



Høgskulen  
på Vestlandet

# MASTEROPPGAVE

Hvordan formen på undervisning virker  
inn på elevenes oppdragelse

**Oda Hjalte**

Master i undervisningspedagogikk med fordypning i  
pedagogikk

Høgskolen ved Vestlandet, fakultetet for lærerutdanning,  
kultur og idrett

Veiledere: Herner Sæverot og May Britt Revheim Brekke  
01.06.2021

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, § 12-1.*

## Sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ observasjon og intervjustudie som undersøker hvordan formen på undervisning virker inn på elevenes oppdragelse. Oppgavens empiri er samlet inn ved å observere og intervjuer 4 samfunnsfaglærere på mellomtrinnet. Fenomenene *undervisningsformer* og *oppdragelse* og deres korrelasjon til hverandre er lite studert i pedagogisk forskning. Slik kan denne oppgaven bidra med ny kunnskap innen dette feltet som tar for seg sentrale verdier innen lærerens undervisningspraksis. Masteroppgavens problemstilling er: *Hvordan virker formen på undervisning inn på elevenes oppdragelse?* Studien bygger på Gert Biesta sin beskrivelse av de to pedagogiske paradigmenes: *kultiveringsparadigmet* og *eksistensparadigmet* som utgjør kjernen i hans definisjon av pedagogisk oppdragelse. For å belyse forskningsspørsmålet ytterligere bygger det teoretiske rammeverket på to underspørsmål: *hva menes med oppdragelse* og *hva menes med undervisningsformer?* Oppgaven har tatt i bruk analysemodeller utarbeidet av Sæverot (2021). Studiens funn er drøftet i lys av disse analysemodellene, samt hvordan det samsvarer med tidligere forskning. Funnene i dette studiet viser at formen på undervisning virker inn på elevenes oppdragelse på ulike måter. De tre undervisningsformene åpner opp for ulike kvaliteter innenfor kultiverings- og eksistensparadigmet. *Direkte instruksjon* åpner opp for tilegning av faglige ferdigheter og kan gi elevene en klar mestringsfølelse i epistemologisk forstand. *Indirekte undervisningsformer* åpner opp for en undersøkende elev som evner å svare på subjektive spørsmål om egen eksistens. De ulike kvalitetene bidrar i den pedagogiske oppdragelsen på ulike måter. Men det er kun *indirekte oppfordring som er uspesifisert* som tillater eleven å svare helt selvstendig basert på subjektive meninger og behov. Dersom lærerens arbeid ved den pedagogiske oppdragelsen skal finne sted, og med dette menes det at lærerne engasjerer elevene i eksistensielle spørsmål om eget liv, stilles det krav til indirekte undervisning i skolen. Samtidig er det helt nødvendig å åpne opp for alle tre undervisningsformene ved variert undervisning. Det blir opp til læreren å vurdere når det er mest egnet å benytte seg av de ulike. Dette studiet ser på den direkte koblingen mellom undervisningsform og det pedagogiske arbeidet å engasjere elevene i sin egen danning. Slik har disse funnene stor relevans for dagens undervisningspraksis. Studien kan også si noe om hvordan vi som lærere kan utvikle og forbedre vårt pedagogiske arbeid i lys av hva som gagnar eleven og det samfunnet vi alle er den del av.

## Abstract

This master's thesis is a qualitative observation and interview study that examines how the form of teaching affects the students' upbringing. The empirical work of the thesis is collected by observing and interviewing 4 social studies teachers at the upper primary level and upper secondary school. The phenomena of teaching methods and upbringing and their correlation to each other are little studied in pedagogical research compared to its importance in the field. Therefore, this thesis aims to contribute new knowledge that addresses key values within the teacher's teaching practice. The research question of the master's thesis is: *how does the form of teaching affect the students' upbringing?* The study is based on Gert Biesta's description of the two pedagogical paradigms: the cultivation paradigm and the subsistence paradigm that form the core of his definition of pedagogical upbringing. To shed further light on the research question, the theoretical framework is based on two sub-questions: what is meant by *upbringing* and what is meant by *teaching methods*? The thesis has used analysis models established by Sæverot (2021). The study's findings are discussed in light of these analysis models, as well as how they correspond to previous research. The findings in this study show that the form of teaching affects the students' upbringing in different ways. The three forms of teaching open up different qualities within the cultivation- and existence paradigm. *Direct instruction* opens up for the acquisition of academic skills and can give students a clear sense of mastery in the epistemological sense. *Indirect teaching* methods open up for an investigative student who is able to answer subjective questions about his or her own existence. The different qualities contribute to the pedagogical upbringing in different ways. But only *indirect encouragement that is unspecified* allows the student to respond completely independently based on subjective opinions and needs. If the teacher's work in the pedagogical upbringing is to take place, which means that the teachers engage the pupils in existential questions about their own lives, demands are made for indirect teaching in the school. At the same time, it is necessary to open up to all three forms of teaching through varied teaching. It is up to the teacher to assess when it is most appropriate to use the different ones. This study looks at the correlation between the form of teaching and the pedagogical work of engaging students in their own formation. Thus, these findings are of great relevance to current teaching practice. The study can also elicit how we as teachers can develop and improve our pedagogical work in light of what benefits the student and the society we are all part of.

## Forord

Jeg vil gjerne takke mine to veiledere, Herner Sæverot og May Britt Revheim Brekke, for deres støtte og veiledning gjennom prosjektet. Jeg setter stor pris deres gode råd og mange gjennomlesninger gjennom dette året.

Jeg vil gjerne takke skolene, lærerne og elevene som har gjort det mulig å gjennomføre studiet. Sist, men ikke minst, vil jeg gjerne takke mine venner og min familie. Takk for deres støtte og faglige og sosiale bidrag. Dere er en stor grunn til hvorfor denne prosessen har vært så givende for meg.

## Innhold

Sammendrag .....	2
Abstract .....	3
Forord .....	4
Figurliste .....	7
Vedlegg .....	7
1. Innledning .....	8
1.1 Bakgrunn .....	8
1.2 Oppgavens formål .....	8
1.3 Oppgavens struktur .....	9
2. Teoretisk forankring .....	9
2.1 Tidligere forskning .....	9
2.1.1 Biesta og eksistensiell pedagogikk .....	11
2.1.2 Sævrøt og undervisningsformer .....	11
2.2 Hva menes med oppdragelse? .....	12
2.2.1 Pedagogikkens hensikt innenfor oppdragelse .....	13
2.3 Kultiveringsparadigmet .....	14
2.4 Eksistensparadigmet .....	17
2.5 Det dobbelte formålet med utdanning sett i lys av kultiverings- og eksistensparadigmet .....	17
2.6 Utdanningens risiko i forhold til kultiverings og eksistensparadigmet .....	19
2.7 Direkte og indirekte undervisningsformer .....	21
2.7.1 Direkte og indirekte undervisning .....	21
2.7.2 Direkte instruksjon .....	21
2.7.3 Indirekte oppfordring som er spesifisert .....	22
2.7.4 Indirekte oppfordring som er uspesifisert .....	23
2.7.5 Kommunikasjon innenfor de ulike undervisningsformene .....	24
2.7.6 Hvilke kvaliteter åpner direkte undervisning opp for i skolen? .....	25
2.7.7 Hvilke kvaliteter åpner indirekte undervisning opp for i skolen? .....	25
3.0 Metode og fremgangsmåte .....	27
3.1 Informantene .....	28
3.2 Observasjon .....	28
3.3 Kvalitative forskningsintervju .....	28
3.4 Transkribering .....	29
3.5 Analyse av datamateriale .....	29
3.5.1 Kategori: direkte instruksjon .....	30
3.5.2 Kategori: Indirekte oppfordring som er spesifisert .....	30

3.5.3 Kategori: Indirekte oppfordring som er uspesifisert .....	31
3.6 Reliabilitet og validitet.....	31
3.7 Forskningsetikk.....	32
4.0 Funn og analyse .....	33
4.1 Innledning.....	33
4.2 Direkte instruksjon .....	34
4.2.1 Observasjon av undervisning .....	34
4.2.2 Intervju .....	34
4.2.3 Analyse av DI i undervisningen.....	34
4.2.3.3 Lærernes møte med en hektisk hverdag.....	37
4.2.4 DI mer aktuelt innenfor de teoretiske fagene.....	38
4.3 Analyse av direkte instruksjon i henhold til eksistens- og kultiveringsparadigmet .....	38
4.4 Indirekte oppfordring som er spesifisert (IOS).....	41
4.4.1 Observasjon av undervisning .....	41
4.4.2 Intervju .....	42
4.4.3 Analyse av IOS i undervisningen.....	43
4.4.4 Analyse av IOS i henhold til eksistens- og kultiveringsparadigmet .....	44
4.5 Indirekte oppfordring som er uspesifisert.....	45
4.5.1 Undervisning.....	45
4.5.2 Intervju .....	45
4.5.3 Analyse av IOU.....	46
4.6 Analyse av IOU i henhold til og kultiverings- og eksistensparadigmet.....	47
5.0 Diskusjon .....	50
5.1 Innledning.....	50
5.2 Når egner det seg å anvende direkte instruksjon? .....	50
5.3 Hvordan virker DI inn på kultiverings og eksistensparadigmet?.....	52
5.4 Når egner det seg å anvende indirekte oppfordring som er spesifisert?.....	55
5.5 Hvordan virker IOS inn på kultiverings og eksistensparadigmet?.....	56
5.6 Når egner det seg å anvende indirekte oppfordring som er uspesifisert?.....	58
5.7 Hvordan virker IOU inn på kultiverings og eksistensparadigmet? .....	60
6. Konklusjon og avslutning.....	62
6.1 Svar på problemstillingen .....	62
6.2 Forslag til videre forskning. ....	64
Bibliografi .....	66
Vedlegg 1:.....	70
.....	71

.....	72
Vedlegg 2:.....	72

## Figurliste

Figur 1 Modell for det dobbelte formålet med utdanning. (cf. Kemmis, 2012) Hentet fra (Sæverot, 2021, s. 19).....	17
Figur 2 Modell for direkte instruksjon (Sæverot, 2021, s. 24). .....	21
Figur 3 Modell for indirekte oppfordring som er spesifisert (Sæverot, 2021, s. 24).....	22
Figur 4 Modell for indirekte oppfordring som er uspesifisert (Sæverot, 2021, s. 21).....	23

## Vedlegg

1 Informasjonsskriv og samtykkeskjema side 1 .....	70
2 Informasjonsskriv og samtykkeskjema side 2 .....	71
3 Informasjonsskriv og samtykkeskjema side 3 .....	72
4 Godkjenning fra NSD side 1 .....	72
5 Godkjenning fra NSD side 2 .....	73
6 Godkjenning fra NSD side 3 .....	73

# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn

Hvordan vi lærere underviser er kanskje den mest sentrale delen ved læreryrket. I den pedagogiske tradisjonen er *didaktikk* et sentralt begrep. Den tyske didaktikeren Wolfgang Klafki definerer didaktikk i den brede forstand som *vitenskapen om undervisning* (1983 referert i Broström & Hansen, 2003, s. 71). Didaktikk tar for seg spørsmål om undervisningens *hva, hvordan og hvorfor, for hvem og når*. Alle lærere må tenke igjennom didaktiske spørsmål når de skal planlegge, gjennomføre og evaluere egen undervisning. Klafki definerer didaktikk i dets snevre betydning som teorien om *dannelsesinnholdet, dets struktur og utvalg* (Klafki 1983, referert i Broström & Hansen, 2003, s. 71). Dette viser oss at didaktikken har ulike dimensjoner, en *teoretisk* praksis som omhandler å begrunne praksis, og en *praktisk* dimensjon som omhandler den konkrete planleggingen, gjennomføringen og vurdering av undervisning. Men dersom didaktikk bare forstås i dets snevre betydning, reduseres den til å bli en planleggingsvirksomhet. Ifølge Klafki (1983, referert i Broström & Hansen, 2003, s. 71) er det problematisk dersom læreren hindrer seg selv i å gjøre filosofiske og politiske refleksjoner om egen undervisning. For at lærere ikke skal reduseres til teknikere, er det avgjørende at de utfordres til å tenke over og formulere sitt eget menneskesyn, samfunnsyn, kunnskapssyn og sine egne pedagogiske mål (Broström & Hansen, 2003, s. 71). Pedagogikk fokuserer på oppdragelsens og undervisningens teori og praksis, og har som formål å gi støtte til den oppvoksende generasjons mulighet til å håndtere egen fremtid (Broström & Hansen, 2003, s. 19). Overordnet kan man si at disse to termene har et interaktivt forhold og at de dreier seg om hensikten med opplæring, oppdragelse og undervisning. Den sier også noe om hvilken effekt denne prosessen har på elevens identitet og mestringsevne. Studiets formål er å forsøke å svare på hvordan formen på undervisning virker inn på elevens oppdragelse. Dette vil bli videre utdypet i 1.2.

## 1.2 Oppgavens formål

Formålet med oppgaven er å undersøke hvordan formen på undervisning virker inn på elevenes oppdragelse. Mer spesifikt skal oppgaven undersøke hvordan direkte og indirekte undervisningsformer kan virke inn på elevenes oppdragelse. Direkte og indirekte undervisningsformer er ulike modeller utviklet av Herner Sæverot som tar for seg ulike måter for læreren å kommunisere med eleven, samt undervise på. De ulike begrepene vil bli grundigere presentert senere i oppgaven. Oppgaven belyser ulike risikofaktorer som inngår i



de ulike undervisningsformene samt hvilke faktorer som kan legge til grunne for valg av ulike undervisningsformer. På denne måten kan oppgaven åpne opp for en dypere refleksjon av hva våre pedagogiske handlinger fører til. Dette innebærer den pedagogiske situasjonen der og da (undervisningsformer) men dette påvirker en prosess hos elevene som blir til over tid (oppdragelse). Oppgaven har også som mål å belyse når det egner seg best å ta i bruk direkte og indirekte undervisningsformer. Og kanskje viktigst av alt, siden man ikke kan utelukke den ene eller den andre, hvordan vi kan kombinere disse to på en formålstjenlig måte. Oppgaven kan også bidra til en diskurs om oppdragelsesbegrepet, og hvilken plass oppdragelse egentlig har i skolen i dag. Videre følger en redegjørelse av hvordan oppdragelse i skolen på best mulig måte kan skape de individene et samfunn vil trenge. Et selvstendig subjekt som handler i en verden sammen med andre. Oppdragelsen i skolen skal da på best mulig måte skape selvstendige individer. Dette kan ses i sammenheng med ny overordnet del av læreplanen som fastslår at formålet med utdanningen er bl.a. at utdanningen skal åpne dører mot verden og fremtiden og gi elevene en historisk og kulturell forankring (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2). Utdanningen skal altså gagne det som er best for eleven og for verden.

### 1.3 Oppgavens struktur

Denne masteroppgaven er delt inn i seks kapitler. Kapittel en redegjør for oppgavens bakgrunn og formål. Kapittel to presenterer tidligere forskning og studier som anses som aktuelle for studiets problemstilling og formål. Her vil oppdragelsesbegrepet, samt direkte og indirekte undervisningsformer utforskes dypere. Kapittel tre forestiller studiets forarbeid og valgte metode. Gjennomførelsen av studiet samt etterarbeid vil også bli presentert.

Datamaterialet har blitt analysert ved hjelp av ulike analysekategorier. Disse analysekategoriene vil bli også bli presentert i kapittel tre. Studiets funn vil bli presentert og analysert i kapittel fire og dermed diskutert i kapittel fem i henhold til tidligere forskning og teoretisk rammeverk. Kapittel seks inneholder en oppsummering av studiets funn i henhold til oppgavens problemstilling, og kommer med forslag til videre forskning.

## 2. Teoretisk forankring

### 2.1 Tidligere forskning

Ifølge Sæverot (2013, s. 399) har pedagogikken historisk sett fokusert på at eleven og elevens beste skal være i fokus, eller på å effektivisere opplæringen mest mulig. Selv om begge

perspektivene er særskjeldene i dagens utdanning, hevder han at fokuset likevel er mest rettet mot sistnevnte. Det er utarbeidet flere didaktiske modeller som har som hensikt å illustrere sammenhengen mellom ulike didaktiske kategorier som læreren burde ta hensyn til i planlegging av undervisning. Den didaktiske relasjonsmodellen utviklet av Bjørndal & Lieberg (1975) viser oss at mål for undervisningen får konsekvenser for både innhold, arbeidsmåter og vurdering, samtidig som det er viktig å ta elevenes forutsetninger og skolens rammefaktorer i betraktning (Broström & Hansen, 2003, s. 72-78). De enkelte punktene i modellen er avhengige av hverandre og virker inn på hverandre. Slik viser den didaktiske relasjonsmodellen oss at det er viktig å betrakte undervisningen som en helhet, og se hvordan enkeltelementene står i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre. En annen modell som brukes til didaktisk analyse er den *didaktiske trekanten*. Dette er en enklere fremstilling som tar for seg forholdet mellom elev, lærer og lærestoff. Modellen forteller oss at det alltid er en lærer som underviser en eller flere elever i fagstoff. Det vil alltid være et vedvarende forhold og interaksjon mellom disse tre faktorene (Broström & Hansen, 2003, s. 72-78). Det som er felles for disse to modellene er at ingen av modellene tar for seg lærerens undervisningsform, og ser på hvordan dette igjen kan påvirke andre didaktiske faktorer, som denne oppgaven tar sikte på å gjøre. Denne oppgaven skal se hvordan lærerens undervisningsform virker inn på elevenes oppdragelse. Da tar oppgaven utgangspunkt i de to pedagogiske paradigmenes kultiverings og eksistensparadigmet som tar for seg kjernebegreper innenfor Biesta sin teori om pedagogisk oppdragelse i skolen (2020, s. 152).

Sæverot omtaler, i likhet med Biesta (2017, s. 25), oppdragelsesbegrepet som et pedagogisk fenomen der man må vurdere de ytre påvirkninger og individets indre motiver og egenskaper (Sæverot, 2013, s. 399). Begrepet oppdragelse kan forstås ut ifra flere perspektiv. Dette innebærer oppdragelse i hjemmet, demokratisk oppdragelse og oppdragelse i skolen. Denne oppgaven sikter seg inn mot sistnevnte, men oppgaven vil senere vise at demokratisk oppdragelse og oppdragelse i skolen går hånd i hånd, ettersom et av formålene med opplæringen er at den skal fremme demokratiet (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2). Oppdragelsesbegrepet har blitt underkastet store endringer siden midten av forrige århundre. Oppdragelse dreiet seg først og fremst om en måte å oppdra et barn på. Tidligere var lærernes oppgave å forme elevene i korrelasjon med samfunnets moralske, sosiale og kulturelle konsensus, og med arbeidsmarkedet sitt krav til kunnskaper, kompetanse og adferd (Juil & Jensen, 2003, s. 35). Kunnskapene om barn, og barns individuelle utvikling var meget snevert

sammenlignet med dagens kunnskapsmengde, derfor hvilte oppdragelsen primært på moralske verdiforestillinger. Lærere og førskolelærere var på den tiden ikke så opptatt av *hvem* elevene var. Oppdragelsen tok heller sikte på *hva* de skulle bli, og *hvordan* lærere skulle få dem til å bli det (Juul & Jensen, 2003, s. 36).

### 2.1.1 Biesta og eksistensiell pedagogikk

I dag har begrepet vokst i kompleksitet og skolen har fått en betydelig større rolle i oppdragelsesbegrepet. Gert Biesta er professor i pedagogisk teori og politikk ved Instituttet for pedagogikk og samfunn ved universitetet i Luxembourg og har forsket på eksistensielle pedagogikk. Han forklarer eksistensiell pedagogikk som den delen av pedagogikken som har en interesse i spørsmål vedrørende hvordan vi eksisterer som mennesker og hvordan livet er og oppleves (Biesta, 2017, s. 25). Fokuset ligger på det som skjer i møte mellom lærer og elev. Det handler om den interessen den voksne generasjonen har for livet til *nykommerne* og elevenes muligheter til å leve sine liv så godt og meningsfullt som mulig. Slik blir oppdragelsesbegrepet høyst relevant. Pedagogens rolle i oppdragelsen er ikke å forme elevene direkte, men å oppfordre de til å engasjere seg i spørsmålet om egen danning og eksistens (Biesta, 2017, s. 25). Dette kan realiseres ved at man betrakter elevene som subjekter for egne handlinger istedenfor å betrakte de som objekter for utenforstående krefter. Oppdragelse er lærerens støttende og oppmuntrende arbeid for at eleven selv kan engasjere seg i spørsmålet om hvordan ta ansvaret for sitt eget liv (Biesta, 2020, s. 18). Det er altså Biesta sin definisjon av pedagogiske paradigmer innenfor oppdagelsesbegrepet denne oppgaven går ut ifra når det videre skal drøftes hvordan ulike undervisningsformer påvirker dette.

### 2.1.2 Sæverot og undervisningsformer

Ifølge Sæverot er det tre former for undervisning: *direkte instruksjon* (DI), *indirekte oppfordring som er spesifisert* (IOS) og *indirekte oppfordring som er uspesifisert* (IOU) (Sæverot, 2021, s. 23). I en kvalitativ undersøkelse gjort av Sæverot (2021) undersøker han hvordan man kan fjerne og forhindre dannelsen av udemokratiske holdninger. Det som kom frem i studien var at lærerne brukte DI, IOS og IOU. Funnene til Sæverot viste at lærerne brukte modellene bevisst i ulike situasjoner. Analysen av Sæverots datamateriale viste at DI ble brukt når elevene skulle tilegne seg ny kunnskap og innsikt. DI ble også brukt når læreren forklarte noe til elevene, spesielt knyttet til begrepsforståelse. Alt i alt ble DI primært brukt til læringsformål i en epistemologisk forstand, altså det som primært har med kunnskap å gjøre.

IOS ble også brukt til læring i epistemologisk forstand, da formålet var å tilegne seg en viss kunnskap og innsikt. Læreren lette ikke etter faste svar, men undervisningen ble kategorisert som indirekte spesifikk da læreren oppfordret noen av elevene til å avgjøre om påstandene til deres medelever var sanne eller ikke. Også IOU ble brukt via en indirekte innkalling til elevene. Lærer stilte da undrende spørsmål til elevene og gav de rom til å reflektere. I disse situasjonene var ikke målet å komme frem til et spesifikt svar og lærer hadde heller ikke noen fasit. Slik fikk de mulighet til å svare slik de forstod den presenterte problemstillingen og ut ifra egne ståsted. Funnene til Sæverot viste at lærerne anvendte DI og IOS i situasjoner der målet var å tilegne seg ny kunnskap om konkrete faktum. IOU ble brukt i situasjoner der elevene kunne reflektere på et subjektivt, eksistensielt og moralsk nivå. Sæverot hevder at funnene ikke kan generaliseres. Likevel indikerer de at lærerne forstod at DI og IOS ikke var fordelaktig å benytte seg av i de situasjonene som oppfordret til elevrefleksjon. Han antar derfor, basert på lærerintervjuene, at DI og IOS vil være for direkte når det gjelder spørsmål om eksistens og moral. Slik antyder funnene at DI og IOS er mer passende når det gjelder epistemologiske forhold.

## 2.2 Hva menes med oppdragelse?

I det engelske språket finnes det kun et ord som refererer til beskrivelsen av pedagogikk nemlig ordet *pedagogy* (Biesta, 2020, s. 143). Det tyske språket derimot har (minst) to ord som refererer til pedagogikk: *Bildung* og *Erziehung*. *Bildung* betyr danning og *Erziehung* betyr oppdragelse (Biesta, 2020, s. 152). Skillet mellom *Bildung* og *Erziehung* danner grunnlaget for hvordan utdanning har blitt forstått i Tyskland. *Bildung* og *Erziehung* er tradisjonelt teoretisert hver for seg, men deres gjensidige avhengighet forsterker hverandre (Frindte, 2017, s. 100 sitert i Biesta, 2020, s. 143). Ifølge Biesta er det en viss uenighet ved hvordan begrepene danning og oppdragelse blir definert. Det finnes også motstridende teorier om begrepene betydning innenfor pedagogisk teori og praksis. Likevel understreker Biesta de ulike bruksområdene til de to pedagogiske begrepene, og at det er viktig å benytte seg av begge. Dette gjør pedagoger oppmerksomme på forskjeller som man ellers hadde oversett dersom man bare hadde hatt ett ord for pedagogikk (Biesta, 2020, s. 152). (Hjalte, 2020, s. 5). I boken *Pedagogikk, Periferi og Verdi* (Biesta, 2020, s. 153) trekker Biesta frem flere tyske forskere sine perspektiver på de to begrepene. Biesta trekker blant annet frem Peter Petersen som forstår oppdragelse som et restriktivt begrep som gjengir måten pedagogikk prøver å fortelle barn hva de skal gjøre og hvordan de skal tenke, nesten nært knyttet til begrepet

indoktrinering, og danning som en selvkultiverende prosess (Biesta, 2020, s. 154). Fra et annet perspektiv oppfatter Heinz – Joachim Heydorn oppdragelse som reproduksjon av den eksisterende sosiale orden i samfunnet, og danning som orientert mot frigjøring (Biesta, 2020, s. 154). Denne oppgaven, samt Biesta, retter seg mot den tyske pedagogiske forskeren Dietrich Benner sin forståelse av de to begrepene. Benner forstår danning som vår evne å engasjere oss i en verden utenfor oss selv, samt lære av denne virksomheten. Oppdragelse derimot, forstås som kunsten å rette en annens blikk mot noe (Biesta, 2020, s. 155). Altså måten pedagoger kan oppfordre elever til å engasjere seg i egen danning på. Dette gjør danning til en livslang læringsprosess som aldri avsluttes og oppdragelse til en prosess som avsluttes på et tidspunkt, nemlig når eleven ikke lengre trenger denne oppfordringen utenfra (Biesta, 2020, s. 153). Danning karakteriseres som selvets arbeid for å være et selv, noe som kan tillate oppdragelse å være en oppfordring til dette arbeidet (Biesta, 2020, s. 154). Oppdragelse oppfattes, ifølge Biesta som oppfordringen til å engasjere seg i egen danning og læring:

*Oppdragelse handler om å tenne en lengsel i en annen person etter å leve i en verden på en voksen måte. En voksen måte å leve på handler om ikke å bare være drevet av egne ønsker, men alltid å spørre om ens ønsker i seg selv er noe en bør ønske dersom en vil leve sitt liv riktig og sammen med andre på en planet med begrenset kapasitet til å oppfylle alle vår lyster og ønsker (Biesta, 2017, s. 153).*

Dette sitatet tar for seg førstepersonsperspektivet. Det betyr at dette er noe hver og en av oss må ta inn over oss selv. Dette stiller individuelle krav til elevene. Vi som lærere kan ikke bestemme hvordan elevene skal svare på dette spørsmålet. Men, den viktige jobben, er å kontinuerlig oppfordre elevene til å ikke glemme det (Biesta, 2017, s. 153). (Hjalte, 2020, s. 6).

### 2.2.1 Pedagogikkens hensikt innenfor oppdragelse

Biesta definerer *det pedagogiske spørsmålet* som drøftingen om pedagogikkens hensikt. Ifølge Biesta er pedagogikken interessert i hvordan mennesker som individer eksisterer, hvordan de lever livene sine, tar valg og håndterer utfordringer. Biesta mener at det pedagogiske spørsmålet ikke er et spørsmål om hvem vi er og hvordan vi er blitt den vi er. Det pedagogiske spørsmålet er *hvordan* vi er og *hvordan* vi forsøker å leve våre liv (2020, S. 147). På denne måten handler den pedagogiske oppdragelsen om hva vi lærere oppfordrer

elevene til å gjøre med den de er blitt, det de har lært, med evnene deres, og med deres kompetanse, men også med deres inkompetanser, blinde flekker og de tingene de ikke mestrer (Biesta, 2020, s. 147). Alt dette, er spørsmål om elevens subjekt. Dette vil si elevenes måte å være subjekt i eget liv på, og ikke bare objekter som lar seg påvirke av alt og alle. Biesta oppfordrer altså lærerne til å tilrettelegge for en undervisning som oppfordrer elevene til å være subjekt i sitt eget liv. Biesta argumenterer for at pedagogikk handler om spørsmålet om *jeg-et*, og spørsmålet om hvordan *jeg eksisterer som jeg*. Biesta forklarer at innenfor dette grunnprinsippet er det to ulike måter å forstå pedagogisk oppdragelse på. Han redegjør derfor for to ulike pedagogiske paradigmer: et kultiveringsparadigme og et eksistensparadigme. (Biesta, 2020, s. 147). (Hjalte, 2020, s. 4)

### 2.3 Kultiveringsparadigmet

Ifølge Biesta (2020, s. 147) dreier kultiveringsparadigmet om hvordan mennesker blir slik de er. Vi blir et resultat av samspillet mellom interne faktorer innad i individet og eksterne påvirkninger utenfra. På denne måten fokuserer kultiveringsparadigmet på hvordan mennesker blir den de er, og videreutvikler denne prosessen gjennom forbindelsen til kulturen de er i kontakt med (Biesta, 2020, s. 147). Slik gir kultiveringsparadigmet oss en delvis forklaring på hvordan individer danner et *selv* som et resultat av disse prosessene. Innenfor dette paradigmet blir det pedagogikkens oppgave å sikre seg at elevene kan engasjere seg i kulturen og ta i bruk de kulturelle redskapene som er rundt dem (Biesta, 2020, s. 147). Biesta refererer også til den amerikanske filosofen John Dewey sitt arbeid. Biesta påstår at Dewey ser på pedagogikken som en kultiveringsprosess. Dewey mener at problematikken knyttet til pedagogikk generelt er å koordinere de psykologiske og sosiale faktorene man finner i skolen. (Dewey, 1985, s. 58 referert i Biesta 2020, s. 148). Dette handler da om hvordan individuell utvikling kan kobles på sosiale og kulturelle ressurser. I følge Biesta var Dewey motstander av at pedagoger skulle forhåndsbestemme pedagogikkens mål. Istedenfor argumenterer Dewey for at pedagoger heller skal fokusere på elevenes vekst. Dewey hevder at vekst er karakteristikk av selve livet, og utdanningen er alltid med i denne veksten som aldri tar slutt (Dewey, 1985, s. 58 referert i Biesta, 2020, s. 148). Dewey argumenterer altså for at pedagogikkens mål burde ligge i å fokusere på elevenes vekst. Utvikling av vekst er også noe den amerikanske psykologen Carol Dweck har forsket på. Dweck utarbeidet et tankesett for utviklingen av vekst. Dette tankesettet er basert på troen om at dine egne grunnleggende kvaliteter er ting du kan dyrke gjennom innsats. Denne vekstinnstillingen kan skape stor

lidenskap for læring. Motsetningen til dette er et fast tankesett der man tenker at de grunnleggende kvalitetene intelligens og talent kun er faste egenskaper. Dersom man har ett fast tankesett, bruker man tiden sin på å dokumentere denne intelligensen eller talentet istedenfor å utvikle dem (Dweck, 2019, s. 22-23). Et tankesett basert på troen om vekst står i samsvar med Dewey sin teori om at vekst er essensen i livet, og at dette må være sentralt i utdanningen.

En annen kjent stemme innenfor pedagogiske kultiveringsprosesser er den russiske psykologen Lev Vygotskij. Han hevder at mennesket tar til seg kultur samtidig som det skaper kultur. Vygotskij mener at menneskets bevissthet er internalisert kultur, og kultur er eksterialisert bevissthet. Han peker på at relasjonen mellom menneske og kultur er at den er gjensidig og stadig i endring (Strandberg, 2008, s. 33). På denne måten kan man si at elevers forhold til eget miljø stadig utvikles og endres (Biesta, 2020, s. 148). I likhet med Vygotskij og Biesta ser Per Arneberg (1994, s. 90) kultivering og demokrati som en kontinuerlig prosess som omhandler hele samfunnslivet. Han hevder at demokrati er noe som omfatter alle, uavhengig av posisjon i samfunnet. Slik bør undervisningen legge til rette for at elevene våger å ta ansvar og ikke overlater styringen til andre. Slik unngår man at elevene blir passive tilskuere til samfunnsutviklingen (Biesta, 2020, s. 149). Dette forutsetter et verdigrunnlag basert på at elevene er et produkt av omgivelsene, samfunnsmessig og materielt bestemt. Like viktig er det å formidle at elevene er kulturskapende og at de kan gripe inn å omforme sine omgivelser. Derfor er det viktig at lærerne oppfordrer elevene til å være subjekt i eget liv. Med dette menes det at man ser på eleven som en handlingskraftig organisme som har muligheten og friheten til å vurdere og handle selvstendig (Biesta, 2020, s. 150). Slik blir troen på elevenes utviklingsmuligheter viktig (Arneberg, 1994, s. 99).

Biesta hevder at det å være menneske er både et pedagogisk, politisk og eksistensielt spørsmål om hvordan vi kan være eller bli handlende og ansvarlige subjekter. Biesta understreker at denne subjektiviteten *ikke* er et læringsresultat. Han mener denne subjektiviteten blir til i et usikkert landskap, avhengig av kulturen rundt oss og andre mennesker i verden (2017, s. 41). Slik gir kultiveringsparadigmet en forståelse av hvordan elevene blir kultivert inn i samfunnet. Dette forutsetter et demokratisk verdigrunnlag som utgjør et samfunn hvor elevene selv ønsker, og velger, å bidra på egne individuelle premisser. Mangfoldet i elever gjør at de vil

motta instruksjoner og refleksjonsoppgaver ulikt. Elever, så som mennesker, kan ikke formes direkte. Dewey ser på mennesker som organismer som er i en slags kontinuerlig transaksjon med omgivelsene sine. I denne prosessen endres både organismen og omgivelsene (kulturen) over tid. Kulturen endres som et resultat av organismens handlinger, og organismen endres som et resultat av kulturen i endring (Dewey, 1985, s. 47 referert i Biesta, 2020, s. 148). Denne prosessen skjer naturlig, og av og til kan det hende at organismen ikke vet hvilke omgivelser den møter. Da kan organismen komme i konflikt med omgivelsene. Dewey forklarer at en kan løse denne konflikten ved å prøve og feile (Dewey, 1985, s. 47 referert i Biesta, 2020, s. 148). Fordelen til mennesket er at vi har evnen til å forestille oss en kommende situasjon og mulige konsekvenser (Brekke, 2017, s. 245). Vi handler gjerne på den minst risikable måten. Det selvfølgelig en risiko for at denne transaksjonen ikke kan gjenopprettes. Men det er ifølge Biesta (2020, s. 148) den risikoen som er viktig å ta. Dersom man alltid krever at undervisningen skal være sterk, trygg, forutsigbar og risikofri undergraves poenget med utdanningen. En utdanning under total kontroll forneker det faktum at vi står fritt til å disponere verden slik som vi vil. Det forneker også at mennesker har sine egne og unike måter å være og tenke på, sine egne begrunnelser og motiver som kan være helt forskjellige fra våre egne (Biesta, 2017, s. 25). Det er igjennom å prøve og feile at man lærer. Og det er gapet mellom det elevene presterer og det han eller hun skal mestre i faget som skal ligge til grunne for tilbakemeldinger som fremmer læring (Bergem, 2011, s. 85). Dersom interaksjonen mellom eleven og omgivelsene «feiler» og det trengs støtte utenfra kan dette argumenteres for å bidra til elevenes faglige og sosiale vekst.

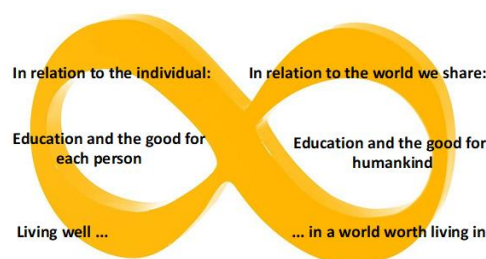
Frem til nå har teorien redegjort for kultiveringsprosessen som en sosial prosess der koordineringen av handlingene til organismer og omgivelser spiller en rolle. Denne teorien er ifølge Biesta (2020, s. 150) nokså rikholdig og fullstendig, men han peker også på vår evne til intelligent tilpasning til de gitte omgivelsene og forholdene som er i kontinuerlig endring. En tilpasning, eller regulering, et menneske har mulighet til å gjøre er å si nei eller å nekte. Denne reguleringen er fraværende i kultiveringsparadigmet. Derfor har Biesta etablert eksistensparadigmet. Et paradigme som bygger på kultiveringsparadigmet, men som i større grad fokuserer på *jeg-et* og *jeg-ets* oppgave i å lede sitt eget liv (Biesta, 2020, s. 150).



## 2.4 Eksistensparadigmet

Som nevnt i 2.3 er eksistensparadigmet en videreføring av kultiveringsparadigmet. En viktig forskjell er at jeg-et ikke kun er en organisme som kultiveres, men et menneske som eksisterer fullt og helt på egenhånd. Lærerens rolle i eksistensparadigmet blir ifølge Biesta en oppfølgende pedagogisk rolle der læreren skal oppfordre selvet til å bli et selv. Dette har Benner, referert i Biesta, beskrevet som «oppfordring til selvvirksomhet» (Benner, 2003 referert i Biesta 2020, s. 151). Som tidligere nevnt kan ikke en lærer formane dette frem, men heller oppfordre til. Biesta presenterer en forståelse av denne prosessen som et etisk hendelsesforløp for å belyse viktigheten av å ikke bare tenke på den pedagogiske interessen for eleven som subjekt, men å beskue utdanningen som en prosess som bidrar til denne dannelsen av elevens subjekt (2020, s. 151). Han understøtter at dette er en radikalt åpen prosess og som alltid involverer risikoen for at det som prosessen setter seg fore for å oppnå, ikke alltid oppnås. Han avslutter med å konstatere at denne risikoen er helt nødvendig for at subjektivitetshendelsen skal kunne finne sted. Med en gang man prøver å skape eller forme elevens subjektivitet og styre dens fremvekst vil den overhodet ikke finne sted (Biesta, 2017, s. 47). Slik viser eksistensparadigmet at *jeg-et* har evne i å ta egne selvstendige valg og aktivt styre sitt eget liv. (Biesta, 2017, s. 47, s. 151).

## 2.5 Det dobbelte formålet med utdanning sett i lys av kultiverings- og eksistensparadigmet



Figur 1 Modell for det dobbelte formålet med utdanning. (cf. Kemmis, 2012) Hentet fra (Sæverot, 2021, s. 19)

Det dobbelte formålet med utdanning er et pedagogisk fenomen som knytter seg til egenskaper som moral, ansvarlighet, solidaritet og medmenneskelighet. Sæverot refererer til Stephen Kemmis (2012, s. 2) som definerer det dobbelte formålet med utdanning som en pedagogikk for det som er bra for individet og som på den andre siden for det som er bra for

menneskeheten (Sæverot, 2021, s. 19). Fra et annet perspektiv viser Sæverot (2021, s. 20) til Richard Stanley Peters (2007) som forklarer det dobbelte formålet med utdanning som en form for kultivering der individets innvielse til kulturelle verdier, moral og samfunn står i sentrum for undervisningsaktiviteten (Sæverot, 2021, s. 19). Dette kan sammenlignes med kultiveringsparadigmet som også interesserer seg for hvordan individer blir kultivert i et flerfoldig samfunn. Med andre ord har det dobbelte formålet med utdanning både et individuelt og et sosialt perspektiv, der målet er å utdanne individer som moralsk føler seg forpliktet til å handle for det beste for samfunnet vi lever i og demokratiet (Sæverot, 2021, s. 20). (Hjalte, 2020, s. 11-12).

Sæverot (2021, s. 21) belyser begrepet *selvaktivitet* der han støtter seg på den tyske filosofen Johann Gottlieb Fichte referert til i Benner som hevder at essensen i pedagogisk handling er lærerens oppfordring til egenaktivitet hos elevene (Fichte referert i Benner, 1995, s. 21-22). Slik kan det argumenteres for likheten mellom det dobbelte formålet med utdanning og Biesta sin definisjon av kultiverings- og eksistensparadigmet innenfor oppdragsbegrepet. Begge pedagogiske fenomener belyser individuell eksistens og kultivering som den essensielle kjerne og drivkraften for å realisere individets og utdanningens formål (Hjalte, 2020, s. 11).

Både Biesta og Sæverot setter spørsmålstegn ved noen utdanningsaspekter. De belyser og rettferdiggjør en utdanning som ikke tilstreber tilpasning og perfektjon. Snarere tvert imot. De vektlegger en utdanning som innebærer motstand ved å utfordre elevene. Samlet sett kan man se dette i lys av pedagogisk oppdragelse. En del av lærernes oppgave med oppdragelse i skolen slik Biesta ser det, handler om å utfordre elevene slik at elevene kan sette spørsmålstegn ved egne begjær og slik kobles på samfunnet og verden ved ansvarliggjøring (Biesta, 2020, s. 153). Både Sæverot og Biesta støtter tanken om at en essensiell del av utdanning er å få eleven og verden til å møtes i en etisk og demokratisk forstand der spørsmål om elevens ansvarliggjøring står sentralt. (Hjalte, 2020, s. 11). For å realisere det dobbelte formålet med utdanning og ta hånd om elevenes oppdragelse i pedagogisk forstand kan læreren forsøke å rette oppmerksomheten mot elevenes individuelle verden og slik rette fokus mot hvordan de eksistensielt og moralsk forholder seg til andre mennesker og samfunnet rundt dem. Begge forskerne argumenterer også for at den moderne utdanning tilsynelatende strever for mer effektivitet. Biesta hevder at moderne utdanning, gjennom ulike direktiver fra

interesser utenfor skolen tilsynelatende prøver å kontrollere risikoelementene i undervisning (Biesta, 2017, s. 18). Dette kan realiseres ved å ta så mange beregninger som mulig. Sæverot argumenterer i liket også for at utdanning prøver å ta så mange forhåndsregler som mulig når det gjelder de ulike mellomleddene i undervisning og læring (2021, s. 120). Det kan tolkes som at både Biesta og Sæverot ser viktigheten av den pedagogiske situasjonen *her og nå* og med dette deler en enighet om at risikoelementet er både viktig og nødvendig dersom det dobbelte formålet med utdanning skal kunne oppnås. Oppgaven tolker det slik at det dobbelte formålet med utdanning og lærernes ansvar i henhold til kultivering og eksistensparadigmet berører de samme eksistensielle og kulturelle faktorene i utdanningsammenheng (Hjalte, 2020, s. 11).

## 2.6 Utdanningens risiko i forhold til kultiverings og eksistensparadigmet

Som nevnt i 2.5 understreker Biesta at utdanning har en risiko. Han argumenterer for at risiko må inngå som en sentral ingrediens i all pedagogisk handling (2017, s. 23). Dette for å unngå at menneskene i utdanningsinstitusjoner blir mer eller mindre betraktet som mekaniske vesener. Biesta mener at risikoen verken handler om at man som lærer står i fare for å mislykkes dersom man ikke har gode nok kvalifikasjoner eller at elevene kan mislykkes fordi de ikke ønsker eller jobber hardt nok (Biesta, 2017, s. 23). Utdanning er et møte mellom forskjellige mennesker. Derfor mener Biesta at elevene ikke skal sees på som objekter som skal formes og disiplineres, men at de skal behandles som selvstendige og ansvarlige mennesker (2017, s. 23).

Videre utforsker Biesta ulike dimensjoner i det som blir definert som utdanningens svakhet. Biesta argumenterer for at denne svakheten ikke må betraktes som et problem som må løses, men heller som den dimensjonen som gjør pedagogiske prosesser og praksis nettopp pedagogiske. Dersom man fullstendig utrydder utdanningens svakhet og dermed gjøre utdanningen til et velsmurt maskineri vil dette til syvende og sist utgjøre en trussel mot seg selv (Biesta, 2017, s. 193). Dette sees i sammenheng med oppdragelse fordi det er nettopp denne risikoen som er viktig i elevens dannelse av eget subjekt, og for at subjektivitetsdannelsen skal finne sted. Risikobegrepet gjør seg derfor høyere gjeldende innenfor eksistensparadigmet. Det er innenfor dette paradigmet individet står for egne selvstendige valg og handlinger. I kultiveringsparadigmet har denne kultiveringsprosessen et

mer organisk forløp som avhenger av miljøet rundt individet. Jerome Bruner (1996, s. 47) argumenterer for at en offisiell utdanningsinstitusjon som skolen mest sannsynlig vil dyrke antakelser, ferdigheter og følelser for å overføre og forklare den herskende kulturen sin måte å tolke den naturlige og sosiale verden på. Med den herskende kulturen menes det den kulturen som allerede eksisterer i skolemiljøet og skolens verdigrunnlag (Bruner, 1996, s. 47). Bruner, i likhet med Biesta, hevder at risikoen er gjeldene dersom den effektive utdanningen blir mer opptatt av å opprettholde *status quo* enn å fremme fleksibilitet. Bruner hevder at når utdanningen innsnevrer sitt kritiske tolkningsfelt reduseres kulturens evne til å tilpasse seg forandring, og i dag er forandring formen (1996, s. 47). Slik problematiserer både Biesta og Bruner en skole som har ett innsnevret syn og en effektivisert tankegang som ikke inkluderer risikobegrepet og dets viktige pedagogiske betydning.

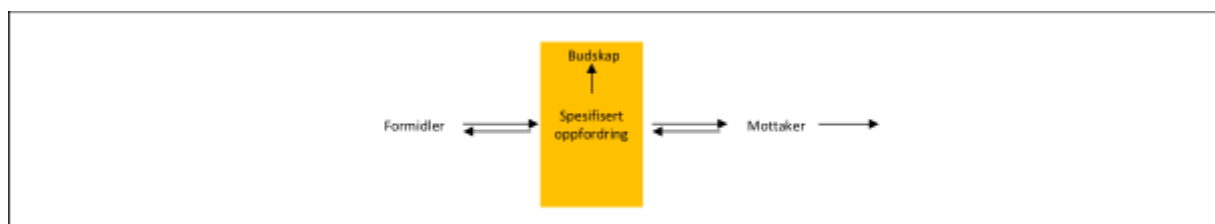
Ifølge overordnet del av læreplanen innebærer begrepet *å lære å lære* at skolen skal være en bidragsyter til at elevene reflekterer over sin egen læring. Elevene skal kunne forstå sine egne læringsprosesser og de skal kunne tilegne seg kunnskap på selvstendig vis (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 11). Det kan tenkes at det vil være vanskelig å realisere dette målet dersom elevene ikke opplever en viss autonomi i egen læring. Det understrekes at vi lærere ønsker at elevene skal lære og oppnå en del forhåndsbestemte krav. Det kan dog være lite hensiktsmessig å jobbe for en helt likevektig balanse mellom det som formidles til elevene og det som elevene skal produsere. Dette fordi det må være rom for selvstendig tolkning og et kritisk blikk på kunnskap i utdanningsprosessen. Dette bekreftes at Biesta (2017, s. 24) som er klar på at en rensing av enhver form for risiko i utdanningen utgjør en reell fare for at hele utdanningen går med i dragsuget. Dette stiller også Tom Are Trippestad, professor ved Høgskolen på Vestlandet, seg bak. Trippestad hevder at utdanning har blitt posisjonert som en mekanisme for å oppnå mål som er bestemt fra andre steder enn skolen. Videre sier han at myndighetene og politikerne kan få et abstrakt og distansert perspektiv på utdanning, som i all hovedsak er basert på statistikker og prestasjonsmålinger. Slik problematiseres utdanningens posisjon i den politiske sammenhengen. Politiske interesser og institusjoner ønsker, i økende grad, å fremstille eller gjengi utdanningen som et instrumentelt felt ifølge Trippestad (Trippestad, 2017, s. 10). Dette samsvarer med Biesta og Bruner sine antakelser om at utdanningen står i fare for å bli ett velsmurt maskineri dersom man utrydder alle risikofaktorene i skolen (Hjalte, 2020, s. 3).

## 2.7 Direkte og indirekte undervisningsformer

### 2.7.1 Direkte og indirekte undervisning

Direkte instruksjon og indirekte oppfordring er ulike måter å undervise på. Sæverot har utarbeidet tre dimensjoner av ulike undervisningsformer. De tre dimensjonene er *direkte instruksjon (DI)*, *indirekte oppfordring som er spesifisert (IOS)* og *indirekte oppfordring som er uspesifisert (IOU)*. DI er en undervisningsform kjennetegnet av en mest mulig direkte kommunikasjonslinje mellom lærer og elev. Det som skal formidles skal være enkelt å forstå, og det skal ikke være noe særlig rom for feiltolkninger. Et eksempel på DI er klare læringsmål for undervisningstimen. Videre har Sæverot delt indirekte oppfordring i to underkategorier. Den første, IOS handler om at læreren iverksetter et formål med det som formidles til elevene, men beskjeden blir levert indirekte til elevene. Et eksempel på dette er å rose en elev som har oppfylt enkelte krav som har blitt stilt foran hele klassen. Dette oppfordrer nemlig elevene som ikke har oppfylt de samme kravene til å gjengi etter den eleven som gjorde det. Den siste undervisningsformen er IOU. I denne undervisningsformen har ikke læreren et spesifikt formål eller agenda av hva som forventes av elevene i en undervisningssituasjon. Dette setter krav til at elevene må stole på seg selv og ikke lete etter fasitsvar fra læreren. De tre modellene vil bli grundigere presentert i neste avsnitt. (Sævrot, 2021, s. 23-24).

### 2.7.2 Direkte instruksjon



Figur 2 Modell for direkte instruksjon (Sæverot, 2021, s. 24).

Ovenfor vises modellen for DI utarbeidet av Herner Sæverot. Modellen illustrerer at DI er sterkt lærerdrevet ved at det bare er en kanal for elevene, og at instruksjonen er spesifikk. Slik er DI et tredjepersonsperspektiv ettersom læreren gir instruksjoner til elevene, som da må stole fullt og helt på lærerens direktiver og veiledende instruksjoner. Det å tilegne seg faglige ferdigheter er sentralt i denne modellen. I 2009 publiserte utdanningsforsker John Hattie boken *Visible Learning* som har hatt stor påvirkning på den vestlige utdanningen og på direkte instruksjon som undervisningsmodell. Denne boken undersøker det synlige

læringsparadigmet og hvordan man kan iverksette prinsippene i synlig læring til hvilket som helst klasserom, hvor som helst i verden. Denne boken gir et evidensbasert svar på hvordan man kan forbedre elevenes læringsresultat. Hattie har blant annet utviklet en teori om hva god undervisning er og har utarbeidet en lærings- og undervisningsmodell. I sentrum av denne modellen finner vi begrepet *direkte instruksjon*. Hattie definerer DI som et pedagogisk fenomen innenfor målrettet læring som i hovedsak er basert på at læreren har et klart læringsmål for undervisningen etterfulgt av en god evalueringsmetode som ser hvorvidt undervisningsmetoden fungerte etter sin hensikt. Hattie hevder at denne veien mot målet må være krystallklar (Hattie, 2014, s. 81). Dette samsvarer med Sæverot sin karakterisering av DI. Nemlig at læreren viser elevene hva de skal gjøre, og hvordan de skal gjøre det. En undervisning så eksplisitt og synlig som mulig (Sæverot, 2021, s. 22). I likhet med Hattie trekker Sæverot frem avklaring av læringsmål i forkant av undervisningen. Slik kan man sikre at elevene vet nøyaktig hva som forventes av dem. Lærerne er også mest mulig direkte, konkrete og eksplisitte som mulig i sin kommunikasjon til elevene. Slik bærer DI preg av klare forklaringer, beskrivelser og illustrasjoner (Sæverot, 2021, s. 22). Hovedmålet til DI er først og fremst å unngå misforståelser og sikre at mottak og tolkning av innholdet i undervisning blir så enkelt som mulig for elevmangfoldet (Sæverot, 2021, s. 22). Dette forutsetter en undervisning som er grundig strukturert, slik at elevene kan lære det som læreren formidler. Ettersom DI er sterkt lærerdrevet og basert på et tredjepersonsperspektiv blir DI en vesentlig del av det synlige læringsparadigmet, i motsetning til Sæverot sin forskning som er mer relevant innenfor det eksistensielle læringsparadigmet.

### 2.7.3 Indirekte oppfordring som er spesifisert

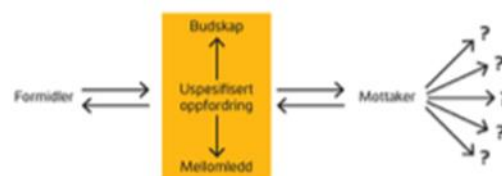


Figur 3 Modell for indirekte oppfordring som er spesifisert (Sæverot, 2021, s. 24).

Figuren for IOS illustrerer i likhet med DI en undervisning som er preget av et lærerstyrt perspektiv. Forskjellen ved IOS er at oppfordringen er levert indirekte. Slik blir IOS også et

tredjepersonsperspektiv da elevenes valg ikke er uavhengig av læreren som tredjeperson. Et konkret eksempel på IOS kan være en lærer som roser en elev i klassen for å ha handlet riktig i henhold til gitte kriterier, for eksempel å vaske hendene sine. Denne tilnærmingen kommuniserer en slik form for ros indirekte til resten av elevene i klassen. De andre elevene blir da indirekte oppfordret til å opptre lignende som den ene eleven som får skryt. I dette tilfellet handler læreren indirekte på to måter. Læreren har først og fremst handlet igjennom et mellomledd, som i dette tilfellet er den ene eleven som får skryt. Læreren har også pakket inn budskapet ved å understreke elevens gode oppførsel istedenfor å kommunisere til hele klassen at de ikke har handlet akseptabelt i forhold til lærerens gitte krav. Slik blir instruksjonen spesifikk, selv om den ikke er spesifisert i ord. Læreren kan også ta i bruk eksempel, spesifikke ord og kroppsspråk på en måte som veileder og indirekte styrer elevene slik læreren ønsker. På denne måten blir også IOS basert på et ønske om kontroll fra lærerens side. IOS kan oppsummeres som en kommunikasjonsform som er iscenesatt av læreren som har et spesifikt mål med undervisningen, men som velger å handle indirekte ovenfor elevene. (Sæverot, 2021, s. 23).

#### 2.7.4 Indirekte oppfordring som er uspesifisert



Figur 4 Modell for indirekte oppfordring som er uspesifisert (Sæverot, 2021, s. 21).

Ovenfor ser man modellen til IOU. Som modellen illustrerer er dette en innkalling til elevene som gir rom for flere utganger for mottakerne. I denne undervisningsformen lar læreren elevene selv velge hvordan de ønsker å løse den aktuelle oppgaven som blir gitt. Sæverot hevder at dette er svært viktig, ettersom mottakere kan føle seg låst eller fanget når det bare er en vei ut. Et konkret eksempel på IOU kan være konfliktløsning. Dersom to elever havner i en konflikt ute i skolegården er det ulike måter dette kan løses på. Dersom læreren tvinger den ene eleven til å si unnskyld til den andre er dette et eksempel på DI. Dette fordi det ikke er et valg som noen av elevene har tatt selv, det er altså et tredjepersonsperspektiv. En annen

løsning kan være at læreren oppfordrer en av elevene til å gjøre noe fint for den andre slik at konflikten blir løst, dette er IOS ettersom læreren handler indirekte via den ene eleven slik at situasjonens ønskede utfall realiseres. Dersom læreren skulle ha anvendt IOU hadde kanskje en løsning vært å oppfordre elevene til å ordne opp seg imellom, uten noen videre innblanding fra lærere. Dette kan anses som den mest risikable løsningen fordi man ikke kan forutsi utfallet på forhånd. Vil elevene klare å ordne opp i det hele tatt? Sæverot argumenterer for at dette er viktig arbeid og en risiko verdt å ta fordi det oppfordrer elevene til å handle selvstendig. IOU kategoriseres derfor som et førstepersonsperspektiv. Slik kan elevene bli oppmuntret til å stole på seg selv og tørre å løse oppgaver uavhengig av hva læreren som tredjeperson måtte mene om saken. (Sæverot, 2021, s. 9, s. 24, s. 26).

#### 2.7.5 Kommunikasjon innenfor de ulike undervisningsformene

Sæverot hevder at kommunikasjon er svært komplekst og involverer en rekke mellomledd. Han påstår at lærere blir konstant tvunget til å handle indirekte via ulike mellomledd. Sæverot definerer mellomledd som følelser, ikke verbal kommunikasjon og kroppsspråk som eventuelt kan forhindre den direkte kommunikasjonen mellom lærer og elev. Han hever at det er først når vi befaler noen til å gjøre en konkret handling at det blir en direkte instruksjon. En kommando er helt ytterst på kommunikasjonsskalaen. En kommando som «hold munn» eller «sitt» er nesten helt umulig å misforstå. Det er ingen mellomledd til stede og det gir lite rom for tolkning av kommunikasjonen. Kommandoer er heller ikke en del av utdanningen, ettersom utdanningen gjelder mennesker med fri vilje. Likevel er utdanning ofte assosiert med eksplisitte instruksjoner når det gjelder undervisning. I noen undervisningssituasjoner kan DI være svært nyttig, men så snart det dukker opp oppgaver uten klare mål eller svar, burde det, ifølge Sæverot stilles krav til bruken av indirekte undervisningsformer. Han mener at læreren burde gi plass til ulike mellomledd som åpner opp for valg for elevene. Det er disse handlingene som innebærer risikoen i utdanningen, ettersom sjansene for det som anses for å være feil er mulige. Sæverot hevder at denne risikoen er nødvendig da det er viktig å la elevene svare i et førstepersonsperspektiv. Førstepersonsperspektivet er karakterisert ved at man retter spørsmålene inn mot seg selv. Altså at elevene jobber eller handler på selvstendig vis. Slik kan den indirekte pedagogikken betraktes som en dristig handling. Den er dristig da resultatet av den pedagogiske handlingen er umulig å beregne på forhånd. (Sæverot, 2021, s. 13, s. 17), (Hjalte, 2020, s. 7).



### 2.7.6 Hvilke kvaliteter åpner direkte undervisning opp for i skolen?

I følge Broström & Hansen (2003, s. 75) skal læreren fremstå som lederen av klassen og vil med sine handlinger og valg ha en betydelig innvirkning på hvordan klassens normer og verdier utvikles. Lærerens direkte «innblanding» i klassemiljøet kan også gi elevene en struktur og retting på samværet seg imellom. Dette kan tilrettelegge for det gode psykososiale miljøet som elevene har rett på (Utdanningsdirektoratet, 2010, s. 1). Slik blir den profesjonelle lærerrollen definert av den faglige kompetansen, men også om kunnskap om elevenes emosjoner, trivsel i klassen og egne verdier (Modström & Hansen, 2003, s. 38). Det å være en trygg voksen som går inn med en direkte tilnærming i situasjoner som omhandler elevenes trivsel er noe som inngår i lærerprofesjonen (Skjelmo, 2017, s. 267). I likhet definerer Thomas Nordahl evnen til å lede elevgrupper og undervisningsforløp noe av det viktigste en lærer må beherske (2013, s. 107). Nordahl definerer klasseledelse som at læreren skal sette konkrete læringsmål, stille krav til elevene og uttrykke en forventning om elevenes arbeidsinnsats og læringsutbytte. Han mener en god klasseleder velger aktiviteter som realiserer målene for undervisning (2013, s. 107). I likhet hevder også Modström & Hansen (2003, s. 57) at daglige oppgaver som innfris forteller elevene at de har gjort det som var forventet av dem, og dette kan oppleves som både belønnende og motiverende for elevene. Det Nordahl og Modström og Hansen beskriver kan sammenlignes med DI. Dette samsvarer også med Hattie sin vektlegging av lærerens evne til å kommunisere formålet med undervisningen og hvilke forventninger som stilles til elevene klart og tydelig. Dette hevder Nordahl, og Hattie, vil ha klar innvirkning på læringsresultatet (Nordahl, 2014, s. 81). Dette skiller seg ut fra Biesta og Sæverot som fokuserer på elevenes egne valg i større grad.

### 2.7.7 Hvilke kvaliteter åpner indirekte undervisning opp for i skolen?

Sæverot mener at utdanning er indirekte av naturlige årsaker. Han underbygger dette ved at de fleste aktivitetene som skjer i skolen er kunstige i den forstand at undervisning skjer igjennom indirekte tilnærming knyttet til samfunnet utenfor skolen. Dette begrunnes ved at læreren bruker bøker, film, bilder og annet slags læremateriell for å kunne definere og forklare ting som skjer utenfor skolen. Istedenfor å reise til Notre Dame i Paris, kan elevene møte denne kirken gjennom tekst, bilder og film. Skolen prøver på denne måten å forkorte avstanden mellom elevene og livet utenfor skolen så mye som mulig. Elevene kan også dra på utflukter til kulturelle destinasjoner. Slik kan elevene oppleve severdigheter på eller natur på nært hold. Dette kan bidra til å levendegjøre utdanningen for elevene og de vil da få en mer direkte

tilknytning til lærestoffet (Hjalte, 2020, s. 7). Modström & Hansen (2003, s. 39) hevder at en elev blir glad for å lykkes, men enda mer glad når eleven selv opplever at det var de selv som person, deres evner og innsats som skapte denne suksessen. Dette kan ses i sammenheng med Sæverot som understreker at det er essensielt med indirekte tilnæringsmetoder i utdanningen. Den indirekte undervisningen skaper nemlig et rom for at elevene kan velge å ta standpunkt innenfor egen eksistens. Slik setter den indirekte pedagogikken søkelyset på førstepersonsperspektivet. Den indirekte pedagogikken kan slik også disponere elevene for dybdelæring som blir definert som evnen til å gradvis utvikle kunnskap og en varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområdene (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 1). Dette fordi denne undervisningsformen tillater elevene å svare i førstepersonsperspektivet og dermed reflektere over egen læring slik at de kan anvende den kunnskapen de allerede selv besitter, slik at de benytte seg av den i kjente og ukjente situasjoner som er en viktig forutsetning innenfor Biesta sitt kultiveringsparadigme (2020, s. 147). Slik kan indirekte undervisningsformer bidra til at elevene utvikler den faglige og sosiale kompetansen som trengs i skolen for å delta i et demokratisk samfunn som endrer seg raskt (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 1). Ifølge Modström & Hansen (2003, s. 41) skal læringsutbyttet vurderes i sin bredde på en måte som øker både elevenes skolefaglige, sosiale og individuelle selvoppfatning. Slik vektlegger også Modström & Hansen elevenes individuelle utviklingsmuligheter og en undervisning som muliggjør dette. Den direkte pedagogikken, eller DI, baseres på tredjepersonsperspektivet. Her skal elevene fungere mer som objekter som tar til seg informasjon fra læreren og handler ut ifra dette. Men undervisning og læring er ikke lengre bare knyttet til en disiplin, ro og orden i klasserommet. Undervisning i skolen innebærer dialog mellom lærer og elev. At man lytter, respekterer og utfordrer hverandre (Modström & Hansen 2003, s. 42). Dette er også forutsetninger for en demokratisk deltakelse.

I følge Sæverot er grunnlaget for å innføre mer indirekte tilnærming todelt. Han mener at det ikke bare handler om kvantitet der fokuset er å iverksette mest mulig indirekte undervisning. Han understreker at det også er hensiktsmessig å vite i hvilke situasjoner man burde benytte seg av de ulike undervisningsformene. Trolig vil læreren benytte både DI, IOS og IOU i løpet av en skoledag. Et av formålene til denne masteroppgaven er å øke bevisstheten rundt hvor og når det egner seg best å ta i bruk enten direkte eller indirekte undervisningsformer. Det kan tenkes at det er noen faktorer som tilrettelegger bedre for direkte undervisning enn indirekte

og omvendt. Som tidligere nevnt hevder Sæverot at det finnes en tid for å være direkte og en tid for å være indirekte. Samtidig hevder han at disse to undervisningsformene skjer i samspill med hverandre. Direkte og indirekte undervisningsformer burde derfor ikke beskues som to separate fenomener. Sæverot mener at det er viktig at lærerne reflekterer over når det kan være lurt å være direkte og indirekte i undervisning og ikke minst når disse to formene kan og burde kombineres. Det blir altså opp til læreren å vurdere hvilken av de ulike undervisningsformene, DI, IOS og IOS som blir best egnet til den aktuelle situasjonen. (Sæverot, 2021, s. 7, s. 9, s. 24, s. 119).

### 3.0 Metode og fremgangsmåte

Oppgavens formål er å undersøke hvordan formen på undervisning virker inn på elevenes oppdragelse. Forskingen til studiet er basert på observasjon og kvalitative forskningsintervju. I følge (Christofferssen & Johannessen 2012, s. 17) er fordelene med kvalitative metoder at en får innsikt i noe som ellers kan være vanskelig å få tak i, og den kvalitative metoden gir en dybdeforståelse sammenlignet med kvantitative metoder som gir en mer overflatekunnskap om et tema. Den kvalitative metoden er også mer fleksibel, og den tillater en større grad spontanitet og tilpasning i interaksjonen mellom forsker og deltaker i forskningsprosjekt (Christoffer & Johannessen 2012, s. 17). Det har derfor vært hensiktsmessig å intervjuere lærere om deres undervisningsformer og å observere undervisningssituasjoner i praksis. Å inkludere intervju i prosjektet bidrar til at læreren kan dele sine tanker om egen undervisning og holdninger om de nevnte undervisningsformene. Slik unngår en også at en som forsker tolker observasjonene ut ifra egne holdninger og erfaringer (Christofferssen & Johannessen, 2012, s. 62). Oppgaven er kvalitativ av natur da det er få respondenter i studiet som er undersøkt grundig. Oppgaven er interessert i respondentenes meninger og holdninger i motsetning til data som kan tallfestes (Christofferssen & Johannessen, 2012, s. 18). Dette kapittelet tar for seg studiets design og gjennomføring. Dette vil inkludere en redegjøring for gjennomføringen av observasjoner og intervjuer. Datainnsamlingen og analyseverktøyet for funnene vil også bli presentert. Studiet og analysen vil bli diskutert i henhold til dets validitet og reliabilitet, og i hvilken grad funnene kan generaliseres. Avslutningsvis vil kapittelet presentere eventuelle etiske hensyn som er tatt. Prosjektet er godkjent av norsk senter for forskningsdata (NSD) (vedlegg 2).

### 3.1 Informantene

Ved innhenting av informasjon er valget av informanter av vesentlig betydning. (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77). Som utgangspunkt skulle studiet undersøke undervisningsformer på barneskolen. Rekrutteringsprosessen ble utfordrende da grunnet covid19 og ble derfor utvidet til å inkludere ungdomsskolepedagogikk i tillegg. I ettertid har dette vist seg å være nyttig da det var en klar forskjell i valg av undervisningsformer på barneskolen og ungdomsskolen. Dette blir vist og drøftet i 4.6 og 5.6. Informantene ble valgt ut gjennom et tilgjengelighetsutvalg ettersom fremgangsmåten for å velge ut deltakere var basert på om informantene var tilgjengelig for forskeren (Thagaard, 2009, s. 61). Skoler på Vestlandet ble kontaktet via e-post og telefon. Informasjonsskriv ble vedlagt mailen (vedlegg 1). Etter opprettet kontakt ble det avtalt tidspunkt for observasjon og intervju. Lærerne er av ulik alder og kjønn og har jobbet mellom 2 og 10 år i skolen. Lærerne underviste iblant annet samfunnsfag. Observasjonen ble gjort i samfunnsfagundervisningen, da forskerens forhåndsoppfatning var at dette faget tilrettela for alle tre undervisningsformer.

### 3.2 Observasjon

Studiet har inkludert ikke-deltakende observasjon i datainnsamlingen for å observere hvilke undervisningsformer lærerne nyttet seg av. Forskeren deltok ikke i den ordinære samhandlingen mellom de ulike deltakerne i klasserommet. Observasjonen er delvis strukturert da Sæverot sine undervisningsform-modeller ble benyttet (2021, s. 22). Observasjonens ytre rammer, altså hvilke premisser forskeren utfører forskningen på, ble mer avgrenset enn tiltenkt (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 66). Grunnet covid19 var tilgangen til de ulike skolene begrenset i perioden datainnsamlingen fant sted. Studiet har samlet inn data fra fire lærere og fire skoleklasser på tre ulike skoler.

### 3.3 Kvalitative forskningsintervju

Det ble benyttet semi-strukturerte forskningsintervju med to ungdomsskolelærere og to barneskolelærere. Semi-strukturerte forskningsintervju er samtaler som er delvis strukturert av en intervjuguide (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78). Dialogen som tar plass mellom forsker og respondenter bærer preg av oppfølgingsspørsmål slik at det skal oppnås en klar forståelse av respondentenes holdninger. Denne formen for intervju kan bidra til en naturlig og tillitsfull dialog mellom forsker og informant. Fleksibilitet i intervjuet er viktig for å kunne tilpasse spørsmålene etter informantenes forutsetninger (Thagaard, 2009, s. 98).

Intervjuguiden ble utformet etter at det teoretiske rammeverket var etablert. Før intervjuet ble det gjort en gjennomgang av eventuelle begrep for å sikre at forsker og informant hadde samme begrepsforståelse.

### 3.4 Transkribering

Under intervjuene ble det tatt i bruk båndopptaker. Dette var avklart på forhånd. Slik kunne forsker være delaktig i intervjuet og notere fra intervjuene i ettertid. Intervjuene ble deretter transkribert. Sitat fra lærerne har blitt kortet ned uten at deres meninger og/eller utsagn har endret betydning. Slik er informantenes integritet ivaretatt og studiets validitet sikret.

(Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 81).

### 3.5 Analyse av datamateriale

Datamaterialet er analysert ved hjelp av *tematisk analyse*. Dette er en grunnleggende metode i kvalitativ metode og kan anvendes ved analyse av hendelser, erfaringer, meningsproduksjon eller diskurser (Braun & Clarke, 2006, s. 80). Etter transkriberingen av intervjuene ble lærerens utsagn kategorisert i de tre undervisningsformene DI, IOS og IOU.

Observasjonsnotater fra klasseroms observasjonene ble kategorisert likedan. Slik ble mønster og fellestrekk identifisert i de tre kategoriene. De tre kategoriene (DI, IOS og IOU) har under hele prosessen fungert som grunnpilarer som datamengden har blitt sortert etter. Innsamlet data består av observasjonsmateriale fra fire ulike undervisningstimer i samfunnsfaget, og fire oppfølgingsintervju av lærere på 6-10. trinn. Oppgaven presiserer hvilke trinn læreren jobber på i sitatene. Dette fordi det anses som relevant for lesere å vite hvilke trinn det er snakk om i henhold til oppgavens problemstilling. Videre kommer en kort anonymisert presentasjon av de fire informantene. De er presentert i rekkefølgen intervjuene ble gjort:

- **Lærer 1**, 6. trinn
  - **Undervisningsfag:** Samfunnsfag, KRLE og spesialpedagogikk.
  - **Erfaring i skolen:** 10 år.
  
- **Lærer 2**, 9. trinn
  - **Undervisningsfag:** Samfunnsfag, KRLE, norsk og naturfag.
  - **Erfaring i skolen:** 10 år.

- **Lærer 3**, 10. trinn
  - **Undervisningsfag:** *Samfunnsfag, matematikk og naturfag.*
  - **Erfaring i skolen:** *2 år.*
  
- **Lærer 4**, 7. trinn
  - **Undervisningsfag:** *Samfunnsfag, KRLE og engelsk.*
  - **Erfaring i skolen:** *7 år.*

### 3.5.1 Kategori: direkte instruksjon

Direkte instruksjon illustrerer en sterkt lærerdrevet undervisning (Sæverot, 2021, s. 22). For å kategorisere DI ble det sett etter de typiske trekkene som at læreren viste elevene akkurat hva de skulle gjøre og hvordan de skulle gjøre det. Det ble sett etter om læreren gjorde undervisningen så eksplisitt og synlig som mulig, samt læringsmål som var avklart i forkant av undervisningstimen slik at elevene visste hva som var forventet av dem når det gjaldt læring. Var læreren direkte, eksplisitt og konkret i sin kommunikasjon til elevene? Ble det gitt klare forklaringer, beskrivelser eller illustrasjoner av det som ble undervist? Et av målene med DI er nettopp dette med å unngå misforståelser, derfor kategoriserte oppgaven undervisningen som DI dersom lærerne sikret mottak og tolkning av det som ble formidlet til elevene. Undervisningen ble tolket som DI dersom alt av informasjon var godt strukturert slik at elevene på enkleste måte kunne forstå og lære det som læreren formidlet (Sæverot, 2021, s.22-23). Dersom denne formen for undervisning ble observert, kategoriserte forsker det som DI og det ble notert ned stikkord som samsvarte med det som ble observert.

### 3.5.2 Kategori: Indirekte oppfordring som er spesifisert

Når oppgaven skulle kategorisere indirekte oppfordring som er spesifisert ble det sett etter undervisning som var spesifisert, men ikke spesifisert i ord. Dersom lærerens undervisning i form av oppgaver eller kommunikasjon ble levert indirekte til elevene ble dette kategorisert som IOS. Det ble også sett etter om læreren hadde en agenda eller et ønske om hvordan elevene skulle løse en aktuell oppgave. Dette kunne bli kommunisert med kroppsspråk, ordlyd, ulike eksempeloppgaver eller via andre elever om en måte å veilede og styre elevene inn mot målet på. Også ifølge Sæverot (2021, s. 24) referert til som mellomledd, nemlig at

læreren ikke gav svaret til elevene direkte til elevene, men igjennom noe annet. Denne undervisningsformen er heller aldri uavhengig av læreren som tredjeperson. Derfor ble det også sett etter om læreren hadde et ønske om kontroll over undervisningssituasjonen.

### 3.5.3 Kategori: Indirekte oppfordring som er uspesifisert

Undervisningen ble kategorisert som IOU dersom kommunikasjonen fra lærer til elev var preget av at læreren ikke ønsket et spesifikt svar fra elevene. På denne måte da elevene stole fullt og helt på seg selv i prosessen. Derfor så jeg etter om læreren stilte åpne spørsmål som var mer undrende, og som ikke helt tydelig hadde noe fasit svar. Etersom IOU kategoriseres som et førstepersonsperspektiv, så kategoriserte oppgaven undervisningen som IOU dersom elevene ikke hadde en mulighet til å se etter svar i læreren. Det ble også sett etter en kommunikasjon som var preget av flere handlingsvalg for elevene. Slik at elevene kunne svare på eget initiativ, men også velge å ikke svare i det hele tatt. All undervisning som ikke var preget av et tydelig ønske om kontroll fra læreren, og som tillot elevene å svare basert på subjektive tanker og meninger kategoriserte oppgaven som IOU. Observasjonsnotatene om de ulike undervisningsformene ble gjennomgått sammen med lærerne i de påfølgende intervjuene. Dette for å sikre at oppgavens tolkning av data samsvarte med lærernes subjektive oppfatninger av egen undervisning. (Sæverot, 2021, s. 23-24).

### 3.6 Reliabilitet og validitet

I all forskning stilles det krav til reliabilitet. Reliabilitet sier noe om i hvor stor grad den gjennomførte forskningen er pålitelig. Tanker og oppfatninger om miljøet og temaet som observeres kan virke inn på feltarbeid og forskningsfunn. Det er mange faktorer som er med på å påvirke forskningen. Ifølge Christoffersen og Johannessen er dette blant annet hvordan dataene er utviklet, hvordan forskeren sin relasjon til informantene er, men også forskeren sin egen erfaring kan være med på å påvirke datamaterialet. Det blir da viktig at forskeren kontinuerlig i løpet av prosjekter reflekterer over egen påvirkning på prosjektet. Selv om det er svært vanskelig å være helt objektiv i en observasjon, så tilsier våre retningslinjer og observasjonsmål som forskere at observasjonen skal være så fordomsfri som mulig. For at å sikre studiets reliabilitet må forskeren forholde seg så nøytral i sine observasjoner. Forskerens egne forkunnskaper, erfaringer og holdninger skal ikke ha innvirkning i feltnotater.

Lydopptak og transkribering kan hjelpe å bidra til nøytral gjenfortelling av informantenes utsagn. Gjennom intervjuet er det også viktig at forskeren stiller åpne spørsmål i for å unngå å

lede informantene i en tiltenkt retning. Analysen forsøker å belyse samt skille hva som er informantenes meninger og mine fortolkninger av den innsamlede empirien. (Christoffersen & Johannessen 2012, s. 23-24, s. 71).

Studiet er valid dersom det har undersøkt det enn har forsøkt å undersøke. Krogtoft & Sjøvoll (2018, s. 228) bruker begrepene indre og ytre gyldighet. Det er viktig at begrepene som brukes i et forskningsprosjekt gir mening for leseren, samt at forskeren har et godt grunnlag for sine tolkninger. I mitt tilfelle er dette teorien jeg har benyttet i forkant av datainnsamlingen. Christoffersen & Johannessen (2012, s. 24) hevder at det er avgjørende at informantene kjenner seg igjen i de sitatene som benyttes i oppgaven. Dette heter deltakervalidering. Etter intervjuene hadde fant det sted en uformell samtale med alle informantene, der ble informantenes opplevelse av intervjusituasjonen ble gjennomgått. Det hadde også blitt sendt ut et informasjonsskriv i forkant av intervjuet og et muntlig tilbud om at de kunne få tilsendt oppgaven i sin helhet. I retrospekt anses avgjørelsen om å kombinere observasjon og intervju som positivt for å styrke validiteten. Dette fordi det gav oppgaven muligheten til å gå mer i dybden på innsamlet datamateriale. Ytre gyldighet eller overførbarhet handler om funnene har en relevans og kan generaliseres til andre sammenhenger (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). I denne forskningens tilfelle blir dette andre skoler. Her må leseren selv vurdere om forskningen er aktuell i deres tilfelle. Alt av forskning er gjort fra et nøytralt ståsted og fremlegget av empiri er gjort på den mest transparente måten. Dette er fordi at leseren skal kunne overføre funnene på en måte som gjør forskningen relevant for lærerarbeidet på andre skoler. Oppgaven har som hensikt å bidra til en større innsikt om undervisningsformer og elevers oppdragelse. Forskingen som er gjort har som hensikt at dette arbeidet kan bidra til å gi andre lærere større innsikt i dette temaet. Motsetningsvis kan ikke forskningen som er gjort generaliseres når det gjelder alle skoler, klasser eller lærere. Ifølge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 24) skal etiske prinsipper være forskerens grunnlag, og hele tiden tas i betraktning for å sikre god forskning.

### 3.7 Forskningsetikk

Som forsker har man et etisk ansvar under hele forskningsprosessen. Derfor stilles det krav til oppriktighet og pålitelighet i fremstillingen av oppgavens empiri. Christoffersen og Johannessen viser til tre fundamentale krav som utgjør et utgangspunkt for forskningsetikk i



Norge (2012, s. 41). De tre kravene er informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi, samt forskerens plikt til å respektere informantenes privatliv og forskerens ansvar for å unngå skade. På forhånd har alle deltakerne signert et informert samtykkeskjema som eksplisitt beskrev formålet med prosjektet og som informerte om forskningsdeltakernes rettigheter. Dette sikret at informantene samtykket til det de deltok på. Deltakelsen i forskningsprosjektet var frivillig, og alle informantene kunne når som helst trekke seg, uten å oppgi en årsak. Alle opplysninger om enkeltpersoner ble slettet fortløpende, og informantene ble gitt fiktive navn i transkripsjonene. Christoffersen og Johannessen (2012, s. 42) hevder at konfidensialitet, tillit og gjensidig respekt burde ligge til grunne for relasjonen mellom forsker og deltaker. Derfor var det viktig å tilrettelegge for at informantene følte seg trygge i intervjusituasjonen og ikke vurdert for sine meninger. Innledningsvis var det noen av informantene som følte seg usikre på om de hadde noe å bidra med i form av kunnskap om temaet. Derfor ble det viktig å understreke at det var deres subjektive meninger om undervisningsformer og oppdragelse som la grunnlaget for oppgavens empiri. Dette kan oppfattes som styrkende for samtalen mellom forsker og informant. Ettersom kvalitative metoder preges av det nære kontakten mellom forsker og forskningsdeltaker ble det veldig viktig å mestre kunsten å gjengi informantene korrekt, uten at de kunne identifiseres. Oppgaven står til ansvar for at det ikke er mulig å identifisere noen av informantene som var med i forskningsprosjektet. Alt var identifiserbart materiale er blitt slettet i ettertid. Alle personopplysninger er blitt behandlet konfidensielt, alle personnavn og skolenavn er forblitt anonyme under hele prosessen. På denne måten er kravet til informantenes privatliv ivaretatt. Intervjumaterialet har blitt lagret, og slettes etter prosjektslutt 01.06.2021. Masteroppgaven følger de forskningsetiske retningslinjene til de nasjonale forskningsetiske komité (NESH) og NSD (se vedlegg 2). Alle informantene som deltok i undersøkelsen har mottatt og signert et informert samtykke. (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 25, s. 41-42).

## 4.0 Funn og analyse

### 4.1 Innledning

Dette kapittelet presenterer funn og analyse av funn. Alle funnene blir kategorisert ut ifra de tre ulike undervisningsformene. Først legges funnene frem etter observasjon og intervju, deretter følger en sammenfattet analyse av funnene. Avslutningsvis analyseres funn i henhold til kultiverings og eksistensparadigmet.

## 4.2 Direkte instruksjon

### 4.2.1 Observasjon av undervisning

*Lærer 3, 10. trinn* innledet samfunnsfagtimen med direkte instruksjon til elevene om å følge med på tavlen. Læreren fortalte deretter at elevene skulle skrive ned fakta om seg selv i Microsoft Excel. De ble bedt om å fylle inn navn, alder, høyde, adresse, fritidsaktiviteter, antall søsken og antall kjæledyr. Det ble krevd at elevene arbeidet individuelt med å fylle inn de nevnte faktaene. Lærer forklarte at det var grunnlaget for en statistisk måling der målet var å sammenligne data og finne gjennomsnitt og median på de tallfestede dataene elevene hadde skrevet inn. Videre fortalte *lærer 3, 10. trinn* at informasjonen skulle brukes til å lage en elevpresentasjon som skulle henge i klasserommet.

### 4.2.2 Intervju

Etter observasjonen ble det gjennomført intervju med lærerne vedrørende deres egne refleksjoner til observasjonsnotatene samt de forhåndsbestemte spørsmålene i intervjuguiden. Noen av svarene som gikk igjen var at det ble sett på som hensiktsmessig å bruke direkte instruksjon ved oppstarten av undervisning:

*«Jeg tenker at man som regel burde starte et nytt tema med direkte undervisning, slik at man får sikret seg at alle elevene er med så langt det lar seg gjøre, og at man gjerne jobber noen ganger med klassisk tavle undervisning».* Lærer 1, 6. trinn.

*«Man ønsker jo gjerne å få med seg alle, så da er det mest safe å kjøre direkte undervisning i begynnelsen av en time, tenker jeg».* Lærer 3, 10. trinn.

### 4.2.3 Analyse av DI i undervisningen

Undervisningsformen i 4.2.1 kategoriseres som direkte instruksjon ettersom det var veldig klart og tydelig hva som ble krevd av elevene og hva målet var. Lærer benyttet seg av læringsmål i forkant av undervisningen og kommunikasjonen til elevene var preget av klarhet og spesifisitet. Det var heller ingen muligheter for elevene å løse oppgaven på en alternativ måte. Det virker som at lærerne har et ønske om å sikre seg alle elevenes oppmerksomhet og dernest sikre seg at alle får med seg hva som skal foregå den følgende undervisningstimen.

Det kan tenkes at de anser DI som en kompetent måte å sikre seg dette på da tre av lærerne kommenterte dette spesifikt:

*«Jeg tenker at dette er en undervisningsform som først og fremst kan anvendes for å få med seg alle. Kanskje en føler at noen elever ikke er selvstendige nok til å komme i gang med oppgavene, dersom oppgavene er for åpne og undersøkende». Lærer 2, 10. trinn.*

Det er verdifullt for lærerne at alle elevene vet hva undervisningens innhold skal være, det kan være en årsak til at de anvender DI i begynnelsesfasen av en undervisningstime. Lærerne hevdet også at det var lite hensiktsmessig å starte en undervisning med IOS eller IOU når de opplevde at elevene hadde lite forkunnskaper om temaet. Dette var noe alle lærerne var enig om. Det kan oppfattes at lærerne vegrer seg for å anvende indirekte eller en mer åpen tilnærming til temaet. *Lærer 1, 6. trinn* vektla i liket med *lærer 4, 7. trinn* at det var hensiktsmessig å anvende DI når elevene skulle begynne på et nytt tema i en ny undervisningstime. *Lærer 1, 6. trinn* hevder at temaet nasjonale minoriteter under andre verdenskrig var et tema som elevene hadde lite forkunnskaper om. Hen mente at dette ikke var et tema der elevene kunne slippes løs på internett eller i bøkene uten noen form for direkte instruksjon til temaet. Derfor mente hen at det var mest hensiktsmessig å ta undervisningen steg for steg også heller fokusere på refleksjonsoppgaver etter hvert. Hen så det ikke som hensiktsmessig å anvende verken IOS eller IOU i en slik sammenheng. Også *lærer 4, 7. trinn* hevdet at dersom hen gav innledende instruksjoner om en oppgave innenfor et nytt tema for elevene, så måtte hen først forklare det en gang, så måtte det gjentas til hver enkelt elev opptil flere ganger. Videre hevdet *lærer 4, 7. trinn* at hele oppgaven måtte forklares på nytt i plenum ettersom det ble oppdaget at flere av elevene slet med de samme delene i oppgaven.

Dette var også noe som ble observert i en av de fire samfunnsfagtimene. Samtlige av elevene spurte om hjelp med oppgaven på datamaskin etter at *lærer 1, 6. trinn* hadde gjennomgått oppgaven grundig ved bruk av direkte instruksjoner. På denne måten ser lærerne det som nødvendig å anvende DI i starten av en undervisningstime, spesielt dersom elevene introduseres for et nytt tema i undervisningen. Samlet sett virker det som at lærerne velger å anvende DI i undervisningssituasjonen på bakgrunn av at de ønsker å sikre seg oppmerksomheten til alle elevene fra starten. Som tidligere nevnt opplever lærerne at elevens

forkunnskaper er veldig varierende innad i en elevgruppe. Elever stiller med ulike forutsetninger for å lære. Det kan tenkes at lærerne opplever at elevenes tilstedeværelse er mer fremtredende dersom DI er undervisningsformen. Ettersom DI kan argumenteres for å være en sentral del av det synlige læringsparadigmet.

#### 4.2.3.1 Lærernes opparbeidde erfaring

DI ble anvendt når lærernes opparbeidde erfaring tilsa at dette var nødvendig. Flere av lærerne uttalte i intervjuene at deres undervisningserfaring gjorde utslag ved at de visste hva som fungerte i ulike elevgrupper. *Lærer 1, 6. trinn* hadde ansvaret for samfunnsfaget på hele trinnet og var tydelig på at det var faglige og sosiale forskjeller mellom de ulike klassene. *Lærer 1, 6. trinn* hadde i utgangspunktet alltid samme undervisningsopplegg i de ulike klassene, men fremgangsmetoden endret seg. I intervjuet sa hen at den klassen som ble observert var en elevgruppe som fungerte ganske dårlig når de fikk for vide oppgaver. Hen forklarte at de trengte å bli loset steg for steg igjennom hva de skulle gjøre. Hen mente at denne elevgruppen var veldig glad i å jobbe på denne måten, få en oppgave og deretter finne svaret i teksten. Videre forklarte hen at de fikk veldig mestringsfølelse av å bli fort ferdig med en oppgave. I de andre klassene er det noen mer tenkende sjeler som liker å dvele ved ulike oppgaver, de liker godt å undre seg over ting sier hen. Men hen avsluttet med å si at den elevgruppen som ble observert av forsker var mye mer mekanisk i sin måte å jobbe på. Slik belyser *lærer 1, 6. trinn* ulike elevgrupper, og ulike faglige hensyn hen tar i henhold til dette basert på egne erfaringer.

Også *lærer 4, 7. trinn* hevder at selv om noen valg fremstår som tilfeldige, er det sannsynligvis hen sin egen opparbeidde erfaring som legger grunnlaget for den valgte undervisningsformen. *Lærer 4, 7. trinn* uttalte i intervjuet at ting bare skjer, det er ikke alltid hen tenker over hvorfor de ulike undervisningsformene blir valgt. *Lærer 4, 7. trinn* hevder at det er erfaringene hen har opparbeidet seg som lærer som resulterer i at hen vet hva som fungerer med hvilken gjeng. Samlet sett kan det som lærerne trekker frem i intervjuene argumenteres for å være en del av deres opparbeidde erfaringspraksis, de vet hva som fungerer og hva som ikke gjør det.

#### 4.2.3.2 Tidspunkt

Den tredje kategorien og rammefaktoren som var avgjørende for når lærerne anvendte DI er tid. Hvilken uke det er i semesteret, hvilken dag det er i uken, eller når på dagen undervisningen foregår ser ut til å ha en innvirkning på lærernes valg av undervisningsform. *Lærer 3, 10. trinn* uttalte i intervjuet at hen mente at tidspunktet på dagen er avgjørende. Det er ulike tidspunkt i løpet av dagen der hvor elevene er mer mottakelige for en mer åpen undervisning kontra en undervisning som er veldig lærerstyrt. Min erfaring er at kreativiteten til elevene er mye mer blomstrende før lunsj for eksempel. Slik hevder *lærer 3, 10. trinn* at det er hen sin erfaring at DI var best egnet tidlig på dagen ettersom læreren var av den oppfatningen at elevene mistet noe av konsentrasjonen utover dagen. I likhet nevner *lærer 4, 7. trinn* i intervjuet at valg av undervisningsformer ble påvirket av hvor de befant seg i semesterforløpet og at dette hadde en innvirkning på både lærer og elevgruppen. Hen uttalte at det kan være avhengig av hvor nærme det er helg og ferie. Det skjer veldig mye mer i elevgruppen på fredager, og dette blir automatisk tatt med inn i undervisningen. *Lærer 4, 7. trinn* hevder videre at dette påvirket hen som lærer også da det videre blir nevnt at når det nærmer seg ferie, så blir elevene slitne og lærerne blir også slitne. Alle sammen går litt på reservebatteri. Slik belyser lærerne tidspunkt som en annen avgjørende faktor for når DI blir brukt i undervisning, og hvordan dette påvirker undervisningsforløpet generelt.

#### 4.2.3.3 Lærernes møte med en hektisk hverdag

Den fjerde kategorien er lærernes møte med en hektisk hverdag. Flere av lærerne påpekte at det fant det lettere å planlegge og gjennomføre et mer konkret undervisningsopplegg der hvor de fikk klare resultater. Til dette sier blant annet *lærer 1, 6. trinn* at skolen er nok overrepresentert av direkte undervisning, men hen tror at veldig mange lærere har et ønske om at den type undervisning kunne blitt litt mer redusert. Hen hevder at i et møte med en hektisk hverdag er det nok lettere å organisere en slik type undervisning. Da kan man vise til at elevene gjorde noe og man får rett og slett noe på papiret. Også *lærer 2, 9. trinn* uttaler at hen tror det er vanskeligere å planlegge og tilrettelegge for undervisning som er mer åpen i motsetning til det konkrete. Dette kan være et resultat av noe *lærer 3, 10. trinn* trekker frem i intervjuet når hen sier at dersom man har veldig mye man skal igjennom i pensum, er det klart at lærerne kanskje prioriterer de mer konkrete arbeidsoppgavene, og en mer lærerstyrt undervisning. I likhet uttaler *lærer 4, 7. trinn* at dersom undervisningen er preget av et trangt

tidsskjema så pleier hen å skrive opp på tavlen akkurat hva elevene skal gjøre, slik at de som har litt vanskeligheter for å følge med bare kan løfte blikkene å se de direkte instruksjonene. Slik kan møtet med en travel hverdag, mye gjøremål, pensum og planlegging av undervisning vise seg å være særs avgjørende for hvordan lærere prioriterer en mer lærerstyrt undervisningsform kontra en mer indirekte tilnærming. Det er tydelig at de ulike lærerne ønsker å prioritere temaene de skal igjennom, samt sikre seg at elevene sitter igjen med kunnskap om dette aktuelle temaet.

#### 4.2.4 DI mer aktuelt innenfor de teoretiske fagene

Det kan forstås som at DI anvendes når det er spesielle fremgangsmetoder eller basiskunnskaper som fra et lærerperspektiv fremstår som elementært for elevene. Dette sier også *lærer 4, 7. trinn* seg enig i. Hen vektlegger at dette er viktigere i noen fag enn andre da hen i intervjuet hevder at DI er mest aktuelt i de teoretiske fagene. Hen mener at det er viktig at elevene henger med og at de vet hva de skal gjøre til enhver tid. Hen hevder også at dersom undervisningen er utydelig så blir elevene forvirret. Årsaken til dette kan være at de teoretiske fagene krever spesielle fremgangsmetoder som er elementært for progresjon og faglig forståelse hos elevene. Også *lærer 3, 10. trinn* uttaler seg om dette i intervjuet. Hen så det nemlig som hensiktsmessig å anvende DI når det er spesielle fremgangsmetoder i faget, spesielt når det innebar digitale verktøy. I intervjuet uttalte hen at dersom det er en grunnleggende basis elevene må kunne for å løse enkelte oppgaver stilles det krav til DI, spesielt når dette innebar digitale verktøy. Samlet sett var det fem ulike kategorier som skilte seg ut på når DI ble anvendt i undervisning: oppstart av undervisning, lærernes erfaring, tidspunkt, en hektisk hverdag og hvilke fag de så på som avgjørende for når det egnet seg å anvende DI i undervisning.

#### 4.3 Analyse av direkte instruksjon i henhold til eksistens- og kultiveringsparadigmet

I intervju med *lærer 1, 6. trinn* kom det frem at læreren mente at DI kunne hjelpe eleven til å bli mer strukturert i eget arbeid og at de selv kan forstå hva som må til for å nå et mål. Dette samsvarer med kultiveringsparadigmet. Ettersom skolen mest sannsynlig vil overføre den *herskende* kulturen på skolen så ønsker nok lærerne at elevene skal mestre det å strukturere eget arbeid og jobbe målrettet for å oppnå faglig suksess. På denne måten kan DI kultivere elevene i den allerede eksisterende skolekulturen og skolens verdier. Noe annet som ble luftet innenfor DI er at det kan anvendes som et grunnleggende arbeid før elevene eksponeres for

mer indirekte undervisningsformer som setter nye krav til elevene. *Lærer 1, 6. trinn* hevder at det er nyttig å gi elevene verktøy for å kunne klare å samarbeide med hverandre. Hen mener at det er her kultiveringsparadigmet kommer inn. Hen mener at dersom elevene skal kunne ta del i et felleskap må det være en del verktøy som er på plass. Hen sier i intervjuet at elevene skal ikke bare delta i felleskapet, men også fungere på et sett og vis. Dette setter krav til at elevene må kunne kommunisere med hverandre, hente ut kilder, diskutere temaer som undersøkes samt bidra aktivt i gruppen. Videre hevder hen at det er viktig for elevenes utvikling av selvforståelse og identitet at en læringsprosess foregår steg for steg slik at elevene ikke føler at de går seg vill i prosessen. Avslutningsvis hevder hen at dersom man gir elevene noen knagger å henge ting på, vil de få utvidet sin egen faglige og sosiale forståelse. Her ses DI i sammenheng med å gi elevene en grunnforståelse av hvordan arbeide, og ikke minst arbeide sammen. På denne måten kan DI ses på som et verktøy for videreutvikling av elevens egen faglige og sosiale forståelse av verden rundt seg. Dette er relevant innenfor kultiveringsparadigmet fordi dette paradigmet fokuserer på elevenes vekst. Slik kan DI brukes som en base for elevenes videre kultivering inn i mer krevende undervisningsprosesser. Noe annet som drøftes rundt DI er lærerens ansvar til å fremstå som gode rollemodeller for hvordan man ønsker å ha det på skolen. *Lærer 2, 9. trinn* påstår at innen enkelte fenomener som omhandler hvordan man skal oppføre seg mot medelever i klassen, eksempelvis innen sosiale medier og mobbing så stilles det krav om at læreren går inn med en direkte tilnærming. Hen utelukker ikke at elevene skal reflekterte selvstendig rundt slike holdningsspørsmål, men hen understeker at lærerne må legge noen føringer som voksne og gode forbilder for elevene.

Her forklarer *lærer 2, 9. trinn* at hen ser det som hensiktsmessig at lærerne er direkte i sin kommunikasjon til elevene om hvilken kultur man ønsker å opparbeide seg på skolen. Det dobbelte formålet med utdanning som er aktuelt både innenfor kultiverings og eksistensparadigmet sier at undervisningen skal utdanne individer som moralsk føler seg forpliktet til å handle for det beste for samfunnet og demokratiet. Også her gjør DI seg gjeldene innenfor kultiveringsparadigmet, ettersom læreren forsøker å kultivere elevene i henhold til skolens reglement og verdier. I intervjuene ble det også drøftet når DI ikke burde anvendes. *Lærer 3, 10. trinn* understreker at man aldri skal påvirke elevene via direkte henvendelser om hvordan deres sosiale, politiske, eller religiøse syn på verden burde være. *Lærer 3, 10. trinn* forteller om en situasjon året før da de skulle fordype seg i USA sin

valgkamp. Hen hadde et ønske om at det ikke skulle være noen føringer fra hen sin side om at elevene skulle være på den demokratiske siden. Hen mente at det var en fare å styre elevenes meninger med sine egne ståsted og at dette burde unngås så godt det lot seg gjøre. *Lærer 3, 10. trinn* ser det altså som problematisk dersom det blir lagt for tydelige føringer for elevene på det samfunnspolitiske plan. Dette kan påvirke elevenes evne til å svare i førstepersonsperspektivet negativt. Et demokrati forutsetter mennesker med forskjellige interesser og fritt samspill. Et av de mange formålene med utdanning er at elevene selv kan velge hvilken kultur de ønsker å være en del av. Dersom lærer legger for tydelige føringer for elevene, vil dette påvirke elevenes kultivering og selvstendigjøring på en negativ måte.

Flere av lærerne påpeker at elevene er både vant og komfortabel med DI, til den grad at dette kan virke hemmende på andre undervisningsformer. *Lærer 2, 9. trinn* forklarer at for mye direkte instruksjon kan sammenlignes med å sy pute under armene på elevene. At man rett og slett gjør elevene en bjørnetjeneste. Dette kan i verste fall resultere i at elevene blir mindre selvstendig, og vant med at alt blir gitt til elevene veldig konkret. Dette kan igjen bli utfordrende på sikt, dersom elevene kommer opp i usikre situasjoner der de må ta selvstendige valg. *Lærer 2, 9. trinn* ser for seg at overforbruk av direkte undervisningsformer kan virke i denne retningen at noen elever faktisk blir mindre selvstendige. Her presenteres det et mulig utfall dersom det er et overforbruk av DI, nemlig at elevene blir mindre selvstendige og kan møte på utfordringer når de kommer opp i situasjoner der de fullt og helt må stole på seg selv og ta selvstendige valg. Dette hevder også *lærer 4, 7. trinn* som mener at elevene er blitt særs vant til å lete etter svar i læreren. *Lærer 4, 7. trinn* forklarer at elevene ikke blir selvstendige dersom de hele tiden får instruksjoner, eller leter etter svar i oss lærere. Hen benytter seg av samme begrep som *lærer 2, 9. trinn* og hevder at dette til syvende og sist resulterer i at en gjør både seg selv og elevene en bjørnetjeneste. Dersom man ansvarliggjør elevene litt mer, og sier at de må finne ut av dette selv vil de slik bli mer selvstendige. Hen sier videre at det blir veldig tydelig at det er noen elever som trenger å øve seg på dette. Dersom de ikke får et konkret svar, blir de bare sittende å se ut i luften. Dette mener *lærer 4, 7. trinn* at en må prøve å unngå for det det er verdt.

Her problematiseres et eventuelt overforbruk av direkte undervisningsformer. Begge lærerne hevder at dette kan resultere i mindre selvstendigjøring av elevene. Det kan også redusere



elevenes evne til å svare i førstepersonsperspektivet som er essensielt innenfor eksistensparadigmet. Det kan derfor argumenteres for at lærerne gjør elevene nettopp en bjørnetjeneste i form av at de blir mindre selvstendige og får en lavere forventning om mestring til seg selv. Samlet sett er funnene som er knyttet til DI mest relevant innenfor kultiveringsparadigmet, ingen av funnene var relevant i henhold til eksistensparadigmet, noe som også samsvarer med teorien ettersom DI er en undervisningsform som er lærerstyrt og ikke gir rom for at elevene kan svare i ett førstepersonsperspektiv.

#### 4.4 Indirekte oppfordring som er spesifisert (IOS)

##### 4.4.1 Observasjon av undervisning

I en samfunnsfagtime på 7. trinn var temaet for timen oppdagelsesreiser og kjente erobrere. Elevene hadde fått i oppgave å lage en tegneserie på den digitale plattformen *Creaza*. Tegneserien skulle omhandle en oppdagelsesreise, for eksempel Christofer Columbus sin reise til Amerika, eller Hernán Cortés sin reise til Mexico. På tavlen stod det noen kriterier som måtte være med for at oppgaven skulle bli godkjent. Dette var: viktige årstall, hvor i verden, navn på hav og land, samt hovedtrekk i historien. Elevene ble forklart at de selv kunne velge hvilke erobrere de skulle lage tegneserie om og hvordan de ville løse oppgaven. Etter at elevene var ferdig med tegneserien om oppdagelsesferden på *creaza* så skulle elevene fordele seg i ulike grupper der de skulle vise og fremføre tegneserien for hverandre. Gruppene var fordelt over flere rom, både forsker og lærer gikk mellom de ulike rommene. Når lærer ikke var til stede var det noen elever som ikke gjorde det de skulle. Men til slutt kom alle elevene i mål med fremføringen.

I samfunnsfagtimen i 9. klasse var temaet andre verdenskrig. Elevene var i en introduksjonsfase til temaet. Planen for timen var at elevene skulle gruppere seg i grupper på tre. Lærer delte så ut et ark med ulike hendelser eller historiske personer. Eksempelvis: Børskraket i 1929, Versaillestraktaten, blokaden av Tyskland, oppblomstringen til Adolf Hitler med mer. Oppgaven var at elevene via samarbeid skulle komme frem til tre faktorer som var mest og minst avgjørende for utbruddet av andre verdenskrig. Elevene samarbeidet i noen minutter før klassen hadde en felles gjennomgang av de ulike faktorene som ble valgt. Alle elevene måtte argumentere for valgene sine.

#### 4.4.2 Intervju

Da *lærer 4, 7. trinn* ble spurt om oppgaven som ble gitt til elevene (se 4.4.1) svarer lærer at elevene skulle få et relativt fritt spillerom til å løse oppgavene slik de selv ønsket. Men det var likevel lagt til grunn noen kriterier som måtte være med i oppgaven. *Lærer 4, 7. trinn* sa at det var viktig å la elevene få lov til å lære på den måten de selv synes er best, men at de også må få vite hva som skal være med. Til undervisningstimen som ble observert sa *lærer 4, 7. trinn* at ønsket var at elevene satt igjen med noen punkt som de skulle huske. Derfor mente hen at det var indirekte undervisning med enkelte mål som skulle være på plass. I intervju med *lærer 1, 6. trinn* kommer det frem at hen bruker indirekte føringer for å rettlede elevene slik at de holder seg innenfor noen gitte kriterier i undervisningen. *Lærer 1, 6. trinn* forteller om samme oppgave som ble gitt til klassen til *lærer 4, 7. trinn*. Det ble først vist en tegneserie lagd av læreren for å modellere. *Lærer 1, 6. trinn* forklarer at på den måten har hen ikke gitt direkte føringer på hva de skal gjøre, men heller vist i det indirekte med å vise tegneserien som et eksempel. Også denne gangen har lærer et formål med undervisningen. I dette tilfellet viser IOS seg som eksempeloppgaver, der lærer har et ønske eller et forslag til hvordan elevene kan løse den aktuelle oppgaven. Flere av lærerne deler denne oppfatningen av at det er gunstig med en undervisning preget av fri utfoldelse, men innenfor enkelte gitte kriterier på forhånd. *Lærer 1, 6. trinn* sier at elevene ofte står fritt til å bestemme innholdet selv innenfor samfunnsfaget, men at det fortsatt er gitte rammer innenfor oppgaven. Dette stadfester *lærer 2, 9. trinn* ved å si at de ønsker oppgaver som har noen kriterier for elevene, men at de kan jobbe fritt innenfor det. Slik blir det en kombinasjon av direkte og indirekte instruksjon i samme oppgave. Lærerne vektlegger denne undervisningsformen som positiv. Det kan tenkes at de føler at de opprettholder en viss kontroll samtidig som de oppfordrer elevene til en viss fri faglig utfoldelse. *Lærer 3, 10. trinn* sier at hen sin filosofi er at det er fullt mulig å gjennomføre en uspesifisert undervisning i en undervisning som er veldig spesifisert. *Lærer 4, 7. trinn* forklarer at hen er veldig opptatt av at elevene skal øve seg på å fremføre, men at det er noen elever som synes dette er helt forferdelig. Når elevene fremfører i mindre grupper så varmer de seg litt opp. Elevene lærer seg også å samarbeide seg imellom. Det er viktig at elevene blir selvstendiggjort. Den gitte oppgaven skulle de ta seriøst. Hen sier videre at dersom vi gir elevene ansvar så vil de utvikle seg. Dersom de ikke klarer å få det ansvaret blir konsekvensen at hen sitter med dem neste gang avslutter *lærer 4, 7. trinn*.

#### 4.4.3 Analyse av IOS i undervisningen

I samfunnsfagtimen i 9. trinn ble det bemerket at lærer anvendte IOS spørsmål. Lærer spurte elevene om hva de husket fra forrige undervisningstime. Lærer har da et ønske om at elevene skal ta i bruk hukommelsesminnet og reflektere over hva som ble sagt forrige gang. På spørsmål om dette svarte *lærer 2, 9. trinn* i intervjuet at indirekte oppfordring som er spesifisert kan fungere som en metode for å kartlegge hvordan elevenes kunnskap om et gitt tema er. Hen mener at dersom man gir elevene en oppgave der lærer har en agenda, eller en tanke om hvordan den aktuelle oppgaven skal løses kan det være veldig interessant å se om elevene faktisk løser oppgaven på den måten læreren hadde sett for seg.

*Lærer 2, 9. trinn* forstår indirekte oppfordring som er spesifisert som en undervisningsform som kan anvendes for å kartlegge elevenes forkunnskaper. Hen belyser også et viktig tema som er vesentlig for den neste kategorien, nemlig evnen til å stoppe opp dersom undervisningen tar en annen vending enn den man egentlig hadde sett for seg. *Lærer 2, 9. trinn* argumenterer for at det viktigste arbeidet ligger i å få elevene til å anvende den kunnskapen de allerede besitter, han mener dette gjøres blant annet ved å stoppe opp undervisningen å spørre elevene hvorfor de har valgt å løse oppgaven på den måten de har gjort. *Lærer 2, 9. trinn* forklarer videre at det kan hende at elevene anvender kunnskap på en annen måte, som viser at de tenker annerledes. Står de fast, blir spørsmålet hvordan man kan hjelpe dem. Hen tenker at indirekte oppfordringer som er spesifiserte kan brukes som en metode for å hvilke løsninger elevene velger. Videre forteller hen at dersom man har en agenda, er det utrolig viktig å ikke låse seg til en metode som man selv anser som riktig. Her belyser *lærer 2, 9. trinn* viktigheten av å stille elevene spørsmål om hvorfor de har anvendt den aktuelle fremgangsmetoden. Hen hevder også at det er viktig å ikke låse seg til den opprinnelige undervisningsplanen eller fremgangsmetoden. Videre utdyper hen at det er veldig interessant å analysere elevens tankegang rundt fremgangsmetoder. Og at man må ta tak i dette med en gang. En må stille spørsmål, spørre hvorfor de valgte som de gjorde og hvordan det gikk. Det er ikke vår agenda som lærere som er det viktigste, det viktigste er å få elevene til å aktivt reflektere over problemløsning og anvende den kunnskapen de allerede besitter avslutter *lærer 2, 9. trinn*. Her vektlegger hen det fundamentale pedagogiske arbeidet ved å stoppe opp i situasjonen «her og nå». Som lærer er man ofte opptatt av alt man skal igjennom, dette kan resultere i at man glemmer å anerkjenne elevenes ulike måter å løse en oppgave på, dersom det ikke samsvarer med det du hadde sett deg ut på forhånd. *Lærer 1, 6.*

*trinn* hevder at mulighetene for å gjøre dette i samfunnsfaget er gode. Han mener at selv om man har et formål med egen undervisning er det viktig å være imøtekommende mot den eventuelle vendingen undervisningen tar.

*Lærer 1, 6. trinn* reflekterer over samfunnsfagdidaktikken og sier at det som er fint med samfunnsfaget er at det tillater oss som lærere å stoppe helt opp å legge bort det temaet man egentlig jobber med for å ta fatt på dagsaktuelle saker. Det å stille elevene de spørsmålene om hva det er som skjer i samfunnet nå og hvorfor det er viktig. Tidligere i høst da «black lives matter» var høyst aktuelt tok de seg et skikkelig dypdykk i dette temaet, og dets historie. Hen sier så at samfunnsfaget gir deg som lærer rom for å ta tak i dagsaktuelle saker. *Lærer 1, 6. trinn* ser i likhet med *lærer 2, 9. trinn* verdien i å stoppe opp undervisningen å stille elevene spørsmålet hvorfor. Spørsmålet blir beskrevet i to ulike forstander, men oppgaven skal nå videre redegjøre for at spørsmålet *hvorfor* er svært viktig i henhold til eksistens og kultiveringsparadigmet.

#### 4.4.4 Analyse av IOS i henhold til eksistens- og kultiveringsparadigmet

I intervjuet med lærerne blir det nevnt at IOS kan virke inn på elevenes interessefelt ved at læreren til dels fungerer som en veileder som styrer elevene inn mot mulige interessefelt som igjen kan virke inn på elevens egen selvstendighet. *Lærer 1, 6. trinn* mener at dersom læreren på en hensiktsmessig måte tar i bruk indirekte undervisning som er spesifisert og har elevenes interesser i bakhodet, så kan dette gi elevene muligheten til å gå mer i dybden på temaer som de selv opplever som relevant. Altså dybdelæring. Hen hevder at dette tillater elevene å selv velge noe som ligger innenfor deres interessefelt og dermed utvide sin egen forståelseshorisont. På denne måten kan IOS anvendes som en måte som veileder elevene inn mot egne interesser på en autentisk måte slik at eleven får en genuin opplevelse av at det er noe interessant uten at de føler seg presset til å lære noe. Dersom elevene tilvennes å undersøke ting selv og har et ønske om å finne ut av nye ting så kan dette ha en positiv overføringsverdi. *Lærer 3, 10. trinn* mener at indirekte undervisning som er spesifisert vil gjøre elevene mer undersøkende, det vil også gjøre elevene vant til å undersøke ting selv. Hen hevder at alt vi gjør har en overføringsverdi. Hen presiserer at det som elevene gjør på skolen, vil også påvirke de i alle valg de tar i livet generelt. Slik hevder *lærer 3, 10. trinn* at alt vi gjør i skolen har en overføringsverdi, og i denne forstand en positiv en ettersom han hevder at IOS

er en god undervisningsform dersom det brukes på en hensiktsmessig måte, nemlig for å trigge elevenes nysgjerrighet. IOS vil her gjøre seg gjeldene innenfor eksistensparadigmet, dersom lærer kan anvende undervisningsformen for å trigge elevenes nysgjerrighet og dermed åpne opp for elevenes dypere forståelse av faglige fenomen så kan dette inspirere elevene til selvstendig læring og videre utforske dette selv. På denne måten kan IOS virke som en velfungerende undervisningsform i henhold til elevenes kultivering og selvstendigjøring. Slik kan man også hevde at IOS dersom anvendt på hensiktsmessig måte kan virke positivt inn på elevenes oppdragelse.

#### 4.5 Indirekte oppfordring som er uspesifisert

##### 4.5.1 Undervisning

Gjennom observasjon av undervisning var det flere tilfeller der lærerne anvendte indirekte oppfordringer som er uspesifisert i introduksjonsfasen av undervisningstimene. Lærerne stilte åpne spørsmål som “hvordan tror du det var å leve i Norge under 2. verdenskrig” og “hvordan tror du det kan oppstå så store uenigheter mellom nasjoner?”.

##### 4.5.2 Intervju

I motsetning til hva funnene tidligere har presentert, så viser det seg at i enkelte tilfeller foretrekker lærerne å anvende indirekte oppfordring som er uspesifisert i introduksjonsfasen av en undervisningstime. Dette gjøres da med åpne spørsmål som tillater elevene å svare i et førstepersonsperspektiv. *Lærer 3, 10. trinn* sa at hen likte å starte timen med litt undrende spørsmål uten fasitsvar. På denne måten kunne elevene hente ut det de kan og vet fra før av. *Lærer 4, 7. trinn* forklarte at variasjon av undervisningen alltid var bra. Innledningsvis likte hen å utfordre elevene. Gjerne med spørsmål der elevene må se etter svarene i seg selv. Hen mente at det var slik elevene lærte å stole på seg selv. Lærerne ser det i noen tilfeller som hensiktsmessig å starte en undervisningstime med åpne spørsmål og undrende oppgaver, og med dette legge bort de helt klare instruksene. På spørsmål om når det er mest hensiktsmessig å anvende IOU svarte *lærer 4, 7. trinn* at det spiller en større rolle hvilke tema og oppgaver innenfor faget de holder på med, enn selve faget. *Lærer 4, 7. trinn* mener at det spiller en større rolle hvilke temaer og oppgaver man holder på med, fremfor hvilke fag man har. Ulike temaer og oppgaver åpner opp for ulike undervisningsformer, og da blir det opp til læreren å vurdere når det egner seg å ta i bruk de ulike. *Lærer 4, 7. trinn* hevder at det er temaet innenfor faget som legger føringer for valg av undervisningsform. Men hen har også tidligere

hevde at det er vanskeligere å tilrettelegge for IOU i de teoretiske fagene. Hen utdyper dette videre med å si at det er vanskeligere å tilrettelegge for IOU i de mer teoretiske fagene og at hen fortsatt mener det. Men det er mulig, bare litt mer tidkrevende og stiller krav til litt mer tålmodighet. Man må rett og slett bare se an når det egner seg å benytte seg av de ulike, enten det er snakk om ulike temaer eller fag avslutter hen.

#### 4.5.3 Analyse av IOU

*Lærer 4, 7. trinn* viser at hen muliggjør de ulike undervisningsformene i ulike fag. Hen legger også vekt på at det er lærerens eget ansvar å vurdere når det egner seg å ta i bruk de ulike undervisningsformene uavhengig av tema eller fag. Flere av lærerne vektla at IOU kan bidra til å øke elevenes faglige egen interesse og dermed faglige utforskning. På denne måten kan IOU bidra til elevenes dybdelæring, som blir definert som det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 1).

*«Nå fremover skal vi ha en helt åpen oppgave som kanskje kan beskrives som indirekte oppfordring som er uspesifisert. Oppgaven er knyttet til andre verdenskrig der hvor elevene kan fordype seg i et selvvalgt tema. I den anledning så var det en elev i klassen som har søramerikanske aner som spurte om hun kunne skrive om hvordan andre verdenskrig påvirket Sør-Amerika. Dette er utenfor pensum, men kjempeinteressant. Jeg tror at den nye læreplanen legger opp til mindre målstyring, og at den tillater mer dybde i fagstoffet» Lærer 2, 9. trinn.*

*Lærer 2, 9. trinn* hevder at IOU åpner opp for at elevene kan involvere egne interesser uten at lærer eller pensum begrenser elevenes dybdelæring. Videre hevder hen at hen ikke føler seg begrenset av læreplanen eller en målstyrt skole. Noen retningslinjer er gjeldene, men hen hevder at den nye læreplanen tilrettelegger for mer indirekte undervisning og dybdelæring. *Lærer 2, 9. trinn* forklarer at man nesten alltid kan forsvare undervisningsopplegget opp imot læreplanmålene. Læreplanmålene er ganske vide, og man finner nesten alltid et kompetansemål som passer til det temaet man har om. Mye er opp til hver lærer å fortolke selv. Skolen blir mer målstyrt, pensum skal måles i en eksamen eller nasjonale prøver. *Lærer 2, 9. trinn* har jobbet i skolen i ni år og føler ikke at hen tar en mindre risiko nå enn tidligere. Hen sier at hen tror at den nye læreplanen tilrettelegger for en aktiv elev, medbestemmelse og dybdelæring. Hen velger å tro at målstyringen kommer i andre rekke, og at den aktive eleven

som får lov til å utforske kommer mer frem. *Lærer 2, 9. trinn* mener at det nye læreplanen gir rom for fortolkning og fri utfoldelse når det kommer til undervisning, noe hen hevder er viktig for å ivareta den aktive eleven. Også *lærer 1, 6. trinn* mener at IOU kan åpne opp for en mer utforskende elev. Hen sier at denne undervisningsformen kan anvendes et stykke ut i temaet, når elevene har forstått det grunnleggende og man skal utforske litt dypere. Da kan det være lurt å stille elevene mer åpne og undrende spørsmål, slik at elevene selv kan finne ut hva de ønsker å utforske mer av. Samlet sett ser lærerne på IOU som en undervisningsform som disponerer elevene for en friere faglig utfoldelse, men også at det bidrar til selvstendigjøring av elevene. De mener at IOU oppfordrer til diskusjon rundt etiske dilemmaer og at det er en undervisningsform som tilrettelegger for dybdelæring.

#### 4.6 Analyse av IOU i henhold til og kultiverings- og eksistensparadigmet

I samfunnsfagtimen hadde 9. trinn om andre verdenskrig. Læreren stilte to spørsmål innledningsvis. Læreren spurte elevene hvordan de trodde det var å leve i Norge under andre verdenskrig og hvordan de tror det kan oppstå så store uenigheter mellom nasjoner. Dette kan kategoriseres som IOU spørsmål ettersom det er åpne og reflekterende spørsmål som setter krav til at elevene svarer i et førstepersonsperspektiv. Læreren som stilte disse spørsmålene, mente at elevene på ungdomskolen er mottakelige for indirekte undervisningsformer som er uspesifisert. IOU tillater eleven å svare i førstepersonsperspektivet. I dette tilfellet så *kreves* det av eleven. *Lærer 2, 9. trinn* sier «hva tror du?». Et spørsmål som gjør det nesten umulig for eleven å se etter svar andre steder enn i seg selv. Oppgaven har tidligere redegjort for at elevens mulighet for å svare i førstepersonsperspektivet er helt avgjørende for dannelsen av eget subjekt. Derfor er slike spørsmål essensielle innenfor eksistensparadigmet. Sosial kompetanse blir definert av *lærer 4, 7. trinn* som et fag der hvor formålet er å oppfordre elevene til å blant annet reflektere selvstendig rundt etiske dilemmaer. I tillegg understreker hen at skolen er en sosial arena, som ikke bare omhandler faglig læring. Hen mener det er viktig at elevene trener seg på sosial kompetanse, noe hen mente var minst like viktig som elevenes faglige utbytte. Hen mente at dersom de for eksempel har turdag så tenker hen at turdagen ikke nødvendigvis trenger å ha et faglig innhold. En turdag kan representere store sosiale utfordringer for enkelte elever. Det innebærer både samhandling og sosial kompetanse. Derfor trenger ikke en turdag å ha et større formål enn at elevene skal lære seg å være sammen med hverandre under ulike omstendigheter. Slik vektlegger *lærer 4* betydningen av sosiale relasjoner og elevenes behov for å bare være sammen uten noen faglige rammer.

Kultiveringsparadigmet interesserer seg for at elevenes sosialisering er en naturlig prosess som skjer ved at elevene er i transaksjoner med omgivelsene sine, på denne måten tillater IOU disse prosessene å få et innpass i elevenes skolehverdag, noe som er helt avgjørende for elevenes utvikling av sosial kompetanse. Også *lærer 3, 10. trinn* mener at IOU har en effekt på elevenes sosialisering. *Lærer 3, 10. trinn* forklarte at hen har en tro om at indirekte oppfordring som er uspesifisert gjør elevene mer undrende, men også at de ønsker å utfordre seg selv og sin plass i et sosialt miljø. Hen mente at denne formen for undervisning har en positiv innvirkning på elevene. *Lærer 1, 6. trinn* hevdet at den type undervisning skapte mer muligheter for undring for elevene. De kan ha en mer åpen dialog seg imellom. Men dette fordrer at elevene evner å snakke sammen på en faglig måte. Åpne oppgaver ligger på et samarbeidsnivå. Elevene må kunne klare å trekke inn hverandres forkunnskaper og hverandres sterke sider avslutter hen. *Lærer 1* på 6. trinnet hevdet at IOU bidrar til å skape undring hos elevene. Men mener også at dersom IOU skal fungere fordrer dette at elevene evner å snakke sammen på en faglig måte ettersom han mener at IOU ligger på et samarbeidsnivå. Til dette sier hen at dersom man skal tilrettelegge for de åpne oppgavene er det viktig at inngangsnivået er tilgjengelig for de elevene som har lite forkunnskaper, samtidig som det utfordrer de elevene som har mye forkunnskaper. Hen mener at dersom man på best mulig måte skal gjennomføre åpne og undrende oppgaver er det viktig å bruke tid på at oppgavene er gode og at de treffer alle elevene.

Samlet sett trekker lærerne frem flere viktige punkter innenfor elevenes sosialisering i skolen. Viktigheten av å være sammen og elever som søker tilhørighet. Noen vektlegger at IOU fordrer at elevene kan diskutere på et faglig nivå, andre hevder at IOU må tilrettelegges elevenes ulike forutsetninger. Kultiveringsparadigmet interesserer seg for hvordan elevene danner et subjekt via sosiale prosesser. Alle disse prosessene som lærer trekker frem, er med på å danne elevenes subjekt både sosialt og faglig. Derfor kan man si at IOU tilrettelegger for sosialisering på en naturlig måte, ettersom denne undervisningsformen tillater elevene å svare i et førstepersonsperspektiv i samhandling med andre. Dette kan derfor ses i sammenheng med både kultiveringsparadigmet og det dobbelte formålet med utdanning som ønsker å fremme en utdanning som er til det beste for elevene og samfunnet. Lærerne argumenterer for at det er en risiko ved å anvende IOU. De opplever elevenes respons som varierende. *Lærer 4, 7. trinn* opplevde at faren med å slippe elevene helt løs er at det fort er noen elever som melder seg helt ut, og dermed blir det veldig varierende hva man får tilbake fra elevene.



*Lærer 4, 7. trinn* hevder at hen erfarer elevenes læringsutbytte som varierende dersom hen anvender IOU. Også *lærer 1, 6. trinn* hevder at IOU kan virke problematisk dersom variasjonen mellom elevenes forkunnskaper er betydelig. Hen forklarer at de gjeldende elevene trenger å bli loset igjennom steg for steg hva de skal gjøre. Hen opplever det som lite hensiktsmessig å bruke IOU i denne sammenheng av den grunn at elevene har meget varierende forkunnskaper. *Lærer 3, 10. trinn* forklarer at det ofte er store variasjoner i kunnskapsnivået til elevene, og at dette resulterer i at en ofte synes det er lettere, raskere og tryggere å tilrettelegge for de mer spesifikke oppgavene. Lærerne opplever elevenes varierende forkunnskaper som en hindring i å anvende IOU i undervisningen, dette resulterer i at de i denne sammenhengen tilrettelegger for en mer direktestyrt undervisning. Dette samsvarer med eksisterende teori innen feltet ettersom både Biesta (2017, s. 24) og Sæverot (2021, s. 25) hevder at risikobegrepet er mest aktuelt innenfor eksistensparadigmet og indirekte undervisningsformer. Noe som er gjennomgående i alle intervjuene innenfor IOU er at lærerne betrakter denne undervisningsformen som selvstendigjørende ovenfor elevene. Lærerne hevder også at IOU oppfordrer og motiverer elevene til kritisk tenkning og en sterkere forankring i spørsmål som omhandler etikk og etisk refleksjon. *Lærer 2, 9. trinn* sier hen tror at denne typen undervisning i stor grad kan bidra til å utvikle elevenes evne til refleksjon, empati, og det å bli omsorgsfulle medmennesker. Hen tror at slike undervisningsmetoder kan bidra til å utvikle ferdighetene til den generelle læreplanen. Dette med å være gode forbilder. Dette er evner man trenger for å bli gode medmennesker i samfunnet forklarer *lærer 2, 9. trinn*. Ifølge hen bidrar IOU til å støtte opp under ferdighetene til den generelle læreplanen. På denne måten kan man også si at IOU kan bidra til å fremme formålet med utdanningen ved å danne gode medborgere i samfunnet.

I 4.5.1 ble en 9. klasse observert. Læreren ble spurt om oppgaven og hva målet med timen var. *Lærer 2, 9. trinn* forklarte at hen ønsket å oppfordre elevene til å reflektere rundt vanskelige problemstillinger, diskutere etiske dilemmaer seg imellom. Ja, kanskje til og med groteske dilemmaer. For eksempel spørsmål som handler om krig og brudd på menneskerettigheter. Det er ikke om å gjøre å få elevene til å tenke at noe er feil, eller noe er rett. Hen ønsket at de skal kunne se hele bildet, årsak, forløp og konsekvens. De skal kunne reflektere og argumentere selvstendig for sine synspunkter. Hen mente at det var viktig at de har gode begrunnelser for sine meninger. Det var på bakgrunn av dette at oppgaven klassifiserte oppgaven som IOU ettersom læreren ikke hadde en spesifikk innkalling til

elevene. Formålet med oppgaven var kun at elevene skulle praktisere kritisk refleksjon og argumentasjon i et viktig tema. Også *lærer 3, 10. trinn* hevder at IOU bidrar til selvstendigjøring av elevene. Hen sa selv at hen tenkte at denne undervisningsformen bidrar til at elevene blir mer selvstendige. Denne undervisningsformen kan bidra til å skape et mer helhetlig menneske. Lærerne argumenterer for at IOU bidrar til en selvstendigjøring som fordrer at elevene evner å faglig argumentere for sine synspunkter. Slik blir IOU gjeldene innenfor eksistensparadigmet ettersom dette paradigmet fokuserer på jeget, et menneske som fullt og helt eksisterer på egenhånd og mestrer utfordringen å lede sitt eget liv. Lærerne anser IOU som et hensiktsmessig virkemiddel som bidrar til elevenes selvstendigjøring. De hevdet at IOU forutsetter et faglig grunnlag hos elevene, men dette grunnlaget kan gi grobunn for undring og faglig utvikling. Noen fokuserte på risikoen ved å anvende IOU, men de anså det som en viktig risiko å ta for å ivareta elevenes selvstendigjøring. Videre skal oppgaven drøfte funnene oppimot teori og metode for å kunne presentere et godt grunnlag for å svare på problemstillingen.

## 5.0 Diskusjon

### 5.1 Innledning

Formålet med dette studiet er å kunne svare på hvordan formen på undervisningen virker inn på elevenes oppdragelse. Dette kapittelet vil drøfte studiets funn i henhold til oppgavens teoretiske rammeverk. Fokuset vil ligge på de tre undervisningsformene DI, IOS og IOU, samt se på kultiverings- og eksistensparadigmet. Hver undervisningsform blir igjen delt inn i to underspørsmål: 1) I hvilke undervisningssituasjoner egner det seg å anvende de ulike undervisningsformene og 2) Hvordan virker de ulike undervisningsformene inn på elevenes oppdragelse når det gjelder kultiverings og eksistensparadigmet? Dette danner diskusjonsbasen som leder til den avsluttende konklusjonen og svar på problemstillingen.

### 5.2 Når egner det seg å anvende direkte instruksjon?

Ifølge oppgavens funn blir DI ansett som en undervisningsform som i hovedsak blir brukt for å sikre seg alle elevenes oppmerksomhet. DI ble også mest brukt tidlig i undervisningen. Lærerne argumenterte for at det var lettere for elevene å lære når de visste hvilke forventninger de var stilt ovenfor samt hvilke fremgangsmetoder de skulle anvende. Både Hattie (2014, s. 81) og Sæverot (2021, s. 22) belyser læringsmål som et kjennetegn på DI. I

alle undervisningstimene som ble observert benyttet lærerne seg av synlige læringsmål. Oppgavens funn tilsa også at i enkelte undervisningsøkter ønsket lærerne at elevene tilegnet seg en spesifikk kunnskap, spesielt i de teoretiske fagene. Samfunnsfag derimot, anså lærerne som et fag som muliggjorde vendinger i undervisningen som ikke var planlagt i forkant. Lærerne argumenterte også for at undervisningsplanlegging i møte med en hektisk hverdag kunne anses som avgjørende for hvorfor de brukte mye DI i klasserommet. Lærerne hevdet at det var deres opparbeidede arbeidserfaring som var grunnlaget for valg av undervisningsform. Noen av lærerne hevdet at det var lettere å planlegge og gjennomføre en mer direktestyrte undervisning. Andre belyste synlige læringsresultater som et avgjørende element. Rammefaktorer er en del av den didaktiske relasjonsmodellen og det har med omgivelsene rundt undervisningen å gjøre. Disse faktorene begrenser eller muliggjør undervisningen på ulikt vis. Tid er en viktig rammefaktor, og som funnene viste anså lærerne tiden som begrensende for å tilrettelegge for en mer indirekte undervisning (Broström & Hansen, 2003, s. 75).

Fra et annet perspektiv viste funnene til at lærerne så det som hensiktsmessig å legge noen føringer for blant annet skolens reglement, skolemiljøet og akseptabel oppførsel mot medelever. Det å være en trygg voksen og god rollemodell er noe som inngår i læreprofesjonen (Skjelmo, 2017, s. 267). Med dette sagt så utelukkes ikke oppfordring til kritisk tenkning og refleksjon hos elevene på dette området også. Men en lærer burde fremstå som en tydelig rollemodell når det kommer til hvilke moraler som er gjeldene for å bevare blant annet det gode psykososiale klassemiljøet som fremmer helse, trivsel og læring i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2010, s. 1). Læreren skal fremstå som lederen av klassen og vil med sine handlinger og valg ha en betydelig innvirkning på hvordan klassens normer og verdier utvikles (Broström & Hansen, 2003, s. 75). Lærerens «innblanding» kan gi elevene en struktur og retting på samværet. Dersom den voksne ikke har en direkte «innblanding» og regulering, kan dette resultere i at noen barn blir undertrykt, mens andre dominerer (Broström & Hansen, 2003, s. 126). Det å kunne ta hensyn i et samvær må læres, også kjent som sosial kompetanse. Dersom lærer fremstår som tydelig ved bruk av DI på disse områdene, kan det tenkes at læringsmiljøet bli mer forutsigbart som igjen kan gi både lærer og elever bedre forutsetninger for å mestre de oppgavene som er forventet. Funnene viser altså til at DI egner seg som undervisningsform når man skal sikre seg oppmerksomheten til alle elevene i starten av en undervisningstime. Det er også hensiktsmessig i situasjoner der elevene skal tilegne seg

en spesiell kunnskap, særlig i de teoretiske fagene. Dette samsvarer med Sæverots forskning som viste at DI ble brukt når læreren forklarte noe til elevene, spesielt knyttet til begrepsforståelse. Sæverots forskning, i likhet med min, redegjorde for at DI ble primært brukt til undervisning som handlet om tilegning av kunnskap og innsikt i faglige situasjoner.

### 5.3 Hvordan virker DI inn på kultiverings og eksistensparadigmet?

Biesta hevder at den pedagogiske oppdragelsen handler om hva vi som lærere oppfordrer elevene til å gjøre med deres evner og kompetanser (2020, s. 147). Funnene i undersøkelsen argumenterer for at DI kan hjelpe elevene til å bli mer strukturerte og målorientert i eget skolearbeid. Daglige oppgaver som innfris forteller elevene at de har gjort det som var forventet av dem, dette kan ses på som belønnende og motiverende for elevene (Modström & Hansen, 2003, s. 57). Men i praksis hadde dette resultert i et «om å gjøre å bli først ferdig» miljø i klassen. Lærer så på dette som problematisk ettersom hen ikke viste årsaken til at elevene ble så fort ferdig. Var det fordi de fant oppgavene interessante og en glede i å arbeide, eller ønsket elevene å bli fortrest mulig ferdig slik at de kunne tegne, lese eller gå tidligere ut i friminuttet. Læring i skolen handler ikke bare om arbeid i form av skriving, lesing, resonering og problemløsning, samt denne målingen av elevens læringsutbytte. Læreren må kontinuerlig spørre seg selv hvilken glede elevene har av undervisningen. Ifølge (Modström & Hansen, 2003, s. 38) er den profesjonelle lærerrollen definert av den faglige kompetansen, men også om kunnskap om elevenes emosjoner, trivsel og verdier. Er elevene engasjerte, motiverte og nysgjerrige, eller kjeder de seg, mistrives eller er bekymret? En elev eller elevgruppe som opplever et stadig press om at de skal prestere bedre kan bli utslitte og miste den indre motivasjonen, dersom ikke skolen tar hensyn til at de er hele mennesker. Biesta sin definisjon av oppdragelsesbegrepet sier at læreren skal oppfordre elevene til å handle med deres inkompetanser, blinde flekker, og de tingene de ikke mestrer (2020, s. 147). Når suksess er lett å måle, er også nederlag målbart. Et av kjennetegnene til DI er at instruksjonen ikke har flere løsningsmuligheter. På denne måten bidrar DI til at det blir veldig synlig hvem av elevene som mestrer, og hvem som ikke gjør det. Dersom elevene gjentatte ganger ikke mestrer, kan dette ha et negativt utfall på elevenes individuelle utvikling, både faglig og sosialt. Sæverot hevder at dersom man skal oppnå det dobbelte formålet med utdanning som innebærer det som er best for eleven og det som er best for samfunnet, så må man la eleven svare i ett førstepersonsperspektiv. Videre forklarer han at dette realiseres ved å gi plass til ulike mellomledd for å åpne opp for ulike valg for elevene (2021, s. 13). Dersom elevene har flere valg, er sjansene for at elevene lykkes større ettersom det da er flere ulike måter å løse en

oppgave på. Dette kan ha en positiv innvirkning på elevenes faglige engasjement, og videre oppfordring til selvaktivitet som er en vesentlig del av oppdragelsesbegrepet. På bakgrunn av dette argumenteres det for at det er viktig å også tilrettelegge for indirekte oppfordring i undervisningen.

Lærerne belyste synlige læringsmål som en årsak for hvorfor de brukte DI. Dette kan resultere i at lærernes oppmerksomhet i undervisningen rettes mot det man tror at eventuelle prøver og tester vil inneholde, og dette kan neglisjere betydningsfulle områder av læringsarbeidet som for eksempel elevenes intuisjon og kreativitet som er sentrale verdier innenfor eksistens paradigmet. Fra et annet perspektiv er det nettopp en vesentlig del av elevenes skolegang som innebærer at læring skal måles. Gjerne i en avsluttende eksamen eller nasjonale prøver. På bakgrunn av dette kan det argumenteres for at lærerne er helt avhengige av at elevene forstår ulike fremgangsmetoder som trengs for å løse ulike oppgaver i fagene. Men som redegjort for, er dette mest aktuelt i de teoretiske fagene, enn samfunnsfaget som denne oppgaven har tatt for seg. I samfunnsfaget kan det motsetningsvis argumenteres for at et overbruk av DI kan virke imot fagets formål som er å oppfordre elever til kritisk tankegang og engasjert medborgerskap (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2). På bakgrunn av dette mente lærerne at man skulle vise forsiktighet ved å innlemme egne subjektive meninger om politikk, religion og livssyn i samfunnsfaget. De mente dette kunne påvirke elevenes evne til å gjøre seg opp selvstendige meninger om verden rundt seg, og hvordan elevene selv ønsker å bidra i samfunnet basert på egne ønsker og behov. Et forsterket press på den målbare siden av skolearbeidet kan svekke nettopp den kreativiteten, mestringen og selvstendigjøringen som Sæverot hevder er viktig (2021, s. 19). Et overforbruk av DI i undervisningen kan resultere i en negativ påvirkning på elevenes utvikling av selvet, som gjenspeiler eleven som aktiv leder av sitt eget liv. Biesta (2017, s. 26) hevder at en snever oppfatning av skolens oppgaver, som for eksempel målbare resultater kan resultere i at man glemmer at utdanning skal bidra til dannelsen og utviklingen av demokratisk samfunnsdeltakelse. Biesta refererer til spørsmålet om hva som er ønskelig i praksis, ikke bare hva som er mest effektivt (2017, s. 26). Det handler ikke bare om at barn og unge skal lære mest mulig, de skal også beholde troen på seg selv som kompetente individer. Dette er svært viktig innenfor eksistens paradigmet og en viktig tyngde i den livslange læringen. Funnene viste at lærerne opplevde til dels den indirekte oppfordringen som varierende i form av hva de fikk tilbake fra elevene. Dette resulterte i at lærerne fikk følelsen av at elevene ikke forstod undervisningen og at læringsutbyttet dermed

var dårlig. Dette kan ses i sammenheng med risikobegrepet til Biesta (2017, s. 40) som tilsier at det er en større risiko innenfor indirekte undervisning kontra den direkte. Ifølge Biesta (2017, s. 25) er dette fordi vi har mindre kontroll over situasjonens utfall. Dette kan være en årsak til hvorfor flere lærere tolker det som mer risikofritt å anvende direkte instruksjon i motsetning til den indirekte undervisningen. Det er kanskje en større risiko for at færre elever våger å ytre sine egne individuelle meninger i klasserommet. Men ettersom lærerens oppgave er å lede elevenes arbeid på en måte som fremmer trivsel og helse er det viktig med et trygt læringsmiljø slik at det er rom for å utforske mer indirekte undervisning som krever mer av elevene på et individuelt plan.

Som oppgaven tidligere har redegjort for er DI kjennetegnet av mest mulig direkte kommunikasjon mellom lærer og elev. Men ifølge Biesta (2020, s. 148) kan vi ikke forme direkte, bare indirekte igjennom miljøet. Dette kan da realiseres ved å introdusere elevene for nye omgivelser, fordi det er igjennom denne tilpasningen at elevene tilegner seg nye vaner og dermed lærer. Ifølge Biesta søker mennesker en interaktiv balanse med sine omgivelser. Denne balansen må utforskes ved å «prøve og feile» (2020, s. 148). Dersom lærerens undervisning ikke tilrettelegger for prøving og feiling tilrettelegger man heller ikke for elevenes vekst som ifølge Biesta er selve formålet med pedagogikken (2020, s. 148). Han hevder at målet er verken å forme eller bestemme hvordan elevene skal tenke eller svare på hvordan de selv ønsker å eksistere i verden. Målet til oss lærere er å oppfordre elevene til å engasjere seg i dette spørsmålet på egenhånd (Biesta, 2020, s. 153). Derfor er aldri pedagogikkens formål å forme elevene direkte, og på bakgrunn av dette stilles det krav til andre undervisningsformer enn bare DI i skolen. Oppgavens funn redegjør for at DI kan være hensiktsmessig i enkelte situasjoner. Men DI innebærer at elevene fullt og helt må stole på lærerens direktiver og instruksjoner. Derfor tillater ikke DI elevene å svare i et førstepersonsperspektiv. Oppdragelse omfatter lærerens arbeid i å oppfordre elevene til å leve i en verden på en voksen måte. Den voksne måten beskrives som det kulturelle og eksistensielle spørsmålet om ens egne ønsker er noe man burde ønske seg, dersom en vil leve et liv sammen med andre mennesker på en planet med begrenset kapital til å oppfylle alle våre drømmer og ønsker (Biesta, 2020, s. 153). Dette spørsmålet er stilt i et førstepersonsperspektiv. Det vil si at hver og en av oss, må ta dette inn over oss selv. Og dersom lærere skal få elevene til å engasjere seg i dette, stilles det krav til en undervisning som tar for seg førstepersonsperspektivet. Oppsummerende kan man si at DI er en gunstig

undervisningsform, og helt nødvendig i enkelte situasjoner. Men dersom det blir en overrepresentasjon av DI i skolen kan en mulig konsekvens være at elevenes intuisjon, kreativitet og evne til å svare i førstepersonsperspektivet neglisjeres. Derfor er den pedagogiske oppdragelsen helt avhengig av andre undervisningsformer enn bare DI.

#### 5.4 Når egner det seg å anvende indirekte oppfordring som er spesifisert?

Indirekte oppfordring som er spesifisert innebærer at læreren er indirekte i sin kommunikasjon med elevene, selv om undervisningsformen betraktes som et tredjepersonsperspektiv. Dette er fordi elevenes valg ikke er uavhengig av læreren som tredjeperson (Sæverot, 2021, s. 23). Oppgavens funn tilsa at dette var den mest anvendte undervisningsformen i timene som ble observert. En gjentakende situasjon var at lærerne oppfordret elevene til selvstendig tankegang når de stilte spørsmål, men lærerne hadde også en formening om hvilke svar de var ute etter i forkant av spørsmålet de stilte. Ifølge Sæverot (2021, s. 23) er IOS i likhet med DI basert på et ønske om kontroll fra læreren. Dette samsvarer med informantenes perspektiv som kom frem under intervjuene. De fleste lærerne befant seg i grenselandet mellom at de var redd for å slippe elevene helt løs med de åpne oppgavene, samtidig som de var enig i at direkte instruksjon kunne ha negative konsekvenser på sikt. På bakgrunn av dette kan det diskuteres om IOS ligger på et sted mellom det synlige læringsparadigmet og det eksistensielle læringsparadigmet. Lærerne opplever undervisningsformen som et egnet og godt alternativ til tider, ettersom de ønsker å bevare noe av kontrollen over undervisningssituasjonen. En hensiktsmessig måte å anvende IOS på var som en kartleggingsmetode ifølge en av lærerne. Hen hevdet at IOS kunne brukes på en måte som tillot læreren å vurdere elevenes forkunnskaper. Men hen understreket viktigheten av å ikke låse seg til den opprinnelige løsningen man hadde sett seg ut. Hen mente at det viktigste var å oppfordre elevene til selvstendig refleksjon. På denne måten kan læreren fungere som en veileder ovenfor elevene, som kan hjelpe de med å strukturere den kunnskapen de allerede besitter. Ifølge Modström og Hansen (2003, s. 39) blir en elev glad for å lykkes, men enda mer glad når eleven selv opplever at de var de selv som person, deres egne evner og innsats som skapte suksessen. Dersom man anvender IOS på denne måten vil undervisningsformen fungere formålstjenlig dersom elevene får en opplevelse av at det var de som skapte suksessen *selv om* det var læreren som iverksatte det. Dersom elevene opplever at det er ytre årsaker til deres gode resultater, får de ikke oppleve den ekstra gleden av å se sin egen innsats som en medvirkende suksessfaktor. Derfor blir det også læreren sin jobb å ikke ødelegge denne

illusjonen og elevenes glede av å mestre på egenhånd. Læreren må bevisst iscenesette og ordne ulike indirekte elementer i disse situasjonene som er involvert i undervisningen (Sæverot, 2021, s. 27). På denne måten opplever elevene det som langt mer stabilt, og dersom man lykkes en gang, kan dette gi håp for fremtidig suksess.

Lærerne så det som hensiktsmessig å anvende IOS når denne undervisningsformen tilrettela for delvis fritt spillerom innenfor gitte faglige rammer. I likhet med Sæverot sin forskning tilsa oppgavens funn at lærerne anvendte IOS når de ønsket at elevene skulle tilegne seg en faglig kunnskap, derfor hadde lærerne som regel et mål for timen. Lærerne kommuniserte indirekte til elevene via mellomledd som eksempeloppgaver. På denne måten kan lærerne gi elevene opplevelsen av at det var elevene selv som oppdaget noe i undervisningen, selv om denne opplevelsen egentlig var iscenesatt av læreren. Igjennom IOS kan altså lærer oppfordre elever til å lykkes på egenhånd, noe som på sikt kan gi elevene motivasjon, kontra dersom elevene bare hadde lykkes via tilfeldige forhold.

### 5.5 Hvordan virker IOS inn på kultiverings og eksistensparadigmet?

Kultiveringsparadigmet er et sosialt paradigme som interesserer seg for hvordan mennesker blir slik de er, som et resultat av sosiale prosesser. Dersom man skal vurdere hvordan IOS kultiverer elevene må man se på hvordan IOS påvirker de sosiale prosessene som foregår i en undervisningssituasjon. Oppgavens funn konkluderte med at IOS var den mest anvendte undervisningsformen blant lærere. Dette er på ingen måte generaliserbart, men det begrensede datamaterialet som oppgaven innhentet tilsa dette. Som tidligere nevnt er IOS i likhet med DI basert på et ønske om kontroll fra lærerperspektivet. Dette samsvarer med informantenes perspektiver som kom frem under intervjuene. De fleste lærere befant seg i grenselandet mellom at de var redde for å slippe elevene løs med de helt åpne oppgavene, samtidig som de var enig i at direkte instruksjoner kunne ha negative konsekvenser på sikt. Dette kan virke inn på hvordan elevene blir kultivert inn i en undervisningskultur der hvor lærer delvis ønsker kontroll over undervisningssituasjonen. Innenfor eksistensparadigmet blir lærerens rolle ifølge Biesta en slags oppfølgende pedagogisk rolle der hvor læreren skal oppfordre selvet til å bli et selv. Dette kan delvis realiseres igjennom IOS dersom eleven får en autentisk opplevelse av at det de lærer er selvopplaget og ikke iscenesatt av læreren. Benner referer til dette som «oppfordring til selvvirksomhet» (2003, referert i Biesta 2020, s. 151). Derfor blir det



lærerens rolle å støtte opp under elevenes interesser, gi dem positive tilbakemeldinger når de lykkes og vise dem at de har oppnådd de gode resultatene. Lærer kan igjennom IOS drive oppfølgende pedagogisk arbeid ved å oppfordre elevene til å lykkes på egenhånd, noe som på sikt gir elevene indre motivasjon, kontra dersom elevene bare hadde lyktes via tilfeldige forhold. Funnene tilsa at lærerne så på IOS som muliggjørende for elevenes selvstendigjøring, men også som en god veiledningsmetode for å gripe elevenes interesser. Biesta hevder at subjektivitet ikke er et læringsresultat. Og denne subjektiviteten er heller aldri noe en lærer kan formane frem (2017, s. 47). Da mister den pedagogiske oppdragelsen sitt formål. Læreren skal kun oppfordre eleven til å engasjere seg i subjektive spørsmål om egen eksistens. På bakgrunn av dette møter IOS i likhet med DI noen utfordringer innenfor eksistensparadigmet, da ingen av disse undervisningsformene tillater eleven å svare i et førstepersonsperspektiv. Noe som er en forutsetning for dannelsen av elevens subjekt.

Flere av lærerne har betegnet samfunnsfaget som et fag som muliggjør vendinger i undervisningen. Med dette menes det at man som lærer går bort ifra det som var det opprinnelige formålet med timen og «vandrer» seg inn på andre temaer. Ifølge lærerne skjer dette svært ofte. En mulig forklaring på dette kan være at mye i samfunnsfaget har en overføringsverdi. For eksempel i de samfunnsfagtimene som ble observert var temaene: andre verdenskrig, Holocaust, eller erobringen av Amerika på 1400. tallet. Felles for disse tre temaene er blant annet brudd på menneskerettigheter og undertrykkelse av bestemte folkeslag. Dette kan overføres til samfunnsaktuelle problemer vi som samfunn står ovenfor i dag. Dette hevdet også en av lærerne som uttalte seg om at når black lives matter bevegelsen var høyst aktuell, stoppet han opp den ordinære samfunnsfag undervisningen og tok heller ett dypdykk i dette viktige temaet. På denne måten bidrar samfunnsfaget til å utvikle tenkemåter som bidrar til et aktivt medborgerskap som er bygd på kunnskap om demokrati, miljø og menneskerettigheter, likestilling og verdien av mangfold (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2). Samfunnsfaget skal også bidra til å styrke elevenes forståelse av seg selv som individ, samfunnet de lever i, men også hvordan de kan påvirke sitt eget liv og sin egen fremtid (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2). Dette er sentrale verdier innenfor kultiverings og eksistensparadigmet som skal fremme både elevens evne til å ta selvstendige avgjørelser basert på egne ønsker og verdier, samtidig som elevene evner å veie hvilke verdier en burde ønske seg dersom en vil leve sitt liv i et kulturelt samfunn sammen med andre. Oppgavens funn tilsa at læreren ønsket med sin undervisning å tilrettelegge for elevenes faglige, sosiale

og emosjonelle utvikling samt bidra til demokratisk deltakelse blant elevene. Dette er i tråd med kultiveringsparadigmet og det dobbelte formålet med utdanning som interesserer seg for elevenes innvielse til kulturelle verdier, moral og samfunn (Biesta, 2020, s. 153). Men ifølge Biesta skjer ikke pedagogiske handlinger bare ved å introdusere elevene til samfunnets kultur og det i kulturen som har betydning for elevenes fremtid. Lærers pedagogiske handlinger skal også oppfordre elevene til å skape noe i verden (Werler, 2017, s. 169). Derfor kan IOS fungere formålstjenlig for elevenes kultivering og oppfordring til selvstendighet til tider, men det blir også en mangelfull undervisningsform på grunnlag av at elevenes kultivering og selvstendighet også omhandler at elevene skal skape noe i verden på eget initiativ uten noen føringer fra læreren.

Avslutningsvis kan man anskue IOS i likhet med DI som en mangelfull undervisningsform ettersom det i eksistensparadigmet stilles spørsmål om «jeget» og disse to undervisningsformene formoder et tredjepersonsperspektiv. Lærer kan ved bruken av IOS drive pedagogisk arbeid som oppfordrer selvet til å bli et selv, men skal subjektivering fullt og helt finne sted fordrer dette at elevene involverer selvtillit og ser etter svar i seg selv, og ikke i læreren. I eksistensparadigmet eksisterer eleven fullt og helt på egenhånd og står for utfordringen å lede sitt eget liv (Biesta, 2020, s. 151). Derfor stilles det krav til i utdanningen, en undervisningsform som tillater elevene å svare i et førstepersonsperspektiv, ettersom eksistensparadigmet redegjør for at «jeget» ikke blir produsert fra utsiden.

#### 5.6 Når egner det seg å anvende indirekte oppfordring som er uspesifisert?

I kapittel 4.4.1 beskrives en oppgave i samfunnsfaget i 9. klasse. Oppgaven omhandler i korte trekk hvilke faktorer som var mest og minst viktige for utbruddet av andre verdenskrig. På bakgrunn av samtale med lærer ble oppgaven definert som IOU. Hensikten med oppgaven var å oppfordre elevene til kritisk refleksjon og faglig argumentasjon for svarene sine. Oppgaven var dermed et førstepersonsperspektiv, ettersom elevene måtte finne svaret i seg selv (Sæverot, 2021, s. 26). Slike oppgaver oppfordrer elevene til selvvirksomhet (Biesta, 2020, s. 154). Oppgaven tilrettelegger for at elevene kan ta uavhengige beslutninger og argumentere for disse på en selvstendig måte. I intervjuene hevdet lærerne at samfunnsfaget var godt egnet til indirekte undervisningsformer. Årsaken til dette kan være fagets naturlige form som er preget av undring og utforskning. I den nye læreplanen står det at elevene skal undre seg over,

reflektere omkring og vurdere hvordan kunnskap om samfunn før og nå blir til. De skal også vurdere kritisk om kilder er pålitelige og relevante (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2). Faget i seg selv stiller altså krav til egenaktivitet og kritisk refleksjon hos elevene, noe som er en betydningsfull del av indirekte undervisning. De fleste lærerne så det som formålstjenlig å anvende indirekte oppfordring som er uspesifisert når elevene hadde rikelig med forkunnskaper om temaet det ble undervist i. Dette var blant annet fordi elevenes modningsnivå kom til syne i slike oppgaver, og dersom elevene ikke hadde nok forkunnskaper opplevde lærerne elevenes faglige respons som veldig varierende. På bakgrunn av dette var det flere lærere som mente at det var bedre tilrettelagt for IOU på ungdomskolen enn barneskolen ettersom elevenes kognitive emosjonsnivå utvikler seg med elevenes alder. På tross av lærernes oppfattelse om elevenes læringsutbytte ved bruken av IOU hevder både Biesta (2017, s. 154) og Sæverot (2021, s. 20) at det å la eleven svare i førstepersonsperspektiv er helt nødvendig i danningen av eget subjekt. En av lærerne utalte at det var viktig å tørre å stå i kaoset som kunne oppstå i slike læringssituasjoner. «Ukontrollerte» tilstander kan være et resultat av en undervisningsform der det er vanskelig å beregne utfallet. Men undervisning og læring er ikke lengre bare knyttet til disiplin, ro og orden i klasserommet. Undervisning innebærer dialog, at man lytter, respekterer og utfordrer hverandre (Modström & Hansen 2003, s. 42). Dette er også forutsetninger for demokratisk deltakelse.

Lærerne følte seg ikke begrenset av rammefaktorene som var gitt av myndighetene. På spørsmål om dette kom det frem at testing og måling av kunnskap ikke avgrenset undervisningen. Lærer betraktet kompetansemålene som vide, og hevdet at mye var opp til lærerens egen fortolkning. IOU ble trekt frem som en undervisningsform som tilrettela for at elevene selv kunne fordype seg i ulike temaer som interesserte dem. Dette disponerte elevene for dybdelæring som blir definert som evnen til å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområdene (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 1). Ifølge Utdanningsdirektoratet er det viktig å tilrettelegge for dybdelæring slik at elevene utvikler den kompetansen de trenger i en fremtid som endrer seg raskt (2019, s. 1).

Som lærer har man ikke adgang til elevenes tanker eller innsikt i hva de oppfatter av undervisningen. Dersom elevene selv får velge ut hva de ønsker å studere nærmere, uten detaljerte direktiver fra læreren kan dette ha en positiv effekt på innkallingen til egenaktivitet. En av lærerne uttalte i intervjuet at alt vi gjør i skolen har en overføringsverdi. Derfor kan det argumenteres for at dersom læreren via IOU oppfordrer elevene til en selvstendig tankegang er dette egenskaper som elevene tar med seg videre i livet. Dette er en vesentlig del av lærerens rolle i elevenes oppdragelse. For å summere opp viste funnene at IOU ble brukt når læreren testet elevene på et subjektivt og eksistensielt nivå. Dette i likhet med Sæverot sin forskning som også tilsa at lærerne anvendte IOU når de ønsket å gi elevene rom for å reflektere. På denne måten får elevene frihet til å svare på sin egen spesielle måte, men også friheten til å ikke svare i det hele tatt.

### 5.7 Hvordan virker IOU inn på kultiverings og eksistensparadigmet?

Ifølge Biesta (2020, s. 147) blir subjektivering av eleven til i et usikkert landskap, avhengig av kulturen rundt oss og andre mennesker i verden. IOU kan oppfordre til denne prosessen ettersom denne undervisningsformen representerer en mer usikker handling enn DI og IOS. Læreren kan også disponere elevene for nye miljøer og omgivelser ettersom det er igjennom denne tilpasningen elevene lærer. Oppgavens funn tilsa at lærerne anså IOU som et positivt tiltak for å fremme elevenes selvstendiggjøring. De argumenterte for at IOU bidro til utviklingen av elevenes empati og kritiske tenkning, noe som igjen ville bidra til et mer helhetlig menneske. Dersom skolen skal oppdra elever med en grunnleggende interesse for deltakelse og selvstyre, så burde undervisningen oppmuntre til elever som ikke viker unna det å ta ansvar og som ikke overlater andre til å styre og med dette fremstår som passive tilskuere til samfunnsutviklingen (Biesta, 2020, s. 147). Ifølge lærerne tillater IOU elevene å svare i et førstepersonsperspektiv. Dette gir elevene en sterkere forankring i spørsmål som omhandler etikk og etisk refleksjon. På denne måten så bidrar IOU til elevenes subjektivering, som er en forutsetning for demokratisk deltakelse. Et demokrati forutsetter mennesker som evner å reflektere kritisk samt ta selvstendige valg basert på egne ønsker og behov. Derfor stilles det krav til IOU dersom skolen skal nå sitt mål om å stimulere elevene til å bli aktive medborgere, og gi dem kompetanse til å delta i videreutviklingen av demokratiet i Norge (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 7). Skolen skal også skape respekt for at mennesker er forskjellige. Dette fordrer at elevene som går på skolen har en vedvarende mulighet til å svare i førstepersonsperspektivet, slik at de utvikler en selvstendig tankegang. Hele det demokratiske samfunnet hviler på at befolkningen har like rettigheter og like muligheter til å

delta i beslutningsprosesser (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 7). Det kan tenkes at IOU fremmer elevenes likeverdige muligheter dersom elevene får uttrykke seg på sin helt egen måte. Demokratiet forutsetter også en tro på at mennesket er kulturskapende og derfor kan gripe inn i sine omgivelser (Biesta, 2017, s. 41). Dersom undervisningen tillater elevene å svare i et førstepersonsperspektiv, muliggjør dette at elevene kan i en større grad forme den kulturen de selv ønsker og velger å være en del av. Det mest fundamentale i eksistensparadigmet er menneskets evne til å fullt og helt lede sine egne liv (Biesta, 2020, s. 150). På bakgrunn av dette kan man som lærer aldri fullt og helt være herre over utfallet av de aktivitetene som bringes inn i de undervisningen. Ifølge Biesta (2020, s. 150) vil alle pedagogiske situasjoner som forutsetter menneskelig likeverd være uforutsigbare, fordi det åpner opp for andres bidrag inn i situasjonen. I lys av dette kan det argumenteres for at IOU er den mest risikable undervisningsformen ettersom den tillater elevene å svare i et førstepersonsperspektiv. Oppgavens funn bekreftet dette ettersom lærerne hevdet at det var denne undervisningsformen de vegret seg mest for å benytte samt at de opplevde den som mest usikker i forhold elevenes respons. De var redd for at elevenes læringsutbytte ikke skulle være tilstrekkelig og at enkelte elever skulle melde seg ut. Motsetningsvis argumenterte de også for at dette var en viktig risiko å ta for å oppfordre til elevenes selvstendigjøring.

I det moderne samfunn stilles det krav til at læreren skal være opptatt av elevenes læringsutbytte og kvaliteten på dette. Læringsutbyttet må vurderes i sin bredde på en måte som øker både elevenes skolefaglige, sosiale og individuelle selvoppfatning (Modström & Hansen 2003, s. 41). I følge Biesta (2017, s. 86) er noe av problemet med en risikofri utdanning at det blir sett på som viktig at elever bare lærer. Biesta hevder motsetningsvis at det viktigste er at elevene lærer noe og at de lærer det av bestemte årsaker. Dette er egenskaper som er vanskelig å måle, og oppgaven har tidligere problematisert måling av læring. Årsaken til denne problematiseringen er neglisjeringen av eksistensparadigmet som er orientert mot frigjøring, det vil si mot væremåter og handlemåter som ikke bare aksepterer den gitte orden (objekt) men heller orienterer seg mot endringen av denne eksisterende orden for å muliggjøre ulike måter å være på (subjekt) (Biesta, 2017, s. 88). Problemet er altså at dersom man ser på læring som målbart så tildekker det viktige dimensjoner i pedagogisk praksis, som gjerne er knyttet til elevens subjekt som er en essensielt i elevenes oppdragelse.

Biesta mener at med en gang vi lærere aktivt prøver å skape subjektivitet vil den overhodet ikke finne sted (Biesta, 2012, s. 147). Han hevder at dette aldri er pedagogikkens mål, pedagogikken, nærmere bestemt oppdragelsen skal oppfordre elevene til å selv reflektere over hvordan de vil eksistere i verden. Man kan altså tolke det slik at dersom læreren forsøker å forme direkte, ved en direkte pedagogikk vil dette ha en motstridende effekt. Derfor for å løfte frem verdier som eksistens, selvstendighet og kritisk refleksjon burde lærere anvende IOU slik at elevene selv kan fremkalle egenaktivitet og stole på egne valg i faglige og sosiale sammenhenger. Spørsmålet om «jeget» og jegets evne til å ta selvstendige valg og aktiv styrer i eget liv er det mest essensielle i eksistensparadigmet. Det kan argumenteres for at uten IOU blir dette formålet vanskelig. Dersom elevene ikke kontinuerlig får muligheten til å ytre subjektive meninger uten direktiver, formeninger eller forutsatte mål, reduseres elevenes evne til å opptre selvstendig å handle ut ifra egne tanker og verdier. Det er altså aldri fullt mulig for en pedagog å produsere en annen persons jeg. Dette er elevenes eget arbeid, og undervisningen må derfor tilrettelegge for dette. Vi som lærere må oppfordre elevene til å engasjere seg i eksistensielle spørsmål på egenhånd, dette er vår jobb som pedagogiske veiledere. Som drøftingen har argumentert for er elevenes identitet et resultat av samspiller mellom interne (eksistens) og eksterne (kultur) faktorer. Men ifølge Biesta er den avgjørende faktoren hva man gjør med den man er (Biesta, 2012, s. 156). Dette er ikke noe vi lærere har kontroll over, men vår jobb er å legge opp til en undervisning som oppfordrer elevene til å føle at de selv har kontroll over dette.

## 6. Konklusjon og avslutning

I denne avsluttende delen av masteroppgaven skal det redegjøres for forskningens viktigste funn, samt svares på oppgavens problemstilling. Avslutningsvis foreslås det videre forskning innen feltet.

### 6.1 Svar på problemstillingen

Mitt forskningsprosjekt har undersøkt hvordan undervisningsformen vi lærere nytter i undervisningssammenheng virker inn på elevenes pedagogiske oppdragelse. Innenfor begrepet pedagogisk oppdragelse har det blitt redegjort for to ulike paradigmer som forklarer hva som er pedagogikkens formål innenfor disse: kultiveringsparadigmet og eksistensparadigmet. Hvordan kan måten vi lærere velger å undervise på være med i prosessen av elevenes

dannelse av eget subjekt og selvstendig deltakelse i et demokratisk samfunn? I lys av dette kan det argumenteres for at mitt forskningsprosjekt undersøker en del av pedagogikkens ansvar og formål. Ifølge den nye overordnede delen av læreplanen skal opplæringen gi elevene innsikt i det kulturelle mangfoldet, og vise respekt for den enkelte sitt livssyn. Elevene skal og utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og felleskap i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2). På bakgrunn av teori, og forskningen som er gjort konkluderer oppgaven med at lærernes undervisningsform virker inn på elevenes oppdragelse. Funnene i oppgaven redegjør for at de ulike undervisningsformene virker ulikt inn på forskjellige områder innenfor oppdragelsesbegrepet. DI og IOS som begge er lærerdrevne undervisningsformer basert på lærerens eget ønske om kontroll, åpner opp for tilegning av faglige ferdigheter og kan derfor gi elevene klare mestringsfølelser i epistemologisk forstand. Lærernes tydelige kommunikasjon og struktur er faktorer som blir vektlagt som gunstige i undervisningssammenheng. Lærerens tydelighet kan bidra til å gjøre læringsmiljøet mer trygt og forutsigbart som kan gi elevene en trygg forankring i kultiveringsprosessen og dannelsen av eget subjekt. Oppgaven redegjorde også for at det er flere rammefaktorer som tilrettelegger spesielt for bruken av DI i skolen. Et resultat av dette var at flere av lærerne kvidde seg for å ta i bruk IOU. Dette samsvarer med eksisterende teori innen feltet, som tilsier at risikobegrepet er mer knyttet til indirekte undervisningsformer enn direkte. En konsekvens av dette i et langsiktig perspektiv kan være at elevene blir mindre vant til å ta beslutninger basert på egne subjektive meninger, ønsker og behov. Dette kan igjen få en negativ innvirkning på lærerens pedagogiske arbeid i å sikre elevene en undervisning som tilrettelegger for elevenes eget arbeid i å utvikle selvstendighet som dermed gir elevene den tryggheten de trenger for å kunne delta i et demokratisk samfunn basert på egne ønsker og premisser.

IOU åpner opp for at lærerne kan oppfordre elevene til å svare uavhengig i førstepersonsperspektivet. Slik kan elevene engasjeres til å reflektere rundt hvordan de selv ønsker å leve livene sine, både selvstendig og sammen med andre. Derfor burde man tilrettelegge for IOU i skolen dersom lærerne skal oppfordre elevene til å engasjere seg i egen danning, som er essensielt lærerarbeid i den pedagogiske oppdragelsen i skolen. På bakgrunn av dette konkluderer oppgaven med at det stilles krav til en variert undervisning i skolen ettersom de ulike undervisningsformene åpner opp for ulike kvaliteter innenfor oppdragelsesbegrepet. Det blir da opp til læreren som profesjonsutøver å vurdere når det

egner seg å anvende de ulike undervisningsformene som på en formålstjenlig måte tilrettelegger for elevenes pedagogiske oppdragelse i skolen. I en verden i konstant endring er det viktig å legitimere det arbeidet vi gjør på bakgrunn av det vi selv oppfatter som etisk forsvarlig og relevant for utdanningen og elevenes beste. Å utvikle egen undervisningspraksis kan styrke autonomien til både lærere og elever. Kunnskap om ulike undervisningsformer kan føre til aktiv refleksjon om hvilke kvaliteter direkte og indirekte undervisningsformer åpner opp for. Og kanskje viktigst av alt, siden man ikke kan utelukke den ene eller den andre, hvordan vi kan kombinere disse to på en formålstjenlig måte. Dette forskningsprosjektet kan også bidra til videre refleksjon om subjektivering og kultivering av eleven. I lyset av forskningen som denne masteroppgaven har presentert argumenteres det for at en hensiktsmessig kombinasjon av de ulike undervisningsformene vil utvikle selvstendige elever som evner å handle på egne premisser og etisk forsvarlig i et demokratisk samfunn som elevene selv ønsker å ta del i. Det er nemlig samspillet av interne og eksterne faktorer som gjør elevene til den de er. Og når alt kommer til alt, enten det er via forskning vi leser, eller den pedagogiske praksisen vi bedriver som lærere i skolen, er det den forskjellen vi utgjør som teller, uansett hvordan vi evner å redegjøre for den.

## 6.2 Forslag til videre forskning.

I arbeidet med masteroppgaven har det åpnet seg flere problemstillinger og spørsmål knyttet til undervisningsformer og oppdragelse som er interessant å forske videre på. Spesielt ville det vært spennende å se om lærerens ulike undervisningsformer virker inn på andre pedagogiske fenomener i skolen. For eksempel hvordan de ulike undervisningsformene virker inn på elevenes subjektive opplevelser av undervisningen. Det ville også vært interessant å ta et dypdykk i hvorfor lærere opplever at skolen tilrettelegger mer for en direkte en indirekte undervisning. Sæverot (2021, s. 33) mener at det trengs mer forskning innen feltet, og at det spesielt er behov for å undersøke hensiktsmessigheten eller egnetheten til de ulike undervisningsformene grundig og systematisk. Han hevder at disse undervisningsformene er mer eller mindre utforsket i utdanningen. Dette stiller jeg meg enig i, og tenker at det ville vært svært interessant å se hva resultatene av de ulike undervisningsformene ville vist på lang sikt. Ut ifra en gjennomgang av egen forskningsoppgave ser jeg at det kunne vært gunstig med en større undersøkelse av det fenomenet jeg har undersøkt. Mitt utvalg var forholdsvis lite, det kan derfor tenkes at det hadde vært svært interessant og undersøkt dette temaet i en større skala for å se hva resultatene ville vist.





## Bibliografi

- Arneberg, P. (1994). *Hvordan kan skolen oppdra til demokrati?*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Benner, D., (2015) *Allgemeine Pädagogik. (General Theory of Education. 8th Edition).*  
Weinheim: Juventa.
- Bergem, T. (2011). *Læreren i etikkens motlys: innføring i yrkesetisk tenking og praksis* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Biesta, G. (2020). *Danning og oppdragelse: om viktigheten av et skille*. I Sævi, T. G, Biesta (Red.), *Pedagogikk periferi og verdi*. Vigmostad & Bjørke
- Biesta, G. (2017). *Undervisningens genoppgivelse*. Aarhus: Forlaget Klim
- Biesta, G. (2017). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Biesta, G. (2013). Å snakke «pedagogikk» til «education»: *Internasjonalisering og problemet med konseptuell hegemoni i studiet av pedagogikk*. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, årgang 97, s. 172-184.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). "Using thematic analysis in psychology." *Qualitative Research in Psychology* (3): 77-101
- Broström, S., & Hansen, M. (2003). *Didaktikk og dannelse*. I B. Overland (Red.), *Pedagogikk: mangfold og muligheter* (s. 61-104). København: Damn & Søn
- Bruner, J. (1997). *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dweck, C. S. (2019). *The choice to make a difference*. *Perspectives on Psychological Science*, 14(1), 21-25.
- Frindte, A. & Mierendorf, J. (2017). *Bildung, Erziehung [education] and care in German early childhood settings – spotlights on current discourses*. Hentet fra:  
[https://www.researchgate.net/publication/319384895\\_Bildung\\_Erziehung\\_education\\_and\\_care\\_in\\_German\\_early\\_childhood\\_settings\\_-\\_spotlights\\_on\\_current\\_discourses](https://www.researchgate.net/publication/319384895_Bildung_Erziehung_education_and_care_in_German_early_childhood_settings_-_spotlights_on_current_discourses)
- Gundem, B. B. 1998. *Skolens oppgave og innhold: En studiebok i didaktikk*. Oslo:

Universitetsforlaget AS.

Hattie, J., (2014). Synlig læring – for lærere. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Hjalte, O., (2020). Hvordan virker formen på undervisning på oppdragelse? Bergen: Høgskolen På Vestlandet.

Juul, J., Jensen, H. (2003). Fra lydighet til ansvarlighet. Oslo: Pedagogisk forum

Krogtoft, M. & Sjøvoll (Red.), Masteroppgaven i lærerutdanninga: *Temavalg, forskningsplan, metoder*. (2. utgave). Oslo: Cappelen damm

Kunnskapsdepartementet. (2020). Overordnet del – formålet med opplæringen. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/formalet-med-opplaringen/>

Kunnskapsdepartementet. (2020). Overordnet del – Å lære å lære. Hentet fra <file:///C:/Users/oda-h/Downloads/Overordnet%20del%20p%C3%A5%20bokm%C3%A5l.pdf>

Langseth, I. (2016, 11. august). Det er besvarelsen, ikke eleven som vurderes. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/karakterer-laereryrket-pedagogikk/det-er-besvarelsen-ikke-eleven-som-vurderes/144570>

Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (2013). Livet i skolen 1 (2. utgave.)  
Bergen: Fagbokforlaget.

Ogden, T. (2020). Skolens mål og muligheter. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Skjelmo, R. (2017). Profesjon og pedagogikk. I Stølen, G (Red.), *Pedagogisk mangfold: i et samfunnsperspektiv*. (s. 264-286). Oslo: Universitetsforlaget

Strandberg, L. (2008). Vykotsky i praksis blant pugghester og fuskelapper. Oslo: Gyldendal Akademisk

Sæverot, H., (2021). The indirectness in education, beyond the visible learning paradigm.  
XXX: Routledge.

Sæverot, H. (2013). Konturer av glemte sammenhenger mellom religion, etikk og pedagogikk. Teologisk tidsskrift, årgang 2, s. 396-413.

Sæverot, H., & Wærler, T. (2017). Pedagogikken språk. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Sævi, T., Biesta, J.J., (red.). (2020) Pedagogikk, periferi og verdi. Bergen: Fagbokforlaget.

Sørreime, Ø. (2016). Mål- og resultatstyringssystemet i skolen. Hentet fra

<https://www.utdanningsnytt.no/malstyring-skolestyring/mal--og-resultatstyringssystemet-i-skolen/145211>

Thagaard, T. (2009). Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode (Vol. 3).

Bergen: Fagbokforlaget.

Trippestad, T., A., Swennen, Anja. & Werler, T. (2017). The struggle for teacher education.

Bloomsbury Academic: London

Utdanningsdirektoratet. (2019). Dybdeløring. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2010). Retten til et godt psykososialt miljø Udir-2-2010. Hentet fra:

<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/Udir-2-2010-psykososialt-miljo/Del-I/3/>



## Vedlegg 1:

### **Vil du delta i forskningsprosjektet Direkte og indirekte undervisningsmetoder, en kvalitativ studie.**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å kartlegge læreres bruk av direkte og indirekte undervisningsmetoder. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med prosjektet er å få en bedre innsikt i direkte og indirekte undervisningsmetoder blant lærere på mellomtrinnet, altså 5-10. trinn. Studien blir i hovedsak gjort i samfunnsfaget. Forskningsspørsmålet *Hvordan virker formen på undervisning inn på oppdragelse?* Dette er min masteroppgave for endt lærerutdanning. Oppgaven skal leveres våren 2021. Datamaterialet skal kun bli brukt til dette formålet.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

*Høgskolen på Vestlandet, institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag* er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Forskningsprosjektet søker lærere fra 5-10. trinn på mellomtrinnet. Jeg søker etter lærere som underviser i samfunnsfaget. Det blir ca. 3-5 intervju til sammen.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Dersom du velger å delta i prosjektet innebærer dette at du blir observert i en undervisningssituasjon i en samfunnsfagtime. Det som er relevant for forskningsspørsmålet i observasjonen vil bli notert fortløpende i et eget observasjonsskjema. Opplysningene som samles inn via observasjonen er direkte knyttet opp imot det jeg ønsker å undersøke og det vil ikke bli notert noe mer utover det. Det vil også bli gjennomført et semistrukturert intervju. Her samles det inn informasjon om dine egne tanker knyttet til egen bruk av direkte og indirekte undervisningsmetoder. Intervjuet vil ta deg ca. 20 minutter. Intervjuet vil bli tatt opp, deretter transkribert av meg. Lydopptaket slettes fortløpende etter at intervjuet er blitt transkribert.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun behandlingsansvarlig institusjon, Høgskolen på Vestlandet institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag. Og da student Oda Hjalte, veileder Herner Sæverot og May Britt Revheim Brekke som har tilgang ved behandling av dataene. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med

en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Det vil på ingen måte være mulig å gjenkjenne noen av deltakerne i denne studien.

#### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er ca. 15 mai 2021. Alt av personopplysninger og opptak blir slettet.

#### **Dine rettigheter**

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

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

#### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Høgskolen på Vestlandet* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

#### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Høgskolen på Vestlandet ved ~~Herner Søverot~~, Tel: 55 58 58 17, Mail: [Herner.Severot@hvl.no](mailto:Herner.Severot@hvl.no)  
Eller Oda Hjalte, Tel: 47 83 94 50, Mail: [odahjalte@gmail.com](mailto:odahjalte@gmail.com).
- Vårt personvernombud: Trine ~~Anikken~~ Larsen, Tel: 55 58 76 82, Mail: [Trine.Anikken.Larsen@hvl.no](mailto:Trine.Anikken.Larsen@hvl.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

*Herner Søverot*

*Oda Hjalte*

|

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Direkte og indirekte undervisningsmetoder, en komparativ studie* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjon av undervisning.
- å delta i kvalitativt forskningsintervju.

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

3 Informasjonsskriv og samtykkeskjema side 3

## Vedlegg 2:

Behandlingen av personopplysninger er vurdert av NSD. Vurderingen er:

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 08.01.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema](https://nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2021.

4 Godkjenning fra NSD side 1



#### 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 viderebehandles 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), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen 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.

#### *5 Godkjenning fra NSD side 2*

#### 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 eventuelt 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: Kajsa Amundsen  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

#### *6 Godkjenning fra NSD side 3*