



UNIVERSITETET I  
NORDLAND

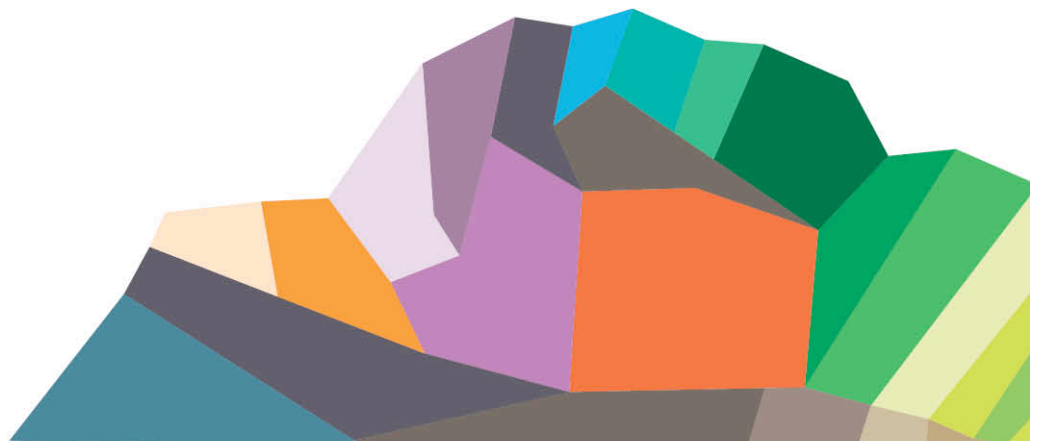
**Systematisk observasjon**

*En studie om overvåking av læring*

Kurskode: ST314L      Dato: 15.05.2015

Kandidatnummer: 10

Totalt antall sider: 55



## **Sammendrag**

Formålet med oppgaven er å bidra med kunnskap om hvordan lærere overvåker elevenes læringsprosess, og hva de tenker om å være ikke deltakende observatør i eget klasserom som en del av denne overvåkingen. Læreres tanker og erfaringer rundt dette, er kommet fram gjennom intervjuer med fire lærere på to ulike skoler.

Studien viser at lærere tyr til flere metoder for å skaffe seg oversikt over elevenes læring. Gjennom kvalitativ analyse av funnene, kan man se at lærerne bruker både formell og uformell overvåking av elevenes læringsprosess. Innenfor den formelle overvåkingen ligger metoder som kartleggingsprøver, andre typer prøver, lekser/hjemmearbeid, retting av bøker, elevsamtaler og obligatoriske prøver som nasjonale prøver. Av uformell overvåking ser lærerne på det som skjer i klassen av arbeid, det som skjer i klassen av muntlig aktivitet, observasjon, samtale med elever, samtale med lærere, vurderingssystem og muntlig evaluering.

Lærerne er positive til å bruke en metode som ikke deltakende observasjon som en del av overvåkingen av elevenes læring, og vurderer metoden som nyttig. Utfordringene ligger i å ha tid til å gjøre slike observasjoner, samt å gjøre observasjonen systematisk.

## **Abstract**

In this study, the main objective has been to provide knowledge of how teachers monitor the pupils learning process, and what they think about being not participating observers in their own classrooms as a part of this monitoring. Teachers' thoughts and experiences around this, emerged through interviews with four teachers in two different schools.

The study shows that teachers resort to several methods to gain an overview of students' learning. Through qualitative analysis of the findings, one can see that teachers use both formal informal monitoring of pupils' learning process,

Within the formal monitoring methods that are diagnostic tests, other types of tests, homework, correcting books, pupil conversations and mandatory tests as national tests. Of informal monitoring teachers look at what happens in the class while the pupils work, what happens in the class of oral activity, observation, conversation with students, talk with teachers, assessment and oral evaluation.

Teachers are positive to use a method that is not participant observation as part of the monitoring of student learning, and considering the method useful. The challenge is to have time to make such observations, and to make observations systematically.

## **Forord**

Forskningsoppgaven er skrevet som en del av studiet Master i tilpassa opplæring ved Universitetet i Nordland.

Etter å ha fått jobb som lærer ved en Montessoriskole, ønsket jeg å se nærmere på en av de metodene vi bruker for å skaffe oss ”bevis” på elevenes læring; ikke deltakende observasjon. Jeg ble videre nysgjerrig på hvilke metoder lærere bruker for å overvåke elevenes læringsprosess, og hvordan lærere tenker om ikke deltakende observasjon i den offentlige skolen.

Jeg ønsker å takke mine informanter ved de to skolene, som brukte av sin tid, delte sine erfaringer og tanker, og lot meg få en del av deres livsverden. Jeg setter stor pris på å få lære av dyktige pedagoger som gjør en uvurderlig jobb. Jeg ønsker også å takke min veileder ved Universitetet i Nordland for r d og veiledning. Til slutt vil jeg takke min familie, og særlig min mann, for støtte og tålmodighet underveis når jeg har trengt det mest.

## **Innholdsfortegnelse**

Sammendrag .....	i
Abstract .....	ii
Forord.....	iii
Innholdsfortegnelse.....	iv
Figurliste .....	vi
Tabelliste.....	vi
1.0 Innledning og temavalg.....	1
1.2 Formål og avgrensning .....	2
2.0 Problemstilling og begreper.....	3
2.1 Problemstilling.....	3
2.2 Begrepsavklaring .....	3
3.0 Teori.....	5
3.1 Vurdering for læring .....	5
3.2 Elevenes utvikling.....	7
3.2.1 Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen.....	7
3.2.2 Bruners teori om stillasbygging.....	8
3.3 Lærerens overvåking.....	9
3.3.1 Triangulering.....	9
3.3.2 Observasjon.....	11
4.0 Vitenskapsteori, design og metode, empiri.....	15
4.1 Vitenskapelig tilnærming.....	15
4.2 Design og metode .....	17
4.2.1 Undersøkelsen.....	18
4.3 Empiri .....	20
4.3.1 Transkribering.....	20
4.3.2 Analyse og tolkning .....	20
4.3.3 Reliabilitet og validitet.....	21
4.3.4 Etske refleksjoner .....	21
5.0 Presentasjon av undersøkelsen.....	23
5.1 Beskrivelse av ordinær praksis .....	23
5.1.1 Formell overvåking.....	23

5.1.2 Uformell overvåking.....	25
5.1.3 Oppsummering.....	27
5.2 Beskrivelse av den opplevde observasjonsøkten.....	27
5.2.1 Refleksjoner.....	28
5.2.2 Kunnskapsdeling.....	29
5.2.3 Taus kunnskap.....	29
5.2.4 Kollegaveiledning.....	29
5.2.5 Muligheter og utfordringer.....	30
5.2.6 Oppsummering.....	31
6.0 Drøfting.....	32
6.1 Systematisk observasjon.....	32
6.2 Overvåkingens triangulering.....	35
6.3 Lærerforskeren.....	37
7.0 Oppsummering og avsluttende refleksjoner.....	41
Litteraturliste.....	43
8.0 Intervjuguider.....	46

## **Figurliste**

Figur 1 Forskjellige typer vurdering .....	6
Figur 2 Den nærmeste utviklingssonen.....	8
Figur 3 Tre ulike kilder til bevis på læring .....	10
Figur 4 Generell inndeling av observasjon .....	11
Figur 5 Framstilling av prosessen rundt observasjon .....	13
Figur 6 Polyering av bevis .....	37
Figur 7 Praksistrekanten som isfjell.....	39

## **Tabelliste**

Tabell 1 Intervjuoversikt.....	19
Tabell 2 Formell overvåking.....	24
Tabell 3 Uformell overvåking.....	25

## 1.0 Innledning og temavalg

I min første praksis i grunnskolelærerutdanningen, ble jeg observert av min praksislærer mens jeg hadde undervisning i en 7. klasse. I hele undervisningsøkten satt min praksislærer og noterte flittig, side opp og side ned. Jeg ble mer og mer nervøs, og lurte på hva galt jeg gjorde som krevde så mye skriving. I veiledningstiden etter undervisning, var jeg rask å spørre hva hun tenkte om det opplegget jeg hadde hatt med klassen, og fikk til svar at det var greit, det. Hun synes hele økta hadde gått fint. Jeg lurte da på om hun ikke hadde mer å si, hun hadde jo skrevet så mye. Da svarte min praksislærer at hun endelig hadde hatt tid til å observere elevene, hun hadde lært masse om elevene i klassen sin og om hvilke grep hun måtte gjøre videre i elevene sin utvikling.

Høsten 2014 startet jeg som lærer ved en Montessoriskole. Som nyutdannet lærer med praksis og vikartimer i offentlige skoler, kom jeg til noe nytt. Timeplanen var annerledes, de fleste fag er integrert i teoriøkter. I stede for tavleundervisning, er det presentasjoner i ulike materiell, som regel for små elevgrupper. Elevene sitter der de vil, på gulvet, på madrasser eller stoler. De samarbeider mye, og får mye frihet til selv å velge *hva* de vil jobbe med, men ikke *om* de vil jobbe.

I begynnelsen føltes det hele ganske kaotisk med elever som arbeider med vidt forskjellige tema og fag, og jeg som lærer skal sørge for at alle elevenes læringsbehov blir oppfylt. I Montessoriskolene er det ikke vanlig å drive med prøver/testing slik som i de offentlige skolene for å se hva elevene kan. Måten man overvåker den enkelte elevs læring på, er ved å observere. I følge Gjørund og Huseby (2000) sa den kjente pedagogen Maria Montessori at observasjon er selve nerven i lærerens innstilling til barna. Man kan både observere der man er deltakende, men det tilstrebes også at man skal drive med ikke – deltakende observasjon, slik at man klarer å få med seg det som faktisk skjer. Vatland og Lexow (2004, s. 77) hevder at ”Ved å observere barnet vil læreren oppdage hva barnet er spesielt interessert i, og det er nyttig når man for eksempel skal oppmuntre dem til å lese”. Samtidig kreves det svært mye av en lærer å klare og observere hver elev i en hel klasse, og tilpasse opplæringen til den enkelte.

Observasjon er svært sentralt i montessoripedagogikken, og brukes aktivt for å kunne skaffe seg oversikt over elevers læringsprosess. Observasjon foregår både som deltakende observasjoner der man observerer når man er i samhandling med elevene, men også



systematisk ikke – deltakende observasjon der den voksne observerer i eget klasserom, men ikke tar del i det som foregår. Rent praktisk så kan det være en observasjonsstol som man bruker når man observerer, og som elevene vet er til observasjon og at den voksne ikke skal forstyrres under observasjon.

I min forskningsoppgave ønsker jeg å få vite mer om hvordan lærer skaffer seg oversikt over elevens læringsprosess, og om denne type ikke – deltakende observasjon kan brukes som pedagogisk verktøy i eget klasserom for å overvåke læring, også i offentlig skole. Jeg vil i denne oppgaven se på observasjon som et pedagogisk verktøy, ikke som forskningsmetode.

### ***1.2 Formål og avgrensning***

Formålet med forskningsoppgaven er å undersøke hvordan lærere overvåker elevenes læringsprosess, og hva de tenker om en ikke – deltakende observasjon som pedagogisk verktøy i eget klasserom, samt undersøke hvilke erfaringer lærerne har med å skaffe seg oversikt over elevenes læringsprosess.

## **2.0 Problemstilling og begreper**

Med bakgrunn i min nye erfaring med hvordan man kan overvåke elevenes læring, ønsker jeg i denne oppgaven å fokusere på systematisk ikke – deltakende observasjon, og hvordan det vil være å innføre dette i den offentlige skolen som et pedagogisk verktøy.

### **2.1 Problemstilling**

Problemstillingen i oppgaven vil være: *Hvordan bruker læreren systematisk observasjon i eget klasserom som pedagogisk verktøy i overvåking av elevenes læringsprosess, og hvordan vurderer lærerne dette verktøyet?*

### **2.2 Begrepsavklaring**

Innledningsvis defineres ulike begrep slik at leseren ser hva som legges i begrepene innenfor rammene i denne oppgaven. Sentrale begrep vil være tilpasset opplæring, overvåking og montessoripedagogikk.

Tilpasset opplæring omhandler at alle elever har rett til opplæring ut fra egne forutsetninger og behov. Opplæringen skal tilpasses den enkelte elev slik at den får utvikling. Dette støttes også i Opplæringslova §1-3 der det står at ”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven og lærlingen”. Før har jeg hatt vanskeligheter med å se hvordan jeg som lærer skal kunne klare å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev i en hel klasse, ser jeg nå at det er det er elevene som står i fokus, og den voksne må tilpasse sin undervisning eller presentasjon etter dette. Det viktige er hvor den enkelte elev er i sin utvikling, og hvordan man kan veilede barnet videre.

Jensen (2012, sitert i Jensen og Leirvik 2015, s.12) skriver at:

Tilpasset opplæring handler om å legge til rette for at den enkelte elev lærer gjennom å være deltaker og bidragsyter i et fellesskap, slik at læring for flest mulig elever ivaretas gjennom fellesskapet, og færrest mulig elever trenger individuell tilrettelegging på skolen.

Å overvåke læring dreier seg om å finne ut hvordan elevene lærer og hva de lærer for å støtte dem videre i sin utvikling. I rapporten *Sammenhengen mellom undervisning og læring* står det at ”Det handler også om å overvåke og bruke den informasjonen man skaffer seg gjennom overvåkingen til å støtte elevenes læring videre” (Hodgson, Rønning og Tomlinson 2012, s.

85). Begrepet overvåking kan oppfattes negativt, men i denne oppgaven vil det bli brukt som en oversettelse av det engelske ordet ”monitoring” som innebærer å skaffe seg oversikt, undersøke eller å følge med elevenes læringsprosess.

Montessoripedagogikken ble utviklet av den italienske legen Maria Montessori på begynnelsen av 1900-tallet, og omhandler blant annet hvordan voksne observerer barns læring for å kunne veilede dem videre i sin utvikling. Maria Montessori observerte hvordan barn har en indre drivkraft til å lære. Lillard (1996, s. 3) skriver at ”Maria Montessori sin tilnærming var å fokusere på barna og deres behov, og at hun definerte målet med utdanning som utviklingen til å bli et helt menneske, orientert mot omgivelsene og adaptert til barnets tid, sted og kultur”.

### **3.0 Teori**

Den teoretiske basisen har som mål å vise hva som allerede foreligger av teori på feltet, og danner grunnlaget for å plassere oppgavens forskning i et felt. I denne oppgaven kommer jeg til å presentere teori om vurdering for læring, Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen, Bruners teori om stillasbygging, samt trianguleringsteori.

#### ***3.1 Vurdering for læring***

De siste årene er vurdering og evaluering blitt kraftig debattert i norsk skolevesen, og begrepene er blitt brukt om hverandre. I følge Engh, Dobson og Høihilder (2007, s. 26) forstås evaluering som et videre begrep som omhandler alle former for vurdering. Slemmen (2009, s. 28) skriver at ”Vurdering er med andre ord et redskap for deg som lærer til å kontrollere om elevene har lært det de skal lære”. Vurdering deles i hovedsak inn i formativ og summativ vurdering. Formativ vurdering har som mål å støtte det videre læringsarbeidet, mens summativ vurdering er en oppsummerende/avsluttende vurdering. Summativ vurdering trenger ikke å være sluttvurdering, etter Opplæringslovas definisjon av begrepet – det kan være all mulig avsluttende vurdering som ikke brukes i videre læringsarbeid. Engh et al. (2007, s. 28) fokuserer på den ene siden på eleven og hevder at ”Den formative vurderinga har til hensikt å hjelpe eleven til innsikt i sin måte å løse oppgave på, samtidig som den skal hjelpe eleven til å bli bevisst sine læringsstrategier”. Samtidig fletter Engh et al. (2007, s. 28) læreren sin aktive rolle inn, og viser til denne type vurdering griper inn i læringsprosessen der læreren må være aktiv i prosessen før produktet er ferdig, og veilede her.

I Opplæringslova §3.3 brukes begrepet undervisvurdering, og der står det at ”Undervegsvurderinga skal ein gi løpande i opplæringa som rettleiing til eleven. Ho skal hjelpe til å fremje læring, utvikle kompetansen til eleven og gi grunnlag for tilpassa opplæring”. Også Imsen (2002, s. 312) trekker fram at læreren må vite noe om nivået i klassen for å kunne tilpasse undervisningen til elevenes forutsetninger, men også at man vurderes slik at foreldrene skal vite hvordan det står til med barnets standpunkt og framgang i skolearbeidet.

*Vurdering for læring* blitt et sentralt begrep i norsk skole. Det er en rekke selvstendige forskningsprosjekt om dette, og det er skrevet en rekke bøker om emnet. Sluttvurdering er den avsluttende vurderingen i et fag, det vil si etter 10. klasse for de fleste fag i grunnskolen, mens undervisvurdering er all annen vurdering fra år 1 til slutten av år 10. Undervisvurdering kan

dermed inneholde både formativ og summativ vurdering, mens sluttvurdering alltid er summativ. Vurdering for læring kan likestilles med formativ vurdering – en vurdering som har til hensikt å støtte den videre læringsprosessen til eleven.

Slemmen (2009, s. 63-64) skriver i sin bok om vurdering for læring og vurdering av læring at:

- 1) Begrepene formativ vurdering og undervisvurdering kan brukes til å beskrive vurderingens læringsfremmende formål underveis i læringsprosessen. Dette gir grunnlag for tilpasset opplæring, og kalles i boken for *vurdering FOR læring*.
- 2) Begrepene summativ vurdering og sluttvurdering kan brukes til å forklare vurderingens dokumenterende funksjon etter endt opplæringsperiode. Dette kalles i denne boken for *vurdering AV læring*.

På Udir.no står det om vurdering for læring, og de ulike vurderingsformene, og viser i denne figuren hvordan vurdering for læring og vurdering av læring henger sammen:

Undervisvurdering	Undervisvurdering	Sluttvurdering
For læring	Av → for læring	Av læring
Vurdering som har til hensikt å forbedre elevens kompetanse og som er integrert i læringsprosessen	Vurdering som har til hensikt å beskrive elevens kompetanse i fag på ulike tidspunkt, som grunnlag for forbedring i faget	Vurdering som har til hensikt å gi informasjon om elevens kompetanse ved avslutning av opplæringen i et fag

**Figur 1** Forskjellige typer vurdering

Slemmen (2009, s. 66) definerer vurdering for læring som en planlagt prosess som omhandler både lærer og elev, ”Der informasjon om elevens kompetansen brukes både av læreren og eleven slik at 1) læreren kan tilpasse undervisningen 2) eleven kan justere egne læringsstrategier”. I denne tenkemåten bruker læreren flere metoder for å samle inn informasjon på, som for eksempel dialog, elevprodukter og observasjon. I den foreliggende studien har teori om vurdering betydning for å forstå hvordan læreren skaffer seg informasjon

om elevenes læringsprosess, det vil si hvordan lærer overvåker og følger opp elevenes læringsarbeid.

### ***3.2 Elevenes utvikling***

Her vil Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen og Bruners teori om stillasbygging gjennomgå som et teoretiske grunnlag for oppgaven. Begge disse teoriene har relevans for å forstå elevens læringsprosess og lærers støtte i elevenes læringsarbeid.

#### *3.2.1 Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen*

Den russiske pedagogen Lev Vygotsky (1896 – 1934) la grunnlaget for det sosiokulturelle læringssynet, og utviklet en teori om hvordan en person kan få støtte i det han kan for å komme videre i sin utvikling. Denne teorien blir kalt *den nærmeste utviklingssonen* (Imsen 2001, s. 206). Begrepene den nærmeste utviklingssonen og den proksimale utviklingssonen blir begge brukt om Vygotskys teori. I denne oppgaven kommer jeg i hovedsak til å bruke begrepet den nærmeste utviklingssonen, men også referere til teori som omtaler den som den proksimale utviklingssonen.

Vygotsky definerer denne utviklingssonen som avstanden mellom det eksisterende utviklingsnivået til et individ der det presterer på egenhånd, og det potensielle utviklingsnivået individet kan nå ved hjelp av kapable andre (jf. Säljö 2001, s. 123, Slemmen 2009, s. 19). De kapable andre vil være noen som er mer kompetente enn individet selv, og som kan hjelpe individet i sin utvikling. I følge Jensen og Aas (2011, s. 120) vil de kapable andre være voksne, og skriver at ”Den nærmeste utviklingssonen refererer til forskjellen mellom det et barn kan hantes med alene, og det barnet kan gjøre under medvirkning fra en voksen”.

Men det er ikke bare voksne som kan være kapable andre. I følge Säljö (2001, s. 125) er det ”Den mer kompetente som veileder den mindre kompetente”. Og da kan dette også gjelde for eksempel andre elever. Hodgson et al. (2012, s. 28) viser til at

For elever i grunnopplæringen, særlig på de lavere trinnene, vil lærer være den mest sentrale personen som vil kunne gi denne støtten, men etter hvert som elevene blir eldre, vil også elevfellesskapet kunne utgjøre viktige ressurser, det Vygotsky her viser til som *more capable peers*.

Säljö (2001, s. 125) har laget en figur som viser den nærmeste utviklingssonen:



**Figur 2 Den nærmeste utviklingssonen**

Den nærmeste utviklingssonen endres og er i stadig utvikling; når individet har fått den oppnådde kompetansen, og trenger hjelp for videre utvikling, endres sonen. Både individet og den mer kapable andre er aktører i utviklingen. Säljö (2001, s. 125) hevder at ”Forskjellen mellom de to aktørenes kunnskaper og forutsetninger som en betingelse for at en bevegelse innenfor rammen for utviklingssonen skal oppstå”.

Den proksimale utviklingssonen samsvarer også med det som er skrevet om vurdering for læring, der lærerne skal gi oppgaver som fremmer læring. Jensen og Aas (2011, s. 121) skriver at ”Læreren har i oppgave å finne elevens nærmeste utviklingszone og med utgangspunkt i denne kunnskapen veilede og støtte eleven i hans eller hennes videre læring”.

### *3.2.2 Bruners teori om stillasbygging*

Den amerikanske psykologen Jerome Bruner (1915 – ) er en av opphavspersonene til konstruktivismen. Han fører videre tankene til Vygotsky, og han utviklet en teori om ”scaffolding”, eller stillasbygging. Denne teorien omhandler hvordan man best tilrettelegger for eleven når den er i den nærmeste utviklingssonen, og teorien går ut på at man bygger et stillas rundt et individ for å støtte han eller henne i læreprosessen. Hodgson et al. (2012, s. 28) skriver at ”Med stillasbygging forstår vi her det å skape et støttesystem som er nøye tilpasset det enkelte barns eller den enkelte ungdoms behov”. Støttesystemet inneholder en rekke aktiviteter, og Hodgson et al. (2012, s. 28) nevner blant annet aktiviteter som å få eleven interessert i oppgaven, holde fokus på målet, å demonstrere løsninger o.l.

I følge Langseth (2010, s. 92) deler Wells (1999) stillasbygging inn i makronivå og mikronivå. På makronivå omhandler stillasbygging å gi eleven oversikt og informasjon over mål og vurderingsformer. På mikronivå handler det om dialog om delmål og vurderingskriterier, og at elevene skal vurdere seg selv. Både på makronivå og mikronivå er det en forutsetning at læreren er bevisst sin rolle i stillasbyggingen. Langseth (2010, s. 92) fremhever at ”En god lærer reflekterer over mål for arbeidet sammen med elevene, stillasbygger oppgaver i den nærmeste utviklingssonen og sjekker om elevene har forstått for å tilpasse det videre arbeidet i faget”.

Både Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen, og Bruners teori om stillasbygging har relevans til den foreliggende oppgaven. Systematisk observasjon kan gi lærer informasjon som hjelper han/henne til å avklare hvor elevenes nærmeste utviklingssoner er, noe som legger grunnlag for at lærer kan anvende denne informasjonen til å tilrettelegge læringsarbeidet, det vil si foreta den form for stillasbygging som Bruner beskriver.

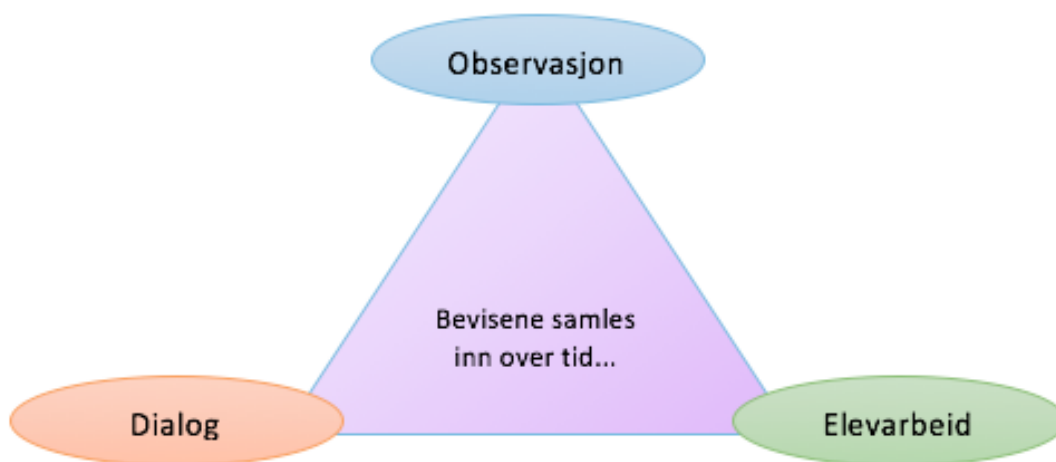
### ***3.3 Lærereens overvåking***

Dette begrepet omhandler hvordan en lærer skaffer seg oversikt over elevers læring. Jeg vil først presentere figuren som viser tre kilder til bevis på læring, og deretter vil jeg gjennomgå det som ligger i begrepet observasjon. Begrepene dialog og elevarbeid vil kun bli kort gjennomgått under triangulering, da det er observasjon som er mest relevant for min problemstilling.

#### ***3.3.1 Triangulering***

Å triangulere vil si å sette faktorer sammen for deretter å se hvordan disse skaper et helhetlig bilde. Begrepet triangulering i denne oppgaven vises ved hjelp av figuren nedenfor som viser tre kilder som kan gi ulike bevis på læring (Harlen 2007, Davies 2007 i Slemmen 2009, s. 149)





**Figur 3 Tre ulike kilder til bevis på læring**

Figuren viser en triangulering av informasjon som kan gi et bilde av elevens kompetanse.

Slemmen (2009, s. 59) skriver at

Dersom du over tid samler inn informasjon på flere måter, ved hjelp av elevarbeid, observasjon og dialog, vil vurderingen i større grad bli valid og reliabel, og du får mulighet til å få flere bevis som kan si noe om elevenes kompetanse.

I begrepet dialog ligger det at det er flere parter involvert. Jensen og Leirvik (2015, s. 13) skriver om begrepet læringsdialog: "Læringsdialogen er det begrepet vi bruker om samtalen i det daglige, med hovedvekt på det konkrete læringsarbeidet".

Jensen og Leirvik (2015, s. 28) hevder at

Elevene må delta og bidra for at læringen skal "berøre" elevene. (...) Når dette skjer som læringsdialog mellom alle aktørene i klasserommet, kan den enkelte bidra til at alle kan utvikle en dypere og mer helhetlig forståelse, fordi elevene vil ha ulike bidrag.

Elevene må altså på egne premisser være med i dialogen mellom aktørene, og læreren må sørge for at de er med. "I overvåking av denne prosessen kan læreren lære mer om den enkelte elev og hva som gjør innholdet relevant for den enkelte, og samtidig kan elevene gi læreren informasjon som kan danne grunnlag for en best mulig tilrettelegging" (Jensen og Leirvik 2015, s. 28).

I begrepet elevarbeid ligger elevens produkter, både det som skapes hjemme og på skolen. Dette kan være det som produseres i timene på skolen, hjemmelekser eller prosjekter. Læreren skaffer seg oversikt over elevarbeidet ved for eksempel å rette leksene og vurdere måloppnåelse.

### 3.3.2 Observasjon

I følge Gjøsund og Huseby (2000, s. 18) sin utvidete definisjon, er observasjon å legge merke til det som skjer på en særlig oppmerksom måte, og vi legger merke til hele og deler av virkeligheten ut fra de behovene om informasjon som er til stede i den aktuelle situasjonen. Imsen (2002, s. 323) skriver at observasjon er kanskje lærerens viktigste informasjonskilde når det gjelder elevenes oppførsel, arbeidsmåter og trivsel.

Man kan dele observasjonene opp i deltakende og ikke – deltakende, systematisk og ikke – systematisk, og Gjøsund og Huseby (2000, s. 32) viser dette i en oversikt over hvordan de ulike delene knyttes til hverandre:

	DELTAKENDE	IKKE DELTAKENDE
SYSTEMATISK	1	3
USYSTEMATISK (FRI)	2	4

**Figur 4** Generell inndeling av observasjon

1. En systematisk deltakende observasjon blir ofte brukt for å systematisere noe man tidligere har registrert.
2. I en usystematisk deltakende observasjon legger man merke til ting som skjer, men har ofte ikke tid eller mulighet til å systematisere det.
3. I en systematisk ikke – deltakende observasjon blir ofte observasjonene skrevet ned, gjerne i skjema, og man har gjerne på forhånd funnet ut hva som skal observeres og satt det i system.
4. I en usystematisk ikke – deltakende observasjon er man utenfor situasjonen, og registrerer ikke observasjonene man gjør i form av skjema eller lignende.

I en deltakende observasjon er observatøren med i det som skjer. Han observerer samtidig som han deltar.

Fangen (2011, s. 79) skriver om kompleksiteten ved deltakende observasjon og hevder at:

Siden du i deltakende observasjon skal samhandle med dem du studerer over tid, må du ofte bruke et bredere register av den sosiale kompetansen din, og du kan komme opp i langt mer intrikate situasjoner fordi du kommer så tett innpå forskningssubjektene liv.

Videre trekker Fangen (2011, s. 73) fram utfordringen med graden av deltakelse, der balansen mellom en deltakerrolle og en observatørrolle styres av forskeren selv, og vil kunne veksle mellom det hun kaller "inside" og "outside". "Utfordringen er å kombinere deltakelse og observasjon for å kunne forstå som insider, men samtidig kunne beskrive slik at outsiders skjønner." (Fangen 2011, s. 73)

I en ikke – deltakende observasjon er observatøren på siden av situasjonen. Fangen (2011, s. 77) skriver at "En rolle som ikke – deltakende observatør innebærer at du kun observerer, uten at du involverer deg i samhandlingen selv". Fangen (2011, s. 78) refererer til filmen "Salmer fra kjøkkenet" for å illustrere den rene observasjonsrollen, der forskeren satt på en høy krakk i et hjørne og observerte en mann. Forskeren skulle ikke samtale eller påvirke mannen han observerte på noen måte. Det viste seg at mannen likevel ble påvirket, og gjorde andre ting enn han pleide. Fangen (ibid) hevder at forskereffekten derfor kan bli større snarere enn mindre når du inntar en ren observasjonsrolle. Thagaard (2009, s. 74) skriver at forutsetningen for å observere uten å delta, er at "Forskeren kjenner miljøet godt nok til å vite hva som er relevant å fokusere på".

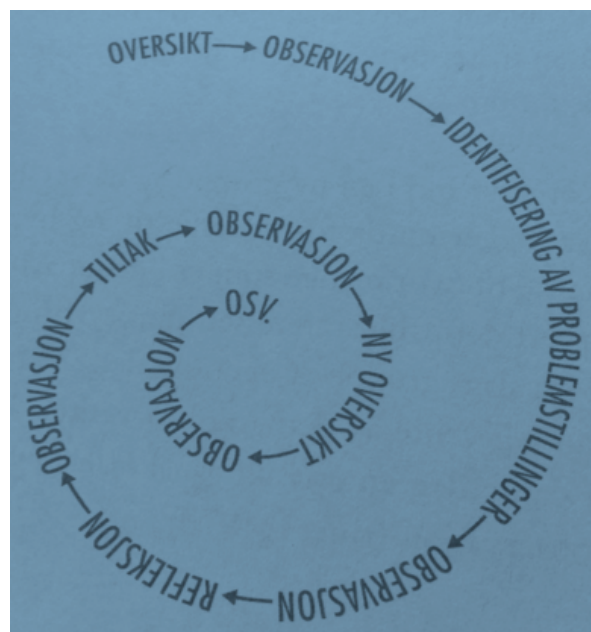
Usystematisk observasjon omhandler at man legger merke til nye ting som skjer. Dette gjør at du ikke vet hva du skal legge merke til før det skjer. Ofte observeres det usystematisk, for deretter å sette observasjonene i system og observere systematisk dersom det er noe man ønsker å vite mer om.

Systematisk observasjon kan man se på som faste observasjoner som foregår over en tid. For eksempel dersom man observerer et barns motorikk, kan man bruke kroppøvingstidene over

en periode for å observere motorikken til barnet. Observasjoner som ikke er systematiske er også verdifulle, men i følge Postholm og Jacobsen (2012, s. 49) er det ”Systematikk og målretting som kjennetegner observasjoner i klasserommet når læreren enten prøver å få et innblikk i en spesifikk aktivitet eller hvordan et helhetlig undervisningsopplegg fungerer for om mulig å endre og forbedre praksis”. I læreplanen fra Norsk Montessoriforbund (2013, s. 81) står det at læreren bør bruke litt tid hver dag til å observere, men man kan også observere mens man presenterer.

Buli-Holmberg og Ekeberg (2009, s. 145) mener at systematiske observasjoner kan gi verdifulle opplysninger om elevers atferd på ulike områder og bidra til at for eksempel lærevansker kan forstås og vurderes fra flere synsvinkler. Også Gjøsund og Huseby (2000, s. 114) skriver om hva vi må vite om en elev for å kunne tilrettelegge for videre læring, og hevder at vi må vite hvilke evner og forutsetninger barnet eller den unge har, hva som interesserer, og hvordan vi kan motivere til læring.

Prosessen rundt observasjonen går på hva man bruker observasjon til og hva man ønsker å oppnå. Gjøsund og Huseby (2000, s. 25) skriver at ”Når vi skal observere, må vi derfor velge metoder og bruke dem på en måte som er best mulig tilpasset det området vi ønsker å få mer informasjon om”. Man prøver å skaffe seg et helhetlig bilde av det som er rundt. Gjøsund og Huseby (2000, s. 26) illustrerer prosessen rundt observasjon slik:



Figur 5 Framstilling av prosessen rundt observasjon

Kunnskap om observasjon danner grunnlaget for å kunne vurdere hva lærer kan få ut av systematisk observasjon av elevenes læringsarbeid, noe som er hovedfokus for problemstillingen i den foreliggende studien.

## **4.0 Vitenskapsteori, design og metode, empiri**

I dette kapitlet blir det gjennomgått ulike synspunkter på virkelighetsbegrepet, der positivistiske og hermeneutiske tilnæringer vil bli gjennomgått, i tillegg til ontologisk og epistemologiske perspektiver i debatten om hva virkelighet og sannhet er. Jacobsen (2010, s. 24) skriver om dette at: ”Problemet er at det finnes en grunnleggende uenighet om hva virkelighet er, eller sannhet, egentlig er, hvordan vi kan vite noe om denne virkeligheten, og hvordan vi bør samle inn informasjon for å få en best mulig tilnærming til virkeligheten”.

Gjennomgangen av vitenskapsteorien vil bli koblet til den konkrete forskningsoppgaven jeg har gjennomført. Oppgavens metode og design vil bli gjennomgått, noe som omhandler selve undersøkelsesprosessen og tilnærming, og herunder behandling av det empiriske materialet gjennom transkribering og analyse, samt drøfting av validitet, reliabilitet og etiske refleksjoner.

### **4.1 Vitenskapelig tilnærming**

Litt forenklet kan man dele opp i to vitenskapelige disipliner; naturvitenskapelig tradisjon og humanvitenskapelig tradisjon. Innenfor den naturvitenskapelige tradisjon ligger det en objektiv forståelse av at virkeligheten består av universelle lover og kan beskrives på en objektiv måte. Denne positivistiske tankegangen er i følge Dalland (2012, s. 52) forankret i en naturvitenskapelig tradisjon der det er to kilder til kunnskap; det vi kan observere og det vi kan regne ut med våre logiske sanser. Ontologisk sett, innenfor positivismen, kan man si når man skal forske på noe, er man ute etter lovmessigheter i virkeligheten.

Motreaksjonen til dette er et subjektivt syn på tilnærmingen, der man mener at ethvert menneske skaper sin egen livsverden. I den ontologiske debatten kommer det frem at innenfor denne tilnærmingen, er det vanskelig å plassere menneskets livsverden i antatte generelle lover, da hvert menneske skaper sin egen virkelighet.

Jacobsen (2010, s. 25) skriver at

Poenget er at studiet av mennesker – hva de gjør, og hva de tenker – i liten grad kan fange opp universelle lover slik man gjør i naturvitenskapen, nettopp fordi mennesker lærer, reagerer på ny kunnskap og endrer atferd, noe ikke døde ting gjør.

Dette er en fortolkende måte å se virkeligheten på, og kommer ofte i form av en hermeneutisk fortolkningstradisjon, men kan også dreie seg om en fenomenologisk tilnærming som er forankret i hvordan mennesker forstår og fortolker ulike fenomener, og har formål å beskrive en livsverden.

Tradisjonelt har hermeneutikken vært knyttet opp mot fortolkning av tekster, men i utvidet forstand kan man også se på den som en fortolkning av folks handlinger og meninger.

Thagaard (2009, s. 39) hevder at ”Hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende”. I naturvitenskapen fremkommer tolkning som enkel hermeneutikk, mens i det humanvitenskapelige feltet foregår tolkningen som dobbel hermeneutikk der begge parter har hver sin tolkning (ibid). Mennesket tolker sin virkelighet, og jeg som forsker tolker det som blir meg fortalt.

En annen tilnærming er fenomenologisk tilnærming. Dette er en tilnærming som omfatter beskrivelser av intervjupersonens livsverden, samt fortolkninger av fenomenene og meningene med disse. Intervjupersonene sine beskrivelser danner grunnlag for å kunne se et bilde av omverden ut fra enkeltfenomener, og få en forståelse av et større fenomen. I følge Dalland (2012, s. 58) sikter en beskrivende (deskriptiv) fenomenologi mot å forstå menneskers tanker, følelser og atferd.

Tradisjonelt har en deduktiv tilnærming til analyse av empirisk materiale gått ut på at man har kategorisert informasjonen før datainnsamlingen har skjedd, men har altså gått fra ”teori til empiri”, der spørsmålene har vært fastlagte og svaralternativene likeså. Den deduktive tilnærmingen har hengt sammen med kvantitativ forskningsmetode, og noe av kritikken til denne tilnærmingen, har gått på at det er forskeren som har definert fortolkningen av virkeligheten, for eksempel gjennom svaralternativene.

I den induktive tilnærmingen er det et mer åpent forhold, der det i liten grad har vært utviklet forhåndsbestemte kategorier, og forskeren har i mindre grad påvirket fortolkningen av virkeligheten på forhånd. Jacobsen (2010, s. 35) skriver at det er blitt vanligere å snakke om åpne og lukkede tilnærminger på datainnsamling, framfor induktiv og deduktiv.

Mitt ståsted vil være en kombinasjon av induktiv og deduktiv tilnærming, der forskningsspørsmålet legger føring i forhold til at noe er fastlagt på forhånd. I min oppgave er det en føring på at det er ikke – deltakende observasjon som pedagogisk verktøy som skal utprøves. Jeg som forsker har forhåndsbestemt at dette er fokuset, og til en viss grad definert fortolkningen av datainnsamlingen på forhånd. Samtidig er jeg åpen for at intervjupersonene kommer med sine erfaringer og tanker, og er fleksibel på min egen forhåndsfortolkning.

#### ***4.2 Design og metode***

Metodologi er læren om metode, der metode er en fremgangsmåte for innsamling av empiri, også kalt data om virkeligheten. Risberg (2007, s. 24) forteller at ”Med ordet design menes forskningsprosjektets overordnede logikk som knytter våre data til vår forskningsspørsmål, og ordet metode brukes om måten vi samler inn data på”.

For å få vite mer om lærernes tenkning om systematisk observasjon, har jeg valgt å bruke intervju som metode. ”Intervjuundersøkelser er en særlig velegnet metode for å få informasjon om hvordan informanten opplever og forstår seg selv og sine omgivelser” (Thagaard 2009, s. 61). Intervjuformen jeg har valgt, er en semi – strukturert form, der intervjuguiden består av noen spørsmål som vil fungere som holdepunkter gjennom intervjuet. I motsetning til et strukturert intervju der alle spørsmål er satt på forhånd, vil det i det semi – strukturerte intervjuet være klare muligheter til å gå i dybden på enkelt svar dersom man ønsker det. I ustrukturerte intervju legges det mer opp til en samtale der veien blir til mens man går, og dette kunne vært en mulighet for den type informasjon som jeg er ute etter, men på grunn av min uerfarenhet, vurderte jeg at et semi – strukturert intervju ville inneholde det mest gunstige fra begge intervjuformer, der det er noen faste spørsmål, men også mulighet til å spørre ut over disse.

Min forskningsoppgave ligger tett opp mot den fenomenologiske tilnærmingen ved at jeg som lærer innhenter beskrivelser og erfaringer fra læreres livsverden. Ved å bruke semi – strukturerte livsverdenintervju, søker jeg læreres konkrete erfaringer og tanker. Kvale og Brinkmann (2010, s. 47) skriver at ”Et semistrukturert livsverdenintervju brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver”.



Samspeilet mellom forsker og deltaker er også en viktig faktor i en slik intervjuundersøkelse. Settingen er mindre formell enn ved bruk av mer kvantitativt orienterte metoder, og som forsker som bruker kvalitative metoder, og i dette tilfelle intervju, kommer jeg i en særegen posisjon for å kunne spille vidare på interessante tanker og meninger til deltakerne. I følge Christoffersen og Johannesen (2012, s. 17) er ”Kvalitative metoder mer fleksible, det vil si at de tillater større grad av spontanitet og tilpasning i interaksjonen mellom forsker og deltaker”.

Dersom vi trekker inn hermeneutikken i dette aspektet, så ser vi at tolkning blir en viktig faktor ved at jeg som forsker tolker svarene som deltaker tolker ut fra sin livsverden. Fordelen med et intervju er at eventuelle mistolkninger kan oppklares der og da.

En viktig utfordring for meg som forsker, er min egen forforståelse og erfaring. Jeg jobber i en skole som bedriver systematisk observasjon, og dermed er jeg påvirket av hvordan jeg forholder meg til dette. Christoffersen og Johannesen (2012, s. 22) skriver at forskerens forforståelse – eller forståelseshorisont – vil kunne påvirke *hva* forskeren observerer, og *hvordan* disse observasjonene vektlegges og tolkes. Men dette gjelder ikke bare observasjon, men også i hele prosessen. Christoffersen og Johannesen (2012, s. 22) skriver vidare at forskeren starter sjelden med blanke ark og går løs på en undersøkelse helt uten oppfatninger om det som undersøkes, eventuelt hva man forventer av resultater. Men det som jeg som forsker må være bevisst på, er at jeg nettopp har denne forforståelsen og oppfatningene, og så må jeg være bevisst i mitt møte med andre, at jeg ikke legger noen av mine oppfatninger over på dem.

#### *4.2.1 Undersøkelsen*

I denne undersøkelsen har jeg valgt et strategisk utvalg. Dalland (2012, s. 116) skriver at ved mange kvalitativt orienterte metoder henvender en seg ofte til grupper eller enkeltpersoner som en på forhånd mener har noe spesielt å bidra med i undersøkelsen. Dette er altså et strategisk utvalg. Grunnen til at jeg har valgt slik jeg har gjort, det vil si to lærere fra én skole, og to fra en annen, er for å kunne sammenligne dataene fra fire lærere, men ved to ulike skoler, for å se om det er noe sammenheng med refleksjonene fra lærer til lærer, men også fra skole til skole.

På skole 1 intervjuet jeg to lærere i samme klasse, slik at jeg gikk inn for den ene som ”vikar”, mens læreren observerte elevene, samtidig som den andre læreren var i jobb som

vanlig. I neste økt byttet lærerne rolle, slik at den andre observerte, og jeg kom inn igjen som ”vikar”. Det jeg primært var ute etter, var observatørens tanker om denne form for planlagt og systematisk informasjon. På skole 2 ønsket lærerne at jeg tok begge øktene sammenhengende alene, mens de to lærerne satt som ikke – deltakende observatører. Lærerne på begge skolene ble intervjuet alene både før og etter observasjonene, samt at det ble gjennomført et fellesintervju etterpå med begge lærerne.

**Tabell 1 Intervjuoversikt**

<b>Skole 1</b>	
Før lærerens observasjonsøkt	Intervju med lærer 1
Etter lærerens observasjonsøkt	Intervju med lærer 1
Før lærerens observasjonsøkt	Intervju med lærer 2
Etter lærerens observasjonsøkt	Intervju med lærer 2
Gruppesamtale med begge lærerne	
<b>Skole 2</b>	
Før lærerens observasjonsøkt	Intervju med lærer 3
Før lærerens observasjonsøkt	Intervju med lærer 4
Etter lærerens observasjonsøkt	Intervju med lærer 3
Etter lærerens observasjonsøkt	Intervju med lærer 4
Gruppesamtale med begge lærerne	

Under intervjuet tok jeg lydopptak, og opptakene ble transkribert i etterkant. Den skrevne teksten etter transkribering, ble grunnlaget for analysedelen. Selve gjennomføringen av intervjuene, ønsket jeg at skulle skje rett før observasjonsøkta og rett etter observasjonsøkta. Dette for at opplevelsene skulle være fersk hos informantene, og at jeg skulle ha mulighet til å få umiddelbare tanker om denne type observasjon i eget klasserom.

Christoffersen og Johannesen (2012, s. 53) hevder i sin bok at å få tilgang til informanter kan være en utfordring innenfor utdanningsforskning. Prosjektet må være praktisk gjennomførbart, det må ikke være så omfattende at informantene ikke ser muligheten til å være med. Dersom det blir for ressurskrevende, må informantene, eller deres organisasjon, prioritere hvordan ressursene skal fordeles, og da er det ikke sikkert at det er

forskningsprosjektet som blir rangert høyest. I min forskning opplevde jeg dette ved skole 2 der jeg overtok undervisningen som ”vikar” for begge lærerne, i stede for min opprinnelige plan om å være ”stand in” for den ene. Dette ble gjort for å gjøre prosjektet mindre ressurskrevende for lærerne, og etter ønske fra lærerne.

Devers og Frenkel (2000a, her sitert i Christoffersen og Johannesen 2012, s. 54) hevder at på den andre siden har informantene ofte interesser i å samtykke: De ønsker å vise at de er ”gode” eller ”gjør de rette tingene”, de ønsker å lære hvordan tilsvarende organisasjoner tenker og handler, de ønsker å forstå hvordan de kan forbedre organisasjonen, og mange ønsker også å bidra innenfor forskning.

Etter at begge lærerne hadde hatt observasjonsøkter, og blitt intervjuet, ønsket jeg å ha gruppesamtale med begge lærere samtidig for å få oppsummert prosessen, og få refleksjoner på utfordringer de så og de erfaringene de hadde gjort seg med en slik form for systematisk observasjon av elevenes læringsarbeid, samt få synspunkter på hva de så for seg framover og eventuelle muligheter de så i kjølvannet av det de hadde vært med på. Som forsker tror jeg dette ville være nyttig for meg, både for å prøve å få fram aspekter som ikke var kommet fram tidligere, men også for min egen læring som forsker, slik at jeg fikk reflektert over prosessen.

### ***4.3 Empiri***

Metodologi er læren om metode, der metode er en fremgangsmåte for innsamling av empiri, også kalt data om virkeligheten

#### *4.3.1 Transkribering*

Da alle intervjuene ble tatt opp ved hjelp av lydopptak, gikk transkriberingen ut på å få lydopptakene ned på papir. Jeg valgte å transkribere smålyder som ”eh” og ”mm” for å få med eventuelle pauser i intervjuene. Dette var også en nyttig prosess for meg som forsker, det å høre meg selv, både hvordan jeg intervjuer og hvordan jeg responderer. Jeg lærte mange intervjutekniske grep underveis i transkriberingen.

#### *4.3.2 Analyse og tolkning*

Etter transkriberingen, gikk jeg over intervjuene og markerte likheter og ulikheter i tanker, synspunkt og erfaringer. Noen av lærersitatene er renskrevet for å få bedre flyt i setningen, gjentatte ord, ord som ”eh” og ”mm” er tatt bort.

### *4.3.3 Reliabilitet og validitet*

All forskning er i prinsippet ute etter å generalisere, men den type forskning jeg har valgt, gir ikke grunnlag for å generalisere på statistisk grunnlag, men jeg ønsker heller å lete etter felles trekk og synspunkter hos de informantene som inngår i studien, og avdekke sentrale elementer i forhold til studiens fokus, det man kan kalle analytisk generalisering.

Reliabilitet (pålitelighet) i forskning innebærer det å søke å motvirke at den forskningen som jeg foretar vil endre seg dersom en annen går inn i stedet for meg. Kvale og Brinkmann (2010, s. 250) henviser til at ”Reliabilitet behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere”. I mitt studie bruker jeg samme tilnærming i alle intervjuene. Jeg har relativt åpne oppstartsspørsmål, men med stikkord knyttet til detaljer som jeg vil ta i bruk dersom ikke informantene selv kommer inn på disse forholdene som jeg vurderer som viktig å kartlegge hos alle. På denne måten sikrer jeg meg at jeg lar informantene snakke mest mulig uforstyrret, samtidig som jeg ikke tar for gitt at de selv kommer på alle relevante forhold, men har klart stikkord til områder jeg ønsker de skal kommentere på.

Validitet (gyldighet) innebærer at den empirien jeg samler inn gjennom mitt forskningsprosjekt, og at den metoden jeg har valgt, er egnet til å besvare problemstillingen i studien, det vil si at man rår over data som er gyldige i forhold til å kunne besvare forskningsspørsmålet. Jeg har i min studie valgt en tilnærming som sikrer at jeg kan justere underveis og avklare eventuelle misforståelser, samt be informantene utdype synspunkter de kommer med, slik at jeg kan få en dypere forståelse av hva de tenker. Det at vi har en felles opplevelse (observasjonen), og at det er erfaringene med denne opplevelsen som det skal forskes på, sikrer også at grunnlaget for å få valide data er bedre enn ved andre tilnærminger.

### *4.3.4 Ethiske refleksjoner*

Det er ulike etiske retningslinjer som må tas hensyn til når man skal skrive en forskningsoppgave. Thagaard (2009) skriver om tre prinsipper som har betydning innenfor forskningsetikk og behandling av personopplysninger; informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter.

Informert samtykke betyr at informantene deltar i forskning etter at de har blitt informert om og forstått hva deltakelsen i forskningsprosjektet innebærer, og har gitt sitt samtykke på

grunnlag av dette. Den etiske utfordringen i dette ligger særlig i kvalitative undersøkelser der forskningsprosessen går sin gang, men ikke alltid ender der man tror. Forskningsbildet vil kunne forandre seg, og det samtykket informantene har gitt, vil kanskje ikke lengre gjelde på slutten av prosjektet. I slike tilfeller må forskeren være innstilt på å innhente samtykke på nytt for å være sikker på at alt går rett for seg. I mitt forskningsprosjekt har informantene signert på samtykkeerklæringsskjema, og det har ikke vært behov for å innhente nytt samtykke etter at undersøkelsen var gjennomført.

Konfidensialitet omhandler at informanter og/eller deltakere har krav på at det som angår dem blir holdt konfidensielt. Thagaard (2009, s. 27) skriver at ”Prinsippet om konfidensialitet innebærer at forskeren må anonymisere informantene når resultatene av undersøkelsen presenteres”. Dette prinsippet omhandler også det å gjenbruke og lagre informasjon, der det ikke er lov til å gjenbruke data uten å få nytt samtykke fra informant. Det er heller ikke lov å bruke informasjonen til annet enn det var blitt samtykket til. I og med at jeg bor på en liten plass, har jeg vært ekstra opptatt av hensynet til personvern i mitt forskningsarbeid. Jeg bruker betegnelser som lærer 1, lærer 2, skole 1, skole 2. Dette for å sikre konfidensialiteten til mine informanter og beskytte deres personvern.

Det er en rekke konsekvenser av å delta i et forskningsprosjekt. For det første er det forskerens ansvar at ikke forskningsprosjektet er belastende eller at informantene kommer til skade. Thagaard (2009, s. 28) skriver at ”Dette prinsipp har sammenheng med grunnverdier som NESH<sup>1</sup> framhever; ”Forskeren skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet. Forskeren skal respektere de utforskedes integritet, frihet og medbestemmelse”. Ofte synes deltakerne at det er positivt å være med på forskningsprosjekt, men kan selvsagt ikke vite hvordan forskeren bruker informasjonen de er kommet med, hva som skrives i rapporten og om de samtykker til det skriftlige produkt som kommer i etterkant. Men som forsker har jeg plikt til å beskytte mine informanters integritet, være bevisst min oppgave i dette og ta metodiske valg som sikrer at dette blir ivaretatt.

---

<sup>1</sup> NESH: Nasjonal forskningsetisk komite for samfunnsvitenskap og humaniora

## **5.0 Presentasjon av undersøkelsen**

I dette kapitlet ønsker jeg å presentere funnene som er kommet fram i intervjuene jeg har hatt. Funnene skal belyse problemstillingen som omhandler hvordan lærere skaffer seg oversikt over elevers læring, og hvordan de opplever det å bruke ikke – deltakende observasjon i eget klasserom. Med bakgrunn i dette ønsker jeg å dele kapitlet i to deler. Først en beskrivelse av ordinær praksis der lærerne forteller om hvordan de vanligvis bedriver overvåking av elevenes læring, deretter en gjennomgang av funnene som er knyttet til den opplevde observasjonsøkten.

### ***5.1 Beskrivelse av ordinær praksis***

I dette avsnittet presenteres funnene som kom fram i før – intervjuene med informantene. Her ble informantene spurt om hvordan de skaffer seg oversikt over elevenes læringsprosess i klasserommet. Før – intervjuene var min kilde for å få fram det lærerne gjør til vanlig, hvordan de finner ut hva elevene lærer. I beskrivelsen av lærernes livsverden knyttet til overvåking, deres ordinære praksis, har jeg valgt å dele dette inn i formell overvåking og uformell overvåking.

Lærerne som var med på denne observasjonsuttestingen, fikk frie tøyler til å observere det de ønsket, det de vurderte som nyttig for seg. Dette resulterte i at én av lærerne ønsket å se hvordan elevene agerte i stasjonsundervisningen, med særlig fokus på de som var ukonsentrerte. Fokuset hos en av de andre lærerne, var på medlæreren og hvilke grep medlæreren gjorde i undervisning for å kunne lære av dette. En tredje lærer ønsket å bli bedre kjent med elevene, da denne læreren kun var inne i noen få timer i denne klassen. Elevene skulle ha denne læreren mye mer neste år, og da ønsket læreren å benytte denne observasjonen til å ta en nærmere titt på elevene i en annen setting enn vanlig. Den fjerde læreren ønsket å vite mer om hva som skjedde i klasserommet når det kom en ny voksen inn som vikar.

#### ***5.1.1 Formell overvåking***

I begrepet formell overvåking ligger det at man har skriftliggjorte bevis som resultat av overvåkingen. I intervjuene kom det fram at lærerne gjør bruk av seks ulike former for formell overvåking; kartleggingsprøver, andre prøver, lekser/hjemmearbeid, retting av bøker, elevsamtaler og obligatoriske prøver. De ulike kategoriene for formell overvåking vises i

tabell 2 som er en frekvensmodell som viser hvilke overvåkingsmetoder informantene trekker fram i intervjuene.

**Tabell 2 Formell overvåking**

	Lærer 1	Lærer 2	Lærer 3	Lærer 4
<b>Kartleggingsprøver</b>	X	X	X	X
<b>Andre prøver</b>			X	X
<b>Obligatoriske prøver</b>			X	X
<b>Retting av bøker</b>			X	X
<b>Elevsamtaler</b>	X			
<b>Lekser, hjemmearbeid</b>		X	X	

Som det vises av frekvensmodellen, så kommer det fram at en av de formelle overvåkingsmetodene av læring som lærerne bruker, er kartleggingsprøver.

Kartleggingsprøver undersøker de grunnleggende ferdighetene; å kunne lese, å kunne skrive, å kunne regne, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter. En av lærerne sier: ”Det er jo noen sånne ting vi gjør for å skaffe oss en oversikt, det er for eksempel kartlegging. Men det gir bare en sånn liten pekepinn, synes jeg. For det er så mye mer enn bare en kartlegging.”

(Lærer 2) I intervjuene nevner alle informantene kartleggingsprøver som en måte å skaffe seg oversikt på.

Også andre prøver og obligatoriske prøver blir brukt som en måte å få oversikt på. Innenfor andre prøver ligger for eksempel kapitellprøver i fag. I intervju med en av informantene kom det fram at prøvene hentes fra ulike læreverker, da det er lærerens vurdering at det finnes bedre prøver i supplerende matematikklæreverk, sammenlignet med det faste læreverket: ”Vi bruker jo *Grunntall* egentlig, men jeg bruker av og til prøvene på *Multi*. De er så enkle å bruke” (Lærer 4). Som frekvensmodellen viser, er det to av lærerne som viser til andre prøver og obligatoriske prøver som en måte å overvåke elevenes læringsprosess på. Obligatoriske prøver er eksempelvis nasjonale prøver. Dette er det lærerne på 3. og 4. Trinn som nevner, fordi dette er tilgjengelig for dem, men ikke aktuelt for lærerne på 1. trinn.

I frekvenstabellen ser man at lekser og hjemmearbeid blir nevnt av to av informantene som en måte å skaffe seg oversikt på, der man kan følge med på hva som er gjort og ikke gjort. Også

retting av bøker blir nevnt av to av informantene. Ved retting av bøker kan lærerne se hva som er gjort i timene og eventuelt hva elevene har jobbet med hjemme.

En av informantene nevner også elevsamtaler, og sier: ”Og så har vi elevsamtaler. Det har vi både høst og vår. Og da sjekker vi ut bokstaver og tall og hva de kan”. (Lærer 1) De bruker altså elevsamtalen for å finne ut hva elevene kan, og skaffer seg dermed oversikt over elevens læringsprosess.

### 5.1.2 Uformell overvåking

Begrepet uformell overvåking omhandler at lærere registrerer elevenes læring, men ikke nødvendigvis formaliserer det skriftlig. Dette kan være at man observerer, snakker og diskuterer for å skaffe seg oversikt over elevenes læringsprosess. Uformell overvåking er delt inn i ulike kategorier ut fra det som fremkommer i intervjuene med informantene, og deles inn i det som skjer i klassen av arbeid, det som skjer i klassen av muntlig aktivitet, observasjon, samtale med elever, samtale med lærere, vurderingssystem og muntlig evaluering. Oversikten over kategoriene vises i tabell 3.

**Tabell 3 Uformell overvåking**

	Lærer 1	Lærer 2	Lærer 3	Lærer 4
<b>I klassen, arbeid</b>	X	X	X	X
<b>I klassen, muntlig</b>			X	
<b>Observasjon</b>	X		X	
<b>Samtale med elever</b>	X	X	X	X
<b>Samtale med lærere</b>		X	X	
<b>Vurderingssystem</b>				X
<b>Muntlig evaluering</b>	X			

I frekvenstabell ser man at samtlige informanter nevner at de skaffer seg oversikt over elevenes læring, ved å følge med i klassen når elevene arbeider. ”Så man ser jo fort om de teller prikker på terningene eller om de ser det, for eksempel.” (Lærer 3) Dette viser at lærerne følger med på elevene, og samtidig trekker en annen lærer fram at de overvåker læringen ved å samtale med elevene, og sa i intervjuet: ”Ser det jo med å gå rundt å snakke med dem. Ser hvordan de jobber.” (Lærer 1) Det med å samtale med elevene er et aspekt alle informantene



trekker fram. Samtale med elevene må ikke forveksles med elevsamtale som er en formell overvåking, men sees som mer uformelle samtaler om det som skjer i klasserommet.

Her vil det også være naturlig å skille på det muntlige som skjer i klasserommet, som er mer tilsvar til undervisningen som foregår. En av informantene sier også at man overvåker ved å følge med også på det muntlige som skjer i klasserommet, og sier: ”Har egentlig direkte hele tiden, muntlig i klasserommet hver dag, hver time.” (Lærer 3)

Også samtale med andre lærere blir nevnt av to informanter. Dette kan også anses som en metode der man snakker med andre for å danne seg oversikt over elevenes læringsprosess. En av informantene nevner i intervju at: ”Det er nå engang sånn at man ser ting i forskjellig lys, og at man kan dra nytte av hverandre”. (Lærer 3)

I frekvenstabellen kan man se at det er to av lærerne som nevner observasjon som en metode for å overvåke læringsprosessen. Denne type observasjon sees her som en uformell observasjon, da det ikke kommer fram i intervjuene noe om skriftliggjøring av observasjonene som gjøres.

Følgende sitat kom en lærer med under intervjuet:

Når ungene sitter og arbeider i timene, så går vi jo rundt, og da vil du jo observere litt, se hvem som spør mye etter hjelp, hvem som prater med sidemannen, og hvem som blir stille, ja, ser på en måte hvem som jobber og ikke jobber, og da får man litt oversikt over hva de får med seg.

En av informantene trekker fram vurderingssystem som en måte å skaffe seg oversikt over. Dette kan være for eksempel ”trafikklys” som læreren sier noe om her:

Synes du at du har kontroll på påskebudskapet, for eksempel.  
Og så skal de da sette inn om de synes de har full oversikt – grønt  
Eller om de er usikker – gult  
Eller... Nei, overhodet ikke – rødt. (Lærer 4)

Muntlig evaluering blir også nevnt, og som man kan se i frekvenstabellen, er det en av informantene som sier noe om dette. I dette tilfellet var det snakk om en muntlig evaluering på slutten av dagen, der lærer sammen med elevene gjennomgår det som er lært den dagen. Læreren sier at: ”De sier hva de har oppfattet de har lært”. Læreren bruker altså muntlig evaluering som en måte å undersøke hva elevene har lært.

### *5.1.3 Oppsummering*

Som en oppsummering av beskrivelsen av ordinær praksis, kan man si at i den formelle overvåkingen viser kodingen at alle lærerne trekker fram kartleggingsprøver som en del av deres overvåking. De andre kategoriene omhandler andre typer av prøver, lekser/hjemmearbeid, retting av bøker, elevsamtaler og obligatoriske prøver, og blir nevnt av informantene, men ikke alle kommer innom hver kategori i løpet av intervjuene.

Det lærere gjør av uformell overvåking, deles inn i kategorier; det som skjer i klassen av arbeid, det som skjer i klassen av muntlig aktivitet, observasjon, samtale med elever, samtale med lærere, vurderingssystem og muntlig evaluering. Koding av intervjuene viser at samtlige lærere som har deltatt i studien, trekker fram det som skjer i klassen av arbeid og samtale med elever som en del av deres overvåking, mens de andre kategoriene blir nevnt av noen av lærerne.

### *5.2 Beskrivelse av den opplevde observasjonsøkten*

Dette avsnittet omhandler erfaringene og refleksjonene til informantene etter observasjonsøkten, og kom fram i etter – intervjuene, samt i fellessamtalene med begge lærerne. Lærerne ble spurt om hvordan de synes det var å være ikke – deltakende observatør i eget klasserom, om noe overrasket, samt om muligheter og utfordringer ved dette.

I intervjuene kom det fram at informantene synes denne form for systematisk overvåking var interessant å være med på, og umiddelbare reaksjoner i etter – intervjuene gikk for eksempel på: ”Jeg synes det var veldig nyttig å sitte og observere, for jeg vet jo sånn høvelig hvordan ungene er, men nå fikk jeg liksom bekreftelse.” (Lærer 1)

Jeg har valgt å dele dette kapitlet inn i refleksjoner, taus kunnskap og kollegaveiledning. På slutten vil jeg også komme inn på muligheter og utfordringer informantene så med tanke på å bedrive systematisk ikke – deltakende observasjon i eget klasserom.

### *5.2.1 Refleksjoner*

De refleksjonene informantene kom med i etterkant av observasjonsøkten, gikk på hvilke forandringer de kunne gjøre med tanke på undervisning og elever: ”Det handler om refleksjon, og kanskje finne andre måter å drive systematisk observasjon på, på elever” (Lærer 2).

Lærerne reflekterte også over episoder som skjedde mens de observerte, og hvordan de kan jobbe videre med det de har observert.

Det var også litt... Det er en elev som er veldig urolig, veldig ofte, og det var ingen overraskelse at han var det nå og, han var kjempeurolig i starten, men etterhvert så roet han seg ned mye mer enn han har gjort noen gang tidligere, så hadde han en sånn uttalelse som var så bra, han sa: ”Det er veldig bra at vi gjør det her, for da lærer vi enda flere ord enn bare de der øveordene”. Da tenker jeg at kanskje han synes de øveordene er kjempekjedelige, for han satt og skrev mange ord ut av den der ekstrasboka. Det var litt overraskende, men nyttig altså, for det kan jo være at vi låser oss fast i et mønster. (Lærer 1)

Lærerne hadde ulik oppfattelse av det å sitte som ikke – deltakende observatør i eget klasserom. Noen synes det var vanskelig, slik som læreren som sa: ”Så det var litt vanskelig å bare sitte der, men og litt nyttig for å se at de faktisk ikke klarer se alene ennå” (Lærer 1). Dette viser at det kan være vanskelig å la være å gripe inn, kanskje er det fordi man har egne rutiner og regler som man ønsker å justere elevene etter underveis, kanskje er det rett og slett fordi det er eget klasserom og sine egne elever.

Andre synes det var greit å sitte å kunne reflektere i fred: ”Du blir litt sånn vernet for forstyrrelser. Og så kan en konsentrere seg på å se hva, og lære via tankene, refleksjonstankene” (Lærer 2). Aspektet med å se utenfra kommer også inn her, der en lærer sier: ”Det med at man kan trekke seg helt unna og se litt utenfra, det er ofte sånn at vi ikke får tid til det, for det skjer så mye” (Lærer 2).

### 5.2.2 Kunnskapsdeling

Men refleksjonene omhandlet også hvilke grep de selv som lærere kunne ta. En av informantene sa: ”En gjør seg jo noen tanker, altså hvordan ting fungerer, og hvordan andre gjør ting og hvordan en gjør ting selv” (Lærer 2). Læreren trekker fram en type selvrefleksjon, noe som også støttes i sitatet: ”Altså det som jeg synes er bra, det er jo at på en måte, du blir trigget til å reflektere over deg selv (...) Jeg skal observere en annen lærer, ja, men det er ikke det det handler om. Det handler om seg selv da” (Lærer 2). Læreren her bruker observasjonene av andre for å utvikle sin egen læring, og ved å bli observert, deler den observerte av sin kunnskap til den som er observatør.

En av informantene nevnte også følgende i intervjuet: ”Det kan jo bli en utfordring hvis en er veldig ulik. Sånn måten å gjøre ting på eller se ting på” (Lærer 2). Informanten forteller også om da den andre læreren kom, og hvor ulike de var, men at det likevel var bra at den andres kunnskap og innsikt kom fram og kunne supplere den kunnskapen som læreren satt inne med.

### 5.2.3 Taus kunnskap

I intervjuene opplevde jeg at alle informantene kom inn på sin tause kunnskap. Imsen (2001, s. 41) skriver at: ”En kan si at i all praksis ligger det alltid ”gjemt” en uutalt eller taus teori”. Taus kunnskap kan sees på som erfaringskunnskapen som ikke kan beskrives med ord, det som ligger i ryggmargen til, i dette tilfelle, erfarne lærere, eller som en av de intervjuede lærerne sier det: ”Du får en sånn følelse” (Lærer 3).

En av de andre lærerne sa: ”Lærertilværelse, den... du er i en sånn flytsone hele tiden. Etterhvert som du får litt erfaring, så få du på enn måte en sånn *feeling* for at her går det bra, her går det ikke bra” (Lærer 2). Den *feelingen*, eller følelsen, kan man beskrive som deres tause kunnskap. Lærerne ”bare” vet om det går bra eller ikke.

### 5.2.4 Kollegaveiledning

I intervjuene kommer alle informantene innom det å bruke observasjon til å lære av hverandre. Helle (2011, s. 212) hevder at: ”Kollegaveiledning er en løpende og systematisk virksomhet som har til hensikt å skape læring gjennom kritisk refleksjon over handling”.

På en av skolene har de et prosjekt som omhandler skriving i alle fag, og der skal lærere observere hverandre én gang på akkurat dette prosjektet. I fellessamtalen med begge lærerne på denne skolen, sa den ene læreren: ”Jeg oppfatter det sånn at det er ikke alle lærere som er like åpen heller (...) For det er ikke bare å steppe inn i personens klasserom, som skal se på deg” (Lærer 2). Dette ble kjapt etterfulgt ved at den andre læreren sa: ”Mange har døra godt lukket igjen!” (Lærer 1). Det kommer frem i intervjuene med lærerne at de ikke har problemer med å bli observert, men at det muligens kan knyttes til at de er vant med å være to i klasserommet hele tiden, i tillegg til at instanser som PPT og BUP av og til er inne i klasserommet for å observere enkeltelever.

I fellessamtalen etter observasjonsøkten, kom det også fram at lærerne synes den formen for observasjon som de hadde gjennomført som en del av forskningsstudien var noe annerledes enn slik de vanligvis observerer. Dette tydeliggjøres i dette sitatet:

Vi observerer jo på en måte hele tiden hverandre, for vi er jo mye i lag, men det blir ikke det samme som her. Det her var jo, på en måte, mye mer... avslappende, for jeg visste at jeg skulle ikke gripe inn. (...) Jeg får jo lyst til å hele tiden justere og pirke litt her og der, men det er veldig bra å bare kunne sitte å la alt ”falle” inn. (Lærer 1)

### *5.2.5 Muligheter og utfordringer*

Informantene ble også spurt om hvilke muligheter og utfordringer de så med tanke på ikke – deltakende observasjon i eget klasserom. Av muligheter fremhevet informantene at de kunne bruke denne type observasjon til å se om det er noe som kan endres på, legge merke til ting man ellers ikke ser i en hektisk skolehverdag, få tid til å observere dersom det er noe man ønsker å se nærmere på.

Én av lærerne ønsket med denne observasjonsøkten å undersøke hvorfor klassen ofte reagerte negativt på vikarer. ”For jeg tenker at, utfordringen har vært der at hver gang det kommer en vikar inn, så er det et helsikes liv” (Lærer 4). Læreren ønsket altså å se hvordan elevene reagerte når det kom en ny voksen inn. Læreren hadde tidligere hatt en ikke – deltakende observasjon når en assistent ved skolen var vikar inne i klassen, og sier om dette: ”Det gikk 10 minutter, kanskje ikke det engang, så lå noen under pulten, og noen hang over, det var prating, og læreren eskalerte høyere, høyere og høyere” (Lærer 4). Nå ønsket læreren å bruke

observasjonen til å undersøke dette nærmere, og etter observasjonsøkten sa læreren: ”Det var ganske, altså nå var det, jeg må si det var, det var jo artig å sitte bakerst, og jeg hadde ingen problemer med å holde stilt, for det var ikke noe å plukke på” (Lærer 4). Læreren fortsatte med at det var mange ting som ble oppdaget nå som læreren ikke var klar over, for eksempel en gutt som holdt opp hånda på en gjemt måte slik at læreren ikke pleide å legge merke til at han trengte hjelp. Dette var noe læreren ble oppmerksom på ved å sitte å observere i klasserommet.

En av informantene nevnte også at det vil være utfordrende å gjøre systematisk observasjon, da det er liten tid i hverdagen til å sette observasjonene inn i system. En av lærerne sier at slik de har det i år, med to pedagoger, ville det vært mulig å få til en slik observasjon av og til. En annen utfordring som kom fram i en av fellessamtalene, er dersom det ikke er to pedagoger i klassen, for da kan det være vanskelig å gjennomføre en ikke – deltakende observasjon. En av lærerne sier om dette: ”Det blir ikke det samme med assistent, noen ganger må vi veilede dem også masse” (Lærer 1).

#### 5.2.6 Oppsummering

Som en oppsummering av beskrivelsen av den opplevde observasjonsøkten, ser man at lærerne reflekterer mye over egen praksis, og bruker gjerne observasjoner av andre lærere til å tenke gjennom hva de selv gjør, og reflektere sammen. Lærernes tause kunnskap kommer frem når lærerne snakker om å ha en følelse, eller *feeling*, for om det går bra eller ikke i elevenes læring. De setter ikke ord på hvordan de vet dette, men *bare vet* det av erfaring.

Av muligheter og utfordringer nevnes muligheten til å få med seg ting man ellers ville hatt vanskelig å få med seg i en hektisk skolehverdag, og av utfordringer nevnes det at det er liten tid til å gjøre en slik observasjon systematisk, men kanskje det ville vært mulig av og til.

## 6.0 Drøfting

*”Det er så mange faktorer som gjør at... Hva er det en unge egentlig lærer?  
Og det du tror de lærer, er kanskje ikke det de lærer.”*

*(Lærer 2)*

I presentasjonen av funn i det foreliggende kapittelet så vi hvordan lærere i sin ordinære praksis bruker formell og uformell overvåking av elevenes læringsprosess, samt hvordan de beskrev den opplevde observasjonsøkten og hva de tenkte rundt den. I dette kapitlet ønsker jeg å drøfte funnene jeg har gjort i min studie, og hvordan de forholder seg til det teoretiske grunnlaget jeg presenterte i kapittel 3, som innebar vurdering for læring, teorier om den nærmeste utviklingssonen og stillasbygging, samt triangulering for å skaffe seg bevis på elevenes læring.

I dette kapitlet kommer jeg først til å drøfte overvåkingens triangulering opp mot formell og uformell overvåking, og da særlig systematisk observasjon som verktøy i innsamlingen av bevis. Deretter vil jeg drøfte vurdering for læring og tilpasset opplæring til de funnene som presentert tidligere i oppgaven.

### 6.1 Systematisk observasjon

I denne studien fikk læreren prøvd ut metoden med å være ikke deltakende observatør i eget klasserom. Lærerne som prøvde dette, vurderte det som noe nyttig. Observatørrollen er en rolle som ofte blir diskutert. I min studie går observatørrollen ut på å være en ikke deltakende observatør i eget klasserom. Gjøsund og Huseby (2000, s. 18) hevder derimot at: ”Vi kan ikke være passive tilskuere til eleven og det miljøet vi observerer, vi påvirker resultatene ved vår blotte tilstedeværelse”. Dette setter spørsmålstegn ved min problemstilling om det å være ikke – deltakende observatør i eget klasserom, da i følge Gjøsund og Husebys tankegang, påvirker man bare ved å være tilstede.

Selv om man sitter på sidelinja, er man fortsatt en del av det som skjer, og det vil dermed være vanskelig å ikke påvirke. Fangen (2011, s. 79) hevder at: ”Du selvfølgelig kan forsøke å tviholde på rollen som ikke – deltakende observatør, men for å komme inn på deltagerne og få mest mulig oversikt over hva de driver med, er deltagelse nødvendig”. I hvor stor grad man skal være deltaker, kan derimot variere ut fra hva du ønsker å oppnå med observasjonen. Fangen (2011, s. 73) skriver at: ”Idealet er ikke å oppnå fullstendig deltagelse, men snarere å

søke den graden av deltakelse som gir mest fyllestgjørende data”. For en lærer som ikke bare opptrer som observatør i klassen, men også har mange andre roller og som vanligvis er en deltaker i klassen, vil graden av deltakelse bero på hva læreren ønsker å finne mer ut av.

Læreren som ville finne ut hvordan elevene reagerer når det kommer en ny voksen inn som vikar, ønsket å være helt ikke deltakende for å se hvordan situasjonene utspilte seg. Graden av deltakelse var lik null, og læreren satt bak i klasserommet og observerte. I intervjuet i etterkant ble læreren spurt om i hvor stor grad elevene ble påvirket av at lærerne satt bak i klasserommet og observerte. Læreren mente at de var bevisst på det i begynnelsen, men at det gikk over etterhvert. ”Jeg så at de så bak, og at de var veldig obs på at det var noen der, ganske lenge faktisk, faktisk de 30 første minuttene, var de veldig...” (Lærer 4). I likhet med mannen som ble observert i ”Salmer fra kjøkkenet”, vil også elevene bli påvirket av andres nærvær i klasserommet, og da spesielt en voksen som vanligvis har en deltakende rolle i klasserommet.

Et annet viktig moment i min forskning, er at jeg gikk inn og overtok for en lærer slik at læreren får mulighet til å observere i egen klasse. Her er det viktig å presisere at hele min studie er basert på observasjon som verktøy, som redskap, for å overvåke elevenes læring. Det er altså ikke observasjon som forskningsmetode. Thagaard (2009, s. 70-71) skriver om forskeren som observatør og deltaker, og refererer til betegnelsen *feltroller* av Hammersley og Atkinson, men da i forbindelse med deltakende observasjon. I min forskning skulle jeg ikke bedrive observasjon, men var likevel en deltaker i miljøet i likhet med mine informanter. Min aktive rolle som stedfortreder påvirket nok også miljøet i klassen da jeg kom inn som fremmed. Kanskje påvirket dette lærernes observasjoner til å bli usanne med tanke på hvilket formål de har med sine observasjoner, og hvis dette var tilfellet, kunne kanskje dette vært unngått ved at en kjent voksen gikk inn som ”vikar” i stedet for meg som var ukjent forsker.

Jensen og Aas (2011:162) har et litt annet syn på observasjoner i eget klasserom, og mener at i klasserommet kan det bli unaturlig for elevene dersom en av lærerne ikke bidrar, spesielt hvis det er den rollen læreren har til daglig. Videre skriver Jensen og Aas (2011:162) at å være ikke – deltakende observatør kan være mer aktuelt dersom det er snakk om elever i andre klasser eller på andre skoler. Dette strider mot hele min problemstilling, der nettopp poenget er å være ikke deltakende observatør i eget klasserom.



På en montessoriskole lærer elevene at dersom en voksen sitter på observasjonsstolen, skal ikke elevene ta kontakt med den voksne, men finne en annen å spørre. Elevene blir fortalt at den voksne observerer for å kunne hjelpe elevene videre i sin utvikling, og skal dermed ikke forstyrres. Davies (2007, sitert i Slemmen 2009, s. 150) hevder følgende: ”Ved hjelp av observasjoner kan du som lærer få informasjon om elevenes evne til å fremføre muntlige presentasjoner, kommunisere med andre elever, lytte, delta i rollespill, stille spørsmål, delta i diskusjoner, svare på spørsmål eller samarbeide med andre”. Det som kommer fram i denne påstanden, er at man først og fremst kan observere muntlig aktivitet. Maria Montessori (1964, s. 108-109) skrev om observasjon: ”So the teacher shall observe whether the child interests himself in the object, how he is interested in it, for how long, etc., even noticing the expression of his face”. I en slik tradisjon, er det altså ikke bare det muntlige eleven produserer som observeres, men også alt rundt eleven, det helhetlige bildet. I en montessoriskole der ikke deltakende observasjon er en integrert del av skolehverdagen, legges det til rette for å drive systematisk observasjon.

Men det er krevende å drive systematisk overvåking. Det systematiske fordrer at man setter overvåkingen i system. En av lærerne i studien sa som følger:

Man får ikke alltid tid til å gjøre det her systematisk. Vi gjør det litt sånn usystematisk, snakker etterpå om hva som har skjedd, og er det noe vi rydde opp i eller noe sånn. Det med at man kan trekke seg helt unna, og se litt utenfra. (...) Det er ofte sånn at vi ikke får tid til det for det skjer så mye (Lærer 2).

Det med for lite tid, er et velkjent fenomen. I en hektisk skolehverdag er det mange elever som skal følges opp, det skal tilpasses og konflikter skal løses. Lærerne viste til at en slik ikke deltakende observasjon, ville gitt mulighet til å fange opp det man kanskje ellers ikke får med seg, men samtidig at det er utfordrende å sette av tid til dette og gjøre det systematisk.

Et annet poeng i hva man ønsker å se på i observasjonen, er *når* man velger å observere. En av informantene fremhever at det er flere sider av et barn, og kanskje må man observere i ulike settinger for å skaffe seg et helhetsbilde.

Men jeg tenker, hadde du hatt en RLE – time for eksempel, i stedet for, med mye muntlig aktivitet og sånn, så ville du fått en helt annen observasjon. Det ville

selvfølgelig vært interessant det da. Så sann sett skulle en ha tenkt, at i ettertid, kanskje du skulle hatt en sann type muntlig time. RLE er jo litt sann typisk og muntlig fag, tenker jeg. Muntlig og litt tegning og litt samarbeid, og en mattetime for å se forskjellen på timene, kunne vært interessant. For da hadde du fått fram flere sider av ungen, tenker jeg, forskjeller og ulikheter, tydeligere enn i en ren mattetime, det er på en måte veldig konkret (Lærer 3).

Dette viser også at selv om man som lærer tror at man kjenner elevene, så kan det hende at dersom man endrer kontekst, at elevene viser ukjente sider av seg selv, og at man må utvide spektret av observasjoner, eller av metoder, for å få med seg alt.

## **6.2 Overvåkingens triangulering**

Det er utfordrende å vite hva en elev har lært. Som lærer skal man overvåke elevenes læring, både for å vite hva de kan, men også hvordan man kan hjelpe dem videre i sin utvikling, det vi tidligere har referert til som å avdekke elevens nærmeste utviklingszone og stillasbygging. Skoleforskeren Dylan William (oversatt og sitert i Slemmen 2009, s. 28) forklarte behovet for overvåking slik:

Dersom elevene lærte alt det de ble undervist i, ville vi ikke hatt behov for å vurdere dem. Vi kunne bare laget en liste over det vi hadde undervist og vært sikre på at de hadde lært det. I dag vet vi at barn ikke lærer alt det vi underviser dem. Det er derfor behov for å sjekke hva de har lært underveis.

Det stilles store krav til lærerne i forhold til at de skal overvåke om elevene når de kompetansemålene som er satt. Men som mine undersøkelser viser, er det ulike veier for lærerne å nå fram til å få oversikt over elevenes læringsprosess. Hodgson et al. (2012, s. 76) undersøkte blant annet i sin studie hvordan lærere oppfylte tilrettelegging for læring, som assistere læring, overvåke læringsprosess og følge opp slik overvåking.

Vi ser det slik at disse læringsfunksjonene kan bli oppfylt på ulike måter, enten direkte av læreren selv i samhandling med elevene, gjennom aktiviteter som gjør bruk av spesifikke læremidler, eller gjennom aktiviteter der elevene assisterer og overvåker/følger opp hverandre (Hodgson et al. 2012, s. 76).

I intervjuene kom det fram at lærere bruker mange ulike metoder for å skaffe seg oversikt over elevenes læringsprosess. Denne trianguleringen (jf. Harlen 2007, Davies 2007 i Slemmen 2009, s. 149) av metoder brukes for å skaffe seg bevis på hva eleven lærer. Davies (sitert i Slemmen 2009, s. 9) hevder at: ”Alt det elever sier, gjør og lager er potensielle bevis på læring”. Dette kan vise at bevis på læring kan oppfattes i en vid forståelse, der alt eleven produserer, kan være med å danne et helhetlig bilde av elevens læring.

Gjøsund og Huseby (2000, s. 23) skriver:

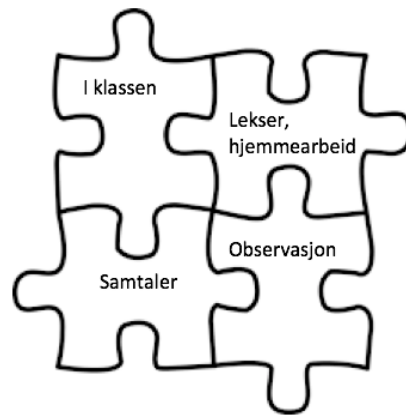
Når vi bestemmer oss for å konsentrere oppmerksomheten vår om et bestemt barn eller en bestemt ungdom, oppdager vi ganske sikkert en del evner, kunnskaper, ferdigheter eller holdninger vedkommende har eller ikke har, som vi ellers ikke ville fått tak i.

Ingen av lærerne i studien brukte bare én metode for å overvåke elevenes læringsprosess, men brukte ulike overvåkingsverktøy i innsamlingen av bevis på hva eleven lærer. Dette var både formelle og uformelle overvåkingsverktøy. Trianguleringsfiguren (figur 3 ovenfor) viser hvordan observasjon, elevsamtaler og dialog er med på å samle inn bevisene over tid. Engh et al. (2007, s. 98) skriver at: ”I elevsamtalen blir eleven sett, han har lærerens fulle oppmerksomhet, samtalen dreier seg utelukkende om han”. Dette forteller noe om hvorfor elevsamtalen er med som en bevisinnsamlingsmetode. Ved å få eleven på tomannshånd, snakke med eleven og ha tid til å høre på han, kan kanskje læreren bli bedre kjent med eleven og hvordan eleven lærer.

Trianguleringen er noe misvisende i sitt navn, der det kanskje kan oppfattes som en innsamling av bevis som kun innebefatter tre elementer. Slemmen (2009, s. 149) legger en rekke eksempler under de tre ulike kildene til bevis på læring i sin figur (figur 3 ovenfor). I *observasjon* legges ulike eksempler på observasjon, som muntlige ferdigheter, samarbeid med andre o.l. I *dialog* legger Slemmen (2009, s. 149) daglige og mer systematiske elevsamtaler, utviklingssamtaler, dialog med medelever, og i *elevarbeid* vises det til mappe, informasjon fra kartlegginger og nasjonale prøver, skriftlige oppgaver og prosjektarbeid.

Disse tre kildene inneholder en rekke formelle og uformelle overvåkingsmetoder, og bekrefter også det som informantene sa i intervjuene om hvordan de skaffer seg oversikt over elevenes læringsprosess.

Begrepet triangulering brukes også når det er snakk om mange, men jeg ønsker her å introdusere et eget begrep; *polyering*, som innebærer at det er snakk om poly = mange, ikke et visst antall. Dersom en lærer velger å bruke et visst antall metoder i sin overvåking, er det ikke sikkert at en annen lærer ville brukt de samme metodene. Dessuten ville det også være forskjell på hvilke metoder man bruker fra elev til elev. Denne *polyeringen* handler om å samle deler av elevens læring for å etterhvert kunne sette det sammen til et helhetlig bilde, som et puslespill. Dette kan illustreres slik:



**Figur 6 Polyering av bevis**

I bevisinnsamlingen trekker lærerne fram mange ulike måter å overvåke på. I etter – intervju direkte etter endt observasjon, sa en av informantene ved spørsmål om hvordan læreren synes observasjonen hadde vært: ”For å ha fått den fullverdige, skulle jeg gjerne sett i mattebøkene deres i tillegg” (Lærer 3). I dette ligger det en del usikkerhetsmoment. Gjørund og Huseby (2000, s. 21) skriver at: ”Vårt hovedmål med observasjoner er økt forståelse for elevenes handlinger og uttrykk”. Utsagnet fra lærer viser at læreren ønsker en helhetlig oversikt over hva elevene hadde fått med seg i timen, og at bare en observasjon ikke var nok for å gjøre oversikten fullverdige: det krevdes noe mer. Læreren trakk også fram en kombinasjon av formell og uformell overvåking med utsagnet: ”For det er ikke sikkert at det stemmer overens med... lekser kontra det jeg får med meg i timen” (Lærersitat 3). Blanding av metoder for å oppnå en oversikt over elevenes læring, viser seg blant informantene i studien, å være ordinær praksis.

### **6.3 Lærerforskeren**

Postholm og Jacobsen (2012, s. 22) refererer til lærerforskeren, der læreren er forsker i sitt eget klasserom. I en observasjon vil en lærer forske på sine egne elever og være

utviklingsorienterte. ”I følge Stenhouse (1975) er læreren den beste forskeren i eget klasserom, fordi det er han eller hun som kjenner elevenes historie og bakgrunnen for all aktivitet som foregår der, best” (Stenhouse referert i Postholm og Jacobsen 2012, s. 22). Det er også læreren som skal gjøre noe med aktiviteten i klasserommet, som skal legge til rette for læring. Dermed ville det kanskje likevel være nyttig for en lærer å observere i eget klasserom for å se hvor skoen trykker.

To av informantene jobber på en skole som har et prosjekt der lærere skal observere og ha kollegaveiledning med hverandre. Dette er også en tilnærming til skoleutvikling som er mye brukt den siste tiden. Slemmen (2009, s. 176) skriver om skolevandring, som er en annen aktivitet i skoleutviklingsarbeid, som et begrep som omhandler erfaringsdeling. På skolen til informantene hadde ledelsen satt i gang en planlagt erfaringsdeling der de skulle observere hverandre i forhold til et bestemt prosjekt, men denne type observasjon kan også bli brukt til å observere hverandre i klasserommet med tanke på ulike utfordringer man trenger en annens synspunkter på. Slemmen (2009, s. 176) skriver at: ”Erfaringsdeling med kollegaer kan skje i samtaler på lærerværelset, i lunsjen og i fellestid på skolen ved hjelp av diskusjoner”. Informantene i studien var opptatte av å lære av hverandre, og dermed lære selv.

Helle (2011, s. 213) skriver: ”Noe av hensikten med kollegaveiledning er å gjøre veisøker bevisst sin egen praktiske yrkesteori”. I begrepet praktisk yrkesteori ligger det en blanding mellom pedagogisk teori og det praktiske. ”(...) et uttrykk som fungerer nærmest symbolsk, fordi det er sammensatt av lærerens to ”verdener” – pedagogikken som fag og praksisarenaen” (Helle 2011, s. 212). Når lærere reflekterer over sine handlinger i lys av teori, nærmer de seg den praktiske yrkesteorien.

Helle (2011, s. 213) illustrerer i en isfjell – figur hva som ligger i praktisk yrkesteori:



**Figur 7 Praksistrekanten som isfjell**

I praksistrekanten (figur 7 ovenfor) ser man at den er bygd opp av tre deler; handling der det praktiske aspektet kommer inn, teoretiske og praksisbaserte begrunnelser der det teoretiske aspektet er i fokus, samt etiske og verdimeslige begrunnelser. Alle disse tre representerer en pedagogisk identitet, i følge Helle (2011, s. 215), og inkludert i denne er menneskesyn, dannelsesideal, læringssyn og kunnskapssyn. Koblingene mellom det man gjør og den kunnskapen man har i bunn, gjør også at man er i stand til å reflektere over det man gjør. I følge Helle (2011, s. 214) avdekkes den praktiske yrkesteorien gradvis ved hjelp av refleksjon. Lærerne i forskningsstudien reflekterte over sin egen praksis når de observerte andre lærere, når de snakket med hverandre og med meg som forsker i intervjuene.

Når en lærer skal vurdere elever, må læreren ha grunnlag for å kunne vurdere. Mine undersøkelser viser at de overvåkingsmetodene lærerne velger, de gir grunnlag for å kunne si noe om hvor elevene er i sin utvikling. Imsen (2002, s. 324) hevder at: "Elevenes kunnskaper kan vurderes både formelt gjennom prøver og tester og uformelt gjennom observasjon og samtale". Dette kan man sette opp mot overvåkingsmetodene, der man har de formelle overvåkingene og vurderingene som gjøres av dette, samt de uformelle overvåkingene og vurderingene lærerne gjør på bakgrunn av disse. Og her kommer aspektet med hva man gjør videre med vurderingene som man foretar. Jensen og Aas (2011, s. 131) skriver at "I skolesammenheng vil det være relevant å drøfte hvordan lærere på ulike måter kan få kunnskap om elevens nærmeste utviklingszone på ulike områder og hvordan de kan bidra til læring slik at sonen for hva eleven kan, flyttes". Det første punktet med kunnskap om elevenes nærmeste utviklingszone, ligger nært opp mot hvordan lærere skaffer seg kunnskap

ved å overvåke elevenes læring og dermed får vite hvilket nivå eleven ligger på, og kan du fra dette vurdere hva som må til for å nå nærmeste utviklingszone.

I følge Säljö (2001, s. 126) kan den nærmeste utviklingssonen også ses på som den sonen der den som lærer er mottakelig for støtte og forklaringer fra en mer kompetent person. Som lærer må man altså være bevisst når eleven er mottakelig, og gjøre tiltak der, enten ved selv å gå inn som en kapabel person, eller sette en annen elev som er mer kapabel inn for å hjelpe. Dette kan også sees på som en tilpasset opplæring, der den mer kompetente går inn å tilpasser for den mindre kompetente. Jensen og Aas (2011) fremhever spørsmålstilling som en måte å avdekke kunnskap på. ”Vi har sett hvordan læreren gjennom å stille gode spørsmål til eleven kan avdekke hans eller hennes faktiske kunnskap, og videre hvordan læreren kan bruke denne informasjonen til å tilrettelegge for tilpasset opplæring” (Jensen og Aas 2011, s. 131).

Imsen (2001, s. 206) knytter Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen til tilpasset opplæring ved å si at: ”Det som er viktig, er at undervisningen skjer innenfor den proksimale sonen, og at en utnytter de uendelige mulighetene som ligger i språket som redskap for læring”. Informantene i studien bruker også språket som en del i overvåkingsprosessen. Alle lærerne trekker fram samtaler med elevene som en måte å skaffe seg oversikt på.

## 7.0 Oppsummering og avsluttende refleksjoner

I oppsummeringen skal jeg gjennomgå de viktigste momentene som har kommet fram i studien. Denne forskningsstudien handler om hvordan lærere samler inn bevis på elevenes læring, hvordan de overvåker læringsprosessen og hva de tenker og erfarer om ikke deltakende observasjon i eget klasserom.

Overvåking er et begrep som blir brukt i denne oppgaven som en direkte oversettelse av det engelske ”monitoring”, som går ut på å skaffe seg oversikt over elevenes læring. I denne overvåkingsprosessen kan man bruke ulike metoder. Lærerne bruker både formell og uformell overvåking av elevenes læringsprosess. Innenfor den formelle overvåkingen ligger metoder som kartleggingsprøver, andre typer prøver, lekser/hjemmearbeid, retting av bøker, elevsamtaler og obligatoriske prøver som nasjonale prøver. Av uformell overvåking ser lærerne på det som skjer i klassen av arbeid, det som skjer i klassen av muntlig aktivitet, observasjon, samtale med elever, samtale med lærere, vurderingssystem og muntlig evaluering.

Overvåkingens triangulering innebærer at flere metoder blir brukt for å danne et helhetlig bilde av elevenes læringsprosess. Hver del sier noe om elevens læring, og ved å triangulere dem, sette dem sammen, kan man få et helhetsinntrykk av elevens læring. I drøftingsdelen introduserer jeg et eget begrep; *polyering*. Begrepet *polyering* viser til det mangfoldet av metoder som brukes av lærerne for at de skal kunne følge med på elevenes læringsprosess.

Systematisk observasjon er en metode som kan brukes som innsamling av bevis på elevenes læring. Fire lærere ved to ulike skoler prøvde ut metoden ikke deltakende observasjon i eget klasserom, med meg som vikar. I intervjuene kom det fram at lærerne anså dette som nyttig, men at utfordringen med denne type observasjon er at det ofte ikke er tid til å gjøre en slik observasjon. Paradoksalt så kommer det også fram at lærerne ønsker å gjøre denne type observasjon fordi de får tid til å sette seg ned å observere uten forstyrrelser. Tid er mangelvare i en hektisk skolehverdag, men prioriteringer er mulig.

Det som slår meg som en avsluttende refleksjon, men som jeg ikke har vitenskapelig grunnlag for å si, er at det virker som om lærerne tenker først å fremst på observasjon som metode der man vil se på atferd, og ikke så mye på observasjon som verktøy. Ved å bruke observasjon som verktøy for alle elevenes utvikling og tilpassing, vil man kunne åpne for en tankegang



der man tilstreber å være et stillas for elevens læringsprosess. Observasjon er én måte å samle inn deler av denne informasjonen på, og ved ikke deltakende observasjon har man mulighet til å sitte uforstyrret og observere det man ønsker å se nærmere på.

Ved veis ende på denne studien, forstår jeg min førsteårs praksislærer bedre enn noen gang. Der og da som uerfaren lærer, forstod jeg ikke hennes engasjement over å ha mulighet til å sitte i eget klasserom og observere sine egne elever. Men etter å ha jobbet som lærer, anerkjenner jeg viktigheten i å finne ut hva som egentlig foregår blant elevene mine. Hvem gjør hva, hvem jobber godt sammen, hva gjør de og hva trenger de for å komme videre i sin utvikling.

## Litteraturliste

Buli – Holmberg, J. og Ekeberg, T. R. (2009): *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget

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

Dalland, O. (2012): *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal akademisk

Engh, R., Dobson, S. og Høihilder, E. K. (2007): *Vurdering for læring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Fangen, K. (2011): *Deltagende observasjon*. 2. Utgave. Bergen: Fagbokforlaget

Gjøsund, P. & Huseby, R. (2000). *I fokus: observasjonsarbeid i skolen*. Oslo: Damm

Helle, L. (2011): *Rom for handling*. Otta: Universitetsforlaget

Hodgson, J., Rønning, W. og Tomlinson, P. (2012): *Sammenhengen mellom undervisning og læring. En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet. Sluttrapport*. NF – rapport nr. 4/2012.

Imsen, G. (2001): *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Tangen: Universitetsforlaget

Imsen, G. (2002): *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Otta: Universitetsforlaget

Jacobsen, D.I (2010): *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnskapelig metode*. 2 utgave. Otta: Høyskoleforlaget

Jensen, R. og Aas, M. (2011): *Å utforske praksis. Grunnskolen*. Latvia: Cappelen Damm Akademisk

Jensen, og Leirvik, (2015): *Elevsamtalen, læringsdialog og vurdering*. Polen: Gyldendal akademisk

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2010): *Det kvalitative forskningsintervju*. Otta: Gyldendal akademisk

Langseth, I. (2010): *Stillasbygging – i fremmedspråk og engelsk*. i Dobson, S. og Engh, R. (2010): *Vurdering for læring i fag*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Lillard, Paula Polk (1996): *Montessori today. A comprehensive approach to education from birth to adulthood*. New York: Schocken Books

Montessori, Maria (1964): *The Montessori Method*. New York: Schocken books

Norsk Montessoriforbund (2013). *Læreplan for Montessoriskolen. Fag og arbeidsmåter gjennom 10 skoleår*. Oslo: Montessoriforlaget

Opplæringslova; Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17.07.1998

Postholm, M.B. og Jacobsen, D.I. (2012): *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget. Norwegian academic press

Risberg, T. (2007): ”Prosjektplanlegging.” I Fuglseth, K. & Skogen, K. (red.) *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk forlag. s. 20 – 28.

Säljö, R. (2001): *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk

Slemmen, T. (2009): *Vurdering for læring i klasserommet*. Oslo: Gyldendal akademisk

Thagaard, Tove (2009): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget

Udir.no <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Hva-er-Vurdering-for-laring/Hva-er-vurdering-for-laring/> Lest: 14.05.2015

Vatland, M. H. & Lexow, M. (2004). *Montessori – en innføring*. Oslo: Montessoriforlaget

## 8.0 Intervjuguider

Før-intervju med lærer

- Takke for at jeg får lov å komme å intervju
- Presisere at jeg ønsker lærerens tanker og erfaringer, derfor åpne spørsmål.

Spørsmål	Oppfølgende spørsmål	Egne notater
Jeg vil gjerne at du starter med å beskrive hvordan du skaffer deg oversikt over elevenes læring i klasseromssituasjon.	-Metoder/verktøy Hvis dette: Hvorfor akkurat denne/disse? Andre som ikke fungerer så godt? -Oppfølging -Har dere planlagt/planer for hvordan dere får oversikt? -Hvordan kartlegge elevenes nivå/ståsted?	
Hvordan planlegger du denne observasjonen?	Generelt; en enkelt elev eller hele gruppa? Observasjonsskjema?	
Hvilke tanker har du på forhånd av denne observasjonsøkta?	Muligheter Utfordringer	

Etter – intervju med lærer

<b>Spørsmål</b>	<b>Oppfølgende spørsmål</b>	<b>Egne notater</b>
Kan du si litt om hvordan du synes det gikk?	Hvordan var det å være ikke – deltakende observatør i eget klasserom?	
Hvordan gikk gjennomføringen?	Fulgte du planen din? Planlagt observasjon Er det alltid noe å se etter?	
Ville du endret noe dersom du skulle gjøre det igjen?	Annet?	

Grppesamtale/ fellesintervju

<b>Spørsmål</b>	<b>Oppfølgende spørsmål</b>	<b>Egne notater</b>
Hvordan synes dere denne type observasjon fungerte for dere?	Hensiktsmessig? Matnyttig? Praktisk mulig?	
Hva kan være muligheter og utfordringer for dere?	Muligheter  Utfordringer	
Har skolen deres rutiner på observasjon?		