like høy grad at læreren tør å kikke seg selv over skulderen, at hun er forsker i egen praksis.

## 5.2 Egen læring

Etter å ha arbeidet med denne forskningen over lengre tid har jeg innsett hvor nyttig, og ikke minst viktig, det er å forske i skolen og i egen praksis. Samfunnet og læreryrket er dynamisk og endrer og utvikler seg kontinuerlig, og her er det viktig for meg som nyutdannet å henge med i svingene.

Jeg har lært at læreren selv er det viktigste redskapet i undervisningsplanlegging. Jeg har gjennom samtale med Bente og Frida lært mer om hva som kreves av læreren for å skape god undervisning. En god lærer skal inneha kompetanser i å skape gode relasjoner til elevene sine, hun skal ha god kompetanse i å lede klassen og enkeltelever, i tillegg skal hun ha faglig- og didaktisk kompetanse. I både Bente og Frida så jeg disse kompetansene. De er i mine øyne reflekterte og dyktige lærere som er opptatte av å skape og opprettholde gode relasjoner med elevene sine, og ved å ta hensyn til elevenes interesser og forutsetninger planlegge god undervisning som er lagt til rette slik at alle elevene skal oppleve mestingsfølelse. Og gjennom god klasseledelse velger de å stå opp og stake veien gjennom press og motstand for å lede seg selv og sine elever over målstreken, og har tydelige ideer og tanker om hvordan de skal klare dette innenfor de gitte rammene.

## 5.3 Veien videre

Gjennom analyse og tolkning av både forskning, teori og intervjusamtaler kan jeg se at de aller fleste lærere i dagens skole har gode kompetanser i både relasjonsbygging og didaktikk. De kan planlegge og gjennomføre god undervisning som tar hensyn til ulike elevforutsetninger. Men jeg kan også se at en årsak til at lærere ikke tilrettelegger for mer praktisk og variert undervisning kan være at de mangler god kompetanse i *klasseledelse*. Det er læreren selv som må ta hovedinitiativet om undervisningssituasjonen ikke er slik den kanskje burde være. Det er læreren som må gjøre noe nytt om det skal skje planmessige endringer, det kommer ikke til å hende noe nytt i klasserommet om ikke læreren tør å ta steget og tar i bruk mulighetene rundt seg til gjøre noe nytt.

*"Good tools do not make a good teacher, but a good teacher makes good use of tools."*

- Eleanor Doan



## Referanser

- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bjørndal, B., & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?: en innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug.
- Bjørndal, C. R. P. (2011). *Det vurderende øyet: observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Christensen, U. *Gi læreplanen tilbake til skolen og lærerne*. Hentet 29.april 2015, fra [http://www.forskningsradet.no/prognett-vfo/Nyheter/\\_Gi\\_lreplanen\\_tilbake\\_til\\_skolen\\_og\\_lrerne/1224698388355](http://www.forskningsradet.no/prognett-vfo/Nyheter/_Gi_lreplanen_tilbake_til_skolen_og_lrerne/1224698388355).
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag
- Dale, E. L., Wærness, J. I., & Liabø, M. (2004). *Rom for alle - blick for den enkelte*. Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Denzin, N. K. (1989). *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Dunn, R., Griggs, S. A., Buli-Holmberg, J., Guldahl, T., & Buli-Holmberg, J. (2004). *Læringsstiler*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dæhlen, M., Smette, I., & Strandbu, Å. (2011). *Ungdomskoleelevers meninger om skolemotivasjon, En fokusgruppestudie* Hentet 28.april, fra [http://www.nova.no/asset/4538/1/4538\\_1.pdf](http://www.nova.no/asset/4538/1/4538_1.pdf).
- Grepperud, G., & Skrøvset, S. (2012). *Undervisningslære: eksempler, ideer og refleksjoner*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Grimsæth, G., & Hallås, O. (2013). *Undervisningspraksis: profesjonalitet i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hattie, J., & Goveia, I. C. (2013). *Synlig læring: et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Heckmann, L. S. (2014). *Den gode undervisningstimen*. Oslo: Kommuneforlaget
- Helle, L., & Strøm, T. E. (2005). *Småskolelæreren*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hodgson, J., Rønning, W., & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen mellom undervisning og læring. En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet*. Hentet

05. mai 2015, fra  
<http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2012/SMUL.pdf?epslanguage=no>.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Klette, K. (2013). Hva vet vi om god undervisning? Rapport fra klasseromsforskningen. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning: en antologi* (s. 173-201). Bergen: Fagbokforlaget
- Kunnskapsdepartementet (2003-2004). *Stortingsmelding 31 - Kultur for læring*. Hentet 21.april 2015, fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/?docId=STM200320040030000DDDEPIS&ch=1&q=>.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Prinsipp for opplæringa. Tilpassa opplæring og likeverdige føresetnader* Hentet 05. mai 2015, fra  
<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Tilpassa-opplaring-og-likeverdige-foresetnader/?read=1>.
- Kunnskapsdepartementet (2010-2011a). *Stortingsmelding 18 - Læring og fellesskap*. Hentet 28.april 2015, fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/?docId=STM201020110018000DDDEPIS&ch=1&q=>.
- Kunnskapsdepartementet (2010-2011c). *Stortingsmelding 22 - Motivasjon, mestring, muligheter*. Hentet 28.april 2015, fra  
<https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/?docId=STM201020110022000DDDEPIS&ch=1&q=>.
- Kunnskapsdepartementet (2012a). *Motivasjon og mestring for bedre læring*. Hentet 28.april 2015, fra  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/f\\_4276\\_b\\_web.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/f_4276_b_web.pdf).
- Kunnskapsdepartementet (2012c). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet 23.april fra  
[http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK\\_grf\\_2012.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf?epslanguage=no).
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.



- Lovdata (1999). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet 16. april 2015, fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Ludvigsen, S. (2015). *Kompetanse for fremtiden - hva trenger elevene å lære?* Hentet 02.mai 2015, fra <https://blogg.regjeringen.no/fremtidensskole/2015/05/08/kompetanse-for-fremtiden-hva-trenger-elevne-a-laere/>
- Lyngnes, K. M., & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Nordahl, T., Hansen, O., & Hemmer, K. J. (2012). *Klasseledelse*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikci, N., Wendt, R. E., & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole: Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet*, Oslo: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole CY - København.
- NOU 2014:7 (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole*  
<http://blogg.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2014/09/NOU201420140007000DDDPDFS.pdf>.Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasestudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Repstad, K., & Tallaksen, I. M. (2011). *Variert undervisning - mer læring: lærerens metodebok*. Bergen: Fagbokforlaget
- Rønning, W., Fiva, T., Henriksen, E., Krogtoft, M., Nilsen, N. O., Skogvold, A. S., et al. (2008). *Læreplan, læreverk og tilrettelegging for læring. Analyse av læreplan og et utvalg læreverk i naturfag, norsk og samfunnsfag*. Hentet 30.april 2015, fra [http://www.udir.no/Upload/Rapporter/EvaKL/5/delrapport\\_1\\_nordforsk.pdf?epslangu age=no](http://www.udir.no/Upload/Rapporter/EvaKL/5/delrapport_1_nordforsk.pdf?epslangu age=no).
- Røvik, K. A., Eilertsen, T. V., & Furu, E. M. (2014). *Reformideer i norsk skole: spredning, oversettelse og implementering*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Silseth, K., Vasbø, K., & Erstad, O. (2012). Sosiale medier i undervisningen: Space2cre8 i et multietnisk klasserom. I T. E. Hauge & A. Lund (red.), *Små skritt eller store sprang?: om digitale tilstander i skolen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Skotheim, L., & Hoaas, K. C. (2013). *Elever får taperstempel etter nivådeling*. Hentet 29. april 2015, fra <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Elever-far-taperstempel-etter-nivadeling-7098944.html>.

- Solerød, E. (2009). Læringstradisjoner. I H. P. Wille & R. Svanberg (red.), *La stå!: læring - på veien mot den profesjonelle lærer* (s. 63-90). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Stortinget (2015). *Innst. 161 S - Komiteens merknader*. Hentet 08. mai 2015, fra <https://www.stortinget.no/Global/pdf/Innstillinger/Stortinget/2014-2015/inns-201415-161.pdf>.
- Strandberg, L., Manger, A., & Moen, B. F. (2008). *Vygotsky i praksis: blant pugghester og fuskelapper*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Svarstad, J. (2012). *Kristin Halvorsen: - Norsk skole er ikke for "morsom"*. Hentet 29. april 2015, fra <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Kristin-Halvorsen---Norsk-skole-er-ikke-for-morsom-7067702.html>.
- Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse*. Bergen-Sandviken: Fagbokforlag
- UiT Norges arktiske universitet (2015). *Lærerutdanning 1. -7. trinn (Tromsø) - master (5-årig)*. Hentet 11.mai 2015, fra [http://uit.no/studietilbud/program?p\\_document\\_id=280330](http://uit.no/studietilbud/program?p_document_id=280330).
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2006a). *Kunnskapsløftet*. Hentet 28.april 2015, fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap\\_bokmaal\\_low.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf).
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2006c). *Kunnskapsløftet - Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring*. Hentet 03.mai, fra <http://www.norway.gr/pagefiles/372262/kunnskapsloftet.pdf>.
- Utdanningforbundet (2013). *Nivådeling i skolen*. Hentet 03. mai 2015, fra <https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Vi-mener/Nivadeling1/>.
- Utdanningsdirektoratet (2006a). *Generell del av læreplanen - det arbeidende mennesket*. Hentet 28.april 2015, fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-arbeidande-mennesket/>.
- Utdanningsdirektoratet (2006c). *Læreplan i engelsk - kompetansemål*. Hentet 28. april 2015, fra <http://www.udir.no/kl06/ENG1-03/Kompetansemaal/?arst=372029323&kmsn=461102025>.
- Utdanningsdirektoratet (2006e). *Læreplan i matematikk fellesfag - kompetansemål* Hentet 28.april 2015, fra <http://www.udir.no/kl06/MAT1-04/Kompetansemaal/?arst=372029323&kmsn=-632498266>.

- Utdanningsdirektoratet (2006g). *Læringsplakaten*. Hentet 28. april 2015, fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Laringsplakaten/?read=1>.
- Utdanningsdirektoratet (2013a). *Åpne dører - klasseledelse i praktisk og variert undervisning. Lærerrollen i praktiske og varierte aktiviteter*. Hentet 23. april 2015, fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Klasseledelse/Klasseledelse-har-mange-rom/Larerrollen-i-praktiske-og-varierte-aktiviteter/>
- Utdanningsdirektoratet (2013c). *Åpne dører - klasseledelse i praktisk og variert undervisning*. Hentet 28. april 2015, fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Klasseledelse/Klasseledelse-har-mange-rom/>.
- Utdanningsdirektoratet (2013e). *Åpne dører - klasseledelse i praktisk og variert undervisning. Praktisk og teoretisk undervisning - to sider av samme sak*. Hentet 21. april 2015, fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Klasseledelse/Klasseledelse-har-mange-rom/Praktisk-og-teoretisk-undervisning--to-sider-av-samme-sak/>.
- Utdanningsdirektoratet (2014). *Talis 2013 - Lærerne trives og får mer tilbakemelding*. Hentet 23. april 2015, fra <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/NIFU/Talis-2013-Larerne-trives-og-far-mer-tilbakemelding/>
- Utdanningsforbundet (2014). *Derfor streiker Utdanningsforbundet*. Hentet April 29 2015, fra <http://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Lonn-og-arbeidsvilkar/Lonnsoppgjoret-2014/Streiker/Til-deg-som-streiker1/Derfor-streiker-Utdanningsforbundet/>.



## Vedlegg 1 – Informasjons- og samtykkeskjema

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

#### *”Motivasjon og mestring for bedre læring gjennom mer praktisk og variert undervisning”*

##### **Bakgrunn og formål**

Dette er en selvstendig mastergradsoppgave som en del av integrert mastergradsprogram – lærerutdanning 1.-7.trinn på Universitet i Tromsø.

Vi vet gjennom tidligere forskning at elever lærer best ved bruk av praktisk og variert undervisning, men hvorfor praktiseres ikke dette da i skolen, hvorfor har den "tradisjonelle" tavleundervisningen med passive elever fortsatt så stor plass?

Problemstilling: Hva kan være årsaker til at lærere ikke legger opp til mer praktisk og variert undervisning, og hva skal til for å øke elevaktivitet og læring?

Jeg ønsker å se nærmere på dette ved å snakke med elever (7.klasse) i en fokusgruppe om hvordan de lærer best, og i deretter snakke med et par lærere om undervisningsplanlegging og læring.

##### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Fokusgruppen med elevene kommer til å foregå i skoletiden. Etter avtale med lærer vil jeg ta med meg fire/fem elever ut av klasserommet videre til et gruppe-/møterom. Her ønsker jeg å ha en løssluppen samtale med elevene hvor de skal få mulighet til å ytre sine meninger i en gruppediskusjon om tema; *undervisning og læring*. Jeg er i all hovedsak ute etter å finne ut hvordan elevene selv mener at de lærer best, hvilke arbeidsmetoder som foretrekkes/ønskes, tanker om undervisningen de har/har hatt tidligere og lignende. Hva er deres tanker/forståelse om variert og praktisk undervisning? Denne samtalen vil ikke vare lengre enn en skoletime (45 min). Som forelder/foresatt kan du/dere om ønskelig få tilsendt samtaleguide.

Intervjuet med lærer kommer til å foregå i arbeidstiden etter avtale. Jeg ønsker å snakke med lærer(e) om undervisningsplanlegging, variert og praktisk undervisning og læring. Jeg ønsker at dette skal være en samtale hvor læreren får ytret sine meninger, synspunkter og holdninger til tema. Jeg kommer til å legge opp samtalen med utgangspunkt i en samtaleguide med noen

fokusspørsmål og tema. Spørsmålene vil omhandle læring, motivasjon, mestring, elevaktivitet, undervisning og planlegging (evt. utfordringer). Dette intervjuet/samtalen vil ikke vare lengre enn en skoletime (45 min).

Både samtale med elever og lærer(e) vil bli registrert med bruk av lydopptaker.

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Personopplysninger og lydopptak vil kun være tilgjengelig for meg og min prosjektveileder. Alle personopplysninger og opptak lagres på privat datamaskin med brukernavn og passord, dette for å ivareta konfidensialitet.

Deltakere vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon. Elevene vil få fiktive navn. Alt datamaterial som inneholder personopplysninger vil bli slettet/makulert ved prosjektslutt. Prosjektet skal etter planen avsluttes 02.06.15.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Christiane Øyen på telefon 95096589 eller epost [coy000@post.uit.no](mailto:coy000@post.uit.no). Eventuelt ta kontakt med veileder Rachel Jakhelln på telefon 77660419 (arb.sted) 93853176 (privat) eller epost [rachel.jakhelln@uit.no](mailto:rachel.jakhelln@uit.no).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2 – Intervjuguide lærer(e)

### Intervju/samtaleguide – lærer(e)

Jeg ønsker å snakke med lærer(e) om undervisningsplanlegging, variert og praktisk undervisning og læring. Jeg ønsker at dette skal være en samtale hvor læreren får ytret sine meninger, synspunkter og holdninger til tema. Jeg kommer til å legg opp samtalen med utgangspunkt i en samtaleguide med noen fokusspørsmål og tema.

Rekkefølgen på spørsmålene vil kunne variere hvis informanten tar opp tema/spørsmål som kommer senere i intervjuguiden.

1. Hvordan planlegger du undervisning (i ulike fag)?
  - a. Bruker du mye tid?
  - b. Hvilke aktiviteter?
  - c. Hvilke arbeidsmåter (individuellt, samarbeid, etc.)?
  - d. Grunnleggende ferdigheter i alle fag?
2. Planlegger du undervisningen ut fra kompetansemål (med læringsmål)?
3. Hvordan er bruken av elevenes lærebøker i undervisningen?
4. Tilpasser/differensierer du undervisningen til enkeltelever, om noen sliter innenfor ulike områder? I så fall, hvordan?
5. Hvordan vurderer du elevenes læringsutbytte av undervisningen?
6. Forskning viser at god læring karakteriseres ved gjennomtenkt og variert bruk av ulike undervisningssituasjoner. Omfattende studier fra norske klasserom viser imidlertid relativt stor ensidighet – og overbruk – av noen undervisningsmetoder. Hva er dine tanker rundt dette?
  - a. Utfordringer med fokus på varierte og praktiske undervisningsmetoder?
  - b. Hva kan lærere gjøre for å (evt.) forbedre undervisningen?





## Vedlegg 3 – Intervjuguide elever

### Samtaleguide – fokusgruppe med elever (7.trinn)

Jeg ønsker å ha en løssluppen samtale med elevene hvor de skal få mulighet til å ytre sine meninger i en gruppesamtale om et gitt tema. Jeg vil være ordstyrer hvor jeg oppmuntrer til interaktiv fordomsfri høyttenkning og utveksling av synspunkter, holdninger og følelser vedrørende et tema – læring.

Da dette kommer til å være en samtale, og ikke et intervju, vil jeg ikke ha for mange spørsmål. Jeg vil ha en samtale hvor vi sammen kan reflektere og diskutere rundt tema.

Jeg er i all hovedsak ute etter å finne ut hvordan elevene selv mener at de lærer best.

Rekkefølgen på spørsmålene vil kunne variere om informantene tar opp tema/spørsmål som kommer senere i intervjuguiden.

1. Hvordan bruker undervisningen (i ulike fag) å være?
  - a. Tanker om dette?
  - b. Mye bruk av lærebøker?
  - c. Hvordan og hva fordeles tiden på?
  - d. Deltakelse i planlegging?
  - e. Føler du at du lærer mye av slik undervisning? Hvorfor/hvorfor ikke?
2. Hvordan lærer DU best? (spør hver elev)
  - a. Læringsstil
  - b. Individuelt eller samarbeid?
3. Hva er deres tanker om *varierte* undervisning?
4. Hva er deres tanker om *praktisk* undervisning?
5. Hvis dere kunne velge, hvordan vil undervisningen ha vært?
  - a. Arbeidsmetoder?
  - b. Aktiviteter?
  - c. Utstyr?



# Vedlegg 4 – Kvittering NSD

## Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Rachel Jakhelln  
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UiT Norges arktiske universitet

9006 TROMSØ

Vår dato: 22.01.2015

Vår ref: 41407 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 04.01.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>41407</i>	<i>Motivasjon og mestring for bedre læring gjennom mer praktisk og variert undervisning</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Rachel Jakhelln</i>
<i>Student</i>	<i>Christiane Øyen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.12.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdís Namtvedt Kvalheim

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

*Avdelingskontorer / District Offices*

*OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no*

*TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no*

*TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uib.no*