



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGÅVE

Lærarar si tilnærming av målområde i undervisning

How teachers approach domains of purpose in teaching

Per Brunborg

Master i undervisningsvitenskap med fordjupning i pedagogikk
Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett
Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag
Rettleiarar: Herner Sæverot og May Britt Revheim Brekke
Innleveringsdato: 15.05.2020

Samandrag

Føremålet med denne masteroppgåva er å kaste lys over korleis ulike målområde innanfor utdanning viser seg i undervisning og kva pedagogiske handlingar læraren gjer for å nå desse. Studien har ei kvalitativ tilnærming, der det har blitt gjennomført djupneintervju og observasjon av tre lærarar. Studien tek utgangspunkt i Biesta sin (2017) teori om tre ulike målområde og Oettingen (2012) sin teori om pedagogiske handlingsformer. I tillegg har læreplanverket blitt nytta i stor grad.

Alle dei tre målområda viser seg i informantane si undervisning, men det ser ut til å vere målområdet kvalifisering som dominerer. Innanfor dette målområdet blir alle dei tre pedagogiske handlingsformene nytta i stor grad i undervisninga. Det til dels ein-sidede fokuset på kvalifiseringa ser ut til å skuldast mangel på tid, samt mangel på evalueringssystem som gjer det mogleg å vurdere dei sosiale og personlege måla i læreplanen. Ei slik kunnskapsorientert tilnærming ser ut til å kunne føre til at elevane gjer det betre fagleg, men det kan også hindre elevane si utvikling som menneske. Dei to andre målområda, sosialisering og subjektivering, kjem begge til syne i noko grad. Innanfor sosialiseringa blir dei pedagogiske handlingsformene å vise og å oppmode nytta. Elevane blir til dømes vist korleis dei kan vise omsyn for kvarandre. Eit anna døme kan vere at dei blir oppmoda til å samarbeide. Studien viser også at den sosialiseringa som kjem til syne gjennom informantane si undervisning nesten ein-sidedig er prega av samarbeid mellom elevane. Når det kjem til subjektiveringa blir alle dei pedagogiske handlingsformene nytta. Informantane viser til dømes korleis elevane kan tenke kritisk, oppmodar dei til å ta ansvar og vere munnleg aktive, samt stiller spørsmål som fremjar elevane si evne til refleksjon og danning av eigne synspunkt. Å oppmode ser ut til å dominere dei to sistnemnde målområda. Dette kan vere eit problem då denne pedagogiske handlingsforma kan betraktast som den svakaste av dei tre. Eit anna viktig funn er at vektlegginga av sosialiseringa og subjektiveringa ser ut til å vere prega av tilfeldigheter.

Funna i studien kan ikkje generaliserast, men kastar lys over kva pedagogiske handlingar læraren kan nytte for å vektlegge alle dei tre målområda i si undervisning. Dette kan bidra til å hjelpe elevane å nå både dei faglege, sosiale og personlege måla i læreplanen.

Abstract

The purpose of this master's thesis is to elucidate how different domains of purpose in education appear in teaching, and what pedagogical actions the teacher take to achieve these. The study has a qualitative approach, where in-depth interviews and observation of three teachers have been conducted. The study is based on Biesta's (2017) theory about domains of purpose and Oettingen's (2012) theory about pedagogical actions. In addition, the curriculum has been widely used.

All the three domains of purpose appear in the informants teaching, but the domain of purpose called qualification seem to dominate. Within this domain of purpose, all three pedagogical actions are used extensively in teaching. The unilateral focus on the qualification seems to be due to a lack of time, as well as lack of evaluation system that makes it possible to assess the social and personal goals of the curriculum. Such a knowledge-oriented approach seems to be able to make students better academically, but it can also hinder the pupil's development as a human being. The two other domains of purpose, socialization and subjectification, both appear to some extent. Within the socialization, the pedagogical actions, to show and to encourage, are used. For example, students are shown how they can take each other into account. Another example is that they are also encouraged to cooperate. The study also shows that the socialization that appears through the informant's teaching is almost unilaterally characterized by collaboration between the pupils. When it comes to subjectivation, all the pedagogical actions are used. For example, informants show how pupils can think critically, encourage them to take responsibility and be verbally active, in addition to ask them questions that promote their ability to reflect and form their own point of view. To encourage seems to dominate the two latter domains of purpose. This can be a problem as this pedagogical action can be considered the weakest of the three. Another important finding is that the emphasis on socialization and subjectivation may appear to be characterized by chance.

The findings of the study cannot be generalized but shed light on the pedagogical actions the teacher can use to emphasize all the three domains of purpose in his teaching. This can help pupils achieve both the academic, social and personal goals of the curriculum.

Forord

Arbeidet med masteroppgåva har vore ein lang og krevjande prosess. Mange omtalar prosessen som ein berg- og dalbane, der ein får oppleve både opp- og nedturar. Denne framstillinga kjenner eg meg godt igjen i. Prosessen har likevel vore svært lærerik. Eg har tileigna meg kunnskap og gjort meg erfaringar som eg kjem til å ta med meg vidare i livet. Masteroppgåva markerer slutten av fem år på grunnskulelærerutdanninga ved Høgskulen på Vestlandet. Det har vore spennande å fordjupa seg i eit tema, men eg er no glad for å vere ved vegg ende. No kjenner eg meg klar for, og ser fram til, å tre ut i arbeidslivet.

Utan støtte og hjelp hadde det vore vanskeleg å kome i mål med masteroppgåva. Det er difor mange som fortener ein takk. Til å byrje med ynskjer eg å takke rettleiarane mine Herner Sæverot og May Britt Revheim Brekke, for gode råd og tilbakemeldingar gjennom heile prosessen. Vidare ynskjer eg å takke informantane mine for at eg fekk observere og intervju dei. Eg ynskjer også å takke mine gode vener og medstudentar som har følgd meg gjennom alle studieåra, for gode samtalar i både gode og vonde stunder. Til slutt ynskjer eg å takke sambuaren min, Johanne. Tusen takk for all støtte det siste året.

Bergen, 15.05.2020

Per Brunborg

Innholdsliste

| | |
|--|-----------|
| 1.0 Innleiing | 3 |
| 1.1 Bakgrunn for val av tema..... | 3 |
| 1.2 Fagleg kontekst..... | 4 |
| 1.3 Føremål og problemstilling | 4 |
| 2.0 Teorigrunnlag | 6 |
| 2.1 Dei tre målområda innanfor utdanning..... | 6 |
| 2.1.1. Kvalifisering | 7 |
| 2.1.2. Sosialisering..... | 8 |
| 2.1.3. Subjektivisering | 8 |
| 2.1.4. Målområda er ikkje isolerte element | 9 |
| 2.1.5. Målområdas problemstilling | 10 |
| 2.2 Pedagogikkens handlingsformer | 12 |
| 2.2.1. Pedagogiske handlingar | 12 |
| 2.2.2. Å vise | 13 |
| 2.2.3. Å spørje | 15 |
| 2.2.4. Å oppmode..... | 16 |
| 2.3 Læreplanen | 18 |
| 2.3.1. Føremålet med opplæringa | 19 |
| 2.3.2. Om overordna del | 20 |
| 2.3.3. Opplæringa skal ivareta heile mennesket | 20 |
| 2.3.4. Danning | 21 |
| 2.3.5. Sosial kompetanse | 22 |
| 3.0 Metode | 25 |
| 3.1 Mixed methods research..... | 25 |
| 3.1.1. Det kvalitative forskingsintervjuet | 25 |
| 3.1.2. Observasjon | 26 |
| 3.2 Datainnsamling..... | 26 |
| 3.2.1. Intervjuguiden..... | 26 |
| 3.2.2. Observasjonsfokus og observasjonsrolle..... | 27 |
| 3.2.3. Utvalsprosessen | 28 |
| 3.2.4. Presentasjon av informantar | 28 |
| 3.2.5. Datainnsamling | 29 |
| 3.3 Analyseprosessen..... | 30 |
| 3.4 Kvalitetssikring | 33 |
| 3.4.1. Validitet | 33 |
| 3.4.2. Reliabilitet | 34 |
| 3.5 Forskingsetiske omsyn | 35 |
| 4.0 Funn | 37 |
| 4.1 Kvalifisering..... | 37 |
| 4.1.1. Å vise | 41 |
| 4.1.2. Å spørje | 41 |
| 4.1.3. Å oppmode..... | 42 |
| 4.1.4. Oppsummering | 42 |

| | |
|--|-----------|
| 4.2 Sosialisering | 43 |
| 4.2.1. Å vise | 44 |
| 4.2.2. Å oppmode..... | 45 |
| 4.2.3. Oppsummering | 47 |
| 4.3 Subjektivering..... | 47 |
| 4.3.1. Å vise | 48 |
| 4.3.2. Å spørje | 49 |
| 4.3.3. Å oppmode..... | 50 |
| 4.3.4. Oppsummering | 52 |
| 5.0 Drøfting..... | 53 |
| 5.1 Kvalfiseringsfokus | 53 |
| 5.1.1. Moglege årsaker til kvalifiseringsfokuset | 55 |
| 5.1.2. Konsekvensar av det ein-sidede fokuset..... | 56 |
| 5.2 Tilfeldig sosialisering og subjektivering | 58 |
| 5.3 Utvikling av sosial kompetanse..... | 61 |
| 5.4 Sosialisering og subjektivering - eit tilstrekkeleg fokus? | 63 |
| 5.5 Konstant fremjing av samarbeid?..... | 64 |
| 5.6 Eit problem ved å oppmode..... | 66 |
| 5.7 Oppmoding - kontrollfunksjon eller læringsfunksjon?..... | 68 |
| 5.8 Spørsmålet sin hovudfunksjon | 70 |
| 5.9 Å vise – ei tredje form? | 72 |
| 6.0 Avslutning | 75 |
| 6.1 Oppsummering av hovudfunn | 75 |
| 6.2 Kritiske refleksjonar | 78 |
| 6.3 Vegen vidare | 79 |
| Litteraturliste | 80 |
| Vedlegg 1: Informasjonsskriv | 82 |
| Vedlegg 2: Intervjuguide..... | 84 |
| Vedlegg 3: Observasjonsskjema | 87 |
| Vedlegg 4: Godkjenning, NSD..... | 88 |

1.0 Innleiing

I dette kapittelet ynskjer eg å presentere bakgrunn for val av tema og kvifor det aktuelle temaet er interessant. Vidare vil det kome ein kort presentasjon der temaet blir sett inn i ein fagleg kontekst. Avslutningsvis vil føremålet med studien og problemstillinga bli presentert.

1.1 Bakgrunn for val av tema

Gjennom praksis i grunnskulelærerutdanninga og som lærarvikar har eg fått eit inntrykk av at elevane si tileigning av kunnskap er det viktigaste målet skulen har. Nokon dreg det ifølgje Biesta (2017) så langt at dei ser på elevane si tileigning av kunnskap og dugleikar som skulen si einaste oppgåve. Denne oppfatninga ser ein att i globale utdanningsmålingar, der ein i stor grad er interessert i målbare prestasjonar i forholdsvis smale mål (Biesta, 2017). I den overordna delen av læreplanen kjem det derimot tydeleg fram at opplæringa også har andre mål. Her står det mellom anna at: «Alle skal lære å samarbeide, fungere sammen med andre og utvikle evne til medbestemmelse og medansvar» (Kunnskapsdepartementet, 2017) og «Elevene må lære seg å opptre ansvarlig i alle sammenhenger i og utenfor skolen» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Desse måla indikerer slik eg ser det at opplæringa også har som mål å utvikle elevane både sosialt og personleg, altså utvikle dei som menneske. I grunnskulelærerutdanninga tykkjer eg det har vore lite fokus på korleis ein kan bidra til denne menneskelege utviklinga. Eg er ferdig utdanna adjunkt, men føler likevel ikkje at eg har tilstrekkeleg kompetanse på området. Korleis bidrar eigentleg lærarar til både den faglege, sosiale og personlege utviklinga til eleven? Slik eg forstår Biesta (2017) kan ein ved å vektlegge målområda kvalifisering, sosialisering og subjektivering i undervisninga legge til rette for at elevane får moglegheit til å nå både dei faglege, sosiale og personlege måla i læreplanen. I denne masteroppgåva ynskjer eg difor å få ei djupare innsikt i korleis dei tre målområda viser seg og blir vektlagt i undervisning. Dette kan slik eg ser det bidra til å kaste lys over lærarar si tilnærming og vektlegging av dei ulike målområda. Vidare ynskjer eg å få meir kunnskap om korleis lærarar fremjar elevane si utvikling innanfor kvart av målområda. For å kunne undersøke dette systematisk vel eg å ta utgangspunkt i dei tre mest kjende pedagogiske handlingsformene (Oettingen, 2012). Eg håper såleis å kaste lys over korleis ein kan fremje alle målområda i undervisninga, og dermed legge til rette for den einskilde elev si faglege, sosiale og personlege utvikling.

1.2 Fagleg kontekst

Den overordna delen av læreplanen skildrar eit grunnsyn som skal prege utdanningspraksisen i opplæringa (Kunnskapsdepartementet, 2017). Denne delen skal gje retning for opplæringa i alle fag, og såleis bidra til å realisere opplæringa sitt breie føremål (Kunnskapsdepartementet, 2017). Opplæringa skal ifølgje kunnskapsdepartementet (2017) gjere elevane i stand til å kunne meistre liva sine og delta i samfunnet. Noko liknande kjem også fram hos Biesta (2017). Han påpeiker at skulen sin funksjon ikkje berre er å fylle elevane med kunnskap, men at den også skal vidareføre tradisjonar og forme menneske (Biesta, 2017). Skulen skal altså ifølgje Biesta (2017) både utvikle elevane til gode framtidige samfunnsborgarar, samt utvikle dei til å bli sjølvstendige menneske som ikkje er avhengig av andre. Vidare hevdar kunnskapsdepartementet (2017) at eleven sin identitet, sjølvbilete, meiningar og haldningar blir til i samspel med andre. Sosial læring skjer i alle aktivitetar i skulen sin regi, og fagleg læring kan difor ikkje isolerast frå den sosiale læringa (Kunnskapsdepartementet, 2017). Innanfor kompetanseomgrepet finn vi også dugleikar som forståing og evne til refleksjon, samt kritisk tenking i fag (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dugleikar som evne til refleksjon og kritisk tenking heng ifølgje kunnskapsdepartementet (2017) tett saman med utvikling av haldningar og etisk vurderingsevne.

Slik det kjem fram hos kunnskapsdepartementet (2017) og Biesta (2017) ser vi at utdanninga har fleire føremål enn å overføre kunnskap og dugleikar til elevane. Biesta (2017) påpeiker at utdanning alltid bør vere oppteken av kunnskapsformidling, vidareføring av tradisjonar og forming av menneske. Utdanninga har altså tre føremål og dermed tre målområde (Biesta, 2017). Korleis målområde viser seg gjennom undervisning og korleis lærarar arbeider med desse finst det, etter mitt skjøn, lite teori og forskning på.

1.3 Føremål og problemstilling

Føremålet med studien min er å finne ut meir om korleis ulike målområde viser seg i undervisninga, samt kva pedagogiske handlingar læraren gjer for å utvikle elevane innanfor kvart målområde. Ut i frå denne forvitenskapen har eg formulert fylgjande problemstilling:

Korleis viser ulike målområde seg gjennom undervisning og kva pedagogiske handlingar gjer læraren for å nå desse?

Biesta (2017) skriv ein heil del om korleis han oppfattar fokuset på dei tre målområda i utdanninga, og korleis han tenker at forholdet mellom desse skal vere. Han skriv derimot lite om korleis ein i undervisninga kan fremje elevane si utvikling innanfor kvart av målområda. For å undersøke dette nærare har eg teke utgangspunkt i dei tre mest kjende pedagogiske handlingsformene: å vise, å spørje og å oppmode(Oettingen, 2012). Eg ynskjer å undersøke korleis desse pedagogiske handlingsformene blir nytta innanfor kvart målområde. Ifølgje Oettingen (2012) er intensjonen med pedagogiske handlingar å setje i gang læringsaktivitetar hos eleven. Eit mål med studien blir dermed å finne ut kva pedagogiske handlingar lærarar nyttar for å setje i gang læringsaktivitetar som fremjar elevane si utvikling innanfor dei tre målområda. For å svare på problemstillinga har eg valt å gjennomføre ein kvalitativ studie av tre tilfeldige lærarar. Gjennom intervjuar ynskjer eg å få eit innblikk i deira tankar og refleksjonar kring tema. Vidare ynskjer eg å nytte observasjon for å sjå korleis målområda kjem til syne i deira undervisning, samt sjå kva pedagogiske handlingar dei gjer for å fremje desse.

2.0 Teorigrunnlag

Her vil teorigrunnlaget bli presentert. Teorien som ligg til grunn for oppgåva vil danne utgangspunkt for vidare diskusjon og drøfting. Eg ynskjer å nytte relevant teori som kan kaste lys over observasjonane og informantane sine erfaringar, tankar og synspunkt. Teorigrunnlaget vil i stor grad bestå av Biesta (2017) sin teori om målområde, Oettingen (2012) sin teori om pedagogiske handlingsformer, samt den overordna delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Desse vil vere sentrale for å kunne svare på problemstillinga.

2.1 Dei tre målområda innanfor utdanning

Biesta (2017) set spørsmålsteikn ved kva som er utdanninga sitt føremål. Vidare skriv han:

In what follows I will argue that what distinguishes education from many other practices is the fact that it is not orientated towards only one purpose, but actually has three different purposes – or, to be more precise, three different domains of purpose – that it needs to take into consideration.

(Biesta, 2017, s. 88)

Slik det kjem fram her har utdanninga ikkje berre eit føremål. Den har derimot tre føremål og må difor ta omsyn til tre ulike målområde. Det at utdanninga har tre føremål fører til at den skil seg frå mange andre praksisar. Vidare hevdar Biesta (2017) at utdanninga er ganske unik fordi den ikkje berre fokuserer på eit mål, slik som til dømes lov og medisin. Innanfor lov vil målet vere å fremje rettferd og innanfor medisin vil målet vere å fremje helse (Biesta, 2017). Når det kjem til utdanning bør ein alltid vere oppteken av dei tre ulike målområda kvalifisering, sosialisering og subjektivering (Biesta, 2017).

Innanfor utdanning treng ein ifølgje Biesta (2017) alltid å vere engasjert i spørsmål knytt til innhald, føremål og forhold. Det fyrste og kanskje det viktigaste spørsmålet meiner han handlar om føremål. Biesta (2017, s. 92) skriv:

(...) because it is only when we have established a view about what we seek to bring about with our educational endeavor – in the broad sense of the word – that we have a criterion to make judgements about the content that is most appropriate for this and about the ways in which relationships can support our ambition.

Vi må altså fyrst og fremst finne ut kva som er føremålet med utdanninga før vi kan ta til å bestemme kva innhald som er mest passande. Biesta (2017) hevdar vidare at det alltid vil vere noko særeige med spørsmålet knytt til føremålet med utdanninga. Sidan utdanninga ikkje berre orienterer seg kring eit mål vil føremålet på ingen måte vere ein-dimensjonalt(Biesta, 2017). Då føremålet med utdanninga er eit tre-dimensjonalt spørsmål, vil det også krevje ein tre-dimensjonal tenking og ei tre-dimensjonal utøving frå læraren si side(Biesta, 2017). Ved å observere utdanningspraksis hevdar Biesta (2017) at vi kan sjå kvifor utdanninga har tre målområde. Når læraren forsøker å lære ein elev noko, gjennom å vise eller forklare, vil det alltid vere ei moglegheit for at læringa verker inn på tre ulike målområde(Biesta, 2017). Desse målområda vil no bli skildra i dei komande delkapitla.

2.1.1. Kvalifisering

Biesta (2017, s. 93) skriv fylgjande: «First of all education is always about something, that is, about knowledge and skills that teachers seek to make availability to their students and that students seek to acquire». Utdanning handlar altså fyrst og fremst om at lærarane skal gjere kunnskap og dugleikar tilgjengeleg for elevane sine. Det at elevane skal tileigne seg kunnskap og dugleikar er ifølgje Biesta (2017) det fyrste føremålet utdanninga har, og blir kalla kvalifisering. Dette målområdet handlar om at elevane skal bli i stand til å «gjere noko», altså å kvalifisere dei for anten eit spesifikt yrke, yrkesfelt, eller for livet i ei kompleks og moderne verd(Biesta, 2017). Vidare hevdar han at einskilde menneske betraktar dette som skulen si einaste oppgåve. Biesta (2017, s. 93) skriv: «Some see qualification as the only task and function of the school and would argue that schools should just stick to knowledge and skills». Oppfatninga om at skulen i størst mogleg grad skal halde seg til å overføre kunnskap og dugleikar ser vi ifølgje Biesta (2017) att i den globale målingsindustrien innanfor utdanning. Her er ein i stor grad oppteken av målbare prestasjonar i forholdsvise smale mål, som til dømes naturfag, matematikk og fyrstespråk(Biesta, 2017). Ut i frå mi forståing av Biesta (2017) kan eit døme på kunnskap innanfor dette målområdet vere å vite korleis ein multipliserer og dividerer brøk. På same måte kan dugleikar her vere å kunne utføre grunnleggande element i turn, til dømes framlengs og baklengs rulle.

2.1.2. Sosialisering

Ifølgje Biesta (2017) finst det fleire som meiner at skulen si einaste oppgåve bør vere å overføre kunnskap og dugleikar til elevane, og på denne måten kvalifisere dei. Likevel ser ein at skulen i mange år også har vore ein sterk sosialiseringsinstitusjon (Biesta, 2017). Skulen har vist seg å vere ein stad som vidareformidlar kommunikasjon- og praksistradisjonar, altså ulike måtar å vere på og ulike måtar å gjere ting på (Biesta, 2017). På denne måten gjev skulen born og unge moglegheit til å delta i desse praksisane og tradisjonane (Biesta, 2017). Vidare hevdar Biesta (2017) at utdanning som sosialisering i mange år har blitt sett på som noko som skjer «bak ryggen» på lærarar og elevar, men at den no i seinare tid har blitt ei legitim oppgåve og eit mål med utdanninga. Slik Biesta (2017) ser det kan vi sjå føremålet med sosialiseringa på to måtar. Han skriv fylgjande: «We can see this in more conservative educational agendas where the main ambition is to preserve particular social, cultural, political and religious traditions and ways of being and doing» (Biesta, 2017, s. 94). Ut i frå denne forståinga av sosialiseringa er målet å ta vare på einskilte tradisjonar, veremåtar og kommunikasjonsmåtar. Den andre måten ein ifølgje Biesta (2017) kan forstå sosialiseringa på er gjennom meir moderne agendaer, der føremålet med utdanninga er å skape gode framtidige medborgarar. Vi kan på denne måten betrakte sosialisering som det andre målområdet innanfor utdanning (Biesta, 2017). Slik eg forstår Biesta (2017) kan læraren legge til rette for elevane si utvikling av dugleikar også innanfor dette målområdet. Døme på slike dugleikar kan vere gode samarbeidsevner og god sosial kompetanse.

2.1.3. Subjektivering

Ut i frå Biesta (2017) si forståing vil det vi generelt kan kalle for eleven sin personlegdom også bli påverka av utdanninga. Han skriv: «In addition to qualification and socialization I wish to argue that education always also impacts on what in general terms we might call the personhood of the student» (Biesta, 2017, s. 94). Vidare hevdar han at vi også her kan sjå at utdanninga påverkar eleven, og at læraren kan legge til rette for dette (Biesta, 2017). Eit døme kan vere når han ynskjer å gje elevane rom for å lære seg spesielle eigenskapar, slik som kritisk tenking (Biesta, 2017). Ifølgje Biesta (2017) understreker dette at all utdanning, som ikkje berre er enkel opplæring eller indoktrinering, skal vere oppteken av moglegheita for at elevane kan eksistere som subjekt for eigne handlingar og eige ansvar. Dei skal ikkje

vere objekt som blir styrt og kontrollert av andre(Biesta, 2017). Dette er det tredje og siste målområdet utdanning har, og blir kalla for subjektivering(Biesta, 2017).

2.1.4. Målområda er ikkje isolerte element

Hos Biesta (2017) kjem det fram at kvalifisering, sosialisering og subjektivering ikkje berre har tre ulike effektar på utdanning, men at dei også er tre område der utdanninga har ein funksjon. Vidare skriv han fylgjande:

I also wish to suggest that because education always has a potential impact in these three domains, educators should also take explicit responsibility for what they seek to achieve in each of these domains, and engage with the question how their ambitions can be justified.

(Biesta, 2017, s. 94-95)

Utdanning kan altså alltid potensielt verke inn på tre ulike målområde. Lærarane må difor ta hovudansvaret for kva dei ynskjer å oppnå innanfor kvart einskild målområde. Dei må også stille spørsmål på ein slik måte at desse måla kan rettferdiggerast. Ut i frå mi forståing av Biesta (2017) vil formuleringa av eit spørsmål vere viktig for kva målområde ein ynskjer å arbeide med. Til dømes kan «kva er makt?» vere ei formulering som siktar seg inn på målområdet kvalifisering, medan «har du(eleven) noko form for makt?» i større grad treff subjektiveringa. Her må eleven sjølv reflektere og gjere seg opp ei meining, i staden for å «gulpe opp» ein eller annan definisjon av makt som andre har bestemt skal vere riktig. Vidare hevdar Biesta (2017) at dersom ein er i stand til å erkjenne at kvalifisering, sosialisering og subjektivering er tre målområde innanfor utdanning, er ein i stand til å kritisere dei som ynskjer at utdanninga berre ha skal ha eit føremål. Ein slik tankegang vil føre til utdanningssystem som ikkje er i balanse(Biesta, 2017). Dersom ein fokuserer mykje på eit målområde vil det kunne marginalisere dei andre målområda(Biesta, 2017). Vidare skriv Biesta (2017, s. 95):

Although the strongest «push» many educators nowadays are experiencing comes from attempts to reduce education to qualification and, more specifically, to measurable outcomes in a small number of academic subjects, we should not forget that attempts to «drive» education solely with regard to socialization or with regard to subjectification are also one-sided.

Slik det kjem fram her ser vi at mange lærarar i dag opplev eit press om å fokusere på kvalifiseringa, og då særleg på smale mål i akademiske fag. Samstundes påpeiker han at dersom vi skulle bygd utdanninga aleine på sosialisering eller subjektivering ville det også blitt einseitig. Eit kjenneteikn på god utdanning vil vere at den alltid er i balanse, og difor står det sentralt at utdanninga fokuserer på innhald, tradisjonar, og forming av menneske(Biesta, 2017). Deretter påpeiker Biesta (2017) at kvalifisering, sosialisering og subjektivering ikkje kan sjåast på som isolerte element i utdanninga. Han skriv:

Even if we are just focusing on knowledge or a particular skill (qualification), we are already communicating particular traditions and ways of being to our students simply by indicating that something counts as knowledge or is a worthwhile skill (socialization). And whilst we are doing that we are also impacting on how our students can exist as subjects in their own right, for example, because the skill will give them more agency, that is, more opportunities to give direction to their own lives (subjectification).

(Biesta, 2017, s. 95)

Her ser vi at ein vil arbeide med både sosialiseringa og subjektiveringa, sjølv om ein i hovudsak fokuserer på at elevane skal tileigne seg kunnskap eller visse dugleikar(kvalifisering). Ein vil likevel vidareformidle visse tradisjonar berre ved å indikere noko som kunnskap eller som ei dugleik ein bør kunne(solisering). Samstundes gjev også denne dugleiken elevane fleire moglegheiter til å gje retning til deira liv, og påverkar såleis også korleis dei kan eksistere som subjekt(subjektivering).

2.1.5. Målområdas problemstilling

Ut i frå Biesta (2017) si forståing kan vi ved å akseptere to ting ha eit utgangspunkt for å kunne ta dei vala vi må ta innanfor utdanning. Vi må akseptere at utdanninga har tre målområde og at desse alltid vil vere til stades ilag, altså at dei ikkje er isolerte element(Biesta, 2017). Når det kjem til vala vi må ta er det ifølgje Biesta (2017) fyrst og fremst læraren som må ta desse. Vidare skriv han: «First of all judgement is needed about what it is that we seek to achieve in each of the three domain and about how we can keep these domains in an educational meaningful balance»(Biesta, 2017, s. 96). Til å byrje med må vi altså finne ut kva mål vi ynskjer å nå innanfor det einskilde målområde. Deretter må vi finne ut korleis vi kan halde målområda balansert, slik at utdanninga blir pedagogisk

meningsfull. Vi må også spesifikt finne ut kva vi ynskjer å oppnå med kvalifiseringa, sosialiseringa og subjektiveringa, i staden for å fokusere generelt på at utdanninga bør fremje læring(Biesta, 2017). Dette er ifølgje Biesta (2017) eit spørsmål som viser seg i utdanninga kvar dag, og kan dermed ikkje betraktast som eit abstrakt spørsmål som berre kan løysast høgt oppe i det politiske utdanningssystemet. Vidare skriv han:

The need for achieving an educationally meaningful balance between the three domains indicates another moment of judgement in education, as qualification, socialization and subjectivation are not necessarily always in synergy with each other. This means that a second judgement that needs to be made – again not only at a general level, but also in relation to each student at every point in time – is how we deal with the «trade-offs» between the three domains.

(Biesta, 2017, s. 96)

Det er altså ikkje slik at dei tre målområda nødvendigvis alltid forsterkar kvarandre. Enno eit spørsmål må difor svarast på. Vi må finne ut korleis vi skal vurdere dei ulike alternativa og konsekvensane dei medfører opp mot kvarandre. Sagt med andre ord må vi bestemme kva vi er villige til å velje vekk i ein periode innanfor eit eller to målområde, slik at vi kan gjere noko mogleg innanfor eit anna målområde. Biesta (2017, s. 96) skriv deretter fylgjande:

As educators we know that it makes good sense to focus our educational endeavors and the efforts of our students on particular aspects of the educational spectrum – sometimes they need to study and focus on particular tasks; sometimes they need to go out in the air and meet other human beings.

Slik eg forstår han er det gunstig å fokusere både elevane og læraren sitt arbeid på ein skilde tema innanfor utdanning. Av og til treng elevane å arbeide med spesifikke oppgåver, andre gongar treng dei å røre seg i frisk luft og møte andre menneske. Ei slik einseitig vektlegging av eit målområde vil derimot alltid ha sin pris(Biesta, 2017). Vi må difor ta stilling til korleis vi kan legge mindre vekt på eit eller to av målområda, slik at vi kan gjere noko mogleg innanfor eit anna målområde(Biesta, 2017). Dette må gjennomførast utan at vi kjem til det punktet at utdanninga kjem ut av balanse(Biesta, 2017). Avslutningsvis hevdar Biesta (2017) at dagens press på akademiske mål innanfor målområdet kvalifisering avslører eit utdanningssystem som står i fare for å ende i ubalanse.

2.2 Pedagogikkens handlingsformer

Eg ynskjer å svare på problemstillinga: «Korleis viser ulike målområde seg gjennom undervisning og kva pedagogiske handlingar gjer læraren for å nå desse. Når det kjem til pedagogiske handlingar er Oettingen (2012) tydelegare enn Biesta (2017) på kva desse kan vere. Biesta (2017) er heller ikkje særleg tydeleg på korleis ein kan fremje elevane si utvikling innanfor målområda kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Eg meiner difor det er gunstig å trekke inn dei tre mest kjende pedagogiske handlingsformene(Oettingen, 2012), og knyte desse opp mot Biesta (2017) sine målområde. Gjennom observasjon og intervju kan eg dermed få større innsikt i korleis ein kan nytte dei pedagogiske handlingsformene innanfor kvart av målområda. Ifølgje Oettingen (2012) nyttar ein pedagogiske handlingar for å fremje elevane sine læringsprosessar. Slik eg forstår han kan desse bidra til å fremje dei fleste læringsprosessane som er naudsynte i skulen. Eg meiner difor at pedagogiske handlingar bør kunne nyttast for å fremje elevane sine læringsprosessar innanfor både kvalifiseringa, sosialiseringa og subjektiveringa. Denne samankoplinga av Biesta (2017) og Oettingen (2012) vil vere naudsynt for å kunne svare på problemstillinga.

2.2.1. Pedagogiske handlingar

Oettingen (2012) hevdar at læring er eit komplekst fenomen som fører til at lærarar står overfor eit grunnleggande problem når dei gjennom deira pedagogiske handlingar ynskjer å fremje individuelle læringsprosessar. Lærarar kan aldri vere sikre på at det er samanheng mellom handlingane dei føretar seg og sjølve intensjonen med handlingane(Oettingen, 2012). Altså, læraren kan ikkje på førehand vite om handlingane hans fører til læring hos eleven. Likevel har læraren ifølgje Oettingen (2012) ei viss tru på at det han vel å gjere vil utgjere ein pedagogisk forskjell for eleven. Det er sjølve intensjonen om at handlinga ein gjer skal føre til læringsaktivitetar for elevane som avgjer om handlinga kan kvalifiserast som pedagogisk(Oettingen, 2012). Vidare skriv Oettingen (2012, s. 41) fylgjande: «Eller sagt på en anden måde, så er den pædagogiske handlen udtrykt for at formgive en læringsproces. Som udgangspunkt *har* man ikke men *former* en handling pædagogisk». Ei pedagogisk handling er altså ikkje noko ein eig eller har, men er derimot ei handling som kan formast slik at den blir pedagogisk. På denne måten kan ein seie at læraren former undervisninga si med fokus på at elevane lærer(Oettingen, 2012). Om elevane lærer eller ikkje kan ein på førehand ikkje

vite, men utan ei pedagogisk form vil læraren sine handlingar ende i det formlause(Oettingen, 2012).

Ifølgje Oettingen (2012) finst det tre grunnleggande pedagogiske handlingsformer: å vise, å spørje og å oppmode. Dette kjem til syne gjennom undervisninga til læraren, der han ofte viser eit innhald, stiller spørsmål, samt oppmodar elevane til å delta og ta stilling til eit fenomen(Oettingen, 2012). Samstundes påpeiker Oettingen (2012) at desse pedagogiske handlingane ikkje er dei einaste. Han skriv: «Disse tre former er dog ikke de eneste. Man kunne også have peget på anerkendelse eller autencitet som særlige pædagogiske former. Andre har også foreslået formidling som et væsentligt aspekt i lærerens daglige virke»(Oettingen, 2012, s. 42). Det finst altså personar som foreslår andre pedagogiske handlingsformer, som til dømes anerkjenning og formidling. Vidare hevdar Oettingen (2012) at når ein trekk fram å vise, å spørje og å oppmode er ikkje det for å ekskludere andre, men for å trekke fram «tre eksemplariske former». Med eksemplarisk meiner han at dei påpeiker det særigne ved læraren sine handlingar, men samstundes understreker dei det motstridande og paradoksale(Oettingen, 2012). I det daglege nyttar vi ofte desse handlingane, men dei blir fyrst pedagogiske når vi nyttar dei med ei pedagogisk hensikt(Oettingen, 2012). Til dømes nyttar ikkje ein kjøpmann desse handlingane med ei pedagogisk hensikt når han stiller ut varene sine og oppmodar folk til å kjøpe dei. Då viser og oppmodar han med ei økonomisk hensikt(Oettingen, 2012). Eit anna døme kan vere dersom vi spør nokon etter vegen. Vi spør ikkje etter vegen fordi vi ynskjer å gå gjennom ein læringsprosess, vi spør etter vegen fordi vi har gått oss vill(Oettingen, 2012). Her spør vi altså heller ikkje med ei pedagogisk hensikt.

2.2.2. Å vise

Å vise er ifølgje Oettingen (2012) kjend for alle og noko vi nyttar ofte, og då særleg i samhandling med born. Vi viser dei mellom anna korleis vi syklar, pussar tennene, kler på oss og beveger oss i trafikken. På denne måten viser og forklarar vi korleis ting er sett saman og korleis ein skal lukkast i verda(Oettingen, 2012). Undervisning tyder å korrigere gjennom samhandling og samtale, og undervisning er dermed noko naturleg og ein praksis menneske ikkje kan unngå(Oettingen, 2012). Undervisning går altså ikkje berre føre seg i skulen, men også i dagleglivet. Den tyske pedagogiske filosofen Klaus Prange hevdar ifølgje Oettingen

(2012) at ein kan sjå ulike strukturar og kontekstar i forhold til det å vise. Ein kan på eit strukturelt plan snakke om ein innhalds-, sosial- og tidsstruktur, der ein alltid innanfor ei viss tid viser noko til nokon(Oettingen, 2012). Vidare kan ein også dele det å vise opp i forhold til ein bestemt kontekst, der ein skil mellom å vise gjennom ulike framstillingsformer(representativ) eller gjennom direkte deltaking(ostentiv)(Oettingen, 2012). Begge desse rettar seg mot barnet sin læringsprosess og har ei særeigen handlingsform(Oettingen, 2012).

2.2.2.1 Direkte deltaking

Oettingen (2012) hevdar at alle kjenner til praksisen læring gjennom direkte deltaking. Eit døme her kan vere Bjørn som lærer å gå og snakke fordi det er vaksne som går og snakkar med han, og på denne måten viser korleis det skal utførast. I denne situasjonen viser og øver vi på heilt daglegdagse ting, og barnet lærer fordi det trener og øver i lag med den vaksne(Oettingen, 2012). Ei slik form for direkte deltaking i læringsprosessen blir ifølgje Oettingen (2012) betrakta som ein sentral del av meisterlæreprinsippet. Dette går ut på at lærlingen lever og arbeider i lag med meisteren(Oettingen, 2012). Gjennom å etterleve og etterlikne meisteren lærer lærlingen seg til dømes handverkarkunsten. Her handlar det ikkje om at ein skal etterape meisteren, men at ein skal skape ein imitasjon av han(Oettingen, 2012). Prinsippet om å vise gjennom direkte deltaking finn vi ifølgje Oettingen (2012) att i skulen. Til dømes når læraren lærer elevane om sosiale normer og måtar å vere på gjennom å skape felles reglar for samvær, eller når han lærer elevane å skrive fint fordi han har vist dei korleis dei skal halde blyanten(Oettingen, 2012). På denne måten kan læraren gjennom tilvising og kontakt med elevane legg til rette for direkte læringsprosessar(Oettingen, 2012). Dersom ein skal trekke fram eit viktig instrument for den ostentive forma meiner Oettingen (2012) det må vere handa, fordi ein med den kan både peike og vise, trøste, åtvare og formane. I det daglege arbeidet til læraren er det å vise ei grunnleggande pedagogisk handlingsform(Oettingen, 2012). Det at læraren og eleven direkte kan oppfatte effekten av deira samvær hevdar Oettingen (2012) er ein av fordelane ved denne forma. Fordelen er at effekten er synleg og at læraren dermed kan evaluere og kontrollere om barnet har forstått det han har vist(Oettingen, 2012). Når læraren har vist «noko», på ein slik måte at eleven sjølv er i stand til å vise det, kan ein seie at læraren har utført ei pedagogisk handling(Oettingen, 2012).

2.2.2.2 Representativ framstilling

Dersom det som skal visast ikkje kan visast direkte, må det visast gjennom ein representasjon som til dømes bøker, media, symbol eller andre artefaktar(Oettingen, 2012). Her hevdar Oettingen (2012) den direkte handlingsforma kjem til kort. Innanfor representative handlingsformer er det å vise noko, som eleven ikkje direkte kan oppleve og erfare, svært kjend(Oettingen, 2012). Røynda som ikkje er og ikkje kan vere til stades, er det læraren viser og fortel om(Oettingen, 2012). Eit døme kan vere når læraren teiknar stjerner, sol og måne fordi desse ikkje kan hentast ned frå himmelen(Oettingen, 2012). Vidare skriv Oettingen (2012, s. 45) fylgjande: «Den repræsentative handlingsform åbner op for læringsprocesser, der har langt mere vidde end den ostensive, fordi den kan vise en verden, som ikke er til stede og kan synliggjøre sammenhænge, som er og forbliver usynlige». Representative framstillingar kan altså bidra til å setje i gang fleire læringsprosessar. Her har ein moglegheit til å vise ting som ikkje er til stades, samt synleggjere samanhengar som elles kunne vore vanskeleg for elevane å sjå.

2.2.3. Å spørje

Ifølgje Oettingen (2012) stiller vi kvarandre mange ulike spørsmål i kvardagen. Deretter skriv han:

Spørsmål vi meget let kan besvare, nogle vi helst ikke vil besvare, og så dem vi ikke kan besvare. Fordi vi kan stille spørsmål, kan vi lede efter svar og tage ansvar for det, si siger og gør. At spørge er – ligesom – det at vise – en naturlig omgangsform.
(Oettingen, 2012, s. 48)

Slik det kjem fram her kan vi menneske leite etter svar og ta ansvar for det vi seier og gjer, fordi vi er i stand til å stille spørsmål. Vidare påpeiker han at å spørje er ei naturleg handlingsform på same måte som å vise. Oettingen (2012) hevdar også at ingen heller verkeleg vil nekte for at å spørje er ei pedagogisk handlingsform. I samhandling med born stiller vi dei ofte spørsmål og forventar svar, samstundes som borna stiller oss undrande spørsmål vi ikkje kan svare tilstrekkeleg på(Oettingen, 2012). Det er på ingen måte annleis i skulen. Det skiftande forholdet mellom spørsmål og svar er så gjennomsyra i den daglege undervisinga at vi ifølgje Oettingen (2012) faktisk kan snakke om ein skulekode. Når læraren

spør elevane om noko, veit han godt svaret, og når elevane spør læraren om noko, veit dei godt at han kan svaret(Oettingen, 2012). Begge partane er, eller burde i alle fall vere, medviten om kvarandre si rolle i undervisninga, og dette er difor på ingen måte merkeleg(Oettingen, 2012). Oettingen (2012) påpeiker at det absolutt ikkje kjem brått på elevane at læraren stiller spørsmål, sjølv om han godt veit svaret. Samstundes er det heller ikkje keisamt for læraren å stille spørsmål han allereie godt veit svaret på(Oettingen, 2012). Vidare skriv han fylgjande:

Undervisningens særlige spørgende karakter har en paradoksal form, hvor læreren godt ved, at eleverne godt ved, at hun kender svaret på sit spørsmål. Tilsvarende ved eleverne godt, at læreren ved, at de ved dette. Både læreren og eleverne er bevidste om denne spørgeteknik, og derfor kan der i undervisningen igen og igen spørges og svare.

(Oettingen, 2012, s. 49)

Både læraren og elevane er altså medvitne om den kjende spørjeteknikken ein finn i skulen. Denne er prega av ei felles forståing mellom partane, nemleg at læraren allereie veit svaret på spørsmålet han stiller. På grunn av denne gjensidige forståinga kan ein i undervisninga alltid spørje og svare på nytt og på nytt.

2.2.4. Å oppmode

Oettingen (2012) hevdar at i kvardagen er det å oppmode også noko vi gjer heilt naturleg og som alle kjenner til. Vi oppmodar andre menneske til å handle slik eller slik, og vi blir sjølv oppmoda av andre til å gjere eller ikkje gjere noko(Oettingen, 2012). Eit døme kan vere at vi oppmodar vore born eller ektefeller. Oppmoding er altså ei handlingsform vi møter kvarandre med(Oettingen, 2012). Vidare påpeiker Oettingen (2012) at dersom vi ser dette i ein pedagogisk samanheng kan vi sjå at oppmodinga allereie er til stades i både det å spørje og det å vise. Det er altså ein oppmodingsintensjon bak begge to, anten implisitt eller eksplisitt(Oettingen, 2012). Læraren oppmodar gjennom å stille spørsmål ved eleven si forståing, eller ved å vise til noko(Oettingen, 2012). I tillegg til desse to kan læraren oppmode appellerande og direkte til elevane sine meiningar og haldningar(Oettingen, 2012). I oppmodinga sin natur finn vi slik Oettingen (2012) ser det hovudårsaka til kvifor den er ei eksemplarisk pedagogisk handlingsform. Den pedagogiske handlinga må skje gjennom ei oppmoding, dersom den siktar seg inn mot eleven sin læringsprosess(Oettingen, 2012). Det

vil ifølgje Oettingen (2012) ikkje gjere meining å tvinge eller overtale andre til å lære, det vil eigentleg ganske enkelt vere umogleg. På same måte som at ein ikkje er i stand til å tvinge andre menneske til å vere spontane eller kjenne lykke, kan ein heller ikkje påtvinge elevane ein læringsaktivitet(Oettingen, 2012). Det er no ein gang slik at læring er ein individuell prosess som ingen andre er i stand til å ta over(Oettingen, 2012).

Det var ifølgje Oettingen (2012) den tyske filosofen Johann Gottlieb Fichte som i sitt arbeid kom inn på spørsmålet om korleis ein person kan lære seg å bli eit fornuftig og fritt menneske. Fichte sin revolusjonerande innsikt finn vi att i fleire pedagogiske teoriar, særleg hos den tyske pedagogiske filosofen Dietrich Benner(Oettingen, 2012). Han skriv ifølgje Oettingen (2012) ein heil del om oppmoding til sjølvråderett. Denne oppmodinga viser til at danning- og oppreisningsprosessar berre kan seiast å vere gyldige dersom oppmodinga appellerer til barnet sin eigen læringsnatur(Oettingen, 2012). Fordi pedagogiske handlingar oppmodar eleven til ein fri og sjølvstendig læringsprosess, kan ein seie at desse handlingane er oppmodande(Oettingen, 2012). Benner skriv ifølgje Oettingen (2012, s. 57) fylgjande: «I denne handlen opfordres eleven til noget, som vedkommende – endnu – ikke kan, og anderkendes som en, vedkommende – endnu – ikke er». Slik det kjem fram her blir barnet oppmoda til å gjere noko det enno ikkje er i stand til, samt anerkjend som noko det enno ikkje er. Vidare hevdar Oettingen (2012) at pedagogiske handlingar rettar seg mot barnet sin «endnu ikke» tilstand. I undervisninga blir elevane oppmoda til å ta fagleg stilling til, eller gjere noko læraren er fullt klar over at dei enno ikkje er i stand til. Og det er akkurat dette, altså at dei blir oppmoda til noko dei enno ikkje kan, som gjer at elevane får moglegheit til å lære(Oettingen, 2012). Elevane vil ikkje kunne lære noko nytt dersom læraren berre oppmodar dei til å gjere noko dei allereie kan(Oettingen, 2012). Når elevane blir oppmoda til handlingar eller refleksjonar dei enno ikkje er i stand til å forstå, vil det ifølgje Oettingen (2012) oppstå ekte læring.

Sjølv om læraren oppmodar skal han likevel ikkje oppmode elevane til å handle på ein bestemt måte(Oettingen, 2012). Oppmodinga skal heller ikkje bety at elevane kan gjere kva dei vil, fordi denne forma for fridom ville vore vilkårleg og tilfeldig, ikkje sjølvrådig(Oettingen, 2012). Oppmoding til fri sjølvråderett tyder fylgjande: «(...) at opfordre eleverne til at sætte en vekselvirkning i gang mellem deres dømmekraft og

handlingsmulighed»(Oettingen, 2012, s. 57). Når elevane blir oppmoda til fri sjølvråderett lyt dei altså foreta ei vurdering mellom deira dømmekraft og det handlingsrommet dei har. Eit døme på dette kan ifølgje Oettingen (2012) vere når læraren oppmodar ein elev til å vise omsyn til alle i klassen. Læraren oppmodar dermed eleven til å vurdere forholdet mellom hans sosiale handling og forståing(Oettingen, 2012). I dette høve blir eleven oppmoda til å lære å tenke og handle sjølv, ikkje tippe kva læraren meiner(Oettingen, 2012). Vidare hevdar Klaus Prange ifølgje Oettingen (2012) at å oppmode er den vanskeligaste og svakaste pedagogiske handlingsforma. Læraren kan aldri vite om elevane vil gjere det han har tenkt, på grunn av at oppmodinga rettar seg mot deira frie handlingar, vurdering og refleksjonsprosess(Oettingen, 2012). Prange skriv ifølgje Oettingen (2012, s. 58) fylgjande: «Eleverne kan alltid: Lytte eller ikke lytte, svare eller ikke svare, forholde sig eller lade være at forholde sig». Slik det kjem fram her hevdar Prange at sjølv om læraren oppmodar eleven til noko vil den alltid ha moglegheita til å ikkje gjere noko, eventuelt å gjere noko anna.

2.3 Læreplanen

Biesta (2017) skriv om dei tre målområda innanfor utdanning. Slik eg forstår Biesta (2017) skal utdanninga hjelpe elevane å tileigne seg kunnskap og dugleikar, utvikle dei til gode framtidige samfunnsborgar, samt utvikle dei til å bli sjølvstendige menneske som ikkje er avhengige av andre. Målområdet kvalifisering, altså tileigning av kunnskap og dugleikar, kan bli forstått som kompetansemåla i læreplanen. Her står det nemleg skildra kva fagleg kompetanse og dugleikar elevane skal ha tileigna seg når dei er ferdige med skulegangen. Vidare meiner eg at utvikling mot å bli ein god samfunnsborgar og utvikling mot å bli eit sjølvstendig menneske kan kategoriserast som menneskeleg utvikling. Slik eg forstår den overordna delen av læreplanen seier den noko om korleis vi ynskjer at elevane skal bli som menneske, altså om menneskeleg utvikling. Denne oppfatninga blir støtta av Gjerstad (2016). Ho påpeiker at læreplanen inneheld ein del som omhandlar det faglege og ein del som omhandlar utvikling av mennesket. Det kan dermed tenkast at ein kan sjå målområdet kvalifisering i lys av kompetansemåla i læreplanen, samt sjå målområda sosialisering og subjektivering i lys av måla i den overordna delen av læreplanen. Slik eg forstår det kan det dermed tenkast at vi finn dei tre målområda implisitt skildra i læreplanen. Eg vel difor å trekke den inn i oppgåva.

I kompetansemåla i matematikk etter 10. årssteg finn ein til dømes fylgjande mål: «Mål for opplæringen er at eleven skal kunne rekne med brøk, utføre divisjon av brøkar og forenkle brøkuttrykk»(Utdanningsdirektoratet, 2013b). Dette kan slik eg ser det vere eit døme på mål innanfor målområdet kvalifisering, fordi det seier noko om kva kunnskap elevane skal ha tileigna seg i løpet av grunnskulen. Vidare står det i den overordna delen av læreplanen mellom anna at: «Alle skal lære å samarbeide, fungere sammen med andre (...)»(Kunnskapsdepartementet, 2017) og «Elevane skal kunne vurdere ulike kilder til kunnskap og tenke kritisk om hvordan kunnskap utvikles»(Kunnskapsdepartementet, 2017). Her ser vi at elevane skal lære seg å samarbeide og utvikle kritisk tenking i fag. Kan det dermed tenkast at desse kan vere døme på mål i læreplanen som kan knytast opp mot målområda sosialisering og subjektivering? Altså, å lære seg å samarbeide er eit mål innanfor sosialisering, og å lære seg å tenke kritisk er eit mål innanfor subjektivering?

Eg har no forsøkt å vise korleis det kan sjå ut til at ein kan finne dei tre målområda implisitt skildra i læreplanen. Det er viktig for meg å understreke at eg ikkje seier at det *er* slik, men at eg i denne oppgåva vel å forstå det på denne måten. Biesta (2017) gjev svært få døme på kva dugleikar som kan utviklast innanfor kvart av dei tre målområda. I arbeidet med denne oppgåva tykkjer eg difor det har vore nyttig å knyte Biesta (2017) sine målområde opp mot måla i læreplanen. Eg ynskjer no å presentere innhald frå læreplanen som kan bidra til å kaste lys over problemstillinga.

2.3.1. Føremålet med opplæringa

Kunnskapsdepartementet (2017) hevdar at i samarbeid og forståing med heimen skal opplæringa gje elevane historisk og kulturell innsikt og forankring, i tillegg til å opne dører mot verda og framtida. Den skal vidare fremje vitskapleg tenkjemåte, likestilling og demokrati, samstundes som den skal vise respekt for den einskilde si overtyding og gje innsikt i kulturelt mangfald(Kunnskapsdepartementet, 2017). Eit anna punkt i opplæringa er ifølgje kunnskapsdepartementet (2017) at elevane skal utvikle seg til å kunne meistre liva sine og delta i samfunnet. Opplæringa må difor legge til rette for at elevane får moglegheit til å utvikle kunnskap, dugleik og haldningar som gjer dette mogleg(Kunnskapsdepartementet, 2017). Vidare skal elevane ifølgje kunnskapsdepartementet (2017) lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljømedviten.

Skulen må også møte elevane med krav, respekt og tillit, i tillegg skal det arbeidast mot alle former for diskriminering(Kunnskapsdepartementet, 2017).

2.3.2. Om overordna del

Den overordna delen av læreplanen utdjuar dei overordna prinsippa for grunnopplæringa og opplæringslova sin føremålsparagraf(Kunnskapsdepartementet, 2017). Alle fag skal ifølgje kunnskapsdepartementet (2017) bidra til å realisere opplæringa sitt breie føremål, og overordna del sin funksjon er å gje retning for opplæringa i fag. Læreplanverket inneheld ulike delar som heng tett saman og som må nyttast saman, og utgjer grunnlaget for opplæringa(Kunnskapsdepartementet, 2017). Her blir det ifølgje kunnskapsdepartementet (2017) skildra eit grunnsyn som skal gjennomsyre den pedagogiske praksisen i heile grunnopplæringa. Grunnsynet skal mellom anna prege planlegginga og gjennomføringa til alle som arbeider i grunnopplæringa(Kunnskapsdepartementet, 2017). Den overordna delen blir vidare ifølgje kunnskapsdepartementet (2017) vurdert som ei forskrift saman med resten av læreplanverket. Difor må den lesast i lys av relevant regelverk for opplæringa, i tillegg til opplæringslova(Kunnskapsdepartementet, 2017).

2.3.3. Opplæringa skal ivareta heile mennesket

Som tidlegare nemnt kan det tenkast at ein finn målområda sosialisering og subjektivering implisitt skildra i den overordna(generelle) delen av læreplanen. Eg ynskjer difor å sjå nærare på kva det vil seie at opplæringa skal ivareta heile menneske, og kva utfordringar ein kan møte i dette arbeidet. Vidare vil eg peike på utfordringar som kan oppstå ved å i stor grad fokusere på overføring av kunnskap, slik det ser ut til at Finland gjer.

Ifølgje utdanningsnytt (2005) kjem det fram i opplæringslova at den har som mål å ivareta «heile mennesket». Dette gjeld kunnskap eller dugleikar av både sosial-, emosjonell- og praktisk/teoretisk art(Utdanningsnytt, 2005). Desse skal gjere eleven i stand til å meistre dei utfordringane som måtte oppstå i eit stadig meir komplekst tilvære, i arbeid, samfunnsliv og fritid(Utdanningsnytt, 2005). Måla kan vurderast som gode og har lange tradisjonar i skulelov og læreplanverk(Utdanningsnytt, 2005). Kravet om å ta vare på heile mennesket stiller store krav til skulen, og når det kjem til å følgje opp læreplanverket sin generelle del kan ein vel ikkje akkurat seie at skulen har lange og gode tradisjonar(Utdanningsnytt, 2005).

Dei måla som kan betraktast som sosiale, emosjonelle og personlege må ifølgje utdanningsnytt (2005) ikkje setjast opp mot skulefaga. Dette fordi det må vere mogleg å ha to tankar i hovudet samstundes. I dagens skule er det slik at dei sosiale måla er implisitte, der dei på eit eller anna vis skal inkluderast i alle fag(Utdanningsnytt, 2005). Likevel ser vi ifølgje utdanningsnytt (2005) at det manglar både konkrete mål, verkemiddel og evalueringssystem når det kjem til dei sosiale måla i skulekvardagen. Det er ofte slik at det oppstår konflikhtar mellom dei sosiale og skulefaglege måla på grunn av mangel på tid, og lærarane blir dermed stilt overfor eit dilemma(Utdanningsnytt, 2005). Det skulefaglege pensumet er noko ein må vidare i, og resultatet blir difor at ein ofrar eller nedprioriterer haldningsskapande og sosial læring(Utdanningsnytt, 2005). Å vere pedagogisk ansvarleg i skulen er ikkje enkelt når ein kjenner det skulefaglege evalueringskravet i ryggen. Ein blir tvinga til å legge vekt på det skulefaglege på grunn av måten vi i skulen i dag definerer kvalitet(Utdanningsnytt, 2005).

Ifølgje Utdanningsnytt (2005) ligg norske elevar dårleg ann når det kjem til internasjonale undersøkingar som til dømes PISA(Programme for International Student Assessment). Dette gjeld både i lesing og matematikk. Den finske skulen er ifølgje utdanningsnytt (2005) ein svært kunnskapsorientert skule, i mykje større grad enn den norske. Dei har gode faglege resultat, men det har sin pris. Ifølgje utdanningsnytt (2005) gjennomførte WHO(World Health Organization) ei undersøking av den finske skulen i 2002. Undersøkinga viser at 30 prosent av elevane på 8. og 9. årssteg opplevde at dei ikkje fekk ta ordet og dele egne meingar. Utdanningsnytt (2005) hevdar dette kan vere eit resultat av den kunnskapsorienterte skulen. Mange elevar opplev også at eit standardisert og enormt fagpress tærer på sjølvkjensla(Utdanningsnytt, 2005). Dette blir særleg negativt for elevane som har dårlege karakterar og svake skulefaglege prestasjonar, noko som ofte fører til at dei må gå skuleåret om att(Utdanningsnytt, 2005).

2.3.4. Danning

Slik det kjem fram hos Biesta (2015) er den pedagogiske oppgåva å gjere vaksen eksistens mogleg. «Å vere vaksen» peiker ikkje på eit bestemt nivå i utviklingsprosessen(Biesta, 2015). Ut i frå mi forståing er eit danna menneske det same som å vere vaksen. Det vil ikkje sei at ein er 18 år eller meir, men at ein oppfører seg som eit vakse, eventuelt danna menneske.

Slik eg forstår Biesta (2017) bør ein vektlegge alle dei tre målområda kvalifisering, sosialisering og subjektivering for å kunne utføre den pedagogiske oppgåva, altså å gjere elevane klar for eit liv som vaksne. Dersom ein ser på danning i eit historisk perspektiv kan ein ifølgje Gjerstad (2016) snakke om to dimensjonar. Den eine vektlegg utviklinga av mennesket som samfunnsborgar, medan den andre legg vekt på mennesket si danning av personlegdom(Gjerstad, 2016). Den eine omhandlar fellesskapet, medan den andre omhandlar det individuelle(Gjerstad, 2016). Kan det tenkast at vi dermed kan knyte band mellom desse dimensjonane og målområda sosialisering og subjektivering? Altså at utvikling av samfunnsborgar kan sjåast på som sosialisering, og utvikling av personlegdom kan sjåast på som subjektivering? Ut i frå mi forståing ser det i alle fall ut til å vere ein viss samanheng mellom desse.

Gjerstad (2016) skriv: «Dannelse er en fri, uendelig prosess som mennesket gjennomgår i løpet av sin personlege vekst». Dannelsesprosessen er altså noko som kontinuerlig føregår gjennom heile livet vårt, og dermed også i skulen. Ifølgje Gjerstad (2016) er ikkje skulen berre ein stad for læring, men ein stad for elevane si sosiale og individuelle utvikling. Læraren si oppgåve er å ruste dei komande generasjonane for vidare utdanning og yrkesliv, og læraren sin jobb blir dermed å gje elevane dei beste føresetnadane for dette(Gjerstad, 2016). Derimot kan ikkje dette betraktast som lærarane si einaste oppgåve, dei skal nemleg også sikre at elevane aktivt kan delta som samfunnsmedlemmer(Gjerstad, 2016). I skulen sin læreplan finn vi ifølgje Gjerstad (2016) både ein del som omhandlar det faglege, men også ein del som omhandlar utvikling av mennesket. Den sistnemnde delen er noko vi sjeldan høyrer om når skule og utdanningspolitikk blir diskutert(Gjerstad, 2016).

2.3.5. Sosial kompetanse

Ut i frå mi forståing av Biesta (2017) kan sosial kompetanse vere ein eigenskap sosialiseringa kan bidra til, fordi denne eigenskapen er ein føresetnad for å kunne ta del i samfunnet. Sosial kompetanse er ifølgje utdanningsdirektoratet (2016a): «Et sett av ferdigheter, kunnskaper og holdninger som vi trenger for å mestre ulike sosiale miljøer». Denne kompetansen er ein viktig faktor for å motverke utvikling av problemåtferd, ein ressurs for å vere i stand til å meistre problem, og ein føresetnad for vennskap, sosial integrering og verdsetting(Utdanningsdirektoratet, 2016a). Vidare skriv utdanningsdirektoratet (2016a)

følgjande om det å vere sosialt kompetent: «Å vere sosialt kompetent i forhold til jevnaldrende dreier seg om å mestre og tilpasse seg bestemte miljøer med sosiale verdier, krav og normer på lik linje med det som finnes i sosiale miljøer mellom voksne». Born og unge har altså sine egne sosiale verdier, krav og normer på same måte som voksne. Dersom ein skal vere sosialt kompetent i forhold til si aldersgruppe lyt ein difor vere i stand til å forstå desse sosiale kodane.

Innanfor sosial kompetanse finst det ifølgje utdanningsdirektoratet (2016a) fem grunnleggande dimensjonar som det i skulen kan vere nyttig å ta utgangspunkt i. Desse er empati, samarbeid, sjølvhevdning, sjølvkontroll og ansvarlegheit. Til dømes handlar samarbeid om å vere i stand til å følgje regler og beskjedar, og bør øvast på i realistiske samanhengar (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Å kunne utøve sjølvkontroll handlar om å tilpasse seg fellesskapet, samt kunne ta omsyn til andre (Utdanningsdirektoratet, 2016a). At ein elev er i stand til å kunne utføre oppgåver, samt å vise respekt for egne og andre sine ting og arbeid er kjenneteikn på å vere ansvarleg (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Vidare hevdar utdanningsdirektoratet (2016b) at opplæringa også skal bidra til eleven si sosiale utvikling. Den skal nemleg ikkje berre fylle eleven med kunnskap. Fagleg og sosial mestring er ein føresetnad for at eleven skal kunne utvikle seg (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Elevar som lykkast sosialt i skulen klarar seg ifølgje utdanningsdirektoratet (2016b) også godt fagleg. Elevar som mislykkast sosialt vil derimot kunne få problem med å konsentrere seg om den faglege læringa (Utdanningsdirektoratet, 2016b). «For mange er det sosiale miljøet det viktigste i skolen. Hvis dette mangler, står de i fare for å få en dårlig identitetsutvikling og en lav selvoppfatning. Videre i livet kan de også framstå som sosialt usikre» (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Vi ser her at elevar som manglar eit sosialt miljø i skulen risikerer at dette vil kunne få negative konsekvensar for dei, både på kort og lang sikt. Utdanningsdirektoratet (2016b) påpeiker også avslutningsvis at eleven sin sosiale posisjon kan vere ei årsak til skulevegring.

Læring av sosial kompetanse er ifølgje læringscenteret (2003) noko leiinga på skulen må vere sterkt involvert i. Dei må ta ansvar i planlegginga og gjennomføringa av denne læringa fordi det ikkje er tilstrekkeleg at det berre er einskilde lærarar som tek ansvar (Læringscenteret, 2003). Dersom læring av sosial kompetanse skal bli ein del av dei daglege pedagogiske

aktivitetane i skulen må heile skulen ta ansvar(Læringscenteret, 2003). Læringscenteret (2003) hevdar også at leiinga må legge høva til rette for gjennomføringa, både praktisk og fagleg. Fordi sosial kompetanse ikkje bør vere eit eige fag som står på timeplanen, er dette eit viktig fellesansvar(Læringscenteret, 2003).

3.0 Metode

No ynskjer eg å gjere greie for metodiske val, framgangsmåtar og gjennomføring av datainnsamling. Utgangspunktet for studien har vore ei kvalitativ tilnærming, der eg har valt å nytte djupneintervju og observasjon for å svare på problemstillinga: «Korleis viser ulike målområde seg gjennom undervisning og kva pedagogiske handlingar gjer læraren for å nå desse?»

3.1 Mixed methods research

Val av metode i eit forskingsprosjekt vil bli påverka av kva teoriar ein ynskjer å kaste lys over, samt kva samfunnsforhold ein ynskjer å finne ut meir om (Grønmo, 2016). Målet med denne studien var å få eit innblikk i korleis ulike målområde viser seg gjennom undervisninga til eit utval lærarar. Vidare ynskte eg å finne ut kva pedagogiske handlingar lærarane gjer for å bidra til elevane si utvikling innanfor desse målområda. For å få eit heilskapleg bilete av desse fenomenane nytta eg difor «mixed methods research», og har dermed gjennomført både kvalitativt intervju og ikkje-deltakande observasjon. Alle metodar har ulike styrkar og svakheiter, og det bør difor nyttast ulike metodar (Larsen, 2017). Ifølgje Larsen (2017) veg styrkene til den eine metoden opp for svakheitene til den andre. Her kan ein til dømes velje å nytte to metodar innanfor kvalitativ forskning (Larsen, 2017).

3.1.1. Det kvalitative forskingsintervjuet

Intervju er den metoden innanfor kvalitativ forskning som er mest utbreidd, og då særleg såkalla semistrukturerte intervju (djupneintervju) (Tjora, 2017). Ved å gjennomføre kvalitative forskingsintervju ynskjer ein å forstå verda slik intervjupersonen ser den (Kvale & Brinkmann, 2015). Gjennom kvalitative intervju snakkar vi med folk fordi vi ynskjer å vite korleis dei artikulere handlingsvala deira og korleis dei skildrar opplevingane sine (Kvale & Brinkmann, 2015). Når ein gjennomfører intervju er det viktig at forskaren skapar ein god kommunikasjonssituasjon fordi datainnsamlinga føreset at kommunikasjonen mellom forskaren og intervjupersonen fungerer godt (Grønmo, 2016). Intervjua i denne studien blei gjennomført som semistrukturerte djupneintervju, der målet var å få innblikk i informantane sine erfaringar og opplevingar av verda. Dette gjorde eg ved å nytte ein intervjuguide for å styre intervjuet. I intervjuet kunne eg endre spørsmåla si formulering og rekkjefølgje ut i frå

korleis det utvikla seg(Kvale & Brinkmann, 2015). På denne måten kan eit semistrukturert djupneintervju vere eit godt verktøy for å få innsikt i kva pedagogiske handlingar informantane gjer for å bidra til elevane si utvikling innanfor dei ulike målområda.

3.1.2. Observasjon

Dersom ein er interessert i å finne ut kva folk faktisk gjer, og ikkje berre kva dei seier at dei gjer, bør ein nytte observasjon som metode(Tjora, 2017). Innanfor pedagogikken handlar observasjon om å vere vaken og få tak i det som skjer rundt ein(Løkken & Søbstad, 2017). I studiar der ein nyttar intervju kan ei svært avgrensa mengd observasjon gje ganske mykje tilleggsdata(Tjora, 2017). Vidare stel ein heller ikkje tida til dei ein forskar på fordi ein unngår å måtte trekke dei ut av den sosiale situasjonen eller arbeidet dei deltek i(Tjora, 2017). Dersom vi observerer eit fenomen direkte kan vi ifølgje Løkken & Søbstad (2017) få eit meir heilskapleg bilete av det. Observasjonane er med på å legge til rette for refleksjon og vidare arbeid(Løkken & Søbstad, 2017). Denne metoden kan også seie noko om det sosiale samspelet mellom born og vaksne(Løkken & Søbstad, 2017). Observasjon kan på denne måten vere eit nyttig verktøy for å finne ut kva målområde som viser seg gjennom undervisning. I tillegg kan observasjonen nyttast for å sjå kva pedagogiske handlingar informantane faktisk gjer for å bidra til elevane si utvikling innanfor dei tre målområda.

3.2 Datainnsamling

Eg vil no gjere greie for ulike vurderingar som er gjort i forkant og undervegs i datainnsamlinga. I dei komande delkapitla vil eg skildre intervjuguiden, observasjonsrolla, utvalsprosessen, informantane, samt korleis datainnsamlinga blei gjennomført.

3.2.1. Intervjuguiden

Før eg tok til å intervju informantane gjennomførte eg eit pilotintervju. Dette blei gjort med ein venn av familien som har arbeida som lærar i grunnskulen i ca. 30 år. Då pilotintervjuet var ferdig fekk eg konstruktive tilbakemeldingar. Testobjektet meinte nokre av spørsmåla i intervjuguiden var utydelege og difor kunne vere vanskelege å forstå. I tillegg la eg sjølv merke til at einskilde spørsmål var så like at det blei vanskeleg for testobjektet å skilje dei. Pilotintervjuet bidrog også til at eg fekk øvd meg på intervjurolla, samt gjort meg eigne

refleksjonar undervegs og i etterkant av intervjuet. Desse tilbakemeldingane og refleksjonane førte til at eg reviderte intervjuguiden, der eg både endra og fjerna einskilde spørsmål. I tillegg blei eg medviten om at eg måtte legge inn lengre tenkepausar på nokre av spørsmåla. Når ein gjennomfører semistrukturerte intervju nyttar ein seg av ein intervjuguide som inneheld både tema og spørsmål som er laga på førehand(Kvale & Brinkmann, 2015). Eg valde difor å strukturere intervjuguiden i ulike tema med spørsmål knytt til kvart desse(sjå vedlegg 2). Spørsmåla blei laga med utgangspunkt i teori om *målområde innanfor utdanning*(Biesta, 2017), *pedagogiske handlingsformer*(Oettingen, 2012), samt innhaldet i *den overordna delen av læreplanen*(Kunnskapsdepartementet, 2017). Målet med intervjuguiden var å få innsikt i lærarane sine tankar kring planlegging og gjennomføring av undervisning. Nærare bestemt ynskte eg å finne ut korleis dei vektlegg kompetansemåla(kvalifisering) i forhold til dei overordna måla(sosialisering og subjektivering) i læreplanen. Vidare ville eg, med ynskje om å få svar på problemstillinga, få innsikt i kva pedagogiske handlingar informantane gjer for å hjelpe elevane å utvikle seg innanfor dei tre målområda. Eg ynskte ikkje å leie informantane i den eine eller andre retninga og forsøkte difor å lage spørsmåla så nøytrale som mogleg.

3.2.2. Observasjonsfokus og observasjonsrolle

I samband med gjennomføringa av observasjonen valde eg å ha hovudfokus på informanten sine handlingar. Målet var å få auge på kva pedagogiske handlingar informanten gjorde, samt korleis dei ulike målområda kom til syne gjennom undervisninga. Ved observasjon klarar ein ikkje å observere alt samstundes og ein må difor avgrense det ein skal vere merksam på(Løkken og Søbstad, 2017). For å avgrense observasjonen valde eg å nytte eit observasjonsskjema(sjå vedlegg 3) som eg utarbeida sjølv. Eg forsøkte å systematisere observasjonane innanfor ei av dei tre pedagogiske handlingsformene og innanfor eit av dei tre målområda. Her kunne eg kontinuerleg notere læraren sine handlingar og verbale utsegn. Dersom vi ikkje skriv ned undervegs kan vi lett gløyme ting som er interessant(Hammersley & Atkinson, referert i Løkken & Søbstad, 2017). Vidare valde eg å vere ein ikkje – deltakande og passiv observatør. Både elevane og informantane visste at eg skulle observere, men dei visste ikkje kva. Observatøren si rolle kan ifølgje Løkken & Søbstad (2017) variere frå ein dominerande aktiv deltakar til ei distansert tilskodarrolle. I ein slik

distansert tilnærming vil deltakarane nesten ikkje legge merke til at det er ein observatør til stades(Løkken & Søbstad, 2017).

3.2.3. Utvalsprosessen

Med utgangspunkt i problemstillinga og tema ynskte eg å intervju og observere lærarar frå grunnskulen. Det var eit ynskje, men ikkje eit krav at dei deltok på både intervju og observasjon. Med tanke på problemstillinga trong det ikkje ha vore nokon spesifikke krav lærarane måtte oppfylle for å kunne delta i studien. Eg ynskte derimot å intervju erfarne lærarar. Eit krav blei dermed at lærarane måtte ha minimum 10 års erfaring frå undervisning i grunnskulen. Dette var for å auke sannsynet for at dei skulle ha erfaringar med temaet, og at dei dermed kunne gje utfyllande og relevant informasjon. Difor hadde korkje læraren sin alder, kjønn eller undervisningsfag noko å seie. Derimot var eg oppteken av å få gjennomført studien på 5-10 årssteg fordi det er mest relevant for mi utdanning.

Det blei valt ut ein skule eg ynskte å gjennomføre studien på. Skulen blei valt grunna praktiske årsaker og på grunn av at eg har ei større interesse for undervisning på ungdomssteget. Det blei deretter laga eit informasjonsskriv om studien, som inneheldt ein kort presentasjon om bakgrunn og føremål, korleis datainnsamlinga skulle gjennomførast, samt ei skildring av etiske retningslinjer(sjå vedlegg 1). Skrivet blei så sendt til rektoren ved den aktuelle skulen, der eg spurde om lov til å gjennomføre studien der. I tillegg fekk rektoren spørsmål om hen kunne finne tre lærarar som oppfylte utvalskriteria og som ynskte å delta. Etter ei stund kom det ei tilbakemelding frå rektor med tre namn, samt e-postadressa deira. Eg tok deretter kontakt med desse via e-post og avtalte dato for gjennomføring av datainnsamling. Utvalet blei dermed tre lærarar som alle arbeider på ungdomssteget.

3.2.4. Presentasjon av informantar

Eg har valt å nytte ordet informant, med omsyn til å ivareta anonymiteten til informantane. Difor vil «informant 1», «informant 2» og «informant 3» bli nytta vidare i oppgåva. Kven som er informant 1, 2 og 3 blei valt på tilfeldig grunnlag. Med tanke på utdanninga til informantane har to av dei allmennlærerutdanning, der ein av dei også har ein master innanfor norskfaget. Den siste informanten har PPU(praktisk pedagogisk utdanning) og

kompetanse i fag. Dei har alle over 10 års erfaring i læreryrket, og det gjev dei såleis eit godt grunnlag for å kunne gje eit realistisk bilete av ein ordinær lærar i den norske skulen. Det er informantane sine erfaringar som er grunnlaget for deira synspunkt og refleksjonar. Deira lengre erfaring som lærar har dermed vore verdifull under gjennomføringa av intervju. Alle informantane arbeider på ein skule i Hordaland, og det vil no under kome ein kort presentasjon av dei.

| | Utdanning | Erfaring | Undervisningssteg | Undervisningsfag |
|--------------------|-------------------------------------|-----------------|--------------------------|--|
| Informant 1 | Allmennlærer | 20 år | 9. årssteg | Samfunnsfag & kroppsøving |
| Informant 2 | PPU (Praktisk pedagogisk utdanning) | 25 år | 9. årssteg | Samfunnsfag, engelsk, engelsk fordjuping & særskilt norsk opplæring. |
| Informant 3 | Allmennlærer /m master i Norsk. | 11 år | 10. årssteg | Samfunnsfag, norsk & matematikk |

3.2.5. Datainnsamling

Datainnsamlinga hadde ei tidsramme på ca. 2 veker. Informantane hadde ikkje fulle dagar med undervisning og observasjonen blei difor gjennomført sporadisk då det var mogleg. Intervjua blei gjennomført etter at observasjonen var avslutta. I observasjonen observerte eg undervisninga til kvar einiskild informant. Informant 1 og 3 blei observert i seks skuletimar(45min) kvar, medan informant 2 blei observert i fem skuletimar. Observasjonen blei gjennomført som ikkje-deltakande observasjon, der eg berre var tilskodar til det som skjedde i klasserommet. Altså, eg som forskar haldt meg i bakgrunnen og gjekk ikkje inn i samhandlinga til dei eg observerte(Larsen, 2017). Med tanke på problemstillinga var det viktig for meg å sjå informanten i ein vanleg og naturleg undervisningssituasjon. Observasjonen blei difor gjennomført som feltundersøking, der eg var interessert i å observere informanten i sin naturlege sosiale samanheng(Larsen, 2017). Observasjon handlar om å systematisk legge merke til ting gjennom å sjå og høyre(Løkken & Søbstad,

2013). Dette skal hjelpe forskaren med å skildre det som blir sagt og gjort, samt bidra til vidare analyse og tolking av det fenomenet ein ynskjer å få svar på (Løkken & Søbstad, 2013). Eg valde difor å gjennomføre observasjon fordi det kunne hjelpe meg å sjå korleis ulike målområde kjem til syne gjennom undervisning. Vidare kunne observasjonen også gje meg større innsikt i kva pedagogiske handlingar informantane gjer for å utvikle elevane innanfor desse målområda.

Då observasjonsprosessen var ferdig tok eg til å intervju informantane. Intervjua blei gjennomført kort tid etter at observasjonen var ferdig. Informantane fekk sjølv bestemme tidspunkt og dato, slik at dei kunne velje eit høve som passa dei godt. Denne valfridomen gjorde at dei fekk gode føresetnader for å vere mest mogleg komfortable under intervjusituasjonen. Intervjua blei gjennomført på arbeidsplassen til informantane. Før intervjuet starta gjennomførte eg ein kort brif. Her formidla eg retningslinjene for intervjuet, presenterte innhaldet i informasjonsskrivet ved behov, samt informerte dei om at eg ynskde å stille oppfølgingsspørsmål. Intensjonen min med dette var å skape best mogleg forståing, og gjere meg sjølv og informanten klar for intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Ein kan på denne måten bidra til eit godt intervju, der det etisk sett skapast ein positiv situasjon for deltakarane, i tillegg til at det blir produsert rikholdig kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015). Alle intervjua blei gjennomført med ei tidsramme på mellom 35-50 minutt. Det som blir sagt i intervjuet bør tolkast, verifiserast og kommuniserast før lydopptakaren blir slått av (Kvale & Brinkmann, 2015). Eg valde difor å stille oppfølgingsspørsmål, som kunne avklare om eg hadde forstått informanten riktig, før intervjuet blei avslutta. Intensjonen med denne avklaringa var å auke kvaliteten på intervjuet. Ved å auke kvaliteten på intervjuet kan ein gje seg sjølv eit best mogleg utgangspunkt for analysen fordi kvaliteten på intervjuet vil vere avgjerande for kvaliteten på analysen. Då intervjuet var ferdig fekk informanten moglegheit til å kome med avsluttande refleksjonar og eventuelle spørsmål den måtte ha. Avslutningsvis takka eg informanten for sitt bidrag.

3.3 Analyseprosessen

Målet med den kvalitative analysen er å auka lesaren sitt kunnskapsnivå om det temaet som har blitt forska på, utan at han sjølv må gjennomgå all data som har blitt produsert i løpet av prosjektet (Tjora, 2017). Denne prosessen inneber ein reduksjon av data, der ein vil forsøke å

fange opp sentrale ytringar hos informantane som kan relaterast til tema for oppgåva. Avslutningsvis vil dette resultere i ulike tema som til saman vil prøve å skildre fenomenet (Moustakas, 1994). Det finst fleire ulike måtar å analysere datamaterialet sitt på. For å analysere intervju har eg nytta NVivo. Dette er eit analyseverktøy som er mykje brukt innanfor kvalitativ forskning. Vidare har eg analysert teksten i observasjonsskjemaet ut i frå eit hermeneutisk perspektiv, då kvalitative analyser ofte er forankra i mellom anna hermeneutiske fagtradisjonar (Befring, 2015). Hermeneutikken er ifølgje Kjørup (2008) fortolking og læra om fortolking. Innanfor hermeneutikken er forforståing og den hermeneutiske sirkel sentrale omgrep. Forforståing handlar om at ein alltid vil nytte tidlegare forståingar dersom ein skal forstå noko nytt (Kjørup, 2008). Omgrepet forforståing vil dermed vere sentralt i studien min fordi eg skal analysere tekst på ein mest mogleg objektiv måte. Vidare seier den hermeneutiske sirkelen noko om at ein berre kan finne heilskapen gjennom delane og at ein må forstå delane gjennom heilskapen (Kjørup, 2008). Gjennom delane i analysen ynskjer eg å finne ut meir om temaet. Dette gjer eg ved å analysere dei ulike tekstane i empirien. Eg får på denne måten meir kunnskap om fenomenet.

Det fyrste steget i analyseprosessen av intervju var å transkribere dei. I dette høve blei det gjennomført ein komplett overføring av rådata, der det blei skriva ein samla tekst av lydopptaka. Alle intervju var ferdig transkribert berre eit par dagar etter dei var gjennomført. Slik kunne eg skape eit best mogleg bilete av intervjusituasjonen. Transkripsjonen inneheld også tenkepausar, nøling og latter for at den skal skape eit meir nyansert bilete av informantane sine meiningar (Kvale & Brinkman, 2015). Då intervju var ferdig transkribert printa eg dei ut, og leste deretter gjennom dei fleire gongar for å få ein heilskapleg oversikt.

I neste fase blei det gjort ein tematisk analyse, der eg forenkla det transkriberte materialet. Denne forenklinga blei gjort ved å kode og gruppere innhaldet i ulike relevante kategoriar (Befring, 2015). Til å byrje med lasta eg transkripsjonane opp i NVivo, og tok deretter for meg svara til informantane på kvart einskild spørsmål. Her laga eg kodar gjennom å nytta meiningsfortetting, som medfører ei forkorting av intervjupersonen sine ytringar til kortare formuleringar. Her blir lange setningar korta ned til kortare setningar, der

meninga blir framstilt med få ord(Kvale & Brinkmann, 2015). Då kodinga var gjennomført sat eg att med mange ulike kodar i NVivo. Deretter blei desse kodane systematisk gjennomgått, og då synleggjorde det sentrale i datamaterialet seg undervegs. Eg enda opp med fleire ulike kategoriar som kan bidra til å svare på problemstillinga: «Korleis viser ulike målområde seg gjennom undervisning og kva pedagogiske handlingar gjer læraren for å nå desse?»

Observasjonsskjemaet består av tekst, og er eit resultat av notata frå observasjonen. For å tolke og forstå teksten i desse skjemaet har eg nytta hermeneutikken. Eg har gjennomført ein interaksjon mellom tekst og forståing for å oppnå heilskapleg innsikt som kan hjelpe meg å svare på problemstillinga(Befring, 2015). Eit viktig omgrep i denne prosessen er forforståing, altså forskaren si faglege innsikt eller forskaren sine fordommar(Befring, 2015). Eg har etter beste evne forsøkt å tolke observasjonsskjemaet på ein objektiv måte, der eg i så liten grad som mogleg har lete forforståinga mi påverke retninga av studien. Det hermeneutiske perspektivet blei nytta fordi det står sentralt i utdanningsvitenskapen, der ein mellom anna skal analysere data for å tolke eit budskap(Befring, 2015). Hermeneutikken blir nytta i kvalitativ empirisk forskning, der ein søker etter meningsinnhald som er formidla gjennom språklege symbol(Befring, 2015).

For å kunne svare på problemstillinga har eg nytta ein induktiv analysemetode. Ifølgje Kvale & Brinkmann (2015) er induksjon ein prosess der ein observerer eit tal høve, slik at ein kan seie noko generelt om den gitte gruppa høve. I dette høve ynskjer eg å seie noko generelt om korleis målområde viser seg gjennom undervisning, og kva pedagogiske handlingar læraren gjer for å nå desse. Samstundes er det viktig å påpeike at induktive slutningar ikkje er gyldige, då høve nr. 100 kan seie noko anna enn dei 99 andre tilfella(Kvale & Brinkmann, 2015). Funna kan dermed ikkje generaliserast og nyttast som kunnskap. Tranøy (2019) hevdar at ein fordel med induktiv metode er at lovene alltid har kontakt med røynda eller det empiriske innhaldet.

3.4 Kvalitetssikring

Dersom vi skal kunne betrakte noko som kunnskap må ein skilte krav vere oppfylte. I ei undersøking vil vurderingar av validitet og reliabilitet vere med å auke kvaliteten.

Vurderingane av denne studien sin validitet og reliabilitet vil no bli presentert.

3.4.1. Validitet

Ifølgje Grønmo (2016) vil omgrepet validitet seie noko om kor gyldig datamaterialet er i forhold til den problemstillinga ein ynskjer å kaste lys over. Det er altså ei form for kvalitetsvurdering av dei data som er samla inn. Innanfor mellom anna kvalitative studiar nyttar ein seg av ei form for validitet som ein kallar for openbar validitet(Grønmo, 2016). Validiteten vil her vurderast som tilfredsstillande dersom det er openbart at det datamaterialet som er samla inn er godt og treffande for studien sitt føremål(Grønmo, 2016). Vidare hevdar Grønmo (2016) at forskaren sin kompetanse, altså forskaren sine erfaringar, føresetnader og kvalifikasjonar, vil ha noko å seie for validiteten. Det er større sannsyn for at datamaterialet har høg validitet dersom forskaren er kompetent, og planlegg og gjennomfører datainnsamlinga på ein tilfredsstillande måte(Grønmo, 2016). Eg valde difor å lese meg opp på korleis eg kunne gjennomføre observasjon og intervju på ein god måte, og dermed bidra til å auke studien sin validitet. Vidare er vurdering av validitet ein kontinuerleg prosess(Kvale & Brinkmann, 2015), noko som fører til at eg som forskar må reflektere undervegs, og sørge for at vala eg har tatt kjem tydeleg fram.

Larsen (2017) hevdar at erfaringar, verdiar og haldningar kan påverke tilnæringsmåte, formulering av problemstilling og kva omgrep og teoriar ein vel å nytte. I tillegg vil desse i noko grad påverke korleis vi tolkar svara vi får. Det er umogleg å vere fullstendig objektiv når ein driv med forking, men det vil likevel vere gunstig å ha objektivitet som eit ideal(Larsen, 2017). Mi forforståing av fenomenet er prega av teori eg har lest, samt erfaringar frå praksis og vikarjobb i skulen. I arbeidet med analysen kan mi forforståing ha påverka dei tilnærmingane og tolkingane eg har gjort. Då eg arbeida med analysen var det viktig for meg å ikkje la forforståinga mi påverke korleis materialet blei tolka og attgjeve. Når ein gjennomfører kvalitative studiar er det forskaren som er «hovudinstrumentet» ved både observasjon og kvalitative intervju. Validitetsspørsmålet vil difor i stor grad handle om omfanget av «researcher bias». Forskaren kan altså ha forventningar og oppfatningar som

kan føre til at persepsjonen blir forstyrra og såleis reduserer validiteten(Befring, 2015). Så langt det let seg gjere har eg forsøkt å vere objektiv og open for informantane sine synspunkt, erfaringar og haldningar.

3.4.2. Reliabilitet

Reliabilitet seier ifølgje Grønmo (2016) noko om kor påliteleg datamaterialet er. Dette handlar om kor presise registreringane og målingane er, altså graden av målefeil(Befring, 2015). Eg valde difor å transkribere intervjuet kort tid etter å ha gjennomført dei. I transkripsjonen har eg lagt inn informantane si nøling og deira tenkepausar, samt skrive ordrett ned deira utsegn. Slik eg ser det vil desse detaljane gjere transkripsjonen meir detaljert og dermed kunne bidra til auke transkripsjonen si troverd. Ein kan ifølgje Grønmo (2016) seie at reliabiliteten er høg dersom undersøkingsopplegget og datainnsamlinga gjev pålitelege data. Reliabiliteten blir påverka av korleis datainnsamlinga blir strukturert og gjennomført. Dersom datainnsamlinga blir gjennomført grundig og systematisk kan ein seie at undersøkingsopplegget har høg reliabilitet(Grønmo, 2016). Dei presenterte funna blir her basert på data som faktisk har rot i røynda, og ein unngår eit forskingsprosjekt som blir overlate til tilfeldige omstende(Grønmo, 2016). Reliabilitet blir ofte sett i samanheng med spørsmålet om eit resultat kan blir reprodusert av andre forskarar på eit anna tidspunkt(Kvale & Brinkmann, 2015). Dette kallar Grønmo (2016) for stabilitet, altså graden av samsvar mellom data om same fenomen som er samla inn på ulike tidspunkt, men med same undersøkingsopplegg. For å kunne oppnå troverdig forskingsmetodisk dokumentasjon er det viktig at ein skildrar forskingsprosessen så grundig at andre kan gjennomføre tilnærma same metode i nye studiar(Befring, 2015). Eg har dermed etter beste evne forsøkt å skildre metoden på ein systematisk og strukturert måte, og såleis prøvd å nå høgast mogleg grad av reliabilitet.

Eg ynskjer å påpeike at det under observasjonen kan vere utfordrande å skrive ordrett ned alle dei relevante utsegna til informantane, og at det difor kan vere nokre formuleringsfeil. For å ha auka reliabiliteten til studien ytterligare kunne eg ha nytta videoopptak. Då kunne eg sett gjennom undervisningsøktene på nytt, skrive ordrett ned alle dei relevante utsegna, og dermed fått meir nøyaktige skildringar av ulike situasjonar. Ei anna svakheit med forskingsprosjektet er at det berre er eg som har observert. Lesaren må difor stole på at eg

har plassert riktig observasjon i riktig kategori, både med tanke på målområde og pedagogisk handlingsform. I framtidige prosjekt som ynskjer å gjennomføre noko liknande, kan det vere gunstig å vere fleire forskarar, særleg i observasjonsfasen. Då kan ein også diskutere funna frå observasjonen i etterkant. Intervjua valde eg å gjennomføre etter observasjonen slik at ikkje informantane visste kva eg såg etter. Dei fekk berre vite at eg såg på deira undervisning. Intensjonen med dette var å få eit mest mogleg realistisk bilete av undervisninga deira.

3.5 Forskingsetiske omsyn

Alle forskingsprosjekt skal ta utgangspunkt i anerkjende verdiar. Desse verdiane skal bidra til at forskingsprosessen blir gjennomført på ein verdig og forsvarleg måte (Befring, 2015). Ein kan dermed seie at å ta etiske omsyn er viktig i all forskning. Det finst ifølgje Grønmo (2016) eit sett med forskningsetiske normer som er laga med tanke på forholdet mellom vitskapen og forskingsobjekta. Med forskingsobjekt meiner ein dei personane som blir forska på, eller som bidreg med informasjon til forskarane (Grønmo, 2016). Dei forskningsetiske normene handlar mellom anna om at dei som deltek i undersøkinga skal få informasjon om: 1) undersøkinga sitt føremål og opplegg, 2) at det er frivillig deltaking og at dei kan trekke seg når som helst, 3) at informasjon om dei blir handsama konfidensielt. At denne informasjonen blei formidla på ein god måte var viktig for meg som forskar. Eg valde difor å informere informantane om deira rettar allereie i informasjonsskrivet (sjå vedlegg 1). I tillegg gjentok eg desse rettane i forkant av intervjua slik at dei kom tydeleg fram. Alle informantane skreiv også under på eit samtykkeskjema. Desse skjemaa blei oppbevart utilgjengeleg for andre, og då studien var slutt blei dei makulert. Observasjonsnotata har vore koda, og dermed har ingen hatt moglegheit til å kunne finne ut kva notat som høyrer til kva informant. Desse notata har også heile tida vore lagra på passordbeskytta pc. Lydopptaka frå intervjua blei transkribert direkte frå lydopptakaren og deretter sletta.

Dette forskingsprosjektet er gjennomført i samsvar med dei forskningsetiske retningslinjene til Norsk Senter for forskingsdata (NSD). Frå og med 20. juli 2018 er det nytt personregelverk og alle forskingsprosjekt som skal handsame personopplysningar er pliktige til å melde sitt prosjekt inn til NSD. Dette gjeld for alle prosjekt som nyttar lydopptak der det kjem fram personopplysningar. Alle opplysningar om ein identifisert eller identifiserbar person blir

vurdert som personopplysningar(NSD, 2018). Eg sendte inn ein førespurnad om å få lov til å gjennomføre forskingsprosjektet med observasjon og intervju med lydopptak. Etter ei stund kom det ei tilbakemelding om at det mangla ein skilde opplysningar. Dette ordna eg, prosjektet blei deretter godkjent og eg kunne setje i gang.

4.0 Funn

Her vil funna frå studien bli presentert. Det vil undervegs vekslast mellom funn frå intervju og observasjon fordi begge metodane kan bidra til svare på problemstillinga. Intervjua gjev informasjon eg ikkje får gjennom observasjonen, og observasjonen gjev informasjon eg ikkje får gjennom intervjua. Funna vil presentere korleis målområda kjem til syne gjennom informantane si undervisning. Dei vil også seie noko om korleis og i kva grad dei pedagogiske handlingsformene blir nytta innanfor målområda. Avslutningsvis under kvart målområde vil det kome ei kort oppsummering som trekk fram dei mest sentrale funna. Eg ynskjer også å påpeike at namna på elevane til informantane vil vere bytta ut med andre namn.

4.1 Kvalifisering

Gjennom intervjua kjem det fram at informantane fokuserer meir på kompetansemål enn overordna mål i deira planlegging og gjennomføring av undervisning. Kompetansemåla skildrar kva kunnskap og dugleikar elevane skal ha tileigna seg i løpet av opplæringa. Til dømes skal dei kunne skrive, rekne og uttrykke seg munnleg. Dei overordna måla skildrar derimot korleis opplæringa ynskjer at elevane skal bli som menneske. Døme på slike mål kan vere at eleven skal kunne vise respekt for andre, samt vere i stand til å samarbeide og tenke kritisk. Til å byrje med fekk informantane spørsmål om dei kort kunne seie noko om kva kompetansemåla i læreplanen er. Her svara informantane tilnærma det same. Dei hevdar kompetansemåla skildrar kva elevane skal kunne når dei går ut 10. årssteg, og at desse måla dermed fungerer som ei rettesnor for kva dei som lærarar skal undervise i. Informantane fekk deretter spørsmål om dei kort kunne gjere greie for den overordna delen av læreplanen. Her finn vi derimot større skilnader i svara deira. Informant 1 svarar fylgjande:

Hmmm... (Tenkepause). Ja... det er jo liksom dei ulike temaa liksom det er delt inn i, sant? Overordna del av læreplanen, altså... ehm... (tenkepause) ehm... Då er me på eit enno høgare nivå tenker eg. At det definerer litt... ehm... Du har jo delt den inn i ulike overordna deler. Ogso bryt du dette på ein måte ned etter kvart. Ja... (ler).

Ut i frå sitatet over kan det sjå ut til at informanten er noko usikker fordi hen nøler, har fleire tenkepausar og ler på slutten av ytringa. Ut i frå mi tolking verker det som at informanten ikkje har særleg klart for seg kva den overordna delen av læreplanen er. Informanten blir

deretter spurde om hen kan gi nokon døme på kva som står i denne delen. Då svarar hen fylgjande:

Ååå... No spør du godt veit du(ler). Ehm... Det står jo definert noko om dette her med... for eksempel... at... ehm... den utforskande eleven. Det blir den overordna delen. Også blir det meir konkretisert ned på ulike kompetansemål(ler). No treff du eit ømt punkt merker eg(ler).

Informanten påpeiker i både fyrste og siste setning at det er vanskeleg å svare på spørsmålet, noko som kan indikere at hen har lite kunnskap om den overordna delen av læreplanen. Vidare svarar informant 2:

Off... (Tenkepause). Nei... det kan eg ikkje. Det er for lenge sida eg har lest den. Det er ikkje eit verktøy som er godt å bruke... Det er eit verktøy du tar fram i 10. klasse når du skal planlegge mot eksamen.

Her ser vi at informanten ikkje kan gjere kort greie for den overordna delen av læreplanen. Informanten ser såleis ut til å ha lite eller ingen kunnskap om den sistnemnde delen. Informant 3 fortel derimot at den overordna delen av læreplanen er mål for opplæringa med tanke på korleis vi ynskjer at elevane skal bli som menneske. Den ser ifølgje informanten større enn berre kunnskap, og peiker på verdiar og haldningar skulen skal lære elevane. Avslutningsvis fortel hen at det i den overordna delen står noko om kva opplæringa skal gi elevane som individ og samfunnsborgar.

Informantane fekk deretter spørsmål om dei fokuserer mest på kompetansemål eller overordna mål i deira planlegging og gjennomføring av undervisning. Då svara kvar av informantane fylgjande: «Då må eg jo sei at det blir kompetansemål»(informant 1), «Kompetansemål»(informant 2) og «I den daglege medvitne tanken så er det mest på kompetansemål(ler)»(informant 3). Her ser vi at alle informantane påpeiker at dei fokuserer meir på kompetansemåla enn dei overordna måla i læreplanen. Informant 1 og 3 grunngjev dette fokuset med at kompetansemåla er målbare, noko dei overordna måla ikkje er. Derimot har informant 2 ei anna forklaring. Hen hevdar at fokuset på kompetansemål kjem av at leiinga på skulen pålegg dei å fokusere på desse måla.

Vidare blei informantane oppmoda til å fortelje i kor stor grad dei nyttar den overordna delen av læreplanen. Informant 1 fortel at hen nyttar denne delen av læreplanen i liten grad. Informanten seier: «(Tenkepause). Eg kan ikkje seie at eg nyttar den så veldig mykje. Det gjer eg ikkje». Informant 2 fortalde tidelegare i intervjuet at hen ikkje heilt har klart for seg kva den overordna delen av læreplanen er. Dette tyder på at hen heller ikkje nyttar den i særleg stor grad. Derimot meiner informant 3 at hen umedviten nyttar den overordna delen av læreplanen heile tida i samværet med elevane. Hen seier fylgjande:

Eg trur me har det med oss heile tida... ehm... i samværet vårt med elevane at me... ynskjer å... ynskjer å sjå... sjå eleven og sjå alle elevane... og ynskjer å... Eller ein skal ikkje undervurdere den rolla ein har til å vere med på å utvikle eleven som menneske. Både som rollemodell... men og med ja... snakke med dei... av og til gje dei... beskjed om at sånn er det.

Informanten hevdar i sitatet over at ein som lærar har moglegheit til å utvikle elevane som menneske, både som rollemodell, og gjennom å snakke med og retteleie dei.

Funna frå observasjonen støtter opp under utsegna til informantane. I observasjonsnotata kjem det fram at det er målområdet kvalifisering som i størst grad viser seg gjennom undervisninga til informantane. Dette kvalifiseringsfokuset kjem mellom anna til syne ved å sjå på dei 135 spørsmåla som blei registrert i studien. Undervegs i observasjonen, og deretter i analysen, blei desse spørsmåla plassert innanfor ein av dei fire kategoriane: *kvalifisering, sosialisering, subjektivering* og *anna*. For å plassere spørsmåla har eg teke utgangspunkt i det Biesta (2017) skriv om dei ulike målområda. Eg har etter beste evne, under observasjonen og i analysen, forsøkt å plassere spørsmåla der dei passar best med tanke på det Biesta (2017) skriv, men dette vil sjølvsagt alltid kunne diskuteras. I kategorien *anna* har eg plassert spørsmål eg meiner ikkje passar inn i dei tre andre kategoriane. Desse viser seg å ofte vere spørsmål av rein praktisk tyding. Eit døme kan vere: «Har alle levert leksene sine?». Då eg fjerna alle spørsmåla i kategorien *anna* stod eg til slutt att med 90 spørsmål. Av desse 90 spørsmåla er 77 plassert i kategorien *kvalifisering*. Her finn ein spørsmål som til dømes: «Kva tid fall Berlinmuren?», «Kva er 3x7?» og «Kva er ein skyttargravskrig?». Svara på desse spørsmåla er ut i frå mi forståing direkte knytt til eit av kompetansemåla i læreplanen. Til dømes kan «Kva tid fall Berlinmuren?» koplast opp mot

fylgjande mål i læreplanen: «Mål for opplæringen er at eleven skal kunne drøfte årsaker til og verknader av sentrale internasjonale konflikter på 1900- og 2000-talet»(Utdanningsdirektoratet, 2013a). Eg meiner difor at desse spørsmåla kan plasserast under målområdet kvalifisering, altså tileigning av kunnskap(Biesta, 2017).

Målområdet kvalifisering kjem ikkje berre til syne gjennom den pedagogiske handlingsforma å spørje(sjå s. 15 for omgrepforklaring), men også gjennom å vise(sjå s. 13 for omgrepforklaring). I 17 av 17 undervisningsøkter blei det registrert ein eller annan form for visuell representasjon. Til dømes nytta informant 3 tavla til å vise elevane korleis dei adderer brøk. Denne observasjonen meiner eg kan koplust opp mot fylgjande kompetansemål i læreplanen: «Mål for opplæringen er at eleven skal kunne rekne med brøk, utføre divisjon av brøkar og forenkle brøkuttrykk»(Utdanningsdirektoratet, 2013b). Ut i frå det Biesta (2017) skriv meiner eg denne visuelle representasjonen kan plasserast under målområdet kvalifisering. Med visuelle representasjonar meiner eg her bileter, tekstar, videoar, artefaktar, utrekningar, teikningar og bruk av eigen kropp som døme. Også her blei dei visuelle representasjonane plassert innanfor dei fire kategoriane: *kvalifisering*, *sosialisering*, *subjektivering* og *anna*. Plasseringane vil sjølvsagt kunne diskuterast, men eg har undervegs i observasjonen og deretter i analysen, etter beste evne, forsøkt å kategorisere dei ut i frå det Biesta (2017) skriv. Den pedagogiske handlingsforma å vise blei altså nytta ein eller fleire gongar i 17 av 17 undervisningsøkter. Til samanlikning finn eg i analysen totalt ein visuell representasjon som kan høyre til under kategorien *sosialisering*, og ein under kategorien *subjektivering*. I kategorien *anna* plasserte eg derimot dei visuelle representasjonane som ikkje kunne plasserast innanfor nokon av dei andre kategoriane. Eit døme på dette kan vere at informanten viser elevane vekeplanen.

Den siste pedagogiske handlingsforma, å oppmode(sjå. 16 for omgrepforklaring), blei ofte nytta innanfor alle dei tre målområda. Her finst ingen funn som kan underbygge oppfatninga av at det er målområdet kvalifisering som i størst grad kjem til syne gjennom informantane si undervisning.

4.1.1. Å vise

Gjennom observasjonen kom det fram at alle informantane nytta den pedagogiske handlingsforma å vise i deira undervisning. Dei viste tekstar, bilete, artefaktar, utrekningar, musikk, videoar, utrekningar, samt nytta seg sjølv som døme. Då denne pedagogiske handlingsforma blei nytta svært ofte finst det mange døme, men eg vel å berre trekke fram nokon av desse. I kroppsøvingsundervisninga viste informant 1 eit videoklipp for å lære elevane korleis dei kan utføre individuell dans. Videoen gav elevane ei innføring i korleis dei kunne danse den aktuelle dansen. I same undervisningsøkt hadde informanten også ei innføring i pardans, der hen nytta seg sjølv og ein elev som døme. Informanten og eleven viste dei andre elevane korleis dansen skulle utførast. Vidare viste informant 3 elevane korleis dei utfører addisjon, subtraksjon, multiplikasjon og divisjon av brøk. Hen skreiv opp reknestykka på tavla og rekna dei ut ilag med elevane. Undervegs i utrekninga peika, viste og forklarte informanten. I engelsk fordjuping viste informant 2 ein video om dinosaurar. Videoen hadde engelsk språk og norsk tekst, og gav elevane ei innføring i historia til dinosaurane. Analysen viser også at informant 3 tok med seg samedrakter i norskundervisninga, slik at elevane skulle få kjenne på, samt få prøve desse kleda. Hen viste også elevane korleis samisk musikk høyrer ut. Gjennom intervjuet kjem det fram at alle informantane meiner dei i stor grad nyttar seg av den pedagogiske handlingsforma å vise i deira undervisning. Informant 2 påpeiker mellom anna at hen liker å vise elevane bilete fordi einskilde elevar er visuelle, og treng difor å sjå bilete i staden for berre tekst. Avslutningsvis påpeiker informant 1 at hen liker å nytte bilete for å vise elevane ting og for å få dei til å byrje å tenke på tema. Til dømes viser hen ofte bilete av dei kvite bussane når elevane skal i gang med å lære om 2. verdskrig.

4.1.2. Å spørje

Ei anna pedagogisk handlingsform informantane nytta var å spørje. Analysen viser at informantane stilte elevane ulike spørsmål, og at desse i stor grad er knytt til målområdet kvalifisering (sjå kap. 4.1). Undervegs i studien blei det registrert svært mange spørsmål innanfor dette målområdet. Eg vel difor å ikkje trekke fram alle, men ynskjer likevel å trekke fram einskilde døme. Spørsmål som viste seg, og som er knytt opp mot kompetansemåla i læreplanen er: «Kva er kommunisme?», «Kva er ein skyttargravskrig?», «Kva er 3×7 ?», «Kva betyr å addere?», «Kvar er samisk utbreidd? og «Kva er typisk for det samiske språket?». Det

kjem også fram gjennom intervjua at alle informantane nyttar den pedagogiske handlingsforma å spørje i stor grad. Dei fortel at å stille elevane spørsmål er noko dei gjer kvar undervisningsøkt. Informant 1 og 3 påpeiker også at dei mellom anna stiller elevane spørsmål for å få i gang dialog i klasserommet. Derimot påpeiker informant 2 at hen liker å stille elevane spørsmål knytt til det hen har vist dei på PowerPoint, til dømes video, bilete eller omgrep.

4.1.3. Å oppmode

Den pedagogiske handlingsforma å oppmode blei også ofte nytta innanfor målområdet kvalifisering. Å oppmode hadde høg frekvens i alle undervisningsøkter. Eg ynskjer no å vise ulike døme frå observasjonsskjemaet, der informantane oppmoda elevane til å gjere noko som kan utvikle dei fagleg.

«Du må prøve å øve slik at du får ein god karakter», «Lese no På!», «Kom fort i gang, les side 13 og gjer oppgåve side 14», «Omgrepet nøytral har de garantert høyrte om før, så det veit sikkert fleire kva betyr», «De lærte om revolusjon i fjor, dette bør de kunne svare på», «Flott, då gjer du oppgåve C òg, så skal eg kome tilbake til deg» og «Finn fram boka og begynn å jobb»

Sitata over viser at informantane på ulike vis oppmodar elevane til å svare på og ta stilling til ulike spørsmål. Dei blir i tillegg oppmoda til å lese fagleg pensum, samt løyse faglege oppgåver. Vidare kjem det fram gjennom observasjon at informantane også ofte oppmoda elevane til å fortsette med ynskt åtferd dersom dei gjorde noko bra. Her finn vi døme som: «Kjempeflott», «Flott», «Flink», «Ja, bra», «Bra Kari» og «Veldig bra innsats». Elevane får altså ulike oppmodingar i form av ros.

4.1.4. Oppsummering

Alle informantane hevdar dei fokuserer mest på kompetansemåla i læreplanen. Vidare ser to av informantane ut til å ha svært avgrensa kunnskap om den overordna delen av læreplanen. Desse informantane fortel også at dei nyttar denne delen i liten eller ingen grad når dei planlegg og gjennomfører undervisning. Funna frå intervjua verker å samsvare med funna frå observasjonen. Informantane ser nemleg i stor grad ut til å fokusere på elevane si tileigning av kunnskap. Dei tre pedagogiske handlingsformene blir ofte nytta for å utvikle

elevane innanfor målområdet kvalifisering. Eit resultat av dette er dermed at kvalifiseringa er det målområdet som i størst grad kjem til syne gjennom informantane si undervisning.

4.2 Sosialisering

Målområdet sosialisering kjem til syne i noko grad gjennom informantane si undervisning. Eg ynskjer no å trekke fram korleis dei ulike pedagogiske handlingsformene blir nytta innanfor dette målområdet. Den pedagogiske handlingsforma å spørje ser ikkje ut til å bli nytta i det heile teke. Under observasjonen og arbeidet med analysen, fann eg ingen spørsmål som kan knytast opp mot sosialiseringa (sjå kap. 4.1). Vidare ser å vise ut til å bli nytta ved eitt høve. Dette var då informant 1 viste elevane noko i KRLE-undervisninga. Informanten si pedagogiske handling ser her ut til å vere tett knytt opp mot fleire av dei sosiale måla i læreplanen. Denne pedagogiske handlinga vil bli skildra i eit seinare delkapittel. Å vise ser dermed ut til å vere ei pedagogisk handlingsform som i liten grad blir nytta innanfor målområdet sosialisering. Derimot blir den pedagogiske handlingsforma å oppmode nytta ofte. I observasjonsnotata finn vi fleire høve der elevane blei oppmoda til både å samarbeide, vise omsyn og ha respekt for sine medelevar. Desse pedagogiske handlingane kan knytast opp mot dei sosiale måla i læreplanen.

I intervjuet hevdar informantane at dei kvar dag arbeider med den overordna delen av læreplanen. Informant 1 og 3 seier mellom anna fylgjande:

Så det er jo noko du gjer kvar dag, men du kan ikkje seie at... ehm... du referer ikkje til det sånn konkret. Men det er liksom noko som du, som... som ligg der.
(Informant 1).

Eg trur me har det med oss heile tida... ehm... i samværet vårt med elevane. (Tenkepause). Dette med å utvikle... eller å danne menneske... Det ligg jo der som ein botn uansett, men ein er ikkje så eksplisitt i tanken på at no er det det eg gjer.
(Informant 3).

Sitata over indikerer at dei to informantane hevdar dei heile tida arbeider med den overordna delen av læreplanen når dei er saman med elevane. Dei er derimot ikkje direkte medviten om at det er det dei gjer, og arbeider såleis implisitt med denne delen av læreplanen. Informant 2 meiner også at den sistnemnde delen av læreplanen ligg som ein

botn i alle undervisningsøktene hen har. Hen påpeiker at hen heile tida arbeider mot at alle elevar skal oppføre seg som folk, og med det meiner hen at dei skal vise omsyn og ha respekt for andre.

Informantane påpeiker altså at dei arbeider implisitt med den overordna delen av læreplanen. Dette funnet er felles for både målområdet sosialisering og subjektivering. Eg kjem difor ikkje til å gjenta funnet under kapittelet om subjektivering.

4.2.1. Å vise

I analysen finst det eitt høve der den pedagogiske handlingsforma å vise blir nytta for å fremje elevane si utvikling innanfor målområdet sosialisering. Denne pedagogiske handlinga finn vi i KRLE-undervisninga til informant 1. Informanten viste her elevane ein video frå NRK Skole. Videoen handlar om to personar med ulikt livssyn, nærare bestemt ein mormonar og ein livssynshumanist, som byter liv for ei helg. Undervegs i videoen blei ulike tema som liv, død og seksuell legning diskutert ut i frå dei to livssyna. I intervjuet trekk informanten fram videoen som eit døme på korleis hen arbeider med den overordna delen av læreplanen. Hen påpeiker at målet med videoklippet var å vise elevane korleis dei kan vise forståing for kvarandre, sjølv om dei har ulikt perspektiv på ting. Intensjonen var altså å vise elevane at sjølv om noko kan vere feil ut i frå eit menneske sitt synspunkt, kan det likevel vere riktig ut i frå eit anna menneske sitt synspunkt, og at dette er noko elevane lyt ha forståing for. Informanten påpeiker også at det er viktig å diskutere innhaldet i videoen etterpå. Hen seier avslutningsvis: «Og så handlar det og om at du tek det opp att etterpå. At du fortel at her ser de korleis ein kan oppnå forståing for andre».

Under intervjuet med informant 2 og 3 kjem det fram at skulen hadde gjennomført ein språkbrukskampanje berre nokre veker før denne studien tok til. Informant 3 fortel at dei gjennomførte ein felles språkbrukskampanje for heile skulen fordi den streva med nedsettande språkbruk hos elevane. Ein slik kampanje meiner hen går under arbeidet med den overordna delen av læreplanen. Under kampanjen såg elevane mellom anna ein film som handla om negativ språkbruk. Språkbrukskampanjen er ifølgje informant 3 eit resultat av eit samarbeid mellom leiinga og lærarane på skulen. Også informant 2 påpeiker at skulen har slite med språkbruk, men legg til at det har vore problem med både oppførsel, hærverk

og mobbing. Hen fortel at skulen difor dei siste åra har vore nøydd til å fokusere meir på slike ting.

4.2.2. Å oppmode

Observasjonsnotata viser fleire situasjonar der elevane blei oppmoda til å både samarbeide, vise omsyn og ha respekt for kvarandre. Det blei mellom anna registrert direkte oppmoding til samarbeid i 7 av 17 undervisningsøkter. I observasjonsskjemaet står det mellom anna at: «Kor mykje er halvparten av $\frac{3}{6}$? Diskuter i lag», «Kva er poenget med det? Diskuter to og to» og «De må prøve å hjelpe kvarandre». Her ser vi døme på at informantane oppmodar elevane til samarbeid. Under intervju trekk også informantane fram samarbeid som viktig. Dei fortel at dei betraktar par- og gruppearbeid som sentralt innanfor arbeidet med å legge til rette for at elevane skal kunne utvikle gode samarbeidsevner. Dei legg difor ofte til rette for dette. Vidare påpeiker informant 2 at det ikkje er alle elevane som er i stand til å samarbeide. Denne oppfatninga har også informant 3, men legg til at det difor er enno viktigare å fokusere på at elevane skal øve seg på å samarbeide i undervisninga.

Elevane blei altså oppmoda til samarbeid i 7 av 17 undervisningsøkter. I to av undervisningsøktene registrerte eg også pedagogiske handlingar som direkte oppmodar elevane til å vise omsyn for og ha respekt for andre menneske. Desse oppmodingane kom til syne gjennom undervisninga til informant 3. Ved eit av høva underviste informanten elevane om samane. I denne undervisningsøkta blei det snakk om at samane lenge hadde vore ei undertrykt gruppe, og at dei framleis var ein minoritet. I samband med tema oppmoda informanten elevane til å ikkje vere diskriminerande mot samar. Hen sa fylgjande: «Det vil vere veldig ufint å vere diskriminerande mot samane i dag». Det andre høve der elevane blir direkte oppmoda til å ha respekt for andre menneske finn vi i samfunnsfagundervisninga til informanten. Hen skulle til å gjennomføre ein Kahoot ilag med elevane. Det var då ein elev som valde «jøde» som «nickname». Då informanten såg dette sa hen til elevane: «De bruker vel ikkje jøde som skjellsord? Det er i så fall skikkeleg dust. Det er å ikkje vise respekt for ei heil folkegruppe». Ytringa viser at informanten oppmodar elevane til å ikkje nytte «jøde» som skjellsord fordi hen reknar dette som å ikkje vise respekt overfor det jødiske

trussamfunnet. Den sistnemnde episoden trekk informanten også fram i intervjuet. Hen seier:

Det blei jo snakk om det... Då tenker eg at då får eg nytte sjansen til å i alle fall minne om at dette her er... ikkje greitt. Fordi du blir litt dust visst du berre lar folk snakke om det, men ikkje kommenterer det. Nytte sjansen til å sette nokre grenser. Men så gjorde eg ikkje noko veldig ut av det... type kven er det også vidare... fordi då blir det jo ein stor sak... men... seier i frå. Kanskje dei ikkje har tenkt på det, kanskje det ikkje var vondt meint, men då tek eg min jobb som vaksen... og litt kjip, og bestemmer at dette her er utanfor det som er greitt fordi eg trur det ligg ein tolking i det. At det er... litt skjellsord.

Informanten påpeiker i sitatet at hen nyttar situasjonen til å setje grenser for elevane. Hen fortel elevane kva som ikkje er greitt. Sjølv om elevane kanskje ikkje meiner noko vondt med det, ynskjer informanten likevel å seie i frå om at jøde kan oppfattast som eit skjellsord, og at det difor er uakseptabelt å nytte dette ordet i usaklege samanhengar. I to av undervisningsøktene til informant 3 blir elevane altså tydeleg oppmoda til å vise både omsyn og respekt for andre menneske. Vidare blei elevane også gjentekne gongar oppmoda til å vere stille, og såleis til å vise omsyn for både lærar og medelevar. I observasjonsnotata står det mellom anna:

«Hysj», «No er det veldig mykje preiking her, mumling. Då er det så vanskeleg for dykk å få med dykk beskjedar», «Hysj, hysj, held ut litt til», «No må de vere stille og følgje med, de klarar ein time til» og «Ikkje snakk når eg snakkar».

Her ser vi at elevane får generelle beskjedar, der dei som gruppe eller enkeltindivid blir oppmoda til å vere stille og følgje med på det som går føre seg i undervisninga.

Vidare ynskjer eg å påpeike at elevane sat ilag to og to, eller tre og tre i alle dei 15 undervisningsøktene som fann stad i klasseromet. Undervisningsøktene blei styrt tradisjonelt. Det vil seie at elevane må rekke opp ei hand og vente på å få ordet dersom dei ynskjer å seie noko. Informant 1 påpeiker i intervjuet at den tradisjonelle klasseromsundervisninga også er ei form for samarbeid. Elevane må her vise omsyn når andre pratar, og er noko hen arbeider mykje med. Informanten hevdar vidare at samarbeid er noko som gjennomsyrrer alt hen gjer. Då tenker hen ikkje på samarbeid som at ein sit to og

to og arbeider ilag, men at det å vise respekt for at andre meiner noko anna enn deg også er ei form for samarbeid.

Informant 3 fortel at under arbeidet med språkbrukskampanjen blei elevane oppmoda til å reflektere kring eigen språkbruk, skjellsord og korleis dei snakkar til kvarandre. Hen trur kampanjen har hatt ein positiv innverknad, og seier fylgjande:

Eg trur det var bra... Det betyr jo ikkje at... ingen seier banneord lenger, men det verker som at dei er litt meir forsik... At dei tenker seg litt meir om før dei slenger ut... for eksempel... ord som går på seksuell legning.

Informanten fortel altså at språkbrukskampanjen ikkje har fjerna all negativ språkbruk, men at elevane ser ut til å i større grad tenke seg om før dei nyttar ord som går på seksuell legning. Slik informanten fortel om språkbrukskampanjen verker det som om informantane mellom anna har nytta den pedagogiske handlingsforma å oppmode for å fremje målområdet sosialisering i undervisninga.

4.2.3. Oppsummering

Målområdet sosialisering kjem i noko grad til syne gjennom informantane si undervisning. Hovudfunn her er at det stort sett er den pedagogiske handlingsforma å oppmode som blir nytta til å fremje elevane si utvikling. Oppmodingane skjer både direkte og indirekte. Elevane blir oppmoda direkte gjennom verbale utsegn, samt indirekte gjennom organiseringsformer som fremjar samarbeid. Informantane ser dermed ut til å legge stor vekt på samarbeid mellom elevane i undervisninga. Denne vektlegginga av samarbeid kjem også fram i intervjua. Informantane hevdar dei i stor grad legg til rette for par- og gruppearbeid i deira undervisning for å fremje elevane sine samarbeidsevner. Dei to andre pedagogiske handlingsformene kjem elles lite til syne. Å spørje blei ikkje nytta i det heile teke, medan å vise blei nytta ved eitt høve.

4.3 Subjektivering

Gjennom informantane si undervisning kjem også målområdet subjektivering til syne i noko grad. Dei tre pedagogiske handlingsformene blei nytta i undervisninga, men i varierende

grad. Informantane nytta berre å vise ved to høve, og såleis lite. 13 av dei 90 registrerte spørsmåla (sjå kap. 4.1) i studien er knytt opp mot målområdet subjektivering. Den pedagogiske handlingsforma å spørje blei altså nytta i noko grad. Informantane ser ut til å stille elevane spørsmål som fremjar deira refleksjon og danning av eigne synspunkt og eigne meiningar. Å oppmode er også her den pedagogiske handlingsforma som blir nytta oftast. I observasjonsskjemaet finn vi fleire høve der informantane oppmoda elevane til å gjere eller ta stilling til ting som kan fremje utviklinga deira innanfor dette målområdet. Til dømes blei elevane oppmoda til å tenke kritisk, ta ansvar for seg sjølv, miljøet og andre, samt ta ordet i undervisninga og dele eigne synspunkt og refleksjonar.

4.3.1. Å vise

Både informant 1 og 3 nyttar den pedagogiske handlingsforma å vise for å bidra til elevane si utvikling av kritisk tenking. Det fyrste høve finn vi i KRLE-undervisninga til informant 1. I byrjinga av undervisningsøkta spurde informanten elevane om det hadde skjedd noko viktig på nyheitsfronten i det siste. Ein av elevane tok då opp handa og fortalte at Ari Behn hadde døydd. Då byrja informanten å vise og forklare elevane kva makt media har. Hen påpeikte at media hadde skrive mykje stygt om Behn. Vidare påpeikte han at media mellom anna hadde gjort narr av kunsten hans, men at han no, etter hans død, blei omtalt som ein fantastisk person og kunstnar. Informanten sa også mellom anna fylgjande: «Pressen kan styre kva de tenker om ei sak». Her ser vi at informanten forsøker å gjere elevane medvitne om at media kan påverka deira synspunkt. I observasjonsnotatet er det også notert fylgjande: «Fleire elevar har refleksjonar kring situasjonen med Ari Behn». Denne observasjonen indikerer at også fleire av elevane tek ordet og formidlar deira refleksjonar og synspunkt kring denne hendinga. Ein av elevane sa mellom anna: «Eg lurar på om Sjaman Durek plutselig også hadde fått same hyllest dersom han hadde døydd». Sistnemnde sitat kan tyde på at det informanten har vist og forklart, har fått eleven til å undre og sjølv stille seg spørsmål hen ynskjer å få svar på. Diskusjonen kring Ari Behn sitt dødsfall, og media si rolle kring dette, trekk informanten også fram under intervjuet. Hen påpeiker fyrst at kritisk tenking kan vere eit av måla ein finn i den overordna delen av læreplanen. Deretter fortel hen om situasjonen:

Då kom det jo fram dette med Ari Behn... ehm... der mange då seier at... (tenkepause) at tidlegare likte jo pressen på ein måte å snakka ned Ari Behn. Han blei jo ein klovn og... og eigentleg ingenting av kunsten hans var... bra, men no når han då tok sjølv mord, så blei alt veldig bra. Og då på ein måte få dei til å sjå litt den kritiske tenkinga, at... ehm... media kan styre veldig synet på folk.

Sitatet over indikerer at informanten ynskjer å nytte Ari Behn sitt dødsfall som døme for å vise og forklare elevane korleis media kan styre deira syn på einskilde personar. Hen ynskjer å påpeike dette for å gjere elevane meir medvitne om at dei bør vere kritiske til det media skriv.

Det andre høve der den pedagogiske handlingsforma å vise blei nytta var i samfunnsfagundervisninga til informant 3. Her blei å vise nytta i samspel med å oppmode. Informanten viste elevane eit videoklipp om Berlinblokaden. Hen påpeikte også at videoklippet er ein propagandafilm, som berre viser ei side av saken. Før hen starta videoen oppmoda hen elevane til å vere obs på propagandaen. Under intervjuet trekk informant fram denne situasjonen. Målet med videoen er ifølgje informanten at elevane skal sjå at det finst fleire sider av ei sak, og at dei ikkje alltid skal tru på alt slik det blir framstilt. Hen meiner denne typen undervisning kan bidra til å danne elevane. Informanten arbeider difor i både samfunnsfag og norsk med å oppmode elevane til å sjå ting frå fleire sider, reflektere og tenke over ting sjølv.

4.3.2. Å spørje

Analysen viser at 13 av dei totalt 90 spørsmåla i studien kan knytast opp mot målområdet subjektivering. Døme på nokre av desse 13 spørsmåla er fylgjande:

«Er du for eller imot kommunisme?», «Ville du hatt Berlinmuren idag?», «Er de ueinige i det?», «Kva trur du ligg i det?», «Kva trur du uavgrensa betyr?», «Har det skjedd noko anna viktig den siste tida?» og «Ser de på høgtider berre som ferie?».

Døma viser at informantane stiller elevane spørsmål det ikkje finst fasitsvar på, altså at svara vil variere ut i frå kven du spør. I intervjuet med informant 3 trekk hen fram at hen burde vere flinkare til å stille elevane opne spørsmål i undervisninga. Informanten trur ikkje hen er aleine om å tenke slik. Hen har mellom anna lest forskning om at ein i norskfaget bør stille meir opne spørsmål for å fremje refleksjon, samt setje i gang tankeprosessar hos elevane.

Informanten påpeiker også at det ofte på prøver blir slik at ein stiller spørsmål som har fasitsvar fordi dei er enklare å rette. Hen seier: «Det er utrolig lett viss det er ein prøve, 18 av 20 poeng. Men det har jo ikkje målt undring... Det har jo målt faktaoppgulp ofte». Ifølgje informanten er dette eit kjempedilemma fordi ein heile tida også må tenke på at ein skal dokumentere faglege resultat. Denne problemstillinga nemner også informant 1 i intervjuet. Hen fortel at det er vanskeleg å vurdere spørsmål som er knytt til eleven si personlege oppfatning. Informanten hevdar det er mykje enklare å spørje elevane: «kva tid starta 1. verdskrig?». Hen grunngjev dette med at slike spørsmål kan vurderast som anten rett eller galt.

4.3.3. Å oppmode

På same måte som at å oppmode har høg frekvens innanfor dei to andre målområda, har den også høg frekvens innanfor målområdet subjektivering. I arbeidet med analysen kjem det fram at det er særleg to ting den pedagogiske handlingsforma å oppmode blir nytta til innanfor dette målområdet. Det er å oppmode elevane til å vere munnleg aktive i undervisninga, samt oppmode dei til å opptre ansvarleg. Eg ynskjer no å vise døme på oppmodingar frå studien som kan bidra til at elevane blir meir munnleg aktive i undervisninga:

«Lise, det er eit veldig godt poeng», «Det er ikkje farleg om det ikkje er heilt riktig, berre kom med forslag», «Veldig godt innspel», «Godt forslag», «Kjempe godt spørsmål», «Veldig godt spørsmål», «Det er eit veldig godt spørsmål», «Godt poeng» og «Godt spørsmål».

I intervjuet fortel også to av informantane at dei har fokus på at elevane skal vere munnleg aktive i undervisninga. Informant 1 seier: «Altså uansett om dei svarar feil eller om dei svarar litt på sida, så må eg alltid prøve å gje dei ei god kjensle av at dei har svart. Og det er litt viktig». Hen ynskjer altså å gje elevane ei god kjensle av å ha svart, uavhengig av om svaret objektivt sett kan vurderast som rett eller galt. Vidare påpeiker informanten at ei slik tilnærming gjer at det blir mindre farleg for elevane å svare neste gong. Informant 3 hevdar at ein må oppmode elevane til både å stille spørsmål og svare på spørsmål i undervisninga. Hen forsøker å gjere elevane meir munnleg aktive ved å til dømes seie: «Det var veldig interessant» eller «Det var eit veldig godt spørsmål». Informanten har også ei forventning

om at kvar einskild elev skal delta munnleg i undervisninga. Hen påpeiker at det er betre å hjelpe eleven med å vri ytringa, slik at den objektivt sett blir meningsfull, enn at eleven lar vere å ytre sine synspunkt. Ein må ifølgje informanten prøve å forstå kva som ligg bak ytringa.

Analysen viser at alle informantane arbeider med å gjere elevane ansvarlege. Dette kjem mellom anna til syne gjennom observasjonen. I ein av norsktimane til informant 3 oppmoda hen alle elevane til å følgje skulereglane. Hen fortalde elevane at det hadde skjedd ein serie med negative situasjonar i friminutta dei siste dagane, og at hen difor valde å repetere desse reglane. Vidare ynskjer eg å trekke fram eit døme der informant 2 oppmoda fleire elevar til å ta ansvar. I ei av undervisningsøktene i engelsk skulle elevane arbeide i grupper. På kvar gruppe blei det utnemnt ein gruppeleiar som fekk det overordna ansvaret for at gruppa gjorde det dei fekk beskjed om. Informanten sa til elevane: «Gruppesjefane passar på at alle arbeider». Leiarane i gruppa blir her oppmoda til å ta ansvar for både seg sjølv og andre. Etter at elevane hadde kome i gang med gruppearbeidet sa informanten til ein av gruppeleiarane: «Ikkje gå og vandre no Pål, du er gruppeleiar. No må du vere eit godt eksempel». Pål blir her oppmoda til å slutte med uynskt åtferd, ta ansvar for seg sjølv, og på denne måten vere ein god rollemodell for dei andre i gruppa. I analysen finn vi elles fleire ytringar som kan sjåast på som oppmodingar til å ta ansvar. Døme på slike ytringar er:

«Ta opp handa dersom du skal seie noko», «Ta opp stolane og rydd skikkeleg», «Hald arbeidsroen no», «Pål, slutt opp! Ikkje dunke slik», «Per, ikkje tulle», «Viss du ikkje klarar å oppføre deg så må du sitja inne på grupperommet», «Per og Pål, de tyter, slutt!», «Per, det der(viskeler) kan du gå og plukke opp».

Over ser vi fleire døme på at elevane blir oppmoda til å ta ansvar for eigen oppførsel. Dei blir oppmoda til å rydde, vere stille og ta opp handa dersom dei ynskjer å seie noko.

Arbeidet med å gjere elevane ansvarlege ser vi også att i intervjuet, sjølv om informantane vektlegg ulike ting. Informant 1 meiner hen gjer elevane ansvarlege ved å lære dei å respektere kvarandre. Hen prøver også å hjelpe elevane å reflektere kring kva som er rett og galt. Å lære elevane kva som er rett og galt meiner hen er skulen sitt ansvar fordi den fungerer som både lærings- og danningstinstitusjon. Informant 2 fortel at elevane er

opptekne av både politikk og miljø, og at det difor blir vektlagt i både engelsk- og samfunnsfagundervisninga. Hen fortel at elevane mellom anna har gjennomført eit tverrfagleg prosjekt om berekraft. Prosjektet hadde ei tidsramme på to veker, der anna undervisning måtte vike. Ut i frå informanten si forståing kan slike prosjekt vere med på å gjere elevane meir ansvarlege. Vidare fortel informant 3 at hen arbeider både i det store og det små med å gjere elevane meir ansvarlege. I det små meiner hen det er viktig å arbeide med at elevane skal rydde sitt eige boss. Informanten fortel at dersom ein elev til dømes kastar noko på golvet vil han få beskjed om å gå og kaste det i bosset. Elevane må også alltid seie unnskyld dersom dei har vore ufine, eller sagt noko stygt til nokon. I det større biletet blir elevane oppmoda til å bidra til samfunnet. Eit døme på dette meiner informanten var då elevane i ein periode var svært opptekne av plast. Då føreslo hen at dei i skuletida kunne gå og rydde ei strand, men det hadde ikkje elevane særleg lyst til. Dei hadde nemleg ikkje kasta noko boss der. Vidare prøver informanten å gjere elevane ansvarlege gjennom å fremje samfunnsengasjementet deira. Dette gjer hen ved å finne dagsaktuelle saker. Eit døme kan ifølgje informanten vere å nytte ei sak om Greta Thunberg, i staden for ei sak om ein miljøaktivist på 80-talet, dersom elevane har miljøaktivisme som undervisningstema.

4.3.4. Oppsummering

Målområdet subjektivisering kjem til syne i noko grad gjennom informantane si undervisning. Også her er det den pedagogiske handlingsforma å oppmode som i størst grad blir nytta. Elevane blir særleg oppmoda til å vere munnleg aktive i undervisninga, samt til å opptre ansvarleg. Å spørje ser i noko grad ut til å bli nytta for å fremje elevane si evne til refleksjon og danning av eigne synspunkt. Eit problem ser derimot ut til å vere at det er vanskelegare å vurdere desse synspunkta, og difor blir det ofte slik at informantane spør etter faktakunnskap i staden for. Den pedagogiske handlingsforma å vise blir ved eit par høve nytta for å utvikle elevane si evne til å tenke kritisk.

5.0 Drøfting

Eg ynskjer no å sjå funna i studien frå ulike teoretiske perspektiv og drøfte kva dei kan fortelje oss. Til å byrje med vil funna innanfor målområdet kvalifisering drøftast. Her ynskjer eg å trekke fram årsaker til og konsekvensar av kvalifiseringsfokuset. Deretter vil funna innanfor dei to målområda sosialisering og subjektivering bli drøfta. Her diskuterer eg mellom anna om vektlegginga av dei to målområda i denne studien ser ut til å vere tilstrekkeleg, samt argumenterer for at vektlegginga av desse målområda kan sjå ut til å vere prega av tilfeldigheter. Dei pedagogiske handlingsformene vil drøftast sporadisk undervegs. Det vil også vere naudsynt å gjere einskilde vurderingar av kva som er det mest sentrale i oppgåva. Desse vurderringane fører til at noko av teorigrunnlaget ikkje blir nytta, og vil vere med på å forme oppgåva. Funna som blir diskutert meiner eg er sentrale med tanke på å svare på problemstillinga: «Korleis viser ulike målområde seg gjennom undervisning og kva pedagogiske handlingar gjer læraren for å nå desse?».

5.1 Kvalifiseringsfokus

Ved å ta utgangspunkt i Biesta (2017) kan vi sjå kvalifiseringsfokuset i studien på to måtar. På den eine sida kan det tenkast at informantane i stor grad fokuserer på at elevane skal tileigne seg den kunnskapen og dei dugleikane kompetansemåla skildrar. Med andre ord legg dei i deira undervisning altså hovudvekt på målområdet kvalifisering. På ei anna side kan kvalifiseringsfokuset vere eit resultat av eit tidlegare stort fokus på dei to andre målområda. Informantane hadde nemleg gjennomført ein språkbrukskampanje ei kort stund før denne studien tok til.

Alle informantane hevdar dei nyttar kompetansemåla meir enn dei overordna måla i deira planlegging og gjennomføring av undervisning. Dei pedagogiske handlingsformene blir også mest nytta innanfor kvalifiseringa. Informantane ser altså i størst grad ut til å fokusere på elevane si tileigning av kunnskap og dugleikar i undervisninga. Kan det såleis tenkast at informantane sitt fokus på kompetansemål fører til det til dels einsidige undervisningsfokuset? Desse funna kan vi sjå i lys av Biesta (2017). På ei side kan det tenkast at informantane vektlegg målområdet kvalifisering i stor grad. Kvalifisering handlar om at utdanninga skal hjelpe elevane med å tileigne seg kunnskap og dugleikar (Biesta, 2017). Ut i

frå dette perspektivet kan det sjå ut til at informantane vektlegg kvalifiseringa i så stor grad at det marginaliserer dei andre målområda. Eit slikt fokus er ifølgje Biesta (2017) svært vanleg. Han hevdar at fleire menneske ynskjer at skulen i størst mogleg grad skal fokusere på å kvalifisere elevane (Biesta, 2017). Utdanninga sitt hovudfokus på målområdet kvalifisering hevdar Biesta (2017) vi ser att i den globale målingsindustrien, der ein i stor grad er oppteken av målbare prestasjonar i forholdsvis smale mål. På ei anna side kan det til dels einsidige fokuset skuldast at informantane hadde gjennomført ein språkbrukskampanje ei kort stund før denne studien tok til. Biesta (2017) hevdar at god utdanning bør innehalde ein balanse mellom dei tre målområda kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Vidare påpeiker han at målområda ikkje nødvendigvis alltid forsterkar kvarandre. Ein må difor bestemme kva ein vil velje vekk innanfor eit eller to målområde for å kunne gjere noko mogleg i eit anna (Biesta, 2017). Det kan difor tenkast at kvalifiseringsfokuset skuldast informantane sitt tidlegare fokus på dei overordna måla gjennom arbeidet med språkbrukskampanjen.

Informant 1 fortel at skulen gjennomførte språkbrukskampanjen fordi den streva med nedsettande språkbruk hos elevane. Kampanjen kan slik informanten ser det gå inn under arbeid med den overordna delen av læreplanen. Dersom vi ser språkbrukskampanjen i lys av læreplanen kan vi ut i frå mi forståing sjå at den fremjar arbeidet med fleire overordna mål. Døme på desse måla kan vere:

«Skolen skal lære elevane å utvise dømmekraft når de ytrer seg om andre, og sørge for at de lærer å samhandle på forsvarlig vis i ulike sammenhenger», «Elevne skal lære å respektere forskjellighet og forstå at alle har en plass i fellesskapet», samt «Elevne må lære seg å opptre ansvarlig i alle sammenhenger i og utenfor skolen».
(Kunnskapsdepartementet, 2017)

Slik eg tolkar Biesta (2017) kan vi finne målområda sosialisering og subjektivering implisitt skildra i den overordna delen av læreplanen. Gjennom arbeidet med språkbrukskampanjen kan det difor sjå ut til at informantane vektlegg dei to sistnemnde målområda. Dermed kan det tenkast at informantane tidlegare nedprioriterte kvalifiseringa fordi dei gjennom arbeidet med språkbrukskampanjen i hovudsak ynskte å fremje sosialiseringa og

subjektiveringa. Dette kan tyde på at kvalifiseringsfokuset i denne studien er eit resultat av det tidlegare fokuset på dei to andre målområda.

5.1.1. Moglege årsaker til kvalifiseringsfokuset

Funna viser at det er målområdet kvalifisering som i størst grad kjem til syne gjennom informantane si undervisning. Det blir dermed naturleg å stille fylgjande spørsmål: kva kan eigentleg vere årsaka til kvalifiseringsfokuset? Eg vil no forsøke å peike på to moglege årsaker.

Den fyrste årsaka eg ynskjer å trekke fram er mangel på tid i ein hektisk skulekvardag. Slik det kjem fram hos utdanningsnytt (2005) er eit mål med utdanninga å ivareta heile mennesket. Elevane skal tileigne seg kunnskap og dugleikar av både sosial-, emosjonell og praktisk teoretisk art (Utdanningsnytt, 2005). Av erfaring som lærarvikar og praksislærer veit eg at arbeidskvardagen som lærar er hektisk, og at det er mykje fagleg pensum ein skal gjennom. Ein må difor vere svært selektiv i kva ein vel å fokusere på i undervisninga fordi tid absolutt ikkje er noko ein har for mykje av. Ut i frå mi forståing kan mangel på tid vere ei årsak til at informantane ser ut til å vere mest oppteken av elevane si kunnskapstileigning, altså kvalifiseringa (Biesta, 2017). Utdanningsnytt (2005) hevdar at mangel på tid i skulekvardagen fører til konflikt mellom dei sosiale og skulefaglege måla. Dei sosiale, emosjonelle og personlege måla må ifølgje utdanningsnytt (2005) ikkje setjast opp mot dei skulefaglege måla. Kan det likevel tenkast at det er nettopp dette som skjer? Altså at arbeidet med dei overordna måla i læreplanen blir nedprioritert fordi ein må fokusere på elevane si faglege utvikling? Ifølgje utdanningsnytt (2005) kan dette vere tilfelle. Fordi ein må vidare i det faglege pensumet blir det ofte slik at ein nedprioriterer sosial og haldningsskapande læring (Utdanningsnytt, 2005). Dersom vi ser dette i lys av Biesta (2017) kan det tenkast at målområda sosialisering og subjektivering blir nedprioritert fordi ein ikkje har tid til å fokusere tilstrekkeleg på dei. Det verker som om kvalifiseringa stel for mykje tid. Likevel er ikkje mangel på tid noko informantane trekk fram som eit problem. To av informantane peiker derimot på ei anna årsak til deira fokus på kompetansemål. Både informant 1 og 3 fortel at dei fokuserer på kompetansemål fordi desse er målbare, noko dei overordna måla ikkje er. Dersom vi ser på nokre av måla i den overordna delen av læreplanen kan det tenkast at dette faktisk er eit problem. Her står det mellom anna

følgjande: «Alle skal lære å samarbeide, fungere sammen med andre og utvikle evne til medbestemmelse og medansvar»(Kunnskapsdepartementet, 2017). Korleis kan vi eigentleg måle kor flink ein elev er til å samarbeide? Har vi evalueringssystem som gjer dette mogleg? Ifølgje utdanningsnytt (2005) har vi ikkje det. På tross av at sosiale mål skal inkluderas i alle fag manglar det likevel evalueringssystem som gjer det mogleg å måle desse(Utdanningsnytt, 2005).

Vi finn altså to moglege årsaker til kvalifiseringsfokuset. På den eine sida kan det skuldast mangel på tid i ein hektisk lærarkvardag. Mangel på tid kan føre til at informantane må nedprioritere sosialiseringa og subjektiveringa for å kunne fokusere tilstrekkeleg på kvalifiseringa. På ei anna side kan kvalifiseringsfokuset skuldast mangel på evalueringssystem som gjer oss i stand til å evaluere mål innanfor målområda sosialisering og subjektivering. Avslutningsvis ynskjer eg å understreke at det på ingen måte er intensjonen min å indikere at det anten er slik eller slik. Ut i frå mi forståing kan det godt hende det er ein kombinasjon av desse årsakene.

5.1.2. Konsekvensar av det ein-sidede fokuset

Tidlegare har eg diskutert kva som kan vere årsaka til det tildels ein-sidede fokuset vi finn i informantane si undervisning. Eg ynskjer no å sjå nærare på kva følgjer eit slikt fokus kan få for elevane i skulen. Eit tungt kvalifiseringsfokuset kan på den eine sida resultere i liten sosial trivsel, låg sjølvoppfatning, dårleg identitetsutvikling, samt liten moglegheit for elevane til å kunne ytre personlege synspunkt. På ei anna side vil det kunne føre til gode faglege resultat, slik vi ser Finland får til.

Biesta (2017) skriv ein heil del om korleis han oppfattar fokuset i skulen, samt korleis han ynskjer at fokuset skal vere. Han saknar eit tydelegare fokus på målområda sosialisering og subjektivering fordi han ynskjer at det skal vere balanse mellom dei tre målområda(Biesta, 2017). Slik eg forstår Biesta (2017) kan det dermed tenkast at han ynskjer at utdanninga i større grad skal vektlegge den overordna delen av læreplanen. Ut i frå mi forståing skildrar denne delen korleis vi ynskjer at elevane skal bli som menneske. Denne oppfatninga blir støtta av Gjerstad (2016). Ho påpeiker at vi i læreplanen finn éin del som omhandlar det faglege og éin del som omhandlar utvikling av mennesket(Gjerstad, 2016). Slik eg ser det

skildrar den overordna delen av læreplanen mellom anna kva haldningar, verdiar og medmenneskelege eigenskapar vi ynskjer at våre framtidige samfunnsborgarar skal ha. Ifølgje kunnskapsdepartementet (2017) blir den overordna delen av læreplanen vurdert som ei forskrift saman med resten av læreplanverket. Det skal difor ikkje vere noko grunn til at dei overordna måla blir vurdert som mindre viktige enn kompetansemåla.

Funna viser derimot at informantane vektlegg kompetansemåla i størst grad, samt at det er målområdet kvalifisering som kjem mest til syne i deira undervisning. Dette kan tyde på at det er eit mindre fokus på den overordna delen av læreplanen hos informantane. Slik eg ser det vil manglande fokus på den sistnemnde delen kunne føre til ei einseitig vektlegging av målområdet kvalifisering, der sosialiseringa og subjektiveringa blir vektlagt i liten grad. Biesta (2017) hevdar at eit einseitig fokus på eit målområde kan resultere i ei ubalansert utdanning. Eit naturleg spørsmål å stille her blir dermed: kva konsekvensar kan ei slik ubalansert utdanning få for elevane? Ut i frå mi forståing kan elevane mellom anna få færre moglegheiter til å utvikle deira sosiale kompetanse. Sosial kompetanse er ifølgje utdanningsdirektoratet (2016a) ein viktig faktor for å motverke problemåtferd, ein føresetnad for vennskap, sosial intergrering og verdsetting. Ein kan dermed argumentere for at denne kompetansen er viktig for å kunne lukkast sosialt i skulen. Vidare ser vi at elevar som lykkast sosialt i skulen også lukkast fagleg, og at elevar som ikkje lukkast sosialt vil slite med å konsentrere seg om det faglege (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Eit einseitig fokus på kvalifisering og kompetansemål kan altså likevel føre til at einskilde elevar mislykkast fagleg fordi dei ikkje trivst sosialt. Samstundes kan eit kvalifiseringsfokus få negative konsekvensar for eleven sin personlegdom. Utdanningsdirektoratet (2016b) hevdar at elevar som manglar eit sosialt miljø i skulen kan stå i fare for dårleg identitetsutvikling, samt låg sjølvopfatning. Dei kan også vidare i livet stå fram som sosialt usikre (Utdanningsdirektoratet, 2016b).

Vi ser dermed at ei einseitig vektlegging av målområdet kvalifisering vil kunne få negative konsekvensar for både eleven sin sosiale kompetanse, faglege resultat og personlegdom. Eg meiner vi såleis kan forstå Biesta (2017) som antyder at opplæringa også bør bidra til elevane si utvikling som menneske. Dersom vi ikkje vektlegg sosialiseringa og subjektiveringa i undervisninga kan det, etter mi meining, bli vanskeleg for elevane å nå einskilde av dei mest sentrale måla med utdanninga. I den overordna delen av læreplanen står det mellom

anna at elevane skal bli i stand til å både meistre liva sine og delta i samfunnet(Kunnskapsdepartementet, 2017). Opplæringa må difor ifølgje kunnskapsdepartementet (2017) legge til rette for at elevane får moglegheit til å utvikle kunnskap, dugleik og haldningar som gjer dette mogleg. Biesta (2017) sine to målområde sosialisering og subjektivering ser ut til å vere sentrale i dette arbeidet. Sosialisering handlar om at elevane skal bli gode samfunnsborgarar og subjektiveringa handlar om at elevane skal bli sjølvstendige menneske(Biesta, 2017). Å vere ein god samfunnsborgar og eit sjølvstendig menneske kan, ut i frå mi forståing, vere viktige føresetnader for at elevane i framtida skal kunne delta i samfunnet og meistre livet deira. Dermed kan det på ei side tenkast at ein i større grad bør vektlegge sosialiseringa og subjektiveringa i undervisninga, slik at ein kan unngå dei negative konsekvensane ved å fokusere einsidig på målområdet kvalifisering. På ei anna side ser vi at Finland, som i stor grad er ein kunnskapsorientert skule, får svært gode faglege resultat(Utdanningsnytt, 2005). Ifølgje utdanningsnytt (2005) slår dei Noreg i både lesing og matematikk. Det kan dermed sjå ut til at dei klarar å få gode faglege resultat ved å praktisere det Biesta (2017) med høgt sannsyn vil kalle for ei ubalansert utdanning. Likevel ser vi at dei gode faglege resultata i Finland også her går på kostnad av noko anna. Undersøkingar gjort av WHO(World Health Organization) viser at 30% av elevar på 8. og 9. årssteg opplev at dei ikkje får ta ordet og dele egne meiningar i undervisninga(Utdanningsnytt, 2005). Fleire elevar i den finske skulen ser altså i liten grad ut til å få moglegheit til å eksistere som subjekt for egne handlingar og eige liv. Ser vi dette i lys av Biesta (2017) kan det tenkast at ei slik ubalansert utdanning vil hindre einskilde elevar i å utvikle seg optimalt mot å ein dag kunne eksistere som sjølvstendige menneske.

5.2 Tilfeldig sosialisering og subjektivering

Eg ynskjer no å påpeike at arbeidet med den overordna delen av læreplanen ser ut til å vere prega av tilfeldigheter, i staden for å vere strukturert og planlagd. To av informantane nyttar den overordna delen i liten eller ingen grad når dei planlegg og gjennomfører undervisning. Likevel viser funna at dei av og til, i deira undervisning, arbeider med både dei sosiale og personlege måla i læreplanen. Mange av dei pedagogiske handlingane innanfor sosialiseringa og subjektiveringa ber også preg av at dei er lite planlagd. Desse handlingane kan dermed betraktast som spontane og tilfeldige. Kan det dermed tenkast at informantane

sitt arbeid med dei overordna måla og målområda sosialisering og subjektivering er prega av tilfeldigheter?

Biesta (2017) hevdar at det er læraren som har hovudansvaret for kva han ynskjer å oppnå innanfor dei tre målområda. Læraren lyt difor stille spørsmål på ein slik måte desse måla kan rettferdiggerast (Biesta, 2017). Slik eg tolkar Biesta (2017) er det læraren som har makt over kva målområde som blir vektlagt i undervisninga. Dersom læraren til dømes ynskjer å vektlegge kvalifiseringa så planlegg og gjennomfører han undervisning med intensjon om å hjelpe elevane å utvikle kunnskap og dugleikar. Dette ser vi mykje av i denne studien. Innanfor målområdet kvalifisering ser vi at alle dei pedagogiske handlingsformene blir nytta i stor grad. Ifølgje Oettingen (2012) formar læraren handlingane sine pedagogisk med intensjon om at eleven skal lære. Utan ei pedagogisk handlingsform vil handlingane ende i det formlause (Oettingen, 2012). Dette kan tyde på at informantane i stor grad planlegg undervisning som fremjar målområdet kvalifisering. Det verker som dei har lest i kompetansemåla på førehand, og dermed planlagd undervisninga med intensjon om at elevane skal lære det som står der. Ifølgje Oettingen (2012) kan læraren aldri vite om deira handlingar vil føre til læringsaktivitetar hos eleven. Slik eg forstår Oettingen (2012) vil læraren dermed vere avhengig av å ha planlagd dei pedagogiske handlingane sine godt på førehand. Dei vil såleis ha størst mogleg sannsyn for å føre til læring hjå eleven. Denne strukturerte og pedagogiske planlegginga ser ein derimot mindre av innanfor dei to målområda sosialisering og subjektivering.

I analysen kjem det fram at to av informantane nyttar den overordna delen av læreplanen i liten eller ingen grad når dei planlegg og gjennomfører undervisning. Utan å lese eller nytte dei overordna måla i læreplanen vil det, slik eg ser det, vere vanskeleg å planlegge og gjennomføre undervisning som skal fremje desse måla. Det kan dermed tenkast at dei to informantane i liten grad former deira pedagogiske handlingar med intensjon om å setje i gang læringsaktivitetar (Oettingen, 2012), og såleis bidra til elevane si menneskelege utvikling. Ut i frå mi forståing vil det også vere vanskeleg å planlegge undervisning utan kompetansemål fordi desse faktisk skildrar kva elevane skal kunne når dei er ferdig med opplæringa. Sjølv om dei to informantane ikkje nyttar den overordna delen av læreplanen i

deira planlegging, ser vi likevel at dei av og til arbeider med denne delen i deira undervisning. Fordi informantane ikkje har planlagt dette arbeidet på førehand kan det dermed betraktast som tilfeldig. Kan denne oppfatninga ha samanheng med at dei fleste pedagogiske handlingane innanfor sosialiseringa og subjektiveringa ser ut til å vere spontane og tilfeldige? Kan det tenkast at vektlegginga av desse målområda også er prega av tilfeldigheter?

Det ser altså ut til at to av informantane i liten grad planlegg undervisninga med tanke på å legge til rette for at elevane skal få moglegheit til å nå dei overordna måla i læreplanen. Slik eg forstår Oettingen (2012) vil det difor vere lite sannsynleg at deira pedagogiske handlingar er planlagt med intensjon om å setje i gang passande læringsaktivitetar. Det verker altså som at sosialiseringa og subjektiveringa er prega av spontane og lite planlagde pedagogiske handlingar. Likevel fortel begge informantane at dei heile tida arbeider med den overordna delen av læreplanen i deira samvær med elevane. Kan det dermed tenkast at dei ikkje planlegg undervisninga med tanke på å fremje dei overordna måla, men at dei arbeider med desse når det høver seg? Med utgangspunkt i observasjonen kan dette vere tilfelle. Innanfor målområda sosialisering og subjektivering dominerer den pedagogiske handlingsforma å oppmode. Denne betraktar eg som den pedagogiske handlingsforma som krev minst planlegging av dei tre fordi ein enkelt kan oppmode elevane spontant. Dersom ein skal vise eller spørje elevane om noko som kan fremje deira menneskelege utvikling krev det, slik eg ser det, meir planlegging. Såleis kan det tenkast at informantane oppmodar elevane spontant når det oppstår eit passende høve. Dei ser altså ikkje ut til å planlegge undervisninga med utgangspunkt i til dømes det overordna målet: «Elevane må lære seg å opptre ansvarlig i alle sammenhenger i og utenfor skolen»(Kunnskapsdepartementet, 2017). Derimot oppmodar dei Pål til å vere stille og ta omsyn til dei andre i klassen dersom han forstyrrar undervisninga. Hadde Pål blitt oppmoda til å vise omsyn dersom han ikkje hadde forstyrra undervisninga? Slik eg ser det vil fleire av dei pedagogiske handlingane, som i denne studien kjem til syne innanfor sosialiseringa og subjektiveringa, kunne betraktast som spontane og lite planlagde. Det vil dermed vere lite sannsyn for at det blir satt i gang læringsaktivitetar hjå eleven(Oettingen, 2012).

Avslutningsvis ynskjer eg å påpeike at ein kan sjå skilnader mellom undervisninga til den informantene som nyttar den overordna delen og den som ikkje nyttar den, men at skilnaden ikkje er markant nok til å kunne tyde på noko. Denne minimale skilnaden kan indikere at arbeidet å integrere dei overordna måla i undervisninga likevel vil vere prega av tilfeldigheter, sjølv om ein har eit medvite syn på desse måla. Dette kan vidare tyde på at også målområda sosialisering og subjektivering vil vere prega av tilfeldigheter, uavhengig av om lærarane nyttar den overordna delen av læreplanen mykje eller lite i deira planlegging av undervisning.

5.3 Utvikling av sosial kompetanse

Funna viser at målområdet sosialisering kjem til syne gjennom informantane si undervisning. Her ser det ut til at informantane, innanfor sosialiseringa, i stor grad legg til rette for samarbeid mellom elevane. Dei fokuserer elles lite på andre sosiale eigenskapar som til dømes sosial kompetanse. På den eine sida kan dette skuldast informantane sitt kunnskapsfokus. Altså at dei ikkje ynskjer å fremje elevane sin sosiale kompetanse på kostnad av deira faglege utvikling. På den andre sida kan det derimot tenkast at leiinga på skulen burde vore meir involvert i arbeidet med å fremje elevane sin sosiale kompetanse i undervisninga. Leiinga har eit stort ansvar for å byggje læringskultur som fremjar denne forma for kompetanse. Sosial kompetanse blir her berre nytta som eit døme. Det kan difor tenkast at leiinga i større grad også kan bidra til at skulen får eit generelt tydelegare fokus på dei sosiale måla i læreplanen. Ut i frå mi forståing av Biesta (2017) kan eit slikt fokus bidra til å fremje målområdet sosialisering i undervisninga.

Slik eg forstår Biesta (2017) kan eleven sin sosiale kompetanse vere ei dugleik læraren kan legge til rette for og utvikle innanfor sosialiseringa. Dette målområdet handlar om at utdanninga skal bidra til å forme elevane til gode framtidige medborgarar(Biesta, 2017). Eg meiner god sosial kompetanse hjå elevane er ein sentral eigenskap dersom vi skal kunne nå dette målet, samt dei sosiale mål i læreplanen. Til dømes er eit mål med opplæringa at elevane skal kunne utvise dømmekraft når dei ytrar seg om andre(Kunnskapsdepartementet, 2017). Då er det mellom anna viktig å kunne utøve sjølvkontroll ved å tilpasse seg fellesskapet og vise omsyn for andre(Utdanningsdirektoratet, 2016a). Desse dugleikane bør ein mestre dersom ein skal vere sosialt kompetent(Utdanningsdirektoratet, 2016a). Vidare

hevdar utdanningsnytt (2005) at dei sosiale måla i læreplanen er implisitte, altså at dei på eit eller anna vis skal inkluderas i alle fag. Det implisitte arbeidet med dei sosiale måla er noko vi i denne studien ser lite til. To av dei tre mest kjende pedagogiske handlingsformene(Oettingen, 2012) kjem berre til syne i noko grad innanfor sosialiseringa. Sistnemnde funn kan såleis vere med på å underbygge Biesta (2017) si oppfatning om at det er kvalifiseringa av elevane som i dag er utdanninga sitt hovudfokus.

På den eine sida kan den kunnskapsorienterte undervisninga skuldast informantane sitt fokus på kompetansemål. Biesta (2017) hevdar at det innanfor utdanning vil krevje ein tre-dimensjonal tenking og ei tre-dimensjonal utøving frå læraren si side. Slik eg tolkar Biesta (2017) verker det som om det er læraren som har hovudansvaret for kva målområde han ynskjer å legge vekt på i undervisninga. På ei anna side påpeiker læringssenteret (2003) at læring av sosial kompetanse er noko leiinga på skulen må vere sterkt involvert i. Vidare skriv dei at leiinga må legge høva til rette for gjennomføring, både praktisk og fagleg(Læringssenteret, 2003). Det er ikkje tilstrekkeleg at det berre er einskilde lærar som tek ansvar(Læringssenteret, 2003). Dermed kan det på ei anna side tenkast at leiinga ved forskingsskulen i større grad burde teke ansvar for å utvikle elevane sin sosiale kompetanse i undervisninga. Leiinga har ifølgje informant 3 vore med å laga og gjennomført språkbrukskampanjen, men dette verker derimot som eit meir eksplisitt arbeid med mellom anna dei sosiale måla i læreplanen. Med det meiner eg at skulen og lærarane legg vekk delar av undervisninga, og fokuserer direkte på å betre elevane sin språkbruk. Kan det dermed tenkast at leiinga i større grad bør hjelpe lærarane å integrere dei sosiale måla i undervisninga? Leiinga kan på denne måten gjere den einskilde lærar meir medviten om det ansvaret den har for å fremje elevane si sosiale utvikling. Slik eg forstår Biesta (2017) vil eit tydelegare fokus på eleven si sosiale utvikling kunne bidra til at målområdet sosialisering blir meir vektlagt i undervisninga. Funna viser døme på korleis ein i undervisninga kan vektlegge dette målområdet ved å fremje dei sosiale måla i læreplanen. Både å vise og å oppmode blir her nytta. Dermed kan i alle fall to av dei tre mest kjende pedagogiske handlingsformene(Oettingen, 2012) bidra til å fremje sosialiseringa, og på denne måten hjelpe elevane å nå ulike sosiale mål i læreplanen.

5.4 Sosialisering og subjektivering - eit tilstrekkeleg fokus?

Undervisninga som kjem til syne i denne studien vil nok av Biesta (2017) kunne betraktast som ubalansert, og dermed ikkje særleg god. Likevel kan ein også argumentere for at informantane vektlegg alle dei tre målområda i noko grad, og at det i skulen i dag vil vere tilstrekkeleg.

Biesta (2017) hevdar at kvalifiseringa i dag ser ut til å dominere undervisninga. Vidare påpeiker han at vi heller ikkje kan bygge undervisninga aleine på sosialisering eller subjektivering fordi dette også vil bli einsidig (Biesta, 2017). Vi kan altså ikkje ha eit einsidig fokus på korkje elevane si utvikling som samfunnsborgar eller elevane si utvikling av personlegdom. Eit slikt fokus vil også medføre ubalanse mellom målområda, som igjen vil føre til ei utdanning som, ifølgje Biesta (2017), ikkje kan kjenneteiknast som god. Vi må difor i utdanninga alltid fokusere på innhald, tradisjonar og forming av menneske (Biesta, 2017). Informantane hevdar dei i størst grad vektlegg kompetansemåla i deira planlegging og gjennomføring av undervisning. Dette kjem til syne i undervisninga deira, der kvalifiseringa dominerer. Innanfor kvalifiseringa blir alle dei pedagogiske handlingane nytta ofte. Derimot blir desse i langt mindre grad nytta innanfor dei to andre målområda. Likevel fremjar informantane sosialiseringa og subjektiveringa i noko grad og på ulikt vis gjennom deira undervisning. Undervisninga deira fremjar ulike positive verdiar og haldningar som vi ifølgje kunnskapsdepartementet (2017) ynskjer å sjå att i våre framtidige medborgarar. Funna viser at informantane mellom anna legg vekt på å lære elevane å samarbeide, vise respekt og omsyn, samt ha forståing for at andre menneske kan vere annleis enn dei sjølv. Vidare påpeiker Biesta (2017) at dei tre målområda ikkje kan sjåast på som isolerte element. Det vil seie at sjølv om ein fokuserer på elevane si kunnskapstileigning vil ein likevel også til ei viss grad vektlegge dei to andre målområda (Biesta, 2017). Ved å sjå det på denne måten vil ein nok kunne argumentere for at målområda sosialisering og subjektivering eigentleg er synleg i fleire av dei pedagogiske handlingane som, i denne studien, er knytt opp mot kvalifiseringa. Dette vil igjen kunne tyde på at vektlegginga av sosialiseringa og subjektiveringa eigentleg ville vore større.

Ut i frå mine erfaringar som både lærarstudent og lærarvikar kan eg heller ikkje sjå at informantane si vektlegging av målområda er særleg annleis enn anna undervisning eg har

opplevd. Eit stort fokus på kvalifiseringa er ifølgje Biesta (2017) svært vanleg i skulen i dag. Kan det dermed tenkast at den undervisninga vi finn i denne studien gjer eit realistisk bilete av den gjennomsnittlege undervisninga i Noreg, med tanke på dei ulike målområda? Dersom vi går ut i frå det kan neste spørsmål vere: er fokuset vi har i skulen i dag tilstrekkeleg? Ja, kanskje. Utdanningsnytt (2005) hevdar at skulen ikkje har gode og lange tradisjonar når det kjem til å følgje opp læreplanverket sin generelle del(overordna del). Skulen har altså lenge slitt med å vektlegge elevane si menneskelege utvikling gjennom arbeidet med den overordna delen av læreplanen. Likevel ser vi ingen teikn til at samfunnet skal gå under. Skulen klarar, slik eg ser det, stort sett å gjere den jobben den er satt til å gjere i dag. Men med dei utfordringar verda og menneska står i, i dag, må skulen også vere i endring. Den må i større grad undervise for framtida og ha eit læreplanverk som gjer menneska i stand til å løysa framtida sine utfordringar. Skulen kan strekke seg mot ein meir balansert utdanningspraksis, men ein fullstendig balanse mellom Biesta (2017) sine målområde trur eg vil vere vanskeleg å realisere. Då lyt vi, slik eg ser det, gjere store og grunnleggjande endringar. Vi bør mellom anna sjå nærare på korleis vi definerer kvalitet i skulen, då dette ifølgje utdanningsnytt (2005) er årsaka til at lærarar føler seg tvinga til å legge vekt på det skulefaglege.

5.5 Konstant fremjing av samarbeid?

Målområdet sosialisering kjem i størst grad til syne gjennom informantane sine oppmodingar. Vidare kan ein merke seg at informantane i stor grad oppmodar elevane til samarbeid, men at vi elles ser lite til sosialiseringa. Eit naturleg spørsmål blir dermed fylgjande: er fremjing av samarbeid mellom elevane i undervisninga tilstrekkeleg for å kunne forsvare dei sosiale måla vi har i læreplanen? Har eigentleg sosialiseringa blitt eit mål med utdanninga? Svaret på det sistnemnde spørsmålet ser ut til å vere: i teorien ja, i praksis nei.

Hos Biesta (2017) kjem det fram at sosialiseringa i skulen lenge har blitt sett på som noko som skjer «bak ryggen» på lærarane og elevane. Vidare påpeiker han at den no har blitt ei legitim oppgåve og eit mål med utdanninga(Biesta, 2017). Slik eg forstår Biesta (2017) har sosialiseringa i skulen vore noko som har skjedd av seg sjølv, og som lærarane difor ikkje har hatt fokus på i deira undervisning. Det at sosialiseringa no er blitt eit mål med utdanninga

meiner eg vi ser att i den overordna delen av læreplanen fordi den no inneheld sosiale mål. Elevane skal til dømes lære seg å samarbeide(Kunnskapsdepartementet, 2017). Fremjing av samarbeid mellom elevane er noko vi finn mykje av i informantane si undervisning. Funna viser vi at elevane alltid sit ilag to og to eller tre og tre. Dei blir også oppmoda til å arbeide og diskutere i par eller i større grupper. Vidare påpeiker alle informantane i intervjua at par- og gruppearbeid er ein sentral del av arbeidet mot å lære elevane å samarbeide. Det at informantane vektlegg samarbeid i undervisninga i så stor grad kan tyde på at det enno ikkje er alle elevane som er i stand til å samarbeide. Denne oppfatninga blir støtta av to av informantane. Både informant 2 og 3 påpeiker at det ikkje er alle elevane som er i stand til å samarbeide. Informant 3 legg til at det difor er enno viktigare å fokusere på det i undervisninga. Hos Oettingen (2012) kjem det fram at elevar mellom anna blir oppmoda til å gjere ting læraren er fullt klar over at dei enno ikkje er i stand til. Vidare hevdar han at det er akkurat dette som gjev elevane moglegheit til å lære, altså når dei blir oppmoda til noko dei enno ikkje kan(Oettingen, 2012). Ved å oppmode elevane til å gjere handlingar eller refleksjonar dei enno ikkje kan, vil det ifølgje Oettingen (2012) oppstå ekte læring. Dette kan dermed tyde på at å oppmode elevane til par- og gruppearbeid vil vere ei gunstig pedagogisk handling for å lære elevane å samarbeide. Å vere i stand til å samarbeide vil, slik eg ser det, vere naudsynt for å kunne fungere i arbeidslivet i samfunnet i dag. Denne fremjinga av samarbeid kan difor betraktast som sosialisering fordi gode samarbeidsevner er ein viktig føresetnad for å kunne bli ein god samfunnsborgar(Biesta, 2017). Vidare påpeiker informant 1 at samarbeid mellom elevane er noko som gjennomsyrrar alt hen gjer. Hen hevdar at den vanlege klasseromsundervisninga også er ei form for samarbeid. Her må elevane vise omsyn når andre pratar, samt at dei må vise respekt for at andre meiner noko anna enn dei sjølv. Dette meiner hen er ei form for samarbeid. Ved å betrakte informantane si fremjing av samarbeid i undervisninga som sosialisering, kan vi argumentere for at dette målområdet kjem til syne i nokså stor grad. Ved å sjå det frå denne synsvinkelen kan det altså tenkast at sosialiseringa er blitt eit mål med utdanninga, også i praksis.

På ei anna side kan ikkje samarbeid, slik eg forstår Biesta (2017), stå for heile sosialiseringa aleine. Dersom vi har som mål at utdanninga skal vidareføre ynskte tradisjonar og danne gode framtidige medborgarar(Biesta, 2017), treng vi å legge til rette for meir enn berre gode samarbeidsevner hjå elevane. Vi kan også sjå dette i lys av Klaus Prange som ifølgje

Oettingen (2012) meiner at å oppmode er den svakaste pedagogiske handlingsforma. Denne oppfatninga kan tyde på at vi i større grad bør nytte dei andre pedagogiske handlingsformene innanfor sosialiseringa. Dette må vi gjere for å sørge for at vi, gjennom våre pedagogiske handlingar i skulen, bidrar tilstrekkeleg for å utvikle elevane mot å bli gode framtidige samfunnsborgarar. Eit døme på slik pedagogisk praksis kan vere når informant 1 nyttar video for å vise elevane korleis dei kan oppnå forståing og respekt for at andre tenker annleis og forstår verda på ein annan måte enn det dei sjølv gjer. Ifølgje Oettingen (2012) er det intensjonen bak læraren sine handlingar som avgjer om dei er pedagogiske eller ikkje. Ei pedagogisk handling vil ha intensjon om å setje i gang læringsaktivitetar hos eleven(Oettingen, 2012). Informanten 1 påpeiker i intervjuet at hen i dette høve hadde intensjon om å lære elevane å vise omsyn og ha respekt for andre. Denne handlinga ser såleis ut til å kunne kategoriserast som ei pedagogisk handling(Oettingen, 2012). Dette kan ein vidare sjå i lys av den overordna delen av læreplanen, der ein ser at informanten arbeider aktivt for å nå fleire av dei sosiale måla(Kunnskapsdepartementet, 2017). I funna ser vi elles lite til dei pedagogiske handlingsformene å vise og å spørje innanfor dette målområdet. Informantane sine oppmodingar ser såleis ut til å stå for heile sosialiseringa aleine. Ved å sjå vekk i frå den sistnemnde pedagogiske handlingsforma blir dette målområdet nesten ikkje vektlagt i informantane si undervisning. Ved å sjå det frå dette perspektivet kan det tenkast at sosialiseringa i dag har blitt eit mål med utdanninga i teorien, men enno ikkje i praksis. I samband med denne diskusjonen kan vi stille oss spørsmålet: er vektlegging av samarbeid mellom elevane, i undervisninga, tilstrekkeleg for å kunne bere sosialiseringa aleine?

For å skape ei meir balansert utdanning, slik Biesta (2017) ynskjer, vil det ut i frå mi forståing vere gunstig med meir kunnskap om korleis ein kan fremje målområdet sosialisering, samt korleis ein i større grad kan integrere dei sosiale måla i undervisninga.

5.6 Eit problem ved å oppmode

Å oppmode er svært mykje nytta innanfor alle målområda. Dette kan indikere at denne pedagogisk handlingsforma er gunstig for å fremje både kvalifiseringa, sosialiseringa og subjektiveringa. Likevel bør ein tenke på at denne pedagogiske handlingsforma av nokon kan

betraktast som den vanskelegaste og svakaste av dei tre. Det kan såleis sjå ut til at ein lyt utføre fleire oppmodingar for å kunne oppnå same effekt som ved dei to andre. Vidare kan det også tenkast at ein i større grad bør nytte å spørje og å vise, særleg innanfor sosialisering og subjektivering, då å oppmode ser ut til dominere innanfor desse målområda.

Funna viser at å oppmode er den pedagogiske handlingsforma som i størst grad blir nytta innanfor alle dei tre målområda. Elevane blir altså i stor grad oppmoda til å utføre arbeid som kan hjelpe dei å nå både kompetansemåla og dei overordna måla i læreplanen. Dersom vi ser dette i lys av Oettingen (2012) og Biesta (2017) kan det sjå ut til at å oppmode er ei gunstig pedagogisk handlingsform for å fremje dei tre målområda. Læraren kan ifølgje Oettingen (2012) oppmode appellerande og direkte til elevane sine meiningar og haldningar. Denne typen oppmodingar ser vi fleire døme på innanfor sosialiseringa og subjektiveringa. Informant 3 oppmodar mellom anna elevane sine til å ikkje vere diskriminerande mot samar, samt til å ikkje bruke jøde som skjellsord. Her ser vi at informanten oppmodar elevane til å ha respekt og vise omsyn for andre. Desse dugleikane finn vi att i den overordna delen av læreplanen(Kunnskapsdepartementet, 2017), og vil slik eg ser det vere viktige for å nå måla innanfor sosialiseringa. Vidare blir elevane mellom anna oppmoda til å tenke kritisk. Ifølgje Biesta (2017) er dette ein eigenskap subjektiveringa kan vere med å utvikle. I tillegg er kritisk tenking også eit mål med opplæringa, og er skildra i den overordna delen av læreplanen(Kunnskapsdepartementet, 2017). Informantane nyttar dermed den pedagogiske handlingsforma å oppmode til å både vektlegge subjektiveringa, samt fremje eit av dei personlege måla i læreplanen. Oettingen (2012) hevdar også at læraren kan oppmode elevane til å ta fagleg stilling til ting. Denne typen oppmoding finn vi att i funna. Elevane blir mellom anna oppmoda til å lese og arbeide med fagstoff for å tileigne seg ny kunnskap. Ifølgje Biesta (2017) handlar kvalifiseringa om at elevane skal tileigne ny kunnskap og nye dugleikar. Målområdet kvalifisering kjem på denne måten også til syne i undervisninga.

Over har eg vist døme på korleis den pedagogiske handlingsforma å oppmode blir nytta til å fremje eleven si utvikling innanfor dei tre målområda. På ei side kan dette altså tyde på at å oppmode kan betraktast som ei gunstig pedagogisk handlingsform for å vektlegge Biesta (2017) sine tre målområde i undervisninga. Likevel er det eit potensielt problem med oppmodinga. Klaus Prange hevdar ifølgje Oettingen (2012) at denne pedagogiske

handlingsforma er den vanskelegaste og svakaste av dei tre. Prange påpeiker at fordi læraren sine oppmodingar rettar seg mot eleven sine frie handlingar, vurdering og refleksjonsprosess, kan læraren aldri vere sikker på om eleven kjem til å gjere det han har tenkt(Oettingen, 2012). Elevane vil ifølgje Prange alltid ha moglegheit til å ikkje gjere noko, eventuelt gjere noko anna enn det læraren oppmodar til(Oettingen, 2012). På ei anna side ser vi altså at den pedagogiske handlingsforma å oppmode vil kunne resultere i liten læringseffekt hjå eleven, sjølv om læraren nyttar den ofte. Dette vil vere særleg negativt for sosialiseringa og subjektiveringa fordi det innanfor desse målområda nesten berre er den sistnemnde pedagogiske handlingsforma som blir nytta. Ved å ta utgangspunkt i at Prange si oppfatning er riktig kan vi altså argumentere for at vi i større grad bør nytte å spørje og å vise innanfor målområdet sosialisering og subjektivering. Ut i frå mi forståing vil vi gjennom ein slik pedagogisk praksis også kunne bidra at fleire elevar når dei overordna måla i læreplanen(Kunnskapsdepartementet, 2017). Ei einseitig bruk av å oppmode ser altså ikkje ut til å vere tilstrekkeleg fordi ein då vil oppnå lågare læringseffekt. Dersom ein slik pedagogisk praksis blir praktisert, innanfor målområda sosialisering og subjektivering, vil det kunne minske eleven sin moglegheit for å ein dag kunne bli ein god samfunnsborgarar og eit sjølvstendige menneske(Biesta, 2017).

5.7 Oppmoding - kontrollfunksjon eller læringsfunksjon?

Ut i frå Oettingen (2012) sin definisjon av ei pedagogisk handling kan ein tolke oppmodingar på ulikt vis. Nokre av oppmodingane innanfor sosialiseringa verker å ha ein kontrollfunksjon i større grad enn ein læringsfunksjon. Det kan likevel tenkast at slike oppmodingar indirekte bidrar til eleven si faglege utvikling, og fremjar dermed målområdet kvalifisering i staden for sosialiseringa. Derimot finst det også oppmodingar som kan nyttast direkte for å fremje sosiale mål i læreplanen, samt vektlegge sosialiseringa i undervisninga.

Å oppmode er ifølgje Oettingen (2012) til stades i både å vise og å spørje fordi det er ein oppmodingsintensjon bak begge, anten implisitt eller eksplisitt. Læraren kan i tillegg til desse to oppmode appellerande og direkte til elevane sine meiningar eller haldningar(Oettingen, 2012). Funna viser at informantane oppmodar elevane direkte ved å gje dei munnlege tilbakemeldingar på deira oppførsel. Elevane blir mellom anna oppmoda til å vere stille dersom dei forstyrrar undervisninga eller andre elevar. Til dømes: «Hysj», «No må de vere

stille og følgje med» og «Hysj hysj, held ut litt til». Desse oppmodingane handlar, slik eg ser det, om sosialisering. Læraren sin intensjon er her å lære elevane at dei må vise omsyn for dei andre elevane kring seg. Likevel kan ein også stille seg spørsmålet: kva er eigentleg hovudintensjonen med slike oppmodingar? «Hysj hysj, held ut litt til» og «No må de vere stille og følgje med» kan absolutt oppfattast som tydelege oppmodingar om å vere stille. Likevel undrast eg over om hovudintensjon med desse oppmodingane er å lære elevane å vise omsyn for læraren og dei andre i klassen? Er informantane sin intensjon å arbeide med sosiale mål i læreplanen? Eller er hovudintensjonen eigentleg å få det stilt, slik at ein får gjennomført undervisninga på ein god måte?

Oettingen (2012) hevdar at intensjon med den pedagogiske handlinga er å setje i gang læringsaktivitetar. Handlingar som ikkje har intensjon om å setje i gang slike læringsaktivitetar kan dermed ikkje betraktast som pedagogiske (Oettingen, 2012). Oppmodingar som «Hysj hysj, held ut litt til» og «No må de vere stille og følgje med» kan difor sjå ut til å ikkje vere pedagogiske handlingar. Desse verker å i større grad ha intensjon om å få kontroll over elevane enn dei har intensjon om å setje i gang læringsaktivitetar hjå dei. Det kan dermed tenkast at slike oppmodingar har ein kontrollfunksjon meir enn ein læringsfunksjon. På ei anna side kan det derimot tenkast at slike oppmodingar faktisk kan kategoriserast som pedagogiske handlingar. Oettingen (2012) hevdar også at eins handlingar fyrst blir pedagogiske når ein nyttar dei med ein pedagogisk hensikt. Kjøpmannen oppmodar til dømes kundane sine til å kjøpe varene hans med ein økonomisk hensikt, ikkje ein pedagogisk (Oettingen, 2012). Med høgt sannsyn er informantane sin hovudintensjon å få det stilt i klasserommet, slik at det blir lettare for elevane å konsentrere seg. Oppmodingane som er nemnt over kan dermed indirekte føre til at elevane får gjort meir i undervisninga, og at dei difor tileignar seg meir kunnskap. Denne forma for oppmoding kan såleis indirekte knytast opp mot målområdet kvalifisering fordi intensjonen eigentleg er å fremje elevane si kunnskapstileigning (Biesta, 2017).

Funna viser også at elevane blir oppmoda til å ha respekt for andre menneske, samt å ikkje vere diskriminerande. Til dømes når informant 3 oppmodar elevane til å ikkje vere diskriminerande mot samar, samt å vise respekt for det jødiske trussamfunnet. Biesta (2017) hevdar at føremålet med sosialiseringa kan bli forstått som å ta vare på einskilte tradisjonar,

veremåtar og kommunikasjonsmåtar. Slik eg forstår Biesta (2017) er det desse veremåtane og kommunikasjonsmåtene vi ynskjer å sjå att i våre framtidige medborgarar. Ut i frå mi forståing av informanten forsøker hen her å vidareformidle til elevane sine at det i vårt samfunn ikkje er akseptabelt å oppføre seg respektlaus mot andre menneske. Med andre ord prøver hen å lære elevane å ha respekt for andre menneske, samt lære dei å ikkje vere diskriminerande. Desse oppmodingane kan dermed kategoriserast som pedagogiske fordi intensjonen er å setje i gang læringsaktivitetar hjå elevane(Oettingen, 2012). Denne oppfatninga blir støtta av informanten i intervjuet. Hen trekk berre fram ein av situasjonane, men påpeiker at hen i den situasjonen ynskte å setje grenser. Ut i frå informanten si forståing kan jøde oppfattast som eit skjellsord, og hen ville difor oppmode elevane til å ikkje nytte dette ordet i usaklege samanhengar. Å vere i stand til å respektere andre er også eit av måla med opplæringa, og er skildra i den overordna delen av læreplanen(Kunnskapsdepartementet, 2017). Det kan såleis tenkast at informanten i desse situasjonane arbeider både implisitt med dei sosiale måla i læreplanen, samt vektlegg målområdet sosialisering i undervisninga. Slike oppmodingar ser ut til å i større grad ha ein læringsfunksjon enn ein kontrollfunksjon.

5.8 Spørsmålet sin hovudfunksjon

Funna viser at informantane stiller mange spørsmål, men at dei fleste av spørsmåla er knytt opp mot kvalifiseringa. Her kan ein undrast: kvifor er så mange av spørsmåla knytt til dette målområdet? På den eine sida verker det som at det finst einskilde problem ved å stille elevane spørsmål knytt til deira personlege oppfatning. Resultatet blir difor at informantane stiller spørsmål som har fasitsvar. På ei anna side kan det derimot tenkast at dei er mest oppteken av at elevane skal tileigne seg kunnskap, og at dei difor vel å stille spørsmål som fremjar denne kunnskapstileigninga. Vi ser også at spørsmålsformuleringa vil kunne seiast å vere avgjerande for kva målområde ein ynskjer å fremje.

Analysen viser at det blei registrert totalt 90 spørsmål innanfor dei tre målområda. Her finn ein 77 av dei innanfor kvalifiseringa, 0 av dei innanfor sosialiseringa, og 13 av dei innanfor subjektiveringa(sjå kap. 4.1). Oettingen (2012) hevdar at å spørje er ei pedagogisk handlingsform som blir nytta i kvardagen og i skulen. I skulen er det skiftande forholdet mellom spørsmål og svar så gjennomsyra at ein faktisk kan snakke om ein

skulekode(Oettingen, 2012). Informantane nyttar ein heil del spørsmål i undervisninga deira, og vi ser dermed att denne skulekoden. Vidare påpeiker Oettingen (2012) at spørsmål i undervisningssamanheng har ein paradoksal form. Det er altså ei felles forståing mellom partane, nemleg at læraren allereie veit svaret på spørsmålet han stiller(Oettingen, 2012). Funna viser at informantane stiller elevane spørsmål som dei(informantane) allereie veit svaret på. Til dømes: «Kva er 3x7?», «Kva tid fall Berlinmuren?» og «Kva er austfronten?». Slike spørsmål er dei vanlegaste i studien, og er knytt opp mot kvalifiseringa fordi dei fremjar eleven sin tileigning av kunnskap(Biesta, 2017). Dette funnet kan indikere at å spørje er ei gunstig pedagogisk handlingsform å nytte dersom ein ynskjer å fremje målområdet kvalifisering i undervisninga. Samstundes kan det også seie noko om at det er elevane si kunnskapstileigning som, i pedagogisk samanheng, er spørsmålet sin hovudfunksjon

Vidare ser vi at informantane også stiller elevane spørsmål dei sjølv ikkje veit svaret på. Denne typen spørsmål ser ikkje Oettingen (2012) ut til å nemne. Desse har ikkje eit fasitsvar og ein kan dermed gå ut i frå at informantane heller ikkje veit svaret. Døme på slike spørsmål er: «Er du for eller imot kommunisme?» og «Ville du hatt Berlinmuren idag?». Kva svar ein får her vil variere frå person til person fordi det vil vere avhengig av personen sine personlege meininger, verdiar og synspunkt. Læraren kan difor ikkje føresjå kva svara på spørsmåla blir. Slike spørsmål vil ut i frå mi forståing av Biesta (2017) kunne kategoriserast innanfor subjektiveringa. Dei registrerte spørsmåla innanfor dette målområdet er i stor grad knytt til elevane si personlege oppfatning. Slik eg forstår Biesta (2017) er slike spørsmål ynskjelege då dei lar elevane eksistere som subjekt for eigne handlingar og eige ansvar. Her blir dei ikkje styrt og kontrollert av andre(Biesta, 2017). Ein kan såleis nytte denne typen spørsmål for å gje elevane moglegheit til å danne personlege synspunkt og eigne meininger. Samstundes kan det også sjå ut til å vere problem knytt til desse spørsmåla. Informant 1 påpeiker at det er vanskelegare å vurdere spørsmål knytt til eleven si personlege oppfatning. Slik eg tolkar informanten gjeld denne problemstillinga i både munnleg og skriftleg samanheng. Vidare påpeiker informant 3 at ein på prøver ofte stiller spørsmål som har fasitsvar. Årsaken til det er at slike spørsmål er enklare å rette. Prøvane måler ifølgje informanten «faktaoppgulp», men at dette er naudsynt fordi ein heile tida må dokumentere faglege resultat.

Slik det kjem fram her kan det tenkast at informantane stiller flest spørsmål knytt til kvalifiseringa fordi dei tykkjer det er vanskeleg å vurdere elevane sine personlege synspunkt. Ei anna årsak kan derimot vere at informantane i størst grad er oppteken av at elevane skal tileigne seg kunnskap. Dei nyttar difor å spørje tildels ein-sidedig for auke elevane sin kunnskap. Oettingen (2012) hevdar at ei handling kan kategoriserast som pedagogisk dersom den har intensjon om å setje i gang ein læringsaktivitet. Eit sentral spørsmål blir dermed: har læraren intensjon om å setje i gang ein læringsaktivitet som fremjar eleven si evne til refleksjon og danning av eigne synspunkt, eller har læraren intensjon om å setje i gang læringsaktivitet som fremjar eleven sitt faglege kunnskapsnivå? Kva for ein av desse læringsaktivitetane læraren ynskjer å setje i gang ser ut til å bli bestemt av spørsmålsformuleringa. Denne formuleringa vil då også bli avgjerande for om spørsmålet fremjar kvalifiseringa eller subjektiveringa i undervisninga. Avslutningsvis viser funna også at dei fleste spørsmåla er knytt til målområdet kvalifisering. Dette kan dermed indikere at spørsmålet sin hovudfunksjon, i pedagogisk samanheng, er å fremje elevane si kunnskapstileigning.

5.9 Å vise – ei tredje form?

Det finst to former av å vise(Oettingen, 2012). I funna finn vi att begge formene, men det ser også ut til å vere ei form som ikkje passer inn under desse to kategoriane. Dersom ein er open for ulik tolking av Oettingen (2012) kan ein argumentere for at det kanskje ikkje er tilstrekkeleg med to former av å vise.

I funna ser vi at å vise blir nytta i stor grad. Oettingen (2012) hevdar det finst to ulike former av denne pedagogiske handlingsforma. Ein kan vise gjennom ulike framstillingsformer(representativ), eller ein kan vise gjennom direkte deltaking(ostentiv)(Oettingen, 2012). Begge desse ser vi att i denne studien. Den representative forma ser vi til dømes når informant 2 viser elevane ein video for å mellom anna lære dei om dinosaurar. Ifølgje Oettingen (2012) handlar dette om å vise det eleven ikkje kan oppleve direkte. Altså, læraren viser og fortel om den røynda som ikkje er og ikkje kan vere til stades(Oettingen, 2012). Dinosaurar finst ikkje lenger, og ein kan difor ikkje vise dinosaurar gjennom direkte deltaking. Informanten nyttar difor den representative forma. Vidare viser funna at informantane også nyttar den ostentive forma. Denne kjem mellom anna til syne i undervisninga til informant 1, der han ynskjer å lære elevane pardans. Her

nyttar hen seg sjølv og ein elev som døme for å vise resten av elevgruppa korleis dansen skal utførast. Elevane øver deretter på det informanten har vist, og hen går rundt til elevane og gjev dei munnlege rettleiingar. Oettingen (2012) hevdar at denne forma går ut på at den vaksne viser, og deretter trener og øver barnet ilag med den vaksne. Ein skal ikkje etterape den vaksne, men ein skal skape ein imitasjon av han(Oettingen, 2012).

Då eg samla inn data viste det seg derimot ei anna form av å vise. I analysen klarte eg ikkje å plassere den innanfor dei to kategoriane. Dette var når informant 1 nytta video til å vise elevane korleis dei kan utføre individuell dans. Denne dansen kan, slik eg ser det, visast gjennom den ostentive forma ved å til dømes hente inn ein dansepedagog. Dersom læraren ikkje er i stand til å vise dansen sjølv kan dette vere ei moglegheit. Poenget er at det faktisk er mogleg å vise dansen gjennom direkte deltaking, men at den likevel blir vist gjennom den representative forma. Oettingen (2012) skriv at den representative forma viser det som ikkje er, og det som ikkje kan vere til stades. Meiner Oettingen (2012) det som ikkje kan vere til stades der og då, eller det som aldri kan vere til stades? Ein kan til dømes aldri hente ei stjerne ned frå himmelen(Oettingen, 2012), men ein kan faktisk vise dansen samba gjennom den ostentive forma, dersom ein får nokon som meistrar den til å vise. Kan dansevideoen til informant 1 eigentleg då plasserast innanfor den representative forma? Svaret på spørsmålet er avhengig av korleis ein tolkar Oettingen (2012). Dersom han meiner det som aldri kan vere til stades, ser det ut til å ikkje vere ei representativ form. Derimot kan det tenkast at det faktisk er ei representativ form, dersom han meiner det som ikkje kan vere til stades der og då.

I dette høve blir dansen vist gjennom representativ framstilling fordi informanten ikkje har moglegheit til å vise den gjennom direkte deltaking der og då. Ein av fordelane med å vise gjennom direkte deltaking er at læraren kan evaluere og kontrollere om barnet har forstått det han har vist(Oettingen, 2012). Slik eg ser det kan ikkje informanten, i denne situasjonen, evaluere og kontrollere om eleven har forstått det hen har vist fordi informanten sjølv ikkje kan vise det tilstrekkeleg. Det ser dermed ut til at denne forma for å vise heller ikkje kan plasserast innanfor direkte deltaking. Ved å tolke Oettingen (2012) ulikt kan vi altså setje spørsmål ved om det er tilstrekkeleg med to former av å vise. Ved å ta utgangspunkt i at den representative framstillinga berre viser det som aldri kan vere til stades, vil ikkje

dansevideoen kunne plasserast innanfor nokon av desse formene. Kan det dermed tenkast at det finst ei tredje form av å vise?

6.0 Avslutning

Korleis målområde viser seg i undervisning og kva pedagogiske handlingar læraren gjer for å nå desse har det blitt gjort lite forskning på. Eg ynskte difor å få ei djupare innsikt i denne problemstillinga ved å intervju og observere tre erfarne lærarar. Studien seier noko om korleis Biesta (2017) sine tre ulike målområde kjem til syne i undervisning. Den viser også korleis ein kan nytte Oettingen (2012) sine pedagogiske handlingsformer for å hjelpe elevane å nå måla innanfor kvart målområde. Studien min kastar dermed lys over korleis målområda blir vektlagt i undervisninga, og korleis ein kan fremje desse. Slik eg forstår Biesta (2017) kan ein ved å vektlegge dei tre målområda legge til rette for at den einskilde elev får moglegheit til å nå både dei faglege, sosiale og personlege måla i læreplanen. Læraren har altså ikkje berre ei oppgåve, han har faktisk tre. Eg håpar studien kan bidra til å gjere lærarar medviten det ansvaret dei har for å utøve ein tre-dimensjonal praksis, der dei fokuserer på eleven si faglege, sosiale og personlege utvikling. Dette medvitet vil, ut i frå mi forståing, vere viktig for å kunne endre og utvikle lærarar sin praksis.

6.1 Oppsummering av hovudfunn

Det som kjem tydeleg fram i min vesle studie er at informantane ser ut til å vektlegge kompetansemåla i større grad enn dei overordna måla i læreplanen. Alle informantane fortel at dei nyttar kompetansemåla mest i deira planlegging og gjennomføring av undervisning. Vidare påpeiker to av informantane at dei nyttar den overordna delen i liten eller ingen grad. Det kjem også fram at to av informantane ser ut til å vere usikre på kva den sistnemnde delen handlar om. Dette ser ut til å resultere i den til dels kunnskapsorienterte undervisninga vi finn i denne studien. Målområdet kvalifisering ser ut til å dominere undervisninga. Innanfor dette målområdet blir dei tre pedagogiske handlingsformene nytta svært ofte. Ein må likevel poengtere at informantane hadde gjennomført ein språkbrukskampanje ei kort stund før studien tok til. Det kan dermed tenkast at funna har blitt påverka av denne språkbrukskampanjen fordi informantane i arbeidet med kampanjen hadde eit stort fokus på dei to andre målområda.

Ei av årsakene til kvalifiseringsfokuset ser ut til å vere mangel på evalueringssystem som gjer lærarar i stand til å vurdere dei overordna måla i læreplanen. Dette problemet påpeiker to

av informantane. Fordi kompetansemåla er målbare blir det ofte til at dei fokuserer på desse måla. Eit resultat av dette blir gjerne at dei stiller spørsmål knytt til fakta fordi dei er enklare å vurdere enn elevane sine subjektive meiningar. Dette ser ut til å gjelde både skriftleg og munnleg. På ei anna side kan kunnskapsfokuset skuldast mangel på tid i ein travel lærarkvardag. Det kan tenkast at informantane si mangel på tid fører til at dei ofrar det sosiale- og haldningsskapande arbeidet. Dei får på denne måten frigjort tid til å fokusere på arbeidet med kompetansemåla i læreplanen.

Det tildels einsidige fokuset på målområdet kvalifisering kan mellom anna føre til at elevane i mindre grad for moglegheit til å utvikle deira sosiale kompetanse. Sosial kompetanse er ein viktig føresetnad for å kunne lukkast i skulen. Eit tungt kvalifiseringsfokuset kan på den eine sida resultere i liten sosial trivsel, låg sjølvoppfatning, dårleg identitetsutvikling, samt liten moglegheit for elevane til å kunne ytre personlege synspunkt. På ei anna side ser vi derimot at vi at den kunnskapsorienterte skulen i Finland får svært gode faglege resultat. Dei gjer det betre enn Noreg i både lesing og matematikk. Det kan dermed også tenkast at ei kunnskapsorientert undervisning, der målområdet kvalifisering dominerer, kan bidra til gode faglege resultat.

Målområda sosialisering og subjektivering viser seg i noko grad gjennom informantane si undervisning. Informantane si vektlegging av desse målområda i undervisninga ser derimot ut til å vere prega av tilfeldigheter. Dette kan ha samband med informantane sin bruk av den overordna delen av læreplanen. To av informantane nyttar denne delen i liten eller ingen grad når dei planlegg undervisninga. I undervisninga ser vi likevel at desse informantane av og til arbeider med dei sosiale og personlege måla i læreplanen. Det ser dermed ut til at informantane stort sett berre arbeider med desse måla dersom det i undervisninga kjem eit passende høve. Denne oppfatninga blir støtta av at dei pedagogiske handlingane innanfor sosialiseringa og subjektiveringa i stor grad ser ut til å vere spontane og lite planlagde.

Når det kjem til dei pedagogiske handlingsformene ser vi at å oppmøde blir nytta i stor grad innanfor alle målområda. Særleg ser denne pedagogiske handlingsforma ut til å dominere innanfor dei to målområda sosialisering og subjektivering. Dette kan på den eine sida tyde

på at den pedagogiske handlingsforma å oppmode er godt eigna for å fremje elevane si utvikling innanfor desse målområda. Elevane blir her oppmoda til å respektere og vise omsyn for andre, samarbeide, vere munnleg aktive, ta ansvar, samt tenke kritisk. På ein anna side kan ein også sjå eit potensielt problem med oppmodinga som pedagogisk handlingsform. Å oppmode kan av nokon nemleg betraktast som den svakaste pedagogiske handlingsforma. Funna viser at det nesten berre er å oppmode som blir nytta innanfor sosialiseringa og subjektiveringa. Det vil dermed vere særleg viktig å i større grad nytte dei andre pedagogiske handlingsformene innanfor desse målområda.

Målområdet sosialisering kjem i noko grad til syne gjennom informantane si undervisning, og då særleg ved at dei fremjar samarbeid mellom elevane. Informantane påpeiker også i intervjua at dei legg stor vekt på at elevane skal lære seg å samarbeide gjennom å arbeide i par eller grupper. Dette ser vi att i observasjonen. Elevane sit alltid saman to og to, eventuelt tre og tre, når dei er i klasserommet. Dei blir også ofte oppmoda til å samarbeide med kvarandre når dei arbeider med ulike oppgåver. Derimot er det usikkert om informantane si vektlegging av samarbeid mellom elevane, i undervisninga, kan bere heile sosialiseringa aleine.

Min studie kastar vidare lys over at den pedagogiske handlingsforma å spørje i størst grad blir nytta innanfor målområdet kvalifisering. Dette indikerer at det er elevane si kunnskapstileigning som, i pedagogisk samanheng, er spørsmålet sin hovudfunksjon. Når det kjem til målområdet sosialisering ser det ikkje ut til at informantane nyttar å spørje i det heile teke. Innanfor subjektiveringa blir denne pedagogiske handlingsforma derimot nytta i noko grad. Funna kan såleis indikere at å spørje kan bidra til elevane si kunnskapstileigning, samt fremje deira refleksjon og danning av eigne synspunkt. Det kan dermed tenkast at ein kan vektlegge dei to målområda kvalifisering og subjektivering i undervisninga, ved å nytte den pedagogiske handlingsforma å spørje på denne måten. Vidare kan det sjå ut til at det er spørsmålsformuleringa som avgjer om spørsmålet treff målområdet kvalifisering eller subjektivering.

6.2 Kritiske refleksjonar

I denne studien er det blitt nytta både intervju og observasjon. Dette er ein styrke då ein får observert kva informantane faktisk gjer, og ikkje berre kva dei seier at dei gjer. Informantane har også mange års erfaring i skulen, og gjer dermed eit realistisk bilete av ein ordinær lærar i den norske skulen i dag. Observasjonen blei utført før intervjuet og informantane fekk ikkje vite kva eg såg etter. Dette blei gjort for å få eit mest mogleg naturleg bilete av informantane si undervisning. Informantutvalet er derimot svært avgrensa. Det har berre delteke tre informantar, og funna kan difor ikkje generaliserast. Eg kunne valt ei meir kvantitativ tilnærming med fleire informantar og då gjerne frå ulike skular. Då ville eg hatt meir grunnlag for å seie noko meir generelt om korleis ulike målområde viser seg i undervisning, og kva pedagogiske handlingar læraren gjer for å nå desse måla. Eg ynskjer å påpeike at målet med studien min var å få eit innblikk i lærarane sine tankar om pedagogiske handlingar knytt til dei tre målområda, samt korleis deira forståing atterspeglast i deira pedagogiske praksis. Ei kvalitativ tilnærming er, slik eg ser det, best eigna for denne studien fordi målet var å gå i djupna på tema. Ei svakheit hos kvalitative tilnærmingar er forskaren sitt subjektive skjønn. Etter å ha vore i praksis og arbeid som lærarvikar har eg gjort meg einskilde erfaringar knytt til tema. Denne forforståinga kan ha prega mi tolking av både informantane sine meiningar og skildringar, samt observasjonen min av dei. Det har difor vore viktig for meg å utføre ein god analyse av datamaterialet. Vidare vil eg også påpeike at ein med fordel kunne vore fleire forskarar. Då kunne ein i større grad ha drøfta plasseringa av informantane sine ulike pedagogiske handlingar i forhold til målområda. Eg har likevel etter beste evne i analysen forsøkt å plassere dei pedagogiske handlingsformene ut i frå korleis Biesta (2017) skildrar dei ulike målområda. Ei anna svakheit med studien er at det har vore vanskeleg å finne litteratur som direkte seier noko om kva pedagogiske handlingar læraren kan gjere for å fremje dei ulike målområda. Eg har difor stort sett nytta meg av Biesta (2017), Oettingen (2012) og den overordna delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Meir litteratur kunne ha styrka funna i oppgåva ytterligare, samt bidrege til å i større grad problematisere desse funna i drøftinga.

Dei kritiske refleksjonane over meiner eg kan bidra til å styrke validiteten i studien. Slik eg ser det er den valde tilnærminga tilstrekkeleg for å kunne gje større innsikt i fenomenet som har blitt undersøkt.

6.3 Veggen vidare

Biesta (2017) påpeiker at eit kjenneteikn på god utdanning er at den er i balanse, altså at det er balanse mellom dei tre målområda innanfor utdanninga. Slik eg forstår Biesta (2017) ynskjer han å kaste lys over at skulen har fleire føremål enn å berre fylle elevane med kunnskap. Skulen skal nemleg også, gjennom sosialiseringa og subjektiveringa, vidareføre ynskta tradisjonar og forme menneske (Biesta, 2017). Eg har forsøkt å knyte dei to sistnemnde målområda opp mot den overordna delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Studien viser at det berre i noko grad blir fokusert på dei overordna måla, og derav målområda sosialisering og subjektivering. Vidare viser studien også at det er kvalifiseringa som dominerer undervisninga. Eg meiner difor det er behov for meir forskning på korleis læraren i større grad kan integrere dei overordna måla i undervisninga. Det hadde nemleg vore interessant å få meir kunnskap om korleis ein kan hjelpe elevane å nå også desse måla. Dette vil ut i frå mi forståing kunne gjere det enklare for læraren å vektlegge sosialiseringa og subjektiveringa i undervisninga. Slik trur eg utdanninga i større grad kunne bidrege til å utvikle elevane til å bli gode framtidige medborgarar, der personlegdomane deira ber preg av dei verdiane og haldningane som er skildra i den overordna delen av læreplanen. Vidare meiner eg at det også er eit behov for å få dette i inn i grunnskulelærerutdanninga. Vi må arbeide for å få inn ein læringskultur som fremjar danninga av heile mennesket, slik at me får gangsmenneske. Etter snart fem år på denne utdanninga har eg lært mykje om korleis eg kan utvikle elevane fagleg, men lite om korleis eg kan bidra til deira utvikling som menneske. Framtidige lærarstudentar bør difor få meir kunnskap om korleis dei kan bidra til denne menneskelege utviklinga.

No er eg snart ferdig med det siste året mitt på grunnskulelærerutdanninga. Eg ser verkeleg fram til å tre ut i arbeidslivet og møte mange ulike menneske dei komande åra. Gjennom arbeidet med masteroppgåva har eg blitt meir medviten om at eg som lærar har fleire oppgåver enn å berre hjelpe elevane å tileigne seg kunnskap. Eg har lært meir om korleis eg, gjennom mi undervisning, også kan bidra til å fremje elevane si utvikling som menneske. Denne kunnskapen kjem til å vere viktig for at eg som lærar skal kunne utøve ein tre-dimensjonal praksis, og på denne måten bidra til at opplæringa klarar å realisere sitt breie føremål.

Litteraturliste

- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Biesta, G.J.J. (2015). Hva er en pedagogisk oppgave? I P.O. Brunstad, S.M. Reindal & H. Sæverot (Red.), *Eksistens & pedagogikk*, (s. 194-209). Oslo: Universitetsforlaget.
- Biesta, G.J.J. (2017). Qualification, socialization, subjectification. On the three domains of educational purpose. I H. Sæverot & T.C. Werler (Red.), *Pedagogikkens språk*, (s. 88-101). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Gjerstad, A, M. (3. oktober, 2016). Hva med dannelsen? Henta frå <https://utdanningsforskning.no/artikler/hva-med-dannelsen/>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kjørup, S. (2008). *Menneskevidenskabene 2. Humanistiske forskningstraditioner* (2. utg.). Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Larsen, A, K. (2017) *En enklere metode* (2.utg.). Oslo: Fagbokforlaget.
- Læringscenteret. (2003). *Utvikling av sosial kompetanse*. Henta frå https://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/13127207/L%C3%A6ringsmili%C3%B8senteret/Pdf/sosial_kompetanse.pdf
- Løkken, G. & Søbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i Barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Moustakas, C. E. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks California: Sage Publication.
- NSD. (2018). Hvilke personopplysninger skal du behandle? Henta frå <https://meldeskjema.nsd.no/test/>
- Oettingen, A. v. (2012). *Almen pædagogik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Tranøy, K, E. (18. februar, 2019). metode. Henta frå <https://snl.no/metode>

Utdanningsdirektoratet. (01. august, 2013a). Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03). Henta frå <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03>

Utdanningsdirektoratet. (01. august, 2013b). Læreplan i matematikk fellesfag (MAT1-04).
Henta frå <https://www.udir.no/kl06/MAT1-04>

Utdanningsdirektoratet. (30. mars, 2016a). Hva er sosial kompetanse? Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/sosial-kompetanse/motivasjon-og-forventninger/>

Utdanningsdirektoratet. (30. mars, 2016b). Elever som lykkes sosialt klarer seg godt faglig.
Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/sosial-kompetanse/laringskultur/>

Utdanningsnytt. (17. august, 2005). En skole for alle? Henta frå <https://www.utdanningsnytt.no/en-skole-for-alle/161579>

Førespurnad om deltaking i forskingsprosjekt

Bakgrunn og føremål

Mitt namn er Per Brunborg, og eg er masterstudent i undervisningsvitenskap ved Høgskulen på Vestlandet, avdeling Bergen. Bakgrunnen for dette masterprosjektet er mi interesse for læraryrket og læraren si gjennomføring og planlegging av undervisning. Føremålet med studien er å lære meir om dette.

Kva inneber det å delta?

Deltaking i studien inneber å delta på eit intervju. Intervjuet vil vare i ca. 30-60 minuttar. Intervjuet vil gå føre seg på norsk, og vil finne stad på den skulen du arbeider på. Under intervjuet vil det bli nytta lydopptakar, dersom dette er noko du samtykker. Data vil også kunne bli registrert gjennom notering.

Deltakinga i studien inneber også å la seg observere når ein underviser. Observasjonen vil gå føre seg som ikkje-deltakande observasjon, der eg vil vere til stades i klasserommet utan å delta i det som skjer der. Data vil registrerast gjennom notat på PC. Observasjonen sin varigheit er satt til ca. 5 undervisningsøkter. Under observasjonen vil det fyrst og fremst vere undervisninga di eg observerer.

Kva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysningar vi bli behandla konfidensielt. Dei einaste som har tilgang til lydopptak og observasjonsnotat er meg sjølv, og eventuelt rettleiaren min. Skulen og deltakar i undersøkinga skal ikkje kunne kjennast att i publikasjonen. Prosjektet skal etter planen avsluttast i løpet av mai 2020. Dataen som har blitt registrert gjennom lydopptak og eigne notat vil bli sletta så snart oppgåva er ferdigskriven.

Frivillig deltaking

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke utan å måtte oppgje nokon grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysningar om deg bli anonymisert. Du har også rett til å be om innsyn, retting, sletting, avgrensing, protest(ikkje viss samtykkebasert), og dataportabilitet(kun viss samtykkebasert). I tillegg har du rett til å klage til Datatilsynet. Du kan også ta kontakt med personvernombodet ved Høgskulen på Vestlandet, Trine Anikken Larsen – tlf. 55 58 76 82.

Dersom du ynskjer å delta eller har spørsmål om studien, ta kontakt med

Student:

Per Brunborg

E-mail: per_f_b@hotmail.com

Tlf.: 95 23 53 20

Evt. rettleiar

Herner Sæverot

E-mail: Herner.Severot@hvl.no

På førehand tusen takk for hjelpa!

Med venleg helsing

Per Brunborg

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

Samtykke til deltaking i studien. Eg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta.

.....

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Introduksjon

- Helse
- Retningslinjer for intervjuet
 - Ingen rette og gale svar
 - Informere om lydopptak
 - Minne læreren om sin teieplikt og at eg ikkje ynskjer personidentifiserande informasjon om tredjepartar
 - Slå av mobiltelefoner
 - Ca. 30-60 minutt
- Informasjonsskriv – gå gjennom ved behov
- Informere om at det er eit semistrukturert intervju
- Eventuelle spørsmål?

Introduksjonsspørsmål før lydopptak

1. Kva utdanning har du?
2. Kor lenge har du arbeidd i skulen og kva trinn har du arbeidd på?
3. Kva fag underviser du i?

Tema 1: Læreplanen

1. Kan du kort seie noko om kva kompetansemåla i læreplanen er?
2. Korleis nyttar du deg av desse kompetansemåla når du planlegg og gjennomfører undervisning?
3. I kor stor grad nyttar du deg av kompetansemåla i læreplanen i samband med planlegging og gjennomføring av undervisning? Kan du utdjupe?
4. Kan du gje eit døme på ein typisk undervisningstime der intensjonen din er at elevane skal arbeide mot eit kompetansemål?

Tema 2: Den overordna delen av læreplanen

1. Kan du kort seie noko om kva den overordna delen av læreplanen er?

2. Korleis nyttar du deg av måla, eventuelt grunnsynet i den overordna delen av læreplanen når du planlegg og gjennomfører undervisning?
3. I kor stor grad nyttar du deg av desse måla, eventuelt grunnsynet i den overordna delen av læreplanen i samband med planlegging og gjennomføring av undervisning? Kan du utdjupe?
4. Kan du gje eit døme på ein typisk undervisningstime der intensjonen din er at elevane skal arbeide mot eit mål i den overordna delen av læreplanen?

Tema 3: Kompetansemål / overordna del

1. Kan du fortelje om korleis du forstår føremålet med kompetansemåla i læreplanen? (Kvifor har me kompetansemål i læreplanen?)
2. Kan du fortelje om korleis du forstår føremålet med måla, eventuelt grunnsynet i den overordna delen av læreplanen? (Kvifor har me overordna mål i læreplanen?)
3. Fokuserer du mest på kompetansemål eller overordna mål i di planlegging og gjennomføring av undervisning? Og kvifor?
4. Er dette noko du er medviten om? Og korleis påverkar dette din pedagogiske praksis?

Tema 4: Pedagogiske handlingar

1. Korleis forstår du omgrepet pedagogiske handlingar?
2. Oettingen (2012) skildrar pedagogiske handlingar som; handlingar der læraren på førehand har ein intensjon om at handlinga skal setje i gang læringsprosessar hjå eleven.
På eit heilt generelt plan, kva pedagogiske handlingar er det du nyttar deg mest av i di undervisning? Kan du nemne minst tre?
3. Oettingen (2012) skriv at dei tre mest sentrale pedagogiske handlingane er; å vise, å spørje og å oppfordre.
Kan du vise til eit eller fleire døme innanfor kvar av desse tre pedagogiske handlingane?
4. Kan du gje konkrete døme på korleis du handlar pedagogisk ut i frå;
 - a) Kompetansemål
 - b) Overordna mål

5. Endrar dei pedagogiske handlingane seg i forhold til kva målområde i læreplanen (kompetansemål eller overordna mål) du ynskjer at eleven skal utvikle seg innanfor? Kan du grunngje dette?
6. Meiner du det er eit tydeleg skilje mellom dine pedagogiske handlingar som har intensjon om å nå kompetansemål, og pedagogiske handlingar som har intensjon om å nå dei overordna måla i læreplanen? Kan du grunngje dette?

Eventuelle spørsmål

1. *I den overordna delen av læreplanen står det; «Alle skal lære å samarbeide, fungere sammen med andre(...)». Kan du gje døme på pedagogiske handlingar, eventuelt pedagogisk praksis, der du hjelper elevane å nå dette målet? (Sosialisering)*
2. *Det står også i læreplanen at; «Elevene må lære seg å opptre ansvarlig i alle sammenhenger i og utenfor skolen». Kan du gje døme på pedagogiske handlingar, eventuelt pedagogisk praksis, der du hjelper elevane å nå dette målet? (Subjektivering)*



Tema 5: Utdanning

1. Kan du nemne ulike kjenneteikn ved ein draumeelev som går ut 10. klasse?
2. Kva for eit av desse tre måla er viktigast for deg at elevane har nådd når dei går ut 10. trinn; målet om å vere kunnskapsrik, målet om å fungere sosialt, målet om å ha utvikla ein robust personlegdom som ein trivst med? Grunngje.

Avslutning

- Takkar for intervjuet
- Eventuelle spørsmål

Vedlegg 3: Observasjonsskjema

| Målområde  Pedagogisk - handling  | Kvalifisering | Sosialisering | Subjektivering |
|--|----------------------|----------------------|-----------------------|
| Å vise | | | |
| Å spørje | | | |
| Å oppmode | | | |

Andre observasjonar:

Vedlegg 4: Godkjenning, NSD

20.4.2020 Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Føremålsområder og pedagogiske handlingar i skulen

Referansenummer

445301

Registrert

07.11.2019 av Per Brunborg - 151422@stud.hvl.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Herner Sæverot, Herner.Severot@hvl.no, tlf: 55585817

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Per Brunborg, per_f_b@hotmail.com, tlf: 95235320

Prosjektperiode

01.09.2019 - 15.05.2020

Status

10.12.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

10.12.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 10.12.19, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5dc1b77b-fee0-4fb8-a4a4-ebbed5f999ea> 1/2

20.4.2020 Meldeskjema for behandling av personopplysninger

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Elizabeth Blomstervik Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5dc1b77b-fee0-4fb8-a4a4-ebbed5f999ea> 2/2