

# From doing to learning

*Læringsorientering i elevers arbeidsplaner og ved bruk av arbeidsplaner i klasserommet*

**Nils Otto Steen**



Masteroppgave i pedagogikk, Pedagogisk forskningsinstitutt,  
Utdanningsvitenskapelig fakultet

**UNIVERSITETET I OSLO**

30. mai 2007



## Sammendrag

**TITTEL:****FROM DOING TO LEARNING****- Læringsorientering i elevers arbeidsplaner og ved bruk av arbeidsplaner i klasserommet****AV:****Nils Otto STEEN****EKSAMEN:****Master i pedagogikk****Studieretning: Allmenn****SEMESTER:****Vår 2007****STIKKORD:****arbeidsplaner, motivasjon, læringsorientering**

## Problemstilling

Problemområdet for denne studien er læringsorientering og bruk av arbeidsplaner for elever. Læringsorientering innebærer et fokus på egen læring, øke ens egen kompetanse, ønske om å forstå og en verdsetting av det som blir lært. Den overordnede problemstillingen for denne studien er:

*Hvordan kommer læringsorientering til uttrykk i elevers arbeidsplaner og i bruk av arbeidsplaner i klasserommet?*

Formålet med denne studien er å belyse hvordan læringsorientering kommer til uttrykk i selve arbeidsplanene til elevene, og hvordan læringsorientering kommer til uttrykk i lærers interaksjon med elevene ved bruk av arbeidsplaner. I sammenheng med beskrivelse av arbeidsplaner tar studien et historisk tilbakeblikk og knytter arbeidsformen til tidligere pedagogiske strømninger.

## Metoder og kilder

Analysen som er gjennomført i forbindelse med denne studien, er en sekundæranalyse av datamateriale fra forskningsprosjektet PISA+. Analysen er todelt: 1) tekstanalyse av arbeidsplaner og 2) videoanalyse av læreres interaksjon med elever ved bruk av arbeidsplaner.

Oppgaven har i hovedsak 2 datakilder for de empiriske analysene. 1) Arbeidsplaner fra 9. trinn på en skole, som strekker seg over 3 uker, og 2) ca. 2 timers videomateriale fra timer brukt til individuelt arbeid med arbeidsplaner ved skolen. Videomateriale er valgt ut for å belyse interaksjon mellom lærere og elever mens elevene jobber med arbeidsplaner. Det er to lærere til stede på ulike tidspunkt i observasjonsmaterialet. Det har vært et poeng å dekke begge lærerne likt tidsmessig for å kunne fange opp likheter og forskjeller på tvers og i mellom lærerne.

## Hovedkonklusjoner

I forhold til problemstillingen for oppgaven drøftes funnene fra analysen opp mot hovedkonklusjoner i tre forskjellige deler. Først i forhold til hva arbeidsplaner er og hvilke historiske røtter arbeidsformen har. Deretter med henblikk på hvordan læringsorientering kommer til uttrykk i selve arbeidsplanene. I denne forbindelse rettes også et blikk på arbeidsplanen som et verktøy for læringsorientering i seg selv. Til slutt trekkes det hovedkonklusjoner i lys av lærernes interaksjon med elevene ved bruk av arbeidsplanen.

I lys av hva arbeidsplaner er og hvilke historiske røtter arbeidsformen har, kan vi i denne studien konkludere med følgende:

Arbeidsplaner skal være et læringsverktøy med formål om tilpasset opplæring og ansvarslæring. Dette henger sammen med arbeidsformens historiske røtter som vi kan knytte til reformpedagogiske strømninger som amerikansk progressivisme og aktivitetspedagogikk.

Det er grunn til å anta at lærere og skoleledere ikke er bevisste arbeidsformens historisk navngitte forankring. Dagens bruk av arbeidsplaner i Norge og Sverige sees på som et eksempel på en arbeidsform som ikke introduseres gjennom egne direktiver eller satsninger, men som noe som har vokst fram ut i fra skolens behov og et verktøy for å løse utfordringer som er knyttet til tilpasset opplæring og elevaktiv skole.

Det er både likheter og forskjeller mellom dagens bruk av arbeidsplaner sammenlignet med bruken vi finner skissert i bruk av arbeidsplaner fra begynnelsen av forrige århundre. Funn i denne studien tyder på at dagens bruk av arbeidsplaner bare inntar deler av en opprinnelig form sammenlignet med en opprinnelig tankegang skissert i arbeidsformens historiske røtter.

Med blikk på arbeidsplanen som læringsverktøy i seg selv og på hvordan læringsorientering kommer til uttrykk i arbeidsplanene ved skole 4, kan vi i denne studien konkludere med følgende:

Arbeidsplanen kan ikke betraktes som et verktøy for støtte av læringsorientering i seg selv. Til dette er det observert for mye inkonsistens i planene med henhold til læringsorientering. Dette kommer særlig til uttrykk gjennom forskjeller mellom fag. Videoanalysen viser også hvor avhengig man er av lærers interaksjon for at elementer som støtter læringsorientering i arbeidsplanene skal fungere tilfredsstillende.

Arbeidsplanene ved skolen som er undersøkt har mye ved seg som kan gi støtte til utvikling av læringsorientering hos elevene. Elementer som er verdt å trekke frem er oppgaver med variasjon i vanskelighetsgrad, spesifikke og korte læringsmål, tilrettelegging for valg og medbestemmelse og åpning for tilbakemeldinger i privat form. Det er imidlertid også et utviklingspotensial her. Spesielt gjelder dette mer konsistent formulering av læringsmål, både formuleringen i seg selv og at nivåinndeling mer følger nivå på læringsmål fremfor mengde læringsmål og oppgaver. En mer bevisst bruk av heterogene grupper som samarbeider om læring savnes også i arbeidsplanene. Dette kan bidra som støtte til læringsorientering, samt demme opp for en utvikling mot for stor grad av individualisering.

Arbeidsplanene ved skolen som er undersøkt støtter til en viss grad et krav om multidimensjonalitet; at man kan jobbe forskjellig ut i fra samme læringsmål. I selve arbeidsplanene ligger det et potensial til ytterligere utnyttelse av multidimensjonalitet gjennom tydelig formulering av læringsmål og mer åpne oppgaver.

I lys av lærernes interaksjon med elevene ved bruk av arbeidsplanen, kan vi i denne studien konkludere med følgende i forhold til læringsorientering:

Tiden som er avsatt til bruk av arbeidsplaner, åpner i stor grad for muntlige vurderingshandlinger/tilbakemelding i privat form. Dette støtter læringsorientering og blir utnyttet i stor grad av lærerne. Det er imidlertid stor forskjell mellom lærerne. Vi finner eksempel på en lærer som underbraker læringssituasjoner og står i fare for å underminere det potensial som ligger i arbeidsplanens utforming i forhold til læringsorientering. Her foreligger det et stort skoleringspotensial med henblikk på type kommunikasjon som støtter læringsorientering.

Kanskje finnes det et stort skoleringspotensial i forhold til bruk av arbeidsplaner og læringsorientering i sin helhet?

## Forord

På pauserommet til lesesalen i 3. etasje på Helga Engs hus (Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo), henger følgende dikt av Ragnar Hovland (1996) på veggen:

*Verdens minste hund*

*Verdens minste hund  
søv i ei fyrstikkøskje  
Likevel har han  
sitt eige skrivebord  
og fekk namnet sitt i avisa  
då han løyste mysteriet  
med den usynlege svinekoteletten,  
og dette kan nok vere  
til oppmutring for somme.*

Første gang jeg leste diktet syntes jeg det bare var morsomt og underholdende. Den andre gangen jeg leste det, lot jeg diktet synke inn og relaterte det til min egen situasjon som mastergradstudent. Da ble det straks verre. Nå, derimot, håper jeg at min masteroppgave kan bidra til noe mer enn å løse mysteriet med den usynlige svinekoteletten.

Takk til mine veiledere, stipendiat Jo-Rasmus Zachariassen og professor Kirsti Klette. Jeg vil spesielt takke dere for å ha holdt meg på stien frem mot mål. Jeg har lært at det er mye man skal være forsiktig med å skrive, og at man skal være forsiktig med å bevege seg for langt inn på andre sine områder. Takk for at dere til slutt understreket at det er viktig å si *noe*.

En stor takk rettes til min følgesvenn og studiekollega, Cecilie Dalland. Uten deg kunne dette ha blitt en ensom og trist ferd. Det er absolutt å anbefale til andre å ha noen å samarbeide med underveis med masteroppgaven.

Cathrine Døscher skal ha en stor takk for korrekturlesning og kritisk tilbakemelding på språk og oppbygning. Til slutt: Solfrid og alle dere andre ved Røyse skole: Tusen takk skal dere ha. Jeg har tenkt mye på dere underveis.

Oslo, mai 2007

Nils Otto Steen

# Innhold

|  |             |
|--|-------------|
| <i>Sammendrag</i>  | <b>III</b>  |
| <b>Problemstilling</b>                                       | <b>IV</b>   |
| <b>Metoder og kilder</b>                                     | <b>IV</b>   |
| <b>Hovedkonklusjoner</b>                                     | <b>V</b>    |
| <i>Forord</i>  | <b>VII</b>  |
| <i>Innhold</i>   | <b>VIII</b> |
| <b>1. Innledning og problemstilling</b>                      | <b>1</b>    |
| <b>1.1 Problemstilling</b>                                   | <b>2</b>    |
| <b>1.2 Oppgavens teoritilfang og sentrale begreper</b>       | <b>2</b>    |
| <b>1.3 Oppgavens datakilder</b>                              | <b>4</b>    |
| <b>1.4 Oppgavens struktur</b>                                | <b>5</b>    |
| <b>2. Arbeidsplaner for elever</b>                           | <b>7</b>    |
| <b>2.1 Hva er arbeidsplaner?</b>                             | <b>7</b>    |
| <b>2.2 Arbeidsplaners røtter</b>                             | <b>8</b>    |
| 2.2.1 Dalton-planen fra begynnelsen av 1900-tallet           | 8           |
| 2.2.2 Winnetka-teknikken følger opp Dalton-planen            | 11          |
| 2.2.3 Integrert dag og Eget arbete fra 1970-tallet til i dag | 12          |
| 2.2.4 Knytningen til aktivitetspedagogikken                  | 14          |
| 2.2.5 Arbeidsplaner i Norge i dag                            | 17          |
| 2.2.6 Arbeidsplaner og individuell veiledning – utfordringer | 18          |
| <b>3. Teoretisk utgangspunkt</b>                             | <b>20</b>   |
| <b>3.1 Læringsorientering og prestasjonsorientering</b>      | <b>20</b>   |
| 3.1.1 Definisjoner   | 20          |
| 3.1.2 Eksempelet Amundsen og Scott – en kort digresjon       | 21          |
| 3.1.3 Ulike overskrifter om samme sak                        | 22          |
| 3.1.4 Tilnærming og unngåelse                                | 24          |
| 3.1.5 Sosial orientering                                     | 26          |
| 3.1.6 Oppsummering   | 26          |



---

|            |   |           |
|------------|---|-----------|
| <b>3.2</b> | <b>TARGET som analyseverktøy</b>                            | <b>27</b> |
| 3.2.1      | Task – oppgaver og læringsaktiviteter                       | 28        |
| 3.2.2      | Authority - medbestemmelse                                  | 30        |
| 3.2.3      | Recognition – muntlige vurderingshandlinger/tilbakemelding  | 31        |
| 3.2.4      | Grouping – organisering av grupper                          | 32        |
| 3.2.5      | Evaluation - vurderingsformer                               | 32        |
| 3.2.6      | Time – organisering av tid                                  | 33        |
| <b>3.3</b> | <b>Begrep i analyseverktøyet TARGET – kommentar</b>         | <b>34</b> |
| <b>3.4</b> | <b>Oversikt over operasjonalisering ut i fra TARGET</b>     | <b>35</b> |
| <b>4.</b>  | <b>Metode</b>   | <b>36</b> |
| <b>4.1</b> | <b>Klasseromsforskning</b>                                  | <b>36</b> |
| <b>4.2</b> | <b>Design og datainnhentingsstrategier</b>                  | <b>38</b> |
| 4.2.1      | Sekundæranalyse av datamateriale fra PISA+                  | 39        |
| 4.2.2      | Utvalg og utvalgskriterier                                  | 40        |
| 4.2.3      | Valg og konstruksjon av analyseverktøy                      | 42        |
| <b>4.3</b> | <b>Gjennomføring av analyser</b>                            | <b>44</b> |
| 4.3.1      | Tekstanalyse av arbeidsplanene                              | 45        |
| 4.3.2      | Videoobservasjon  | 45        |
| 4.3.3      | Min rolle som observatør og tekstfortolker av arbeidsplaner | 48        |
| 4.3.4      | Etiske vurderinger  | 50        |
| <b>4.4</b> | <b>Kvalitetsvurderinger</b>                                 | <b>51</b> |
| 4.4.1      | Kvaliteten på transkripsjonene                              | 52        |
| 4.4.2      | Pålitelighet  | 53        |
| 4.4.3      | Gyldighet   | 53        |
| 4.4.4      | Overførbarhet   | 54        |
| <b>5.</b>  | <b>Empiriske analyser av arbeidsplaner</b>                  | <b>56</b> |
| <b>5.1</b> | <b>Tekstanalyse av arbeidsplaner</b>                        | <b>56</b> |
| 5.1.1      | Beskrivelse av arbeidsplaner – skole 4                      | 56        |
| 5.1.2      | Analyse av arbeidsplaner – skole 4                          | 60        |
| 5.1.3      | Oppsummering – tekstanalyse av arbeidsplan                  | 68        |
| <b>5.2</b> | <b>Videoanalyse av arbeid med arbeidsplaner</b>             | <b>70</b> |
| 5.2.1      | Beskrivelse av tiden brukt til ”veiledning”                 | 70        |
| 5.2.2      | Analyse av videoobservasjon                                 | 72        |
| 5.2.3      | Oppsummering - videoanalyse                                 | 91        |

---

|   |            |
|---|------------|
| <b>6. Diskusjon og hovedkonklusjoner</b>                    | <b>94</b>  |
| 6.1 Bruk av arbeidsplaner – historisk og i dag              | 94         |
| 6.2 Læringsorientering i selve arbeidsplanene               | 97         |
| 6.3 Hvordan lærerne gir støtte for læringsorientering       | 100        |
| 6.4 Hvordan kommer læringsorientering til uttrykk?          | 101        |
| <b>7. Refleksjoner – med fokus fremover</b>                 | <b>104</b> |
| 7.1 Erfaringer med TARGET som analyseverktøy                | 104        |
| 7.2 Mulig fokus for videre forskning på arbeidsplaner       | 106        |
| 7.3 Epilog: From doing to learning                          | 110        |
| <b>Kildeliste</b>   | <b>112</b> |
| <b>Appendiks</b>  | <b>116</b> |
| Appendiks I: Arbeidsplaner skole 4                          | 116        |
| Appendiks II: Transkripsjoner                               | 130        |
| Appendiks III: Transkripsjoner skole 4 – 22.09.05 kl. 09.53 | 132        |
| Appendiks IV: Transkripter fra skole 4 – 27.09.05 kl. 09.20 | 149        |
| Appendiks V: Erklæring ved tilgang til forskningsdata       | 164        |

*What light can theories of achievement motivation  
cast on the problem of sustaining optimum  
motivation for intellectual development in children  
of all levels of ability?*

John Nicholls (1989:3-4)



## 1. Innledning og problemstilling

For noen få år siden opplevde en tidligere lærerkollega av meg følgende situasjon mens elevene jobbet med sine arbeidsplaner:

Det er torsdag i en 6. klasse i år 2001. En elev, som ellers ikke har hatt som vane å bli ferdig med arbeidsplanen sin i tide, henvender seg til læreren:

Elev: - Jeg er ferdig med arbeidsplanen.

Lærer: - Oj, så flott! Da kan jo du kanskje fortelle meg litt om... (*henviser til innholdet i samfunnsfag*)

Elev: - Hæ?!

Lærer: - Du har gjort de oppgavene i samfunnsfag, ikke sant?

Elev: - Jepp!

Lærer: - Ja, og da kan du vel kunne fortelle meg om...(*henviser til det samme innholdet i samfunnsfag*)

Elev: - Et øyeblikk. (*går bort til pulten sin, henter arbeidsplanen, studerer den nærmere og henvender seg til læreren*) - Det står ikke noe her om at jeg skal kunne fortelle det du sier!

Eleven hadde rett. Det sto ingen ting om det i arbeidsplanen. Han hadde vært flink og gjort oppgavene som sto på arbeidsplanen. Innholdet kunne han imidlertid ikke referere fra. Med andre ord: Han hadde gjort oppgavene, men hva hadde han lært?

Kirsti Klette (2003) peker også på en slik uklarhet for elevene og etableringen av en svak relasjon mellom 'å gjøre noe og å lære noe' fra dagens klasseromspraksis. Interessefeltet for denne studien er forskjellen mellom elever som er opptatt av hva de skal lære og elever som ikke er fokusert mot egen læring. Arbeid med arbeidsplaner, der elevene planlegger og velger eget arbeid, er en form for individuelt arbeid som har fått utbredelse i skolene i løpet av de senere år (Ståhle 2006, Klette 2003). Det kan sees på som et eksempel på arbeidsform som ikke introduseres i skolen gjennom egne direktiver eller satsninger, men som har vokst fram ut i fra skolens behov og som svar på virksomhetens problem (Ståhle 2006).

## 1.1 Problemstilling

Den overordnede problemstillingen for denne studien er:

*Hvordan kommer læringsorientering til uttrykk i elevers arbeidsplaner og ved bruk av arbeidsplaner i klasserommet?*

For å belyse problemstillingen fremsettes følgende forskningsspørsmål som studien søker å besvare:

- Hva er arbeidsplaner?
- Hvilke pedagogiske røtter har arbeidsformen med arbeidsplaner?
- Hvordan kan arbeidsplaner og bruk av arbeidsplaner analyseres i forhold til å avdekke læringsorientering?
- Hvordan reflekteres læringsorientering gjennom arbeidsplaners utforming?
- Hva preger lærers interaksjon med elevene i klasserommet i sammenheng med bruk av arbeidsplaner, sett opp mot læringsorientering?
- Hvilket fokus kan videre empirisk forskning på arbeidsplaner ha?

## 1.2 Oppgavens teoritilfang og sentrale begreper

Klasseromsforskning, som denne studien faller innunder, åpner for bruk av teori og metodikk fra ulike tradisjoner. Temaet i denne studien og avhandlingen er et forhold mellom bruk av arbeidsplaner og motivasjon. Klette (2007) trekker frem at det er lite forskning som rettes inn mot å koble studier av lærere og undervisning med elevers læringsprosesser:

*Studies of teachers and teaching have been poorly aligned with studies of students' learning processes and vice versa. We still know little about how differences in teachers' activities are related to students' learning.*

(Klette 2007:147)

CAMP (Classroom Analyses from Multiple Perspectives) er en nyetablert forskningsgruppe ved Utdanningsvitenskapelig fakultet, Universitetet i Oslo, som tar sikte på å bygge bro mellom studier av lærerens aktiviteter og elevenes læringsprosesser:

*The CAMP research group will focus on methodological and analytical framework and designs able to bridge the teaching-learning gap in education.*

(CAMPs hjemmeside 2007)

Forskningsgruppa er ledet av Kirsti Klette sammen med Frøydis Hertzberg. I søknaden om etablering av forskningsgruppa, beskriver Klette (2006) at man innenfor pedagogikk tradisjonelt har forvaltet tre ulike forskningstilnæringer, med lite overlapp og diskusjoner på tvers av disse tilnærmingene. Perspektivene Klette referer til er analogt med tre parallelle disipliner innenfor pedagogikk: 1) Undervisnings- og oppdragelsesteori, 2) pedagogisk psykologi og 3) fagdidaktikk.

Min studie kombinerer og søker en overlapping mellom perspektivene generell didaktikk og pedagogisk psykologi. Gjennomgang av litteratur fra begge tradisjoner gir grunnlag for å betrakte det som fruktbart å hente funn og teorier fra begge tradisjoner for å avdekke forhold rundt bruk av arbeidsplaner og motivasjon. Nærmere bestemt er målorienteringsteori innenfor motivasjonsteori tatt i bruk i denne studien, og læringsorientering sees i forbindelse med bruk av arbeidsplaner for elever.

En slik bruk av teori og metodikk fra ulike tradisjoner er spennende, men kan også være problematisk. Man bør for eksempel være forsiktig i begrepsbruken fordi lesere fra ulike tradisjoner og med ulik bakgrunn kan legge forskjellig betydning i begrepene. Det er derfor nyttig med en tidlig avklaring på sentrale begreper i avhandlingen:

- |                             |   |
|-----------------------------|---|
| <b>Arbeidsplaner</b>        | et dokument som angir hva elevene skal arbeide med, forslag til hvordan de skal arbeide med det og når de ulike oppgavene skal være ferdige.  |
| <b>Målorienteringsteori</b> | et område innenfor motivasjonsteori som handler om hvilke mål individer har med sin aktivitet. Begrepene læringsorientering, prestasjonsorientering og sosial orientering faller innunder dette teoretiske området. |
| <b>Læringsorientering</b>   | en underkategori innenfor målorienteringsteori. Å være læringsorientert innebærer at man har et fokus på egen læring, øke egen kompetanse, ønske om å forstå og en verdsetting av det som blir lært.                |

|                               |  |
|-------------------------------|--|
| <b>Prestasjonsorientering</b> | en underkategori innenfor målorienteringsteori. Å være prestasjonsorientert innebærer at man har et fokus på hvordan man blir oppfattet av andre og hvordan man presterer sammenlignet med andre, fremfor hva man lærer. |
| <b>Sosial orientering</b>     | å ha høy grad av sosial orientering innebærer at man har et fokus mot noen sosiale målsettinger kanskje på bekostning av umiddelbare eller kortsiktige individuelle faglige prestasjoner eller læring.                   |
| <b>TARGET</b>                 | et akronym for <i>task, authority, recognition, grouping, evaluation</i> og <i>time</i> . 6 elementer som er manipulerbare og som har innvirkning på læringsorientering og prestasjonsorientering.                       |

Det er en distinksjon som jeg ønsker å avklare. Læringsorientering og prestasjonsorientering kan sees på som en dikotomi med moralske undertoner, og der læringsorientering er å foretrekke. I denne studien har jeg valgt å ta utgangspunkt i læringsorientering, fremfor å behandle disse kategoriene dikotomisk. Med andre ord: Jeg analyserer arbeidsplaner og lærers interaksjon i lys av læringsorientering, og utelater en vurdering i forhold til prestasjonsorientering. Grunnen er at det i en dikotomisk framstilling kan oppstå ”enten-eller”-situasjoner som er lite fruktbare og som stenger for andre mulige forklaringsvariabler.

### 1.3 Oppgavens datakilder

Denne studien er en sekundæranalyse av data fra forskningsprosjektet PISA+ hvor man har samlet inn materiale fra 6 forskjellige skoler. Ut i fra datamaterialet til PISA+ prosjektet er det foretatt en reduksjon i datakilder for denne studien. Oppgaven har i hovedsak disse to datakildene for de empiriske analysene: 1) Arbeidsplaner fra en skole, kalt ”skole 4”, som strekker seg over 3 uker, og 2) ca. 2 timers videomateriale fra timer brukt til individuelt arbeid med arbeidsplaner ved skole 4. Videomateriale er valgt ut for å belyse interaksjon mellom lærere og elever mens elevene jobber med arbeidsplaner. Det er to lærere til stede på ulike tidspunkt i observasjonsmaterialet. Utvalget fordeler seg slik: 1/3 av tiden dekker den ene læreren som veileder elevene i deres arbeid, 1/3 den andre læreren tilsvarende, og den



siste 1/3 dekker en periode der en av lærerne gir individuell tilbakemelding på en prøve i matematikk. Det har vært et poeng å dekke begge lærerne likt tidsmessig for å kunne fange opp likheter og forskjeller på tvers og i mellom lærerne. Den siste 1/3 er tatt med i det empiriske materialet fordi den dekker interaksjon i forbindelse med formell vurdering, og representerer en vesentlig side ved læringsorientering på en tydelig måte.

## 1.4 Oppgavens struktur

For å lede leserne på en logisk måte gjennom studien, gis først en innledning og det teoretiske utgangspunktet, deretter redegjøres det for metode som danner grunnlaget for de empiriske analysene, og til slutt fremheves funn og hovedkonklusjoner.

**Kapittel 1** er oppgavens ansats. Den gir kort innledning til området som behandles og definerer studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Samtidig beskrives og begrunnes oppgavens teoritilfang, sentrale begreper, datakilder og struktur.

**Kapittel 2** gir en forklaring og utdypning på hva arbeidsplaner for elever er, samt et historisk tilbakeblikk på arbeidsplaner. Bruk av arbeidsplaner knyttes i denne sammenheng til de historiske pedagogiske strømninger arbeidsformen faller innunder. Kapitlet avsluttes med å skissere noen aktuelle utfordringer knyttet til bruk av arbeidsplaner som forskere i dag har fremhevet. Dette kapitlet har som formål å gi en mer grundig bakgrunn for bruk av arbeidsplaner i skolen, slik at arbeidsformen kan bli betraktet i lys av en historisk og større geografisk utbredelse. Kapitlet utgjør den første delen av det teoretiske utgangspunktet for studien.

**Kapittel 3** skisserer det andre teoretiske utgangspunktet for studien. Selv om analysene tar utgangspunkt i læringsorientering alene, blir det teoretiske landskapet rundt læringsorientering utdypet. Dette omfatter prestasjonsorientering med underkategoriene tilnærming og unngåelse, samt et eget område kalt sosial orientering. Teorien blir skissert og drøftet for å kunne gi et større innblikk i mekanismer rundt læringsorientering. Den siste delen av kapitlet beskriver TARGET (akronym for task, authority, recognition, grouping, evaluation og time) som analyseverktøy. TARGET omfatter de analysekategoriene som i denne studien blir brukt i forbindelse med tekstanalyse av arbeidsplaner og analysen av interaksjonen mellom lærere og elever i videomaterialet.

**Kapittel 4** beskriver metoden som er brukt i undersøkelsen, metodiske drøftinger i forbindelse med gjennomføringen og vurderinger i forhold til undersøkelsens kvalitet. Ulike forskningstradisjoner har ulike preferanser, svakheter og styrker. Derfor er det et poeng å knytte undersøkelsen til forskningslitteratur. Deretter beskrives design og datainnhentingsstrategier mer spesifikt. Undersøkelsen innebærer en sekundæranalyse av allerede innhentet materiale, og fordeler og ulemper ved dette blir fremhevet. Utvalg og utvalgskriterier blir nøye fremlagt og begrunnet for senere å kunne vurderes opp mot problemstilling og konklusjoner. Gjennomføring av analyser, min rolle som observatør og tekstfortolker av arbeidsplaner, samt etiske vurderinger blir beskrevet for å gi innblikk i analyseprosessen og tilhørende vurderinger. Kapitlet avsluttes med kvalitetsvurderinger av undersøkelsen for å gi en begrunnelse på hvilket grunnlag man kan betrakte konklusjonene.

**Kapittel 5** inneholder selve analysene som er gjort av arbeidsplaner og videoanalyse av interaksjonen mellom lærere og elever. Analysene er gjort separat. Først gjennomførte jeg en tekstanalyse av arbeidsplanene, før jeg gikk i gang med videoanalysen. Grunnen til det var å holde tekstanalysen av arbeidsplanene atskilt fra påvirkninger fra videomaterialet, og deretter kunne se på hvordan funn fra tekstanalysen kom til uttrykk i videoanalysen. Funnene blir drøftet fortløpende i analysene og oppsummert til slutt.

**Kapittel 6** er viet til drøftninger og hovedkonklusjoner. Her hever jeg frem hovedkonklusjoner på bakgrunn av funnene i både tekstanalysen av arbeidsplaner og videoanalysen.

**Kapittel 7** er et avsluttende kapittel der jeg tillater noen refleksjoner på hele studien, samt at jeg trekker frem noen tanker og ideer i forhold til fremtidig forskning på arbeidsplaner.

## 2. Arbeidsplaner for elever

I denne delen presenterer jeg hva arbeidsplaner er og hvor vi kan finne arbeidsformens røtter. Formålet med dette er å sette bruk av arbeidsplaner for elever i en større sammenheng og vise at arbeidsformen har en forankring i pedagogisk teori. I Norge er det gjort lite forskning på bruk av arbeidsplaner. Det finnes derfor lite grunnlag for å si noe om utbredelse og bruk i Norge i dag. Imidlertid er det grunn til å anta at utbredelsen er relativt stor på barne- og ungdomstrinnet, særlig sett i sammenheng med økt grad av individuelt arbeid som trekkes frem i senere klasseromsforskning. Dette er igjen stilt opp mot innføringen av L97 og det pekes i denne delen på premisser for utbredelse og bruk av arbeidsplaner. Til slutt i denne delen skisseres noen utfordringer som noen forskere peker på i forbindelse med bruk av arbeidsplaner og individuelt arbeid.

### 2.1 Hva er arbeidsplaner?

Ordet ”arbeidsplaner” kan ha flere assosiasjoner, avhengig av hvem som leser det. I denne studien handler det imidlertid om arbeidsplaner elevene bruker som et sentralt verktøy i skolearbeidet. I pedagogisk ordbok finner vi følgende definisjon:

*” arbeidsplan scheme of work 1) dokument som angir arbeidsoppgavene for en gitt tidsperiode; 2) i skolen brukt som om et dokument som angir hva elevene skal arbeide med, forslag til hvordan de skal arbeide med det og når de ulike oppgavene skal være ferdige. En a. kan gå over en dag (se integrert dag), en uke (se ukeplan) eller et annet spesifisert tidsrom. Som pedagogisk hjelpemiddel har a.-en spesielt to overordnede mål: a) den skal være et redskap i tilpasset\* opplæring fordi planen skal romme ulike oppgaver tilpasset elevforutsetningene. Disse oppgavene skal elevene kunne velge blant. Dessuten kan a.-en føre til at elevene ikke alltid arbeider med det samme. Noe som gir mindre mulighet for sosial sammenligning; b) den skal være et redskap i ansvarslæring. Dette fordi a.-en skal gi elevene mulighet til selv å planlegge, gjennomføre og vurdere egen læringsprosess.”*

(Bø & Helle 2005:17-18)

Kjell G. Moen (2004) har gitt ut en bok med en samling av ulike arbeidsplaner fra forskjellige skoler (første gang utgitt i 2001). Det som kjennetegner arbeidsplanene her, er at de som oftest sier noe om tema, læringsmål, arbeidsoppgaver, hvordan det forventes at eleven medvirker i planlegging og gjennomføring av planen, samt et vurderingsaspekt (Moen 2004).

Arbeidsplanene skal normalt være gjennomført i løpet av et bestemt tidsrom, for eksempel 1 eller 2 uker. En del skoler setter av egen tid til jobbing med arbeidsplaner ved siden av oppsatte fagtimer. Denne tiden blir benevnt med forskjellige navn (studietid, veiledning, frivillig veiledning osv.), men kjennetegnes ved at elevene selv kan velge hva de vil jobbe med, hvem de vil jobbe med og hvor de vil jobbe (Klette 2003). Lærers oppgave blir da i stor grad å veilede eller hjelpe elevene individuelt. I denne tiden kan elever jobbe med ulike arbeidsoppgaver og fag samtidig. I dagens skole er det funn som tilsier at det er stor variasjon i tiden som blir avsatt til individuelt arbeid (Ibid.).

## 2.2 Arbeidsplaners røtter

Bruk av arbeidsplaner er ikke noe nytt, selv om kanskje dagens utbredelse av dem og formen de fremstår på, er det. I denne fremleggingen av arbeidsplaners mulige røtter, blir Dalton-planen beskrevet først og viet størst plass. Grunnen til det, er at Dalton-planen ligger nært opp til mange av de arbeidsplanene vi finner i skolen i dag. Samtidig gir Dalton-planen grundige beskrivelser av praktisk bruk i skolehverdagen og konsekvenser for organisering, knyttet opp mot prinsipielle betraktninger. Det er flere pedagogiske grener som kunne ha vært trukket inn i dette historiske tilbakeblikket. Jeg har valgt å avgrense det til noen få og heller prioritert å se utviklingen i en tidslinje fra 1900-tallet frem til i dag. Samtidig har jeg vektlagt en bred beskrivelse av de tidligste eksemplene. Det vil senere være interessant å se dagens bruk av arbeidsplaner opp mot bruken den gang for å avdekke likheter og ulikheter.

### 2.2.1 Dalton-planen fra begynnelsen av 1900-tallet

På begynnelsen av 1900-tallet utviklet Helen Parkhurst (1922) Dalton-planen (The Dalton Laboratory Plan). Hennes hovedanliggende var at skolen i for stor grad hadde grodd seg fast i sin egen historie. Alt for mange skottet til Pestalozzi, Froebel og Herbart, fremfor å tenke på et nytt grunnlag. Hun var opptatt av å effektivisere læringsarbeidet gjennom å tilpasse skolen i forhold til elevene, fremfor å tilpasse elevene til skolen.

Dalton-planen hadde arbeidsplaner, ikke ulikt noen av dem vi finner igjen i skolen i dag. Parkhurst understreker imidlertid at Dalton-planen ikke er et eget system eller egen metode:

*The Dalton Laboratory Plan is not a system or a method, (...) it is a way of educational reorganization which reconciles the twin activities of teaching and learning.*

(Parkhurst 1922:28-29)

Hun beskriver en helhetlig endring av skolen, der man går vekk fra at elevene holdes sammen i en klasse i et klasserom og hvor aktiviteten er preget av kateterundervisning. Skolen skulle være delt inn i fagrom (laboratories) for egne fag, der elevene går og jobber etter sin arbeidsplan og får hjelp av lærere som har det respektive faget som spesialfelt. Det var ingen motsetning mellom Dalton-planen og organisering av skolen i aldersbestemte klasser, ha klare faginndelinger og å innrette seg etter en satt læreplan. Det som imidlertid var viktig å få bukt med fra den tradisjonelle skolen, var timeplanen:

*Among the impediments to true education which is ruthlessly abolished by the Dalton Laboratory Plan is the time-table. Even to the teacher the time-table is a bugbear.*

(Parkhurst 1922:33)

Frihet var et av prinsippene for Dalton-planene. Parkhurst vektlegger at elevene må ha frihet til å jobbe med læringsarbeidet uten å bli forstyrret mens de er fordypet i emnet de jobber med. Derfor var det viktig å bryte med tradisjonelle timeplaner. Tiden var organisert i større bolker, der elevene jobbet i fagrom, og kunne gå til et annet fagrom når et stykke arbeid var ferdig.

Om selve arbeidsplanen (contract job), sier Parkhurst:

*...at its inception it lays the whole work proposition before the pupils in the shape of a contract job. The curriculum is divided up into jobs and the pupil accepts the task appointed for his class as a contract.*

(Parkhurst 1922:28-29)

Arbeidsplanene i Dalton-planen varte som regel en måned av gangen. Dette innebar selvfølgelig en del forarbeid for lærerne, men Parkhurst fremholdt at planene var gjenstand for gjenbruk og at dette over tid ikke ville by på noen markant økning i arbeidsbelastning. Arbeidsplanene hadde også en tredeling i forhold til vanskelighetsgrad (lower, middle, higher), slik at de i tillegg til tilpasning av tempo ivaretok tilpasning av nivå.

I tillegg til selve arbeidsplanen, hvor læringsmål og oppgaver var nøye beskrevet, hadde elevene andre verktøy som hjalp dem i organiseringen av skolearbeidet og som sikret

progresjonen i de forskjellige fagene. *Instructor's Laboratory Graph* var et skjema for læreren i fagrommet, hvor hver enkelt elevs progresjon ble notert. Elevene hadde selv en *Pupil's Contract Graph*, hvor de noterte for seg selv progresjonen i hvert fag og holdt oversikt over hvordan de lå an i arbeidet. Til slutt hadde skolen en *Form or House Graph*. På dette skjemaet ble den totale tidsbruken i hvert fag notert. Oppgavene innenfor fagene hadde en på forhånd estimert tidsramme. Elevene jobbet imidlertid i ulikt tempo i ulike fag. Tanken var at dersom for eksempel en elev var treg i matematikk men rask i lesing, kunne den "overføre" tid fra lesing til matematikk. Samtidig som man fikk en grafisk oversikt over progresjonen til hver enkelt elev, ble grafene brukt i oppfølgingen av elevenes interesser og evner. Grafene ble også trukket fram som verdifulle for elevene i deres egen planlegging av skolearbeidet:

*By this method the instructor can tell at a glance exactly what progress each pupil has made in any given subject, and by consulting the graphs in the other laboratories she can follow his progress in all the subjects of his contract. The graph also shows which subjects are most interesting to the child, and to what extent the assignment affects the development of the class as a whole. On the other hand, it is equally valuable to the pupil who is conscious every time he marks the graph, both of what work he has done and of what remains to do.*

(Parkhurst 1922:92)

Ved siden av at elevene jobbet med oppgaver på fagrommene, organiserte man leksjoner i hvert fag. Dette kunne foregå enten som innføring i et emne eller man kunne mer spontant samle en gruppe elever som slet med de samme problemene. Parkhurst mente at organisering av leksjoner eller mer tradisjonell undervisning, måtte bli opp til den enkelte lærer, med utgangspunkt i kjennskap til hver enkelt elev. På grunn av elevenes forskjeller i tempo og nivå, var det viktig for henne at lærerne befri seg fra en gammel tanke om å tvinge en gruppe eller klasse sammen til tradisjonell kateterundervisning.

*Keeping together implies coercion, and the chief aim of the Dalton Plan is to abolish coercion in any shape. It envisages as much the liberation of the teacher as the liberation of the child.*

(Parkhurst 1922:112)

Effektivitet i læringsarbeidet skulle oppnås ved at man organiserte skolen slik at elevene jobbet med oppgaver når de var mest interessert i å arbeide med det.

Av denne framstillingen kan det virke som om Dalton-planen forfektet en fullstendig individualisering av skolen. Dette er ikke riktig. Et annet viktig prinsipp for Parkhurst, var samarbeid og erfaring med å jobbe i gruppe:

*The second principle of the Dalton Laboratory Plan is co-operation or, as I prefer to call it, the interaction of group life.*

(Parkhurst 1922:16)

Hun knytter dette prinsippet opp mot Deweys ideer om demokrati og skole, der det er sentralt at man får erfaring med å virke sammen med forskjellige mennesker. På den måten skal man lære at man, alene eller i en bestemt gruppe, ikke kan leve uavhengig av andre individer og grupper. Praktisk i skolehverdagen blir dette prinsippet ivaretatt gjennom at man fungerer i ulike grupper gjennom dagen. En elev kan tilhøre en aldersbestemt klasse og samtidig samarbeide med elever fra andre klasser i ulike aldre på fagrommene.

## 2.2.2 Winnetka-teknikken følger opp Dalton-planen

Samtidig med Dalton-planen, finner vi igjen mye av de samme tankene om individualisering og alternativ måte å organisere skolen på gjennom Carleton Washburnes (1937) Winnetka-teknikken. Washburne var siden 1919 skoledirektør for skolene i Winnetka, en by i nærheten av Chicago. Han ledet forsøksvirksomhet på skolene i byen som senere ble kjent i store deler av verden. På linje med Dalton-planen hadde Winnetka-teknikken det samme utgangspunktet: Man ønsket en skole som innrettet seg etter barnet, fremfor at barnet skulle innrette seg etter skolen.

Winnetka-teknikken bygger på høy grad av individualisering, og på sine sommerkurs for lærere som var interessert i arbeidsformen holdt Washburne selv en foredragsrekke som blant annet gir en innføring i Dalton-planen (Washburne 1937:129). Ut i fra dette kan vi si at Winnetka-teknikken følger opp Dalton-planen til Parkhurst.

I Winnetka-teknikken skilte man på fag som måtte individualiseres og fag som ikke trengte å individualiseres i like stor grad:

*De Fag, som vi ønsker at hvert Barn skal beherske maa individualiseres. Der gives ingen anden virkningsfuld Maade, hvorpaa man faar vidt forskellige Børn til at naa en fælles Standard. Men de Fag, hvor Børnene uden Skade kan variere, eller hvor vi ønsker at udnytte deres Forskelle, maa være fælles. Vi kalder dem "Gruppearbejde og produktivt Arbejde".*

(Washburne 1937:10)

Gruppearbeid og produktivt arbeid innebefatter mer enn enkelte fag. Det kan være diskusjoner, organisert lek, klubber, komiteer, avisgruppe osv. I tillegg omfatter det å uttrykke seg gjennom tegning, modellering, håndarbeid, fri bruk av morsmålet, drama og musikk (Washburne 1937:16).

Det var altså ikke alle fag som skulle omfattes av det Washburne titulerer ”den individuelle teknikk”. I de fag og emner som skulle individualiseres, fulgte man bestemte retningslinjer. Dette blir omtalt som en prosess på tre trinn: 1) Lærerne går sammen om å sette opp en nøyaktig liste over hva de ønsker at barna skal lære, 2) barna gjennomfører en diagnostisk test som avklarer hvor de trenger trening og 3) det fremskaffes undervisningsmateriale som er så instruktivt at barna selvstendig kan jobbe med det og selv rette sitt eget arbeid (Washburne 1937:11-13).

Et viktig prinsipp var presise læringsmål. Dette referer til trinn 1 i individualiseringen, og følger senere med i undervisningsmaterialet (arbeidsplanen) til elevene:

*Som Klasse betragtet har vi Lærere maaske en Tilbøjelighed til at tænke i Almindeligheder i Stedet for i præcist formede Krav. Det er f. Eks. lettere at sige, at 6. Kl. skal lære Division med flercifret Divisor i Stedet for at præcisere, at Børnene skal kunne dividere med tocifret Divisor i fircifret Dividend med Nul i Slutningen af Facit eller med Rest, og det med en Hastighed af to Opgaver i tre Minutter og med 100 Procents Rigdtighed.*

(Washburne 1937:10)

I likhet med Dalton-Planen, organiserte Winnetka-teknikken egen tid på dagen, der elevene jobbet individuelt etter en arbeidsplan. Dette var helt nødvendig for å få til tilpasning i forhold til både tempo og nivå:

*Det er indlysende, at hvis Lærere vil tillade Børn at arbejde i deres eget Tempo, maa de have et Materiale, der i en væsentlig Grad erstatter Lærerens Undervisning og sætter Børnene i Stand til at klare sig selv.*

(Washburne 1937:13)

Lærerens oppgave i den tiden som var avsatt til individuelt arbeid, var å veilede og oppmuntre elevene i skolearbeidet.

### **2.2.3 Integrert dag og Eget arbete fra 1970-tallet til i dag**

I 1975 lanserte L. M. Ridgeway prinsippene for Integrert dag. Dette er en annen form for pedagogisk arbeidsmåte som inneholder bruk av arbeidsplaner for elevene. Integrert dag er et undervisningsopplegg som karakteriseres av at elevene jobber ut i fra egne interesser og



behov, både i grupper og enkeltvis. Elevene har medansvar for egen læring, skoledagen kan deles i kortere og lengre arbeidsøker, slik at det passer for det arbeidet som skal gjøres, det foregår mange ulike aktiviteter samtidig og elementer fra forskjellige fag kan bringes sammen i en helhetsundervisning som skal være mer meningsfull for elevene. Et grunnelement i Integrrert dag er individuelle arbeidsplaner. Klasserommene blir organisert som verksteder hvor hjelpemidler og utstyr er lett tilgjengelig. Elevene kan velge hva de skal arbeide med, men valget skal ikke være en belønning. Det skal være en del av det å lære (Bø & Helle 2005; Moen 2005).

En sentral forskjell fra Dalton-planen og Winnetka-teknikken i Integrrert dag, er opphevelsen av faggrensene. Integrrert dag heller mer mot bruken av integrert undervisning. Integrrert undervisning omfatter eller omtales som prosjektundervisning, emneundervisning og tverrfaglig undervisning, et prinsipp som bryter med den tradisjonelle faginndelingen i skolen og den fagsentrerte undervisningen (Bø & Helle 2005).

En annen arbeidsform fra nyere tid hvor arbeidsplaner står sentralt, kan vi finne i Sverige. Denne blir omtalt som "Eget arbete" og har hatt en fremvekst i løpet av 1980-90-tallet (Carlgren 2005; Ståhle 2006). Den svenske forskeren Ingrid Carlgren (2005) sitt første møte med "Eget arbete" var i 1987 i forbindelse med forskning på aldersblandet undervisning. Hun trekker frem at det var lærerne selv som utarbeidet arbeidsformen for å løse problemer man hadde med den tradisjonelle undervisningen. Den gangen var ikke arbeidsformen særlig utbredt, og det var uvanlig at hele kollegiet på en skole jobbet så helhetlig og systematisk med det. Dette har endret seg:

*Idag, 15 år senare, är bilden en helt annan. Eget arbete har spridit sig och finns i större eller mindre omfattning på de flesta grundskolor med inriktning mot lägre åldrar, vare sig man arbetar åldersblandat eller ej.*

(Carlgren 2005:12)

"Eget arbete" som vokste fram som en løsning på et problem med tradisjonell klasseromsundervisning, holder på å bli en naturlig del av skolers virksomhet. Formålet med "Eget arbete" er at det skal trene elevene til å ta ansvar for egen læring, elevmedvirkning, muliggjøre individuell tilpasning og gjøre det mulig å utnytte lærernes tid mer effektivt (Carlgren 2005).

Ett visst antall timer i uka blir satt av til arbeid med "Eget arbete" (hvor mye tid varierer fra skole til skole. Carlgren viser til et eksempel på gjennomsnittlig 12 timer på mellomtrinnet).

I disse timene jobber elevene ut i fra sin egen plan i stedet for at læreren bestemte hva som skulle gjøre, når og hvordan.

Arbeidsplanen inneholder oppgaver som mer eller mindre er bestemt av læreren på forhånd. Den kan bestå av oppgaver i ulik vanskelighetsgrad og omfang. Arbeidsformen muliggjør at elevene får innflytelse over egen arbeidsdag, samt at de kan jobbe i egen takt med oppgaver og emner (Ståhle 2005).

Det som kan være interessant i forhold til "Eget arbete", er at det ikke knyttes til en bestemt pedagogisk retning eller en opphavsperson. Likevel kan vi øyne et sterkt slektskap til Dalton-planen, Winnetka-teknikken og Integrert dag, og at arbeidsformen derigjennom springer ut fra aktivitetspedagogikken fra begynnelsen av 1900-tallet.

#### **2.2.4 Knytningen til aktivitetspedagogikken**

På grunn av arbeidsplaners slektskap til aktivitetspedagogikken, vil det være interessant å gi et kort innblikk i hva som ligger i aktivitetspedagogikkens tankegang, sett i sammenheng med dens historiske utbredelse.

Den reformpedagogiske kritikken fra begynnelsen av 1900-tallet representerer et markant skille i tenkningen om den aktive elev vs. en elevrolle som passiv mottaker. Erling Lars Dale (2003) utdyper dette skillet:

*Kritikken rettet seg mot skolevirkeligheten, som var preget av en uorganisk sammensetting av kunnskaper og ensidig appellering til hukommelsen. En begynte å kritisere lærernes sammenhengende foredrag. Resultatet av kunnskapskolens arbeid svarte ikke til forventningene. Å lære ved å gjøre gir sikrere kunnskaper enn å lære ved å huske, ble det sentrale slagordet i den nye reformpedagogikken.*

(Dale 2003:167)

Dale understreker selvstendig tenkning, selvvirksomhet og egendannelse, og setter dette i forbindelse med reformpedagogikkens tanker om arbeidsskolen som 1930-tallets nasjonale planer preges av. Via Carl Knap nøster Dale opp pedagoger som argumenterer for nye arbeidsformer og prinsipper for virksomheten i skolen:

*Ifølge Knap var rektor Joh. Hertzberg en betydningsfull pedagog i arbeidet med morsmålsundervisningen for å utvikle 'metoder for elevenes fordypelse i stoffet unner friere aktive arbeidsformer'. I artikkelen 'Den gamle og den nye skole' sier Hertzberg i samsvar med det reformpedagogiske skoleregime: 'Det store slagord i den moderne pedagogikk er elevenes selvvirksomhet eller at skolen skal være en arbeidsskole'.*

(Dale 2003:170)

Vi kan her se at ideen om selvvirksomhet og arbeidsskoleprinsippet står som et sentralt skille for reformpedagogikken.

Kjell G. Moen (2004) referer til sin egen erfaring da han startet som lærer på slutten av 70-tallet. Han forteller at arbeidsplan var noe av det første han tok i bruk, og setter det i sammenheng med Ridgeways "Integrert dag". Han refererer også til begrepet "elevtilpasset læringsmiljø" fra 1982. Han skriver:

*Bak Grunnskolerådets satsning den gang lå et positivt menneskesyn og tro på mennesket som unikt, skapende, selvrealiserende og ansvarlig vesen.*

(Moen 2004:6)

Tilpasset opplæring uten at det gikk på bekostning av det sosiale læringsmiljøet sto sentralt. Videre var et fokus på selvstendige, ansvarlige elever og individuelle læremåter. Moen (2006) peker også på at det samme fokuset kan finnes igjen i Normalplanen av 1939.

Gunn Imsen (2004) peker på at læreplanene i Norge siden Normalplanen av 1939 har vært sterkt preget av reformpedagogikken fra begynnelsen av 1900-tallet og elevaktive arbeidsformer. Det er likevel stor forskjell mellom liv og lære i skolen, særlig i lys av konflikten mellom individualisering og fellesskap. Imsen trekker på egne erfaringer under sin tids læreplan:

*Det nærmeste en kom elevaktivitet, er antakelig planens anbefaling om bruk av "arbeidsbøker" i de fleste boklige fagene. Noe vi som vokste opp i 1950-årenes folkeskole, ikke glemmer så lett.*

(Imsen 2004:55)

Det er ikke et hovedformål i denne avhandlingen å gå veldig i dybden eller bredden på de historiske reformpedagogiske strømninger. Likevel, siden bruk av arbeidsplaner kan knyttes til amerikansk progressivisme og aktivitetspedagogikk, kan det være interessant å peke på noen pedagogisk interessante sammenhenger i historien.

Som nevnt, nådde kjennskap til Winnetka-teknikken verden over i første halvdel av 1900-tallet. Det samme gjorde Deweys progressivisme og Dalton-planen før 2. verdenskrig brøt

ut. Alexander (2001) trekker eksplisitt frem Dalton-planen i forbindelse med beskrivelse av grunnskolen i Sovjetunionen i årene 1917-1928:

*Nadezhda Krupskaya, Lenin's wife, was a member of Narkompros and encouraged the importing of American progressive ideas, including John Dewey's project method and Helen Parkhurst's Dalton Plan. Dewey strongly promoted by S. T. Shatsky, proved remarkably influential at the highest levels of the regime. This was the era of the activity-based 'complex method', of 'pedagogy' - ...*

(Alexander 2001:73)

Med Stalin tok den vestlige progressivismens æra en slutt i det gamle Sovjet. De økonomiske ambisjonene flyttet fokuset fra en felles generell utdanning for alle til et tosidig system som skilte mellom fremtidige fabrikkarbeidere og fremtidige akademikere. I 1934 ble læreplanene uniforme og rigide. Den tradisjonelle undervisningsformen, innrammet i 45 minutters bolker, ble gjeninnført. Hensyn til individuelle forskjeller ble satt til side til fordel for at det som telte for eleven, var innsats fremfor iboende evner (Alexander 2001).

Alexander (2001) beskriver også aktivitetspedagogikkens og progressivismens tilbakegang i USA etter 2. verdenskrig. Retningen hadde naturlig nok fått et større rotfeste i USA, der den hadde sin opprinnelse. Den nøt stor innflytelse i så vel lærerutdanning som skole. Likevel led den en nedgang i etterkrigstiden, med følgende som bakteppe: I forbindelse med at The Committee on Un-American Activities ble satt til å etterforske statsfiendtlig virksomhet, ble progressive pedagoger satt i samme bås som liberale, pasifister, sosialister og kommunister. Sovjetunionens utskytning av Sputnik i 1957 var også et slag for USAs selvtillit. Dette var blant de viktigste årsakene til starten på en ny reformbevegelse for nye læreplaner og tilbakefall for aktivitetspedagogikken og progressivismen.

Vi skal ikke gå lenger i denne utledningen om aktivitetspedagogikken og progressivismens strømninger. Det som er et viktig poeng med å peke på disse historiske hendelsene, er at det, som Imsen (2004) understreker, ikke bare er ”indrepædagogiske” hensyn som styrer utdanningsreformer. Det er i stor grad også politiske overveielser som ligger til grunn.

Altså, når man historisk følger utviklingen av for eksempel en arbeidsform som omfatter arbeidsplaner, må man være bevisst at endringer i bruk ikke bare er pedagogisk begrunnet, men også skjer ut i fra samfunnspolitiske, økonomiske og praktiske hensyn.

### 2.2.5 Arbeidsplaner i Norge i dag

Bruk av arbeidsplaner kan sees i sammenheng med økt grad av individuelt arbeid i skolen i dag. I forbindelse med evalueringen av L97 er det registrert at mye tid brukes på å løse oppgaver individuelt. Dette samsvarer med tilsvarende funn i engelske og svenske klasserom (Klette 2003).

I Sverige betrakter Carlgren (2005) og Ståhle (2006) arbeid med arbeidsplaner, der elevene planlegger og velger eget arbeid, som en ny form for individuelt arbeid. Som tidligere nevnt, referer de til det som "Eget arbete". De sier videre at dette kan sees på som et eksempel på arbeidsform som ikke introduseres i skolen gjennom egne direktiver eller utdanningssatsninger, men heller vokste fram ut i fra skolens behov og som svar på virksomhetens problem. Lærerne søkte etter en arbeidsmåte der elevene på ulike nivåer kunne jobbe i egen takt.

I Norge er heller ikke arbeidsplaner direkte introdusert fra myndighetenes side. Vi kan imidlertid se på hvordan Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet i forbindelse med innføringen av L97, la opp til utfordringer som kan ha resultert i den utbredelsen arbeidsplaner for elever har fått i løpet av de senere år.

I forbindelse med innføringen av L97, ble *"Veiledning – Organisering av arbeidet i den 10-årige grunnskolen"* gitt ut. Heftet er en veiledning for skoleledere i arbeidet med å realisere det den gang nye læreplanverket for den tiårige grunnskolen.

Kapittel 4 i veiledningen er delt inn i områder med utfordringer og tema til diskusjon/tiltak som skulle tas opp i kollegiet i forbindelse med innføringen av L97. Under området *"Arbeidsmåtene i L97"* er en utfordring *"Bruke tilgjengelige læringskilder, ikke bare læreboka"* (KUF 1997:14). Denne utfordringen er kanskje ikke umiddelbart den første formuleringen man ville trekke fram i søket på bakgrunnen for arbeidsplanenes utbredelse. Det kan likevel være verdt å merke seg det. Grunnen til det, er at det ligger et krav om fleksibilitet her. En fleksibilitet til forskjell fra en tradisjonell skole med en lærebok i hvert fag. Med en lærebok i hvert fag, og denne som nesten eneste læringskilde, trenger man ikke arbeidsplan. Da er det bare å følge boka fra perm til perm, og det holder med en lekseplan. Under samme overskrift stilles følgende spørsmål til diskusjon/tiltak: *"Hvordan skape den elevaktive skolen?"* Elevaktivitet er vektlagt i L97 og innebærer at elevene skal aktivt delta i

planlegging, gjennomføring og vurdering av læringsarbeidet. Arbeidsplanen er et verktøy som skal muliggjøre dette (Bø & Helle 2005).

Videre i dokumentet *”Veiledning – Organisering av arbeidet i den 10-årige grunnskolen”* finner vi området ”disponering av tid”. Her tas det tak i den tradisjonelle timeplanen. Det pekes på at tidsbruken må tilpasses de ulike aktivitetene i skolen og at tidsplanleggingen må *”få ein heilt annan funksjon og fleksibilitet”* (KUF 1997:15). Videre under utfordringer kan vi øyne en konkretisering av dette med tenkning rundt tid frem mot en skissering av arbeidsplaner for elever:

*”Utfordringar:*

*Innføre årsrammetenking når det gjeld arbeidsplanen til elevane.*

*Innarbeide omgrepet tidsplan i staden for timeplan.*

*(...)*

*Arbeide med holdningar slik at tidsplanen får status som arbeidsplan.”*

(KUF 1997:15, min understreking)

Ståhle (2006) peker også på arbeidsplanen og Eget arbete som en måte å planlegge arbeidet ved skoler som ikke styres ut i fra faste timeplaner (Ståhle 2006:23). Under området *”Elevenes arbeidsøkter”* i *”Veiledning – Organisering av arbeidet i den 10-årige grunnskolen”* settes fleksibel tidsbruk og organisering i sammenheng med elevaktive arbeidsformer i fag og på tvers av fag:

*”Med disse arbeidsmåtene er det behov for varierte økter og fleksibel tidsbruk. Det vil med andre ord bli naturlig å organisere skoledagen annerledes enn det som har vært vanlig i norsk skole.”*

(KUF 1997:16)

Fremveksten av arbeidsplaner for elevene kan altså sees på som en løsning på en utfordring om fleksibilitet i tidsbruk og arbeidsformer, samt individuelt tilpasset opplæring. Under området *”Årsplanlegging”* blir skolene utfordret til å etablere rutiner som sikrer at lærerne samarbeider om arbeidsplanene til elevene. Begrepet arbeidsplaner for elever blir altså brukt i veiledningen fra myndighetene, men formen den til slutt får ute i skolene blir ikke nærmere beskrevet.

## **2.2.6 Arbeidsplaner og individuell veiledning – utfordringer**

Klette (2003) peker på at individuell veiledning som læringsstrategi innenfor klasserommets kollektive læringsrammer er svakt utforsket og dokumentert. Hun problematiserer

arbeidsformen som bruk av arbeidsplaner medfører med referanse til Alexander (2001), og stiller spørsmål ved at såpass mye av lærerens tidsbruk går til individualisert veiledning: ”Han [Alexander] betegner individuell veiledning som ’the invisible teaching method’, hvis potensielle læringseffekter er uklare og udokumenterte.” (Klette 2003:57).

Klette og Lie (2006) trekker frem tegn på svakt ”læringstrykk” i forbindelse med sentrale funn fra foreløpige resultater fra PISA+ prosjektet. De fremhever ”underbruk av læringssituasjoner”. Til tross for mye aktivitet og mye elevengasjement, synes mange situasjoner å mangle fokus, retning og ikke minst lærers aktive og systematiske introduksjon og oppsummering av aktiviteten. De setter dette spesielt i sammenheng med bruk av arbeidsplaner:

*Når lærerne etter vår vurdering i liten grad synes å ha bevissthet på aktivitetenes fokus og deres metakognitive overføringsverdi, blir lett læringen privatisert og overlatt til den enkelte elev. I klasser med hyppig bruk av arbeidsplaner blir dette spesielt framtrædende.*

(Klette & Lie 2006:3)

Videre peker Klette og Lie (2006) på at bruk av arbeidsplaner synes å komplisere formalisert læring knyttet til blant annet aktivitetsorientering (fokus på å løse oppgave) versus læringsorientering (fokus på læringsmål). Selv om bruk av arbeidsplaner gir rom for varierte og delvis tilpassede arbeidsoppgaver, stilles det spørsmål til om hvorvidt de potensielle læringseffektene blir godt nok utnyttet.

Denne studien har nettopp som siktemål å være et bidrag til et tydeligere bilde av mekanismer rundt læringsorientering i forbindelse med bruk av arbeidsplaner, og dermed være et kunnskapsbidrag til utvikling i praksisfeltet.

## 3. Teoretisk utgangspunkt

I det følgende presenterer jeg det teoretiske utgangspunktet for analysene i denne studien. Teorien som brukes som grunnlag for de empiriske undersøkelsene, kan sees på som en verktøykasse som tilkjenner gir verktøyene etter hvert som den åpnes. På samme måte presenteres teorien her. Først beskrives læringsorientering og prestasjonsorientering. Teorien blir drøftet i forhold til sin kompleksitet og problemstillinger i forhold til en dikotomisk framstilling. Deretter åpner vi verktøykassen videre og finner analyseverktøy for denne studien, nemlig TARGET, et akronym for seks elementer som har innvirkning på elevens målorientering. Disse elementene blir forklart mer inngående senere i kapitlet.

### 3.1 Læringsorientering og prestasjonsorientering

Som presentert i kapittel 1, har denne avhandlingen fokuset rettet mot læringsorientering i forbindelse med bruk av arbeidsplaner for elever. Her presenteres læringsorientering i sammenheng med prestasjonsorientering som representerer en motsats til læringsorientering. Grunnen er først og fremst fordi det er slik teorien blir presentert i litteraturen, men også for å gi et større innblikk i teorien. I senere analyse vil fokuset hovedsakelig være i forhold til læringsorientering, og ikke prestasjonsorientering.

Begrepene læringsorientering og prestasjonsorientering finner vi i målorienteringsteori (achievement goal theory), innenfor området for motivasjon. Blant teoretikerne brukes forskjellige navn på læringsorientering og prestasjonsorientering, som vil framgå nedenfor. Til tross for forskjellig begrepsbruk, er det enighet om at de søker å beskrive samme fenomen (Covington 2000; Pintrich & Schunk 2002). Underkategorier til begrepene som enkelte teoretikere tar i bruk, vil også presenteres. I tillegg har jeg viet litt plass til begrepet sosial orientering. Dette for å gi et bilde av bredden og kompleksiteten på området totalt sett.

#### 3.1.1 Definisjoner

Pintrich og Schunk (2002) gir, etter en gjennomgang av andre teoretikere på området, følgende definisjoner på læringsorientering og prestasjonsorientering. Jeg bruker



*læringsorientering* der de bruker *mastery goal orientation* og *prestasjonsorientering* der de bruker *performance goal orientation*:

*A mastery goal orientation is defined in terms of a focus on learning, mastering the task according to self-set standards or self-improvement, developing new skills, improving or developing competence, trying to accomplish something challenging, and trying to gain understanding or insight.*

(Pintrich & Schunk 2002:214)

*A performance goal orientation, in contrast to a mastery orientation, represents a focus on demonstrating competence or ability and how ability will be judged relative to others, for example, trying to surpass normative performance standards, attempting to best others, using social comparative standards, striving to be the best in the group or class on a task, avoiding judgements of low ability or appearing dumb, and seeking public recognition of high performance levels.*

(Pintrich & Schunk 2002:214-216)

Det som utgjør hovedforskjellen mellom læringsorientering og prestasjonsorientering, er at dersom man er prestasjonsorientert, sammenligner man seg med andre i det man gjennomfører. Dersom man er læringsorientert, rettes sammenligningen mot seg selv og egen vekst og utvikling.

### 3.1.2 Eksempellet Amundsen og Scott – en kort digresjon

John Nicholls (1989) bruker Roald Amundsen og Robert Falcon Scott sine ekspedisjoner til Sydpolen, og forberedelsene til disse, som et eksempel for å forklare distinksjonen mellom læringsorientering og prestasjonsorientering (Nicholls 1989:103-104). For ordens skyld: Nicholls bruker *task orientation* om læringsorientering og *ego orientation* om prestasjonsorientering. Ut i fra Roland Huntfords bok "The last place on earth" (1985, New York: Atheneum), trekker han ut beskrivelser av hvordan Amundsen hele tiden i sine forberedelser og under selve ekspedisjonen, var opptatt av å lære, erfare og forbedre utstyr. Han refererer til Amundsens erfaringer med samvær og observasjoner av eskimoer, om hvordan Amundsen beskriver dem som mestere i kunsten i å leve i sterk kulde. Etter et tiår med forberedelser var han fortsatt opptatt av forbedringer, og bevisst på mangler og feil ved utstyr og egen trening. For eksempel hadde han brukt mye innsats på å konstruere egne støvler for ekspedisjonen. Under selve ekspedisjonen, etter han nådde det arktiske området, ble støvlene modifisert hele fire ganger. Der Amundsen hele tiden var på jakt etter

forbedringer, hadde Scott lenge før bestemt seg for at utstyret ikke var gjenstand for modifikasjoner. Amundsen og Scott var utvilsomt begge preget av prestasjonsorientering. De hadde begge som mål å komme først til Sydpolen. Det som derimot ga seg til kjenne hos Scott, var at han var mer opptatt av prestisje og heltestatus. Han blir beskrevet som en som hele tiden konkurrerte mot andre; rivaler, venner og til med medlemmer i sin egen ekspedisjon. Som Nicholls skriver:

*For Scott, polar travel was a means to an end: the details of exploration were of no consequence, getting there was no fun at all, and he never did get back.*

(Nicholls 1989:104)

I denne eksemplifiseringen, kommer også Nicholls holdninger i forhold til henholdsvis læringsorientering (task orientation) og prestasjonsorientering (ego orientation) tydelig fram. Han favoriserer læringsorientering som mer fordelaktig enn prestasjonsorientering. Dette sier han også eksplisitt:

*I count myself among those who advocate task orientation rather than ego orientation. I consider that, ethically, it is more desirable. I can argue that ego orientation and academic alienation are unfortunate and cynical approaches to academic life. But I can hardly argue that these orientations are false, biased, or not objective. Instead, I argue that these unfortunate realities are more pervasive because people who are highly competitive or alienated claim that impressing the 'right' people and beating others is the way to success.*

(Nicholls 1989:102-103)

I følge Nicholls kan man altså være både læringsorientert og prestasjonsorientert samtidig, men det å være læringsorientert er å foretrekke. Derfor er det ønskelig at skoler jobber med å skape et miljø som foster læringsorientering. Dette er sentralt for teoretikere som for eksempel Nicholls (1989) og Maehr og Midgley (1996).

### 3.1.3 Ulike overskrifter om samme sak

Det finnes flere forskjellige begreper brukt om læringsorientering og prestasjonsorientering innenfor målorienteringsteori. Selv om det er brukt forskjellige begreper og nyansforskjeller i operasjonaliseringen av disse, kan de fremstå som ulike overskrifter om samme sak. I følge Pintrich og Schunk (2002) er det også en viss uenighet blant teoretikerne om hvorvidt disse begrepsparallellene representerer samme tankemodell. Det synes imidlertid å være enighet om at de i hovedsak beskriver to hovedtyper orienteringer: Den ene

mot egen læring og utvikling, og den andre mot å prestere i forhold til andre. I forhold til denne studien, er dette et godt nok utgangspunkt for utledningen av det teoretiske rammeverket for analysen. Målet med det teoretiske rammeverket er nemlig å komme frem til elementer som støtter læringsorientering, for så å bruke disse elementene som knagger i videre analyse. Det følgende vil med andre ord ikke gå veldig i dybden på hvilke begreper forskjellige teoretikere har brukt. Imidlertid er det behov for en viss opprydding og klargjøring av begrepsapparatet.

Martin V. Covington (2000) har i en egen artikkel foretatt en opprydding i begrepene i målorienteringsteori. På den ene siden finner vi begreper som læringsorientering (learning goals), mestringsorientering (mastery goals) og oppgaveorientering (task-goals, task-focused, task orientation). Disse referer til en orientering mot å øke egen kompetanse, ønske om å forstå og en verdsetting av det som blir lært. På den andre siden finner vi begreper som prestasjonsorientering (performance goals, performance-approach) og egoorientering (ego orientation, ego-goals, self-enhancing goals). Covington sier at disse "(...) *involve outperforming others as a means to aggrandize one's ability status at the expense of peers*" (Covington 2000:174). Med andre ord: Læring er ikke et mål i seg selv. Begreper som prestasjonsorientering og egoorientering referer til en orientering mot hvordan man blir oppfattet, fremfor hva man lærer. Covington later til å favorisere de engelske begrepene *learning goals* og *performance goals*. Disse danner også utgangspunktet for mitt valg av begrepsbruk i denne studien.

I denne avhandlingen blir begrepene *læringsorientering* og *prestasjonsorientering* brukt. Andre alternativer som oppgaveorientering eller mestringsorientering beskriver ikke like direkte på norsk at det dreier seg om en orientering mot egen læring og utvikling. Ut i fra litteraturen, ser det ut til at mange lander på begreper som omfatter prestasjon på den andre siden av dikotomien (Pintrich & Schunk 2002:215). Nicholls (1989) bruker imidlertid begrepet *ego orientation*. I analysen av den nasjonale undersøkelsen "Elevinspektørene" brukes også dette begrepet (Furre, Danielsen, Stiberg-Jamt & Skaalvik 2006). Bakgrunnen for at Nicholls begrepsbruk blir valgt bort, til tross for hans eminente forklaring på begrepene, er et perspektiv i forhold til eleven. En bruk av begrepet egoorientering kan skape assosiasjoner til planlagt egoisme fra elevens side. Det er ønskelig å uskyldiggjøre eleven i større grad, i lys av at denne studien ser på forhold *utenfor eleven selv* som *innvirker på* elevens motivasjonsorientering.

Pintrich og Schunk (2002) gir forøvrig en oversikt over den ulike begrepsbruken og knytter den til forskjellige teoretikere som Dweck, Ames, Midgley m.fl. og Nicholls (se Pintrich & Schunk 2002:215).

### 3.1.4 Tilnærming og unngåelse

Noen teoretikere bruker underkategorier til læringsorientering og prestasjonsorientering i målorienteringsteori. I noen undersøkelser er det lagt vekt på en distinksjon i forhold til prestasjonsorientering. I rammeverket for sine undersøkelser har Church, Elliot og Gable (2001) delt prestasjonsorientering (performance goals) inn i to deler: 1)

Prestasjonstilnærming (approach) og 2) prestasjonsunngåelse (avoidance). En orientering mot prestasjonstilnærming fokuserer på å få gunstig tilbakemelding på egen kompetanse, mens en orientering mot prestasjonsunngåelse fokuserer på å unngå ugunstig tilbakemelding på egen kompetanse (Church, Elliot og Gable 2001:43). Pintrich og Schunk (2002) skisserer også et tilnærmingsfokus og unngåelsesfokus innenfor både læringsorientering og prestasjonsorientering (se tabell 1).

|                                | <b>Approach focus</b>   | <b>Avoidance focus</b>   |
|--------------------------------|---|--|
| <b>Mastery orientation</b>     | Focus on mastering task, learning, understanding.<br>Use of standards of self-improvement, progress, deep understanding of task (learning goal, task goal, task-involved goal).   | Focus on avoiding misunderstanding, avoiding not learning or not mastering task.<br>Use of standards of not being wrong, not doing it incorrectly relative to task.  |
| <b>Performance orientation</b> | Focus on being superior, besting others, being the smartest, best at task in comparison to others.<br>Use of normative standards such as getting best or highest grades, being top or best performer in class (performance goal, ego-involved goal, self-enhancing ego orientation, relative ability goal). | Focus on avoiding inferiority, not looking stupid or dumb in comparison to others.<br>Use of normative standards of not getting the worst grades, being lowest performer in class (performance goal, ego-involved goal, self-defeating ego orientation). |

Tabell 1: "Two goal orientations and their approach and avoidance forms" (Pintrich & Schunk 2002:219)

Vi står altså overfor flere muligheter: En elev kan være prestasjonsorientert og ha enten et tilnærmingsfokus eller et unngåelsesfokus. En elev kan være læringsorientert og ha enten et tilnærmingsfokus eller et unngåelsesfokus.

Det pågår en debatt omkring disse distinksjonene i målorienteringsteori. Debatten går ut på om hvorvidt man trenger å snakke om fokus på tilnærming eller unngåelse. Harackiewicz,

Barron, Pintrich, Elliot og Trash (2002) argumenterer for å beholde en slik distinksjon i det teoretiske rammeverket. De begrunner dette med at prestasjonsorientering med tilnæringsfokus kan medføre positive resultater og derigjennom spille en annen rolle i hele dynamikken rundt målorienteringsteori, sammenlignet med prestasjonsorientering med unngåelsesfokus (Harackiewicz, et al. 2002).

Brophy (2005) argumenterer for at man ikke bør utforske denne siden ved prestasjonsorientering ytterligere. Han begrunner det med at målorienteringsteoretikere generelt er enige om at læringsorientering er mer produktiv enn prestasjonsorientering, og at et tilnæringsfokus er mer produktiv enn et unngåelsesfokus. Han mener at for eksempel å anbefale prestasjonsorientering med et tilnæringsfokus overfor lærere vil stille seg problematisk i forhold til hvordan læringsorientering og prestasjonsorientering er behandlet i tidligere forskning. Det er derfor grunn til å revurdere denne delen av rammeverket og finne nye begreper (Brophy 2005).

Det meste av forskningen på motivasjon og skole har vært basert på datamateriale som dreier seg om elevers oppfatninger (Church, Elliot og Gable 2001:52). Debatten om hvorvidt man kan eller bør la tilnærming og unngåelse være omfattet i det teoretiske rammeverket, har konsekvenser for utformingen av slike undersøkelser. Rammeverket brukes da til å undersøke hvordan elever orienterer seg motivasjonsmessig. I denne studien er formålet å analysere hvordan læringsorientering kommer til uttrykk i arbeidsplaner og observere hvordan læringsorientering kommer til uttrykk i læreres interaksjon med elevene mens de jobber med arbeidsplaner. Derfor forholder analysen i denne studien seg kun til læringsorientering som overordnet begrep. Imidlertid er det verdt å trekke frem disse distinksjonene, for å vise at teorien søker å dekke komplekse forhold i virkeligheten.

Det at det teoretiske rammeverket for analysen i denne studien er satt opp som en dikotomi er ikke uproblematisk, noe som det også er tatt hensyn til i forkant av analysearbeidet i denne studien. En fare ved å sette opp slike dikotomier, kan være at analysen ender i en enten-eller situasjon som ikke representerer virkeligheten på en god måte. På den ene siden kan man bli låst til å plassere personer i den eller den andre kategorien, uten å se at begge sider av dikotomien kan være representert hos en person samtidig. På den andre siden kan man stå i fare for å ikle seg skylapper og la være å skotte til andre forklaringsvariabler enn de dikotomien har å tilby. Videre er det også argumentert for læringsorientering som et slags

overordnet ideal. Derfor brukes kun den ene delen av den overordnede dikotomien, nemlig læringsorientering, i det videre analysearbeidet.

### 3.1.5 Sosial orientering

Innenfor litteratur om målorientering og undersøkelser som er gjort på emnet, er det trukket inn flere dimensjoner enn den dikotomiske framstillingen ovenfor. Covington (2000) referer til sosial orientering (prosocial goals) som en slik dimensjon. Grunnen til at denne dimensjonen trekkes fram her, er å belyse at det finnes flere sider som kan være med på å forklare hvordan elever orienterer seg i forhold til faglige aktiviteter:

*A separate line of inquiry with different origins and emphases, but that will almost certainly contribute to a deeper understanding of academic achievement, focuses on the interpersonal world of students and on the expression of social goals, including peer acceptance and respectability.*

(Covington 2000:178)

Det dreier seg her altså om en orientering mot noen målsettinger sosialt kanskje på bekostning av umiddelbare eller kortsiktige individuelle faglige prestasjoner og læring. Det trenger ikke å bety at det er negativt å ha høy grad av sosial orientering. Heller tvert om. Som Covington (ibid.) påpeker i sin diskusjon, referer sosial orientering til å være samarbeidende (cooperative), samtykkende (compliant) og å ha vilje til å dele (willing to share). Dette har vist seg å slå positivt ut i forhold til faglig suksess (ibid.). Sett i forhold til læringsorientering og prestasjonsorientering, fremgår det også en viss logikk i dette. Dersom man er prestasjonsorientert – har et ønske om å utkonkurrere andre – vil man etter all sannsynlighet ikke opptre i samarbeidende ånd om læring.

Sosial orientering kan altså sees på som en dimensjon av læringsorientering og prestasjonsorientering, og ikke som en underkategori av disse.

### 3.1.6 Oppsummering

Hovedforskjellen mellom læringsorientering og prestasjonsorientering er at dersom man er prestasjonsorientert, sammenligner man seg med andre i det man gjennomfører. Dersom man er læringsorientert, rettes sammenligningen mot seg selv og egen vekst og utvikling. Selv om det innunder disse begrepene finnes underkategorier som søker å dekke over mer av en

kompleks virkelighet, legges kun den overordnede dikotomien til grunn for denne studien. I tillegg brukes kun den ene siden av dikotomien, læringsorientering, videre i analysearbeidet.

Begrepene er hentet fra pedagogisk-psykologisk tradisjon, først og fremst utviklet til survey og kvantitative undersøkelser. I denne studien og avhandlingen trekkes de over i en didaktisk tradisjon, og blir brukt i forbindelse med tekstanalyse av arbeidsplaner og videoobservasjon. Videre blir det i videre tekstanalyse av arbeidsplaner og videoobservasjon, tatt utgangspunkt i læringsorientering alene. Grunnen til dette er å unngå problematiske forhold som oppstår ved å analysere med et dikotomisk utgangspunkt.

Foreløpig er begrepene overordnede i den forstand at de ikke er operasjonalisert mot tekstanalyse av arbeidsplaner og videoobservasjon. I neste del utledes et teoretisk rammeverk som skal fungere som en slik operasjonalisering og fungere som et analyseverktøy.

## 3.2 TARGET som analyseverktøy

I det følgende gis en beskrivelse av TARGET, som vil være en sentral del av det teoretiske rammeverk i forhold til analyse av arbeidsplaner og arbeid med arbeidsplaner. J. L. Epstein har identifisert seks elementer i klasserommet som har innflytelse på motivasjon og som er modifiserbare: *Task, Authority, Recognition<sup>1</sup>, Grouping, Evaluation* og *Time* (Epstein 1988, 1989, Pintrich & Schunk 2002). Derav akronymet TARGET.

Bakgrunnen for at Epstein (1988, 1989) satte opp TARGET-strukturen, var å vise til elementer som var manipulerbare og konkrete, i motsetning til mer generelle termer som varme, ømhet, oppmuntring osv. De seks elementene er med andre ord noe lærere og skolen kan bruke bevisst i forhold til å påvirke motivasjonen til elever. Epstein (1989) har også beskrevet dette overført til hjemmearenaen, om hvordan foreldre kan bruke TARGET for å påvirke elevers motivasjon for skolearbeid.

Ames (1992) har drøftet punktene i TARGET opp mot læringsorientering, og Blumenfeld (1992) utdyper Ames. Pintrich og Schunk gir en oversiktlig innføring i sin bok (Pintrich & Schunk 2002:232-237). Linnenbrink (2005) gir en forkortet beskrivelse med henvisning til

---

<sup>1</sup> Epstein (1988, 1989) bruker originalt begrepet "reward". Senere er begrepet "recogniton" brukt (Ames, 1992; Blumenfeld, 1992; Pintrich & Schunk, 2002; Linnenbrink, 2005). Begrepet "recognition" blir brukt i denne studien.

Ames (1992). I tillegg hentes støtte for min operasjonalisering innenfor TARGET fra annen forsknings- og faglitteratur.

De forskjellige elementene i TARGET presenteres her fortløpende med sine kjennetegn på indikatorer for støtte av læringsorientering. Til slutt oppsummeres de ulike indikatorene i en egen oversikt (se tabell 2).

### 3.2.1 Task – oppgaver og læringsaktiviteter

Det første elementet i TARGET, er *task*. Det innebærer ikke bare oppgaver og oppgaveformulering i seg selv, selv om dette har stor betydning. Elementet omfatter design og introduksjon av oppgaver og læringsaktiviteter (Ames 1992). Spørsmålet blir hva ved oppgaver og læringsaktiviteter som støtter læringsorientering.

*Variasjon* og *mangfold* kan hjelpe elever å opprettholde interessen, og ved hjelp av å senke mulighetene for sosial sammenligning i forhold til prestasjoner, vil elevene bli stimulert til læringsorientering (Ames 1992; Marshall & Weinstein 1984; Nicholls 1989; Rosenholtz & Simpson 1984). Det dreier seg her om å spille på et spekter av variasjon og mangfold over tid. Gjennom at oppgaver og læringsaktiviteter varierer over tid, er målet å gi elevene opplevelse av nye og varierte utfordringer. Den sosiale sammenligningen blir senket gjennom at oppgavene og læringsaktivitetene kan fremstå som en ny mulighet for eleven.

Videre vil elevene etter all sannsynlighet møte oppgaver og læringsaktiviteter på en måte som overensstemmer med læringsorientering, dersom elevene opplever de som *meningsfulle* og at de har *personlig relevans* (Ames 1992). Dersom elevene føler at oppgavene og læringsaktivitetene er meningsfulle og har personlig relevans for dem, vil de etter all sannsynlighet være fokusert på forståelse, forbedre sine evner eller tilegne seg nye. I forbindelse med studien av arbeidsplanene, blir det sannsynligvis vanskelig å fastslå meningsfullhet og personlig relevans. Det vil likevel være spennende å se på hvordan arbeidsplanenes struktur og innhold åpner for dette og på den måten ivaretar dette aspektet.

Et annet element i forhold til oppgaver og læringsaktiviteter, er vanskelighetsgrad. På linje med annen motivasjonsteori (e.g. Geen 1995; Pintrich & Schunk 2002), betrakter teoretikere innenfor målorienteringsteori *optimalt utfordrende* oppgaver og læringsaktiviteter som støttende for læringsorientering (Ames 1992; Pintrich & Schunk 2002). Altså, oppgavene må være vanskelige nok til å utfordre og kreve en innsats, men ikke så vanskelige at de blir møtt med engstelse. Samtidig må de ikke være så enkle at de blir møtt med kjedsomhet. En del



arbeidsplaner vi finner i skolen i dag, har en nivådeling av vanskelighetsgrad. Disse kan arte seg som ulike ”løyper” elevene følger eller som målnivåer med påfølgende arbeidsoppgaver (se Moen 2004). Ved første øyekast kan en slik tredeling se logisk ut med tanke på tilpasset opplæring. Hvordan en slik nivådeling forholder seg til motivasjon, kan være en helt annen sak. Det handler nemlig om hvordan en slik nivådeling blir møtt av elevene og hvordan denne blir tatt opp i lærers interaksjon med elevene. Dette utdypes senere i avhandlingen.

Elevers tro på at de kan gjennomføre oppgaver og læringsaktiviteter med en viss innsats, kan økes gjennom bruk av *spesifikke og kortsiktige læringsmål* (Ames 1992; Corno & Rohrkemper 1985; Schunk & Ertmer 1998). Ved bruk av spesifikke og kortsiktige læringsmål blir elevene involvert i å prøve ut metakognitive prosesser som planlegging, organisering og strategier for overvåkning av egen læring. Disse selvregulerende elementene fordrer imidlertid at elevene har en viss evne til å administrere egen læring (Ames 1992). Dette betyr at bruk av spesifikke og kortsiktige læringsmål (i for eksempel arbeidsplaner) også involverer en trening av elever til å tenke ut i fra læringsmålene.

En streng måte å definere læringsmål som klare og utvetydige, er å stille krav til at de skal være formulert i observerbare adferdstermer. Dette kan sees i sammenheng med Tyler (2001) sin tenkning om formulering av pedagogiske mål. Et eksempel på et læringsmål formulert i observerbare adferdstermer, kan være ”kunne navngi alle fylkene i Norge og peke ut hvor på kartet de er”. Et eksempel på et mer diffust læringsmål, kan være ”vite litt om fylkene i Norge”. Det som utgjør hovedforskjellen mellom disse, er verbet. Verbet ”vite” er en ikke-observerbar adferdsterm. Verbene ”navngi” og ”peke” henviser til observerbare adferdstermer. Tilsvarende strenge krav til formulering av læringsmål så vi også i forbindelse med Washburne (1937) og Winnetka-teknikken i kapittel 2. Vi skal ikke gå lenger i dybden på teori rundt målformuleringer. Poenget her er å vise til hva som kan ligge under kravet om *spesifikke læringsmål*.

Måten oppgaver og læringsaktiviteter er bygget opp eller strukturert på, er en måte å identifisere om hvorvidt det indikerer et *multidimensjonalt* eller *unidimensjonalt* læringsmiljø, noe som er betydningsfullt i forhold til å støtte utvikling av læringsorientering (Pintrich & Schunk 2002; Rosenholtz & Simpson 1984). I et unidimensjonalt læringsmiljø bruker elevene det samme materiellet og blir satt til å utføre de samme oppgavene. Forskjellige evnemessige forutsetninger gir større grunnlag for sosial sammenligning og har innvirkning på motivasjonen. I multidimensjonale læringsmiljø jobber elevene med

forskjellige oppgaver, noe som fører til færre muligheter for sosial negativ sammenligning (Pintrich & Schunk 2002). Vi kan se for oss at multidimensjonalitet kan fremmes på ulike måter. En måte er at elever jobber med ulike oppgaver i ulike fag samtidig. En annen, er at elever jobber mot samme læringsmål, men at selve oppgavene de jobber med er forskjellige. Et siste eksempel som er verdt å trekke frem, er at elevene jobber etter forskjellige læringsstrategier.

Klette (2003) trekker frem at mye tid blir brukt på å løse oppgaver individuelt selv om elevene sitter i grupper. Hun viser også til at en del av tiden organiseres som studietid hvor elevene kan velge hva de vil jobbe med, hvordan de vil jobbe og hvem de vil jobbe sammen med. Alexander (2001) stiller seg spørrende til at så mye tid brukes til individualisert veiledning, og han har gitt dette fenomenet betegnelsen "the invisible teaching method", hvis potensielle læringseffekter er uklare og udokumenterte (Alexander 2001:408). Her oppstår det med andre ord en spenning: På den ene siden kan en slik organisering av tiden tale til fordel for læringsorientering. På den annen side kan det argumenteres mot at en del av læringspotensialet forsvinner gjennom tid brukt på venting på lærer, forhandlinger med lærere og medelever osv.

### 3.2.2 Authority - medbestemmelse

Denne dimensjonen dreier seg om i hvilken grad elevene er gitt mulighet til medbestemmelse og mulighet til å utvikle en følelse av kontroll og myndighet over læringsaktivitetene (Pintrich & Schunk 2002; Ames 1992). Forskning på både indre motivasjon og målorienteringsteori indikerer at å gi elevene noe *valg og medbestemmelse* øker deres interesse og kognitive engasjement i forhold til oppgaver og læringsaktiviteter (Pintrich & Schunk 2002; Ames 1992). Dersom lærer generelt har *fokus på autonomi*, eller selvstendighet, vil dette virke positivt inn på elevens motivasjon (Ames 1992). Dette kan innebære at elevene er med på å bestemme og ha innflytelse på når og hvordan oppgaver og læringsaktiviteter skal gjennomføres i samarbeid med lærer. Et viktig poeng her, er at lærer fortsatt har stor kontroll over innholdet; læreren er fortsatt forpliktet til å følge læreplanen og andre styringsverktøy skolen og læreren er underlagt. Dersom elevene blir gitt mulighet til medbestemmelse på gjennomføringen av læringsaktivitetene (hvordan og i hvilket tempo), kan det gi elevene en opplevelse av virkelig å ha innflytelse på sin skolehverdag og være med på å utvikle ansvar for egen læring (Pintrich & Schunk 2002). Det er verdt å

understreke at valgene elevene får innflytelse over, skal være strukturert slik at valget blir rettleidet av interesse og ikke inviterer til å minimere innsats, å beskytte selvfølelse eller unngåelsesstrategier (Ames 1992).

Valg, medbestemmelse og fokus på selvstendighet er med andre ord elementer som har vist seg å fostre læringsorientering. Slike selvregulerende evner er det viktig at elevene har (Corno & Rohrkemper 1985), og dette er noe som elevene må trenes og veiledes i fra lærer. I forhold til arbeidsplanene, vil punktet medbestemmelse sannsynligvis komme mest til syne i formulering av arbeidsoppgaver satt opp mot læringsmål.

### 3.2.3 Recognition – muntlige vurderingshandlinger/tilbakemelding

Muntlige vurderingshandlinger/tilbakemelding<sup>2</sup> relaterer til både formell og uformell anerkjennelse, bruk av premiering og andre insentiver (Pintrich & Schunk 2002). Måten tilbakemeldinger gis på, er en av de mest fremtredende elementene i læringsmiljøet som kan ha innvirkning på motivasjonen (Ames 1992). Det er anbefalt at lærere gir tilbakemelding med vektlegging på *forbedring, elevs innsats, ferdigheter og talenter* for at formen på tilbakemelding skal være støttende for læringsorientering (Ames 1992; Pintrich & Schunk 2002). Ved å fokusere på disse tingene, legger man opp til et mer individuelt fokus på egen vekst og framgang, fremfor normative tilbakemeldingsformer som kan åpne for negativ sosial sammenligning. En slik tilbakemeldingsform kan også være enda mer fruktbar dersom den medfølges av *informasjon om elevenes progresjon og deres kompetanse*, og derigjennom bidra til fokus på egen vekst og utvikling videre. Ames (1992) antyder også at tilbakemelding som kommuniserer at å gjøre feil er en del av læringsprosessen, samt at innsats er viktig, vil fostre læringsorientering.

En annen side ved formen på tilbakemelding til elever, er om den skjer i individuelle (private) eller kollektive (public) former. Ames (1992) anbefaler at tilbakemeldingene til elevene skjer i mer *individuelle former*, fremfor kollektive. Kollektive tilbakemeldinger, som annonsering av høyeste og laveste skårer, oppslag av resultater, oppslag av utvalgte arbeider osv. vil underminere læringsorientering. Disse åpner for negativ sosial sammenligning og kan innvirke negativt på elevens selvoppfatning. Ames (1992) foreslår at alle elever skal få

---

<sup>2</sup> Min oversettelse/forståelse av begrepet *recognition* i denne sammenhengen

mulighet til premiering for at det skal bidra til å støtte læringsorientering. Det betyr at dersom lærere bruker en form for premiering i forbindelse med tilbakemelding, bør den legges opp til et system som innenfor et relativt kort tidsrom premierer alle, og ikke stenger noen utenfor oppnåelse av premiering.

### 3.2.4 Grouping – organisering av grupper

I forhold til organisering av grupper, handler det om elevers evne til å samarbeide effektivt med andre. I forhold til støtte av læringsorientering, er det når gruppearbeid brukes, anbefalt å organisere *mindre heterogene grupper* som *samarbeider om læring* og interaksjon mellom disse gruppene (Ames 1992; Pintrich & Schunk 2002). Med andre ord: Gruppene skal ikke organiseres ut i fra like evner og ferdigheter, men heller ut i fra ulike evner og ferdigheter. I for eksempel presentasjon av arbeid eller løsning på et problem eller en oppgave, utveksles dette på tvers av gruppene. Formålet med heterogene grupper er at elevene skal samarbeide om læring. På den måten blir elevene satt til å ivareta mer ansvar for læringsarbeidet. Det er dermed ikke sagt at individuelt arbeid skal unngås. Individuelt arbeid er viktig fordi det spesielt avdekker individuell progresjon (Pintrich & Schunk 2002).

Ved siden av bruken av mindre grupper, kan det utvikles ”a community of learners” (Maehr & Midgley 1996) hvor fokuset blir samarbeid om læring. En slik kultur vil fostre en forventning om samarbeid og læring, fremfor konkurranse, og vil igjen kunne støtte utvikling av læringsorientering og et fokus på læring (Maehr & Midgley 1996; Pintrich & Schunk 2002). En motsatt måte å gruppere på, er å plassere elever i homogene evnegrupper og omgruppering etter prestasjoner (tracking). En slik bruk av grupper vil underminere læringsorientering og heller frembringe prestasjonsorientering (Linnenbrink 2005).

Organisering av grupper trenger ikke å komme eksplisitt frem i arbeidsplanene. Det kan imidlertid gjøre det ved at gruppedannelser kommer frem under for eksempel beskrivelse av måter å gjennomføre arbeidsoppgaver.

### 3.2.5 Evaluation - vurderingsformer

På lik linje med måten tilbakemeldinger foregår på, er vurderingsformer også en av de mest fremtredende elementene i læringsmiljøet som kan ha innvirkning på motivasjonen (Ames 1992). Ames (1992) har for øvrig slått sammen disse to (evaluation og recognition) i sin utledning om hvordan disse innvirker på lærings- og prestasjonsorientering. Formen på

vurdering har innvirkning på elevers motivasjonsmønster (Ibid.). I veldig stor grad handler det om hvorvidt vurderingsformen åpner for, eller inviterer til, sammenligning med andre eller ikke. Elever er tidlig opptatt av kvantiteten av deres arbeid. En slik tydelig produktorientering kan orientere elevene vekk fra læringsoppgaven. Etter hvert skifter denne produktorienteringen over til prestasjonsorientering, når korrekthet, fravær av feil og normativ suksess blir understreket i vurderingen (Ibid.).

Det som også står sentralt i forhold til vurderingsformer, er om hvorvidt resultater og evaluering skjer kollektivt eller har en mer *individuell form*. Jo mer kollektiv form evalueringen har, jo åpnere blir det for negativ sosial sammenligning og underminering av læringsorientering (Ibid.). Det vises for øvrig til tidligere eksemplifisering av kollektive former for evaluering i forbindelse med punktet muntlige vurderingshandlinger/tilbakemelding (recognition) ovenfor.

Organisering av evnemessige grupper etter oppnådde resultater (tracking) kan som nevnt virke underminerende på læringsorientering, og dette er også nevnt under evaluering hos Ames (1992), der gruppeinndeling blir en del av vurderingssystemet.

Vurderingen bør, på lik linje med mer eller mindre uformelle tilbakemeldinger, bli gjort på bakgrunn av *tidligere gitte kriterier* for at vurderingsformen skal fostre læringsorientering. Videre bør vurderingen gi informasjon og fokusere på elevens individuelle *forbedring* og *mestring*, fremfor sammenlignende vurderinger i forhold til medelevene. Elevene vil da mer sannsynlig fokusere på læring og egen framgang, fremfor konkurranse i forhold til andre (Ames 1992; Pintrich & Schunk 2002). Et eksempel på hvordan man kan gjøre dette, er at elever gis mulighet for å forbedre sitt produkt av hensyn til å kunne oppnå for eksempel en bedre karakter (for eksempel prosessorientert skrijving). Ellers bør man foreta en variasjon av vurderingsformer (for eksempel bruk av mappevurdering, ikke bare tradisjonelle tester) for å støtte utvikling av læringsorientering (Pintrich & Schunk 2002).

### 3.2.6 Time – organisering av tid

Organisering og bruk av tid handler om den tiden som blir satt av til å fullføre oppgaver, tempo på instruksjoner og i det hele tatt hva som er passende arbeidsmengde. En effektiv fremgangsmåte for å støtte læringsorientering, er å justere tid eller oppgavekrav i forhold til elever som har problemer med å bli ferdig, samt la elevene være med på å planlegge tidsbruken (Pintrich & Schunk 2002). Altså, tidsbruken skal være *fleksibel* fremfor rigid.

Pintrich & Schunk (2002) skisserer at bruk av prosjekter og større, mer langsiktige arbeid (rapporter, designoppgaver), gir elevene mer autonomi og valg i planleggingen av deres eget arbeid. Dette i motsetning til at tidsbruken blir bestemt ene og alene av lærer. Dersom det gis *rom for selvstendige valg og planlegging*, vil det være støttende for læringsorientering.

### 3.3 Begrep i analyseverktøyet TARGET – kommentar

Begrepene som brukes i analyseverktøyet stammer i stor grad fra hverdagspråket, noe som kan gi forskjellige assosiasjoner hos forskjellige lesere. Derfor gis her en presisering av hvordan begrepene generelt bør leses her.

Det er klart – noe som støttes i teoriutledningen – at man skal få positive assosiasjoner til begrepene brukt for støtte av læringsorientering. Likevel er det dermed ikke sagt, at dette til enhver tid er den eneste saliggjørende retning for alle. Man kan ha som overordnet målsetting å fostre et miljø som støtter oppunder læringsorientering. Samtidig kan man tidvis legge opp til aktiviteter som helt klart ikke ville blitt ansett som støttende for læringsorientering. For eksempel vil elever tidvis være nødt til å gjøre oppgaver som i seg selv kan virke meningsløse (f.eks. lese ordstillinger som ”sel, les, los, sol”), men sett i en større sammenheng kan det være viktige oppgaver for å oppnå en bestemt læringseffekt. Sett i større sammenhenger, kan slike aktiviteter sees på som del av en læringsprosess – noe som taler for at man samlet sett er læringsorientert.

Slik det fremgår av debatten om hvorvidt det teoretiske rammeverket om læringsorientering og prestasjonsorientering bør omfatte tilnærmingsfokus og unngåelsesfokus, finnes det argumentasjon for at prestasjonsorientering med tilnærmingsfokus kan stå i et positivt samspill i en dynamikk med læringsorientering (Harackiewicz, et al. 2002). Det er med andre ord ikke avgjort at elementer som har et prestasjonsorienterende preg, nødvendigvis er negativt, sett i en større sammenheng.

Som vi ser, er ikke virkeligheten nødvendigvis enkel. Dette gjelder også det empiriske materialet som ligger til grunn for denne studien. Derfor er det viktig å understreke at analysen ikke skal stemple en arbeidsplan i den ene eller andre retningen. Målet er å få frem hvordan ulike elementer virker i forhold til læringsorientering, og eventuelt å kunne bidra med kunnskap om det potensial som kan ligge i arbeidsplaner som verktøy for læring.

### 3.4 Oversikt over operasjonalisering ut i fra TARGET

Her følger en oversikt over hvilke kjennetegn ved hvert element i TARGET som støtter oppunder utvikling av læringsorientering:

|  | <b>Kriterier for støtte til læringsorientering</b>   |
|--|--|
| <b>T</b><br>Oppgaver og læringsaktiviteter                 | Variasjon<br>Mangfold<br>Meningsfulle<br>Personlig relevans<br>Optimalt utfordrende<br>Spesifikke, kortsiktige mål<br>Multidimensjonale                          |
| <b>A</b><br>Medbestemmelse                                 | Valg<br>Medbestemmelse<br>Fokus på autonomi  |
| <b>R</b><br>Muntlige vurderingshandlinger / tilbakemelding | Anerkjennelse for<br>- forbedring<br>- elevs innsats<br>- ferdigheter og talenter<br>Informasjon om progresjon og kompetanse<br>Anerkjennelse i individuell form |
| <b>G</b><br>Organisering av grupper                        | Mindre evnemessig heterogene grupper<br>Samarbeidende om læring  |
| <b>E</b><br>Vurderingsformer                               | Gir informasjon om forbedring, mestring og egen utvikling<br>Individuell form<br>Basert på tidligere gitte kriterier   |
| <b>T</b><br>Organisering av tid                            | Fleksibel<br>Rom for selvstendige valg og planlegging  |

Tabell 2: Oversikt over TARGET og elementer som støtter læringsorientering

## 4. Metode

I dette kapittelet beskriver jeg metodiske valg og utdyper fremgangsmåten som er brukt for undersøkelsene i forbindelse med studien. Metoden skal bidra til å belyse hvordan læringsorientering kommer til uttrykk i selve arbeidsplanene til elevene, og hvordan læringsorientering kommer til uttrykk i lærers interaksjon med elevene ved bruk av arbeidsplaner.

Først plasseres denne studien i relasjon til en større forskningstradisjon, der karakteristika beskrives kort sammen med begrensinger og muligheter som ligger innenfor denne tradisjonen. Klasseromsforskningstradisjonen har vært og er stadig under utvikling. Noe av det spesielle med denne studien, er at den trekker veksler på teori fra et pedagogisk-psykologisk domene og bruker dette som grunnlag for undersøkelser av etnografisk art med en didaktisk klangbunn. Denne koblingen utdypes og er sentral i drøftingen av styrker og svakheter ved undersøkelsene som er gjort i forbindelse med studien.

I forbindelse med beskrivelse av design og datainnhentingsstrategier utypes utvalgsriterier og utvalgsavgrensningen som er gjort, samt valg og konstruksjon av analyseverktøy sett i relasjon til metodiske overveielser. I delen som omhandler gjennomføringen av analysene, er det lagt vekt på å gi en fyldig beskrivelse av den praktiske gjennomføringen for å gjøre en etterprøvbart mest mulig tilgjengelig. Innunder denne delen blir det også foretatt etiske vurderinger i forhold til undersøkelsen. I og med at dette er en empirisk undersøkelse som involverer informanter, er dette spesielt vektlagt. Kapittelet avsluttes med kvalitetsvurderinger, der drøfting av studiens og undersøkelsens pålitelighet, gyldighet og overførbarhet blir gjennomgått.

### 4.1 Klasseromsforskning

Denne studien plasseres innunder klasseromsforskningstradisjonen. I følge Jo-Rasmus H. Zachariassen (2004) er klasseromsforskning i vid forstand forskning på og mot pedagogisk praksis. Klasseromsforskning er, i følge Klette (1998), ikke noe entydig begrep som kan reduseres til *et* tematisk fokus, eller *en* særskilt vitenskapelig metode. Klasseromsforskning kan samlet sett sies å være forskning på praksis i den forstand at man søker å belyse individer og prosesser innenfor den institusjonaliserte, sosiale og historiske enhet som



klasserommet representerer. Klasseromsforskningsperspektivet gir videre informasjon om hvordan individene fortolker og agerer i ulike situasjoner (Klette 1998:14-15). Med andre ord er klasseromsforskning en forskningstradisjon som favner både forskjellige metodiske og tematiske tilnærminger.

Historisk har det vært en utvikling innen klasseromsforskning som har vært preget av skiftende faglige og metodiske dominerende roller. På 1950-tallet hadde psykologien en dominans, med noe man kan kalle prediksjonstradisjonen som baserte seg på systematisk kartlegging av variabler som man trodde var avgjørende for læreregnethet. Denne ble sterkt redusert på 1960-tallet. En av grunnene til denne reduserte dominansen for psykologien, var en sterk kritikk av den rådende metodiske tilnærmingen hvor eksperimentelle studier og prefabrikkerte observasjonskategorier var sentralt. En hovedargumentasjon gikk på at sosiale prosesser bør studeres i sin "naturlige" tilstand, uforstyrret av forskerens inngrepen i situasjonen. I dette ligger en overgang fra eksperimentalisme til naturalisme. Dette innebar en større interesse for å gå fra kvantitative og eksperimentelle metoder til intervju og etnografisk observasjonsmetode, der forskeren selv blir det registrerende og fortolkende instrument (Klette 1998:15-17).

Paul Atkinson og Martyn Hammersley (1998) beskriver det som kjennetegner etnografisk observasjonsmetode ved at man undersøker sosiale fenomen i sin natur, fremfor å fremsette noen bestemte hypoteser om det som skal undersøkes på forhånd. Videre er metoden preget av at innsamlingen av data foregår utenfor gitte koder eller på forhånd lukkede analysekategorier. Man forholder seg til et lite antall case, eller kanskje bare veldig detaljert til bare en case. Til slutt kjennetegnes metoden ved at analysen involverer en eksplisitt fortolkning av meninger og funksjoner den observerte aktiviteten (Atkinson & Hammersley 1998:110-111).

PISA+ prosjektet, som har samlet inn det datamaterialet denne undersøkelsen har brukt deler av, vil kunne beskrives som etnografisk observasjonsmetode. Innsamlingen og bruken av dataene omfatter (deltakende) systematisk observasjon med feltnotater, videoobservasjon, intervju av elever og lærere, samt innsamling av tekstlig dokumentasjon som elevarbeider og arbeidsplaner. Uten å konstruere datainnsamlingen i forhold til gitte hypoteser eller lukkede analysekategorier, er materialet samlet inn med henblikk på å få belyst elevers læringsstrategier og læringsrepertoar i klasserommet (PISA+ prosjektets hjemmeside 2007).

Denne studien har valgt å fokusere på læringsorientering og arbeidsplaner, og omfatter derfor ikke et så vidt spekter av materiale. Undersøkelsen består av en tekstanalyse og videoobservasjon. Det kan derfor stilles spørsmål ved å kategorisere den som en fullstendig etnografisk undersøkelse. En annen hovedgrunn til at denne undersøkelsen nok ikke kan klassifiseres som fullstendig etnografisk, er at undersøkelsens utgangspunkt er lukkede analysekategorier gjennom TARGET.

Undersøkelsen er redusert til lærers interaksjon med elever, og skriftlig og muntlig språkbruk. Samtidig som det av den grunn heller ikke kvalifiserer som fullstendig etnografisk undersøkelse, peker Atkinson og Hammersley (1998) på at det absolutt er nyttig:

*Close attention to the forms of language and social interaction are undoubtedly important adjuncts to more general, holistic ethnographic approaches. But they cannot fully substitute for ethnographic inquiry.*

(Atkinson & Hammersley 1998:130)

Vi skal ikke gå mye lenger i en diskusjon om etnografisk metode her. Det som imidlertid er viktig å understreke, er at leseren må ta hensyn til hvilke forutsetninger analysen er gjort under. Denne studien bruker psykologisk teori, som blant annet er drevet frem av eksperimentell forskning, intervjuer og surveys, som teoretisk analyseverktøy. Studiens undersøkelse er av en etnografisk art, gjennom at den omfatter observasjon og analyse av sosiale prosesser i sin "naturlige" tilstand, selv om jeg ikke direkte har vært til stede (se for øvrig pkt 4.3 Gjennomføring av analyser). Samtidig fanger den ikke opp like mange inntrykk og informasjon som en mer fullstendig etnografisk undersøkelse ville ha gjort. Hvilke innvirkninger dette har på undersøkelsens pålitelighet, gyldighet og overførbarhet, drøftes senere.

## 4.2 Design og datainnhentingsstrategier

Robert K. Yin (2003) trekker frem at valg av design og datainnhentingsstrategi avhenger av 1) forskningsspørsmålets art, 2) kontrollen forskeren har over det som skal studeres og 3) om hvorvidt fokuset ligger på samtidige eller historiske fenomen. Design og datainnhentingsstrategier henger med andre ord nærme sammen med det overordnede målet for enhver undersøkelse som gjøres. Forskningsspørsmålets art, som her er rettet mot læringsorientering i arbeidsplaner og ved bruk av arbeidsplaner i klasserommet, innebærer en undersøkelse av et miljø uten intervensjon eller manipulasjon fra forskerens side, utover

tilstedeværelse av observatører og teknisk utstyr som mikrofoner og videokamera. Det overordnede målet for denne undersøkelsen er også av deskriptiv karakter, gjennom at den skal belyse *hvordan læringsorientering kommer til uttrykk*. Undersøkelsen har også et samtidig fokus fremfor historisk. Dette betyr at designet for denne studien må samsvare med forskningsspørsmålets krav om å være deskriptivt, og datainnhentingene må være nærme nok i tid for å kunne betraktes som samtidig.

Hammersley og Atkinson (1996) peker på at etablering av forskningsstrategi innen etnografien, både i forhold til utvelgelse av studietilfeller og på andre måter, er en kontinuerlig prosess. Forholdet mellom problemstillingene og utvalget må stadig kontrolleres. Dette gjelder ikke bare utvelgelsen av case, men også utvalg innenfor de enkelte case (Hammersley & Atkinson 1996:74). Dette er noe som har vært aktuelt innenfor denne undersøkelsen også. I det følgende beskrives denne prosessen nærmere, samt vurderinger av fordeler og begrensninger.

#### **4.2.1 Sekundæranalyse av datamateriale fra PISA+**

Analysen som er gjennomført i forbindelse med denne studien, er en sekundæranalyse av datamateriale fra PISA+. Datamaterialet er samlet inn i forbindelse med et forskningsprosjekt som har andre forskningsspørsmål enn denne studien. Begrensningene ligger i at forskningsdesignet til en viss grad må tilpasses det foreliggende datamaterialet, og ikke omvendt. En stor fordel er at man sparer tid i forhold til datainnsamling, og at man får anledning til å drive empirisk forskningen innenfor stramme tidsrammer.

PISA+ prosjektet er et forskningsprosjekt med mål å forfølge problematiske norske funn i de internasjonale PISA-undersøkelsene fra 2000 og 2003 innenfor fagene naturfag, matematikk og lesing (PISA+ prosjektets hjemmeside 2007). Pluss-tegnet står for Prosjekt om Lærings- og Undervisningsstrategier i Skolen. Det er et kvalitativt forskningsprosjekt med ambisjon om å forstå og utdype funnene fra PISA i en norsk kontekst, samt sett i sammenheng med funn fra følgeforskningen av L97. Fokuset ligger på å studere tilbudte læringsaktiviteter (handling) og erfarte læringsaktiviteter (mening).

Forskningsdataene i PISA+ består av 6 utvalgte skoler med demografisk spredning (by – land) og ulik organisering (tradisjonell – alternativ). Dataene som er samlet inn består av observasjonsnotater, videoopptak, elevintervju, elevarbeider og arbeidsplaner.

Observasjonene i PISA+ er avgrenset til fagene norsk, matematikk og naturfag, samt at det

finnes observasjoner og videoopptak fra tid hvor elevene jobber med arbeidsplaner. Det var i utgangspunktet ikke planlagt å gjennomføre observasjon av tiden som var satt av til arbeid med arbeidsplaner i PISA+ prosjektet. Under datainnsamlingsperioden ble det likevel besluttet å foreta disse observasjonene. Bakgrunnen var at bruk av arbeidsplaner fremsto som mer dominerende enn antatt på forhånd. Dette, sammen med innsamlede arbeidsplaner fra samme periode, gjør at nettopp denne studien og avhandlingen kan nytte seg av det empiriske materialet fra PISA+.

### 4.2.2 Utvalg og utvalgsriterier

Hammersley og Atkinson (1996) beskriver at utvelgelse innenfor case eller tilfeller skjer langs tre hoveddimensjoner: Tid, personer og kontekst (Hammersley & Atkinson 1996:75). For denne studien blir det kanskje vanskelig å avgrense en case eller et tilfelle, men utvelgelsen og reduksjonen av observasjonsmaterialet har i stor grad foregått langs de samme dimensjonene.

Innsamlingen av data til PISA+ prosjektet hadde som hensikt å fange opp en bredde, både i forhold til demografisk spredning og organisering av skoledagen. I denne studien av læringsorientering i forbindelse med bruk av arbeidsplaner, er en slik bredde i datamaterialet ikke like interessant. I relasjon til det overordnede målet med min studie var det viktig å finne frem til skoler som hadde utstrakt bruk av arbeidsplaner for elever. I tillegg til å ta hensyn rammene for denne studien og avhandlingen, var det viktig å begrense utvalget til en eller to skoler som hadde interessant nok datagrunnlag. Blant de seks skolene var det to skoler som pekte seg ut. Dette var skole 4 og skole 5 (skolene benevnes bare med tall i denne avhandlingen). Arbeidsplanene ved disse skolene var mer omfattende sammenlignet med de andre. Arbeidsplanene ved skole 4 og skole 5 var veldig like i form og innhold; med tema, læringsmål, oppgaver og vurderingsverktøy.

Tidlig i prosessen var det meningen å bruke begge skolene. Dette kunne ha styrket analysen og kunne ha gitt noen verdifulle variasjoner. Det viste seg imidlertid at skole 4 og skole 5 hadde en vesentlig forskjell i forhold til organisering: Skole 4 hadde i sine ukeplaner avsatt egen tid til arbeid med arbeidsplaner, noe skole 5 ikke hadde. Ved skole 5 blir det avsatt tid i selve fagtimene til arbeid med oppgaver fra arbeidsplanen. Sett i lys av at studien ønsket å rette søkelyset mot bruk av arbeidsplaner som en del av organiseringen ved skolen, falt valget på å bruke skole 4 som datagrunnlag for denne studien og avhandlingen.

For tekstanalysen er 2 arbeidsplaner som til sammen går over 3 uker lagt til grunn. Dette tilsvarer den perioden for observasjon ved skole 4 i PISA+ prosjektet. I forhold til videoanalysen i denne studien, er det foretatt ytterligere begrensninger ut i fra materialet som var tilgjengelig. Fokuset har vært eksplisitt på den tiden hvor elevene jobber individuelt med arbeidsplaner, kalt veiledningstid.

Til sammen finnes det videomateriale for ca. 3 timer og 6 minutter som dekker tid brukt til å jobbe med arbeidsplaner for elever. Først ble disse groanalyisert med henblikk på å redusere materialet til en overkommelig mengde, samtidig som utvalget i sum skulle belyse ulike deler av TARGET på en god måte. I og med at det var to lærere representert i videomaterialet, og det var lærers interaksjon med elevene som var interessant for videoanalysen, ble det vesentlig at det avgrensede materialet inneholdt omtrent like mye av hver lærer. På denne måten ville det være mer sannsynlig å få frem likheter og ulikheter mellom de to lærerne.

I videomaterialet var det til sammen 5 forskjellige videoklipp fra veiledningstid på skole 4. Det ene klippet ble utelatt på grunn av at læreren i denne sekvensen bare satt ved kateteret og leverte tilbake matteprøver og ga individuell tilbakemelding. Det foregikk ikke mye interaksjon med elevene ellers. De satt og jobbet selvstendig med arbeidsplanen. To andre klipp ble utelukket til fordel for det resterende utvalget på grunn av at de var mindre av lengde (ca. 24 min) og inneholdt ikke stort nok spekter av typer interaksjon sett i forhold til TARGET. Det var to videoklipp som ble igjen som utvalg for nærmere analyse og transkribering. Disse var på rundt 60 minutter hver seg. Det ene inneholdt begge lærerne, hvor den ene læreren (benevnt som L2 i transkriberingene) avløste den andre (benevnt som L1 i transkriberingene) etter ca. 38 minutter. I det andre klippet er bare L2 til stede, hvor hun bruker de første 34 minuttene på tilbakelevering av matteprøver og individuell tilbakemelding. Denne sekvensen er tatt med for spesielt å belyse interaksjonen i forbindelse med vurderingsform (knyttet til formell vurdering).

Vi ender da opp med et utvalg som representerer ca. 2 timer veiledningstid. 1/3 av tiden brukes av den ene læreren (L2) til tilbakelevering av matteprøver og individuell tilbakemelding. 2/3 av tiden brukes av lærerne til veiledning og interaksjon med elever mens de jobber med arbeidsplaner, hvorav fordelingen er nokså lik mellom de to lærerne som er med i videomaterialet.

Oppsummert har utvalgskriteriene vært: a) skole som bruker arbeidsplaner som er omfattende i form (inneholder tema, læringsmål, oppgaver og vurderingsverktøy), b) skole som har avsatt tid til jobbing med arbeidsplaner i organiseringen (eksplisitt fokus på veiledningstid), c) tidslengde som er tilstrekkelig for samlet å belyse ulike deler av TARGET og d) 2 forskjellige lærere for å kunne sammenligne likheter og ulikheter i interaksjon.

### 4.2.3 Valg og konstruksjon av analyseverktøy

Det meste av forskningen på emnet om målorientering har vært gjort ved hjelp kvantitative undersøkelser med et datagrunnlag der man kartlegger forskningsobjektens opplevelser. Noen forskere har imidlertid begynt å understreke betydningen av å gå til andre kilder som læreres opplevelser (intervju eller survey) eller gjennom bruk av observasjon som metode (Church, Elliot og Gable 2001:52). Det finnes med andre ord støtte for å bruke vinklingen som er valgt her i forhold til å ta utgangspunkt i målorienteringsteori og å gjennomføre tekstanalyse og videoobservasjon. Gjennom tekstanalysen av arbeidsplaner, er målet å finne ut hvordan ulike elementer kan være støttende eller underminerende for læringsorientering. Videoanalysen tar et utgangspunkt i tekstanalysen samtidig med et fokus på hva som kjennetegner interaksjonen mellom lærere og elever i forhold til læringsorientering.

En studie av hvordan elevene orienterer seg i forbindelse med bruk av arbeidsplaner, kan gjøres på flere måter. Dette avhenger av flere forhold, som valg av metode i forhold til problemstillingen som skal besvares, samt rammebetingelser som tid og datatilgang. Ved valg av metode må man foreta noen valg i forhold til hvor teoriladet studien skal være. Siden det er gjort såpass lite forskning på bruk av arbeidsplaner i skolen, ville det kanskje vært naturlig å tenke at man burde gå relativt bredt eksplorerende til verks. Interessen for denne studien og avhandlingen har imidlertid vært elevenes orientering, noe som det finnes mye teori på. Særlig innenfor pedagogisk-psykologisk litteratur finner vi mye av denne teorien under overskriftene mestringsmotivasjon og prestasjonsmotivasjon.

Det som har vært en utfordring, har vært å finne frem til en operasjonalisering av læringsorientering og prestasjonsorientering som kunne brukes til mine observasjoner. Beslutningen om å gjennomføre en sekundæranalyse med eksisterende data fra prosjektet PISA+ ble tatt før valg av analyseverktøy. Det er relativt lett å finne frem til tidligere operasjonaliseringer i studier av motivasjonsforhold, dersom survey-undersøkelser eller intervju skal gjennomføres. Pintrich og Schunk (2002) har laget en oversikt over påstander

som brukes for å kartlegge læringsorientering og prestasjonsorientering, samt satt de forskjellige påstandene i sammenheng med sine respektive teoretikere (se tabell 3).

| <b>Teoretiker</b>             | <b>Begrep analogt til læringsorientering</b>  | <b>Begrep analogt til prestasjonsorientering</b>   |
|-------------------------------|---|--|
| <b>Dweck</b>                  | Learning goal<br><i>I like problems that I'll learn something from, even if they're so hard that I'll get a lot wrong</i>   | Performance goal<br><i>I like problems that aren't too hard, so I don't get too many wrong.</i><br><i>I like problems that are hard enough to show that I'm smart.</i>   |
| <b>Ames</b>                   | Mastery goal<br><i>I work hard to learn.</i><br><i>Making mistakes is part of learning.</i>   | Performance goal<br><i>I work hard to get a high grade.</i><br><i>I really don't like to make mistakes.</i>  |
| <b>Midgley and colleagues</b> | Task-focused<br><i>I like school work that I'll learn from, even if I make a lot of mistakes.</i><br><i>An important reason why I do my school work is because I like to learn new things.</i><br><i>An important reason why I do my school work is because I want to get better at it.</i> | Performance-approach<br><i>I'd like to show my teachers I'm smarter than other students in my classes.</i><br><i>I want to do better than the other students in my classes.</i><br><i>I want to do better than the other students in my classes.</i><br><i>I would feel really good if I were the only one who could answer the teacher's question in class.</i><br>Performance-avoid<br><i>It's very important to me that I don't look stupid in my classes.</i><br><i>The reason I do my work is so others won't think I'm dumb.</i><br><i>One of my main goals is to avoid looking like I can't do my work.</i> |
| <b>Nicholls</b>               | Task orientation<br><i>I feel successful when I learn something interesting.</i><br><i>I feel successful when something I learn makes me want to find out more.</i><br><i>I feel successful when something I learn makes me think about things.</i>   | Ego orientation<br><i>I feel successful when I'm the smartest.</i><br><i>I feel successful when I know more than other people.</i><br><i>I feel successful when I have the highest test scores.</i>  |

Tabell 3: "Different items used to assess mastery and performance goal orientation." (Pintrich & Schunk 2002:215)

Oversikten gir et innblikk i hvordan elevers opplevelser er med på å indikere hvorvidt man er læringsorientert eller prestasjonsorientert. Ved bruk av survey eller intervju ville denne oversikten ha vært et godt utgangspunkt for utarbeidelse av spørreskjema eller intervjuguide. Survey eller intervju er ikke valgt i denne studien. Tekstanalyse av arbeidsplaner og videoobservasjon dekker det problemstillingen har som mål å belyse. Bakgrunnen er også tidsmessige rammer, samt at empirisk materiale allerede forelå gjennom forskningsprosjektet

PISA+. En utvidet undersøkelse, inkludert for eksempel intervju av lærere og elever, kunne ha gitt et grundigere bilde av hvordan arbeidsplaner fungerer i forhold til læringsorientering. Man kunne ha fått fanget opp hvordan både lærere og elever opplever arbeidsplanenes utforming og bruk av arbeidsplaner som et så sentralt læringsverktøy. Samtidig som omfanget hadde gått utover rammene for denne studien, hadde fokuset for studien nok blitt dreid over på elevers eller læreres oppfatninger i forhold til bruk av arbeidsplaner. Fokuset for denne studien er mer *hva ved* arbeidsplanene, og tidsrommet som er avsatt til å jobbe med arbeidsplaner, som kan støtte oppunder eller underminere læringsorientering.

I letingen etter hvordan operasjonalisere teorien mot analysen, var det viktig å finne elementer som bidro til eller støttet læringsorientering. TARGET, som er beskrevet tidligere, er brukt som et slikt analyseverktøy. Den store fordelen med dette verktøyet, er at det finnes mye forskning på området som støtter oppunder de forskjellige sammenhengene. Det er undersøkt og konkludert på hvordan ulike elementer støtter oppunder henholdsvis læringsorientering og prestasjonsorientering. Med en oversikt over disse elementene, forenkler dette analysearbeidet veldig. Samtidig – og det er analyseteksten preget av – må det hele tiden tas mange forbehold underveis. Dette henger nok mer sammen med det empiriske materialet enn bruk av TARGET som grunnlag for en analyse. Selv om det krever en viss drøfting og argumentasjon, blir analysen i stor grad etterprøvable, noe som innvirker på studiens validitet på en fordelaktig måte.

En bakdel med bruk av TARGET i forbindelse med videoobservasjon, er at kategoriene i utgangspunktet ikke er laget for en observasjonsstudie. Alle kategorier og variabler blir dermed i utgangspunktet ikke optimale for observasjon. Dette har blitt løst gjennom noen tilleggsjusteringer og justeringer som blir beskrevet i forbindelse med gjennomføring av analyser under.

### 4.3 Gjennomføring av analyser

Analysen er todelt: 1) tekstanalyse av arbeidsplaner og 2) videoanalyse av læreres interaksjon med elever. Det er med andre ord først gjennomført en ren tekstanalyse av arbeidsplanene, uavhengig av observasjonen. Grunnen til dette er å holde analysen og tolkninger mest mulig sentrert rundt arbeidsplanene uten påvirkning av det som foregår i læringsmiljøet på videoopptakene. I analysen fokuseres det både på konsistens innad i



arbeidsplanene og konsistens mellom arbeidsplanenes utforming/innhold og bruken av arbeidsplanene i læringsmiljøet. Innad i arbeidsplanene søkes en kartlegging om i hvilken grad ulike elementer holder seg konsistent i forhold til læringsorientering og prestasjonsorientering. Gjennom videoobservasjonen er målet å kunne avdekke grad av konsistens mellom analyseresultatene fra tekstanalysen og det som observeres i læringsmiljøet gjennom videomaterialet.

### 4.3.1 Tekstanalyse av arbeidsplanene

I starten av analysen av arbeidsplanene, gis en beskrivelse av dem. Denne beskrivelsen gjøres i lys av teori om læringsorientering, noe som vil prege hva som fremheves. Deretter foretas en analyse opp mot de forskjellige variablene innenfor TARGET (se tabell 2).

En ting som det er verdt å være klar over, er at det empiriske materialet gir begrensninger i forhold til å si noe om alle sider ved arbeidsplaners utforming og forholdet mellom disse og teori om læringsorientering. Det empiriske materialet er hentet ut i fra relativt korte tidsrom, slik at det blir umulig å si så veldig mye om for eksempel variasjon på oppgaver og læringsaktiviteter over tid. Meningsfullhet og personlig relevans i forhold til oppgaver og læringsaktiviteter er andre eksempler på variabler det kan bli vanskelig å si noe definitivt om i denne studien. Grunnen er, som vi har vært inne på tidligere, metodiske begrensninger. For å kunne få frem noe definitivt om disse variablene, må man bruke for eksempel intervju eller survey. Dette problemet er i tekstanalysen søkt løst gjennom at disse variablene blir drøftet under gitte forbehold.

I tekstanalysen blir arbeidsplanene analysert etter de ulike elementene i TARGET fortløpende. I lys av de enkelte variablene drøftes det på hvilken måte arbeidsplanenes form og innhold reflekterer disse. Det er ikke noe mål å anslå i hvilken grad en arbeidsplan er læringsorienterende. Imidlertid er det viktig å trekke frem elementer i arbeidsplanene som kan tolkes som støttende eller underminerende for læringsorientering. Siktemålet er å frembringe kunnskap om sider ved arbeidsplanene som kan ha ulik innvirkning på elevers motivasjon og læringsorientering.

### 4.3.2 Videoobservasjon

Videoobservasjonen har vært en omstendelig prosess, der utvalg opp mot problemstilling stadig har vært kontrollert. Det var to hovedutfordringer som meldte seg: 1) Gjennomføre et

fornuftig utvalg (beskrevet tidligere) og 2) sette observasjonskriterier og justering av variabler. I forbindelse med videoobservasjonen viste det seg nemlig nødvendig å justere noen få av variablene innenfor TARGET, samt definere observasjonskriterier for hver enkelt kategori. Grunnen til det, var å gjøre det enklere å fange opp aktuelle situasjoner i videomaterialet, samtidig som utvalg og kategorisering gjøres mer tilgjengelig for etterprøvbarehet.

Følgende konkrete modifikasjoner i forhold til tekstanalysen ble gjort: Under kategorien ”Oppgaver og læringsaktiviteter” ble variabelen ”Personlig relevans” omformulert til ”Anknyttet elevenes hverdag og personlige interesse”, og variabelen ”Optimalt utfordrende” ble omformulert til ”Variasjon i vanskelighetsgrad”. Omformuleringene søker å gjøre variablene mer tilgjengelig for observasjon, noe som viste seg å være fornuftig i arbeidet med analysen av videomaterialet. Endringene har ikke gått på tvers av teorien, men blitt justert i forhold til metoden som brukes. Som det også fremgår av både tekstanalysen og videoanalysen, er det uansett under de metodiske forutsetningene undersøkelsen gir, vanskelig å si noe definitivt om disse variablene. Man kan derimot drøfte opp mot de under gitte forutsetninger.

Etter at modifikasjoner ble gjort og observasjonskriterier gitt, ble beskrivelsen av kategoriene i TARGET til videoanalyse slik (se tabell 4):

| <b>Kategori</b>                                     | <b>Observasjonskriterier</b>   | <b>Læringsorientering</b>  |
|---|--|--|
| T<br>Oppgaver og læringsaktiviteter                 | <i>Muntlige handlinger knyttet til hva slags og hvordan oppgaver og læringsaktiviteter skal gjennomføres.</i>                                | Variasjon og mangfold<br>Anknyttet elevenes hverdag og personlige interesse<br>Variasjon i vanskelighetsgrad<br>Spesifikke, kortsiktige mål<br>Multidimensjonale |
| A<br>Medbestemmelse                                 | <i>Muntlige handlinger knyttet til eleven(e)s muligheter til å foreta egne valg.</i>   | Valg<br>Medbestemmelse<br>Fokus på autonomi  |
| R<br>Muntlige vurderingshandlinger (Tilbakemelding) | <i>Muntlige handlinger knyttet til eleven(e)s gjennomføring av oppgaver og læringsaktiviteter.</i>   | Anerkjennelse for<br>- forbedring<br>- elevs innsats<br>- ferdigheter og talenter<br>Informasjon om progresjon og kompetanse<br>Anerkjennelse i individuell form |
| G<br>Organisering av grupper                        | <i>Muntlige handlinger knyttet til organisering av grupper.</i>  | Mindre evnemessig heterogene grupper<br>Samarbeidende om læring  |
| E<br>Vurderingsformer                               | <i>Muntlige vurderingshandlinger knyttet til formell vurdering (tilbakemelding på tester og aktiviteter som medfører formell vurdering).</i> | Gir informasjon om forbedring, mestring og egen utvikling<br>Individuell form<br>Basert på tidligere gitte kriterier   |
| T<br>Organisering av tid                            | <i>Muntlige handlinger knyttet til bruk og organisering av tid.</i>  | Fleksibel<br>Rom for selvstendige valg og planlegging  |

Tabell 4: Beskrivelse av kategoriene i TARGET til videoanalyse

Observasjonskriteriene brukes for å klassifisere situasjoner som faller innunder kategoriene fra TARGET. Videoklippene ble gjennomgått i programmet Videograph<sup>3</sup> som blir brukt i PISA+ prosjektet. Programmet kan spille av de digitaliserte videoopptakene samtidig som videoklippene evalueres med grafer. Grafverktøyet kan brukes til å kode i tidsintervall ("time sampling") eller for å markere kategoriserte hendelser ("event sampling") (IPNs hjemmeside om Videograph 2007).

<sup>3</sup> Programmet Videograph er kjøpt fra Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) ved universitetet i Kiel.

Programmet gjør det altså mulig å markere ut spesielle sekvenser slik at de lett kan spores opp igjen. Situasjoner som falt innunder kategoriene fra TARGET og samstemte med observasjonskriteriene ble således markert i Videograph. Deretter ble disse transkribert etter oppsatte retningslinjer for transkripsjon (se Appendiks IIb: Retningslinjer for transkribering). Beskrivelsene av variablene under ”læringsorientering” brukes til analysen av transkripsjonene.

I analysen av transkripsjonene fra videomaterialet, følges disposisjonen gitt i TARGET og operasjonaliseringen for denne undersøkelsen. Utvalgte deler av transkripsjonene trekkes eksplisitt frem i teksten og analyseres opp mot variablene beskrevet over. Igjen er det ikke noe mål å kunne si noe om hvilken grad tiden som er avsatt til arbeid med arbeidsplaner er læringsorienterende. Det er derimot et mål å frembringe eksemplifisert kunnskap om mekanismer mellom læreres interaksjon med elever knyttet til læringsorientering.

### **4.3.3 Min rolle som observatør og tekstfortolker av arbeidsplaner**

Det spesielle med en sekundæranalyse av videomateriale og tekstmateriale, er at observasjonen og analysen foregår uten at de observerte eksplisitt vet om det (de har gitt samtykke til at det kan brukes til sekundæranalyser, men har ingen informasjon om hva slags). De observatørene som var ute i felten og samlet materialet i forbindelse med PISA+ prosjektet, ga informasjon til de som ble observert om hva slags notater de tok og om hva de observerte. Denne sekundæranalysen er konstruert i etterkant. Dette krever selvfølgelig noen etiske vurderinger, men samtidig noen refleksjoner rundt min rolle som observatør og tekstfortolker. Disse refleksjonene vil ha et annet fokus enn dersom jeg hadde vært til stede under observasjonen. Fokuset dreier seg her mest om hva slags distanse jeg har til det som blir observert og hvilke konsekvenser det har for analysen.

Sigrun Gudmundsdottir (1998) fremhever at for fortolkende forskere vil den viktigste oppgaven bestå i å gjøre det usynlige synlig, problematisere det og beskrive det slik at det kan reflekteres over, tolkes og forstås, og derved bidra til utvikling av praksis (Gudmundsdottir 1998:103). I forbindelse med denne studien, kan nok ikke min oppgave som observatør og tekstfortolker beskrives tydeligere. Ved hjelp av en teoriladet tekstanalyse og videoobservasjon ut i fra et ”naturlig” miljø, har jeg satt lys på noen mekanismer som forhåpentligvis kan, gjennom refleksjon, bidra til utvikling av praksis.

Ragnvald Kalleberg (1996) peker på at en av de store utfordringer i feltforskning er å kunne veksle mellom nærhet og distanse. Når man overidentifiserer seg med en gruppe underidentifiserer man seg gjerne med andre. Dette gjelder ikke bare gruppene i felten som blir observert, men også hvordan man identifiserer seg med kolleger man diskuterer med og hvordan man for eksempel forholder seg til litteratur på et felt. Det er derfor her viktig å synliggjøre meg i min rolle som observatør og tekstfortolker, slik at analyser og vurderinger i denne undersøkelsen, i større grad åpnes for kritikk.

Møtet med arbeidsplanene og videoklippene som observasjonsobjekt, gjøres i tillegg til teoriene som brukes, med min erfaring som lærer i barneskole og senere student ved mastergradsstudiet i pedagogikk. Jeg har jobbet i 5 år som lærer på mellomtrinnet og har i denne tiden brukt og vært med på å utvikle formen på og bruken av arbeidsplaner i praksis ved skolen jeg jobbet. Dette har vært med på å prege mitt møte med observasjonsobjektene i denne undersøkelsen. Mitt møte med arbeidsplaner er med andre ord ikke et møte med noe nytt og ukjent. Et første møte med arbeidsplanene og observasjonsmaterialet som viser bruk av arbeidsplaner, har nok vært preget av personlige erfaringer og subjektive meninger. Her har imidlertid en utvidet teorihorison og meningsutveksling med studenter med annen erfaring, veiledere og andre forskere, bidratt til å nyansere dette møtet. Spesielt har en teoriladet strategi vært til hjelp for å stramme fokuset og opprettholde analysen på et vitenskapelig nivå, og således i en distanse fra egne personlige erfaringer og meninger.

I dette ligger en refleksiv bevissthet eller refleksivitet som Hammersley og Atkinson (1996) trekker frem som et viktig moment i rollen som observatør. Det innebærer at man legger til grunn en forståelse for den rolle og påvirkning man kan ha, og samtidig har et blikk på forskningens primære mål, som er å gi kunnskap.

I denne vurderingen har jeg vektlagt å trekke frem min erfaringsbakgrunn og forkunnskaper som påvirkende faktorer i rollen som observatør, og hvilke eventuelle konsekvenser det kan ha hatt for analysen og vurderinger som er foretatt. En annen side ved observasjonen og datainnsamlingen, er om de observerte er påvirket av de andre observatørens tilstedeværelse og bruken av mikrofoner og kameraer. Datainnsamlingen ble foretatt hver dag over et tidsrom på tre uker. Dette tidsrommet blir i denne studien vurdert som tilstrekkelig i forhold at de observerte over et så langt tidsrom i sum ikke oppfører seg annerledes enn ved en "vanlig" periode av tilsvarende lengde. Utvalget for denne studien er fra to tidspunkt med 5 dager i mellom. Det er ikke registrert nevneverdig forskjell i atferd på

de forskjellige klippene som kunne ha vært begrunnet med tilstedeværelse av observatører eller teknisk utstyr.

#### 4.3.4 Ethiske vurderinger

Hammersley og Atkinson (1996) drøfter etiske problemstillinger i forhold til informert samtykke, privatliv, skade, utnyttning og konsekvenser for fremtidig forskning. De peker på at etiske betraktninger ikke løses ved hjelp av absolutte regler, men må vurderes i hvert enkelt tilfelle. Forskeren må forsøke å opptre på en måte som er etisk akseptabel, samtidig som det tas hensyn til forskningsoppleggets målsettinger, sammenhenger forskningen utføres i, samt verdier og interesser til de menneskene som er involvert. Kort sagt, man må hele tiden veie hva som er etisk forsvarlig å gjøre opp mot forskningens formål. Fordi denne studien omhandler observasjon av mennesker i deres "naturlige" miljø, er det nødvendig å foreta etiske vurderinger i forbindelse med undersøkelsene som er gjort. Områdende informert samtykke, privatliv, skade, utnyttning og konsekvenser for fremtidig forskning brukes som stikkord i forbindelse dette.

Informert samtykke dreier seg om i hvilken grad forskeren må ha tillatelse av de som forskes på. Det kan argumenteres for at informert samtykke medfører at de som observeres ikke oppfører seg på samme måte som ved for eksempel skjult deltakende observasjon. I denne studien og i prosjektet PISA+ er informert samtykke vektlagt. Alle som er med i videomaterialet har gitt samtykke og kan i ettertid trekke seg, noe som evt. vil få konsekvenser i form av anonymisering og sletting av datamateriale. Observasjonen og videoopptakene strekker seg over lang tid (3 uker). Det er grunn til å anta at dette justerer for oppførsel som avviker på grunn av at man er klar over at man blir observert.

Det har vært vektlagt å verne om privatliv gjennom anonymisering av skoler, lærere og elever i transkripsjoner og i eksemplarer av arbeidsplaner i denne studien. I og med at dette er en sekundæranalyse har også skolen som studeres vært anonymisert overfor meg som observatør. Skolens egentlig navn og beliggenhet fremgår ikke direkte i noe av det materialet som har vært gjort tilgjengelig for denne sekundæranalysen. Skole-Norge er imidlertid lite, og gjenkjenning av personer kan lett forekomme. For å få tilgang til videomaterialet måtte derfor en taushetserklæring og erklæring om etisk bruk av videomaterialet undertegnes (se Appendiks V: Erklæring ved tilgang til forskningsdata). All videoobservasjon har foregått i rom og på maskiner som har vært skjermet for andres innsyn. Denne forsiktige behandlingen

av datamateriale sammen med sterk grad av anonymisering, danner grunnlaget for eliminering av eventuell skade ved publisering av denne studien.

Videomaterialet er veldig sterke og sensitive data i form av at de gjengir informantenes virke i deres ”naturlige” miljø med både lyd og bilde. Det er derfor meget viktig at misbruk av dataene ikke forekommer. Oppbevaring og bruk av dataene følger strengt retningslinjene gitt av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) på dette området, og som følger av melde- og konsesjonsplikten (NSDs hjemmeside 2007).

Utnytting er en annen side ved etiske vurderinger som må foretas i forbindelse med klasseromsforskning. Det har vært hevdet at forskning innebærer utnytting av de som studeres, og at de ikke får noe igjen for det (Hammersley & Atkinson 1996:303). I sammenheng med denne avhandlingen får forskningsobjektene ikke noen direkte gjenytelse. Håpet er imidlertid at undersøkelsen kan bidra med kunnskap som i ettertid kan bli formidlet til både de som har vært med som forskningsobjekter og andre som jobber med skole og utdanning. Forskningens mål er å fremdrive ny kunnskap. Gjennom et godt samspill mellom felten som studeres og forskerne, bør eventuelle motstridende interesser forminskes. Forskerne er nemlig avhengig av å få tilgang til miljøer. Hammersley og Atkinson (1996) peker på at forskning som støter de som studeres, kan medføre at disse og andre mennesker nekter andre adgang i fremtiden, noe som gjør det vanskelig å drive etnografisk forskning.

## 4.4 Kvalitetsvurderinger

Når kvalitetsvurderinger av denne undersøkelsen skal gjøres, er det naturlig å peke på forskjeller i kvalitetsvurderinger mellom kvalitativ og kvantitativ forskning. Liv Vedeler (2000) fremhever at en vanlig innvending mot studier basert på kvalitative data, er at den har mangelfull reliabilitets- og validitetskontroll. Med referanse til Lincoln og Guba (1985) trekker hun frem at de konvensjonelle validitetskriteriene fra Cook og Campbells validitetssystem fra 1979 ikke er brukbare for validitetsdrøfting av kvalitative data. For å unngå en villedning som tilsier at man kan stille samme type krav til forskjellig type forskning, brukes derfor her andre begreper enn Cook og Campbells validitetssystem. I kvalitetsvurderingen av denne undersøkelsen vurderes pålitelighet, gyldighet og overførbarhet. Først har jeg imidlertid valgt å si noe om transkripsjonenes kvalitet. Det bare

å lese transkripsjonene som analysegrunnlag, fortøner seg antakeligvis annerledes enn hvis man i tillegg har sett videoklippene.

#### 4.4.1 Kvaliteten på transkripsjonene

Steinar Kvale (2001) trekker frem at det er en rekke metodiske og teoretiske problemer forbundet med transkripsjoner. Transkripsjoner kan ikke betraktes som selve det solide og empiriske materialet.

*Transkripsjoner er ikke kopier eller gjengivelser av en egentlig realitet, de er abstraksjoner, slik som topografiske kart er abstraksjoner av det opprinnelige landskapet de er hentet fra.*

(Kvale 2001:104)

Derfor står vi overfor en fare i forhold til at jeg som både har sett videoklippene, forfattet og lest transkripsjonene, får frem et annet meningsinnhold enn noen som bare leser transkripsjonene. For å bruke bilde til Kvale med topografiske kart: En turgåer som har vært i det området som kartet beskriver, kan ha andre oppfatninger når han leser kartet, enn en som aldri har besøkt det samme området. Et annet spørsmål er om man hadde kommet fram til samme transkripsjon dersom noen andre hadde foretatt dem.

Kvale (ibid.) peker på at kvaliteten på transkripsjoner kan bedres ved klare prosedyreinstruksjoner. Det har også vært vektlagt i denne studien. Jeg har søkt å legge nøye prosedyreinstruksjoner til grunn, samt å være detaljert i transkripsjonene. I tillegg har jeg søkt bruken av et nøytralt språk i beskrivelse av handlinger. Det har vært en utfordring å vekte hensynet mellom en fyldig beskrivelse av det som skjer på videoklippen og et nøytralt språk i transkripsjonene. Slike vurderinger har vært gjort underveis i transkripsjonene. For eksempel: Skal man skrive ”flirer” eller ”ler”? I dette eksempelet falt beslutningen på ”ler”, som føles mer nøytralt enn ”flirer”.

Kvale (2001) peker på at det ikke finnes noen sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form. Spørsmålet blir heller hva som er en nyttig transkripsjon for forskningen som gjøres. I denne studien har som sagt en fyldig transkripsjon blitt valgt. I analysen er det i tillegg til gjengivelse av transkripsjoner, søkt beskrevet mer fyldig det som er observert der dette har vist seg å være nødvendig for å få frem viktige poeng. En fullstendig etterprøving av undersøkelsen må nok også innebefatte gjennomsyn av videomaterialet som ligger til grunn for analysene.



### 4.4.2 Pålitelighet

I følge Vedeler (2000) er pålitelighet analogt med reliabilitet. I følge Yin (2003) må målet være at en forsker skal kunne gjennomføre samme undersøkelse med samme materiale og komme frem til de samme resultatene. Vedeler utdyper det slik:

*Poenget med pålitelighet er å følge en klar og systematisk prosess som man dokumenterer og beskriver godt. Dersom denne prosessen er klar, systematisk, godt dokumentert, med forholdsregler mot bias, kort sagt akseptabel og i tråd med akseptert standard, vil en kvalifisert person som går den etter i sømmene kunne gi den sin attest på dens pålitelighet.*

(Vedeler 2000:138-139)

I sum kan vi si at å skape pålitelighet i undersøkelsen går ut på å minimere feil som følge av vilkårlig subjektivitet. I praksis er dette umulig å oppnå helt fullstendig. Dette har sammenheng med at jeg som forsker gjør vurderinger ut i fra det jeg observerer. Det som imidlertid styrker undersøkelsens pålitelighet, er som poengtert over, en utfyllende beskrivelse og dokumentasjon av forskningsprosessen.

Denne undersøkelsens pålitelighet søkes ivaretatt spesielt i dette kapittelet om metode, og mer spesifikt gjennom beskrivelse av design og datainnhentingsstrategier, herunder utvalg og utvalgskriterier, og beskrivelse av gjennomføring av analysene. Under beskrivelsen av utvalg og utvalgskriterier, har jeg vært nøye med å beskrive konkret hvilken fremgangsmåte som er brukt, samt begrunnet de valg som er gjort. I tillegg til utdypende beskrivelse av hvordan tekst- og videoanalysen er gjennomført, har jeg utdypet min rolle som observatør med vurderinger i forhold til faktorer som kan ha påvirket observasjonen (vilkårlig subjektivitet). Videomaterialet kan gjøres tilgjengelig for etterprøving, utvalg og transkripsjoner kan sjekkes opp mot materialet og observasjonskriterier er gjort tilgjengelig. På den måten er undersøkelsen gjort tilgjengelig for etterprøvbarehet og kan dermed gis større pålitelighet.

### 4.4.3 Gyldighet

I følge Kvale (2001) dreier gyldighet seg om i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomenene vi ønsker å si noe om. Sammenlignet med kvantitativ forskning, legger Kvale en bred tolkning av begrepet til grunn. Gyldighet er analogt til validitet, og har å gjøre med hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke. Det er denne oppfatningen av gyldighet som ligger til grunn for vurderingene i denne studien. Kvale peker

videre på at valideringsarbeidet fungerer som ”*kvalitetskontroll gjennom alle stadier av kunnskapsproduksjonen*” (Kvale 2001:164) til forskjell fra en inspeksjon ved slutten av produksjonslinjen. Dette har vært gjeldende for denne undersøkelsen. Teorigrunnlag, valg av metode, utvalg og utvalgsprosedyrer, samt observasjon og analyse har hele tiden blitt vurdert opp mot problemstillingen og forskningsspørsmålene som skal besvares. Selv om en slik kvalitetskontroll har funnet sted under hele prosessen, er det her på sin plass å gjøre noen eksplisitte refleksjoner og vurderinger rundt undersøkelsens gyldighet.

Når denne undersøkelsens gyldighet skal vurderes, bør vi med andre ord stille oss spørsmålet: I hvilken grad gir tekstanalysen og videoobservasjonen som er gjennomført med TARGET som analyseverktøy, grunnlag for å si noe om hvordan læringsorientering kommer til uttrykk i forbindelse med bruk av arbeidsplaner?

Det teoretiske rammeverket TARGET som har vært brukt i denne undersøkelsen, er tuftet på forskningslitteratur som strekker seg over tid og et større antall forskere. Teorien som ligger til grunn for analysene betraktes derfor som etablert, noe som bidrar til å styrke undersøkelsens gyldighet sammenlignet med for eksempel å konstruere analysekategorier for første gang i forbindelse med analysen.

For videre å belyse undersøkelsens gyldighet, vil det være fruktbart å se undersøkelsens metoder i forhold til aktuelle alternative metoder: Survey og intervju. Som vi har vært inne på tidligere, har det vært en utfordring å operasjonalisere analysekategoriene i forhold til tekstanalyse og videoobservasjon. Måten dette har vært gjort på, er åpent og fylldig beskrevet tidligere. Ut i fra målsettingen for denne studien, har den store fordelene med å bruke tekstanalyse av arbeidsplaner og videoobservasjon, er at man får se lærere og elever i samspill i sitt ”naturlige miljø”. Ved å fokusere på arbeidsplanenes form og innhold sammen med lærers interaksjon med elevene mens de jobber med arbeidsplaner, får vi belyst nettopp problemstillingens målsetting: Hvordan læringsorientering kommer til uttrykk.

#### **4.4.4 Overførbarhet**

Et siste hovedspørsmål i forhold til undersøkelsens kvalitet, er spørsmål om generalisering eller overførbarhet. I denne studien er det ikke aktuelt å snakke om generaliserbarhet i den forstand at konklusjonene gjelder for flere enn det tilfellet undersøkelsen omfatter. Annen type generalisering eller overførbarhet kan imidlertid begrunnes.

Kvale (2001) skiller mellom tre former for generaliserbarhet. *Naturalistisk generalisering* er basert på personlige erfaringer. *Statistisk generalisering* er formell og eksplisitt, hvor man gjennom statistiske slutningsmetoder avgjør sikkerhetsnivået for en generalisering. Den tredje formen for generalisering, *analytisk generalisering*, er den som er mest aktuell i forbindelse med denne studien. Den involverer en begrunnet vurdering av i hvilken grad funnene fra en studie kan brukes som en rettledning for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon, og er basert på en analyse av likhetene og forskjellene mellom de to situasjonene (Kvale 2001:161). Kvale trekker videre en sammenligning med det som skjer i rettsalen og generalisering mellom saker, der den mest analoge foregående saken skaper presedens for den som behandles. En analytisk generalisering i forbindelse med denne studien, bør derfor ta utgangspunkt i spørsmålet om hvorvidt leseren (enten det er andre forskere eller aktører i skolen) vurderer analysen og funnene i denne undersøkelsen som bidrag til en utvidet forståelse av sammenhenger mellom læringsorientering, bruk av arbeidsplan og læreres interaksjon med elever i denne sammenheng.

En analytisk generalisering er altså med andre ord opp til leseren. Kvale (2001) trekker i tillegg frem Donmoyer (1990) som anbefaler å bruke kasus-studier for å lære lesere å se muligheter, og til å utvide og berike utvalget av sosiale konstruksjoner som er tilgjengelige for praktikere og andre. Kvale legger også til ”*interessen for etnografiske studier som kasuser som demonstrerer variasjoner i menneskelig atferd, og som også indikerer mulige valg for vårt eget samfunn*” (Kvale 2001:163). Dette er kanskje en av de viktigste grunnene til at jeg legger begrepet *overførbarhet* til grunn i stedet for *generaliserbarhet*. Det er derfor, som Kvale sier, ”*av stor betydning at forskeren presenterer tilstrekkelig informasjon til at analytiske generaliseringer kan foretas*” (Kvale 2001:162). En vurdering av undersøkelsens overførbarhet avhenger med andre ord om tilstrekkelig informasjon er presentert, slik at leseren kan trekke veksler på kunnskapen og bruke den i forbindelse med en eventuell lignende situasjon senere. En fylldig gjennomgang av teori om læringsorientering og TARGET, detaljerte transkripsjoner, samt fylldig presentasjon av analyser og funn, mener jeg er med på å legge godt til rette for analytisk overførbarhet.

## 5. Empiriske analyser av arbeidsplaner

De empiriske analysene av arbeidsplanene i denne studien er todelt. Først følger en tekstanalyse av arbeidsplanene. Deretter følger en analyse av videoobservasjoner.

### 5.1 Tekstanalyse av arbeidsplaner

Tekstanalysen av arbeidsplanene for skole 4 inneholder en utdypende beskrivelse med en redegjørelse av mer generell struktur og inndeling av arbeidsplanene. Arbeidsplan, ukeplan og arbeidsrapport beskrives hver for seg. I den påfølgende analysen følges disposisjonen gitt i TARGET (task, authority, recognition, grouping, evaluation og time). Til slutt oppsummeres tekstanalysen hvor de mest vesentlige funn fra analysen blir trukket fram, med vekt på konsistens og inkonsistens i forhold til læringsorientering.

#### 5.1.1 Beskrivelse av arbeidsplaner – skole 4

I denne beskrivelsen beskrives hva som er typisk for strukturen på arbeidsplanene ved denne skolen. Senere drøftes utvalgte elementer opp mot TARGET.

Skole 4 har tre forskjellige dokumenter som brukes i skolens og elevenes organisering av læringsaktiviteter (se Appendiks I: Arbeidsplaner skole 4): Ukeplan, arbeidsplan og arbeidsrapport. Ukeplanen er en oversikt over hva som skjer fra dag til dag. Arbeidsplanen er en oversikt over arbeid, oppgaver, mål, kilder osv. Arbeidsrapporten er et vurderingsverktøy. Alle disse brukes som objekter for analysen. For ordens skyld: I den videre analysen brukes disse navnene, ukeplan, arbeidsplan og arbeidsrapport, atskilt, og blir ikke puttet i sekkebetegnelsen ”arbeidsplaner”.

#### *Arbeidsplan – skole 4*

Først gjennomgås den delen som betegnes ”arbeidsplan”. Det vil være fruktbart å bringe den innholdsmessige delen av læringsaktivitetene opp i dagen først, for deretter å se dette i lys av organiseringen av tiden (ukeplan) og verktøy for vurdering (arbeidsrapport). Denne beskrivelsen er konsentrert mot å trekke frem det typiske strukturelle.

Det som først tegner seg som typisk for strukturen til arbeidsplanene til skole 4, er at de innenfor hvert fag har en 4-delning: Tema, læringsmål, arbeidsoppgaver og kilder. Dette varierer noe innenfor hvert fag, men danner i utgangspunktet en typisk struktur. I tillegg er mål og arbeidsoppgaver nivåådelte i 3 vanskelighetsgrader. Mål 2 og 3 er i stor utstrekning en påbygning til mål 1. Det vil si at elevene blir satt til å gjennomføre arbeidsoppgaver til mål 1 før 2 og 3. Noen steder er det gitt åpning for at elevene skal fylle ut selv. I hovedsak dreier dette seg om "kilde" under norsk 2 og registrering av hvor mye eleven har lest hjemme hver dag. På en av arbeidsplanene er det imidlertid satt av plass til å fylle ut mål selv etter at arbeidsoppgaver til de 2 første målene er gjennomført (under mål 3 i norsk, uke 38-39).

Læringsmålene som er formulert i arbeidsplanen fremstår som relativt tydelige og kortsiktige. Her er det imidlertid en variasjon. Under norsk finner vi for eksempel formuleringen "Kunne forklare hvordan en artikkel er bygget opp" (mål 1 i norsk, uke 38-39). Dette er et eksempel på en målformulering som fremstår som klar og utvetydig. Det peker klart på en etterprøvable aktivitet (kunne forklare). Under natur- og miljøfag finner vi et litt mer utydelig formulert mål: "Vite litt om energi" (mål 1 i natur- og miljøfag, uke 38-39). Det som gjør målet mer vagt enn eksempelet fra norsk, er formuleringen "vite litt om". Det er brukt et verb som peker på en ikke-observerbar aktivitet. I tillegg er det ikke spesifisert *hva* man skal vite om energi.

Når det gjelder arbeidsoppgaver, er disse i stor grad fastlagt av lærer. De er som oftest delt inn i 3 grupper i forhold til læringsmålene. Det er tydelig formulert hva man skal gjøre med henvisninger til bøker, oppgaver og andre kilder. I noen oppgaveformuleringer ligger det inne en viss valgfrihet for eleven. Denne valgfriheten kan også se ut til å øke med vanskelighetsgraden, eller hvilket læringsmål man jobber med. Her er et eksempel fra engelsk (engelsk, uke 38-39):

|   |
|---|
| <p><b>Tasks:</b></p> <p>● <b>Objective 1:</b> Work with texts ABC and and do <i>one</i> task to go with each text. You should be able to translate any part of the texts into Norwegian.</p> <p><b>Objective 2:</b> Work with texts E, F and G and do <i>one</i> task to go with each text. One task should be a written text. Be prepared for a glossary test from each text.</p> <p><b>Objective 3:</b> Look at ideas for presenting this and in pairs or groups present one of the topics in texts A- G. You should read and know well each text. The presentation should be presented to the class in your own words, and with only key words to help you. Duration: 4- 6 minutes.</p> <p><b>Sources:</b></p> |
|---|

Under "Objective 1" og "Objective 2" finner vi formuleringen "do *one* task to go with each text". Under "Objective 2" kan vi i tillegg lese "One task should be a written text". Det ser ut til at eleven har mulighet til å velge hvilken oppgave den skal gjøre og hvilken av oppgavene som skal være skriftlig. "Objective 3" har enda større grad av valgfrihet. Her blir elevene utfordret til å komme ideer for presentasjon og det ser ut til at de blir henvist til å jobbe i par eller gruppe som de skal bestemme selv.

I noen av de andre fagene er arbeidsoppgavene mer fastlagt. For eksempel i matematikk, blir det henvist til oppgaver i matematikkboka. Det som utgjør forskjellen under hvert læringsmål, er mengden, der mengden oppgaver øker med læringsmålene. Under læringsmål 3 i matematikk, blir det skissert noen valgfrie arbeidsoppgaver "når du mener at du har måloppnåelse". Eleven blir henvist til å gå inn på skolens lokale internettsider og jobbe med oppgaver der. Natur- og miljøfag er også et godt eksempel hvor arbeidsoppgavene er veldig fastlagt. Formuleringene er preget av "les følgende...", "gjør følgende oppgaver..." og "fyll ut ark om...".

### *Ukeplan – skole 4*

Ukeplanen gir en oversikt over hva som skal skje til hvilke tidspunkt på dagene i uka (se Appendiks I: Arbeidsplaner skole 4). I det empiriske materialet finnes det 3 slike ukeplaner for uke 38, 39 og 41. Denne beskrivelsen fokuserer på å trekke frem hvordan planen strukturerer elevenes aktiviteter i løpet av uka.

Ukeplanene har tidfestet fagbolker i fagene (matematikk, norsk, norsk 2, engelsk, samfunnsfag, natur- og miljøfag, kristendom og livsynsorientering, kunst- og håndverk, gymnastikk og tilvalgsfag). I tillegg er følgende tidsfestet: Frivillig veiledning, veiledning, kontaktlærermøte, morgenmøte, klassemøte og pauser. På mandag og tirsdag er det bare fastsatt pause midt på dagen. Det kan tyde på at skolen praktiserer individuelle frivillige små pauser etter behov for elevene mens de jobber med oppgaver.

"Frivillig veiledning" er en tid hvor elevene kan velge om de skal være til stede og jobbe med arbeidsplanen. Tiden er knyttet til en fleksitidsordning, der elevene kan spare opp tid og ta fri senere (for eksempel gå hjem tidligere på fredag). "Frivillig veiledning" er lagt til starten av dagen på mandag, tirsdag og torsdag. I tillegg er "frivillig veiledning" lagt til etter pausen midt på dagen på torsdag og fredag. I motsetning til "frivillig veiledning", er

”veiledning” den tiden hvor alle elevene blir satt til å jobbe med arbeidsplan. Det er satt opp slik tid hver dag mellom de andre tidfestede fagbolkene.

I løpet av dagene deles elevene inn i parallelle grupper. For eksempel, på mandag før pausen midt på dagen, foregår det en tredeling, der en gruppe har heimkunnskap, mens to andre grupper har norsk, engelsk og veiledning. Det er lagt opp til at alle gruppene har samme fagbolk i løpet av to dager. En mulig grunn til gruppeinndelingen er en administrativ og praktisk begrunnelse, med utgangspunkt i plassbehov. Det er imidlertid verdt å registrere at denne organiseringen gir rom for mellomstore grupper (ca 13-17 elever).

”Kontaktlærermøte” og ”morgenmøte” er tidsbolker som er satt av til praktisk informasjon og oppklaringer, noe som kan benevnes som faglig-administrativ tid. Slik tid kan vi finne i form av morgensamlinger, samlinger, trygghetstid osv. ved andre grunnskoler. Det empiriske materialet gir ikke anledning til å se hva som skjer i disse tidsbolkene. Det som imidlertid er verdt å merke seg, er at de utenfra kan virke som fastsatte tidsbolker som kan være nokså fleksible i forhold til form og innhold. De kan fylles med både administrativt (praktisk informasjon og diskusjoner) og faglig innhold.

I uke 39 avsluttes uka med ”ukeplanoppsummering” (ca 75 min). Dette er tidspunktet hvor arbeidet med arbeidsplanen skal være ferdig, og det organiseres en tidsbolk til oppsummering og gjennomgang av ulike ting fra arbeidsplanen.

### *Arbeidsrapport – skole 4*

Arbeidsrapporten er et evalueringsverktøy for både eleven og læreren, og skal samtidig fungere som en tilbakemelding til foresatte (se Appendiks I: Arbeidsplaner skole 4). I denne beskrivelsen trekkes det frem strukturen på arbeidsrapportene og hvordan de er bygget opp. I det empiriske materialet finnes det to arbeidsrapporter, en ”arbeidsrapport uke 38” og en ”arbeidsrapport uke 41”. Det ser ut til at arbeidsrapportene følger arbeidsplanene og skal reflektere gjennomføringen av hver enkelt arbeidsplan.

Arbeidsrapporten består av en tabelloversikt for avkryssninger, utfyllende spørsmål, åpning for kommentarer fra foresatte og underskrift av elev og kontaktlærer (”klassestyrers underskrift”). Tabelloversikten er delt inn etter fag og har en 3-deling i forhold til hvem som skal fylle ut (eleven selv, gruppeleder og lærer). Eleven blir satt til å skrive opp hvilket mål han har fulgt i hvert enkelt fag (1/2/3). Deretter skal han eller hun foreta en vurdering av egen måloppnåelse i fagene (”nådd mål”, ”delvis nådd mål” eller ”ikke nådd mål”).

Gruppelederen (kontaktlærer) har til oppgave å gjennomføre en leksesjekk. Innenfor hvert fag skal gruppelederen krysse av for om leksene er gjort på skalaen ”alt”, ”noe” eller ”intet”. Lærerens (faglærer) bolk består av å skrive opp poeng på uketester og evt. karakterer på prøver, innleveringer og annet arbeid i perioden.

Under tabelloversikten kommer noen spørsmål som eleven skal ta stilling til. De to første spørsmålene spør etter vurdering av orden og oppførsel, samt vurdering av egen arbeidsinnsats. Det tredje spørsmålet spør etter en evt. begrunnelse fra eleven om hvorfor målene for perioden ikke er nådd, dersom de ikke er det. Eleven skal deretter sette opp hvilke bøker han leser for øyeblikket (norsk/engelsk). Det siste spørsmålet spør etter hva eleven synes var mest interessant å lære om denne uka. Til slutt er det satt av plass til kommentarer fra foresatte, før underskrift av elev og kontaktlærer (”klassestyrer”).

### **5.1.2 Analyse av arbeidsplaner – skole 4**

I analysen av arbeidsplanene sees de tre elementene, ukeplan, arbeidsplan og arbeidsrapport, samlet. Grunnen til det er at enkelte ganger har det vist seg nødvendig å se ting fra arbeidsplan og ukeplan i sammenheng, samt at alle de tre delene representerer en helhet som læringsverktøy. Det oppstår imidlertid en skjevdeling i analysen og drøftingen, der delen arbeidsplan tar størst plass. Dette er naturlig, da dette er hovedverktøyet blant de tre. Det er også i denne delen det finnes flest indikatorer på det som ønskes besvart i denne studien. Analysen er disponert fortløpende etter punktene i TARGET (task, authority, recognition, grouping, evaluation og time).

#### *Læringsaktiviteter og oppgaver (task)*

For at læringsaktiviteter skal være støttende for læringsorientering, er det anbefalt at de skal være varierte, meningsfulle, ha personlig relevans, være optimalt utfordrende, ha spesifikke, kortsiktige mål og være multidimensjonale (se tabell 2). Når det gjelder variasjon over tid, er dette vanskelig å fastslå ut i fra det empiriske materialet som strekker seg over 3 uker, men ved å sammenligne hvert fag innenfor forskjellige arbeidsplaner, kan vi kanskje finne eksempler på variasjon. I denne studien er det umulig å fastslå noe om hvordan oppgavene og læringsaktivitetene oppleves av elevene. Om hvorvidt læringsaktivitetene er ”optimalt utfordrende” for hver enkelt elev, er med andre ord umulig å fastslå. Det er også umulig å si noe om oppgavene og læringsaktivitetene oppleves som meningsfulle. Vi kan imidlertid gå



inn og se på hva som kjennetegner oppgaver og læringsaktiviteter og drøfte de opp mot de anbefalte kravene nevnt ovenfor, og via det si noe om hvordan strukturen åpner for elementer som kan virke meningsfulle, ha personlig relevans og oppfattes som optimalt utfordrende.

### **Klare – men ikke alltid utvetydige - læringsmål**

Arbeidsplanen inneholder spesifikke og kortsiktige mål. Strukturen på arbeidsplanen sikrer også en utforming av læringsmål i hvert fag. Kortsiktige og spesifikke mål er, som vi har vært inne på tidligere, til støtte for læringsorientering. Hensikten er at man skal sette fokus på hva som skal læres, fremfor hvilke oppgaver som skal gjøres. Som vi har vært inne på tidligere, finner vi variasjoner i målformuleringene.

Vi finner flere eksempler på læringsmål som er formulert i observerbare adferdstermer, noe som gjør at læringsmålene fremstår som mer spesifikke. Et eksempel er i faget fransk, uke 38-39. Temaet er "turist i byen" (Touriste en ville). Mål 1 lyder: *"Du skal kunne spørre etter veien til forskjellige steder i byen og selv kunne forklare veien."*

I natur og miljøfag er målformuleringene ikke preget av samme form for formulering i observerbare adferdstermer, noe som gjør de uklare og tvetydige. I natur og miljøfag, uke 38-39, er flere av målene formulert med *"Kunne litt om"*. Dette henviser lite konkret til *hva* som skal læres; "litt" kan inneholde mye forskjellig. Det er grunn til å anta at et tvetydig og utydelig mål ikke fungerer læringsorienterende i like stor grad som mål som er formulert tydelig og utvetydig. Ved utydelige målformuleringer er det lett å rette fokuset mer på hvilke oppgaver som skal *gjøres*, uten at man i prosessen bringer med seg hva som skal *læres*.

### **Læringsmål og progresjon i vanskelighetsgrad**

Det ser ut som om det er gjort et strukturelt forsøk på at målene skal bygge på hverandre, men dette er ikke alltid fulgt like godt opp. I det store og hele, virker det som om forskjellen i vanskelighetsgrad dreier seg om mengde. Vi finner imidlertid eksempler på alternativer til dette, der en progresjon fra mål 1 til 3 legger opp til en annen form for vanskelighetsgrad. Faget tysk, uke 38-39, er et godt eksempel på dette. Mål 1 lyder: *"Kunne ord for vanlige rom i en leilighet"* I mål 2 finner vi en oppfølger: *"Kunne fortelle hvilke vanlige rom som finnes i en leilighet."* Til slutt i mål 3 er dette fulgt opp med en ytterligere vanskelighetsgrad: *"Kunne fortelle om og beskrive rom i en leilighet."*

Vanskelighetsgraden økes her ved hjelp av at det stilles høyere nivåkrav i selve læringsmålet, og ikke gjennom at det legges til et nytt læringsmål i tillegg til forrige målformulering. Denne formen for progresjon og nivådeling, stiller seg annerledes enn en mengdeprogresjon. Målene dreier seg om det samme; beskrivelse av rom i et hus. Verbet i målformuleringen avgjør imidlertid nivået på læringsmålet. På nivå 1 er kravet å kunne gjengi ord for rom. På nivå 2 tar man steget opp til å *"kunne fortelle"*, mens man på nivå 3 blir satt til å *"fortelle og beskrive"*. Dette åpner for et fokus mot hvilket mål man er i stand til i nå, fremfor at eleven legger fokus på mengden oppgaver man skal jobbe med.

### **Læringsmål og multidimensjonalitet**

Klare og tydelige læringsmål åpner også for å løse oppgaver på forskjellige måter. Dette kan åpne for multidimensjonale læringsaktiviteter. Elever kan jobbe mot samme læringsmål på forskjellige måter. Slik multidimensjonalitet kommer til en viss grad til uttrykk i arbeidsplanen. Mål og arbeidsoppgaver fra faget norsk, uke 41, kan illustrere dette. Under mål 1 står det: *"Kunne skrive en innledning til artikkel hvor du får klart fram hva du skal skrive om. Kunne lage en disposisjon til hoveddelen."* I de relaterte arbeidsoppgavene, finner vi følgende formulering: *"Samle stoff til artikkel om overnaturlige vesener eller sagnfolk, ha med mandag 10.10 (etter høstferien)."*

Læringsmålet er felles for alle elevene. Elevene har imidlertid innflytelse over innholdet, noe som kan føre til en allsidig samling av forskjellige artikler. Læreren har gått inn og begrenset innholdet til å gjelde *"overnaturlige vesener eller sagnfolk"*. Det kan være gjenstand for diskusjon om hvorvidt dette igjen begrenser læringsorienteringen. Innholdet i oppgaven (artikkelen) kunne med fordel ha vært mer åpen for å være mer til støtte for læringsorientering. Det er grunn til å tro at en slik mer åpnere oppgave ville ført mer fokus over på læringsmålet, og kanskje en diskusjon mellom elever og lærere om læringsmålet. Samtidig kan en slik begrensning betraktes om retningsgivende; at elevene blir ansporet i forhold til hva de skal samle stoff om. Det empiriske materialet gir ikke grunnlag for å kunne si noe om begrunnelsen for en slik begrensning (om den er begrensende eller retningsgivende). Dette aspektet trekkes likevel frem for å nyansere hvordan bruk av korte, spesifikke læringsmål og arbeidsoppgaver kan henge sammen med multidimensjonalitet.

### **Ulike målnivåer – en optimal utfordring?**

Mål og arbeidsoppgaver er som tidligere nevnt, delt inn i 3 nivåer. Dette kan sees på i forhold til elementet *"optimal utfordring"*. En slik nivåinndeling har sannsynligvis til hensikt

å være tilpasset i forhold til elevenes evner. Det kan derimot argumenteres mot at denne inndelingen er fordelaktig for læringsorientering, selv om det skal være til hjelp for å oppnå optimalt utfordrende oppgaver. Ames (1992) trekker frem at slike typer valg som elevene kan foreta, må være med utgangspunkt i interesse, og valgene må være innrammet slik at de ikke foretas med utgangspunkt i andre intensjoner:

*Giving students choices is viewed as supporting student decision making, but this is true only when those choices are perceived as equal or structured in such a way that the child's choice is guided by interest and not by an intent to minimize effort, protect feelings of self-worth, or avoid failure.*

(Ames 1992:266)

Altså, på den ene siden kan man argumentere for at en slik tredeling av mål og arbeidsoppgaver er støttende for utvikling av læringsorientering gjennom at de søker optimal utfordring. På den annen side er det grunn til å hevde at innrammingen av valget elevene står overfor, i stor grad åpner for alternative grunner til hva man velger av mål og arbeidsoppgaver. I hovedsak dreier differansen mellom målene seg om mengde. En slik tredeling blir dermed sårbar i forhold til underminering av læringsorientering. Så lenge en slik tredeling av mål og arbeidsoppgaver i hovedsak dreier seg om mengde, er det gitt åpning for elever å foreta valg på bakgrunn av andre intensjoner enn interesse og egen læring. Arbeidsplanen åpner i så måte for at elevene ikke velger ut ifra hva som er optimalt utfordrende.

### **Medbestemmelse (authority)**

Elevers mulighet til å utvikle en oppfatning av selvstendighet og kontroll over læringsaktivitetene, er støttende for utvikling av læringsorientering. Dette kan foregå gjennom at elevene gis valg og har medbestemmelse, samt at lærer har fokus på autonomi (se tabell 2). Denne tekstanalysen går inn på elementene valg og medbestemmelse, og se hvordan dette kommer til uttrykk i ukeplan, arbeidsplan og arbeidsrapport ved skole 4. Lærers grad av fokus på autonomi, kommer mer til uttrykk i videoanalysen.

### **Medbestemmelse følger vanskelighetsgrad**

Det første å se etter, er hvordan arbeidsplanene åpner for medbestemmelse og valg. Som nevnt under presentasjonen av arbeidsplanene, ser det ut til at graden av valg og medbestemmelse øker med vanskelighetsgraden (hvilket mål eleven jobber med). Et eksempel på dette er i engelsk uke 38-39. De to første målene med tilhørende oppgaver, har

en liten åpning for valg gjennom formuleringen ”do *one* task to go with each text”. Ser vi derimot under ”Objective 3”, er det lagt opp til en større grad av medbestemmelse. I selve målformuleringen finner vi for eksempel formuleringen ”Choose your method of presentation”. Under oppgavebeskrivelsen tilhørende dette målet, er det gitt nærmere retningslinjer: ”The presentation should be presented to the class in your own words, and with only key words to help you. Duration: 4-6 minutes.” I arbeidsplanen for uke 41 er formuleringen ”Choose your method of presentation” også tatt med under ”Objective 2”.

Slik læringsmål og oppgaver er lagt opp i engelsk, inviteres elevene til valg og planlegging dersom de befinner seg på de høyere målformuleringene. Dette kan sees på i sammenheng med selvregulering og utvikling av læringsorientering. Gjennom at elevene får disse valgene og medbestemmelse, er det grunn til å anta at de blir satt til metakognitive aktiviteter som tar utgangspunkt i læringsmålene. De blir henvist til å holde fokus på læringsmålet under planlegging, gjennomføring og til slutt presentasjon av læringsarbeidet.

### **Medbestemmelse – selvregulering eller premiering?**

I faget norsk finner vi en litt annen form for valg og medbestemmelse. I arbeidsplanen til uke 41, blir elevene bedt om å samle stoff til artikkel om overnaturlige vesener og sagnfolk. De skal jobbe med prosessorientert skriving ut i fra stoffet de samler inn selv. I motsetning til faget engelsk, er det i norsk lagt opp til en valgfrihet innenfor alle nivåer av læringsmål. Dette kan være en interessant forskjell i hvordan legge opp mål i arbeidsplanen: Dersom valg og medbestemmelse legges inn etter hvert som man når læringsmålene, kan dette tolkes på to måter: 1) Som premiering eller 2) som del av oppøving til ansvar for egen læring. Dersom valg og medbestemmelse blir lagt inn som en premiering, vil det antakeligvis kunne tolkes som negativt i forhold til læringsorientering. Da åpner det for sosial sammenligning, og man kan ende opp med elever som aldri får mulighet til valg og medbestemmelse. Dersom det blir lagt inn som del av en oppøving til ansvar for egen læring, stiller det seg annerledes. Da vil man kunne si at læringsmål og oppgaver har en god struktur i forhold til læringsorientering.

Skole 4 har avsatt egen tid til arbeid med individuelt valgte oppgaver på arbeidsplanen, kalt ”frivillig veiledning” og ”veiledning” (se ukeplan, uke 38, 39 og 41). Elevene står i denne tiden forholdsvis fritt til å velge hva de skal jobbe med fra arbeidsplanen. Dette er også en form for medbestemmelse og valg som blir gitt eleven. Fordelen med en slik organisering sett i lys av utvikling av læringsorientering, er at elevene kan jobbe med ulike oppgaver på

samme tid; noe som begrenser graden av sosial sammenligning og derav kan virke støttende for læringsorientering. Dette krever imidlertid at elevene blir oppøvd i den type selvstendighet som slik tid krever. I tillegg krever det at arbeidsoppgavene, både selve oppgavene på arbeidsplanen og arbeidsoppgaver som strukturering, planlegging osv., er klart for elevene.

Ser vi på arbeidsrapporten, har denne også elementer som kan tolkes innenfor elementet medbestemmelse. Instrumentet har en struktur som tydelig involverer eleven i vurderingen. Det som imidlertid kan tolkes som en medvirkningskanal, utover selve vurdering av eget arbeid, er spørsmålet ”Hva var mest interessant av det du lærte denne uka?” (se arbeidsrapport, uke 38 og uke 41). Her ligger en mulighet for eleven å gi tilbakemelding på innhold, oppgaver og læringsaktiviteter. Dette forutsetter at elevene faktisk bruker denne muligheten, samt at lærer tar hensyn til disse tilbakemeldingene fra elevene slik at de opplever at de har medinnflytelse.

### *Muntlige vurderingshandlinger/tilbakemelding (recognition)*

Muntlige vurderingshandlinger/tilbakemelding er det selvfølgelig lite informasjon om i selve arbeidsplanene. Det er imidlertid elementer i arbeidsplanen og ukeplanen det er verdt å trekke frem i denne tekstanalysen som kan sees i sammenheng med muntlige vurderingshandlinger og tilbakemelding. For at tilbakemeldingen skal virke støttende for læringsorientering, skal tilbakemeldingen gi anerkjennelse for forbedring, elevs innsats, ferdigheter og talenter, samt skje i mer individuelle enn kollektive former (se tabell 2).

### **Rom for personlig og individuell oppfølging**

Måten arbeidsplanen er strukturert i forhold til bruk av læringsmål, gir et godt utgangspunkt for form for tilbakemelding der fokuset kan være mer mot læringsmålet og måloppnåelse for eleven, fremfor en sammenligning med andre i forhold til oppgavegjennomføring. Dersom dette gjøres, kan vi si at strukturen på arbeidsplanen kan virke som et grunnlag for en form for tilbakemelding som er til støtte for læringsorientering.

Ved bruk av egen tid avsatt til arbeid med arbeidsplaner, som beskrevet ovenfor, åpnes det for tilbakemeldinger i mer individuell form enn kollektiv form. I tidsrommet hvor elever jobber med ulike oppgaver fra arbeidsplanen samtidig, åpnes det for mindre sammenligning mellom elevene på type tilbakemelding de får. I situasjoner der en stor gruppe elever blir satt

til å jobbe med samme oppgave, åpnes det for at elevene sammenligner de uformelle tilbakemeldingene de får av lærer.

I sammenheng med punktet muntlige vurderingshandlinger/tilbakemelding, vil det i videoanalysen bli spesielt interessant å se hvordan interaksjonen i læringsmiljøet ivaretar dette rommet for personlig og individuell oppfølging; og hvordan dette står i forhold til støtte av læringsorientering.

### *Organisering av grupper (grouping)*

Når organisering av grupper skal støtte oppunder læringsorientering, er det anbefalt at det settes sammen små evnemessig heterogene grupper som skal samarbeide om læring (Ames 1992; Pintrich & Schunk 2002). I ukeplanene og arbeidsplanene fremgår det ikke hvordan evt. grupper er sammensatt. I ukeplanen fremgår det at elevene er delt inn i grupper for å få gjennomført faglige aktiviteter (for eksempel på mandag, der heimkunnskap, norsk, engelsk og veiledning foregår parallelt). Ut i fra det empiriske materialet er det ingen mulighet til å foreta noen vurderinger om hvordan denne gruppesammensetningen blir gjort og si noe om dette i forhold til læringsorientering og prestasjonsorientering. Hvordan organisering av grupper blir gjennomført, kommer nok bedre frem i videoanalysen.

### **Liten og tilfeldig bruk av gruppearbeid**

Gruppearbeid er imidlertid å spore i arbeidsplanene. I faget KRL, uke 38 og 39, finner vi følgende formulering i arbeidsoppgaver under mål 3: ”Dere skal kunne fortelle om konflikten parvis eller i grupper på tre ved hjelp av...” Lignende finner vi også i faget engelsk, uke 38 og 39. Det kan virke som om at gruppesammensetningen her er tilfeldig. Det som også er interessant å legge merke til, er at denne arbeidsformen (parvis/gruppe) bare er lagt til målnivå 3 i arbeidsplanen. Med andre ord, i følge arbeidsplanen, er det de elevene som jobber med det øverste målet som blir satt til å jobbe i gruppe. Dette kan virke paradoksalt i sammenheng med utvikling av læringsorientering, hvor poenget er at heterogene grupper skal samarbeide om læring. I ytterste konsekvens, dersom dette foregår systematisk, kan dette legge opp til en sosial sammenligning som kommuniserer at de ”beste” får lov til å jobbe i gruppe. Dette vil i så tilfelle underminere læringsorientering.

Det er viktig å understreke at dette er vurderinger som er foretatt kun ut i fra tekstanalyse av arbeidsplandokumentene. Derfor er det viktig å betrakte det slik at *arbeidsplanene* inneholder liten og tilfeldig bruk av gruppearbeid. I timer med gjennomgang av fag kan det

hende at gruppearbeid blir brukt systematisk og godt i forhold til læringsorientering. Det kommer imidlertid ikke frem i denne studien, i og med at videoanalysen ikke tar utgangspunkt i timer med gjennomgang av fag.

### *Vurderingsformer (evaluation)*

I denne tekstanalysen vil arbeidsrapporten være sentral for elementet vurderingsformer. Det som er anbefalt for fostring av læringsorientering, er vurderingsformer som ikke er sammenlignende i forhold til andre, skjer mer i individuell enn kollektiv form, baseres på tidligere gitte kriterier og som gir informasjon om forbedring og mestring.

### **Arbeidsrapport – et elevaktivt instrument**

Ser vi på den delen som eleven skal fylle ut selv, kan det diskuteres om hvorvidt det legges opp til normativ vurdering eller ikke. Dersom antallet elever fordeler seg etter en slags normalfordeling på målene, dvs. at vi finner et mindretall av elever på begge sider av flertallet som jobber med målnivå 2, kan vi argumentere for at arbeidsrapporten legger opp til normativ sammenlignende vurdering. På den annen side, dersom arbeidsrapporten holdes mer i individuell og privat form, kan det argumenteres for at dette er en vurderingsform som ikke legger opp til en normativ sammenlignende vurdering. Eleven blir da satt til å vurdere egen læring opp mot tidligere gitte kriterier i form av læringsmålene. Arbeidsrapporten kan da virke som et elevaktivt instrument som hjelper eleven å ta stilling til egen progresjon.

Et annet element i denne sammenheng, er følgende punkt under tabelloppsettet: *"Hvis du ikke har nådd målene i fag denne perioden, forklar hvorfor."* Dette kan tolkes som inviterende for eleven til å vurdere måloppnåelse og reflektere over evt. grunner til at mål ikke er nådd. En slik vurdering vil i så fall peke tilbake på egen innsats sett i forhold til tidligere gitte kriterier, og derigjennom være til støtte for læringsorientering.

Ser vi på den delen som skal fylles ut av lærer, fremheves poenggivning og karakterer. Dersom arbeidsrapportene sammenlignes mellom elevene, er dette negativt for læringsorientering. Samtidig er det verdt å understreke at en slik arbeidsrapport ikke er like fremtredende som andre former for offentliggjøring av resultater (oppslag på tavle osv.). Man kan i så henseende argumentere for at denne formen er beskyttende i forhold til utvikling av høy grad av prestasjonsorientering, og sånn sett ivaretar læringsorientering.

### *Organisering av tid (time)*

Elementet tid, er et element som må gis mange forbehold når det skal vurderes i denne sammenheng. For utvikling av læringsorientering, er det anbefalt at tidsorganiseringen er fleksibel og at det gis rom for selvstendige valg og planlegging.

### **Stor grad av fleksibilitet i ukeplanene**

Det er derimot ikke slik at man har et miljø som støtter oppunder læringsorientering dersom man har fleksibel tidsbruk og setter av tid til planlegging og selvstendige valg for elevene. Det forutsetter at tiden blir brukt fornuftig i forhold til faglig jobbing. Fleksibiliteten skal være et instrument for faglig fremgang for alle, selv om de ligger på ulike nivå i de enkelte fag.

Skole 4 har satt av egen tid til å jobbe med arbeidsplaner ("frivillig veiledning" og "veiledning"). Dette er en indikator på at et krav om fleksibilitet er ivarett; det vil si at elevene kan jobbe mer ut i fra sine behov i forhold til tempo, nivå og evt. læringsstrategi. Dette krever imidlertid mye av elevene (og lærer) i forhold til selvregulerende aktiviteter som planlegging, vurdering og valg. Hvordan dette gjenspeiles i læringsmiljøet, vil etter all sannsynlighet vises i videoanalysen.

På ukeplanen finner vi også tid avsatt til kontaktlærermøte og morgenmøte. Det fremgår ikke av det empiriske materialet *hva* denne tiden brukes til. Det som derimot er verdt å merke seg, er at dette er et tidsrom som kan inneholde mye forskjellig. Et slikt tidsrom kan brukes til alt fra praktisk informasjon til konfliktløsning. Skole 4 har altså her et fleksibelt tidsrom som også kan utnyttes til for eksempel samtaler om læringsarbeid og således være en støttefunksjon i forhold til læringsorientering. Dette er en *mulighet* som ukeplanene åpner for.

### **5.1.3 Oppsummering – tekstanalyse av arbeidsplan**

Det er, som sagt tidligere, ikke hensiktsmessig å bestemme i hvor stor grad en arbeidsplan er læringsorienterende eller ikke. Det som imidlertid er viktig, er å peke på hvordan arbeidsplaners utforming kan innvirke på læringsorientering.

Arbeidsplanene til skole 4 har en veldig konsistent struktur i forhold til at det skal settes opp tema, læringsmål, arbeidsoppgaver og kilder. Denne strukturen tvinger frem en enhetlig oppfølging fra forskjellige faglærere. Arbeidsplanene har en klar inndeling og systematisk



bruk av spesifikke og korte læringsmål. Analysen har pekt på hvordan dette åpner for multidimensjonalitet. Dette er elementer som er til støtte for læringsorientering. Det er samtidig verdt å trekke frem at det empiriske materialet også avdekket noen uklare og tvetydige målformuleringer. Uklare og tvetydige læringsmål underminerer læringsorientering gjennom at eleven antakeligvis vil henvende seg mer til hvilke oppgaver som skal gjennomføres uten å reflektere over hva som skal læres. Arbeidsplanene er således ikke konsistente med tanke på formulering av læringsmål.

Tredelingen av læringsmål har kanskje et formål om differensiering og tilpasset opplæring, men analysen stiller spørsmål til fruktbarheten av en slik tredeling sett opp mot utvikling av læringsorientering. Dersom valg av målnivå ikke relateres til interesse, men åpner for å velge minste motstands vei, er dette noe som kan støtte oppunder prestasjonsorientering, fremfor læringsorientering.

Arbeidsplanene, ukeplanene og arbeidsrapportene til skole 4 åpner for en viss grad av medbestemmelse. Det er pekt på at arbeidsplanene åpner for noe medbestemmelse gjennom oppgaveformulering, men ikke mye. Det er verdt å understreke at en slik innflytelse ikke brukes som premiering, men mer bevisst for å utvikle læringsorientering. I en forlengelse av dette kan konsekvensen bli en inkonsistens i forhold til tilpasset opplæring, gjennom at eleven ikke utnytter sitt læringspotensial.

Tiden som er avsatt til arbeid med arbeidsplaner, ”frivillig veiledning” og ”veiledning”, åpner for medbestemmelse og valg. Det er imidlertid viktig å se denne muligheten i forhold til hvordan interaksjonen i læringsmiljøet er. Struktur for medbestemmelse og valg finnes, men det gjenstår å se gjennom videoobservasjon hvordan dette blir utnyttet. I tillegg er det vist hvordan arbeidsrapporten kan være en kanal for medbestemmelse og innflytelse fra elevene. Dette avhenger imidlertid av hvordan lærer bruker elevenes svar.

Strukturen på arbeidsplanene og tiden som er avsatt til arbeid med arbeidsplaner, åpner for en form for muntlige vurderingshandlinger/tilbakemelding som ikke bærer preg av sammenligning, og som samtidig inviterer til en privat form for tilbakemelding; noe som taler for utvikling av læringsorientering.

Organisering av grupper og hvordan disse er sammensatt, kommer ikke tydelig frem av det empiriske materialet. Det som fremgår av gruppeorganisering i arbeidsplanene, virker tilfeldig. I tillegg oppstår slikt gruppearbeid først under målnivå 3. Man står da i fare for at dette kan bli oppfattet som premiering, noe som er negativt for læringsorientering.

Arbeidsrapportene er et verktøy med muligheter for utvikling av læringsorientering. Dette gjelder spesielt hvis de brukes strukturert over tid for å sammenligne mot enkeltelevens framgang. Et fremtredende fokus på poenggivning og karaktergivning fra lærer kan virke underminerende for læringsorientering, særlig dersom arbeidsrapportene inntar en kollektiv form blant elevene. Dersom arbeidsrapportene er unntatt en slik kollektiv form, stiller det seg imidlertid annerledes; da fungerer de som beskyttende mot utvikling av prestasjonsorientering.

I sum kan vi si at arbeidsplanene har et godt potensial i forhold til læringsorientering, men det avhenger av hvordan de blir fulgt opp gjennom lærernes interaksjon med elevene i klasserommet.

## 5.2 Videoanalyse av arbeid med arbeidsplaner

Videoanalysen tar utgangspunkt i tid ved skole 4 som er satt av til at elevene skal jobbe med arbeidsplaner. Hoveddimensjonen ved analysen er læreres interaksjon med elevene. Enheten for analyse er to lærere (L1 og L2). Formålet er å få frem likheter og forskjeller på *tvers* av lærerne (hvordan begge læreres interaksjon varierer over tid) og *mellom* lærere (hvordan lærernes interaksjon varierer dem i mellom).

Først kommer en kort beskrivelse av tiden som blir brukt til arbeid med arbeidsplaner ved skole 4, den tiden som blir kalt "veiledning". Den påfølgende analysen følger disposisjonen gitt i TARGET (task, authority, recognition, grouping, evaluation og time). Til slutt oppsummeres tekstanalysen hvor de mest vesentlige funn fra analysen blir trukket fram, med vekt på overensstemmelse med læringsorientering.

### 5.2.1 Beskrivelse av tiden brukt til "veiledning"

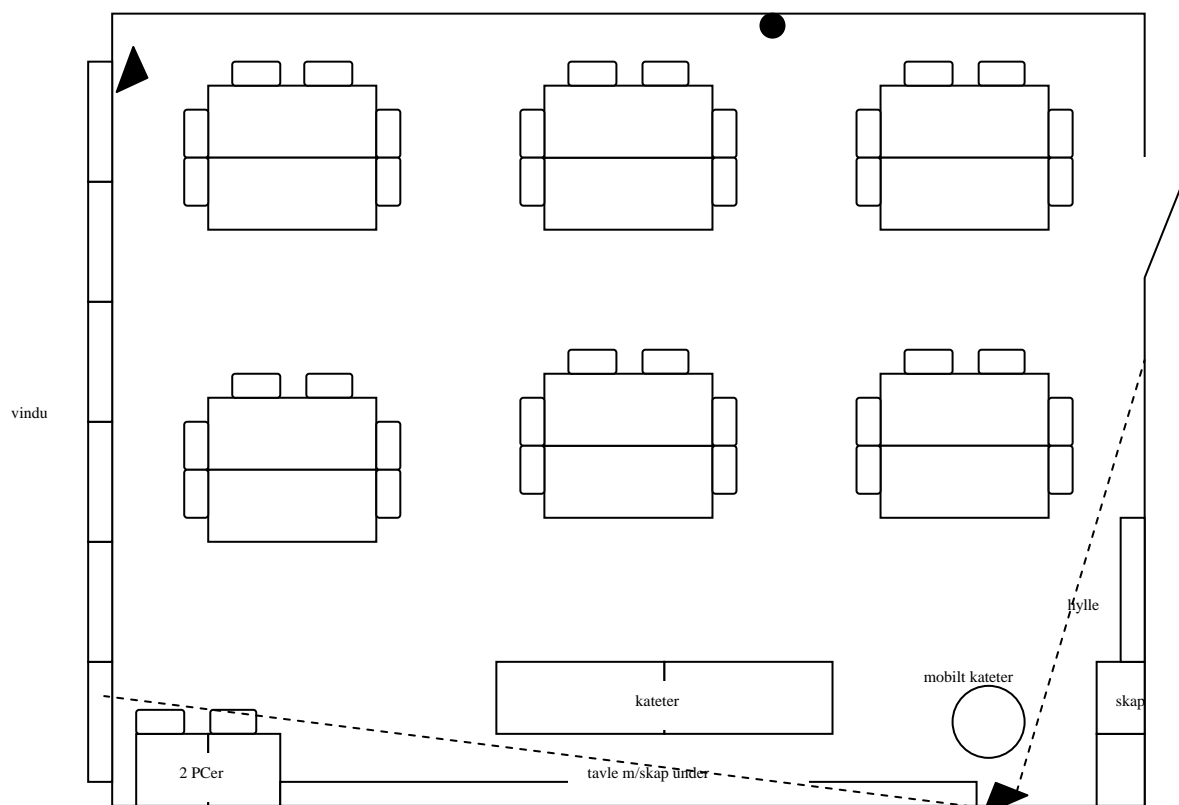
Som nevnt blir den tiden som er satt av til arbeid med arbeidsplaner kalt "veiledning". Det er satt opp slik tid hver dag mellom de andre tidfestede fagbolkene (se Appendiks I: Arbeidsplaner skole 4, delen som kalles ukeplan). I denne veiledningstiden velger elevene selv hva de skal jobbe med på arbeidsplanen. Lærerne går rundt og hjelper elevene i deres arbeid. Det er samtidig flere rom som brukes i veiledningstiden. I noen rom og på noen områder er det lov med et høyere lydnivå enn andre steder, mens andre rom skal være preget av stillhet og individuelt arbeid. Det rommet som ble observert ved skole 4, er et rom som

skal være preget av stillhet og individuelt arbeid, eller stille samarbeid. Antallet elever som er i rommet varierer fra veiledningstid til veiledningstid. Det er avhengig av hva som foregår parallelt (noen har fagtimer mens andre har veiledning, andre kan være opptatt med kantine eller andre aktiviteter) og hva hver enkelt elev har planlagt å jobbe med og hvordan de skal jobbe.

I veiledningstiden er elevene i kontakt med flere forskjellige lærere. Lærerne har ansvar for hvert sitt rom eller lokale. Det kan foregå skifte av lærere underveis i veiledningstiden også. I observasjonsmaterialet forekommer dette, noe som kan få frem forskjeller fra lærer til lærer i deres interaksjon med elevene.

Under følger en skisse av rommet som er observert. Denne kan være til hjelp når man leser analysen og der transkripsjoner blir referert. Elevene sitter i grupper rundt to avlange bord som er satt sammen. Det er til sammen 6 slike bord. Nede i hjørnet ved tavlen og vinduene er det plassert to PC-bord. To bord blir brukt som kateter. I motsatt hjørne av PCene er det i tillegg et mobilt kateter på hjul som er høyt og rundt. Under tavlen er det skap med hyller hvor elevene oppbevarer sine bøker. I tillegg er det to skap med materiell og hyller med bøker på motsatt side av vinduene.

På skissen er det også markert hvor kameraene er satt opp, samt hvor observatøren fra PISA+ prosjektet satt under observasjonene. Under datainnsamlingen til PISA+ prosjektet ble det brukt 3 forskjellige kameraer: 1) Et som fanger opp hele klassen, 2) et fjernstyrt kamera som følger læreren og 3) et som er fast innstilt på en fokusgruppe på fire elever. I denne studien blir videoklipp fra de to første kameraene brukt. Det kameraet som er montert over tavlen står fast innstilt på hele klassen og fanger opp nesten hele klasserommet (se stiptet linje på skissen). Kameraet oppe i venstre hjørne fjernstyres og følger lærers bevegelser. Skissen over klasserommet som bel observert ved skole 4 ser slik ut:



Figur 1: Skisse over klasserommet som ble observert ved skole 4.

- ▲ = Kamera
- = Observatør

### 5.2.2 Analyse av videoobservasjon

Analysen følger som sagt disposisjonen gitt av TARGET. Her blir det trukket frem situasjoner og interaksjon mellom lærer og elever som viser interessante funn i forhold til kriteriene for læringsorientering. Noen eksempler fra transkripsjonene blir trukket frem i denne analysen. Prosedyrene for transkripsjon ble tatt opp i kapittel 4 om metode, og disse er gjengitt i avhandlingens appendiks (se Appendiks II: Transkripsjoner).

#### *Oppgaver og læringsaktiviteter (task)*

Vi har tidligere vært inne på hva som støtter læringsorientering innenfor oppgaver og læringsaktiviteter (se tabell 2), samt de justeringene i TARGET som ble gjort i forkant av videoobservasjonen. I forbindelse med tekstanalysen ble det trukket fram at det i denne studien er umulig å avgjøre om oppgavene oppfattes som meningsfulle, om de har personlig

relevans eller om de oppfattes som optimalt utfordrende. I tekstanalysen ble det argumentert for at vi kunne si noe om dette via hvordan strukturen på og formulering av oppgaver og læringsaktiviteter var gjort. I forbindelse med videoanalysen, var det nødvendig i tillegg å justere kriteriene, for å kunne fange opp disse elementene i videoobservasjonen.

### Store forskjeller i fokus på læringsmål og forståelse

I de observerte sekvensene kommer det fram et markant forskjellig fokus på bruk av læringsmål. Både mellom lærere og elever finner vi forskjeller. Et problematisk funn er et eksempel der en elev har fokus på læringsmål og ytrer ønske om hjelp til en begrepsavklaring i målformulering, men hvor lærers kommentar ikke viser samme fokus på bruk av læringsmål:

#### Utdrag #1 (22.09.05 kl. 09.53):

(0:11:34)

*[det er 11 elever i rommet. De sitter ved gruppebord. 2-4 elever ved hvert bord. De andre elevene er på andre steder utenfor rommet. L1 går bort til bord med 2 elever. L1 henvender seg til en av elevene, bøyer seg over skulderen til eleven. ]*

L1: Trenger du litt hjelp til å strukturere deg?

*[E2 tar opp arbeidsplanen. L1 og E2 ser på den sammen.]*

L1: Skal vi se.

E2: *[begynner å lese fra arbeidsplanen]* Lese...

L1: *[avbryter]* Jeg synes du i første omgang nå skal...eh...konsentrere deg om mål 1.

E2: *[leser høyt fra arbeidsplanen, målformulering i norsk]* Kunne forklare hvordan en artikkel er bygd opp.

L1: Og kunne..

E2: *[avbryter]* Og kunne skrive en innledning til en artikkel.

L1: Mm.

E2 *[leser høyt videre i arbeidsplanen, målformulering i norsk, mål 2]* I tillegg til mål 1, kunne disponere en artikkel...hva er det for noe a?

L1: Mm.

E2 Hva er *disponere* en artikkel?

L1: Det er det vi snakka om...eh...snakka om...eh...i forrige time.

E2 Jeg hørte hva vi snakka om i forrige time, men det er så mye av det.

L1: Ja, men du veit at det, du kan ikke...du kan ikke *kunne* dette her før hen du har jobba med stoffet. /

E2 Nei...

L1: Nei, og så kanskje du vil få svar på dette her du, når du har lest...*[peker på bok som ligger på bordet]* ..lest igjennom.

E2 (...)

L1: *[ler]*

Vi kan se her at eleven er opptatt av læringsmålene. Disse er også spesifikke, korte og utvetydige. Han leser høyt læringsmålene fra arbeidsplanen. Situasjonen ligger i utgangspunktet veldig godt til rette for læringsorientering. Når eleven spør om hva det vil si ”å disponere en artikkel”, svarer imidlertid ikke læreren på dette spørsmålet. Læreren henviser til hva eleven skal gjøre (lese) og viser videre til oppgaver som han skal gjennomføre. Det som skjedde videre i akkurat denne situasjonen, var at lærer og elev ble forstyrret av en annen elev som gikk forbi og var på vei ut av rommet. Læreren irettesatte denne eleven for bruk av øretelefoner, og ble involvert i en samtale med noen andre elever ved døra. Deretter gikk hun til kateteret og videre til noen andre elever ved et annet bord.

Det kan hende at eleven fortsatt er opptatt av læringsmålet og således læringsorientert etter at læreren har forlatt situasjonen, men det er grunn til å stille spørsmål ved om læreren kunne ha utnyttet denne læringssituasjonen på en bedre måte ved å ta tak i elevens spørsmål om disponering av artikkel. I denne situasjonen tar i hvert fall ikke læreren tak i elevens læringsorientering og utnytter denne videre.

Her er et eksempel som viser hvordan et fokus på læringsmål blir ivaretatt på en annen måte (av den andre læreren, L2):

Utdrag #2 (27.09.05 kl. 09.20):

(0:41:24)

*[L2 går til e3 ved et gruppebord som rekker opp hånda]*

e3: Det å sette prøve på svaret synes jeg var litt vanskelig.

L2: *[bøyer seg over skulder til e3]* Du synes det er *litt* vanskelig.

e3: Ja.

L2: Eh...nå skal vi se. *[peker i kladdeboka til e3]* Først, flytt og bytt, ikke sant? Så Xene...

e3: Jeg har gjort oppgaven, men...

L2: Ja...

e3: ..men å sette prøve...

- L2: Prøve. Hva...det er venstre side. [*tar blyanten fra e3 og skriver i kladdeboka til e3*] Skriv *alltid* venstre side, så setter du strek, så har du høyre side. / Hva står på venstre side? Jo, det er 4 X plu...minus...pluss eller minus?
- e3: (...)

I dette eksempelet spør eleven om ”det å sette prøve”, noe som referer til et av læringsmålene i matematikk i arbeidsplanen. I dialogen understreker også eleven sin læringsorientering ved at hun avbryter lærer og sier at hun har gjort oppgaven, men ønsker svar på det å sette prøve. Lærer går raskt i gang med å veilede eleven direkte på det hun har problemer med. Sekvensen avsluttes med et fokus på forståelse og videre arbeid. I etterkant av dette eksempelet ber læreren eleven om å gjøre neste oppgave og sier at hun skal komme tilbake for å se på det. I underkant av 10 minutter senere kommer lærer tilbake, sjekker og gir tilbakemelding på det eleven har gjort. Dette var et eksempel på hvordan lærer tar tak i elevens spørsmål, som direkte stammer fra et læringsmål i arbeidsplanen, og leder eleven videre i læringsarbeidet.

Som vi har vært inne på, kan et fokus på læringsmål lede til multidimensjonalitet og et fokus på hva som skal *læres* fremfor hva som skal *gjøres*. I videomaterialet finnes det ingen tydelige eksempler på multidimensjonalitet, men interaksjonen mellom spesielt den ene læreren (L2) og elevene har et markert fokus på forståelse fremfor oppgaver som skal (og kan) gjøres.

### **Ulike målnivåer – en optimal utfordring...?**

I tekstanalysen ble det stilt spørsmål ved om tredelingen av mål og arbeidsoppgaver var til støtte for læringsorientering. Det ble antydnet at arbeidsplanen i seg selv åpner for at elevene ikke velger ut ifra hva som er optimalt utfordrende. Dette var et tydelig trekk fra tekstanalysen, men hvordan utspiller dette seg konkret i interaksjonen i videomaterialet? Det finnes ingen tydelige eksempler på elever som søker minste motstands vei. Derimot finnes det tydelige eksempler på det motsatte:

Utdrag #3 (27.09.05 kl. 09.20):

(0:38:08)

[L2 går mot e2 ved et gruppebord]

L2: [*bøyer seg over skulder til e2*] Ja?

e2: (...)

- L2: Har du valgt mål 1, NN?  
e2: Nei. [*peker på arbeidsplanen*]  
L2: Det er *altfor* vanskelige. Er du *sikker* på at du klarer de?  
e2: Ja.  
L2: Ja, men okay, da skal ikke jeg..., men *husk*, ikke velg for vanskelige mål.  
e2: Ja, men jeg skjønner..., atte, nå har jeg skjønt det mye bedre enn i stad...  
L2: Ja, du gjør det?

Her ser det ut til at lærer intervensjoner mot at eleven velger for vanskelige mål. Eleven søker et målnivå over mål 1, som skal være lettest. Det kan finnes flere årsaker til at dette oppstår, og vi skal være forsiktige med å konkludere noen som helst årsakssammenheng her.

Imidlertid kan vi dvele kort ved denne situasjonen og drøfte noen *mulige* sammenhenger, i og med at den står såpass i kontrast til funn i tekstanalysen.

På den ene siden, noe som er det mest ideelle i forhold til læringsorientering, kan det hende at eleven selv vurderer sin kompetanse dit hen at hun nå kan jobbe med vanskeligere oppgaver enn tidligere. Ytringen "*atte, nå har jeg skjønt det mye bedre enn i stad...*" kan tyde på dette. På den andre siden kan det hende at det er andre mekanismer i miljøet som motiverer eleven til å jobbe med vanskeligere oppgaver enn tidligere. I videoobservasjonen kommer det for eksempel fram at matematikkprøver blir organisert slik at man kan velge vanskelighetsgrad på oppgavene. For å få en høy karakter, må man velge vanskelige oppgaver. Kan dette eksempelet være et øyeblikk der eleven velger vanskeligere oppgaver for å bli identifisert med medelever som er flinkere? Kanskje, kanskje ikke. Vi skal, som sagt, være forsiktige med å hevde klare årsakssammenhenger her.

Det vi imidlertid kan konkludere med, er at det i videoobservasjonen finnes eksempler som står i kontrast til funn i tekstanalysen på punktet om organiseringen av arbeidsplanen i ulike målnivåer.

### *Medbestemmelse (authority)*

Kategorien medbestemmelse ligger for så vidt litt implisitt i tiden som er avsatt til jobbing med arbeidsplanen. Elevene får velge hvilke oppgaver de skal jobbe med, hvor de skal jobbe osv., og derav får medinnflytelse på dette. Det er få aktuelle situasjoner fra videomaterialet som viser noen dialog eller interaksjon som har med medbestemmelse å gjøre, men noe kan vi spore opp. De eksemplene som trekkes frem her, går både på elementer i selve



arbeidsplanen og på situasjoner som oppstår på grunn av en fleksibel organisering med tid avsatt til arbeid med arbeidsplan.

### Valgfrie – eller...?

I arbeidsplanen er det noen oppgaver som er satt i parentes, som visstnok skal være valgfrie:

Utdrag #4 (22.09.05 kl. 09.53):

(0:19.16)

*[L1 står ved kateter. En elev sitter ved et gruppebord, ser på arbeidsplanen sin og henvender seg til L1]*

e9: Skal vi gjøre de oppgavene som står i parenteser?

L1: Hm? *[ser bort på E9]*

e9: Skal vi gjøre de oppgavene som står i parenteser?

L1: *[beveger seg mot gruppebordet hvor E9 sitter]* Eh..den er valgfri. Det er derfor den står i parentes. / Hvis du synes du har nytte a'n. / Så klart du har nytte a'n, men altså... //

*[E9 titter i boka og ser på oppgavene. L1 begynner å snakke med en annen elev]*

Her er det altså noen oppgaver som står i parentes og som er valgfrie. Ut i fra det læreren sier, blir det litt uklart hvorfor de er valgfrie. Først oppfordrer hun eleven til å avgjøre selv om hvorvidt hun har nytte av oppgaven. Ut i fra det kan vi si at hun har et fokus på elevens autonomi. Det går imidlertid ikke lang tid før læreren ytrer at eleven *har* nytte av den. Med andre ord kan hun skape usikkerhet rundt hva hun vil med utsagnet, og hva som er meningen med de oppgavene som står i parentes. Fokus på autonomi, medbestemmelse og valg blir ikke ivaretatt på en slik måte at det støtter oppunder læringsorientering.

### Fokus på autonomi – alltid til det beste for læring?

Et annet eksempel illustrerer en situasjon der elevene blir gitt større grad av medbestemmelse og hvor lærer har et fokus på autonomi. Dette er fra et tidspunkt der en lærer (L2) kommer for å avløse den andre læreren (L1). L2 snakker først med L1 om det er en annen lærer som kan ha tilsyn på datarommet, slik at en del av elevene kan få jobbet med nettstedet Viten.no. Når det viser seg at det ikke er noen lærere som kan ha tilsyn, bestemmer hun seg for å sende noen elever inn dit uten tilsyn. Hun er samtidig tydelig på at hun har et slags tilsyn likevel, gjennom at hun kan gå inn og sjekke hva de har gjort etter en

halv time. Vi går inn i en del av interaksjonen mellom L2 og elevene om hvem som skal kunne gå på datarommet:

Utdrag #5 (22.09.05 kl. 09.53):

(0:38:28)

.  
.
   
.

L2: [*henvender seg til elevene i rommet*] Ja. Er det noen som har *veldig* lyst til å jobbe med Viten?

EE: Ja.

L2: Og da må det være noen jeg stoler *hundre* prosent på, for det er *uten* lærer...

E: Du kan stole to hundre prosent på meg.

L2: og da... jeg *veit* hva dere har gjort, har retta alt, sånn at'e når jeg sender inn dere nå, så går jeg inn etterpå og ser hva dere har gjort i løpet av en halv time.

E10: Men jeg husker ikke gruppenavnet mitt, jeg.

L2: Huska du ikke det nå?

E10: Nei.

L2: Nei, jeg har ikke det med nå, så da...da går ikke du nå.

e8: LNN, jeg skal gjøre det, men jeg har ikke lest natur og miljø, så jeg skal gjøre det nå.

L2: Nei, men vet du hva? Hvis du går på Viten, så kan du lese *mens* du gjør oppgavene på Viten.

e8: Kan jeg gjøre det hjemme?

L2: Det kan du godt gjøre. Men, hvem har lyst? [*peker på en elev*] NN1.

[*To elever kommer opp og henvender seg til L2*]

e11: Jeg og NN2 har ikke gjort det, for at vi har vært på kantina, så vi *veit* ikke helt hva det er for noe.

L2: Nei, da får ikke (...), da går det ikke.

e11: Nei, men vi må i hvert fall ned på kantina nå.

L2: Ja, da går dere på kantina. Ja...

Her har læreren et fokus på autonomi, og vi kan spore ut i fra interaksjonen hvordan dette kan bidra til at elevene blir satt til å samtale om planlegging av eget læringsarbeid. Særlig i ytringene mellom L2 og e8 kommer dette tydelig frem. Eleven ytret først at hun hadde planlagt å lese igjennom noe stoff fra boka i faget Natur og miljø før hun jobbet med

nettstedet. L2 argumenterer overfor e8 at hun kan lese samtidig som hun jobber med nettstedet. Gjennom dette gir hun eleven et valg, noe hun må ta stilling til. Eleven spør om hun kan gjøre det hjemme og antyder kanskje at hun vil gjøre det på en annen måte enn det læreren foreslår, i hvert fall på et annet tidspunkt i et annet miljø. Dette får hun lov til, noe som tyder på at en grad av autonomi blir gitt fra lærers side.

Situasjonen med de to elevene som har et ansvar med kantina på skolen, viser hvilke ringvirkninger en kompleks og fleksibel organisering kan ha. Det kan argumenteres for at denne type fleksibel organisering stimulerer et fokus på autonomi, at elevene får større valgfrihet og medbestemmelse kan stimulerer til økt læringsorientering. Man bør imidlertid ha et blikk på læringseffekt samtidig. Situasjonen viser to elever som på grunn av arbeid i kantine, ikke engang visste hva arbeidet med nettstedet innebar, samtidig som flere andre elever hadde kommet langt i arbeidet. På den annen side er observasjonen gjort på et tidspunkt hvor det fortsatt er over en uke igjen av perioden med denne arbeidsplanen. Det kan hende elevene fortsatt har god tid og gode muligheter til arbeidet med Viten.no. Det er likevel viktig å trekke frem dette som et eksempel på at tiltak som skal være positivt for læringsorientering, ikke nødvendigvis alltid fører til størst læringseffekt verken på kort eller lang sikt.

### *Muntlige vurderingshandlinger/tilbakemelding (recognition)*

I tekstanalysen ble det trukket frem at slik tid avsatt til arbeid med arbeidsplaner åpner for mer individuelle muntlige vurderingshandlinger og tilbakemelding, fremfor kollektive. I observasjonsmaterialet kommer dette i stor grad til uttrykk. I tillegg til individuelle muntlige vurderingshandlinger, skulle disse være preget av anerkjennelse for forbedring, innsats, ferdigheter og talenter, for at de skulle være støttende for læringsorientering (se tabell 2).

### **Fokus på innsats og ferdigheter**

I veiledningstiden blir lærerens sentrale oppgave å hjelpe elevene med oppgaver de trenger hjelp til. Mye av interaksjonen blir til på initiativ fra elev, mens andre situasjoner oppstår på initiativ fra lærer. Interaksjonen er preget av tilbakemelding på innsats (energien som eleven har lagt i utførelse) og ferdigheter (utførelsens resultat). Mens elevene jobber og lærer går rundt, viser observasjonsmaterialet at en del av lærers muntlige vurderingshandlinger er korte og generelle av typen ”Ja, se her, ja, NN i gang. Det er bra, NN”. Dette kan man kalle en tilbakemelding på innsats.

Ved siden av denne typen korte og generelle ytringer fra lærer, er det av interesse å se på hva som skjer i en lengre interaksjon mellom enkeltelever og lærer rundt løsning av oppgaver. Dette første eksempelet belyser hvordan først innsats og deretter ferdighet blir fokusert på fra lærers side:

Utdrag #6 (22.09.05 kl. 09.53):

(0:47:30)

[L2 kommer inn i rommet etter å ha vært ute. Kommenterer at det er stille og fint. Stopper midt i rommet, snur seg og går mot e15]

L2: Har du prøvd en oppgave til, NN?

e15: (...)

L2: Ja, da må du prøve å stole på deg sjøl. / [bøyer seg ned og peker på kladdeboka til e15] X dele på to minus to, ja..., så har du tatt / det minus to leddet og flytta og bytta / det er riktig / og så har du fått at x delt på to er lik fem. Flott. Og så vil du ha bort det to-tallet. Så da hvis vi tenker skålvekt, hvis jeg ganger med to på den ene sida /

e15: Mm.

L2: Da blir den veldig tung hvis jeg ikke gjør det samme på høyresida. Så da går jeg og gjør det samme på den andre sida. / Hvorfor skriver du to der a?

e15: Mm.

L2: To ganger tre?

e15: Det vet jeg ikke.

L2: Nei. Får du det til å bli ti?

e15: Nei.

L2: Hva er det det står der?

e15: Fem. Det skal være ganger fem.

L2: Ja. Fem ganger to, ikke sant?

e15: Mm.

L2: Det er riktig svar, da, så du har nok *tenkt* riktig, men du har en liten skrivefeil.

e15: Ja...atte..., for at jeg er så vant til å føre på den måten jeg pleier, og så bare...

L2: Ja.

e15: Blir det litt (...)

L2: Ja. Visk ut og rett opp.

[e15 tar et viskelær og begynner å viske i kladdeboka]

I starten av dette eksempelet spør læreren om eleven har prøvd en oppgave til. Flere ganger i dette observasjonsmaterialet, understreket denne læreren (L2) at elevene skulle prøve en oppgave til etter at de hadde fått veiledning fra henne. På denne måten understreker hun innsats og gir tilbakemelding på dette. Det er nettopp innsatsen til eleven som står i sentrum for fokuset til læreren i første del av dialogen over, frem til hun oppdager en feil som eleven har gjort. Det viser seg å være en skrivefeil (hun har skrevet tre i stedet for fem). Mot slutten av dialogen gir læreren tilbakemelding på elevens ferdigheter gjennom å si ”...*du har nok tenkt riktig, men...*”. Gjennom å understreke at eleven har tenkt riktig, henspeiler læreren på ferdighet i forhold til utførelse. Derigjennom retter læreren oppmerksomheten mot progresjonen eleven befinner seg i. Den nevnte ”regn en oppgave til, så kommer jeg tilbake og ser”-strategien fra lærers side, viser også hvordan hun understreker en individuell oppfølging av elevene basert på gitte kriterier.

I neste eksempel møter vi samme lærer (L2), og her kan vi øyne hvordan hun vektlegger innsats for å oppnå forbedring og tilfredsstillelse gjennom oppnåelse av forståelse:

Utdrag #7 (27.09.05 kl. 09.20):

(0:36:53)

[L2 går bort til gruppebordet og henvender seg til e6 som sitter ved siden av e2. e7 og e8 sitter på andre siden av bordet]

L2: [lener seg over skulderen til e6] Hvordan går det, NN?

e6: Jeg begynner å skjønne det her...

L2: Du *begynner* å skjønne, ja. Det som er *viktig* (...) rundt bordet her nå [*de fire elevene ved bordet ser på L2*]

EE: Mm.

L2: Ikke bli fortvila. Prøv dere, og regn oppgave på oppgave, på oppgave, på oppgave, på oppgave. For likninger er veldig mye sånn å regne, å regne, å regne, å regne. Og plutselig så skjønner man *hele* systemet, og da er det kjempemorsomt.

EE: Mm.

e7: [*peker i matteboka*] Jeg synes det var morsomt helt til jeg kom til (...)

- L2: Kom til dit, ja. / Men ikke mist gløden for det.
- e8: Men, det er en ting jeg må spørre om. Eh...den her, er den riktig?
- L2: [*går bort til e8 og lener seg over skulder*] Skal vi se. / [*peker i kladdeboka til e8*] Da har vi seks X minus fire. Hva har du gjort her? Jo, da har du flytta, flytt og bytt, ikke sant? Fått alle Xene over. Det er første gang...vi må gjøre. Eh.. så har tatt seks og plussa på fire der, ja. Og da seks X og trekt i fra en X, og sitter igjen med fem Xer / og det er ti. / Seks pluss fire og så...da har du trekt sammen på begge sider. Punkt to. [*gestikulerer med tommel*] Tre... punkt tre var å...?
- e7: [*sitter ved siden av e8 og lener seg over skulder til e8*] Dele.
- L2: Dele, ikke sant? Og da... fem dele på fem er en, og så tar du ti delt på to. X er lik to, og det er helt riktig. Kjempebra!
- [*e7 og e8 ser på hverandre og smiler. L2 ler og går videre*]

Det som også er verdt å merke seg ved dette eksempelet, er hvordan lærer veksler mellom individuell og kollektiv tilbakemelding. Når elevene jobber individuelt med arbeidsprogrammet kan det nemlig bli brukt mye tid på å gi individuell tilbakemelding som enkelte ganger med fordel kunne ha vært gitt gruppevis eller kollektivt (uten at dette inviterer til sammenligning mellom elever). Læreren henvender seg først individuelt til e6. Deretter henvender hun seg til alle som sitter ved bordet og gir tilbakemelding på og informasjon om innsats. Etter dette tar hun tak i et initiativ fra e8 og gir individuell tilbakemelding til denne eleven mens de andre har mulighet til å følge med på denne.

Eksempelet viser hvordan lærer både utnytter en gruppesituasjon der elevene til en viss grad samarbeider, og hvordan hun understreker at innsats medfører forbedring og at det er forståelse og forbedring som gir glede. Hun inviterer dermed til et læringsorienterende fokus hos elevene.

### **Fokus på innsats, men...**

Det følgende eksempelet viser hvordan lærer for så vidt er opptatt av å understreke at innsats må til for å oppnå forbedring. Samtidig bør det anses som problematisk hvordan hun håndterer situasjonen som læringssituasjon:

Utdrag #8 (22.09.05 kl. 09.53):

(0:28:25)

[L1 går bort til gruppebord hvor E5 sitter og rekker opp hånda. Sitter på gruppebord sammen med E13 og E4]

E5: NN [E4] og jeg skjønner ikke oppgave 9.

E13: [sitter ved siden av E5] Det er du ikke aleine om.

L1: [titter ned på bok foran E5] // Tre avsnitt på hva?

E5: Tre avsnitt...?

L1: Jeg er tilbake på den forrige oppgaven, jeg.

E5: Hæ?

L1: Tre avsnitt på hva? Det omhandler jo mye mer enn dette her. [E5 blar i en bok og titter kort bort på E4]

E4: Det er fire avsnitt, da.

E5: [teller avsnitt i bok] En, to, / tre... og der slutter ... eh.. hele den greia.

L1: Hvilken greie er det som slutter der 'a, NN1?

E5: [henvender seg til E4] NN, hva slags greie er det som slutter der?

L1: Nei, du. / hvor mange ganger har jeg sagt at dere skal *tenke sjøl*? Dette her eh... hvis dere aldri jobbes...

E4: [avbryter] Jeg kan forklare det...

L1: ...ja, hvis dere aldri jobber en og en individuelt / *bare* skal ha sånn par-samarbeid eller gruppesamarbeid, så når dere kommer og skal prestere noe, så klarer du ikke å tenke aleine. / ikke nok i hvert fall. Fordi du er vant med at NN1 eller NN2 hjelper deg å tenke.

E4: Du tenker ikke selv. [E5 smiler]

L1: Forstår dere poenget mitt?

E4: Ja.

E13: Ja.

E5: Ja.

L1: Det der er et problem her nede hos dere / trekløveret her. // Dere er litt for slappe. / Dette er for lettvint. [ser på E5] // Du kan få lov å sette deg på en pult aleine og så kan du få lese stykket *en* gang til, og så tar du samtlige oppgaver og sh...

E5: [avbryter] Ja, men, jeg...jeg trenger ikke å være aleine.

L1: Jo!

E5: Ja, men jeg er så lei av å bli flytta på hele tida.

L1: [tar bøkene til E5 og går til en ledig plass på et gruppebordet ved siden av]

Du er ikke mye flytta...du er altfor lite flytta, NN3... [*legger bøkene på bordet ved den ledige plassen*] Her. (...)

E5: [*reiser seg og går til plassen hvor bøkene hans ligger*] Ååååhh...

L1: [*går tilbake til gruppebordet der E5 satt, bøyer seg ned og henvender seg til E13*] Eh... veit du hva? Dere trenger ikke å *prøve* dere å komme på frivillig veiledning d...eh... fra nå av og en uke framover, for dette her er *så* mye tull, så *dårlig* jobbing [*reiser seg opp og går*], så det skrives på lista. / så skal jeg se hva dere har gjort når dere er ferdig.

[*L1 går til mobilt kateter og skriver på et ark*]

I observasjonen kommer det frem at de tre elevene jobber med det samme faget (norsk). E5 spør om hjelp på vegne av seg selv og E4. Læreren (L1) tar ikke tak i spørsmålet til E5, men retter fokuset over på forrige oppgave. Deretter stiller hun et spørsmål om "*hvilken greie som slutter der*". Når E5 spør videre til E4, blir han avbrutt av læreren som understreker at han skal tenke selv og jobbe selvstendig. Deretter ender situasjonen opp med at hun flytter E5 over til et annet bord. De tre elevene blir også sanksjonert ved at de ikke kan møte opp på frivillig veiledning på en uke fremover, og derigjennom ikke oppspare fleksitid.

Her kan man si at hun legger vekt på innsats fra elevenes side for at oppnåelse av forståelse og læring skal foregå. Det må legges til at vi ut i fra observasjonsmaterialet ikke kan si noe om historikken rundt disse elevene. Kan hende at disse elevene over tid har blitt vurdert for å ha for liten innsats i sitt arbeid. Likevel er det problematisk hvordan læreren håndterer situasjonen i forhold til læringsorientering og læring. Elevene tok initiativ til interaksjonen på bakgrunn av at det var noe de ikke forsto. Situasjonen endte opp med en sanksjon om flytting av en av elevene og fratakelse av frivillig veiledning for alle tre. Den potensielle læringssituasjonen reduseres ytterligere ved at lærer dermed har forlatt den, uten å ha tatt tak i elevenes spørsmål i det hele tatt.

### *Organisering av grupper (grouping)*

I forbindelse med organisering av grupper, ble det i tekstanalysen trukket fram at grupper i forbindelse med arbeidsplan ble lite og ikke systematisk brukt, sett i relasjon til læringsorientering. Et hovedmoment ved bruk av grupper, er at de skal settes sammen slik at de fremhever et læringsaspekt; at man jobber på gruppe for å lære av hverandre (se tabell 2).



### Å samarbeide eller ikke samarbeide, *det er spørsmålet*

I observasjonsmaterialet kommer det ikke frem noen planlagt systematisk bruk av grupper og gruppesamarbeid i veiledningstiden fra lærernes side. Rommet som ble observert ved skole 4 tyder også, som tidligere nevnt, på å være et rom hvor det skal være stille og utstrakt bruk av individuelt arbeid. Dette understrekes ved et eksempel på oppstarten av veiledningstid. Lærer har et fokus på at elevene skal komme i gang med arbeidet:

Utdrag #9 (22.09.05 kl. 09.53):

(0:05:10)

*[2 elever står ved PC-bord. 1 elev sitter ved PC. Resten av elevene sitter ved forskjellige gruppebord. L1 står ved de 2 elevene ved PC-bordet.]*

e16: (...) få være med de? [*peker mot elever ved PC*]

L1: Ja, men det er ikke noe...eh... samarbeidsrom her.

e16: Ja, men det er ikke ledig (...) der inne [*peker mot rommet ved siden av*]

L1: Nei, men det er ikke noe...da får du vente til etterpå. [*ser mot de andre elevene ved PC-bordet*] Da får dere vente til det er klart. Må dere se å jobbe. [*går nærmere PC-bord*] Det skal ikke være noe sånn samarbeid her. (...) En og en som jobber. Okey? [*tar tak i skulderen til e16*] Så går du inn. [*leder e16 vekk fra PC-bord*]

Som vi tidligere har sett, foregår det også samarbeid i dette rommet, men det virker som om læreren i dette tilfelle er veldig opptatt av at rommet skal være reservert for individuelt arbeid (noe vi også for så vidt også har sett tidligere). I et annet eksempel tar to elever initiativ til å samarbeide og spør om å gå til et annet sted:

Utdrag #10 (22.09.05 kl. 09.53):

(0:09:19)

*[L1 går mot E17 som sitter ved et gruppebord og prater med E18 som står ved siden av]*

L1: Du, NN, nå er du i ferd med å [*tar tak i skulderen på E17*] miste mulighet til frivillig veiledning.

E17: Ja, men (...) noen å samarbeide med.

L1: Ja?

E17: Jeg må, for den er så vanskelig, asså.

E18: Matten er hard [*legger hendene på begge skuldrene til E17*]

L1: Ja, men hvorfor kommer dere ikke i gang, da?

E17: Ja, greit, vi skal gjøre det nå.

- L1: Skal dere sitte her, så jobber dere stille og rolig, så kan dere få lov til å sitte her.
- E17: Eller kan vi sette oss ute i allm.. (...)
- L1: Nei, for der sitter NN med en prøve.
- E17: Jamen, vi bråker jo ikke, da.
- L1: Nei, jeg veit det.
- E17: Sverger på...
- L1: [avbryter] men, eh... er b-klassen, hvor er de hen da?
- E17: Det veit jeg ikke.
- L1: For at hvis de kommer sigende inn der så blir det fort bråk.
- E17: Ja, men da setter vi oss inn i hjørnet.
- E18: Da fløtter vi oss.
- E17: Ja, hvis noen kommer der, så slår vi dem.
- E18: (...)
- L1: Det gjør du ikke, vet du, men eh... / okay, da går dere ut og så jobber der, og så...
- [E17 og E18 tar med seg bøker og går ut.]

Elevene bruker som argumentasjon for samarbeid at matematikken er vanskelig. Dette samstemmer med læringsorientering, forutsatt at de gjennom diskusjon kan hjelpe hverandre og lære av hverandre. Eksempelet viser hvilket potensial som ligger i en fleksibel organisering. Elever som trenger å samarbeide *kan* gjøre det. Med kunnskap om og en bevissthet rundt bruk av heterogene grupper, kan lærer også mer eller mindre spontant organisere/veilede grupper av elever til samarbeid. Det er imidlertid i det empiriske materialet som ligger til grunn, liten bevisst bruk av grupper i forbindelse med bruk av arbeidsplaner.

### *Vurderingsformer (evaluation)*

I forbindelse med vurderingsformer i videoobservasjonen, ble observasjonskriteriet formulert som "*Muntlige vurderingshandlinger knyttet til formell vurdering*". Formell vurdering innebærer tilbakemelding på arbeid eller tester som ligger til grunn for karaktersetting. I videomaterialet bruker en av lærerne veiledningstiden til å gi tilbake matteprøver til elevene. Mens de sitter og jobber med arbeidsplanen, sitter læreren ved kateteret og kaller til seg en og en elev. Vurderingsformen blir således fullstendig

individuell. For at vurderingsformen skal støtte læringsorientering, kan den gi informasjon om forbedring, mestring og egen utvikling, samt være basert på tidligere gitte kriterier (se tabell 2).

Eksempelene som blir trukket frem her, er kun i forbindelse med tilbakelevering av *en* matteprøve fra *en* lærer. Det er viktig å betrakte utdragene nedenfor som et eksempel på hvordan (formelle) vurderingsformer kan ivareta læringsorientering. Sekvensen tar til sammen ca. 34 minutter og 11 elever får tilbake sine matteprøver i løpet av denne tiden.

### **Individuell og personlig med fokus på den enkeltes vekst**

Ved at læreren gjør vurderingsformen så individuell og privat, åpner det seg flere muligheter for støtte til læringsorientering. Dette første eksempelet, viser først at eleven har respekt for at det skal være privat ved at han snur seg og går vekk fra kateteret i det han oppfatter at det tilbakelevering av matteprøver. Deretter viser det hvordan læreren legger vekt på innsats og egen utvikling hos eleven:

Utdrag #11 (27.09.05 kl. 09.20):

(0:01:30)

*[E10 kommer opp til kateter uten å ha blitt ropt opp]*

E10: Åh, deler du ut karakter nå. *[snur seg og går]*

L2: Ja, jeg deler ut...du skal få etter hvert...

*[L2 blar i papirer, roper opp en elev som ikke er i rommet, ber E10 om å gå for å finne denne eleven, ombestemmer seg og ber E10 om å komme]*

L2: NN, du kan få din først.

E10: *[stiller seg foran kateter]* (...)

L2: Tre fikk du, kjempebra, NN! Vet du, jeg synes det er..., jeg snakka med mamma / at dere hadde jobba innmari mye med...med dette her før prøven...

E10: Mm.

L2: Og det hjelper altså. Dere hadde sitti med sannsynlighetsregning, du og mamma og pappa, og jobba / fortsett nå. Ta med deg lekser hjem og gjør det sammen med mamma eller pappa, eller begge to. *[E10 nikker]* Det viser at du får fremgang. Du må bare sette deg ned og *tenke* litt over hva / som har i lekse og så må gjøre litt / for da lærer du mye fortere. / *[E10 nikker]* Du er jo ikke dum. Det er ingen som har sagt til deg at du er dum. Du har ikke fått stempel dum i panna *[knytter neven og legger den mot pannen til E10]* ...

E10: Nei...

L2: Nei, for det er du langt i fra. Du må bare *gidde*.

- E10: Men, eh...fikk jeg til på sektordiagrammet?
- L2: Eh...sektordiagrammet har du fått til hele utregninga her. / [blar i prøven]  
Og så har du gjort den riktig. Kjempebra, NN. Så har du fått til sannsynlighetsregninga..., den enkleste på fire. Og så mangler du på den femmer'n, så har du ikke klart å fylle ut, da. Men, jeg synes det er *kjempebra*. Fortsett. Her har du fasit, så kan du se på oppgavene.
- E10: Ja. [tar prøven og fasit, går tilbake til plassen ved et gruppebord og ser på prøven og fasiten]

Eleven har fått karakteren 3 på prøven. Sett i forhold til karakterskalaen (og en tenkt normalfordeling) tilsvarer dette "midt på treet". Læreren uttrykker at dette er veldig bra for denne enkelteleven å være. Med andre ord: Hun henviser på en måte til tidligere gitte kriterier (det er grunn til å anta at han har foretatt en forbedring sammenlignet med tidligere matteprøve). Læreren henviser videre til en samtale med mor og understreker en tilbakemelding på innsats (jfr. kriterier under *mundtlige vurderingshandlinger*). Det hun også gjør ved å understreke at eleven ikke er dum ("*Du er jo ikke dum. Det er ingen som har sagt til deg at du er dum. Du har ikke fått stempel dum i panna*"), er å fokusere på å fjerne en eventuell oppfatning om å sette likhetstegn mellom nåværende prestasjon og kapasitet hos eleven. Nicholls (1989) trekker dette frem som en mulig konsekvens av prestasjonsorientering (ego orientation), at eleven kan se på sin nåværende prestasjon som en beskrivelse av sin kapasitet. I dette eksempelet bestrider på en måte læreren en sammenheng mellom nåværende prøveresultater og fremtidige prøveresultater, og understreker at forbedring kommer med innsats.

Elevene får sammen med prøven sin utlevert en fasit og blir oppfordret til å sammenligne sine oppgaver med denne. I observasjonsmaterialet ser det ut til at mange av elevene går tilbake til plassen sin og gjør dette.

### **Fra prestasjonsorientering til læringsorientering**

Til tross for at analysen ikke tar utgangspunkt i prestasjonsorientering og læringsorientering som to dikotomiske variabler som fremkaller enten-eller-situasjoner, men heller bare ser observasjonen i forhold til læringsorientering, er det fristende å trekke frem et eksempel som viser litt av dynamikken mellom de to. I det følgende har en elev fått vite hvilken karakter hun fikk på matteprøven dagen før hun nå får den tilbake:

Utdrag #12 (27.09.05 kl. 09.20):

(0:26:34)

[L2 roper opp e7 som kommer til L2 og står bak kateter]

L2: Sett deg ned nå, NN. / [e7 setter seg på en stol foran kateter] Er du fortvila nå?

e7: Litt.

L2: Litt. Fordi / du fikk vite den karakteren i går / og så blir du fortvila / og så / men [gestikulerer med hånden] ta det *helt* med ro nå. / Det går så bra. / Det er ikke noe å bekymre seg over. [smiler] Hæ? [stryker e7 på skulderen med hånden]. Nei.

e7: (...)

L2: Skal vi se. [holder prøvebesvarelsen opp slik at de ser på den sammen] Oppgave *en*. Eh... c..., du velger den vanskeligste. / Du får utregnings...det *her* må du se på, altså. Dele og gange. / [ser på e7]

e7: [ser på prøvebesvarelsen] Oj.

L2: Ja... / Og så ser du middelv...nå glemmer vi den. Den klarer du neste gang.

e7: Ja.

L2: Det er ikke noe...den...eh... / så ser vi på middelve, typetall og median. / Hva *er* det du har gjort her? / Hvis vi ser på oppgavene... middelve, typetall og median, hva er det du får oppgitt her? Det er *en* som får karakter *en*, det er *tre* som får karakteren *to*, og hvis...da hadde tallrekka *egentlig* blitt / [blar i prøvebesvarelsen og fasit] *en, to, to, to, tre, tre, tre...*skjønner du? Og hva er det du har gjort?

e7: Oj.

L2: Du har tatt den rekka *der* du.

e7: Åh...

L2: Skjønner du hva du har gjort feil?

e7: Jaa...

L2: Det er bare fordi du er litt stressa, og så blir det...og så får du ikke tid til å tenke deg om og reflektert over.../ ..og får feil på hele. Hadde du gjort riktig *der* [peker i prøvebesvarelsen], så hadde du fått *fem*, du. // [ser på e7 som smiler] For *resten* av prøven din / er jo *riktig*. Du gjør jo... du velger den enkleste oppgaven *der*. Det er greit det. Men, hele den får du til. *Den* får du til. // Det er ikke noe å bekymre seg over, altså. *En* prøve, da, hva teller det, a?

e7: Jaa...

L2: Ingen ting. / Du får fire pluss, da.

e7: Okey. [smiler]

L2: Det er ikke noe å bekymre seg over det, er det det?

e7: Nei...

L2: For du *skjønner* den *der* / [tapper med pekefingeren på prøvebesvarelsen] at

- den har du gjort feil.
- e7: Jeg skjønnte det nå...
- L2: Det er bare en sånn.../ så *den* tar du deg opp igjen på.
- e7: Mm.
- L2: Så det er ikke noe å bekymre seg over. Ta livet med ro. Jobb som du alltid har gjort. *Se på gange og dele.*
- e7: Ja.
- L2: Hæ? [*smiler*] // Så smiler vi og er fornøyd.
- e7: Ja.
- L2: Og fire pluss er en *god* karakter.
- e7: Ja.
- L2: *Det er det. Ikke noe... [smiler og leverer prøvebesvarelsen til e7 som går tilbake på plassen ved et gruppebord]*

Eleven gir i begynnelsen av dialogen uttrykk for at hun er fortvila på grunn av karakteren hun fikk. Hun får karakteren 4+, noe som tilsvarer en karakter i øvre del av karakterskalaen hvor 6 er beste karakter. Det er selvfølgelig ikke gitt at denne eleven er prestasjonsorientert, men det som kan være støttende for prestasjonsorientering i denne sammenhengen, er et større fokus på karakterresultat fremfor hvilke feil som er gjort, hva som er gjenstand for forbedring osv. I alle fall kan vi konkludere med at eleven er berørt av karakterresultatet og at fokuset hennes ligger på dette i starten av dialogen.

Læreren tar tidlig, etter å ha roet eleven ned, tak i feil som eleven har gjort. Hun forklarer og spør eleven. Eleven bekrefter på en måte at hun forstår hva hun har gjort feil. Lærer spør også direkte: ”*Skjønner du hva du har gjort feil?*” Dette fokuset på feil er en henvisning til hvor det foreligger forbedringspotensial og hvor fokuset for elevens læring bør ligge. Hun oppmuntrer videre eleven til å jobbe som hun ”*alltid har gjort*”, og understreker at 4+ er en god karakter.

Eksempelet er et tydelig eksempel på en form for kommunikasjon som kan dreie prestasjonsorientering over på læringsorientering. På en måte kan strategien til læreren oppsummeres med at hun ufarliggjør prestasjonsresultatet (karakteren) og setter et fokus på læringsarbeidet i stedet.

### *Organisering av tid (time)*

Det er ikke gjort noen transkribering på muntlige handlinger knyttet til bruk og organisering av tid. Grunnen er at slik veiledningstid i seg selv representerer den fleksibilitet, rom for selvstendige valg og planlegging som tilsier en støtte for læringsorientering. I tekstanalysen ble det trukket frem at tiden som er avsatt til å jobbe med arbeidsplaner krever mye av elevene (og lærer) i forhold til selvregulerende aktiviteter som planlegging, vurdering og valg. Utvalget som ligger til grunn for videoanalysen er for lite til å si noe om hvordan dette gjenspeiles i læringsmiljøet.

### **5.2.3 Oppsummering - videoanalyse**

Formålet med denne oppsummeringen er å sette spesielt lys på elementer fra videoanalysen som gir karakteristiske eksempler på interaksjon mellom lærer(e) og elev(er) som støtter, evt. underminerer, læringsorientering. Det er også et poeng å gjøre en oppsummering i relasjon til tekstanalysen.

Det videoanalysen kan sies å vise, er en forskjell mellom to lærere i deres interaksjon med elevene med henblikk på læringsorientering. I utgangspunktet hadde jeg en forventning om at analysen av de to lærerne skulle fremstå som ulike stemmer som illustrasjon på lærers interaksjon med elevene mens de jobber med arbeidsplaner. Analysen viser imidlertid at det er større forskjeller *mellom* lærerne enn på *tvers* av lærerne. Dette fremgår særlig i forbindelse med fokus på læringsmål og muntlige vurderingshandlinger. De eksemplene som er trukket fram viser hvordan den ene læreren (L1) ikke utnytter læringssituasjonene på en måte som viderefører og støtter oppunder et læringsforløp. Vi finner eksempler der elevene tar initiativ og stiller faglige spørsmål til oppgaver de har problemer med å forstå til begge lærerne på ulike tidspunkt. Den ene læreren (L2) tar mer tak i elevenes spørsmål og understreker et fokus på læringsmål og forståelse. Den andre læreren (L1) ender opp med å styre dialogen vekk fra læringsinnhold over på generelle vurderinger i forhold hvordan elevene skal jobbe, at de ikke skal samarbeide osv. Denne forskjellen mellom lærerne anses som problematisk.

Vi hadde først et eksempel (utdrag #1) der en elev spør lærer (L1) om et begrep i læringsmålet fra arbeidsplanen. I stedet for å gi forklaring på det, henviser læreren vagt til hva som har blitt tatt opp timen, for deretter å gi en generell veiledning på at eleven må jobbe med stoffet og lese. Spørsmålet dreide seg om hva begrepet "disponere" betydde, og

læringsmålet var ”Å kunne disponere en artikkel og forklare hvordan du tenker når du skal strukturere teksten”. Det hadde mest sannsynlig ikke forstyrret læringsprosessen til eleven å gi en forklaring på begrepet ”disponere”. Heller tvert om.

Et annet eksempel på der læreren (L1) ikke utnytter lærings situasjonen i forhold til læringsorientering, er utdrag #8. Igjen tar elevene initiativ med et faglig spørsmål. Læreren endrer fokuset i dialogen raskt over på arbeidsmoral og at man ikke skal samarbeide. Eksempelet ender opp med sanksjoner i form av flytting og at elevene mister muligheten til ”frivillig veiledning”. Det som er problematisk i disse eksemplene, er at læreren ikke tar tak i lærings situasjonen og et potensielt læringsforløp, men heller avbryter det. Et økt fokus på læringsmål og samarbeid om læring fra lærers side, ville kunne gi andre utganger på disse eksemplene, til støtte for læringsorientering.

Videoanalysen viste en klar kontrast til tekstanalysen på spesielt et punkt: 3-delning av nivå på læringsmål og påfølgende oppgaver. I tekstanalysen ble det trukket fram at en fare ved en slik inndeling på arbeidsplanen, kunne føre til at valgene elevene foretar ikke tar utgangspunkt i interesse og en søken etter optimal utfordring, men at de til tider kan søke minste motstands vei. Videoanalysen kan tyde på at det motsatte skjer. Utdrag #3 viser for eksempel en elev som velger et nivå som læreren i utgangspunktet tror er for vanskelig for henne. Som nevnt kan dette ha en sammenheng med en innramming i forhold til karaktergivning. Denne tilsier at jo vanskeligere nivå du legger deg på, jo større sjanse har du for å få høye karakterer. Ut i fra det empiriske materialet er det umulig å konkludere noe om en slik sammenheng. Det som imidlertid er interessant å observere ut i fra videomaterialet, er at samtalen kan medføre til en bevissthet hos eleven (og læreren) rundt optimal vanskelighetsgrad.

Autonomi og valg står sentralt som faktorer som støtter læringsorientering. Ut i fra videomaterialet kan vi konkludere med at elevene har mange valgmuligheter og relativt stor grad av autonomi. Det som imidlertid er viktig å understreke i denne sammenheng, er at man ikke blindt konkluderer med at dette er bra i forhold til læringsorientering. Stor grad av autonomi er bra for læringsorientering, men man bør samtidig skote til bruk av tid og hvilke læringsmessige effekter man oppnår. Utdrag #5 viser hvordan 2 elever tilsynelatende ikke vet hva arbeidsoppgavene til Viten.no dreier seg om (natur- og miljøfag), samtidig som noen elever er ferdig med dette arbeidet. Grunnen er at de har vært opptatt med kantine. Dette kan sikkert betraktes som et vagt eksempel, men det viser hvordan en komplisert og fleksibel



organisering kan slå ut på læringsaktiviteter. Det er viktig å fremheve at man ikke skal sette likhetstegn mellom autonomi, valg og læringsorientering på den ene siden og læringseffekt på den andre siden.

I forhold til muntlige vurderingshandlinger og vurderingsformer (tilbakemelding med formell vurdering) er mye av læreraktiviteten preget av å være til støtte for læringsorientering. Vi må da se bort i fra de nevnte eksemplene der den ene læreren skaper brudd i læringsforløpet. Mye av tilbakemeldingene som gis er preget av å dreie seg om innsats på en læringsinviterende måte. Utdragene som viser hvordan den ene læreren (L2) gir individuell tilbakemelding på matteprøver (utdrag #11 og #12), er eksemplariske i forhold til støtte for læringsorientering. Utdrag #12 viser spesielt en dynamikk mellom prestasjonsorientering og læringsorientering, der lærer dreier dialogen over til å være til støtte for læringsorientering. Situasjonen er privat og det fokuseres på feil på en læringsinviterende måte. Tilbakemelding gis på bakgrunn av tidligere historikk hos eleven. Hvordan forbedring kan forekomme er i fokus. Man kan selvfølgelig stille spørsmål ved tidsbruken og bruk av lærerressurser her også. Elevene som jobber med arbeidsplan i rommet får ikke hjelp fra læreren så lenge hun sitter ved kateteret og gir individuell tilbakemelding på matteprøven. I situasjoner hvor elevene trenger hjelp for å komme videre med læringsaktivitetene, er dette selvfølgelig ikke til det beste for alle elevene. På den annen side, i situasjoner hvor elevene er i stand til å jobbe selvstendig, eller med hjelp fra hverandre, kan dette tyde på en god utnyttelse av tid og lærerressurs.

## 6. Diskusjon og hovedkonklusjoner

I forbindelse med dette nest siste kapittelet i avhandlingen, hvor hovedkonklusjoner skal drøftes og løftes frem, er det naturlig å titte tilbake på problemstillingen for studien, samt noen av forskningsspørsmålene som ble stilt innledningsvis. Når ikke alle forskningsspørsmålene tas opp til drøfting her, er det fordi de er viet egen plass i det avsluttende kapittelet. Disse berører nemlig ikke problemstillingen og de empiriske undersøkelsene like direkte.

Den overordnede problemstillingen for denne studien var:

*Hvordan kommer læringsorientering til uttrykk i elevers arbeidsplaner og ved bruk av arbeidsplaner i klasserommet?*

I prosessen for å besvare problemstillingen, har jeg formulert noen forskningsspørsmål som i tillegg til hvordan læringsorientering kommer til uttrykk i selve planene og i læreres interaksjon med elevene mens de jobber med arbeidsplaner, har omhandlet hva arbeidsplaner er og arbeidsformens pedagogiske røtter. I denne drøftingen frem mot hovedkonklusjonene, vil også denne historiske forbindelsen være aktuell å dra veksel på. Derfor starter vi her først opp med spørsmålene om hva arbeidsplaner er og hvilke pedagogiske røtter arbeidsformen har, gjennom en historisk sammenligning.

### 6.1 Bruk av arbeidsplaner – historisk og i dag

Studien har i tillegg til å bestå av empiriske undersøkelser, gitt et historisk tilbakeblikk på hvilke pedagogiske røtter arbeidsplaner og denne arbeidsformen har. I dag kan vi finne en klar definisjon av hva arbeidsplan for elever er i pedagogisk ordbok, samtidig som den peker på to hovedformål: 1) den skal være et redskap for tilpasset opplæring og 2) den skal være et redskap i ansvarslæring (Bø & Helle 2005).

Ståhle (2006) har trukket frem at bruk av arbeidsplaner kan sees på som et eksempel på arbeidsform som ikke introduseres i skolen gjennom egne direktiver eller satsninger, men som har vokst fram ut i fra skolens behov og som svar på virksomhetens problem. Etter den historiske gjennomgangen i denne studien, kunne man la seg friste og si at hun tar feil, og peke på at arbeidsformen har eksistert siden begynnelsen av forrige århundre gjennom

Dalton-planene og Winnetka-teknikken. Vi skal ikke la oss friste til å hevde at Ståhle tar feil. Hun har nok rett, for begrunnelsen til lærere og skoler for å ta arbeidsplaner i bruk, er mest sannsynlig det at det har vokst frem ut i fra et følt behov fremfor å følge en bestemt navngitt pedagogisk retning eller filosofi. Vi har dermed et viktig skille mellom historien og dagens bruk: I dag kan det se ut til at arbeidsplaner ikke eksplisitt brukes med begrunnelse i en navngitt pedagogisk retning.

I denne studien ble det viet litt plass til et veiledningshefte som ble utgitt av myndighetene i forbindelse med L97 (KUF 1997), grunnskolereformen og læreplanene som var gjeldende da dataene for denne empiriske undersøkelsen ble samlet inn. Dette heftet kan sies å gjenspeile de utfordringene som ble gitt skoleledelse og lærere i forbindelse med reformen. Uten at arbeidsplan ble introdusert direkte som et sentralt læringsverktøy, kan det at man tar i bruk arbeidsplaner ved mange skoler sees på som et svar på utfordringene som ble gitt av blant annet myndighetene. Mange av utfordringene berører tilpasset opplæring og elevaktivitet som kan kobles mot ansvarslæring. På denne måten gis en tilslutning til Ståhle: Bruk av arbeidsplaner for elever har kanskje vokst fram som svar på et problem eller en utfordring, men har samtidig historiske røtter i reformpedagogiske strømninger som amerikansk progressivisme og aktivitetspedagogikk.

### *Historiske likheter og forskjeller*

Hvordan fremstår nå bruk av arbeidsplaner i dag, sammenlignet med historiske røtter som Dalton-planen og Winnetka-teknikken? Med bakgrunn i det empiriske materiale kan vi gjøre noen refleksjoner rundt hvordan bruken ved skole 4 står i forhold til det som er skissert fra arbeidsformens historiske røtter.

Parkhurst (1922) var opptatt en helhetlig og gjennomgående endring av skolen. Hun ville vekk fra at elevene ble holdt sammen i en klasse i et klasserom hvor aktiviteten var preget av kateterundervisning. Parkhurst vektla at elevene måtte ha frihet til å jobbe med læringsarbeidet uten å bli forstyrret mens de var fordypet i emnet de jobbet med. Fremfor alt ville hun bryte med den tradisjonelle timeplanen, noe som også forøvrig ble gitt som en utfordring av myndighetene i forbindelse med L97 (KUF 1996). Ved skole 4 finner vi en del likheter med Parkhursts tenkning på 1920-tallet. Det er avsatt egen tid til å jobbe med arbeidsplanene. Elevene velger selv hva de skal jobbe med og hvor mye tid de skal bruke.

Tredelingen av nivå på læringsmål og tilhørende oppgaver, er noe vi finner både i Dalton-planen og i arbeidsplanene ved skole 4. Parkhurst (1922) begrunnet dette med tilpasning i forhold til nivå. Den samme begrunnelsen finner vi ved skole 4, både gjennom arbeidsplanenes form og gjennom observasjon av lærers interaksjon med elevene.

En av de større forskjellene mellom Dalton-planen og dagens skole 4, er at etter Dalton-planen skulle skolen organiseres i egne fagrom (laboratories). Skole 4 har tilsynelatende valgt en annen organisering som tar utgangspunkt i om det skal være stille, om det skal kunne samarbeides osv. Ved skole 4, slik det ser ut, er hvor man jobber med læringsarbeidet styrt mer ut i fra *hvordan* man skal jobbe enn ut i fra *hva* man skal jobbe med. Dette kan diskuteres i forhold til læringsorientering. Ser vi tilbake på kravet om korte og konkrete læringsmål, vil et utgangspunkt i *hva* (læringsmålet) tale for støtte til læringsorientering. Dermed kan man argumentere for at tenkningen fra Dalton-planen og egne fagrom bør søkes som løsning. Derimot er det også elementer innenfor TARGET som også spesifiserer *hvordan* (eks. jobbe i heterogene grupper). Det kan altså argumenteres for begge perspektiver, og det beste for læringsorientering er nok at verken *hva* eller *hvordan* vektlegges på bekostning av hverandre. Organisering av fagrom kan sette disse i likevekt. Ved bruk av fagrom, vil et fokus på *hva man skal lære*, være forenlig med *hvordan* man skal jobbe innenfor hvert enkelt fagrom. En organisering som først og fremst vektlegger *hvordan* man skal jobbe, er ikke alltid forenlig med *hva* man skal jobbe med.

En annen markant forskjell mellom Dalton-planen og skole 4 er den nøye nedtegningen av progresjonen elevene har i Dalton-planen, gjennom bruk av forskjellige progresjonsskjemaer. Skole 4 har ikke tilsvarende verktøy for fortløpende nedtegnning av elevenes progresjon i arbeidet. Vi finner igjen et fokus på progresjon og måloppnåelse i vurderingsverktøyet i skole 4 sine arbeidsplaner. Denne kan imidlertid ikke sidestilles med det som skisseres i Dalton-planen. Kanskje et slikt verktøy brukt av elevene ville gitt lærerne raskere oversikt over hvor langt de hadde kommet i de forskjellige fagene?

Som vi ser, finner vi både likheter og ulikheter mellom dagens bruk av arbeidsplaner sammenlignet med arbeidsformens historiske røtter. Disse varierer nok i stor grad fra skole til skole i dag.

### *Dagens bruk av arbeidsplaner – litt av hvert?*

Vi kunne ha gått Dalton-planens bruk av arbeidsplaner og dagens bruk av arbeidsplaner mer etter i sømmene og sammenlignet dem mer nøyaktig enn gjort i denne studien. Det har ikke vært hovedfokuset her, men vi kan imidlertid stille spørsmål ved om hvorvidt det vi ser av bruk av arbeidsplaner i dag er en slags blanding mellom forskjellige tradisjoner. Dalton-planen og Winnetka-teknikken tar tydelig avstand fra det de karakteriserer som en tradisjonell måte å tenke skole på (Parkhurst 1922; Washburne 1937). De argumenterer for en gjennomgående endring av skolen, der arbeidsplaner er et sentralt verktøy. Dersom vi legger Dalton-planen og Winnetka-teknikken til grunn for bruk av arbeidsplaner, vil forskjellene og likhetene som er trukket frem over og tidligere i avhandlingen, tyde på at dagens bruk av arbeidsplaner har litt av det reformpedagogiske tankegodset i seg samtidig som filosofien ikke følges fullt ut. Den har i seg en del elementer av prinsippene som skisseres gjennom Dalton-planen og Winnetka-teknikken, men langt fra alle. Dagens bruk av arbeidsplaner har med andre ord litt av hvert i seg. Nå må vi også huske at Dalton-planen og Winnetka-teknikken hadde vesens forskjeller seg i mellom, men hovedgrunnene til å bruke arbeidsplaner og formen på dem, var de samme.

## 6.2 Læringsorientering i selve arbeidsplanene

Vi har nå kommet til forskningsspørsmålet om hvordan læringsorientering reflekteres gjennom arbeidsplanenes utforming. I denne studien har jeg analysert arbeidsplanene ved skole 4 med henblikk på å vise på hvilken måte utformingen støtter eller underminerer læringsorientering. I denne drøftingen vil jeg trekke veksler på funnene som er skissert i analysen, samt se til historisk utgreining og samtidig forskning.

### *Et verktøy for læringsorientering i seg selv?*

Før vi går konkret inn i selve arbeidsplanen og diskuterer hvordan læringsorientering kommer til uttrykk gjennom utformingen, ønsker jeg å heve blikket og se på arbeidsplan som læringsverktøy. Det kan være verdt å stille spørsmål ved om arbeidsplanen kan fungere som et verktøy for læringsorientering i seg selv.

Ser vi på arbeidsformens historiske røtter, fra Dalton-planen i 1920-årene via Integrert dag på 1970-tallet til "Eget arbete" og bruk av arbeidsplaner i Norge i dag, er noen av gjengangerne at elevene skal kunne jobbe i eget tempo og velge hva de skal jobbe med når.

Elevmedvirkning og ansvar for egen læring er andre fellesnevnerne. I det filosofiske grunnlaget finner vi frihet fremfor tvang (e.g. Parkhurst 1922). Ser vi på kriterier for støtte til læringsorientering gitt gjennom TARGET, finner vi mange elementer som sammenfaller med dette (se tabell 2). Kriteriene dreier seg i stor grad om å kunne foreta valg ut i fra personlig interesse og nivå, samt å få anerkjennelse for individuell progresjon. Det kan derfor være fristende å argumentere for at arbeidsplanen i seg selv er et verktøy for læringsorientering. Når jeg tenker tilbake på egen skolegang, vil enhver form for arbeidsplan i hvert fall fortone seg slik. I min skoletid hadde vi en fast timeplan gjennom hele året, sto på rekke og rad foran døren og ventet på at læreren skulle komme for å låse opp klasserommet. Ofte brydde vi oss til og med lite om hvilket fag vi skulle ha i det døren ble åpnet. Nå kan dette igjen sees i sammenheng med studier som viser et visst skifte fra en lyttende og passiv elevrolle, mot en mer aktiv og arbeidende rolle (Lindblad & Sahlstrøm 1999; Klette 2003). Det er nok likevel å gå for langt dersom man skal kunne konkludere med at arbeidsplanen er et verktøy for læringsorientering i seg selv. Som vi har belyst gjennom analysene finnes det mange elementer i utformingen av arbeidsplanen som kan være til støtte for læringsorientering, men arbeidsplanene som helhet er ikke konsistent i forhold til dette. Men – det foreligger et stort potensial i bruk av arbeidsplaner som et verktøy for støtte av læringsorientering. Implisitt ligger en del autonomi og valg fra elevenes side. Nicholls (1989) peker på at bare muligheten til å gjøre enkle valg (eks. velge hva man skal gjøre når) kan bidra til en orientering mot egen læring. I tillegg er det andre utformingselementer i arbeidsplanen som kan ha innvirkning på læringsorientering. Derfor er det nødvendig å gå inn og se nøyer på den enkelte arbeidsplan for å avgjøre om hvordan den støtter læringsorientering.

### *Hva kan gjøre arbeidsplanene mer til støtte for læringsorientering?*

Når vi ser tilbake på tekstanalysen av arbeidsplanene ved skole 4, er det grunn til å fastslå at det er mye ved utformingen som er til støtte for læringsorientering. Vi må også huske at arbeidsplanene i utgangspunktet nok ikke er konstruert med læringsorientering som en eksplisitt målsetting. Når det trekkes frem sider ved arbeidsplanene som ikke er til støtte for læringsorientering, er det derfor viktig at det ikke leses som om de er konstruert feil. Derimot, dersom man ønsker å utvikle arbeidsplanene videre i retning av at den skal være mer til støtte for læringsorientering, er det ting å hente fra funnene i analysen. Et spørsmål det kan være aktuelt å stille i sammenheng med en drøfting og konklusjoner, er derfor: Hva

antyder funnene i tekstanalysen av arbeidsplanene at kan gjøre dem mer til støtte for læringsorientering?

Vi fant eksempler på læringsmål som var tilfredsstillende formulert. Tyler (2001) ble trukket inn som et eksempel på en streng måte å formulere læringsmål på: At de skulle formuleres i observerbare atferdstermer. Washburne (1937) ble også fremhevet i utdypningen av strenge krav til formulering av læringsmål. Ikke alle læringsmålene i arbeidsplanen ved skole 4 tilfredstilte slike krav. Læringsmålene i faget Natur og miljø ble trukket frem som eksempler på læringsmål som ikke var tilfredsstillende formulert for å være til god støtte for læringsorientering (se Appendiks I: Arbeidsplaner skole 4). Formuleringene her var preget av *"Vite litt om..."*, *"Kunne litt om..."* osv. De henspeiler ikke på en aktivitet som skal kunne utføres etter at man har jobbet med læringsarbeidet. Selv om læringsmålene i mange av fagene er tilfredsstillende formulert, har arbeidsplanene fortsatt et utviklingspotensial i forhold til formulering av læringsmål.

Det er påpekt at arbeidsplanene til en viss grad støtter et krav om multidimensjonalitet, at man kan jobbe forskjellig ut i fra samme læringsmål. Videomaterialet ga ikke nok innblikk i hvordan dette utnyttes i klasserommet. I selve arbeidsplanene ligger det et potensial til ytterligere utnyttelse av multidimensjonalitet gjennom tydelig formulering av læringsmål og mer åpne oppgaver.

I tekstanalysen av arbeidsplanene ble det pekt på at nivåinndeling på arbeidsplanen kan være ufordelaktig i forhold til læringsorientering. En fare er at elevene velger minste motstands vei og ikke søker optimalt utfordrende oppgaver. Dette ble imidlertid ikke bekreftet gjennom videoobservasjonen. På den annen side pekte tekstanalysen på at vanskelighetsgrad ofte dreide seg om mengde, fremfor nivå på læringsmål og oppgaver. Her finnes det et utviklingspotensial: At læringsmålene på høyere vanskelighetsgrad fremstår som mer krevende, fremfor at man bare tilføyer flere læringsmål og flere oppgaver som skal utføres.

Gjennom tekstanalysen av arbeidsplanene ble det trukket fram at det er liten og tilfeldig bruk av grupper i forbindelse med selve arbeidsplanene. Dette kan sies å gjenspeile seg i videoobservasjonene, der elevene i stor grad jobber individuelt. Noen elever samarbeider, men dette er ikke systematisk tilrettelagt ut i fra arbeidsplanen eller lærer. Her ligger det et utviklingspotensial både i forhold til læringsorientering og for å demme opp en utvikling mot for stor grad av individualisering.

### 6.3 Hvordan lærerne gir støtte for læringsorientering

Det siste forskningsspørsmålet som tas opp i dette kapittelet handler om lærernes interaksjon med elevene i sammenheng med bruk av arbeidsplaner, sett opp mot læringsorientering. Her er det to hovedlinjer som følges i drøftingen: 1) Analyse av lærernes interaksjon med elevene sett opp mot funn i tekstanalysen av arbeidsplaner og 2) analyse av lærernes interaksjon med elevene i lys av likheter og forskjeller mellom lærerne. Det har kommet frem noen interessante funn mellom tekstanalysen av arbeidsplanene og det som kommer frem i videoanalysen. Samtidig er det noen funn mellom lærerne i denne studien som er verdt å fremheve.

#### *Stor grad av tilbakemelding i privat form*

I tekstanalysen av arbeidsplaner ble det trukket fram at strukturen på arbeidsplanene og tiden som er avsatt til bruk av arbeidsplaner, åpner for en form for muntlige vurderingshandlinger/tilbakemelding som ikke bærer preg av sammenligning, og som samtidig inviterer til en privat form for tilbakemelding; noe som taler for utvikling av læringsorientering. I videoanalysen viste det seg at dette i stor grad ble fulgt opp og utnyttet av lærerne. Særlig ble dette vist gjennom at den ene læreren (L2) brukte tiden til individuell tilbakemelding når elevene fikk tilbake resultat av matteprøve. Formen var veldig privat, noe som elevene tilsynelatende viste respekt for. Dette ga læreren mulighet til å tilpasse tilbakemeldingen til elevenes eget nivå. For en elev var karakteren 3 betraktet som veldig bra, mens en annen elev ikke var helt fornøyd med 4+. Det som preget lærerens tilbakemelding var et individuelt fokus, samt konsentrasjon på innsats og hva som måtte til for å oppnå forbedringer. Dette kan knyttes til Nicholls (1989) sitt prinsipp om ikke å sette likhetstegn mellom prestasjon og egen kapasitet innenfor et emne. Sagt med andre ord: Det blir satt et fokus på at eleven stadig kan lære mer og utvikle seg innenfor emnet, uavhengig av prestasjonen som foreligger.

Som nevnt var det en uoverensstemmelse mellom tekstanalysen av arbeidsplanene og funn i videoanalysen med tanke på nivåinndeling av læringsmål og oppgaver. I tekstanalysen ble det pekt på som en fare at elevene kunne velge nivå på læringsmål og oppgaver i lys av minste motstands vei. Ut i fra videomaterialet virket det derimot som om elevene gjennomgående søkte å gjennomføre vanskelige oppgaver fremfor lette. I videoanalysen ble det pekt på at dette kunne ha en sammenheng med innramming i forhold til karaktergivning.



Jo vanskeligere nivå, jo større sjanse til å få bedre karakter. Imidlertid var lærernes interaksjon med elevene uten referanse til karaktergivning mens de jobbet med arbeidsplanene. Utsagnene til lærerne bar mer preg av hva som enten var for lett eller for vanskelig for den enkelte elev. Videoanalysen tyder altså på at lærerne følger opp 3-delingen av nivå på læringsmål og oppgaver på en måte som kan virke støttende for læringsorientering.

### *Stor forskjell mellom lærerne*

Blant de mer problematiske funnene i videoanalysen, var den store forskjellen *mellom* lærerne mest fremtredende. I videomaterialet som ligger til grunn for denne studien, viser den ene læreren (L1) stor underbruk av læringssituasjoner. Vi finner flere eksempler der læreren ikke utnytter læringssituasjoner i forhold til læringsorientering. Særlig kritisk blir dette når det viser seg at denne læreren kan ha distraheret elever i et læringsorientert læringsforløp. Vi så eksempel på at elevene tar utgangspunkt i et veldefinert læringsmål i arbeidsplanen (til støtte for læringsorientering) og tok kontakt med læreren for å spørre om et begrep i læringsmålet. I stedet for å ta utgangspunkt i læringsmålet og føre eleven videre på et læringsorientert læringsforløp, henviste læreren til at han måtte lese og jobbe med oppgavene. Eksempelet viser hvordan lærer kan ha distraheret eleven vekk fra et læringsorientert læringsforløp. Det som kanskje er det mest kritiske ved dette eksempelet, er at læreren står i fare for å ødelegge den potensielle effekten veldefinerte læringsmål har for læringsorientering.

Den andre læreren (L2) tok i større grad tak i elevenes spørsmål og understreket et fokus på læringsmål og forståelse gjennom sin interaksjon med elevene. Hun var mer lyttende overfor elevene og utnyttet elementer fra arbeidsplanen til støtte for læringsorientering i større grad enn den andre læreren.

## 6.4 Hvordan kommer læringsorientering til uttrykk?

Nå skal vi ta et tilbakeblikk på selve hovedproblemstillingen for studien, om hvordan læringsorientering kommer til uttrykk i arbeidsplaner og ved bruk av arbeidsplaner. Her er det tre dimensjoner jeg ønsker å trekke frem. For det første kommer læringsorientering til uttrykk i selve arbeidsplanene. For det andre kommer læringsorientering til uttrykk i lærernes interaksjon med elevene. Til slutt er det verdt å trekke frem hvordan

læringsorientering kommer til uttrykk i lærernes interaksjon med elevene i lys av arbeidsplanene.

Jeg har trukket frem hvordan læringsorientering kommer til uttrykk gjennom selve arbeidsplanene. Det finnes mye ved utformingen av arbeidsplanene ved skole 4 som støtter oppunder læringsorientering. Samtidig trakk jeg frem at arbeidsplanene har et utviklingspotensial i lys av læringsorientering. Ser vi på lærernes interaksjon med elevene fra videoobservasjonen, er det mye som tyder på at tiden som er avsatt til bruk av arbeidsplaner åpner for en type interaksjon som er til støtte for læringsorientering. Situasjonen i seg selv åpner for private muntlige vurderingshandlinger og preg av autonomi for elevene. Dersom vi ser på interaksjonen i lys av arbeidsplanene, fremkommer det imidlertid store forskjeller mellom lærerne, hvorav en av lærerne er gjenstand for noen problematiske funn. Det er altså ikke arbeidsplanene i seg selv som bidrar til å utvikle læringsorientering. Det er samspillet mellom utformingen av arbeidsplanen og lærernes evne til å utnytte dette som et læringsorienterende verktøy i interaksjonen med elevene.

### *Hovedkonklusjoner*

I lys av hva arbeidsplaner er og hvilke historiske røtter arbeidsformen har, kan vi i denne studien konkludere med følgende:

Arbeidsplaner skal være et læringsverktøy med formål om tilpasset opplæring og ansvarslæring. Dette henger sammen med arbeidsformens historiske røtter som vi kan knytte til reformpedagogiske strømninger som amerikansk progressivisme og aktivitetspedagogikk.

Det er grunn til å anta at lærere og skoleledere ikke er bevisste arbeidsformens historisk navngitte forankring. Dagens bruk av arbeidsplaner i Norge og Sverige sees på som et eksempel på en arbeidsform som ikke introduseres gjennom egne direktiver eller satsninger, men som noe som har vokst fram ut i fra skolens behov og et verktøy for å løse utfordringer som er knyttet til tilpasset opplæring og elevaktiv skole.

Det er både likheter og forskjeller mellom dagens bruk av arbeidsplaner sammenlignet med bruken vi finner skissert i bruk av arbeidsplaner fra begynnelsen av forrige århundre. Funn i denne studien tyder på at dagens bruk av arbeidsplaner bare inntar deler av en opprinnelig form sammenlignet med en opprinnelig tankegang skissert i arbeidsformens historiske røtter.

Med blick på arbeidsplanen som læringsverktøy i seg selv og på hvordan læringsorientering kommer til uttrykk i arbeidsplanene ved skole 4, kan vi i denne studien konkludere med følgende:

Arbeidsplanen kan ikke betraktes som et verktøy for støtte av læringsorientering i seg selv. Til dette er det observert for mye inkonsistens i planene med henhold til læringsorientering. Dette kommer særlig til uttrykk gjennom forskjeller mellom fag. Videoanalysen viser også hvor avhengig man er av lærers interaksjon for at elementer som støtter læringsorientering i arbeidsplanene skal fungere tilfredsstillende.

Arbeidsplanene ved skole 4 har mye ved seg som kan gi støtte til utvikling av læringsorientering hos elevene. Elementer som er verdt å trekke frem er oppgaver med variasjon i vanskelighetsgrad, spesifikke og korte læringsmål, tilrettelegging for valg og medbestemmelse og åpning for tilbakemeldinger i privat form. Det er imidlertid også et utviklingspotensial her. Spesielt gjelder dette mer konsistent formulering av læringsmål, både formuleringen i seg selv og at nivåinndeling mer følger nivå på læringsmål fremfor mengde læringsmål og oppgaver. En mer bevisst bruk av heterogene grupper som samarbeider om læring savnes også i arbeidsplanene. Dette kan bidra som støtte til læringsorientering, samt demme opp for en utvikling mot for stor grad av individualisering.

Arbeidsplanene ved skole 4 støtter til en viss grad et krav om multidimensjonalitet; at man kan jobbe forskjellig ut i fra samme læringsmål. I selve arbeidsplanene ligger det et potensial til ytterligere utnyttelse av multidimensjonalitet gjennom tydelig formulering av læringsmål og mer åpne oppgaver.

I lys av lærernes interaksjon med elevene ved bruk av arbeidsplanen, kan vi i denne studien konkludere med følgende i forhold til læringsorientering:

Tiden som er avsatt til bruk av arbeidsplaner, åpner i stor grad for muntlige vurderingshandlinger/tilbakemelding i privat form. Dette støtter læringsorientering og blir utnyttet i stor grad av lærerne. Det er imidlertid stor forskjell mellom lærerne. Vi finner eksempel på en lærer som underbruser lærings situasjoner og står i fare for å underminere det potensial som ligger i arbeidsplanens utforming i forhold til læringsorientering. Her foreligger det et stort skoleringspotensial med henblikk på type kommunikasjon som støtter læringsorientering. Kanskje finnes det et stort skoleringspotensial i forhold til bruk av arbeidsplaner og læringsorientering i sin helhet?

## 7. Refleksjoner – med fokus fremover

I dette kapittelet skal jeg ta tak i de siste forskningsspørsmålene som ikke berører problemstillingen så direkte. Det første dreier seg om refleksjoner rundt erfaringer om hvordan arbeidsplaner og bruk av arbeidsplaner kan analyseres i forhold til avdekke læringsorientering. Det andre dreier seg om hvilket fokus videre forskning på arbeidsplaner kan ha.

Spørsmålet om hvordan arbeidsplaner og bruk av arbeidsplaner kan analyseres i forhold til å avdekke læringsorientering, ble stilt tidlig i prosessen til denne studien. Det var kanskje derfor mest til hjelp for egen del i søken på et verktøy for analyse. Jeg vil foreta en vurdering av de erfaringene jeg har med analyseverktøyet, TARGET, som er brukt her. Noen metodiske aspekter vil også fremheves. Til slutt skisserer jeg noen tanker om hvilket fokus fremtidig empirisk forskning på arbeidsplaner kan ha.

### 7.1 Erfaringer med TARGET som analyseverktøy

I kapittel 4 om metode, trakk jeg frem at det meste av forskningen på emnet om målorientering vært gjort ved hjelp kvantitative undersøkelser med et datagrunnlag bestående av informantenes opplevelser. Church, Elliot og Gable (2001) understreker imidlertid betydningen av å gå til andre kilder som læreres opplevelser (intervju eller survey) eller gjennom bruk av observasjon som metode. I denne studien ble tekstanalyse av arbeidsplaner og videoobservasjon valgt. For å kunne analysere hvordan læringsorientering kom til uttrykk i selve arbeidsplanene og i bruken av arbeidsplaner, var jeg avhengig av å ha noen knagger å henge analysen på. Epsteins (1988, 1989) TARGET skulle vise seg å bli et fruktbart utgangspunkt for mine analyser.

#### *Seks kategorier – alle like gode?*

En kort repetisjon: De seks kategoriene i TARGET er *task*, *authority*, *recognition*, *grouping*, *evaluation* og *time*. Bakgrunnen for at Epstein (1988, 1989) satte opp TARGET-strukturen, var å vise til elementer som var manipulerbare og konkrete, i motsetning til mer generelle termer som varme, ømhet, oppmuntring osv. De seks elementene er med andre ord noe lærere og skolen kan bruke bevisst i forhold til å påvirke motivasjonen til elever. Jeg har i

denne studien brukt TARGET som et analyseverktøy i forbindelse med tekstanalyse av arbeidsplaner og observasjon av læreres interaksjon med elever i forbindelse med bruk av arbeidsplaner.

Bare det å oversette kategoriene til norsk viste seg å være en utfordring. Spesielt gjelder det kategorien *recognition* sett i sammenheng med kategorien *evaluation*. *Recognition* blir oversatt med ord som *anerkjennelse* og *påskjønnelse* i engelsk-norsk ordbok (Henriksen & Haslerud 2004). I denne studien ble *muntlige vurderingshandlinger/tilbakemelding* brukt på norsk for denne kategorien. Det ble vurdert som mer fruktbart som utgangspunkt for observasjon i form av at det gjorde det lettere å kategorisere episoder ut i fra videomaterialet. Kategoriene *recognition* og *evaluation* kan gå over i hverandre. Ames (1992) har slått disse sammen til en kategori. Det var imidlertid hensiktsmessig i forbindelse med denne studien å skille de fra hverandre. Kategorien *recognition* ble satt til å gjelde muntlige vurderingshandlinger/tilbakemelding på arbeid elevene jobbet med i det daglige læringsarbeidet, mens *evaluation* ble knyttet til formell vurdering.

Under selve analysene, ble disposisjonen gitt i TARGET fulgt. Dette er med på å rydde analysen og hjelpe til å fokusere blikket. Imidlertid var det ofte at kategoriene gikk over i hverandre. Dette gjaldt spesielt for videoobservasjonen, der kategoriene kan flyte over i hverandre i løpet av sekunder. I videoobservasjonen var i tillegg ikke alle kategoriene like fremtredende som i tekstanalysen av arbeidsplaner. Dette gjaldt spesielt kategoriene *medbestemmelse (authority)*, *organisering av grupper (grouping)* og *organisering av tid (time)*. Disse kategoriene lå mer implisitt i tiden som var avsatt til arbeid med arbeidsplaner; elevene fikk mer eller mindre velge hva og hvem de skal jobbe med og tidsbruken var i seg selv veldig fleksibel.

I fremtiden vil det kanskje være fruktbart å konstruere et forskningsopplegg som dekker bare en eller få utvalgte kategorier fra TARGET i analyse av arbeidsplaner eller analyse av læreres interaksjon med elever. I denne studien var det et poeng å beskrive en større helhet, noe som taler for bruk av alle kategoriene i TARGET.

### ***TARGET – et optimalt analyseverktøy?***

Bruken av TARGET i forbindelse med tekstanalyse av arbeidsplaner og videoanalyse av læreres interaksjon har dannet et utgangspunkt for analyse av mekanismer som innvirker på læringsorientering. Jeg skal kort komme med noen refleksjoner om hvorvidt dette har vært et

egnet analyseverktøy. Vi har tidligere vært inne på at verktøyet i utgangspunktet ikke er konstruert for observasjonsforskning eller tekstanalyse av arbeidsplaner. Dette har også satt et preg på forskningsprosessen i forbindelse med denne studien. Det er tidlig avklart at vi gjennom observasjon og tekstanalyse av arbeidsplaner ikke kan si noe om elevene faktisk opplever endringer i forhold til læringsorientering. For å kunne si noe mer om hvilke implikasjoner elementer i en arbeidsplan eller type interaksjon fra læreres side har å si for den enkelte elevs læringsorientering, må vi ty til andre metoder. Survey eller intervju kan være aktuelt.

Problemstillingen for denne studien var imidlertid å belyse hvordan læringsorientering kommer til uttrykk i arbeidsplaner og i bruk av arbeidsplaner. Det som har vært en stor fordel med å bruke TARGET som verktøy for analyse i denne forbindelse, har vært at elementene i den støttes av mye forskningsbasert teori. En relativt stor mengde forskning ligger til grunn for operasjonalisering av variablene innenfor kategoriene i TARGET (e.g. Schunk & Ertmer 1998; Ames 1992; Epstein 1988, 1989; Nicholls 1989; Corno & Rohrkemper 1985; Marshall & Weinstein 1984; Rosenholtz & Simpson 1984). En av bakdelene som er trukket fram ved å bruke TARGET, særlig i forbindelse med videoobservasjon, er at kategoriene i utgangspunktet ikke er konstruert for observasjonsstudie. Dette har blitt løst gjennom noen tillempninger og justeringer som ble beskrevet i kapittel 4. Vi har på denne måten fått et verktøy som har hjulpet oss i analysearbeidet til å si noe om hvordan læringsorientering kommer til uttrykk, og indirekte avdekket læringsorientering i arbeidsplaner og i bruk av arbeidsplaner. Her må vi imidlertid være forsiktig med ordbruken. Som tidligere nevnt, har vi i denne studien ikke berørt de opplevde konsekvensene av arbeidsplaners utforming og læreres interaksjon med elevene. For å kunne si noe mer om dette, bør man kombinere tekstanalyse av arbeidsplaner og observasjon med for eksempel intervju av elevene. Rammene for denne studien har ikke tillatt dette.

## 7.2 Mulig fokus for videre forskning på arbeidsplaner

Hittil har det, som sagt, vært gjort lite forskning i Norge som går direkte på bruk av arbeidsplaner. Parallelt med denne avhandlingen gjennomfører Cecilie Dalland et mastergradsprosjekt med tittelen ”Du skal vite litt om energi” som omhandler bruk av læringsmål i arbeidsplaner og i lærers undervisning (Dalland 2007). Jo-Rasmus Zachariassen

har også arbeidsplaner som tema i sitt pågående doktorgradsarbeid ved Pedagogisk Forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo. Et søk på ordet ”arbeidsplaner” i Norsk Pedagogisk Tidsskrift gir oss i skrivende stund (mai 2007) treff på to artikler som nevner arbeidsplaner for elever. Elaine Munthe (2005) nevner arbeidsplaner i forbindelse med et intervju med en lærer som uttrykker bekymring for måten skolen har innført arbeidsplaner (Munthe 2005:440). Guro Hansen Helskog (2003) har et innhogg i Norsk Pedagogisk Tidsskrift der hun uttrykker et faremoment ved at bruken av arbeidsplaner tar over for fellesopplevelsene i klasserommet, sett opp mot lese- og skriveopplæringen (Helskog 2003:374). Det er imidlertid gjort lite forskning direkte på arbeidsplaner som arbeidsform i Norge.

### *Stort behov for forskningsbasert kunnskap på området*

Klette og Lie (2006) tar opp, som nevnt i kapittel 2, bruk av arbeidsplaner i ”Sentrale funn – foreløpige resultater fra PISA+”. De setter underbruk av læringssituasjoner i sammenheng med arbeidsplaner. Denne studien kan sies å være med på å danne et mer detaljert bilde av dette poenget, samtidig som jeg også trekker frem sider ved bruk av arbeidsplaner som er til fordel for læringsorientering. Klette og Lie (2006) peker på flere problematiske funn i forbindelse med bruk av arbeidsplaner. Samtidig som bruk av arbeidsplaner gir rom for varierte og delvis tilpassede arbeidsoppgaver, synes det å

*(...) komplisere formalisert læring knyttet til: relasjonen mellom lærerens undervisning og gjennomgang og elevenes oppgaver, helklassen som læringsrom, elevsamtalen(e) som læringsverktøy, fokus på skriftlighet og skriftlige innleveringer, lite systematisk oppfølging av elevens arbeid (enten det er arbeid elevene gjør på skolen eller hjemme) og aktivitetsorientering (fokus på å løse oppgaven) versus læringsorientering (fokus på læringsmål).*

(Klette & Lie 2006:5)

Denne studien har handlet om det siste punktet til Klette og Lie, det de benevner som aktivitetsorientering versus læringsorientering. De andre punktene antyder et stort behov for forskningsbasert kunnskap på området. Hvis vi går tilbake til Munthe (2005) sin undersøkelse og det ene intervjuet hun trekker frem, kan vi øyne en annen side ved behovet for forskningsbasert kunnskap om bruk av arbeidsplaner:

*En av lærerne i utvalget er for eksempel svært bekymret for måten skolen har innført arbeidsplaner. Læreren er skeptisk til om elevene lærer noe gjennom denne organiseringen av arbeidet eller om de bare er opptatt av å bli ferdig med oppgavene. Selv opplever læreren seg mer som en «stemplingsautomat» som stempler ferdige oppgaver og sier at «bekymringen er: Har de lært noe?»*

(Munthe 2005:440)

Nå skal det understrekes at dette baseres på uttalelse fra én enkelt lærer. Uttalelsen viser imidlertid at det finnes lærere som er skeptiske til bruk av arbeidsplaner. Hvor utbredt en slik skepsis er, og hva denne skepsisen grunner i, er gjenstand for en undersøkelse i seg selv.

Dersom det skulle vise seg at uttalelsen er representativ for en større gruppe lærere, betyr det at lærerne tar i bruk et læringsverktøy uten at de verken er overbevist eller vet noe om at det har noen god betydning for elevenes læring. Vi ser i hvert fall bruk av et læringsverktøy som har stor innvirkning på skolens organisering av læringsaktiviteter uten at det finnes tilstrekkelig forskningsbasert kunnskap på området.

### *Forslag til fremtidig forskning på arbeidsplaner*

Ser vi på de nevnte problematiske funnene til Klette og Lie (2006), er det flere emner i forbindelse med bruk av arbeidsplaner jeg mener det bør forskes videre på. Det første de peker på er relasjonen mellom lærers undervisning og gjennomgang sett opp mot elevenes gjennomføring av oppgaver. En skolehverdag med bruk av arbeidsplaner og kompleks organisering fører til uklare linjer mellom disse elementene. Videre peker de på, som for så vidt også Helskog (2003) gjør, helklassen som felles læringsrom. Det bør utforskes hvordan bruk av arbeidsplaner og helklasseundervisning innvirker på hverandre. Er det to former for konkurrerende måter å organisere læringsarbeidet på, eller kan de sees på som komplementære?

Et sterkt fokus på skriftlighet og skriftlige innleveringer er også et emne som bør sees på i sammenheng med læringseffekt. Alexander (2001) har trukket frem en mulig læringsmessig verdi ved utstrakt bruk av muntlighet i franske og russiske klasserom. Bruk av tid på skriftlig kontra muntlig aktivitet sett opp mot læringseffekt og ”læringstrykk” kan være stikkord for en egen undersøkelse. Klette og Lie trekker fram en lite systematisk oppfølging av elevenes arbeid i forbindelse med arbeidsplaner. Dette kan sees på i sammenheng med det sterke fokuset på skriftlighet. Er skriftlige aktiviteter lærerens redning i forhold til å få oversikt over elevenes arbeid? Hvordan blir i så fall lærerens oversikt koblet mot elevenes læring? Får eleven et godt læringsutbytte av at læreren har oversikt over det skriftlige materialet, eller er denne oversikten mest for læreren sin del?

Det være aktuelt å bygge videre på denne studien når det gjelder aktivitetsorientering versus læringsorientering. Jeg har tidligere pekt på hvordan bruk av intervju i sammen med observasjon ville kunne gi en grundigere innsikt på området læringsorientering og bruk av



arbeidsplaner. Man kan også tenke seg å følge en mindre gruppe elever over et lengre tidsrom for å få mer innsikt i hvordan aktivitetsorientering og læringsorientering kommer til uttrykk i et større tidsperspektiv.

### *Organisering av forskningsopplegg og involvering av aktører*

I kapittel 1 i denne avhandlingen ble det trukket frem at det foreløpig er en svak forbindelse mellom forskjellige forskningstradisjoner innenfor pedagogikk. Klette (2006, 2007) argumenterer for at man med fordel kan søke en sterkere kobling mellom disse i fremtidig forskning for å kunne berike forskningen og utvikling av klasseromspraksis.

I forbindelse med Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen sin høring på *St.mld. 16 (2006-2007)* ”...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring” 14.02.2007, trakk også Klette eksplisitt frem at fremtidig klasseromsforskning må forene den fagdidaktiske og den pedagogisk-psykologiske tradisjonen. Hun understreket at det har vært gjort for lite forskning på koblingen mellom læring og undervisning (Stortingets Web-TV 14.02.2007). Med andre ord: Det har vært gjort mye forskning på hvordan læring foregår innenfor pedagogisk-psykologisk tradisjon. Samtidig har det vært gjort mye forskning på undervisningsaktiviteter innenfor den didaktiske tradisjonen. Forskning som kobler disse har det imidlertid vært gjort lite av (Klette 2007). Denne studien kan være et lite eksempel hvor denne koblingen søkes. Dette taler for en organisering av et forskerfellesskap med representanter fra forskjellige forskningstradisjoner innenfor pedagogikk.

I denne studien har det også vært pekt på en svak sammenheng mellom bevissthet mellom dagens bruk av arbeidsplaner og knytningen til arbeidsformens historiske røtter. Derfor ønsker jeg å fremheve en annen kobling som bør søkes tilfredsstilt: Nemlig koblingen mellom forskning og utviklingen av praksisfeltet. Kalleberg (1996) tar til orde for konstruktive forskningsopplegg, der

*(...) forskeren kan sammen med andre delta i utviklingsarbeid (intervenere) i enheten, med sikte på å omforme den i ønsket retning.*

(Kalleberg 1996:22)

Han peker på at det ikke nødvendigvis bør være noen motsetning mellom intervensjon og det å fremdrive forskningsbasert kunnskap. Han henviser til en kritikk fra positivistiske metodologer, som vil hevde at et slikt forskningsopplegg ikke kan være gjenstand for generalisering. Som motargument bruker Kalleberg at konstruktive forskningsopplegg, som

en enestående sosial nyskaping, kan være gjenstand å generalisere innsikter fra (Kalleberg 1996:23).

Jeg argumenterer altså for to ting i forbindelse med organisering av fremtidig forskningsopplegg: 1) Et bredt forskerfellesskap og 2) konstruktivt forskningsopplegg der praksisfeltet involveres. Bakgrunnen er et ønske om å oppnå fruktbar forskning gjennom forening av forskjellige tradisjoner, samt sikre at den forskningsbaserte kunnskapen når ut til de det gjelder: Elevene og lærerne.

### 7.3 Epilog: From doing to learning

Tittelen på avhandlingen, ”From doing to learning”, leker med ordstillingen til delen av John Deweys filosofi som blir omtalt som ”Learning by doing”. Vi finner en utdypning av denne filosofien satt i sammenheng med demokratisk dannelse og demokratisk utdanning i et av hans hovedverk, ”Democracy and Education”, fra 1916. Han følger opp med en ytterligere presisering av hans filosofi i boken ”Experience and Education” fra 1938. Dewey (1916, 1938) var opptatt av at elevene skulle være aktive deltakere i læringsprosessen. Han vektla erfaringsbasert kunnskap, noe som innebærer refleksjon, eller en refleksiv erfaring, om man vil. ”Learning by doing” handler med andre ord ikke bare om å gjøre, men om å være aktivt deltakende og refleksive i erfarings- og læringsprosessen. Dersom elevene bare gjør oppgaver de blir satt til, uten at handlingen innebærer en aktiv refleksjon, mister man en læringsmessig verdi. Fremfor alt, man har kanskje mistet mye av arven fra Dewey på veien.

Jeg innledet denne avhandlingen med en dialog mellom en lærer og en elev for å illustrere en måte et fokus på å gjøre fremfor å lære, kan oppleves i skolehverdagen. Videre trakk jeg veksler på Klette (2003) som også pekte på en slik uklarhet for elevene og etableringen av en svak relasjon mellom ’å gjøre noe og å lære noe’ fra dagens klasseromspraksis. Sammen med forslag om flere områder som kan være gjenstand for forskning i forbindelse med arbeidsplaner, foreslo jeg at denne studien kunne representere et grunnlag for videre forskning.

I forbindelse med bruk av arbeidsplaner, er det behov for mer forskningsbasert kunnskap om mekanismene rundt læringsorientering i skolehverdagen. Samtidig er det viktig at denne kunnskapen når ut til skoleledelse, lærere, elever og foreldre, slik at man får en dreining av fokuset *fra* å gjøre *til* å lære. Sagt på engelsk: From doing to learning.



## Kildeliste

- Alexander, Robin (2001). *Culture and Pedagogy International comparison in primary education*. Oxford: Blackwell Publishing, 2001 (opprett 2006).
- Ames, Carole (1992). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology* (Vol. 84, No. 3, pp. 261-271).
- Atkinson, Paul & Hammersley, Martyn (1998). Ethnography and Participant Observation. I: Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (Eds.). *Strategies of Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks, California: Sage, 1998.
- Blumenfeld, Phyllis C. (1992). Classroom Learning and Motivation: Clarifying and Expanding Goal Theory. *Journal of Educational Psychology* (Vol. 84, No. 3, pp. 272-281).
- Brophy, Jere (2005). Goal Theorists Should Move on From Performance Goals. *Educational psychologist* (Vol. 40, No. 3, pp. 167-176).
- Bø, Inge & Helle, Lars (2005). *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Universitetsforlaget.
- CAMPs hjemmeside (2007). URL: <http://www.uv.uio.no/english/research/researchgroup/camp/index.html> [lesedato: 09.05.2007].
- Carlgrén, Ingrid (2005). Konsten att sätta sig själv i arbete. Om betydelsen av eget arbete för att skapa människor som styr sig själva. I: Österlind, Eva (red.), *Eget arbete – en kameleont i klassrummet. Perspektiv på ett arbetssätt från förskola till gymnasium*. Lund: Studentlitteratur, 2005.
- Church, Marcy A., Elliot, Andrew J. and Gable, Shelly L. (2001). Perceptions of Classroom Environment, Achievement Goals, and Achievement Outcomes. *Journal of Educational Psychology* (Vol. 93, No. 1, 43-54).
- Corno, L., & Rohrkemper, M. (1985). The intrinsic motivation to learn in the classroom. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 2, pp. 53-90). New York: Academic Press.
- Covington, Martin V. (2000). Goal Theory, Motivation, and School Achievement: An Integrative Review. *Annual Review of Psychology* (Vol. 51, pp. 171-200).
- Dalland, Cecilie (2007, under utgivelse). *Du skal vite litt om energi*. Mastergradoppgave i pedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo, 2007.
- Dale, Erling Lars (2003). Dannelsesprogram og enhetsskole. I: Slagstad, Rune, Korsgaard, Ove & Løvlie, Lars (red.), *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax Forlag. Side 155-182.

- Dewey, John (1916). *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*. New York: Dover Publications, 2004. New York: Macmillan, 1916.
- Dewey, John. (1938). *Experience and Education*. New York: Touchstone, 1997. Kappa Delta Pi, 1938.
- Epstein, J. L. (1988). Effective schools or effective students: Dealing with diversity. In Ron Haskins & Duncan Macrae (Eds.), *Policies for America's public schools: Teachers, equity, indicators*. Norwood, NJ: Ablex.
- Epstein, J. L. (1989). Family structures and student motivation: A development perspective. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 3, s. 259-295). New York: Academic Press.
- Geen, Russel G. (1995). *Human motivation. A social psychological approach*. Brooks/Cole Publishing Company, 1995.
- Gudmundsdottir, Sigrun (1998). "Skarpt er gjestens blikk" – Den fortolkende forsker i klasserommet. I: Klette, Kirsti (red.), *Klasseromsforskning – på norsk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal, 1998.
- Hammersley, Martyn & Atkinson, Paul (1996). *Feltmetodikk*. Oversatt til norsk av Tone M. Anderssen og Ane Sjøbu. Norsk forord ved Ragnvald Kalleberg. Oslo: Ad Notam Gyldendal, 1996.
- Harackiewicz, J., Barron, K., Pintrich, P., Elliot, A. & Trash, T. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology* (Vol. 94, pp. 638-645).
- Helskog, Guro Hansen (2003). *INNHOGG: Grunnskolens lese- og skriveopplæring - et dannelsesperspektiv*. Norsk pedagogisk tidsskrift, nr 05-06, 2003.
- Henriksen, Petter og Haslerud, Vibecke C. D. (2004). *Engelsk blå ordbok*. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Hovland, Ragnar (1996). *Katten til Ivar Aasen møter hunden frå Baskerville (og andre dikt)*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Imsen, Gunn (2004). Hva driver de med i timene? Kateterstyrte og elevaktive praksisformer i grunnskolen. I: Imsen, Gunn, *Det ustyrige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget, 2004.
- IPNs hjemmeside om Videograph (2007). URL: <http://www.ipn.uni-kiel.de/aktuell/videograph/enhtmStart.htm> [lesedato: 28.04.2007].
- Kalleberg, Ragnvald (1996). Forord. Feltmetodikk, forskningsopplegg og vitenskapsteori. I: Hammersley, Martyn & Atkinson, Paul, *Feltmetodikk*. Oversatt av Tone M. Anderssen og Ane Sjøbu. Oslo: Ad Notam Gyldendal, 1996.
- Klette, Kirsti (2007, under utgivelse). Trends in Research on Teaching and Learning in Schools: didactics meets classroom studies. *European Educational Research Journal, Volume 6, Number 2, 2007* (pp. 147-161).

- Klette, Kirsti (2006). *Søknad om Spor 2: Forskergruppa CAMP: Classroom Analyses from Multiple Perspectives*. Søknad om etablering av forskningsgruppe ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Klette, Kiristi & Lie, Svein (2006). *Sentrale funn. Foreløpige resultater fra PISA+ prosjektet*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, 2006.
- Klette, Kirsti (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo, 2003.
- Klette, Kirsti (1998). Introduksjon til klasseromsforskningen som forskningsfelt. I: Klette, Kirsti (red.), *Klasseromsforskning – på norsk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal, 1998.
- KUF (1997). *Organisering av arbeidet i den 10-årige grunnskolen: veiledning*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1997.
- Kvale, Steinar (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oversatt av Tone M. Anderssen og Johan Rygge. Oslo: Ad Notam Gyldendal, 2001.
- Lincoln, Yvonna S. & Guba, Egon G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, California: Sage, 1985.
- Lindblad, S. & Sahlström, F. (1999). Gamla mönster och nya gränser. Om ramfaktorer och klasserumsinteraktion. *Pedagogisk forskning i Sverige* (Årgang 4, nr. 1 1999), Göteborg, 1999.
- Linnenbrink, Elizabeth A. (2005). The Dilemma of Performance-Approach Goals: The Use of Multiple Goal Contexts to Promote Students' Motivation and Learning. *Journal of Educational Psychology* (Vol. 97, No. 2, 197-213).
- Maehr, M. L. & Midgley, C. (1996). *Transforming school cultures*. Boulder, CO: Westview Press.
- Marschall, H. & Weinstein, R. S. (1984). Classroom factors affecting students' self-evaluations: An interactional model. *Review of Educational Research*, 54, 301-325.
- Moen, Kjell G. (2004). *Nye arbeidsplaner for den aktive elev*. Drøbak: KGM-produksjon, 2004.
- Munthe, Elaine (2005). *Læreren og læring; mellom usikkerhet og skråsikkerhet*. Norsk pedagogisk tidsskrift, nr 06, 2005.
- Nicholls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- NSDs hjemmeside (2007) URL: <http://www.nsd.uib.no/> [lesedato: 28.04.2007].
- Furre, Harald, Danielsen, Inger-Johanne, Stiberg-Jamt, Rune & Skaalvik, Einar M. (2006). *Som elevene ser det. Analyse av den nasjonale undersøkelsen "Elevinspektørene" i 2005*. Revidert utgave, Oxford Research, Norges Teknisk Naturvitenskapelige Universitet, Januar 2006.

- Parkhurst, Helen (1922). *Education on the Dalton Plan*. London: G. Bell and Sons Ltd.
- Pintrich, Paul R. & Schunk, Dale H. (2002). *Motivation in Education. Theory, Research, and Applications*. 2<sup>nd</sup> Edition. Upper Saddle River, N.J. : Merrill Prentice Hall.
- PISA+ prosjektets hjemmeside (2007). URL:  
<http://www.pfi.uio.no/forskning/forskningsprosjekter/pisa+/> [lesedato: 19.04.2007].
- Rosenholtz, S. J. & Simpson, C. (1984). The formation of ability conceptions: Developmental trend or social construction? *Rewiev of Educational Research*, 54, 31-63.
- Schunk, Dale H. & Ertmer, Peggy A. (1998). *Self-Evaluation and Self-Regulated Computer Learning*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association (106<sup>th</sup>, San Francisco, CA, August 14-18, 1998).
- Stortingets Web-TV (14.02.2007). URL:  
<http://www20.nrk.no/stortingetwebtv/avspiller.aspx?meny=arkiv&forelder=2756&kategori=4167&id=229481> [lesedato: 03.05.2007].
- Ståhle, Ylva (2006). *Pedagogiken i tiden: Om framväxten av nya undervisningsformer under tidigt 2000-tal - exemplet Kunskapsskolan*. Stockholm: HLS Förlag. Avhandling (doktorgrad) – Stockholms universitet, 2006.
- Tyler, Ralph (2001). Grunnprinsipper for læreplan og undervisning. I: Dale, Erling Lars (red.). *Om utdanning. Klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag. (Originalt publisert i Ralph W. Tyler: *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, 1949)
- Vedeler, Liv (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag: En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Washburne, Carleton (1937). *Winnetka-teknikken*. På dansk ved Anne Marie Nørvig. København: Levin & Munksgaard.
- Yin, Robert K. (2003). *Case Study Research. Design and Methods*. 3<sup>rd</sup> edition. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Zachariassen, Jo-Rasmus Holt (2004). *Baser, soner og rom: Forholdet mellom undervisningsaktiviteter og fysiske rammer i en moderne ungdomsskole anno 2003*. Hovedoppgave i pedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo, 2004.

## Appendiks

### Appendiks I: Arbeidsplaner skole 4

|       |                         | Arbeidsplan uke 38 for 9A |   |                         |                         |                     |
|-------|-------------------------|---------------------------|---|-------------------------|-------------------------|---------------------|
|       |                         | Navn:                     |   |                         |                         |                     |
|       |                         | Mandag<br>19. sept        | Tirsdag<br>20. sept   | Onsdag<br>21. sept      | Torsdag<br>22. sept     | Fredag<br>23. sept  |
| 07.45 | Frokostkantine          |                           |   |                         |                         |                     |
| 08.00 | Frivillig<br>veiledning | Frivillig<br>veiledning   | Tilvalgsfag   | Frivillig<br>veiledning | Tilvalgsfag             |                     |
| 08.30 |                         |                           |   |                         |                         |                     |
| 08.30 | Kontaktlærermøte        | Morgenmøte                |   | Morgenmøte              |                         |                     |
| 09.00 |                         |                           |   | Matte                   | Norsk                   | PAUSE,<br>assistent |
| 09.30 | Engelsk                 | Norsk                     | Matte   |                         | No2                     |                     |
| 09.30 |                         |                           | PAUSE, assistent  | Veil                    | Vei/No2                 | Eng                 |
| 10.00 |                         |                           | Norsk   | Matte                   |                         | Matte               |
| 10.00 |                         |                           | Veiledning/No2  |                         | PAUSE, assistent        | Veil                |
| 10.30 |                         |                           | Veiledning  | Veiledning/No2          | Veiledning/No2          |                     |
| 10.30 | Heimkunnskap            | Norsk                     | IKT   | Matte                   |                         |                     |
| 11.00 |                         | Engelsk                   | Matte   |                         | Veiledning/No2          | Matte               |
| 11.00 |                         |                           | Heimkunnskap  |                         |                         | Eng                 |
| 11.30 | PAUSE                   | PAUSE                     | PAUSE   | PAUSE                   | PAUSE                   | PAUSE               |
| 11.30 |                         | Frivillig<br>veiledning   | Gym   | Frivillig<br>veiledning | Frivillig<br>veiledning |                     |
| 12.00 |                         |                           | Jenter: Utegy, vi<br>har ballspill + alle som<br>vil kan få øve til<br>idretts-dagen. |                         |                         |                     |
| 12.00 | Norsk                   | Matte                     |   | Norsk                   | Nami                    | Veiledning          |
| 12.30 |                         |                           |   |                         |                         |                     |
| 12.30 | Veiledning              | Veiledning                | KUHÅ  | Norsk                   |                         |                     |
| 13.00 |                         |                           |   |                         |                         |                     |
| 13.00 | Heimkunnskap            |                           | PAUSE, assistent  | PAUSE, assistent        |                         | GOD<br>HELG!        |
| 13.30 |                         |                           | Veil  | Samf.<br>prøve          | Nami                    | KUHÅ                |
| 13.30 | Engelsk                 | IKT                       |   |                         | Veil                    |                     |
| 14.00 |                         |                           |   |                         |                         |                     |
| 14.30 |                         |                           |   |                         |                         |                     |
| 15.00 |                         |                           |   |                         |                         |                     |

**Beskjeder:**

NB! Foreldremøte tirsdag 20. september Husk å levere informasjonbrev om dette til de hjemme.  
Samfunnsfagprøve om det politiske systemet, valg osv. kommer onsdag 21. sept.



# Arbeidsplan uke 39 for 9A

|                | Mandag<br>26. sept      | Tirsdag<br>27. sept     | Onsdag<br>28. sept                       | Torsdag<br>29. sept | Fredag<br>30. sept           |              |                  |
|----------------|-------------------------|-------------------------|--|---------------------|------------------------------|--------------|------------------|
| 07.45          | <b>Frokostkantine</b>   |                         |  |                     |                              |              |                  |
| 08.00<br>08.30 | Frivillig<br>veiledning | Frivillig<br>veiledning | <b>Idrettsdag</b>                        |                     | Tilvalgsfag                  |              |                  |
| 08.30<br>09.00 | Kontaktlæremøte         | Morgenmøte              |  |                     |                              |              |                  |
| 09.00<br>09.30 | Heimkunnskap            | Engelsk                 |  |                     | Norsk                        | Matte        | PAUSE, assistent |
| 09.30<br>10.00 |                         | Veil                    |  |                     | Veiledning/<br>No2           | Veiledning   |                  |
| 10.00<br>10.30 | Heimkunnskap            | Engelsk                 |  |                     | Norsk                        | Matte        | Samf             |
| 10.30<br>11.00 |                         | Veil                    |  |                     | Veiledning/<br>No2           | Veiledning   | Matte            |
| 11.00<br>11.30 | Heimkunnskap            | IKT                     |  |                     | Matte                        | Heimkunnskap | Veil             |
| 11.00<br>11.30 | PAUSE                   | PAUSE                   |  |                     | PAUSE                        |              | Matte            |
| 11.30<br>12.00 | PAUSE                   | Frivillig<br>veiledning |  |                     | Gym                          |              | Eng              |
| 12.00<br>12.30 | Norsk                   | Klassens time           |  |                     | Jenter: Innegym, lek og moro |              |                  |
| 12.30<br>13.00 | Veile                   | Matte                   | Gutter: Utegym, trening til idrettsdagen |                     |                              |              |                  |
| 13.00<br>13.30 | Heimkunnskap            | Veiledning              | KUHÅ                                     | Norsk               |                              |              |                  |
| 13.30<br>14.00 |                         | IKT                     | Veil                                     | PAUSE, assistent    |                              |              |                  |
| 14.00<br>14.30 | Engelsk                 |                         | Eng                                      | Samf                | <b>GOD HØST-FERIE!</b>       |              |                  |
| 14.30<br>15.00 |                         |                         |  |                     |                              |              |                  |

**Beskjeder:**

**NB! Husk å fylle ut baksiden av ukeplanen til fredag og ta den med til skolen.  
Vi starter opp mandag etter høstferien kl**

| Norsk  |   |   |
|--|---|---|
| Tema:  |   |   |
| <b>Mål 1</b><br>Kunne forklare hvordan en artikkel er bygd opp.<br>Kunne skrive innledning til en artikkel   | <b>Mål 2</b><br>I tillegg til mål 1:<br>Kunne disponere en artikkel og forklare hvordan du tenker når du skal strukturere teksten | <b>Mål 3</b><br>Dette formulerer du selv! |
| <b>Arbeidsoppgaver:</b><br>Lese s.225-249 med hovedvekt på stoffet som omhandler ”drøfting” og artikler<br>Oppgaver 7; (8) 9;10;11, 12-( <b>jobbes mye med, skal leveres</b> ),(13),14 |   |   |
| <b>Kilder:</b> Pegasus, bruk aviser/blader og finn artikler du finner interessante   |   |   |

| Norsk 2  |                |
|--|----------------|
| Tema:  |                |
| Mål: Lese og oppleve.  |                |
| <b>Arbeidsoppgaver:</b><br>Du skal lese minst halvparten av txt-boka. Vær forberedt på å gjenfortelle tekstene i timene. |                |
| <b>Kilder:</b>   |                |
| Skriv opp hvor mye du leser hjemme hver dag:   |                |
| Mandag: _____  | Tirsdag: _____ |
| Onsdag: _____  | Torsdag: _____ |
| Fredag: _____  |                |

| Matematikk  |  |  |
|---|--|--|
| Tema: Ligninger   |  |  |
| <b>Mål 1</b><br>Vite hva likhetstegnet, =, betyr.<br>Vite hva vi mener med en ”ukjent”.<br>Klare å løse ligninger med et x-ledd.<br>Klare å sette prøve på svaret.  | <b>Mål 2</b><br>Samme som mål 1 +<br>Løse ligninger med flere enn ett x-ledd.<br>Løse ligninger der x er multiplisert med et tall.<br>Kunne løse enkle tekstoppgaver med ligning som løsningsmetode. | <b>Mål 3</b><br>Samme som mål 1 og 2 +<br>Løse ligninger der x er dividert med et tall.  |
| <b>Arbeidsoppgaver:</b> Dette skal alle gjøre: gå inn på skolens <i>SMIL</i> sider, på <i>elever</i> , på <i>repetisjon og korte forklaringer</i> , videre på <i>vi på vindusrekka</i> sine sider, gå på <i>algebra</i> , les hva som står om de 7 første emnene til venstre. Bruk disse sidene til å få en god måloppnåelse. |  |  |
| <b>Mål 1</b><br><b>Gjør følgende oppgaver:</b><br>1.2a,b - 1.3 a,c,e, - 1,5 a,c,f - 1.6a,c,e - 1.26 a,b,c,d,e,f -   | <b>Mål 2</b><br><b>Gjør følgende oppgaver:</b><br>1.2 a,b - 1.5 b,d,f - 1.7 a,c,e - 1.57 d,e - 1.58 -  | <b>Mål 3</b><br><b>Gjør følgende oppgaver:</b><br>1.2 a,b - 1.6 b,d,f - 1.8 a,d,e - 1.11 a,b,c - 1.12 d,e,f - 1.77 a,b,c,d- 1.80 - 1.84 - 1.88<br>Prøv deg gjerne på flere av tekstoppgavene på side 37 - 38 - 39. |

|   |                                   |  |
|---|-----------------------------------|--|
| 1.31 a,c,e,g – 1.32 – 1.35<br>a,b,c   | 1.59 – 1.60 a,c,e – 1.63<br>a,c,e | Når du mener du har måloppnåelse: Gå på skolens SMIL sider, elever, aktiviteter, hoderegningstest, ligninger. Løs oppgavene og se hvor mange riktig du får!! |
| <b>Kilder: Mega 9A+ <a href="http://www.matematikk.net">http://www.matematikk.net</a> + <a href="http://www.no">http://www.no</a></b> |                                   |  |

### English

**Topic:**

| Objective 1   | Objective 2  | Objective 3   |
|---|--|---|
| You should know what the times were like for the young people in the sixties and the trends in fashion. You should know how to use the relative pronouns. | You should know what the times were like for the young people in the sixties and the trends in fashion and pop music. You should write a text. You should know how to use the relative pronouns. | You should know what the times were like for the young people in the sixties and the trends in fashion and pop music. Choose your method of presentation. Vocabulary and grammar. |

**Tasks:**

- **Objective 1:** Work with texts ABC and and do *one* task to go with each text. You should be able to translate any part of the texts into Norwegian.
- Objective 2:** Work with texts E, F and G and do *one* task to go with each text. One task should be a written text. Be prepared for a glossary test from each text.
- Objective 3:** Look at ideas for presenting this and in pairs or groups present one of the topics in texts A- G. You should read and know well each text. The presentation should be presented to the class in your own words, and with only key words to help you. Duration: 4- 6 minutes.

**Sources:**

### Natur og miljøfag

**Tema: Lys og liv, fotosyntesen**

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Mål 1</b><br/>Vite litt om energi.<br/>Vite hva som er bladenes oppgave.<br/>Vite litt om hvor plantene henter energien fra.<br/>Kunne forklare fotosyntesen ved hjelp av bildet nederst på side 299.</p> | <p><b>Mål 2</b><br/>Mål 1 +<br/>Kunne fotosyntesens kjemi.<br/>Vite hvordan sammenhengen er mellom lyset og organismene i et økosystem</p> |
|---|--|

**Arbeidsoppgaver:**

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Mål 1:</b><br/>Les side 293 – 305 Forsøk og fakta<br/><u>Innleveringsoppgave:</u><br/>1. Fullfør tokollonnenotatarket som blir utlevert på tirsdag 20. sept. Bruk egne ord i forklaringene.<br/><br/>2. Tegn tegningen nederst på side 299 og lag en forklaring av bilde med egne ord.<br/><br/>Oppgavene gjøres på eget ark og leveres for høstferien.</p> | <p><b>Mål 2:</b><br/>Les side 293 – 305 i Forsøk og fakta<br/><u>Innleveringsoppgave:</u><br/>1. Fullfør tokollonnenotatarket som blir utlevert på tirsdag 20. sept. Bruk egne ord i forklaringene.<br/><br/>2. Gjør oppgave 26 side 307.<br/><br/>Oppgavene gjøres på eget ark og leveres før høstferien.</p> |
|---|--|

**Kilder: Forsøk og fakta, <http://www.energiveven.no/leksikon/fotosyntesen.html>**

### Samfunnsfag

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
| <b>Tema:</b> Likeverd og kulturelt mangfold  |  |  |  |
| <b>Mål 1</b><br>Du skal kunne gjøre rede for følgende:<br>- Hvordan norsk kultur er påvirket av andre kulturer<br>- Hva kulturkonflikter innebærer<br>- Årsaker til flyktningstrømmen i dag og tidligere | <b>Mål 2</b><br>Du skal kunne gjøre rede for følgende:<br>- Hvordan norsk kultur er påvirket av andre kulturer<br>- Hva kulturkonflikter innebærer<br>- Årsaker til flyktningstrømmen i dag og tidligere<br>- ha oversikt over enkelte konfliktområder i verden i dag.<br>- kjenne til forskjellen mellom en innvandrer og en asylsøker. | <b>Mål 3</b><br>Som i mål 2. I tillegg:<br>Hva kan vi gjøre i klassen, skolen og lokalsamfunnet for å motvirke rasismen? |  |
| <b>Arbeidsoppgaver:</b><br>Les kapitlet om Likeverd og kulturelt mangfold. Svar på spørsmål fra sider 152, 168.<br>NB! Husk samfunnsfagprøve onsdag 21. september.                                       |  |  |  |
| <b>Kilder:</b> Samfunnskunnskap 9, sider 139 - 169   |  |  |  |

## KRL

|   |   |   |  |
|---|---|---|--|
| <b>Tema:</b>  |   |   |  |
| <b>Mål 1</b><br>Du skal kjenne til en konflikt i verden hvor det har vært eller er grove brudd på menneskerettighetene.   | <b>Mål 2</b><br>Du skal kjenne til en konflikt i verden hvor det har vært eller er grove brudd på menneskerettighetene. | <b>Mål 3</b><br>I tillegg til mål 2: Du skal kunne gjøre rede for den historiske bakgrunnen for konflikten, og hva som ble/blir gjort for å løse den. |  |
| <b>Arbeidsoppgaver:</b><br><b>Mål 1:</b> Les sider 198 –208 i KRL boka. Plukk spørsmål fra sider 202 og 208.<br><b>Mål 2:</b> Les sider 198 –208 i KRL boka. Finn ut hva som har skjedd i Sør-Afrika, Kambodsja, det tidligere Jugoslavia. Du skal vite hvor landet er, om konflikten er politisk eller religiøs og du skal vite hvem lederne var/er. Hvilke rettigheter ble /blir brutt?<br><b>Mål 3</b> Les sider 198 –208 i KRL boka. Dere skal kunne fortelle om konflikten parvis eller i grupper på tre ved hjelp av stikkord og evt. bilder på overhead. Maks 2 lysark pr gruppe. Tidsbruk: Rundt 5 minutter pr. par/gruppe. |   |   |  |
| <b>Kilder:</b> krl- boka, bibliotek, Internet   |   |   |  |

## Kunst og håndverk

|                         |              |              |  |
|-------------------------|--------------|--------------|--|
| <b>Tema:</b>            |              |              |  |
| <b>Mål 1</b>            | <b>Mål 2</b> | <b>Mål 3</b> |  |
| <b>Arbeidsoppgaver:</b> |              |              |  |
| <b>Kilder:</b>          |              |              |  |

## Heimkunnskap

|   |              |              |  |
|---|--------------|--------------|--|
| <b>Tema:</b> Frukt og grønnsaker. Ordforklaringer og forkortelser |              |              |  |
| <b>Mål 1</b>  | <b>Mål 2</b> | <b>Mål 3</b> |  |

**Arbeidsoppgaver:** Les s 70-73, 90, 96-99 og 154-155. S. 82-84. se også litt på oppskriftene s 85-89 . Les fra "Matnyttig" s. 22-30

[www.frukt.no](http://www.frukt.no)

[www.bama.no](http://www.bama.no)

**Kilder:**

## Fransk

**Tema:** Touristes en ville

|   |   |   |
|---|---|---|
| <b>Mål 1</b><br>Du skal kunne spørre etter veien til forskjellige steder i byen og selv kunne forklare andre veien. | <b>Mål 2</b><br>I tillegg til mål 1:<br>Du skal kunne framføre situasjonene nevnt i mål 1 utenat. Du skal kunne å bøye verbet "pouvoir", å kunne. | <b>Mål 3</b><br>I tillegg til mål 1 og 2:<br>Du skal kunne ulike måter å stille spørsmål på, etter mønster fra dialogene s. 32- 33 i tekstboka. |
|---|---|---|

**Arbeidsoppgaver:**

Mål 1: Du vil lære navn på steder i byen på s. 36 i tekstboka. Du må kunne minst 20 av dem. Øv på dialogene s. 32 og 33.

Mål 2: I tillegg til mål 1: Gjør følgende oppgaver i arbeidsboka: s. 50, nr. 3, 6 og 17, 30 og 31.

Mål 3: I tillegg til 1 og 2: Arb. Boka s. 55, oppg. 20, 21 og 22.

**Kilder:** Chouette Nouvelle, chapitre 5.

## Tysk

**Tema: Grammatikk: Subjekt i nominativ og direkte objekt i akkusativ. Repetisjon av verb i presens. Ordforråd: Beskrive hus, rom, møbler**

|  |   |   |
|--|---|---|
| <b>Mål 1</b><br>-Kunne bestemt og ubestemt artikkel og pers. pron i entall i nom. og akk. NB Må pugges!-Kunne ord for vanlige rom i en leilighet | <b>Mål 2</b><br>-Kunne bestemt og ubestemt artikkel og pers. pron. i nom. og akk. NB Må pugges!-Kunne fortelle hvilke vanlige rom som finnes i en leilighet | <b>Mål 3</b><br>-Kunne bestemt og ubestemt artikkel og pers. pron. i nom. og akk. (NB Må pugges!) og lage egne setninger. -Kunne fortelle om og beskrive rom i en leilighet |
|--|---|---|

**Arbeidsoppgaver:**

Tekst 53 – lese og oversette, lære gloser. I Übungen: 49.4-5 (verb) 53.1-4a. (ordforråd)

Spesielt for mål 3: 50.3-4 (muntlig), 53.1b

**Kilder:** Tyskbøkene. Bruk også ordlistene og minigrammatikken bak i Übungen.

## Spansk

**Tema:**

|              |              |              |
|--------------|--------------|--------------|
| <b>Mål 1</b> | <b>Mål 2</b> | <b>Mål 3</b> |
|--------------|--------------|--------------|

## Arbeidsrapport uke 38

| FAG                | Fylles ut av eleven selv |          |                 |               | Fylles ut av gruppeleder |     |       | Fylles ut av lærer |   |
|--------------------|--------------------------|----------|-----------------|---------------|--------------------------|-----|-------|--------------------|---|
|                    | Mål 1/2/3                | Nådd mål | Delvis nådd mål | Ikke nådd mål | Alt                      | Noe | Intet | Poeng på uketester | Evt. karakter på prøver, innlev. og annet arb. i perioden |
| Norsk              |                          |          |                 |               |                          |     |       |                    |   |
| Engelsk            |                          |          |                 |               |                          |     |       |                    |   |
| Mate-<br>matikk    |                          |          |                 |               |                          |     |       |                    |   |
| Samfunns-<br>fag   |                          |          |                 |               |                          |     |       |                    |   |
| KRL                |                          |          |                 |               |                          |     |       |                    |   |
| Natur- og<br>miljø |                          |          |                 |               |                          |     |       |                    |   |
| KuHå               |                          |          |                 |               |                          |     |       |                    |   |
| Tilvalgsfag        |                          |          |                 |               |                          |     |       |                    |   |

- Vurdering av din egen orden og oppførsel i arbeidsperioden:

Orden:

Oppførsel:

- Hvordan ser du på arbeidsinnsatsen din denne perioden? Sett ring rundt riktig alternativ:

God

Nokså god

Lite god

- Hvis du ikke har nådd målene i fag denne perioden, forklar hvorfor (skriv gjerne på baksiden av arket):

- Hvilken bok leser du for øyeblikket (norsk/engelsk)? \_\_\_\_\_

- Hva var mest interessant av det du lærte denne uka? (Vær så konkret som mulig!)

Det var: \_\_\_\_\_

Kommentarer fra elev (eller foresatt):

Elevens underskrift

Klassestyrers underskrift



# Arbeidsplan uke 41 for 9A

Navn: \_\_\_\_\_

|       | Mandag<br>10. okt       | Tirsdag<br>11. okt      | Onsdag<br>12. okt | Torsdag<br>13. okt      | Fredag<br>14. okt       |
|-------|-------------------------|-------------------------|-------------------|-------------------------|-------------------------|
| 07.45 | <b>Frokostkantine</b>   |                         |                   |                         |                         |
| 08.00 | Frivillig<br>veiledning | Samf                    | Tilvalgsfag       | Frivillig<br>veiledning | Tilvalgsfag             |
| 08.30 |                         | Frivillig<br>veiledn.   |                   |                         |                         |
| 08.30 | Kontaktlærermøte        |                         | Morgenmøte        |                         |                         |
| 09.00 |                         |                         |                   |                         |                         |
| 09.00 | Engelsk                 | Norsk                   |                   |                         | PAUSE,<br>assistent     |
| 09.30 |                         |                         | Heimkunnskap      |                         |                         |
| 09.30 | Veiledning              | Nami                    | PAUSE, assistent  |                         | Eng                     |
| 09.30 |                         |                         | Veiledning        | Veiledning              | Veil                    |
| 09.30 | Veiledning              | Veiledning              |                   |                         | Norsk                   |
| 10.00 |                         |                         | Veiledning        | Veiledning              | PAUSE, assistent        |
| 10.30 | Veiledning              | Veiledning              |                   |                         | Veiledning              |
| 10.30 |                         |                         | Veiledning        | Veiledning              | Veiledning              |
| 10.30 | Norsk                   | Engelsk                 |                   |                         | Krl                     |
| 11.00 |                         |                         | Norsk             | Engelsk                 |                         |
| 11.00 | Engelsk                 | IKT                     |                   |                         | Nami                    |
| 11.00 |                         |                         | Engelsk           | IKT                     |                         |
| 11.00 | PAUSE                   |                         |                   |                         | PAUSE                   |
| 11.30 | PAUSE                   |                         | PAUSE             |                         | PAUSE                   |
| 11.30 |                         |                         | Gym               |                         | Frivillig<br>veiledning |
| 12.00 | Norsk                   | Frivillig<br>veiledning |                   | Frivillig<br>veiledning | Frivillig<br>veilednin  |
| 12.30 |                         | Klassens time           |                   |                         |                         |
| 12.30 | Veiledning              | Heimkunnskap            | Nami              | Veil                    | Veiledning              |
| 12.30 |                         |                         |                   |                         |                         |
| 13.00 | Veiledning              | Heimkunnskap            | Veil              | PAUSE, assistent        |                         |
| 13.30 |                         |                         |                   | Veil                    | Veil                    |
| 13.30 | Engelsk                 | Heimkunnskap            | Nami              |                         |                         |
| 14.00 |                         |                         |                   | Engelsk                 | Heimkunnskap            |
| 14.00 | Engelsk                 | Heimkunnskap            | Nami              |                         |                         |
| 14.30 |                         |                         |                   | Engelsk                 | Heimkunnskap            |
| 14.30 | Engelsk                 | Heimkunnskap            | Nami              |                         |                         |
| 15.00 |                         |                         |                   | Engelsk                 | Heimkunnskap            |

**Beskjeder:**

No2: tirsdager 9.30- 10.30, onsdager 10.00- 10.30, torsdager 8.45- 9.30

Operasjon dagsverk er torsdag 27. okt. Dere må skaffe dere et sted å jobbe. OD-komiteen kommer og informerer.

Arbeidsuke i uke 45: Begynn å søke på jobb til arbeidsuka.

KRL prøve onsdag, 19. okt.

## Norsk

### Tema:

| Mål 1   | Mål 2   | Mål 3  |
|---|---|--|
| Kunne skrive en innledning til artikkel hvor du får klart fram hva du skal skrive om.<br>Kunne lage en disposisjon til hoveddelen   | Som mål 1<br>Kunne disponere hoveddelen til en artikkel og drøfte punkt for punkt | Som mål 1 og 2<br>Kunne avslutte en artikkel og trekke en konklusjon |
| <p><b>Arbeidsoppgaver:</b> Samle stoff til artikkel om overnaturlige vesener eller sagnfolk, ha med mandag 10.10 (etter høstferien). <b>Skrive 1.utkast til tirsdag 9a2, onsdag 9a1.</b> Innlevering artikkel onsdag 26.10. Låne og lese én bok som skal presenteres muntlig når du er ferdig med den.<br/>I <b>uke 42</b> jobbes det med skrijving i mandagsøktene (prosess og respons), lese i boka di. Vi starter også opp med <b>lyrikk</b></p> |   |  |
| <p><b>Kilder:</b> Pegasus- kapitlet om saklitteratur og lyrikk<br/>Boka du har lånt</p>   |   |  |

## Norsk 2

### Tema:

**Mål:** Du skal kunne gjenfortelle utdrag fra romaner, samlet i txt- boka.  
Du skal kunne presentere et land du har et forhold til ved hjelp av Power Point.

### Arbeidsoppgaver:

- 1) txt- boka. Ta boka med i timene. I tillegg til det vi leser i timene, skal du kunne gjenfortelle minst to nye utdrag.
- 2) Lag en Power Point- presentasjon med opptil 6 bilder hvor du forteller om et land du kjenner godt, om egne opplevelser der, og eventuelt en sammenligning med Norge eller et annet land.

### Kilder:

Skriv opp hvor mye du leser hjemme hver dag :

**Mandag:** \_\_\_\_\_ **Tirsdag:** \_\_\_\_\_ **Onsdag:** \_\_\_\_\_ **Torsdag:** : \_\_\_\_\_ **Fredag:** \_\_\_\_\_

## Matematikk

**Tema: Ligninger**



| <p><b>Mål 1</b></p> <p>Kunne regelen "Flytt og bytt".</p> <p>Kunne løse ligninger der x er multiplisert med ett tall.</p> <p>Kunne løse ligninger med flere enn ett x-ledd.</p>  | <p><b>Mål 2</b></p> <p>Samme som mål 1 +</p> <p>Løse ligninger der x er dividert med et tall.</p> <p>Kunne løse enkle tekst-oppgaver med ligning som løsningsmetode.</p> <p>Kunne løse enkle ulikheter.</p>  | <p><b>Mål 3</b></p> <p>Samme som mål 1 og 2 +</p> <p>Kunne løse ligninger som inneholder desimaltall og brøk.</p> <p>Kunne løse enkle ulikheter.</p>   |
|--|--|--|
| <p><b>Arbeidsoppgaver:</b></p> <p>Dette skal alle gjøre: gå inn på skolens <i>SMIL</i> sider, på <i>elever</i>, på <i>repetisjon og korte forklaringer</i>, videre på <i>vi på vindusrekka</i> sine sider, gå på <i>algebra</i>, les hva som står om de 7 første emnene til venstre. Bruk disse sidene til å få en god måloppnåelse.</p> |  |  |
| <p>PRØVE: Fredag 21. oktober Tema: Ligninger side 7 – 22 + de fire regningsarter.</p>  |  |  |
| <p><b>Arbeidsoppgaver mål 1:</b></p> <p><b>Gjør følgende oppgaver:</b></p> <p>1.7 + 1.42 + 1.47 +<br/>+ 1.62 + repeter til prøven.</p> <p>+ Prøv deg på så mange "Prøv deg selv oppgaver" side 41 som du klarer.</p> <p>Rydd i regelboka di.<br/>Forbered deg til prøven.</p>  | <p><b>Arbeidsoppgaver mål 2:</b></p> <p><b>Gjør følgende oppgaver:</b></p> <p>1.11 + 1.12 + 1.61 + 1.62 + 1.69<br/>c, d,e, + 1.15 + 1.18 + 1.24</p> <p>+ Prøv deg på så mange "Prøv deg selv oppgaver" side 41 og 42 som du klarer.</p> <p>Rydd i regelboka di.<br/>Forbered deg til prøven.</p> | <p><b>Arbeidsoppgaver mål 3:</b></p> <p><b>Gjør følgende oppgaver:</b></p> <p>1.69 + 1.79 + 1.91 + 1.97 + 1.100<br/>+ 1.101</p> <p>+ Prøv deg på så mange "Prøv deg selv oppgaver" side 41 og 42 som du klarer.</p> <p>Rydd i regelboka di.<br/>Forbered deg til prøven.</p> |
| <p><b>Kilder: Mega 9A+ <a href="http://www.matematikk.net">http://www.matematikk.net</a> + <a href="http://www.no">http://www.no</a></b></p>   |  |  |

**English**

**Topic: The sixties**

|  |  |   |
|--|--|---|
| <p><b>Objective 1</b><br/>You should know what the times were like for the young people in the sixties and the trends in fashion. You should know how to use the relative pronouns.</p>  | <p><b>Objective 2</b><br/>You should know what the times were like for the young people in the sixties and the trends in fashion and pop music. Present something to the class about the sixties. Choose your own method of presentation based on ideas mentioned on page 80 in the Search book. You should know how to use the relative pronouns.</p> | <p><b>Objective 3</b><br/>You should know what the times were like for the young people in the sixties and the trends in fashion and pop music. Choose your own method of presentation based on ideas mentioned on page 80 in the Search book. You should write a text.</p> |
| <p><b>Tasks:</b><br/> <b>Objective 1:</b> Finish exercises L3 and L5 on pages 78 and 79 about the relative pronouns. Work with texts K and L and do <i>one</i> task to go with each text. You should be able to translate any part of the texts into Norwegian.<br/> <b>Objective 2:</b> Finish exercises L3, L5 and L6 on pages 78 and 79 about the relative pronouns. Work with texts H, K, L and M. You should read and know well each text. Using the articles, present something to the class about the sixties. It should be in your own words, and with only key words to help you. Duration: 4-6 minutes.<br/> <b>Objective 3:</b> Do you understand how to use the relative pronouns? If not, finish exercises L3, L5 and L6 on pages 78 and 79. Work with texts H, K - P. You should read and know well each text. Do <i>one</i> task to go with each text. One task should be a <i>written</i> text and handed in on Class Fronter.<br/> <b>Sources:</b> Search 9, pages 65 – 80.</p> |  |   |

## Natur og miljøfag

**Tema: Hva skal alle plantene med alt sukkeret?**

### Energikjeder

|   |   |   |
|---|---|---|
| <p><b>Mål 1</b><br/>Kunne litt om hva plantene gjør med alt sukkeret.<br/>Kunne litt om energikjeder.</p>   | <p><b>Mål 2</b><br/>Mål 1 +<br/><br/>Kunne forklare hvordan energistrømmen går gjennom et økosystem, ved å bruke figurene på side 311.</p>  | <p><b>Mål 3</b><br/>Mål 1 og 2 +<br/>Kunne litt om celleånding.<br/>Kunne litt om energikjeder i havet og vite hvorfor det er innført kvoter over hvor mye man kan fiske av en del fiskearter.</p>  |
| <p><b>Arbeidsoppgaver Mål 1:</b><br/>Les side 304 til 305 + side 310 – 311.<br/>Gjør følgende oppgaver: 1,3,4, 5 og 7 side 315.<br/>+ fyll ut ark om energikjeder som blir delt ut i tredelingstimen.</p> | <p><b>Arbeidsoppgaver Mål 2:</b><br/>Les side 304 til 305 + side 310 – 314.<br/>Gjør følgende oppgaver: 1, 2, 3, 6 og 7 side 315.<br/>+ fyll ut ark om energikjeder som blir delt ut i tredelingstimen.</p> | <p><b>Arbeidsoppgaver Mål 3:</b><br/>Les side 304 til 305 + side 310 – 314.<br/>Gjør følgende oppgaver: 1, 2, 7, 8 og 9 side 315.<br/>+ fyll ut ark om energikjeder som blir delt ut i tredelingstimen.<br/><br/>Gå på viten.no og les sidene om "Hvorfor er planter så viktige" ,spesielt det som står om celleånding.</p> |
| <p><b>Kilder: Forsøk og fakta, viten.no</b></p>   |   |   |

## Samfunnsfag

**Tema: Den første verdenskrigen, 1914-1918**

|   |  |  |
|---|--|--|
| <p><b>Mål 1</b><br/>-Vite hvilke mektige stater som dominerte i Europa fram til 1914<br/>-”Skuddene i Sarajevo” – vite hvordan krigen blei utløst.<br/>-Vite hva som menes med vestfronten, og hvordan krigen blei ført der</p> | <p><b>Mål 2</b><br/>-Vite hvilke mektige stater som dominerte i Europa fram til 1914 og hvordan de inngikk allianser<br/>-”Skuddene i Sarajevo” – vite hvordan krigen blei utløst og hvilken rolle nasjonalismen hadde<br/>-Vite hvordan krigen blei ført på vestfronten</p> | <p><b>Mål 3</b><br/>-Vite hvilke mektige stater som dominerte i Europa fram til 1914, hvordan de inngikk allianser og om indre forhold<br/>-”Skuddene i Sarajevo” – vite hvordan krigen blei utløst, nasjonalismens rolle og hvordan stormaktene blei trukket inn<br/>-Vite hvordan krigen blei ført på vestfronten, og kunne forklare hvorfor<br/>-Forklare hvorfor USAs innsats blei så viktig</p> |
|---|--|--|

**Arbeidsoppgaver:**

-Les og studer bilder og kart, s. 5-14 i historieboka. *Spørsmål* s. 10 og 14. (Mål 3: Alle, Mål 2: 1-7 s 10 og 2,3,5 s. 14, Mål 1: 1,2,7 s.10 og 2,3 s. 14) Alle velger en av *oppgavene* på s. 14.

**Kilder: Historieboka, s. 5-14**

**KRL**

**Tema:**

**Uke 41/ 42:**

- **FNs menneskerettighetserklæring, ulike religioners syn på krig og fred, Mahatma Gandhi og Dalai Lama**

**Uke 42:**

- **ONSDAG 19.10 BLIR DET KRL -PRØVE.** Til prøven skal du kunne noe om følgende: Etikk ( konsekvens- og pliktetikkk), filosofene Aristoteles og Descartes, bakgrunnen og hovedområdene menneskerettighetene er delt inn i, én menneskerettighetsorganisasjon, en konflikt/ et konfliktområde i verden der menneskerettighetene har blitt, eller blir brutt samt hvilke rettigheter som blir brutt

|   |   |   |
|---|---|---|
| <p><b>Mål 1</b><br/>Du skal kjenne til noen ulike verdensreligioners syn på krig og fred.</p> | <p><b>Mål 2</b><br/>Du skal kjenne til de 5 verdensreligionenes syn på krig og fred og kunne gi beskrivende eksempler for å illustrere synet på krig og fred.</p> | <p><b>Mål 3</b><br/>Du skal utover mål to kunne gjøre rede for enten Dalai Lama eller Mahatma Gandhi.</p> |
|---|---|---|

**Arbeidsoppgaver:**

Mål 1:

Les s. 203-208 i krl-boka. Svar i krl – arbeidsboka på spørsmålene 1-5 på s. 208.

Mål 2:

Lag en skriftlig oversikt over de 5 ulike verdensreligionenes syn på krig og fred med beskrivende eksempler som illustrerer hva religionene synes om krig og fred.

Mål 3:

I tillegg til å gjøre arbeidsoppgavene for mål 2 skal du lage en kort *skriftlig* presentasjon i arbeidsboka av Dalai Lama eller Mahatma Gandhi

**Kilder:**

- Krl- boka s. 203-208.
- Til prøven: Utdelte kopiark, egne notater fra timen, notater fra arbeid med a-planoppgaver ukene 34 – 39, (krl- boka).

## Kunst og håndverk

|                         |              |              |  |
|-------------------------|--------------|--------------|--|
| <b>Tema:</b>            |              |              |  |
| <b>Mål 1</b>            | <b>Mål 2</b> | <b>Mål 3</b> |  |
| <b>Arbeidsoppgaver:</b> |              |              |  |
| <b>Kilder:</b>          |              |              |  |

## Heimkunnskap

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| <b>Tema: matpakke / skolemåltid , baking</b>  |  |  |  |
| <b>Arbeidsoppgaver:</b>   |  |  |  |
| <p><b>Uke 41:</b> Tilberede en sunn og smakfull ”matpakke”/ skolemåltid bestående av grovt bakverk, pålegg og frukt. Hver gruppe velger bakverk etter egen smak ut fra de ingrediensene som er tilgjengelige samt de oppskriftene som er å finne i heimkunnskapsboka. Denne økten blir eget initiativ og kreativitet viktig.</p> <p><b>Uke 42:</b> Bakeuke – alle elevene skal bake hvert sitt grovbrød med havregryn. Ta med papirpose til brødet hvis du har mulighet til det. I tillegg skal vi lage smoothie. Ta gjerne med gode smoothie – oppskrifter hvis du har noen.</p> |  |  |  |
| <b>Kilder:</b>  |  |  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• ”Fra boller til burritos” s. 26-35 ( Brød og andre kornvarer )</li> <li>• Informasjonsmateriale om matpakke / skolemåltid ( du får utlevert den i timen ).</li> <li>• ” Matnyttig” s. 36-37, 43-47</li> </ul>  |  |  |  |

## Gym

|                         |              |              |  |
|-------------------------|--------------|--------------|--|
| <b>Tema:</b>            |              |              |  |
| <b>Mål 1</b>            | <b>Mål 2</b> | <b>Mål 3</b> |  |
| <b>Arbeidsoppgaver:</b> |              |              |  |
| <b>Kilder:</b>          |              |              |  |

## Fransk

|   |  |   |  |
|---|--|---|--|
| <b>Tema: Une faim de loup, capitre 6.</b>   |  |   |  |
| <b>Mål 1</b><br>Du skal kunne bestille forskjellige typer mat og drikke på kafé. Du skal kunne minst 25 navn fra menyene og vokabular-lista i kapitlet. | <b>Mål 2</b><br>I tillegg til mål 1:<br>Du skal kunne å bruke nektelse. Du skal bruke ”delingsartikkelen”. | <b>Mål 3</b><br>I tillegg til mål 1 og 2:<br>Du skal kunne lage oppskriften Quiche Lorraine etter oppskriften i kapitlet. |  |
| <b>Arbeidsoppgaver:</b>   |  |   |  |
| Mål 1: Tekstboka s. 40- 41 med gloser i arbeidsboka s. 152. Arbeidsoppgaver, s. 58; 6, 7, 8, 11 og 12.  |  |   |  |
| Mål 2: I tillegg til mål 1: Arbeidsoppgaver s. 64- 65; 34, 35, 40, 41 og 42.  |  |   |  |
| Mål 3: I tillegg til mål 1 og 2: Jobb med å forstå oppskriften s. 43 i tekstboka. Gloser finner dere i arbeidsboka s. 152.                              |  |   |  |
| <b>Kilder:Chouette nouvelle 9.</b>  |  |   |  |

## Tysk

## Arbeidsrapport uke 41

| FAG                | Fylles ut av eleven selv |          |                 |               | Fylles ut av gruppeleder |     |     | Fylles ut av lærer |                    |   |
|--------------------|--------------------------|----------|-----------------|---------------|--------------------------|-----|-----|--------------------|--------------------|---|
|                    | Mål 1/2/3                | Nådd mål | Delvis nådd mål | Ikke nådd mål | Leksesjekk               | Alt | Noe | Intet              | Poeng på uketester | Evt. karakter på prøver, innlev. og annet arb. i perioden |
| Norsk              |                          |          |                 |               |                          |     |     |                    |                    |   |
| Engelsk            |                          |          |                 |               |                          |     |     |                    |                    |   |
| Mate-<br>matikk    |                          |          |                 |               |                          |     |     |                    |                    |   |
| Samfunns-<br>fag   |                          |          |                 |               |                          |     |     |                    |                    |   |
| KRL                |                          |          |                 |               |                          |     |     |                    |                    |   |
| Natur- og<br>miljø |                          |          |                 |               |                          |     |     |                    |                    |   |
| KuHå               |                          |          |                 |               |                          |     |     |                    |                    |   |
| Tilvalgsfag        |                          |          |                 |               |                          |     |     |                    |                    |   |

- Vurdering av din egen orden og oppførsel i arbeidsperioden:

Orden:

Oppførsel:

- Hvordan ser du på arbeidsinnsatsen din denne perioden? Sett ring rundt riktig alternativ:

God

Nokså god

Lite god

- Hvis du ikke har nådd målene i fag denne perioden, forklar hvorfor (skriv gjerne på baksiden av arket):

- Hvilken bok leser du for øyeblikket (norsk/engelsk)? \_\_\_\_\_

- Hva var mest interessant av det du lærte denne uka? (Vær så konkret som mulig!)

Det var: \_\_\_\_\_

Kommentarer fra elev (eller foresatt):

Elevens underskrift

Klassestyrers underskrift

## Appendiks II: Transkripsjoner

Transkripsjonene følger kategoriene til TARGET med modifikasjoner mot observasjon og analyse av videomateriale. Modifikasjonene innebærer en definisjon av observasjonskriterier, slik at man lettere fanger opp aktuelle situasjoner i videomaterialet. Samtidig blir utvalg og kategorisering lettere etterprøvbart.

### Appendiks IIa: Beskrivelse av kategoriene i TARGET til videoanalyse

| Kategori   | Observasjonskriterier   | Læringsorientering   |
|--|---|--|
| T<br>Oppgaver og læringsaktiviteter                        | <i>Muntlige handlinger knyttet til hva slags og hvordan oppgaver og læringsaktiviteter skal gjennomføres.</i>                                     | Variasjon og mangfold<br>Anknyttet elevenes hverdag og personlige interesse<br>Variasjon i vanskelighetsgrad<br>Spesifikke, kortsiktige mål<br>Multidimensjonale |
| A<br>Medbestemmelse  | <i>Muntlige handlinger knyttet til eleven(e)s muligheter til å foreta egne valg.</i>  | Valg<br>Medbestemmelse<br>Fokus på autonomi  |
| R<br>Muntlige vurderingshandling<br>er<br>(Tilbakemelding) | <i>Muntlige handlinger knyttet til eleven(e)s gjennomføring av oppgaver og læringsaktiviteter.</i>  | Anerkjennelse for<br>- forbedring<br>- elevs innsats<br>- ferdigheter og talenter<br>Informasjon om progresjon og kompetanse<br>Anerkjennelse i individuell form |
| G<br>Organisering av grupper                               | <i>Muntlige handlinger knyttet til organisering av grupper.</i>   | Mindre evnemessig heterogene grupper<br>Samarbeidende om læring  |
| E<br>Vurderingsformer                                      | <i>Muntlige vurderingshandling<br/>er knyttet til formell vurdering (tilbakemelding på tester og aktiviteter som medfører formell vurdering).</i> | Gir informasjon om forbedring, mestring og egen utvikling<br>Individuell form<br>Basert på tidligere gitte kriterier   |
| T<br>Organisering av tid                                   | <i>Muntlige handlinger knyttet til bruk og organisering av tid.</i>   | Fleksibel<br>Rom for selvstendige valg og planlegging  |

*Observasjonskriteriene* brukes for å klassifisere situasjoner som faller innunder kategoriene fra TARGET. Beskrivelsene under *Læringsorientering* brukes til analyse av transkriptene.

## Appendiks IIb: Retningslinjer for transkribering

I transkriberingene er følgende retningslinjer brukt:

### *I marg*

|            |   |
|------------|---|
| L          | Lærer   |
| L1, L2, L3 | Lærer, navngitt og identifiserbar (beholder samme identitet i de forskjellige videoklippene)  |
| E          | Elev, gutt  |
| e          | Elev, jente   |
| (E)        | Elev, ikke identifiserbar (eks. utenfor kameraets synsvidde)  |
| E1, e2, E3 | Elev, navngitt og identifiserbar (eleven blir identifisert innenfor hvert videoklipp, eks. E1 i et videoklipp kan være en annen enn E1 i et annet videoklipp) |
| EE         | Flere elever ytrer det samme samtidig   |
| (0945)     | Tidspunkt   |
| (0:04:33)  | Tidspunkt i videoklipp (eks. 4 min og 33 sek etter klippets start)  |
| .          |   |
| .          | Utelatt seksjon av tidsintervallet  |
| .          |   |

### *I tekst*

|                                      |  |
|--------------------------------------|--|
| (...)                                | Ikke transkriberbart (eks. lyd uteblir i opptak)                             |
| /                                    | Pause mindre enn 2 sekunder  |
| //                                   | Pause mer enn 2 sekunder   |
| <i>kursivert tekst</i>               | Ytringer med spesiell understreking  |
| ...                                  | Avbrutte eller uferdige ytringer   |
| [ <i>kursivert tekst i klammer</i> ] | Forklaringer eller kontekstuell informasjon                                  |
| NN                                   | Anonymisering av navn på elev som blir bruk i samtale (nummerert ved behov)  |
| LNN                                  | Anonymisering av navn på lærer som blir bruk i samtale (nummerert ved behov) |

## Appendiks IIc: Disposisjon for transkriptene

Transkriberingen er gjort *etter kategorier* fortløpende. Først er transkribering etter kategorien ”Oppgaver og læringsaktiviteter” gjort, deretter ”Medbestemmelse” osv. Bakgrunnen for dette, er at det ser slik analysen blir gjennomført.

Utsnittet under viser hvor i tidslinjen de forskjellige kategoriene er markert:



## Appendiks III: Transkripsjoner skole 4 – 22.09.05 kl. 09.53

Skole: Skole 4

Type aktivitet/time: Veiledning

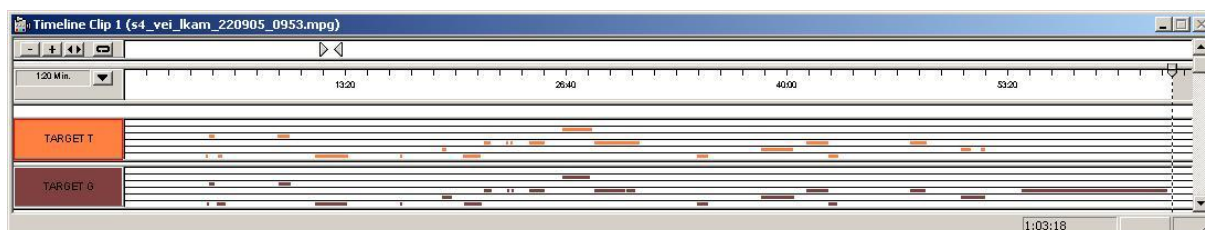
Dato: 22.09.05

Kl: 09:53

Varighet: 1:03:18

Fil: A-NOS\_s4\_vei\_220905\_0953.vdg

Her følger en tidslinje over de sekvensene som er transkribert. ”TARGET G” er en grov utsiling av sekvenser sortert på kategoriene i TARGET. ”TARGET T” markerer ut de sekvensene som er transkribert. I det følgende fremgår det at det er en sekvens mot slutten av klippet som er markert som ”Muntlige vurderingshandlinger”, men som ikke er med i transkriptet. Grunnen til det, er at sekvensen ikke blir avsluttet før kameraet blir slått av.





Som det fremgår av tidslinjen, er alle kategorier unntatt ”Organisering av tid” med i transkriptene for dette klippet. Slik veiledningstid representerer i seg selv den fleksibilitet beskrevet i læringsorientering.

Ikke all tid dekkes av kategoriene. Det skal de heller ikke gjøre. Det er i observasjonen markert ut situasjoner som dekker de kategoriene innunder TARGET, med et spesielt blikk på lærers interaksjon med elevene.

### Appendiks IIIa: Transkript 220905 #1 – Oppgaver og læringsaktiviteter

(0:04:56)

*[oppstart av veiledningstid. L1 står bak kateter. Det er 19 elever i rommet. Omtrent halvparten sitter ved forskjellige gruppebord. Resten av elevene står eller går rundt. En del muntlig aktivitet blant elevene.]*

L1: Sh...sh. // [høylytt] Vi har veiledning, og se å komme til orden og begynn å jobb!

.  
.
   
.

(0:05.41)

*[L1 står bak kateter. 1 elev har nettopp fått underskrift på et skjema og går vekk fra kateter. 3 elever foran kateter med ansikt mot L1. 2 elever står ved PC-bord. 1 elev sitter ved PC. Resten av elevene sitter ved forskjellige gruppebord. L1 går mot elevene ved PC-bordet.]*

L1: Du, veit du, NN, nå snakka jeg mange ganger til deg i første time!

e1: (...)

L1: Ja, sett deg, ja, altså...

e1: (...)

L1: Begynn å jobb!

e1: Ja, skal bare prate med...

L1: Fort! Nei!

*[E1 snur seg og går]*

L1: Sjapt! Dette her / må gå litt sjappere.

*[L1 går tilbake til kateter]*

.  
.
   
.

(0:11:34)

[*det er 11 elever i rommet. De sitter ved gruppebord. 2-4 elever ved hvert bord. De andre elevene er på andre steder utenfor rommet. L1 går bort til bord med 2 elever. L1 henvender seg til en av elevene, bøyer seg over skulderen til eleven.* ]

- L1: Trenger du litt hjelp til å strukturere deg?  
[E2 tar opp arbeidsplanen. L1 og E2 ser på den sammen.]
- L1: Skal vi se.
- E2: [begynner å lese fra arbeidsplanen] Lese...
- L1: [avbryter] Jeg synes du i første omgang nå skal...eh...konsentrere deg om mål 1.
- E2: [leser høyt fra arbeidsplanen, målformulering i norsk] Kunne forklare hvordan en artikkel er bygd opp.
- L1: Og kunne..
- E2: [avbryter] Og kunne skrive en innledning til en artikkel.
- L1: Mm.
- E2 [leser høyt videre i arbeidsplanen, målformulering i norsk, mål 2] I tillegg til mål 1, kunne disponere en artikkel...hva er det for noe a?
- L1: Mm.
- E2 Hva er *disponere* en artikkel?
- L1: Det er det vi snakka om...eh...snakka om...eh...i forrige time.
- E2 Jeg hørte hva vi snakka om i forrige time, men det er så mye av det.
- L1: Ja, men du veit at det, du kan ikke...du kan ikke *kunne* dette her før hen du har jobba med stoffet. /
- E2 Nei...
- L1: Nei, og så kanskje du vil få svar på dette her du, når du har lest...[peker på bok som ligger på bordet] ..lest igjennom.
- E2 (...)
- L1: [ler]
- E2 [ser på mikrofonen som er festet til jakken til L1] (...) den mikrofonen der.
- L1: Den er ikke mye å være redd for. [bøyer seg ned] Den spiser deg ikke, vet du.
- E2 Nei. [ler]
- L1: Men, kan du ikke begynne her a, NN, [peker på en side i bok på bordet] oppgave 7, skal vi se...// skal du gjøre den?
- E2 Oppgave 7? Eh...ja. Sju...
- L1: [bøyer seg opp] Det er veldig fin trening for å så...
- E2 [avbryter] Hvorfor er det parentes rundt oppgave (...)
- L1: Eh...for det at den er sånn du kan velge å gjøre eller ikke.

- E2 Nei, okay. [*L1 ser mot noen elever borte ved PC-bordet*] Så det er egentlig sju, ni, ti, elleve og tolv.
- L1: [*ser ned på E1*] Plukk ut...eh...[*ser mot elever som snakker borte ved PC-bord*]
- [*2 elever beveger seg fra PC-bord i retning av L1 og E2. L1 og E2 har blikket rettet mot dem*]
- E3 [*til L1*] Hallå!
- L1: Hallå. Du, hvorfor går du med de [*peker på eget øre*] i øra a?
- E3 [*tar ut høretelefon fra det ene øret*] Hæ?
- L1: [*tar ut høretelefon fra det andre øret på E3*] Hvorfor går du med de i øra a?
- E3: Fordi det er kult.
- L1: Ja...[*smiler og legger hånd på E3 sin skulder*] du er så kul at e.  
[*L1 går vekk fra bordet til E2, i samme retning som E3, mot døra*]
- L1: [*til E3*] Er ENN der inne?
- EE: (...) hun er syk.
- L1: Hun er syk, ja.  
[*L1 går til kateter og legger fra seg et ark. Deretter går hun til et annet bord med noen andre elever*]

.  
.  
.

(0:16.42)

- L1: [*går bort til bordet til E2 og legger en hånd på skulderen hans. E2 snakker med annen elev ved bordet*] Må du jobbe, da, ikke bare prate. [*peker på den andre eleven*] Han sitter med matte, du med norsk. [*snur seg og går vekk fra bordet*] Ikke noe grunn til samarbeid.

.  
.  
.

(0:20:32)

- L1: [*går bort til en elev som sitter ved et bord sammen med 2 andre elever*] Har du kommet i gang, eller?
- E4: Ja.
- L1: [*ser ned på bok på bordet foran eleven*] Ja. [*en elev til kommer og setter seg ved siden av E4. L1 bøyer seg over skuldrene til E4*]
- E4: [*ser opp på L1*] Nå leser jeg.

- L1: Du, eh..., det var vel litt sjapt det der svaret ditt på b, synes jeg.
- E4: Jo, jeg skjønner ikke spørsmålet.
- L1: Ja, men, det er jo egentlig det samme spørsmålet, men i stedet for å så gjenta det, hvor mange avsnitt får den *andre* tyske offensiven...
- E4: Åh, ja, da (...)
- L1: Du.
- E4: Ja?
- L1: Tenk på nå. Nå må du ikke hvile på de laurbærene med den ...eh... gode teksten du har skrivi.
- E4: Nei, da.
- L1: Nei.
- E4: Okay [*starter med oppgave*] (...)
- L1: Du må spørre ..ehm.. hvis du lurert litt.
- E4: Ja.
- L1: Mm.  
[*elev som sitter ved siden av tar kontakt med E4*]
- E5: Eh, NN, leser du ..eh... to... til (...)
- L1: Han driver med norsk han. / [*peker på bok på bordet*] Du har tatt opp naturfagboken din, du.
- E5: Åh, ja [*ser opp på L1 og ler*]  
[*L1 smiler, klapper E5 på skulderen og går vekk fra bordet*]
- .
- .
- .
- (0:34:37)
- [*L1 går til bordet der hvor E2 sitter. Det sitter 3 elever ved bordet*]
- L1: [*bøyer seg over skulderen til E2 og titter ned*] Du hopper over veldig mye her. / Du. ..eh.. du kan godt, eh..., NN, du skal få slippe å gjøre den nieren.
- E2: (...) det står jo...finne ut hvilken sammenheng...
- L1: [*avbryter*] Ja. Du skal få..
- E2: (...)
- L1: ..du skal få hoppe over den der.  
[*elev ved siden av henvender seg til E2 og siterer L1*]
- E6: Du hopper over veldig mye...du skal få lov til å hoppe over (...) [*ser opp på L1 og smiler*]

L1: [til E2] Du skal få lov til å hoppe over den, så skal du få lov til å begynne på neste oppgave.

[en elev som sitter på andre siden av E2 henvender seg til L1]

E7: Du, er 2X ganger 4, er det samme som (...)

[E2 og E6 begynner å snakke sammen]

L1: [til E7] Ja, jeg skal komme til deg.

L1: [legger en hånd på skulderen til E6 og henvender seg til E6] Eh, åssen går det her a? Hva har du gjort denne timen?

E6: Jeg har vært på datarommet.

L1: Okay. Men nå har du begynt med norsk. [ser på klokka og går bort til E7]

.

.

.

(0:42:35)

[det har vært et bytte av lærere midt i veiledningstiden. L2 har tatt over for L1. En elev kommer bort og møter L2 midt i rommet. Eleven har med et ark]

L2: Ja?

e8: [viser ark til L2] (...)er den natur og miljø (...) en beskrivelse av bilder? Skal jeg levere...

L2: Ta og så behold den. Så skal jeg ha en naturfagtime nå først. Og så ser du om du har fått med deg alt det som jeg eventuelt kommer med i tillegg.

e8: Greit.

L2: For det er fortsatt en uke til du skal levere / så det kan jo hende at du klarer å så si at dette her er et førsteutkast / så lager du et annet utsk...utkast i...etter at du har fått mer informasjon.

e8: Ja.

L2: Det er litt lurt. Ikke bare gjøre leksene og bli fort ferdig.

[E8 går tilbake til plassen sin og lærer går til noen andre elever]

**Appendiks IIIb: Transkript 220905 #2 – Medbestemmelse**

(0:19:16)

[L1 står ved kateter. En elev sitter ved et gruppebord, ser på arbeidsplanen sin og henvender seg til L1]

e9: Skal vi gjøre de oppgavene som står i parenteser?

L1: Hm? [ser bort på E9]

e9: Skal vi gjøre de oppgavene som står i parenteser?

L1: [beveger seg mot gruppebordet hvor E9 sitter] Eh..den er valgfri. Det er derfor den står i parentes. / Hvis du synes du har nytte a'n. / Så klart du har nytte a'n, men altså... //

[E9 titter i boka og ser på oppgavene. L1 begynner å snakke med en annen elev]

.  
.  
.

(0:38:28)

[L2 har kommet inn for å ta over for L1. L2 står ved et gruppebord nær kateter og tar på seg mikrofon. L2 henvender seg til L1 som står ved kateter]

L2: Veit du om LNN har t-timer eller om hun har veiledning nå?

L1: Vet ikke.

[L1 og L2 går bort til mobilt kateter og ser på et ark sammen]

L2: For hvis...skal ha...jeg bare lurer på om hun egentlig...ja, da har hun t-time.

L1: (...)

L2: Ja, for ellers hadde jeg tenkt til å... [drikker kaffe] // [L1 går.]

L2: [henvender seg til elevene i rommet] Ja. Er det noen som har veldig lyst til å jobbe med Viten?

EE: Ja.

L2: Og da må det være noen jeg stoler hundre prosent på, for det er uten lærer...

E: Du kan stole to hundre prosent på meg.

L2: og da... jeg veit hva dere har gjort, har retta alt, sånn at'e når jeg sender inn dere nå, så går jeg inn etterpå og ser hva dere har gjort i løpet av en halv time.

E10: Men jeg husker ikke gruppenavnet mitt, jeg.

L2: Huska du ikke det nå?

- E10: Nei.
- L2: Nei, jeg har ikke det med nå, så da...da går ikke du nå.
- e8: LNN, jeg skal gjøre det, men jeg har ikke lest natur og miljø, så jeg skal gjøre det nå.
- L2: Nei, men vet du hva? Hvis du går på Viten, så kan du lese *mens* du gjør oppgavene på Viten.
- e8: Kan jeg gjøre det hjemme?
- L2: Det kan du godt gjøre. Men, hvem har lyst? [*peker på en elev*] NN1.  
[*To elever kommer opp og henvender seg til L2*]
- e11: Jeg og NN2 har ikke gjort det, for at vi har vært på kantina, så vi veit ikke helt hva det er for noe.
- L2: Nei, da får ikke (...), da går det ikke.
- e11: Nei, men vi må i hvert fall ned på kantina nå.
- L2: Ja, da går dere på kantina. Ja...
- e11: (...)
- L2: Greit. Men – NN1... går aleine..shh...[*E6 kommer opp til L2.*]..nei, NN3 [*referer til E6*] har vært der.
- E6: Ja, kan jeg ikke være der igjen?
- L2: Nei. [*E6 går og setter seg ved gruppebord*]
- E7: [*sitter ved gruppebord og henvender seg til L2*] Du, eh...jeg lurte på en ting, eh..er det noe mer man kan gjøre på Viten, liksom?
- L2: Nei, men det er de oppgavene. *Du* har ikke gjort alle oppgavene. Det er masse oppgaver der, på arbeidsboka.
- E7: Å, ja, åh, ja...
- L2: ..som ligger på... når du ser på ikonet [*gestikulerer med hånda*] der... på de som ligger øverst der... på arbeidsbok... så står det meldinger... så går du *inn* på arbeidsboka, så ligger det masse oppgaver du kan gjøre der.
- E7: (...) er det på arbeidsboka?
- L2: Ja. Da står oppgavene på arbeidsboka. Så står det... klikk... [*gestikulerer med hånda*] inn... gå inn på denne siden...står det oppe til høyre.
- E7: (...) så er det sånn oppgave, svare på spørsmål...
- L2: Mm.  
[*en annen elev henvender seg til L2 om noe annet*]
- .
- .
- .

(0:50:34)

[L2 setter seg ned sammen med E12 ved et gruppebord]

L2: Du fikk hjelp av LNN i går, NN, var det greit, eller?

E12: Eh..., ja...

L2: ..med likninger..LNN hjal...nei, i dag, mener jeg.

E12: Ja, i dag. Men, eh... jeg skjønner ikke (...)

L2: Nei. Men nå har du begynt med ganske vansk...du har valgt mål 3?

E12: To.

L2: To.

[L2 og E12 tar frem og ser sammen på arbeidsplanen]

E12: Eh..

L2: Eh.. du har valgt mål 3 i...

E12: Eh.. [peker på arbeidsplanen] der, sånn.

L2: Skal vi se...

[de blar i arbeidsplanen]

E12: Sånn. Se.

L2: Der er matten din. Okay...

E12: Jeg har *den* oppgaven igjen.

L2: Du har den vanskeligste igjen. Den siste på mål 2. Der...

[en elev kommer inn døren og spør om noe angående registreringskoder på Viten.no. Kort diskusjon om registreringskoder mellom elever rundt L2]

.

.

.

(0:51:45)

[diskusjonen om registreringskoder tar noen sekunder. L2 sitter fortsatt sammen med L13]

E12: Naturfagoppgaven, kan man gjøre den på data? Liksom...

L2: Den..., det to-kollonne-notatet?

E12: Ja...det skal jeg gjøre på data, men den andre?

L2: Den... eh...du tenker på det bildet?

E12: Eh...ja.

L2: Den vil jeg gjerne at dere skal gjøre for hånd, jeg, slik at dere får gjort begge deler....for dere trenger å trene på håndskrift og.

[elev kommer en gang til gjennom døren og spør om registreringskode på Viten.no]



**Appendiks IIIc: Transkript 220905 #3 – Muntlige vurderingshandlinger (tilbakemelding)**

(0:21:45)

[L1 går bort til et gruppebord og ser ned på noe E13 holder på med]

L1: [bøyer seg over skulderen til E13] Nei, NN..

E13: Hm, hva? [E13 og en annen elev ved samme bord ler]

L1: Dette er for lettvent. Du skal ta for deg avsnitt for avsnitt eller punkt for punkt.

E13: Ja.

L1: Og da vil du forstå litt mer om det vi snakka om først også.../ i første timen.

E13: Mm.

L1: Må du våkne opp. Du er ikke på jakt på... oppi...eh.. ved Beseggen nå asså.

E13: Nei, greit det.

L1: Nå er du her [klapper E13 på skulder. E13 smiler]

.  
. .  
. .

(0:23:07)

[L1 går bort til et gruppebord og henvender seg til E2]

L1: [bøyer seg over skulderen til E2] Sånn, ja. Da er du i gang. Det er bra.

.  
. .  
. .

(0:23:24)

[L1 går bort til et gruppebord og henvender seg til en elev, jente]

L1: [bøyer seg over skulderen til eleven] Ja, se her, ja, NN i gang. Det er bra, NN. Du kan hvis du vil. Du kan hvis du vil.

.  
. .  
. .

(0:24:30)

[L1 har gått bort til et gruppebord hvor det sitter 3 elever. Ser over skulderen på e14]

- L1: [tar arbeidsplanen til e14] Jeg...jeg skal bare se...
- e14: (...)
- L1: Jeg.. ehm.. //
- e14: Jeg har svart på alle spørsmålene på de sidene.
- L1: Flott da. / de var ikke noe vanskelige de?
- e14: [spiser gulrot] Nei. / men det er bare de [blar i en bok] ...de...eh..de..de.. / her, ikke de [peker på sider i boka]
- L1: Nei. / det kan være greit å gli igjennom med blikket, for det som jeg har sagt før at sjøl om du ikke gjør oppgavene, så skjer det noe [peker mot hodet på e14] oppi her.
- e14: Mm.
- L1: For du tenker litt..
- e14: Jeg skal ikke gjøre dem?
- L1: Jo..., du kan godt plukke ut og gjøre enkelte av dem.
- e14: Men jeg kan bare lese dem og svare på dem med meg selv, liksom.
- L1: Ja, oppi huet ditt. / men det er det at, ikke sant, når du leser igjennom spørsmål... så sjøl om du ikke setter deg ned og skrive...skriver på dem, så *skjer* det en prosess oppi huet ditt for det.
- e14: Ja, ja. / så du..., ja.
- L1: Men så kan det være enkelte som du synes at er såpass interessante at du vil skrive litt mer på.
- e14: Mm.
- L1: *Hender det.*
- e14: Ja, hm, hm.
- [L1 går videre og e14 fortsetter å jobbe]

.

.

.

(0:28:25)

[L1 går bort til gruppebord hvor E5 sitter og rekker opp hånda. Sitter på gruppebord sammen med E13 og E4]

- E5: NN [E4] og jeg skjønner ikke oppgave 9.
- E13: [sitter ved siden av E5] Det er du ikke aleine om.
- L1: [titter ned på bok foran E5] // Tre avsnitt på hva?
- E5: Tre avsnitt...?
- L1: Jeg er tilbake på den forrige oppgaven, jeg.
- E5: Hæ?

- L1: Tre avsnitt på hva? Det omhandler jo mye mer enn dette her. [*E5 blar i en bok og titter kort bort på E4*]
- E4: Det er fire avsnitt, da.
- E5: [*teller avsnitt i bok*] En, to, / tre... og der slutter ... eh.. hele den greia.
- L1: Hvilken *greie* er det som slutter der 'a, NN?
- E5: [*henvender seg til E4*] NN, hva slags greie er det som slutter der?
- L1: Nei, *du*. / hvor mange ganger har jeg sagt at dere skal *tenke* sjøl? Dette her eh... hvis dere aldri jobbes...
- E4: [*avbryter*] Jeg kan forklare det...
- L1: ...ja, hvis dere aldri jobber en og en individuelt / *bare* skal ha sånn par-samarbeid eller gruppesamarbeid, så når dere kommer og skal prestere noe, så klarer du ikke å tenke aleine. / ikke nok i hvert fall. Fordi du er vant med at NN eller NN hjelper deg å tenke.
- E4: Du tenker ikke selv. [*E5 smiler*]
- L1: Forstår dere poenget mitt?
- E4: Ja.
- E13: Ja.
- E5: Ja.
- L1: Det der er et problem her nede hos dere / trekløveret her. // Dere er litt for slappe. / Dette er for lettvent. [*ser på E5*] // Du kan få lov å sette deg på en pult aleine og så kan du få lese stykket *en* gang til, og så tar du samtlige oppgaver og sh...
- E5: [*avbryter*] Ja, men, jeg...jeg trenger ikke å være aleine.
- L1: Jo!
- E5: Ja, men jeg er så lei av å bli flytta på hele tida.
- L1: [*tar bøkene til E5 og går til en ledig plass på et gruppebordet ved siden av*] Du er ikke mye flytta...du er altfor lite flytta, NN... [*legger bøkene på bordet ved den ledige plassen*] Her. (...)
- E5: [*reiser seg og går til plassen hvor bøkene hans ligger*] Ååååhh...
- L1: [*går tilbake til gruppebordet der E5 satt, bøyer seg ned og henvender seg til E13*] Eh... veit du hva? Dere trenger ikke å *prøve* dere å komme på frivillig veiledning d...eh... fra nå av og en uke framover, for dette her er så mye tull, så *dårlig* jobbing [*reiser seg opp og går*], så det skrives på lista. / så skal jeg se hva dere har gjort når dere er ferdig.
- [*L1 går til mobilt kateter og skriver på et ark*]
- .
- .
- .

[*det har vært et bytte av lærere midt i veiledningstiden. L2 har tatt over for L1. L2 er ved midten av rommet. e15 signaliserer med hånden*]

- L2: [ser mot e15] Jeg kommer, NN. [går bort til e15] Har du prøvd?
- e15: Ja.
- L2: Skal vi se. [bøyer seg over skulderen til e15] Eh... da fikk du at, eh.. det x er lik... og så har du tatt bort d..., men, vet du hva jeg liker at du skal gjøre? Har du viskelær? [e15 gir L2 et viskelær] / For at du ikke skal gå i surr [visker bort noe i kladdeboka til e15] så tar vi med litt mer.
- e15: (...)
- L2: Så skriver jeg opp x deler på tre er lik elleve minus to som du sa var...
- e15: Mmm... det er ni..
- L2: Ni, ikke sant. Og, *så*, for å få med det leddet så du veit hva du har gjort der, så det ikke går i surr / sånn i starten / x deler på tre og så vil jeg ha bort det tre-tallet, og da ganger jeg med tre her oppe, for tre delt på tre er en. Det er det du har gjort hele tida. Og så ganger vi ni med tre. Da kan jeg stryke ut de, for tre delt på tre er en, og sitter igjen med x er lik tjuesyv, som du fant ut i sta, det er helt riktig, men / det er bare føringa jeg tenkte på.
- e15: Okey.
- L2: Og her er det akkurat det samme som du gjør nå. Hva skal du prøve å få? Jo, / *den* aleine, ikke sant?
- e15: Mm.
- L2: Og da må du...?
- e15: Ta å gange det med to?
- L2: Hva må du gjøre med den?
- e15: Den?
- L2: Ja.
- e15: Mm. Jeg vet ikke.
- L2: Jo, den må du flytte over *dit*.
- e15: Å, ja, det må jeg.
- L2: Flytte dit, ikke sant? Før du gjør noe som helst nå.
- e15: Så tar jeg og så...
- L2: Ja, og så er det det samme som du har gjort her.
- e15: Mm.
- L2: [reiser seg] Prøv en oppgave til a, så skal jeg se. [går videre til noen andre elever]
- .
- .

(0:47:30)

[L2 kommer inn i rommet etter å ha vært ute. Kommenterer at det er stille og fint. Stopper midt i rommet, snur seg og går mot e15]

L2: Har du prøvd en oppgave til, NN?

e15: (...)

L2: Ja, da må du prøve å stole på deg sjøl. / [bøyer seg ned og peker på kladdeboka til e15] X dele på to minus to, ja..., så har du tatt / det minus to leddet og flytta og bytta / det er riktig / og så har du fått at x delt på to er lik fem. Flott. Og så vil du ha bort det to-tallet. Så da hvis vi tenker skålvakt, hvis jeg ganger med to på den ene sida /

e15: Mm.

L2: Da blir den veldig tung hvis jeg ikke gjør det samme på høyresida. Så da går jeg og gjør det samme på den andre sida. / Hvorfor skriver du to der a?

e15: Mm.

L2: To ganger tre?

e15: Det vet jeg ikke.

L2: Nei. Får du det til å bli ti?

e15: Nei.

L2: Hva er det det står der?

e15: Fem. Det skal være ganger fem.

L2: Ja. Fem ganger to, ikke sant?

e15: Mm.

L2: Det er riktig svar, da, så du har nok *tenkt* riktig, men du har en liten skrivefeil.

e15: Ja...atte..., for at jeg er så vant til å føre på den måten jeg pleier, og så bare...

L2: Ja.

e15: Blir det litt (...)

L2: Ja. Visk ut og rett opp.

[e15 tar et viskelær og begynner å viske i kladdeboka]

**Appendiks III d: Transkript 220905 #4 – Organisering av grupper**

(0:05:10)

[2 elever står ved PC-bord. 1 elev sitter ved PC. Resten av elevene sitter ved forskjellige gruppebord. L1 står ved de 2 elevene ved PC-bordet.]

e16: (...) få være med de? [peker mot elever ved PC]

L1: Ja, men det er ikke noe...eh... samarbeidsrom her.

e16: Ja, men det er ikke ledig (...) der inne [peker mot rommet ved siden av]

L1: Nei, men det er ikke noe...da får du vente til etterpå. [ser mot de andre elevene ved PC-bordet] Da får dere vente til det er klart. Må dere se å jobbe. [går nærmere PC-bord] Det skal ikke være noe sånn samarbeid her. (...) En og en som jobber. Okey? [tar tak i skulderen til e16] Så går du inn. [leder e16 vekk fra PC-bord]

.

.

.

(0:09:19)

[L1 går mot E17 som sitter ved et gruppebord og prater med E18 som står ved siden av]

L1: Du, NN, nå er du i ferd med å [tar tak i skulderen på E17] miste mulighet til frivillig veiledning.

E17: Ja, men (...) noen å samarbeide med.

L1: Ja?

E17: Jeg må, for den er så vanskelig, asså.

E18: Matten er hard [legger hendene på begge skuldrene til E17]

L1: Ja, men hvorfor kommer dere ikke i gang, da?

E17: Ja, greit, vi skal gjøre det nå.

L1: Skal dere sitte her, så jobber dere stille og rolig, så kan dere få lov til å sitte her.

E17: Eller kan vi sette oss ute i allm.. (...)

L1: Nei, for der sitter NN med en prøve.

E17: Jamen, vi bråker jo ikke, da.

L1: Nei, jeg veit det.

E17: Sverger på...

L1: [avbryter] men, eh... er b-klassen, hvor er de hen da?

E17: Det veit jeg ikke.

L1: For at hvis de kommer sigende inn der så blir det fort bråk.

E17: Ja, men da setter vi oss inn i hjørnet.

- E18: Da fløtter vi oss.  
 E17: Ja, hvis noen kommer der, så slår vi dem.  
 E18: (...)  
 L1: Det gjør du ikke, vet du, men eh... / okay, da går dere ut og så jobber der, og så...  
 [E17 og E18 tar med seg bøker og går ut.]

### Appendiks IIIe: Transkript 220905 #5 – Vurderingsformer

(0:26:28)

[L1 står ved siden av e19 som sitter ved PC-bordet og jobber med å skrive på PC. De er har hatt en samtale om noen praktiske spørsmål.]

- e19: Men, du, LNN?  
 L1: Ja?  
 e19: [tar frem et ark og viser til L1] Atte, du har skrevet spørsmålstegn her.  
 L1: [ser på arket] // Sakte, [peker på arket] komma, men sikkert.  
 e19: Okey, men spørsmålstegnet..  
 L1: [ser på arket] // Har jeg satt det? // [tar arket og ser på det] // Å, ja, jeg bare..., jo, det jeg har stilt spørsmålstegn (...) er, *skinner* fiskepuddingen i panna?  
 e19: Eh....?  
 L1: Du skjønner at jeg har fiskepudding i panna, NN, og mitt bilde det er [setter seg på en stol ved siden av e19] at.. den blir litt *svidd* [ler] ...den blir svart.  
 e19: (...)  
 L1: Men du er så flink at du har lav varme sånn at den bare blir blank, du, altså?  
 e19: (...)  
 L1: Er det sånn du tenker?  
 e19: Ja, eh... det var vel sånn.  
 L1: [ler og skriver på arket] Nei, det er bra du sp.. (...) det er bra du spør. Jeg skal ikke ha så... Jeg pleier å..., det er veldig mange år siden jeg har *steckt* fiskepudding.  
 e19: Eh, ja, okey. / Jaha..  
 L1: Nei, det var bare det..., spørsmålet der, så tenkte jeg sånn at'e [gestikulerer med hånden] okay. / Litt i forhold til heimkunnskap [ler].  
 e19: [ler og legger arket på en hylle ved siden av]

- L1: [reiser seg] Nei, ...[peker på arket] nydelig tekst som alltid.  
e19: Tusen takk.  
L1: Flink. [klapper e19 på skulderen og går]

**Appendiks IIIf: Transkript 220905 #6 – Organisering av tid**

[ingen aktuelle situasjoner]



## Appendiks IV: Transkripter fra skole 4 – 27.09.05 kl. 09.20

Skole: Skole 4

Type aktivitet/time: Veiledning

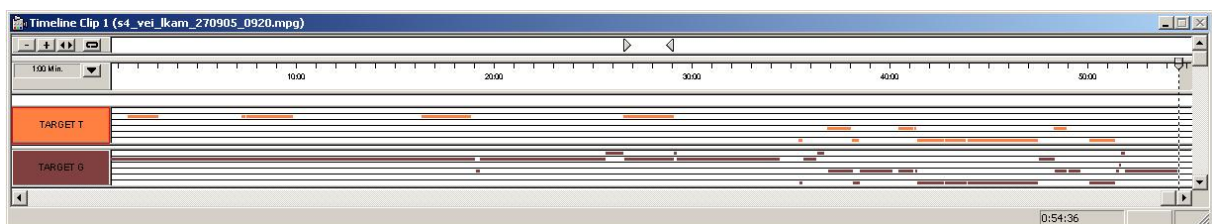
Dato: 27.09.05

Kl: 09:20

Varighet: 0:54:36

Fil: C-NOS\_s4\_vei\_270905\_0920.vdg

Her følger en tidslinje over de sekvensene som er transkribert. ”TARGET G” er en grov utsiling av sekvenser sortert på kategoriene i TARGET. ”TARGET T” markerer ut de sekvensene som er transkribert. Som det fremgår av tidslinjen under, er det en lengre sekvens (ca. 34 min) som er markert som ”Vurderingsformer”. Dette er en sekvens der lærer sitter ved kateter, kaller opp en og en elev, og gir tilbakemelding på matteprøve. Jeg har trukket ut 4 eksempler på slik tilbakemelding, slik det fremgår av ”TARGET T”. Det finnes også noen veldig små sekvenser som ikke er transkribert. Grunnen til det, er at de etter nærmere analyse ikke eksemplifiserer godt nok kategoriene i TARGET. På lik linje med klippet fra 22.09.05, fremkommer det også i dette klippet en sluttsekvens som ikke blir avsluttet før kameraet blir slått av. Denne sekvensen er derfor ikke transkribert.



Som det fremgår av tidslinjen, er alle kategorier unntatt ”Organisering av tid”, ”Medbestemmelse” og ”Organisering av grupper” med i transkriptene for dette klippet. At ”Organisering av tid” ikke er med henger sammen med at slik veiledningstid representerer i seg selv den fleksibilitet beskrevet i læringsorientering.

Ikke all tid dekkes av kategoriene. Det skal de heller ikke gjøre. Det er i observasjonen markert ut situasjoner som dekker de kategoriene innunder TARGET, med et spesielt blikk på lærers interaksjon med elevene.

**Appendiks IVa: Transkript 270905 #1 – Oppgaver og læringsaktiviteter**

(0:35:25)

[L2 har brukt ca 34 min av første del av veiledningstiden til tilbakelevering og tilbakemelding på matteprøve. L2 har da sittet ved kateter og kalt opp en og en elev, og gitt individuell tilbakemelding til hver enkelt. L2 går nå rundt og bistår elever som jobber med arbeidsplan.]

L2: [går mot E1 ved et gruppebord] Du. [legger begge hender på skuldrene til E1] Hva jobber du med a?

E1: Vet ikke.

L2: Vet ikke? Halvtime igjen. Opp med noen bøker og jobb a, gutt! [omfavner E1 og gir nesten en klem] Hmm? [reiser seg og begynner å gå over til andre siden av gruppebordet. Peker på E1] Mister frivillig, vet du, hvis du ikke gjør noe.

.

.

.

(0:38:08)

[L2 går mot e2 ved et gruppebord]

L2: [bøyer seg over skulder til e2] Ja?

e2: (...)

L2: Har du valgt mål 1, NN?

e2: Nei. [peker på arbeidsplanen]

L2: Det er *altfor* vanskelige. Er du *sikker* på at du klarer de?

e2: Ja.

L2: Ja, men okay, da skal ikke jeg..., men *husk*, ikke velg for vanskelige mål.

e2: Ja, men jeg skjønner..., atte, nå har jeg skjønt det mye bedre enn i stad...

L2: Ja, du gjør det?

.

.

.

(0:41:24)

[L2 går til e3 ved et gruppebord som rekker opp hånda]

e3: Det å sette prøve på svaret synes jeg var litt vanskelig.

L2: [bøyer seg over skulder til e3] Du synes det er *litt* vanskelig.

e3: Ja.

L2: Eh...nå skal vi se. [peker i kladdeboka til e3] Først, flytt og bytt, ikke sant? Så Xene...

- e3: Jeg har gjort oppgaven, men...
- L2: Ja...
- e3: ..men å sette prøve...
- L2: Prøve. Hva...det er venstre side. [*tar blyanten fra e3 og skriver i kladdeboka til e3*] Skriv *alltid* venstre side, så setter du strek, så har du høyre side. / Hva står på venstre side? Jo, det er 4 X plu...minus...pluss eller minus?
- e3: (...)
- L2: Pluss. / Står det der, ikke sant?
- e3: (...)
- L2: Hva har du funnet ut at X er?
- e3: Fem.
- L2: [*skriver i kladdeboka*] Fire ganger fem pluss to er lik. [*ser på e3*] / Ikke sant?
- e3: Okey.
- L2: Det er da, fire ganger fem er? [*skriver i kladdeboka*] / Tjue. Pluss to. Så det er tjueto. Da er vi enig?
- e3: Ja.
- L2: Så tar vi høyre side. [*skriver i kladdeboka*] Tre X pluss sju er det som står der. Tre og så gange den Xen der, og X det er?
- e3: Fem. [*L2 skriver i kladdeboka*]
- L2: Tre ganger fem er?
- e3: Femten. [*L2 skriver i kladdeboka*]
- L2: Pluss sju er lik? [*ser på e3*] / Tjueto. [*skriver i kladdeboka*]
- e3: Mm.
- L2: Da har du regna riktig. Skjønner du noe av prøve?
- e3: Ja.
- L2: Sett en prøve (...) prøv, sett en prøve på den oppgaven der, så kommer jeg tilbake og ser på hva du har gjort.
- e3: Okey.  
[*L1 reiser seg og går*]

.  
. .

(0:42:50)

[*L2 går til e4 ved samme gruppebord som E3. E4 har rullet opp hånda. L2 bøyer seg over skulderen til 4*]

- e4: Det var eh... der, vet du.
- L2: Der, vet du.
- e4: Den oppgaven. X delt på fire minus en er lik to.
- L2: Ja. Da får vi Xen aleine, flytt og bytt er første regel.
- e4: [*skriver*] Der...
- L2: Ja, og da har du flytta over ett-tallet.
- e4: Ja.
- L2: Ja, riktig. Ja, også s.. X delt på fire er lik tre...
- e4: Og da fikk jeg bare oversikt over hva det...
- L2: Ja. Og hvf...og så må du gange med fire. / Og da får du X er lik tolv.
- e4: Ja.
- L2: Det er riktig. Er det ikke det, da?
- e4: Og så ska...jo, da.
- L2: Ja?
- e4: Det er riktig. Så blir det litt problemer der.
- L2: Nei. / Hvorfor blir det problemer der? (...) må ha viskelær. [*tar et viskelær som ligger på bordet*]
- e4: (...)
- L2: Nei..., nei, men nå bryr vi oss ikke noe om... eh...hva som står på høyre side [*visker ut noe i kladdeboka*] ..ja, nå tar vi... Hva er det som står på venstre side i oppgaven din? / [*tar en blyant og begynner å skrive i kladdeboka*] X der...har vi funnet ut er tolv. Så må vi huske at det står minus en der, da. / Tolv delt på fire, hvor mye er det, da? [*ser på e4*]
- e4: Det er ehmm... tre.
- L2: [*skriver i kladdeboka*] Minus 1?
- e4: Er lik to. [*L2 skriver i kladdeboka*] Åh, ja!
- L2: Skjønner du det nå?
- e4: Ja!
- L2: Ja.
- e4: Det er bra, for nå fikk jeg det til.
- L2: Og høyre side, hva er det? [*skriver i kladdeboka*] Jo, det er to.
- e4: Jaaa...
- L2: Prøv en til a. [*reiser seg og går*]
- .
- .
- .

(0:43:59)

[L2 går mot E5 som rekker opp hånda]

E5: Eh...jeg synes 1.84 er vanskelig.

L2: [bøyer seg over skulder og ser på matteboka på bordet] Eh.. 1.84... men nå har du begynt med tekstopp-gaver, NN, og du har mål 3. / 1.84. Det som jeg synes alltid er viktig, er som vanlige tekstopp-gaver. Hva er det som står i teksten. Trond har tre ganger så mange penger som Stian. Til sammen har de niittito kroner. Hvor mye har hver av dem? Trond har tre ganger så mange penger som Stian...Hva..., hvis vi skal finne ut.../ [tar blyanten til E5 og begynner å skrive i kladdeboka] Eh...

E5: Jeg tror kanskje jeg skulle ha tatt niittito delt på tre, jeg, men...

L2: Til sammen /

E5: Niittito.

L2: Niittito. Ikke sant? / Og så Trond [fortsetter å skrive] / gange tre / mer enn / Stian.

E5: Ja.

L2: Hva er Xen her? Hvem skal bestemme...skal kanskje...hm...hvis Trond da...hvis Stian er X

E5: Stian e...(..)

L2: [fortsetter å skrive] Nei, hvis vi sier Stian er X, ikke sant? / Hva er Trond da?

E5: Ehm...

L2: Stian, han har tre ganger mer enn X, eh, nei, tre ganger så mye som..

E5: Tre ganger så mye som X?

L2: Nei, tre ganger så mye som Stian, og hva er det han har da?

E5: Tre ganger X?

L2: Nei, Sti...[skriver i kladdeboka] / Hva får vi som likning da? Jo, da får vi tre X pluss X er lik niittito.

E5: Okey...[ler]

L2: Skjønte du det?

E5: Nja..., jeg...

L2: Det...

E5: ...jeg skjønnte sånn noenlunde hva du mener, ja.

L2: Det er [skriver i kladdeboka] Trond, ikke sant?

E5: Ja.

L2: Det er [skriver i kladdeboka] Stian. Og det er det de har til sammen.

E5: Ja.

L2: Nå har jeg satt opp en likning, så kan du løse den som likning.

- E5: Mm.
- L2: Nå kan du løse den, tre X pluss X, hvor mye er det a? / Hvor mange X er får du da?
- E5: Fire X...
- L2: Da får du fire X / [*skriver i kladdeboka*] er lik nittito.
- E5: Da må man dele begge to på fire.
- L2: [*skriver*] Nittito delt på fire. [*legger fra seg blyanten og reiser seg*]  
[*E5 taster på kalkulator*]
- L2: Tjuetre / det vil si / Stian har tjuetre, og hvor mye har Trond?
- E5: Eh...Trond har da tjuetre ganger...eh...tre.
- L2: Ja, og det er? / Det tar du i hodet. [*legger en hånd på kalkulatoren*]
- E5: Nei, eh...[*smiler*] det er... to, fire, seks... sekstini.
- L2: Flott. // Bruke hue litt, ikke bare bruke kalkulator. // Men, eh... prøv en annen oppgave nå. Eh...[*leser fra matteboka*] Siv og Ole..., har du prøvd den 1.80?
- E5: Ja.
- L2: Den skal løses som likning. [*peker på kladdeboka*] Likning.
- E5: Å, ja.
- L2: Hvem er...hva er X, ikke sant? Og sette opp det... // [*tar blyanten og begynner å skrive i kladdeboka*] Siv / Ole, ikke sant? / Til sammen // [*skriver*] Siv og Ole fikk til sammen trettifem gaver. Trettifem. Og så står det...prøv å lese hva som står der. Hvem er Xen av dem?
- E5: Ehm...
- L2: Siv og Ole fikk til sammen trettifem gaver til jul...
- E5: Siv er X.
- L2: Ole fikk..., ja. Siv. Og hva blir Ole da?
- E5: Det blir X pluss tre.
- L2: X pluss tre? Ole fikk tre gaver mer enn Siv, ja. // [*skriver i kladdeboka*] Og hva får vi da som likning?
- E5: Eh...da får man X pluss X er lik tre.
- L2: Nei... Siv og Ole har til sammen trettifem, ikke sant?
- E5: Ja?
- L2: [*skriver*] Det er Siv sine, og så må jeg plusse på Ole sine, X pluss tre er lik / trettifem. Er du enig der, eller?
- E5: Ja.
- L2: [*legger fra seg blyanten og reiser seg*] Prøv å regne ut a, se hva dem har. [*går vekk fra gruppebordet*]

.  
.  
.  
(0:50:07)

[L1 går bort til e4 som rekker opp hånda]

L2: [lener seg over skulderen til e4] Jepp.

e4: Ja.

L2: 1.12 d. / Flytt og bytt. Det er først når vi har flere Xer over...eh... og flere ledd.

e4: Ja. Da...

L2: Flytt alle Xer over på...

e4: Venstre side.

L2: Og alle tallene på...[gestikulerer med armen]

e4: Høyre si...

L2: Høyre. Gjør det først, så kommer jeg tilbake. [reiser seg] Så tenker du hvordan du skal få til det.

e4: Det blir bare fire X...et eller annet greier...tre X?

L2: [bøyer seg ned, tar blyanten og peker i kladdeboka] Hva står det egentlig der?

e4: Mi...

L2: Står det det?

e4: Pluss.

L2: Pluss. [skriver i kladdeboka] Den skal over dit, og den skal over dit / flytt og bytt / fire X, hva skjer med den når du flytter den over?

e4: Fire X pluss tre X.

L2: [skriver] Det står sju der fra før. / Den over.

e4: Minus to.

L2: [skriver] Fire X minus tre X, hvor mange Xer sitter du igjen med da?

e4: En X.

L2: Sju minus to?

e4: Ehm... fem.

L2: [skriver i boka og setter to streker]

e4: Åh! Så enkelt, ja.

L2: Jeg trur du...

e4: (...)

L2: ..men nå kan det...nei...[legger fra seg blyanten, reiser seg og begynner å

- bevege seg vekk fra gruppebordet*] Prøv nå en oppgave til, og så kommer jeg tilbake og ser.
- e4: Jeg kan ikke gjøre en sånn oppgave til der, for det var ikke igjen flere sånne oppgaver.
- L2: [*kommer tilbake og lener seg over skulderen til E4*] Nei...
- e4: Nei.
- L2: [*ler*] Men, har du skjønt den?
- e4: Ja. [*ler*] Ja, jeg har skjønt den.
- L2: Greit. [*reiser seg og går vekk fra gruppebordet*]

### Appendiks IVb: Transkript 270905 #2 – Medbestemmelse

[*ingen aktuelle situasjoner*]

### Appendiks IVc: Transkript 270905 #3 – Muntlige vurderingshandlinger (tilbakemelding)

(0:36:53)

- [*L2 går bort til gruppebordet og henvender seg til e6 som sitter ved siden av e2. e7 og e8 sitter på andre siden av bordet*]
- L2: [*lener seg over skulderen til e6*] Hvordan går det, NN?
- e6: Jeg begynner å skjønne det her...
- L2: Du *begynner* å skjønne, ja. Det som er *viktig* (...) rundt bordet her nå [*de fire elevene ved bordet ser på L2*]
- EE: Mm.
- L2: Ikke bli fortvila. Prøv dere, og regn oppgave på oppgave, på oppgave, på oppgave, på oppgave. For likninger er veldig mye sånn å regne, å regne, å regne, å regne. Og plutselig så skjønner man *hele* systemet, og da er det kjempemorsomt.
- EE: Mm.
- e7: [*peker i matteboka*] Jeg synes det var morsomt helt til jeg kom til (...)
- L2: Kom til dit, ja. / Men ikke mist gløden for det.
- e8: Men, det er en ting jeg må spørre om. Eh...den her, er den riktig?
- L2: [*går bort til e8 og lener seg over skulder*] Skal vi se. / [*peker i kladdeboka til e8*] Da har vi seks X minus fire. Hva har du gjort her? Jo, da har du flytta, flytt og bytt, ikke sant? Fått alle Xene over. Det er første gang...vi må gjøre. Eh.. så har tatt seks og plussa på fire der, ja. Og da seks X og trekt i fra en X, og sitter igjen med fem Xer / og det er ti. / Seks pluss fire og så...da har du trekt sammen på begge sider. Punkt to. [*gestikulerer med tommel*] Tre... punkt tre var å...?



- e7: [sitter ved siden av e8 og lener seg over skulder til e8] Dele.
- L2: Dele, ikke sant? Og da... fem dele på fem er en, og så tar du ti delt på to. X er lik to, og det er helt riktig. Kjempebra!
- [e7 og e8 ser på hverandre og smiler. L2 ler og går videre]
- .
- .
- .
- (0:40:28)
- [L2 sitter på huk ved e2 og er ferdig med en samtale med henne. e7 og e8 som sitter ved samme bord henvender seg til L2 som reiser seg.]
- e7 og e8: ENN, vi greier det.
- L2: Greier dere det? Ja, er ganske morsomt når man får det til, altså.
- e7 og e8: (...)
- L2: Smil! [smiler] Ikke vær fortvila.
- e7: (...)
- L2: [går bort til e7 og tar tak i kladdeboka] Skal vi se. / Venstre side...så skal den, den der. Tre X pluss ti er lik tredve, og da er det en regel igjen...
- e7 og e8: Fly...(...)
- L2: Flytt og bytt [gestikulerer med hånden] / Få bort eh..., få Xene over på den ene siden, tre X minus X, tredve, flytter over tieren, minus ti. Og da har vi gjort det, så da trekker vi sammen.
- e7: Mm.
- L2: Det har du gjort. Fått to X er lik tjue. Og, så, når vi har gjort det...
- e7 og e8: (...)
- L2: Da deler vi, og så sitter vi igjen med X er lik ti.
- e7: Det er riktig.
- L2: Er du fortvila nå?
- e7: Nei. [smiler]
- e8: Smil.
- L2: Smil! [klapper e7 på skulderen og går videre]
- .
- .
- .
- (0:41:18)
- [L2 går mot e9 som sitter ved et gruppebord alene]
- L2: NN, er du ferdig ..eh...med lekser?

- e9: (...)
   
L2: Du har skjønt alt?
   
e9: Mm.
   
L2: Kjempebra. [*går videre*]
   
.
   
.
   
.
   
(0:48:20)
   
*[L2 går til e3 som har bedt L2 om å komme]*
  
L2: Har du prøvd den? [*lener seg over skulderen til e3*] Da skal vi se på prøva di. / Skal vi se. [*peker i kladdeboka*] Seks X minus fire, det står på venstre side. Og så har du funnet at X er lik to. / Seks ganger to minus fire, ja, seks ganger to er tolv, minus fire er åtte, så har du høyre side som er seks pluss X. Seks pluss to er lik åtte. Skjønnte du det nå?
   
e3: Mm.
   
L2: Kjempebra, NN. / [*peker i kladdeboka*] Tre X pluss ti. Tre ganger ti pluss ti er førti...høyre side, tredve pluss X og tredve pluss...er førti / [*reiser seg*] Kjempebra! Fortsett. [*går videre*]

#### Appendiks IVd: Transkript 270905 #4 – Organisering av grupper

[ingen aktuelle situasjoner]

#### Appendiks IVe: Transkript 270905 #5 – Vurderingsformer

(0:00:00)

*[L2 sitter ved kateter, kaller opp en og en elev og går igjennom besvarelsen på matteprøve som de får tilbake. Til sammen 11 elever får tilbake sine prøver i løpet av denne sekvensen. Sekvensen tar ca. 34 minutter. I dette transkriptet følger 4 eksempler]*

(0:01:30)

*[E10 kommer opp til kateter uten å ha blitt ropt opp]*

- E10: Åh, deler du ut karakter nå. [*snur seg og går*]
   
L2: Ja, jeg deler ut...du skal få etter hvert...
   
*[L2 blar i papirer, roper opp en elev som ikke er i rommet, ber E10 om å gå for å finne denne eleven, ombestemmer seg og ber E10 om å komme]*
  
L2: NN, du kan få din først.
   
E10: [*stiller seg foran kateter*] (...)
   
L2: Tre fikk du, kjempebra, NN! Vet du, jeg synes det er..., jeg snakka med

mamma / at dere hadde jobba innmari mye med...med dette her før prøven...

E10: Mm.

L2: Og det hjelper altså. Dere hadde sitti med sannsynlighetsregning, du og mamma og pappa, og jobba / fortsett nå. Ta med deg lekser hjem og gjør det sammen med mamma eller pappa, eller begge to. [E10 nikker] Det viser at du får fremgang. Du må bare sette deg ned og *tenke* litt over hva / som har i lekse og så må gjøre litt / for da lærer du mye fortere. / [E10 nikker] Du er jo ikke dum. Det er ingen som har sagt til deg at du er dum. Du har ikke fått stempel dum i panna [knytter neven og legger den mot pannen til E10] ...

E10: Nei...

L2: Nei, for det er du langt i fra. Du må bare *gidde*.

E10: Men, eh...fikk jeg til på sektordiagrammet?

L2: Eh...sektordiagrammet har du fått til hele utregninga her. / [blar i prøven] Og så har du gjort den riktig. Kjempebra, NN. Så har du fått til sannsynlighetsregninga..., den enkleste på fire. Og så mangler du på den femmer'n, så har du ikke klart å fylle ut, da. Men, jeg synes det er *kjempebra*. Fortsett. Her har du fasit, så kan du se på oppgavene.

E10: Ja. [tar prøven og fasit, går tilbake til plassen ved et gruppebord og ser på prøven og fasiten]

.

.

.

(0:07:17)

[L2 roper opp e8 som kommer til L2 og står bak kateter]

L2: Skal vi se. Du fikk fem. Kjempebra. Eh...hvis vi går på oppgave...du velger konsekvent de vanskeligste oppgavene, og det er *kjempebra*. Ta utfordringen [gestikulerer med hånden], *tør* det. Prøv! Ikke sant?

e8: Mm.

L2: [peker på prøvebesvarelsen] Eh..vis hvordan du hadde regnet hvis du ikke hadde hatt kalkulator, for her har du ikke regna...her har du bare regna med kalkulator, for du skulle ha tatt med den utregninga der. Tre hundre og seksti delt på tjuefire, ikke sant?

e8: Mm.

L2: Da hadde du fått full pott på den. / Her har du alt riktig.

e8: [peker på prøvebesvarelsen] Sk...vise...jeg feil der?

L2: Ja, for du har ikke...du har bare regna på kalkulator.

e8: Okey.

L2: Ikke sant? Her må du... du skulle vise uten kalkulator hvordan det blir

regna...

[L2 forklarer raskt hvordan regneprosedyren skulle ha vært skrevet opp]

(0:08:20)

L2: ..og så går'n opp.

e8: Mm.

L2: Ellers så er alt riktig. Flott på median, middelvei.

e8: Mm.

L2: [*blar i prøvebesvarelsen*] Kjempebra. Hele den...eh...alt er riktig. Kjempebra. / Eh...helt til vi kommer til diagrammet.

e8: (...)

L2: For hva forteller det diagrammet deg? [*holder en hånd over deler av prøvebesvarelsen og ser opp på e8*]

e8: Ingen ting.

L2: Ingen verdens ting!

e8: (...)

L2: Er det et eh...godt..eh.. diagram?

e8: Eh, nei.

L2: Nei. Det skjønner du nå?

e8: Ja.

L2: Ja.

e8: Jeg må skrive...eh...

L2: Du må skrive på karakter en eller...

[L2 forklarer at e8 må huske å skrive på benevninger og overskrift på diagrammet for at det skal bli forståelig for andre som skal se det. Gir videre tilbakemelding på noen små feil i noen andre oppgaver.]

(0:09:45)

L2: Ellers så synes jeg det er en kjempebra prøve.

e8: Tusen takk. [*tar prøvebesvarelsen og begynner å gå*]

L2: Her er fasiten. [*e8 kommer tilbake og henter fasiten. Går så tilbake til plassen ved gruppebordet.*]

(0:16:22)

[L2 roper opp e11 som kommer til L2 og står bak kateter]

L2: Eh..., NN, du fikk karakteren tre. Det er det du har liggi på nå hele tida. Er det ikke det?

e11: Jo.

L2: Jo. / Men / jeg er helt sikker på at e du *kan* få til litt mer. / Hvis du står på litt, men du *må* stå på og følge med, selv om det er veldig morsomt å snakke med jenter og venninner og sånn.

e11: Mm.

L2: Å engasjere seg. Og *en* ting du må gjøre / du må *spørre* meg om hjelp og si i fra, for du spør nesten aldri. / Og det er *superviktig* altså. At du *spør* meg om hjelp.

e11: Mm.

L2: Tør du det? Jeg er ikke farlig, er jeg det?

e11: Nei... [ler]

L2: Nei. Så du må huske å *spørre* meg om hjelp [gestikulerer med hånden]

e11: Mm.

L2: For ellers så... / får vi aldri retta opp alle feilene.

e11: Nei.

L2: Det er kjempeviktig. / Mm. / Hele denne med middelverdi, typetall og median...det der er sentraltendensen... Der har du brukt et helt feil tallmateriale.

. [L2 går igjennom prøvebesvarelsen og forteller hva som er feil og ber E11 se nærmere på disse. Kommenterer oppgaver som er riktig og gir E11 skryt for disse.]  
.  
.

(0:18:42)

L2: Se på fasiten, og *se* hvordan dem har gjort det. Det er viktig at du går igjennom fasiten, altså.

e11: Mm. [tar prøvebesvarelsen og fasiten, går tilbake til plassen ved gruppebordet, snakker kort med en elev ved siden av, blar i prøvebesvarelsen sin og viser til elev ved siden av, legger deretter prøvebesvarelsen under kladdeboka og skriver i denne]

.

.

.

(0:26:34)

[L2 roper opp e7 som kommer til L2 og står bak kateter]

L2: Sett deg ned nå, NN. / [e7 setter seg på en stol foran kateter] Er du fortvila

- nå?
- e7: Litt.
- L2: Litt. Fordi / du fikk vite den karakteren i går / og så blir du fortvila / og så / men [*gestikulerer med hånden*] ta det *helt* med ro nå. / Det går så bra. / Det er ikke noe å bekymre seg over. [*smiler*] Hæ? [*stryker e7 på skulderen med hånden*]. Nei.
- e7: (...)
- L2: Skal vi se. [*holder prøvebesvarelsen opp slik at de ser på den sammen*] Oppgave *en*. Eh... c..., du velger den vanskeligste. / Du får utregnings...det *her* må du se på, altså. Dele og gange. / [*ser på e7*]
- e7: [*ser på prøvebesvarelsen*] Oj.
- L2: Ja... / Og så ser du middelv...nå glemmer vi den. Den klarer du neste gang.
- e7: Ja.
- L2: Det er ikke noe...den...eh... / så ser vi på middelve, typetall og median. / Hva *er* det du har gjort her? / Hvis vi ser på oppgavene... middelve, typetall og median, hva er det du får oppgitt her? Det er *en* som får karakter *en*, det er *tre* som får karakteren *to*, og hvis...da hadde tallrekka *egentlig* blitt / [*blar i prøvebesvarelsen og fasit*] *en, to, to, to, tre, tre, tre...*skjønner du? Og hva er det du har gjort?
- e7: Oj.
- L2: Du har tatt den rekka *der* du.
- e7: Åh...
- L2: Skjønner du hva du har gjort feil?
- e7: Jaa...
- L2: Det er bare fordi du er litt stressa, og så blir det...og så får du ikke tid til å tenke deg om og reflektert over.../ ..og får feil på hele. Hadde du gjort riktig *der* [*peker i prøvebesvarelsen*], så hadde du fått *fem*, du. // [*ser på e7 som smiler*] For *resten* av prøven din / er jo *riktig*. Du gjør jo... du velger den enkleste oppgaven *der*. Det er greit det. Men, hele den får du til. *Den* får du til. // Det er ikke noe å bekymre seg over, altså. *En* prøve, da, hva teller det, a?
- e7: Jaa...
- L2: Ingen ting. / Du får fire pluss, da.
- e7: Okey. [*smiler*]
- L2: Det er ikke noe å bekymre seg over det, er det det?
- e7: Nei...
- L2: For du *skjønner* den *der* / [*tapper med pekefingeren på prøvebesvarelsen*] at den har du gjort feil.
- e7: Jeg skjønnte det nå...

- L2: Det er bare en sånn.../ så *den* tar du deg opp igjen på.
- e7: Mm.
- L2: Så det er ikke noe å bekymre seg over. Ta livet med ro. Jobb som du alltid har gjort. *Se på gange og dele.*
- e7: Ja.
- L2: Hæ? [*smiler*] // Så smiler vi og er fornøyd.
- e7: Ja.
- L2: Og fire pluss er en *god* karakter.
- e7: Ja.
- L2: *Det er det. Ikke noe... [smiler og leverer prøvebesvarelsen til e7 som går tilbake på plassen ved et gruppebord]*

#### **Appendiks IVf: Transkript 270905 #6 – Organisering av tid**

[*ingen aktuelle situasjoner*]

## Appendiks V: Erklæring ved tilgang til forskningsdata



**UNIVERSITETET I OSLO**  
DET UTDANNINGSVITENSKAPELIGE FAKULTET

Side 1 av 1

**Institutt for lærerutdanning og  
skoleutvikling**  
Postboks 1099 Blindern  
0317 Oslo

Telefon: 22 85 50 70 / 41 51  
Telefaks: 22 85 44 09  
Vev-adr.: <http://www.ils.uio.no/>

**Pedagogisk**  
Postboks 1092 Blindern  
0317 OSLO

Telefon: 22 84 44 75 / 81 62  
Telefaks: 22 85 42 50  
Vev-adr.:

**Dato:** 16.06.06

### Erklæring ved tilgang til PISA+ sine forskningsdata

Forskningsprosjektet PISA+ har forpliktet seg til å følge personopplysningslovens retningslinjer ved all registrering, lagring og bruk av det innsamlede datamaterialet. Ved tilgang til dette materialet er du forpliktet til å gjøre deg kjent med og følge disse retningslinjene (se: <http://www.lovdato.no/all/nl-20000414-031.html>).

Jeg har gjort meg kjent med personopplysningslovens retningslinjer, og lover å følge disse i mitt arbeid med datamaterialet tilhørende forskningsprosjektet PISA+.

Sted

Dato

Underskrift

-----

-----

-----