



Høgskulen på Vestlandet

M120UND509: Masteroppgave

M120UND509

Predefinert informasjon

Startdato:	03-05-2018 10:26	Termin:	2018 VÅR
Sluttdato:	15-05-2018 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave	Studiepoeng:	45
SIS-kode:	203 M120UND509 1 MÇ 2018 VÅR		
Intern sensor:	May Britt Reuheim Brekke		

Deltaker

Kandidatnr.: 107

Informasjon fra deltaker

Tro- og lovetklæring *: Ja

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja



**Høgskulen
på Vestlandet**

Hvor mye pedagogikk gis det uttrykk for i skolefagene?

En komparativ studie av fagene kunst og håndverk, matematikk og norsk

How much pedagogy is expressed through the school subjects?

A comparative study of the subjects art and crafts, mathematics and Norwegian

Anita Romarheim Aasebø

Master i undervisningsvitenskap

Fordypning i pedagogikk

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett, Bergen

M120UND509

Veileder: Herner Sæverot

innleveringsdato:15.05.2018

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10

Innhold

Sammendrag	5
Abstract	6
Forord	7
1 Innledning.....	8
1. 1 Valg av tema	8
1. 2 Problemstilling.....	10
1. 3 Aktualisering	11
1. 4 Avhandlingens struktur.....	11
2 Teoretisk rammeverk.....	13
2. 1 Pedagogikkbegrepet før og nå	13
2. 2 Hva menes med pedagogisk handling?	14
2. 3 Hva er ikke pedagogisk handling?.....	15
2. 4 Skolepolitisk perspektiv	17
2. 4. 1 Opplæringsloven	17
2. 4. 2 Overordnet del av læreplanverket	18
2. 5 Kategorisering av målområder knyttet til pedagogisk handling.....	19
2. 5. 1 Mål knyttet til individet	20
2. 5. 2 Mål knyttet til verden	22
2. 5. 3 Mål knyttet til epistemologi.....	24
2. 6 Oppsummering	27
3 Metode – veien til målet.....	29
3. 1 Vitenskapsteoretisk forankring.....	29
3. 1. 1 Hermeneutikk – fortolkning og forståelse	29
3. 2 «Veien til målet»	30
3. 2. 1 Observasjon.....	30
3. 2. 2 Kvaliteten på observasjonene.....	33

3. 3	Metodetriangulering	34
3. 4	Intervju.....	34
3. 4. 1	Gjennomførelse av intervju og intervjuguide	35
3. 4. 2	Intervjuets kvalitet	36
3. 5	Reliabilitet og validitet	37
3. 6	Generalisering.....	40
3. 7	Etiske overveielser.....	41
3. 7. 1	Barn og unge i forskning.....	41
3. 7. 2	Behandling av datamateriale	42
3. 8	Sterke og svake sider ved avhandlingen.....	43
4	Resultat og analyse.....	46
4. 1	Matematikk.....	46
4. 1. 1	Mål knyttet til individet	49
4. 1. 2	Mål knyttet til verden.....	49
4. 1. 3	Mål knyttet til epistemologi	49
4. 2	Norsk	50
4. 2. 1	Mål knyttet til individet	53
4. 2. 2	Mål knyttet til verden.....	53
4. 2. 3	Mål knyttet til epistemologi	53
4. 3	Kunst og håndverk.....	54
4.3.1	Mål knyttet til individet	57
4. 3. 2	Mål knyttet til verden.....	57
4. 3. 3	Mål knyttet til epistemologi	57
4. 4	Oppstart og avslutning av dagen	58
4. 4. 1	Mål knyttet til individet	61
4. 4. 2	Mål knyttet til verden.....	61
4. 4. 3	Mål knyttet til epistemologi	61

4. 5 Tidsfordeling	61
5 Diskusjon.....	63
5. 1 Mål knyttet til individet	63
5. 1. 1 Likheter og forskjeller.....	63
5. 1. 2 Mulige årsaker	64
5. 2 Mål knyttet til verden	68
5. 2. 1 Likheter og forskjeller.....	68
5. 2. 2 Mulige årsaker	69
5. 3 Mål knyttet til epistemologi.....	71
5. 3. 1 Likheter og forskjeller.....	72
5. 3. 2 Mulige årsaker	72
5. 3. 2. 2 «Testes og måles opp og ned»	75
5. 3. 2. 3 Hva er kunnskapens gode?.....	76
5. 4 Ytre påvirkninger.....	77
5. 5 Konklusjon: Hvor mye pedagogikk gis det uttrykk for i skolefagene matematikk, norsk og kunst og håndverk?.....	79
5. 5. 1 Til ettertanke	81
Referanser.....	84
Vedlegg	90
Vedlegg 1 – NSD Meldeplikttest.....	90
Vedlegg 2 – Observasjoner.....	91
Vedlegg 3 – Intervju	101

Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven i undervisningsvitenskap, med fokus på pedagogikk, er hvordan pedagogiske handlinger fremtrer i fagene matematikk, norsk og kunst og håndverk. De pedagogiske handlingene blir kategorisert etter tre målområder. Mål for individet, mål for verden og mål for epistemologi.

For å svare på problemstillinger har jeg tatt i bruk strukturert observasjon og semi-strukturert gruppeintervju. Resultatene fra observasjonene og intervjuet vil bli strukturert etter de tre målområdene jeg forholder meg til gjennom oppgaven. Videre sees de i lys av fagene jeg har valgt.

I analysen og drøftingen av resultatene retter jeg fokus mot likheter og ulikheter i forbindelse med hvordan de pedagogiske handlingene fremstår. Etterfulgt av en drøfting av hva som kan være mulig årsaker til at de pedagogiske handlingene fremtrer som de gjør innenfor de ulike målområdene og fagene. Her kommer det blant annet frem av observasjonene at de pedagogiske handlingene som er observert i fagene matematikk og norsk oftest fremtrer innenfor målområdet for epistemologi, mens de pedagogiske handlingene som er observert i faget kunst og håndverk har tilknytning til alle de tre målområdene, men med flest observasjoner av pedagogiske handlinger gjort til målområdet for individet. Det er med andre ord en likhet i hvordan de pedagogiske handlingene fremtrer i fagene norsk og matematikk, og en forskjell mellom fagene matematikk og norsk på den ene siden rettet mot mål for individet, og kunst og håndverk på den andre siden som har et samspill mellom alle målområdene. Resultatene fra intervjuet støtter opp om resultatene fra observasjonene i form av at lærerne forteller at det brukes mest tid på målområdet for epistemologi, spesielt i fagene elevene testes i. Kunst og håndverk blir i den sammenheng fremhevet som et friere fag. Det kan sees i sammenheng med at det i kunst og håndverk registreres flere handlinger knyttet til alle målområdene.

Abstract

The theme of this master's thesis in teaching science, focusing on pedagogy, is how educational actions occur in the subjects mathematics, Norwegian and arts and crafts. The actions are categorized according to object areas. Objectives for the individual, objectives for the world and objectives for epistemology.

To answer my topic question, I have used structured observation and a semi-structured group interview. The results of the observations and the interview will be structured according to the three object areas I relate to through the assignment. Furthermore, this is seen in light of the subjects I have chosen.

In the analysis and discussion of the results, I focus on the similarities and inequalities of how the educational actions appear in conjunction with object areas and subject. Followed by a discussion of what might be possible reasons for educational actions appear as they do within the various object areas and subjects. Main findings from the analysis is that the educational actions observed in the subjects mathematics and Norwegian most often appear within the field of epistemology. While the educational actions observed in the arts and crafts subject are linked to all three object areas, with the most observations of educational actions made to the object area for the individual. In other words, it is a similarity to how the educational actions appear in the subjects Norwegian and mathematics. And a difference between the subjects mathematics and Norwegian, on the one hand, aimed at the object area for epistemology, and art and crafts on the other hand, that interacts between all object areas. The results of the interview reinforce the results of the observations in the form that the teachers say that most of their time is spent directed to the object of epistemology, especially in the subjects which students are tested in. Arts and crafts are emphasized in this context as a more free subject. This can be seen in the context of the fact that arts and crafts register more actions related to all the object areas.

Forord

«Gjennom alle fag og over alle fag, mellom alle faga og utanom alle faga ligg spørsmål om å læra å leva, i ein eksistensiell forstand» (Ådlandsvik, 2005, s. 20).

Denne oppgaven er et lite bidrag innenfor fagområdet pedagogikk, med et håp om å vekke noen nye tanker rundt didaktikk og pedagogiske handlinger i en tid med stort kunnskapsfokus. Du som nå leser dette skal bli med på en reise inn i noe nytt og ukjent, men samtidig kjent. Min reise og mitt arbeide med denne masteroppgaven har vært spennende, utfordrende, lærerik og krevende. Tiden jeg har arbeidet med oppgaven er preget av utvikling, både faglig og personlig

Til tross for at denne masteroppgaven har vært et individuelt og selvstendig prosjekt, har jeg på ingen måte vært alene i prosessen. I arbeidet med avhandlingen du nå skal lese har flere personer vært viktig for meg. Disse personene fortjener en stor takk.

Først og fremst en stor takk til informantene mine som åpnet opp klasserom for observasjon og delte tanker, meninger og erfaringer med meg i intervjuet. Uten dem hadde ikke denne oppgaven vært mulig.

Tusen takk til veilederen min, Herner Sæverot, for spennende og interessante samtaler, viktige innspill og god støtte underveis. Din faglige dyktighet sammen med det at du har vist tiltro til både prosjektet mitt og meg er noe som har vært viktig for min motivasjon i denne prosessen.

Og ikke minst, tusen hjertelig takk til mine hjelpsomme foreldre, min støttende ektemann og mine to flotte barn for støtte, oppmuntring og ikke minst tålmodighet når jeg har vært nedgravd i arbeid i denne prosessen. Til tross for at jeg skriver en pedagogisk tekst har det til tider vært lett for å bli litt «upedagogisk» i en omfattende og til tider altoppslukende skriveprosess som masteroppgaven er. Takk for støtte, omsorg, latter og gode pauser underveis.

Anita Romarheim Aasebø

Åsebø 10-05.2018

1 Innledning

Alt begynte med et «enkelt» spørsmål: Hva er pedagogikk? Det første som slo meg i det jeg tenkte på spørsmålet var blant annet utdanning, læring, undervisning, oppdragelse, dannelse, utvikling, psykologi, sosiologi, motivasjon, ledelse. Paradigmer, endring, læringsteorier, teori og praksis. Hva er pedagogikk? Et spørsmål som etter fire år på lærerhøgskolen skulle være rimelig enkelt å svare på? Både ja og nei. Ja, fordi pedagogikk kan forså vidt kort oppsummeres til at det handler om oppdragelse, undervisning og sosialisering. Likevel kan det være utfordrende å svare på hva pedagogikk er, fordi pedagogikk er et stort fagområde. Et fagområde som stadig er i endring. Hele tiden utvikles det nye ideer, og eksisterende ideer settes på prøve. Med tanke på området faget spenner over vil innhold og fokus variere. Ulike paradigmer har forskjellige fokus. De forskjellige læringsteoriene vektlegger ulike ting. Det finnes ikke bare en pedagogikk, men mange.

1.1 Valg av tema

Siden pedagogikk er et stort fagfelt, som brer seg langt, er jeg nødt til å avgrense. Etter timer med lesing av forskjellig litteratur frem og tilbake endte jeg opp med tanker som dreide seg rundt det som kan sees på som marginaliseringen av pedagogikk. Som nevnt helt innledningsvis bemerket jeg at pedagogikk er et stort fagområde. Når det kommer til pedagogikk og undervisningens formål så er den spesiell i forhold til andre fagdisipliner fordi den ikke bare har et hovedformål. Biesta (2017, s. 88) trekker frem medisin som et eksempel. Hovedformålet med medisin er helse, altså ett hovedformål. Mens undervisningens formål er både kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Altså tre hovedformål, ikke bare ett.

Siden pedagogikk er et så stort fagområde, som inneholder, og er påvirket av andre fagdisipliner, kan det kanskje tenkes at pedagogikk, som handler om formålet med opplæring, kan marginaliseres. Et eksempel på det kan være i forhold til psykologi og atferdsregulerende programmer som implementeres i skolene. Sæverot (2015) belyser dette i artikkelen sin «Første, andre, tredje – pedagogikk solgt». Han sier at ved innføring av atferdsregulerende programmer i skolen blir pedagogikk fratatt lærerne. Atferdsregulerende programmer er i all hovedsak bygget på psykologi. For å kort nevne noen er det i Hordaland for eksempel 30 PALS skoler og det er cirka 250 PALS skoler på landsbasis (Nasjonalt utviklingssenter for barn og unge, 2017). 372 skoler i Norge har tatt i bruk programmet Zero (Zero, 2017). Det som ofte går igjen med de ulike atferdsregulerende programmene er at det er viktig at alle de voksne i skolen arbeider

konsekvent med programmet gjennom hele skoledagen. Har skolen tatt i bruk et slikt atferdsregulerende program vil dermed mye av skoledagen styres av psykologien programmet er bygget på.

Eller hva med det store fokuset på kunnskaper og ferdigheter i samfunnet vårt? Det ligger mye i ordene rundt oss. Ord som både lærere, elever, foreldre og andre samfunnsborgere må forholde seg til daglig. Vi har gått fra mønsterplan og læreplanverk til kunnskapsløftet. Elevene har kunnskapsmål istedenfor hovedmomenter. Det heter ikke lenger utdanningsminister, men kunnskapsminister. Og samfunnet vi lever i kalles kunnskapssamfunnet. Utviklingen vi ser, hvor kunnskap stadig blir forsterket og står i fokus, utvikles og videreføres i nyere stortingsmeldinger. Melding nr. 28 fra 2016 heter for eksempel fag – fordypning – forståelse – En fornyelse av kunnskapsløftet. Her presenteres det høye forventninger til Norge som en kunnskapsnasjon (Kunnskapsdepartementet, s. 5). Dette er ikke den eneste stortingsmeldingen som trekker frem kunnskap. I stortingsmelding nr. 21 Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen, blir kunnskap beskrevet som nøkkelen til fremtiden, både for den enkelte, og for samfunnet som helhet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Det blir med andre ord mye fokus på kunnskap. Satt på spissen, hvilke roller spiller pedagogikk da? Trenger vi pedagogikk i lærerutdanningen eller er det nok med kompetanse i fag? Pedagogikk er jo ikke et eget fag i grunnskolen, så trenger lærerne kunnskap om det?

Det er ikke lenge siden lignende spørsmål var aktuelle. I forbindelse med arbeidet med innføring av ny lærerutdanning i begynnelsen av 2016 ble det, som nevnt tidligere, lagt et stort fokus på fagkunnskaper. I artikkelen «Bevar limet i lærerutdanningen» trekker Robert M. Flatås (2016) frem blant annet at det var oppe til forslag å bytte bort ordet pedagogikk med ordet profesjon i fagets navn. Videre var det foreslått at en fjerdedel av det som var pedagogikkgrunnlaget i lærerutdanningen tidligere skulle erstattes av en modul i religion, livssyn og etikk. Etterfulgt av at det opprinnelig ikke skulle være mulig å ta en mastergrad i pedagogikk som en del av den nye lærerutdanningen. Flatås var ikke alene i å mene at pedagogikken ble tilsidesatt i planleggingen av den nye lærerutdanningen. 1666 underskrifter og formaninger fra lærerutdannere og pedagoger ble overrekket statssekretær Bjørn Haugstad i begynnelsen av april 2016. Det viste at flere mente at pedagogikk sin rolle i lærerutdanningen var i ferd med å svekkes. På den andre siden igjen blir det av andre argumentert for faglig tyngde inn i skolen. Statssekretær i kunnskapsdepartementet, Bjørn Haugstad hevder for eksempel at økt faglig tyngde inn i lærerutdanningen ikke vil svekke pedagogikk, men styrke

skolen helhetlig (2016). Videre sier Haugstad, i andre fora, at pedagogikken ikke blir svekket, men heller tvert imot styrket, da det gjennom den nye femårige lærerutdanningen vil bli mer kunnskapsformidling innenfor pedagogikk (2016). Regjeringen og Haugstad fikk lite støtte for forslaget sitt blant lærerutdannere og pedagoger og måtte gi pedagogikk noe mer tyngde i den nye lærerutdanningen. Dette ble gjort i form av at pedagogikk og elevkunnskap blir beholdt som navn og det vil være mulig å ta en mastergrad i pedagogikk eller spesialpedagogikk (Kunnskapsdepartementet, 2016). Til tross for at regjeringen har måtte gi litt etter for presset er det enda slik at det kan virke som om pedagogikk er svekket i den nye lærerutdanningen. Innholdet og forståelsen som kommer av forskrifter og retningslinjer kan tolkes dit hen at faget pedagogikk er tverrfaglig og har en svak pedagogisk kjerne (Brekke & Grimseth, 2016).

Som nevnt tidligere har det seg slik at pedagogikk ikke er et eget fag i grunnskolen, slik det er i lærerutdanningen. Som det kommer fram av avsnittet over er det jo da kanskje lett for at pedagogikk kommer i andre rekke i forhold til skolefagene? Jeg er også enig i at fagkunnskaper er viktig, men i tillegg til pedagogikk og ikke på bekostning av pedagogikk. Med tanke på at jeg har mitt utgangspunkt i pedagogikk, og at jeg har valgt å skrive masteroppgaven i undervisningsvitenskap innenfor pedagogikk blir det naturlig å rette blikket mot pedagogikk. Pedagogikk er viktig av flere årsaker som jeg kommer til å belyse videre i avhandlingen. Her vil jeg bare trekke frem en av dem, og det er at pedagogikk er fundamentet for å kunne lære bort. En trenger ikke være ekspert på andregradsligninger for å være i stand til å lære bort $2+2=4$. Det som derimot er viktig for å kunne lære bort er pedagogisk kunnskap.

1. 2 Problemstilling

Med utgangspunkt i dette blir det aktuelt å se nærmere på pedagogiske handlinger og hvordan disse handlingene kommer frem i ulike fag. Problemstillingen min blir dermed: *Hvordan kommer pedagogiske handlinger frem i ulike fag?* I denne oppgaven vil jeg forholde meg til pedagogiske handlinger i barneskolen, da bakgrunnen min er utdanning for grunnskolelærer 1-7. Jeg har valgt å se på hvordan pedagogiske handlinger kommer frem i henholdsvis norsk, matematikk og kunst og håndverk. Matematikk og norsk da dette er typiske skolefag som er gitt mye undervisningstid i skolen, henholdsvis 888 timer i matematikk i løpet av barneskolen (Utdanningsdirektoratet, 2018) og 1372 timer norsk i løpet av barneskolen (Utdanningsdirektoratet, 2018). Utover likheten at de er gitt mye undervisningstid i skolen er fagene i seg selv ulike både med tanke på innhold og arbeidsmåter. Kunst og håndverk ble valgt med utgangspunkt i at kunst og håndverk skiller seg fra matematikk og norsk i form av at det

er et praktisk- estetisk fag og jeg var nysgjerrig på hvordan de pedagogiske handlingene kommer frem i et praktisk - estetisk fag i forhold til de typiske teoretiske skolefagene. I den forbindelse blir følgende forskningsspørsmål aktuelt.

1. Hva er likhetene og forskjellene på hvordan de pedagogiske handlingene fremtrer i fagene matematikk, norsk og kunst og håndverk?

Når likhetene og forskjellene er presentert vil det være både interessant og nødvendig å ta en drøfting rundt hva årsakene kan være. Dermed får jeg det andre forskningsspørsmålet.

2. Hva kan være årsaker til at fagene formidler de pedagogiske handlingene slik resultatene viser?

1. 3 Aktualisering

Det har lenge vært en diskusjon og oppmerksomhet rettet mot spenningsfeltet pedagogikk versus fagdidaktikk. Det ligger en spenning mellom pedagogikk, didaktikk og fagdidaktikk. Denne spenningen kan være både positiv eller negativ, alt etter hvilket utgangspunkt, interesser og situasjoner en ser det fra (Gundem , 2008, s. 2). Noen fremmer fagdidaktikk og hever fagene og fagdidaktikkens viktighet, der i blant Svein Sjøberg i boken Fagdebatikk (Sjøberg, 2001). Andre fremhever didaktikk fra et pedagogisk ståsted, slik Peder Haug (2008) gjør når han trekker frem at i noen sammenhenger argumenteres det for at didaktikk og pedagogikkens omfang reduseres når fagdidaktikkens omfang øker. Problemstillingen er dermed aktuell, da den plasserer seg i noe av fagdisiplinens diskurser innenfor pedagogikk.

På samme tid er den videre aktuell i form av at det ikke tidligere er gjort forskning helt lik denne. Jeg har gjort søk i databaser som ERIC, Google Scholar og Teacher Reference Senter med søkeord som pedagogikk, education, undervisning, teaching, danning, formation, pedagogisk handling og educational action uten å finne lignende forskning. Dermed blir problemstillingen aktuell da den tilfører fagfeltet i pedagogikk noe nytt.

1. 4 Avhandlingens struktur

I neste kapittel presenterer jeg teori og begreper som avhandlingen bygger på. Sentrale begreper vil være pedagogiske handlinger, mål knyttet til individet, samfunnet og epistemologi. Videre vil jeg trekke frem hvordan skolepolitikken ser på pedagogiske handlinger fordi

politikken legger føringer for hva som skjer i skolen. Siden oppgaven er en masteroppgave i undervisningsvitenskap med pedagogikk som fordypning er det seltralt å presentere pedagogiske handlinger ut fra pedagogikkvitenskapelig litteratur.

Deretter, i metodekapittelet, presenterer og begrunner jeg metodevalgene mine. Jeg etterstreber å vise hvorfor observasjon og intervju er hensiktsmessige metoder i henhold til temaet mitt. Prosessen rundt datainnsamlingen og refleksjoner rundt gyldighet, pålitelighet og etiske overveielser blir også presentert i dette kapittelet.

Det leder meg videre til det neste kapittelet, resultat, som tar for seg presentasjon og analyse av funnene fra datainnsamlingen. Funn kategoriseres og knyttes her sammen med teorien fra oppgavens teorikapittel.

Deretter kommer drøftingskapittelet hvor jeg diskuterer funnene som er spesielt interessant for oppgaven, som likheter og ulikheter i hvordan de pedagogiske handlingene fremtrer i de ulike fagene matematikk, norsk og kunst og håndverk, og ulike årsaker til hvorfor de pedagogiske handlingene fremtrer som de gjør i de ulike fagene.

Avslutningsvis oppsummeres oppgavens tema, funn og drøfting med utgangspunkt i problemstillingen og de tilhørende forskningsspørsmålene.

2 Teoretisk rammeverk

Innenfor pedagogikkvitenskap fremstilles det et begrepsmessig skille mellom pedagogisk handling som er knyttet til pedagogisk praksisfelt, pedagogikk som er knyttet til pedagogisk teori og pedagogikkvitenskap som er knyttet til pedagogisk forskning (Sæverot, 2017, s. 198).

I denne oppgaven er pedagogiske handlinger sentralt, og med bakgrunn i problemstillingen, plasserer den seg i det pedagogiske praksisfeltet. I det følgende vil jeg etter en kort beskrivelse av pedagogikkbegrepet før og nå, beskrive hva som menes med pedagogisk handling, og hva som ikke kan beskrives som en pedagogisk handling. Deretter vil jeg redegjøre for overordnede oppgaver for pedagogisk handling. Etterfulgt av et nærmere innblikk på et skolepolitisk syn på pedagogikk. Det skolepolitiske synet velger jeg å trekke frem på grunn av at skolepolitikken i aller høyeste grad er med på å styre hva som skjer i skolen. Avslutningsvis vil jeg ta utgangspunkt i pedagogikkvitenskapelig litteratur for å kategorisere pedagogiske handlinger, før jeg ilegger de ulike kategoriene mer konkrete og observerbare egenskaper som jeg skal bruke under datainnsamlingen.

2.1 Pedagogikkbegrepet før og nå

For å si noe om hva pedagogikkbegrepet inneholder i dag, er det viktig å se på pedagogikkbegrepets innhold tidligere. Dette for å få en oversikt over hva som har vært sentralt opp gjennom tidene, og hva som fortsatt er viktig, selv om det gjerne er andre måter å gjennomføre det på. Om vi går helt tilbake til 1700-tallet vil blant annet Jean-Jacques Rousseaus kunne trekkes frem med sine pedagogiske tanker. Sæverot (2017, s. 37) identifiserer gjennom boken *Emile* (1762,) tre målområder for pedagogisk virksomhet som var viktige for Rousseaus. For det første var det viktig at oppdragelsen skulle ivareta barnet. For det andre var det sentralt at oppdragelsen skulle lære og knytte barnet til kultur og samfunn. For det tredje skulle oppdragelsen lære barnet å mestre et spesifikt yrke.

Disse målområdene for pedagogisk virksomhet kan vi se igjen i nyere pedagogikk. Ikke helt i samme form så klart, men lignende. Biesta trekker frem tre hovedområder som han mener dominerer pedagogiske formål. Det første formålet han trekker frem er kvalifisering. Kvalifisering handler om at barnet skal mestre noe. Dette formålet er mye likt Rousseaus fokus på at oppdragelsen skal lære barnet å mestre et spesielt yrke. Videre trekkes sosialisering fram. Sosialisering dreier seg om barnet i møte med andre, og kan minne om Rousseaus syn på

oppdragelsens mål for å knytte barnet til kultur og samfunn. Det tredje som belyses er subjektivisering som handler om barnet og utvikling av barnet som subjekt. Dette kan sees i sammenheng med Rousseaus ivaretagelse av barnet (2017, s. 88). Både slik det er nå, og slik det har vært opp gjennom tidene har oppdragelse og undervisning fremstått som overordnede oppgaver for pedagogisk handling (Sæverot, 2017, s. 28).

Som jeg nevnte innledningsvis, da jeg først stilte meg spørsmålet om hva pedagogikk er, kom flere ord til tanken. Det er også gjeldene for pedagogisk virksomhet. Det har vært, og er fortsatt mange forskjellige ord for knyttet til pedagogisk virksomhet. Alt fra formidling, læring, ledelse, undervisning og opplæring til oppdragelse, omsorg, sosialisering og danning (Wivestad, 2007, ss. 294 - 295). Som det vil komme fram av teksten er det gjennomgående ut fra både et skolepolitisk perspektiv og ut i fra pedagogisk teori at oppdragelse og undervisning er sentrale og overordnede begreper. Oppdragelse som begrep kan brukes om all den hjelp og veiledning individet får gjennom livet til å både utvikle seg som individ og til å mestre livet. Enhver lærer vil helt klart kunne bekrefte at dette er en del av skolehverdagen. Undervisning på sin side kan forklares som en form for læring av kunnskaper og ferdigheter fra en person til en annen, eller flere andre personer. Noe de aller fleste nok vil kunne forbinde når de opplever eller ser tilbake på skolen.

Med deg sagt går jeg fra de overordnede begrepene oppdragelse og undervisning, og snevrer meg inn mot problemstillingen og dermed pedagogiske handlinger.

2. 2 Hva menes med pedagogisk handling?

Werler og Sæverot (2017, s. 15) skiller mellom pedagogikk som relasjon og pedagogikk som praksis. Under førstnevnte skriver de at en pedagogisk handling, eller praksis dreier seg om forholdet mellom pedagogen, som skal lære bort noe til en annen person, og personen som skal lære noe. I grunnskolesammenheng, en lærer som skal lære noe bort til en eller flere elever. Vi kan dermed si at pedagogikk som relasjon, dreier seg som pedagog om å rette interesse og handlinger mot eleven og det forholdet som oppstår i denne prosessen. Pedagogikk som praksis handler om et utdannings- og undervisningstilbud som kan være med på å påvirke barna i samfunnet slik at de kan lære individuelle og samfunnsmessige kunnskaper og ferdigheter. Ut fra dette kan pedagogikk bli sett på som kunst, som håndverk og som profesjon (Werler & Sæverot, 2017, ss. 16-17). Kort oppsummert kan en si at en pedagogisk handling er det som skjer i forholdet mellom lærer og elev. For eksempel ulike undervisningsmetoder,

læringsaktiviteter, samtaler og klasseregler med mer. En pedagogisk handling er også utdanning og undervisningstilbudet som tilbys elevene. Det kan være tester, prøver, varierte arbeidsmetoder, elevmedvirkning med mer. Det handler om prosessene rundt elevenes danning og utdanning.

Pedagogen har en sterk eller svak hensikt om å oppdra, lære opp eller danne den eller de lærende (Sæverot, 2017, s. 27). Oppdragelse og undervisning kan dermed sees på som overordnede oppgaver for pedagogisk handling. Innenfor undervisning og oppdragelse i dagens skole finnes det bestemte mål og innhold for hva undervisningen og oppdragelsen skal inneholde. De pedagogiske handlingene er dermed som Sæverot (2017, s. 28) påpeker rettleidende, og derfor også normative. Ikke bare er begrepene oppdragelse og undervisning normative, de er også i aller høyeste grad generelle. For å gå fra det generelle må de pedagogiske handlingsbegrepene konkretiseres med innhold, innhold som blir styrt av normer (Sæverot, 2017, s. 34). Dermed kommer vi tilbake til mål og innhold. Som jeg nevnte innledningsvis er pedagogikk et fagområde som stadig er i endring. Mål og innhold for oppdragelse og undervisning er ikke det samme nå som det var for femti år siden. En kan eksempelvis se på spørsmålet. Hva slags oppdragelse er det vi vil ha? For femti år siden var oppdragelse viktigere enn hva den er nå i skolens sammenheng (Sæverot, 2017, s. 30). Derfor vil også innholdet i de pedagogiske handlingene for femti år siden fremtre som noe annerledes enn hva de er i dagens samfunn hvor læring og kunnskap har et større fokus.

Med dette er det presentert hva en pedagogisk handling er og hva begrepet innebærer. Med det sagt kan det også være nødvendig å stille seg et nytt spørsmål.

2. 3 Hva er ikke pedagogisk handling?

Ikke alt som blir gjort i klasserommet er pedagogiske handlinger. Det som er sentralt for å kunne kalle en handling pedagogisk er at det ligger et pedagogisk mål og innhold bak handlingen. Videre ønsker jeg å trekke frem noen eksempler på hva som kan være, og ikke være en pedagogisk handling. Da vil jeg først vise til artikkelen «Første, andre, tredje pedagogikk solgt!» av Herner Sæverot (2015) som tar for seg blant annet dette med atferdsregulerende program. Sæverot bruker det atferdsregulerende programmet PALS som eksempel når han sier at en skole som tar i bruk dette atferdsregulerende programmet vil styres av atferdspsykologi. Handlinger gjort i forbindelse med atferdsregulering vil dermed ikke kunne kalles pedagogiske

handlinger, da mål og innhold i disse handlingene stammer fra psykologi og ikke pedagogikk. Dette vil kunne overføres og gjelde andre atferdsregulerende programmer.

Et annet eksempel kan knyttes opp mot spisetiden i skolen. Ut fra artiklene «Skolens matpause får kraftig kritikk» av Hina Aslam (2016), «Matpakka foran TV-skjermen på skolen» av Kristin S. Waldum- Grevbo (2018) og «Ser TV til matpakka» av Gerd Tjeldflåt (2014) kommer det frem at det i norsk skole er vanlig at lærere lar elevene se på ulike serier på smart Board når de spiser. Jeg ser for meg at seriene og programmene elevene ser på er nok både gjennomtenkt og godt egnet. Til og med pedagogisk passende. Spørsmålet i denne sammenheng er for det første bakgrunnen for at elevene ser på smart Board. Hva er den egentlig? Er det at elevene skal lære noe under spisetiden? Eller er det at elevene skal være stille under spisetiden. Videre er det aktuelt, om en velger det første svaralternativet, å se nærmere på om handlingen er pedagogisk ut ifra mål knyttet til individet, verden eller epistemologi. Da forutsetter det gjerne også at det blir arbeidet aktivt videre med programmet elevene ser. Det kan for eksempel være i form av elevene får en bestilling før de ser programmet som «legg merke til...». Etter elevene har sett programmet kan de samtale rundt bestillingen og innholdet i programmet. Eller en kan velge å vise elevene supernytt, nyheter tilpasset barn. Den pedagogiske handlingen kan i den forbindelse knyttes mot et pedagogisk mål i forhold til mål knyttet til verden, da det å se nyhetene er en måte å tilegne seg kunnskap om hva som er aktuelt i samfunnet. Deretter kan det diskuteres hvordan elevene opplever og hva de mener om det det akkurat har sett. Ligger derimot bakgrunnen i at det skal være ro i spisetiden kan ikke handlingen defineres som pedagogisk, da målet og innholdet ikke er pedagogisk.

Det handler likeledes om å ta en vurdering om handlingene er pedagogisk «riktige eller ikke» for en handling kan være pedagogisk på mer enn en «riktig» måte. Akkurat som en handling kan være pedagogisk i den forstand at den har et pedagogisk mål og innhold, men ikke blir gjennomført på «riktig» vis. For å trekke frem et eksempel på at ikke alle handlinger er pedagogiske vier Sæverot (2017, ss. 138-156) i pedagogikkvitenskap et kapittel til mobbeproblematikk på ungdomsskolen og tar utgangspunkt i Trine Eilertsens artikkel «Lærer Bjørndals metode» publisert i Bergens Tidene 29.1.2011. Ved bruk av makt og styrke bruker lærer Bjørndal barn som mellomledd i forbindelse med å løse mobbeproblemet. Så en kan si at lærer Bjørndal hadde et mål med det han gjorde, han ønsket å stoppe mobbingen. Helt klart en positiv ting, noe Sæverot også trekker frem. Lærer Bjørndal hadde mest sannsynlig gode intensjoner. Likevel beskriver Sæverot (2017, s. 153) metoden som kreativ og utspekulert, men

ikke pedagogisk gjennomtenkt. Dermed vil handlingen gjort av lærer Bjørndal, gode intensjoner eller ei, ikke kunne bli sett på som en pedagogisk handling, til tross for mål og innhold for handlingen. Dette fordi han brukte gale midler, som makt og styrke, for å nå målet sitt.

Siden det er sagt at pedagogiske handlinger er styrt av mål og innhold mener jeg det er relevant å se nærmere på pedagogiske handlinger i lys av skolepolitikken, da det i bunn og grunn er styresmaktene som legger føringer for mål og innhold i skolen gjennom lover, forskrifter og andre politiske dokumenter. Sett fra dette perspektivet vil skolepolitikken alltid ha en påvirkning på de pedagogiske handlingene i skolen.

2. 4 Skolepolitisk perspektiv

Ut fra et skolepolitisk perspektiv er det to ting som peker seg ut som særlig viktig i forhold til føringer innenfor den pedagogiske virksomheten. Først og fremst, opplæringsloven, som er et fastsatt regelverk for barn og unges opplæring i Norge. Opplæringsloven gjelder for skole og lærebedrift og dermed for elev og lærling, videre i teksten vil jeg bruke skole og elev og utelate lærebedrift og lærling, da mitt fokus er på grunnskolen og ikke den videregående opplæringen. Deretter er læreplanverket med sin overordnede del sentral. Stortingsmeldinger er også interessant å kaste et blikk på da de er med på å legge føringer for hvor veien går videre.

2. 4. 1 Opplæringsloven

I opplæringsloven paragraf 1.1 (2016) presenteres formålet med opplæringen. Her beskrives hvilket utbytte elevene skal ha av sin opplæring.

- Opplæringen skal gi elevene en historisk og kulturell innsikt og forankring.
- Opplæringen skal bygge på grunnleggende verdier som respekt for menneskeverdet og naturen, åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet.
- Opplæringen skal gi kunnskap om og forståelse av nasjonal kulturarv og felles internasjonal kulturtradisjon.
- Opplæringen skal gi innsikt i kulturelt mangfold og respekt for individet. Den skal fremme demokrati likestilling og vitenskapelig tenkemåte.
- Elevene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre egne liv og for å delta i arbeid og samfunnets felleskap. Elevene skal få utforske skaperglede, engasjement og utforskningstrang.

- Elevene skal lære å tenke kritisk og handle etisk og miljøbevisst. De skal ha medansvar og medvirkning.

Kort oppsummert skal barn og unges opplæring bygge på grunnleggende verdier som er viktig for både individet og samfunnet. På samme tid skal elevene utvikle kunnskaper og ferdigheter knyttet til disse grunnleggende verdiene. Med dette som bakgrunn går jeg nærmere inn på den overordnede delen av læreplanverket gjeldene for skolene i dag.

2. 4. 2 Overordnet del av læreplanverket

Den overordnede delen av læreplanverket tar utgangspunkt i opplæringslovens formål for opplæringen og utdyper verdiene som kommer frem i loven. Opplæringen skal fremme holdningene og verdiene som er gitt av opplæringsloven. Videre skal elevene behandles i henhold til de grunnleggende verdiene fastsatt i lovverket. Endelig trekkes det frem at elevene ikke bare skal møte grunnverdiene gjennom at holdninger og verdier fremmes, de skal også utvikle kunnskap om, og ferdigheter knyttet til grunnverdiene i opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 2017, ss. 5-9).

2. 4. 3 Prinsipper for læring, utvikling og danning

Kapittel to i den overordnede delen av læreplanverket innleder med dette: Skolene har et dobbeltoppdrag, et dannelsingsoppdrag og et utdanningsoppdrag. Prinsipper for læring, utvikling og danning skal hjelpe skolene å løse disse oppdragene. Det presiseres at det er viktig å huske på at oppdragene står ikke alene. De er gjensidig avhengig av hverandre, og påvirker hverandre stadig (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10).

Frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet er sentralt i en dannelsingsprosess. Grunnopplæringen er viktig for denne dannelsingsprosessen og opplæringen skal ta sikte på å gi elevene et godt utgangspunkt for deltagelse på alle områder i livet og i samfunnet. I følge den overordnede delen av læreplanverket skjer danning når elevene får kunnskap om natur og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur og religion og livssyn. Dette skal reflekteres i skolefagene elevene møter. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10).

Videre legges det vekt på læring. Den overordnede delen av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017, ss. 10-14) sier at:

Skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen ellers.

- Opplæring i fag skal sees i lys av de verdiene og prinsippene som opplæringen bygger på.
- Det skal, gjennom hele opplæringen, legges til rette for elevenes utvikling av de fem grunnleggende ferdighetene lese, skrive, regne, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter.
- Skolen skal lære elevene å lære gjennom å støtte dem gjennom refleksjon av egen læring, forståelse av individuelle læringsprosesser og tilegnelse av kunnskap på egenhånd.
- Skolen skal legge til rette for læring innenfor de tre tverrfaglig temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling da de er viktig for individet som en del av samfunnet.

Grunnsynet og verdiene som skal prege pedagogisk praksis er beskrevet i den overordnede delen av læreplanverket. Planlegging, gjennomføring og utvikling av undervisning og opplæring av elever må ta utgangspunkt i dette grunnsynet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2). Den overordnede delen av læreplanverket skal med andre ord, sammen med læreplanene i de ulike fagene, styre opplæringen elevene får i de forskjellige fagene.

Kort oppsummert kan en si at elevenes opplæring handler om både danning og utdanning. Gjennom sin tid i grunnskolen skal elevene opplæres ut fra et sett grunnverdier som er til elevens og samfunnets beste. Det er lagt fokus både på danning, og på kunnskaper og ferdigheter i skolefagene.

Med bakgrunn i denne presentasjonen av et skolepolitisk syn på pedagogikk og i tidligere presentasjon av pedagogisk handling vil jeg nå kategorisere målområdene, samt ilegge dem underkategorier som er mer konkret å bruke i forbindelse med observasjon og intervju som jeg skal gjennomføre.

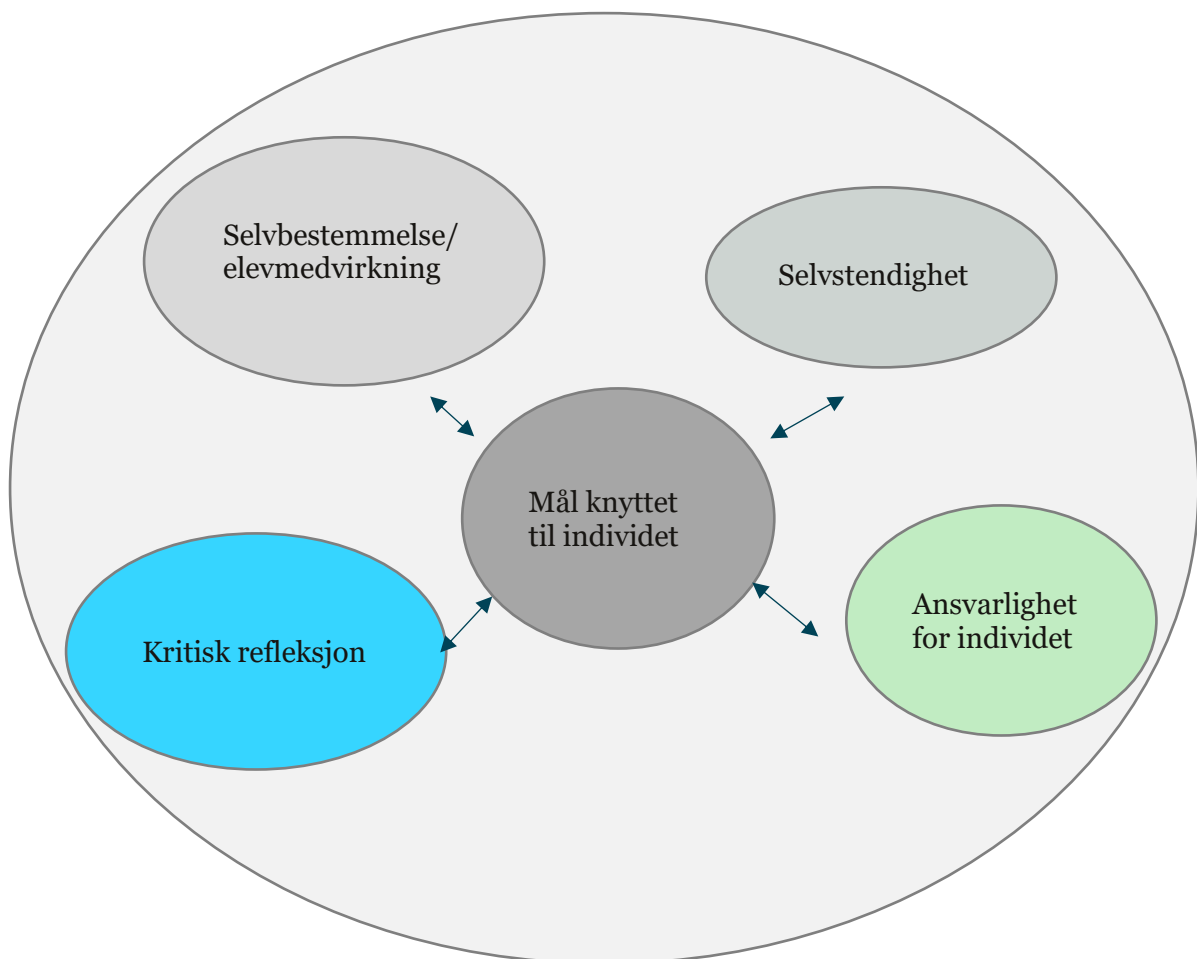
2. 5 Kategorisering av målområder knyttet til pedagogisk handling

Tidligere i teksten er det kommet frem to ulike måter å dele inn hovedformålene for pedagogikk, Rousseaus fremstilling fra 1700 - tallet og Biesta sin fremstilling fra moderne pedagogikk. I både Rousseaus fremstilling, og i Biesta sin fremstilling er hovedformålene delt inn i tre.

Sæverot har også delt pedagogiske handlinger inn i tre målområder. Det er disse tre målområdene for pedagogisk handling jeg kommer til å ta utgangspunkt i videre i oppgaven. Under hver av de tre kategoriene vil jeg trekke frem og begrunne begreper som jeg ser på som relevante og hensiktsmessige for det videre arbeid i denne forskningsprosessen.

2. 5. 1 Mål knyttet til individet

Den første kategorien er mål knyttet til individet. Skolen er en stor del av barns hverdag, og dermed blir skolen også en viktig arena for elevene for å utvikle seg selv som individer. De pedagogiske handlingene innenfor dette målområdet dreier seg om forskjellige kvaliteter som for eksempel frihet, selvstendighet og ansvarlighet som er viktige for at et individ skal leve godt (Sæverot, 2017, s. 40). I grunnskolesammenheng vil det si at det er viktig for elevene å få oppleve frihet, selvstendighet og ansvarlighet gjennom sin skolehverdag. Når jeg skal observere hvordan pedagogiske handlinger kommer frem i fagene matematikk, norsk og kunst og håndverk vil jeg under mål knyttet til individet ta utgangspunkt i figuren under.



Figur 1. Mål knyttet til individet med tilhørende underkategorier

Figur 1 viser mål knyttet til individet i sammenheng med ulike underkategorier som er med på å påvirke og legge til rette for at mål knyttet til individet kan oppfylles. Det er klart at det kunne vært flere underkategorier for målområdet for individet, men med tanke på oppgavens omfang måtte det avgrenses. I det følgende vil jeg trekke frem hvorfor valget falt på akkurat disse underkategoriene under mål knyttet til individet.

Det ligger i ordet selvbestemmelse at det handler om å kunne bestemme selv. Begrepet defineres av Wehmeyer og Schalock som muligheten til å ta egne valg og bestemmelser knyttet til egen livskvalitet (Sæthre, 2007, s. 59). Jeg har valgt å trekke frem selvbestemmelse/elevmedvirkning med tanke på frihet. Frihet er en viktig faktor for å oppleve god livskvalitet, selvbestemmelse og elevmedvirkning kan være med på å gi elevene en opplevelse av frihet i skolehverdagen sin. Videre ligger det i prinsipper for opplæring at eleven skal ha medvirkning i både demokratiske prosesser så vel som i det daglige arbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Selvstendighet står sentralt i en dannelsesprosess (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Det kan dermed bli sett på som en pedagogisk handling når læreren legger til rette for, og oppmuntrer til selvstendighet. Pestalozzi hevdet blant annet at mennesket er selvstendig, men at det trenger en positiv oppdragelse for å nå sitt fulle potensiale (Solerød, 2012, s. 74) derfor er det viktig at skolene legger opp til selvstendighet i elevenes opplæring. Barn har nok et ønske også om å bli selvstendig, i alle ledd i livet, ikke bare i skolesammenheng. Selvstendighet kommer ikke av seg selv, det må læres. I skolesammenheng vil selvstendighet kunne observeres ut i fra for eksempel hvordan det er i klasserommet, er det lov å være selvstendig, eller skal klassens regler om for eksempel å sitte i ro gjelde hele tiden. Eller oppfordrer og legger læreren til rette for at elevene skal finne ut av ting på egenhånd.

Kritisk refleksjon er beviste eller til dels ubeviste tankeprosesser i forhold til et tema, og skal bidra til å få frem flere sider av en sak. Kritisk refleksjon ble en underkategori ut i fra Sæverots (2017, s. 40) definisjon av pedagogiske handlinger innenfor mål knyttet til individet. Videre legges det også vekt på å fremme kritisk refleksjon i opplæringsloven paragraf 1.1 (Opplæringslova, 2016). Så hvordan kan jeg observere kritisk refleksjon? I denne forbindelsen har jeg tatt utgangspunkt i spørsmål og hvordan de blir stilt, nærmere bestemt Jensen og Leirvik (2015, s. 33) sine spørsmål. Bruk av ord og fraser som hvordan, hvorfor, hva førte det til, hva kan det forklare eller hva tenker/mener/opplever du. Med det sagt vil jeg påpeke at

observasjonene er gjort på barneskolen og begrepet refleksjon kan på noen måter virke noe uklart i denne sammenheng.

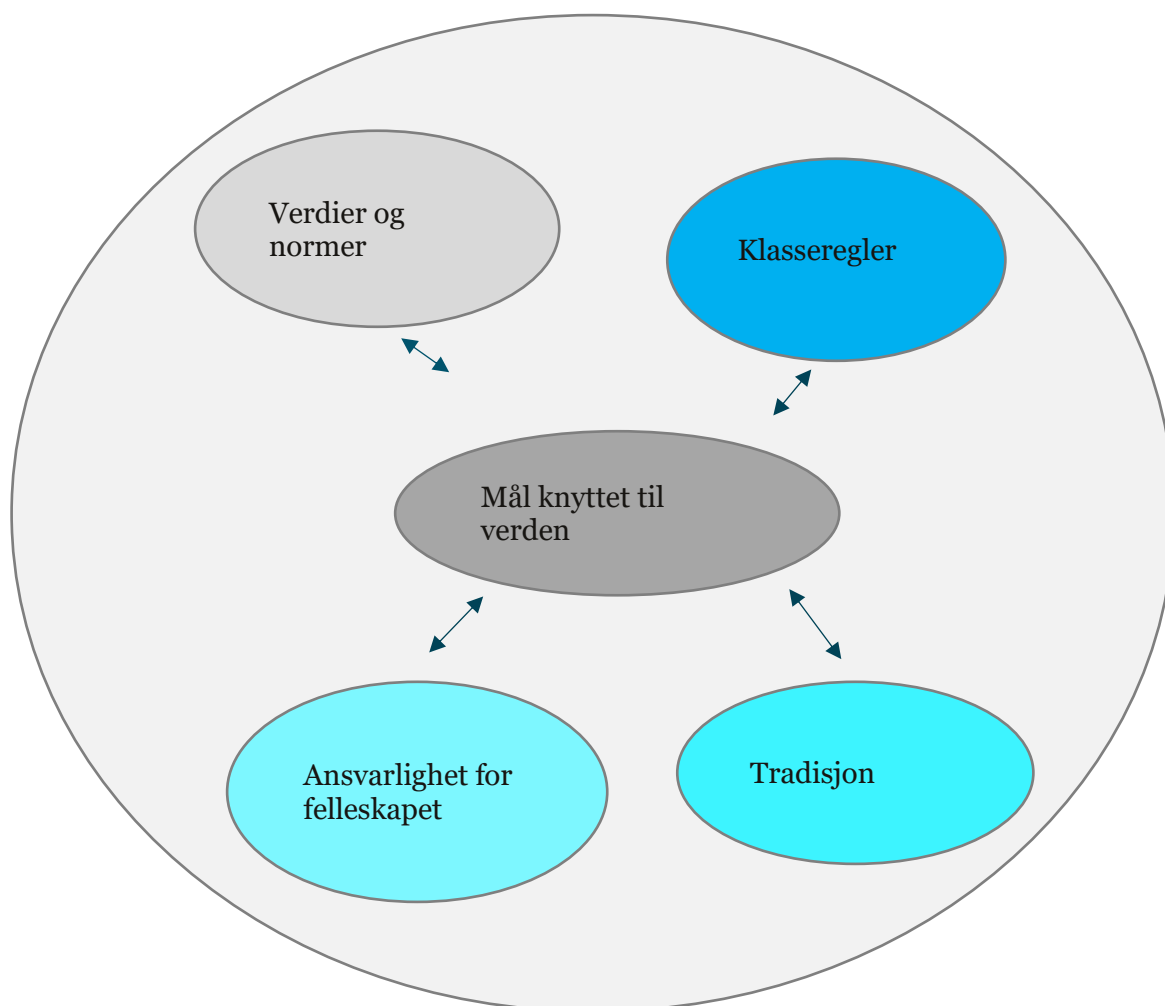
Det er ikke en bestemt måte som er den riktige måten å leve på, livet kommer ikke med bruksanvisninger og fasiter. Det er noe individet må finne ut av selv på veien. Nettopp her legger Sæverot (2017, s. 66) vekt på at pedagogikk kan ha en viktig handlingsoppgave. Læreren kan fremstå som en samspillspartner for elevene og legge til rette for at de tar ansvar for eget liv. Dermed blir det å legge opp til at elevene tar ansvar for seg selv en pedagogisk handling. Dette kan for eksempel observeres gjennom at elevene følger og tar ansvar for klasseregler, tar ansvar for egne handlinger eller eget arbeid ut i fra sine forutsetninger for å kunne ta ansvar. Så det er klart at selv om observasjonene er gjort i en klasse der alle elevene er jevngamle, vil forutsetningene for å være ansvarlige kunne variere.

Disse underkategoriene kan alle begrunnes ut i fra pedagogisk mål og pedagogisk innhold, og vil derfor kunne registreres som pedagogiske handlinger. I det følgende vil jeg presentere og begrunne valg av underkategorier i forbindelse med målområdet knyttet til verden.

2. 5. 2 Mål knyttet til verden

Det andre målområdet for pedagogisk handling er mål knyttet til verden. Det handler om hvordan individer kan leve godt i et samfunn hvor de skal samhandle med andre individer. Elevene skal utvikle, ikke bare en individuell selvstendighet, men også en fellesskapsfølelse, solidaritet og humanitet. Kultur, tradisjon, normer og verdier er sentralt når pedagogen tar elevene med inn i en sosialiseringssprosess (Sæverot, 2017, s. 41). Mål knyttet til person og mål knyttet til verden kan sees for seg selv som individuelle mål når det beskrives på denne måten, men sammenhengen mellom dem, det å knytte individ til samfunn, er en viktig del av innholdet i pedagogikk og har vært det langt tilbake i tid (Sæverot, 2017, s. 70).

Under mål for verden har jeg utgangspunkt i figur 2 på neste side.



Figur 2. Mål knyttet til verden med tilhørende underkategorier

Figur 2 viser mål knyttet til verden i sammenheng med ulike underkategorier som er med på å påvirke og legge til rette for at mål knyttet til individet kan oppfylles. Som med underkategoriene i forbindelse med målområdet knyttet til individet, er det også her flere mulige alternativer å velge. I det følgende vil jeg beskrive og trekke frem hvorfor valget falt på akkurat disse underkategoriene under mål knyttet til verden.

Som det kommer frem tidligere i teksten har skolen en sentral funksjon når det kommer til å forme selvstendige borgere, på denne måten har skolen en rolle i det å bygge nasjonen Norge (Roos, 2014, s. 93). Verdier og normer kan være med på å styrke fremveksten av nasjonal bevissthet (Roos, 2014, s. 96) og er sentrale i nasjonalbyggingsprosessen. Verdier og normer kan derfor bli sett på som pedagogiske handlinger om læreren presenterer og legger vekt på dette i løpet av skolehverdagen. Videre vil jeg trekke frem at det er lovfestet i opplæringsloven

paragraf 1.1 at skolen skal være med på å bygge på grunnleggende verdier som respekt for menneskeverdet og naturen, åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet (Opplæringslova, 2016).

I samfunnet vil det alltid være regler å forholde seg til. Klasseregler blir på en måte noen av de første reglene barna møter i samfunnet og er derfor sentral innenfor en sosialiseringssprosess. Klassereglene kan også bygge på sosialisering og danning i seg selv. For eksempel kan klassereglene være at en skal snakke fint til hverandre, eller at man skal hjelpe hverandre om man trenger hjelp. Dermed vil fokus på, og håndheving av klasseregler kunne sees på som en pedagogisk handling.

Tradisjon er en sosial praksis som overføres over tid, fra generasjon til generasjon, og er med på å forme kulturen. Det kan være noe en feirer år etter år som jul, nyttår eller bursdager som er vanlig i Norge. Tradisjon er i så måte sentralt i en sosialiseringssprosess, og en kan si at de tingene læreren gjør knyttet til tradisjoner kan sees på som en pedagogisk handling. For eksempel hva en lærer gjør i forbindelse med en elevs bursdag. Tradisjoner vektlegges også i den overordnede delen av kunnskapsløftet som en viktig del av elevenes danning og utvikling inn i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Under mål knyttet til individet valgte jeg å legge vekt på ansvarlighet knyttet til individet. Her, under mål knyttet til verden, ønsker jeg å trekke fram ansvarlighet for felleskapet. Ansvar for eget liv er viktig for individet, men noen hensyn må også tas for at en kan leve godt som en del av et samfunn. I klasserommet kan det for eksempel være at en er ansvarlig for arbeidsro for medelevene. Noe som er viktig at alle tar ansvar for dersom alle skal nyte godt av det. Eller et samarbeid om å rydde opp etter en aktivitet.

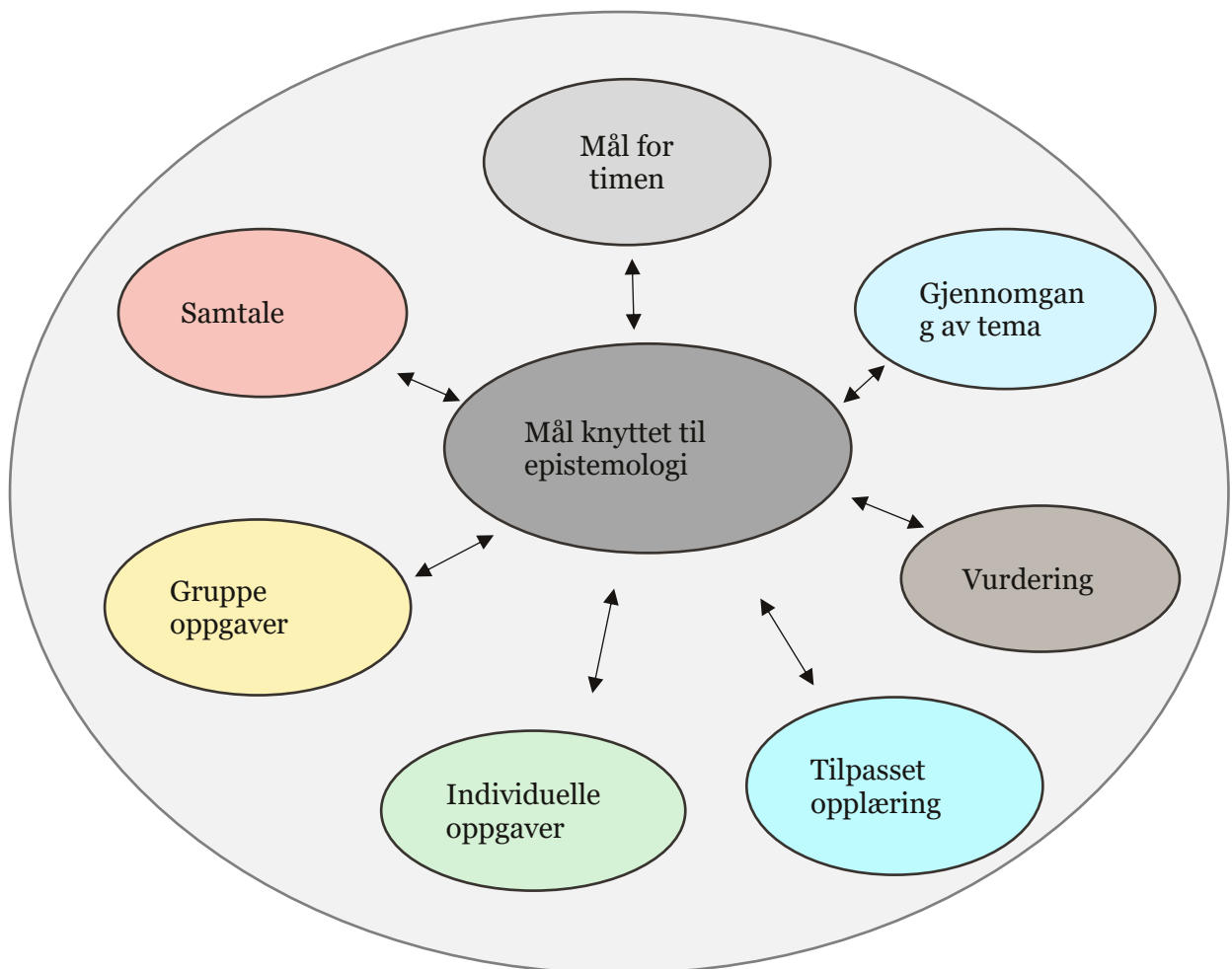
Som jeg har argumentert for er disse underkategoriene en viktig del av en sosialiseringssprosess. De har pedagogiske mål og pedagogisk innhold, og vil dermed kunne bli sett på som pedagogiske handlinger. Videre vil jeg presentere og begrunne underkategoriene for det tredje og siste målområdet.

2. 5. 3 Mål knyttet til epistemologi

Det tredje og siste målområdet for pedagogisk handling som jeg ønsker å trekke frem er mål for epistemologi. Epistemologi er satt sammen av de to greske ord epostene som oversettes til

kunnskap og erkjennelse, og logos som betyr læren om (Holmen, 2016) . Epistemologi er dermed læren om kunnskap og innsikt. Sentralt innenfor dette målet er dermed kunnskap og ferdigheter (Sæverot, 2017, s. 42). Når jeg skal velge ut underkategorier i denne kategorien er det ikke særlig vanskelig å trekke frem konkrete ting å observere. Kunnskap har en sentral plass i kunnskapssamfunnet vi lever i, og derfor også en sentral plass i moderne pedagogikk.

Figur 3 viser en fremstilling av underkategoriene jeg har brukt i forbindelse med mål for epistemologi.



Figur 3. Mål for epistemologi med tilhørende underkategorier

Figur 3 viser mål knyttet til individet i sammenheng med ulike underkategorier som er med på å påvirke og legge til rette for at mål knyttet til epistemologi kan oppfylles.

I det følgende vil jeg begrunne hvorfor valget falt på akkurat disse underkategoriene under mål knyttet til epistemologi.

Mål for timen har jeg valgt å ta med av flere grunner. For det første er pedagogiske handlinger definert som handlinger som har pedagogisk mål og innhold for undervisningen. Bare ut i fra dette er det sentralt å ha med mål for timen. Det sier seg på en måte selv at om en lærer presenterer mål for timen er det en pedagogisk handling, da det innehar pedagogisk mål og innhold. Videre finner en mange mål for undervisning fra formålsparagrafer til kompetansemål i de enkelte fagene. Dermed opplever jeg det som en sentral del av det pedagogiske forarbeidet en lærer gjør for å forberede elevene og gjøre dem oppmerksom på hva de skal lære i løpet av en undervisningsøkt eller periode. Sandvoll og Allern (2014, s. 314) peker også på at i det daglige arbeidet, selve undervisningen i klasserommet, vil elevenes læringsmål være det en jobber ut ifra. Med andre ord kan elevenes læringsmål kalles en pedagogisk handling.

Gjennomgang av tema har jeg valgt å ta med fordi det både i dag, og i tidligere tider, har oppdragelse og undervisning fremstått som overordnede oppgaver for pedagogisk handling (Sæverot, 2017, s. 28). Schou (2004, s. 127) tar utgangspunkt i Immanuel Kant sin pedagogikk når han definerer undervisning som noe som forbindes med meddelelse eller demonstrasjon. Læreren har en kunnskap som skal videreformidles til elevene. Derfor ser jeg på gjennomgang av tema som undervisning. Gjennomgang av tema er, som mål for timen, preget av et pedagogisk mål og innhold og kan dermed bli sett på som en pedagogisk handling.

Individuelle oppgaver, gruppeoppgaver og samtale er tatt med for å vise forekomsten av bruk av ulike arbeidsmåter. Læring skjer ikke bare gjennom undervisning, og det er flere ulike tilnærminger til læring (Stray & Wittek, 2014, s. 22). Valgene læreren tar i forhold til læringsaktiviteter er på mange måter veien til målet og en del av innholdet i læringsprosessen, og derfor kan det bli sett på som pedagogisk handling.

Vurdering i denne konteksten, barneskole, dreier seg i hovedsak om vurdering for læring. Vurdering blir aktuelt fordi det gjennom de siste tiårene har vært et økt fokus på vurdering for læring, for eksempel gjennom utdanningsdirektoratets nasjonale satsning på vurdering for læring som pågikk fra 2010-2017 (Utdanningsdirektoratet, 2017) Dette igjen gir ringvirkninger hvor jeg ser vurdering som aktuelt, og har dermed fått vurdering en plass i underkategoriene

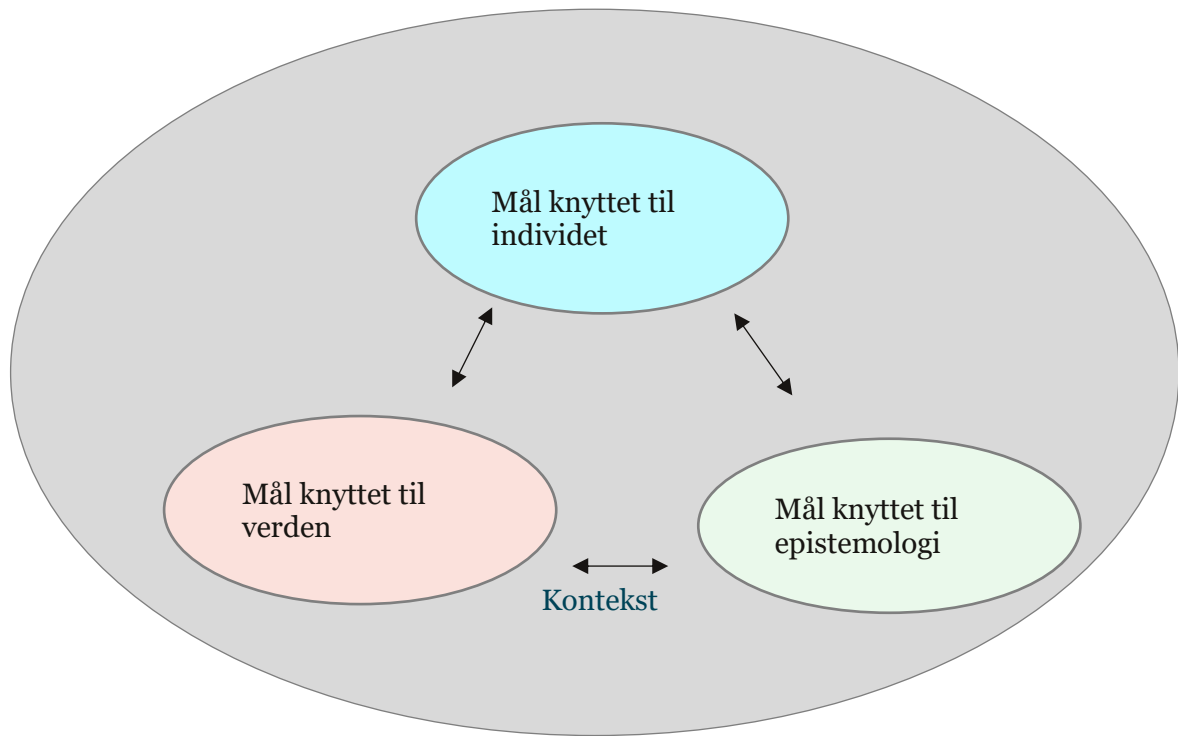
her. Det ligger i ordlyden at vurdering for læring dreier seg om å vurdere for å hjelpe elevene å lære, derfor kan vurdering sees på som et pedagogisk verktøy for læring (Engelsen, 2014, s. 390).

Tilpasset opplæring er tatt med på bakgrunn av opplæringsloven paragraf 1.3 (2016) som sier at alle elever har rett på tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring gjelder for alle elevene og skal være et virkemiddel for at alle elevene opplever økt læringsutbytte (Utdanningsdirektoratet, 2016). Dermed er tilpasset opplæring en viktig del av målet for, og innholdet i elevenes opplæring og derfor vil jeg kalle tilpasset opplæring for en pedagogisk handling

2. 6 Oppsummering

Innenfor de tre kategoriene nevnt over finnes det mange målområder. Og der finnes enda flere områder som gjerne ikke er nevnt. Noen begrensninger er jeg nødt å ta i forhold til oppgavens omfang. Jeg mener likevel at jeg har trukket ut viktige og relevante underkategorien i forbindelse med pedagogiske handlinger som kan forekomme i klasserommet.

Når de ulike målene blir listet opp under hverandre på den måten det er blitt gjort over her kan en lett tenke at de står alene og for seg selv. Det gjør de ikke, men er tvert imot avhengige av hverandre og påvirker hverandre. Slik figuren, inspirert av Sæverot`s (2017, s. 45) figur om oppgaver og målområder for pedagogisk handling under viser. Det er også viktig å huske på at alle målområdene er påvirket av omgivelsen de opptrer i. Individ, kultur og samfunn er med på å påvirke den pedagogiske handlingen. Igjen kommer jeg tilbake til det jeg nevnte innledningsvis om at pedagogikk er i stadig endring. Derfor vil innholdet i de forskjellige pedagogiske handlingene, gjennom diskusjon, utvikle og endre seg



Figur 4. Målområder knyttet til pedagogiske handlinger

Denne figuren blir brukt videre i min forskningsprosess både som utgangspunkt for observasjonsskjema og intervju, og som kategorisering, analyse og drøfting av funnene fra datainnsamlingen.

For å oppsummere kan en si at en pedagogisk handling er handlinger som kan defineres som pedagogiske ut i fra at de har et pedagogisk mål og pedagogisk innhold. Ikke alle handlinger kan kalles pedagogiske. Sentralt for å kunne kalle en handling for pedagogisk er det at handlingen er styrt av bestemte mål, for eksempel mål knyttet til individet, verden eller epistemologi (Sæverot, 2017, s. 198).

3 Metode – veien til målet

I det dette kapittelet vil det bli gjort rede for mitt arbeid i forskningsprosessen og metodene jeg har tatt i bruk. Jeg har valgt å bruke systematisk observasjon og semi-strukturert gruppeintervju. Observasjonene er hoved metoden for innhenting av data, og tar plass i klasserommet. Observasjonene tar for seg pedagogiske handlinger i de tre ulike kategoriene jeg har som utgangspunkt. Intervjuet ble i utgangspunktet brukt for å utvikle begrepet pedagogisk handling, men er også nyttig som metode for å både underbygge noen av funnene fra observasjonen og for å se på problemstillingen fra et annet synspunkt. I tillegg presenteres forskningens reliabilitet, validitet og etiske hensyn tatt underveis i prosessen.

3. 1 Vitenskapsteoretisk forankring

Forskningen min har fokus på pedagogikk og tar plass i skolen og konteksten rundt undervisning. Pedagogikk som disiplin bærer med seg trekk fra humaniora og samfunnsvitenskap (Tjeldvoll, 2013). Fugleseth (2006, s. 268) skriver for eksempel at i selve studiet av det tradisjonelle forskningsfeltet for pedagogikk kan en lett se relevansen av hermeneutisk teori.

3. 1. 1 Hermeneutikk – fortolkning og forståelse

Hermeneutikken gjør seg gjeldene i denne oppgaven med tanke på at den fremhever betydningen av å tolke handlinger gjennom å utforske meningsinnholdet på et dypere nivå (Thagaard, 2013, s. 41). Når jeg observerer hvordan pedagogiske handlinger kommer frem i ulike fag er det akkurat denne dypere forståelsen av pedagogiske handlinger jeg ønsker å få frem. Videre er et av forskningsspørsmålene mine hva som kan være årsaken til hvordan de pedagogiske handlingene fremtrer i de ulike fagene. Noe som krever tolkning og dypere forståelse, ut over bare det å registrere de ulike pedagogiske handlingene og kategorisere dem. Den hermeneutiske tolkningstradisjonen legger stor vekt på helhetsforståelsen. Handlinger kan forstås som en del av helheten og helheten kan forstås ut i fra delene (Hjardemaal, 2002, s. 41). De ulike delene av det jeg observerer gir en forståelse av helheten, på samme tid som helheten er med på å påvirke de ulike delene som observeres. Dette vil igjen komme frem gjennom drøftingsdelen av oppgaven da den som nevnt tidligere, går inn på mulige årsaker til hvorfor de pedagogiske handlingene fremtrer som de gjør i de ulike fagene.

Gadamer, oversatt av Lars Holm – Hansen (2010, s. 304) presiserer førforståelsen som sentral i hele forskningsprosessen; forståelse, analyse og tolkning. All forståelse som er knyttet til et tema vil bli preget av forståelsen man har av tema. Altså vil min forståelse av det jeg observerer som pedagogiske handlinger være preget av den kunnskapen jeg har om pedagogiske handlinger fra før av. Mine meninger og oppfatninger så vel som informantenes meninger og oppfatninger i intervjuet vil være preget av den faglige kunnskapen vi innehar på det aktuelle fagfeltet om pedagogiske handlinger.

3. 2 «Veien til målet»

Metode blir av Kvale og Brinkmann (2015, s. 140) definert som «veien til målet». I det følgende skal jeg presentere min vei til målet gjennom undersøkelsesprosessen jeg har gjennomført. Med dette ønsker jeg at leseren skal få et innblikk i hvordan jeg har tenkt og arbeidet underveis i forskningen min. Målet mitt er å finne ut hvordan pedagogikk kommer frem i ulike fag. Denne problemstillingen har vært med på å forme veien min til målet da den legger føringer for hvordan jeg kan finne svar. For å svare på problemstillingen min benyttet jeg meg av kvalitative forskningsmetoder i form av henholdsvis systematisk observasjon og semi-strukturert gruppeintervjuintervju.

3. 2. 1 Observasjon

For å kunne svare på problemstillingen; Hvordan kommer pedagogiske handlinger frem i ulike fag? falt det naturlig å ta i bruk observasjon som metode. Christoffersen og Johannessen (2012, s. 63) hevder at i noen sammenhenger er det å være til stede i en situasjon den eneste måten en kan innhente gyldig informasjon på. Vedeler (2009, s. 13) trekker frem observasjon som en egnet metode når problemstillingen søker å finne svar på hva mennesker gjør. Dette oppleves passende til min problemstilling. Gjennom observasjon kan jeg selv se, med egne øyne, hvordan pedagogikk kommer frem i ulike fag. Jeg bestemte meg, som nevnt innledningsvis, for å observere fagene matematikk, norsk og kunst og håndverk. Matematikk og norsk da dette er typiske teoretiske skolefag som er gitt mye undervisningstid i skolen, og kunst og håndverk fordi jeg ønsket å se nærmere på likheter og ulikheter mellom praktisk – estetiske fag og teoretiske fag. Jeg visste hva jeg ønsket å observere, hvordan pedagogikk kommer frem i fagene matematikk, norsk og kunst og håndverk, og gikk dermed i gang med å strukturere et skjema, ut i fra figur 1 i teorikapittelet, som jeg kunne bruke under observasjonene.

Ut ifra pedagogikkvitenskapelig teori kan pedagogisk handling deles inn i tre kategorier. Mål knyttet til individet, mål knyttet til verden og mål knyttet til epistemologi. Disse kategoriene ble utgangspunktet for observasjonsskjemaet mitt. Deretter startet arbeidet med å tilføre hver av disse kategoriene underkategorier som jeg konkret kunne observere i klasserommet. Observasjonsskjemaet som er tatt i bruk under datainnsamlingen er presentert under.

Fag:

Tema:

Varighet:

Pedagogisk mål for individet – frihet, selvstendighet, kritisk refleksjon og ansvarlighet

Elevmedvirkning	
Elevene får ta egne valg	
Selvstendighet	
Kritisk refleksjon	
Ansvarlighet for individet	

Mål knyttet til verden – verdier og normer, tradisjon, kultur og samfunn

Verdier og normer	
Klasseregler	
Tradisjon	
Ansvarlighet for felleskapet	

Mål for epistemologi – ferdigheter og kunnskaper

Mål for timen	
Gjennomgang av tema	
Individuelt arbeid	
Samtale	
Gruppeoppgaver/ praktiske oppgaver	
Vurdering	
Tilpasset opplæring	

Notater:

Med dette sagt ønsker jeg å understreke at det helt klart kunne vært flere kategorier, da de tre jeg har valgt ikke dekker over absolutt alt. Det samme gjelder for underkategoriene jeg har valgt å legge vekt på. Det har seg likevel slik at i en oppgave lik denne er det nødvendig å ta noen valg. I denne sammenheng valg for å begrense oppgavens omfang. I tillegg til at det skal være realistisk i form av at jeg skal klare å plukke opp alle observasjonene som skjer. Blir det for mange underkategorier vil det kunne bli vanskelig å få med seg alt. Likevel mener jeg at med de underkategoriene jeg har vil jeg kunne dekke over det meste.

Når observasjonsskjemaet var utformet ble det avtalt tid for en pilotobservasjon. Dette for å gjøre forbedringer eller endringer der det er behov, med hensikt i å forbedre observasjonsskjemaet og rette opp i mulige tvetydigheter ved både observasjonsskjemaet og eventuelle andre faktorer ved observasjonen som måtte tas hensyn til. Pilotundersøkelsen er gjennomført i fagene matematikk (60 minutter) og norsk (60 minutter).

Ut ifra pilotundersøkelsen valgte jeg å foreta noen endringer. For det første valgte jeg å ta bort underkategorien tester/prøver under mål for epistemologi, da observasjonene blir gjennomført på en barneskole hvor det er lite bruk av tester og prøver. I tillegg ville jeg ha noe jevnere fordeling i de ulike kategoriene. Jeg ønsket ikke å ha mange flere avkrysningsmuligheter under ferdigheter og kunnskaper enn hva det var under mål knyttet til individet og mål knyttet til verden. Av samme grunn slo jeg sammen individuelle arbeidsoppgaver og arbeidsoppgaver i bok. Videre ble jeg oppmerksom på at observasjoner som skulle gjennomføres i skoledagens første time måtte gjøres noe med. Derfor er observasjoner gjort i 1. skoletime delt inn i oppstart av dagen og faget i seg selv. Dette fordi oppstart av dag inneholder en del elementer som ikke er fagrelatert. Om observasjonene fra oppstart av dagen ikke hadde vært fraskilt observasjonene i faget vil det kunne ha betydning på undersøkelsens gyldighet. Da tenker jeg spesielt på at det vil kunne bli en feilaktig fremstilling ut i fra problemstillingen, som ser etter hvordan pedagogiske handlinger fremtrer i ulike fag. For eksempel vil en observasjon gjort i tilknytning til mål for felleskapet, som tradisjoner i forbindelse med bursdag, ha lite å gjøre med matematikk eller norskundervisningen. Til slutt valgte jeg også å notere ned eventuelle overganger og friminutt som egne observasjoner og ikke la dem være en del av skjemaet. Dette av samme grunn som jeg har valgt å dele opp i oppstart av dagen og fagene i seg selv, fordi det ikke er en del av faget. Likevel mener jeg at det er nyttige observasjoner å ha med i analyse og drøfting av innsamlet data.

Etter utbedringer og endringer ut i fra pilotundersøkelsen gjennomførte jeg to observasjoner på 60 minutter per fag i fagene matematikk, norsk og kunst og håndverk, som en ikke deltagende observatør. Jeg forklarte kort for elevene at jeg holdt på å skrive en oppgave, derfor var jeg hos dem for å se hvordan det var å ha matematikk, norsk og kunst og håndverk i deres klasse. Når det kommer inn en utenforstående i klasserommet vil det kunne være med på å påvirke undervisningssituasjonen. Med tanke på forklaringen jeg ga elevene fikk jeg ikke inntrykk av at det har påvirket elevene i undervisningen. Kanskje fordi de ikke følte at fokuset var på dem, men på hvordan det var å ha for eksempel matematikk hos dem. Lærer som ble observert virket heller ikke nevneverdig påvirket av mitt nærvær. Jeg ble møtt med et smil og et hjertelig velkommen, og lærerens blikk var ikke rettet mot meg, men mot undervisningen og elevene. Dette indikerer for meg at lærer var avslappet med under nærvær. I overganger som oppstart av dagen og friminutt ble det naturlig at jeg hadde uformelle samtaler både med lærer og elever. Der det var hensiktsmessig for oppgaven ble disse samtalene notert ned.

I tillegg til observasjonsskjemaet noterte jeg ned de ulike observasjonene. Nummere som finnes ved en av underkategoriene i skjemat kan finnes igjen i notatene gjort under observasjonsskjemaet.

3. 2. 2 Kvaliteten på observasjonene

I et av friminuttene fikk jeg et spørsmål fra en av elevene i klassen jeg observerte: «Å observere er bare å sitte og se?» Jo, på noen måter kan en jo si at å observere bare er å sitte og se. I hvert fall fra et barns perspektiv. I synonymordboken kan en for eksempel finne «se» som et synonym til observasjon, og det å se er en viktig del når man observerer. Når vi observerer bruker vi sansene våre, og gjennom sansene mottar vi store mengder stimuli fra omverden. Ut fra hva vi ønsker å observere, hvorfor vi ønsker å observere, kunnskap og erfaringer vi har fra før av fanger vi opp, og ordner en liten del av inntrykkene vi får (Næss, 2006, s. 90). Med utgangspunkt i dette er det viktig å være klar over at uansett form for observasjon, strukturert eller ustrukturert kan en observasjon aldri være objektiv. Cato Bjørndal, gjengitt av Næss (2006, s. 92) har listet opp flere faktorer som det er viktig å både være klar over og å reflektere rundt. Bjørndal trekker blant annet frem at vi observerer bare det vi er i stand til med våre kunnskaper og erfaringer som bakgrunn. Det vi ikke vet noe om kan vi faktisk ikke observere. Videre legger han vekt på at vi ofte har en tendens til å observere ting på en måte som vi tidligere har sett dem. Sist men ikke minst blir det belyst at våre følelser vil være med på å farge det vi ser. På

samme måte som følelsene våre kan være med på å farge det vi ser er det slik at som mennesker er vi individuelle, og dermed vil ikke alle oppfatte de samme fenomenene på lik måte. For å oppnå best mulig kvalitet i de observasjonene som blir gjort er det viktig å være klar over de nevnte forholdene for å kunne unngå fallgruver og kunne motvirke feilkilder (Næss, 2006, s. 93). Under utarbeiding av observasjonsskjema, pilotobservasjoner og observasjoner har de nevnte forholdene vært en del av min bevissthet og refleksjon. Jeg har forberedt meg godt i forhold til kunnskaper knyttet til tema i oppgaven før jeg har gjennomført intervju og observasjoner. Jeg har inkludert andre lærere i utformingen av underkategoriene jeg bruker for ikke bare å se dem på min måte. Og i forbindelse med observasjonene var jeg bevisst på mine følelser.

3. 3 Metodetriangulering

Som nevnt tidligere så egner observasjon seg godt i forbindelse med problemstillingen. På samme tid kan det ofte være slik at om en begrenser seg til en forskningsmetode er det flere ting man gjerne ikke får svar på. Ved observasjoner for eksempel vil jeg bare kunne svare på hva andre gjør, ikke hvorfor de gjør det. En kan nemlig ikke observere hva andre tenker. Med bakgrunn i dette ønsket jeg derfor å supplere observasjonene mine med intervju. Denne suppleringen definerer Vedeler (2009, s. 115) som metodetriangulering. Med triangulering menes det at forskeren enten bruker flere metoder, slik jeg velger å gjøre det i denne oppgaven, ulike datakilder eller flere forskere for å styrke forskningens troverdighet. Metodetriangulering blir omtalt som aktuelt og relevant av Vedeler (2009, s. 115) og flere, blant annet Grønmo (2016, s. 68) og Kleven (2002, s. 136). Metodetrianguleringen er aktuell av flere grunner. For det første gir det en mulighet for mangfold i teorien når en tar i bruk forskjellige datatyper og metoder. For det andre kan metodetriangulering styrke tilliten til både valg av metode og resultatene. Videre kan metodetriangulering danne grunnlag for faglig fornyelse. Valget mitt om å bruke metodetriangulering var for det første tatt for å kunne se på problemstillingen fra ulike perspektiver, og dermed kunne få en mer nyansert og helhetlig forståelse rundt problemstillingen. For det andre ble det gjort for å kunne underbygge og / eller avkrefte funn gjort i observasjonene.

3. 4 Intervju

I tillegg til observasjonene gjennomførte jeg et semi-strukturert gruppeintervju. Denne formen for intervju ble valgt for å få frem flere læreres opplevelser og tanker rundt temaene jeg tok opp, med andre ord det Kvale og Brinchmann (2015, s. 65) beskriver som en diskursiv redegjørelse preget av situasjonen disse lærerne er i. Når flere lærere som kjenner hverandre

intervjues sammen kan det være med på å skape en trygget for individene som blir intervjuet. Det kan også være med på å holde samtalen i gang både med tanke på bekreftelse på det som blir ytret og for å få frem at det også kan være ulike meninger. Intervjuet var, som nevnt tidligere, i utgangspunktet ment som en hjelp til å definere pedagogiske handlinger. For å utvide mitt syn og høre hvordan lærere i skolen så på og arbeidet med de ulike målområdene. Etter gjennomføringen av intervjuet valgte jeg å ta det med videre for å supplere observasjonene, da jeg så at det kunne være hensiktsmessig i forhold til videre arbeid i forskningsprosessen. Det er ikke alt som kan observeres. Planlegging, tanker og opplevelser i en lærers hverdag er en del av prosessen rundt de ulike målene for pedagogisk handling som gjerne ikke alltid kommer like tydelig frem under observasjon. Jeg ønsket blant annet å få svar på hvordan lærerne jobber med de ulike målene for pedagogikk i ulike fag. Hovedvekten av innsamling av data ligger i min forskning på observasjoner og intervjuet er tatt i bruk for å se problemstillingen fra andre synsvinkler.

3. 4. 1 Gjennomførelse av intervju og intervjuguide

Jeg fikk muligheten til å gjennomføre et gruppeintervju med tre av lærerne på mellomtrinnet på samme skole som jeg samlet observasjonsdata fra. Alle tre lærerne er kontaktlærere. For at ikke intervjuet skulle påvirke observasjoner og vice versa er ikke lærer som er observert en del av informantene i intervjuet. Det er klart at om jeg hadde intervjuet samme lærer som ble observert ville det kunne være noen muligheter der for påvirkning av varierende grad. Lærers syn på pedagogiske handlinger ville også kunne vært med å belyse observasjonene på en annen måte. Dette ble det likevel noe mulighet til under observasjonene i form av at lærer kunne komme til meg i forkant eller etterkant av observasjonen. Ulempene med å intervju samme lærer som jeg observerte er at om jeg skulle intervjuet lærer jeg observerte i forkant av observasjonene vil dette kunne være med på å påvirke lærers undervisning i form av at de tingene vi har pratet om under intervjuet vil være en del av lærers undervisning, bevisst eller ubevisst. Jeg ønsket at lærer som ble observert skulle være så avslappet og naturlig i sin undervisning som mulig, og valgte derfor å ikke intervju samme lærere som skulle bli observert. Intervjuet ble gjennomført i lærernes teamtid og varte ca. 40 minutter. Ideelt skulle det vært gjennomført et pilotintervju i forkant av hoved intervjuet, på lik linje med pilotundersøkelsen i forbindelse med observasjonene. Siden jeg ønsket at lærere som ble observert ikke skulle delta på intervjuet ble det vanskelig å gjennomføre et pilotintervju på skolen jeg har innhentet data fra. Dette fordi skolen jeg innhentet data fra er en mellomstor skole så det er noe begrenset hvor mange lærere som jobber der. Videre er det sånn at både pilotobservasjonene, observasjonene og intervjuet

var frivillig og dermed var det ikke flere lærere igjen ved skolen å velge mellom. Jeg kunne valgt å foreta pilotintervju, og intervju for den saks skyld, på en annen skole enn hvor jeg gjennomførte observasjonene. På grunn av mangel på tid valgte jeg å ikke bruke tid på å kontakte flere skoler for å få flere informanter til et pilotintervju.

Intervjuguiden ble utformet med utgangspunkt i de tre hovedkategoriene for pedagogiske handlinger, mål for individet, mål for verden og mål for epistemologi. Herunder ble det igjen delt inn i de ulike fagene matematikk, norsk og kunst og håndverk. Jeg valgte å utforme spørsmålene på en positivt ladet måte da bakgrunnen min for problemstillingen er en interesse og nysgjerrighet for hvordan pedagogiske handlinger kommer frem i ulike fag. Det er ikke min hensikt å kritisere eller sette spørsmål ved lærernes undervisning eller måte å arbeide på. Samtidig tror jeg det er viktig å ha et positivt fokus under intervjuet for å få informantene til å åpne seg. Føler informantene at de blir kritisert eller det tviles på deres kunnskap kan det tenkes at de ikke åpner seg opp på samme måte. En positiv utforming av spørsmålet er også med på å avverge maktforholdet mellom forsker og informanter. På samme tid fokuserte jeg på å utforme spørsmålene på en sånn måte at de var generelle og åpne. Utformingen av spørsmålene var i denne delen av prosessen sentral. Jeg var oppmerksom på å ikke gi spørsmålene ordlyder som «kan det være.....». På denne måten er det mindre sjanse for at informantene blir ledet en bestemt vei. For å sikre, så godt det lar seg gjøre, at informantene og jeg forstod tilnærmet likt hva spørsmålene dreide seg om gav jeg dem en kort presentasjon av hva jeg la i de ulike målene for pedagogisk handling.

3. 4. 2 Intervjuets kvalitet

I henhold til Kvale og Brinkmann (2015, s. 193) er kvaliteten på intervjuet spesielt viktig i forhold til det videre arbeidet med intervjuet som innebærer analyse, verifisering og rapportering. Med andre ord er det viktig at intervjuet er godt planlagt og gjennomtenkt på forhånd, så vel som at intervjuer tar hensyn til ulike faktorer underveis i intervjuet. Som det fremgår ovenfor av presentasjonen av intervjuet mener jeg at det kommer frem at det er tatt hensyn til flere faktorer som er viktig for å sikre kvaliteten på intervjuet. Jeg presenterte formålet med intervjuet for informantene og gav en kort presentasjon av min definisjon av pedagogiske handlinger og de tre kategoriene jeg har brukt for å organisere de pedagogiske handlingene. På denne måten ble det skapt en atmosfære hvor jeg som intervjuer og lærerne som informanter hadde et noenlunde likt utgangspunkt, med tanke på hva vi skulle prate om. Det var korte, klare og åpne spørsmål, noe som førte til at det ikke var unaturlige stopp eller

mange pauser i løpet av intervjuet. Informantene fikk prate ut, selv om det de svarte ikke nødvendigvis dreide seg direkte om spørsmålet. Dette var viktig for at informantene skulle føle at de ble møtt på det Kvale og Brinkmann (2015, s. 196) beskriver som en vennlig måte. Sentralt for å skape denne følelsen hos informantene er det at de får snakke ut og ta den tiden de trenger i sin tankeprosess. Samtidig ser jeg at selv om svarene ikke dreide seg direkte rettet mot spørsmålene, er de med på å gi et annet perspektiv på forskningsprosjektet. Noe som har vært med på å gi inspirasjon til analysedelen av avhandlingen. Likevel opplevde jeg det ikke som vanskelig å styre samtalen inn igjen på tema når jeg ønsket det. Det var god flyt i samtalen og ikke noen unaturlige stopp eller pauser. Med det sagt er jeg relativt uerfaren når det kommer til intervju, og det er nok helt sikkert ting jeg kunne gjort annerledes. For eksempel tror jeg at med mer erfaring knyttet til intervju ville jeg har hatt en bedre strategi for å følge opp utsagn informantene kom med. Det er blitt gjort noen steder i løpet av intervjuet, men i ettertid er det klart at det kunne vært gjort flere steder. I ettertid ser jeg også at jeg kunne brukt mer tid på å verifisere mine fortolkninger ved å stille informantene spørsmål som «har jeg forstått riktig ...». Til tross for noe mangler i gjennomførelsen av intervjuet, mener jeg at intervjuet har gitt meg verdifull informasjon til det videre arbeidet med oppgaven.

Når jeg nå har gitt en redegjørelse for observasjonene og intervjuet er det hensiktsmessig å drøfte forskningsprosessens pålitelighet og gyldighet.

3. 5 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet og validitet er begreper en raskt kan forbinde med positivistisk epistemologi, men reliabilitet og validitet handler om pålitelighet og gyldighet. Ord som er kjent fra dagligtalen vår. Da kan det dreie seg om en annen persons pålitelighet, eller et arguments gyldighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 275).

Reliabilitet handler om i hvilken grad data kan ses på som konsekvente i form av at man kan få tilsvarende data uavhengig av observatør, tid og sted (Vedeler, 2009, s. 140). Når det kommer til forskning og reliabilitet handler det altså om troverdighet. To uavhengige forskere skal i teorien gjøre de samme metodiske tilnærmingene og ha et tilnærmet likt resultat. Reliabilitet er i utgangspunktet et begrep som er knyttet til hypotetisk-deduktiv forskning med kvantitative tilnærminger. Mitt forskningsprosjekt har en kvalitativ tilnærming og tar utgangspunkt i hermeneutikken, dermed vil ikke begrepet reliabilitet ha helt den samme meningen (Vedeler, 2009, s. 140). Til tross for en annen betydning av begrepet reliabilitet, er reliabiliteten en faktor

som må tas hensyn til hele veien i forskningsprosessen fra intervjuet, gjennom transkriberingen og videre til analysen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276).

Pålitelighet og troverdighet er viktige elementer, også i en kvalitativ undersøkelse. Rammene rundt masteroppgaven er med på å sette noen begrensninger i forhold til etter testing av reliabiliteten i arbeidet mitt. Ideelt skulle jeg hatt mulighet til å samarbeide med en annen som kunne gjort de samme observasjonene og det samme intervjuet som meg. Dette har dessverre ikke latt seg gjøre grunnet rammene masteroppgaven legger for samarbeid vs. individuelt arbeid. Videre er tidsaspektet i masteroppgaven en annen faktor som spiller inn. Ut i fra den tiden jeg har hatt til rådighet har jeg likevel gjort det jeg kan for at oppgaven skal være så reliabel som mulig. Både i forarbeidet med observasjonene og under selve observasjonen har jeg fokusert på så konkrete ting som mulig å observere, og følge dette underveis i observasjonene for å gjøre datamaterialet så reliabelt som mulig. Videre har jeg i intervjuet stilt åpne spørsmål og passet på å unngå ledende spørsmål for å sikre reliabilitet i dette leddet. Avslutningsvis er det gjennom metodekapittelet gjort det ytterste for å skape transparens i forskningsarbeidet mitt. På denne måten legger jeg til rette for at andre forskere skal, om ønskelig, kunne etterprøve funnene i forskningen min. Dette forutsetter, i en kvalitativ sammenheng, at undersøkelsen blir gjort på samme måte og i samme kontekst som min forskning. Jeg mener også at det er lagt til rette for en indre reliabilitet da det er mulig for andre forskere å anvende begrepsapparatet jeg bruker for analysen av data på samme måte som jeg har gjort.

Validitet handler i all hovedsak om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Observasjon er en godt egnet metode til denne problemstillingen, fordi jeg kan se med egne øyne hvordan de pedagogiske handlingene kommer frem i fagene matematikk, norsk og kunst og håndverk. Med tanke på at jeg har tatt i bruk metodetriangulering, hvor hensikten er å styrke forskningens troverdighet (Vedeler, 2009, s. 115), mener jeg at bruk av observasjon og intervju er metoder som har vært med på å kaste lys over problemstillingen min fra ulike sider, som igjen styrker validiteten i forskningen min.

Deretter dreier validitet seg om å forsikre seg om at en faktisk undersøker det en har sett seg ut at en skal undersøke. I dette tilfellet, hvordan pedagogiske handlinger kommer frem i ulike fag. En måte å sikre seg god validitet er at en tenker godt gjennom hvem en skal observere eller

intervjue. Jeg har valgt lærere med pedagogisk utdanning og erfaring, fremfor for eksempel vikarer uten formell pedagogisk kompetanse. Jeg har med andre ord valgt å observere og intervjuer mennesker som har kunnskap og kompetanse på området jeg undersøker. I arbeidet med underkategoriene til målområdene for individet, verden og epistemologi, har jeg gått mange runder med å definere og trekke ut handlinger som er så konkret som mulig, slik at det skal være enkelt å se etter de samme handlingene i fagene matematikk, norsk og kunst og håndverk. Dette gjør at det er samsvar mellom det teoretiske som jeg tar utgangspunkt i, og det praktiske som jeg faktisk observerer. At teori og praksis samsvarer styrker også validiteten til avhandlingen og det faktum at jeg faktisk undersøker det jeg har sett meg ut å undersøke.

Likevel kan det tenkes at det er feilkilder i observasjonene eller intervjuet. Overser jeg for eksempel en spørsmålsformulering fra lærer jeg observerer kan det gi utslag i om spørsmålet skal regnes som en pedagogisk handling knyttet til epistemologi eller knyttet til individet eller verden. Noe som også kan knyttes til den største kritikken mot validitet i kvalitative undersøkelser, nemlig «bias». Enhver observasjon som er gjort av en person vil inneha noe personlig bias ettersom personlige erfaringer og holdninger er med på å påvirke det en ser når en observerer (Vedeler, 2009, s. 110). En feil som kan gjøres er for eksempel at en har en hypotese som en tror meget sterkt på og at en derfor lettere ser det en ønsker å se. I denne undersøkelsen kunne jeg for eksempel sett etter mer variasjon i kategoriseringen av pedagogiske handlinger i kunst og håndverk enn i matematikk. Min interesse var genuin etter å se om det er forskjeller, for å deretter å drøfte noen mulige årsaker til hvorfor det er slik. Når jeg i tillegg til avkrysning i observasjonsskjemaet noterer ned hva som skjer i de ulike observasjonene, er det med på å styrke troverdigheten, fordi en da kan ettersjekke funnene.

Forskning drives av mennesker, og mennesker har individuelle verdier og holdninger som påvirker hva man finner interessant og ønsker å finne svar på, og hvordan man tolker funnene som kommer frem fra datainnsamlingen. Forskning kan i den grad ikke sees på som en objektiv prosess (Kleven, 2002, s. 20). I den grad det lar seg gjøre i en kvalitativ undersøkelse har jeg med dette prøvd å være så objektiv som mulig for å sikre forskningens reliabilitet og validitet.

Videre presiserer Kvale og Brinkmann (2015, s. 279) at validitet dreier seg om hvordan man tolker og kontrollerer innhentet datamateriale, og hvordan funnene blir presentert i analyse og drøftingsdelen. I dette tilfellet, fremstilling av observasjoner og transkripsjonen av intervjuet. For å sikre dette vil jeg med hjelp av veileder, medstudenter og andre høgskolelærere hele tiden

se på funnene med et kritisk blikk. Dette vil bli gjort gjennom samlinger hvor funn blir presentert og medstudenter og høgskolelærere kan komme med spørsmål og kommentarer. Et nyttig hjelpemiddel da det er øyne som ser på funnene fra et annet ståsted, og med annen kunnskap og erfaring, som vil tilføre nye synspunkt til oppgaven.

Avslutningsvis vil jeg trekke frem at jeg etterstreber gjennom tolking og drøfting av datamaterialet å vise sammenhengen mellom teoretisk kunnskap, og kvaliteten av arbeidet gjort gjennom observasjon og intervju som metode.

Med tanke på at jeg har tatt i bruk metodetriangulering, hvor hensikten er å styrke forskningens troverdighet (Vedeler, 2009, s. 115), mener jeg at bruk av observasjon og intervju er metoder som har vært med på å kaste lys over problemstillingen min fra ulike sider, som igjen styrker troverdigheten til forskningen.

Når reliabiliteten og validiteten til oppgaven er presentert og drøftet er det også nyttig å rette blikket et lite øyeblikk mot generalisering.

3. 6 Generalisering

I kvalitativ forskning kan det stilles spørsmål ved om det lar seg gjøre å generalisere funnene. Hermeneutisk filosofi legger vekt på at kunnskap er kontekstuell. Det som er funnet i en situasjon kan ikke nødvendigvis overføres til en annen situasjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 77). I den forbindelse kan en ikke si at funnene fra mine observasjoner kan generaliseres til å gjelde all undervisning. I tillegg er det gjennomført for få observasjoner til å kunne hevde at resultatene fra denne oppgaven er generaliserbar. En kan heller ikke generalisere funnene fra intervjuet av tre lærere til å gjelde alle læreres meninger. Igjen er antall informanter for lite til å kunne si at funnene fra denne forskningen er gyldig for alle lærere på alle skoler. Masteroppgaven er en liten studie og har ikke forutsetning for å kunne generaliseres bredt. Kunnskapen som kommer fra denne forskningen er likevel gyldig i den konteksten den befinner seg i. Dermed vil resultatene og kunnskapene som kommer frem av denne oppgaven være med på å skape grunnlag for videre forskning.

Til nå er det presentert flere overveielser som er tatt i løpet av forskningsprosessen. Før jeg avslutter metodekapittelet med en oppsummering i form av sterke og svake sider ved oppgaven

min vil jeg trekke frem og belyse de etiske overveielserne gjort i forbindelse med forskningen som er gjennomført.

3. 7 Etiske overveielser

Forskning har stor betydning og nytte for individet, samfunnet og global utvikling. På samme tid er forskning en maktfaktor som påvirker alle disse nivåene. Derfor er det viktig at forskning er etisk forsvarlig (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2009).

Med tanke på valg av tema, hvordan pedagogiske handlinger kommer frem i ulike fag, er min vurdering at det ikke er noen etiske hindringer med temaet i seg selv. Hensikten med problemstillingen min er å sette søkelyset på et tema jeg mener kan bringe med seg en økt bevissthet i henhold til pedagogisk praksis. Selv om tema i seg selv ikke bringer med seg noen etiske dilemma er det likevel etiske overveielser som må tas hensyn til underveis i det videre arbeidet. I tillegg er det viktig med etiske overveielser rundt min rolle som forsker, og hvordan jeg har gått frem i forskningsprosessen.

De nasjonale forskningsetiske komiteene (2016) legger naturlig nok særlig vekt på hensyn til personer. For det første har jeg sikret informantene mine konfidensialitet og anonymitet gjennom hele forskningsprosessen og i det skriftlige arbeidet ved å unnlate konfidensiell informasjon som navn, alder og kjønn som kan gjøre at informantene blir gjenkjent. Videre har jeg gitt deltagerne i forskningsprosjektet mitt, det jeg mener er tilstrekkelig informasjon, i forhold til rollen de har. Min hensikt har vært å være åpen og saklig i min fremstilling av forskningsprosessen. Elever har fått en kort forklaring på hvorfor jeg er i klasserommet og observerer. Det ble presisert for elevene at jeg er inne for å se hvordan det er å ha henholdsvis norsk, matematikk og kunst og håndverk hos dem. Informantene i intervjuet og lærere som er observert har fått noe mer detaljert utdyping i henhold til forskningens formål enn det elevene gjorde.

3. 7. 1 Barn og unge i forskning

«Barn og unge som deltar i forskning, har særlige krav på beskyttelse.» (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016).

Utdraget over er noe jeg i aller høyeste grad er enig i. I og med at forskningen min finner sted i skolen og elevers undervisning vil elevene være en indirekte del av datainnsamlingen min. På samme tid har ikke forskningen min et direkte fokus på elevene, og dermed er elevene beskyttet. Det har likevel påvirket forskningen min til en viss grad. Da tenker jeg spesielt på metoder for innsamling av data. Det kunne for eksempel vært lettere i etterkant av observasjonene å trekke ut viktig informasjon om observasjonsøktene hadde vært filmet. Til tross for at det kunne ha hjulpet i analyseprosessen av datamaterialet, valgte jeg å ikke filme observasjonene. Siden elevene ikke har et direkte fokus ut fra tema ønsket jeg ikke å filme dem og gjøre dem mer utsatt enn nødvendig. Når jeg først er inne på tema om databehandling vil jeg trekke frem etiske overveielser i forbindelse med behandling av de dataene jeg har valgt å samle inn.

3. 7. 2 Behandling av datamateriale

All data som er samlet inn gjennom forskningsprosessen er behandlet konfidensielt. Observasjonsskjema er notert for hånd, og aldri forlatt uten mitt eget tilsyn i løpet av observasjonsøktene. Deretter er de umiddelbart ført over på datamaskin rett etter observasjoner har vært gjort. De opprinnelige observasjonsskjemaene som er notert for hånd er deretter blitt makulert. Intervjuet er dokumentert med båndopptaker og er umiddelbart etter intervjuet transkribert, lagt inn på datamaskin og deretter slettet fra båndopptaker. Datamaskinen som inneholder innsamlede data og oppgaven i seg selv er passord beskyttet, uten andre enn meg selv med tilgang til passordet. Etter at jeg er ferdig med datamaterialet og avhandlingen er innlevert, vil alle data bli slettet. Verken observasjonsskjema eller transkripsjon av intervju inneholder navn eller andre kjennetegn, som kjønn, alder, bosted og så videre, som kan fortelle hvem informantene er. Heller ikke elevene som har vært til stede i klasserommet under observasjonene kan kjennes igjen på noen måte. Prosjektet er ikke meldt inn til NSD personvernombudet for forskning. Et valg tatt på bakgrunn av gjennomføring av NSD's meldepliktstest (2017). Resultat fra meldeplikts test legges ved som vedlegg 1.

Videre vil de etiske overveielserne være en del av analysen av innhentet data. Jeg etterstreber en så objektiv som mulig behandling og analysing av dataene. Jeg vil også sikre at jeg bruker det informantene har delt med meg på en måte som gjør at informantene kan kjenne seg igjen og ikke føler at det de har sagt er blitt brukt feilaktig. Informantene er blitt tilbudt tilgang til transkripsjon og observasjonsdata for å sikre at de ikke er uenig i den fremstillingen som blir gjort i notater av observasjoner og transkripsjon av intervju.

Avslutningsvis vil jeg oppsummere med at jeg etter beste evne har ivaretatt menneskene som har tatt del i forskningen min gjennom datainnsamling og videre arbeid med datamaterialet. Dette ved å beskytte dem under innsamling, og videre fremstille observasjon av informanter og informantenes utsagn på en troverdig og pålitelig måte.

Før jeg går videre for å presentere resultatene fra undersøkelsen min ønsker jeg å trekke frem det jeg ser på som sterke og svake sider ved oppgaven.

3. 8 Sterke og svake sider ved avhandlingen

Ført og fremst vil jeg trekke frem det som kan sees på både som en styrke og en svakhet ved oppgaven min, nemlig ståstedet mitt. Mitt utgangspunkt i denne oppgaven er pedagogikk og jeg har dermed et didaktisk utgangspunkt som kommer fra et pedagogisk ståsted når jeg ser på de pedagogiske handlingene. Jeg har med andre ord valgt pedagogikk og derfor står jeg i det. Likevel ser jeg at det kan argumenteres for at en kan se på de pedagogiske handlingene ut fra et annet perspektiv, som for eksempel fagdidaktikk knyttet til matematikk, norsk eller kunst og håndverk. Det blir sentralt å trekke frem at det ligger i fagenes egenart, og didaktikk, en oppbygging av faget som har vært påvirket av historiske prosesser og samfunnsmessige krefter. Innenfor dette kan det helt klart hende at det ligger handlinger som kan knyttes opp mot mål for individet, mål for verden og mål for epistemologi. Sjøberg (2001, s. 17) trekker frem at i fagdidaktikken ligger det en vurdering i forhold til hva slags verdier, normer og idealer som ligger implisitt i faget, og hvordan disse verdiene, normene og idealene kommer til syne i undervisningen. Her ligger det nok definitivt pedagogiske handlinger som kan samsvare med de kategoriene jeg har tatt utgangspunkt i uten at det er noe jeg med mitt pedagogiske utgangspunkt har tatt videre stilling til i denne oppgaven. Hadde avhandlingen hatt et matematikkdiraktisk utgangspunkt eller et norskdiraktisk utgangspunkt er det sannsynlig at hele avhandlingen hadde sett annerledes ut. Fra forskningsspørsmål, gjennom metode, til funn og drøfting. Likevel ser jeg på didaktikken fra pedagogikken, som et fundament for fagdidaktikken. Dermed vil det være rimelig å anta at selv om det vil være sannsynlig å se på problemstillingen på en annen måte med et annet perspektiv, så vil didaktikken fra pedagogikk ha en innvirkning på fagdidaktikken. Når jeg er inne på ulike resultat av undersøkelsen vil jeg også trekke frem at det vil være mulig at resultatet hadde sett annerledes ut om jeg hadde gjennomført flere observasjoner. Som lærerne nevnte i intervjuet er det noen tema som åpner mer opp for arbeid med målområdene knyttet til verden og individet, som for eksempel matematikk i dagliglivet. Hadde jeg gjennomført flere observasjoner hadde det kanskje vært

mer variasjon i fordelingen av pedagogiske handlinger mellom de tre målområdene individ, verden og epistemologi.

Videre kan det bli sett på som en svakhet at avhandlingen ikke kan generaliseres til å gjelde alle skoler i Norge. Dette av flere grunner. Avhandlingen er for liten i seg selv. Avhandlingen bærer preg av å være en kvalitativ undersøkelse. Dermed kan den si noe om situasjonen hvor data er samlet inn og ikke noe utover dette. Likevel har det vært en spennende, lærerik og interessant opplevelse på et felt som jeg mener det absolutt burde gjøres mer forskning på. Forskning lignende dette, bare i en større skala. Eller forskning inspirert av dette for å se nærmere på hvordan læringsutbyttet er hos elever som går på en typisk målstyrt skole med stort fokus på målområdet for epistemologi versus elever som går på en skole hvor det er større fokus på samspillet mellom de tre målområdene. Til tross for at det kan være en svakhet at resultatene ikke kan generaliseres har oppgaven i seg selv likevel egenverdi. Gjennom drøftingsdelen vil jeg ta opp viktige samfunnsmessige spørsmål som er aktuelle og som kan generaliseres. Dette igjen er med på å løfte og styrke oppgaven.

Styrkene i avhandlingen er blant annet at jeg har tatt i bruk metodetriangulering, og på den måten fått belyst problemstillingen fra flere sider. En kan for eksempel se at noen av utsagnene lærerne kommer med støtter opp om funnene fra observasjonsskjema. Jeg kan for eksempel trekke frem det at i norsk og matematikk er det gjort flest observasjoner på målområdet knyttet til epistemologi. Lærerne i intervjuet forteller også at de opplever at det de bruker mest tid på i løpet av sin arbeidsdag er målområdet knyttet til epistemologi. Videre har metodetrianguleringen vært til nytte i form av at gjennom intervjuet kommer lærernes opplevelser og syn frem, noe det ikke gjør gjennom observasjonene. Dette har gitt meg mulighet til å se på pedagogiske handlinger fra to ulike synspunkt.

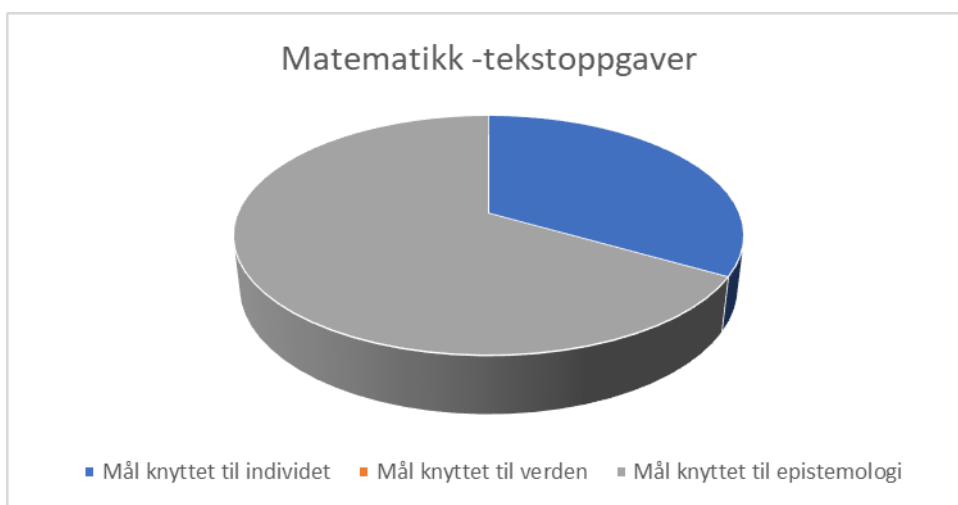
Videre etterstreber jeg å sørge for god sammenheng mellom problemstilling, valg av metode og funn. Dette kan en se ved at jeg bruker begrepene mål knyttet til individet, mål knyttet til verden og mål knyttet til epistemologi systematisk, som en rød tråd gjennomgående i hele oppgaven, fra teorikapittelet, gjennom metodekapittelet, i presentasjonene av resultatene og i drøftingsdelen av oppgaven.

Med denne korte drøftingen rundt noen av styrkene og svakhetene rundt oppgaven velger jeg å avslutte metodekapittelet og ta fatt på presentasjon av funnene fra datainnsamlingen i følgende resultat og analyse kapittel.

4 Resultat og analyse

Med utgangspunkt i metodekapittelet vil jeg her presentere og gjøre rede for funnene fra min datainnsamling. Funnene vil bli organisert, kategorisert og analysert ut i fra figur 1 som ble presentert i teorikapittelet. Først presenterer jeg funnene etter fag. Under hvert fag fremstiller jeg funnene i sektordiagram for å visuelt vise andelen av observasjoner i tilknytning til de tre ulike målområdene, mål knyttet til individet, mål knyttet til verden og mål knyttet til epistemologi som jeg har valgt som verktøy for analyse og kategorisering. Deretter vil jeg presentere et søylediagram for å få frem hvordan observasjonene av pedagogiske handlinger fordeler seg på de ulike underkategoriene innenfor de tre hovedkategoriene. Dette vil først bli gjort for fagene matematikk, norsk og kunst og håndverk. Deretter vil jeg presentere observasjoner gjort i fra oppstarten på dagen på samme måte. Noen av lærernes ytringer fra intervjuet vil også bli presentert i en oppsummerende tekst knyttet til de tre ulike målområdene. Med bakgrunn i dette vil jeg videre forklare, tolke og drøfte funnene i diskusjonskapittelet.

4.1 Matematikk



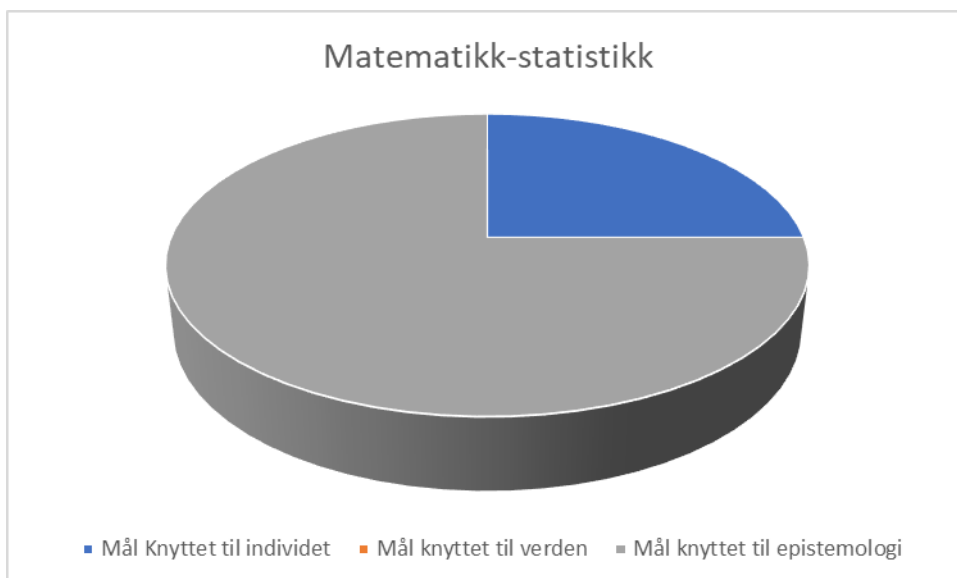
Figur 5: Hovedkategorier innenfor første økt i matematikk – tekstoppgaver

Som sektordiagrammet i figur 5 viser er det i den første observasjonsøkten av matematikk gjort flest observasjoner i forbindelse med mål knyttet til epistemologi. Det er også gjort observasjoner i forhold til mål knyttet til individet. I denne økten er det ikke kommet fram observasjoner som kan sees i sammenheng med mål knyttet til verden. Under presenteres et søylediagram som gir et nærmere innblikk i hvordan de ulike pedagogiske handlingene fordeler seg på de ulike målområdene.



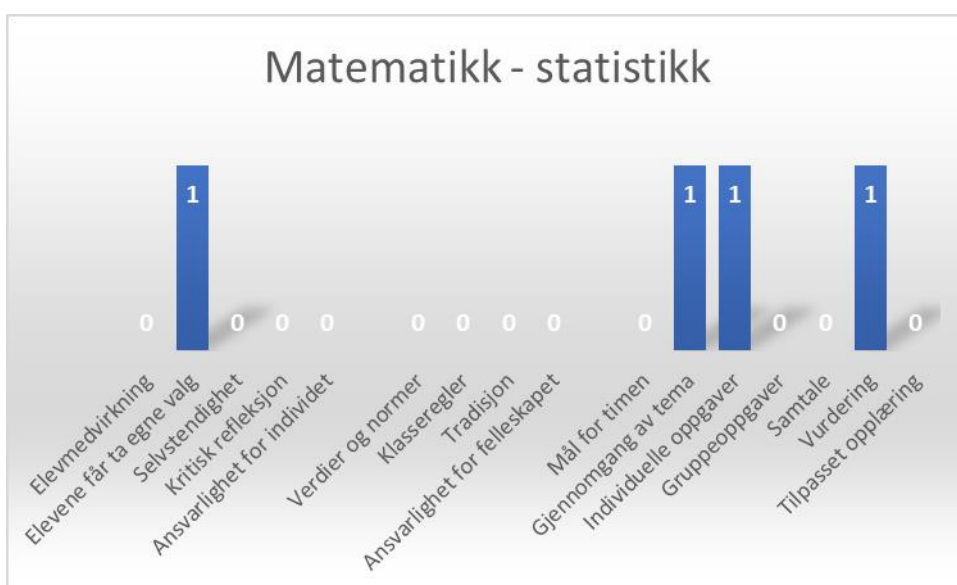
Figur 6: Underkategorier for første økt i matematikk - tekstoppgaver

Søylediagrammet i figur 6 viser de ulike observasjonene som er gjort av pedagogiske handlinger i den første økten med matematikk. Innenfor målområdet for individet gjelder observasjonene pedagogiske handlinger i forbindelse med at elevene får ta egne valg, og i forbindelse med selvstendighet. Under målområdet for epistemologi kan en se ut fra figur 3 at det er tre hendelser som kan knyttes til pedagogiske handlinger i forbindelse med tilpasset opplæring, tre hendelser som kan knyttes til pedagogiske handlinger i forbindelse med samtale. Disse hendelsene som er knyttet til samtale kan sees i sammenheng med gjennomgang av tema. Videre viser figuren at en hendelse kan knyttes til individuelt arbeid.



Figur 7: Hovedkategorier matematikk økt 2 – Statistikk

Sektordiagrammet i figur 7 viser forekomsten av pedagogiske handlinger innenfor de tre målområdene i andre økt med observasjon i matematikk. Temaet denne gangen var statistikk. Tre fjerdedeler av observasjonene som var gjort denne økten er pedagogiske handlinger i tilknytning til målområdet knyttet til epistemologi. En fjerdedel av observasjonene av pedagogiske handlinger er knyttet til målområdet for individet. Det er ikke gjort observasjoner av pedagogiske handlinger som kan knyttes til målområdet for verden i denne økten. Under presenteres et søylediagram for å gi nærmere innblikk i hvordan de pedagogiske handlingene fordeler seg på de tre ulike hovedkategoriene.



Figur 8: Underkategorier matematikk økt 2 - Statistikk

Sektordiagrammet i figur 8 viser observasjonene gjort av pedagogiske handlinger i den andre økten med matematikk. En observasjon kan knyttes til at elevene får ta egne valg. Under mål for epistemologi kan de pedagogiske handlingene knyttes til gjennomgang av tema, individuelle oppgaver og vurdering.

Videre vil jeg oppsummere med å knytte observasjonene gjort i begge øktene til mål knyttet til individet, mål knyttet til verden og mål knyttet til epistemologi. Her vil det også bli presentert relevante funn fra intervjuet.

4. 1. 1 Mål knyttet til individet

Innenfor målområdet knyttet til individet kan en se ut fra figur 5 til 8 at det er gjort noen observasjoner av pedagogiske handlinger som kan knyttes til mål for individet. I begge øktene er det gjort observasjoner i forbindelse med at elevene får ta egne valg. I økten hvor de arbeidet med statistikk dreide den pedagogiske handlingen seg om to elever som spurte læreren om de kunne arbeide sammen med oppgavene og fikk være med på å bestemme eller velge dette selv. Selvstendighet forekommer også i form av at en høyt presterende elev arbeider med egne oppgaver i matematikktimen.

4. 1. 2 Mål knyttet til verden

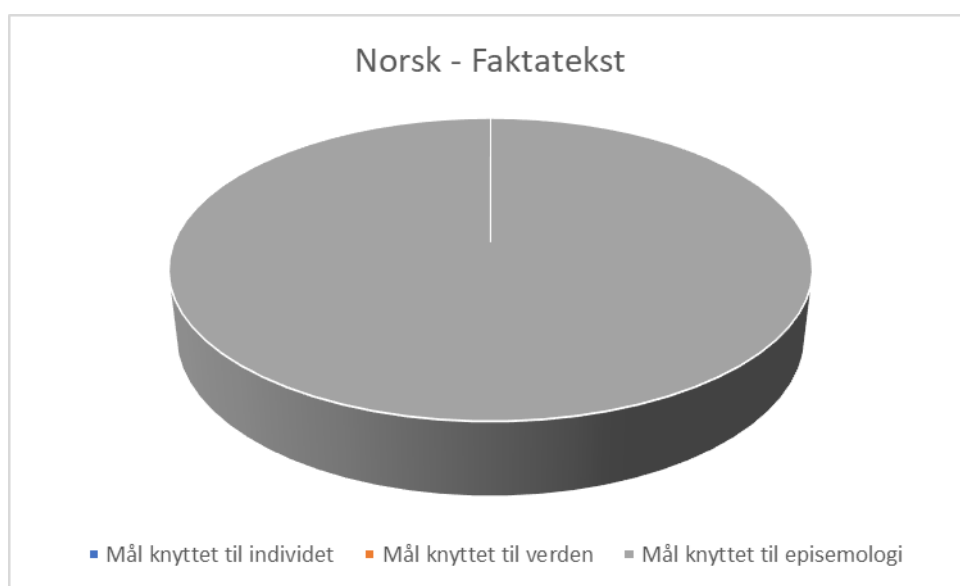
I de to øktene med matematikk jeg var inne og observerte forekommer det ikke observasjoner av pedagogiske handlinger som kan knyttes til målområdet knyttet til verden ut i fra de underkategoriene jeg hadde som utgangspunkt. Dette kan samsvare med det en av lærerne jeg intervjuet sa da jeg spurte hvordan de arbeidet med matematikk i forbindelse med målområdet knyttet til verden. «Ellers er mye matematikk veldig teoretisk og det blir en del repetisjon og øving.» Læreren trekker her frem at mye av fokuset i matematikktimene går på den teoretiske delen av matematikk. Øving og repetisjon av oppgaver. Videre forteller lærerne at det gjerne blir lagt mer vekt på målområdene knyttet til verden i enkelte tema i matematikken sånn som for eksempel matematikk i hverdagslivet. Ellers trekker lærerne fram at det er jo viktig med matematikk kunnskaper for å kunne klare seg i samfunnet. Det vil bli utfordrende for elevene som voksne om de ikke har grunnlaget fra skolen.

4. 1. 3 Mål knyttet til epistemologi

Hoveddelen av observasjoner av pedagogiske handlinger gjort i matematikktimene kan knyttes til målområdet for epistemologi. Pedagogiske handlinger som gjennomgang av tema og

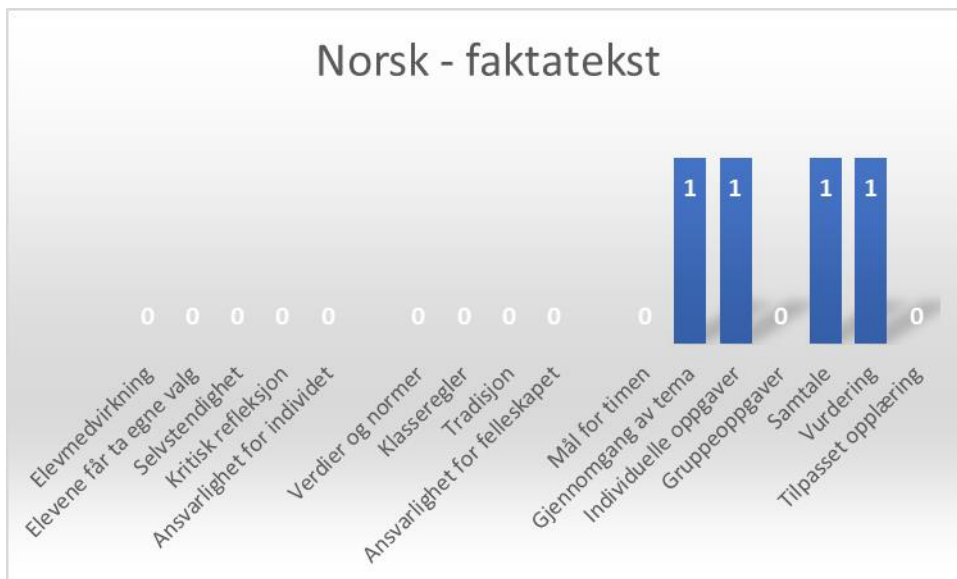
individuelle oppgaver går igjen i begge øktene. Ellers kan observasjonene knyttes til samtale, tilpasset opplæring og vurdering. Det er også under dette målområdet lærerne forteller at de legger ned mesteparten av tiden sin. Det går mye tid til planlegging og gjennomføring av undervisning. Under intervjuet forteller lærerne at de legger vekt på å bruke tiden sin på tilpasset opplæring, og at de prøver å legge til rette for varierte arbeidsmetoder, noe som er med på å ta opp tid.

4. 2 Norsk



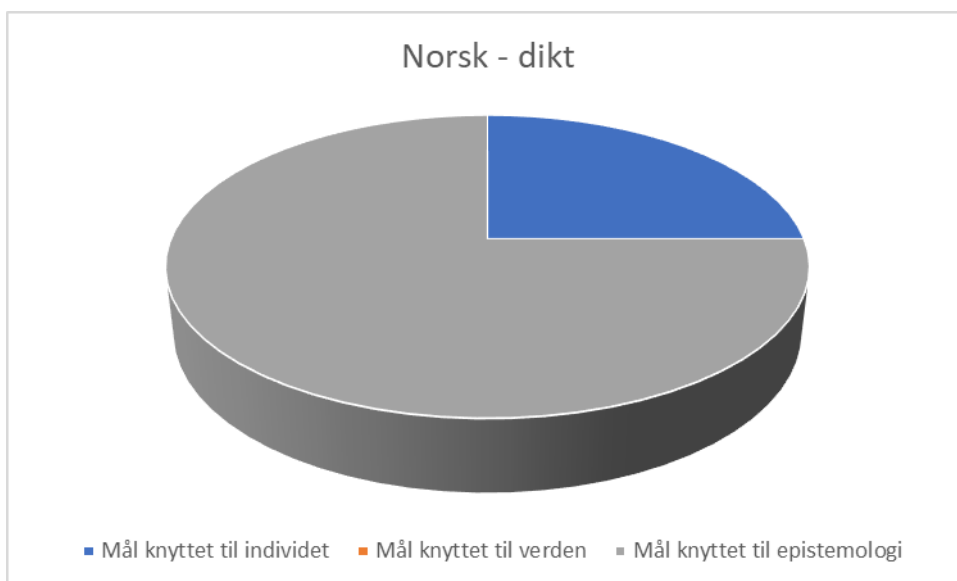
Figur 9: Hovedkategorier første økt i norsk- faktatekst

Sektordiagrammer i figur 9 viser observasjonene av pedagogiske handlinger knyttet til de tre målområdene individet, verden og epistemologi for først økt med observasjoner i norsk. Tema for denne økten er faktatekst. Som sektordiagrammet i figur 6 viser knyttes observasjonene bare til pedagogiske handlinger i forbindelse med målområdet for epistemologi.



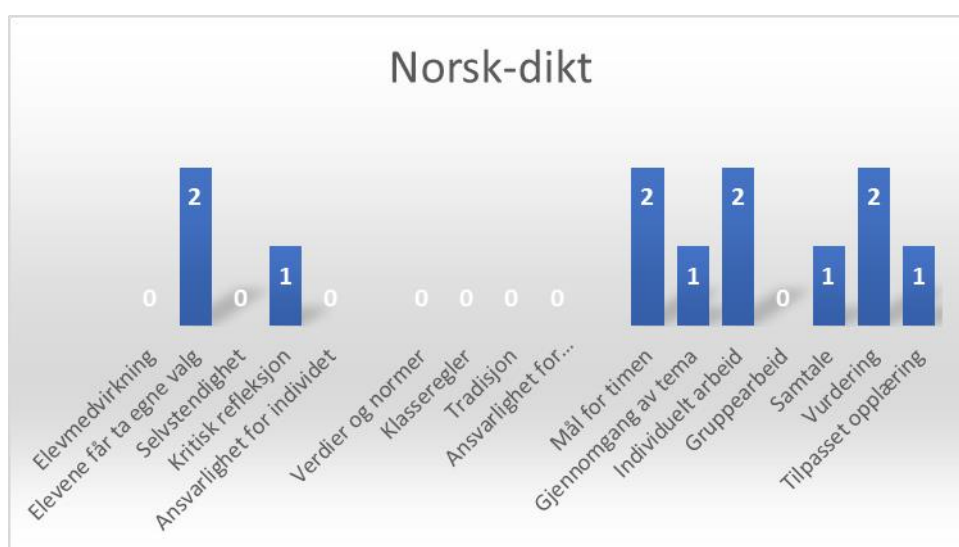
Figur 10: Underkategorier første økt i norsk - Faktatekst

Ut fra søylediagrammet i figur 10 ser en at innenfor målområdet for epistemologi kan observasjonene av pedagogiske handlinger knyttes til gjennomgang av tema, individuelle oppgaver, samtale og vurdering. Faktatekst er et nytt tema for klassen, så 15 minutter av tiden går med til gjennomgang av tema. Videre får elevene en oppgave de skal gjøre individuelt i tilknytning til faktatekster. I tillegg skal elevene gruppevis gjennomføre elevundersøkelsen, så cirka halve klassen jobber med oppgaven de har fått, mens halve klassen tar elevundersøkelsen.



Figur 11: Hovedkategorier i andre økt med norsk - Dikt

Sektordiagrammet i figur 11 viser fordelingen av observasjoner av pedagogiske handlinger knyttet til de ulike målområdene individet, verden og epistemologi for andre økt med observasjoner i norsk. Det kommer frem av figur 8 at det er gjort flest observasjoner av pedagogiske handlinger innenfor målområdet for epistemologi, deretter målområdet knyttet til individ. Det er ikke gjort noen observasjoner av pedagogiske handlinger i forbindelse med målområdet knyttet til verden. Under presenteres et søylediagram for å gi nærmere innblikk i hvordan de pedagogiske handlingene fordeler seg på de ulike hovedkategoriene.



Figur 12: Underkategorier i andre økt med norsk - Dikt

Ut fra søylediagrammet i figur 12 kommer det frem at de tre observasjonene av pedagogisk handling som kan knyttes til målområdet for individet er handlinger i form av at elevene får ta egne valg. Det dreier seg om valg av hvilken bok de leser i oppstarten av timen, og ved endringer i gruppedynamikken i klassen når en del elever forlater klassen for å delta på lekekurs i forbindelse med trivelsleder programmet skolen er en del av. Videre er det gjort en observasjon i tilknytning til kritisk refleksjon i forbindelse med tolking av dikt. Ni observasjoner av pedagogiske handlinger kan knyttes til målområdet for epistemologi. Observasjonene inneholder mål for timen, gjennomgang av tema, individuelt arbeid, samtale, vurdering og tilpasset opplæring.

Videre vil jeg oppsummere observasjonene av pedagogiske handlinger gjort i begge øktene til mål knyttet til individet, mål knyttet til verden og mål knyttet til epistemologi. Relevante funn fra intervjuet vil også bli presentert her.

4. 2. 1 Mål knyttet til individet

Under første observasjonsøkt kunne det ikke, ut fra underkategoriene, registreres noen observasjoner av pedagogiske handlinger i forbindelse med mål knyttet til individet. Andre observasjonsøkt ble det registrert to tilfeller av pedagogiske handlinger i form av at elevene kunne ta egne valg, og en observasjon i forbindelse med kritisk refleksjon. Under intervjuet kommer det frem at lærerne mener at det elevene arbeider med i norskfaget er viktige egenskaper for at elevene skal klare seg videre i samfunnet. Lesing og skriving er viktige ferdigheter å inneha i et senere arbeidsliv både for individet selv og for samfunnet generelt, noe om kan være sentralt for at elevene skal kunne leve godt. De sier også at arbeid i norskfaget legger opp til å lære elevene å tenke kritisk, gjennom blant annet tolking av ulike tekster. Observasjonen gjort av kritisk refleksjon i norskøkten hvor de arbeidet med dikt kan sees i sammenheng med denne ytringen fra lærerne.

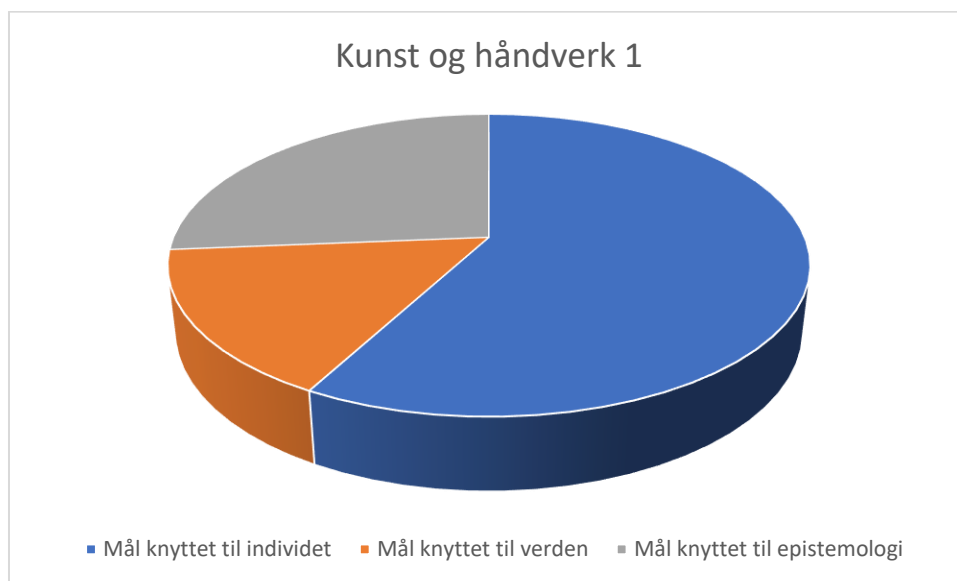
4. 2. 2 Mål knyttet til verden

Det er ikke registrert noen observasjoner av pedagogiske handlinger knyttet til målområdet for verden i noen av øktene med observasjon i norsk. Under intervjuet trekker lærerne frem at lesing og skriving er grunnleggende ferdigheter som er viktig at elevene innehar for å kunne være en aktiv del av et samfunn, og på den måten mener de at arbeidet som blir lagt ned i norskfaget kan sees i forbindelse med målområdet knyttet til verden. Videre trekker de frem at norskfaget handler mye om det å tolke, og at dette er en viktig egenskap å ha med seg ut i samfunnet.

4. 2. 3 Mål knyttet til epistemologi

I likhet med matematikk er det flest observasjoner av pedagogiske handlinger som kan knyttes til målområdet for epistemologi. Gjennomgang av tema, individuelle oppgaver, samtale og vurdering er gjennomgående i begge øktene. Som for norskundervisningen er det likt i matematikkundervisningen at lærerne bruker mesteparten av tiden sin til pedagogiske handlinger i forbindelse med mål knyttet til epistemologi. Under intervjuet forteller lærerne at de legger vekt på å bruke tiden sin på tilpasset opplæring, og at de prøver å legge til rette for varierte arbeidsmetoder.

4.3 Kunst og håndverk



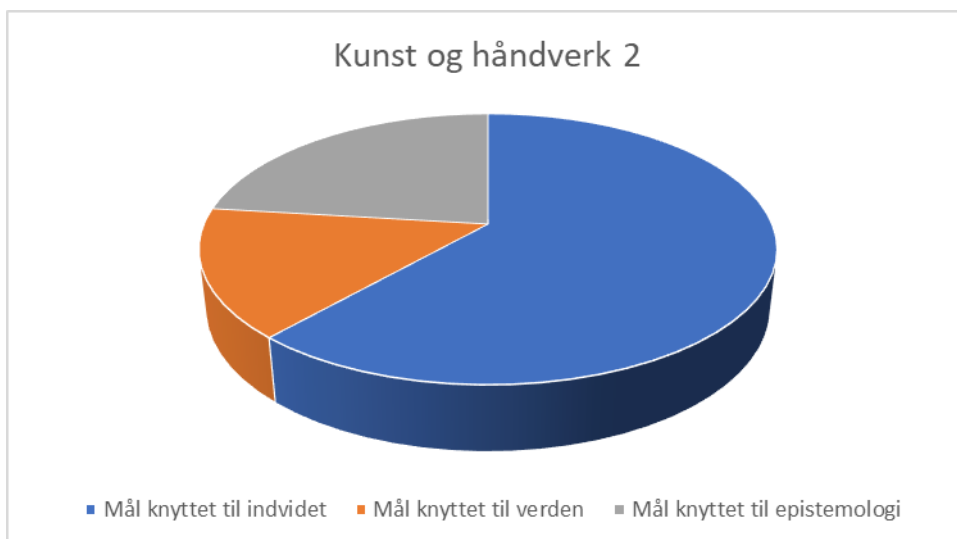
Figur 13: Hovedkategorier for første økt i Kunst og håndverk

Sektordiagrammet i figur 13 viser hvordan observasjonene av pedagogiske handlinger fordeler seg innenfor de tre målområdene individet, verden og epistemologi i første økt med observasjoner i kunst og håndverk. Sektordiagrammet i figur 10 viser at det er flest observasjoner av pedagogiske handlinger som kan knyttes til mål for individet, deretter mål for verden og færrest observasjoner av pedagogiske handlinger som kan knyttes til mål for epistemologi. Under presenteres et søylediagram for å gi et nærmere innblikk i hvordan de pedagogiske handlingene fra observasjonene i første økt i kunst og håndverk fordeler seg på kategoriene.



Figur 14: Underkategorier i første økt i kunst og håndverk

Søylediagrammet i figur 14 viser fordelingen av observasjoner av pedagogiske handlinger i henhold til underkategoriene. Under målområdet knyttet til individet kan observasjonene knyttes til pedagogiske handlinger i form av elevmedvirkning, selvstendighet, muligheten for elevene til å ta egne valg og ansvarlighet for individet. Under målområdet knyttet til verden er observasjonene gjort i forbindelse med pedagogiske handlinger som kan knyttes til underkategoriene verdier og normer, og klasseregler. Observasjonene gjort av pedagogiske handlinger i forbindelse med målområdet knyttet til epistemologi kan sees i sammenheng med underkategoriene mål for timen, gjennomgang av tema, individuelt arbeid, samtale og vurdering.



Figur 15: Hovedkategorier i andre økt i kunst og håndverk

Sektordiagrammet i figur 15 viser fordelingen av observasjoner av pedagogiske handlinger i henhold til målområdene individet, verden og epistemologi i andre økt med observasjon i kunst og håndverk. I likhet med første observasjonsøkt er det gjort flest observasjoner av pedagogiske handlinger som kan knyttes til målområdet for individet, deretter for målområdet knyttet til epistemologi, og færrest observasjoner i forbindelse med målområdet knyttet til verden.

Under presenteres et søylediagram for å gi nærmere innblikk i hvordan de pedagogiske handlingene fordeler seg på de tre ulike kategoriene.



Figur 16: Underkategorier i andre økt kunst og håndverk

Søylediagrammet i figur 16 viser hvordan observasjonene av pedagogiske handlinger fordeler seg på underkategoriene. Under målområdet knyttet til individet er det registrert observasjoner av pedagogiske handlinger i form av at elevene får ta egne valg, selvstendighet, kritisk refleksjon og ansvarlighet for individet. Verdier og normer, og tradisjoner er registrert som observasjoner av pedagogiske handlinger under målområdet knyttet til verden. Gjennomgang av tema, individuelt arbeid og vurdering er observasjoner av pedagogiske handlinger som kan sees i tilknytning til målområdet knyttet til epistemologi.

4.3.1 Mål knyttet til individet

I motsetning til observasjonene av pedagogiske handlinger gjort i matematikk og norsk er det i kunst og håndverk i begge øktene registrert flest observasjoner av pedagogiske handlinger i forbindelse med målområdet knyttet til individet. Dette også gjenspeiles i funn fra intervjuet. Lærerne trekker frem kunst og håndverk som særlig viktig for individet. Spesielt i forhold til mestring, noe som kanskje er grunnleggende for at individet kan leve godt i en skolesammenheng. Videre ser de også på kunst- og håndverksfaget som viktig for elevenes videre personlige utvikling.

4. 3. 2 Mål knyttet til verden

Også under målområdet knyttet til verden skiller observasjonene av pedagogiske handlinger gjort i kunst og håndverk seg ut i fra observasjonene av pedagogiske handlinger gjort i matematikk og norsk. Totalt er det fem observasjoner som kan knyttes til målområdet for verden, i motsetning til ingen observasjoner i matematikk og norsk.

4. 3. 3 Mål knyttet til epistemologi

Det er gjort totalt åtte observasjoner av pedagogiske handlinger som kan knyttes til målområdet for epistemologi i kunst og håndverk. Dette er noe mindre enn observasjoner gjort av pedagogiske handlinger knyttet til epistemologi i matematikk og norsk. Selv om det også i kunst og håndverk er et fokus på målområdene knyttet til epistemologi, forblir det likevel også rom for fokus på de to andre målområdene.

Med dette avslutter jeg presentasjonene av funn innenfor skolefagene matematikk, norsk og kunst og håndverk og retter blikket mot observasjoner av pedagogiske handlinger i tilknytning til oppstart av dagen.

4. 4 Oppstart og avslutning av dagen

Under pilotundersøkelsen ble det tydelig for meg at det var behov for å skille observasjonene som ble gjort i første time av skoledagen mellom faget og oppstart av dagen, samt avslutningen av dagen i observasjon av økter i siste time av elevenes skoledag. Dette fordi at det ville gitt et feilaktig bilde om observasjoner som var gjort i forbindelse med oppstart eller avslutning av dagen ble knyttet til faget, da oppstart og avslutning av dagen tar for seg ting som ikke nødvendigvis kan knyttes til faget i seg selv. Likevel ønsker jeg å vise hvilke observasjoner av pedagogiske handlinger som ble gjort i tilknytning til oppstart og avslutning av dagen, da det er en del av elevenes skolehverdag. Samtidig har lærerne i intervjuet ytret at arbeid med mål knyttet til individet og mål knyttet til verden «blir gjort litt her og der». Litt her og der kan tenkes å dreie seg om for eksempel oppstart av dagen, når elevene har mye å fortelle om. Eller når mer generelle tema presenteres og snakkes om. Derfor mener jeg det er viktig å ta observasjonene av pedagogiske handlinger gjort i forbindelse med oppstart og avslutning av dagen med videre i oppgaven.



Figur 17: Hovedkategorier i oppstart og avslutning av dagen første økt 1

Sektordiagrammet i figur 17 viser fordelingen av observasjoner av pedagogiske handlinger i henhold til de ulike målområdene individ, verden og epistemologi i første økt med observasjoner av oppstart av dagen. Flest observasjoner av pedagogiske handlinger kan knyttes til målområdet for individet. Deretter kommer observasjoner av pedagogiske handlinger i

forbindelse med målområdet knyttet til verden. Det er ikke gjort noen observasjoner av pedagogiske handlinger i henhold til målområdet knyttet til epistemologi.

Under presenteres et søylediagram for å gi nærmere innblikk i hvordan observasjonene av pedagogiske handlinger fordeler seg på de tre hovedkategoriene.



Figur: 18 Underkategorier til første økt av oppstart og avslutning av dagen

Søylediagrammet i figur 18 viser hvordan observasjonene av pedagogiske handlinger fordeler seg på de ulike underkategoriene. Under målområdet for individet er det registrert observasjoner av pedagogiske handlinger i form av elevmedvirkning, at elevene får ta egne valg, og ansvarlighet for individet. Under målområdet knyttet til verden er det registrert observasjoner av pedagogiske handlinger i form av tradisjon, og ansvarlighet for felleskapet.



Figur 19: Hovedkategorier for andre økt av oppstart og avslutning av dagen

Sektordiagrammet i figur 19 viser fordelingen av observasjoner av pedagogiske handlinger knyttet til de tre målområdene individ, verden og epistemologi. Dette sektordiagrammet viser først og fremst flest observasjoner av pedagogiske handlinger i tilknytning til mål for verden deretter er det lik fordeling av observasjoner av pedagogiske handlinger knyttet til mål for individet og mål for epistemologi. Under presenteres et søylediagram for å gi nærmere innblikk i hvordan observasjonene av de pedagogiske handlingene fordeler seg på de ulike kategoriene.



Figur 20: Underkategorier til andre økt av oppstart og avslutning av dagen

Søylediagrammet i figur 20 viser hvordan observasjonene av pedagogiske handlinger fordeler seg på de ulike underkategoriene. Det kommer frem av søylediagrammet at elevene får ta egne valg under målområdet knyttet til individet. Tradisjon er registrert to ganger som pedagogisk handling under målområdet knyttet til verden. Mål for timen/ dagen er registrert som pedagogisk handling under målområdet knyttet til epistemologi.

4. 4. 1 Mål knyttet til individet

I begge øktene med observasjon av oppstart av dagen finnes det observasjoner av pedagogiske handlinger som kan knyttes til individet. To av observasjonene er pedagogiske handlinger gjort i forbindelse med mulighet for elevene til å ta egne valg, og en observasjon er i forbindelse med elevmedvirkning. Når lærerne i intervjuet fikk spørsmål om hvor ofte de arbeider med målområdet knyttet til individet svarte de «litt her og litt der». Oppstart av dagen kan tenkes å være et av disse «litt her og litt der» tidspunktene.

4. 4. 2 Mål knyttet til verden

I likhet med målområdet knyttet til individet er det observasjoner av pedagogiske handlinger som kan knyttes til målområdet for verden i oppstarten av dagen. Det er observasjoner av pedagogiske handlinger gjort i forbindelse med tradisjon og ansvar for felleskapet. Igjen kan det sees på i sammenheng med lærernes ytring fra intervjuet om at det arbeides innenfor målområdet knyttet til verden «litt her og litt der», og oppstarten av dagen kan tenkes å være et typisk litt her og litt der øyeblikk.

4. 4. 3 Mål knyttet til epistemologi

Det er ikke registrert observasjoner av pedagogiske handlinger i forbindelse med målområdet knyttet til epistemologi i første økt med observasjoner av oppstart av dagen. I andre økt er det en observasjon som kan knyttes opp mot målområdet for epistemologi. Det er i forbindelse med en gjennomgang av hva som skjer denne dagen.

4. 5 Tidsfordeling

I tillegg til registrering i skjema og notatet i forbindelse med observasjonene ble det registrert cirka tid på hvor lenge hver observasjon varte (se vedlegg 2 - observasjoner). Der kommer det frem at det brukes mest tid på pedagogiske handlinger som kan knyttes til målområdet for epistemologi. Både i den forstand at det er flest registreringer av pedagogiske handlinger innenfor målområdet til epistemologi. Med også i form av at aktivitetene som gjennomføres

innenfor målområdet for epistemologi ilegges mer tid enn aktivitetene som kan knyttes opp mot andre målområder. Det kan argumenteres for at naturlig nok vil det brukes mer tid på underkategoriene som er i forbindelse med mål knyttet til epistemologi, som individuelt arbeid, samtale og gjennomgang av tema, som er de hyppigste registrerte observasjonene. Dette fordi det er aktiviteter som tar mer tid enn for eksempel en beskjed som gjør at elevene må tenke på ansvarlighet for både seg selv og for andre. Likevel, når så mye tid av en undervisningsøkt på 45-60 minutter går til aktiviteter knyttet til målområdet for epistemologi peker det mot at målområdet for epistemologi styrer store deler av undervisningstiden og dermed også står sterkest i fokus i skolen.

Med utgangspunkt i fremstillingen av funnene har jeg presentert hvordan pedagogiske handlinger fremtrer i fagene matematikk, norsk og kunst og håndverk. Videre, i oppgavens drøftingskapittel, vil jeg gå nærmere inn på likhetene og forskjellene som kommer frem i resultat og analyse delen. Deretter går jeg nærmere inn i mulige årsaker til at de pedagogiske handlingene fremtrer på den måten de gjør.

5 Diskusjon

Som det kommer frem av presentasjonen av funnene er det ganske tydelig at det er både forskjeller og likheter i hvordan, og under hvilke målområder, de pedagogiske handlingene kommer frem i fagene matematikk, norsk og kunst og håndverk. I det følgende vil jeg dele kapittelet inn i mål knyttet til individet, mål knyttet til verden og mål knyttet til epistemologi. Under de tre hovedkategoriene som jeg har brukt gjennomgående i oppgaven vil jeg diskutere likheter og forskjeller i forhold til hvordan de pedagogiske handlingene fremtrer i fagene matematikk, norsk og kunst og håndverk. Deretter vil det, under hver hovedkategori, drøftes hva som kan være mulige årsaker til at de pedagogiske handlingene fremtrer som de gjør. Avslutningsvis retter jeg blikket mot eventuelle ytre påvirkninger som kan ha en innvirkning på resultatene som er presentert i det forrige kapittelet.

5. 1 Mål knyttet til individet

Den første kategorien jeg går nærmere inn på er mål knyttet til individet. De pedagogiske handlingene som er observert under dette målområdet er knyttet til at elevene som individ skal både utvikle seg som selvstendige individer, og på samme tid leve godt.

5. 1. 1 Likheter og forskjeller

I det følgende vil jeg presentere likhetene og ulikhetene i forhold til de pedagogiske handlingene som kom frem innenfor målområdet knyttet til individet.

Den første likheten som viser seg er det at i fagene norsk og matematikk er det gjort få observasjoner av pedagogiske handlinger som kan knyttes til målområdet for individet. Det er gjort fem observasjoner av pedagogiske handlinger i tilknytning til matematikk og tre observasjoner av pedagogiske handlinger i tilknytning til mål for individet i norsk. Videre ser en ut fra figur 6, 8, 10 og 12 at de observasjonene som er gjort av pedagogiske handlinger knyttet til individet i matematikk og norsk i hovedsak, med fem av åtte observasjoner, kan knyttes til at elevene får ta egne valg. Likheten er med andre ord at i de typisk teoretiske skolefagene, matematikk og norsk, er det gjort få observasjoner av pedagogiske handlinger innenfor målområdet knyttet til individet. Videre er de pedagogiske handlingene lignende i form av at det handler om at elevene får ta egne valg.

Ulikhetene kommer frem når vi sammenligner de teoretiske skolefagene matematikk og norsk med det praktisk – estetiske faget kunst og håndverk. Hovedvekten av observasjoner gjort i

kunst og håndverk kan plasseres i kategoriene mål knyttet til individet. Det er gjort til sammen atten observasjoner av pedagogiske handlinger i forbindelse med målområdet knyttet til individet i kunst og håndverk. Dette antallet er betydelig høyere enn for fagene matematikk og norsk. Videre kan en se fra figur 11 og 13 at det i kunst og håndverk er større variasjon i hvor de pedagogiske handlingene befinner seg i forhold til underkategoriene. Det er registrert pedagogiske handlinger jevnt over alle underkategoriene under målområdet knyttet til individet, i motsetning til at det i matematikk og norsk stort sett dreide seg om at elevene fikk ta egne valg.

Med utgangspunkt i denne sammenligningen, mellom fagene matematikk, norsk og kunst og håndverk av pedagogiske handlinger om kan knyttes til mål for individet, vil jeg se nærmere på mulige årsaker til hvorfor de pedagogiske handlingene fremkommer på den måten de gjør.

5. 1. 2 Mulige årsaker

Det er klart at det kan være flere årsaker som påvirker utfallet av resultatet. Ved å ta utgangspunkt i sammenligningen av observasjonene av pedagogisk handling innenfor mål for individet, og noen av lærernes ytringer fra intervjuet vil jeg drøfte noen av disse mulige årsakene.

5. 1. 2. 1 Matematikk i kunst og håndverk

Et av de kanskje mest overraskende og interessante funnene gjort i dette prosjektet er det at i begge kunst - og håndverktimene jeg observerte, jobbet de faktisk med matematikk. De arbeidet med figurer og vinkler. Elevene lagde utstillinger hvor de, av ulikt materiale, skulle lage figurer som trekant, rektangler, kvadrater og sirkler. Det var i tillegg fokus på vinkler. Så selv om det var en kunst – og håndverktid, og elevene fikk arbeide kreativt med sin utstilling ved hjelp av ulikt materiale, hadde de likevel fokus på tema de arbeidet med i matematikk. Ut ifra observasjonene av pedagogiske handlinger som er gjort i kunst og håndverk, som nevnt tidligere, kommer det frem at det kan knyttes observasjoner til alle målområdene. Så hvorfor har det seg da slik at når det arbeides med matematikk i kunst og håndverktimene åpner det mer opp for pedagogiske handlinger i forbindelse med andre målområder enn epistemologi?

Lærerne fra intervjuet beskriver kunst og håndverk som et mye friere fag enn matematikk og norsk. De trekker blant annet frem at elevene ikke skal testes og måles i faget som en faktor som gjør faget friere. Det kan dermed tenkes at når faget oppleves som friere er det lettere for

lærerne å planlegge og gjennomføre et undervisningsopplegg som tar hensyn til alle de tre målområdene for pedagogisk handling. De teoretiske skolefagene som matematikk og norsk derimot kan synes å styres sterkere av kompetansemål, testing og måling. Av den grunn kan det virke som om de teoretiske fagene er mer låst i sin struktur enn det de praktisk – estetiske fagene er. Som følge av dette fokuseres det i større grad på mål for epistemologi i de teoretiske fagene.

En annen faktor er det at, i motsetning til matematikk og norsk som kan beskrives som typiske teoretiske skolefag, så er kunst og håndverk et praktisk- estetisk fag. Et fag som oppfordrer til, og lar elevene arbeide mer kreativt, med varierte materialer og metoder. Det er faktisk lagt opp til variasjon og kreativitet i læreplanen til kunst og håndverk (Utdanningsdirektoratet, 2018). I motsetning til for eksempel læreplanen til matematikk som bare legger opp til variasjon i forbindelse med varierte og praktiske måter å bruke ulike regnemetoder i forbindelse med de fire regneartene (Utdanningsdirektoratet, 2018). På den måten står lærerne friere til å arbeide kreativt og åpent med tema de velger i kunst – og håndverkstimen enn det de gjør i matematikk og norsk.

Denne opplevelsen av frihet kan sees igjen i observasjonene også. Funnene, både fra intervjuet og fra observasjonene, peker dermed på at frihet gir mer rom for målområdene knyttet til individet og til verden. For en ser ut i fra observasjonene gjort i kunst og håndverk at flere observasjoner knyttes til mål for individet enn mål for epistemologi. Det har videre åpnet opp for flere pedagogiske handlinger som kan knyttes til målområdet for verden. Og det kan vel tenkes at når lærerne selv opplever en frihet i sin planlegging og utforming av undervisning vil igjen påvirke hvordan elevenes opplevelse blir?

Med det sagt vil jeg belyse det at siden det ble arbeidet med matematikk i kunst – og håndverkstimene peker disse funnene mot at det helt klart er mulig å få til en matematikkundervisning som innehar pedagogiske handlinger innenfor alle de tre målområdene knyttet til individet, verden og epistemologi, også i matematikkundervisningen. Til tross for at det ikke først og fremst er det funnene viser fra øktene som er observert i matematikk. Da kan en stille seg spørsmålet; hvorfor er det slik?

Det er jo klart at det er flere ting som kan påvirke at det ikke ble på denne måten. Følelsen av frihet i kunst og håndverk er, som nevnt tidligere en mulig årsak. Videre kan det tenkes at siden de arbeidet med matematikk i kunst – og håndverkstimene er det da snakk om «ekstra» arbeid

i matematikk. Det er med andre ord timer ut over de timene som er avsatt til matematikk som brukes til å arbeide videre med matematikk på en tverrfaglig måte. Her er det mulig at læreren har sett enten behov hos elevene til å arbeide videre med matematikk eller en mulighet til å arbeide tverrfaglig, og derfor benyttet den muligheten.

Det største spørsmålet jeg sitter igjen med, uten at jeg sitter med svaret, er likevel; hvorfor kommer de pedagogiske handlingene frem mer fordelt når de arbeider med matematikk i kunst- og håndverktimene en hva de gjør når de arbeider med matematikk i matematikk timene? Er det sånn at når en har et teoretisk fag på timeplanen så er lærerne låst til måloppnåelse, arbeid med oppgaver og pugg? Mens når et praktisk – estetisk fag står på timeplanen påvirker ikke disse faktorene i like stor grad, om i de påvirker i det hele tatt?

I læreplanen til kunst og håndverk står det blant annet under formålet med faget at kunst og håndverk står sentralt i utviklingen av den kulturelle allmenndannelsen. Videre legges det vekt på at faget bærer med seg viktige tradisjoner som er sentrale for elevene å få kjennskap til. I tillegg legges det vekt på at kunst og håndverk er med på å gi den enkelte opplevelse av mestring (Utdanningsdirektoratet, 2018). Dette er fra den norske læreplanen i kunst og håndverk. Men også internasjonalt vektlegges kunst og håndverk. Arbeid med kunst og kulturelle uttrykk beskrives av UNESCO (2007) som grunnleggende for å utvikle egen selvforståelse og forståelse på tvers av kulturer i flerkulturelle samfunn. Alle disse ytringene minner meg sterkt om noe annet. Nemlig mål knyttet til verden og mål knyttet til samfunnet. Med det sagt, kan det tenkes at formålet med kunst og håndverk er sterkt knyttet til alle de tre målområdene jeg har benyttet for pedagogisk handling. Dette samsvarer i hvert fall på mange måter med funnen fra undersøkelsen min. Spesielt med tanke på at kunst- og håndverstimene som ble observert inneholdt arbeid med matematikk.

En annen mulig årsak som lærerne fra intervjuet trekker frem er at noen tema i matematikk og norsk egner seg bedre til å arbeide med mål knyttet til individet og mål knyttet til verden. geometri er kanskje et av disse temaene som egner seg bedre til å arbeide med mål knyttet til individet og mål knyttet til verden. Med det sagt ønsker jeg å gå jeg nærmere inn på dette utsagnet om at noen tema er mer egnet en andre til å arbeide med mål for individet.

5. 1. 2. 2 «Noen tema er mer egnet en andre»

Lærerne i intervjuet trekker også frem at noen tema legger bedre til rette for arbeid med mål knyttet til individet. Tolking av tekster er et av de temaene de trekker frem. Dette kan underbygges igjen av forskning som viser blant annet at lesing av skjønnlitteratur, som dikt kan kategoriseres som, kan være med på å gjøre oss bedre egnet til å forstå egne og andres tanker, liv og følelser (Jære, 2016).

Dikt var tema for en av observasjonene jeg gjorde i norsk. Hvis jeg sammenligner observasjonene gjort i norskøkten hvor de hadde om faktatekster, med norskøkten hvor de arbeidet med dikt kan en se at økten med faktatekster bare har pedagogiske handlinger i henhold til mål knyttet til epistemologi, mens norskøkten med dikt har tre observasjoner av pedagogiske handlinger i forbindelse med mål knyttet til individet (se figur 12). Det kan indikere at det ligger noe i det lærerne sier om at enkelte tema, som tolking i norsk, gjør det lettere å arbeide med mål knyttet til individet. To av de pedagogiske handlingene som kan knyttes til individet omhandler at elevene får ta egne valg og kan i så måte ikke direkte knyttes opp mot temaet dikt, men den tredje observasjonen kan fint sees i lys av at dikt er tema for økten. Læreren viser en filmatisert tolking av et dikt. Og starter deretter en samtale rundt virkemidlene som er brukt. Videre spør læreren «Hvordan opplevde du denne tolkningen av diktet?» Akkurat dette spørsmålet ble registrert som en pedagogisk handling i tilknytning til målområdet for individet nettopp fordi læreren spør hvordan elevene, individet, oppfattet tolkningen av diktet. Læreren ba ikke om en gjenfortelling av diktet, men elevenes opplevelser rundt denne tolkningen av diktet. På denne måten åpner læreren opp for at eleven som individ får lære gjennom å reflektere rundt egne tanker og opplevelser. Da er det ikke lenger bare en gjenfortelling av kunnskap. Når individets refleksjon står i fokus, vil det også påvirke resten av klassen. I så måte kunne denne pedagogiske handlingen også vært registrert i tilknytning til målområdet for verden. Dermed kan en si at akkurat denne pedagogiske handlingen, hvor læreren spør elevene om deres tanker, befinner seg innenfor alle de tre målområdene jeg har tatt utgangspunkt i. Den kan knyttes til individet i form av refleksjon. Den kan knyttes til verden fordi resten av klassen vil ha et utbytte av å høre hva og hvordan de andre elevene tenker. Og sist, men ikke minst, kan den sees i sammenheng med mål knyttet til epistemologi da i det elevene svarer på spørsmålet, er det mulighet for at det oppstår læring. Både i form av at elevene biter seg merke i noe om diktet eller en måte å tolke det på. Eller som nevnt tidligere, at forskning viser at lesing av skjønnlitterære tekster kan gjøre oss bedre egnet til å forstå andres tanker og følelser, i form av en forståelse eller utvikling i forbindelse med andres tanker og følelser.

Videre i økten forteller læreren at de skal få se en annen tolkning av det samme diktet. På denne måten kan en tenke seg at læreren hjelper elevene i gang med sin refleksjon når de blir presentert for flere ulike tolkninger. Den ene tolkningen kan appellere til noen av elevene, mens andre elever igjen kan kjenne seg igjen og relatere bedre til den andre tolkningen av diktet. Ikke bare hjelper læreren elevene til å komme i gang med sin refleksjon, men læreren viser også at det er mange mulige måter å se ting på, mange forskjellige perspektiver.

Observasjonen av den pedagogiske handlingen i tilknytning til kritisk refleksjon i forbindelse med dikt kan dermed, som sagt tidligere, indikere at det ligger noe i det både forskning og lærerne sier om at noen tema innenfor et fag kan legge mer til rette for arbeid som kan knyttes til mål for individet.

Med dette avslutter jeg drøftingen av resultatene i tilknytning til mål for individet, og retter blikket mot mål knyttet til verden.

5. 2 Mål knyttet til verden

Den andre kategorien jeg skal drøfte de pedagogiske handlingene i forhold til, er mål knyttet til verden. Under dette målområdet rettes fokus mot at en som individ skal leve godt i et samfunn hvor en også skal samhandle med andre.

5. 2. 1 Likheter og forskjeller

I det følgende vil jeg presentere likhetene og ulikhetene i forhold til de pedagogiske handlingene som kom i frem innenfor målområdet knyttet til verden.

Målområdet knyttet til verden er det målområdet hvor det er gjort færrest eller ingen observasjoner av pedagogiske handlinger i fagene matematikk, norsk og kunst og håndverk. I kunst og håndverk er det registrert fem observasjoner av pedagogiske handlinger i forbindelse med mål knyttet til verden. Og her kommer en stor forskjell mellom kunst og håndverk på den ene siden og matematikk og norsk på den andre siden. Som en kan se ut i fra figur 6,8,10 og 12 er det i fagene matematikk og norsk ikke registrert noen observasjoner av pedagogiske handlinger som kan sees i sammenheng med mål knyttet til verden. Det er med andre ord en likhet mellom de teoretiske skolefagene matematikk og norsk, at det ikke er registrert noen pedagogiske handlinger i tilknytning til mål for verden. Forskjellen ligger mellom de teoretiske

skolefagene matematikk og norsk, og det praktisk – estetiske faget kunst og håndverk, da det i dette faget er registrert pedagogiske handlinger i tilknytning til mål for verden.

I det følgende vil jeg drøfte mulige årsaker til at de pedagogiske handlingene fremtrer på denne måten i forbindelse med mål for verden.

5. 2. 2 Mulige årsaker

Det kan være flere årsaker som påvirker utfallet av resultatet. Ved å ta utgangspunkt observasjonene gjort av pedagogiske handlinger, eller mangelen på disse, i forbindelse med mål for verden, og noen av lærernes ytringer fra intervjuet vil jeg drøfte noen mulige årsaker.

5. 2. 2. 1 «Vi deler på det vi har»

To av observasjonene av pedagogiske handlinger gjort i kunst og håndverk i tilknytning til mål for verden er i kategorisert som verdier og normer. Begge hendelsene er av elever som spør medelever om å låne eller dele på utstyr de bruker når de lager utstillingen sin. I så måte er ikke dette en pedagogisk handling i den forstand at læreren utøver en handling i disse øyeblikkene. Men det kan indikere at det tidligere er blitt arbeidet med holdninger, altså verdier og normer, i forbindelse med bruk av utstyr som må deles på. Lærer ble spurt om akkurat dette og kunne fortelle at over en periode i elevenes tidligere skoleløp hadde de snakket om, øvd og arbeidet mye med å dele og vente på tur. Derfor er dette registret som pedagogisk handling i forbindelse med mål knyttet til verden.

Med utgangspunkt i at kunst og håndverk, i disse øktene, er kreativt og skapende vil det være naturlig å ta i bruk ulike materialer og redskaper som lim, maling og så videre. I fagene matematikk og norsk, som jeg har observert, har det ikke vært lagt opp til aktiviteter hvor elevene har behov for å bruke materiell som de trenger å dele. Dette kan være en av årsakene til at slike handlinger ikke blir registrert i fagene matematikk og norsk, men at de blir det i kunst og håndverk. De blir med andre ord, gjennom andre arbeidsmåter, møtt med andre muligheter for samhandling i felleskapet i kunst og håndverk enn i matematikk og norsk. Så kan en spørre seg selv; hvorfor det? Er det kompetansemålene, testingen eller det teoretiske ved fagene som gjør at en ikke arbeider med samhandling i felleskap i matematikk og norsk på lik linje med kunst og håndverk? Eller er det det at klipping, liming og forming er forbeholdt de praktisk – estetiske fagene? Tidligere er det blitt presentert arbeid med matematikk i kunst og håndverk. Dette viser at det er muligheter for varierte arbeidsmåter i matematikkfaget. At klipping, liming og forming

kan være en del av det. Til tross for dette virker det som, ut i fra mitt prosjekt, at i kunst og håndverk er et friere fag, mens matematikk og norsk er mer låst i forhold til kompetansemål, det teoretiske aspektet og tester og målstyring.

Målområdet knyttet til verden er helt klart det målområdet som har færrest observasjoner av pedagogiske handlinger. Fra intervjuet med lærerne kommer det frem at fokusering på, og arbeid rettet mot mål knyttet til både individet og verden blir arbeidet med «litt her og litt der». I det følgende vil jeg gå nærmere inn på akkurat dette utsagnet.

5. 2. 2. 2 «Litt her og litt der»

Ut i fra observasjonene som er gjort i fagene matematikk, norsk og kunst og håndverk og observasjonene gjort i forbindelse med oppstart av dagen kan det se ut som om at det er et skille først og fremst mellom praktisk – estetiske fag, som kunst og håndverk, og teoretiske fag som matematikk og norsk. Et lignende skille fremtrer også mellom oppstart av dagen og de teoretiske fagene matematikk og norsk. Et skille hvor det kan virke som om teoretiske fag i skolen handler om mål knyttet til epistemologi, mens oppstart av dagen, kan sees sammen med mål knyttet til alle de tre målområdene. Videre vil jeg se nærmere på dette med utgangspunkt i en av ytringene til lærerne fra intervjuet.

Siden det kom frem av intervjuet med lærerne at de arbeider «litt her og litt der» med mål knyttet til individet og mål knyttet til verden valgte jeg å ta med observasjoner knyttet til oppstart av dagen. Som nevnt tidligere er oppstart av dagen registrert utenfor faget, da oppstart av dagen ikke er direkte tilknyttet faget i seg selv. Intensjonen var ikke for meg å lage et skille mellom tiden som brukes til fag og tiden som ikke brukes til fag, men siden problemstillingen lyder som følgende: Hvordan kommer pedagogiske handlinger frem i fagene matematikk, norsk og kunst og håndverk, ble det naturlig for meg å skille mellom det som var undervisning i fag og det som ikke direkte er undervisning av fag.

Likevel kan det se ut som om at det er en sammenheng mellom observasjonene og det lærerne sier om å arbeide med mål knyttet til individet og mål knyttet til verden «litt her og litt der». Der er ikke gjort like mange observasjoner i forbindelse med oppstart av dagen som i fagene fordi observasjonene har vært mye kortere her enn i øktene med fag. Naturlig nok vil oppstart av dagen ikke strekke seg langt over 10 – 15 minutter. Sett bort fra det kan en se fra observasjonene av pedagogiske handlinger som er gjort at observasjonene kan knyttes til alle de tre

målområdene. I forbindelse med mål knyttet til individet handler det om elevmedvirkning og at elevene får ta egne valg. I tilknytning til mål for verden dreier observasjonene seg rundt tradisjoner og ansvarlighet for felleskapet. Det finnes også en observasjon som kan sees i sammenheng med målområdet knyttet til epistemologi. Dette gjelder en gjennomgang av dagen.

Når lærerne sier at det arbeides med mål knyttet til individet og mål knyttet til verden «litt her og litt der», er det snakk om at det ikke alltid er like lett å forutse og planlegge for hendelser. Oppstår det er situasjon før skolen starter, i friminuttet eller i timen blir det naturlig å følge opp denne situasjonen. Da vil det gjerne bli tatt opp i en samtale, enten individuelt med de elevene det gjelder, eller i plenum med hele klassen om det ligger en verdi i det for klassen som helhet. I disse tilfellene er det mulig at de pedagogiske handlingene lærerne velger å ta i bruk kan knyttes til målområdet for verden. Men disse hendelsene som oppstår kan ikke planlegges for. I noen perioder kan det være at det er mange av dem, mens i andre perioder er det få eller ingen. Dette belyser også lærerne når de trekker frem at i noen perioder arbeides det mer med målområdet knyttet til verden.

Jeg vil også trekke frem at det tenkes at det dreier seg om faser i skolegangen. Det kan tenkes at det legges mer vekt på regler og rutiner, og hvordan dette påvirker individet selv og klassen som helhet når elevene starter i første klasse, enn hva det gjør på mellomtrinnet på barneskolen når regler og rutiner ofte kan tenkes å være automatisert

Avslutningsvis vil jeg peke på at lærerne fortalte at det var vanskelig å svare på hvor mye tid som blir brukt på de ulike målområdene, for i noen perioder ble det jobbet mye med mål knyttet til individet og mål knyttet til verden, og andre ganger lite. Mål knyttet til epistemologi derimot er det noenlunde jevnt fokus på hele tiden. Med det sagt avslutter jeg drøftingen rundt observasjonene gjort i forbindelse med pedagogiske handlinger som kan knyttes til verden og retter blikket mot mål knyttet til epistemologi.

5. 3 Mål knyttet til epistemologi

Den tredje og siste kategorien jeg skal drøfte observasjonene av de pedagogiske handlingene ut i fra er mål knyttet til epistemologi. Sentralt under dette målområdet er individets utvikling og tilegning av kunnskaper og ferdigheter.

5. 3. 1 Likheter og forskjeller

I det følgende vil jeg presentere likhetene og ulikhetene i forhold til de pedagogiske handlingene som kom i frem innenfor målområdet knyttet til epistemologi.

Målområdet for epistemologi skiller seg ut fra målområdet for individet og målområdet for verden med tanke på at det ikke er noen store ulikheter mellom fagene matematikk, norsk og kunst og håndverk når det kommer til de pedagogiske handlingene i tilknytning til dette målområdet. Som det kommer frem av figur 9,11,13,15,17 og 19 er det i alle fagene gjort en del observasjoner av pedagogiske handlinger i tilknytning til mål for epistemologi. Kunst og håndverk har til sammen åtte observasjoner av pedagogiske handlinger knyttet til mål for epistemologi. I norsk er det gjort tretten observasjoner av pedagogiske handlinger knyttet til mål for epistemologi. Matematikk har elleve observasjoner av pedagogiske handlinger knyttet til mål for epistemologi. Ut fra dette kan jeg hevde at pedagogiske handlinger i skolen i dag er mye rettet mot kunnskaper og ferdigheter. I de teoretiske skolefagene matematikk og norsk noe mer en i kunst og håndverk, men ikke nevneverdig mye. Med det sagt vil jeg videre drøfte nærmere hva som kan være årsakene til at de pedagogiske handlingene fremtrer på den måten de gjør.

5. 3. 2 Mulige årsaker

Det kan være flere årsaker som påvirker resultatet. Ved å ta utgangspunkt i observasjonene av de pedagogiske handlingene i forbindelse med mål knyttet til epistemologi og noen av lærernes ytringer fra intervjuet vil jeg drøfte disse mulige årsakene.

5. 3. 2. 1 «Helt klart blir mesteparten av tiden brukt på kunnskaper og ferdighet»

Nå jeg stilte lærerne spørsmålet om hvor de mente at de brukte mest tid av de tre målområdene var svaret klart og tydelig at de mente de brukte mest tid på målområdet knyttet til epistemologi. Dette korrelerer med funnene fra observasjonene. Det er i alle øktene gjort observasjoner knyttet til mål for epistemologi. Dette kan ha en sammenheng med det jeg nevnte innledningsvis om kunnskapssamfunnet.

Hvis vi ser nærmere på en sammenligning mellom et skolepolitisk syn på pedagogikk og pedagogikkvitenskap vil etter hvert et skille bli tydelig. Gjennom det som er presentert i teorikapittelet om sentrale faktorer knyttet til pedagogiske handlinger i henholdsvis skolepolitikk og pedagogikkvitenskap er det helt klart en del likheter. Noe av det som er beskrevet som viktig ut fra et skolepolitisk syn kan for eksempel kategoriseres inn under

Sæverots tre målområder. Punktet fra opplæringslovens formål om at opplæringen skal ivareta elevene og gi dem mulighet til å utvikle seg for individets beste stemmer godt overens med mål for individet. Videre kan det at elevene skal ha medansvar og medvirkning være sammenfallende med noe av det som er sentralt innenfor mål for individet. Grunnverdiene som elevenes opplæring skal bygge på, som for eksempel menneskeverd og likestilling kan også sees i sammenheng med mål for individet, da menneskeverd og likestilling er viktig for at en som individ skal ha det godt. Samtidig kan det fint passe inn under kategorien mål knyttet til verden, da det er viktig at vi tar hensyn til blant annet likestilling og hensyn når man skal samhandle med andre mennesker. At elevene skal få en historisk og kulturell innsikt gjennom opplæringen sin er sammenfallende med mål knyttet til verden. Likeså kan det at opplæringen fremme demokrati og likestilling sees i sammenheng med målområdet for verden. Gjennomgående i opplæringsloven og læreplanverket står det at eleven skal utvikle kunnskaper og ferdigheter, noe som godt kan plasseres i det tredje målområdet som omhandler epistemologi. Kort oppsummert kan en derfor si at individet, samfunnet og kunnskaper er sentralt ut i fra både et skolepolitisk syn og ut i fra pedagogikkvitenskap.

Skillet kommer når en ser nærmere på målområdet knyttet til epistemologi. Den største forskjellen mellom det jeg har presentert ut i fra et skolepolitisk perspektiv og pedagogikkvitenskap er fokuset på kunnskap. I pedagogikkvitenskap er individet, samfunnet og epistemologi og forholdet mellom de tre viktig. Kunnskap er ikke isolert, men noe som bygges i interaksjon med individet og omverden. I skolepolitikken kommer det til uttrykk et større fokus på kunnskap i seg selv. Et fokus på viktigheten av kunnskap for individet og for samfunnet. Dette kunnskapsfokuset finner en i flere stortingsmeldinger blant annet legger stortingsmelding nr. 28 Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2016), stortingsmelding nr.18 Lange linjer – Kunnskap gir mulighet (Kunnskapsdepartementet, 2013) og stortingsmelding nr.21 Lærelyst- tidlig innsats og kvalitet i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017) alle stor vekt på viktigheten av utvikling av kunnskap. Videre ser en at også rektorer ved flere ved universiteter og høyskoler i Norge mener at for å løse fremtidens utfordringer, må vi satse kraftfullt på kunnskap (Tveit, et al., 2018). Ser en dette i lys av lærernes yringer om at mesteparten av tiden deres brukes på målområdet knyttet til epistemologi kan det tenkes at når kunnskap vektlegges på den måten det gjør i skolepolitikken, vil det legge føringer på hvordan lærerne arbeider ute i skolene. Odd Gaare (2017) legger frem i artikkelen «Hva er opplæringens verdigrunnlag» at det fremgår av stortingsmelding 28 at det er læreren som har hovedansvar for skolens oppdrag. På samme tid

hevder Gaare at det er likevel ikke er så enkelt som å si at det er lærernes ansvar med tanke på at stortingsmeldinger og hele lov - og dokumentsystemet rundt skolen bærer preg av at det til syvende og sist er staten selv som bærer definisjonsmakten. Gjennom blant annet læreplaner, kartleggingsprøver og nasjonale prøver legger dermed styresmaktene føringer for hva som er viktig i skolen.

Med det sagt ønsker jeg også å trekke frem følgende sitat fra Ragna Ådlandsvik: «Gjennom alle fag og over alle fag, mellom alle faga og utanom alle faga ligg spørsmål om å lære å leva, i ein eksistensiell forstand» (Ådlandsvik, 2005, s. 20). Selv om en kan se lærernes yringer gjennom intervjuet som en forklaring på press ovenfra, fra styresmaktene, er det fra et pedagogisk utgangspunkt også viktig å se det slik Ådlandsvik fremstiller det. I løpet av en skoledag, hvor elevene skal lære mer og mer, ligger det hele tiden et spørsmål om det å lære å leve. For fagene skal ikke, som Ådlandsvik (2005, s. 21) påpeker, bare lære oss ferdigheter og kunnskap, de skal også bidra til å skape mening i livet vi lever. Et spørsmål skolene og lærerne bør ta hensyn til. Sæverot (2017, s. 64) poengterer at undervisning ikke må bli for fagspesifikk, slik det kan se ut til å være ut i fra undersøkelsene jeg har gjort. Dette kommer tydelig frem både gjennom observasjonene, hvor en kan se at aller flest observasjoner av pedagogiske handlinger er gjort i forbindelse med mål knyttet til epistemologi. videre underbygges det gjennom intervjuet med læreren hvor de sier at mesteparten av tiden deres blir rettet mot mål knyttet til epistemologi. Lærerne bør også ta hensyn til de eksistensielle spørsmålene. For å ta på alvor det lærerne ytrer om et press ovenfra burde kanskje denne tankegangen begynt høyere oppe, hos skoleledere, læreplanutviklere og politikere. For å skape rom for lærerne å ta hensyn til de eksistensielle spørsmålene. For styringsdokumentene legger også føringer for både menneskets dannelse, individets frihet og kritisk fornuft. Og skal en klare å oppnå disse tingene er vi helt avhengig av pedagogikk. Gjennom de målområdene jeg har arbeidet med i denne oppgaven vil en arbeide med både dannelse, individets frihet og kritisk fornuft. Vi trener å arbeide mot at elevene møter pedagogiske handlinger i forbindelse med alle målområdene, ikke bare for å nå de overordnede målene fra styringsdokumentene, men for individet i seg selv og for samfunnet.

Med utgangspunkt i skolepolitikkenes fokus på kunnskap og de føringene det medfører for lærere og elever retter jeg blikket mot lærernes tanker rundt målstyring i skolen

5. 3. 2. 2 «Testes og måles opp og ned»

Dagens pedagogikk, og dermed også dagens pedagogiske handlinger, befinner seg i det Biesta (Biesta, 2010) definerer som «the age of measurement» eller målingens tidsalder i boken «Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy». Biesta (2010, s. 21) peker på at målingen av utdanning kommer til uttrykk gjennom internasjonale komparative studier som TIMMS, PITLS, og PISA, som sammenligner elevers resultater verden over og rangerer dem etter nivå. Altså bærer disse undersøkelsene stort preg av å være styrt av konkurranse. Arneberg og Briseid (2008, s. 15) trekker også frem at de globale utdanningstrender påvirker den norske skolen og med det stilles deltagerne i den norske skolen overfor flere utfordringer. Effektivitet, nytte og resultater står i sentrum og dette fører til et press på aktørene i skolen. Et eksempel er det norske Pisa sjokket som ble publisert i norsk media i 2001. Hvor fokuset var rettet mot at norske elever presterte under gjennomsnittlig i lesing, matematikk og naturfag. Resultatene ble oppfattet som svake og Pisa-sjokket var en realitet i norsk media (Utdanningsdirektoratet, 2011). Siden resultatene fra den første Pisa undersøkelsen kom ut i 2001 ble det en betydelig økning i bruken av både nasjonale og internasjonale kartleggingsprøver i skolen (Halsan, 2017).

Biestas definisjon av tidsalderen vår som en målingstidsalder gjenspeiles i det lærerne i intervjuet nevner som et press på fagene matematikk, norsk og engelsk, for disse testes elevene i. Målstyringen som har vært, og utviklet seg i den norske skolen de siste 15–20 årene kan også tenkes å være en av grunnene til at det legges mest tid i målområdet for epistemologi. Da spesielt i fagene som elevene skal testes i, som matematikk, norsk og engelsk. Alle planene som skal legges, vurderingene som skal gjennomføres, kartlegging, obligatorisk og frivillig som skal utføres, det tar tid, mye tid. Lærernes ytringer rundt tidsfordeling knyttet til målområdene og det opplevde presset på fagene det testes i på skolen kan sees i sammenheng med observasjonene som er gjort. Det kan virke som om at presset lærerne forteller om i skolefagene matematikk og norsk, kan gjenspeiles i observasjonene som er gjort. Det er gjort observasjoner av pedagogiske handlinger, nesten utelukket til målområdet knyttet til epistemologi i fagene matematikk og norsk. Fag hvor elevene testes årlig gjennom kartleggingsprøver, og nasjonale prøver på 5.trinn, 8.trinn og 9. trinn.

Kunst og håndverk derimot testes elevene ikke i. Observasjonene gjort i kunst og håndverk skiller seg også ut fra observasjonene gjort i matematikk og norsk. Flere observasjoner kan knyttes mot målområdet for individet og det forekommer også observasjoner i forbindelse med

målområdet knyttet til verden. Kan det tenkes at det er en sammenheng mellom målstyringen i norsk skole og det som kommer frem av observasjonene? Sæverot (2015, s. 129) trekker frem at det enorme fokuset på konkrete resultater i stor grad er blitt styrt av ikke-pedagogiske spørsmål, som bygger på homogenitet og kvantitet. Spørsmål som dreier seg om hvordan vi skal utdanne individer fra noe de «ikke» er til noe vi ønsker at de skal bli. Utdanningen skal gå i form av en utvikling og rekkefølge. En rekkefølge vi kan se igjen i fagenes læreplaner som er organisert i kompetansemål som skal være nådd etter 2.trinn, 4. trinn, 7.trinn og 10. trinn. Ut fra samtale med lærerne i intervjuet og observasjoner gjort, kan det se ut som om at målstyringen har en effekt på hvordan de pedagogiske handlingene kommer frem i de ulike fagene. En kan se at i fag hvor elevene testes jevnlig kommer de pedagogiske handlingene frem i målområdet knyttet til epistemologi. Med dette i bakhodet kan en spørre seg om målstyringssystemet fremmer de faglige og etiske prinsippene utdanningen er forankret i. Og om målstyringen gir rom for det brede samfunnsoppdraget og de grunnleggende verdiene elevenes opplæring skal bygge på.

Gjennom avsnittene over som omhandler kunnskap og ferdigheter som kan sees i forbindelse med mål for epistemologi kommer det fram at kunnskaper er sentralt i den norske skolen. Jeg blir værende i målområdet knyttet til epistemologi en liten stund til og stiller videre spørsmålet om hva målet med kunnskap er.

5. 3. 2. 3 Hva er kunnskapens gode?

Når vi ser på resultatene fra observasjonene så kommer det frem at i alle fagene er det gjort observasjoner i forhold til målområdet knyttet til epistemologi. I fagene matematikk og norsk, omtrent bare observasjoner knyttet til dette området. Det samme gjelder for lærernes uttalelser om at mest tid blir brukt til målområdet knyttet til epistemologi peker på et stort fokus på kunnskaper og ferdigheter. Solveig M. Reindal (2015, s. 139) stiller da et utrolig viktig spørsmål: Hva er kunnskapens gode? Hva er formålet med kunnskapen? For å svare på spørsmålet drøfter hun kunnskap ut i fra to ulike fokus. Det ene fokuset er epistemologi og det andre fokuset er rettet mot det å være et menneske i seg selv. Reindal belyser at ut i fra et epistemologisk fokus vil kunnskap bli sett på som et middel til vekst og utvikling. Dermed blir kunnskap informasjon og fakta. I stortingsmeldinger finner vi beskrivelser rundt kunnskap som tar i bruk ord som makt og innflytelse (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 5) og som nøkkelen til fremtiden (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Dette kan tolkes dithen at kunnskap dreier seg om kontroll, mestring og innflytelse (Reindal, 2015, s. 140). Dette synet på kunnskap gjør

kunnskap til noe omsettelig, mye likt en vare. Ut fra et pedagogisk synspunkt er kunnskap viktig, ikke alene for seg selv, men i sammenheng med individet og omverdenen. For kunnskap har både en subjektiv og en objektiv side. Det vil si at kunnskap tolkes av individer gjennom formidling av andre individer. Reindal (2015, s. 155) avslutter med å konkludere med at kunnskapens gode, formålet med kunnskap, først og fremst må dreie seg om at individet «innhenter seg selv», dermed blir det viktig at pedagogikk legger til rette både for den vitenskapelige kunnskapen som kommer fra epistemologien, men også for eksistensielle og inderlighetens spørsmål. Denne tenkningen setter individet i fokus. I dagens skole er individet viktig. Det er viktig for foreldrene som ønsker det beste for sitt barn. Det er viktig for lærerne, som ønsker det beste for alle elevene sine. Det er viktig for individet selv. Likevel er det noe som ser ut til å være enda viktigere, nemlig læringsmålene. En konsekvens av internasjonale studier og Bologna prosessen.

Kunnskap er viktig, helt klart. Det er likevel viktig å huske på at pedagogikkfaget skal ikke bare bidra til at hver enkelt elev skal få en utdanning full av kunnskaper, men også gi dem hjelp til å se livet i en større sammenheng en bare ferdigheter og kunnskap, hjelp til å være et menneske, en del av et samfunn.

Over har likheter og forskjeller blitt presentert mellom de tre ulike målområdene individet, verden og epistemologi. Etterfulgt av en drøfting av mulige årsaker til at de pedagogiske handlingene fremtrer på den måten de gjør i henhold til de tre målområdene. Som det kommer frem av figur 1 avslutningsvis i teorikapittelet er mål knyttet til individ, mål knyttet til verden og mål knyttet til epistemologi et samspill som opptrer i en kontekst. Derfor vil jeg gå nærmere inn på noen av de ytre påvirkningene som kan ha hatt en effekt på hvordan de pedagogiske handlingene fremtrer fordelt på de tre målområdene.

5. 4 Ytre påvirkninger

Konteksten bli belyst som en faktor med utgangspunkt i at ytre påvirkninger vil oppstå i ulike undervisningssammenhenger. Det vil si at den konteksten som er rundt læreren og elevene vil være med å påvirke hvordan undervisningen skjer og dermed også hvordan de pedagogiske handlingene kommer frem. For eksempel ble det i norsktimen med faktatekst som tema gjennomført elevundersøkelse. Elevundersøkelsen ble gjort på hele mellomtrinnet og elevene på mellomtrinnet hadde tidsbegrensning på tre dager til å gjennomføre elevundersøkelsen. I tillegg er det begrenset antall datamaskiner tilgjengelig på skolen så tid for elevundersøkelsen

ble sammen med lærere på de andre trinnene fordelt på mellom de ulike trinnene. Lærer som var observert i denne økten forklarte at siden elevene skulle ta elevundersøkelsen i løpet av denne timen var det blitt planlagt et opplegg hvor elevene skulle arbeide individuelt med oppgaver som de hadde gode forutsetninger for å klare på egenhånd, etter en kort gjennomgang. På lik linje var økten som ble observert i matematikk hvor tema var tekstopp-gaver, påvirket i samme grad som norsktimen med faktatekst som tema. Omtrent halve klassen hadde forlatt skolen i forbindelse med et lekekurs i tilknytning til trivselsleder ordningen som skolen er med på.

Selv om jeg ikke har registrert elevundersøkelsen som observasjonen knyttet til noen av kategoriene kan det fra den andre siden argumenteres for at elevundersøkelsen er noe som kan knyttes til mål for individet og mål for verden. Elevundersøkelsen er en undersøkelse som gjøres årlig på 5. til 10. trinn i grunnskolen og opp til vg3 på videregående skole. Undersøkelsen gir elevene en arena til å si sin mening om trivsel og læring i skolen. Den inneholder også spørsmål om mobbing som for eksempel om elevene har sett eller opplevd at andre elever er blitt mobbet (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette kan godt knyttes til mål for individet med tanke på at elevene får ytre sine personlige meninger. Videre kan det også knyttes til mål for verden da den enkelte elev får spørsmål om, og dermed muligheten til, å ta ansvar for medelever. Noe som kan sees i sammenheng med mål knyttet til verden. Videre skal elevundersøkelsen brukes på skolenivå, kommunenivå og statlig nivå til å gjøre skolen bedre (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette vil påvirke alle skoler og alle elevene i skolen, og det kan således knyttes til mål for individet og mål for verden, i form av at endringer og forbedringer som blir gjort i skolen vil gjøre skolehverdagen bedre for den enkelte elev som individ og for alle elevene som et felleskap. Til slutt vil jeg også trekke frem at elevundersøkelsen kan knyttes til mål for epistemologi. Det forutsetter at elevene har visse ferdigheter for å kunne gjennomføre undersøkelsen både med tanke på leseferdigheter og digitale ferdigheter. Videre vil eleven måtte ta stilling til spørsmål som kan lede til læring for den enkelte elev. På denne måten kan elevundersøkelsen knyttes til alle de tre målområdene jeg har kategorisert i henhold til. Selv om elevundersøkelsen kan plasseres innenfor de tre målområdene jeg har tatt i bruk har jeg i denne avhandlingen valgt å ikke registrere dette i observasjonsskjemaet. Elevene gikk ut i grupper, mens jeg var igjen i klasserommet og observert, da det var den mest naturlige avgjørelsen i forbindelse med at elevundersøkelsen skal være anonym. Å følge med for å observere gjennomførelsen hadde ikke gitt meg noe i forbindelse med observasjonsskjemaet jeg hadde som utgangspunkt.

Det er mulig at dersom observasjonene hadde blitt utført når undervisning ikke var påvirket av elevundersøkelser eller lekekurs at resultatet fra observasjonene hadde sett annerledes ut. På samme tid er det jo faktisk slik i skolen at det alltid vil være både planlagte aktiviteter som påvirker undervisningen og uforutsette hendelser som er med på å påvirke undervisningen gjennom en skoledag. Ytre påvirkninger er med andre ord en del av skolehverdagen.

5. 5 Konklusjon: Hvor mye pedagogikk gis det uttrykk for i skolefagene matematikk, norsk og kunst og håndverk?

Avslutningsvis rettes blikket tilbake til begynnelsen av oppgaven, nærmere bestemt problemstillingen. Hvordan kommer pedagogiske handlinger frem i fagene matematikk, norsk og kunst og håndverk?

Resultatene fra forskningen viser et tydelig skille mellom de teoretiske fagene matematikk og norsk og det praktisk – estetiske faget kunst og håndverk. De fleste observasjonene gjort av pedagogiske handlingene i fagene matematikk og norsk fremtrer i tilknytning til målområdet for epistemologi. Mens observasjoner gjort i kunst og håndverk viser at de pedagogiske handlingene fremtrer innenfor alle målområdene, med noe mer fremtoning i målområdet knyttet til individet. I denne oppgaven har fokuset vært rettet mot pedagogiske handlinger i fagene.

Som det kommer frem av resultatene fra undersøkelsen jeg har gjennomført har de teoretiske fagene som matematikk og norsk, har av ulike grunner tatt en stor plass i skolen tilsynelatende på bekostning av de praktisk – estetiske fagene som kunst og håndverk. Hvis vi ser tilbake på resultatene fra undersøkelsen så viser den tydelig at i de teoretiske fagene ligger hovedvekten pedagogiske handlinger som kan knyttes til mål for epistemologi. I kunst og håndverk ligger hovedvekten av pedagogiske handlinger innenfor målområdet for individet. I tillegg har kunst og håndverk også pedagogiske handlinger som kan knyttes til både målområdet for epistemologi og målområdet for verden. Når da de teoretiske fagene tar en så stor plass i skolen som de gjør, på bekostning av de praktisk – estetiske fagene vil det naturlig nok være slik at elevene blir møtt med flest pedagogiske handlinger knyttet til mål for epistemologi i løpet av sin skolehverdag. Som en følge av dette kan en si, ut fra resultatene fra undersøkelsen jeg har gjennomført at pedagogikk er blitt mer marginalisert. Studien min viser dermed at for at pedagogikk skal komme tydeligere frem i de teoretiske skolefagene bør de teoretiske fagene ha et bredere fokus, likt fokuset en kan finne igjen fra observasjonene gjort av pedagogiske

handlinger i kunst og håndverk. Et fokus som ikke bare kan knytte de pedagogiske handlingene opp mot mål for epistemologi, men også til mål for individet og mål for verden.

Som det kommer frem av drøftingskapittelet er det flere mulige årsaker til at de pedagogiske handlingene fremtrer på den måten de gjør. Deriblant ytre påvirkninger, målstyringen og kunnskapsfokuset som er rådende i skolepolitikken. Som det kommer frem av diskusjonen i det forrige kapittelet ligger intensjonene der, både på et skolepolitisk nivå, hos lærere som underviser daglig i skolen og i pedagogisk litteratur. Intensjoner om å danne hele mennesket. Intensjoner om å arbeide med alle tre målområdene. Intensjoner om å knytte undervisning til kunnskaper, ferdigheter, individet og samfunnet. Men noe tar overhånd. Gjennom læreplaner, lover og forskrifter legges det føringer som vektlegger kunnskaper og ferdigheter. I en hektisk skolehverdag er det lett å miste taket på målområdene som vi vet er viktig, men som ikke er like synlig som kunnskaper og ferdigheter.

Ja, vi lever i en tid hvor skolen og dens innhold reformeres ofte og i et nokså høyt tempo. Alt fra lærerutdanningen til læreplaner og vurderingssystemer. Målstyringen har hatt sitt innpass i skolen en stund, og er tilsynelatende kommet for å bli. Det fører med seg fordeler, ulemper og forbedringsmuligheter. Og ja, klart at alle disse tingene påvirker alle aktørene i skolen. Det er oppi disse endringene som skjer i en rasende fart, på godt og vondt, at det likevel er viktig å stoppe opp og tenke. Selv om vi påvirkes, og presses inn i veier vi gjerne ikke ønsker å gå. Selv om det utvikles flotte, fine og velfungerende opplegg innenfor vurdering, utvikling og effektivitet. Stoppe, tenke og huske på målet med virksomheten vår innenfor pedagogikk, innenfor skolen. Målet er elevenes læring og utvikling gjennom undervisning, sosialisering og oppdragelse. Det er denne helt grunnleggende erkjennelsen vi ikke må miste taket på, uansett hva som påvirker arbeidet i skolen. Endringer, uenigheter og utvikling har vært en del av både skolen og pedagogikkvitenskapen opp gjennom tidene og vil fortsette å være det i tidene som kommer. Vi kommer likevel ikke forbi hensynet til barnas utvikling. Som det kommer frem av oppgaven min, handler det om hensyn til barnet med tanke på mål som kan knyttes til individet, mål som kan knyttes til verden og mål som kan knyttes til epistemologi, ikke sett alene og hver for seg, men sammen. Dette hensynet bør ligge til grunn for alt arbeidet i skolen, i skoleutvikling og i skolepolitikken. Utfordringer en møter på veien kan løses med dette utgangspunktet. For om fokuset på kunnskaper og ferdigheter får fortsette å råde alene, vil vi ikke da ende opp med mennesker som ser på seg selv som redskaper som skal gjøre nytte for seg, fremfor et menneske

som har verdi i seg selv fordi det er et menneske? Og hvilke konsekvenser vil det få? For individet og for samfunnet?

Vi trenger fokus på pedagogikk som ser hele barnet i skolen. Alle sider ved barnet, barnet som et individ og barnet som en del av samfunnet, nå og i fremtiden. Kunnskaper og ferdigheter inkludert, men ikke alene for seg selv.

5. 5. 1 Til ettertanke

Utgangspunktet mitt for prosjektet i denne oppgaven har vært bygget på nysgjerrighet og interesse for hvordan pedagogiske handlinger kommer frem i ulike fag, nærmere bestemt de teoretiske fagene matematikk og norsk samt det praktisk – estetiske faget kunst og håndverk, fra en pedagogisk bakgrunn.

Med tanke på at denne oppgaven bare er et lite bidrag i pedagogikkens store fagområde er det ikke sikkert at det medfører implikasjoner for praksis overhodet. Det har likevel vært interessant å få frem hvordan de pedagogiske handlingene fremtrer i ulike fag. Kanskje er det på tide å løfte blikket fra målstyringen og kunnskapsfokuset å se på nye måter å møte og gjennomføre undervisning på. Fra et pedagogisk ståsted er det et samspill mellom mål knyttet til individet, mål knyttet til verden, mål knyttet til epistemologi og konteksten de pedagogiske handlingene fremtrer i som er sentralt. Dette samspillet kan en oppnå. Det viser observasjonene gjort i kunst og håndverk hvor tema er matematikk. Ellers kan det for eksempel handle om måten en som lærer stiller spørsmålene på. I stedet for å spørre elevene om å gjenfortelle hva de akkurat har lest kan en spørre elevene hvordan de opplevde det de har lest. På denne måten vil elevene lære gjennom å reflektere rundt hva som var viktig for eleven som individ, på samme tid som refleksjonene påvirker medelever.

Videre vil jeg hevde at når resultatene fra forskningen gjort i denne avhandlingen kan peke mot en skolekultur hvor de tre målområdene står alene fremfor sammen, og det sterke fokuset på mål knyttet til epistemologi i fagene matematikk og norsk, at det er absolutt relevant å ikke miste fokus på pedagogikk i lærerutdanningen. Kanskje er det til og med et behov for å se nærmere på lærerutdanningens fokus på pedagogikkfaget og gjøre noen endringer der.

I denne sammenheng er det også mulig å trekke frem det faktum at pedagogikk er et fag i utdanningen av lærere, men det er ikke et fag i grunnskolen. Er det kanskje mulig at om

pedagogikk hadde vært i fag i grunnskolen, at det da hadde hatt betydning for hvordan de pedagogiske handlingene kommer frem i de ulike fagene, med tanke på at da ville pedagogikk vært mer synlig i skolen. Videre kan det også tenkes at den betydningen pedagogikk har i lærerutdanningen hadde vært annerledes enn det den er nå.

Jeg ønsker også å trekke frem det faktum at når resultatet fra undersøkelsen min er at det er forskjell på hvordan de pedagogiske handlingene kommer frem i de ulike fagene, med et større fokus på kunnskaper og ferdigheter i fagene matematikk og norsk, og et større samspill mellom de ulike målområdene, deriblant mer fokus på individet i kunst og håndverk, er det ekstra viktig at vi prøver å ivareta de praktisk- estetiske fagene i skolen. Nettopp fordi de praktisk – estetiske fagene er med på, sammen med matematikk og norsk selvfølgelig, å danne hele mennesket. Det er klart at fag som matematikk og norsk har vært viktige fag i løpet av den norske skolens historie, og fortsatt er både viktige og sentrale for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2018). Men det er kunst og håndverk også. I tillegg balanserer faget kunst og håndverk ut fokuset på kunnskap og retter det mot individet og samfunnet. Ideelt sett, i en helt perfekt verden, ville det vært samsvar og gjensidig avhengighet av alle de tre målområdene i alle fag, men med de føringene som legges i fra skolepolitikken, og presset målstyringen legger på fagene elevene måles og testes i, kan en kanskje se at det er ikke alltid er den veien det går. Det er for eksempel nylig kommet ut en artikkel som kommenterer vedtaket stortinget har tatt like før påske i forbindelse med lavere lærerutdanning i de praktisk – estetiske fagene, som heter «Ungene våre fortjener bedre». Her presenteres meningene til blant annet Eivind Moe, styreleder i organisasjonen Kunst og Håndverk i skolen og kulturminister Trine Skei Grande. De mener at det er skremmende at en godtar lavere utdanning, lønn og status for lærere i de praktisk – estetiske fagene, og at dette vedtaket er et skritt tilbake (Owe & Staude, 2018). Dermed blir det ekstra viktig at de praktisk – estetiske fagene ivaretas. Om ikke de til og med skulle fått mer innpass og større status.

Mitt håp, til tross for at denne oppgaven er en liten dråpe innenfor fagområdet pedagogikk, at den kan vekke en interesse eller tenne en glød hos noen. Kanskje kan den inspirere til videre forskning lignende det som er gjort i denne oppgaven, bare i større skala.

Referanser

- Arneberg, P., & Briseid, L. G. (2008). *Fag og danning - mellom individ og felleskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Aslam, H. (2016, 09 30). *Skolens matpause får kraftig kritikk*. Hentet fra www.nrk.no: <https://www.nrk.no/vestfold/reagerer-pa-matpausen-ved-ringshaug-skole-1.13156104>
- Biesta, G. (2010). *Good education in an Age of Measurement, Ethics, Politics, Democracy*. London: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2017). Qualification, socialization, subjectification. On the three domains of educational purpose. I H. Sæverot, & T. C. Werler, *Pedagogikkens språk* (ss. 88-100). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brekke, M. B., & Grimseth, G. (2016, 11 18). «Profesjonsfaget» eller «Pedagogikk og elevkunnskap» - mer enn navnet må vinnes. Hentet fra www.utdanningsnytt.no: <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2016/november/profesjonsfaget-eller-pedagogikk-og-elevkunnskap---mer-enn-navnet-ma-vinnes/>
- Christoffersen, L., & Johannssen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2009, 04 23). *Forskningsetikk*. Hentet fra www.etikkom.no: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/naturvitenskap-og-teknologi/Forskningsetikk/>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016, 04 27). *Hensyn til personer(5-18)*. Hentet fra www.etikk.com: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/b.-hensyn-til-personer-5---18/>
- Engelsen, K. S. (2014). Vurdering som pedagogisk redskap. I J. H. Stray, & L. Wittek, *Pedagogikk - en grunnbok* (ss. 389-401). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Flatås, R. M. (2016, 03 01). *Bevar limet i lærerutdanningen*. Hentet fra www.bt.no: <https://www.bt.no/btmeninger/debatt/i/K8rvG/Bevar-limet-i-larerutdanningen>

- Fuglesth, K. (2006). Vitenskapsteori og hermeneutikk. I K. Fuglesth, & K. Skogen, *Msteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk- Design og metoder* (ss. 256-271). Oslo: Cappelens Forlag AS.
- Gaare, O. (2017). Hva er opplæringens verdigrunnlag? *Kirke og kultur* Årg 122, nr 2 , ss. 155-167.
- Gadamer, H. G. (2010). *Sannhet og metode - Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax Forlag AS.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gundem , B. B. (2008). *Didaktikk – fagdidaktikk, anstrengte eller fruktbare forhold?* Hentet fra Acta Didactica Norge (2008) Vol 2, Nr 1: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.1020>
- Halsan, A. (2017, 03 02). *Kartleggingen vil fortsette*. Hentet fra www.lesesenteret.uis.no: <https://lesesenteret.uis.no/om-lesesenteret/aktuelt/kartleggingen-vil-fortsette-article85048-12719.html>
- Haug, P. (2008). *Norsk lærerutdanning – kva har skjedd med pedagogikkfaget?* Hentet fra Norsk Pedagogisk Tidsskrift 06/2008: https://www-idunn-no.galanga.hvl.no/npt/2008/06/norsk_lerarutdanning_-_kva_har_skjedd_med_pedagogikkfaget
- Haugstad, B. (2016, 03 12). *Ny og bedre lærerutdanning*. Hentet fra www.bt.no: <https://www.bt.no/btmeneringer/debatt/i/JOr16/Ny-og-bedre-larerutdanning>
- Haugstad, B. (2016, 03 31). *Pedagogikk like viktig i ny lærerutdanning*. Hentet fra www.khrono.no: <https://khrono.no/debatt/pedagogikk-viktig-i-ny-laererutdanning>
- Hjardemaal, F. (2002). Vitenskapsteori. I F. Hjardemaal, T. A. Kleven, & K. Tveit, *Innføring i pedagogisk forskningsmetode - En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (ss. 28-61). Oslo: Unipub forlag.
- Holmen, H. (2016, 6 29). *Epistemologi*. Hentet fra www.snl.no: <https://snl.no/epistemologi>
- Jensen, R., & Leirvik, C. H. (2015). *Elevsamtalen, læringsdialog og vurdering*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Jære, L. (2016, 09 02). *Norskfaget i spenn mellom danning og redskap*. Hentet fra www.utdanningsnytt.no:

<https://www.utdanningsnytt.no/magasin/2016/september/norskfaget-i-spenn-mellom-dannelse-og-redskap/>

Kleven, T. A. (2002). Hvordan er begrepene operasjonalisert? - Spørsmålet om begrepsvaliditet. I F. Hjørdemaal, T. A. Kleven, & K. Tveit, *Innføring i pedagogisk forskningsmetode - en hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (ss. 120-139). Oslo: Unipub forlag.

Kleven, T. A. (2002). Innledning. I F. Hjørdemaal, T. A. Kleven, & K. Tveit, *Innføring i pedagogisk forskningsmetode - En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (ss. 11-28). Oslo: Unipub forlag.

Kunnskapsdepartementet. (2013). *Lange linjer - kunnskap gir mulighet (Meld.st.18 2012-2013)*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/9f8d4da472c04edf8cabee3fed441b3d/no/pdfs/stm201220130018000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av kunnskapsløftet (Meld.st.28 2015-2016)*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2016, 06 07). *Slik blir den nye lærerutdanningen*. Hentet fra www.regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/slik-blir-den-nye-larerutdanningen/id2503270/>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen (Meld.st.21 2016-2017)*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Nasjonalt utviklingssenter for barn og unge. (2017, 11 20). Hentet fra <http://www.nubu.no/pals-skoler/hordaland-article1250-1073.html>
- NSD personvernombudet for forskning. (2017, 10 07). *Meld prosjektet*. Hentet fra www.nsd.no: http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/meldeplikttest.html
- Næss, N. G. (2006). Observasjon. I K. Fugleseth, & K. Skogen, *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (ss. 90-106). Oslo: Cappelen Forlag AS.
- Opplæringslova*. (2016, 6 17). Hentet fra Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-1
- Owe, T. A., & Staude, T. (2018, 04 03). *Ungene våre fortjener bedre*. Hentet fra www.nrk.no: <https://www.nrk.no/kultur/estetiske-fag-mister-status-etter-stortingsvedtak-1.13989422>
- Reindal, S. M. (2015). Kunnskapens gode? I P. O. Brunstad, S. M. Reindal, & H. Sæverot (red.), *Eksistens og pedagogikk* (ss. 138-156). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roos, M. (2014). Skolens rolle i nasjonsbyggingsprosessen. I J. H. Stray, & L. Wittek, *Pedagogikk - en grunnbok* (ss. 93-107). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Sandvoll, R., & Allern, M. (2014). Undervisningsplanlegging. I J. H. Stray, & L. Wittek, *Pedagogikk - en grunnbok* (ss. 307-321). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Schou, L. R. (2004). Immanuel Kant: Menneske er den eneste skabning der har brug for oppdragelse. I K. Steinsholt, & L. Løvlie, *Pedagogikkens mange ansikter* (ss. 125-141). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Sjøberg, S. (2001). *Fagdebatikk – Fagdidaktisk innføring i sentrale skolefag*. Gyldendal. Hentet fra https://folk.uio.no/sveinsj/Innledning_sjoberg_fagdebatikk.htm
- Solerød, E. (2012). *Pedagogiske grunntanker - i et dannelsesperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stray, J. H., & Wittek, L. (2014). Pedagogikk. I J. H. Stray, & L. Wittek, *Pedagogikk - en grunnbok* (ss. 21-35). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Sæthre, J. (2007). Respekt for eleven - også for elever med særskilte opplæringsbehov? I O. H. Kaldestad, E. Reigstad, J. Sæther, & J. Sæthre, *Grunnverdier og pedagogikk* (ss. 55-71). Bergen: Fagbokforlaget.

- Sæverot, H. (2015). Didaktisk fornyelse? I P. O. Brunstad, S. M. Reindal, & H. Sæverot(red.), *Eksistens & Pedagogikk- En samtale om pedagogikkens oppgave* (ss. 125-137). Oslo: Oslo.
- Sæverot, H. (2015, 10 20). *Første, andre, tredje pedagogikk solgt !* Hentet fra www.bt.no: <http://innsikt.bt.no/forste-andre-tredje-pedagogikk-solgt/>
- Sæverot, H. (2017). *Pedagogikkvitenskap*. Fagbokforlaget: Bergen.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse - En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget .
- Tjeldflåt, G. (2014, 11 24). *Ser TV til matpakka*. Hentet fra www.bt.no: <https://www.bt.no/nyheter/innenriks/i/29WXI/Ser-TV-til-matpakken>
- Tjeldvoll, A. (2013, 12 17). *Pedagogikk*. Hentet fra Store norske leksikon: <https://snl.no/pedagogikk>
- Tveit, M. S., Husebekk, A., Rice, C., Bovim, G., Reichert, F., Stølen, S., . . . Boysen, M. (2018, 04 30). *Tre råd til regjeringen*. Hentet fra www.forskerforum.no: <https://www.forskerforum.no/tre-rad-til-regjeringen/>
- UNESCO. (2007). *Road Map for Arts Education*. Hentet fra www.unesco.org: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Internasjonale studier om norsk skole*. Hentet fra www.udir.no: https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/temanotat/internasjonale_studier_om_norsk_skole_temanotat.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 2 2). *Hva er tilpasset opplæring ?* Hentet fra www.udir.no : <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 09 22). *Elevundersøkelsen*. Hentet fra www.udir.no: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/elevundersokelsen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Nasjonal satsing på vurdering for læring*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

- Utdanningsdirektoratet. (2018, 02 28). *Elevmedverknad*. Hentet fra [www.udanningsdirektoratet.no: https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/elevmedverknad/](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/elevmedverknad/)
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Læreplan i kunst og håndverk (KHV1-01)*. Hentet fra [www.udanningsdirektoratet.no: https://www.udir.no/kl06/KHV1-01](https://www.udir.no/kl06/KHV1-01)
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 03 27). *Læreplan i matematikk fellesfag (MAT1-04)*. Hentet fra [www.udanningsdirektoratet.no: https://www.udir.no/kl06/MAT1-04/Hele/Timetall](https://www.udir.no/kl06/MAT1-04/Hele/Timetall)
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 03 27). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Hentet fra [www.udanningsdirektoratet.no: https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Timetall](https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Timetall)
- Vedeler, L. (2009). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag - En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Waldum-Grevbo, K. S. (2018, 04 03). *Matpakka foran TV -skjermen på skolen*. Hentet fra [www.dagsavisen.no: https://www.dagsavisen.no/nyemeninger/matpakka-foran-tv-skjermen-p%C3%A5-skolen-1.1098383](https://www.dagsavisen.no/nyemeninger/matpakka-foran-tv-skjermen-p%C3%A5-skolen-1.1098383)
- Werler, T., & Sæverot, H. (2017). Pedagogikkens språk og kunnskapsformer - En introduksjon. I H. Sæverot, & T. Werler, *Pedagogikkens språk* (ss. 13-23). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wivestad, S. M. (2007). Hva er pedagogikk? I O. H. Kallestad, E. Reigstad, J. Sæther, & J. Sæthre, *Grunnverdier og pedagogikk* (ss. 293 - 327). Bergen: Fagbokforlaget.
- Zero. (2017, 11 20). Hentet fra [www.forebygging.no: http://www.forebygging.no/Rapporter-og-undersokelser/Evalueringertiltaksvurderinger/Konkrete-tiltak-og-programmer/Anbefalte-program-og-tiltak/Primarforebyggendegenerelle-tiltak-/ZERO/Zero/](http://www.forebygging.no/Rapporter-og-undersokelser/Evalueringertiltaksvurderinger/Konkrete-tiltak-og-programmer/Anbefalte-program-og-tiltak/Primarforebyggendegenerelle-tiltak-/ZERO/Zero/)
- Ådlandsvik, R. (2005). *Læring gjennom livsløpet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1 – NSD Meldeplikttest



Du har oppgitt at hverken direkte eller indirekte identifiserende personopplysninger skal registreres i forbindelse med prosjektet.

Når det ikke registreres personopplysninger, omfattes ikke prosjektet av meldeplikt, og du trenger ikke sende inn meldeskjema til oss.

Vi gjør oppmerksom på at dette er en veiledning basert på hvilke svar du selv har gitt i meldeplikttesten og ikke en formell vurdering.

Til info: For at prosjektet ikke skal være meldepliktig, forutsetter vi at alle opplysninger som registreres elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, hverken:

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)*
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)*
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)*
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.*

Vi forutsetter videre at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.

Med vennlig hilsen,
NSD Personvern

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS Harald Hårfagres gate 29 Tel: +47-55 58 21
17 nsd@nsd.no Org.nr. 985 321 884 NSD – Norwegian Centre for Research Data NO-
5007 Bergen, NORWAY Faks: +47-55 58 96 50 www.nsd.no

Vedlegg 2 – Observasjoner

Fag: Oppstart av dag Tema: Varighet: 15 minutter

Pedagogisk mål for individet – frihet, selvstendighet, kritisk refleksjon og ansvarlighet

Elevmedvirkning	
Elevene får ta egne valg	1
Selvstendighet	
Kritisk refleksjon	
Ansvarlighet for individet	

Mål knyttet til verden – verdier og normer, tradisjon, kultur og samfunn

Verdier og normer	
Klasseregler	
Tradisjon	2, 4
Ansvarlighet for felleskapet	

Mål for epistemologi – ferdigheter og kunnskaper

Mål for timen	3
Gjennomgang av tema	
Individuelt arbeid	
Gruppearbeid	
Samtale	
Vurdering	
Tilpasset undervisning	

1. Lesetid. Elevene leser egenvalgt bok. Et valg lærer har gjort av flere grunner. Det er flere elever som stadig er 5-10 minutter sen til skoledagen. Dette er et forstyrrende element for de andre elevene. Når de leser blir de ikke like forstyrret. Elevene som kommer sent får med seg det meste av undervisningen. Lærer opplever at elevene ikke leser så mye hjemme. Lesing er med på å gi en rolig start på dagen. Det blir tid til å snakke med enkeltelever ved behov/ ønske. Varer ca. 15 minutter.
2. En av elevene har bursdag. Alle står i ring og holder hender. Synger bursdagssang for eleven som har bursdag. En tradisjon de har i klassen som knyttes til tradisjoner vi har i samfunnet rund bursdagsfeiring.
3. Gjennomgang av dagen i dag.
4. Elevene står bak pulten. Lærer sier takk for i dag- elever sier takk for i dag. Tradisjon i form av noe klassen gjør når de avslutter dagen. Knyttes til tradisjoner vi har i samfunnet. Takker for i dag på jobb, i sosiale settinger mm.

Fag: Oppstart/avslutning på dagen

Tema:

Varighet: 15 minutter

Pedagogisk mål for individet – frihet, selvstendighet, kritisk refleksjon og ansvarlighet

Elevmedvirkning	5
Elevene får ta egne valg	4
Selvstendighet	
Kritisk refleksjon	
Ansvarlighet for individet	1,2

Mål knyttet til verden – verdier og normer, tradisjon, kultur og samfunn

Verdier og normer	
Klasseregler	
Tradisjon	3,6
Ansvarlighet for felleskapet	1

Mål for epistemologi – ferdigheter og kunnskaper

Mål for timen	
Gjennomgang av tema	
Individuelle oppgaver	
Gruppeoppgaver	
Samtale	
Vurdering	
Tilpasset opplæring	

1. Lærer møter elevene i garderoben og småprater med elevene. Har for øyeblikket ekstra fokus på ryddig gang. Det er lettere for hver enkelt elev å finne frem i tingene sine. Det er lettere for vaskepersonalet å gjøre jobben sin. Det er triveligere for alle å komme inn en ren og ryddig garderobe.

2. Elevenes ansvarlighet for å holde det ryddig i garderoben.

3. Etter hvert som elevene er ferdig å henge av seg går de inn i klasserommet, finner frem en bok og leser. Lærer henvender seg til meg og forteller hvorfor de starter skoledagen med lesing. Det er flere elever som stadig er 5-10 minutter sen til skoledagen. Dette er et forstyrrende element for de andre elevene. Når de leser blir de ikke like forstyrret. Elevene som kommer sent får med seg det meste av undervisningen. Lærer opplever at elevene ikke leser så mye hjemme. Lesing er med på å gi en rolig start på dagen. Det blir tid til å snakke med enkeltelever ved behov/ ønske. Varer ca. 15 minutter.

4. Elevene velger selv hvilke bøker de ønsker å lese. Tar med bok hjemmefra eller låner på skolen bibliotek/ av medelever. En elev ønsker ikke å lese. Lærer prøver å motivere, men elev får velge bort lesing så lenge eleven ikke forstyrrer de andre.

5. En elev har spørsmål ut fra boken eleven leser som omhandler politikk. Lærer møter eleven og tar seg tid til samtale med eleven både i form av svar på spørsmålene eleven har og diskusjon. Eleven er med på å bestemme hva samtalen dreier seg om.

6. Elevene står bak pulten. Lærer sier takk for i dag- elever sier takk for i dag. Tradisjon i form av noe klassen gjør når de avslutter dagen. Knyttes til tradisjoner vi har i samfunnet. Takker for i dag på jobb, i sosiale settinger mm.

Fag: Matematikk

Tema: Statistikk(rep.)

Varighet:45 minutter

Pedagogisk mål for individet – frihet, selvstendighet, kritisk refleksjon og ansvarlighet

Elevmedvirkning	
Elevene får ta egne valg	4
Selvstendighet	
Kritisk refleksjon	
Ansvarlighet for individet	

Mål knyttet til verden – verdier og normer, tradisjon, kultur og samfunn

Verdier og normer	
Klasseregler	
Tradisjon	
Ansvarlighet for felleskapet	

Mål for epistemologi – ferdigheter og kunnskaper

Mål for timen	
Gjennomgang av tema	1
Individuelle oppgaver	3
Gruppeoppgaver	
Samtale	
Vurdering	2
Tilpasset opplæring	

1. Lærer spør om elevene er klare til å gå videre. En vurdering.

2. Repetisjon/ gjennomgang av tema. Hva jobbet vi med i går. Hva som skal jobbes videre med. Ca. 5 minutter.
3. Individuelle oppgaver i arbeidsbok. Oppgavene de skal jobbe med står på tavlen. Elevene rekker opp en hånd om de trenger hjelp. Lærer og lærling (barn og ungdom) hjelper elevene. Varer CA 35 minutter.
4. To elever spør om de kan samarbeide om noen oppgaver. Lærer sier ja, men gå rett utenfor(mediatek) slik at ikke pratingen blir forstyrrende for dem som trenger arbeidsro.
5. I friminuttet kommer en elev opp med et spørsmål til tema i matematikken. Lærer møter elev og bruker friminutt til diskusjon med elev. Dette gjelder en elev som er høyt presterende som har jobbet med andre oppgaver tilpasset elevens nivå.

Fag: Matematikk Tema: Tekstoppgaver Varighet:60 minutter

Pedagogisk mål for individet – frihet, selvstendighet, kritisk refleksjon og ansvarlighet

Elevmedvirkning	
Elevene får ta egne valg	2
Selvstendighet	4, 8
Kritisk refleksjon	
Ansvarlighet for individet	

Mål knyttet til verden – verdier og normer, tradisjon, kultur og samfunn

Verdier og normer	
Klasseregler	
Tradisjon	
Ansvarlighet for felleskapet	

Mål for epistemologi – ferdigheter og kunnskaper

Mål for timen	
Gjennomgang av tema	1
Individuelt arbeid	7
Gruppearbeid	
Samtale	3,5,6
Vurdering	
Tilpasset opplæring	8,9,10

Halve klassen er på lekekurs. Lærer henvender seg til meg i friminutt og forteller at siden så mange er borte fra undervisningen har lærer planlagt et undervisningsopplegg som er preget av mengdetrening, da lærer ikke ønsker å gå gjennom nye tema med så mange elever borte.

1. Tid: ca. 5 minutter. Gjennomgang av mål for timen og hva de skal arbeide med.

2. Du velger selv metoden du vil bruke. Elevene har lært tre ulike regneoperasjoner i forbindelse med multiplikasjon.
3. Tid: ca. 5 minutter Lærer gjennomgår en eksempeloppgave på tavlen hvor elevene er deltagende i løsningen av oppgaven.
4. Lærer skriver svarsetningen til tekstoppgaven. En elev spør om de må svare akkurat likt lærer. Lærer svarer at elevene kan velg om de vil bruke lærers ord eller egne ord.
5. Tid: ca. 5 minutter. Lærer viser nytt eksempel på tavlen, hvor ny regneoperasjon blir brukt. Elevene er deltagende i løsning av oppgaven.
6. Tid: ca. 5 minutter. Lærer viser nytt eksempel på tavlen hvor ny regneoperasjon blir brukt. Elevene er deltagende i løsningen av oppgaven.
7. Tid: ca. 40 minutter. Individuelt arbeid i bok.
8. En høytpresterende elev har egne arbeidsoppgaver knyttet til tema multiplikasjon. Arbeider med disse oppgaven mens lærer gjennomgår oppgavene med de andre elevene. Når de andre elevene er i gang med oppgavene bruker lærer tid med denne eleven. Gjennomgang av oppgavene, lett vanskelig. Finner andre oppgaver. Gjennomgår hvordan elevene kan løse disse oppgavene.
9. Lavtpresterende elev (1) sitter og ser ned i boken. Lærer setter seg ned ved siden av elev og går gjennom oppgaven hvordan den kan løses. L: «forstod du denne måten». E: «emmm». L: «La meg forklare på en annen måte».
10. lavtpresterende elev (2) sitter og ser ut i luften. Har ikke arbeidet i boken. Lærer setter seg ned ved siden av eleven og går gjennom hvordan oppgaven kan løses.

Fag: Norsk

Tema: Dikt

Varighet:60 minutter

Pedagogisk mål for individet – frihet, selvstendighet, kritisk refleksjon og ansvarlighet

Elevmedvirkning	
Elevene får ta egne valg	1,9
Selvstendighet	
Kritisk refleksjon	4
Ansvarlighet for individet	

Mål knyttet til verden – verdier og normer, tradisjon, kultur og samfunn

Verdier og normer	
Klasseregler	
Tradisjon	
Ansvarlighet for felleskapet	

Mål for epistemologi – ferdigheter og kunnskaper

Mål for timen	2,3
Gjennomgang av tema	5
Individuelt arbeid	1,7
Gruppearbeid	

Samtale	4
Vurdering	6,8
Tilpasset opplæring	1

1. Tid: ca. 20 minutter. Elevene leser i egenvalgt bok når de kommer inn i klasserommet.
2. Tid: ca. 10 minutter. Gjennomgang av mål for uken, ukeplan og dagen i dag.
3. Tid: ca. 5 minutter. Gjennomgang av tema. Ulike tolkinger av dikt.
4. Tid: ca. 10 minutter. Lærer viser en filmatisert tolking av et dikt. Samtale rundt virkemidlene som er brukt og hvordan elevene oppfatter diktet. Lærer informerer om at de skal få se en annen tolking av det samme diktet, denne gang en sang. Lærer ber dem tenke over likheter og ulikheter ber elevene legge merke til stemningen.
5. Gjennomgang av oppgave. Lærer spør elevene hva de må tenke på før de går i gang med å svare på oppgaven. Noen av elevene svarer blant annet strofer, avsnitt og virkemidler.
6. Lærer: Spørsmål til oppgaven?
7. Tid: ca. 10 minutter. Oppgaver i arbeidsbok. Lærer hjelper elever som trenger hjelp. Lærer går også rundt og ser på arbeidet de ulike elevene gjør og sier «godt jobbet» «Fortsett sånn» «dette vet jeg du klarer»
8. Gjennomgang av oppgavene i felleskap. En vurdering av elevenes svar. Lærer veileder etter hvert som elevene kommer med sine svar. «Det er en måte å se på det, er det andre måter». Elever som ikke er ferdig med oppgavene får hjelp.

Rett før friminuttet begynner gjør halve klassen seg klar til å gå på lekekurs i forbindelse med nye trivselsledere.

9. En elev går til lærer og spør om å få flytte til en annen plass for resten av dagen. Klart det svarer lærer.

Fag: Norsk

Tema: Faktatekst

Varighet:60 minutter

Pedagogisk mål for individet – frihet, selvstendighet, kritisk refleksjon og ansvarlighet

Elevmedvirkning	
Elevene får ta egne valg	
Selvstendighet	
Kritisk refleksjon	
Ansvarlighet for individet	

Mål knyttet til verden – verdier og normer, tradisjon, kultur og samfunn

Verdier og normer	
Klasseregler	
Tradisjon	
Ansvarlighet for felleskapet	

Mål for epistemologi – ferdigheter og kunnskaper

Mål for timen	
Gjennomgang av tema	1
Individuelle oppgaver	3
Gruppeoppgaver	
Samtale	2
Vurdering	4
Tilpasset opplæring	

1.Gjennomgang om faktatekst. Nytt tema for klassen. Ca. 15 minutter.

2.Samtale rundt faktatekst. Hva er det? Hva kjennetegner faktatekst? Hva kan elevene om fakta?

3.Elevne skal lese en teks og lage faktabokser ut fra det de har lest.

4.Lærer spør elevene om de har forstått hva de skal gjøre. Lærer hjelper de elevene som spør om hjelp.

I tillegg til oppgavene gjennomfører også elevene elevundersøkelse. Har for så vidt ikke noe med norskundervisninger. Derfor ikke gjort observasjoner på dette. Det er likevel klart at når store deler av klassen forlater klasserommet sammen med assistent for å svare på elevundersøkelsen vi det påvirke hva som skjer i klasserommet.

Fag: K&H Tema: Forming med forskjellig materiale Varighet:60minutter

Pedagogisk mål for individet – frihet, selvstendighet, kritisk refleksjon og ansvarlighet

Elevmedvirkning	8
Elevene får ta egne valg	5,8,9
Selvstendighet	10,11
Kritisk refleksjon	
Ansvarlighet for individet	10,11,12,14
Motivasjon (lærer motiverer elev)	7

Mål knyttet til verden – verdier og normer, tradisjon, kultur og samfunn

Verdier og normer	6,13
Klasseregler	13

Tradisjon	
Ansvarlighet for felleskapet	

Mål for epistemologi – ferdigheter og kunnskaper

Mål for timen	3
Gjennomgang av tema	1
Individuelt arbeid	16
Gruppearbeid	
Samtale	2
Vurdering	4
Tilpasset opplæring	

En videreføring av timen jeg observerte sist.

1. Gjennomgang av tema. Lærer knytter aktiviteten i kunst og håndverk til matematikk. Former, vinkler. Noe repetisjon fra matematikkundervisning.
2. Lærer spør hva de husker. Elevene rekker opp hånden og får svare.
3. Lærer presenterer mål for timen. Navnelapper med figurer/ vinkler dere har brukt skal limes på utstillingen.
4. Har alle forstått hva de skal gjøre? Spørsmål fra lærer.
5. elevene veler selv hvilket materiale de ønsker å bruke og hvilke figurer/ vinkler de ønsker å fokusere på. Velger selv hvordan de løser oppgaven gitt dem.
6. Flere elever spør andre elever om å dele maling og lim. Alle elevene som blir spurt svarer ja. Dette kan indikere at de har tidligere snakket om/ arbeidet med hvordan vi er med de rundt oss i slike sammenhenger.
7. CA. fem minutter ut i arbeidstiden legger lærer merke til en elev som ikke arbeider. Lærer går til eleven og spør om eleven står fast. Eleven nikker. Lærer tar eleven med på en runde for å se på hva noen av de andre elevene arbeider med. Spør etterpå om eleven har noen tanker nå i forhold til hva eleven ønsker å lage.
8. En elev er ferdig og ønsker ikke å arbeide videre. Hva vil du gjøre i å stede spør lærer. Eleven ønsker å lese. Eleven får lese.
9. Etter ca. ti minutter får eleven som leser tilbud om å lage en plakat til utstillingen. Eleven spør hvordan den skal ages. Lærer svarer at det kan eleven bestemme. Elev reiser seg raskt og finner frem pennal og et stort ark og begynner å skrive.
10. lærer sier: Alle har ansvar for å vaske sin egen pensel når de er ferdig med den.
11. Lærer sier: Når dere er ferdig kan dere henge opp det dere har laget ute i garderoben så lager vi utstillingen vår der.
12. Lærer: Nå må vi avslutte. Alle rydder egen pult og plassen rundt.
13. Lærer: Vi hjelper hverandre når vi er ferdig.
14. Elevene er stilt opp bak stolen med sekken på ryggen. Lærer ber alle elevene om å se rundt seg på gulvet og plukke opp om det er noe som er blitt glemt.

Etter observasjon 6 ble det naturlig å spørre lærer om akkurat denne hendelsen og hva som har gjort at elevene deler på materialet på en måten de gjør. Lærer kunne da fortelle at tidligere i elevenes skoleløp har de snakket og øvd mye på dette med å dele på det de har tilgjengelig og være vennlig med hverandre fordi det kommer felleskapet til gode. Det kan dermed sees på som et resultat av pedagogisk handling som fortsatt er en del av elevene.

Fag: K&H
minutter

Tema: Forming med ulike materialer

Varighet:60

Pedagogisk mål for individet – frihet, selvstendighet, kritisk refleksjon og ansvarlighet

Elevmedvirkning	
Elevene får ta egne valg	3,6
Selvstendighet	4,8
Kritisk refleksjon	1
Ansvarlighet for individet	1,6,8

Mål knyttet til verden – verdier og normer, tradisjon, kultur og samfunn

Verdier og normer	7
Klasseregler	
Tradisjon	
Ansvarlighet for felleskapet	

Mål for epistemologi – ferdigheter og kunnskaper

Mål for timen	
Gjennomgang av tema	2
Individuelt arbeid	
Gruppearbeid	
Samtale	
Vurdering	5
Tilpasset opplæring	

1. Elevene har fått ny timelærer. Klassekontakt spør elevene hvordan det gikk i KRLE-timen som var i timen før. Flere elever forklarer om sin opplevelse. Det kommer frem at det er mer uro/ at det ikke gikk så fint som det kunne gått. Flere elever svarer. Lærer avslutter med at det ikke skal være noe forskjell. Elevene skal behandle alle voksne med respekt og at kontaktlærer vet elevene kan.

2. gjennomgang av tema.. Ca. 5 minutter. Knytter geometriske former, som er tema i matematikk, til oppgaven i kunst og håndverk. Presenter tilgjengelig materiale for elevene. Viser også noen eksempler.
3. Velg den formen du liker best. Velg det materialet du ønsker å jobbe med. Her er det bare fantasien som kan stoppe dere. Av og til kan det være vanskelig å plutselig skulle være kreativ så trenger dere hjelp, kan dere få det.
4. Det er ingen fasit. Dere velger selv hvordan dere ønsker at det skal se ut.
5. Har alle forstått oppgaven?
6. Lærer spør elevene hvordan vil vi ha det i klasserommet når vi arbeider med dette? Flere elever svarer. Ulike svar som kommer opp er: spørre hverandre om hjelp, vente på tur, ikke løpe, ikke rope.
7. flere elever spør hverandre om de kan dele lim/ maling mm. De elevene som blir spurt sier alle ja. Den kan indikere at de har arbeidet en del med dette tidligere. Verdier/ normer hvordan er vi med de rundt oss.
8. ryddetid. Alle tar ansvar for at sin pult og området rundt er ryddet.

Vedlegg 3 – Intervju

Transkripsjon

-Hvilket trinn underviser dere på?

1: 6.trinn

2,3: 7 trinn

-Hvilke fag underviser dere i?

1: I år er det vel omtrent alle fagene. Matematikk, norsk, KRLE, samfunnsfag, naturfag, engelsk, musikk, gym og kunst og håndverk.

2: I år er det matematikk, engelsk, musikk og kunst og håndverk.

3: Nå er det norsk, samfunnsfag, engelsk og musikk. Men det er forskjellig fra år til år og hvilket trinn jeg er på.

-Hvis jeg sier pedagogikk, hva tenker dere da?

2. Det er jo den teoretiske bakgrunnen for hvordan en lærer pluss didaktikk.

1: Nikker

3: Mhmm. Og så blir det hvordan du omgjør den teorien konkret i praksis. Hvordan det jobbes i klasserommet med det. Noe bruker du i klasserommet, noe når du planlegger og andre ting glemmes. Og så tilpasser du deg selv hele tiden da. I forhold til hva som skjer i klasserommet den dagen og de enkelte timene.

1: Pedagogikk er både i forberedelsene og i gjennomføringen. Mye tilpasning og forandring underveis.

3: Må bruke en del pedagogisk skjønn vet du når du står i klasserommet. Og det er vanskelig å forklare og overføre.

2: Og så utvikler du deg som lærer hele tiden og tar i bruk forskjellig. Det gjør jo pedagogikken og, forandrer seg altså.

1: Pedagogikk er mye, stort område, ikke så lett å forklare kort med få ord.

Enig. I oppgaven min deler jeg pedagogiske handlinger inn i tre målområder. Den første kategorien er mål knyttet til person. Det vil si pedagogiske handlinger som dreier seg om kvaliteter som for eksempel frihet, selvstendighet og ansvarlighet som er viktige for at et individ

skal leve godt. Det andre målområdet for pedagogisk handling er mål knyttet til verden. Hvordan individer kan leve godt i et samfunn hvor de skal samhandle med andre. Da er det det at det skal utvikles en fellesskapsfølelse, solidaritet og humanitet. Det tredje og siste målet for pedagogisk handling som jeg ønsker å trekke frem er mål for epistemologi – ferdigheter og kunnskap. Sentralt innenfor dette målet er derfor læringsmål, kunnskap og ferdigheter. Dette omfatter selvfølgelig ikke alt innenfor pedagogikk, men det er det jeg har valgt å fokusere på.

Hvis dere skal fordele tiden deres på hvor mye dere jobber med de ulike målområdene, hvordan tror dere det vil se ut sånn cirka?

1: Helt klart blir mesteparten av tiden brukt på kunnskaper og ferdigheter.

2: Men det vil jo ikke si at det ikke blir brukt tid på det andre. Det er litt sånn innimellom og det er vanskelig å sette tid på. Noen dager eller uker mer enn andre.

3: Det er sånn at planlegging av undervisning tar litt tid og gjennomføring av undervisning er jo allerede timeplanfestet og der er det da allerede gått en hel del tid. Og dette ligger jo på en måte klart. Du vet at undervise det skal du mandag til fredag og dermed må du planlegge for det og.

Du sier litt sånn innimellom, hva mener du da?

2. Altså det det innebærer at en skal gjøre elevene klar til samfunnet, ruste dem mot utfordringer ut over kunnskaper og ferdigheter er ting som gjerne er vanskelig å planlegge for. Ta for eksempel det å samhandle med andre. For noen er det selvsagt og lett, for andre kan det være mer utfordrende. Du kan ikke planlegge når det oppstår konflikter som du må være med å løse eller andre uforutsette situasjoner som handler om samhandling med andre mennesker.

3: De konfliktene håndterer du der og da. Og det finnes ikke en pedagogisk oppskrift på hvordan du kan løse alle sånne situasjoner for det er mennesker det handler om og de er forskjellige.

Når vi er inne på det med å ruste elevene for samfunnet. Hvordan arbeider dere med matematikk i denne forbindelsen?

1: Det blir jo mer naturlig innenfor noen emner i matematikken. Nå for eksempel arbeider vi med et kapittel som heter matematikk i hverdagslivet. Det dreier seg jo helt klart om det å fungere i et samfunn. Å lese tabeller og bussruter og klokken, ikke minst klokken. Få bruker klokke nå om dagen, klokken er på mobilen så om de kan klokken så er det vel helst den digitale. Det er vanskelig med den analoge klokken for mange.

2: Og så er det jo litt sånn og at klarer du ikke de grunnleggende tingene i matematikken, vil det jo være vanskelig å kunne fungere greit i samfunnet. Det å kunne klokken er jo kjempeviktig for å kunne komme tidsnok til skole og jobb. Matvareinnkjøp, det å styre egen økonomi, bussruter og tabeller som ble sagt og mer. Og så er det enkelte ting som er spesielt nødvendig for spesielle yrker. Måleenheter for eksempel. Og mer avansert matematikk for ingeniører for eksempel.

1: Ellers er mye matematikk veldig teoretisk og det blir en del repetisjon og øving.

Hvis vi holder oss til målområdene for samfunnet, hvordan arbeider dere med dette i norskfaget?

3: Altså i norskfaget så er det jo faktisk sånn at de tingene vi lærer der som å lese og skrive som er helt grunnleggende i norsken er ferdigheter som er viktig for å kunne fungere i et samfunn. Det er sånn vi kommuniserer med hverandre. Det er sånn vi lærer å forstå.

2: Det er viktig for å lese seg frem til forskjellige ting i dagliglivet. Det er viktig for å både finne og søke jobber og når du da har en jobb blir det mer lesing og skriving i mange tilfeller.

1: Lesing og skriving viktig videre i utdannelsen også. Nå er det sånn i samfunnet at flere og flere tar høyere utdanning.

3: I norskfaget jobber vi jo mye med tolking, forstå det du leser. Lesestrategier. Vi møter mye tekst rundt oss i samfunnet. Når vi jobber med lesestrategier, jobber jo vi med det å kunne plukke vekk unyttig informasjon blant annet. Og samtidig lærer du deg gjennom norskfaget å kunne tenke kritisk.

Nå har dere fortalt litt om hvordan dere arbeider med matematikk og norsk i forhold til verden, hva med kunst og håndverk?

2: Kunst og håndverk du..... Altså for det første styresmaktene ser på det som ikke viktig. Absolutt ikke viktig. Og kanskje , for noen, nei for alle , mange hvertfall er kanskje kunst og håndverk og andre praktisk estetiske fag noen av de viktigste fagene vi har på skolen. Det er synd egentlig hvor stemoderlig behandlet kunst og håndverk er. Er det stemoderligbehandlet man sier?

3: Kunst og håndverk er ikke på nasjonaleprøver, da er det ikke viktig for styresmaktene og det reflekteres i skolen.

2: Kunst og håndverk rommene forsvinner fra skolene, færre og færre utdanner seg til kunst og håndverklærere. Vi trenger kompetansen inn i skolen. Vi skulle hatt snekkere, kunstnere, kjeramikkarbeidere og alt vi skulle hatt i skolen. Og midlene for ikke å snakke om midlene du.

Det er jo ikke penger til kunst og håndverk. Og hvem styrer midlene? Styresmaktene. De leger føringer for hva som er viktig.

1: Ikke minst tror jeg det er viktig med kunst og håndverk for å lære ungene å bruke ulike redskaper. De gjør ikke såne ting hjemme lenger og det påvirker andre ting. For eksempel blyantgrep. Mange kommer til skolen med feil blyantgrep. De prøver å bruke fingrene på alle skjærmer de ser. Det er liksom ikke viktig i samfunnet vårt lenger å kunne bruke en hammer og en sag lenger. Det kreative med hendene er ikke nyttig for oss lenger.

2: Ja vi er ikke motivert lenge sånn som før i tiden. Vi har så lite tid og så mye penger at vi tenker at vi heller bare kjøper alt nytt, hele tiden. Det er ikke nyttig å lage ting med egne hender lenger. Vi trenger ikke reparere klær, vi kjøper nytt.

3: Jeg tror og vi er så travle i hverdagen . Mer en før. Voksne organiserer og legger til rette for barna sine hele tiden. Aktiviteter her, vennebesøk der. Den frie tiden hvor barn lekte ute, lagde ting i naturen, bygget trehytter er litt forbi. Voksne ser ikke nytten, lærer ikke videre og da blir det ikke mer av det da.

2:

Viktige poeng dere trekker frem, og jeg forstår at dette engasjerer dere. Hvorfor er det så viktig å bevare kunst og håndverk i skolen?

2: Først og fremst for den enkelte elev. Ikke alle er kjempeflinke i matematikk, naturfag og engelsk og norsk, alle skal ikke være det. Det er et veldig viktig fag. Vi trenger spesialister innenfor dette fagfeltet også ikke bare i matematikk og naturfag. Vi trenger flinke håndverkere og vi trenger flinke snekkere for eksempel.

3: Og for de som ikke mestrer så godt de andre fagene er det en fin plass for elevene å kunne klare å mestre noe.

1: Og det kan brukes for å gjøre de tingen som er vanskelig i matematikk litt lettere for eksempel. Det kan være med å motivere elevene til å lese og skrive.

2: Det handler om utviklingen til den enkelte eleven.

3: Det er heller ikke så mye pålagt ovenfra når det kommer til kunst og håndverk så undervisningen kan være litt friere.

2: Det er et annet fag en norsk og matte. Det er ikke et typisk skolefag. Elevene får automatisk mer valgfrihet. Ingen kunst og håndverk uten kreativitet. Og når en er kreativ innebærer det mye positivt for elevene. De skal heller ikke testes og måles opp og ned i kunst og håndverk sånn som med matte, norsk og engelsk så de har ikke det samme presset på seg her heller. De

får lov å kjenne på ting, bruke hendene, lære å ta seg tid, føle at de har tid ikke minst. Det blir en positiv opplevelse for elevene.

3: For noen elever er det spesielt viktig. Føle mestring. Kjenne på at de er gode på noe.

2: Viktig for alle.

3: Helt klart, men for noen betyr det mer.

2: Jo jo.

Med dette fokuset på den enkelte eleven tenker jeg at vi går videre til målet for individet. Hvordan arbeider dere med det i matematikk og norsk faget?

1: Tilpasset opplæring.

2: Mhmm barn er forskjellig og elevene kan derfor og forskjellige ting. Noen er god i regning, andre i måling eller statistikk. Vi tilpasser både oppgaver og undervisning etter dette.

3: I norsken og, men der er det litt sånn og at elevene tilpasser jo på en måte litt selv. Noen leser mer en andre og noen skriver lenger en andre. Noen er på fantasi og noen på faktatekster.

Hvis jeg nevner ansvarlighet og elevmedvirkning da?

3: Elevmedvirkning er veldig vanskelig altså. Hverdagen vår er jo barneskole. Om elevene skal være med å bestemme alt kommer ikke vi gjennom halvparten av det vi skal klare å komme gjennom da.

1: Det er høye krav til elevene. De skal kunne mye når de går ut av grunnskolen. Og på barneskolen har du et ansvar for det grunnleggende.

3: Elevmedvirkning er lettere når de er større og kan ta mer ansvar selv. Ikke alt elevene vil er mulig å få til.

2: Det er en annen tid. Voksne i dag styrer og ordner og organiser for barna sine. Dette er jo med på noen måter å frarøve barna mulighetene til å ta ansvar. Ansvar for å komme seg på skolen i tide selv for eksempel. Da skulle egentlig elevene kunnet klokken og sett på den og tatt ansvar for å komme seg avgårde. Istedenfor er det alarmer på telefonene og foreldrene som ringer for å sjekke om de er kommet seg avgårde. Vi lever i et travelt samfunn, samtidig som ting er blitt lettere. Sant alle har en mobiltelefon og kan ringe å sjekke, eller legge inn på en alarm. Det er nok ikke vondt ment på noen som helst måte, men det gjør jo at barna ikke trenger å lære å ta ansvar for seg selv på egenhånd.

Siste spørsmål. Hvordan arbeider dere med målet for kunnskaper og ferdigheter i fagene norsk og matematikk?

1: Det er jo det enkleste og vanskeligste igjen. Det blir å holde seg oppdatert på læringsmålene og jobbe så godt en kan for å hjelpe elevene å nå dem.

3: Bruke varierte arbeidsmåter og tilpasse etter tema og situasjon.

2: Blir en del tilpasning her og ja.

1: Det er ikke alltid lett når det er et sprik på hva elevene kan, men vi gjør vel vårt beste.

2: Det er gjennomgang av tema, vi viser gjerne eksempler, flere måter å gjøre ting på.

3: De jobber for seg selv og sammen med andre. Variere litt på hvordan stoffet blir lagt frem og hvordan de arbeider med det for å lære.

1: Vurdere hvor i landet de ligger og hva vi må arbeide videre med. Hva har de forstått, hva trenger de mer hjelp til. Sånne ting.

3: Planlegge og gjennomføre en undervisning som passer til de fleste og tilpasse det etter situasjonen i klasserommet.