



Høgskulen
på Vestlandet

Bacheloroppgave

Metodebruk i skolen

En kvalitativ undersøkelse av metodebruk i skolen.

Kandidatnr: 118

Navn på bachelorprogrammet: GUPEL412/
GBPEL412 Bacheloroppgave, vitenskapsteori og
forskningsmetode

Fakultet/Institutt/program:

Institutt for pedagogikk, religion og
samfunnsfag

Veileder: May Britt Revheim Brekke

Innleveringsdato: 03.Juni.2019

Antall ord: 9136

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

Abstract

This bachelor is about which methods teachers are using. I have observed for two days in a 5th grade. There I was looking at which methods the two teachers in this class was using over the two days that I observed. The goal of all teaching is that the students are learning, but how can we make sure that they are learning in the best way as possible? In this bachelor I have been looking at some tools that you can use to achieve that goal. I have been comparing the methods that they used in the class to Dunn and Dunns teaching styles. I have also been discussed how you can use the teaching style model to get varied teaching methods and customized teaching. How you lead the class is also important to get the best teaching as possible. So the main concepts in this bachelor is teaching styles, varied teaching methods, customized teaching and how to lead the class.

Innholdsfortegnelse

1. Inndeling	4
1.1 Oppgavens formål og problemstilling	4
2. Teori	5
2.1 Tilpasset opplæring.....	5
2.2 Variert undervisning.....	6
2.3 Klasseledelse	6
2.4 Dunn og Dunn sin modell om læringsstiler	8
2.4.1 Miljømessige	8
2.4.2 Følelsesmessige.....	8
2.4.3 Sosiologiske.....	9
2.4.4 Fysiologiske.....	9
2.4.5 Psykologiske.....	9
3. Metode	10
3.1 Ikke deltagende observasjon.....	11
3.2 Utvalg av informanter	12
3.3 Gjennomføring av min observasjon:	13
3.4 Hermeneutikk	13
3.5 Reliabilitet og validitet.....	14
3.6 Etske hensyn	14
3.7 Analyseverktøy.....	15
4. Funn	16
4.1 Førstegrads fortolkning.....	16
4.1.1 2. Time samfunnsfag	17
4.1.2 3. time norsk	17
4.2 Andregrads fortolkning	18
4.3 Drøfting av mine observasjoner opp mot læringsstiler.....	20
4.3.1 Drøfting 2. time samfunnsfag	22
4.3.2 Drøfting 3. time norsk.....	23
4.4 Avsluttende drøfting om læringsstiler, tilpasset opplæring, variert undervisning og klasseledelse.	24
5. Oppsummering	25
6. Litteraturliste	26
Tabell 1	19

1. Inndeling

Det er siste time i 5. klasse ved Tussebakken skolen og det står matematikk på timeplanen. Elevene har fått utdelt klosser som de skal bruke mens de arbeider med oppgaver i grupper. Tidligere på dagen har elevene har samfunnsfag, norsk og naturfag. I samfunnsfag så elevene en film som de etterpå skulle svare på spørsmål til. I norsk forklarte læreren hvordan man bøyer verb på tavlen, som elevene deretter skulle gjøre i skriveboken sin. I naturfagstimen gikk læreren i gjennom et nytt tema på tavlen. Truls, Nina og Ida går i denne klassen. Truls liker veldig godt å lese, han føler han får med seg mest av det man skal lære når han leser. Nina liker best oppgaver der man må snakke sammen og diskutere, hun liker også godt å være i bevegelse når hun lærer, og syntes læring gjennom lek er kjekt. Ida lærer godt av å se ting konkrete foran seg, og å bli forklart det hun skal lære. Har alle disse elevene sine preferanser for læring blitt truffet i løpet av denne skoledagen? Er det slik at enkelte elever går flere dager mellom hver gang de blir undervist på den måten de liker best?

1.1 Oppgavens formål og problemstilling

I min bacheloroppgave har jeg valgt følgende problemstilling. Hvilke undervisningsform velger lærere? Jeg vil utforske gjennom observasjon hvordan lærere i en 5. Klasse organiserer/gjennomfører sin undervisning. Jeg vil ha fokus på hvilke metoder lærerne bruker. Som for eksempel, forelesning, tavleundervisning, diskusjon med hele klassen og i grupper, samtale med læringspartner, oppgaveløsning alene og i grupper, gruppearbeid, stillelesning, høytlesning og alle andre metoder som kan brukes for å organisere undervisningen i skolen. Som vi skal se i teoridelen lærer elever forskjellig. Gjennom variert undervisning kan læreren tilpasse undervisning til elevgruppen sin. Tilpasset opplæring blir av mange sett på som nivådelte oppgaver, i min oppgave vil jeg se på tilpasset opplæring ved bruk av læringsmetode.

Jeg synes det er interessant med tilpasset opplæring i den ”normale” undervisningen i skolen. Kunnskapsløftet (LK06) ga læreren mer metodefrihet i skolen, og læreren har nå frihet til å velge den metoden som egner seg best, noe som krever både kunnskap, kreativitet og mot til å prøve. Dette er også en av grunnen som gjør dette temaet aktuelt, og at jeg vil gå dypere inn i metodebruk i skolen. Læringsplakaten pkt.6 (Utdanningsdirektoratet, 2006) legger også vekt

på at opplæringen skal fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter. Variert undervisning, klasseledelse og tilpasset undervisning er tre nøkkelord i den norske skolen, og derfor jeg vil undersøke disse tre temaene knyttet opp til metodebruk. Jeg vil se på disse tre begrepene i gjennom Dunn og Dunn sin modell om læringsstiler.

2. Teori

2.1 Tilpasset opplæring

Betegnelsen tilpasset opplæring kom inn i lovverket i 1975, men det diskuteres fortsatt hvordan skolen best skal legge til rette for at alle skal kunne lære ut i fra sine evner og forutsetninger (Bunting, 2014, s. 19). Tilpasset opplæring er et stort begrep som inneholder mye. Det har vært et viktig begrep i skolesammenheng i mange år før det kom inn i lovverket i 1975. Nå i over 40 år har dette vært et tema som er blitt diskutert mye frem og tilbake av både lærere, politikere, samfunnsvitere, foreldre, skoleledelsen og mange fler. Det finnes forskjellige måter å se på tilpasset opplæring på. I følge Bunting (2014, s. 20) omtales tilpasset opplæring ofte som ensbetydende individorientert undervisning. Et eksempel er differensiering. Differensiering går ut på å dele elevgruppen etter nivå, gjerne ved nivådelte oppgaver, for eksempel gjennom en arbeidsplan. Tidligere i teksten til Bunting (2014, s. 19) har hun forklart at det er lærerens ansvar å legge opp og variere undervisningen slik at alle elever, avhengig av forskjellige evner og bakgrunn, skal få nytte av den. Som tidligere sagt vil jeg i denne oppgaven se på tilpasset opplæring gjennom å variere arbeidsmetode og ikke nivådelte oppgaver. Dette passer med Bunting sitt syn på hvilket ansvar en som lærer har med tanke på hvordan undervisningen skal planlegges og gjennomføres.

Når norsk skole skal være for alle, må det som foregår, være variert og fleksibelt nok til at alle skal kunne utvikle seg og lære der. Det er dette prinsippet om tilpasset opplæring handler om (Bunting, 2014, s. 23). Det er blitt mer og mer vanlig at elever ikke skal bli tatt ut av klassen for spesialundervisning eller tilpassede opplegg. Men at dette skal foregå inne i klasserommet slik at de føler seg som en del av klassefelleskapet. Med dette betyr at undervisningen må planlegges godt, og læreren må være godt forberedt til timen, slik at læreren kan treffe alle elevene i klassen ut i fra sine forutsetninger. Bunting (2014, s. 42) forklarer at tilpasset opplæring er altså ikke noe som skal komme i tillegg til lærerens daglige arbeid, men å i stor grad forsøke å få det inn i den vanlige undervisningen skal uansett skal foregå.

2.2 Variert undervisning

Elevene skal være 180 dager i klasserommet i løpet av et år. Hvis det er akkurat det samme som skjer alle disse 180 dagene, er det ikke rart elevene synes skolen er kjedelig. I tillegg har man en hel klasse å ta hensyn til. Elevvariasjonen er stor, forutsetningene og interesser varierer, og hjemme- og oppvekstmiljøene er svært ulike, derfor vil ulike elever profitere på forskjellige arbeidsmåter i skolen (Grimsæth og Hallås, 2013, s. 70). Altså er det viktig at man varierer arbeidsmåter for at alle skal lære i en varierende elevgruppe. Forskningen heller mot at arbeidsformene og undervisningsmetodene verken er gode eller dårlige i seg selv, men det er hvordan læreren mestrer dem som er avgjørende (Grimsæth og Hallås, 2013, s. 70). Det er viktig at læreren er forbedret og har kontroll på både fagstoffet som skal læres vekk og metoden som skal brukes. Hvis det er noe du som lærer sliter med å lære vekk til klassen din, bør du altså velge den undervisningsmetoden som du føler deg best i. For at den varierte undervisningen skal bli god, må altså lærere være god og beherske forskjellige typer undervisningsmetoder. Som lærer må man oppdatere seg, være kreativ og ha lyst til å lære nye metoder for at undervisningen skal bli god.

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong (Opplæringsloven, §1-1). Dette er målet med opplæringen. For å treffe alle disse punktene må man bruke forskjellige metoder for å lære elevene de forskjellige kunnskapene. I følge Bunting (2014, s. 22) er skolen en plattform der eleven skal utvikle seg personlig, tilegne seg faglig kunnskap og oppleve fellesskap. Det vil være vanskelig å utvikle seg personlig hvis læreren snakker mye og bare har tavleundervisning. Læreren må legge til rette for at alle målene i opplæringsloven og kunnskapsløftet skal bli dekket så godt som mulig. Enkelte mål inneholder for eksempel diskusjon, det er vanskelig å bli god på diskusjon hvis du bare leser om hvordan en diskusjon foregår, men aldri får prøvd deg. Samme som det vil være vanskelig å skulle utforske selv hvordan man bøyer verb i engelsk uten at læreren har forklart hvordan reglene er.

2.3 Klasseledelse

Hvordan man som lærer fremtrer har mye å si for undervisningen. Klasseledelse handler om de pedagogiske grepene læreren må ta for å få til gode læringsfellesskap, lede undervisningen og koordinere det sosiale fellesskapet i klassen (Grimsæth og Hallås, 2013, s. 46). Det er læreren

som i løpet av en dag skal bestemme hva som skal skje i klasserommet og på hvilken måte. Grimsæth og Hallås (2013, s. 43) legger vekt på at det er viktig at man er en tydelig leder, ikke ment som autoritær men autoritativ, som er en trygg voksenperson og en som bryr seg, og stiller krav til elevene sine. For at elevene skal utfolde seg er viktig at elevene er trygg på deg som lærer. Det må være lov å prøve og feile, og læreren må vise at man støtter eleven gjennom prosessen. Jeg tenker det er veldig viktig å stille krav til elevene sine. Ved å sette krav kan man få avklart hvilke forventninger man har til elevene sine. Elevene er ikke tankelesere og kan ikke vite hvordan man som lærer vil ha det i klassen hvis man ikke sier det. Dette kan gjelde klassemiljøet både sosialt og akademisk, hvordan man arbeider under forskjellige arbeidsmetoder, innsats og annet som påvirker skolehverdagen.

Vi kan skille mellom strategisk og situasjonsbestemt klasseledelse. Med strategisk klasseledelse menes lærerens forberedelser, at læreren vet hva de vil når undervisningen starter, at målene med timen er gjennomtenkt, og at de er forberedt på det uforutsette (Grimsæth og Hallås, 2013, s. 46). Som lærer må man planlegge undervisningen godt. Man må ha klart for seg hvilket tema som skal undervises i, hvordan temaet skal undervises i, og hvorfor man gjør akkurat det. Man vet aldri fra dag til dag hvordan klassen er, så det kan være lurt å ha en backup plan i tilfelle det noe som ikke går som planlagt. Grimsæth og Hallås (2013, s. 46) sier at utøvelsen av den strategiske klasseledelsen skal bygge på kunnskap om elevene, ens egne erfaringer og kunnskap fra forskning. Gjennom forskjellige læringsteorier får man innblikk i hvordan elever lærer best. I din egen klasse er det du som lærer som skal vite hvordan akkurat dine elever lærer best, du må altså finne en kombinasjon av dine egne erfaringer fra tidligere undervisning, din elevgruppe og forskjellig forskning for å få den best mulige undervisningen for dine elever.

Når man jobber med mennesker er det ikke alltid alt som kan planlegges på forhånd. Det kan ha skjedd noe spesielt som påvirker både humør og konsentrasjon, eller dagsformen til elevene kan være forskjellig fra dag til dag. Den situasjonsbestemte klasseledelse handler om lærerens direkte møte med elevene i undervisningen der utfordringene kommer til uttrykk i forbindelse med elevenes forutsetninger og tidligere læring, deres modenhet og motivasjon (Grimsæth og Hallås, 2013, s. 46). Som lærer må man altså være god til å improvisere når uventede situasjoner oppstår. Da er det viktig å kjenne klassen sin og vite hvordan man skal takle forskjellige situasjoner. Grimsæth og Hallås (2013, s. 46) sier at en lærer som er flink til å utøve situasjonsbestemt ledelse, kan hurtig gripe inn for å hindre konflikter og roe ned. Det

kan være lurt å opparbeide seg forskjellige teknikker man kan ta i bruk. For eksempel ved bruk av kroppsspråk, stemmebruk, bevegelse og mimikk.

2.4 Dunn og Dunn sin modell om læringsstiler

I min bachelor oppgave skal jeg ha fokus på metodebruk i klasserommet med tanke på at elever lærer forskjellig. Forskning på dette temaet som allerede er gjort og kan være aktuelt for min oppgave er Dunn og Dunn sitt arbeid. De deler opp det å lære i forskjellige elementer, ut i fra hvilke kategori man er i har man da en læringsstil. Læringsstil er den måten hver av oss konsentrere oss på, hvordan vi bearbeider, tilegner oss og husker ny og vanskelig informasjon (Bunting, 2006, s. 44). Dunn (2004, s. 19) forklarer at modellen om læringsstiler er delt inn i fem stimuligrupper, den miljømessige, følelsesmessige, sosiologiske, fysiologiske og psykologiske gruppen, i tillegg er hver stimuligruppe delt inn i enkeltelementer.

2.4.1 Miljømessige

De elementene i læringsmodellen som kalles miljømessige stimuli, dreier seg om hvordan elevene foretrekker å ha det rundt seg når de skal konsentrere seg om nytt og vanskelig stoff (Bunting, 2006, s. 46). De fire stimuliene innenfor denne kategorien er lyd, lys, temperatur og innredning. Bunting (2006, s. 46) forklarer at noen liker å jobbe i et helt stille rom, mens andre liker å ha bakgrunnsstøy eller å høre på musikk mens man jobber. Noen synes det er forstyrrende med for sterkt lys mens man jobber mens andre vil ha mye lys på. Temperaturen i klasserommet kan også påvirke elevenes konsentrasjonsevne. Siste punktet under de miljømessige stimuliene er innredning, i følge Bunting (2006, s. 47) kan måten elevene sitter å jobber på påvirke konsentrasjonen, noen liker å ligge, andre å sitte i sofa, noen ved vanlig stol og pult.

2.4.2 Følelsesmessige

I den neste gruppen finner vi de følelsesmessige stimuliene, med motivasjon, ansvar, utholdenhet og struktur. Motivasjon kan vi dele inn i indre og ytre motivasjon. Imsen (2014, s. 295) forklarer indre motivasjon som når aktiviteten, læringen eller arbeidsprosessen holdes ved like på grunn av interesse for saken, lærestoffet eller handlingen i seg selv. Elevene gjør altså noe fordi de synes det er gøy eller føles meningsfylt å holde på med. Ytre motivasjon vil si at aktiviteten eller læringen holdes ved like fordi individet ser utsikter til å oppnå en belønning eller et mål som egentlig er saken uvedkommende (Imsen, 2014, s. 295). Noen

elever føler et ansvar for å holde avtaler og følge med når læreren gir instruksjoner og veiledning (Bunting, 2006, s. 48). Mens andre ikke har like lett for å følge dette. Utholdenhet går ut på hvor lenge elevene om gangen klarer å konsentrere seg, noen trenger hyppige pauser mens andre gjør ikke. Hvordan strukturen i klasserommet er påvirker også elevene, noen liker å finne ut hva de skal gjøre selv og ha flere valgmuligheter, mens andre gjør ikke. De følelsesmessige stimuliene går altså ut på hva som styrer elevene når de skal konsentrere seg.

2.4.3 Sosiologiske

Sosiologiske stimuli dreier seg om hvilke samarbeidsformer elevene har utbytte av når de skal lære nytt og vanskelig stoff (Bunting, 2006, s. 48). De fire kategoriene innenfor sosiologiske stimuli er å arbeide individuelt, i par eller grupper med jevnbyrdige, sammen med voksen/autoritet og noen elever har ikke noe bestemt måte de foretrekker å arbeide på disse liker å variere.

2.4.4 Fysiologiske

Fysiologiske stimuli dreier seg om hvilke sanser og biologiske behov som er viktige for elevene når de skal lære (Bunting, 2006, s.49). Den første kategorien går på hvilke sanser du lærer best i gjennom. Noen elever lærer best gjennom å lese, skrive, tegne eller å se på bilder, disse er de visuelle elevene. De auditive elevene er de som lærer best gjennom å lytte til nytt og vanskelig stoff. Den kinestetiske sansen stimuleres ved å bruke hele kroppen i innlæringen (Bunting, 2006, s. 50). I følge Bunting (2006, s. 50) liker best de taktile elevene å arbeide med konkrete ting når de skal lære, disse elevene konsentrere seg best når de får fikle med ting. Den andre gruppen er de biologiske behovene. Her har vi kategoriene mat og drikke, tid på dagen og bevegelse. Enkelte elever liker å småspise og drikke mens de konsentrere seg, mens andre klarer ikke å gjøre det samtidig som de konsentrere seg og må vente til de er ferdig. Det varierer også fra elev til elev når elevene lærer best på dag, tidlig, seint eller på formiddagen. På mange skoler er det ikke så mye rom for å bevege seg i undervisningstimene. Dette kan være dumt for de elevene som lærer best ved å få beveget seg litt.

2.4.5 Psykologiske

De psykologiske stimuli dreier seg om hvordan elevene bearbeider informasjon (Bunting, 2006, s. 53). Her har vi to kategorier, den første er enten impulsiv eller reflekterende og den andre er analytisk eller global. I følge Bunting (2006, s. 53) er de impulsive elevene de som

kan gi rask respons på lærerens spørsmål, mens de reflekterende er de elevene som trenger å tenke seg litt om før de kan gi et svar. Når læreren stiller spørsmål i en klasse og venter på at elevene skal rekke opp hånden for å svare, er det ofte de impulsive elevene som er først oppe med hånden, mens de reflekterende trenger mer tid til å tenke på hva de skal svare. Dermed kan de reflekterende av og til oppfattes som mindre muntlig aktiv enn de impulsive, siden de impulsive ofte allerede har fått svare på spørsmålet før de reflekterende har tatt opp hånden.

Modellen grunnsyn impliserer at elevene lærer best når de får tilpasset læringssituasjonen til sine individuelle læringspreferanser med utgangspunkt i de ulike elementene (Dunn, 2004, s. 19). Dunn og Dunn vi igjennom sin forsknin bidra til at lærere kan få bedre innsyn i hvordan elever lærer, og under hvilke forhold de lærer best. Dessverre er det slik at når en hel klasse eller gruppe av elever blir undervist på nøyaktig samme måte, da får noen av elevene undervisning via sine sterke sider, mens andre får undervisning på en måte som treffer deres svake sider (Dunn, 2004, s. 23). Dunn og Dunn vil altså at undervisningen skal tilpasses til hver elev sin læreingsstil, slik at hver elev lærer med sin best metode til enhver tid. Tilpasset opplæring er et gjennomgående prinsipp i hele grunnopplæringen og er nedfelt i opplæringsloven § 1-3: Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene sjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten (Lovdata, 1999). Tilpasset opplæring er altså lovpålagt i Norge, og Dunn og Dunn sin modell er en metode å gjennomføre dette på.

3. Metode

Jeg valgt kvalitativ metode for mitt forskningsprosjekt. Kvalitative metoder er mer fleksible, det vil si at de tillater større grad av spontanitet og tilpassing i interaksjonen mellom forsker og deltaker (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 17). Ved bruk av kvalitativ metode har man et mindre antall informanter enn ved kvantitativ metode. Man studere et mindre utvalg nøyere og dypere, istedenfor mange og på overflaten. Jeg har valgt å bruke den kvalitative metoden observasjon i mitt forskningsprosjekt. Vi observerer hver dag gjennom sansene våre. Christoffersen og Johannessen (2012, s. 61) sier at observasjon i forskning foregår også gjennom sansene våre, men denne observasjonen må være mer systematisk enn våre dagligdagse observasjoner, i tillegg må den ende opp med dokumentasjon eller data. Jeg har valgt observasjon som metode fordi jeg tenker at mitt tema har nok mange lærere mye fint å si om. Min oppfatning er at lærere ofte har mange gode ord om slike temaer men at det ikke

alltid gjenspeiles i praksis. Derfor vil jeg heller observere en klasse, for å se hvilke metoder lærerne i klassen bruker. I tillegg skal jeg i praksis i Sør-Afrika. Det kan hende jeg vil bruke data herfra også. Jeg har ikke lyst til å være avhengig av noen andre i Sør-Afrika, for eksempel hvis jeg heller skulle brukt intervju som metode.

Mitt kvalitative studium skal være det Christoffersen og Johannessen (2012, s. 63) kaller et naturalistisk studium. Dette er et studium som gjennomføres i en naturlig setting. En naturlig setting er lurt å bruke når fenomenet som studeres gir like mye mening ut fra sine omgivelser som ut fra fenomenet selv. Fenomenet kan ikke separeres fra den sammenhengen det er erfart i (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 63). Det er vanskelig å gjenskape en klasseromssituasjon utenfor klasserommet. Da ville det ha blitt en unormal setting for både lærer og elevene, som kanskje ville gjort at begge parter ville ha oppført seg annerledes.

3.1 Ikke deltagende observasjon

Bjørndal (2013, s. 46) forklarer at min rolle som observatør blir bestemt ut i fra to spørsmål. 1. I hvilke grad deltar du i den sosiale sammenhengen du studere og 2. I hvilke grad er du åpen om din observatørrolle og hva mer spesifikt er interessert i å observere? (Bjørndal, 2013, s. 46). Jeg vil informere lærerne og elevene om at jeg observere, og innenfor hvilket tema. I tillegg vil jeg være tilstede i klasserommet, men ikke aktiv i undervisningen. Denne formen for observasjon er det Christoffersen og Johannessen (2012, s. 69) kaller en observerende deltaker eller ikke-deltakende observatør. Dette er en observatør som deltar i liten grad i den ordinære samhandlingen mellom deltakeren i settingen, man er synlig i sin observatørrolle. Jeg vil lage et skjema slik at noteringen under observasjonen vil bli lettere, dette kalles i følge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 71) strukturert observasjon. I tillegg vil jeg notere ned annet som ikke passer inn i skjemaet.

Jeg har en ikke-deltakende observasjonsrolle i min forskning. Jeg vil sitte i klasserommet, observere og notere ned. Selv om jeg har informert både lærere og elevene om min forskning, kan dette påvirke deres oppførsel siden det er en litt unaturlig setting. En forsker som blir naturlig inn i samhandlingen, innvirker derfor i de fleste tilfeller mindre på oppførselen til de tilstedeværende (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2015). I klassen jeg skal observere i har jeg hatt et langtidsvikariat på seks måneder. Jeg kjenner altså elevene og lærerne godt. Dette gjør at jeg vil bli mer naturlig inn i miljøet i klassen, siden jeg allerede har kjennskap til

det, enn om jeg hadde gått inn i en helt ukjent klasse. Dette tror jeg vil være til min fordel for, at elevene og lærerne ikke vil forandre sin oppførsel på grunn av min tilstedeværelse. På de nasjonale forskningsetiske komiteene (2015) sin nettside står det at en ren ikke-deltakende observasjon ikke er så problematisk i en klasseromsundervisning. Dette er fordi den har den en relativt formell og fastlagt struktur, da kan observatøren oppleves mindre ubehagelig, enn når fenomenet som skal studeres foregår på en mer spontan og uformell måte. I klasserommet kommer det stadig voksne inn i klasserommet og observere som vanligvis ikke er tilstede, for eksempel observatør fra PPT eller BUP. Disse er vanligvis helt ukjente for elevene, det er ikke jeg og jeg tror spesielt elevene vil se på det helt naturlig at jeg er i klasserommet.

3.2 Utvalg av informanter

Jeg fant ut at jeg ville observere på en skolen jeg hadde vært før, og hadde kjennskap til både lærere, elever og administrasjonen. Altså har jeg en utvalgsstrategi som Christoffersen og Johannessen (2012, s. 52) kaller bekvemmelighets utvelgelse. Dette er en av de mest vanlige strategiene, men også den som kanskje ikke er den beste. Strategien er den enklest for forskeren fordi man bruker kontakter man allerede har og velger selv uten noe spesiell plan hvem man skal ha som informant. Jeg tok kontakt med ledelsen på skolen og spurte om jeg kunne få spørre noen av lærerne om jeg kunne observere deres timer. Den første læreren jeg spurte hadde ikke en så lett periode i sin klasse, slik at det ikke ville være så bra for enkelte elever at en annen enn de som normalt er i klasserommet hadde vært til stede i undervisningen. I den neste klassen jeg spurte, sa begge lærerne ja. Jeg har tidligere forklart min relasjon til denne klassen, og her ville da altså ikke være noe problem at jeg kom inn i klasseromsundervisningen. Temaet for min observasjon er ikke noe særlig sårt eller personlig tema for informantene, så observasjonen burde gå fint, men informantene hadde blitt opplyst om at de kunne trekke seg når som helst. Jeg har fått muntlig godkjenning av administrasjonen og de to lærerne jeg har observert.

Da jeg skulle velge hvor mange jeg ville observere, tenkte jeg at det var bedre å få mye informasjon fra få eller lite fra mange. I min oppgave ser jeg på hvilke metoder som blir brukt i klasserommet, og hvilke type lærestiler de forskjellige metodene treffer. Hvis jeg bare hadde sett en time hos hver lærer, så ville nok ikke den læreren truffet mange lærestiler på en time. Men når jeg da heller har fått sett over flere dager, kan jeg se om læreren treffer flere lærestiler og bruker forskjellige metoder mer over tid. Jeg valgte å da observere i en klasse,

men to lærere som underviser, fordi jeg synes det passer best til mitt studium. Jeg startet med å rekruttere informanter i midten av januar, slik at jeg hadde dette tidlig på plass. Min observasjon foregikk tidlig i februar. Jeg sendte opp med å observere to skoledager i samme klassen. Ut i fra disse observasjonene føler jeg at jeg har fått nok datamateriale til min oppgave.

3.3 Gjennomføring av min observasjon:

Jeg har observert i to dager i en 5. Klasse. I denne klassen er det 20 elever, og primært to lærere som underviser. Jeg hadde informert lærerne i klassen på forhånd om at jeg ville se på metodebruken i undervisningen. Her hadde jeg unnlatt å fortelle mer detaljert om hva jeg skulle studere, med tanke på metodebruk, fordi jeg ville at undervisningen skulle være opp imot normal som mulig. Dermed holdt jeg tilbake litt informasjon om hva jeg skulle studere innenfor metodebruk, noe jeg tror er en fordel. Til hver time hadde jeg overskrift hvilke dag, tid på dagen, time og fag det skulle undervises i. Under observasjonen tok jeg tiden på hvor lang en aktivitet var, hvor lenge læreren snakket og hvor lenge elevene var aktiv. Jeg skrev ned hvordan aktivitetene var organisert, hvordan elevaktiviteten var, hva læreren gjorde og hvor mye støy og aktivitet det var i klasserommet. For hver aktivitet hadde jeg et nytt avsnitt i mine notater.

3.4 Hermeneutikk

Når jeg har observert har jeg fortolket situasjonene som har oppstått i klasserommet. Læren om å forstå og fortolke kalles hermeneutikk. Hermeneutikk betyr fortolkningslære eller forståelselære (Krogh, 2009, s. 10). Mennesker fortolker alt som skjer rundt dem, sosiale sammenhenger, andre menneskers kroppsspråk, hva en tekst betyr og annet der man prøver å finne en mening. I følge Ebdrup (2012) vil mennesker alltid fortolke situasjoner som skjer rundt dem. Dette er noe jeg må være observant på når jeg skal observere i klasserommet. Min fortolkning av situasjonen vil påvirke det jeg skriver ned fra observasjonen. Dette er min observasjon, dermed vil det bli min fortolkning som skal studeres. Læren om hermeneutikk sier Ebdrup (2012) har funnet ut at mennesker fra samme kultur vil tolke situasjoner relativt likt på grunn av oppdragelsen er så lik. Dermed har man samme verdigrunnlag man bygger fortolkningen på. Krogh (2009, s. 49) sier at man alltid vil gå inne med fordommer når man går inn i situasjoner der man skal fortolke. Det er viktig at man er oppmerksom på sine egne

fordommer, slik at man kan ta disse i betraktning når man analyserer notatene fra observasjonen.

3.5 Reliabilitet og validitet

Reliabiliteten sier noe om datamaterialets pålitelighet og nøyaktighet. Hvor nøyaktig jeg har vært i min observasjon og notering fra observasjonen. I et klasserom oppstår det mange situasjoner hele tiden så det er mye å følge med på. Jeg mener jeg har fått med meg det viktigste fra observasjonen og hatt fokus på de rette tingene. Som jeg har nevnt under kapittelet om hermeneutikk har man fordommer om alle situasjoner, jeg må da passe på at disse ikke gjør at jeg veier noe av datamateriale høyere enn annet. Jeg må altså være kritisk i måten jeg behandler datamaterialet mitt, og at jeg behandler alt likt. Da jeg observerte hadde jeg tenkt igjennom at mine fordommer ikke skulle påvirke min observasjon og notater. Jeg skulle gå inn i observasjonen med et åpent sinn og skrive ned akkurat det jeg så og ikke begynne å tolke situasjonene selv. Jeg vil forklare senere i oppgaven hvordan jeg har behandlet datamateriale i min systematiske analyse.

Jeg vil si at min observasjon er valid med tanke på min problemstilling. Validiteten forteller om min forskning er gyldig og relevant. Når jeg sier at min observasjon er valid med tanke på min problemstilling, betyr det at forskningen kan svare på problemstillingen min. Min problemstilling er, hvilke metoder bruker lærere. Jeg har observert to lærere i en klasse og notert ned hvilke metoder disse lærerne har brukt i sin undervisning. Noe som kan være problematisk med min forskning er at det er vanskelig å generalisere funnene mine. Dette er på grunn av at jeg har så få informanter og har observert i en klasse to av 190 skoledager i løpet av et skoleår. Der med er det vanskelig å si noe om hvordan det vanligvis er i klassen. Men jeg vil si at den forskningen jeg har gjort er både gyldig i form av utførelsen, og er relevant til min problemstilling.

3.6 Etiske hensyn

I min forskning skal jeg se på metodebruk i klasserommet. Her er det altså lærerens undervisningsopplegg som er mitt fokus. Jeg må dermed ha samtykke fra læreren. Vedkommende skal gi uttrykkelig informert og frivillig samtykke til å delta og skal på et hvilket som helst tidspunkt kunne trekke seg uten å begrunne det og uten noen form for ubehag eller negative konsekvenser (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 41). Elevene er

ikke i mitt fokus under denne undersøkelsen, dermed trengs det ikke samtykke fra dem. Når jeg skal analysere observasjonen min og gjøre dette om til oppgaven, må jeg passe på at skolen, klassen og læreren er anonymisert. Det må ikke formidles informasjon som kan tilbakeføres til enkeltpersoner (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 46). I tillegg til dette har jeg i følge forvaltningsloven også taushetsplikt rundt funnene fra observasjonen ved bruk av informasjon som kan føres tilbake enkeltpersoner i undersøkelsen. Under mine observasjoner er det viktig at mine antagelser og forkunnskaper ikke kommer i veien for observasjonen. Klassen jeg har planer om å observere har jeg vært vikar i før. Dette kan gjøre at elevene føler seg trygg med at jeg ser på undervisningen deres. I tillegg må jeg da passe på at min kunnskap om klassen ikke påvirker meg i min observasjon. Jeg må gå inn med et åpent sinn, og være klar for alt. Det er viktig å ikke gjøre for mye personlig tolkning av situasjoner. Jeg har vært i kontakt med NSD, og siden jeg ikke skal behandle personopplysninger trenger jeg ikke samtykkeskjema men det holder med muntlig samtykke fra lærerne.

3.7 Analyseverktøy

Jeg har valgt å strukturere min analyse etter det Katrine Fangen (2010) kaller førstegrads og andregrads fortolkning. Dersom du bare konstaterer det du ser og hører, har du foretatt en fortolkning av første grad (Fangen, 2010, s. 208). Altså vil dette være å notere ned akkurat det jeg har observert og beskrive dette. Her mener Fangen (2010, s. 209) at det må være mest mulig nøytral overfor aktørene i det feltet du observerer. Jeg har observert i et klasserom, og ikke snakket med læreren eller en lærer har svart skriftlig på mine spørsmål. Altså har det allerede skjedd en fortolkning i mitt arbeid. Dette sier Fangen (2010, s. 210) skjer når man skal gjengi muntlig tale og situasjoner til skriftlig form, her vil det skje en fortolkning der jeg veier hvorfor og hvordan de forskjellige episodene skjer. Meningsinnholdet kan altså forandre seg noe, dette kan være fordi jeg i større eller mindre grad er preget av min bakgrunn og erfaring på feltet. Jeg kan heller aldri se verden slik de jeg studerer gjør (Fangen, 2010, s. 210). Lærerne som har undervisningen har hatt klassen over lang tid og kjenner elevene godt. Dermed er nok valg av metode påvirket av lærernes tidligere erfaringer i klassen. Lærerne er altså det Fangen (2010, s. 210) kaller er insider, med mer informasjon på feltet, og jeg er en utenforstående, som ikke har samme informasjon som insiderne.

Etter man har hatt en førstegrads fortolkning, må man gå dypere inn i observasjonene. En andregrads fortolkning inkluderer utsagn om hva deltakerne kan ha ment med det de gjorde,

hvilke fortolkninger de ga selv, og din egen fortolkning av det (Fangen, 2010, s. 212). Altså kan jeg her se på for eksempel hvorfor læreren har valgt sine metoder, hva metodevalget betyr for elevene og min tolkning av bruk av metoden. Jeg vil her bruke Fangen (2010, s. 212) sin fremgangsmåten med å begynne med mine egne tolkninger av hva læreren driver med, eller tror hun/han driver med, for å så systematisere tolkningene. Jeg vil her se på metodebruken i klasserommet opp mot teori som er presentert i teoridelen i oppgaven. I tillegg til at jeg vil trekke ut egne tolkninger av det som er observert, her må jeg passe på i følge Fangen (2010, s. 213) at jeg ser handlingen eller ytringen i lys av den situasjonen det skjer i. Når jeg skal fortolke mine observasjoner, tolker jeg en virkelighet som læreren allerede har fortolket, når hen har planlagt undervisningen. I tillegg til at det er viktig at du fortolker observasjonene dine ut fra konteksten (sammenhengen) de forekommer innenfor, er det også viktig at du klargjør hvilke sammenhenger utover denne du benytter da du fortolket (Fangen, 2010, s. 214).

4. Funn

4.1 Førstegrads fortolkning

Jeg har vært å observert i en 5. Klasse. I denne klassen går det 20 elever, ti jenter og ti gutter. Elevene sitter sammen to og to gutt og jente. Inne i klasserommet er det en lærer som har hovedansvar for undervisningen, i tillegg er det en lærer som er med å hjelper til og en assistent som har en til en med en elev. I klasserommet har de både smartboard og tavle som blir flittig brukt. Timeplanen for dagen står skrevet på tavlen, slik at elevene vet hva som skal skje i løpet av skoledagen. Skoledagen er bygd opp med en times skoletimer. Mellom første og andre, og tredje og fjerde time er det ti minutters friminutt. Mellom andre og tredje time er det 20 minutters spisetid og 40 minutters friminutt. Jeg har observert i denne klassen to skoledager, tre timer hver dag. Første dagen da jeg observerte hadde de skolefagene samfunnsfag, norsk og KRLE, i første time denne dagen hadde elevene gym, denne timen observerte jeg ikke. Den andre dagen hadde de skolefagene matematikk, norsk, KRLE og musikk, i tillegg hadde elevene kunst og håndverk på slutten av dage, men denne timen observerte jeg ikke.

I løpet av disse to dagene har jeg mange notater fra min observasjon. Jeg har valgt å gå dypere inn i to av undervisningstimenene jeg har observert. Disse vil jeg gå dypere inn i drøftingsdelen

og se opp mot litteraturen jeg har presentert i oppgaven min. De to skoletimene jeg har valgt er det to forskjellige lærere som har hatt i klassen.

4.1.1 2. Time samfunnsfag

Den første timen jeg vil gå dypere inn i er den første timen jeg observerte, 2. time med samfunnsfag dag 1. Timen startet med at lærere snakket foran klassen om temaet som det undervises i. Det er tydelig at klassen har hatt om tema før. Elevene deltar i gjennomgangen av temaet, med å rekke opp hånden og fortelle hva de kan, og svare på spørsmål fra læreren. Det er mye de samme elevene som svarer på spørsmål. Dette varer i 7 minutter og 40 sekunder. Deretter får elevene delt ut ark om temaet. På arket er det tekst, elever som vil lese høyt fra arket rekker opp hånden og læreren velger av dem hvem som skal lese. Elevene leser ca. tre setninger hver. Etter at hver elev har lest oppsummerer læreren hva som ble sagt og stiller spørsmål til teksten. Elevene rekker opp hånden for å svare. Læreren forklarer også vanskelige begreper i teksten. Tid på denne aktiviteten var ca. 12 minutter. På arket som elevene har lest på er det også oppgaver, læreren forklarer hva som skal gjøres, dette tar ca. 7 minutter. Elevene arbeider individuelt med arbeidsarket. Læreren gir beskjed om at hvis de trenger hjelp kan de først spørre sidemannen, før de i så fall spør læreren. Elevene snakker på tvers av klasserommet selv om læreren har sagt at det skal arbeide stille. Det er mye lyd i klasserommet, og en del vandring. Når læreren snakker for å enten forklare oppgaver på arket eller si at elevene må være roligere, er det ikke stille i klasserommet. Kanskje ikke læreren sin beskjed om når man kunne snakke med medelever var klar nok. Så dermed trodde elevene at det var greit å snakke sammen, om de trengte hjelp eller ikke. Elevene arbeider med arbeidsarket i 25 minutter og 30 sekunder. På slutten av timen sier læreren at det er vanskelig å variere undervisningen på grunn av at det er mye bråk i klasserommet og elevene ikke følger beskjeder som er blitt gitt. Dermed blir det mye tavleundervisning. Læreren bruker ordene variert undervisning er det samme som gøy undervisning.

4.1.2 3. time norsk

Den andre timen jeg vil gå dypere inn i er 3. time dag 1 med norsk. Timen starter med at elevene skriver sammendrag fra leseleksen i skriveboken sin. Det er helt stille i klasserommet. Dette ser det ut som at elevene er vant med å gjøre. Elevene får 7 og et halvt minutt på gjøre seg ferdig med sammendraget. Deretter går læreren i gjennom leksen til dagens time. Elevene har skrevet dikt hjemme. De elevene som vil lese diktet sitt hørt for alle i klassen får lov til det,

dette tar ca. 5 minutter. Læreren repeterer hva som tidligere er blitt gjennomgått på tavlen. Elevene rekker opp hånden og stiller spørsmål til læreren. Læreren stiller også spørsmål om temaet til klassen, elevene rekker opp hånden og lærer velger hvem som skal svare. Læreren prøver å få med alle elevene i samtalen. Etter at læreren har repetert det elevene foreløpig har lært om temaet, starter læreren på et dikt på tavlen. Elevene skriver av det læreren skriver på tavlen i sin skrivebok. Dette tar ca. 12 minutter. Læreren deler elevene inn i grupper på fire og fire. I disse gruppene skal elevene skrive ferdig diktet som læreren begynte på tavlen. Alle på gruppen må skrive ned i sin egen skrivebok. Elevene får velge om de vil sitte på klasserommet, på mediateket eller på hemsens. De får 26 minutter og 43 sekunder på å lage så mange vers de klarer videre på diktet. Elevene samles i klasserommet igjen, og hver gruppe leser opp versene de har laget videre på diktet. Dette tar ca. 11 minutter. Etter oppsummeringen er det ti minutters friminutt.

4.2 Andregrads fortolkning

Ut i fra mine observasjonene har jeg laget et skjema der jeg har kategorisert arbeidsmetodene som er blitt brukt. I kolonnen hva, er det hvilke metoder som er brukt. Kolonne to, dag 1, er tiden som er blitt brukt på metoden i løpet av dag 1. Kolonne tre er hvor mange ganger denne metoden er blitt brukt i løpet av dag 1. Kolonne fire og fem er samme som to og tre bare for dag 2. Jeg har valgt å sette opp hva som har skjedd i løpet av dagene jeg observerte inn i et skjema, for å få oversikt over hvor mye tid som blir brukt i denne klassen på forskjellige metoder og andre situasjoner som har oppstått.

Nå vil jeg forklare hva jeg har satt som kriterier i de forskjellige kategoriene i hva kolonnen. Lærer snakker, er når det er kun læreren som formidler noe, og det forventes at elevene skal sitte stille og følge med. Gruppearbeid har jeg regnet som når det arbeider tre eller flere sammen. Leses høyt i klasserommet, dette kan både være lærere som leser for elevene eller enkeltelever som leser høyt for de andre i klassen. Lærer stiller spørsmål, elevene svarer høyt i klassen, dette er når lærer er ute etter en dialog med klassen om et emne. Der lærer snakker om noe, og vil ha innspill fra elevene og svar på spørsmål som lærer stiller. Pc, er all bruk av pc der elevene er aktiv på pc-en. Lytte til sang eller tekst er når det blir spilt av en sang eller tekst som elevene skal lytte til og dra ut informasjon fra. Uro mens man skal arbeide stille, i denne kategorien er alle arbeidsmetodene med, men her er de aktivitetene som det har vært

uroilig mens de har pågått, selv om lærere har sagt at det skal være stille i klasserommet. Elever leser stille for seg selv, se film, arbeid to og to, skrive, synge/danse og arbeid alene sier seg selv hva er.

Tabell 1:

Hva	Dag 1	Antall	Dag 2	antall
Lærer snakker	21 min 25 sek	6	9 min 17 sek	3
gruppearbeid	26 min 43 sek	1	0	0
Arbeid alene	43 min 32 sek	3	1t 13 min 52 sek	3
Leses høyt i klasserommet	28	3	0	0
Elevene leser stille for seg selv	20 min 32 sek	1	0	0
Se film	2 min	2	0	0
Lærer stiller spørsmål, elevene svarer høyt i klassen	19 min 39 sek	5	9 min 22 sek	2
Pc	0	0	1 t 2 min 21 sek	2
Skrive	1 t 5 min	5	11 min 31 sek	1
Lytte til sang/tekst	3 min 23 sek	2	3	1
Synge/danse	2 min 48 sek	1	26 min 16 sek	3

Uro mens man skal arbeide stille	25 min 30 sek	1	26 min 16 sek	3
----------------------------------	---------------	---	---------------	---

4.3 Drøfting av mine observasjoner opp mot læringsstiler

I denne delen av oppgaven vil jeg først se de forskjellige kategoriene jeg har delt inn undervisningen i opp mot læringsstilene til Dunn og Dunn. I Dunn og Dunn (Bunting, 2006, s. 44) sin modell om læringsstiler mener de må legge undervisning til rette for at elevene lærer forskjellig. Hvis de forskjellige elementene i en elevs læringsstil blir tilfredsstilt vil eleven lære bedre. Jeg vil se på de forskjellige kategoriene jeg har lagd ut i fra mine observasjoner, opp mot hvilke elementer som blir tilfredsstilt i disse kategoriene. Dermed vil jeg se hvilke læringsstiler som er blitt mest tilfredsstilt i løpet av de to dagene jeg har observert.

Først vil jeg se på arbeidsmetodene som er brukt opp mot de visuelle og auditive elevene.

Den første kategorien jeg har satt er lærer snakker. Denne type undervisning fungerer bra for auditive elever (Bunting, 2006, s. 56). Disse elevene liker å lytte når de skal lære noe nytt eller motta beskjeder. På den andre siden har du de visuelle elevene. Det er ikke sikkert de visuelle elevene får med seg alt som blir sagt, når de ikke har noe å se på. En måte å tilpasse denne type undervisning til både auditive og visuelle elever på, kan være å bruke en powerpoint. Slik at de auditive elevene kan lytte til hva læreren sier, mens de visuelle kan også lese på powerpointen. Når elever skal lese høyt for klassen kan de visuelle elevene melde seg til å lese, eller følge med i teksten mens en annen leser, mens de auditive elevene kan lytte mens andre elever leser. Denne aktiviteten kan altså passe både for auditive og visuelle elever. Det samme gjelder å lese stille for seg selv (Bunting, 2006, s. 56). Å lytte til sang eller tekst og å se film kan treffe både auditive og visuelle elever. Å se film passer nok best for de visuelle, på grunn av at de får et bilde på det som blir fortalt (Bunting, 2006, s. 56). Mens de visuelle elevene kan få mer nytte av å bare konsentrere seg om å lytte. Når lærer har en samtale med hele klassen, gjennom å fortelle og stille spørsmål til klassen, der elevene svare og forteller det de kan, er det de auditive elevene som får mest av denne type undervisning. Disse elevene liker godt å både diskutere, lytte og komme med innspill. Hvis en auditiv elev i tillegg er impulsiv vil elevene få godt utbytte av en slik arbeidsmetode (Bunting, 2006, s. 56).

De impulsive elevene får ofte ordet når lærer stiller et spørsmål høyt i klassen og elevene rekker opp hånden for å svare (Bunting, 2006, s. 53). Dette gjelder også når man skal melde seg til å lese høyt i klassen, her vil ofte de impulsive elevene melde seg først til å lese. Dette gjelder også når man arbeider i grupper, her tar de impulsive elevene ordet raskere enn de reflekterende. Dette fører ofte til at de impulsive elevene virker mer muntlig aktiv enn de reflekterende (Bunting, 2006, s. 56). I klassen jeg har observert i er det lite lagt til rette for de reflekterende elevene. En måte man kunne få tilpasset mer til de reflekterende elevene er å bruke læringspartner før man svarer på et spørsmål høyt. Da kan elevene få diskutert spørsmålet med læringspartner, og dermed få litt tid til å tenke igjennom hva hen vil svare.

Elever som føler ansvar for å gjøre som læreren sier, vil de fleste arbeidsmetoder passe for disse elevene. Spesielt vil disse elevene jobbe godt med individuelle oppgaver. Motivasjon er viktig for å få gjennomført oppgaver som skal gjøres i undervisningen. I denne klassen er det mest lagt opp til arbeidsoppgaver som krever indre motivasjon. Men å se film og jobbe i grupper, er noe som kan skape en ytre motivasjon for elevene. Læreren snakket om at elevene skulle få en premie når de hadde klart å følge beskjeder over en viss tid. Tiden det skulle gå før elevene fikk denne premien var ikke definert. Dermed kan det være vanskelig å forholde seg til dette for elevene, og gjerne ikke motivere dem like mye som det ville ha gjort hvis det var definert hva som skulle til for å få premien. Strukturen som er lagt for oppgavene og aktivitetene i denne klassen har et ytre preg. I de fleste aktivitetene er det bestemt hvordan den skal løses. Eneste jeg mener ikke har et ytre preg er diktene elevene skulle skrive i grupper. Her hadde elevene fått starten på diktet, men elevene kunne velge hvilke virkemidler de ville bruke og hvilke vei de ville vinkle diktet. I denne klassen var det få åpne oppgaver, dette er noe det kunne ha vært mer av, for å også variere undervisningen gjennom oppgavetyper.

I løpet av de to dagene jeg har observert er det kun blitt brukt to av de 5 elementene i den sosiologiske stimuli gruppen, gruppearbeid og individuelt arbeid. Det er kun brukt nesten en halv time i grupper en gang i løpet av de to dagene, og resten har vært individuelt arbeid. Dette gjør at elever som lærer best i samhandling med andre har ikke blitt tilfredsstilt like godt i sin læring som elever som lærer best individuelt. Elever har godt av å lære og gjøre oppgaver i forskjellige gruppestørrelser, og det er viktig for å nå mål i opplæringsloven. Elevene og lærlingene skal utvikle kunnskap, evner og holdninger for å kunne mestre livene

sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet (Opplæringsloven 1§1). Dermed er det viktig å venne seg til å arbeide i ulike grupper, slik at man er forberedt til senere i livet.

De miljømessige stimuliene lyd, lys, temperatur og innredning og de fysiologiske mat og drikke, bevegelse og tid på dagen er ikke så lett å tilpasse undervisningen til i gjennom metodebruk. Her er det mer organiseringen i klasserommet som må gjøres noe med. En gang i løpet av de to dagene fikk elevene velge hvor de ville sitte. Det var da de skulle skrive dikt i grupper, så mest sannsynlig ikke her heller fikk alle på gruppen tilfredsstilt sin optimale plass for å konsentrere seg og lære best. Både friminutt, spisetid og når på dagen skoletimene er bestemt på forhånd, og ikke så lett for lærerne i klassen å gjøre så mye med. I mange klasser er det en del elever som vil helst ha det helt stille rundt seg når de arbeider. I løpet av disse to skoledagene er det nesten en halv time hver dag der elevene bråker når det skal være stille. Her er en mulighet, som jeg har sett i andre klasserom tidligere, å bruke øreklokker til de elevene som trenger lite lyd når de jobber. På den andre siden man legge til rette for de elevene som like litt bakgrunnsstøy men lav rolig musikk for eksempel.

4.3.1 Drøfting 2. time samfunnsfag

I starten av timen er det en dialog om hva temaet de arbeider med. Her vil altså de impulsive elevene være aktive, fordi læreren velger raskt ut elever som skal svare når lærere stiller spørsmål. Etter dialogen leser en elev om gangen høyt for hele klassen fra et ark som elevene har fått utdelt. Denne aktiviteten er tilpasset både auditive og visuelle elever. De elevene som liker å lese høyt kan få gjøre dette, dem som like å lytte kan det og de som vil følge med i teksten kan gjøre det. I denne timen er det kun individuelt arbeid mens elevene holder på med oppgaver. Elevene skal jobbe med oppgaver på et arbeidsark. Her oppfattet jeg det slik at det skulle være stille i klasserommet, og at elevene kunne viske med sidemannen hvis de trengte hjelp. Men dette var altså ikke tilfelle. Det var mye lyd i klasserommet, dette påvirker de elevene som liker å ha det stille rundt seg når de skal konsentrere seg. Som Grimsæth og Hallås (2013, s. 43) sier er det viktig at læreren er tydelig og konsekvent i språket og beskjedne sine. Her er det nok noe i beskjeden og hvilke forventninger læreren hadde til elevene som har blitt misforstått. Som lærer er det viktig å være tydelig i sin klasseledelse, slik at slike misforståelser ikke oppstå.

Her i denne situasjonen er nok ikke det Grimsæth og Hallås (2013, s. 46) kaller situasjonsbestemt klasseledelse godt nok forberedt. Lærere må være forberedt på at det man

har planlagt ikke alltid går som man har tenkt. Da må man gripe inn og gjøre om på aktiviteten eller gi nye beskjeder slik at aktiviteten kan gå videre, enten som planlagt eller med en ny vri. Det ble det ikke gjort i denne situasjonen.

På slutten av timen kommenterer læreren at det er vanskelig å variere undervisningen på grunn av at elevene ikke følger beskjeder og det er mye bråk, dermed blir mye tavleundervisning uttaler læreren. Her bruker også læreren ordene variert undervisning er det samme som gøy undervisning. Forskningen heller mot at arbeidsformene og undervisningsmetodene verken er gode eller dårlige i seg selv, men det er hvordan læreren mestrer dem som er avgjørende (Grimstæth og Hallås, 2013, s. 70). Jeg vet ikke hvor mye erfaring denne læreren har, og hvilke andre arbeidsmetoder som vanligvis blir brukt utenom de to dagene jeg har observert. Men som forskning heller mot, så må læreren sette seg godt inn i metoden før man bruker det i klasserommet. Det er altså viktig at læreren mestrer metoden for at elevene skal gjøre det. På den andre siden er det ikke alle metoder som fungerer like godt på alle elevgrupper. Som lærere må man lære elevene å kjenne og finne ut hvilke metoder som passer for akkurat din klasse og deg som lærer.

4.3.2 Drøfting 3. time norsk

Nå skal vi se på hvilke forskjellige læringsstiler de to timene jeg har valgt å gå dypere inn i treffer. I norsktimen møter elevene forskjellige måter å arbeide på. Timen er variert med både individuell skriving, gruppearbeid, lesing høyt i klassen og dialog mellom lærer og klassen. Timen starter med individuell skriving, noe som kan passe både auditive og visuelle elever (Bunting, 2006, s. 56). I tillegg passer dette godt for de reflekterende elevene. Når lærer repeterer hva som tidligere er blitt gjennomgått vil nok de impulsive elevene være mest aktiv, og de auditive elevene få mest med seg av hva som ble sagt siden ingen ting ble skrevet ned. Men når læreren begynner å skrive ned diktet på tavlen samtidig som hun sier hva hun skriver, passer dette bra både for de auditive og de visuelle elevene.

I løpet av timen jobber både elevene individuelt med å skrive ned egne tanker og fra tavlen, og de arbeider i grupper med å lage et dikt. Dermed vil i denne timen både elever som lærer best når de jobber individuelt og de som lærer best ved samarbeid ha aktiviteter i denne timen som treffer dem godt (Bunting, 2006, s. 48). I tillegg er det aktiviteter som både treffer den auditive og den visuelle eleven.

Denne timen, og svært få av de andre timene treffer de taktile og kinestetiske elevene. Det er kun en aktivitet i løpet av de to dagene jeg observerte som passer til disse type elevene. Dette var i en musikktime der elevene skulle synge og danse. Men i de mer teoretiske skolefagene har det ikke vært lagt opp til noen aktiviteter eller oppgaver som inneholder noe form for bevegelse eller bruk av kroppen. Det er kun lagt opp aktiviteter der man må snakke, skrive og lese på sin egen plass. Det er vanskelig å si om det til vanlig er lite aktiviteter for taktile og kinestetiske elever, ettersom jeg kun har vært i klassen i to skoledager. Det er også vanligvis tilfelle i klasser at de fleste elever er enten visuelle eller auditive (Bunting, 2006, s. 48). Så mesteparten av undervisningen bør være lagt opp til disse to kategoriene. Men elever har godt av å variere arbeidsmåter, og lære seg å lære på forskjellige metoder.

4.4 Avsluttende drøfting om læringsstiler, tilpasset opplæring, variert undervisning og klasseledelse.

Som lærer har man ofte over 20 elever man skal undervise til en hver tid. Alle disse elevene har forskjellig bakgrunn og forkunnskaper. Det finnes mange meninger om hvordan en kan få til best mulig undervisning for hver og en av elevene dine. Bruk av læringsstiler er en av disse. Dette kan være positivt med å finne ut hvordan eleven lærer best, og bruke disse strategiene for eleven. Faren med bruk av læringsstiler er at elevene blir satt i bås, og kun satt til å bruke "sin" læringsstil. Da vil ikke elevene lære seg å bruke forskjellige metoder for å gjennomføre og løse oppgaver på. Det er viktig å være fleksibel og lære seg å mestre oppgaver på forskjellige måter. Men når man skal lære seg nytt og vanskelig lærestoff er ens læringsstil en god måte å lære seg dette på, så kan man senere arbeide med lærestoffet ved bruk av andre metoder.

Gjennom variert undervisning vil man mest sannsynlig treffe de forskjellige læringsstilene. Det er viktig at man som lærer behersker ulike metoder slik at man har like god undervisning uansett hvilke arbeidsmetoder som blir brukt i klasserommet. Man må altså oppdatere seg og være kreativ i planleggingen av undervisningen. Hvis en time er godt planlagt av lærer vil nok også timen bli tilpasset for elevene til læreren. Læreren bør kjenne elevene sine såpass godt at man klarer å lage gode undervisningsopplegg som passer for hele klassen. En mulighet er å ha alternativer når man skal arbeide, der man kan velge hvordan man vil løse oppgaver eller tilegne seg kunnskap. For eksempel enten lese, se en video eller lytte til lydbok for å lære noe

nytt. Siden den tilpassede opplæringen skal nå skje mer og mer inne i klasserommet, er det viktig at man som lærer planlegger fleksible timer, der det er mulig å gjennomføre aktiviteter på forskjellige måter og nivåer. Da vil man treffe de fleste elever på sitt nivå.

5. Oppsummering

I denne oppgaven har vi sett på begrepene tilpasset opplæring, variert undervisning og klasseledelse. I tillegg har jeg beskrevet Dunn og Dunn sin modell om læringsstiler. Jeg har sett på hvilke metoder som er blitt brukt av to forskjellige lærere i en 5. klasse over to skoledager. Det er blitt brukt en gode forskjellige arbeidsmetoder i denne klassen. Men de fleste av aktivitetene som det er blitt lagt opp til er individuelle. Det er ikke mulig å generalisere funnene mine, siden min forskning er så liten med tanke på all den undervisningen som foregår i løpet av et år. Men det er mulig å få et innblikk i hvilke metoder som blir brukt, og i denne klassen er det blitt mest lagt opp til individuelle oppgaver. Dette kan ha sammenheng med utsagnet til ene læreren i en av timene jeg observerte, om at det er vanskelig å få til annen undervisning på grunn av at elevene ikke følger beskjeder og lager mye bråk. Siden det er mest individuelle aktiviteter det er lagt opp til, vil de elevene som lærere best gjennom å samarbeide med andre ikke bli like godt tilfredsstilt i læringssituasjonen i løpet av disse to dagene. Gjennom å ha analysert undervisningen i løpet av disse to dagene kan vi se at det er godt tilrettelagt for både visuelle, auditive og impulsive elever. Men ikke like godt for reflekterende, taktile og kinestetiske.

6. Litteraturliste

Bjørndal, C. R. P. (2013). *Det vurderende øyet*. (2. Utg). Oslo: Gyldendal Akademisk

Bunting, M. (2006). *MiLL Mange intelligenser læringsstiler læringsstrategier*. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon

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

De nasjonale forskningsetiske komiteene (2015, 17. Juni). Kvalitativ metode. Hentet fra: <https://www.etikkom.no/fbib/introduksjon/metoder-og-tilnarminger/kvalitativ-metode/>

Dunn, R. (2004). *Læringsstiler*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ebdrup, N. (2012, 27. februar). Hva er hermeneutikk?. Hentet fra: <https://forskning.no/filosofiske-fag/hva-er-hermeneutikk/722732>

Fangen, F. (2010), 2. utgave. *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.

Grimstæth, G. og Hallås , O. (2013) *Undervisningspraksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Imsen, G. (2014), 5. Utgave. *Elevens verden*. Oslo: Universitetsforlaget.

Krogh, T. (2009). *Hermeneutikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lovdata (1999). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.

Utdanningsdirektoratet (2006). *Læringsplakaten*. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Laringsplakaten/?read=1>.

