

Å lære å kommunisere i det moderne klasserommet

En kvalitativ studie av interaksjonsformer på
ungdomstrinnet

Nina Helgevold

Avhandling for graden
Philosophiae Doctor
(Phd)



Universitetet
i Stavanger

Det humanistiske fakultet
Institutt for Allmennlærerutdanning og Spesialpedagogikk
2011

Universitetet i Stavanger
N-4036 Stavanger
Norge
www.uis.no

© 2011 Nina Helgevold

ISBN: 978-82-7644-450-6

ISSN: 1890-1387

Forord

*We shall not cease from exploration
And the end of all our exploring
Will be to arrive where we started
And know the place for the first time*

T.S.Eliot

Som stipendiat i Inkluderende pedagogikk ved Universitetet i Stavanger har jeg fått mulighet til å utforske en tematikk som jeg lenge har vært opptatt av, undervisning og læring som kommunikative praksiser innenfor institusjonen skole og hvilke vilkår for elevers læring som skapes gjennom ulike kommunikative praksiser i skolen.

Jeg vil gjerne rette en stor takk til lærere og elever i klasse 8a (9a) som inviterte meg inn i sitt klasserom og slik gjorde det mulig for meg å utforske denne tematikken. Dere lærte meg mye! Dagens lærere blir møtt med massive forventninger og pålegges store oppgaver. Jeg er ydmyk i forhold til alle de utfordringene lærerne står overfor i arbeidet med elevene i klasserommet. Jeg er også ydmyk i forhold til alle de utfordringene elevene står overfor i skolen. Å være elev og å lære på skolen er å ta del i det spesialiserte praksisfellesskapet som institusjonen skole representerer, og elevenes vilkår for læring og sosialisering har sammenheng med institusjonelle former for kommunikasjon. Skolen i dag har utviklet seg til å bli en politisk slagmark hvor alle kappes om å lansere de beste løsningene, og det å være lærer og elev innebærer å stadig måtte innordne seg nye politiske og byråkratiske vedtak. Gjennom møtet med elever og lærere i klasse 8a (9a) ble noen betingelser særlig betydningsfulle som vilkår for elevers læring og sosialisering i det moderne klasserommet. Disse skrives frem i denne avhandlingen, ikke som løsninger, men som problemstillinger som er vesentlige å drøfte dersom vi er opptatt av å legge til rette for en inkluderende skole.

Arbeidet med avhandlingen har vært en tidkrevende og utfordrende prosess, og jeg har underveis ofte vært usikker på retningen. Jeg hadde aldri klart å

fullføre løpet uten den støtten jeg har fått underveis av min veileder ved Universitet i Stavanger, Stein Erik Ohna. Alltid lyttende, alltid oppmerksom og alltid grundig i sine tilbakemeldinger, uten å frata meg ansvaret for mitt eget prosjekt. Takk skal du ha! Jeg vil også takke Peder Haug, Høgskolen i Volda, som var biveileder i oppstarten av prosjektet og som ga verdifulle tilbakemeldinger nå i avslutningsfasen. Takk også til Roger Säljö som leste igjennom første avhandlingsutkastet og ga nyttige innspill som bidro til å gi arbeidet en tydeligere retning fremover. En takk til kollegaer ved Institutt for Lærerutdanning og Spesialpedagogikk som på ulike måter har bidratt inn i mitt arbeid med avhandlingen.

Familien har vært utholdende. Takk Einar, for din uforbeholdne støtte og romslighet, og takk Eskild og Sjur, for at dere stadig minner meg på at livet er så mye mer enn en doktorgrad!

Til minne om mine foreldre, Ragna og Odd

Stavanger, desember 2010

Nina Helgevold

Abstract

The study seeks to analyse teaching and learning as communicative *institutional* practices, and what conditions of learning and socialization that are offered students in the modern classroom through different communicative practices. In Norway the Education Act of 1998, §1-3 states that the Norwegian school system shall offer an adapted education for all students in accordance to students' abilities and qualifications. The same act, § 8-2 declares that it is illegal to permanently organize students in different groups based upon academic levels, gender or ethnicity. Equal, inclusive and adapted education are overriding principles for the Norwegian school (*Culture for Learning*, White paper nr.30, 2003-2004). That means that education should be accessible to everyone, and that every student should be given optimal opportunities for learning, mastering and personal development.

The study draws on sociocultural perspectives on development and learning. Humans act within the framework of cultural and practical practices or stated in another way, human thinking and acting is situated within social contexts (Säljö, 2001; Wertsch, 1998). Preliminary research questions were concerned with what processes of knowledge transformation we find in a lower-secondary classroom and how these knowledge transformations are organized in time and space. The project has focused upon cultural conceptions about learning, teaching and knowledge that are communicated through structures and interactions in the classroom, how students are engaged in different processes of knowledge appropriation, what cultural tools are at hand and how these have been used.

In the modern classroom interactions are "caught in the middle" between two different educational settings in the classroom. These two settings can be described as a teacher dominant setting or a student dominant setting. These two settings can also be described in terms of a collective setting and an individualized setting. The study explores these two settings and what conditions these settings offer as contexts for students learning and socialization in the classroom. The study questions conditions for learning and socialization that are offered students in an individualized setting in the modern classroom, and argues that this setting excludes students from participation. Findings in this

study also argue that when students are participating in social practices where cultural tools are made available, what is held as more traditional settings appear as inclusive settings in the classroom.

1	Innledning	11
1.1	Utdanningens doble målsetning	13
1.2	Tilpasset opplæring og en aktivitetsorientert skole.....	15
1.3	Utdanning i det moderne.....	17
1.4	Bakgrunn for studien og studiens formål.....	19
1.5	Avhandlingens oppbygning	22
2	Teoretiske perspektiv og relevante forskningsstudier	24
2.1	Mediert handling.....	26
2.2	Læring som appropriering.....	29
2.3	Den proksimale utviklingssonen.....	30
2.4	Stillasbygging	33
2.5	Intersubjektivitet	35
2.6	Utdanning som rekonstruksjon av erfaringer.....	39
2.7	En oppsummering av teoretiske begrep og deres relevans inn i denne studien	41
2.8	Forskning med relevans for denne studien	43
2.8.1	Lærerledet undervisning.....	45
2.8.2	Elevaktive arbeidsformer	49
2.8.3	Klasserommets ulike interaksjonsformer	51
2.9	En oppsummering av presenterte forskningsstudier og deres relevans inn i denne studien	55
3	Forskningsprosessen - ”The long and winding road...”	58
3.1	Et etnografisk hermeneutisk metodologisk rammeverk.....	58
3.2	Feltarbeidet	61
3.3	Forskningsprosessen - fra konstruksjon av data til presentasjonsform	67
3.4	Etiske overveielser og dilemmaer	75
3.5	Validitet	77
4	Presentasjon av feltet og den første organiseringen av materialet ..	82
4.1	Arenaen og aktørene	83
4.2	Aktiviteter – leksjonsmønstre	93
4.3	Tre ”bilder” fra klasserommet	96
4.3.1	Fellesleksjoner.....	96
4.3.2	Arbeidsleksjoner.....	100
4.3.3	Blandingsleksjoner	105
4.4	Nye spørsmål	110

5	Å etablere og opprettholde et fellesskap i det moderne klasserommet	113
5.1	Medierende redskaper i bruk i etableringen og opprettholdelsen av et fellesskap i klasse 8a (9a).....	114
5.1.1	Samtalen - "Jeg tror jeg kommuniserer på deres nivå"	115
5.1.2	Tavlen - "Noen er veldig flinke til å forklare på tavlen"	116
5.1.3	Læreboken - "Det er vanskelig å lære når du skal lese noe som er vanskelig..."	118
5.1.4	Lærers arbeid - "Det beste er når læreren gjør det sammen med oss, i stedet for å gi oss lekseplanen"	120
5.2	"Man skal liksom tilfredsstillende alle behov, det er ikke like lett..." om fellesskapets dilemmaer.....	121
5.2.1	"Når du har med klassen..." - lærernes idealer om god undervisning.....	122
5.2.2	"Og så er det bare tre stykker som så vidt gidder å rekke opp hånden..." - det utfordrende samspillet.....	123
5.2.3	"Det er viktig at de går gjennom det" - Elevenes utsagn om vesentlige betingelser for læring	126
5.3	Fem situasjoner fra klasserommet	128
5.3.1	"Hva tid skal vi begynne å jobbe lærer?"	129
5.3.2	"Tror du vi skjønner det? Vi bare gjør det!"	132
5.3.3	"Og hva heter hunkjønn på nynorsk?"	135
5.3.4	"Om det går an å slukke store branner med det der?"	146
5.3.5	"Se i boken, hva er definisjonen de gir på naturressurs der?" ..	154
5.4	"Hva synes dere om å bryte avtaler?"-	161
5.4.1	"Ingrid som trer frem på nytt" - Fellesskapet som fremtredelsesrom.....	165
5.4.2	Diskusjonen om ansvar - "Eg samtaler altså er eg"	167
5.5	Oppsummering av analysene i kapittel 5	168
6	Nye redskap i et nytt skole regime.....	175
6.1	Studietimen – "Studietimer er de arbeidstidene vi har"	178
6.2	Arbeidsplanen - "Elevene skal arbeide etter en arbeidsplan der de selv bestemmer hvilket eller hvilke fag de skal arbeide med"	180
6.2.1	Arbeidsplanen som redskap i planlegging og organisering av elevenes læringsarbeid - "Du blir ikke bare fortalt at dette skal du gjøre..."	186
6.2.2	Arbeidsplanen som redskap i evaluering og kontroll av eget læringsarbeid - "Elevene skal øves i å vurdere egen innsats og måloppnåelse" -	192

6.3	Et nytt skole regime - nye rammer for elever og lærere	195
6.3.1	Eleven i det nye skole regime - ”Det blir litt friere...”	196
6.3.2	Læreren i det nye skole regime - ”Jeg har grublet litt...”	199
6.4	Lærerarbeidet i et nytt skole regime - situasjonsbilder	203
6.4.1	Kateterlærer	204
6.4.2	Pådriver	206
6.4.3	Overvåker	207
6.4.4	Relasjonsarbeider	209
6.4.5	Faglig samarbeidspartner	211
6.4.6	Kontrollør	215
6.4.7	En drøfting av de ulike kategoriene lærerarbeid	216
6.5	”Det er litt vanskelig å lære ting når du bare har studie, for når de går igjennom det så lærer du det litt bedre...”	220
6.5.1	Elevenes individuelle arbeid med oppgaver – et usikkert prosjekt	222
6.5.2	Samarbeid med medelever	226
6.5.3	Arbeid med oppgaver – ”å gjøre lekser”	229
6.6	Oppsummering av analysene i kapittel 6	231
7	Det moderne ungdomsskoleklasserommet – mellom tradisjon og fornyng.....	235
7.1	Det nye skole regime	236
7.2	Elevenes møte med lærestoffet	238
7.3	Elevenes ensomhet.....	240
7.4	En inkluderende skole?	242
7.5	Refleksjoner over studiens funn.....	246

1 Innledning

Eit ord

- ein stein

i ei kald elv.

Ein stein til -

Eg lyt ha fleire steinar

skal eg koma yver

Olav H. Hauge *Dropar i austavind (1996)*

Det moderne ungdomsskoleklasserommet preges av oppbrudd med tradisjonelle og etablering av nye interaksjonsformer. Evaluering av reform 97 (Haug, 2003) viser til at dagens skole kjennetegnes både av stabilitet og endring. Rapporten peker på at ungdomstrinnet domineres av såkalt tradisjonell lærerstyrt klasseromsundervisning, samtidig som mange ungdomsskoler bryter opp gamle strukturer og søker nye løsninger. Hva kjennetegner praksis i det moderne ungdomsskoleklasserommet? Hvordan møter elevene lærestoffet og hvordan samhandler elever og lærer om lærestoffet? Hva er dominerende kommunikative mønstre, aktiviteter og rutiner? Hvilke vilkår skaper klasserommets interaksjonsformer for elevers sosialisering og læring i skolen? Dette er sentrale spørsmål som utforskes i denne studien.

Undervisning og læring i skolen er *institusjonelle fenomen*. Det vil si at både den undervisningen som iverksettes fra skolens side og elevenes læring formes av at det skjer i skolen. Skolen som institusjon bærer med seg en ”pedagogisk arv” (Berg, 1999), og dagens skole må derfor sees i en historisk sammenheng. En institusjon kan beskrives som ”et regelsystem som muliggjør en sosial interaksjon (...) i form av en sosial ordning som et samfunn innstifter og opprettholder seg gjennom, eller som et stramt sosialt produkt som påtvinger de ulike individene en felles livsform”(Berg, 1999, s. 65). Skolen er en sosial ordning innstiftet av samfunnet og representerer et formelt system for den virksomheten i samfunnet som dreier seg om oppdragelse og utdanning. Skolen som formelt system skal sørge for at elevene oppdras og sosialiseres i samfunnets normsystemer og kulturelle tradisjoner, og at elevene tilegner seg kunnskaper og ferdigheter som er nødvendige for individ og samfunn.

Skolen kan også beskrives som et stramt sosialt produkt, hvor elevene blir påtvunget en felles livsform. Elevene må innordne seg det samfunnet har bestemt er viktige normer og tradisjoner for skolen å videreføre.

Säljö (2006) bruker termen institusjon til å beskrive en rekke fenomen som på ulike nivå stabiliserer den sosiale interaksjonen innenfor rammen av sosiale arrangement som familie, vennekrets og foreninger og innenfor institusjoner av mer offentlig karakter. Sosial interaksjon omhandler i denne sammenheng både kommunikative mønstre, aktiviteter og rutiner. Innen for institusjonen skole er det noen kommunikative mønstre, aktiviteter og rutiner som har utviklet seg over tid, og disse representerer ulike vilkår for elevens læring i skolen. Säljö (2001) hevder at skolens kommunikative tradisjon bidrar både til å skape kunnskaper og ferdigheter hos mennesker, samtidig som den også skaper problemer med å lære og å forstå. Skolens kommunikative praksiser spiller derfor en avgjørende rolle som arena for elevens sosiale og kognitive utvikling. Det vi vanligvis oppfatter som individuelle innlæringsproblemer kan forstås i et annet perspektiv dersom vi analyserer ”de reglene og tradisjonene for kommunikasjon som har vokst fram innenfor skole og utdanning ” (Säljö, 2001, s. 12). En lignende argumentasjon fremsettes hos McDermott (1993). I studien av Adam, en elev som fra skolens side defineres som en elev med lærevansker, viser McDermott (1993) hvordan selve konteksten bidrar til å konstruere Adam som en elev med lærevansker. ”It is not so much that Adam is disabled as that he participates in a scene well organized for the institutional designation of someone as LD” (McDermott, 1993, s. 274). McDermott (1993) argumenterer for at ”Learning Disability” er en konstruksjon innenfor institusjonen skole, og at lærevansker i skolen utgjør en kontekst som elever i skolen blir plassert innenfor. I stedet for å fokusere på enkeltelevens prestasjoner, argumenterer McDermott for nødvendigheten av å studere nærmere ”the structure of resources and disappointments made available to people in various institutions” (McDermott, 1993, s. 295).

Denne studien utforsker interaksjonsformer i det moderne ungdomsskoleklasserommet gjennom å studere den daglige praksisen, det som utspiller seg i samhandling mellom lærere og elever. Fokus er på interaksjonsformer i klasserommet, og hvordan det gjennom klasserommets interaksjonsformer skapes *vilkår* for elevens læring. I studien anlegges et utvidet kommunikasjonsbegrep, hvor interaksjonsformer omhandler både

kommunikative mønstre, aktiviteter og rutiner, og hvor interaksjonsformer samtidig forstås som uttrykk for regler og tradisjoner for kommunikasjon som har vokset frem innenfor institusjonen skole (Säljö, 2001, 2006). Undervisning og læring er institusjonelle fenomen som finner plass innenfor en samfunnskontekst hvor ulike diskurser om skole og utdanning gjør seg gjeldende. I dette innledningskapittelet kontekstualiseres det *moderne* klasserommet gjennom delkapitlene *Utdanningens doble målsetning*, *Tilpasset opplæring og en aktivitetsorientert skole*, og *Utdanning i det moderne*. Disse delapitlene representerer historiske og nåtidige diskurser om skole og utdanning, diskurser som på ulike måter virker inn på praksis i klasserommet. Til sammen utgjør disse delkapitlene den samfunns- og utdanningspolitiske konteksten som denne studien må sees i forhold til. Avslutningsvis i dette kapittelet gjøres det rede for min egen forskningsinteresse i forhold til studiens tematikk og formål med studien.

1.1 *Utdanningens doble målsetning*

Skolen er pålagt en dobbel oppgave (Kvernbekk, 2001; Wells, 1999). På den ene siden skal utdanning være et samfunnsgode eller et kollektivt gode. Dette betyr at utdanning skal være til gode for *alle* medlemmer i et samfunn, uavhengig av om disse selv har mye eller lite av det. Utdanningssystemet skal bidra til at kulturen nedarves og videreutvikles, og at den nasjonale velstanden sikres sosialt og økonomisk. Samtidig skal utdanning også skal være et individuelt gode, der utdanningens verdi og hensikt skal relateres til den enkelte. Kvernbekk (2001) diskuterer utdanning som et individuelt gode i lys av begrepene *bytteverdi* og *egenverdi*. Bytteverdien blir gjerne kalt instrumentell, fordi målet med utdanningen er at den gir et utbytte som ligger utenfor selve utdanningen, eksempelvis en godt betalt jobb, høy lønn og sosial posisjon. Utdanningens egenverdi har vært knyttet til at utdanning og kunnskap er verdifulle mål i seg selv, og at personlig frigjøring, kritisk tenkning og dannelse bør være det overordnede målet for utdanningen. Flere hevder at samfunnsendringer og et mer konsumbasert syn på utdanning bidrar til at et instrumentelt eller bytteorientert perspektiv på utdanning ser ut til å vinne frem (Biesta, 2004; Karlsen, 2006; Kvernbekk, 2001).

Utdanning som et samfunnsgode og utdanning som et individuelt gode er ikke nødvendigvis sammenfallende, og skolens doble målsetninger kan komme i

konflikt med hverandre. Eksempelvis er målene om sosial utjevning og likestilling mål som vanskelig lar seg realisere i forhold til målene om et konkurransedyktig næringsliv i et globalt marked (Kvernbekk, 2001). I den generelle delen av læreplanen (L-97, L-06) understrekes det at det er samfunnets ansvar å se til at lik rett til utdanning blir reell og at opplæringen må tilpasses den enkelte elev. Sosial utjevning er en uttalt målsetning for skolens virksomhet, og dette understrekes også i St.meld. nr.31 om *Kvalitet i skolen*:

”Regjeringen har som mål at alle skal ha like muligheter til å utnytte sine evner og nå sine mål, uavhengig av sosial bakgrunn. Utdanningssystemet må derfor ha høy kvalitet og bidra til å utjevne sosiale forskjeller” (St.meld.nr.31 (2007-2008), s. 5)

Nyere undersøkelser viser at Norge gjennomgående ikke fremstår som et land hvor det er liten sammenheng mellom elevers prestasjoner og hjemmebakgrunn. I PISA 2000 (Lie, 2001) pekes det på at mens det er små forskjeller mellom elever med ulike bakgrunn, er forskjellene mer gjennomsnittslige i et internasjonalt perspektiv når det gjelder forholdet mellom sosial og kulturell kapital og elevers prestasjoner. Evaluering av Reform-97 (Haug, 2003) peker tilsvarende på at det er alvorlig at noen grupper av elever presterer gjennomgående dårligere i skolen enn andre. Dette gjelder særlig elever med atferdsproblemer (majoriteten av disse er gutter), elever med lavere sosioøkonomisk bakgrunn og fremmedspråklige elever. Opheim (2004) refererer til ”det norske paradokset”. Til tross for at politiske reformer og reguleringer er blitt utformet med tanke på å legge til rette for et likeverdig og rettferdig skoletilbud, så ser ikke dette ut til å være tilstrekkelig til å utjevne forskjeller. Opheim hevder at den største utfordringen i det norske utdanningssystemet er å integrere ulike grupper elever og å øke læringsutbytte for alle, med særskilt fokus på de som faller utenfor. I Pisa 2006 (Kjærnsli, 2007) pekes det på at økt vekt på elevaktive undervisningsformer, prosjektarbeid og arbeidsplanmetodikk kan være faktorer som bidrar til å forsterke effekten av hjemmebakgrunn. En nyere studie (Rønning, 2010) konkluderer med at i dagens skole kan lekser bidra til å øke forskjellen mellom elevene. Studien viser til at skoleklasser som får lekser har større forskjeller i elevprestasjoner enn leksefrie klasser. Her knyttes forskjeller i elevprestasjoner til elevens sosioøkonomiske bakgrunn, hvor elever med ressurssvak bakgrunn blir taperne.

1.2 *Tilpasset opplæring og en aktivitetsorientert skole*

Å erstatte en formidlingsorientert skole med en mer aktivitetsorientert skole og å skape en enhetsskole som er inkluderende og gir tilpasset opplæring blir av Haug (2003) beskrevet som sentrale trekk ved norsk skoleutvikling. Ideen om en aktivitetsorientert skole sammen med fokuset på det enkelte barns forutsetninger og interesser er blitt løftet frem som pedagogiske idealer i alle læreplaner siden Normalplanen av 1939. Idegrunnlaget bak en aktivitetsorientert skole kan knyttes til reformpedagogikken eller pedagogisk progressivisme. Bevegelsen vokste frem som en protest mot rådende undervisning og oppdragelse, og grunnmotivet var en respekt for barnets spesifikke livsform (Myhre, 1996). Barnets selvvirksomhet og egenaktivitet skulle være utgangspunkt for samspill eller interaksjon med miljøet. Reformpedagogikken var en internasjonal bevegelse med deltakere fra flere land og betydningsfulle representanter var blant annet John Dewey (1859 – 1952) og Maria Montessori (1870 – 1952). I Norge ble reformpedagogiske ideer sentrale på 1930-tallet og fikk gjennomslag i formuleringen av Normalplanen av 1939. Arbeidsskolens eller elevaktivitetens prinsipp ble lagt til grunn som overordnet pedagogisk filosofi for den norske grunnskolen (Telhaug & Mediås, 2003). Formal dannelsesstenkning ble vektlagt i forhold til en materiell dannelsesstenkning, hvor ikke bare innholdet, men også selve arbeidsmåten ble ansett som karakterdannende. Dette innebar at elevene skulle bearbeide deler av lærestoffet på egen hånd og selv lete seg fram til svar på problem og spørsmål. Elevene skulle samtidig få større frihet i skolearbeidet og anledning til å velge lærestoff ut ifra hva de var interessert i. På grunn av store forskjeller mellom elevene ble det allerede i N-39 advart mot tradisjonell klasseundervisning, ”Den gamle klasseopplæringa med å høyre lekser, med spørsmål og svar osv. i samla klasse – nytta til vanlig undervisningsform – er ikkje godt skikka til å vekkja hug hjå elevane og tek mykje kostesam tid av skuledagen” (Telhaug & Mediås, 2003, s. 118). Barnet og dets evner og forutsetninger skulle stå i sentrum for opplæringa. Dale (2005) argumenterer for at prinsippet om tilpasset opplæring ble innført i Norge gjennom Normalplanens formulering om at ”Målet for opplæringa er ikke å hjelpe elever med ulike evner og anlegg til å bli like dyktige i skolearbeidet, men å gi elevene ei opplæring som er i best mulig samsvar med deres evner og anlegg” (Dale, 2005, s. 39).

Også de neste læreplanene, M-74, M-87 og L-97, viderefører prinsippene om elevaktive arbeidsmåter og prispippet om tilpasset opplæring, ”et godt læringsmiljø er kjennetegnet blant annet ved veksling mellom arbeidsmåter som gir grunnlag for aktiv læring” (*Mønsterplan for grunnskolen M87*, 1987, s. 47). Det fremheves at skolen skal stimulere elevenes aktivitetstrang, og legge til rette for muligheter til å bruke egne erfaringer i læringsarbeidet. I M-87 brukes for første gang begrepet *tilpasset opplæring*. I et eget kapittel om ”Likeverdig og tilpasset opplæring” formuleres tilpasset opplæring som et grunnleggende prinsipp for all undervisning i skolen. Klassen blir fremdeles beskrevet som ”den mest naturlige arbeidsenheten” (*Mønsterplan for grunnskolen M87*, 1987), men også her (som i N-39) understreker planen at det på grunn av forskjeller mellom elevene må vises tilbakeholdenhet med omfattende klasseundervisning. Mye av arbeidet, eller læringen, må skje ved at elevene arbeider individuelt.

L-97 vektlegger den arbeidsomme og aktive elev, og også her koples elevaktivitet opp mot selvstendig arbeid. ”Læreplanane for faga legg vekt på at elevene skal vere aktive, handlande og sjølvstendige. Dei skal få lære ved å gjere, utforske og prøve ut i aktivt arbeid mot ny kunnskap og erkjenning.” (*Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*, 1996, s. 75). Tilpasset opplæring som prinsipp for opplæringen videreføres både i L-97 og L-06 og begrunnes ut i fra mangfoldet i elevgruppen. Elevene er ulike og må derfor få møte utfordringer som svarer til den enkelte elevs forutsetninger.

Elevaktivitet presenteres i læreplanene som et pedagogisk ideal som fremmer og ivaretar den enkelte elevs læring. I læreplanene blir den aktive elev beskrevet som en elev som er aktiv i forhold til eget læringsarbeid gjennom å utforske, konstruere og bygge opp egen kunnskap, samtidig som elevaktivitet koples opp mot selvstendighet og egen arbeidsinnsats. Dermed blir idealet om *den aktive eleven* i stor grad sammenfallende med idealet om *den selvstendige eleven*. Bachmann og Haug (2006) viser til en ”smal” og en ”vid” forståelse av begrepet tilpasset opplæring. En smal forståelse av begrepet er knyttet til forestillingen om tilpasning som ulike former for konkrete tiltak, metoder og bestemte måter å organisere opplæringen på. En vid forståelse er mer å oppfatte som en ideologi eller pedagogisk plattform, som skal prege hele skolens virksomhet. Bachmann og Haug knytter disse ulike forståelsene av begrepet opp til en diskusjon om formale og materielle dannelsesperspektiv. De argu-

menterer for at Kunnskapsløftet representerer en forsterkning av formale dan- nelsesperspektiv, gjennom at kompetansemålene erstatter innholdskomponen- tene i L-97. ”Elevenes kompetanse er ikke lengre knyttet til en innholdskanon og utviklingen av fellesskapsidentitet, men til utvikling av elevenes individu- elle krefter” (Bachmann & Haug, 2006, s. 32).

Reformpedagogiske ideer har vært sentrale i formuleringen av elevaktivitet og tilpasset opplæring som sentrale prinsipp for opplæringen, og individuell til- rettelegging av elevens opplæring har vært et sentralt tema i alle læreplanene siden Normalplanen av 1939. Bevegelsen vokste i sin tid frem frem som en protest eller en kritikk mot det bestående. Kvale (2004) hevder at den kritiske eller progressive pedagogikken bidrar til å forsterke dagens neoliberale strømninger. Individets frie valg, rett til selvbestemmelse og egen livsstil er blitt felles begrepsbruk både for den såkalte kritiske pedagogikken og den nyliberale bevegelse. Til sammen har et ensidig fokus på elev og deltakersen- tering bidratt til å forkaste en felles, tradisjonsbasert faglighet Argumentene for individualisering av opplæringen og en forsterkning av formale dannelses- perspektiv i dagens læreplan kan derfor ikke ensidig knyttes til ”den pedago- giske arven” fra reformpedagogiske eller progressive ideer, men argumenta- sjonen må også knyttes til det som fremstår som rådende ideologier i dagens samfunn.

1.3 *Utdanning i det moderne*

Det moderne samfunn kjennetegnes av *tvetydighet* (Jensen, 1999). De indivi- duelle valgene har økt samtidig som individets selvstendighet er blitt begren- set, og individene pålegges større grad av standardisering. Betydningen av utdanning har økt. Utdanningsvalgene er utvidet, mens mulighetene til å velge bort utdanning er begrenset. ”Skolen er blitt allestedsnærværende, den styrer barn og unges hverdag uavhengig av individuelle valg. Skolen er blitt mindre autoritær, men barn og unge er underlagt ”skolens timeplan” i lengre tidsrom” (Jensen, 1999, s. 14).

Giddens (1996) beskriver modernitet som ”institusjoner og atferdsformer” som i første omgang etablerte seg i det post-feudale Europa, men som i løpet av det 20. århundre er blitt verdensomspennende i sin betydning. Modernite- tens fremvekst representer en kontrast til det tradisjonsbaserte. Å frigjøre seg

fra tradisjoners tilfeldighet og partikularitet og i stedet basere seg på universelle, tradisjonsuavhengige normer er selve kjernen i det moderne liberale, individualistiske samfunnets prosjekt (MacIntyre, 1988). Friheten er positiv, i den forstand at den skaper muligheter for å frigjøre seg fra historiske samfunnsmessige sammenhenger. Samtidig er frisettingen ambivalent. Mens tradisjonens ”kollektive vanedannelse” eller rutiner tidligere rammet inn individet, er individet i det moderne overlatt til et utall av muligheter som krever både gjennomtenkning og forhandling. Det moderne samfunn kjennetegnes ved at det er et *risikosamfunn* (Beck, 2004; Giddens, 1997).

”Think, calculate, plan, adjust, negotiate, define, revoke (with everything constantly starting again from the beginning): these are the imperatives of the ’precarious freedoms’ that are taking hold of life as modernity advances” (Beck & Beck-Gernsheim, 2002, s. 6).

Den enkelte må konstituere seg selv som individ og planlegge, forstå og designe seg selv som individ. Den enkelte må i langt større grad ta hånd om seg selv og sin egen livsbiografi. ”One has to win, know how to assert oneself in the competition for limited resources – and not only once, but day after day” (Beck & Beck-Gernsheim, 2002, s. 3)¹. Et avgjørende kjennetegn ved individualiseringsprosesser er at disse skaper muligheter for den enkelte. Samtidig krever disse prosessene, dersom en skal dra nytte av disse, at den enkelte bidrar aktivt selv. Individet, eller selvet, blir et refleksivt prosjekt hvor individet hele tiden må forholde seg refleksivt både til seg selv og omverdenen (Giddens, 1996). Beck hevder at begrepet individualisering feilaktig har blitt koplet til neoliberale ideer om ”the free-market individual”(Beck & Beck-Gernsheim, 2002). Neoliberalismen, eller neoliberal økonomi, hviler på forestillingen om det selvforsynte eller selvtilstrekkelige individet, ”the autarkic self”. Også andre er kritiske til hvordan en neoliberal rasjonalitet bidrar til å

¹ Beck fremhever at hvordan den enkelte skriver sin ”fortelling” ikke nødvendigvis innebærer et aktivt valg, ei heller at det blir en suksessrik fortelling. Å skrive sin egen biografi er en øvelse på ”stram line” og et risikoprojekt, fordi individet hele tiden er på vei mot noe ukjent og ikke lenger automatisk finner støtte i det tatt for gitt, eller tradisjoner som fungerer som bånd mellom fortid, nåtid og fremtid. Dersom den enkelte mislykkes i ”skrivningen av egen biografi” er det først og fremst den enkeltes ansvar, fordi individet har gitt seg selv et for dårlig grunnlag i å håndtere egen tilværelse.

etablere normer som skaper forventinger om at alle til enhver tid skal handle slik at de får fullt utbytte av egen personlige fordeler. En slik forståelse er ikke en nøytral beskrivelse av sosial motivasjon, men en konstruksjon av verden "around the valuative characteristics of an acquisitive class type"(Apple, 2006, s. 32).

Oppløsningen av det tradisjonelle innebærer at det moderne samfunnet stiller nye krav og at nye former for kontroll og restriksjoner blir lagt på den enkelte. Foucault (2001; 1977) bruker begrepet styringsmentalitet (gouvernementalité) til å beskrive styrings- og maktformer i det moderne samfunnet. I det moderne samfunnet, når individer integreres i institusjoner, påtvinges individet i stadig større grad å overta institusjonelle styringsteknikker og å gjøre disse til sine egne. I moderne institusjoner handler det å styre og å utøve makt om å kople sammen "the techniques of the self as well as the institutional technologies that perpetrate the art of government in ways that make it acceptable to the populace"(Popkewitz & Brennan, 1998, s. 21). Individet må overtales til å akseptere de institusjonelle styringsteknikkene, slik at individet på den måten bidrar i å regulere seg selv og å utøve makt i forhold til gitte institusjonelle rammer. Makt og maktutøvelse humaniseres og demokratiseres, og i denne prosessen blir utøvelsen av makt mindre synlig og vanskeligere å få øye på (Krejsler, 2002).

1.4 *Bakgrunn for studien og studiens formål*

Min egen yrkesfaglige bakgrunn og erfaring er vesentlige motivasjonsfaktorer for at dette prosjektet ble realisert. Jeg har i hele min yrkeslange karriere arbeidet innenfor skole og utdanning. Først mange år som lærer i grunnskolen, senere som lærer i lærerutdanningen. Da jeg i 2001 sluttet som lærer i grunnskolen, hadde jeg opplevelsen av at skolen befant seg i en støpeskje. Som en del av et skoleutviklingsarbeid i kommunen jeg arbeidet i, hadde jeg deltatt på et kurs i "Navestadmodellen" fra Sverige. Denne skolen hadde et stort mangfold i elevgruppen og også mange fremmedspråklige elever, og lærerne ved skolen fortalte om hvordan pedagogiske utfordringer i møte med elevgruppen hadde tvunget skolen til å omorganisere undervisningen. For å bedre kunne tilrettelegge opplæringen i forhold til de ulike elevene, hadde den "tradisjonelle" undervisningen blitt endret. I stedet for at elevene skulle bli fortalt av lærer hva de skulle gjøre, kunne elevene nå med utgangspunkt i individuelle planer

selv velge oppgaver og aktiviteter som var relevante i forhold til den enkelte elevs interesser og forutsetninger. Mange skoler i mitt distrikt ble inspirert til å gjøre lignende endringer. Som lærerutdanner fikk jeg senere anledning til å besøke studentgrupper i praksis rundt på ulike skoler. Felles for skolene jeg besøkte var at de på ulike måter var i gang med å omorganisere elevenes skolehverdag, med den uttalte målsetningen at omorganiseringen skulle bidra til en mer tilpasset opplæring for den enkelte elev. Omorganiseringen innebar vanligvis at det som tidligere var sett på som ”undervisningstid” ble omgjort til ”elevstyrt tid”. I stedet for at lærer skulle bruke tiden til felles undervisning i samlet klasse, skulle elevene nå bli gitt mulighet til å arbeide ut i fra egne forutsetninger, i eget tempo og med metoder som passet best i forhold til den enkelte. En slik organisering skulle gjøre det mulig for læreren å gi en tettere oppfølging til de elevene som hadde størst behov for hjelp. Både for lærere og elever innebar omorganiseringer nye måter å arbeide på. Mens lærerstudentene ut ifra egne skoleerfaringer var fortrolige med den mer ”tradisjonelle” lærerrollen, var det mange av lærerstudentene som ga uttrykk for usikkerhet i forhold til den ”nye” lærerrollen de skulle gå inn i. Våren 2003 gjennomførte jeg sammen med en kollega et utviklingsprosjekt på to ungdomsskoler i distriktet. Dette var skoler som over tid hadde arbeidet med å løse opp den tradisjonelle klasseinndelingen og organisering av fag- og timefordeling. Tema for utviklingsprosjektet var ”Tilpasset opplæring med fokus på undervisning og læring som samspill mellom lærer og elev” (Hanssen & Helgevold, 2003), og prosjektet var knyttet til organisering av undervisning i matematikkfaget. I dette arbeidet ble det tydelig at ”nye” rammer påvirket samspillet mellom lærer og elev. Overgangen fra en synlig til en usynlig pedagogikk (Bernstein, 1973, 1996) viste seg å være utfordrende på ulike måter, både for lærere og for elever (Helgevold, 2003). På bakgrunn av disse erfaringene var det at jeg ønsket å studere nærmere interaksjonsformer i ungdomsskoleklasserommet. Interaksjonsformer i forståelsen av disse som historisk utviklede tradisjoner og regler for kommunikasjon i skolen og som vilkår for elevers læring i skolen (Säljö, 2001, 2006).

I dagens debatt om skole får elevenes (skolenes) målbare resultat stor oppmerksomhet, og i kjølvannet av denne diskusjonen etterspørres det forskning om ”what works”. Popkewitz (1998) er kritisk til antakelsen som ligger bak mye av dagens diskurser om skole og utdanning ”that there are rational paths

to salvation – the efficient school, the effective teacher, the authentic teacher”(1998, s. 7). Diskurser som disse, hevder han, representerer spesielle kunnskapssystem som fordeler makt på måter som henholdsvis kvalifiserer og diskvalifiserer elever fra deltakelse og handling. Biesta (2007) hevder at spørsmål om hva som ”virker” eller gir effekt er spørsmål av normativ karakter, og implisitt i en slik tenkning ligger en forståelse av at undervisning og læring består av kausale sammenhenger mellom mål og middel. Biesta argumenterer imot en slik forståelse, ”The most important argument against the idea that education is a causal process lies in the the fact that education is not a process of physical interaction but a process of *symbolic* or *symbolically mediated* interaction” (2007, s. 8). Undervisning og læring er ikke kausale, men fortolkende prosesser hvor både elever og lærere er delaktige og medskapere av mening. Sammenhengen mellom ”input” og ”output” er å finne i ” the *interpretations* of the learner, in the diverse ways in which learners make sense of the situations they encounter” (Biesta, 2007, s. 9).

Målsetningen med denne studien har vært å få en større innsikt i interaksjonsformer i det moderne klasserommet, og hvilke vilkår disse representerer for elever læring og sosialisering i skolen. Funn som presenteres kan ikke hevde at noe ”virker” på den måten at alle elever vil forbedre læringsresultatene dersom det arbeides på bestemte måter i klasserommet. Gjennom å være ”tett på praksis” (Fuglestad, 2007) i klasserommet, kan studiens funn derimot peke på hva som fremstår som betydningsfulle dimensjoner for elevers læring og sosialisering i det moderne ungdomsskoleklasserommet. Et tydelig funn i avhandlingen er hvordan det som i studien beskrives som *det nye skoleregimet* er i ferd med å etablere seg i klasserommet og bidrar til å *endre elevenes vilkår for læring*. Medbestemmelse, valgfrihet og ansvar for egen læring er sentrale prisipp i det nye skoleregimet, og arbeidsplanen fremstår her som et dominerende redskap i elevenes opplæring. *Elevers arbeid med arbeidsplanen*, slik analysene viser, *bidrar til en tydeligere individualisering* av elevenes opplæring i klasserommet. For flere av elevene representerer det individualiserte arbeidet med arbeidsplanen et problematisk vilkår for læring og sosialisering i skolen. Et annet tydelig funn i studien er *elevenes sterke betoning av et intersubjektivt fellesskap, hvor det gis rom for meningsskaping og meningsutveksling, som en betydningsfull læringsarena*. Samtidig etterspør elevene mer tid til individuelt arbeid med arbeidsplanen. Dette motsetningsfylte for-

holdet utgjør selve kjernen i denne avhandlingen, og danner utgangspunkt for avhandlingens tema ”Å lære å kommunisere i det moderne ungdomsskoleklasserommet”.

Målet med studien har vært å bidra med forskningsbasert kunnskap som kan være med på å belyse *deler* av en kompleks helhet. Det som fremstår som betydningsfulle dimensjoner for elevers læring og sosialisering i denne studien, kan ha overføringsverdi til forståelse av og innsikt i praksis i andre tilsvarende klasserom. Forskningsbasert kunnskap sammen med praktiske erfaringer kan gi bedre grunnlag for valg som foretas, og dermed bidra til en reflektert praksis i klasserommet (Kleven, 1998). Slik kan denne studien være et bidrag til en kvalifisert samtale om skolen.

1.5 *Avhandlingens oppbygning*

Avhandlingen er utformet som en monografi og består av sju kapitler. I innledningskapittelet presenteres studiens tematikk og problemstilling.

I kapittel 2 presenteres og utdypes studiens teoretiske forankring, og her vises det også til annen klasseromsforskning som har relevans i forhold til denne studien. Tilsammen utgjør disse studiens analytiske ”briller” som har vært anvendt i konstruksjon, analyser og fortolkning av empiri.

Kapittel 3 ”The long and winding road” viser til forskningsprosessen. Som tittelen antyder så har denne prosessen vært en lang og tidvis kronglete vei å gå. Studien er en kvalitativ studie av interaksjonsformer i klasserommet og er gjort innenfor et etnografisk hermeneutisk metodologisk rammeverk. I studien inngår ulike typer data, og en utfordring i organisering og analyser av data har vært å sette de ulike analysene sammen til en sammenhengende og meningsfylt fortelling.

Kapittel 4, 5 og 6 viser ”resultatene” av forskningsprosessen. I disse tre kapitlene presenteres empiri og analyser av empiri. I kapittel 4 introduseres feltet og aktørene, skolen, lærerne og elevene. Dette kapittelet presenterer også den første organiseringen av det totale materialet og danner samtidig overgang til de to neste empiriske kapitlene. Den første organiseringen av materialet i kapittel 4 tydeliggjør et klasserom som domineres av to aktivitetstyper, lærerledet undervisning i hel klasse og elevers individuelle arbeid med oppgaver.

Disse to aktivitetstypene kan i lys av Säljö (2001) beskrives som ulike sosiale arrangement i klasserommet. I kapittel 5 *Å etablere og opprettholde et fellesskap* analyseres fellesskapet som læringkontekst i klasserommet, mens analysene i kapittel 6 *Nye redskap i et nytt skoleregime* er knyttet til elevers individuelle arbeid med arbeidsplan, slik dette fremstår i det klasserommet som inngår i denne studien. Kapittel 7 *Det moderne ungdomsskoleklasserommet – mellom tradisjon og fornying* er en oppsummerende drøfting av studiens funn.

2 Teoretiske perspektiv og relevante forskningsstudier

Som det ble argumentert for innledningsvis forstås undervisning og læring i skolen som institusjonelle fenomen. Skolen som institusjon bidrar således til å ramme inn den pedagogiske virksomheten i skolen, i forhold til undervisning og læring i andre virksomheter. Den klassiske rammefaktorteorien (Lundgren, 1972) var opptatt av de mer formelle rammebetingelsene for skole og opplæring, slik som sentrale utdanningsmyndigheters beslutninger og vedtak. Ut ifra et rammefaktorteoretisk perspektiv argumenterer Lindblad og Sahlström (1999) for at selve undervisningen eller interaksjonsformene i klasserommet også kan forstås som rammer for virksomheten i klasserommet. Undervisningsprosessen er en lokalt og sosialt konstruert virksomhet og kan derfor beskrives som ”ett avgränsat fält med olika positioner och relationer mellan positioner som konstituerar egna ”inre ramar” för verksamheten” (Lindblad & Sahlström, 1999, s. 76). De mener derfor det er grunn til å se undervisning som en virksomhet som har en viss grad av autonomi i forhold til de ytre rammene.

Undervisning og læring oppfattes gjerne som adskilte aktiviteter, læreren underviser og eleven lærer. Kvernbekk (2005) hevder at pedagogisk praksis ofte personliggjøres og individualiseres. Et viktig poeng hos Kvernbekk er at en slik forståelse ofte fører til et ”dormitivt” mistak, ved at den ene partens forståelse av situasjonen blir beskrevet som gyldig på bekostning av den andre partens forståelse av samme situasjon. Kvernbekk forklarer et dormitivt mistak ved hjelp av punktueringsbegrepet (Bateson & Nake, 2005/1972; Watzlawick, Bavelas, & Jackson, 1967), hvor punktuering handler om distinksjoner som vi lager og perspektiver vi bruker for å gi sammenheng og mening til erfaringene våre. Når vi begår et dormitivt mistak punktueres situasjonen ut ifra ett deltakerperspektiv. I klasserommet er det eksempelvis ofte lærerens beskrivelse av situasjonen som tas for gitt, på bekostning av elevens opplevelse av situasjonen. For å overskride en slik individualisert forståelse argumenterer Kvernbekk for et kontekstuell praksisbegrep. Fokus i en kontekstuell praksis er ikke lenger på individene, men på *mønstrene* som utspiller seg mellom dem. For å få øye på interaksjonelle mønstre kreves det doble

beskrivelser, beskrivelser av begge partenes punkttering av interaksjonen. En kontekstuell forståelse gjør at en ikke lenger kan snakke om ”lærerens” praksis, men praksis involverer i like stor grad elevenes perspektiv, og legger til grunn at praksis ”minimalt *konstitueres* av *lærere* og *elev*er (i tillegg til historiske og tradisjonelle rammer og mål) (Kvernbekk, 2005, s. 172). I en kontekstuell forståelse av praksis inngår lærer og elevers handlinger, intensjoner og interaksjoner som bidrag i å bygge opp den konteksten de er en del av, samtidig som konteksten også er med på å gi mening til elever og læreres handlinger, intensjoner og interaksjoner.

Formålet med denne studien er å studere interaksjonsformer i ungdomsskoleklasserommet og hvilke vilkår disse representerer for elevers læring og sosialisering i skolen. I studien anlegges en kontekstuell forståelse av praksis (Kvernbekk, 2005), hvor praksis forstås som en lokalt og sosialt konstruert virksomhet (Lindblad & Sahlström, 1999) innenfor de reglene og tradisjonene for kommunikasjon som har vokst fram innenfor skole og utdanning (Säljö, 2001). Studien har sin teoretiske forankring i et sosiokulturelt perspektiv på læring og utvikling. Perspektivet har sin basis i ideer som ble formulert av Vygotsky² (1896-1934), men kan også knyttes til amerikansk pragmatisme (Dewey, 1859–1952, Mead 1863-1931). Grunntanken i et sosiokulturelt perspektiv er at kommunikasjon og interaksjon er en forutsetning for at sosiokulturelle ressurser skapes og videreføres. Kunnskaper og ferdigheter er ikke noe absolutt og avgrenset og lar seg ikke direkte overføre fra et individ til et annet. Gjennom å være deltakere i sosiale praksiser og å ta i bruk de kulturelle redskapene som er tilgjengelige i den sosiale praksisen vi deltar i, blir mennesker delaktige i allerede etablerte kunnskaper og ferdigheter. *Delaktighetsmetaforen* (Sfard, 1998) er derfor mer beskrivende for hvordan læring finner sted, enn *overføringsmetaforen*. En viktig avgrensing som ligger i dette perspektivet er at læring ikke kan studeres som et universalistisk fenomen, men må studeres som en del av *situerte praksiser*. Selv om det kan være felles trekk i de erfaringene mennesker gjør seg i ulike samfunn og kulturer, kan en ikke ”kople verken individer eller kollektiver fra deres omverden og den teknikken og de sosiale praksisene som finnes der” (Säljö, 2006, s. 22). Jeg vil videre gå

² Jeg bruker stavemåten Vygotsky i egen tekst. I referansene brukes den stavemåten som er oppgitt i referansen som brukes, eksempelvis (Vygotskij, 2001) og (Vygotsky, 1978)

nærmere inn på noen begrep som er sentrale innenfor et sosiokulturelt perspektiv på læring og som også er sentrale teoretiske begrep i forhold til denne studien.

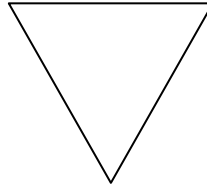
2.1 *Mediert handling*

I et sosiokulturelt perspektiv er det *individet i interaksjon med medierende redskap* som er den naturlige analysenheten, det Wertsch (1998, s. 24) refererer til som mediert handling. Wertsch (1998) knytter Gibsons begrep om "affordances" til vår interaksjon med ulike kulturelle redskaper. Gibson (1986) hevder at et objekt representerer ulike handlingsmuligheter. Hva som er mulige handlingsmuligheter har sammenheng med individets opplevelse eller oppfatning av objektet. Begrepet "affordances" er en beskrivelse av denne "dobbeltheten" og som utgjøres av objektets eller miljøets fysiske eksistens *sammen* med individets oppfatning av hva miljøet tilbyr. "The affordances of the environment are what it offers the animal, what it provides or furnishes, either for good or ill" (Gibson, 1986, s. 127). De kulturelle redskapene innebærer noen handlingsmuligheter, men redskapene i seg selv bestemmer ikke handlinger på en statisk eller mekanisk måte. I et sosiokulturelt perspektiv utgjør derfor tilgjengelige kulturelle redskap i skolen og hvilke 'affordances' interaksjon med disse redskapene tilbyr elevene, vesentlige vilkår for elevers læring og sosialisering i skolen.

Vygotsky (Vygotsky, 1978) utviklet ideen om mediering som en kritikk mot behaviorismens forklaring av læring som enkle forbindelser mellom stimuli og respons. Vygotsky mente at dette var en forenklet fremstilling av læring, og at mange menneskelige ferdigheter og atferdsmønstre ikke kunne la seg forklare på denne måten. Vi opplever ikke verden i direkte forstand, men gjennom bruk av medierende redskaper eller tegn.

Stimulus

Reaksjon/respons



Medierende redskaper/tegn

(1978, s. 40)

Vygotsky forklarer høyere mentale funksjoner hos mennesket som produkter av formidlet eller mediert virksomhet, hvor psykologiske redskap og tegn spiller rollen som formidlere. Han bruker eksempelet med å knytte knute på lommestørkleet som en illustrasjon på hvordan menneskets evne til å huske baserer seg på bruk av tegn (1978). Det viktigste tegnet eller redskapet er språket, selve "redskapenes redskap" (Cole, 2003). I et sosiokulturelt perspektiv er språk og kommunikasjon ikke bare forstått som et middel for læring, men som selve *grunnvilkåret for læring*. Som psykologisk redskap transformerer språket vår måte å forstå og tenke om verden på. Vygotsky argumenterer for at barnet ved hjelp av språket kan endre og omstrukturere en aktivitet eller erfaring, slik at barnet kan gå utover selve den konkrete erfaringen når det skal planlegge fremtidige erfaringer. Språket utvikler seg gjennom å være et sosialt redskap til også å bli et kognitivt redskap for barnet. Det er først når barnets sosiale språk blir barnets eget "indre" språk, at barnet på egenhånd blir i stand til å bruke språket som problemløsende verktøy. Barnets indre språk eller tenkning har sitt utspring i den ytre sosialiserte samtalen med andre. Gjennom "å lytte, samtale, etterlikne og samhandle med andre" (Dysthe, 2001, s. 49) får barnet ta del i etablerte kulturelle kunnskaper og ferdigheter fra de er små og blir dermed oppmerksomme på hva som er interessant og verdifullt i kulturen. Daniels (2001, s. 14) skriver at de medierende redskapene "serve as the means by which the individual acts upon and is acted upon by social, cultural and historical factors". Kommunikasjonen er et medierende redskap som blir lenken mellom kulturen og menneskelig tenkning, forbindelsen mellom det ytre og det indre. I utviklingen av egne teoretiske perspektiv vektla Vygotsky (2001; 1978) særlig betydningen av de psykologiske redska-

pene barnet tilegner seg som deltaker i ulike sosio-kulturelle praksiser. Formell utdanning, skolegang, var for Vygotsky den mest betydningsfulle sosio-kulturelle praksisen for tilegnelse og utvikling av de psykologiske redskapene.

Redskapene vi bruker er av ulik karakter. En skiller ofte mellom to typer, intellektuelle, mentale, språklige eller diskursive redskaper og fysiske redskaper eller artefakter. Säljö (2006) hevder et slikt skille er kunstig. Det er ikke mulig å skille artefakter fra menneskelig handling. Artefakter bør betraktes som menneskelig ideer som er transformert til en materiell form. Cole argumenterer for at artefakter i kraft av de forandringer de har vært utsatt for gjennom fremstilling og bruk, er ”på en gang *ideelle* (konseptuelle) og *materielle*” (2003, s. 123). Han hevder videre at en slik forståelse av artefakter som produkt av menneskets historie, produkter som på samme tid er ideelle og materielle, gir mulighet for å komme ut av den ”evige” diskusjonen om kultur er noe som lokaliseres i individet eller noe som skal lokaliseres utenfor individet.

Bruk av redskaper og tilegnelsen av disse endrer våre måter å gjøre oss erfaringer på og å lære på. Vi ser, erfarer og reflekterer over den verden vi er i, gjennom de redskapene vi bruker og hvordan vi bruker disse. Medierende redskaper er kollektive og gjennom kontakt med disse lærer mennesker å tenke og handle innenfor rammen av en bestemt kultur eller et bestemt samfunn. Medierende redskap fungerer som betydningbærende raster (Säljö, 2002) som er med på å gi mening til omverdenen og samtidig gjør at vi kan kommunisere med andre om denne. Säljö (2002) påpeker at medierende redskap også kan sees på som *strukturende ressurser* som vi benytter oss av for å ordne og kategorisere omverdenen i forhold til. Et vesentlig poeng her er at samtidig som vi bruker kollektivt skapte redskaper eller ressurser så modifiserer og forandrer vi disse ved å sette de inn i nye sammenhenger. Når redskapen blir ført inn i en sosial praksis, er dette en dynamisk relasjon, og både redskaper og aktivitet kan bli forandret. Wertsch (1991) hevder at medierende redskaper utvikler seg som respons på en lang rekke sosiale forhold som Vygotsky selv ikke vektla. Ofte er vi ikke bevisste på i hvilken grad disse medierende redskapene påvirker og organiserer handlingene våre, noe som igjen bidrar til en generell oppfatning om at kulturelle redskap er produkt av naturlige eller nødvendige faktorer og ikke et produkt av konkrete sosiokulturelle omstendigheter.

2.2 *Læring som appropriering*

Når delaktighetsmetaforen er sentral innenfor en sosiokulturell tradisjon, innebærer dette at kunnskaper og ferdigheter er noe mennesker blir delaktige i *gjennom* samhandling og kommunikasjon. Det som finnes mellom mennesker er mening og betydning og en i stor grad delt forståelse av det en snakker om og holder på med (Säljö, 2002). Vygostky (2001) argumenterte for at en måtte skille mellom et ords betydning, ordet som et generalisert begrep, og et ords mening som avhenger av den språklige konteksten et ord er en del av. Et ords betydning er bare en av mange meningssoner, men det som fremstår som den mest stabile og presise på tvers av de ulike meningssonene. Ordet får mening ut ifra den konteksten det er en del av, og et ord kan derfor ha mange ulike meninger alt etter hvilken sammenheng det brukes i. Rommetveit (1979) argumenterer også for at mening ikke er noe som er gitt på forhånd, men er avhengig av tid, sted og hva deltakerne i kommunikasjonen gjør kjent for hverandre. Selv om vi bruker samme ord eller samme språk, er ordets mening ikke entydig, hevder Rommetveit. Vi er "shareholders" eller har delt eierskap i de ordene vi bruker. Ordene må både gis et innhold og en egen aksent av den som "overtar" de, for at ordene skal bli "ens egne". Eierskapet kan være distribuert forskjellig, slik at det i noen sammenhenger vil være stor forskjell på hva vi forstår med de ordene vi bruker. Meningen medieres "by words embedded in "dialogical inter-acts" (Linell & Markova (1993) I: Rommetveit, 2003). Ordets mening er ikke låst til en bestemt betydning, men bærer med seg et meningspotensial som medieres i selve interaksjonen.

Wertsch (1998) forklarer appropriering som "The process is one of taking something that belongs to others and making it one's own" (Wertsch, 1998, s. 53). Wertsch relaterer begrepet til Bakhtin (1981) og hans understreking av at det vi forstår med "ens eget" står i nær forbindelse med det som allerede "tilhører" andre. "Language, for the individual consciousness, lies on the borderline between oneself and the other" (Bakhtin (1980, s.293) I: Wertsch, 1998, s. 54). Ordene vi bruker er ikke "nye" når vi tar de i bruk. Ordene er delvis noen andres, og de blir først "våre egne" når vi approprierer ordet og fyller det med "våre egne" semantiske og ekspressive intensjoner. Språket er dermed ikke et nøytralt medium som lar seg enkelt tilpasse til bruk i alle situasjoner, fordi språket vi bruker er allerede fylt med andres intensjoner og mening. Språket er fylt med "terministic screens" som vi ikke kan unngå når vi snak-

ker. Språket, på samme måte som andre kulturelle redskaper, ”offers a unique set of affordances and constraints” (1998, s. 55). Wertsch understreker at kulturelle redskaper ikke uten videre er enkle og smidige å appropriere, men at det ofte vil oppstå ”friksjon” mellom de medierende redskapene og den konkrete bruken av disse i mediert handling.

Appropriering innebærer at mennesker blir fortrolige med og lærer seg å bruke fysiske og intellektuelle redskaper i egnede sammenhenger. Appropriering er prosesser som pågår hele tiden, og gjennom bruken av medierende redskaper vil kunnskaper og ferdigheter være i stadig utvikling. Vi oppnår visse ferdigheter og kunnskaper, men disse kan alltid fordypes ytterligere og slik approprierer vi nye innsikter (Säljö, 2002).

2.3 *Den proksimale utviklingssonen*

Den nærmeste utviklingssonen er et sentralt begrep innenfor Vygotskys teori om læring og blir av flere nevnt som hans viktigste bidrag til pedagogikken (Chaiklin, 2003; Hansen & Nielsen, 1999; Wells, 1999). Begrepet kan knyttes til Vygotskys streben etter å utvikle et teoretisk grunnlag for forholdet mellom undervisning, læring og utvikling. For Vygotsky innebar læring i skolen at det ble innført noe fundamentalt nytt i forhold til barnets utvikling, og det var i denne sammenheng han brakte inn begrepet ”den nærmeste utviklingssonen”.

”For nærmere at utdybe skolelæringens dimensjoner vil vi beskrive et nyt og usædvanlig begrep, uten hvilket vi ikke kan løse dette problem: Zonen for nærmeste utvikling” (Vygotskij, 2006, s. 68)

Læring og utvikling henger sammen, men vi kan ikke begrense oss til å bestemme utviklingsnivået hos barnet, dersom vi ønsker å oppdage det faktiske forholdet mellom utviklingsprosesser og evnen til å lære. Det er nødvendig å bestemme minst to utviklingsnivåer, det som kan beskrives som *det aktuelle* og *det potensielle utviklingsnivået*. Vanligvis har en tatt utgangspunkt i det aktuelle utviklingsnivået når en har ønsket å legge til rette for barnets læringsprosesser. Det aktuelle utviklingsnivået har en kommet frem til ved at barnet på egenhånd er blitt satt til å løse oppgaver av varierende vanskegrad. Dette aktuelle utviklingsnivået er ikke nok til å slå fast barnets mentale alder, hevder Vygotsky. Dersom barnet får lov til å samarbeide med en mer kompetent annen vil det kunne mestre langt vanskeligere oppgaver enn de det klarer på

egenhånd. Det barnet klarer å gjøre sammen med en annen forteller om barnets potensielle utviklingsnivå. Forskjellen mellom disse er det som kalles for

”den nærmeste utviklingszone. Det er avstanden mellom det aktuelle utviklingsniveau, som det kan bestemmes gjennom selvstendig problemløsning, og det potensielle utviklingsniveau, som det kan bestemmes gjennom problemløsning under voksen veiledning eller i samarbejde med dygtigere jævnaldrende”(Vygotkij, 2006, s. 69)

I den nærmeste utviklingssonen finner vi barnets potensiale, de funksjoner som ikke er modne, men som er i ferd med å modnes, utviklingens knopper eller blomster, som Vygotsky poetisk beskriver de. Han argumenterer videre for at en full forståelse av begrepet innebærer at imitasjonens rolle for læring må revurderes. I motsetning til dyr (primater), som bare kan imitere oppgaver det kan utføre selvstendig, kan barn imitere handlinger som langt overskrider deres evne til å utføre oppgaver på egenhånd. Gjennom å imitere kan barnet gjøre mye mer i en kollektiv aktivitet eller under en voksens (mer kompetent) veiledning, enn det kan klare på egen hånd.

”Det barnet kan gjøre i samarbeid med noen i dag, kan det klare alene i morgen. Den eneste gode formen for undervisning er derfor den som går foran utviklingen og trekker den med seg: den må ta mer sikte på funksjoner som er i ferd med å modnes, enn på funksjoner som allerede er modne.”(Vygotkij, 2001, s. 167)

Vygotskys diskuterer undervisningens funksjon og hensikt i sammenheng med forholdet mellom det han beskriver som spontane og vitenskapelige begrep. Vygotsky anså de vitenskapelige begrepene for å være undervisningens viktigste bidrag til barnets utvikling. Et av Vygotskys hovedpoeng er at de vitenskapelige begrepene ikke bare representerer et visst innhold elevene skal lære, men de fremstår som medierende redskaper som bidrar til utvikling av det han beskriver som høyere mentale funksjoner. Undervisningen må legges til rette for et dialektisk møte mellom spontane og vitenskapelige begrep. Barnet bringer med seg sine egne spontane begrep inn i skolen. De spontane begrepene kan vanligvis spores til et direkte møte med en konkret situasjon, og de utvikler seg nedenfra og oppover. De vitenskapelige begrepene utvikler seg ovenfra og nedover og er med på å skape strukturer som er nødvendige for

utvikling av de spontane begrepene. Om forholdet mellom disse to begrepssystemene sier Vygotsky:

”De vitenskapelige begrepenes styrke ligger i deres bevisste og viljestyrte karakter. Spontane begreper har derimot sin styrke i det situasjonsbestemte, empiriske og praktiske. Disse to begrepssystemene, som utvikler seg ”ovenfra” og ”nedenfra”, avdekker sin virkelige natur i samspillet mellom den faktiske utviklingen og den nærmeste utviklingssonen”(Vygotskij, 2001, s. 171)

Gjennom et slikt samspill, vil barnet utvikle høyere mentale funksjoner. I følge Vygotsky er høyere mentale funksjoner hos mennesket et produkt av formidlet virksomhet. Psykologiske redskap og menneskelig kommunikasjon spiller rollen som formidlere, eller som mediatorer. Barnets utvikling avhenger av samspillet med omgivelsene, forstått både som et menneskelig samspill og som et samspill med de redskapene som eksisterer i kulturen.

Chaiklin (2003) hevder at det eksisterer mange feilaktige fortolkninger av begrepet om den nærmeste utviklingssonen, blant annet den som han beskriver som ”idealfortolkningen”. Denne bygger på tre vanlige feilantakelser; a) sonebegrepet gjelder all utvikling, også utvikling av spesifikke ferdigheter b) sonen blir betraktet som barnets ”eiendom” eller som en egenskap ved barnet og c) at ved å kartlegge barnets sone kan man skape et inntrykk av at veien til videre utvikling er enkel og uproblematisk. En slik tolkning er en forenkling av innholdet i begrepet og skaper i tillegg forventninger om ”educational perfection”. Vygotskys teorier gir ingen direkte svar og kan heller ikke forstås som en konkret modell på hvordan vi kan arbeide med kognisjon og læring i klasserommet. I stedet utfordrer begrepet oss til å undersøke nærmere hvordan kunnskap fremstår i klasserommet, hvilket elevssyn vi har og hva som er våre ideal for læreren i klasserommet (Kozulin, Gindis, Ageyev, & Miller, 2003).

Wells (1999) hevder at Vygotskys egne tekster om den nærmeste sonen for utvikling, etterlater seg mange spørsmål. Redskap, inkludert kognitive artefakter, blir til i spesielle øyeblikk av en historisk utviklingsbane som et svar på krav som aktiviteten redskapet er en del av stiller til omgivelsene. Underveis endres og justeres redskapene som en følge av bruken. Begrepet sonen for den nærmeste utvikling, kan på lignende måte forstås som et kognitivt artefakt eller redskap som endres i bruk. Wells (1999) påpeker også, som

Chaiklin, at implisitt i Vygotskys diskusjon av undervisningens betydning i forhold til barnets utvikling er det en tatt for gitthet om at utvikling som et resultat av læring er per definisjon fremgang. Vygotsky levde selv i en periode hvor det var stor optimisme og forventninger til endring som positiv utvikling. Flere stiller seg kritiske til en slik tenkning i dag. Utvikling kan ikke forstås som å bevege seg i retning av et gitt ideal. En alternativ forståelse er at

”the zone of proximal development is *created in the interaction* between the student and the coparticipants in an activity, including the available tools and the selected practices, and depends on the nature and quality of that interaction as much as on the upper limit of the learner’s capability” (Wells, 1999, s. 318)

Sonen for nærmeste utvikling er ikke en egenskap knyttet til den enkelte elev, men et dynamisk forhold som påvirkes av samspillet med andre og de redskapene som er i bruk som en del av selve aktiviteten. Dysthe (2001) og Daniels (2001, 2009) fremhever begge det sosiale aspektet som en grunnleggende dimensjon ved begrepet. Læring er et sosialt prosjekt, hvor elevens potensiale for læring og utvikling kan utvides gjennom samspill med andre. Den nærmeste utviklingssonen er en metafor for det forholdet at det er noe vi ikke mestrer, men at dette samtidig ligger innenfor rekkevidde. Når en befinner seg i utviklingssonen, er en i en situasjon hvor en kan klare å følge med i og forstå et resonnement, men en er ikke i stand til å gjøre dette på egen hånd. ”Men det er i denne sonen en er mer mottakelig for å appropriere mer avanserte måter å tenke og handle på” (Säljö, 2002, s. 48)

2.4 *Stillasbygging*

I den klassiske artikkelen ”The role of tutoring in problem solving” (Wood, Bruner, & Ross, 1976) introduserer forfatterne begrepet ”scaffolding” eller stillasbygging for å beskrive den voksnes støttende funksjon i en situasjon hvor barnet står overfor et problem som skal løses. I stedet for å fokusere på barnets evne til å løse oppgaver på egenhånd var Wood et al opptatt av å studere barnets muligheter for problemløsning i en sosial kontekst, i samarbeid med en voksen eller mer kompetent. I denne sammenhengen fant de at interaksjonen mellom barnet og den voksne eller mer kompetente gjorde barnet i stand til å løse oppgaver det ikke var i stand til å løse på egenhånd. Wood et al

viser til seks ulike faser som inngår som egenskaper ved stillasbyggingsprosessen; rekruttering, redusering av frihetsgrad, å gi retning, markering av kritiske element, frustrasjonskontroll og demonstrasjon. Den voksne ”kontrollerer” de delene av oppgaven som ligger utenfor barnets kapasitet og på den måten gjør det mulig for barnet å konsentrere seg om å løse de elementene som ligger innenfor barnets eget mestringsområde.

Stillasbegrepet ble utviklet i forhold til en voksens samhandling med ett barn, og Dysthe (1995) peker på at det kan være vanskelig å bruke stillasbegrepet om en lærersentrert undervisningsstrategi for en hel klasse fordi elevene vil være i ”ulike” utviklingssoner. Å støtte elever på et nivå som er for lavt for dem, er like mislykket som å bygge stillaset på et for høyt nivå, hevder hun. Erickson (1996) utfordrer forståelsen av dialogen ekspert – novise som en dyadisk interaksjon, og hevder at i en undervisningssituasjon, så vil ”the work of voicing and revoicing as scaffolding” kunne gjøres av flere enn lærer. Stillasbygging trenger ikke bli forstått som et dyadisk forhold, men kan være en kollektiv aktivitet. Medelevers respons kan bidra til å skape et stimulerende læringsmiljø for elever ”who are less apt than others” (Erickson, 1996, s. 50), ved at disse kan bidra til å formulere og reformulere nødvendig informasjon og ideer. Hansen og Nielsen (1999) problematiserer også stillasbasert læring som en del av institusjonelle undervisningssammenhenger, med å vise til at det er en rekke faktorer (klassestørrelse, regler, påbud, timeplan) som vanskeliggjør en kontinuerlig og utviklende dialog mellom lærer og elev. Et mulig alternativ i institusjonelle sammenhenger hvor læreren skal forholde seg til mange elever på en gang, er å ”brede stillastanken ud” (1999, s. 28), og lære elevene å etablere stillaser rundt hverandres læreprosesser. En annen utfordring knyttet til stillasbegrepet er ifølge Hansen og Nielsen (1999, s. 33) at

”*verken* vekselvirkningen mellem lærer og elev (og hermed forbundne overvejelser over, hvorledes den lærende i stillasprocessen selv bliver deltager i skabelsen av zonen for nærmeste udvikling) *eller* lærerens overdragelse av kontrol og ansvar til eleven ble fremhævet tydeligt nok”

Hansen og Nielsen hevder at dette er forhold som i liten grad diskuteres av Wood et al (1976), men som er av betydning i klasserommet, i samhandlingen

mellom lærer og elev(er). Hvordan kan den lærende involveres og bli medskaper i utviklingen av sonen for nærmeste utvikling? Når skal læreren eller den kompetente andre overdra kontrollen eller ansvaret til den lærende, og på hvilke måter? ”How does the helper/ tutor know what the learner needs? spør Bruner (2006, s. 69), og han besvarer eget spørsmål på følgende måte ”Here, intersubjectivity enters, more implied, than explicated” (Bruner, 2006, s. 69). Bruner, som bidro til utviklingen av det opprinnelige stillasbegrepet (Wood et al., 1976) argumenterer her for en utvidet forståelse av stillasbegrepet. En utvidet forståelse inkluderer i tillegg til relasjonen mellom barn – voksen, lærer – elev, en forståelse av den kulturelle konteksten som interaksjonen er en del av. Bruner (2006) illustrerer dette gjennom å vise til Rogoffs (1993) studie av samhandling mor - barn i ulike kulturer. Studien synliggjør kulturelle forskjeller i forståelsen av barns læring og den voksnes støtte til læring mellom mayaindianere i Guatemala og middelklasse europeisk-amerikanske mødre i Salt Lake City. Mens mayaindianerne støttet barnet gjennom å la barnet delta som et familiemedlem i felles aktiviteter, ble barns læring av amerikanske mødre sett på som et produkt av den voksnes instruksjon. Amerikanske barn deltok ikke i samme grad i felles aktiviteter i familien, men inngikk i stedet i dyadiske relasjoner med en voksen som instruerte barnet fremfor å støtte barnets egne forsøk. Stillasbegrepet blir i denne sammenheng ikke bare en undervisningsstrategi i klasserommet, men en konseptualisering av interaksjonen voksen – barn og et viktig redskap i analysen av denne interaksjonen (Daniels, 2001). I tråd med Bruners perspektiv (Bruner, 2006) vil stillasbegrepet bli brukt som et analytisk blikk på interaksjonen lærer – elev i det moderne klasserommet.

2.5 *Intersubjektivitet*

Rommetveit beskriver intersubjektivitet med utgangspunkt i den språklige kommunikasjonen mellom samtalepartnere i hverdagslige samtaler. Et sentralt spørsmål hos Rommetveit er på hvilken måte, og under hvilke betingelser vi kan overskride våre egne private verdener i våre dialoger med andre.

”The basic problem of human intersubjectivity becomes...a question concerning in what sense and under what conditions two persons who engage in a dialogue can transcend their different private worlds. And the linguistic basis for this enterprise, I shall argue, is not a fixed rep-

ertory of shared “literal” meanings, but very general and partially negotiated drafts of contracts concerning categorization and attribution inherent in ordinary language” (Rommetveit (1979: 7) I: Mortimer & Wertsch, 2003, s. 231)

Rommetveits grunnleggende antakelse er at all menneskelig kommunikasjon finner sted i en ”multifaceted, only fragmentarily known and only temporarily and partially shared social world” (1974, s. 36). Vi kommuniserer med hverandre som deltakere i en mangefasettert verden som vi bare kjenner fragmenter av, og gjennom kommunikasjon etableres en temporær og delvis felles sosial verden. Rommetveit hevder at ”perfect intersubjectivity” er uopnåelig, samtidig som dette er en forutsetning vi må ta for gitt i vår kommunikasjon med andre, for at vi skal kunne oppnå ”partial intersubjectivity. For å kunne utforske signifikante kjennetegn ved en ”partially shared social world” slik den fremstår i dialogen, skisserer Rommetveit et koordinatsystem som analyserverktøy, ”the spatial – temporal – interpersonal coordinates of the act of speech” (Rommetveit, 1974, s. 36). Hvor og når finner samtalen sted, hvem er det som snakker og hvem er det som er tilhører? Rommetveit argumenterer for at det som kommuniseres må utforskes og forstås i lys av disse koordinatene “whatever is made known is made known by an I to a you whose different, though partially shared, social worlds are temporarily brought into some state of intersection by virtue of the intersubjectively established *here-and-now* of their dialogue” (Rommetveit, 1974, s. 39).

Rommetveit (1991) løfter frem begrepene epistemisk ansvar og medansvar i sin drøfting av kommunikasjon og intersubjektivitet. Begrepet *epistemisk ansvar* tydeliggjør etiske problemstillinger og samtalepartnerenes etiske ansvar overfor hverandre. Når vi samtaler konstruerer vi en delvis delt livsverden eller sosial verden på grunnlag av et bestemt meningspotensial. I en vanlig hverdagslig samtale vil intersubjektiviteten være betinget av interesser og perspektiv som bringes inn i samtalen av de ulike deltakerne. Det perspektivet som fremsettes av en av samtalepartnerne blir gjort intersubjektivt gyldig bare dersom det aksepteres av den andre parten. Epistemisk ansvar blir i en slik sammenheng et spørsmål om hvilke intersubjektive aksepterte perspektiv samtalen forankres i. Det epistemiske ansvaret vil derfor i en hvilken som helst dialog være sammenfallende med hva eller hvem som kontrollerer dialogens temporære og felles adopterte perspektiv. ”To deprive one’s conversa-

tion partner of epistemic co-responsibility is thus to disregard and exclude her or his concern from a shared direct openness toward future possibilities” (1991, s. 27). Epistemisk dominanse kan gjøre seg gjeldende i situasjoner hvor det er konflikt mellom individuelle interesser. Rommetveit nevner ulike institusjonelle innramminger som lege – pasientkonsultasjon, eller et politiv-hør som eksempler på dyadiske diskurser hvor tema og mulige perspektiv er mye mer begrenset enn i hverdagslige samtaler. Slike samtaler beskriver han som asymmetriske samtaler, hvor den ene partens perspektiv blir holdt for å være mer gyldig enn den andre parten. Samtalen elev – lærer, eller klasse – lærer kan også være eksempler på slike institusjonaliserte asymmetriske samtaler. I slike tilfeller, hevder Rommetveit, er ”the issue of epistemic responsibility inextricably fused with issues concerning instrumental relevance and professional expertise” (Rommetveit, 1991, s. 22). Individuelle interesser og perspektiv er relevante så lenge de holder seg innen for det institusjonaliserte formålet med samtalen, og subjektive perspektiv er som regel underordnet det profesjonelle perspektivet.

Wertsch beskriver intersubjektivitet som ”The degree to which interlocutors in a communicative situation share a perspective” (1998, s. 110). Som Rommetveit argumenter Wertsch for at dette ikke nødvendigvis innebærer ”pure intersubjectivity”. Når individer inngår i en sosial situasjon vil alltid to dimensjoner, ”intersubjectivity and alterity”, være tilstede. Begrepet ”alterity” kan oversettes med annerledeshet, ulikhet eller mangfold. Wertsch skriver at begrepet er utledet fra M. Bakhtins tekster og omhandler distinksjonen mellom en selv og andre. Hos Bakhtin er annerledeshet ”a phenomenon to be accepted, positively described, and celebrated rather than associated with some kind of inadequacy or failing” (Wertsch, 1998, s. 117). Alteritet er dialogisk, i den forstand at begrepet understreker betydningen av de mange ulike stemmene. Wertsch argumenterer for at intersubjektivitet og alteritet inngår i enhver sosial situasjon, selv om det vil variere i hvilken grad og på hvilke måter disse gjør seg gjeldende.

Wright (2000) teoretiserer og drøfter det hun beskriver som *pedagogisk intersubjektivitet*. Hun er opptatt av kommunikasjon og menneskelige møter i undervisningssituasjonen. Hennes beskrivelse av intersubjektivitet er sammenfallende med Rommetveit (1974) og Wertsch (1998)

”Intersubjektiviteten omfatter det som sker i den gemensamma världen, i den väv av relationer i vilka individer med sina enskilda ”subjektiviteter” inngår. Med ”inter-subjektivitet” avses altså koordineringen av subjektiviteterna, dock så att intersubjektiviteten som fenomen inte kan reduceras till enskilda subjektiviteter. Intersubjektivitet omfatter ett samförstånd i en samtidighet, dvs. att deltagarna i en interaktions-situasjon möts i kommunikation och delar en verklighet som kommer til dem ur detta möte” (Wright, 2000, s. 75)

Intersubjektivitet innebærer et møte mellom to eller flere enkeltindivider, hvor møtet er preget av samforståelse i en samtidighet, i ett her og nå møte. Som deltakere i en interaksjon er vi tilstede som enkeltpersoner og opplever noe felles med de andre som deltar, men det vi opplever kan ikke reduseres til en enkelt subjektivitet, eller en enkelt forståelse. Wright hevder at subjektiviteten er intersubjektivt konstituert, og at det er nødvendig å se på sosiale situasjoner og menneskelige møter som kilder til menneskets selvforståelse og subjektivitet.

Filosofen Hanna Arendt (1996) argumenterer for at det er først i en delt verden med andre at den enkelte kan realisere seg selv og også bli anerkjent som seg selv. Arendt hevder at det er gjennom tale og handling at vi dannes til mennesker ”Tale og handling er de aktivitetene hvor menneskets unike karakter kommer til uttrykk. Ved å tale og handle adskiller menneskene seg aktivt fra hverandre, i stedet for bare å være ulike; det er gjennom disse aktivitetene selve det å være menneske åpenbarer seg” (Arendt, 1996, s. 177).

I sin mest generelle betydning betyr det å handle det samme som det å begynne noe nytt, og Arendt (1996) knytter handlingens vesen opp til det å bli født inn i verden. I enhver handling ligger muligheten til å begynne eller sette i gang noe nytt. En forutsetning for handling er at det er andre mennesker til stede, og at disse ikke er identiske med en selv ”Handling er avhengig av en pluralitet der alle individene riktignok er like, dvs. mennesker, men der det på et merkelig vis er slik at ingen av disse menneskene ligner på ett som har levd før, som lever nå eller kommer til å leve (1974, s. 36)”. Å handle krever konkrete møter mellom konkrete mennesker, hvor det enkelte mennesket blir unikt i møte med andre som ser og responderer på det som den enkelte har sagt. Arendt er inspirert av antikken og fremhever *det offentlige rommet* som et rom

hvor det gis muligheter for handling. Det offentlige rom, eller *fremtredelsesrommet* som hun også beskriver det som, er ikke et geografisk plassert eller et fysisk rom, men er ”rommet” som situeres *mellom* dem som er til stede, gjennom handling og tale. ”Dette mellomrommet er fremtredelsesrommet i videste forstand, det rommet som oppstår ved at mennesker trer frem for hverandre, der de ikke bare eksisterer som andre levende eller døde ting, men uttrykkelig kommer til syne”(Arendt, 1996, s. 205). Et viktig poeng hos Arendt er imidlertid at dette rommet bare foreligger potensielt, og at det ikke blir aktualisert eller sikret gjennom ytre forordninger. Fremtredelsesrom er flyktige. Så snart aktiviteten som bidrar til at rommet oppstår opphører, vil rommet forsvinne og løse seg opp.

Språket i vid forstand er sentralt i kommunikasjonen, og Wright understreker at bruk av språket forutsetter *sosial responsivitet*³. Wright tolker sosial responsivitet som en kvalifisering av begrepet intersubjektivitet. En situasjon som er genuint responsiv bærer alltid preg av en kreativ karakter, en mulighet for overraskelse. Dersom responsen blir for formell og bundet opphører den å være sosialt responsiv, og den gjør mulighetene for handling om til forutsigbar atferd⁴. Wright argumenterer for at det er mulig å ”formalisere bort” både handling og sosial responsivitet gjennom å skape situasjoner der det ikke gis rom for handling, situasjoner hvor sosial responsivitet ikke etterspørres men knebles. I utdanning generelt og i konkrete undervisningssituasjoner er dette en stadig nærværende mulighet.

2.6 *Utdanning som rekonstruksjon av erfaringer*

Det har tidligere blitt vist til Dewey som reformpedagog, og hans teoretiske perspektiv er blitt knyttet opp til en sosiokulturell tradisjon. Dewey var særlig opptatt av at utdanningens formål, at utdanningen skulle ivareta demokratiske

³ Sosial repsonsivitet er et nøkkelbegrep hos Asplund (1987). ”Tänk er två personer, vilka är inbegripna i någon form av samvaro eller samspel eller samfärdsel. Vad den ena personen gör är ett gensvar på vad den andra personen nyss har gjort. Detta gensvar föraleder i sin tur ett gensvar från den andra personens sida,etc. Det är detta växelspel jag vill beteckna som sosial responsivitet” (1987, s. 12)

⁴ Arendt (1996) er kritisk til at det legges så stor vekt på atferd, på bekostning av muligheter for handling, fordi dette oppfordrer til likhet og ensretting. Mennesket blir redusert til et vesen med en bestemt atferd og ikke som et handlende menneske.

idealer og utdanne elevene til demokratiske medborgere. Et demokrati må ikke bare forstås som et styresett, men som en livsform "a mode of associated living, of cojoint communicated experience" (Dewey, 1916, s. 87). Demokratiske livsformer preges av mangfold og kryssende interesser og kjennetegnes ved at der er mange og varierte kontaktpunkter mellom disse. Gjennom å være deltaker i demokratiske livsformer, kan den enkelte bidra til å ivareta og videreutvikle et demokratisk samfunn. I "Democracy and Education" (Dewey, 1916) tar Dewey et oppgjør med teorier som forfekter utdanning som dannelse, forstått som "the formation of mind by setting up certain associations or connections of content by means of subject matter presented from without" (1916, s. 69). En slik filosofi hevder Dewey, bidrar til at selve stoffutvalget og lærerens formidling av lærestoffet kommer i forgrunnen, mens den er så å si taus på vegne av elevenes "privilege of learning" (1916, s. 71). Dewey argumenterer videre for at denne tilnærmingen overdriver betydningen av noen eksakt formulerte metoder samtidig som den undergraver betydningen av det vitale og ubevisste.

I kontrast til disse oppfatningene hevder Dewey at utdanning må forstås som en konstant reorganisering eller rekonstruksjon av erfaringer. Utdanningen har hele tiden et mål, som på samme tid er både et nåtidig og et fremtidig mål, hvor målet er å omforme erfaringer kvalitativt, slik at disse fremstår som edukative erfaringer. Utdanning beskrives som "that reconstruction or organization of experience which adds to the meaning of experience, and which increases ability to direct the course of subsequent experience" (1916, s. 76). Utdanningen skal føre til en reorganisering eller rekonstruksjon av erfaringer som er med på å gi utvidet mening til erfaringen, samtidig som den øker evnen til å gi retning til påfølgende erfaringer. Dewey vektlegger betydningen av sammenheng og kontinuitet i de aktivitetene vi er involvert i. Utdanning som en kontinuerlig rekonstruksjon av erfaringer innebærer at en er opptatt av både produktet og prosessen. Erfaringer i nåtid får betydning i fremtiden ved at sammenhenger som ikke nå oppfattes blir belyst, og erfaringens betydning ligger i at den strekker seg i retning av fremtidige meninger. Kontinuerlige erfaringer som skaper sammenheng mellom fortid, nåtid og fremtid er edukative, og all utdanning hviler på at den muliggjør slike erfaringer.

Et vesentlig poeng hos Dewey er at selve erfaringen inneholder både et aktivt og et passivt element. Det aktive elementet i erfaringen innebærer å prøve ut,

gjøre forsøk eller eksperimentere med noe. Det passive elementet innebærer refleksjon over den konkrete erfaringen, hva erfaringen ”gjør” med oss. Det er koblingen mellom aktiv passiv som gir erfaringen verdi ut over seg selv. Aktivitet kan ikke beskrives som en erfaring, sier Dewey, med mindre den bevisst koples sammen med de konsekvensene som blir er en følge av aktiviteten. ”Å lære av erfaring” er å gjøre koplinger frem og tilbake mellom hva vi gjør med ting og hva vi opplever at dette gjør med oss i form av ulike konsekvenser. Å gjøre er å prøve ut, et eksperiment med verden for å finne ut hva den er, og refleksjonen blir en form for instruksjon som peker ut nye sammenhenger ”The undergoings becomes instruction – discovery of the connection of things” (Dewey, 1916, s. 140). Dewey var kritisk til datidens skole, fordi den plasserte eleven i en passiv tilhørerolle ”The very word pupil has almost come to mean one who is engaged not in having fruitful experiences but in absorbing knowledge directly” (Dewey, 1916, s. 140). Selv om han fremsto som en ideologisk talsmann for progressive skoler, var han likevel svært kritisk til at flere av disse skolene ignorerte betingelsen om ”orderly development toward expansion and organization of subject- matter through growth of experience (Dewey, 1997, s. 74). Å ivareta prinsippet om kontinuitet, innebærer både å ivareta barnet og barnets tidligere erfaringer og den planmessige ordningen av lærestoffet som skal bidra til erfaringsvekst hos barnet. Det er i interaksjonen mellom eleven og elevens egne livserfaringer og lærestoffet at utdanningen skal gi eleven mulighet til å gjøre seg nye erfaringer. Aktiviteter som ikke knyttes opp mot en slik planmessig utvidelse og organisering av lærestoffet opphører å være edukative, men fremstår derimot som ”blinde”, hevder Dewey (1997).

2.7 En oppsummering av teoretiske begrep og deres relevans inn i denne studien

Mediert handling (Säljö, 2001, 2006; Wertsch, 1991, 1998) og den proksimale utviklingssonen (Vygotskij, 2001, 2006) er sentrale begrep i denne studien, og disse teoretiske begrepene vil sammen med stillasbegrepet (Bruner, 2006; Wood et al., 1976) bli brukt som analytiske redskap i studien av interaksjonsformer i det moderne ungdomsskoleklasserommet. I denne studien forstås den proksimale utviklingssonen som en metafor for det forholdet at det er noe vi ikke mestrer på egenhånd, men at dette samtidig ligger innenfor rekkevidde

(Säljö, 2002). Sonen forstås *ikke* som en egenskap ved eleven, men som noe som skapes *i* interaksjonen mellom eleven, samarbeidspartner(e) i aktiviteten og redskapene som er tilgjengelige (Wells, 1999). I denne interaksjonen ligger muligheter for læring. I klasserommet vil samspillet mellom lærer og elever ikke bare være preget av personlige relasjoner mellom den enkelte lærer og elevene, men dette samspillet vil igjen være preget av den kulturen eller samtidskonteksten dette samspillet er innfelt i (Bruner, 2006). I hvilken grad påvirkes interaksjonen i klasserommet av den kulturelle konteksten den er en del av?

Innenfor en sosiokulturell tradisjon er kunnskaper og ferdigheter noe vi tilegner oss gjennom å være delaktige i ulike sosiale praksiser og gjennom anvendelse av tilgjengelige redskap i disse praksisene. Språket som medierende redskap er betydningsfullt i et sosiokulturelt perspektiv, fordi språket anses som selve grunnvilkåret for læring. Kunnskaper og ferdigheter kan ikke direkte overføres, men konstrueres gjennom meningsskapende prosesser mellom individet og kulturen. Rommetveit (1974) beskriver slike meningsskapende prosesser som *intersubjektivt etablerte her- og nå dialoger*, hvor mening skapes gjennom at det etableres en delvis delt sosial verden. Både Rommetveits begrep om *intersubjektivt etablerte her- og nå dialoger*, og begrepene *epistemisk ansvar* og *epistemisk dominanse* (Rommetveit, 1991) anvendes som analyseredskap i analysene av samtalene mellom lærer og hel klasse. I tillegg blir Arendts (1996) begrep om *fremtredelsesrom* og Wrights (2000) fortolkning av begrepet *sosial responsivitet* trukket inn som analytiske blikk i fortolkningen av en av situasjonene som presenteres fra klasserommet i kapittel fem.

Arbeidsplanen er et annet betydningsfullt redskap som inngår i den sosiale praksisen i klasserommet. I kapittel seks i avhandlingen er fokus på arbeidsplanen som redskap, og de vilkår for elevers læring som dette redskapet representerer.

Jeg har nå redegjort for studiens teoretiske grunnlag. Jeg vil videre kort presentere klasseromsforskning, som den forskningstradisjonen denne studien plasserer seg innenfor. Jeg vil her også vise til noen utvalgte studier som er av betydning i forhold de forskningsspørsmålene som ble stilt innledningsvis.

2.8 *Forskning med relevans for denne studien*

Studien utforsker interaksjonsformer i det moderne ungdomsskoleklasserommet slik disse fremstår i den daglige samhandlingen mellom lærere og elever og kan plasseres innenfor den forskningstradisjonen som beskrives som klasseromsforskning. Klasseromsforskning lar seg ikke avgrense til et entydig begrep, men samlet sett kan en hevde at klasseromsforskning ”søker å belyse individer og prosesser innenfor den institusjonaliserte, historiske enhet som klasserommet representerer” (Klette, 1998, s. 15). Klette viser til fire forhold som ble avgjørende for utviklingen innenfor klasseromsforskning, eksperimentalisme versus naturalisme, fra ferdig kodet kommunikasjon til sosialt samspill, språkstudier og evalueringsstudier. Selv om disse representerer ulike interesser og teoretiske perspektiv, er det rimelig å hevde at argumentasjonen for klasseromsforskning løper parallelt med diskusjonen om kvantitative og kvalitative metoder. Lindblad og Sahlström (1998) skisserer en naturvitenskapelig og en humanistisk tradisjon som to hovedretninger innenfor klasseromsforskning. Den naturvitenskapelige tradisjonen har sett det som sin oppgave å øke undervisningens effektivitet og at forskningen skal kunne gi retningslinjer for lærernes måte å handle på. Innenfor denne tradisjonen arbeider en med systematisk observasjon basert på predefinerte kategorier og gjør kvantitative undersøkelser hvor en blant annet søker å etterprøve statistiske sammenhenger. Den humanistiske tradisjonen utviklet seg som en reaksjon på den naturvitenskapelige tilnærmingen. Målet med forskningen er ikke å gi retningslinjer, effektivisere eller vurdere undervisning. I stedet ønsker en å øke innsikten om hvordan skolen fungerer i ulike sammenhenger, og man er opptatt av å forstå aktørenes handlinger og de forutsetninger som disse hviler på. Jacksons (1968) beskrivelse av forholdet mellom kvantitative og kvalitative metoder er illustrerende som en begrunnelse for en sterkere kvalitativ forskningsorientering på 70-tallet. I ”Life in classrooms” beskriver han hvordan han som kvantitativ forsker opplevde å ha en for stor distanse til de dagligdagse fenomene han studerte. De redskapene han brukte, ”paper- and-pencil tests of one kind or another” skapte kunstige miljø for de personene som var involvert. Jackson beskriver disse som ”little cages in which people sat while the investigator poked at them with questions, forcing them to respond whether they wanted to or not” (Jackson, 1968, s. xi).

En humanistisk eller kvalitativ orientering innen klasseromsforskning kan også sees i sammenheng med "the linguistic turn" innenfor ulike disipliner. Sosiolingvistikken, med sin interesse for og vektlegging av språklige handlinger, utviklet seg på slutten av 60-tallet som en selvstendig disiplin og fikk stor betydning i forhold til klasseromsforskning (Lindblad & Sahlström, 1998). Innenfor sosiologien fikk også symbolsk interaksjonisme med røtter til G.H. Mead, fornyet betydning. Waller (1932), som tilhørte *The Chicago School of Sociology*, beskrev tidlig skolen som en sosialt konstruert verden. Disse perspektivene ble senere videreført gjennom *The New Sociology of Education* (Hargreaves, 1967; Woods & Hammersley, 1977; Young, 1971). Felles forskningsinteresse innenfor for denne retningen var "a concern with how actors construct the social world through interpretation and action" (Woods & Hammersley, 1977, s. 11). "Virkeligheten" er en sosial konstruksjon (Berger & Luckmann, 1967) og sosiale "fakta" vokser frem gjennom aktørenes daglige praksis og fortolkninger av praksis. Klasserommet må i lys av dette perspektivet forstås som en sosialt konstruert verden, hvor aktørene, lærere og elever, gjennom handling og fortolkning av handling konstruerer den "sosiale virkeligheten". Sosiale prosesser bør av den grunn studeres i sin naturlige tilstand og ikke i lys av forhåndsoppstilte kategorier. Forskningens oppgave blir å fange inn det som skjer i møtet mellom aktørene og må derfor være følsom overfor det spesifikke som fremtrer i kulturen som studeres.

Den humanistiske og kvalitativt orienterte retningen innenfor klasseromsforskning ble den dominerende retningen på 70-tallet og videre fremover. I dag er ikke skillet så tilspisset, og diskusjonen er langt mer åpen og nyansert (Klette, 1998). Eksempelvis har det på 90- og 2000 tallet blitt gjennomført store internasjonale undersøkelser som i hovedsak faller innefor en naturvitenskapelig tradisjon (Timms 1995, 1999, 2003, 2007, Pisa 2000, 2003, 2006). Disse studiene har påvirket senere forskningsprosjekter innen klasseromsforskning. De norske PISA- resultatene fra 2000 og 2003 la grunnlaget for forskningsstudiene Pisa+ og Learner's Perspective Study in Norway (Lie, 2008).

I denne studien utforskes interaksjonsformer i det moderne ungdomsskoleklasserommet. Studien er etnografisk inspirert og har en sosiokulturell teoretisk forankring. I dette perspektivet ligger en forståelse av at læring og sosialisering konstitueres gjennom elevers og læreres handlinger og samspill i klas-

serommet (Säljö, 2001, 2006). En sosialt basert forståelse av læring er et teoretisk perspektiv som har stor innflytelse internasjonalt og nasjonalt, og mesteparten av den forskningen som utføres innenfor klasseromsforskning i dag gjøres innenfor rammen av sosiale perspektiv på læring, sosialisering og undervisning (Sahlström, 2008). Denne studien plasserer seg dermed innenfor en bred vitenskapelig tradisjon. I den følgende gjennomgangen av relevante forskningsstudier presenteres studier med særskilt relevans for denne studien. Studiene som er valgt ut omfatter både internasjonale og nasjonale studier og representerer en historisk og teoretisk tradisjon som denne studien kan plasseres innenfor. Studiene representerer et utvalg og gir på ingen måte en fullstendig oversikt over eksisterende forskning på området⁵. Gjennomgangen av studiene er tematisert i forhold til organiseringen av det empiriske materialet i kapitler fire, fem og seks og presenteres under kategoriene *læreledet undervisning*, *elevaktive arbeidsformer* og *klasserommets ulike interaksjonsformer*. Ved å tematisere de ulike studiene på denne måten er det noen sider ved studiene som fremheves, mens andre vesentlige sider ikke belyses.

2.8.1 Lærerledet undervisning

Tradisjonelt har mye av arbeidet i klasserommet vært ledet av lærer, og tidlige studier av klasseromsinteraksjon var først og fremst knyttet til lærerledet undervisning. Et tydelig funn i disse studiene er IRE-sekvensen som en dominerende struktur i den sosiale organiseringen av interaksjonen i klasserommet (Sinclair & Coulthard, 1975). Læreren stiller et spørsmål (I - initiation), elevene responderer (R - response) og lærer evaluerer (E - evaluation) elevens respons. Er svaret "riktig" kan lærer gå videre og stille et nytt spørsmål. Dersom ikke eleven kommer med den antatt "riktige" responsen, kan lærer iverksette mulige alternative interaksjonsstrategier (F - follow - up), for å lede elevene frem til det antatt riktige svaret. Resultatet blir en "utvidet" IRE, som

⁵ Interaksjonelt orientert klasseromsforskning er svært omfattende, og det finnes forholdsvis få aktuelle forskningsoversikter (Sahlström, 2008). Cazdens (1986) "Classroom discourse" regnes som en klassiker og gir en oversikt over daværende forskning på feltet. Deborah Hicks (1995) "Discourse, learning and schooling, og Nuthalls (2005) "The Cultural Myths and realities of Classroom Teaching and Learning: A Personal Journey" er andre oversikter. Disse omhandler først og fremst engelske og amerikanske studier. I skandinavisk sammenheng er Sahlströms "Från Lärare Till Elever, Från Undervisning Til Lärande" (2008) den sist publiserte oversikten over forskningsfeltet.

avsluttes når lærer evaluerer svaret positivt. En klassisk studie i denne sammenheng er Mehans *Learning Lessons* (1979). Mehan var opptatt av å studere den sosiale organiseringen av interaksjonsformer slik den fremsto i den daglige samhandlingen mellom lærer og elever. Dette fordi undervisnings- og læringsprosesser slik de viser seg i den daglige praksisen “provides the parameters for the socialization of students into the classroom community” (Mehan, 1979, s. 1). Mehan anvender hva han selv beskriver som ”constitutive ethnography” og gjør en detaljert analyse av ni videoopptak fra lærerledet undervisning i klasserommet. Et viktig funn hos Mehan er at han viser at IRE/F – triaden (læreres initiering – elevens respons – lærers evaluering/lærers oppfølging) ikke bare må forstås og analyseres som enkeltstående enheter, men at disse utgjør deler av en større helhet som utvikles gjennom interaksjonen lærer – elever i klasserommet. Mehan diskuterer hva som gjør elevene til kompetente deltakere i klasserommet, og hvordan elevene utvikler denne kompetansen. Interaksjonell kompetanse defineres som ”effective participation or membership in the classroom” (1979, s. 127). I klasserommet innebærer det å være en kompetent deltaker at elevene behersker ”matters of form as well as matters of content” (1979, s. 133). Analysene viser hvordan elevene ikke bare er passive mottakere, men at de også er aktive i å konstruere den konteksten de er en del av ”They are constructing their environments, not passively responding to them” (1997, s. 170). Elevene tar mer ”rom” i samtalen, etter hvert som de forstår og lærer samtalestrukturene. Et viktig poeng hos Mehan er at *interaksjonell kompetanse utvikles gjennom deltakelse i interaksjon*. Klasseromsinteraksjon har likheter med hverdagslig interaksjon, men skiller seg fra denne ved at det er andre regler for deltakelse som gjelder. I klasserommet er reglene for deltakelse langt på vei tause eller underkommuniserte, og i hvilken grad eleven lykkes er avhengig av hvordan eleven fortolker den sosiale organiseringen av undervisningen. Mehan peker på at når elevene oppnår ulike akademiske resultat, så skyldes dette først og fremst ”a failure of the existing structure of the school to respond to the cultural, linguistic, and cognitive differences among students who come to school to learn lessons about past accomplishment and future possibilities” (1997, s. 198).

En annen klassisk studie er Erickson og Shultzs (1982) *The counsellor as a gatekeeper*. Denne er ikke direkte knyttet til kommunikasjon i klasserommet, men er likevel relevant for studier av kommunikasjon i klasserommet. Ericks-

son og Shultz beskriver konversasjon som ”*socially organized* in that the actions taken by a speaker and a listener together are actions in account of what the other is doing then” (1982, s. 6). Den sosiale organiseringen av kommunikasjonen er refleksiv, hvem studenten har mulighet til å være, eller hvordan studenten har mulighet til å fremstå avhenger av hvordan rådgiveren opptrer og omvendt. Møtene mellom rådgiver og studenter beskrives som ”gatekeeping encounters”. På samme måte vil den sosiale organiseringen av interaksjonen i klasserommet være et refleksivt forhold, hvem eleven har mulighet til å være eller fremstå som er delvis avhengig av hvordan lærer (og medelever) opptrer og omvendt. Erickson og Shultz argumenterer for at *kommunikativ atferd må forstås som en sosial og kulturelt organisert handling*. I forhold til interaksjonsformer i klasserommet er det mulig å hevde at disse er sosialt og kulturelt organiserte handlinger, og at lærer innehar en ”gatekeeper” posisjon både i forhold til elevs tilgang til samtals innhold og til elevs deltakelse i samtalen.

Edward og Mercers studie *Common Knowledge* (1987) viser hvordan felles kunnskap etableres (eller ikke etableres) gjennom språklig samhandling i klasserommet. Forskernes utgangspunkt er en forståelse av at ”all education is essentially about the development of some shared understanding, some mutuality of perspectives” (1987, s. 1). Fokus i studien er på kommunikative prosesser i klasserommet og hvordan den skolefaglige kunnskapen blir presentert, gjort felles og forhandlet om av lærer og elever gjennom forståelser og misforståelser. Edwards og Mercer viser til *educational ground rules*, regler som på ulike måter styrer og regulerer klasseromsdiskursen. Disse reglene har både sosiale og kognitive funksjoner, hevder de. Reglene er problematiske, fordi de vanligvis er tause og utgjør en del av skolens skjulte agenda. Samtidig utgjør reglene ”rules for successful participation in education” (1987, s. 59). Edwards og Mercer er kritiske til at en ”barnesentret ideologi om læring”⁶ blir gjort til en dominerende ideologi i forhold til undervisning og læring i klasserommet. En konsekvens blir at ”Pupils have to divine as best they can the unspoken and implicit ground- rules of the system, and must

⁶ Edwards og Mercer (1987) refererer til *The Plowden Report* som kom ut i England i 1967. Denne fikk stor innflytelse på skolepolitikken, spesielt i forhold til opplæring på barnetrinnet. Rapporten støttet Piagets teorier og fremhevet at ”The child is the agent of his or her own learning” og prinsippet om ”learning by discovery” (1987, s. 37),

learn how to extract meaning from the teacher's hint and clues, how to play the classroom play" (Edwards & Mercer, 1987, s. 168). De argumenterer videre for at denne ideologien må erstattes av en sosiokulturell og diskursiv grunnlagsforståelse for kunnskap og læring.

På samme måte som Edwards og Mercer (1987) argumenterer også Wells (1999, 2001; 2006) for en sosiokulturell forståelse av kunnskap og læring som et alternativ til progressiv eller barnesentrert pedagogikk i klasserommet, men også som et alternativ til en mer tradisjonell lærerstyrt undervisning med vektlegging av basiskunnskaper og ferdigheter. I oppsummeringen av et stort prosjekt knyttet til det å utvikle dialogiske læringssituasjoner i klasserommet, viser analyser av data at den triadiske IRE/IRF - strukturen er en dominerende diskurssjanger også ved prosjektets slutt. Wells begrunner dette med at denne diskurssjangeren gir læreren anledning til å ha kontroll med situasjonen og å holde elevene samlet og fokuserte. Wells argumenterer videre for at når den anvendes på en formålstjenlig måte, så kan denne diskurssjangeren bidra til å utvikle en mer utforskende og dialogisk kunnskapskonstruksjon i klasserommet. En kritisk faktor er lærerens rolle i samtalen og hvordan han eller hun følger opp elevenes respons. Lærers initiering, elevs respons og lærers oppfølging av elevs respons kan dermed bli et felles arbeid hvor elever og lærer i fellesskap konstruerer en sone som gjør det mulig for elevene "to go beyond themselves" (Wells & Auraz, 2006, s. 421).

I forbindelse med evaluering av Reform -97, gjennomførte Grøver Aukrust (2003) en studie av samtaledeltakelse i norske klasserom. Grøver Aukrust viser til at de fleste studier av klasseromssamtaler er gjennomført innenfor rammen av andre pedagogiske tradisjoner enn den norske, og en målsetning med studien var derfor å utforske kjennetegn ved hvordan helklassesamtalen fremstår i norske klasserom. Analysene synliggjør at helklassesamtalen er preget av en del fellestrekk, men at det også er "betydelig variasjon i utformingen av lærerens rolle som samtaleleder i de ulike klasserommene og i den rolle elevene ble tildelt når det gjaldt å drive samtalen framover" (2003, s. 103). Blant fellestrekene som løftes frem er at læreren er den som gjennomsnittlig mest tar ordet (60%), og at lærers autoritet som samtaleleder er gjennomgående tydelig. I all hovedsak er det lærer som stiller spørsmål, og elevene stiller i liten grad oppklaringsspørsmål til noe de ikke forstår. Flat deltakerstruktur er et annet fellestrekk ved samtalen, i den forstand at elevenes bidrag

er fordelt på mange elever. Lærerne er aktive turfordelere og ser ut til å legge vekt på at flest mulig av elevene skal delta. Variasjoner i utformingen av samtalene viser seg i forhold til hvilke type spørsmål lærer stiller til eleven, i hvilken grad lærer stiller komplekse og utfyllende spørsmål og på hvilke måter elevene ble invitert inn til å reflektere over tema. Grøver Aukrust konkluderer med at til tross for begrensninger, kan lærerstyrte samtaler fremstå som ”ressurser i oppøvingen av elevens forutsetninger for å kunne ta ordet i det offentlige rom og argumentere for oppfatninger, og i læringen av de subtile interaksjonsregler som er forutsetninger for å kunne forstå og bidra til å skape koherente samtaler i situasjoner med mange personer, stemmer og synspunkter”(Grøver Aukrust, 2003, s. 105).

2.8.2 Elevaktive arbeidsformer

I innledningen ble det vist til at et sentralt utviklingstrekk ved norsk skole har vært å erstatte en formidlingsorientert skole med en mer aktivitetsorientert skole (Haug, 2003). Dette er ikke bare et norsk fenomen, og reformpedagogiske ideer har også hatt gjennomslagskraft på læreplaner i andre land. En studie som går nærmere inn på elevaktive arbeidsformer er Halldèns (1982) studie *Elevernas tolkning av skoluppgiften: en beskrivning av elevers förhållningssätt till lärarens frågor*. Halldèn viser til den svenske læreplanens vektlegging av elevaktivitet og selvstendig arbeid, og studerer elevenes selvstendige arbeid med ulike emnerelaterte oppgaver. I studien finner han at det er særlig to typer innlæringsmål som påvirker elevene i dette arbeidet. Halldèn beskriver disse som henholdsvis prosedyremål, mål som angår selve formen for virksomheten, og emnerelaterte mål, mål som har relevans i forhold til selve emnet det arbeides med. Halldèn hevder at det han beskriver som innlæringsstrategier eller innlæringsmål som elevene anvender ikke må sees som individuelle innlæringsstrategier, men som innlæringsstrategier *i skolen*, hvor disse beskriver ”ett förhållningssätt hos individen till en uppgift i skolan” (1982, s. 159). Elevene har ofte på egenhånd problemer med å tolke oppgavene og bearbeide disse som emnerelaterte problem, og prosedyremålene blir gitt mer oppmerksomhet enn de emnerelaterte målene. En grunn til dette er at elevenes ”common sense” forestillinger ofte ”står i veien” for elevenes tilnærming til et emne og gjør det vanskelig for eleven å forstå hvordan et problem skal behandles. Elevene får ikke nok støtte i klasserommet til bearbeidel-

se av egne forestillinger. Halldèn konkluderer med at diskrepansen mellom skolens og elevenes verden ikke nødvendigvis løses gjennom at undervisningen skal utgå fra elevene og elevenes sosiale praksiser.

Bergqvist (1990), som Halldèn, studerer hvordan elever oppfatter og arbeider med skoleoppgaver, "how schoolwork is construed in its daily settings" (1990, s. 4). Bergqvist skriver at et gjennomgående kjennetegn på elevers arbeid med oppgaver er at de spesifikke målene med oppgaven ofte er uklare og implisitte for elevene. Hva som er målet med oppgavene er lite oppe til diskusjon, og elevene blir sjeldent fortalt hva de spesifikt skal se etter, eller hva de skal oppnå gjennom arbeid med oppgavene. Kritiske forhold er at det i klasserommet ikke etableres noen felles forståelse for hva arbeidet skal innebære, og at den teoretiske konteksten som oppgavene skal løses innenfor ikke blir introdusert til elevene. Mens lærerne fremhever prinsippet om elevaktivitet, snakker elevene om sitt eget skolearbeid som "doing things" og "passing through". Et instrumentelt syn på skolearbeid er dominerende blant elevene. Bergqvist hevder at påstanden om at det er misforhold mellom lærestoffet og elevens verden er blitt gjort til en "tatt for gitthet" både blant lærere og blant andre, samtidig som elevaktivitet er blitt gjort til et svar for å balansere ut dette misforholdet. I klasserommet fremstår elevaktivitet som mer essensielt og grunnleggende viktig enn spørsmålet om hva læring er, og i hvilken grad læring forekommer. Når prinsippet om elevaktivitet blir gjort til et overordnet prinsipp for undervisning og læring blokkeres seriøse diskusjoner om hva elever konkret gjør i slike elevaktive situasjoner. Bergqvist konkluderer med at denne retorikken kan bli et alvorlig hinder for "thematical discussion about fundamental difficulties with grounding "student activity" and group work in an institutional setting in the diverse experiences of people living in a modern and complex society" (1990, s. 124).

Flere nyere studier retter søkelyset mot elevaktive arbeidsformer i lys av en økende individualisering av undervisningen i skolen. Dette er fokus for Österlinds (1998) studie hvor hun studerer "eget arbete" i skolen. "Eget arbete" innebærer at "eleverna arbetar på egen hand oberoende av de övriga eleverna, med uppgifter som läraren mer eller mindre definierat i förväg" (1998, s. 14). Skolens arbeidsformer forskyves fra lærerstyrt undervisning til elevstyrte aktiviteter, hvor planlegging og individuelt ansvar medfører nye krav til elevene. Interaksjonen i klasserommet forandres, og klassen som enhet blir

mindre fremtredende. Elevene er ikke lenger like tydelige medlemmer i ett kollektiv og elevenes roller forandres ”från orkestermedlemmar til solister, som var och en arbetar på sin karriär, snarare än avancerar tillsammans, som en sammanhållen enhet” (1998, s. 130). Elevenes individuelle innflytelse øker, selv om denne i hovedsak er av administrativ og organisatorisk art. Österlind konkluderer med at ”eget arbete” som individualiseringsprosjekt må forstås som en integrert del av en overgripende samfunnsmessig utviklingstendens, og arbeidsformen kan sees som et ledd i en utvikling vekk fra arbeiderklasseverdier som solidaritet og fellesskap og som en forsterkning av middelklasseverdier som individualisme og karriere. ”Eget arbete” innebærer økt frihet, men samtidig økt kontroll. Disiplineringen av elevene tar i større grad form av selvdisiplin, ved at elevene forventes å internalisere kravene på prestasjon og effektivitet. Österlind skriver avslutningsvis at ”Elevplanering kan ses som inskolning till ett effektivitetstänkande, där tid er en resurs att exploatera, vilket fungerar som ett indirekt men kraftfullt disciplinernade tänkesätt – i tiden” (1998, s. 138).

Dovemark (2004) studerer hvordan retorikken om en ”ny skole”, slik den er blitt skrevet frem i ulike overstatlige og statlige dokument, materialiseres i skolen av elever, lærere og skoleledere. Når lærerne omorganiserer virksomheten i skolen gjennom valg, slik at hver elev skal kunne få de beste forutsetningene for å lære ”på sin måte”, risikerer lærerne å bidra til ”att försterka en oreflekterad social reproduktion och selektion på grund av det kulturella och sociala kapital elevene för med sig” (Dovemark, 2004, s. 223). Dovemark hevder videre at nyliberale ideer om valgfrihet og selvstyring ikke lar seg forene med begrepet ”en skola för alla”. Også Ståhle (2006) er kritisk til at individualisering av undervisningen blir gjort til et styrende prinsipp for skolens virksomhet. Elevene blir dermed tvunget til å underkaste seg et system som på en og samme tid gjør krav på selvstendighet og antas å utvikle selvstendighet. Ståhle hevder at skolen slik den fremstår i hennes studie ”är till för elever som redan är eller som kommer til att bli självstyrande i systemet” (Ståhle, 2006).

2.8.3 Klasserommets ulike interaksjonsformer

At individuelt arbeid og arbeid i smågrupper er økende i omfang tydeliggjøres også i studien *Up the Hill Backwards* (Sahlström, 1999). Sahlström er opptatt

av organisering av deltakelse i klasseromsinteraksjoner i lys av læreplanens (Lgr 80) formuleringer om ”en skole for alle”. Sahlström anvender et samtaleanalytisk rammeverk i sine analyser av video- og lydopptak fra klasserommet. Han er opptatt av ”turtaking økonomi” i interaksjoner, ut i fra forståelsen av at ”turns at talk from a social constructionist perspective can be regarded as affordances and constraints for learning and socialization” (1999, s. 41). I analysen viser Sahlström til tre ulike leksjonstyper i klasserommet, *plenary lessons* eller felleseleksjoner, *desk work lessons* eller arbeidsleksjoner og *mixed lessons* eller blandingsleksjoner. Sahlström (1999) definerer disse leksjonstypene på grunnlag av det som fremstår som leksjonens dominerende aktivitetstyper. Her skiller han mellom det han beskriver som ”plenary segments”(lærerledet undervisning) og ”desk work segments” (individuell arbeid/arbeid i par eller smågrupper). *Plenary lessons* eller felleseleksjoner er leksjonstyper hvor det er lærerledet undervisning fra leksjonens begynnelse til leksjonen slutt. *Desk work lessons* eller arbeidsleksjoner er leksjoner hvor det innledningsvis er lærerledet undervisning i mindre enn to minutter og hvor elevene deretter arbeider individuelt, i par eller smågrupper helt til leksjonens slutt. Leksjoner blir definert som *mixed lessons* eller blandingsleksjoner dersom de inneholder både lærerledet undervisning som varer i mer enn to minutt og individuelt arbeid eller arbeid i smågrupper. I studien konkluderer Sahlström med at skolen som i læreplanen blir beskrevet som ”skolen for alle” ikke gir elevene de samme mulighetene. ”Desk work”, eller elevens arbeid ved pultene, ser ut til å forsterke konstitueringen av ulikheter. Analysene viser også at når læreren i interaksjon med klassen endrer praksis fra en mer lærestyrt form til en mer progressiv form hvor elevene selv velger når de vil ta ordet, så reduseres mulighetene for ”equity – constitution”. I forhold til de ulike interaksjonsmønstrene i klasserommet, hevder Sahlström at det først og fremst er de ”tradisjonelle” interaksjonsmønstre som ser ut til å være ”the ones that afforded the most equity – constitution” (1999, s. 179).

En omfattende internasjonal studie er Alexanders (2001) *Five Cultures*. Alexander gjør en komparativ studie av undervisningspraksis i England, Frankrike, Russland, India og Michigan (USA). De empiriske dataene er hentet fra barnetrinnet, men funnene er av relevans også i forhold til praksis på ungdomstrinnet. En grunnleggende forståelse hos Alexander er at praksis i klasserommet er formet av verdier som ellers påvirker og former andre forhold i samfunnet ”Culture, in comparative analysis and understanding, and certainly in

national systems of education, is all” (Alexander, 2001, s. 30). Klasseromsdiskursen, undervisning og læring i klasserommet, er innfelt i ulike kulturelle konsentriske sirkler. Mikrokulturer, det som skjer i klasserommet, eksisterer ikke og kan ikke eksistere i et vakuum, hevder Alexander, ”micro presupposes macro” (2001, s. 30). Noen kulturelle forskjeller fremtrer tydelig i studien, og en distinkt forskjell som fremheves er forholdet mellom kollektiv og individualisert undervisning. Mens lærerne i Russland, India og Frankrike samhandler mest med klassen som enhet, bruker lærerne i engelske og amerikanske klasserom mye av tiden til samhandling med elever individuelt eller med grupper av elever. Alexander forklarer dette med at det i England (og i USA) hersker en sterk tro på hvert barn er unikt, og at undervisning og læring av den grunn må individualiseres. Organiseringsformer i klasserommet, hel klasse, grupper og individuelt arbeid legger føringer for lærers interaksjon med elevene, samtidig som data viser at det er stor variasjon innenfor disse interaksjonsmønstrene. Alexander understreker at det kanskje mest iøynefallende ved det empiriske materialet er ”the discursive variety which lies concealed beneath well-used pedagogical labels such as ’whole-class teaching’, ’group work’, direct instruction’ discussion’ and ’monitoring’ (Alexander, 2001, s. 516). Disse pedagogiske merkelappene er for unyanserte og fungerer ikke som beskrivelser av praksis slik den viser seg i klasserommene. Det er derfor ikke gyldig å hevde at noen interaksjonsformer i seg selv har et større læringspotensial enn andre⁷. I engelske og amerikanske (Michigan) klasserom fremtrer *monitoring*⁸ som en særlig dominerende interaksjonsform. Alexander beskriver *monitoring* som ”the invisible teaching method”, fordi han hevder det eksisterer lite kunnskap om hva dette arbeidet egentlig er i klasserommet. Når denne interaksjonsformen er så fremtredende i noen klasserom, er det nødvendig å vite ”much more about the ways that teachers monitor in order that its dynamics and consequences can be unravelled and so that, if we are in

⁷Alexander er kritisk til hvordan ulike former for undervisningsmåter i nasjonale sammenhenger blir gjort til stereotypier for hva som er god undervisning. Han viser til hvordan ”whole-class interactive teaching” ble gjort til ”the ’factor x’ which was to play a prominent part” (2001, s. 391) i den kampanjen som skulle bidra til å heve standarden i Britisk primary education. Studier viser at selv om kvantiteten på helklasseinteraksjoner har økt i Britiske klasserom, så har kvaliteten og formen på interaksjonen bare endret seg marginalt.

⁸ I engelsk-norsk ordbok oversettes verbet *monitor* med overvåke, kontrollere, undersøke.

the business of improving teaching, the potential of monitoring may be maximized” (2001, s. 408).

Et av forskningsprosjektene som inngikk i Evaluering av reform-97 var Klettes (2003b) studie om interaksjons- og arbeidsformer i norske klasserom. Studien er basert på en ukes observasjon i 30 klasserom, på 1., 3., 6. og 9. trinn. Tilsammen ble et utført systematiske observasjoner (punktobservasjoner), kvalitative observasjoner (feltnotat) og videopptak. Punktobservasjonsskjemaene registrerte dominerende aktiviteter og arbeidsformer for lærer, klassen og en enkeltelev, mens feltnotatene fikk fram kvalitative særtrekk ved lærer og elevers samhandling og aktiviteter. Et vesentlig poeng hos Klette er at når punktobservasjonene legges til grunn, så fremkommer ikke markante forskjeller på trinnene. De kvalitative forskjellene kommer frem ikke ved ”å fokusere på *hva* de gjør, men snarere *hvordan* de gjennomfører aktiviteten” (2003b, s. 55). Klettes studie viser at også i norske klasserom bruker elevene relativt mye tid på å arbeide med oppgaver enkeltvis. Dette er gjennomgående på alle trinn. Observasjoner fra 9. trinn viser at mellom 42 og 48 % av den relative tidsbruken i klasserommet rettes mot individuelle og/eller grupperelaterte aktiviteter, og i forhold til tidligere klasseromsstudier skriver Klette at observasjonene viser ”et skifte fra en lyttende elevrolle til en mer arbeidende elevrolle” (2003b, s. 59). Klette stiller, som Alexander, spørsmål ved hva individualisert hjelp og veiledning betyr i denne sammenheng og hevder videre at en ”individuell læringsstrategi innen for klasserommets kollektive læringsarena er svakt utforsket og dokumentert” (2003b, s. 57). Til tross for at mye av tiden går til individuelt arbeid med oppgaver, konkluderer Klette med at hovedmønsteret på 9. trinn er felles undervisning der alle stort sett gjør det samme innenfor de samme tidsrammene. Noen av klassene på ungdomstrinnet avviker fra dette mønsteret ved at det er satt av tid på timeplanen til arbeidstimer eller studietimer, timer hvor elevene selv i større grad kan bestemme hvilke oppgaver de vil arbeide med og i hvilken rekkefølge de velger å gjøre oppgavene.

Forskningsprosjektene Pisa+ og ”The Learner’s Perspective Study in Norway” (Lie, 2008) har hatt som mål å forfølge problematiske norske funn i den internasjonale Pisa undersøkelsen. Et tema som har vært søkt belyst innenfor disse prosjektene er pedagogiske konsekvenser knyttet til omfang og bruk av arbeidsplaner som dominerende læringsverktøy og tendensen til at læreren

inntar en ”tilbaketrukket rolle” i klasserommet. I sin studie av arbeidsformer i matematikkundervisningen konkluderer Bergem (2009) med at arbeidsplanen endrer den didaktiske kontrakten mellom lærer og elev, og at dette forholdet kan redusere elevenes muligheter til å lære.

2.9 *En oppsummering av presenterte forskningsstudier og deres relevans inn i denne studien*

I flere av studiene det vises til fremheves det at *kommunikativ atferd er sosialt og kulturelt organiserte handlinger* (Alexander, 2001; Edwards & Mercer, 1987; Erickson et al., 1982; Mehan, 1979; Sahlström, 1999; Wells & Auraz, 2006). Dette er også en forståelse som legges til grunn i denne studien.

Elevenes muligheter for deltakelse i klasseromsaktiviteter er delvis avhengig av i hvilken grad elevene behersker klasserommets *educational rules* (Edwards & Mercer, 1987). Ofte er disse reglene underkommuniserte, og elevene må selv fortolke disse. Fellessamtaler i klasserommet kan beskrives som *gatekeeping encounters* (Erickson et al., 1982), hvor læreren som regel er den som styrer elevenes adgang til samtalen. Studiene peker videre på at elevenes interaksjonelle kompetanse utvikles gjennom deltakelse, og at det er på denne måten eleven får tak i de mer subtile samtalereglene (Grøver Aukrust, 2003; Mehan, 1979). Mehan og Wells viser i sine studier hvordan elevene ikke bare er passive mottakere av et innhold, men at de gjennom deltakelse aktivt bidrar til å konstruere den konteksten de selv er en del av. Helklasse-samtalen, og det sekvensielle samtalemønsteret IRE/IRF er en historisk etablert interaksjonsform i skolen og også mye anvendt i dagens klasserom. Wells (2006) studie viser at det innenfor dette samtalemønsteret kan skapes rom for mer dialogiske samtaler. Her fremheves lærerens rolle i samtalen, med særlig vekt på *lærers respons*.

Et gjennomgående tema i flere av de studiene som presenteres under elevaktive arbeidsmåter er *diskrepansen mellom elevenes forståelse av eget arbeid med oppgaver og de idealene som legges til grunn for organiseringen av elevenes læring*. Hallden (1982) og Bergqvists (1990) studier ser begge på sammenhengen mellom læreplanens formuleringer om at undervisningen skal ta utgangspunkt i elevenes erfaringer og elevaktive arbeidsformer og slik elevenes arbeid med oppgaver gestalter seg i klasserommet. Studiene viser at elevene får for liten støtte i å tolke og bearbeide faglige problemstillinger knyttet

til oppgavene. Elevene utvikler et *instrumentelt syn på skolearbeid* (Bergqvist, 1990), som følge av at elevaktivitet gjøres til et overordnet prinsipp for undervisning og læring.

Nyere studier viser at elevaktive arbeidsformer blir gitt en ”ny” innramming i klasserommet, hvor *ansvar for egen læring, valgfrihet og selvstyring* blir gjort til overordnede prinsipp for elevenes læring. Arbeidsplanen som redskap ser ut til å føre til økt omfang av individuelt arbeid i klasserommet (Bergem, 2009), og bidrar til et skifte fra en lyttende til en mer *arbeidende elevrolle* (Klette, 2003b). Flere av studiene det vises til (Dovemark, 2004; Sahlström, 1999; Ståhle, 2006; Österlind, 1998) peker på hvordan en økende individualisering av arbeidet i klasserommet ser ut til å forsterke elevers ulikheter og skolen som en arena for sosial reproduksjon.

De ulike studiene som det referes til i dette kapittelet, viser at det allerede eksisterer mye relevant forskning i forhold til tematikken i denne studien. Det er likevel få empirinære norske klasseromsstudier som setter søkelyset på det som i denne avhandlingen beskrives som *det moderne ungdomsskoleklasserommets* vilkår for elevers læring og sosialisering. Arbeidsplanen fremstår som et sentralt redskap i bruk det moderne klasserommet. Oversikten viser at det er foreløpig få studier (Bergem, 2009; Dalland, 2007) som har analysert bruken av dette redskapet i skolen. Denne avhandlingen er også et bidrag i denne sammenheng.

Innledningsvis i kapittel 1 presenteres studiens opprinnelige forskningsspørsmål⁹. Teoretiske perspektiv og relevant forskning som det vises til i dette kapittelet utgjør til sammen studiens *teoretiske rammeverk*. Det empiriske materialet *konstrueres* og *analyseres* i forhold til forskningsspørsmålene som blir stilt innledningsvis og i forhold til det teoretiske rammeverket som er presentert. Som det vil fremgå i metodekapittelet spisses de opprinnelige forskningsspørsmålene underveis i lys av det som fremstår som sentrale dimensjoner i det empiriske materialet, hvordan etablere og opprettholde et fellesskap i klasserommet og innføring av nye redskaper i ett nytt skoleregime. ”Nye” spørsmål som stilles til materialet presenteres avslutningsvis i ka-

⁹ Hva kjennetegner praksis i det moderne ungdomsskoleklasserommet? Hvordan møter elevene lærestoffet og hvordan samhandler elever og lærer om lærestoffet? Hva er dominerende kommunikative mønstre, aktiviteter og rutiner? Hvilke vilkår skaper klasserommets interaksjonsformer for elevers sosialisering og læring i skolen?

pittel fire, i forlengelsen av presentasjonen av den første organiseringen av materialet. Disse forskningsspørsmålene danner så utgangspunkt for den videre presentasjonen av det empiriske materialet i kapittel fem og seks.

3 Forskningsprosessen -"The long and winding road..."

Kvale (1997) bruker reisemetaforen til å illustrere den kvalitative forskningsprosessen. Å forske er å legge ut på en reise, hvor opplevelsene underveis skal fortelles ved hjemkomsten. Metodene en velger i forskningsprosessen er "vei-valg som fører til målet" (Kvale, 1997, s. 20). Forskningsprosessen kan fremstilles både som en fremoverrettet forskningsplan som skal følges og som en tilbakeskuende forskerbiografi. Planen begrunner valg som allerede er tatt, mens biografien er forskerens erfaringer med hvordan metoden virket. Forskeren har ikke noen forpliktelse til å beskrive planen slik som den var, men planen blir som et kart, laget "etter at reisen er gjennomført av en som har studert terrenget" (Haavind, 2000, s. 24). Den biografiske formen bør være selvkritisk og reflekterende, og skal invitere andre til å vurdere om metoden i bruk var hensiktsmessig og om resultatene har tilstrekkelig troverdighet og gyldighet. Haavind understreker at "Metodologi som prosess er å være så vel fremsynt som etterpåkklok" (Haavind, 2000, s. 24). Beskrivelsen av forskningsprosessen i denne studien blir gjort *etter* at reisen er gjennomført, men har sitt utgangspunkt i den planen som ble laget *før* reisen begynte og i analyser og refleksjoner som ble gjort *underveis*.

3.1 *Et etnografisk hermeneutisk metodologisk rammeverk*

Begrepet etnografi kommer av gresk, hvor etno betyr folk eller nasjon og grafi kommer fra *graph'ia* og betyr skrivning. Etnografien ble antropologens og etnologens arbeidsredskap og metodiske redskap for å systematisk skape og samle inn, bearbeide, analysere og tolke datamaterial (Kullberg, 2004). Vanligvis forbindes etnografi med antropologi og innebærer da et lengre opphold i et lokalsamfunn. Men "Även kortare nedslag i empiri betecknas numera som etnografi" (Alvesson & Sköldböck, 2008, s. 177). Silverman (1985) betegner som etnografi all forskning som innebærer observasjoner av hendelser og handlinger i naturlige situasjoner og som samtidig erkjenner det gjensidige forholdet mellom teori og empiri. I kapittel to refereres det til Lindblad og Sahlström (1998) som anvender termen "etnografisk inspirert metode" til å beskrive forskningsinnretningen i nyere klasseromsforskning. En slik metode innebærer at en i ulik grad benytter seg av "(deltager-) observation, intervjuer, optagelser og andre teknikker som brukes i såkaldt feltforskning til at

indfange en kultur med dens praktikker, normer og regler” (1998, s. 226). Beskrivende for etnografi, uavhengig av hvordan en anvender begrepet, er at det ikke representerer en sammenfallende og nøye foreskrevet metodologi, men angir i stedet en allmenn forskningsinnretning som kan gestalte seg på ulike måter. Å arbeide etnografisk som forsker er krevende ressursmessig og inneholder ofte personlige frustrasjoner. Et annet grunnleggende problem er håndteringen av et ofte omfangsrikt datamateriale og å produsere en tekst som rettferdiggjør det empiriske materiale (Alvesson & Sköldbberg, 2008).

I kapittel to ble det vist til at den humanistiske tradisjonen innen klasseromsforskning søker å vinne innsikt i hvordan skolen fungerer i ulike sammenhenger, og at man innenfor denne tradisjonen er opptatt av å forstå aktørenes handlinger og de forutsetninger som disse hviler på. I en etnografisk tilnærming fanges ikke ”virkeligheten” inn gjennom forhåndsoppstilte kategorier, men gjennom å utvikle en følsomhet overfor det som skjer i møtet mellom aktørene. Den etnografiske forskeren må inngå i en dialektisk interaksjon mellom innsamling og analyse av dataene, og ofte er det slik at problemstillingen utvikles og endres over tid.

”I etnografien er data-analysen ikke en atskilt del av forskningsprosessen. På mange måter begynner analysen allerede i fasen før feltarbeidet tar til, med formulering og definerings av problemstillinger, og forsetter helt frem til skrivingen av rapporter, artikler og bøker. Formelt begynner den å ta form i analytiske notater og kommentarer; uformelt inngår den i etnografens tanker og ideer. Dermed er data-analysen med på å bestemme hvordan forskningsopplegget og data-innsamlingen skal være” (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 233)

Denne dialektiske interaksjonen kan også beskrives som en hermeneutisk prosess. Opprinnelig var hermeneutikk knyttet til fortolkning av bibeltekster, men hermeneutikken danner i dag et vitenskapsteoretisk fundament for den kvalitative forskningens sterke vektlegging av fortolkning og forståelse (Dalen, 2004). Hermeneutiske vitenskaper søker etter hva som fremstår som betydningsfullt hos sine studieobjekt. Dette kan studeres både som tekster og språk, men også som handlinger og ikke-språklige uttrykk. Disse blir alle til i en meningssammenheng og må derfor studeres i sin meningssammenheng for å forstås. Hva som fremstår som innhold og hva som er meningssammenheng

er ikke gitt, men formidles i første rekke gjennom språklig tolkning (Ödman, 2004). Gadamer skriver at "Foregripelsen av mening med henblikk på helheten blir til eksplisitt forståelse når de deler som lar seg bestemme ut fra helheten, selv bestemmer denne helhet" (Gadamer, 2003, s. 33). Det klassiske bildet av denne prosessen er den hermeneutiske sirkelen, hvor tolkningsprosessen beskrives som en pendling mellom deler og helhet som gjensidig påvirker hverandre. Denne pendlingen mellom deler og helhet kan også beskrives som en pendling mellom forforståelse og forståelse. Vår egen forforståelse er et "meningsfelt" vi allerede er en del av, og en forutsetning for at vi kan forstå noe. Tolkning er derfor aldri forutsetningsløst, men vil alltid være preget av vår forforståelse.

Ödman (2004) fremhever at den hermeneutiske spiral (Radnitzky, 1970) i større grad enn den hermeneutiske sirkel, fanger dynamikken i tolkningsprosessen. Spiralen illustrerer hvordan empirien, eller materialet som tolkes, får sitt innhold gjennom at det relateres til erfaring, teoretiske perspektiv og kunnskaper og til nye tolkninger som vokser frem underveis i forskningsprosessen. Disse erfaringene, teoretiske perspektiv og kunnskaper og nye tolkninger inngår samtidig i forskerens forforståelse som også forandres etter hvert som tolkningsarbeidet skrider fremover. Bildet av spiralen fanger både tolknings- og forståelseprosessens tidsdimensjon og pendlingen mellom større og mindre helheter. En slik prosess trenger ikke nødvendigvis føre til en fornyet forståelse. En kan også styre undersøkelsesprosedyren slik at de valgte metodene fungerer som et filter. Eksempelvis blir teoribekreftende data valgt inn, mens andre data ikke blir tatt med. For å unngå en slik selvbebreftende prosess, kreves det at en har "en ständig beredskap på att ändra förförståelse på basis av vad materialet berättar" (Ödman, 2004, s. 79). Å beskrive forskningsprosessen som en hermeneutisk prosess innebærer at "helheten", eller den endelige presentasjonen av dataene, ikke hevder å representere fullstendige eller uttømmende kriterier for de fenomen som beskrives. I stedet må presentasjonen betraktes som "en provisorisk systematisering av vissa förekommande argument pro et contra" (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 213)

3.2 *Feltarbeidet*

Gjennom en kollega ved universitetet fikk jeg høsten 2005 kontakt med den ungdomsskolen hvor feltarbeidet ble utført. Denne skolen hadde tidligere meldt sin interesse for å delta i et annet forskningsprosjekt. Jeg var først i et møte med rektor, inspektører og rådgiver på skolen og informerte om prosjektet mitt. Deretter var jeg til stede på et trinnmøte for lærerne på 8.trinn, hvor jeg også informerte om prosjektet og forskningsmetoder. Før feltarbeidet ble påbegynt ble også elever og foresatte informert¹⁰.

Feltarbeidet ble påbegynt i begynnelsen av desember 2005 og ble avsluttet i slutten av januar 2007. Etnografisk forskning kjennetegnes ved at det ofte er få, eller bare ett enkelt case som utforskes i detalj (Atkinson & Hammersley, 2000). I denne studien ble feltarbeidet utført i *en* ungdomsskoleklasse. "Klassen" har vært og er fremdeles den vanligste organisatoriske enheten i norsk grunnskole, og de fleste elevene får sin daglige opplæring i en klasse sammen med andre medelever. Kriterier for hvilke elever (kjønn, karaktergjennomsnitt, etnisk tilhørighet,) som skulle være involvert i studien var ikke definert på forhånd, ut ifra antakelsen om at sammensetningen av alle klasser representerer et mangfold av elever¹¹. Å følge *en* klasse over tid, var en bevisst avgrensning i forhold til ønsket om å gå mer i dybden på fenomenet, å gå "bak" den synlige atferden (Hjardemaal, Tveit, & Kleven, 2002).

Det har vært anvendt ulike metoder som redskap i innhenting av data. Observasjonene utgjør "grunnstammen" i datamaterialet, totalt 106 leksjoner. Observasjonsdata er registrert på ulike måter, gjennom punktobservasjonsskjema, feltnotat og videoopptak. I tillegg til observasjoner ble det også gjort lydopptak av lærers samhandling med elever i studietimer¹², og det ble gjennomført intervjuer med lærere og elever.

¹⁰ Se vedlegg 1

¹¹"I opplæringa skal elevane delast i klassar eller basisgrupper som skal ivareta deira behov for sosialt tilhør. For delar av opplæringa kan elevane delast i andre grupper etter behov. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør. Klassane, basisgruppene og gruppene må ikkje vere større enn det som er pedagogisk og tryggleiksmessig forsvarleg" ("Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) av 17.07. 1998,")

¹²Studietimer beskrives nærmere i kapittel fire

<i>Metode</i>	<i>Omfang</i>	<i>Tidsperiode</i>
Punktobservasjonsskjema	1 uke	januar - 06
Feltnotat	106 leksjoner	hele perioden
Videopptak	10 leksjoner	hele perioden
Audioopptak	4 leksjoner	mars - mai -06
Intervju	5 lærerintervju	juni – 06
	6 elevintervju	desember - 06

Punktobservasjonsskjema

Kullberg (2004) poengterer at ”Det går ikke å observere hele den mangfold som finnes” (s.101). Den første uken jeg var til stede i klasserommet brukte jeg et allerede utarbeidet punktobservasjonsskjema (Klette, 2003a) til å registrere aktiviteter i klasserommet. Skjemaet inneholder en del forhåndsoppsatte kategorier både for lærers, klassens og enkeltelevers atferd i løpet av en leksjon. Delamont og Hamiltons (1993) hevder at systematisk observasjon basert på forhåndsantatte kategorier ignorerer den temporære og romlige konteksten hvor dataene blir hentet fra. Klette (2003a) skriver at en ukes tilstedeværelse ga relativt god bredde og innsikt til sentrale arbeids- og samværsformer i de klasserommene de besøkte, og dette var mitt utgangspunkt for egen anvendelse av skjemaet. Etter den første uken ble observasjonsskjemaet lagt til side, og videre observasjoner ble nedtegnet som feltnotat. Til tross for de begrensningene som et slikt skjema representerer, var skjemaet nyttig fordi det var med på å gi en innledende oversikt over aktivitetstyper i klasserommet i løpet av en vanlig skoleuke. Oppsummeringen av punktobservasjonsskjemaet indikerte noen interaksjonsmønstre på tvers av fagene og den enkelte lærers undervisning. Feltnotat som ble skrevet gjennom hele feltarbeidet, sammen med intervjudata, ga en utvidet innsikt i hvilke betingelser disse mønstrene var med på å skape i forhold til elevers sosialisering og læring.

Observasjoner - Feltnotat

Å skrive feltnotat er i stor grad en del av en usynlig, muntlig håndverktradisjon, og en som skal skrive feltnotat fra observasjoner er derfor ofte tvunget til å utvikle sine egne rutiner (Hammersley & Atkinson, 1996). Et praktisk problem som kan oppstå er *når* notatene skal skrives. Ideelt sett bør notatene tas under selve observasjonene. Samtidig kan skriving underveis være forstyrrende, både for den som observerer og de som observeres. Dette kan også oppleves som et etisk dilemma, i forhold til hvor mye en kan notere ned av aktiviteter som foregår uten at de som observeres har innsyn i det som skrives. Selv om en på forhånd har informert deltakerne om hva en ønsker å observere, kan det herske usikkerhet om hva som egentlig observeres/noteres. Noen episoder fra feltarbeidet illustrerer denne problemstillingen. I en av timene oppstod det en situasjon hvor det ble mye til dels negativt fokus omkring en elev, og både medelever og lærer var involvert. I friminuttet etter kommer eleven bort til meg og spør om jeg hadde skrevet ned det som skjedde. Eleven ga tydelig uttrykk for at han ikke ønsket at episoden skulle nedtegnes i mine notater. I en av arbeidstidene kommer en av lærere bort til meg og spør direkte ”Hva er det egentlig du sitter og noterer ned mens du er her inne?” Begge henvendelsene er uttrykk for at aktørene i feltet kan oppleve forskerens skriving som forstyrrende og delvis truende (Hammersley & Atkinson, 1996). Jeg prøvde derfor å finne en rimelig balanse mellom observasjon og skriving, slik at skrivingen underveis ikke skulle oppleves for forstyrrende for aktørene i feltet.

Samtidig som feltnotatene ble renskrevet, skrev jeg refleksjonsnotat (Glaser & Strauss, 1967) knyttet til observasjonene. Forskerens inntrykk eller opplevelse av observasjonene vil alltid være ”theoretically impregnated nature of description” (Silverman, 2001, s. 69), og Silverman understreker av den grunn nødvendigheten av å opprettholde et skille mellom rådata og analyser. Refleksjonsnotatene kunne være en slags oppsummering av det jeg hadde observert i den spesielle situasjonen, men og spørsmål jeg stilte meg i forhold til observasjonene. De følgende to eksemplene illustrerer refleksjonsnotat skrevet underveis i feltarbeidet.

”Lærer tar i liten grad kontakt med de elevene som ikke ber om hjelp i disse studietimene, slik at hjelp og støtte fra lærere er avhengig av elevens initiativ. Noen elever bruker lærer flittig, mens andre ikke er i kontakt med lærer i det hele tatt. I disse timene bruker lærer også tiden til å småprate, være litt sosial, med elevene. Mye av lærers tid går til å overvåke, se utover elevene at de er i gang og arbeider. Timene består av ”gjøringer”. Noen av elevene er flinke til gjøringer, mens andre tuller vekk mye tid med småprat og surr, eller de prater om løst og fast mens de gjør oppgaver. Flere av elevene hjelper hverandre med oppgaver, en del ”låner” svar av hverandre ved å skrive av andre elevers arbeid. Hvordan tror lærerne at elevene lærer? Hva er lærerne mest opptatt av? Ro i klasserommet – få elevene i aktivitet – i forhold til *hvordan* elevene arbeider med lærestoffet? Det å lære fremstår som å skrive, lese, samle antall oppgaver i en arbeidsbok. Påfyll, lite bearbeidelse i det kollektive rommet.”

Refleksjonsnotat fra studietime 13.01.06

og

En time med stort engasjement og deltakelse blant elevene, hvor elevene var mer til stede enn det de vanligvis er, synes jeg. Nesten alle hadde hendene oppe, og de var aktivt lyttende gjennom hele timen. Lærerens instruksjon mer som en samtale *mellom* lærer og elever enn som en samtale *fra* lærer *til* elever. Dialog i den forstand at elevene fikk komme med kommentarer og spørsmål underveis. Elevenes spørsmål var med på å forme innholdet i timen. Marius og Camilla viktige som bidragsytere i å skape mening eller forståelse omkring innholdet. Den ene med utfyllende svar og kommentarer, den andre med alle sine spørsmål til det hun strevde med å forstå. Fokus på innhold, fokus på konkrete oppgaver som klassen/lærer løste sammen. Høyt læringstrykk, og energi i denne timen. Det ble skapt et positivt engasjement i forhold til et vanskelig tema. Tavlen viktig for å forklare, visualisere hva lærer snakket om.

Refleksjonsnotat fra naturfagtime 07.03.06

Refleksjonsnotatene ble viktige i forhold til hva som ble fokus for videre observasjoner, og utgjorde dermed en del av analysene underveis i forsknings-

prosessen. Refleksjonsnotatene utgjorde også et vesentlig bakgrunnsmateriale for intervjuene med lærere og elever.

Videoopptak

Videoopptakene var ment å være et supplement til feltnotatene. To av lærerne sa seg villige til å være med på videoopptak¹³. Dette var klassens kontaktlærere og de hadde flest undervisningstimer i klassen. Ved opptak ble det brukt ett kamera. I fellesundervisning var lærers interaksjon med elevgruppen eller klassen i fokus, og det var derfor i hovedsak de situasjonene som er rundt lærer som ble fanget opp av kamera. Kameraet var festet på stativ og plassert bak i klasserommet. Selv om det ble brukt vidvinkel ved opptak, er det sjelden at hele klasserommet er ”i bildet”. Ved opptak var det tydelig at noen av elevene følte seg utilpass når videokameraet ”så” rett på de, og kameravinkelen ble ganske fort endret når elevene viste en slik reaksjon. Det å bli tatt opp på film kan oppleves som ubehagelig for aktørene i feltet, spesielt dersom det oppstår episoder som kan oppleves som truende for den enkeltes integritet (Lindgren & Sparrman, 2003). Videoopptak fanger bare inn deler av en kompleks helhet (Flewitt, 2006; Munthe, 2006). Et opptak fanger ikke opp ”stemningen” i klasserommet på samme måte som ens personlige tilstedeværelse fanger opp eller blir vår stemningen i rommet. Spesielt to av opptakene tydeliggjorde denne problemstillingen. I ett av opptakene var det en elev (Aslak) som oppdaget en sammenheng som var betydningsfull i forhold til elevens (og medelevers) forståelse av en novelle de arbeidet med i norsk. I klasserommet fremsto ”Aslaks erkjennelse” som et ”stort øyeblikk”. Senere, ved gjennomgang av videoopptaket fremstår dette øyeblikket som ganske ”flatt” og langt i fra så ”stort” som det opplevdes ved å være tilstede i timen. Motsatt er det med et opptak fra en studietime. Som tilstedeværende observatør, opplevde jeg at denne timen nærmest var i oppløsning. Jeg følte meg uvel med å stå og feste det hele til et videoopptak. Når jeg senere studerte opptaket ble det tydelig av mange av de aktivitetene som elevene var engasjert i, fremsto som målrettede aktiviteter for elevene og ikke så kaotiske som jeg hadde opplevelsen av. I begge disse tilfellene opplevde jeg at videoopptaket supplerte og kontrasterte opplevelsen jeg hadde i selve observasjonen.

¹³ Ikke alle lærerne som samtykket i å være med i studien, ønsket at det ble gjort video-opptak av egen undervisning.

Lydopptak

Videoopptakene av felles gjennomgang av lærestoff, gjør det mulig å gi en mer detaljert beskrivelse av lærers interaksjon med klassen og de enkeltelevene som deltar eller blir gitt tilgang til denne samtalen. Når elevene arbeidet med arbeidsplanen, arbeidet de stort sett individuelt eller i par. Videoopptak med ett kamera fanger ikke opp enkeltsamtaler mellom lærer og elev, eller mellom elever. For å supplere feltnotatene og videoopptakene ble det derfor i fire av studietimene gjort lydopptak av lærers samhandling med elevgruppen og med enkeltelever. Lærer bar i disse timene en diktafon som tok opp lærers samtaler med klassen og med enkeltelever.

Intervju

Intervjuene i etnografisk forskning kan variere fra spontane, uformelle samtaler hvor det er andre aktiviteter som foregår, til formelt arrangerte møter i et lokale som er adskilt eller er skjermet fra andre aktiviteter (Hammersley & Atkinson, 1996). I løpet av året som feltarbeidet ble utført var det mange spontane og uformelle samtaler mellom forsker og aktører i feltet. Oppsummering og refleksjoner over innholdet i noen av disse samtalene ble skrevet ned som refleksjonsnotat underveis. Det ble gjennomført to runder med formelle intervju. Ved avslutningen av 8. skoleår, juni 2006, intervjuet jeg de fem lærerne som jeg det halvåret periodevis hadde observert i undervisningen. I desember 2006, intervjuet jeg 6 av elevene i klassen. Alle intervjuene ble tatt opp ved hjelp av en diktafon. I forkant av intervjuene fikk hver lærer utdelt et kort informasjonsskriv¹⁴ om hvilke tema jeg ønsket å samtale med lærerne om. Sammen med informasjonsskrivet fikk lærerne også en redigert oppsummering av punktobservasjonene fra den første uken i januar 2006, og et feltnotat fra en av lærerens undervisningstimer hvor jeg hadde vært tilstede som observatør. Jeg hadde valgt et feltnotat som jeg opplevde var representativt for den enkelte lærers undervisning og som inneholdt særegenheter eller fenomen som hadde vist seg som betydningsfulle i møte med feltet og aktørene (Delamont & Hamilton, 1993). Lærerne fikk bare de deskriptive feltnotatene til gjennomlesing, og ikke refleksjonsnotatene jeg selv hadde skrevet i tilknytning til feltnotatene. Kvale (1997) beskriver forskningsintervju som en faglig konversasjon med en viss struktur og en hensikt. Intervjuene som ble

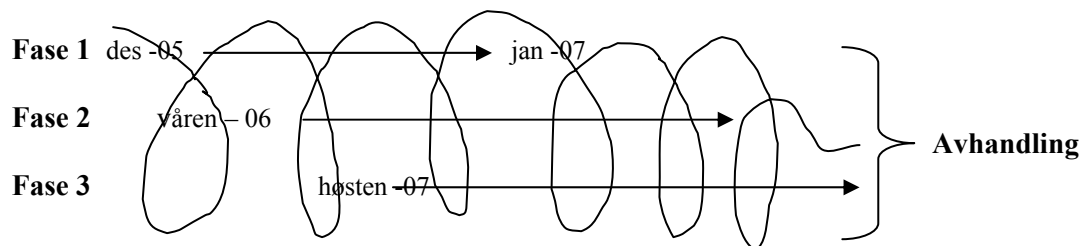
¹⁴ Se vedlegg 2

gjennomført i denne studien kan beskrives som semi-strukturerte, hvor deltakerne hadde fått informasjon om tema som det var ønske om å ta opp fra forskerens side, samtidig som det var åpning for at deltakerne selv skulle kunne bringe inn ulike dimensjoner ved de overordnede temaene som ble presentert. Hensikten med intervjuene var å innhente beskrivelser av de intervjuedes egne erfaringer og opplevelser av de aktivitetene som var observert i klasserommet. Klassen fikk i forkant av elevintervjuene felles muntlig informasjon om formålet med elevintervjuene, om hvilke tema som jeg ønsket å samtale med elevene om og om utvalgsprosedyrer. Kvale (1997) hevder at noen kvalitative studier er basert på kvantitative forutsetninger. I motsetning til en slik tilnærming, bør en legge ”mer vekt på kvalitet enn på kvantitet i intervjuene” (Kvale, 1997, s. 60). I lys av Kvales argumentasjon planla jeg å begynne med et utvalg på seks elever, tre av hvert kjønn, og eventuelt supplere med flere underveis. Elevene ble valgt ut til intervju ved loddtrekning, samtidig som elevene som ble trukket ut ble vurdert i forhold til at de skulle representere mangfoldet i elevgruppen. I forhold til den kunnskapen jeg hadde fått om elevene gjennom feltarbeidet, vurderte jeg det slik at det første utvalget av seks elever ivaretok variasjonen i elevgruppen. En annen grunn til at det ikke ble gjennomført flere elevintervju, var at elevene, til tross for sine ulikheter, fremhever de samme fenomenene i svarene sine. Denne tendensen var såpass tydelig at den ble vurdert som indikasjon på ”metning”, forstått som ”repetition in the information obtained and confirmation of previously collected data” (Morse, 1994, s. 230). I alle elevintervjuene løftes det frem noen spesifikke fenomen som betydningsfulle. Disse ble viktige innspill i den videre forskningsprosessen.

3.3 *Forskningsprosessen - fra konstruksjon av data til presentasjonsform*

Som Hammmersley og Atkinson (1996) skriver, er analyserarbeidet i en etnografisk studie en *integrert del* av hele forskningsprosessen. I det følgende delkapittelet beskrives den delen av forskningsprosessen som omhandler forskningsprosessen fra konstruksjon av data og frem til presentasjonen av det empiriske materialet som foreligger i kapittel 4, 5, og 6. Denne prosessen beskrives som tre faser, fase 1) konstruksjon av data, fase 2) en vertikal lesing av det empiriske materialet og fase 3) en horisontal lesing av det empiriske

materialet. De tre fasene betegner ulike stadier i analyseprosessen. Dette betyr ikke at hver av disse fasene skal betraktes som isolerte enheter, hvor en fase er avsluttet før neste fase inntreffer. Fasene overlapper hverandre, og løper delvis parallelt.



I valg av en åpen forskningstilnærming utforskes studiens problemstilling gjennom en dialektisk interaksjon mellom innsamling og analyse av data. Forskeren må hele tiden søke etter *hva som er der ute*, og å vise følsomhet overfor hva som skjer i møtet med feltet. Forskningsprosessen i denne studien har ikke vært en lineær og ”ryddig” prosess, men tidvis fremstått som det å pusle sammen ”et tusen biters puslespill”. Å prøve ut plassering av bitene og å endre plassering underveis kan likevel beskrives som en systematisk styrt forskningsprosess. Tolkning av materialet har skjedd i en stadig pendling mellom deler og helhet, forforståelse og forståelse, hvor tolkningen av data hele tiden har blitt relatert til egen forforståelse, teoretiske perspektiv og kunnskaper, og til nye tolkninger som har vokset frem underveis (Alvesson & Sköldberg, 2008; Gadamer, 2003; Ödman, 2004). Analysemetodene kan sammenlignes med det Kvale (1997) beskriver som *Ad hoc meningsgenerering*, hvor analysen skjer i ”et fritt samspill mellom ulike teknikker” (1997, s. 135). Kvale understreker at en slik analyse kan bidra til å få frem sammenhenger og strukturer som er av betydning for forskningsprosjektet. Miles og Huberman (1994) viser til ulike ”tactics” eller metoder for meningsgenerering i kvalitativ forskning. Disse metodene klassifiserer de fra det deskriptive til det forklarende, og fra det konkrete til det mer begrepsmessige og abstrakte. *Å legge merke til mønstre, temaer, å se plausibilitet og klyngedannelse* nevnes som metoder som gjør det lettere å se hva som hører sammen går sammen med hva. *Å lage metaforer* og *å skape sammenligninger* vil kunne bidra til å oppnå større integrasjon mellom ulike typer data. *Å underordne detaljer under*

det generelle og finne ulike variabler kan representere videre skritt i analyse-
ne. Avslutningsvis vil spørsmålet dreie seg om hvordan en på en systematisk
måte kan sette sammen en sammenhengende forståelse av dataene. Her disku-
terer Miles og Hubermann (1994) *å bygge en logisk beviskjede og å skape en
begrepsmessig/teoretisk sammenheng* som mulige metoder i denne fasen av
analysearbeidet. I denne studien har samspill mellom ulike meningsgenere-
rende metoder bidratt til å få frem den strukturen som presenteres i kapittel 4,
5, og 6.

Fase 1: Datakonstruksjon

Data ble konstruert med utgangspunkt i de forskningsspørsmålene¹⁵ som det
vises til innledningsvis i kapittel 1 og som underveis spisses til de forsknings-
spørsmålene som presenteres i slutten av kapittel fire. Ethvert forsknings-
spørsmål er teoretisk forankret, i den forstand at datakonstruksjon, hypotese-
danning og teoriutvikling ikke fremstår som ulike deler, men er innvevd i
hverandre (Silverman, 2001). Denne studien har sin teoretiske forankring i et
sosiokulturelt perspektiv på læring og utvikling (Säljö, 2001, 2006; Wertsch,
1998), og teoriforankringen er den forforståelsen som forskningsspørsmålene
og datakonstruksjonen har sitt utgangspunkt i.

I oppstarten av feltarbeidet ble det anvendt et punktobservasjonsskjema
(Klette, 2003a) til å registrere aktiviteter i klasserommet. Skjemaet antydte
noen mønstre. Disse mønstrene viste seg også i videre observasjoner. Møn-
strene fremsto som interessante fordi de så ut til å representere svært ulike kon-
tekster for elevers læring, samhandlingen mellom lærer og elev og elever
imellom. Innledningsvis ble disse mønstrene beskrevet som *lærerstyrte-* og
elevstyrte aktiviteter. Disse kategoriene fungerte som ”sensitiverende begrep”
(Blumer, 1954), og bidro til å informere og styre den videre datakonstruksjo-
nen. Sensitiverende begrep er viktige utgangspunkt, ”de danner kimen til
analyse, og kan bidra til at man finner riktig fokus for den videre datainnsam-
lingen” (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 240). På dette tidspunktet fremsto

¹⁵ Hva kjennetegner praksis i det moderne ungdomsskoleklasserommet? Hvordan møter elevene lærestoffet og hvordan samhandler elever og lærer om lærestoffet? Hva er dominerende kommunikative mønstre, aktiviteter og rutiner? Hvilke vilkår skaper klasserommets interaksjonsformer for elevers sosialisering og læring i skolen?

ikke begrepene ”lærerstyrte aktiviteter” og ”elevstyrte aktiviteter” som begrep som innholdsmessig var tydelig definert, men begrepene ble brukt som veivisere (Tangen, 2004) som var med på å gi retning til den videre konstruksjonen av data.

Observasjoner har den fordel at de mønstrene som lar seg utskille ikke er påvirket av aktørens egne begrep. Samtidig har de sine begrensinger fordi det er bare aktørens atferd som lar seg observere og ikke aktørens mentale verden (Gustavsson, 2004). I kapittel to argumenterer jeg for en kontekstuell forståelse av praksis (Kvernbekk, 2005). En slik forståelse vektlegger interaksjonelle mønstre eller relasjonen mellom deltakerne og krever ”doble beskrivelser”, eller begge parter beskrivelser av situasjonen. Formålet med lærer- og elevintervjuene var å få frem aktørens beskrivelser av ”egen livsverden” (Kvale, 1997) og å få en dypere innsikt i og forståelse for de interaksjonsmønstrene som hadde avtegnet seg på grunnlag av klasseromsobservasjonene. Data konstrueres i selve intervjusituasjonen, i samtalen mellom deltakerne. Intervjuanalysen begynner også i selve intervjusituasjonen, og er på den måten med på å styre dataproduksjonen.

Kvale (1997) viser til seks mulige trinn i intervjuanalysen. I intervjusituasjonen var særlig de tre første trinnene betydningsfulle, trinn 1) intervjupersonen beskriver sin livsverden, trinn 2) intervjupersonen oppdager selv nye forhold i løpet av intervjuet og ser nye betydninger i forhold til det de gjør, trinn 3) intervjueren fortetter og tolker meningen med intervjudeltakerens utsagn i løpet av intervjuet og ”sender” meningen tilbake. Når intervjupersonene beskrev egen livsverden oppsto samtidig ”nye” erkjennelser hos intervjudeltakerne. Eksempelvis som illustrert her gjennom et av elevutsagnene, ”(...) Men alltid når vi har gjennomgang, så spør vi om å få studie, for å gjøre lekser. Jeg forstår liksom ikke hvorfor vi ikke bruker mer de studietimene vi har?” (elev). Elevens erkjennelse ”jeg forstår liksom ikke...” var med på å gi intervjuet eller samtalen en ny retning. I løpet av intervjuene var det flere situasjoner hvor deltakernes utsagn ble fortolket der og da av intervjuer og ”sendt tilbake” til deltakeren som utgangspunkt for videre samtale, slik som dette utsagnet illustrerer ”Arbeidsplanen blir på en måte en kontrakt mellom deg og eleven, eller mellom lærer og elev?” (intervjuer). Utsagnet er intervjuers fortolkning av intervjudeltakerens utsagn og påvirker den videre produksjonen av data. Disse første analysene som ble gjort underveis i intervjuene åpnet opp for

vesentlige moment som forskeren selv ikke nødvendigvis hadde vært oppmerksom på, og ble senere viktige ”spor” å forfølge i de neste fasene i analysene.

Fase 2: En vertikal analyse av det empiriske materialet

Denne fasen av forskningsprosessen ble påbegynt under feltarbeidet og pågikk videre etter at selve feltarbeidet var avsluttet. Datatilfanget var stort og omfattende og besto samtidig av ulike typer data. Det var derfor nødvendig å sortere og analysere de ulike dataene hver for seg. Alle feltnotat ble renskrevet, og video-, intervju- og lydopptak ble skrevet ut som skriftlige tekster. I transkribering av video- og lydopptak og i transkribering av intervjuene ble utsagnene nedtegnet så nøyaktig som mulig, i forhold til opptakene. I videoopptakene ble beskrivelser av konteksten skrevet inn som utfyllende kommentarer til den muntlige samtalen. ”Any kind of transcription, whether of audio or video data, is by definition a process of transformation, where complex, richly situated phenomena are reduced for the purpose of analysis” (Flewitt, 2006, s. 34). Flewitt argumenterer videre for at *representasjon* er et bedre egnet begrep for den fortolkende prosessen som er involvert i transformering av visuelle data til skriftlige akademiske tekster. Den transkriberte teksten er en re-presentasjon av noen forhold ved den observerte situasjonen, og det er forskeren som velger ut og formidler et innhold som er representativt på grunnlag av forskningsspørsmålene. Kvale (1997) peker på at å overføre muntlig tekst til skriftlig tekst innebærer en rekke metodiske og teoretiske problem. Eksempelvis er det en tendens til at transkripsjonen oppfattes som *selve* det empiriske materialet, mens den imidlertid er kunstige *konstruksjoner* av kommunikasjon fra muntlig til skriftlig form. Det eksisterer ingen ”sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form” (Kvale, 1997, s. 105), men den enkelte forsker må stille spørsmål om hva som er nyttig transkripsjon for sin forskning.

Å kartlegge mønstre, se sammenhenger og å gruppere data er meningsgenererende teknikker som kan ”help one to see connections” (Miles & Huberman, 1994, p. 245), og hører inn under en mer deskriptiv klassifisering. De ulike typer data ble gjennomgått for å kartlegge mønstre og å se sammenhenger på tvers av den enkelte lærers undervisning. Hvilke interaksjonsmønstre viste seg som gjennomgående i klasserommet? Hva innebar disse mønstrene, for elevene-

ne, for lærer? Hva var eventuelle avvik fra mønstrene, og hva innebar avvike-
ne? Data knyttet til kategoriene *lærerstyrte* og *elevstyrte aktiviteter* ble sortert
og organisert i forhold til det som fremsto som elevers og lærers observerbare
atferd i disse timene. Hva gjorde elevene, hvordan arbeidet elevene, hvordan
samhandlet elevene med lærer / med medelever?

Studietimer fremsto som prototypen på elevstyrte aktiviteter. Tre forhold ble
systematisk kartlagt i en gjennomgang av alle data knyttet til kategorien stu-
dietetimer, 1) oppstart og avslutning av timene 2) lærers aktiviteter i disse time-
ne og 3) elevers aktiviteter i disse timene¹⁶.

Kontrastering og å gjøre sammenligninger beskrives av Miles og Huberman
som en ”pervasive tactic that sharpens understanding” (1994, s. 432). På
grunnlag av den første kartleggingen og grupperingen av datamaterialet ble
situasjoner som var sammenlignbare analysert i lys av hverandre for å søke
etter hva som fremsto som felles sentrale dimensjoner, men også for å søke
etter hva som *ikke* var felles og på hvilke måter dette viste seg å være betyd-
ningsfullt i situasjonen. Eksempelvis ble observasjonsdata knyttet til ”lærer-
styrte aktiviteter” organisert, systematisert og analysert i lys av hverandre.
Sammenligning og kontrastering av situasjoner viste stor variasjon i elevdel-
takelse. Noen dimensjoner ved lærers handlinger fremsto som sentrale dimen-
sjoner i forhold til å skape muligheter for elevers deltakelse. Hva gjorde lærer
i disse situasjonene? Noen dimensjoner, eller fravær av dimensjoner, fremsto
som betydningsfulle fordi de så ut til å skape begrensninger for elevers delta-
takelse. Hva gjorde lærer (eller hva var det lærer *ikke* gjorde) i disse situasjone-
ne? På samme måte ble lærerstyrte- og elevstyrte aktiviteter sammenlignet og
analysert på nytt, i lys av hverandre.

Lærer- og elevintervjuene ble først analysert enkeltvis, og utsagn ble grovka-
tegorisert i forhold til det som hadde vært sentrale tema i intervjuene. Deretter
ble hver enkelt kategori gjennomgått og vesentlige underkategorier eller tema
ble utviklet og identifisert inspirert av metodiske prinsipp i grounded theory
(Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1998). Mange av delanalysene i
denne fasen ble utarbeidet i form av ulike skjematiske oversikter som i pro-
sessen bidro til å ”reduere” og fokusere det totale datamaterialet.

¹⁶ Se vedlegg 6, 7 og 8

Samtidig som dette arbeidet pågikk, ble dataene også analysert og fortolket i lys av teoretiske perspektiv. ”By provoking ideas about the presently unknown, theories provide the impetus for research” (Silverman, 2000, s. 78). Teoretiske perspektiv ble anvendt som analyseredskap til å belyse, forklare (begrepssette) og utfordre de empiriske dataene. Eksempelvis ble begrepet *intersubjektivitet* (Arendt, 1996; Rommetveit, 1974; Wright, 2000) anvendt som analyseredskap i fortolkninger av samspillet mellom lærer og elev(er), og teoretiske perspektiv om *moderniteten som samtidskontekst* (Beck, 2004; Giddens, 1997) ble trukket inn i fortolkningen av praksis i klasserommet.

Fase 3. En horisontal analyse av det empiriske materialet - Hva er ”fortellingen”?

I en etnografisk studie er ikke ”virkeligheten” formulert på forhånd som noe som skal passe inn i bestemte kategorier, ”utan den framstår som kompleks, motsägelsefull, varitionsrik och kaotisk. Mitt i detta står forskaren och skal analysera, reflektera och söka mönster, vilket krever tålmod och flexibilitet” (Gustavsson, 2004, s. 218). Yin (2009) understreker at ”all empirical research studies, including case studies, “have a “story” to tell” (2009, s. 130). Fortellingen er basert på empiriske data, men dataene i seg selv gir ikke strukturen på fortellingen. Strukturen i fortellingen gis først og fremst gjennom den analytiske strategien en anvender. Den vertikale lesingen og analysene av det empiriske materialet i fase to er ikke *fortellingen* som skal fortelles ved reises slutt. Den vertikale lesingen er en analytisk strategi som bidro i prosessen med å ”crafting *this story*” (Yin, 2009, s. 130, min utheving). Den vertikale fasen bidro til å få fram sammenhenger og strukturer som viste seg betydningsfulle (Kvale, 1997) i *dette* forskningsprosjektet

I den horisontale fasen ble de ulike delanalysene holdt opp mot hverandre og forsøkt og satt sammen til en meningsfylt helhet, som biter i et ”tusen biters puslespill”. Utfordringen i dette ”puslespillet” var at helheten, eller det ”endelige bildet” ikke var avbildet på forhånd. Observasjoner fra klasserommet ble sammenholdt med lærer- og elevintervjuer. Fenomen som framsto som vesentlige i observasjoner fra klasserommet, ble sammenholdt med hvordan lærere og elever omtalte de samme fenomenene i intervjuene. Eksempelvis vokste bruk av arbeidsplaner frem som et betydningsfullt fenomen gjennom observasjoner fra klasserommet, og dette ble også et sentralt tema i både læ-

rer- og elevintervjuene. Intervjuene bidro med ”doble beskrivelser” (Kvernbekk, 2005) av fenomenet arbeidsplan, og ga større innsikt i og forståelse for hvordan arbeidsplanen påvirket samhandlingen i klasserommet.

Enkeltutsagn fra intervjuene bidro til at observasjonsdata ble gjennomgått på ny og fortolket i lys av utsagnene. Et av elevutsagnene i forbindelse med hva eleven opplevde som hjelp i forhold til egen læring var ”når læreren sier det på en god måte, stopper opp, tar pauser, stiller spørsmål...”. Deler av materialet ble gjennomgått på nytt og fortolket eller lest i lys av dette utsagnet og andre tilsvarende utsagn. Hvor var det eksempler i materialet på slike situasjoner som eleven beskrev i utsagnet? Hva var betydningsfylt i situasjonen? På hvilke måter? Utsagn fra lærerintervjuene ble holdt opp imot utsagn fra elevintervjuene og omvendt. Både utsagn som var likelydende (hvor elever og lærere omtalte fenomen på samme måte) og utsagn som kontrasterte hverandre (hvor lærere og elever, lærerne imellom eller elevene imellom hadde divergerende oppfatninger) ble lest i lys av hverandre, og holdt opp mot observasjonene fra klasserommet (Silverman, 2001).

Miles & Huberman (1994) skriver at etter hvert som en arbeider seg inn i materialet gjennom å anvende ulike ”taktikker” for meningsgenerering, vil ”discrete bits of information come together to make a more economically whole that, analytically speaking, is more than the sum of its part” (Miles & Huberman, 1994, s. 260). Den siste fasen i en meningsgenererende prosess er å bygge en logisk beviskjede og å skape en begrepsmessig og teoretisk sammenheng. Den horisontale lesingen utfordret og stilte spørsmål ved bruken av de innledende kategoriene ”lærerstyrte” og ”elevstyrte aktiviteter”. Disse begrepene fremsto etter hvert som innholdsmessig for ”smale” til å beskrive det som gjennom den horisontale lesingen viste seg som sentrale dimensjoner i materialet. Det var spesielt lærer- og elevintervjuene med sine utfyllende beskrivelser av observasjonsdataene som tydeliggjorde denne problemstillingen. *Hvordan* lærer og elever snakket om praksis i klasserommet og *hvilke* egenskaper og dimensjoner de fremhevet i beskrivelsene av praksis, bidro til å løfte frem *signifikante aspekt* (Yin, 2009) i materialet. Et signifikant aspekt i denne studien er det motsetningsfylte forholdet mellom elevenes betoning av et intersubjektivt fellesskap som en betydningsfull læringsarena, samtidig som elevene etterspør mer tid i klasserommet til individuelt arbeid med arbeids-

planen. Lærerne fremhever også ”det levende fellesskapet” som idealer for god undervisning, samtidig som mye av undervisningstiden blir avsatt til individuelt arbeid i klasserommet. I studien fremstår særlig arbeidsplanen som et utfordrende redskap å håndtere i klasserommet, for både lærere og elever. Idealene eller forventningene knyttet til innføring av arbeidsplanen ser i liten grad ut til å samsvare med det som i denne studien fremstår som elevers og læreres erfaringer i klasserommet.

Presentasjon og analyser av empiri i kapittel 4, 5 og 6 er organisert rundt det som fremstår som signifikante aspekter i dette empiriske materialet og utgjør til sammen ”fortellingen” i *denne* studien. I sin doktoravhandling argumenterer Nevøy (2007) for at utvikling av presentasjonsform også inngår i analysene av data. Nevøy refererer til artikkelen ”On Intellectual Craftsmanship” av C. Wright Mills (1967) hvor Mills skriver at ”how you go about arranging materials for presentation always affect the content of your work” (1967, s. 216). I valg av presentasjonsform skjer det et samspill mellom ”context of discovery” og ”context of presentation”. I utskrivningen av analysene forflytter forskeren seg over til et annet analytisk nivå, hvor presentasjonskonteksten representerer en ny oppdagelsesprosess ”different from the original one, on a higher level I think, because more socially objective. Once again you cannot divorce how you think from how you write” (1967, s. 222). Å velge presentasjonsform og å skrive ut ”fortellingen” er det siste steget i analyseprosessen og representerer et analytisk grep hvor de ulike delene settes sammen til en ”større” helhet (Miles & Huberman, 1994).

3.4 *Etiske overveielser og dilemmaer*

Kvale (1997) nevner tre etiske regler for forskning på mennesker, det informerte samtykke, konfidensialitet og konsekvenser. I tillegg kan ulike etiske teorier gi et rammeverk for hvordan vi kan vurdere forskningens moralske sider. *Et informert samtykke* innebærer at deltakerne i studien informeres om undersøkelsens overordede mål, hovedtrekkene i prosjektplanen og også om mulige fordeler og ulemper med å delta i forskningsprosjektet (Kvale, 1997). Videre innebærer et informert samtykke at intervjupersoner stiller opp på frivillig basis, og at disse har mulighet til å trekke seg underveis. Alle deltakerne i denne studien ble i forkant av studien informert om studiens overord-

nede mål og om hovedtrekk i prosjektplanen. Lærere og elever deltok på frivillig basis. Lærerne ble gitt muntlig informasjon om studien, mens elevene fikk med seg et skriftlig informasjonsbrev¹⁷ til foresatte. Foresatte kunne velge å trekke elevene ut av studien, men ingen benyttet seg av denne muligheten. Forskningsprosjektet er meldt til og godkjent ved NSD.

Konfidensialitet i forskningen medfører at en ikke offentliggjør personlige data som kan avsløre deltakernes identitet. Dersom offentliggjøring av opplysninger medfører at noen av deltakerne kan identifiseres, skal deltakerne ha mulighet til å gi sitt samtykke i at slik informasjon offentliggjøres. I den skriftlige teksten er skolen, lærere og elever gitt nytt navn. Det er flertall av mannlige lærere i materialet mitt. Av hensyn til anonymiseringen av deltakerne i studien, er derfor alle lærerne i teksten gitt mannlige navn.

Konsekvensene ved forskningen bør vurderes med hensyn både til mulig skade som kan påføres deltakerne, og i forhold til eventuelle fordeler de kan oppleve å ha som deltakere. Kvale (1997) påpeker at forskeren bør vurdere konsekvensene ikke bare for den gruppen som deltar i studien, men også for den større gruppen de representerer. Ideelt bør det være en balanse mellom det deltakerne bidrar med i studien og det de eventuelt får igjen for å delta. Jeg er opptatt av at praksis i klasserommet ikke må reduseres til den enkelte lærers handlinger, men at praksis i klasserommet må forstås interaksjonelt og kontekstuel. Praksis er det som skjer i møte mellom lærer og elever, og dette møtet må også forstås i lys av en større samfunnsmessig kontekst. Når feltarbeidet utføres i ett ungdomsskoleklasserom med en og samme gruppe elever og lærere over en periode på over ett år, kommer forskeren tett innpå deltakerne og det sosiale livet som utspiller seg i dette klasserommet. I møte med elever og lærere i deres daglige samhandling velger en som forsker ut situasjoner som er representative for noen betydningsfulle fenomen en ønsker å belyse. Aase og Fossåskaret (2007) peker på at det er et etisk dilemma at forskeren som gjør feltarbeid "har en ekstern lojalitet som er overordna den feltinterne" (2007, s. 175). Som forsker utnytter en interaksjonen *ikke-gjensidig*. Dette dilemmaet blir spesielt tydelig når forskerens analyser og tolkninger fremhever sider ved feltet som deltakerne ikke uten videre vil anerkjenne. Slike dilemmaer blir ofte tydelige for den kvalitative forskeren først under analyse – og tolknings-

¹⁷ Se Vedlegg 1

arbeidet, og representerer utfordringer i fremstillingen av den skriftlige teksten (Aase & Fossåskaret, 2007). Hammersley og Atkinson (1996) hevder at det finnes ingen enkle løsninger på slike problemer, men at det først og fremst er opp til den enkelte feltforsker å ivareta etiske forpliktelser. I noen sammenhenger har data som har fremstått som verdifulle fordi de belyser vesentlige fenomen i studien samtidig vært problematiske å håndtere, fordi det har vært vanskelig å anonymisere enkelte av deltakerne. Dette har vært en tilbakevendende problemstilling i arbeidet underveis og i forhold til den skriftlige presentasjonen av materialet. Jeg har gjennom hele arbeidet med denne studien søkt å ivareta de etiske reglene som Kvale (1997) skisserer og å opptre ”etisk ryddig”(Aase & Fossåskaret, 2007), slik at deltakernes integritet er blitt ivare tatt. Likevel vil det kunne være at noen av deltakerne, dersom de kan identifisere situasjoner eller utsagn slik de presenteres i den skriftlige fremstillingen, ut i fra sine perspektiv vil kunne oppleve at deler av fremstillingen er krenkende i forhold til egen integritet.

3.5 *Validitet*

”By validity , I mean truth: interpreted as the extent to which an account accurately represents the social phenomena to which it refers” (Hammersley, 1990, s. 57)

En slik forståelse av sannhet som den Hammersley her beskriver, bryter med positivistiske, epistemologiske antakelser som legger til grunn korrespondanseteorier som kriterium for sannhet (Kvale, 1997). I en positivistisk tilnærming begrenses validitet til målinger, og kunnskapens validitet uttrykkes gjennom graden av overensstemmelse med en objektiv virkelighet. Kvalitative forskningsfunn lar seg ikke validere gjennom målinger av en objektiv verden. En kvalitativ studie er en sosial virkelighetskonstruksjon, hvor koherens-kriterier og pragmatiske kriterier kommer i forgrunnen. Søken etter absolutt, sikker kunnskap byttes ut med et ”et ønske om forsvarlige kunnskapsutsagn” (Kvale, 1997, s. 167).”Sannhet” blir dermed ikke lenger et spørsmål om i hvilken grad kunnskapen som produseres stemmer med den objektive verden, men i hvilken grad kunnskapen som produseres kan sies å være gyldig i forhold til de sosiale fenomenene den hevder å representere (Hammersley, 1990). Hva blir da gyldig kunnskap innenfor kvalitative studier og hvordan kan vi argumentere for at kunnskapen som konstrueres er gyldig? Kvale (1997) dis-

kuterer og presenterer tre ulike former for validitet, håndverkmessig dyktighet, kommunikativ validitet og pragmatisk validitet. Disse validitetsbegrepene er ikke faste kriterier for validitet og kan som Kvale påpeker heller ikke garantere mot kunnskapens flertydighet. I stedet kan disse validitetsbegrepene bidra "til å utvide referanserammene for å stille spørsmål ved de samfunnsvitenskapelige kunnskapenes gyldighet" (Kvale, 1997, s. 167). Jeg vil her diskutere validitet i egen studie, med særlig vekt på Kvales begrep om håndverksmessig kvalitet og kommunikativ kvalitet.

Kvale (1997) påpeker at den postmoderne avisningen av en objektiv virkelighet som kunnskapen kan måles ut ifra stilles store krav til forskerens håndverkmessige dyktighet og troverdighet. Validitet handler ikke bare om metodene i bruk, men om forskeren som person og forskerens moralske integritet. "There is, in a word, no such thing as impersonal science" (Brown, 1996, s. 11). Subjektivitet - forskerens person - er uunngåelig involvert i forskningen, og i datainnsamlingen er forskeren selv et svært viktig "instrument". Fremfor å opprettholde den dominerende ideen om at forskeren må være avskåret fra forskningssubjektet for at dataene skal fremstå som rene og upåvirket, må en vedkjenne seg sin egen subjektivitet og interaksjon med aktører i feltet. Mennesker og deres samhandling er mer enn en samling av objektive, målbare data. De blir sett og fortolket gjennom forskerens referanseramme, og det er denne som gir mening til det forskeren observerer. Paulgaard (1997) bruker begrepet *posisjonert innsikt*. Forskerens erfaringer og kunnskaper innebærer noen begrensninger og innsikter, samtidig som disse skygger for andre. En som gjør feltarbeid innenfor egen kultur må anstrenge seg på å komme ut av sin egen kulturelle blindhet, mens en som arbeider utenfor egen kultur må anstrenge seg for å komme inn i den fremmede kulturen. Nærhet og distanse til feltet og de relasjonene det representerer er ikke nødvendigvis knyttet til om en har et innenfra eller utenfra perspektiv. Å komme utenfra er i seg selv ingen garanti for at en evner å opprette den nødvendige distansen til feltarbeidet. "Den distanse som er nødvendig, skapes i like stor grad gjennom å identifisere de personlige aspekter ved den oppdagelsesprosess som forskning representerer" (Altern og Holtedal, 1995, I:Paulgaard, 1997, s. 89). Det var med bakgrunn i egne erfaringer og interesser at dette forskningsprosjektet ble utviklet. Egen bakgrunn som lærer med mange års erfaring fra arbeid i klasserommet, gjorde at jeg hadde innsikt i klasserommets kompleksitet og en forståelse for

alle dilemmaene som både lærere og elever daglig står overfor. Samtidig var det utfordrende etter mange års praksis som lærer i ungdomsskolen, å innta en forskerrolle i klasserommet. Utfordringen lå både i å etablere seg i forskerrollen og å utvikle relasjoner til aktørene i feltet i forhold til forskerrollen, men også i å innta en åpen tilnærming hvor egne forhåndskunnskaper og erfaringer ikke ”stengte” for nye inntrykk. Mange forskere som er involvert i klasseromsforskning har selv bakgrunn som lærer i klasserommet, og erfarer at det kan oppleves som vanskelig å se ”forbi” det en allerede er kjent med (Moen, 2004). Det var utfordrende å ”komme forbi” egne vurderinger som en ubevisst gjør i forhold til aktiviteter en observerer i klasserommet. En episode tidlig i feltarbeidet tydeliggjorde denne utfordringen, og hjalp meg til å bli mer bevisst egen forskerrolle og eget ”blikk”. Sammen med en av lærerne, på vei ut av en skoletime hvor det hadde vært høy aktivitet og stort engasjement sier jeg impulsivt til læreren ”dette var en kjekk time!”. Læreren snur seg til meg, ser på meg og kommenterer ”når du uttrykker deg slik, så lurer jeg jo på hva du tenker om de andre timene hvor du har vært tilstede!”. Min vurdering om aktivitetene i klasserommet var der og da basert på min subjektive forforståelse. Læreren utsagn tydeliggjorde at jeg i større grad måtte identifisere de personlige aspektene i forskningsprosessen (Paulgaard, 1997), og episoden gjorde at jeg i langt større grad ble bevisst egen subjektivitet og egne referanserammer (Brown, 1996).

Å ivareta den håndverksmessige kvaliteten i en studie innebærer at funnene må kontinuerlig sjekkes, utspørres og tolkes teoretisk (Kvale, 1997). Under pkt. 3.3 beskriver jeg tre faser i analyseprosessen. Arbeidet med å sjekke ut, stille spørsmål ved og tolke funnene i lys av erfaringer, teoretiske perspektiv og kunnskaper og nye tolkninger blir redegjort for som en integrert del av analyseprosessen i alle de tre fasene. De ulike delanalysene som ble gjort i den vertikale fasen av analyseprosessen representerer ulike ”blikk” på det empiriske materialet. Analysearbeidet kan slik beskrives som en form for datatriangulering, hvor data samlet inn ved hjelp av ulike teknikker blir sammenlignet og holdt opp i mot hverandre (Hammersley & Atkinson, 1996). Triangulering i seg selv sikrer ikke at validiteten i kvalitativ forskning ivaretas, men kan være verdifullt spesielt i tilfeller der ”interview and field data can be combined ... to make better sense of the other” (Silverman, 2001, s. 235). Den vertikale lesingen bidro til at ulike typer data kunne sammenholdes,

sees i lys av hverandre og settes opp mot hverandre. På denne måten bidro de i å ”make better sense of the other”. Slik kan det argumenteres for at både den vertikale og hosisontale lesingen til sammen fungerte som en form for verifisering av de ”funnene” som presenteres i kapittel 4, 5 og 6.

Kommunikativ validitet, eller intersubjektiv validering, beskrives av Kvale som ”å overprøve kunnskapskrav i en dialog” (Kvale, 1997). Gyldig kunnskap oppnås først når motstridende påstander møtes og tas opp til diskusjon i en dialog. I en studie kan kommunikativ validitet innebære å gå inn i dialog med ulike deltakere. Vesentlige spørsmål å stille er hvem som er legitime deltakere i en slik dialog. Kvale argumenterer for at ulike valideringsfellesskap representerer ulike tolkningskontekster, og nevner deltakerne, det allmenne publikum og det vitenskapelige miljøet som eksempler på ulike valideringsfellesskap. Innen feltmetodikk snakker en om respondentvalidering, hvor målet er å ”etablere samsvar mellom sosiologen og medlemmets syn på sin egen sosiale verden, ved å fastlegge i hvilken grad medlemmene anerkjenner og er enige i, sosiologens vurderinger” (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 256). En slik metodisk tilnærming er problematisk, fordi deltakernes respons ikke kan tolkes som direkte godkjenning eller avvisning av observatørens slutninger.

Deltakerne i denne studien ble gitt muligheter til å kommentere og komme med innspill på forskerens observasjoner fra klasserommet. Jeg var i intervjuene ikke opptatt av at deltakerne skulle godkjenne eller avvise mine observasjoner, men ønsket at deltakerne skulle gi uttrykk for sine egne opplevelser av observert praksis. Lærer – og elevutsagnene i denne studien er ikke gyldige fordi utsagnene representerer ”sannheten” om observasjoner i klasserommet, men de er gyldige i den forstand at de representerer ulike perspektiv på situasjoner fra klasserommet. Lærerne og elevenes kommentarer og innspill representerer deltakernes ”fortolkninger” av praksis i klasserommet. Det allmenne publikum representerer et valideringsfellesskap hvor tolkningen foretas innenfor forståelsen til et allment publikum. Gyldighetskriteriet her er hvordan en kan oppnå konsensus om at en tolkning er godt dokumentert og logisk. Studiens ”funn” er blitt presentert i møte med lærere fra ulike skoler, og i denne sammenheng kan det hevdes at lærere er representanter for det allmenne publikum. Det siste valideringsfellesskapet Kvale nevner er det vitenskapelige

miljøet. Her vil en dialog om gyldig kunnskap være knyttet opp til en argumentasjon om i hvilken grad de teoretiske referanserammene er relevante i forhold til de fenomenene som studeres og om tolkningene er logiske i forhold til det teoretiske rammeverket. De teoretiske referanserammene for denne studien er presentert i kapittel 2, og disse utgjør den vitenskapelige argumentasjonen (Alvesson & Sköldberg, 2008) som fortolkninger av det empiriske materialet i denne studien har forholdt seg til.

4 Presentasjon av feltet og den første organiseringen av materialet

Første dag i feltet. Jeg er smånervøs når jeg parkerer utenfor skolen. Hva er det som møter meg, hva ligger foran meg, hvordan vil dette bli? Jeg har hilst på klassen og lærerne tidligere og presentert prosjektet mitt, men i dag er det på alvor. Jeg går gjennom personalrommet og lærernes arbeidsrom og finner engelsklæreren, Kristiansen, som skal ha dagens første time med klassen. Han er hyggelig og imøtekommende, og sammen går vi opp til klasserommet. I dag er begynnelsen på mange observasjoner i dette konkrete klasserommet med de elevene og lærerne som har sin daglige virksomhet her. Når vi kommer opp i klasserommet er de fleste elevene allerede på plass. Morgentrøtt stemning. Noen elever ligger med hodet på pulten. Noen prater smådempet sammen. Andre er i ferd med å finne frem bøker og ting de trenger. Lærer Kristiansen hilser godmorgen og presenterer meg igjen for klassen. Jeg får sitte på en ledig plass på bordet til Lene, Erik og Petter, bakerst i hjørnet med vinduene. Lærer informerer elevene om at de skal ha gjennomgang av en ny tekst. Elevene romsterer etter bøkene og får slått opp på riktig side. Læreren setter på Cd-spilleren. Lene deler boken sin med meg. Timen er begynt¹⁸.

I de neste 13 månedene går jeg inn og ut av klasserommet til 8a (9a). Feltarbeidet foregikk i perioden fra og med desember 2005 til og med januar 2007. Totalt observerer jeg 106 skoletimer, fordelt på 32 dager. Jeg er til stede de delene av dagen hvor "teorifag" står på timeplanen. Underveis er det også en del timer som "faller ut" eller går vekk. Dette er timer hvor klassen har vikar, elevene skal ha prøve, det blir gitt felles informasjon til elevene på trinnet, elevene er på kinobesøk eller det er andre ting som skjer. En uke jeg er der går eksempelvis alle matematikktimene vekk ved at en av timene blir brukt til informasjon om ryddeuke, en blir brukt til rydding ute i skolegården, en går til avspasering og en blir omgjort til studietime.

I dette kapittelet presenteres feltet og den første organiseringen av det empiriske materialet. Kapittelet er organisert i tre deler. I 4.1 presenteres *arenaen*, skolen og klasserommet, og *aktørene*, lærerne og elevene. I 4.2 gis en oversikt over *aktiviteter* og *leksjonsmønstre* som avtegner seg gjennom den første organiseringen av det empiriske materialet. I 4.3 presenteres tre "bilder" fra klasserommet. "Bildene" er beskrivelser av elevers og læreres handlinger i klasserommet og er samtidig illustrasjoner på *interaksjonsformer* som viser seg innenfor de leksjonsmønstrene som lar seg identifisere i klasserommet.

¹⁸ Utskrift fra feltnotat

Presentasjonen av ”bildene” fra klasserommet, sammen med analysene av disse bildene, utgjør grunnlaget for nye forskningsspørsmål som stilles til materialet i 4.4. Disse spørsmålene er utgangspunkt for den videre presentasjonen og analyser av empiri i kapittel 5 og 6.

4.1 *Arenaen og aktørene*

Furuløkken skole som feltarbeidet har vært gjort på, er en gammel byskole fra 1960-tallet. Det er en stor ungdomsskole med rundt seksti ansatte og fem hundre elever. Skolekretsen er stor i geografisk omkrets og strekker seg fra bykjernen og ut til omliggende jordbruksområder. Elevene på skolen kommer fra fire barneskoler som ligger forholdsvis langt fra hverandre. I skolens nærområde er det både gammel bebyggelse og nyere boligfelt, og det har vært en sterk utbygging i deler av skolekretsen det siste tiåret. Furuløkken skole ligger skjernet til for trafikk inne i et boligområde. Rundt skolen er det store utearealer, og deler av skolegården ligger inn mot et lite skogholt. Furuløkken skole ble delvis rehabilitert midt på nittitallet, men skolebygningen og klasserommene inndeling er i all hovedsak slik de ble bygget på sekstitallet. Skolen har egen gymnastikksal som ligger adskilt fra selve skolebygningen. I undervisningsfløyen er det i tillegg til de vanlige klasserommene spesialrom for naturfag, musikk, kunst og håndverk og heimkunnskap. Spesialrommene ligger adskilt fra de vanlige klasseromsfløyene. I tillegg har skolen et mediatek og to datarom. I klasseromsfløyen er det tre etasjer med klasserom. Alle klasserommene i samme etasje ligger ut mot en felles gang eller korridor. Hver klasse har et eget klasserom, hvor undervisningen i de fleste teorifagene foregår. Elevene har vanligvis lov til å være inne i klasserommene i alle friminutt, men da bare i sitt eget klasserom. På Furuløkken skole organiseres det en ”alternativ skoledag” for elever som har behov for et mer tilrettelagt opplegg. Den alternative skoledagen innebærer at elevene to dager i uken i en periode på seks uker får et annet tilbud enn den vanlige undervisningen. Tiltaket er først og fremst et tiltak for elever som er lite skolemotiverte og som ikke finner seg til rette i vanlig klasse. I løpet av den tiden som feltarbeidet pågår er det to elever fra 8a (9a) som i ulike perioder er med på alternativ skoledag.

Administrasjonen ved Furuløkken skole består av en rektor og to inspektører. I tillegg har skolen en rådgiver og et ressursteam som har ansvaret for å orga-

nisere og tilrettelegge spesialundervisningen ved skolen. Personalet ved skolen er stabilt, men med innslag av endring. Et flertall av lærerne har vært ved skolen over lengre tid, mens det i de siste årene også har vært en del unge lærere som er kommet inn i kollegiet. Skolen er organisert i team, på trinn. Teamene består av to eller tre klasser, og det er flere team på hvert trinn. Lærerne er forsøkt organisert slik at de har hoveddelen av arbeidet sitt tilknyttet team på ett av trinnene. Hvert trinn har et eget stort arbeidsrom hvor det er arbeidspulver til lærerne, felles møtebord og en del felles datamaskiner. Trinnene har fast felles møtetid gang i uken.

Skolens handlingsplan

Skolens handlingsplan¹⁹ for skoleåret 05/06 skisserer ulike tiltak som skal bidra til å styrke elevenes opplæring. I skolens visjon fremheves *tilpasset opplæring, trivelig skole og trygge omgivelser* som tre hjørnesteiner i skolens virksomhet. Under tilpasset opplæring står det at skolen skal være ”en arena, der alle elever får møte oppgaver og utfordringer som de kan strekke seg etter og vokse på, og som skal være tilpasset den enkelte” (skolens handlingsplan). En trivelig skole blir beskrevet som en skole der ”omgivelsene er trivelige, og gir inspirasjon til arbeid” og hvor ”skolen er en god plass å være”. Trygge omgivelser er ”at alle elever føler seg trygge, og alle arbeider aktivt for å forhindre at noen blir mobbet” (skolens handlingsplan). Handlingsplanen er delt inn i flere temaområder som organisatoriske tiltak, grunnleggende ferdigheter, IKT, undervisningsmetoder, læringsstrategier m.m. I sammenheng med denne studien er det vesentlig å trekke frem det som står skrevet under *organisatoriske tiltak*. Et mål som presenteres her er at skolen skal ”organisere undervisningen og personalet på en slik måte at en legger til rette for tilpasset opplæring” (skolens handlingsplan). I handlingsplanen vektlegges innføring av *studietimer* i alle klasser på skolen, og planen slår fast at i disse timene skal ”elevene arbeide etter en arbeidsplan der de selv bestemmer hvilket eller hvilke fag de skal arbeide med” (skolens handlingsplan). Lærerens oppgave i forbindelse med disse timene blir beskrevet som å legge til rette for kurs, gode arbeidsplaner, god arbeidsro, muligheter for samarbeid, gode regler for bruk av mediatek og oppfølging av disse. Det er et felles vedtak ved skolen at hver klasse skal minimum ha tilbud om tre studietimer, men antall timer kan utvi-

¹⁹ Av hensyn til anonymisering av feltet og aktørene er skolens handlingsplan ikke oppgitt som referanse i litteraturlisten

des dersom klassen/teamet ønsker dette. Videre står det i handlingsplanen at det er det enkelte lærerteam som avgjør hvilke fag som skal "avgi" timer til studietimer.

Undervisningsrommene

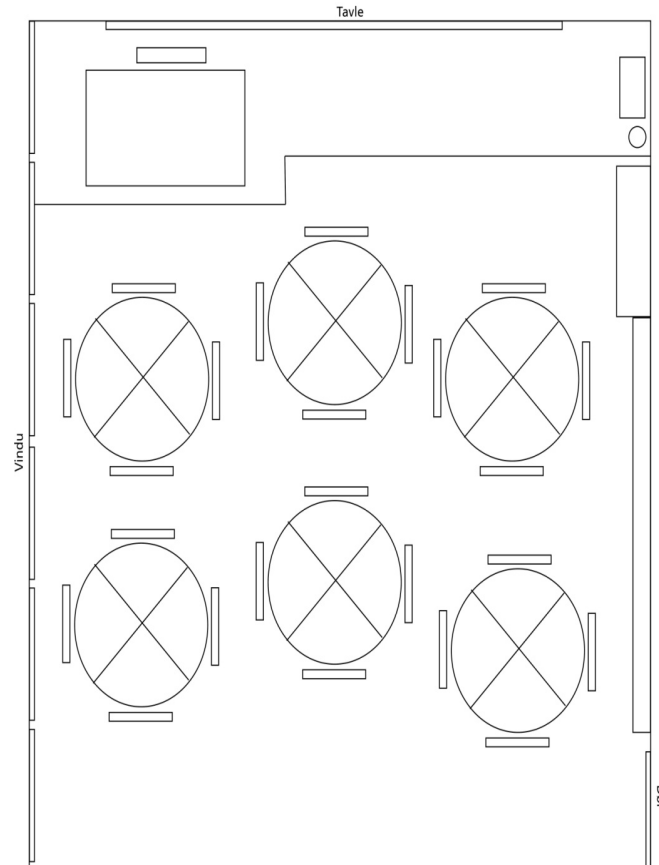
Den fysiske utformingen av undervisningsrom i skolen hviler på noen implisitte verdier og forståelser av undervisning og læring, som også innebærer noen spesifikke forventninger til elev- og lærerollen. Klasserommet utgjør slik er en del av "the technology of teaching and serve to transmit to students the pedagogic practices and 'fundamental regulatory principle' that govern a school" (Kress, 2005, s. 39). Kress argumenterer for at mening skapes multimodalt, gjennom de mange ulike tegnene eller redskapene som inngår i kulturen og beskriver videre klasserommet som "a 'pedagogic tool', a medium to communicate the qualities and expectations of the teacher or school in a language that is to be lived as an identity – confirming experience" (Kress, 2005, s. 39). Den fysiske utformingen av klasserommet kommuniserer forventinger om *hvem* eleven kan være og *hva* eleven kan gjøre. Organiseringen av undervisningsrom gir muligheter for ulike læringserfaringer for elevene og kan slik komme til å representere ulike arenaer for elevenes identitetsutvikling. Et klasserom hvor pultene står en og en på lange rekker og et klasserom hvor pultene er plassert i permanente grupper kommuniserer ulike syn på læring og på lærer- og elevrollen, og dermed andre forventninger til elevene. Selv om den fysiske utformingen av rommet implisitt er bærer av noen verdier eller forståelser av undervisning og læring, argumenterer Kress (2005) for at klasserommet må betraktes som en romlig ressurs som både muliggjør og begrenser den pedagogiske praksisen. Det er aktørene som på ulike måter aktiverer klasserommet som pedagogisk ressurs. Rommet som sådan har ikke en deterministisk innflytelse på praksis, men "space is constantly transformed by those who use it" (Kress, 2005, s. 38).

Alle observasjonene i dette feltarbeidet, bortsett fra noen timer på naturfagsalen og noen timer på datarommet, er fra klasserommet til klasse 8a (9a).

Klasserommet til 8a er rektangulært og ligger i andre etasje i det ene hjørnet av skolebygningen. Veggene er malt i en lys farge, men selve rommet fremstår som slitt og gammelt. På den ene langsiden er det vinduer ut mot skole-

gården og mot skogen bak skolegården. På den andre langsiden, helt bakerst i hjørnet mot kortveggen er det dør ut til gangen. Langs hele kortveggen lengst vekk fra døren henger tavlen, en grønn, velbrukt tavle med "ruteark" på venstre side. Det er ingen kart eller andre plansjer montert ved tavlen. Fremme ved tavlen, nærmest vinduet står kateteret. Dette står på en liten forhøyning som går langs hele kortveggen med tavlen. Helt fremme ved tavlen, på motsatt side av vinduene, henger det en vask. Under vasken er søppelbøtte og papirdunk plassert. Ved siden av vasken står et dobbeltskap som bare lærerne har nøkler til. I dette skapet er det en cd-spiller, ekstra kladdebøker, papir, fargestifter, noen ordbøker og annet materiell. Fra skapet bort til døren på samme side er det en langsgående benk med hyller. På den motsatte kortveggen fra tavlen, bak i hjørnet ved døren, er det mulig å trekke ned et lerret og bruke en Over Head i undervisningen. Det er ellers ingen tekniske hjelpemidler i klasserommet. Veggene i klasserommet er "nakne", her er ingen oppslagstavle, plakater eller bilder. I lengre perioder av den tiden feltarbeidet pågår er der ingen elevarbeider eller andre oppslag på veggene og heller ikke noen modeller eller figurer utstilt i klasserommet. En periode hang det oppe i vinduene noen tegninger elevene hadde laget, knyttet til et felles prosjekt mellom fagene kristendom og livssyn og norsk.

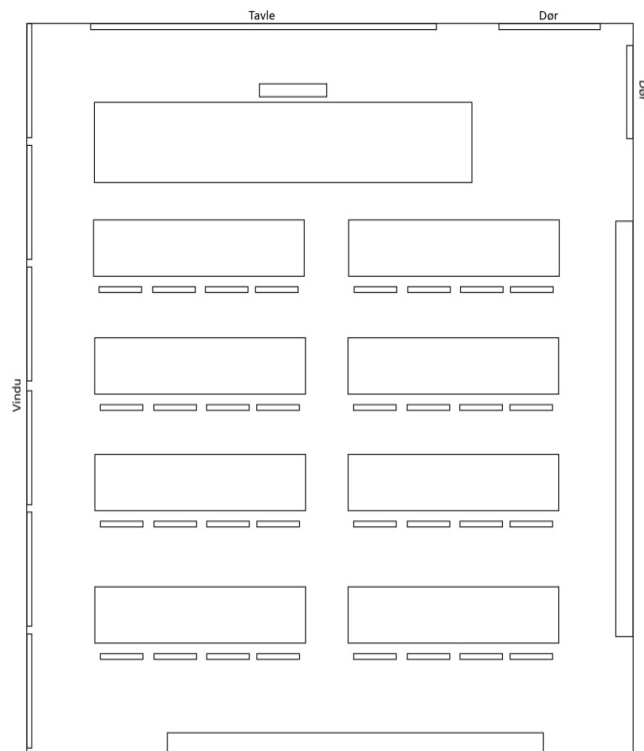
Elevene er plassert i permanente grupper. Klasserommet er møblert med nye, store, runde bord og kontorstoler med hjul til hver elev. Hvert bord har plass til fire elever. Alle elevene har en permanent hylleseksjon under bordet, ved egen sitteplass, hvor de kan legge fra seg skolebøker og andre ting. Det er totalt seks slike bord i klasserommet. Bordene er store og tar mye plass i rommet, slik at det er liten avstand mellom noen av bordene. Når elevene er permanent plassert i grupper innebærer det at en del av elevene sitter med ryggen eller siden til tavlen og kateteret. Det er ikke fysisk mulig å skille de store bordene i enkeltbord. Elevene kan sette opp skillevegger mellom egen arbeidsplass og andre elever ved samme bord. Elevene velger selv om de vil ha og når de vil ha skilleveggene oppe, og det er varierende i hvilken grad de benytter seg av denne muligheten. Vanligvis er det fire til seks elever som har skilleveggene oppe. I løpet av den perioden feltarbeidet pågår bytter elevene plassering på gruppene tre ganger.



(Figur 1)

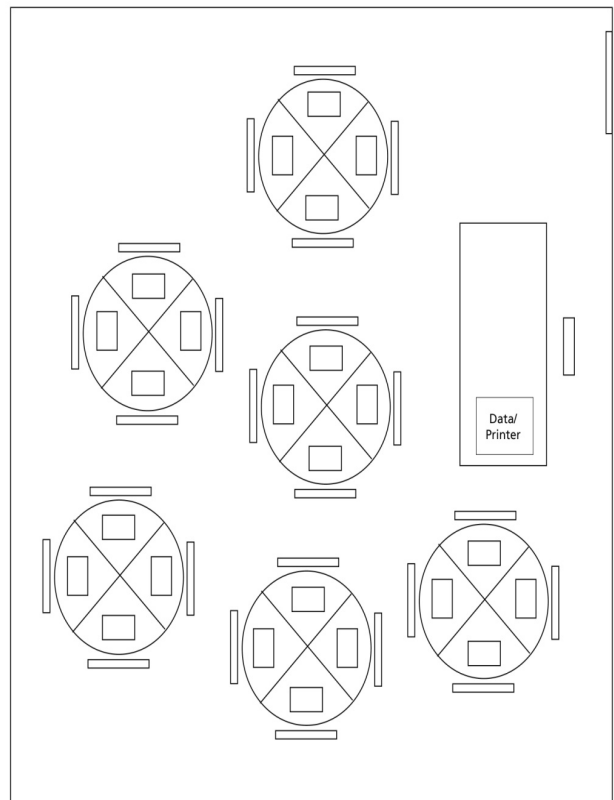
Den fysiske utformingen av klasserommet med kateteret på en forhøyning lengst fremme ved tavlen, kommuniserer en ”tradisjonell pedagogikk”, hvor læreren og lærerens formidling er i sentrum for elevenes aktivitet (Dewey, 1916). Samtidig kommuniseres et brudd med en slik forståelse, ved at klasserommet er møblert i permanente grupper. Klasserommet som romlig ressurs (Kress, 2005) representerer noen muligheter, men som det senere vil fremgå av analysene, så aktiviseres denne ressursen på ulike og til dels på motstridende måter av *aktørene*, lærere og elever.

Naturfagsalen er gammel og slitt og innredningen er fra da skolen ble bygget. Som klasserommet er også naturfagsalen et rektangulært rom. Tavlen er montert på den ene kortveggen. Foran tavlen går det en lang demonstrasjons- og arbeidsbenk. Dette er ”lærers” benk, og vanligvis er det her lærer viser og demonstrerer forsøk for elevene. Fra lærers benk og videre bakover er klasserommet organisert i to rader med fire benker på hver rad. Ved hver benk er det sitteplass til fire elever. Langs den ene langsiden er det vinduer ut til et friområde. Langs den andre langsiden og på kortveggen bak i klasserommet er det glass-skap med diverse utstyr til bruk i naturfag. Elevene har vanligvis ikke faste plasser i naturfagsalen, men setter seg der de selv ønsker.



(Figur 2)

Datatarommet ligger litt lenger borte i samme gang som klasserommet. Dette rommet er vanligvis reservert til klassen en norsktime i uken, og brukes ellers av og til i andre timer. Når datarommet er tilgjengelig, får elevene mulighet til å bruke dette i noen av klassens studietimer eller arbeidstimer. Datarommet er forholdsvis nyinnredet. Det er et stort rektangulært rom hvor datamaskinene er plassert på runde bord, fire på hvert bord. Midt på den ene langsiden i rommet står det et større kontorbord med en datamaskin, dette er lærerens plass. Her er også printeren plassert. Langs den andre langsiden er det vinduer.



(Figur 3)

Timeplanen

Timeplanen kommuniserer og ”strukturerer” skolens innhold. Den angir hvilke fag elevene skal arbeide og hvor mye tid som skal anvendes på de ulike fagene, og kommuniserer på denne måten hva samfunnet anser som viktige fagområdene for elevene i skolen (Gundem, 1998). Timeplanen i 8a (9a) følger i utgangspunktet en fast struktur, men denne strukturen endres når andre aktiviteter som tur/ekskursjoner, prøver og prosjekter kommer inn i stedet for de oppsatte fagene. På samme måte som klasserommets møblering kommuniserer et brudd med en tradisjonell pedagogisk praksis, kommuniserer også timeplanen et brudd med en tradisjonell forståelse av skolens fagområder. I tillegg til at timene angitt på planen er definert i forhold til ulike fagområder (matematikk, norsk, kroppsøving osv.), er også noen av timene definert som *studie*. Mens de tradisjonelle fagområdene kommuniserer et bestemt faglig innhold, kommuniserer termen *studie* først og fremst en arbeids- eller organiseringsform. Implisitt kommuniserer termen en elevrolle hvor elevens identitet knyttes sterkere opp til selve arbeidsmåten enn til et bestemt faglig innhold. Termen *studie* skaper forventninger om en *studerende* elev. Forestillingen om en *studerende* elev skaper forventninger om en elev som sitter rolig på egen plass og arbeider selvstendig uten å forstyrre miljøet rundt seg, og slik kommuniserer også termen implisitt en forståelse av undervisning og læring (Kress, 2005).

Studietimene legges periodevis til ulike timer på timeplanen. Disse periodene er ganske lange, og varierer mellom ett og to skift i halvåret i den tiden feltarbeidet pågår. På timeplanen som vises her er studietimene lagt til 6.time tirsdag, 5.time onsdag og 2. time fredag. På denne timeplanen er det enkelttimer i fagene kristendom og livssyn, norsk og matematikk som omgjort til studietimer.

Uke 4:

	mandag	tirsdag	onsdag	torsdag	fredag
1.time	Matematikk	Engelsk	Engelsk	Kunst og Håndverk	Kropps-øving
2. time	Krl	Norsk (data)	Samfunns-fag	Kunst og Håndverk	<i>Studie</i>
3.time	Natur og miljø/Eng	Naturfag	Norsk	Samfunns-fag	Norsk
4.time	Natur og Miljø/Eng	Tilvalg (språk)	Norsk	Studie	Klassens time
5.time	Samfunns-fag	Klassens time	<i>Studie</i>	Kropps-øving	Matematikk
6.time	Samfunns-fag	<i>Studie</i>	Musikk	Kropps-øving	Tilvalg

Aktørene

Klasse 8a er en av seks åttende klasser som starter opp ved skolen høsten -05. *Elevene* i klassen kommer fra fire ulike barneskoler. Det er til sammen tjuefire elever i klasse 8a, tolv gutter og tolv jenter. I løpet av 8.klasse flytter en av jentene, og på slutten av samme skoleår begynner det en ny gutt i klassen. Elevene i klasse 8a (9a) har stort sett all undervisning i samlet klasse, bortsett fra en gutt og en jente som går ut to timer i uken for å ha spesielt tilrettelagt skrive- og leseopplæring. Klassen er delt i halv klasse to timer i uka, og delingstimerne brukes til naturfag og engelsk. Elevene blir av lærerne beskrevet som sosiale og livlige, en klasse "som lever en del". Klassen beskrives også som en klasse som faglig ligger noe under gjennomsnittet, men lærerne gir samtidig uttrykk for at elevene er ivrige og opptatt av "å få det til". Klassen blir omtalt som inkluderende, og i observasjoner fra klasserommet er det ingen av elevene som ser ut til å være sosialt isolerte. Eleven har en hyggelig omgangstone, og gir inntrykk av å være hjelpsomme og oppmerksomme mot hverandre. I løpet av den perioden feltarbeidet pågår observeres bare en episode hvor to av elevene i klassen tydelig er i åpen konflikt med hverandre og må ha hjelp fra lærer for å håndtere situasjonen.

En av elevene har en individuell plan i engelsk. Ellers gir lærerne uttrykk for at den vanlige arbeidsplanen tilpasses og justeres underveis i forhold til enkeltelevers behov. To elever i klassen, en gutt og en jente, er i løpet av den tiden feltarbeidet pågår i ulike perioder med på ”alternativ skoledag”.

I friminuttene har elevene lov til å være inne i klasserommet, og det er ofte elever som sitter igjen inne i stedet for å gå ut. Noen av elevene gjør lekser, men friminuttene er først og fremst en sosial arena for elevene.

Lærerne

Observasjonene i klasserommet er knyttet til fagene norsk, matematikk, engelsk, naturfag, samfunnsfag og kristendom og livssyn. I åttende klasse er det fem lærere som underviser i disse fagene. Andersen underviser i norsk, Bjerke underviser i matematikk, Kristiansen i engelsk, Dalen i samfunnsfag og Evenesen i kristendom og livssyn. I niende klasse får klassen ny engelsklærer, Fredriksen, samtidig som Andersen som underviser i norsk i åttende klasse overtar undervisningen i samfunnsfag. I en periode i løpet av feltarbeidet har Bjerke permisjon, og Hansen kommer i denne perioden inn som vikar for Bjerke. Totalt er det sju lærere som deltar i studien. Andersen og Bjerke er kontaktlærere i klassen.

Fag	norsk	matematikk naturfag	engelsk	samfunns- fag	krl
8.klasse	Andersen	Bjerke	Kristiansen	Dalen	Evenesen
9.klasse	Andersen	Bjerke (Hansen)	Fredriksen	Andersen	Evenesen

I denne studien er det lærerens handlinger som er i fokus, og ikke læreren som person. Den enkelte lærers alder, kjønn, bakgrunn og erfaring er derfor ikke inkludert i dataene.

4.2 *Aktiviteter – leksjonsmønstre*

Hvilke aktiviteter fremtrer i klasserommet, og hvilke dominerende interaksjonsmønstre representerer disse? Denne første organiseringen av materialet er inspirert av Klette (2003a), Sahlström (1999) og Lindblad og Sahlström (1999).

I forbindelse med evaluering av L-97 utviklet Klette og Hagtvedt (Klette, 2003a) et punktobservasjonsskjema til kartlegging og registrering av arbeidsformer/aktiviteter i klasserommet. Observasjonene registreres i et skjema der aktiviteter for de ulike aktørene (lærer, klassen og en enkeltelev) blir krysset av hvert femte minutt etter på forhånd definerte observasjonskategorier. Fokus for disse observasjonene skulle være observerbar atferd og aktiviteter som foregikk i klasserommet, og ikke meningsnivået. Punktobservasjonsskjemaet registrerer ikke den faktiske tiden anvendt på de ulike aktivitetene, men den relative tidsbruken mellom disse. På den måten kan punktobservasjonene gi indikasjoner på sentrale aktiviteter og tidsbruk i klasserommet. Skjemaet har mange kategorier knyttet til hva lærer gjør, hva klassen gjør og hva enkeltelever gjør (Klette, 2003a). Skjemaet er basert på gjensidig ekskluderende observasjonskategorier, hvor det bare krysses av for hovedaktiviteter i det bestemte tidsintervallet. Min interesse i denne første fasen av feltarbeidet er å kartlegge aktiviteter i klasserommet gjennom en ordinær skoleuke, og punktobservasjonsskjemaet ble anvendt med dette som formål.

Analysen²⁰ av registrerte punktobservasjoner den første uka viser to dominerende aktiviteter i klasserommet, det jeg videre beskriver som lærerledet undervisning²¹ og individuelt elevarbeid²². Analysene tydeliggjør et interessant forhold mellom tid anvendt på disse. I ni av totalt tjue timer som observeres den første uka, forekommer både lærerledet undervisning og individuelt elevarbeid. Disse ni timene viser variasjon i forhold til hvor mye av den totale

²⁰ For en skjematisk oppsummering av punktobservasjoner se Vedlegg 4

²¹ Jeg bruker her kategorien lærerledet undervisning som en samlebetegnelse på Klettes kategorier *lærer forteller/foreleser/forklarer/instruerer/ gir beskjed til oppgavene og helklassesamtale* og *klassen lytter/hører på lærer og svarer på spørsmål/deltar i diskusjon*.

²² Individuelt arbeid blir her brukt som en samlebetegnelse for Klettes kategorier *klassen jobber individuelt/sitter stille* og *lærer gir individuelle hjelp/sitter ved katetret*

tiden som anvendes til felles lærerstyrte aktiviteter og hvor mye som anvendes til individuelt elevarbeid. En sammenligning av punktobservasjonene fra disse timene avtegner et mønster. Alle timene innledes av lærer med en form for felles aktivitet for klassen (lærer forteller / forklarer / instruerer / gir beskjed til oppgavene / helklassesamtale). Deretter anvendes resten av tiden til individuelt elevarbeid (klassen jobber individuelt / sitter stille). Kun i *en* av disse ni timene forekommer det *to* aktivitetsskift, først et skifte fra lærerledet undervisning til individuelt elevarbeid, og så helt i slutten av timen et skifte fra individuelt elevarbeid tilbake til lærerstyrt undervisning²³. I evalueringen av L-97 pekes det på at det i klasserommet er få felles oppsummeringer av elevenes individuelle arbeid (Haug, 2003). Oppsummeringen av punktobservasjonene antyder også et fravær av felles oppsummeringer i dette klasserommet.

Tre av de nitten timene som observeres første uke er gjennomgående krysset av med felles lærerstyrte aktiviteter. Det forekommer ikke individuelt elevarbeid med oppgaver i disse timene. Seks timer er gjennomgående krysset av med individuelt elevarbeid. Bortsett fra en avkryssing innledningsvis i kategorien lærer småprater / gir beskjeder og klassen lytter / hører på lærer, anvendes all tid i disse timene til individuelt arbeid med oppgaver.

Bare i en av de observerte timene denne første uken blir det krysset av i kategoriene klassen jobber i gruppe og lærer gir hjelp til grupper. Dette er en time hvor lærer organiserer elevene i grupper, og hvor oppgavene det arbeides med løses i fellesskap i disse gruppene. Hos Klette (2003b) utgjør andelen gruppeorientert arbeid 10% av registrerte arbeidsformer på 9.trinn, og gruppeorientert arbeid fremstår som den arbeidsformen som er minst brukt i ungdomsskoleklasserommet. Klette oppgir at gruppearbeidsformen på ungdomstrinnet ofte er et resultat av spontane forhandlinger mellom elever og lærer, hvor elevene der og da uttrykker et ønske om å arbeide med oppgavene i grupper i stedet for å løse disse individuelt.

Oppsummeringen av punktobservasjonene viser mønstre som er sammenfallende med Sahlströms (1999) kategorier *fellesleksjoner*, *arbeidsleksjoner* og *blandingsleksjoner*. Disse kategoriene blir i fase to i analyseprosessen anvendt

²³ Se Vedlegg 4, s.269, Dag 5, 5.time

som analytiske redskap i en systematisk gjennomgang av alle feltnotat og videoopptak som inngår i det totale datamaterialet²⁴. Kategoriene bidrar både til å gi en oversikt over det totale materialet og til å tydeliggjøre noen sentrale tendenser. Blandingsleksjoner fremstår som den største kategorien i dette materialet. Disse utgjør også den største kategorien i Sahlströms (1999) studie. Blandingsleksjonene har en tydelig todelt undervisningsstruktur, slik oppsummeringen av punktobservasjonsskjemaet viser, med lærerstyrte fellesaktiviteter først og deretter individuelt elevarbeid. I blandingsleksjonene sett under ett forekommer det sjelden mer enn ett aktivitetsskifte. Dette kan sies å være en sentral tendens i det totale materialet.

Det er gjennomgående få leksjoner i det totale materialet som bare består av lærerstyrt undervisning og som dermed kan karakteriseres som fellestimer. Tilsvarende er det over dobbelt så mange leksjoner i det totale materialet som kan karakteriseres som arbeidsleksjoner. Arbeidsleksjonene består i all hovedsak av individuelt elevarbeid og arbeid i par eller ad hoc organiserte smågrupper. Organisert gruppearbeid er så å si fraværende i det totale materialet²⁵. I og med at feltarbeidet ble startet opp mens L-97 fremdeles var gjeldende som læreplan, er fravær av gruppearbeid som arbeidsmåte i klasserommet et interessant funn. Ved innføringen av L-97 ble ungdomsskoletrinnet pålagt å anvende minst 20% av det samlede årstimetallet til tema- og prosjektarbeid. Pålegget om et bestemt timetall ble senere fjernet. Funnene i denne studien kan tolkes som at læreplanens vektlegging av tema- og prosjektarbeid som arbeidsmåte har hatt lite gjennomslag i den daglige praksisen i klasserommet.

Kategoriene felleleksjoner, blandingsleksjoner og arbeidsleksjoner er grove kategorier som beskriver noen dominerende interaksjonsmønstre på tvers av fag. For å synliggjøre noen kvaliteter ved disse interaksjonsmønstrene presenteres tre ”bilder” fra klasserommet.

²⁴ Se Vedlegg 5, for en skjematisk fremstilling av denne organiseringen av materialet

²⁵ I skolens handlingsplan står det at alle klasser er forpliktet til å gjennomføre et prosjekt hvert halvår, og prosjektmetoden er lagt inn som et obligatorisk kurs på høsten i 8. klasse. Feltarbeidet startet opp desember i 8. klasse og ble avsluttet i januar 9. klasse. I elev- og lærerintervjuene refereres det til et gruppebasert tverrfaglig prosjekt som ble gjennomført i 8. klasse og også til noen gruppebaserte prosjekt som har vært gjennomført i noen av fagene i løpet av den tiden feltarbeidet har pågått. Disse ble ikke gjennomført i de skoletimene som inngår i datamaterialet.

4.3 *Tre ”bilder” fra klasserommet*

Hvilke interaksjonsmønstre som er dominerende i klasserommet og hva disse mønstrene kvalitativt innebærer er betydningsfullt i forhold til elevers læring og sosialisering (Lindblad & Sahlström, 1999; Säljö, 2001, 2006; Wertsch, 1998). De følgende ”bildene” som presenteres er alle basert på feltnotat²⁶ fra observasjoner i klasserommet.

4.3.1 Fellesleksjoner

Av det totale materialet på 106 timer, er 15 timer kategorisert som fellesleksjoner. Fellesleksjonene forekommer i norsk, samfunnsfag, matematikk og naturfag. Utdraget fra fellesleksjonen som presenteres her er hentet fra en matematikktime. Hovedaktiviteten i denne timen er felles gjennomgang av matematikkoppgaver på tavlen. Underveis diskuterer elevene oppgavene seg imellom, men dette er ikke et arbeid som kan kategoriseres som individuelt arbeid med oppgaver. Lærer innleder timen med å fortelle elevene hva de skal arbeide med og bruker deretter hele timen til felles gjennomgang av algebra, negative og positive tall. Lærer avslutter timen med å oppsummere hva som har vært arbeidet i denne timen og gir også kort informasjon om hvordan det skal arbeides videre med samme tema fremover. Elevene sitter hele timen på egne faste plasser i klasserommet, mens lærer stort sett beveger seg fremme ved tavlen. I utsnittet som presenteres vises lærers og elevers samhandling den første halvdel av timen, rundt tjue minutt av den totale tiden. Det er mandag morgen. I begynnelsen av timen er det en ganske laber stemning. Elevene er morgentrøtte. Mange av elevene ser ut som de bare er ”fysisk” tilstede. De ligger, mer enn sitter ved pulten og virker rimelig uinteressert. Etter hvert som timen utvikler seg er det flere og flere elever som ”våkner” og deltar aktivt. Det er en hyggelig tone blant elever og lærer, og ved timens slutt er det mye positiv energi i klasserommet.

²⁶ I metodekapittelet viser jeg til Flewitt (2006) som argumenterer for at en transkribert tekst av visuelle data er en *re-presentasjon* og en *fortolkning* av data. Den transkriberte teksten er en re-presentasjon av noen forhold ved den observerte situasjonen, og det er forskeren som velger ut og formidler et innhold som er representativt på grunnlag av forskningsspørsmålene. På samme måte kan feltnotat leses som en *re-presentasjon* og *fortolkning* av hendelser i klasserommet. Selv om feltnotatene er en empirisk og detaljert beskrivelse av ”det som skjer”, er det forskeren, som på grunnlag av forskningsspørsmålene, velger ut det bestemte innholdet og noen bestemte forhold ved den observerte situasjonen.

(Matematikk 27.03.06, 1.time)

Mandag morgen. Det er rolig i klasserommet. De fleste elevene sitter på plassene sine. Noen prater lavmælt sammen. Lærer kommer inn og går frem til kateteret. Elevene reiser seg, og lærer og elever hilser godmorgen. Lærer sier han håper elevene har hatt en god helg, og skriver så på tavlen $\langle 5a + 3b \rangle$ ²⁷. Lærer ser utover klassen, elevene virker trøtte og ser avventende på lærer.

"Ok, vi finner frem mattebøkene"²⁸ sier lærer til klassen. Mens elevene romsterer etter bøkene, forsetter lærer "Bokstavene er ikke problemet når det gjelder algebra, men...", Aslak er kjøpt ute og svarer, "Negative tall". Lærer nikker bekreftende, snur seg mot tavlen igjen og skriver noen regnestykker. Han leser høyt mens han skriver

$$\langle a + a + a + a + a = 5a$$

$$b + b + b + b + b = 5b$$

$$a + b + a + b + a = 3a + 2b \rangle$$

"Appelsiner og bananer skal ligge i hver sin kurv" sier han og ser ut over klassen "Hva betyr det?". Elevene virker fremdeles trøtte, og noen strever enda med å finne frem bøkene sine. Lærer fortsetter å skrive på tavlen og leser fortsatt høyt samtidig som han skriver $\langle 5a + 3b \rangle$. "Du kan aldri si at dette er 8ab". Han ser ut på elevene, venter en liten stund før han fortsetter "5a + 3b, det går ikke an å legge disse to sammen". Han rister på hodet mens han snakker. Ser igjen ut på elevene, skriver et nytt stykke på tavlen og leser høyt mens han skriver $\langle 5a + 5 \rangle$. "Hva blir dette, da?" sier han til klassen mens han løfter hendene spørrende opp i luften. De fleste elevene ser opp på tavlen, noen har hånden oppe, mens et par ser nølende ut, hendene har stoppet på vei opp, elevene virker usikre på svaret. Lene er den som får svare "det blir 5a + 5". "Flott!" kommenterer lærer, "men hva med $\langle 5a + 5a \rangle$ " sier mens han skriver på tavlen. Petter svarer ivrig, uten å rekke opp hånden "10a". Lærer nikker bekreftende til Petters svar og visker av tavlen.

"Nå skal jeg stille dere noen spørsmål, disse tar vi som hoderegning". Lærer presenterer en del mattestykker muntlig, og elevene får komme med forslag til svar. Det er mange elever som rekker opp hånden og vil delta. "3a + 5 + 7, hva blir det?", spør lærer. Igjen er det mange elever som rekker opp hånden. Erik får svare "3a + 12". Lærer bekrefter svaret, men stiller så et nytt spørsmål "Hva med 3a - 5 - 7a, hva er svaret her?". Denne gangen er det ingen som rekker opp hånden. Lærer ser avventende ut på klassen, skriver så regnestykket og også svaret på tavlen $\langle 3a - 5 - 7a = -4a - 5 \rangle$. Lærer leser høyt regnestykket og svaret. Han lar svaret "henge i luften" en kort stund. Så spør han ut i klassen om hva det er elevene opplever problematisk med dette regnestykket. Fremdeles er det ingen av elevene som rekker opp hånden. Etter en stund sier lærer mens han peker på svaret i regnestykket "Her får vi et negativt tall i svaret. Synes dere det virker rart?" Noen elever nikker, noen ser avventende på lærer. "Dette må vi forsøke å finne ut av", sier lærer. Alle elevene følger nå oppmerksomt med når lærer forsetter. Lærer tegner en tallinje med negative og positive tall på tav-

²⁷ $\langle \dots \rangle$ viser det som lærer skriver på tavlen

²⁸ Direkte tale er i feltnotatene referert i kursiv

len. Forteller elevene at når de summerer negative tall med hverandre, så vil svaret bli negativt. Camilla spør lærer når negative tall blir pluss. Lærer skriver et eksempel til på tavlen $\langle 3a - 5 - (7 - 7a) = 10a - 12 \rangle$. Han viser og forklarer hva som skjer når en tar vekk parentesene $\langle 3a - 5 - 7 + 7a = 10a - 12 \rangle$. Flere av elevene ser ut som de strever med å forstå det lærer forklarer. En del elever diskuterer seg imellom mens lærer snakker og forklarer.

Lærer skriver et nytt stykke på tavlen, $\langle - 3 \times - 3 \rangle$. Han spør elevene hva de tror svaret blir her. Ida spør nølende "blir det - 9?" Mikal protesterer og sier høyt "nei, det blir + 9". Lærer kommenterer ikke verken Mikals eller Idas svar, og de andre elevene begynner ivrig å argumentere seg imellom om hva de mener er det rette svaret. Lærer lar elevene være i denne diskusjonen en stund. Så ber lærer Mikal begrunne hvorfor han mener svaret blir + 9. Mikal forklarer at minus blir til pluss når to negative tall multipliseres med hverandre. Lærer nikker bekreftende til Mikals svar, henvender seg til klassen "Hvordan er formen, går det bra?". "Ja, vi henger med", sier Marius og flere elever nikker bekreftende med hodet. Alle ser frem. "Vi prøver oss på noen flere stykker" sier lærer og skriver på tavlen.....

Slik fortsetter det til timen er slutt. Lærer presenterer ulike oppgaver på tavlen og elevene løser oppgavene sammen med lærer i fellesskap. Lærer presenterer og bearbeider lærestoffet sammen med elevene. Lærer velger ut lærestoffet, skriver oppgaver på tavlen og styrer og leder diskusjonen og samtalen i klasserommet. Timen er en blanding av instruksjon om et tema (algebra, forholdet negative og positive tall) og en helklassesamtale med elevene om det lærestoffet lærer presenterer i denne sammenheng (Jfr Klettes (2003a) kategorier *lærer forklarer/instruerer/helklassesamtale*). Læreren har hoved-regien hele timen og er den som markerer begynnelse og slutt. Elevene hører på lærers gjennomgang på tavlen, svarer på lærers spørsmål, skriver ned oppgaver fra tavlen og diskuterer matematiske problemstillinger med medelever (jfr Klettes (2003a) kategorier *klassen lytter/hører på lærer/svarer på spørsmål/deltar i diskusjon*). Noen av elevene stiller underveis spørsmål til lærer om lærestoffet.

Den dominerende interaksjonsformen i denne fellesleksjonen er helklassesamtalen. Lærer henvender seg kollektivt til klassen, og en og en elev får svare på lærers spørsmål. I løpet av samtalen forekommer det også at noen elever tar ordet uten at de eksplisitt er gitt ordet av lærer. Den kollektive samtalen blir tidvis avløst av små spontane diskusjoner elevene imellom. Disse småsamtalene blir "heftet" på og blir underveis en del av den kollektive samtalen. I

tillegg til den faglige samtalen henvender lærer seg personlig til elevene i løpet av timen, som ”Hvordan er formen, går det bra?”

Alle elevene har læreboken oppe på pulten, men den er ikke i bruk løpet av denne timen. Lærestoffet i timen er de oppgavene som blir presentert skriftlig på *tavlen*, eller i muntlig form. Læreren bruker tavlen til å skrive oppgaver og løsninger på oppgavene. Han bruker også tavlen til å tegne opp en tallinje, hvor han forklarer forholdet mellom positive og negative tall.

I slutten av timen er det en del elever som gir uttrykk for at de strever med å forstå algebra og forholdet negative og positive tall. Lærer sier til elevene at han forstår at de synes dette er vanskelig, men at de skal arbeide videre med algebra utover i uken og at elevene vil oppleve at det som nå er problematisk vil falle ”på plass” etter hvert.

Oppsummering

Et interessant trekk om vi ser denne leksjonstypen under ett er at de fleste fellesleksjonene i materialet forekommer i begynnelsen av ukene, ofte i forbindelse med gjennomgang av et nytt tema. Den dominerende interaksjonsformen i fellesleksjonene er interaksjonen lærer – hel klasse, og denne varierer mellom kategoriene *lærer instruerer/gir beskjeder*, *spørsmål/svar formen* og *helklassesamtale* (Klette, 2003a). Samtalene kan også variere slik som dette bildet viser, mellom samtale i hel klasse og små samtaler elevene imellom. I denne timen er det lærer som velger ut oppgavene som presenteres, men elevene blir ”invitert” inn av lærer til å delta underveis, både gjennom den kollektive samtalen og også via korte elevdiskusjoner. Elevenes svar eller innspill blir deler av innholdet i timen, og gjennom innspillene bidrar elevene også til å utvikle det innholdet som presenteres av lærer (jfr. svarene til Ida og Mikal som setter i gang en diskusjon blant de andre elevene). Elevene kan være involvert i oppgaveløsning i fellesleksjoner, men da er dette oppgaver som løses i fellesskap og i samarbeid med medelever. I fellesleksjoner kan det også inngå skriftlige aktiviteter, eksempelvis slik som i denne timen hvor elevene noterer oppgaver fra tavlen i arbeidsbøkene sine.

4.3.2 Arbeidsleksjoner

Av det totale materialet på 106 timer, er 38 timer kategorisert som arbeidsleksjoner. Kategorien arbeidsleksjoner kjennetegnes ved at det ikke forekommer noen form for felles gjennomgang av lærestoff eller oppgaver som klassen/elevene arbeider med. All tid er satt av til individuelt arbeid med oppgaver. Som nevnt innledningsvis har skolen vedtatt i sin handlingsplan at hver klasse skal sette av minimum tre skoletimer i uken til studietimer. Dette er timer hvor elevene skal arbeide etter en arbeidsplan og selv bestemme hvilket fag og hvilke oppgaver de vil arbeide med. I løpet av feltarbeidet blir ”vanlige” timer noen ganger omgjort til såkalte studietimer. Dette kan være ganger hvor den faste læreren er syk og klassen har vikar. Andre ganger forhandler elevene seg fram til å omgjøre ”vanlige” timer til studietimer, med begrunnelsen om at de har mye arbeid som må gjøres ferdig innen en bestemt frist. I tillegg til det som blir beskrevet som studietimer på timeplanen er det også en del timer innenfor de enkelte fagene som av lærer og elever blir beskrevet som arbeidstimer. Dette er også timer hvor elevene, som i studietimene, arbeider individuelt med oppgaver gjennom hele timen. Den uttalte forskjellen mellom studietimer og arbeidstimer er at i studietimene kan elevene selv velge hvilket fag og hvilke oppgaver de ønsker å arbeide med, mens i arbeidstimer må eleven først og fremst arbeide med oppgaver i tilknytning til det bestemte faget som står på timeplanen. Dersom elevene i slike arbeidstimer er ferdige med alle oppgavene på planen i det bestemte faget, kan de selv velge å arbeide med oppgaver i andre fag. Studietimer og arbeidstimer utgjør de leksjonene som inngår i kategorien arbeidsleksjoner i materialet, og til sammen utgjør disse en tredjedel av det totale materialet. Dette er et interessant funn som viser et annet omfang av arbeidsleksjoner enn det som kommuniseres gjennom den ukentlige timeplanen.

”Bildet” som presenteres under er hentet fra en studietime. All tid anvendes her til individuelt arbeid med oppgaver, og det blir ikke brukt noe tid på felles gjennomgang eller felles oppsummering av det individuelle arbeidet. Elevene styrer egen bruk av tid, og de velger også hvilke oppgaver på arbeidsplanen de vil arbeide med. I forhold til den timen som presenteres her innebærer det arbeider elevene med ulike fag og ulike oppgaver i tilknytning til fagene. Oppgavene på planen viser til oppgaver i de ulike lærebøkene, og det forventes at elevene svarer individuelt på disse i arbeidsbøkene sine.

Elevene sitter plassert slik de alltid gjør i klasserommet, i grupper på fire. I løpet av timen er det flere av elevene som beveger seg vekk fra de faste plassene sine, både for å få faglig hjelp, låne utstyr av og for å prate sosialt med medelever. Lærer sitter stort sett oppe ved kateteret timen igjennom, men er nede i klasserommet og hjelper en elev som rekker opp hånden og spør om hjelp.

(Studietime 11.01.06, 2.time)

Det har ringt inn til tredje time. Lærer kommer inn og går opp til kateteret. Elevene reiser seg fra plassene sine. Lærer stiller seg opp ved siden av kateteret. *"God morgen. Vær så god og sitt ned. Det er studietime denne timen her. Jeg minner om at spørsmålene på arbeidsplanen skal være ferdige til i morgen. Jeg ønsker også at dere skal ha lest igjennom teksten i boken til i morgen, slik at dere har forkunnskaper til timen. Hvis dere sitter rolig denne timen kan jeg klare å skrive karakterer i arbeidsbøkene, slik at dere kan få de igjen i slutten av timen. Er det noen spørsmål før vi kommer i gang?"* Ingen av elevene svarer og lærer forsetter *"Da bare kaster vi oss over bøkene"*. Læreren står og ser utover klassen mens elevene finner frem arbeidsplan og bøker. Han setter seg så ved kateteret og begynner å gå igjennom arbeidsbøkene til elevene. Elevene begynner så smått å komme i gang med arbeidet. Noen bruker fremdeles tid på å få opp bøkene, andre småprater eller holder på med andre ting som å rydde i penalet, rydde i ranselen eller skrive på et ark. Lærer ser opp fra arbeidet sitt og ser ut over klassen. *"Nå må vi komme til ro, det er mye prating her inne"*, kommenterer han.

Nede på en av gruppene går Bjørn bort til Erlend, og de to tuller med hverandre. Bjørn går etter hvert tilbake til sin plass. Mikal og Camilla prater sammen, Det gjør Lene og Erik også.

"Nå må vi komme til ro", sier lærer igjen. Elevene fortsetter på samme vis. Noen arbeider, noen prater, noen gjør andre ting. Lærer henvender seg igjen til klassen. *"Går det an å skru ned volumet? Dere må viske hvis dere skal samarbeide"*. Lærer sitter fortsatt ved kateteret. Elevene på de tre bakerste gruppene i klasserommet sitter og småprater med hverandre, og det er en del lyd i rommet. *"Nå må dere komme til ro"*, sier lærer med en litt mer irritert stemme. *"Jeg klarer ikke å konsentrere meg, og jeg får ikke skrevet på karakterer på oppgavene. Det at jeg ikke blir ferdig er deres valg"*. Lyden demper seg. Erlend går opp til kateteret og snakker med lærer, så går han ut av klasserommet. Elevene arbeider med ulike fag, samfunnsfag, matte, engelsk, naturfag. Mikal prater stort sett hele tiden. Mari tegner på meldeboka. Anne hører på musikk mens hun arbeider. Anders rekker opp hånden. Lærer går ned til Anders. Erlend kommer inn igjen og går tilbake til plassen sin. Han involverer seg i en samtale på gruppen mellom Camilla, Mikal og Stian. Ole og Bjørn prater sammen. Ida går bort til Mikal for å låne blyantspisser. Hilde, Aslak, Marius og Petter arbeider konsentrert og lar seg ikke forstyrre av de andre.

Etter at lærer har snakket med Anders reiser han seg, står og ser utover klassen en liten stund, går så opp og setter seg ved kateteret igjen. Det er en del småprat mellom elevene. Lærer reiser seg og blir stående ved siden av kateteret og ser utover klassen. Lærer sier til klassen *"Jeg er enda ikke fornøyd med arbeidsroen her inne"*. Elevene demper seg mens lærer snakker. Etter en stund tar praten seg opp igjen. Mikal og Camilla fortsetter å småprate. Ole, Bjørn og Helene prater sammen, både om oppgaver de holder på med og om andre ting. Stian er litt bestyrtet fordi lærer sto rett ved siden av han, mens Ingrid skrev av hans arbeidsbok. Ingrid beroliger han med at læreren ikke har merket noe. De to bakerste gruppene i klasserommet prater hele tiden. Mikal går ned til den bakerste gruppen. Anne sitter og tegner på pulten. Erik og Lene stikker hodene sammen bak skilleveggen, hva holder de på med? Mari sitter og arbeider. Ida går bort til Stian og spør om hjelp med mattestykkene. Ingrid hiver lapp til Anne. Lærer fra kateteret *"Vet dere hva. Det har generelt vært mye prating. Vis de siste tjue minuttene at dere kan sitte rolig"* Eleven roer seg igjen, men etter hvert så vokser småpraten på seg.

Erlends gruppe prater videre. Erlend og Karoline prater i ett. Erlends stemme høres over alle de andre. Lærer sitter oppe ved kateteret og skriver. Mikal sin stemme høres også hele tiden. Lærer stiller seg opp foran klassen, ser utover og setter seg igjen ved kateteret etter en liten stund. Elevene på de bakerste gruppene i klasserommet småprater om løst og fast. Litt om skole, litt om fotball og litt om andre aktiviteter de gjør på fritiden. Lærer *"Slik som det ligger an nå, så får dere ikke igjen arbeidsoppgavene. Jeg klarer ikke å konsentrere meg. Det tror jeg mange andre her inne også har problemer med"*. Stian sender videre en lapp til Ida fra Ingrid. Bjørn rekker opp hånden, og lærer går ned til han. Noen av elevene ber Erlend om å tie stilt. Mikal og Camilla småprater fortsatt. Erlend klarer ikke å la være å prate, til tross for medelevers ytringer om at han skal tie stilt. Ida skriver lapp til Ingrid. Lærer går opp til kateteret igjen og forsetter med å gå igjennom arbeidsbøkene.

Det er helt stille i klasserommet. *"Yess!, jeg er ferdig med alle oppgavene"* sier Aslak høyt. Han "guler ut" på planen, og begynner å pakke sammen bøkene. Erlend prater ikke lenger, men sitter stille og ser seg rundt. Mikal prater fortsatt med Camilla, mens han samtidig skriver i arbeidsboken. Ida rydder i penalet og forteller Julie underveis om alt hun finner der. Hilde, Marius, Petter og Mads jobber konsentrert. De har holdt det gående med jobbing hele timen. Erik likedan og stort sett Julie også, når ikke de andre på gruppen har trukket henne inn sin samtale. Lene sender lapp til Bjørn. Ida skriver i hånden. Timen går mot slutten. Elevene begynner å pakke ned bøkene. Timen er i ferd med å løse seg opp. Lærer har også pakket ned sine ting, reiser seg og ser utover klassen. *"Et par beskjeder før vi går. Helt på slutten var det bra arbeidsro. Det har vært mye bedre før, hvorfor blir det sånn i dag? Jeg vet ikke. Jeg har ikke blitt ferdig med det jeg skulle gjøre, jeg klarte ikke å konsentrere meg. Jeg lure på hvordan dere har det. Noen elever er veldig flinke. Men tenk på de som vil gjøre noe. De klarer ikke å*

konsentrere seg. Fra nå av kommer jeg til å slå hardt ned på de som forstyrrer. Dette skal være et trivelig sted, med gode læreforutsetninger”

Lærer forlater klasserommet. Det er friminutt. Noen elever forlater rommet, mens en del blir sittende igjen.

I denne timen er elevene urolige, og det er mange ulike aktiviteter som pågår samtidig, elevene arbeider med oppgaver, noen prater sammen om andre ting, Anne hører på musikk mens hun arbeider, Ida rydder i pennalet og Ingrid skriver av Mikals arbeidsbok. Det er en grei tone blant elevene, de ser ut til å trives, og mange prater hyggelig sammen slik som blant annet Lene og Erik og Camilla og Mikal. Lærer gir flere ganger i løpet av timen tydelig uttrykk for at han ikke er fornøyd med støynivået i klassen, og han hysjer på og korrigerer elevene utover i timen. Hver gang lærer snakker til elevene, demper elevene seg, men etter en stund stiger lydnivået igjen og småpratene griper om seg. Lærer blir mer og mer irritert over elevenes oppførsel utover i timen, og dette viser seg i kommentaren til elevene avslutningsvis når lærer sier at han fremover kommer til ”å slå hardt ned på de som forstyrrer”.

Den dominerende interaksjonsformen i denne arbeidsleksjonen er interaksjonen elev – elev. Den fysiske utformingen av klasserommet inviterer til samhandling mellom elevene og kommuniserer implisitt et læringssyn hvor interaksjon elevene imellom forstås som en viktig betingelse for læring (Kress, 2005). Gjennom den fysiske utformingen av rommet skapes det noen muligheter for elevene, samtidig som disse også innebærer noen spesifikke forventninger til elevrollen. Det er mange elev – elev interaksjoner i løpet av denne arbeidsleksjonen, slik interaksjonen mellom Mikal og Camilla, Lene og Erik, Bjørn og Erlend er eksempler på. Interaksjonsformen avviker fra det Sahlström (1999) beskriver som ”standard” forståelser av hvordan interaksjonsformer i klasserommet er organisert, hvor det i all hovedsak er lærer som styrer og leder samtalen. Samtalene her er først og fremst småsamtaler mellom de elevene som sitter på samme gruppe, men det er også en del elever som beveger seg rundt i klasserommet og involverer seg i samtaler med elever som er plassert på andre grupper. Mange av disse samtalene er korte samtaler, hvor elevene spør hverandre om hjelp til oppgavene de arbeider med. Andre samtaler kan være sosialt småprat om andre ting.

All tid i denne timen er avsatt til elevenes arbeid med oppgaver på individuell basis. Elevene styrer selv bruk av tid og velger selv hvilke oppgaver fra *arbeidsplanen* de vil arbeide med. Slik blir arbeidsplanen et redskap (Säljö, 2006; Wertsch, 1998) som bidrar til å regulere og strukturere elevenes læringsarbeid. Som ”bildet” illustrerer så er det stor variasjon i hvordan elevene arbeider i denne timen. Noen elever arbeider konsentrert, tilsynelatende uforstyrret av andre aktiviteter rundt seg, slik som Hilde, Marius, Aslak og Petter er eksempler på. Andre elever er ”av og på”. De jobber litt, prater litt, jobber litt og prater litt i rykk og napp timen igjennom. Helene, Bjørn, Camilla og Mikal illustrerer denne kategorien elever. Andre elever igjen, som Erlend, strever med å komme i gang med det individuelle arbeidet. I denne timen forstyrrer Erlend både seg selv og medelever. Ida er en elev som er aktiv med ulike gjøremål. Hun går til Mikal for å låne blyantspisser, går til Stian for å få hjelp til mattestykker, skriver lapper til Ingrid og rydder i penalet.

I denne arbeidsleksjonen sitter lærer store deler av timen ved kateteret og er opptatt med å skrive kommentarer og karakterer i arbeidsbøkene til elevene²⁹. Dette er et arbeid som her er helt adskilt fra elevenes arbeid. To ganger i løpet av timen er lærer nede i klassen og hjelper først Anders og deretter Bjørn. Begge disse elevene rekker opp hånden og ber lærer om hjelp. Ellers tar ikke lærer personlig kontakt med noen av elevene. Lærer henvender seg kollektivt til klassen i begynnelsen, noen ganger underveis og i slutten av timen. Innledningen på timen er kort informasjon om lærerens forventninger til elevene i denne timen. Lærers henvendelser til klassen underveis og i slutten av timen er kollektive irettesettelser av elevatferd.

Oppsummering

Kategorien arbeidsleksjoner skiller seg fra både fellesleksjoner og blandingsleksjoner ved at elevene selv velger hva de vil arbeide med, og læreren har en mer tilbaketrukket rolle. I arbeidsleksjonene blir det ikke brukt noe tid på felles gjennomgang eller felles oppsummering av lærestoff. Et fellesstrekk ved disse timene er at elevene ofte er urolige, selv om det også er timer i materialet hvor elevene arbeider stille og konsentrert. Elevene har større bevegelsesfrihet enn i andre timer, og de har også mulighet til å gå ut på gangen for å sitte der og jobbe. Dersom det blir for mye uro er dette ”privilegier” som blir

²⁹ Jfr kategorien *Lærer sitter ved kateter* (Klette, 2003a)

inndratt. Elevene får da ikke lov til å bevege seg vekk fra egne plasser, og de får heller ikke lov til å samarbeide. Når lærer inntar en tilbaketrukket rolle, må elevene på egen hånd ta seg inn i oppgavene og drive seg selv fremover i eget læringsarbeid. Situasjonen krever stor grad av selvregulering av hver enkelt elev, og som ”bildet” illustrerer er det stor variasjon blant elevene i hvilken grad de klarer å regulere seg selv.

Selv om den fysiske utformingen av klasserommet kommuniserer forventninger om samarbeid og samhandling elevene imellom (Kress, 2005), er elevene ikke pålagt et slikt samarbeid. Samarbeid elever imellom oppstår ofte spontant, alt etter hvilke behov elevene har (som når Ida går bort til Stian for å spørre om hjelp med mattestykkene). Elevene er plassert i faste grupper, men kan til en viss grad selv velge hvem de ønsker (og hvem de ikke ønsker) å samarbeide med. En form for ”samarbeid” som blir synlig i arbeidsleksjonene er avskrift av arbeidsbøker, slik som her når Ingrid i skriver av Stians arbeidsbok.

Arbeidsinnsatsen til den enkelte elev avhenger også delvis av hvem elevene sitter på gruppe sammen med. I denne timen er Julie et eksempel på en elev som jevnt og trutt blir avbrutt av medelever, mens Erlend og Mikal er eksempler på urolige elever som ikke kommer i gang med eget arbeid og som forstyrrer medelever rundt seg.

4.3.3 Blandingsleksjoner

Av det totale materialet på 106 timer, er 53 timer kategorisert som blandingsleksjoner. Lindblad og Sahlström (1999) beskriver blandingsleksjoner som leksjoner hvor man har en eller annen lærergjennomgang som varer lenger enn to minutt, og hvor det der det forekommer ”bänkarbete” i en eller annen form. I blandingsleksjonen som presenteres i ”bildet” under her utgjør lærerledet undervisning mer enn halvparten av den totale tiden og pågår frem til det er 10 minutter igjen av timen. Da får elevene beskjed om å gå i gang med individuelt arbeid.

Utdraget her er hentet fra en engelsktime. Lærer informerer elevene innledningsvis om hva de skal gjøre i løpet av timen. Først gir lærer kort informasjon om en engelsk tekst elevene skal skrive. Deretter ”hører” han elevene i

hjemmelekse ved å stille spørsmål til elevene om bilder i læreboken. Lærer bruker så noe mer tid på å informere om en engelsk tekst elevene skal skrive. Tilslutt forklarer lærer fonetiske regler for uttale av noen lyder, før elevene får de siste 10 minuttene til å gjøre oppgaver på egen hånd.

Elevene sitter på egne plasser mens lærer leder timen. Lærer er fremme ved tavlen når han gjennomgår lekse, informerer om tekst og forklarer fonetiske regler for elevene. De siste ti minuttene av timen, når elevene arbeider individuelt med oppgaver, er det noen av elevene som beveger seg fra plassene sine. Lærer beveger seg også ”ned” fra området ved tavlen og rundt i klasserommet.

(Engelsk, 28.03.06, 1.time)

8.30

Lærer kommer inn, hilser god morgen til klassen og informerer kort elevene om en tekst de skal skrive og levere inn. Han forteller elevene at det er viktig at de kommer i gang og arbeider med teksten denne uken. Tema for teksten skal være å stjele eller ta noe fra noen andre. I tillegg til å bruke noe tid på den teksten elevene skal skrive, skal de denne timen også arbeide med fonetikk, sier lærer. Aller først skal de begynne med å gå igjennom hjemmelekse. Læreren ber elevene om å bla opp på side 131 i tekstboken. Lærer henvender seg til klassen *“Have you read and studied the pictures yesterday?”*. Noen av elevene nikker. Katrine og Petter sitter med skilleveggene oppe. Erlend og Stian småprater sammen mens lærer snakker. Lærer begynner å stille spørsmål til teksten og bildene i boken. Aslak, Erlend, Lene og Mads rekker opp og får svare på lærers spørsmål. Lærer kommenterer på engelsk elevenes svar. Mens dette pågår arbeider Anne og Julie med skriftlige oppgaver på arbeidsplanen. De fleste andre elevene ser ut til å følge med. Lærer sier til elevene, med utgangspunkt i bildene i læreboken, at elevene må huske å bruke beskrivelser og visualiseringer når de nå skal i gang med å skrive en engelsk tekst. Anne og Julie arbeider fortsatt med oppgaver på arbeidsplanen. Katrine skjuler seg bak skilleveggen, det ser ut som hun arbeider konsentrert med noe. Det samme gjør Hilde. Lærer forsetter å stille spørsmål til bildene i tekstboken. Erlend er ivrig og rekker opp hånden og får svare flere ganger. Mads har også hånden oppe og får svare. Lærer prater videre om bildene og kommenterer at få av elevene deltar i samtalen. *“I dag ser det ut som om det bare er Erlend som vet svaret”*, sier han til klassen. Julie, Anne, Katrine, Hilde, og Camilla gjør fortsatt oppgaver. Ingrid sitter gjemt bak permen sin og noen oppslåtte bøker som står på høykant. Flere av elevene småprater eller visker sammen rundt på bordene.

08.45

Lærer går over til å snakke mer direkte om den teksten elevene skal skrive. Han snakker på engelsk om hva elevene bør gjøre når de skal skrive en tekst, ut i fra den sam-

talen de har hatt omkring bildene i tekstboken. Lærer understreker at det er viktig å skildre, forklare og fortelle hvordan ting og personer ser ut for å skape forestillinger hos den som leser. Mens lærer snakker måler Erlend og Stian lengden på snorene i hettegenserne de har på seg. Julie arbeider videre med oppgaver på planen. Lærer forteller elevene at de kan selv velge sjanger når de skal skrive denne teksten. Sjangerveiledning har lærer lagt ut på *It's learning*³⁰. Elevene bør lese gjennom dette dokumentet, sier lærer, fordi dokumentet er en repetisjon av det som klassen arbeidet med i høst. Stian sin snor har forsvunnet inn i hetten, han strever med å få den ut. Lærer forteller videre at de underveis skal bruke teknikken prosessorientert skriving for å bli bedre skrivere. Elevene skal i første omgang skrive et foreløpig utkast. Dette utkastet må leveres inn innen tjuende april, og de vil så få tilbakemeldinger og kommentarer fra lærer slik at de kan forbedre teksten til et endelig utkast. Få elever ser ut til å høre etter.

08.55

Læreren sier så at de så skal gå over til fonetikk. Han skriver lydtegnene for *though* og *thought* på tavlen, og forklarer elevene ulikheter mellom disse. Han viser elevene hvordan de kan ta hånden på halsen og kjenne etter forskjellen mens de uttaler lydene. Elevene er ivrige etter å prøve ut og holder hånden på halsen mens de uttaler de to ordene.

09.00

Elevene får så beskjed om at de skal på egen hånd gjøre de oppgavene om fonetikk som står på "English workplan". Oppgavene står i "work-book" på side 65, og lærer ber elevene om å finne frem bøkene. Når lærer ber elevene om å ta frem "work-plan" og "work-book" er det som om noen av elevene våkner. Ordene "work-plan" og "work-book" fungerer som et signal på at det nå er elevenes tur til å gjøre noe, og de får det travelt med å komme i gang. Hilde, som har arbeidet med oppgaver hele timen, reiser seg og går bort til Katrine med boken sin. Der sammenligner de to oppgaver. De elevene som ikke har bøkene oppe romsterer i ranselen, eller går bort og leter etter bøkene i hyllene sine.. Det blir en del småprat når elevene skal i gang med eget arbeide. Noen av elevene, slik som Stian og Erlend, forblir i pratingen og kommer ikke i gang med arbeidet "*Hyyssjii, det er ikke friminutt*" sier lærer. "*Bruk de siste ti minuttene til å arbeide med oppgaver*". Mens elevene gjør oppgaver er lærer nede i klasserommet, småprater med noen av elevene, ser at elevene finner frem bøkene og kommer i gang med arbeidet.

09.10.

Lærer sier takk for i dag og forlater klasserommet.

I situasjonen som presenteres her får lærer liten respons fra elevene i samtalen om tekst og bilder i læreboken, og det er gjennomgående få elever som deltar.

³⁰ Digital læringsplattform

Samtidig som lærer snakker er det en del elever som sysselsetter seg med andre aktiviteter. Noen elever arbeider med oppgaver fra arbeidsplanen, mens andre elever innimellom småprater lavt sammen. Elevene forstyrrer ikke lærers undervisning. Det de gjør av andre aktiviteter, gjør de i det stille. Lærer kommenterer underveis at det er få elever som deltar i samtalen, men lærers kommentar fører ikke til større deltakelse hos elevene.

Den dominerende interaksjonsformen i denne timen er interaksjonen lærer – hel klasse. Interaksjonen lærer – klasse varierer mellom ”høring” eller spørsmål - svar sekvens knyttet til elevenes hjemmelektse, informasjon om en tekst elevene skal skrive og tilslutt instruksjon om fonetiske symboler³¹. Noen få elever er deltakere i spørsmål – svar sekvensen knyttet til hjemmeleksen, mens elevene er tilhørere under informasjonen om teksten som skal skrives og i instruksjonen om fonetiske symboler. Det er få elever som stiller spørsmål eller kommer med innspill underveis. I slutten av timen, de siste 10 minuttene, er det et skifte i aktivitetstype, og elevene arbeider nå individuelt med oppgaver på arbeidsplanen til timen er slutt. Slik illustrerer dette ”bildet” en typisk blandingsleksjon, hvor det bare er ett skifte mellom to ulike aktivitetssegment.

Lindblad og Sahlström (1999) gjør en sammenligning av to leksjoner i naturfag som er innspilt i henholdsvis 1973 og 1994. De argumenterer for at det ikke bare er ”uppenbara och viktiga skillnader” i lærers *bruk av tid* på ulike leksjonsmoment i disse to leksjonene, men også på *måten de ulike momentene gjennomføres på*. Leksjonen fra 1973 er i sin helhet basert på klasseundervisning og har et felles fokus for klassen. Leksjonen fra 1994 er todelt, med en lærergjennomgang i første del og elevarbeid i siste del. Lærers gjennomgang, som i utgangspunktet kan se ut som det samme, fremstår også som ”delvis olika saker” (Lindblad & Sahlström, 1999). En betydningsfull del av lærers gjennomgang i 1994 er viet til en *metagjennomgang* av selve oppgaven om hva det er forventet at elevene skal gjøre, i forhold til leksjonen i 1973 hvor lærer bruker mer tid på å gå igjennom selve lærestoffet (om lymfesystemet) med elevene. I blandingsleksjonen som presenteres her kan lærers gjennomgang av den elevteksten som elevene skal skrive i engelsk illustrere en slik metagjennomgang. Lærer forteller elevene *hva* de er forventet å gjøre, uten at

³¹ Tilsvarende Klettes (2003a) observasjonskategorier *Lærer informerer / stiller spørsmål / instruerer og klassen lytter og svarer på lærers spørsmål*.

elevene blir vist *hvordan*. I stedet henviser lærer elevene til et dokument som er lagt ut på den digitale læringsplattformen *It's learning*. Her har lærer lagt ut en sjangerveileielse, hvor elevene kan lese og finne mer ut om kjennetegn på ulike sjangre. I fellesleksjonen som ble presentert innledningsvis anvender lærer tiden i timen på *ett* tema, mens i denne blandingsleksjonen er lærers gjennomgang knyttet til *tre ulike* tema. Lærers interaksjon med elevene i fellesleksjonen og lærers interaksjon med elevene i blandingsleksjonen, fremstår i disse "bildene" som "olika saker".

Både *tekstbøker* og *arbeidsbøker* er i bruk i denne timen. Oppgavene som elevene skal arbeide med i de siste 10 minuttene er oppgaver som står oppgitt på "*English work-plan*". I engelsk har elevene en arbeidsplan som går over fire uker om gangen, og både det arbeidet som elevene skal gjøre på skolen og hjemme er ført opp på planen. Underveis refererer lærer til den digitale læringsplattformen *It's learning*.

Oppsummering

Blandingsleksjonene i det totale materialet følger stort sett ett hovedmønster. Lærer begynner med informasjon, gjennomgang eller oppsummering av et emne. Deretter fortsetter elevene med individuelt arbeid med oppgaver. Den tiden som er til rådighet når lærer er ferdig med sin gjennomgang, er den tiden elevene får til arbeid med oppgaver. Dette kan variere fra nesten hele timen, til fem-ti minutter på slutten av timen. Når elevene, slik som i denne timen, får knapt ti minutt til individuelt arbeid er det vanligvis flere elever som ikke klarer å komme i gang med arbeidet før timen er slutt. Noen elever bruker mye tid til å finne frem bøker og skriveutstyr, og noen av elevene bruker også lang tid på å ta seg inn i selve oppgaven. Disse elevene klarer derfor ikke å utnytte slike korte arbeidsøkter. I de fleste fagene, bortsett fra norsk (her blir oppgavene gitt i tilknytning til det temaet som klassen arbeider med i den enkelte timen), er oppgavene elevene arbeider med på skolen oppgaver som står oppført på elevenes arbeidsplan. For noen elever, i denne timen representert ved Julie, Anne, Katrine, Hilde, og Camilla, kan det se ut som det er viktigere å arbeide med oppgaver på planen enn å følge med på lærers gjennomgang.

I kapittel to vises det til en kontekstuell forståelse av praksis (Kvernbekk, 2005). En slik forståelse forklarer praksis som noe som konstitueres av lærer

og elever. Lærer og elevers handlinger, intensjoner og interaksjoner er sammen med på å bygge opp konteksten, samtidig som konteksten er med på å gi mening til lærer og elevers handlinger, intensjoner og interaksjoner. Konteksten eller helheten konstitueres av delene, og delene får sin mening fra den helheten de er med på å konstituere. I en kontekstuell forståelse av praksis er kontekstmarkører sentrale, fordi disse har som hovedfunksjon ”å klassifisere kontekster” (Bateson & Nake, 2005, s. 291). En kontekstmarkør kommuniserer om konteksten eller helheten og hjelper oss i vår fortolkning av konteksten. Hvordan vi fortolker konteksten gir mening til handlingene våre, og disse handlingene bidrar igjen til å konstituere helheten slik som vi oppfatter den. ”Bildet” som presenteres av denne blandingsleksjonen illustrerer hvordan ”work-plan” eller arbeidsplanen ser ut til å fungere som en kontekstmarkør i klasserommet. Når elevene får beskjed av lærer om å ta frem arbeidsplanen endres konteksten. Det skjer et brudd i forhold til det som har vært, og aktivitetene som utspiller seg utspiller seg i lys av elevenes forståelse av den ”nye” konteksten. I blandingsleksjonene ser det ofte ut som om elevene kontekstualiserer den delen av timen hvor de arbeider individuelt med oppgaver som en studietime/ arbeidsleksjon. Slik bidrar arbeidsplanen som kontekstmarkør til at elevenes handlinger, intensjoner og interaksjoner får en bestemt innramming for elevene. Som analysene i kapittel seks vil vise, så fortolkes denne konteksten ganske ulikt av lærere og elever, og dette får igjen konsekvenser samhandlingen i klasserommet.

4.4 *Nye spørsmål*

Hvilke nye spørsmål kan nå stilles på grunnlag av denne første presentasjonen og organiseringen av materialet? Kapittel fire har introdusert feltet (arenaen), lærerne og elevene (aktørene) og gitt en presentasjon av den første organiseringen av det empiriske materialet. De tre ”bildene” (4.3) illustrerer noen etablerte tradisjoner og regler for kommunikasjon i klasserommet, samtidig som de også illustrerer ”nye” regler som er i ferd med å etableres (Säljö, 2001). Dette viser seg i klasserommets fysiske innredning, i timeplanens beskrivelse av skolens innhold, i leksjonsmønsteret som avtegnes og i kommunikative mønstre, aktiviteter og rutiner som utgjør praksis i klasserommet. Møbleringen klassifiserer klasseromskonteksten som et samarbeidende og

gruppeorientert læringsmiljø. Samtidig viser leksjonsmønsteret i klasse 8a/9a et fravær av arbeid i organiserte grupper eller faste samarbeidsgrupper, og i stedet en tydeligere vektlegging av individuelt elevarbeid.

Undervisning og læring er institusjonelle fenomen og kulturelle aktiviteter (Bruner & Aukrust, 1997; Stigler & Hiebert, 1999; Säljö, 2001, 2006). Kulturelle aktiviteter er representert gjennom kulturelle script i form av "generalized knowledge about an event that resides in the head of the participants" (Stigler & Hiebert, 1999, s. 85). Disse scriptene er med på styre atferd samtidig som de forteller deltakerne hvilke forventninger de kan ha til aktiviteten og deltakelse i aktiviteten. Kulturelle script for undervisning hviler ofte på et begrenset og uuttalt sett av kjerne forestillinger ("core beliefs"). Disse forestillingene er blant annet knyttet til forestillinger om de ulike fagene, om hvordan elever lærer, og om elev- og lærerrollen i klasserommet. Slike felles og uuttalte oppfatninger er ofte implisitt med å ivareta stabilitet i kulturelle systemer over tid. Leksjonsmønsteret i klasse 8a antyder at etablerte kulturelle script er i endring, og at "nye" script er i ferd med å utvikles. Hvilke "nye" script utvikles og hvilke forestillinger hviler disse scriptene på? På hvilke måter blir "nye" script styrende for atferd, og hva er forholdet mellom etablerte og "nye" kulturelle script?

I metodekapittelet pekes det på at lærer- og elevintervjuene med sine utfyllende beskrivelser av observasjonsdataene løfter frem signifikante aspekt (Yin, 2009) i materialet. Et signifikant aspekt er det problematiske forholdet, slik det oppleves av både lærere og elever, mellom etablerte og "nye" kulturelle script for undervisning og læring. Med utgangspunkt i den horisontale lesingen og den første organiseringen av materialet spisses de opprinnelige forskningsspørsmålene³² i forhold til det som fremstår som sentrale problemstillinger i denne studien. Presentasjon og analyser av empiri i kapittel 5 og 6 er organisert rundt de nye forskningsspørsmålene. I kapittel fem utforskes fellesskapet som læringskontekst. Hvordan etableres og opprettholdes et fellesskap i klasserommet, og hvilke vilkår for elevers læring og sosialisering representer

³² Hva kjennetegner praksis i det moderne ungdomsskoleklasserommet? Hvordan møter elevene lærestoffet og hvordan samhandler elever og lærer om lærestoffet? Hva er dominerende kommunikative mønstre, aktiviteter og rutiner? Hvilke vilkår skaper klasserommets interaksjonsformer for elevers sosialisering og læring i skolen?

klassefellesskapet som læringskontekst? I kapittel seks utforskes deretter innføring av nye redskaper i et nytt skoleregime. Hva skjer når nye redskap innføres i ett nytt skoleregime, og hvilke vilkår for elevers læring og sosialisering representerer disse? Dette er spørsmål som belyses gjennom presentasjon og analyser av empiri i de to neste kapitlene.

5 Å etablere og opprettholde et fellesskap i det moderne klasserommet

Hvordan etableres og opprettholdes et fellesskap i det moderne klasserommet, og hvilke vilkår for elevers læring og sosialisering representerer klassefellesskapet som læringskontekst? I følge Edwards & Mercer er det å gjøre felles selve kjernen i all undervisning og læring, ”All education is essentially about the development of some shared understanding, some mutuality of perspectives”. Fellesskapet er ikke gitt, men må etableres på nytt i hver enkelt undervisningssituasjon. Med utgangspunkt i Rommetveit (1974, 2003) argumenteres det for at å etablere og opprettholde et klassefellesskap handler om å etablere en *intersubjektiv her – og – nå* dialog, hvor deltakerne klarer å overskride hverandres egne private verdener og gjennom anvendelsen av språket som medierende redskap forhandler seg frem til en *delvis felles* sosial verden og en *delvis felles* forståelse. Å etablere og opprettholde et fellesskap innebærer at noe må gjøres felles for de ulike aktørene som er tilstede. Å gjøre felles er utfordrende fordi språket har et meningspotensial som kan oppfattes ulikt av deltakere i samme samtale, og det er først gjennom interaksjonen at vi kan bevege oss i retning av en delvis felles sosial verden og en delvis felles forståelse (Rommetveit, 1974, 2003; Säljö, 2001, 2006; Vygotskij, 2001; Wertsch, 1991). I skolen kompliseres dette forholdet ved at en intersubjektiv her - og - nå dialog må etableres i forhold til et bestemt skolefaglig innhold som elevene ofte ikke har valgt selv, men som er bestemt gjennom læreplanen på vegne av elevene (Gundem, 1998). Elevene må innordne seg det ”tvangsorganisasjonen” har bestemt for dem (Berg & Wallin, 1983). Forholdet kompliseres ytterligere ved at det i en vanlig klassesituasjon, slik som i klasse 8a (9a), er mange ulike elever som skal involveres i og gis mulighet til å være deltakere i fellesskapet. Rommetveit (1991) peker på at institusjonaliserte samtaler ofte preges av *epistemisk dominanse*, ved at den ene samtalepartens perspektiv blir gjort mer gyldig enn andres. Å skape rom for *epistemisk medansvar* fremstår i denne studien som et grunnleggende vilkår i etablering og opprettholdelsen av et klassefellesskap.

Kapitlet består av fem delkapitler. Innledningsvis i 5.1 introduseres kort det som fremstår som betydningsfulle redskaper i etablering og opprettholdelse av et fellesskap i *dette* klasserommet, *samtalen*, *tavle*, *lærebok* og *lærers arbeid*.

Delkapittel 5.2 handler om vanskeligheter med å etablere et fellesskap og fellesskapets dilemmaer slik de fremtrer i lærer- og elevintervjuene. Dette delkapittelet kan leses som en innledning til neste delkapittel 5.3. Her presenteres og analyseres ulike situasjoner fra klasserommet med hovedfokus på interaksjonen lærer – elever, og det som i disse situasjonene fremstår som betydningsfulle betingelser i etableringen og opprettholdelsen av et fellesskap. Også i 5.4 presenteres og analyseres en situasjon fra klasserommet. Situasjonen som presenteres i dette delkapittelet analyseres i forhold til *fellesskapet som fremtredelsesrom*. Begrepet fremtredelsesrom er hentet fra Arendt (1996) og er særlig relevant i forhold til diskusjonen om hvilke vilkår fellesskapet som læringskontekst representerer for elevers læring og sosialisering. Analysene i kapittel 5 oppsummeres til slutt i 5.5, og med utgangspunkt i analysene pekes det her på betydningen av klassefellesskapet som vilkår for elevers læring og sosialisering

5.1 *Medierende redskaper i bruk i etableringen og opprettholdelsen av et fellesskap i klasse 8a (9a)*

I kapittel to refereres det til Vygotskys (2001) grunnleggende ide om mediering. Mediering innebærer at når vi som mennesker agerer i og registrerer omverdenen, så gjør vi dette i et samspill med eksterne redskaper. Vi opplever og ser verden gjennom interaksjon med de ulike medierende redskapene som er tilgjengelige for oss i den virksomheten³³ vi er en del av. Säljö (2006) hevder at våre ferdigheter og måter å tenke på er avhengige av og samspiller med alle de medierende redskapene vi har tilgang til, og han beskriver også disse redskapene som strukturerende ressurser (Säljö, 2002). Medierende redskaper er kollektive og gjennom kontakt med disse lærer mennesker å tenke og handle innenfor rammen av en bestemt kultur eller et bestemt samfunn. Wertsch (1998) snakker om mediert handling eller *individet i interaksjon med medierende redskap* for å tydeliggjøre forståelsen av at det ikke er aktøren alene som er ansvarlig for handling, men at handlingen er et samspill mellom aktøren og det medierende redskapet som er tilgjengelig i situasjonen. I analysene av situasjonene i klasserommet er det analytiske blikket på den medierte

³³ Säljö (2006, s. 26) beskriver virksomhet som ”en teknisk term som betegner en begrenset aktivitet i samfunnet, som jordbruk, skole, rettsvesen, produksjon, helsestell osv”

handlingen og hvilke "affordances" interaksjon med medierende redskapene representerer. "Affordances" er ikke fysiske egenskaper ved miljøet, eller fenomenologiske kvaliteter ved den subjektive erfaringen, men kan beskrives som egenskaper ved miljøet *i relasjon* til aktøren (Gibson, 1986). Overført til skolen som virksomhet innebærer dette at elevenes ferdigheter og måter å lære på avhenger av elevens samspill med ulike medierende redskap. Hvilke redskap som er tilgjengelige for elevene i klasserommet, og på hvilke måter disse inngår i samspill mellom lærer og elever er derfor i et sosiokulturelt perspektiv viktige betingelser for elevers læring.

5.1.1 Samtalen - "Jeg tror jeg kommuniserer på deres nivå"

Språk og kommunikasjon er i et sosiokulturelt perspektiv selve grunnvilkåret for læring. Cole (2003) omtaler språket som "redskapenes redskap". I et av lærerintervjuene gir en av lærerne tydelig uttrykk for at han er opptatt av *samtalen som redskap* i sin kommunikasjon med elevene. Han forsøker å være bevisst hvilke ord han bruker i sin kommunikasjon med elevene, og han er også opptatt av at lærerens ord kan bli elevenes ord gjennom at ordene gjøres felles.

"Jeg tror jeg kommuniserer på deres nivå, at jeg forklarer vanskelige ord, eller at jeg ikke bruker vanskelige ord uten å forklare de, tror jeg selv. Og jeg bruker på en måte deres språk, så derfor tror jeg at vi er likeverdige på en måte. Jeg føler jeg får med meg mange elever, og jeg ønsker jo at det er min måte å kommunisere på som gjør at de vil være med" (Andersen)

Samtalens betydning som medierende redskap i elevers læring i klasserommet framheves også i Julies utsagn under

"Fag som ikke er så kjekke å holde på med, kan også bli kjekke hvis det er litt snakk i klassen og det ikke er helt rolig. Hvis læreren ikke er helt stille, men det er litt snakk" (Julie)

Julie forteller her at språket som redskap i bruk bidrar til å gi henne tilgang til et lærestoff som ikke oppleves interessant. "Snakket" eller samtalene i klasserommet blir redskapet Julie trenger å bruke for å komme i kontakt med lærestoffet. Både samtalens innhold, *hva* man snakker om, og samtalens form,

hvordan man snakker sammen utgjør betingelser for elevers deltakelse og læring i klasserommet (Dysthe, 1995; Säljö, 2002, 2006). I klasse 8a (9a) er lærers gjennomgang av lærestoffet en sentral aktivitet i klasserommet, slik Camilla uttrykker nedenfor

”Sånn så en vanlig time, da er det enten **gjennomgang** eller så jobber vi selv” (Camilla)

Helklassesamtalen, i form av samtalestrukturen IRE/IRF, er et institusjonelt redskap som har utviklet seg over tid innenfor institusjonen skole. Nyere forskning viser at denne fortsatt er en velbrukt diskurssjanger i klasserommet (Grøver Aukrust, 2003; Wells & Auraz, 2006). I situasjonene fra klasserommet som presenteres i dette kapitlet er interaksjonen ”lærer – hel klasse” sentral, og Mehan (1979, 1997) begrep om *sekvensielle samtalemønstre* og *normative samtalsystem*³⁴ anvendes som analyseverktøy i analysene av klas-sesamtalene. IRE (Initiation - Response - Evaluation) og IRF (Initiation - Response - Follow - up) er eksempler på sekvensielle samtalemønstre. Som vist til i kapittel 2, så argumenterer Mehan for at disse sekvensene ikke må analyseres som isolerte enheter, men må sees i en sammenheng. I samtalen utgjør disse sekvensene deler av en helhet som utvikles gjennom interaksjonen – lærer – elever i klasserommet. Det normative systemet representerer ulike prosedyrer som lærer anvender for å fordele taletid og for å gi elevene tilgang til samtalen. Mehan (1997) beskriver disse som a) *Individuell utvelgelse* (Individual Nomination), lærer peker ut med navns nevning hvem som skal svare b) *Å by på svar* (Invitation to bid), eleven har på forhånd gitt til kjenne at han/hun ønsker å svare, vanligvis ved håndsopprekkelse, før de av lærer blir gitt tilgang til samtalen. En prosedyre beskrives også som c) *Åpen invitasjon* (Invitation to Reply) hvor elevene blir gitt mulighet til å svare uten at de først må be lærer om ordet.

5.1.2 Tavlen - ”Noen er veldig flinke til å forklare på tavlen”

Tavlen ”...den urgamle metaforen for skole, selve symbolet for denne institusjonen til alle tider under alle himmelstrøk” (Severud & Hofvind,

³⁴ “The sequential organization of lessons” og “The normative order of classroom lessons” (Mehan, 1997)

2007). Tavlen ble tidligere sett på som lærerens viktigste redskap i undervisningen. Ved hjelp av tavlen skulle læreren formidle til elevene hva som var riktig og sann kunnskap. Tavlen har vanligvis hatt en dominerende plassering i klasserommet, og alle elever skulle sitte vendt mot tavlen. "Chalk and talk" (Alexander, 2001), lærerens bruk av tavlen i undervisningen, har først og fremst blitt forbundet med en "tradisjonell" skole av den kategorien Dewey (1916) i sin tid tok et oppgjør med. Som en del av en utviklingsprosess har både tavlens format og plassering endret seg i flere klasserom, og noen steder ble tavlen i en periode tatt helt vekk. I dag utstyres de fleste nyere klasserom med en "white-board" som kan brukes både som lerret for digitale media og som en tavle til å skrive på. Tavlens format og plassering, og elevenes plassering i forhold til tavlen kan tolkes som tegn på eller symboler for hvilke syn på læring og undervisning skolen ønsker å kommunisere (Kress, 2005). I klasserommet til 8a (9a) har tavlen en sentral plassering, samtidig som elevene er gruppert slik at en del av elevene sitter med ryggen til tavlen³⁵. Det varierer mye fra lærer til lærer, hvordan og i hvilken grad tavlen anvendes i undervisningen. Andersen er den læreren som skriver mest på tavlen i sin undervisning. Han begrunner bruk av tavlen på følgende måte

"Jeg liker å skrive på tavlen. Det er stort, og det er oversiktlig. Det er ok å lage tankekart på tavla. Det er fint å ha idemyldring på tavla. Jeg synes det er greit å skrive opp ting som er viktige at elevene får med seg".

I elevintervjuene fremholder elevene denne lærerens bruk av tavle når de beskriver hva de opplever som støtte i eget læringsarbeid i klasserommet.

"Noen er veldig flinke til å forklare på tavlen, sånn som Andersen. Han bruker tavlen ganske ofte, og da skriver han ned, dette er et substantiv. Og så spør han oss om vi kan et substantiv, og så skriver vi det ned. Og så spør han oss om vi kan et adjektiv og så skriver vi det ned. Han spør oss, han får oss alltid med. Det er ikke bare å skrive av, for eksempel. Han får med klassen. Og da blir jo jeg og med. For da sitter ikke bare alle og ser ned i sin bok, da må du nesten se opp på tavlen for å se hva som skjer" (Helene)

Helene understreker her at det at lærer skriver på tavlen ikke i seg selv er nok til at tavlen oppleves som et betydningsfullt redskap i elevenes læring. Lære-

³⁵ Se 4.1, Figur 1

ren må samtidig involvere elevene i det han skriver og utdype det som skrives på tavlen i samhandling *med* elevene. For Helene blir tavla også et felles samlingspunkt som bidrar til å etablere og opprettholde et fellesskap som hun og ønsker å delta i, jfr. ”Han får med klassen. Og da blir jo jeg og med”.

Tavlas betydning blir også tydelig når elever påpeker *fravær* av lærers bruk av tavle i andre situasjoner fra klasserommet

”Han har liksom aldri forklart noe særlig på tavlen. Hvis han hadde begynt med det, da tror jeg det hadde gått mer inn. Han kunne for eksempel tegnet en tegning eller gitt oss noen kjennetegn på de forskjellige personene. Ikke bare stå å lese fra boken og forvente at vi skal klare det, liksom” (Camilla)

Camilla gir uttrykk for at det er vanskelig å følge lærers forklaring hvis denne bare er verbal når læreren samtidig ikke involverer elevene på andre måter. Camilla klarer ikke å ”hekte seg på” lærers forklaring, og det etableres ingen intersubjektiv her – og – nå dialog. Lærer og elev deltar ikke sammen og samtidig om et felles innhold, og Camilla opplever ikke at lærestoffet gjøres felles.

5.1.3 Læreboken - ”Det er vanskelig å lære når du skal lese noe som er vanskelig...”

I klasse 8a (9a) fremstår læreboken som et sentralt redskap i elevs læring i alle fag, bortsett fra norskfaget. I norsk bruker læreren sjelden læreboka, og gjør i stedet bruk av ulike tekster som noveller, sakprosa og elevenes egne tekster inn i undervisningen. På samme måte som IRE/IRF kan beskrives som en egen diskurssjanger som har utviklet seg innenfor institusjonen skole (Grøver Aukrust, 2003; Wells & Auraz, 2006), kan også læreboka beskrives som en egen tekstsjanger som har blitt utviklet innenfor institusjonen skole (Säljö, 2001). Som egen tekstsjanger bygger lærerboka på institusjonaliserte antakelser om hva som preger læring, og Säljö (2001) hevder det eksisterer et gjensidig avhengighetsforhold mellom læreboka som sjanger, et institusjonelt syn på læring, gjennomføring av undervisning og evaluering av kunnskap. Dette avhengighetsforholdet gjør at den institusjonelle definisjonen av læring opprettholdes, og for elevene representerer denne en helt spesifikk, sosial, kommunikativ og kognitiv sosialisering (Säljö, 2001).

Englund beskriver læreboktekster som ”undervisningens dominerande operasjonliga medium” (Englund, 1997, s. 127). Lærebøkene har ofte en atomistisk karakter og åpner i liten grad opp for en mer kompleks forståelse av lærestoffet. Ofte oppfatter elevene lærebøkene som autoritative tekster som representerer Sannheten. Læreboktekster trenger ikke nødvendigvis fremstå som autoritative, hevder Englund (1997). I hvilken grad en tekst blir oppfattet som autoritativ har sammenheng med hvordan leseren forholder seg til teksten. Tekstens mening er ikke gitt, men oppstår i samspillet mellom leser, tekst og kontekst. Mens teksten kan sies å representere undervisningens innhold, er konteksten den sammenhengen som undervisningen innordnes i. Det er først og fremst teksten i en ”specifik kontekst, ett specifikt sammanhang” (Englund, 1997, s. 127) som gir undervisningen mening.

Aktiviteter i klasserommet organiseres vanligvis rundt et strukturert lærermateriell. Blant mange lærere eksisterer det en slags tatt for gitt om at lærematerialet i seg selv formidler et så entydig og tydelig kunnskapsinnhold at elevene på egenhånd er i stand til å tilegne seg dette, uten at situasjonen krever videre mediering.

”Many teachers apparently believe that the meaning embedded in these materials is sufficiently transparent to students and that the situation therefore does not warrant intensive mediation” (Kozulin, 2003, s. 23).

I elevintervjuene er det flere utsagn som viser at elevene opplever det som vanskelig å på egen hånd skape mening eller forståelse rundt teksten i læreboken, slik som Petter her gir uttrykk for

”Det er vanskelig å lære når du skal lese noe som er vanskelig. Når det er noe som gjør at det er litt vanskelig å lære, at det ikke er så lett å forstå, at du må ha litt hjelp” (Petter)

Petter opplever ikke en automatisk kopling mellom lærebokteksten og egen læring og forståelse av teksten. Når teksten er vanskelig klarer han ikke å tilegne seg lærestoffet på egen hånd, og han trenger hjelp av andre til å ”avkode” tekstens mening. Petter ”må ha litt hjelp” og etterspør støtte fra en kompetent annen (Vygotskij, 2001) i mediering av teksten.

Observasjonene i denne studien bekrefter langt på vei Kozulins utsagn. Data-materialet som helhet viser få eksempler på det som Kozulin beskriver som ”intens mediering” av en tekst eller et læremateriell i bruk, at lærer og elever arbeider sammen om å skape mening omkring teksten i læreboken eller lærematerialet. Et vanlig mønster som viser seg i datamaterialet er at lærer først gir en kort oppsummering om teksten i læreboken og eventuelt stiller spørsmål til elevene mens han snakker. Deretter arbeider elevene individuelt med oppgaver fra læreboken. Et annet mønster er at lærer ”hører” elevene i en tekst de skal ha lest på egen hånd, både som en kontroll av at elevene har lest teksten og som en felles oppsummering av teksten.

5.1.4 Lærers arbeid - ”Det beste er når læreren gjør det sammen med oss, i stedet for å gi oss lekseplanen”

Kozulin (2003) skriver at det er mulig å skille mellom to aspekt ved mediering, en menneskelig og en symbolsk. Vygotsky (1978) fremhever den voksne eller mer kompetentes rolle som mediator gjennom postulatet om at enhver psykologisk funksjon opptrer to ganger i barnets utvikling, først gjennom interaksjon mellom barnet og andre og siden som en indre internalisert funksjon. Hvilken rolle skal den voksne eller mer kompetente ha i interaksjonen med barnet? Dette sier Vygotsky lite om, bortsett fra at han peker på at barnet kan løse vanskeligere oppgaver enn det var i stand til på egen hånd når barnet får ”litt hjelp; det første skrittet til løsning, et ledende spørsmål eller en annen form for hjelp” (Vygotskij, 2001, s. 166). ”Det beste er når læreren gjør det sammen med oss, i stedet for å gi oss lekseplanen” sier Erlend når han blir spurt om hva han selv opplever som den viktigste støtten til egen læring i klasserommet. Lærers arbeid, hva lærer gjør, er betydningsfullt i etablering og opprettholdelsen av et læringsfellesskap. Som det vil fremgå i delkapittel 5.2, etterspør elevene i større grad læreren som veiviser, i forståelsen av en som hjelper dem til å finne frem i, sortere i og å skape mening omkring lærestoffet. Lærers arbeid i interaksjonen med elevene vil bli belyst i delkapittel 5.3 og 5.4.

5.2 *”Man skal liksom tilfredsstille alle behov, det er ikke like lett...” om fellesskapets dilemmaer*

I kapittel 1 vises det til diskursen om tilpasset opplæring og en aktivitetsorientert skole som sentrale trekk ved norsk skoleutvikling (Haug, 2003). Argumentasjonen i de ulike læreplanene mot utstrakt bruk av klasseundervisning har vært knyttet til at en slik undervisning i for liten grad tar hensyn til elevenes ulikheter, og også at en slik undervisning gir liten effektiv bruk av undervisningstiden. Samtidig fremheves *klassen* eller *basisgruppen* som en organisatorisk enhet i norsk skole, og i opplæringsloven § 8.2 understrekes at alle elevene skal ha tilhørighet til en klasse eller en basisgruppe. Til vanlig skal ikke en slik organisering av elever skje etter faglig nivå, kjønn eller etnisk tilhørighet (jfr. opplæringslova §.8-2). I klasse 8a (9a) foregår all undervisning, bortsett fra en delingstime i uka, i samlet klasse.

Å etablere og opprettholde et fellesskap i dagens skole, hvor det legges stor vekt på tilpasset opplæring for å ivareta den enkelte elev, representerer et dilemma. Fellesskapet skal etableres på tvers av elevenes ulikheter og interesser, samtidig som den enkelte elev med sine behov og interesser skal ivaretas innenfor fellesskapet. Norwich beskriver et dilemma som ”a situation when there is a choice between alternative which are unfavourable” (Norwich, 2008, s. 3). En dilemmasituasjon innebærer at en må velge mellom alternativ hvor begge alternativene er ufordelaktige i noen henseender. Dilemmaer er problematiske fordi det ikke gis noen entydige løsninger. Å løse dilemmaer handler ofte om ”some balancing, perhaps some compromise and therefore some giving up or loss of valued principles or outcomes” (Norwich, 2008, s. 3). Å etablere og opprettholde et fellesskap i klasserommet representerer i så måte en dilemmasituasjon som innebærer ufordelaktige valg. Hvordan balansere ut forholdet mellom individ og fellesskap, og hva går eventuelt etableringen og opprettholdelsen av et felleskap på bekostning av?

Fellesskapet som dilemmasituasjon kommer tydelig frem i lærer- og elevintervjuene. Samtidig som fellesskapet fremheves som en betydningsfull læringsarena av lærere og elever, blir det også synlig at det oppleves utfordrende og vanskelig å etablere og opprettholde et fellesskap i undervisningen.

5.2.1 ”Når du har med klassen...” - lærernes idealer om god undervisning

Å etablere og å opprettholde et fellesskap med elevene om lærestoffet fremstilles av lærerne som selve idealet for lærernes undervisning. God undervisning blir av lærerne først og fremst beskrevet som *positiv samhandling med klassen*, her illustrert ved et utsagn fra en av lærerne

”Når du har med klassen, når du merker en glød, en stemning, når du ser de er engasjerte og de deltar og det glir av seg selv nærmest” (Dalen)

Den gode undervisningen handler om at noe blir gjort felles (Edwards & Mercer, 1987), at klassen er ”med”. I den gode undervisningen er elevene aktive og deltakende, og ”det nærmest glir av seg selv”. Fellesskapet etableres på tvers av elever, lærer og lærestoff og opprettholdes gjennom elevenes engasjement og deltakelse. Dette idealet fremstår også som et kriterium for i hvilken grad lærerne opplever å lykkes i sitt arbeid med elevene i klasserommet. Det er gjennom elevenes aktive deltakelse og engasjement at lærerne uttrykker at de finner mening i arbeidet sitt og får bekreftelse på at de lykkes.

”Det er viktig for meg at de har en god opplevelse, men og at jeg har det. At jeg føler de er engasjerte, og at de ønsker å delta i det vi holder på med” (Andersen)

Elevdeltakelse, engasjement og interesse, et levende samspill mellom lærer og elever er stikkord som går igjen hos lærerne når de beskriver god undervisning. Disse beskrivelsene kan sies å representere et sett med ”kjerneverdier” eller idealer som lærernes kulturelle script for undervisning og læring hviler på (Stigler & Hiebert, 1999) og som lærerne vurderer egen praksis i klasserommet i forhold til.

Samtidig som samspill med elevgruppen og det å etablere og opprettholde et fellesskap i klassen løftes frem som idealer for god undervisning, er det også tydelig at å etablere et fellesskap hvor alle elevene er deltakere, representerer en dilemmasituasjon. En av lærerne kommenterer dette slik

”Og det har vi jo erfart med de (elevene), at når de har hatt det (fellesgjennomgang), synes de det er vanskelig og de ramler av. Men det fungerer godt

for noen og så er det mindre godt for andre igjen. Man skal liksom tilfredsstille alle behov, det jo ikke like lett” (Dalen)

Å etablere og opprettholde et fellesskap oppleves av denne læreren som ”a choice between alternative which are unfavourable” (Norwich, 2008, s. 3). Mens felles gjennomgang av lærestoff ser ut til å fungere bra for noen elever, kan det som synes å tjene noen elever oppleves tilsvarende motsatt av andre. Fellesskapet blir et fellesskap for noen, mens andre faller utenfor. Idealene om hva som utgjør god undervisning oppleves vanskelige å ivareta i det praktiske arbeidet i klasserommet, samtidig som disse idealene kommer i konflikt med læreplanens diskurs om å tilpasse opplæringen i forhold til den enkelte elevs evner og forutsetninger, ”å tilfredsstille alle behov”.

5.2.2 ”Og så er det bare tre stykker som så vidt gidder å rekke opp hånden...” - det utfordrende samspillet

Felles undervisning representerer et interaksjonelt dilemma (Sahlström, 2001). For å kunne delta i en felles samtale, må elevene være aktive tilhørere. Jo flere elever som lytter aktivt, jo flere elever vil konkurrere om å ta ordet, og jo lengre blir det for den enkelte elev å vente på tur. Dersom det er få elever som deltar, er det større muligheter for å ta ordet for noen elever, samtidig som få deltakere gjør at den kollektive oppmerksomheten kollapser. Fellesundervisning avhenger av balansen mellom kollektiv oppmerksomhet og individuell deltakelse, at det inngås et kompromiss mellom det Sahlström (2001) beskriver som de ”umulige ytterlighetsposisjonene”. Læreren må kunne håndtere det interaksjonelle dilemmaet for å kunne etablere og opprettholde fellesskapet, og dette krever at han på en og samme tid må kunne ivareta klassen som gruppe og elevene som enkeltindivider. Læreren må ha innsikt og oversikt i faget, samtidig som han skal kan styre og regulere elevenes deltakelse i den felles samtalen. Å samle elevene om et tema, å engasjere elevene i et tema og å få elevene til å delta aktivt i en her – og – nå dialog forutsetter kommunikativ kompetanse og utfordrer den enkelte lærer i det daglige arbeidet i klasserommet.

”Det er liksom sånn, du har stått og gjennomgått og du har snakket, tatt et eksempel og ett til. Så tar du et tredje eksempel som er likt de to foregående, og så spør du om det er noen som ser noen løsning på dette. Og så er det bare tre stykker som så vidt gidder å rekke opp hånden. Da pleier jeg å ta den at

før halvparten rekker opp hånden og viser at de er med, så skal vi ta dette eksempelet om igjen og om igjen. For de skal få det med seg og de skal være konsentrerte. Noen ganger kan det jo også være at jeg blir avbrutt. Mange ganger husker jeg at svaret bare har blitt slengt ut i lufta, noen rekker opp og andre gjør det ikke. Slike ganger da baler jeg ikke så mye med strukturen. Da er det mer sånn at jeg hører at de følger med, og da er det ok. I stedet for at alle sitter veldig rolig og venter på tur, da tror jeg de blir mindre engasjerte” (Bjerke).

Det er ikke gitt at elevene deltar, opplever denne læreren. Selv om han har forsøkt å forklare noe til elevene gjennom å vise til ulike eksempler, er det ofte få elever som responderer på lærers spørsmål. Læreren opplever at elevene er passive og at han må ”presse” elevene til å følge med og vise interesse. Elevene må utfordres av lærer på at de er *deltakere* i lærers gjennomgang og ikke bare passive tilhørere. En ”streng” samtalestruktur hvor lærer er den som stiller spørsmål og elevene må vente på tur for å svare kan virke hemmende på elevenes deltakelse. Dersom elevene må vente for lenge på tur, mister de interessen og faller av. En ”løsere” samtalestruktur kan gi andre muligheter for deltakelse og dermed større engasjement blant elevene, samtidig som lærer gir fra seg noe av kontrollen i å fordele elevens tilgang til samtalen.

I hvilken grad den enkelte lærer opplever klassesamtalen som et sentralt redskap i elevens læring, har sammenheng med lærernes erfaringer i klasserommet

”Jeg forsøker jo på klassesamtaler, men da er det ofte de samme som kommer inn i bildet, ser jeg. Jeg er ikke så veldig glad i å plukke opp elever som ikke rekker opp hånda. Ikke på sånne frie spørsmål. Jeg synes ikke det er riktig. Jeg vil ikke tvinge de. Jeg er ikke så glad selv i å prate i store sammenhenger, så jeg foretrekker å ta samtalene i mindre sammenhenger. Det jeg savner litt med denne klassen, er at de ikke er så gode i muntlig at vi får til den gode klassesamtalen og diskusjonen om et tema” (Kristiansen)

Samtalene i klasserommet blir ikke *felles for klassen*, opplever lærer Kristiansen, men bare for noen få. I motsetning til lærer Bjerke som utfordrer elevene til å være aktive og å delta, synes ikke Kristiansen at det er greit å ”tvinge” de elevene som ikke rekker opp hånden til å svare. Dermed blir det ofte bare et mindretall av elevene som deltar, og fellesskapet forvitrer³⁶. Lav elevdeltakelse

³⁶ Sahlström beskriver disse elevene som ”plenary reciprocity workers”. En konsekvens av at disse elevene ”bærer” samtalen på vegne av flertallet, blir at de andre

se forklares med manglende muntlige ferdigheter hos elevene, og dette blir også et hinder for å få i gang den ”gode klassesamtalen”. Elevene har ikke de nødvendige ferdighetene for å kunne være ”kompetente deltakere” (Mehan, 1979) i klassesamtalen, og læreren opplever at dette begrenser mulighetene for å opprette et fellesskap.

Lærer Dalen forklarer også manglende elevdeltakelse som egenskaper ved elevene.

”Jeg vet hvor mye de sliter egentlig. Det er det som er så frustrerende, at du vet at flere av de sliter. Likevel klarer de ikke å følge med for de er opptatt med sine ting, de ramler av og de gidder ikke gjøre noe for å hekte seg på igjen, slik som Ingrid. Hun tar heller frem sminkepungen og sånne ting. De synes det er vanskelig, men så er de av den kategorien at de rekker ikke opp hånden og spør, og så detter de enda mer av og så klarer de ikke å henge seg på igjen. Og så blir det til at de begynner med andre ting. I tillegg synes de i utgangspunktet det er kjedelig” (Dalen)

Til tross for at flere av elevene ikke behersker det faglige innholdet, opplever lærer likevel at elevene velger seg vekk fra lærerens gjennomgang. Elever som ikke deltar tilhører ifølge Dalen den *kategorien* av elever som ikke rekker opp hånden. Elevene ”klarar ikke å følge med for de er opptatt av sine ting”. Elevene viser ikke interesse for det som gjennomgås i fellesskap, og involverer seg i stedet i andre aktiviteter. Slik ”detter de enda mer av”.

Å etablere og opprettholde et fellesskap er en dilemmasituasjon (Norwich, 2008) som lærerne står i, i den daglige praksisen i klasserommet. Fellesskapet utfordres ideologisk, gjennom læreplanens diskurs om tilpasset opplæring og en aktivitetsorientert skole. Denne diskursen kommer også til uttrykk i de ulike lærerutsagnene, hvor det er tydelig at lærerne opplever at elevenes ulike forutsetninger vanskeliggjør og er til hinder for etablering og opprettholdelse av et faglig fellesskap. Samtidig viser også lærerutsagnene at lærernes kommunikative kompetanse utfordres og settes på prøve i den daglige virksomheten i klasserommet.

elevene ”both constrained and afforded to do so by these will be able to do other things” (1999, s. 177), jfr. situasjonen som presenteres i 4.3.3 Blandingsleksjoner

5.2.3 ”Det er viktig at de går gjennom det” - Elevenes utsagn om vesentlige betingelser for læring

Lærers samhandling med elevene om lærestoffet løftes frem som en helt sentral betingelse for egen læring i alle elevintervjuene. Dette kommer til uttrykk på ulike måter.

”Det er viktig at de går igjennom det. At de ikke bare forteller det og så forsetter de, men at de går igjennom det slik at de fleste forstår det. At de kan vise eksempler på tavlen og sånn, og forklare slik at de fleste forstår det. Hvis de har gått igjennom det en gang, så kan de gjøre det flere ganger, for da lærer vi det mye bedre.” (Petter)

Petter synes det er viktig at læreren bruker tid på å gjennomgå lærestoffet grundig, gjerne flere ganger. Dersom lærers gjennomgang skal gi mening for elevene, bør lærer stoppe opp underveis, vise til flere eksempler og ta seg tid til å forklare problemstillinger til elevene slik at elevene får en ny mulighet til å forstå. Petter ønsker at lærer går igjennom samme ting flere ganger, for da lærer han det bedre.

At læreren skaper rom for elevene, fremheves også av elevene. Mads og Julie peker på at lærer ikke bare må fortelle elevene *om* det de skal lære, men at læreren må involvere elevene som deltakere *i* denne gjennomgangen³⁷.

”Jeg klarer å følge med når læreren sier det på en interessant måte, ikke bare står og leser fra boken, men gjør det litt mer interessant. Når han snakker, tar pauser og spør spørsmål. At han ser at du følger med og ser at du husker det han sa. Læreren kan stoppe opp og spør spørsmål i forhold til hva som er viktig å lære” (Mads)

og

”Hvis jeg var lærer ville jeg latt de (elevene) snakke, eller få si litt om det de vet. La de forklare, sånt at de kan få vise at de kan litt de og” (Julie)

Mads og Julie ønsker ikke bare å være passive tilhørere, de vil også gjerne være aktive deltakere. Lærer må stille spørsmål til elevene om lærestoffet, og være interessert i elevenes svar. Han må la elevene slippe til med egne kom-

³⁷ Jfr. diskusjonen i kap. 4 pkt. 4.3.2 om lærers *metagjennomgang* av oppgaver

mentarer og innspill, slik at elevene kan få vise at de også har noe å bidra med. Elevutsagnene forteller om elever som opplever lærers samtale med elevene om lærestoffet som en vesentlig betingelse for egen læring, gitt at læreren samtidig skaper rom for elevenes deltakelse. På samme måte som en kan hevde at lærernes idealer om god undervisning kan sies å representere et sett med ”kjerneverdier” eller idealer som lærernes kulturelle script for undervisning og læring hviler på (Stigler & Hiebert, 1999), er det mulig å hevde at elevenes beskrivelser representerer elevenes kulturelle script for undervisning og læring. I elevintervjuene kommer det tydelig til uttrykk at elevenes kulturelle script for undervisning er knyttet til en mer tradisjonell undervisning hvor elevene tildeler lærer et hovedansvar for å hjelpe elevene å lære og å forstå lærestoffet.

Selv om elevene fremhever lærers gjennomgang av lærestoffet som en vesentlig betingelse i forhold til egen læring, er elevene samtidig tydelige på at det er kvalitative ulikheter i lærerens gjennomgang eller samtale om lærestoffet. Lærers gjennomgang kan oppleves som kjedelig og uinteressant, slik Camilla her gir uttrykk for

”Når læreren står framme og snakker og snakker og snakker, da er det ikke interessant liksom. Når de bare snakker i den samme tonen da blir det kjedelig. Hvis det er veldig lenge i den samme tonen, bare sånn bla, bla, bla, bla da er det ikke kjekt. Da lærer vi nesten ikke noe, jo, kanskje noen gjør det, men jeg gjør det ikke” (Camilla)

Camillas utsagn forteller at det er noe som er fraværende i lærers måte å snakke om lærestoffet på. Læreren snakker *til* elevene og ikke *med* elevene. Elevene blir ikke aktive deltakere i et fellesskap og blir heller ikke gitt et epistemisk medansvar (Rommetveit, 1991) i forhold til å etablere og opprettholde et fellesskap. Lærer og elever klarer ikke sammen å etablere en intersubjektiv her - og - nå dialog (Rommetveit, 1974, 2003) I stedet blir elevene passive tilhørere til lærers gjennomgang, og fellesskapet forvitrer.

Lærer- og elevintervjuene utgjør i denne studien viktige supplement til observasjonsdata. I metodekapittelet redegjøres for *hvordan* lærer og elever snakker om praksis i klasserommet og *hvilke* egenskaper og dimensjoner de fremhever i beskrivelsene av praksis, noe som bidrar til å løfte frem *signifikante aspekt* i materialet. Lærerutsagnene forteller om lærere som fremhever samspillet med

klassen som idealet for god undervisning, samtidig som de opplever at fellesskapet utfordres gjennom enkeltelevens ulike behov og interesser. I hvilken grad helklassesamtalen oppleves som et sentralt redskap i lærers samhandling med elevene om lærestoffet har sammenheng med den enkelte lærers kommunikative kompetanse og erfaringer i klasserommet. Også i elevintervjuene kommer fellesskapets dilemma tydelig til uttrykk. I elevintervjuene fremheves et intersubjektivt fellesskap, hvor lærer samspiller med elevene om lærestoffet som en vesentlig betingelse for elevenes læring. Samtidig peker elevene på mangel på samspill som begrensning i forhold til deltakelse og læring i fellesskapet.

I neste delkapittel presenteres fem situasjoner fra klasserommet med hovedfokus på lærer og elevs interaksjon med kulturelle redskaper i arbeidet med å etablere og opprettholde et fellesskap.

5.3 *Fem situasjoner fra klasserommet*

Innledningsvis i dette delkapittelet presenteres først to situasjoner fra klasserommet som illustrasjoner på situasjoner hvor lærer og elever i liten grad makter å etablere et fellesskap. I klasserommet var det mange slike situasjoner, hvor elevene helt eller delvis trakk seg ut av det som var ment å være en felles aktivitet. Disse situasjonene ble viktige i analysearbeidet. Hva er fraværende i disse situasjonene, hva hindrer eller vanskeliggjør etableringen av et fellesskap? Hva gjør lærer og hva gjør elevene? ”What is of greatest interest emerges from the *ground*, or background, and comes into figure” (Brown, 1996, s. 87). Slik dannet disse situasjonene bakgrunn for det som fremsto betydningsfulle betingelser i etableringen og opprettholdelsen av et fellesskap i klasserommet.

De tre påfølgende situasjonene, lærers gjennomgang av substantivbøyning i nynorsk, diskusjonen om karbondioksydforsøket i naturfag og gjennomgang av en læreboktekst om naturressurser illustrerer alle situasjoner fra klasserommet hvor læreren ”gjør det sammen med oss”, jfr. Erlends utsagn (5.1.4). I disse situasjonene er *samtalen, tavle, lærebok og lærers arbeid* betydningsfulle i etablering og opprettholdelse av klassen som et læringsfellesskap.

Vygotskys begrep om den nærmeste utviklingssonen understreker læringens sosiale aspekt, og vektlegger betydningen av barnets samarbeid med den kompetente andre. I analysene pekes det på hvordan lærer gjennom interaksjon med elevene skaper et grunnlag for konstruksjon av felleskapet og vilkår for elevers læring og deltakelse. Scaffolding (Wood et al., 1976) eller stillasbygging, ble utviklet som et begrep for den voksnes støttende funksjon når et barn står overfor et problem som skal løses og beskriver hvordan den voksne (kompetente andre) gjennom interaksjon med barnet gjør barnet i stand til å finne ut av et problem barnet ikke er i stand til å klare på egenhånd. Stillasbygging er en dynamisk prosess som utvikles underveis i forhold til elevens *her – og – nå forståelse*. I kapittel to vises det til ulike forståelser av stillasbegrepet. Dysthes (1995) argumentasjon om at det kan være vanskelig å bruke stillasbegrepet om en lærersentrert undervisningsstrategi for en hel klasse, representerer en tradisjonell dyadisk forståelse av stillasbegrepet. Denne forståelsen utfordres av Erickson (1996) som hevder at i en vanlig undervisningssituasjon vil de ulike elevenes respons kunne fungere som stillas for medelever og slik bidra i utviklingen av et stimulerende læringsmiljø. Analysene i delkapittel 5.3 og 5.4 synliggjør hvordan elevenes respons fungerer som stillas for medelever. Elevinnspillene fremstår her som viktige bidrag i utviklingen av et stimulerende læringsmiljø og i etablering og utvikling av felleskapet.

De ulike situasjonene analyseres i forhold til *samtalens organisering og struktur, interaksjon med tavle/lærebok og lærers arbeid*.

5.3.1 ”Hva tid skal vi begynne å jobbe lærer?”

Situasjonen som presenteres under preges av liten elevdeltakelse. Lærer gjennomgår et emne fra læreboken og innleder timen med en uttrykt forventning om at elevene skal ha lest igjennom teksten på forhånd, og at de av den grunn også skal være i stand til å svare på lærers spørsmål. Elevene har ikke bøkene oppslått foran seg. Lærer stiller flere spørsmål til elevene om innholdet i teksten, men får liten respons fra elevene, noe som fremgår av følgende feltnotat.

Det er et kvarter inn i timen. Lærer gjennomgår elevenes lekse fra læreboken og stiller flere spørsmål til elevene om innholdet. Lærer sitter oppe på kateteret med læreboken i hånden. Det er rolig i klassen. Få elever deltar i lærers gjennomgang, bortsett fra Aslak og Mads som svarer på de fleste av lærers spørsmål. Noen av elevene i klassen

ser ut som de hører etter, mens andre sysler i det stille med "sine" ting. En del elever arbeider med oppgaver fra arbeidsplanen. Helene gjemmer seg bak skilleveggen, og det er vanskelig å se hva hun holder på med. Ingrid og Julie småvisker stille sammen. Stian følger ikke med, han putler med noe på pulten. Katrine hiver en lapp til Ida. Ida leser lappen, skribler noe på den og hiver den tilbake til Katrine. Lærer kommenterer at det er få elever som er med, men forsetter å snakke om leksen og å stille spørsmål til klassen. Fremdeles er Mads og Aslak de eneste som ser ut til å delta aktivt, men Ole og Camilla rekker også opp hånden og svarer hver sin gang på lærers spørsmål. Lærer stiller et spørsmål som ingen av elevene ser ut til å ville svare på, heller ikke Mads og Aslak. Ingen av elevene rekker opp hånden. Lærer ser utover klassen og spør litt oppgitt om det er så at elevene ikke har forberedt seg til timen. Anders, som er en av de elevene som ikke har deltatt i samtalen, ser opp fra noe han holder på med på pulten og sier høyt ut i klassen, "Hva tid skal vi³⁸ begynne å jobbe, lærer?"

(utskrift fra feltnotat 27.03.06)³⁹

Samtalens organisering og struktur

I denne situasjonen er det lærer som stiller alle spørsmål, og disse er i hovedsak spørsmål som skal sjekke ut om elevene kan gjenfortelle hoveddeler av innholdet.

Deltakerstrukturene i samtalen er knyttet til at lærer initierer spørsmål, elevene får by på svar og lærer evaluerer elevenes svar (jfr. IRE). "Å by på svar" er den eneste samtaleprosedyren lærer anvender, og lærer henvender seg bare til de elevene som rekker opp hånden. Læreren fungerer her som en "gatekeeper" (Erickson et al., 1982), både i forhold til elevs tilgang til samtalsinnhold og til elevs muligheter for deltakelse i samtalen. Det er stort sett to elever, Aslak og Mads, som "bærer" samtalen på vegne av resten av klassen, de er klassens "plenary reciprocity workers" (Sahlström, 1999). De andre elevene er passive tilhørere til lærers gjennomgang, og bare Ole og Camilla bryter en gang hver inn i Aslak og Mads sin rekke av svar. Flere av elevene sysselsetter seg i det stille med andre ting, blant annet med å gjøre oppgaver på arbeidsplanen. Lærer strever med å involvere flere elever i samtalen, og aktiviteten bryter til slutt sammen når ingen elever ser ut til å ville eller kunne svare på et av lærers spørsmål. Lærer stiller et åpent spørsmål ut i klassen om

³⁸ Eleven har trykk på *vi*, når han stiller spørsmålet

³⁹ I kapittel fire, fem og seks er feltnotat og transkripsjon av video- og lydopptak skrevet i Arial, skriftstørrelse 9. Utsagn fra elev- og lærerintervjuer er skrevet i Times New Roman skriftstørrelse 10. Dette for å skille mellom de ulike typene empiri

elevene ikke har forberedt seg til timen. I stedet for å svare på lærers spørsmål, stiller Anders et ”motspørsmål” til lærer, ”Hva tid skal *vi* begynne å jobbe lærer?”. Anders spørsmål kan i denne sammenhengen tolkes som et uttrykk for at Anders opplever seg selv som ”frakoplet” fra det som er ment å være en felles aktivitet. Han opplever lærers gjennomgang som noe lærer gjør, men at dette er en aktivitet som ikke angår Anders eller de andre elevene (*vi*) i klassen. Anders utsagn kan tolkes som et innspill til lærer om at lærer ”tar” for mye av elevenes tid. Anders ønsker at lærer skal bli ferdig med *sin* gjennomgang, slik at Anders komme i gang med *sitt* arbeid. ”Å jobbe” er for Anders noe annet enn å delta i spørsmål – svar sekvenser. ”Å jobbe” er å gjøre et arbeid selv, jfr. Camillas utsagn (5.1.1), ”Sånn så en vanlig time, da er det enten gjennomgang eller så jobber vi selv”. I klasserommet til 8a (9a) innebærer vanligvis ”å jobbe selv” at elevene arbeider med oppgaver på arbeidsplanen. Som analysene i kapittel 6 vil vise er det stadig forhandlinger i klasserommet mellom lærer og elever om hvordan tiden i klasserommet skal anvendes, om lærer skal ha felles gjennomgang eller om elevene skal ”jobbe selv”.

I situasjonen som presenteres her må elevene beherske både det faglige innholdet (teksten i læreboken) og de normative kravene til den samtaleformen som lærer definerer (”å by på svar”) for å kunne være ”kompetente medlemmer” (Mehan, 1997) i samtalen. Dette ser ut til å begrense elevenes muligheter for deltakelse, og få elever er aktive deltakere i samtalen. Bare Aslak og Mads fremstår som ”kompetente medlemmer”. Samtalen fungerer ikke i forhold til å etablere og opprettholde et fellesskap mellom lærer og elever.

Interaksjon med læreboken

Feltnotatet viser at læreren har læreboken oppslått foran seg og bruker denne til å stille elevene spørsmål om tekstens innhold. Læreren uttrykker forventninger om at eleven skal ha forberedt seg hjemme, og elevene må svare på lærers spørsmål uten å bruke læreboka. I denne situasjonen representerer læreboka Sannheten (Englund, 1997) om emnet. Samtalen i klasserommet fremstår mer som en kontroll av at elevene har forstått innholdet slik som læreboken presenterer det, enn en diskusjon av hvordan elevene selv opplever og har forstått innholdet i teksten. Spørsmålene er knyttet opp til at elevene skal gjengi lærebokas innhold. På denne måten er læreren med på å opprettholde det Säljö (2001) hevder er et gjensidig avhengighetsforhold mellom læreboka som sjanger, et institusjonelt syn på læring, gjennomføring av undervisning

og evaluering av kunnskap. Å lære blir for eleven å tilegne seg lærebokas presentasjon av kunnskap, mens lærerens oppgave blir å sjekke ut at eleven har tilegnet seg det bestemte innholdet. Elevenes mulighet for deltakelse i samtalen er at de har lest teksten på egenhånd, at de har forstått teksten slik lærer forstår den og at de behersker den samtaleformen som lærer velger. Situasjonen representerer en spesifikk sosial, kommunikativ og kognitiv sosialisering for elevene (Säljö, 2001).

5.3.2 "Tror du vi skjønner det? Vi bare gjør det!"

Klassen har vikar, og det er naturfag som står på timeplanen. Klassen er inne på naturfagsalen, og elevene arbeider med felles oppgaver. Tema i timen er oppbygging av molekyler. Det er delingstime og halve klassen er tilstede. I begynnelsen av timen informerer lærer elevene om en oppgave elevene skal arbeide med, deretter arbeider elevene videre i grupper med denne oppgaven resten av timen.

Timen begynner med at lærer leser høyt fra boken den oppgaven elevene skal gjøre. Oppgaven omhandler oppbygging av molekyler. Elevene skal på grunnlag av formlene for noen molekyler, vise hvordan molekylene er satt sammen av ulike antall og typer av atomer. Atomene skal elevene selv klippe ut som sirkler av ulike farger papir. Deretter skal de ut i fra formlene for oppgitte molekyler, "pusle" molekylene sammen av de ulike atomene og lime de ferdige molekylene inn i arbeidsboken. Elevene får lov til å sitte i grupper mens de arbeider med oppgaven. Alle guttene samler seg i en gruppe, mens jentene deler seg i to grupper. Til å begynne med er det en del bevegelse i elevgruppene, mens elevene går frem for å hente nødvendig utstyr de trenger til oppgaven som ark, sakser og lim. Etter hvert er de fleste elevene i gang med å tegne sirkler på ulike farger papir og klippe disse ut. Mens de tegner og klipper snakker de sammen om løst og fast. Litt om oppgaven og litt om andre ting. Elevene diskuterer hva farge de skal velge på de ulike atomene, og hvor mange ulike farger atomer og antall sirkler de må ha for å kunne sette sammen de molekylene som står oppgitt i oppgaven. Lærer sitter først en stund ved kateteret og observerer de ulike gruppene. Så reiser han seg, går bort til de ulike gruppene og ser at de er i gang med arbeidet. Deretter går han tilbake og setter seg ved kateteret. Mari, Ida og Julie har dannet en gruppe. De er mer opptatt av hva Mari har å fortelle, enn sammensetningen av molekyler. Mari har fått ny kjæreste og er ivrig etter å fortelle de andre to om "daten" hun hadde på lørdag. Julie og Ida er et lydhørt publikum, og klippingen av atomer går parallelt med Maris fortelling. Innimellom, når fortellingen til Mari blir for spennende stopper klippingen opp, før de igjen fortsetter med både klipping og snakk. Mari har mye å fortelle og det er stort sett hennes fortelling som dominerer kommunikasjonen mellom de tre jentene. Noen av elevene på "guttegruppen" har begynt å sette sammen og lime inn molekyler i

arbeidsboken, men de fleste elevene klipper fremdeles når timen nærmer seg slutten. Lærer gir beskjed om at det elevene ikke har fått gjort ferdig i løpet av timen må de ta med seg hjem og gjøre ferdig der. Elevene samler sammen fargesirkler og rydder på plass sakser, lim og papiravfall. Mens de rydder henvender Ida seg til læreren og spør "Hva er egentlig hensikten med dette forsøket?". Læreren svarer at elevene skal forstå hvordan molekylene er bygget opp av ulike atomer. Julie, som også har fulgt med på dialogen mellom Ida og lærer, utbryter mens hun henvender seg til lærer "Tror du vi skjønner det? Vi bare gjør det!"

(utskrift fra feltnotat 05.01.07)

Eksempelet kan tolkes i lys av det Haug (2003) beskriver som et sentralt trekk ved norsk skoleutvikling, forsøket på å erstatte en formidlingsorientert skole med en mer aktivitetsorientert skole. I en elevaktiv skole skal elevene lære gjennom å være aktive og utforskende, og ikke gjennom å være passive tilhørere til lærers formidling. I denne situasjonen er det elevenes arbeid med oppgaven, selve aktiviteten, som er dominerende. Evaluering av reform-97 (Haug, 2003) peker på at læreren i den aktivitetsorienterte skolen ofte inntar en passiv rolle, noe også læreren i denne situasjonen gjør. Julies kommentar til lærer i slutten av timen illustrerer også et annet moment som ble trukket frem i evalueringen av reform -97 (Haug, 2003), at det er stor aktivitet i mange klasser samtidig som mye av aktiviteten er preget av uklare læringsmål for elevene. Situasjonen ovenfor illustrerer en felles aktivitet, uten at innholdet gjøres felles og hvor læringsmålene fremstår som uklare for elevene.

Samtalens organisering og struktur

Situasjonen preges først og fremst av et *fravær* av en felles samtale mellom lærer og elever om lærestoffet. Lærer informerer klassen innledningsvis om selve aktiviteten, hva elevene skal gjøre og hvordan de skal gjøre dette. Oppgaven går ut på at hver elev skal klippe ut sirkler som eksempler på atomer, sette sammen atomene til ulike molekyler og så lime inn disse i egen arbeidsbok. Lærer utfordrer i liten grad elevene i forhold til det faglige innholdet (oppbygningen av molekyler) som denne aktiviteten er ment å skulle konkretisere. Når lærer er ferdig med sin gjennomgang, arbeider elevene videre på egen hånd. Elevene kan velge å sitte i grupper mens de gjør dette arbeidet, og de fordeler seg selv i gruppene. Underveis i timen går lærer rundt og kikker på og kommenterer det arbeidet elevene gjør, men han involverer seg ikke direk-

te i elevenes arbeid. Elevene arbeider med oppgavene til timen er slutt, og timen avsluttes uten noen felles oppsummering av det arbeidet elevene har gjort.

Vygotsky (2001) anså vitenskapelige begrep for å være undervisningens viktigste bidrag til barnets utvikling. Vitenskapelige begrep er bærere av et visst kulturelt innhold, samtidig som de er medierende redskap i utvikling av det Vygotsky beskriver som høyere mentale prosesser. De vitenskapelige begrepene gjør det mulig å uttrykke forhold som ligger utenfor den konkrete situasjonen som de spontane begrepene uttrykker, og øker barnets eller elevens intellektuelle frihet. De vitenskapelige begrepene omformer de spontane begrepenes meningsinnhold. Spontane og vitenskapelige begrep blir redskaper elevene benytter seg av på vei mot en utvidet forståelse, og bidrar til å binde sammen aktivitet og forståelse. En forutsetning for at elevene skal kunne tilegne seg forståelse av fagenes vitenskapelige begrep er at begrepene eller ordene er i bruk, og at disse begrepene gis mening ved at de brukes i faglige sammenhenger og utforskes og utdypes gjennom elevenes bruk av egne spontane begrep sammen med de vitenskapelige begrepene (Rommetveit, 1979; Säljö, 2002; Wertsch, 1998). Når elevene her skal lære om oppbygning av molekyler er ikke aktiviteten i seg selv nok til å illustrere eller tydeliggjøre det faglige innholdet, noe Julies kommentar er et tydelig uttrykk for. I stedet for det naturfaglige innholdet er det i denne situasjonen en sosial situasjon utenfor klasserommet som blir Ida, Julie og Maris språklige virkelighet, en sosial situasjon som setter det faglige innholdet i læringsaktiviteten i skyggen. I dette eksempelet forblir atomer og molekyler abstrakte tomme eller innholdsløse begrep. Ida, Julie og Marie klarer ikke å anvende og gi mening til de vitenskapelige begrepene på egenhånd, og de er heller ikke i stand å kople spontane begrep og vitenskapelige begrep. De har behov for en annen mer kompetent (Vygotskij, 2001) som kan støtte dem i og gi retning til dette arbeidet. Aktivitet uten språk blir meningsløs, jfr Julies utsagn ”Tror du vi skjønner det? Vi bare gjør det”.

Interaksjon med læreboken

I denne situasjonen anvendes læreboken som informasjon til elevene om den oppgaven elevene skal arbeide med. Innledningsvis leser læreren høyt og kommenterer det som står om den praktiske utførelsen av oppgaven i lærebo-

ken. Læreren bruker ikke læreboken til å gjennomgå eller hente opp/repetere informasjon om begrepene *molekyler* eller *atomer* i forkant av oppgaven, og oppfordrer heller ikke elevene til å gjøre dette i sammenheng med oppgavene de blir satt til å løse. Det er som om lærer har forventninger til at selve oppgaven som gis og elevenes arbeid med oppgaven vil mediere det faglige innholdet for elevene (Kozulin, 2003). Timen avsluttes uten at det faglige innholdet i aktiviteten løftes frem av lærer, og uten at det gjøres noen koplinger mellom det arbeidet elevene har gjort i gruppene og lærestoffet i læreboken.

Situasjonene som presenteres under 5.3.1 og 5.3.2 illustrerer felles aktiviteter i klasserommet uten at disse fremstår *som felles*. Aktivitetene er felles i den forstand at lærer og elever er involvert i samme aktivitet til samme tid, samtidig som elevkommentarene tydeliggjør at det ikke er etablert en felles forståelse mellom lærer og elever. I den første situasjonen forsøker lærer å involvere elevene i en klassesamtale, men få elever deltar. I den andre situasjonen kan det se ut som om lærer tar for gitt at det allerede fra starten av er etablert en felles forståelse av hva som er oppgavens innhold og formål, og at elevene er inneforstått med denne når de videre skal arbeide med oppgavene. *Mangel på samspill* mellom lærer og elever er beskrivende for begge situasjonene.

De tre neste situasjonene som presenteres illustrerer hvordan lærer og elevs interaksjon med kulturelle redskap bidrar i etableringen og opprettholdelsen av et fellesskap. I disse situasjonene er klassesamtalen sentral, men også interaksjonen med andre kulturelle redskaper som tavle og lærebok. Som det har vært vist til tidligere fremhever elevene lærers arbeid som en sentral betingelse i forhold til egen læring og deltakelse. I situasjonene som presenteres er lærer aktiv i forhold til å stille spørsmål til elevene om *elevenes forståelse* av det faglige innholdet. Som analysene vil vise er lærerens evne til å involvere elevene som *epistemisk medansvarlige* betydningsfullt i etableringen og opprettholdelsen av fellesskapet. Slik blir elevenes ulike innspill verdifulle i utviklingen av lærestoffet og i utviklingen av et stimulerende læringsmiljø (Erickson, 1996).

5.3.3 ”Og hva heter hunkjønn på nynorsk?”

I denne situasjonen er elevene involvert i en felles aktivitet sammen med lærer. Det er nynorsk på timeplanen, og klassen har ”tradisjonell” undervisning i

den forstand at lærer gjennomgår et felles tema for hele klassen. Lærer styrer og regulerer den felles samtalen i klasserommet og er den som fordeler elevenes tilgang til samtalen. Tema for timen er substantivbøying i nynorsk. Lærer gjennomgår bøying av substantiv på tavlen, og elevene noterer ned det lærer skriver på tavlen i arbeidsbøkene sine. Mens lærer skriver på tavlen, samtaler han med elevene om bøyingsformer. Utdraget som presenteres her er fra de første 15 minuttene av timen⁴⁰.

- (1) Lærer: Vi fortsetter med bøying av substantiv. Hvilke substantiv var det vi snakket om sist gang?
- (2) Petter: Hankjønn
- (3) Lærer: Hankjønn. Da skal vi altså over på ...
- (4) Elever: Hunkjønn (flere elever svarer uten å rekke opp hånden)
- (5) Lærer: Og hva heter hunkjønn på nynorsk? (Lærer ser utover klassen og holder hendene frem for å signalisere at han ønsker et svar. Elevene kommer med forskjellige forslag uten at de rekker opp hånden)
- (6) Håvard: Hokjønn (svakt)
- (7) Lærer: Hokjønn, hvem sa hokjønn Håvard? (Lærer ser bort på Håvard som nikker bekreftende. Lærer skriver opp <Hokjønn> på tavlen og snakker samtidig som han skriver). Vi lager en slik tabell... (Lærer tegner opp et skjema for substantivbøying på tavlen). Hva skal stå der (Lærer peker på en tom rubrikk i skjemaet, mens han ser seg rundt i klassen. Mange elever rekker opp hånden) Camilla?
- (8) Camilla: Entall
- (9) Lærer: Eintal (legger trykk på eintal og skriver inn i rubrikken) og her ... Camilla?
- (10) Camilla: Flertall
- (11) Lærer: Fleirtal (legger trykk på fleirtal og skriver inn i skjemaet). Og så vil jeg vite hva det skal stå i disse (lærer peker på noen rubrikker i tabellen, stopper og ser utover klassen en stund. Flere elever har hendene oppe når lærer stiller spørsmål) Ole?
- (12) Ole: Den første, der skal det stå ubunden form og der skal der stå bunden (Ole peker på tavlen), og i de skal det stå det samme (Ole peker på de tomme rubrikkene til høyre i tabellen. Lærer nikker mens Ole snakker, skriver og fyller ut i tabellen på tavlen. Elevene tegner skjema og skriver i arbeidsbøkene. Lærer går fra tavlen og ned til elevene, ser i noen av arbeidsbøkene og går tilbake til tavlen).
- (13) Lærer: Hva betyr det, ubunden (lærer tar en pause) ... bunden, ubunden, bunden (lærer leser videre i skjema før han igjen peker på "ubunden") ubunden, hva betyr det? (Han lar spørsmålet "henge i luften" en stund og ser utover klassen, flere elever har hendene oppe) Marius?
- (14) Marius: Ubunden ... det vil si at det ikke er noe bestemt

⁴⁰Tallene i margen (1) er nummerering av ytringer. Utfyllende kommentarer om samtalekonteksten er skrevet underveis i teksten i parentes (flere elever svarer). Bruk av <.....> markerer det som lærer skriver på tavlen. Korte pauser (på et par sekund) markeres med ..., pauser over et par sekund markeres med

- (15) Lærer: Ja, flott, ubunden det er ikke noe bestemt, det kan være hva som helst, for eksempel en stol. Det kan være hvilken som helst ... (lærer tar en liten pause og peker på en stol) stol. Hva betyr bunden form da, Marius?
- (16) Marius: Da er det bestemt
- (17) Lærer: Da er det bestemt (Lærer tar igjen en liten pause). Da snakker vi om akkurat denne stolen her. Akkurat den (med trykk på den) som Aksel sitter på (lærer går ned fra tavlen, bort til Aksel og tar i ryggstøt på stolen hans). Og det samme, når vi snakker om fleirtal (Lærer peker på skjemaet på tavlen) ... Ikke sant? ... Ubunden, da kan det være stoler, eller stolar på nynorsk. Kva for stolar (med trykk på stolar) som helst, og når vi snakker om noen bestemte så er det akkurat desse stolane (med trykk på desse stolane) her (lærer søker blikkontakt med elevene rundt i klassen). Ok, men nå går vi over på hokjønnsord, (tar en pause, ser utover klasserommet) og vi var enige om at artikkelen vi bruker på hokjønnsord er ei. Det er helt likt bokmål, ikke sant? (Flere elever nikker, noen svarer bekræftende mmm eller ja til lærers spørsmål) Eehh ... jente Hva er jente i bunden form eintal (mange elever rekker opp hånden) Ingrid?
- (18) Ingrid: Jenta
- (19) Lærer: Jenta ... og hva er jente i ubunden form fleirtal (Flere elever rekker opp hånden) Julie?
- (20) Julie: Eehh, jenter (Lærer skriver jenter inn i skjemaet på tavlen. Slik fortsetter de sammen til de er ferdig med bøyning av substantivet jente i alle former)
- (21) Lærer: Hvordan er regelen for bøyningen av hokjønnsst substantiv i nynorsk Lene?
- (22) Lene: Sånn som i bokmål
- (23) Lærer: Sånn som i bokmål ... ok ... mmm (lærer tar en pause, stopper opp og ser utover klassen). Men så er det kanskje noen som ikke husker hvordan den er, så vi bør kanskje skrive hele bøyningen. Vi kan skrive (lærer skriver på tavlen mens han snakker). <Vi får endinga –a i bunden form eintal og endinga – er og – ene i fleirtal> Er det forståelig? (lærer kikker utover klassen og søker blikkontakt med elevene)
- (24) Elever: Ja (flere elever svarer og noen nikker bekræftende til svar)
- (25) Lærer: Da går vi faktisk rett over på intetkjønn, eller inkjekjønn som det heter på nynorsk
- (26) Aslak: Er det forskjellig fra bokmål? (Lærer, svarer ikke på spørsmålet, men står og ser på det skjemaet som han har skrevet på tavlen. Tenker en stund, holder hånden på haken, og henvender seg så til klassen.
- (27) Lærer: Jeg bare tenker litt, hvordan skal vi føre dette ...?
- (28) Aslak: Skal vi lage et nytt skjema?
- (29) Lærer: Ja, det var det jeg sto og tenkte på, eller om vi kanskje bare skulle bruke det samme ...
- (30) Stian: Bare ta og lag et mellomrom
- (31) Lærer: Ja, det kan vi gjøre, men husk å skrive inn inkjekjønn før vi begynner med selve bøyningen

(Transkripsjon av video-opptak 31.03.06)

Dette utdraget viser en situasjon hvor lærer sammen med klassen gjennomgår et bestemt tema, substantivbøying i nynorsk. Etter felles gjennomgang arbeider elevene med å gjøre oppgaver på individuell basis i tilknytning til tema. Oppstart på timen er kort informasjon om det klassen skal arbeide med, hvilke aktiviteter dette innebærer, og rekkefølgen på aktivitetene. I begynnelsen av timen, rett etter friminuttet, er det en del uro blant elevene. Etter hvert som lærer snakker og skriver på tavlen faller elevene til ro, de finner frem og noterer ned i arbeidsbøkene det lærer skriver på tavlen. Lærer og elever arbeider videre sammen med bøying av intetkjønn substantiv i nynorsk. Siste halvdel av timen arbeider elevene individuelt med oppgaver knyttet til substantivbøying i nynorsk.

Samtalens organisering og struktur

Samtalen har i seg elementer av IRE (lærer initierer – en elev gir respons og lærer evaluerer svaret), som her når lærer bekrefter positivt Marius sitt svar.

- (13) Lærer: hva betyr det, ubunden (lærer tar en pause) ... bunden, ubunden, bunden (lærer leser videre i skjema før han igjen peker på "ubunden") ubunden, hva betyr det ... (han lar spørsmålet "henge i luften" en stund og ser utover klassen, flere elever har hendene oppe) Marius?
- (14) Marius: ubunden ... det vil si at det ikke er noe bestemt
- (15) Lærer: ja, flott, ubunden det er ikke noe bestemt, det kan være hva som helst, for eksempel en stol. Det kan være hvilken som helst stol. Hva betyr bunden form da, Marius?

Lærer stiller spørsmål til klassen (13), elevene blir gitt mulighet til å svare (14) og lærer evaluerer (15) elevens svar. Lærers svar til Marius er en positiv bekreftelse på elevens svar. Lærer følger så opp Marius sitt svar ved å stille et nytt spørsmål til Marius. Eksempelet under illustrerer en lignende situasjon. Lærer stiller spørsmål (21), Lene svarer (22) og lærer følger opp (23) Lenes svar gjennom å tydeliggjøre og konkretisere innholdet i elevens svar. Med utgangspunkt i lærers egen utfyllende forklaring stiller lærer deretter et nytt spørsmål. Dette spørsmålet kan også tolkes som en videre oppfølging av Lenes svar.

- (21) Lærer: Hvordan er regelen for bøyingen av hokjønnsst substantiv i nynorsk ... Lene?
- (22) Lene: Sånn så i bokmål
- (23) Lærer: Sånn så i bokmål ... ok ... mmm ... (lærer tar en pause, stopper opp og ser utover klassen) Men så er det kanskje noen som ikke husker hvor-

dan den er, så vi bør kanskje skrive hele bøyingen. Vi kan skrive (lærer skriver på tavlen mens han snakker). <Vi får endinga –a i bunden form eintal og endinga –er og –ene i fleirtal> Er det forståelig?

Et gjennomgående mønster i samtalen er lærers gjentakelse av elevenes svar (lærers initiering – elevens respons – lærers gjentakelse av elevens respons), før lærer følger opp elevresponsen (lærers initiering – elevens respons – lærers gjentakelse av elevens respons – lærers oppfølging), som her når lærer responderer på Marius sitt svar

- (15) Lærer: ja, flott, ubunden det er ikke noe bestemt, det kan være hva som helst, for eksempel en stol. Det kan være hvilken som helst ... (lærer tar en liten pause og peker på en stol). Hva betyr bunden form da, Marius?
(16) Marius: da er det bestemt
(17) Lærer: da er det bestemt ...

og som i dette eksempelet

- (1) Lærer: Vi fortsetter med bøying av substantiv. Hvilke substantiv var det vi snakket om sist gang?
(2) Petter: hankjønn
(3) Lærer: hankjønn. Da skal vi altså over på ...

Lærers gjentakelse av elevsvaret er et tydelig mønster som går igjen som en del av lærers respons på elevenes ytringer. Dette er ikke en eksplisitt vurdering av elevens respons, som i samtalemønsteret IRE, hvor lærer bekrefter eller avkrefter elevens svar. Likevel kan en si at elevresponsen blir tillagt verdi, gjennom at lærer gjentar elevens svar. Når lærer gjentar elevsvaret, blir svaret samtidig repetert for de andre elevene i klassen. Gjentakelsen av elevsvaret er med på skape koherens mellom elevers og lærers ytringer, og bidrar til å binde sammen de enkeltstående sekvensene. Når lærer gjentar elevsvaret gis elevene anledning til å reflektere over det svaret som allerede er gitt, samtidig som de også blir gitt en ny mulighet til å ”hekte seg på” i den videre samtalen.

Det normative samtalsystemet representerer som tidligere nevnt ulike prosedyrer som lærer anvender for å fordele taletid på elevene og for å gi elevene tilgang til den felles klassesamtalen, og representerer de normene som styrer og regulerer tilgang til den kollektive samtalen i klasserommet (Mehan, 1979, 1997). I denne samtalen gjør lærer mye bruk av ”By på svar” (Invitation to bid) prosedyren. Denne prosedyren innebærer at alle elevene har mulighet til å

by på sitt svar ved håndsopprekning. Lærer reguler elevenes tilgang til samtalen ved å navngi den eleven han velger ut til å svare. Et gjennomgående mønster hos denne læreren er at når lærer inviterer elevene til å ”by på svar”, så skaper lærer samtidig et ”mellomrom”, eller en pause hvor spørsmålet ”får henge i luften”, før lærer peker ut den eleven som får by på sitt svar.

(19) Lærer: jenta ... og hva er jente i ubunden form fleirtal (Flere elever rekker opp hånden) Julie?

Lærer legger inn en liten pause etter spørsmålet som stilles. Flere elever gis dermed anledning til å rekke opp hånden og vise at de ønsker å ”by på svar”, før læreren som her velger ut Julie til å svare. ”Mellomrommet” åpner for at elevene kan ha et ”individuell rom” til refleksjon rundt spørsmålet, og flere elever blir på denne måten gitt mulighet til å delta.

Lærer bruker også ”Individuell utvelgelse”, eksempelvis når lærer henvender seg til Marius for andre gang, uten at Marius selv har bedt om ordet.

(15) Lærer: ja, flott, ubunden det er ikke noe bestemt, det kan være hva som helst, for eksempel en stol. Det kan være hvilken som helst stol. Hva betyr bunden form da, Marius?

Her er lærer allerede involvert i en samtale med Marius og gir på denne måten uttrykk for at han ønsker at Marius skal fortsette å svare. I lærerintervjuene gir flere av lærerne uttrykk at det ofte er de samme elevene som svarer. Samtidig gir elevene uttrykk for at de vegrer seg for å delta, dersom de ikke ”vet” svaret. Helene er en av dem som ikke uten videre ber om ordet og kan trenge ”hjelp” fra læreren for å våge seg frem. For Helene er det viktig at lærer aktivt forsøker å involvere elevene i samtalen, selv om elevene på egen hånd ikke tar initiativ til å delta.

”Han spør oss selv om vi ikke rekker opp hånden. Det er ok. Hvis jeg ikke vet svaret så sier jeg bare at jeg ikke vet det. Han får oss alltid med.....”
(Helene)

Når lærer utfordrer elevene til å delta, så er også dette med på å opprettholde fellesskapet, opplever Helene. Når elevene vet at lærer involverer også de elevene som selv ikke byr på svar, så har ikke elevene den samme muligheten

til å trekke seg ut av fellesskapet eller til å hvile på andre elever som ”plenary reciprocity workers” (Sahlström, 1999).

Noen av lærers henvendelser til elevkollektivet eller klassen kan også beskrives som ”Åpen invitasjon”, eksempelvis når lærer henvender seg til klassen for å få hjelp til å løse et eget ”problem”, slik som i utsagnet under

(27) Lærer Jeg bare tenker litt, hvordan skal vi føre dette ...?

”Åpen invitasjon” prosedyren aktiviserer elevene på en annen måte enn ”by på svar” prosedyren. Lærer etablerer en løsere struktur ved å stille en annen type spørsmål til elevene, et åpent spørsmål hvor elevene kan komme med flere forslag til ”riktige” svar. En slik invitasjon åpner i større grad opp for elevenes selvstendige meninger og fortolkninger og kan bidra til å skape et utvidet ”intersubjektivt rom” (Rommetveit, 1974; Wright, 2000).

Sekvensielle samtalemønstre og normative samtalesystem (Mehan, 1997) fungerer som strukturerende ressurser (Säljö, 2002) eller undervisningen indre rammer (Lindblad & Sahlström, 1999). Transkripsjonen viser en ”tradisjonell” helklassesamtale hvor lærer tydelig er den som styrer samtalen ved å stille spørsmål, evaluerer respons og følger opp elevers respons (IRE/IRF). Lærers anvending av ulike samtaleprosedyrer viser hvordan lærer håndterer det ”interaksjonelle dilemmaet” (Sahlström, 2001), som fellesundervisning innebærer. I dette utdraget er det mange elever som viser ved håndsopprekning at de er aktive lyttere, og også mange som får ”by på svar” (Petter, Camilla, Ole, Marius, Ingrid ...). Lærer stiller spørsmål, elevene svarer og lærer stiller nye spørsmål med utgangspunkt i elevenes svar. Lærer skaper et ”mellomrom” mellom egne stilte spørsmål og elevenes svar, som bidrar til at flere elever gis mulighet til å ”by på et svar”. Dette mellomrommet er vesentlig for å opprettholde en kollektiv oppmerksomhet, samtidig som mellomrommet også gjør at lærers spørsmål blir en henvendelse til den enkelte elev. På denne måten viser lærer at han utfordrer alle elevene til å tenke gjennom spørsmålet, selv om bare en elev blir valgt ut til å svare. Lærers respons på elevenes svar er også med på å opprettholde den kollektive oppmerksomheten. Ved å gjenta elevenes svar blir det tydelig at elevsvarene danner utgangspunkt for lærers neste spørsmål. Lærers repetisjon av elevenes svar kan også beskrives som et ”mellomrom” som bidrar til å opprettholde den kollektive oppmerksomheten,

fordi elevene gis en ny mulighet til å ta stilling til det som blir sagt og dermed mulighet til å kople seg på i den videre samtalen.

Individuell utvelging gjør det umulig for andre elever enn den lærer peker ut, å svare. En slik samtaleprosedyre begrenser deltakermulighetene for elevene, men kan være nødvendig for lærer å anvende fordi han ønsker at en elev skal gå videre på et påbegynt tema (slik som vist med Marius i dette eksempelet), eller fordi han ønsker å løfte frem eller utfordre enkeltelever som ellers ikke ville ha deltatt i samtalen (jfr. Helenes utsagn). ”Å by på svar” er også en relativt stram samtalestruktur som styres av lærer, men her er det likevel flere elever som gis mulighet til vise at de ønsker å svare, enn ved individuell nominasjon. Begge disse prosedyrene gir stor makt til lærer i forhold til hvordan han regulerer elevenes tilgang til samtalen. Hvem er det som får svare, hvem er det som stenges ute? I denne situasjonen viser analysen at det er mange elever som byr på svar og som får tilgang til samtalen, og at det er en rimelig balansert fordeling mellom gutter og jenters deltakelse. ”Åpen invitasjon” prosedyren har en løsere struktur og innebærer at elevene kan svare uten at de først må be om ordet. Dette åpner opp for at flere elever enn de som lærer ellers peker ut, gis muligheter for å delta. Å veksle mellom ulike samtaleprosedyrer, slik lærer gjør her, blir viktige betingelser i etableringen og opprettholdelsen av fellesskapet og bidrar til å balansere de ”de umulige ytterlighetsposisjonene” (Sahlström, 2001).

Interaksjon med tavlen

Parallelt med samtaleaktiviteten skriver lærer på tavlen, og elevene noterer samtidig ned i egne bøker. Lærer bruker aktivt elevsvarene i det som skrives på tavlen, og elevenes svar blir dermed en vesentlig del av det som blir et felles innhold i timen

- (7) Lærer: Hokjønn, hvem sa hokjønn Håvard? (Lærer ser bort på Håvard som nikker bekræftende. Lærer skriver opp <Hokjønn> på tavlen og snakker samtidig som han skriver). Vi lager en slik tabell... (Lærer tegner opp et skjema for substantivbøying på tavlen). Hva skal stå der (Lærer peker på en tom rubrikk i skjemaet, mens han ser seg rundt i klassen. Mange elever rekker opp hånden) Camilla?
- (8) Camilla: Entall
- (9) Lærer: Eintal (legger trykk på eintal og skriver inn i rubrikken) og her ... Camilla?
- (10) Camilla: Flertall

- (11) Lærer: Fleirtal (legger trykk på fleirtal og skriver inn i skjemaet). Og så vil jeg vite hva det skal stå i disse (lærer peker på noen rubrikker i tabellen, stopper og ser utover klassen en stund. Flere elever har hendene oppe når lærer stiller spørsmål) Ole?

Gjennom lærers spørsmål og elevenes respons, bli elevene gitt et medansvar for i fellesskap å utvikle innholdet i det som skal skrives på tavlen *sammen* med lærer. Det som skrives på tavlen blir dermed et felles etablert kunnskapsområde som utvikles og opprettholdes gjennom interaksjonen lærer – elever. Lærer involverer hele tiden elevene i utviklingen av tema og i det som skal skrives på tavlen.

- 27) Lærer: Jeg bare tenker litt, hvordan skal vi føre dette ...?
(28) Aslak: Skal vi lage et nytt skjema?
(29) Lærer: Ja, det var det jeg sto og tenkte på, eller om vi kanskje bare skulle bruke det samme ...
(30) Stian: Bare ta og lag et mellomrom

I denne situasjonen kan lærers og Aslaks bruk av pronomenet *vi* fortolkes som at aktiviteten oppleves som en kollektiv aktivitet av begge parter⁴¹. Lærer gjør seg selv til en deltaker i fellesskapet ved å bruke *vi* når han henvender seg til elevene. Gjennom anvendelsen av pronomenet *vi* involverer læreren også elevene som medansvarlige deltakere i fellesskapet, både for innholdet i og utformingen av læringsaktiviteten.

Lærers arbeid

I analysene av samtalens organisering og struktur pekes det på hvordan lærer åpner opp for elevdeltakelse gjennom å anvende ulike samtaleprosedyrer. Det blir også vist hvordan lærers respons, både i form av gjentakelse av elevsvarene og ved å skape et mellomrom mellom spørsmål og svar, bidrar til å etablere og opprettholde fellesskapet⁴². Lærers utfordring i å etablere et fellesskap i klasserommet er ikke bare å håndtere ”det interaksjonelle dilemmaet” gjennom å regulere samtalen i forhold til ”de umulige ytterlighetsposisjonene”. Lærer skal også bidra til at det etableres og opprettholdes et fellesskap ved at

⁴¹ I motsetning til 5.3.1 ”Hva tid skal *vi* begynne å jobbe, lærer?”, hvor elevens bruk av *vi* demonstrerer at lærers gjennomgang ikke angår elevene (*vi*, i motsetning til *deg*)

⁴² Jfr utsagnet til Mads under pkt. 5.2.3” Læreren kan stoppe opp og spør spørsmål i forhold til hva som er viktig å lære”

et faglig innhold *gjøres felles*. I kapittel 2 vises det til Dewey (1916) som argumenterer for at utdanning må forstås som en konstant rekonstruksjon av erfaringer. Gjennom en planmessig ordning av lærestoffet skal elevene utvide og rekonstruere allerede eksisterende erfaringer. Et vesentlig poeng hos Dewey er at barnets interesse for faget eller innholdet ikke er en iboende egen- skap hos barnet, men at interesse er ”what is between – that which connects two things otherwise distant” (Dewey, 1916, s. 127). Wood et al (1976) be- skriver veilederens første og viktigste oppgave som å *rekruttere* eleven til oppgaven. Dette innebærer at læreren både må vekke elevens interesse for oppgaven og også gjøre eleven i stand til å holde fast ved hva som er nødven- dig for å løse oppgaven. ”The tutor’s first and obvious task is to enlist the problem solver’s interest in and adherence to the requirements of the task” (1976, s. 98). I arbeidet med bøyning av substantiv på nynorsk ”rekrutterer” lærer elevene til læringsaktiviteten gjennom å kople aktiviteten opp til en tidligere aktivitet elevene har vært involvert. Lærer gjør aktivt bruk av spørsmål for å ”hekte elevene på” aktivitet og innhold, og bruk av tavle sam- men med lærers spørsmål er med på å tydeliggjøre lærestoffet eller emnet for elevene.

Det faglige innholdet i denne situasjonen er bøyning av substantiv i nynorsk, ”bunden” og ”ubunden” form, eintal og fleirtal, og lærers utfordring er å få elevene til å forstå de teoretiske begrepene ”bunden” og ”ubunden” form. Lærer forsøker å konkretisere det abstrakte språklige begrepet ”bunden form” gjennom å vise til de konkrete stolene i klasserommet.

(15) Lærer: ja, flott, ubunden det er ikke noe bestemt, det kan være hva som helst, for eksempel en stol. Det kan være hvilken som helst ... (lærer tar en li- ten pause og peker på en stol) stol. Hva betyr bunden form da, Marius?

(16) Marius: da er det bestemt

(17) Lærer: da er det bestemt. (Lærer tar igjen en liten pause). Da snakker vi om akkurat denne stolen her. Akkurat den (med trykk på den) som Aksel sit- ter på (lærer står ved siden av Aksel og tar i ryggstøet på stolen hans). Og det samme, når vi snakker om fleirtal. (Lærer peker på skjemaet på tavlen) ... Ikke sant? Ubunden, da kan det være stoler, eller stolar på nynorsk. Kva for stolar (med trykk på stolar) som helst. Men når vi snak- ker om noen bestemte så er det akkurat desse stolane (med trykk på disse stolane) her (lærer søker blikkontakt med eleven rundt i klassen) Ok, men nå går vi over på hokjønnsord, (tar en pause, ser utover klasserommet) og vi var enige om at artikkelen vi bruker på hokjønnsord

er ei. Det er helt likt bokmål, ikke sant? (Flere elever nikker, noen svarer bekræftende mmm eller ja til lærers spørsmål)

Måten lærer her (15-17) stiller spørsmål på kan tolkes som at læreren styrer elevene i retning av riktig svar, hvor elevenes respons blir å bekræfte lærers utsagn. Læreren *loser* (Lundgren, 1977) elevene gjennom lærestoffet. Lundgren hevder at losing som undervisningsstrategi er en vanlig fremgangsmåte når læreren underviser i en klasse hvor elevene har ulike forutsetninger. Kritikken mot losing som fenomen har vært knyttet til at det er læreren og ikke elevene som gjør det kognitive arbeidet⁴³. Elevenes svar blir nærmest ”papegøyesvar”, fordi læreren legger svarene i munnen på elevene.

Når lærer i utsagn (17) stiller spørsmål som innbyr til bekræftende svar fra elevene, kan spørsmålet også tolkes i retning av at lærer på denne måten kommuniserer at elever og lærer har en felles forståelse for hva det her snakkes om. Rommetveit skriver at samtaler mennesker imellom ofte er *proleptiske*, i den forstand at ”the temporarily shared social world is in part based upon premises tacitly induced by the speaker” (1974, s. 87). Prolepsis beskriver hvordan deltakerne i en samtale, gjennom interaksjonen, oppretter og skaper intersubjektivitet ved å tilskrive samtalepartneren en antatt forståelse. Rommetveits poeng er at det som blir sagt i en slik sammenheng er med på å fremkalle noen antakelser hos tilhøreren, og at disse utløser forventninger om en delt forståelse mellom samtalepartnerne. Tilhøreren må kople utsagnet sammen med egen forståelse og blir utfordret på å finne ut av det ”tatt for gitte”. Denne prosessen kan innebære at tilhøreren blir involvert i et nytt perspektiv på situasjonen som han eller hun så gjør til sitt eget. Når læreren sier ”det er helt likt bokmål, ikke sant?”, kommuniserer lærer forventninger til elevenes antatte forståelse og utfordrer elevene på å ”hente opp” kunnskapen de har om substantivbøying. Gjennom interaksjonen beveger deltakerne i samtalen seg i retning av en utvidet intersubjektivitet.

⁴³ Naeslund beskriver losing som ”ett begrepp från undervisnings-forskningen som betecknar en lärares överlevnadsstrategi när denne är i ett trängt läge” (2005, s. 113), og hvor den vanligste strategien blir at læreren legger svaret i munnen på elevene ved individuell veiledning, slik at læreren kan nå å hjelpe flere.

Mehan (1979) understreker at samtalesekvensene IRE/IRF ikke må forstås og analyseres som enkeltstående enheter, men at disse til sammen utgjør deler av en helhet som utvikles i interaksjonen lærer – elever i klasserommet. I denne situasjonen utvikles temaet gjennom IRE/IRF sekvenser som *koples på hverandre* til en sammenhengende helhet. Mange elever deltar og er aktive i lærers gjennomgang, og elevenes svar blir aktivt brukt inn i den videre utviklingen av tema. Læreren styrer elevsvarene i en bestemt retning. Samtidig kan det hevdes at læreren gjennom å arbeide på denne måten involverer elevene i en tankegang eller et resonnement som er til støtte for elevene i det videre arbeidet med emnet. Læreren bidrar her til å skape en sammenheng for elevene mellom ulike deler av emnet og skaper også sammenheng mellom de ulike elevinnspillene og det faglige innholdet. Slik fremstår læreren som en veiviser i forhold til elevenes læringsarbeid. Lærers arbeid er sentralt i å kople sammen de ulike delene til en delvis felles forståelse hvor elevene samtidig blir gjort medansvarlige i utviklingen av et felles kunnskapsgrunnlag.

5.3.4 ”Om det går an å slokke store branner med det der?”

Situasjonen som presenteres her er hentet fra en naturfagtime hvor elevene gjennomfører et forsøk om karbondioksyd. Timen begynner med at lærer gjennomgår forsøket elevene skal gjøre. Elevene utfører deretter forsøket i grupper og skriver så individuelle rapporter. Mens elevene arbeider med den individuelle rapporten begynner de å stille spørsmål til lærer om hva som skjedde under forsøket. Etter hvert utvikler dette seg til en felles samtale hvor alle elevene er deltakere. Denne situasjonen skiller seg fra den foregående situasjonen som ble presentert ved at fellesskapet ikke etableres gjennom en i utgangspunktet lærerstyrt samtale. I stedet er det elevenes autentiske spørsmål som er ”navet” i denne samtalen og bidrar til å utvikle det faglige fellesskapet. Elevers og lærers spørsmål og respons bidrar til sammen til at samtalen utvikler seg til en intersubjektiv her – og nå dialog (Rommetveit, 1974, 2003) som går *imellom* lærer, elever og lærestoff. Elevene utforsker lærestoffet gjennom spørsmålene de stiller, og lærer følger opp elevenes spørsmål gjennom å skape overganger mellom elevenes spørsmål og lærestoffet. Slik samtalen utvikler seg handler den i stor grad om å skape mening og sammenheng omkring innholdet i læringsaktiviteten.

Utdraget som presenteres er utskrift av et video-opptak fra siste halvdel av

timen. Elevene har utført forsøket, ryddet utstyret og er i gang med sine individuelle rapporter. Det er rolig i klasserommet. Lærer står fremme ved arbeidsbenken og rydder i utstyret. Læreren har lagt på en transparent som viser de ulike momentene som skal være med i rapporten om forsøket (utstyr, hva vi gjorde, resultatet av forsøket, hva vi fant ut), og her står det også en del spørsmål som er ment å støtte elevene i arbeidet med rapporten. Erlend har ikke helt kommet i gang med skrivingen av rapporten. Han sitter og leser transparenten lærer har lagt på og studerer samtidig utstyret som står fremme på ”lærerbenken”. Det er Erlends spørsmål som igangsetter den følgende samtalen som presenteres.

- (1) Erlend: Om det går an å slokke noen store branner med det der? (Erlend peker på utstyret de har brukt til forsøket, reagensrør, bakepulver og eddik.)
- (2) Lærer: Ja (svarer med oppadgående stemme, slik at svaret høres ut som et nytt spørsmål, ser ut i klassen, søker blikkontakt med flere elever)
- (3) Erlend: Tenk om huset sto i brann ...
- (4) Stian: Hallo, men da må du ha noen større glass enn det ... (peker på reagensrøret)
- (5) Ingrid: Sånne brannslukkingsapparater?
- (6) Mads: Hva skjer, hvis du bruker et sånt brannslukningsapparat en gang, må du kjøpe nytt da?
- (7) Lærer: Ja, du må ikke kjøpe nytt, men du må fylle det opp på nytt, Det vil ikke være noe trykk igjen i det. Du bruker det ganske fort opp.
- (8) Katrine: (til lærer) Hva mener du med spørsmålet ”Hvilken betydning har dette for slukking av branner?” Hva *mener* du med det? (Katrine legger trykk på ordet mener andre gangen hun gjentar spørsmålet og ser oppgitt på lærer)
- (9) Lærer: (Lærer ser utover klassen, som om han venter på at noen av de andre elevene skal svare på Katrines spørsmål. Ingen elever svarer) Ja, hvilken betydning har dette for slukking av branner? (Lærer gjentar Katrines spørsmål og ser ut på elevene, mens han løfter hendene mot klassen)
- (10) Katrine: At det ikke blir brann? (Lærer svarer ikke, men lar Katrines svar henge i luften. Flere av elevene har sluttet å skrive og følger med på samtalen)
- (11) Lærer: <Kan resultatet av forsøket si noe om tyngden av karbondioksyd sammenlignet med tyngden av luft?> (Lærer leser opp et annet spørsmål som står på transparenten) Det du svarer der... (lærer blir avbrutt av Katrine)
- (12) Katrine: Nei, det kan det ikke ...
- (13) Camilla: Jo, for den presser vekk luften ...
- (14) Lærer: (lærer fortsetter på den setningen han ikke fikk avsluttet) ... og det du svarer der, det hjelper deg til å løse det spørsmålet du lurte på, Katrine

Her fortsetter Camilla og Katrine å diskutere seg imellom lærerens spørsmål. De er ikke enige og argumenter begge for eget synspunkt. Erlend og Mads

engasjerer seg også i diskusjonen og flere av de andre elevene henger seg på etter hvert. Lærer lar elevene diskutere seg imellom en liten stund før han bryter inn

- (15) Lærer: For å gi dere et lite hint. (Lærer tar et reagensrør i den ene hånden og et telys i den andre og holder de opp foran klassen. Nå har alle elevene sluttet å skrive og følger med på det lærer sier og viser) Tenk på det dere gjorde. Dette brenner. Oppi her har du gass. Bare det at gassen ligger oppi her, hvorfor gjør den det, hvorfor flyr ikke gassen ut?
- (16) Stian: (forsiktig) Fordi gassen er tyngre enn luft?
- (17) Lærer: Og så når du gjorde slik, hva skjedde da? (alle elevene ser på lærer, ingen svarer på spørsmålet. Lærer tar en pause før han forsetter) så når du tar den ut ... (han heller reagensrøret mot lyset) hva skjedde da?
- (18) Stian: virker sikrere denne gang når han svarer) Så datt den (gassen) ned.
- (19) Lærer: Så datt den (gassen) ned, eller oppå (lærer holder frem lyset) her
- (20) Mads: (nølende) Så da ligger all karbondioksyden nede på gulvet?

(Transkripsjon av video - opptak 09.01.06)

I den videre samtalen begynner elevene å diskutere om vinduene i klasserommet ikke burde gå helt ned til gulvet, slik at det blir enklere å få ut den dårlige luften når klasserommet skal luftes. Diskusjonen om forsøket, hva som skjedde og hvilke mulige konsekvenser dette kan få fortsetter videre. Samtalen er løs og uformell, lærer styrer ikke samtalen direkte, men kommenterer elevenes innspill. Denne aktiviteten varer timen ut.

Samtalens organisering og struktur

Til forskjell fra situasjonen hvor lærer gjennomgår substantivbøying i nynorsk, så er det elevene som her initierer spørsmålene. På den måten avviker deler av denne samtalen fra den ”tradisjonelle” samtalen i klasserommet, hvor det er lærer som stiller spørsmålene og det er elevene som svarer. Denne samtalen lar seg derfor i mindre grad beskrive i form av IRE og IRF sekvenser, selv om det er mulig å identifisere elementer av slike samtalemønstre, eksempelvis når lærer positivt bekrefter (evaluerer) elevenes spørsmål.

- (1) Erlend: Om det går an å slokke noen store branner med det der? (Erlend peker på utstyret de har brukt til forsøket, reagensrør, bakepulver og eddik.)
- (2) Lærer: Ja (svarer med oppadgående stemme, slik at svaret høres ut som et nytt spørsmål, ser ut i klassen, søker blikkontakt med flere elever)

og som i følgende eksempel

- (6) Mads: Hva skjer, hvis du bruker et sånt brannslukningsapparat en gang, må du kjøpe nytt da?
- (7) Lærer: Ja, du må ikke kjøpe nytt, men du må fylle det opp på nytt, Det vil ikke være noe trykk igjen i det. Du bruker det ganske fort opp.

Etter hvert deltar lærer mer aktivt i samtalen og går selv inn og stiller flere spørsmål til elevene. I denne sekvensen er det mulig å identifisere elementer av IRF, eksempelvis når lærer (9) følger opp Katrines spørsmål (8). Lærers følger opp Katrines spørsmål ved å gjenta spørsmålet for de andre elevene

- (8) Katrine: (til lærer) Hva mener du med spørsmålet "Hvilken betydning har dette for slukking av branner?" Hva mener du med det? (Katrine legger trykk på ordet mener andre gangen hun gjentar spørsmålet og ser oppgitt på lærer)
- (9) Lærer: (Lærer ser utover klassen, som om han venter på at noen av de andre elevene skal svare på Katrines spørsmål. Ingen elever svarer) Ja, hvilken betydning har dette for slukking av branner? (Lærer gjentar Katrines spørsmål og ser ut på elevene, mens han løfter hendene mot klassen)

Katrines spørsmål blir tillagt verdi ved at lærer gjentar svaret, samtidig som lærers respons ikke er en evaluering av Katrines spørsmål som et "lurt" eller et "dumt" spørsmål å stille. Når lærer gjentar Katrines spørsmål involverer lærer i større grad de andre elevene i interaksjonen, ved at de også gis mulighet til å ta stilling til Katrines spørsmål og til å "hekte seg på" den videre samtalen (jfr. analysen av 5.3.2 "Og hva heter hunkjønn på nynorsk"). Dette er med på å utvide det "intersubjektive rommet" (Rommetveit, 1974; Wright, 2000). Lærers respons kan her beskrives som en IRF sekvens, fordi ved å gjenta Katrines spørsmål så viser lærer at han har hørt hva Katrine har spurt om, og at han er interessert i å følge spørsmålet opp.

Det er elevenes autentiske spørsmål, elevenes innspill og respons på hverandres innspill, som i stor grad styrer spesielt første del av samtalen. Fra Erlends første spørsmål (1) "Om det går an å slokke noen store branner med det der?" er det medelevenes respons som til å begynne med driver samtalen videre. Innholdet er ikke planlagt eller gitt på forhånd, men elevene inspireres av hverandres innspill. Erlends første spørsmål kan tolkes som en opprettholdelse av et fellesskap som allerede er forsøkt etablert mellom lærer, elever og lærestoff (lærers instruksjon, elevenes utførelse av forsøket og individuelt arbeid med rapporter). Når lærer innledningsvis bekrefter Erlends spørsmål, fremstår lærers respons som en "Åpen invitasjon" til alle elevene

(2) Lærer: Ja (svarer med oppadgående stemme, slik at svaret høres ut som et nytt spørsmål, ser ut i klassen, søker blikkontakt med flere elever)

Både det oppadgående tonefallet som gjør at lærers svar høres ut som et nytt spørsmål, og kroppsspråket til lærer når han aktivt søker blikkontakt med flere elever, bidrar til at lærers respons kan tolkes som en ”åpen invitasjon”. Åpen invitasjon forstått som ”er det noen som har lyst til å kommentere Erlends svar?”. Erlend tar selv imot ”lærers invitasjon” og fortsetter høyt på sin egen tankerekke

(3) Erlend: Tenk om huset sto i brann...

Erlends respons utløser så en respons hos Stian, som igjen utløser en respons hos Ingrid og hos Mads. Det faglige fellesskapet utvikles og opprettholdes gjennom at elevene er aktive tilhørere og respondenter i en felles utforsking av innholdet, og elevene bidrar på denne måten til å utvikle det faglige innholdet for hverandre.

(4) Stian: Hallo, men da må du ha noen større glass enn det ... (peker på reagensrøret)

(5) Ingrid: Såne brannslukkingsapparater?

(6) Mads: Hva skjer, hvis du bruker et sånt brannslukningsapparat en gang, må du kjøpe nytt da?

Elevenes respons på hverandres spørsmål driver samtalen videre, de blir deltakere i en felles samtale knyttet til lærestoffet eller innholdet. I samspillet med medelever utvides den enkelte elevs forståelse, når medelever bringer inn flere perspektiv til å belyse den faglige problemstillingen. Elevenes spørsmål og innspill blir stillas i medelevers læringsprosesser (Erickson, 1996; Wells & Auraz, 2006). Gjennom samtalen re-konstruerer elevene deler av det lærestoffet de arbeider med og kontekstualiserer innholdet i forhold til egne interesser og erfaringer (Dewey, 1916), slik spørsmålet til Mads illustrerer

(6) Mads: Hva skjer, hvis du bruker et sånt brannslukningsapparat en gang, må du kjøpe nytt da?

Lærestoffet berører og skaper sammenheng mellom faget i skolen og elevenes livsverden gjennom de refleksjonene som kommer frem i den felles samtalen. Elevene er epistemisk medansvarlige (Rommetveit, 1991) for det som blir innholdet i denne timen. Fellesskapet blir betydningsfullt i det å utvikle inn-

holdet, men også betydningsfullt som en arena hvor elevene kan prøve ut og få respons på seg selv og sin egen forståelse.

Lærers arbeid

Det sentrale ved lærers respons gjennom hele denne samtalen er at lærer ikke gir elevene det ”endelige” svaret, men lærers respons er å stille nye spørsmål til elevene. ”It is the act of *questioning* which differentiates dialogue from conversation” (Alexander, 2001, s. 520). På denne måten utfordrer han elevene til å finne ut og forstå sammenhengen i det som skjer, samtidig som lærers spørsmål er med på å vise elevene mulige løsninger på oppgaven. Lærers respons på elevenes innspill bidrar til utviklingen av en meningsskapende dialog om lærestoffet.

Lærer starter timen med å gjennomgå forsøket sammen med elevene. Mens elevene utfører forsøket går lærer rundt i klassen og ser på og kommenterer arbeidet i gruppene. Når elevene skal i gang med å skrive den individuelle rapporten, har lærer satt opp noen punkter på en transparent som er ment å hjelpe elevene i arbeidet med å skrive rapporten. Transparenten bidrar til å strukturere (Säljö, 2002) elevenes arbeid, men det er likevel en del momenter som viser seg å være uklare for elevene og som de underveis i arbeidet med rapporten har behov for å diskutere. Lærer har til å begynne med en tilbaketrukket rolle og styrer samtalen og tilgang til samtalen i liten grad. Etter hvert, når Katrine (8) gir uttrykk for at hun ikke forstår et av spørsmålene som står på transparenten, blir lærerens deltakelse i samtalen mer synlig. I stedet for å forklare eller gi Katrine svaret på spørsmålet hun stiller, gjentar lærer Katrines spørsmål og på den måten ”sender” lærer spørsmålet videre til de andre elevene. Når ingen av elevene ”tar imot invitasjonen”, går lærer et skritt videre og peker på et annet spørsmål som står på transparenten.

- (9) Lærer: (Lærer ser utover klassen, som om han venter på at noen av de andre elevene skal svare på Katrines spørsmål. Ingen elever svarer) Ja, hvilken betydning har dette for slukking av branner? (Lærer gjentar Katrines spørsmål og ser ut på elevene, mens han løfter hendene mot klassen)
- (10) Katrine: At det ikke blir brann? (Lærer svarer ikke, men lar Katrines svar henge i luften. Flere av elevene har sluttet å skrive og følger med på samtalen)
- (11) Lærer: <Kan resultatet av forsøket si noe om tyngden av karbondioksyd sammenlignet med tyngden av luft?> (Lærer leser opp et annet spørsmål som står på transparenten) Det du svarer der... (lærer blir avbrutt av Katrine)

Lærers spørsmål (11) er med på å tydeliggjøre et kritisk punkt i løsningen av oppgaven og å gi læringsarbeidet en tydeligere retning (jfr. fasene i stillasbyggingsprosessen). Dette spørsmålet (11) utløser en diskusjon mellom Katrine og Camilla, og de blir ikke enige om svaret.

(12) Katrine: Nei, det kan det ikke ...

(13) Camilla: Jo, for den presser vekk luften ...

Flere andre elever går også inn i diskusjonen, uten at elevene kommer frem til et entydig svar. Fremdeles går ikke lærer inn og gir elevene ”rett” svar. Derimot henter han opp igjen det som skjedde i forsøket ved å demonstrere (jfr. fasene i stillasbyggingsprosessen) det kritiske punktet i selve elevforsøket.

(15) Lærer: For å gi dere et lite hint. (Lærer tar et reagensrør i den ene hånden og et telys i den andre og holder de opp foran klassen. Flere elever har sluttet å skrive og følger med på det lærer sier og viser) tenk på det dere gjorde. Dette brenner. Oppi her har du gass. Bare det at gassen ligger oppi her, hvorfor gjør den det, hvorfor flyr ikke gassen ut?

Med utgangspunkt i denne demonstrasjonen stiller han så nytt spørsmål som bidrar til å drive elevene videre. Stian forsøker seg først med et nølende svar

(16) Stian: (forsiktig) fordi gassen er tyngre enn luft?

Lærer bekrefter heller ikke dette svaret, men demonstrerer neste skritt i elevforsøket og henvender seg igjen til hele klassen med et nytt spørsmål.

(17) Lærer: Og så når du gjorde slik, hva skjedde da? (alle elevene ser på lærer, ingen svarer på spørsmålet. Lærer tar en pause før han fortsetter) så når du tar den ut ... (han heller reagensrøret mot lyset) hva skjedde da?

Stian som når er blitt sikrere i sin sak, forsøker seg igjen med et svar

(18) Stian: (virker sikrere denne gang når han svarer) Så datt den (gassen) ned.

(19) Lærer: Så datt den (gassen) ned, eller oppå (lærer holder frem lyset) her.

Her gjentar lærer Stians respons, og gjentakelsen fungerer nå som en positiv evaluering av svaret. Samtidig fungerer gjentakelsen som en ”Åpen invita-

sjon”. Samtalen er ikke avsluttet, det er fremdeles mulig å respondere på det som er blitt sagt og å utvikle tema videre. Mads sitt neste spørsmål er en respons på lærers gjentakelse av Stians svar, samtidig som dette spørsmålet åpner opp for en ny retning i samtalen.

(20) Mads: (nølende) så da ligger all karbondioksyden nede på gulvet?

Som en følge av Mads sitt svar begynner elevene å diskutere hvor vinduene i klasserommet bør plasseres på veggen, og hvilke konsekvenser dette får for lufting av klasserommet. Igjen re-konstruerer og kontekstualiserer (Dewey, 1916) elevene innholdet de arbeider med i forhold egne interesser og erfaringer.

Wood et al (1976) understreker at en effektiv veileder (tutor) må i det minste ha to teoretiske modeller som han arbeider etter, en teori om hvordan problemet kan løses og en teori om elevens ferdigheter/kvalifikasjoner i forhold til å løse oppgaven. Uten å se disse to i sammenheng vil ikke veilederen være i stand til å generere tilbakemeldinger eller tenke ut situasjoner hvor hans tilbakemelding vil være passende for *denne* eleven, i *denne* oppgaven på *dette* tidspunktet. Det er *interaksjonen* mellom disse teoretiske modellene som er avgjørende i for i hvilken grad veiledningen/instruksjonen vil fungere. Katri-nes spørsmål er en viktig tilbakemelding til lærer om hva hun *ikke* forstår, og lærer må fortolke⁴⁴ Katri-nes svar, for å kunne tilby eleven den støtten hun har behov for. Læreren er oppmerksom på Katri-nes frustrasjon, han evner her å ”attune to the attunement of the other” (Rommetveit, 2003, s. 215). Med utgangspunkt i en fortolkning av Katri-nes spørsmål *markerer også læreren et kritisk element* (jfr. fasene i stillasbyggingsprosessen) som kan være nødvendig for alle elevene å være oppmerksomme på når de skal løse oppgaven. Lærers spørsmål blir nødvendige stillas (Wood et al., 1976) for at Katrine og medelevene skal komme videre.

I denne timen er både elever og lærers spørsmål viktige bidrag i en felles utforskning av lærestoffet. Elever og lærer arbeider sammen med å skape mening om lærestoffet. Elevenes spørsmål ”åpner opp” lærestoffet og bringer inn moment som ikke nødvendigvis er gitt som en del av teksten i læreboken, jfr

⁴⁴ ”How does the helper /tutor know what the learner needs? Here, intersubjectivity enters – alas, more implied than explicated”(Bruner, 2006, s. 107)

Mads sitt spørsmål ”Hva skjer, hvis du bruker et sånn et brannslukningsapparat en gang, må du kjøpe nytt da?” (6). Lærer er aktivt tilstede i samtalen, ved å respondere på og følge opp elevenes spørsmål. Etter hvert blir lærers spørsmål vesentlige i å drive elevene fremover i sin streven med å løse oppgaven. Mange elever er deltakende, og elevene inspireres av hverandres innspill. Et spørsmål utløser en rad av nye spørsmål, og det faglige fellesskapet utvikles gjennom en intersubjektiv her – og – nå dialog (Rommetveit, 1974, 2003) knyttet til lærestoffet og elevenes forståelse av lærestoffet. På den måten blir elevenes autentiske spørsmål vesentlige i utviklingen av innholdet, og elevene blir også epistemisk medansvarlige for innholdet i timen. Elevenes innspill fungerer som stillas for medlevende og fremstår som vesentlige bidrag i utviklingen av et stimulerende læringsmiljø (Erickson, 1996).

5.3.5 ”Se i boken, hva er definisjonen de gir på naturressurser?”

I situasjonen som her analyseres arbeider elever og lærer sammen om å skape mening i forhold til en læreboktekst, og samtalen, tavle og lærebok er sentrale medierende redskap i etableringen og opprettholdelsen av fellesskapet. Det er samfunnsfag som står på timeplanen, og klassen har ”tradisjonell” fellesundervisning. Temaet er ”Naturressurser”, og klassen gjennomgår en tekst i læreboken. Noen av elevene leser teksten høyt i klassen. Lærer gjennomgår deretter teksten ved å stille spørsmål til det som er lest høyt og ved å oppsummere deler av spørsmål/svar sekvensen på tavlen. Elevene noterer samtidig ned i arbeidsbøkene sine. I datamaterialet som helhet er det få timer hvor lærer og elever arbeider sammen på denne måten. Også i denne situasjonen, som i de to foregående ”Og hva heter hunkjønn på nynorsk?” og ”Om det går an å slokke store branner med det der?” representerer lærerarbeidet i samspeillet med elevene en type lærearbeid som elevene omtaler som betydningsfullt i forhold til egen læring. Feltnotatet som presenteres under er hentet fra første halvdel, ca 20 minutt, av hele timen.

Lærer har i begynnelsen av timen gitt noe informasjon om det temaet klassen skal arbeide med i samfunnsfag denne og neste uke. Lærer ber deretter elevene om slå opp på side seks i boka, på temaet naturressurser. Han sier de skal lese teksten sammen og ber Bjørn om å begynne. De andre elevene får beskjed om å følge med. Når Bjørn har lest et avsnitt ber læreren Lene om å fortsette. Erlend, Hilde og Anne blir etter tur bedt om å lese videre fra læreboka. Lærer sitter oppe på hjørnet av kateteret

og følger med i boka og ser utover klassen samtidig som elevene leser. Når Anne er ferdig å lese ber lærer elevene om å ta opp arbeidsboka.

Lærer spør hva som er definisjonen på naturressurs. Han ser ut over klassen og venter på at elevene skal svare. Elevene er passive, bare et par har hånden i været. Mikal virker ukonsentrert og prøver å få oppmerksomhet fra de andre elevene på gruppen sin. Lærer gjentar spørsmålet en gang til "Hva er definisjonen på naturressurs?" Han lar spørsmålet "henge". Det er stille i klasserommet. Fremdeles er det få elever som har hånden oppe. Enda en gang henvender læreren seg til klassen: "Jeg spør en gang til. Se i boken, hva er definisjonen de gir på naturressurser der?" Lærer lar elevene få litt tid til å lete fram svaret i boken, og flere elever rekker etter hvert opp hånden. Ida får svare og leser opp definisjonen i boken. Erik rekker opp hånden. Han vil gjerne kommentere det som står i boken. Klassen og lærer lytter til Eriks kommentarer. Lærer nikker bekræftende mens Erik snakker, og når Erik er ferdig begynner han å skrive på tavlen. Han gir samtidig beskjed om at elevene skal skrive i arbeidsbøkene sine det han skriver på tavlen. Lærer skriver og leser høyt mens han skriver: <Naturressurser (med strek under ordet) er de delene av naturen vi bruker til å skaffe oss mat, energi og andre nyttige og unyttige ting>. Elevene noterer ned det lærer skriver på tavlen i arbeidsboken sin. "Ressurs betyr kilde eller hjelpemiddel" legger lærer til når han og elevene er ferdige med å skrive. Lærer snakker videre "Vi deler naturressursene inn i to hovedgrupper. Fornybare ressurser og ikke fornybare ressurser. Hva mener vi når vi sier fornybare ressurser.....?". Flere av elevene rekker opp hånden. Anne får svare og sier at fornybare ressurser er slike som det alltid er mer av. Lærer spør om elevene kan gi noen eksempler på fornybare ressurser. Noen få elever rekker opp hånden. Lærer ber elevene se etter i boken om de kan finne noen eksempler der på fornybare ressurser. Elevene får igjen litt tid til å finne frem i boka, og det kommer flere hender i været etter hvert som de ulike elevene finner frem til eksempler på fornybare ressurser. "Vann", sier en elev. "Skog", sier en annen. "Vind" sier en tredje og slik fortsetter de. Lærer kommenterer at elevene kommer med mange gode eksempler. "Det er riktig det dere sier", sier han og begynner å skrive på tavlen. "Fornybare ressurser er (lærer skriver på tavlen mens han snakker) <Fornybare ressurser – ressurser som ikke brukes opp – de fornyer seg selv (vann, vind, skog, jord, havstrømmer)>. Lærer forklarer videre til elevene at menneskene ikke kan ta ut så mye de vil av disse ressursene. "Det må være en balanse i det menneskene tar ut, og det som naturen kan erstatte. Hvis ikke det er en slik balanse overskrider menneskene naturens bæreevne", sier han. Læreren ber igjen elevene se etter i boken hvilke eksempler som blir gitt på slike overskridelser. Elevene studerer boken. Flere elever rekker opp hånden. Lene forteller at i Irak har de vanningsproblemer, fordi det er så lite vann igjen der. Lærer nikker til svaret og peker på Bjørn som har hånden oppe. "Fisk" svarer Bjørn "Noen steder henter de opp så store fangster, at det nesten ikke er noe igjen". Lærer nikker bekræftende til Bjørns svar.

Erik vifter ivrig med hånden, og blir gitt ordet av lærer. Han forteller om et fjernsynsprogram han har sett, hvor de snakket om at for mye fangst på blåhval hadde truet bestanden og at blåhvalen derfor hadde blitt fredet. Eriks innspill om blåhvalen setter i gang en diskusjon elevene imellom. Det er flere elever som har lignende eksempler om andre dyrearter som er truet. Elevene er ivrige etter å fortelle hva de vet og snakker til dels i munnen på hverandre. De begynner å diskutere dyrearter som de mener er truet og som er, eller bør være fredet. Det blir en engasjert diskusjon, hvor mange elever ønsker å delta. Noen rekker opp hånden og venter på å få svare, andre har hånden oppe og snakker samtidig. Noen av elevene diskuterer seg imellom uten å ta

del i den felles samtalen. Lærer styrer delvis innleggene fra elevene med å peke på eller navngi elevene som skal snakke, uten selv å kommentere det som blir sagt. Etter flere innlegg tar lærer igjen ordet, gir beskjed om at de må gå videre i teksten i læreboka og skriver på tavlen <Ikke-fornybare ressurser>. "Hva mener vi med dette?", spør lærer. Flere elever har hendene opp i været. Njål får svare. "Det er ressurser som blir brukt opp", sier han. Lærer gjentar Njåls svar og skriver på tavlen, mens han snakker "<ressurser som blir brukt opp>. Hvilke eksempler finner dere i boken på ikke-fornybare ressurser?". Lærer ber igjen elevene lete seg frem til eksempler i boken. "Kull", "olje", "mineraler", det er mange elever som har hånden oppe og vil svare.

Mikal småprater igjen med Stian. Lærer henvender seg direkte til Mikal. "Mikal, kan du finne et eksempel på en ikke-fornybar ressurs?" Lærer ser på Mikal og venter. Mikal kikker i boken, "Gass", svarer han. "Fint", svarer lærer. Han tar en liten pause og ser igjen ut på hele klassen. "Vi bruker mye mer av de ikke-fornybare ressursene i dag enn vi gjorde tidligere. Se om dere finner ut noe om grunnene til dette". Elevene leser i boken. Njål er første mann som får svare. Hilde og Lene får også svare. Så ber lærer elevene om å studere nærmere kartet som står på side 8 i boken. "Hvorfor tror dere det er slik" spør han elevene "at de som er flest, faktisk er de som forbruker minst?" Slik fortsetter timen. Elever og lærer arbeider seg gjennom teksten i læreboken i sammen. Lærer oppsummerer deler av samtalen på tavlen, mens elevene skriver i arbeidsbøkene sine.

(Utskrift fra feltnotat 08.01.07)

I denne situasjonen etableres og opprettholdes fellesskapet gjennom arbeid med en felles tekst. Det er ikke teksten i seg selv som etablerer fellesskapet, men fellesskapet etableres i samspillet mellom leser, tekst og kontekst (Englund, 1997). Elever og lærer arbeider sammen med å lese og "avkode" en tekst i læreboken. Først leser en og en elev deler av teksten høyt for de andre elevene. Deretter samtaler lærer og elever om teksten som er lest. Lærer oppsummerer deler av samtalen på tavlen, og elevene noterer ned i arbeidsbøkene sine.

Samtalens organisering og struktur

Første del av timen er en tydelig strukturert samtale hvor lærer stiller spørsmål og fordeler elevenes taletid og tilgang til samtalen. Sekvensielle tale-mønstre som IRE og IRF er dominerende, og spørsmål – svar sekvenser preger gjennomgangen. Den dominerende samtaleprosedyren er "Å by på svar". Lærer stiller spørsmål og elevene kan ved håndopprekning gi tilkjenne at de ønsker "å by på svar". Det er mange elever som byr på svar utover i leksjonen. Underveis i samtalen, når lærer ber elevene komme med eksempler på at menneskene overskrider naturens bæreevne, endrer samtalestrukturen seg. Erik bringer inn en relevant problemstilling (freding av blåhvalen) som han

har blitt oppmerksom på i et fjernsynsprogram han har sett. Eriks kommentar vekker et engasjement hos medelevene, og samtalen ”flytter seg ut” av teksten i læreboken og over til elevenes erfaringer (det de har lest og sett andre steder) og til elevenes meninger (hvilke dyr som de mener er truet og som er, eller bør fredes). Elevene rekonstruerer og kontekstualiserer (Dewey, 1916) deler av innholdet i læreboken i lys av egne erfaringer. Det er elevinnspillene som nå styrer innholdet i samtalen, og ett innspill fra en elev fører til en kommentar fra en annen elev og så videre. Denne samtalen er løsere i struktur, elevene trenger ikke be om ordet, men tar ordet der de ønsker å kommentere eller supplere det som allerede har blitt sagt. Det vanlige normative samtalsystemet oppheves, og det er en friere tilgang til samtalen. Flere småsamtaler oppstår elever imellom, samtidig med den kollektive samtalen. Lærer kommenterer ikke elevinnspillene, verken positivt eller negativt, men han fungerer til en viss grad som ordstyrer når elevene blir ivrige og mange av elevene snakker i munnen på hverandre. Etter en stund, går lærer inn og bryter av denne mer ustrukturerte samtalen. Lærer ”overtar” igjen styringen og forsetter med den strukturerte samtalen knyttet til teksten i læreboken. Denne strukturerte samtalen pågår til timen er slutt.

Interaksjon med læreboken

Gjennom felles arbeid med teksten i læreboken *rekrutteres* (Wood et al., 1976) elevene til læringsaktiviteten. I motsetning til den situasjonen som presenteres under 5.1.3 ”Hva tid skal vi begynne å jobbe lærer?”, hvor elevene skulle svare på lærers spørsmål uten å bruke boka, oppfordrer lærer i denne situasjonen elevene til aktivt å benytte seg av teksten i læreboka for å kunne bidra i en felles samtale om teksten. Lærer anvender læreboken som et felles samtalegrunnlag og deltakergrunnlag, slik som det beskrives i følgende utdrag av feltnotatet

Lærer gjentar spørsmålet en gang til ”Hva er definisjonen på naturressurs? Han lar spørsmålet ”henge”. Det er stille i klasserommet. Fremdeles er det få elever som har hånden oppe. Enda en gang henvender læreren seg til klassen: ”Jeg spør en gang til. Se i boken, hva er definisjonen de gir på naturressurser der?”

Flere elever gis på denne måten mulighet til å delta i samtalen, gjennom at de kan bruke boken som støtte for egen respons, og mange elever fremstår som kompetente deltakere (Mehan, 1979). I situasjonen som presenteres bruker

lærer læreboka aktivt til å trekke elevene inn i det felles arbeidet som pågår, som i eksemplet med Mikal. Mikal detter ut av fellesskapet gjentatte ganger, men lærer anvender teksten i boka som deltakergrunnlag for å få Mads til å bidra i samtalen. Gjennom hele timen bruker lærer aktivt læreboken og ”styrer” elevene i retning av bestemte deler av teksten. Slik blir denne aktiviteten ikke bare en øvelse i å finne frem til ”riktig” svar på lærers spørsmål, men lærer *demonstrerer* (Wood et al., 1976) samtidig for elevene hvordan de kan arbeide med å *lese* en læreboktekst, hvordan de kan hente informasjon ut av en tekst og hvordan en forståelse av tekstens innhold avhenger at elevene stopper opp og avklarer nye begrep som presenteres i teksten. Lærer demonstrerer også for elevene at å lese en tekst i læreboka også innebærer å lese og studere tabeller i teksten *sammen* med den skriftlige teksten.

Så ber lærer elevene om å studere kartet som står på side 8 i boken. ”Hvorfor tror dere det er slik” spør han eleven ”at de som er flest, bruker minst?”

Gjennom interaksjon med elevene *og* teksten demonstrerer lærer for elevene hvordan de leser en tekst i læreboken, samtidig som innholdet i teksten medieres (Kozulin, 2003; Vygotskij, 2001; Wood et al., 1976).

Interaksjon med tavlen

I denne situasjonen, som i ”Og hva heter hunkjønn substantiv på nynorsk?”, er tavlen et sentralt redskap i etablering og opprettholdelse av fellesskapet. I samtalen om naturressurser oppfordrer lærer elevene til å bruke læreboka aktivt for å finne svar på de spørsmålene lærer stiller. Noen av elevsvarene, og spesielt de svarene som går på begrepsforståelse, skriver lærer på tavlen og elevene noter samtidig ned i arbeidsbøkene sine. Lærer stiller spørsmålene, men det er elevsvarene som er utgangspunkt for det lærer noterer på tavlen. Elevene får dermed et medansvar i å etablere og utvikle et felles kunnskapsområde, og ved at elevsvarene skrives på tavlen tillegges de på denne måten verdi. Elevenes aktive deltakelse, å utforske og skape mening om innholdet *sammen med* lærer og medelever, blir vesentlige bidrag i undervisningen. Som Helene påpeker (5.1.2), så er det ikke det at lærer skriver på tavlen som oppleves som verdifullt, men det at lærer skriver på tavlen *og samtaler* med elevene om det som skrives. Når lærer arbeider på denne måten trekkes elevene *inn i* fellesskapet,

Han får med klassen. Og da blir jo jeg og med. For da sitter ikke bare alle og ser ned i sin bok, da må du nesten se opp på tavlen for å se hva som skjer” (Helene)

Tavlen, sammen med læreboken og samtalen om teksten i læreboken, blir på denne måten sentrale redskaper i etableringen og opprettholdelsen av fellesskapet.

Lærers arbeid

I denne situasjonen er lærers arbeid sentralt i å hjelpe elevene til å skape mening omkring teksten i læreboken. Som Petter beskriver innledningsvis i kapittelet (5.1.3) så er det problematisk å tilegne seg kunnskaper når ”du skal lese noe som er vanskelig”. Camilla gir uttrykk for at det hjelper henne til å forstå innholdet, når lærer leser igjennom teksten sammen med elevene og samtidig skriver ned det som er viktig

”Han gjør det slik at vi forstår det. Vi leser gjennom det i sammen. Og så skriver vi ned det viktigste (Camilla).

Camilla snakker her om et arbeid i fellesskap, om betydningen av å arbeide sammen og å *gjøre lærestoffet felles*. Camilla, på samme måte som Petter, gir også uttrykk for at det er vanskelig å orientere seg i lærestoffet på egenhånd, og ønsker at læreren som den kompetente andre (Vygotskij, 2001) skal støtte elevene i dette arbeidet. I denne timen bytter elever på å lese deler av teksten høyt, mens de andre elevene og lærer samtidig følger med i bøkene sine. Når elevene har lest gjennom teksten sammen, går lærer tilbake og stiller spørsmål til sentrale begrep og forklaringer i teksten. Lærers spørsmål ”rammer inn” det som er vesentlige begrep for elevene å få med seg fra teksten, eksempelvis slik som i spørsmålet under

Lærer: ”Hva er definisjonen på naturressurs?”

og også når lærer videre følger opp elevens svar

Lærer snakker videre ”Vi deler naturressursene inn i to hovedgrupper. Fornybare ressurser og ikke fornybare ressurser. Hva mener vi når vi sier fornybare ressurser.....?” Flere av elevene rekker opp hånden. Anne får svare og sier at fornybare ressurser er slike som det alltid er mer av.

Eleven må ha forståelse for grunnleggende begrep i teksten, for at de skal kunne tilegne seg og sortere all den informasjonen som presenteres i teksten i læreboken. I elevintevjuene uttrykker elevene ønske om at læreren stopper opp ved og *tydeliggjør* det som er vesentlige begrep eller momenter for elevene å få tak i.

”Jeg synes det er ok når læreren stopper litt innimellom og skriver ned for eksempel, forklarer enkelte ting han har snakket om. **Dette** har jeg snakket om, så skriver han det ned og så forklarer han det liksom litt bedre, hvis noen ikke fikk det med seg” (Julie)

Julie fremhever læreren som stopper opp og tar et metablikk på det som er gjennomgått og som er villig til å ta det en gang til dersom han opplever at elevene ikke har fått det med seg.

Med Vygotskys (2001) begrepsapparat kan vi si at lærer i den situasjonen som presenteres her forsøker å skape et møte mellom fagets vitenskapelige begrep og elevenes spontane begrep. Lærer og elever arbeider sammen med å skape mening omkring lærestoffet. Tekstens innhold tas ikke for gitt (Kozulin, 2003), men medieres gjennom den felles samtalen. Rommetveit (1974, 2003) skriver at for at vi skal kunne kommunisere med hverandre er vi avhengige av å etablere en form for intersubjektivitet i en *her- og- nå* dialog. Mening er ikke gitt på forhånd, men er avhengig av tid, sted og hva deltakerne i kommunikasjonen gjør kjent for hverandre. Selv om vi bruker samme ord eller språk, betyr ikke dette at ordets mening er entydig, men mening skapes i interaksjonen. Lærerens utfordring er å etablere en form for dialog mellom læreren, elevene i klassen og lærestoffet. I denne konkrete situasjonen bruker læreren aktivt både læreboken og tavlen til å etablere en intersubjektiv *her- og nå-dialog* med elevene om lærestoffet. Fellesskapet etableres og opprettholdes gjennom interaksjonen med medierende redskaper.

Analysene av situasjonene fra klasserommet som presenteres i dette delkapittel 5.3 viser hvordan interaksjon med ulike medierende redskap kan bidra i etableringen og opprettholdelsen av et felleskap. Analysene løfter frem læreren som veiviser, både i forståelsen av læreren som mediator (Kozulin, 2003) og som stillasbygger (Wood et al., 1976). Analysene løfter også frem hvordan elevenes innspill fungerer som stillas for medlevende, og at elevens deltakelse

blir vesentlige bidrag i utviklingen av et stimulerende læringsmiljø (Erickson, 1996).

5.4 "Hva synes dere om å bryte avtaler?"-

Hvordan etableres og opprettholdes et fellesskap i det moderne ungdomsskoleklasserommet og hvilke vilkår for elevers læring og sosialisering representerer klassefellesskapet som læringskontekst? Disse spørsmålene stilles innledningsvis i kapittel 5. I 5.2 "Man skal liksom tilfredsstille alle behov, det er ikke like lett..." blir fellesskapet som dilemmasituasjon problematisert (Norwich, 2008). Et tydelig dilemma er at fellesskapet skal etableres på tvers av elevenes ulikheter og interesser, uten at fellesskapet går på bekostning av enkeltindividene.

I situasjonen som presenteres i dette delkapittelet er også interaksjonen med medierende redskap som samtale og tavle betydningsfull i etableringen og opprettholdelsen av fellesskapet, sammen med lærers arbeid. Analysene i dette delkapittelet avviker i noen henseender fra analysene som presenteres under 5.3. Analysene fokuserer ikke bare på hvordan fellesskapet etableres og opprettholdes gjennom interaksjon med medierende redskaper, men analysene knyttes også til Arendts (1996) begrep om *fremtredelsesrom*. Arendt (1996) hevder at det er først og fremst gjennom tale og handling at vi trer frem som mennesker. "Handlingen er individets forlengelse inn i den fellesmenneskelige verden" (Vetlesen s.11, i forord til Arendt, 1996). I enhver handling ligger muligheten til å begynne, eller sette i gang noe nytt. En handling kan igangsettes av et enkeltindivid, men den kan aldri fullføres på egen hånd. En forutsetning for handling er at det er andre mennesker til stede, og at disse ikke er identiske med en selv. En handling krever et fremtredelsesrom, eller et offentlig rom, et "rom" som situeres *mellom* dem som er til stede. I situasjonen som presenteres under forbereder elevene seg til en prøve om andre verdenskrig. Analysene tar utgangspunkt i en felles oppsummering som finner sted i slutten av timen.

Det er dobbeltime i samfunnsfag. Lærer forteller elevene at de skal bruke disse timene til å forberede seg til prøven de skal ha i neste uke. "Hva er det egentlig pensum til prøven", spør lærer elevene, "ikke sidetall, men pensum?" Stian rekker opp hånden og svarer første og andre verdenskrig. Lærer sier at det er for så vidt riktig at de må vite

noe om 1.verdenskrig, men det er først og fremst den betydningen 1.verdenskrig hadde i forhold til 2.verdenskrig som elevene må kjenne til. "Hvilken betydning har 1.verdenskrig i forhold til 2.verdenskrig?" spør han, som en oppfølging til Stians svar. En del elever rekker opp hånden. Camilla får svare. "Versaillestraktaten", sier hun. "Ja" svarer lærer bekreftende og ser ut over klassen "Versaillestraktaten er viktig i forhold til 2.verdenskrig". Lærer ser utover klassen og fortsetter "Vi skal lage en oversikt over de viktigste punktene dere må kunne noe om til prøven". Lærer snur seg mot tavlen og skriver <Oppsummering> på tavlen. Snur seg deretter mot klassen og gir beskjed til elevene om at de skal notere ned det lærer skriver på tavlen i arbeidsbøkene sine. Under overskriften skal de nå notere ned de punktene som lærer skriver på tavlen. Dette er punkter elevene skal arbeide videre med i denne timen, sier lærer. Lærer skriver på tavlen og leser høyt mens han skriver

<Hitlers vei til makten: - Versaillestraktaten
 - Der Führer
 - Antisemittisme

Hitlers vei mot krigen: - Rhinland
 - Østerrike
 - Münchenavtalen, Tsjekkoslovakia
 - Polen
 - Ikke – angrepsavtale

Den andre verdenskrigen: - Frankrike, Belgia, Ardennene
 - Operasjon Dynamo
 - Storbritannia
 - Alliert, Sovjetunionen
 - Pearl Harbour
 - Holocaust
 - D-dagen
 - Atombomben>

Når elevene er ferdige med å skrive av fra tavlen, får de beskjed av lærer om at elevene først skal gå igjennom disse punktene gruppevis, i de faste gruppene i klasserommet. Deretter skal de ha en felles oppsummering i klassen. I gruppene skal elevene fortelle hverandre om det de mener er vesentlig og viktig å vite i forhold til de punktene som lærer har skrevet på tavlen. Når det er en halv time igjen skal de oppsummere i fellesskap det gruppene har snakket om. Elevene går i gang med arbeidet. Ingrid rekker opp hånden og lærer går ned til henne. Ingrid gir høylytt uttrykk for at hun synes dette stoffet er vanskelig, og at hun "ikke husker halvparten av alt dette". Lærer blir sittende og samtale med Ingrid store deler av tiden mens elevene diskuterer og samtaler i grupper. Når det nærmer seg tid for oppsummering, forlater han Ingrid, vandrer litt rundt i klasserommet og lytter til samtalen rundt på gruppene uten å bryte inn. Han gir så beskjed til elevene om at det er tid for felles oppsummering.

Lærer begynner den felles oppsummeringen av punktene som står på tavlen. Han stiller spørsmål til klassen, og mange elever viser ved håndsopprekking at de ønsker å

svare. Mange elever får også bidra med svar etter hvert som de går igjennom de ulike punktene. Ingrid er en elev som vanligvis ikke er aktiv i faglige diskusjoner i klassen. Heller ikke nå har hun hånden oppe. Når de skal begynne på punktet om Rhinland spør lærer Ingrid om hun kan forklare til klassen hvorfor Rhinland står som eget punkt på tavlen. Ingrid begynner noe nølende, det er vanskelig å høre hva hun sier. Hun snubler i ordene, og noen av guttene ler litt. Lærer ignorerer latteren, nikker bekræftende til det Ingrid sier og viser med et tydelig kroppsspråk at han ønsker at Ingrid skal fortsette. Ingrid gjør det, og blir tydeligere og stødigere i stemmen mens hun snakker. Alle elevene lytter etter hvert oppmerksomt til det hun forteller. Når Ingrid er ferdig er det helt stille i klassen. Lærer lar stillheten "hvile", før han takker Ingrid for oppsummeringen og går videre til neste punkt. Flere elever slipper til på de neste punktene, blant annet Ingrid som også rekker opp og kommenterer. Erlend, og så Lene får fortelle om Münchenavtalen. Lene avslutter med å si at Hitler brøt avtalen han hadde gjort med Chamberlain. Lærer lar det bli en liten pause etter Lenes svar. Han ser utover klassen og sier "Hva synes dere? Å gjøre avtaler, å bryte disse uten videre, å bestemme over hodene på dem det gjelder, hva synes dere?". Han lar spørsmålene "henge i luften". Igjen er det helt stille i klassen, det ser ut som om elevene strever med å ta innover seg lærers spørsmål. Aslak sier høyt og følelsesladet "Det er dårlig gjort, det er feigt!". Aslaks utbrudd fører til en reaksjon blant de andre elevene. Flere elever har meninger om det å bryte avtaler, og det er etter hvert mange elever som vil ha ordet. Elevene er ivrige og de snakker delvis i munnen på hverandre. Lærer går inn og delvis styrer diskusjonen som beveger seg mellom elevenes egne erfaringer i forhold til det å holde eller bryte avtaler og til den betydningen brudd på avtaler fikk i denne spesifikke historiske sammenhengen. Lærer bryter til slutt av diskusjonen om ansvar og sier de må gå videre dersom de skal rekke og komme igjennom de andre punktene på tavlen. "Hvem kan fortelle oss hvorfor Østerrike står som et punkt under Hitlers vei til makten" spør han ut i klassen. Mange elever som rekker opp hånden.....

(Utskrift fra feltnotat 22.11.06)

Analysen av denne situasjonen knyttes, som i de andre situasjonene som er presentert fra klasserommet, først til samtalens organisering og struktur. Også her anvendes Mehans begrep om sekvensielle samtalemønstre og det normative samtalsystemet som analyseverktøy. Deretter presenteres to analyser, 5.4.1 "Ingrid som trer frem på nytt"– fellesskapet som fremtredelsesrom og 5.4.2 Diskusjonen om ansvar - "Eg samtalar altså er eg". Begge disse analysene fokuserer på hvordan interaksjon med medierende redskaper i fellesskapet er med på å skape betingelser for at enkeltindividet kan "tre frem". I analysen av Ingrid som trer frem (5.3.2) anvendes Arendts begrep *fremtredelsesrom* som analytisk blikk på fellesskapet i denne konkrete situasjonen i klasserommet. I analysen av diskusjonen om ansvar (5.4.1) anvendes begrepet *sosi-*

al responsivitet (Asplund, 1987; Wright, 2000) som et analytisk blikk på interaksjonen mellom lærer og klassen.

Samtalenes organisering og struktur

I denne timen veksles det mellom ulike samtaleformer. Lærer begynner timen med å stille spørsmål til elevene om hva elevene bør ha kunnskaper om i forhold til en prøve de skal ha om temaet andre verdenskrig. Med utgangspunkt i ett elevsvar skriver lærer opp en del stikkord på tavlen. Stikkordene er knyttet til ulike faser av andre verdenskrig og er en slag kronologisk oppsummering av viktige hendelser i forbindelse med krigen. Elevene får deretter beskjed om å diskutere eller "fylle ut" disse stikkordene for hverandre, før de skal ha en felles oppsummering i klassen. Stikkordene på tavlen blir strukturerende ressurser (Säljö, 2002) i elevenes oppsummering av lærestoffet og bidrar til å etablere de faglige rammene for et felles kunnskapsinnhold. Elevene arbeider så med å diskutere stikkordene med medelever i de permanente gruppene i klasserommet. Lærer regulerer til en viss grad innholdet i samtalen gjennom å ha satt opp stikkord på tavlen, men gir ikke noen regler for hva formen på samtalen skal være. I gruppesamtalene er det elevene som styrer seg selv, og hvem som snakker om hva løses ulikt på gruppene. Mesteparten av tiden mens elevene arbeider i grupper sitter lærer sammen med Ingrid og går igjennom punktene på tavlen sammen med henne.

Den felles oppsummeringen etter arbeidet i grupper ledes av lærer. Lærer stiller spørsmål til de ulike punktene på tavlen, og her anvender lærer for det meste "å by på svar" prosedyren. Det er mange elever som viser ved håndopprekning at de ønsker å delta, slik at lærers utfordring blir å håndtere det interaksjonelle dilemmaet (Sahlström, 2001) og å få til en rimelig fordeling av tilgang til samtalen mellom elevene. I ett tilfelle anvender læreren prosedyren "Individuell utvelgelse". Det er når læreren henvender seg direkte til Ingrid og ber henne om å fortelle om Rhinland. Her utfordrer lærer en elev som selv ikke på egenhånd tar initiativ til å svare. Lærers spørsmål til klassen om å bryte avtaler er også annerledes i innhold og form enn de spørsmålene som elevene hittil har besvart, og dette spørsmålet inviterer til en annen form for deltakelse. Slik lærer stiller spørsmålet i klassen fungerer spørsmålet som en "Åpen invitasjon" hvor elevene ikke trenger å vente på å bli tildelt ordet. Aksel er den første som responderer på læreres henvendelse med utbruddet "Det

er dårlig gjort, det er feigt!” Lærers spørsmål sammen med Aksels respons vekker reaksjoner hos de andre elevene, og mange elever kommenterer lærers spørsmål i munnen på hverandre. Med spørsmålet om å bryte avtaler blir elevene utfordret på å ta et personlig standpunkt i forhold til en problemstilling knyttet til lærestoffet, og de trenger ikke nødvendigvis beherske det akademisk faglige innholdet for å kunne være deltakere i den meningsutvekslingen som lærer åpner opp for. Problemstillingen, å bryte avtaler, er også en aktuell problemstilling i elevenes egne liv, ut forbi den historiske konteksten som diskuteres. Spørsmålets form og innhold bidrar til å utvide det ”intersubjektive rommet” (Rommetveit, 1974, 2003; Wright, 2000) i samtalen. Spørsmålet engasjerer, og mange elever har lyst til å bidra inn med sine meninger. Lærer går inn og tar til en viss grad rollen som ordstyrer i den videre diskusjonen, men kommenterer ikke de ulike elevinnspillene underveis. Tilslutt bryter lærer av elevenes diskusjon om ansvar, og fortsetter sammen med elevene på den kronologiske gjennomgangen av hendelser under andre verdenskrig. Samtalestrukturen videre følger et mer tradisjonelt IRE/IRF mønster hvor elevene tildeles ordet av lærer ved å by på svar gjennom håndsopprekkeelse.

I denne situasjonen etableres og opprettholdes fellesskapet gjennom at innholdet *gjøres felles* først gjennom samtaler elevene imellom og deretter gjennom den felles oppsummeringen av tema. Fellesskapet opprettholdes også gjennom at elevene i denne situasjonen blir gitt et delvis epistemisk medansvar (Rommetveit, 1991) for innholdet i samtalen, både gjennom gruppediskusjonen, gjennom de ulike elevsvarene som gis underveis og gjennom diskusjonen om ansvar

5.4.1 ”Ingrid som trer frem på nytt” - Fellesskapet som fremtredelsesrom

Ingrid er vanligvis en livlig og ganske høylytt jente i klasserommet. Hun krever og tar mye oppmerksomhet, og dette er som regel knyttet til andre ting enn det som er det faglige innholdet i timene. Ingrid får vanligvis en del tilsnakk fordi hun forstyrrer, prater med medelever og gjør andre ting i timene

som å rydde i ransel, greie håret eller sminke seg⁴⁵. I begynnelsen av denne timen gir Ingrid høylytt uttrykk for at hun synes lærestoffet er vanskelig. Mens de andre elevene sitter gruppevis og diskuterer lærestoffet, går lærer ned og setter seg sammen med Ingrid. Sammen går de to gjennom stikkordene på tavlen. I den felles oppsummeringen henvender lærer seg til alle elevene i klassen. Ingrid tar selv ikke initiativ til å svare på lærers spørsmål. Det er lærer som tar initiativ og utfordrer henne på å våge seg frem. Ingrid responderer på lærers direkte henvendelse. Når hun begynner å fortelle om Rhinland, fremstår hun først som svært usikker. Noen av de andre elevene tar ikke Ingrid på alvor i denne situasjonen, og ler litt av henne. Lærer kommenterer ikke elevene som ler av Ingrids noe nølende oppstart, men har fokus på Ingrid og bekrefter henne positivt gjennom et tydelig og oppmuntrende kroppsspråk. Ingrid fortsetter, og etter hvert som hun begynner å få grep om sin egen framføring, ”vokser” hun og blir tydeligere både i stemmebruk og i holdning. Mens Ingrid snakker endrer medelevenes respons seg, de begynner å lytte til det Ingrid sier og tar etter hvert både Ingrid og det hun forteller på alvor. ”Nærværet av andre som ser det vi ser og hører det vi hører, forsikrer oss om vår verdens realitet” sier Arendt (1996, s. 63). Medelevene lytter etter hvert til ”Ingrid som har noe viktig å fortelle”, i stedet for å se Ingrid ”som finner på andre ting”. Når Ingrid er ferdig, er de andre elevene helt stille, og alle har oppmerksomheten sin rettet mot henne. Elevene ser forbauset ut, men er også litt beundrende over at det virkelig er Ingrid som har fortalt de alt dette om Rhinland. Ingrid virker forbauset selv også. Hun ser seg rundt i klasserommet, og medelevenes respons blir en bekreftelse for henne på det som har skjedd. Arendt fremhever ”rommet” som situeres *mellom* dem som er tilstede. Det er dette *mellomrommet* Arendt beskriver som fremtredelsesrommet, og det er her at mennesker trer frem for hverandre og ”uttrykkelig kommer til syne” (Arendt, 1996, s. 204). Det er rommet *mellom* Ingrid, medelever, lærer og lærestoff som gir Ingrid en mulighet til å ”tre frem” på nytt. Medelevene er tilskuere, men samtidig aktører (Arendt, 1996) gjennom sin tilstedeværelse og oppmerksomhet mot Ingrid. Gjennom interaksjonen mellom lærer og elever etableres fellesskapet som et mulig fremtredelsesrom.

⁴⁵ Jfr. Lærer Dalens utsagn i 5.2.2, ”De er opptatt med sine ting, de ramler av og gidder ikke gjøre noe for å hekte seg på igjen, slik som Ingrid. Hun tar heller frem sminkepungen”

5.4.2 Diskusjonen om ansvar - ”Eg samtaler altså er eg”⁴⁶

I et sosiokulturelt perspektiv er deltakelsesmetaforen en beskrivelse av hvordan læring skjer. Gjennom deltakelse i ulike praksisfellesskap får vi ta del i og være med på videreutvikle kollektivt etablerte kunnskaper og ferdigheter. Vi overtar noe fra andre, samtidig som vi strever med å gjøre dette til vårt eget. Samtalen blir lenken mellom individet og kulturen (Dysthe, 1995). ”Eg samtaler, altså er eg” sier Rommetveit og understreker den eksistensielle betydningen av å være i dialog med omverdenen. Subjektet konstitueres i det intersubjektive, og det er først gjennom å være i dialog med omverdenen at ”jeg er jeg”.

I denne situasjonen hvor elevene forbereder seg til en kommende prøve om andre verdenskrig utfordres elevene i forhold til et faglig innhold, men de utfordres også på *hvem* de er. Først arbeider elevene i grupper med å gi innhold til de begrepene som lærer har skrevet på tavlen. Deretter oppsummerer lærer begrepene i fellesskap. Første del av oppsummeringen følger et tradisjonelt mønster, hvor lærer stiller spørsmål til deler av innholdet, og elevene får muligheter til å by på svar. Når Erlend og Lene har redegjort for Munchenavtalen og de historiske forholdene som den innebærer, henvender lærer seg på en ny og annen måte til klassen. ”Hva synes dere? Å gjøre avtaler, å bryte disse uten videre, å bestemme over hodene på dem det gjelder, hva synes dere?” er en annen type spørsmål enn de som har blitt stillet tidligere, og skifte av spørsmål gir både lærestoffet og aktiviteten i klasserommet en annen innramming. Fremfor at elevene blir bedt om å redegjøre for historiske forhold som ligger utenfor deres egen historiske samtid, blir elevene her bedt om å ta personlig stilling til et moralsk dilemma som både kan knyttes til elevens egne erfaringer men også til den historiske situasjonen som er tema i undervisningen.

Wright (2000) skriver med henvisning til Arendt (1996) at når menneskets *hvem* manifesterer seg gjennom tale og handling, blir språket et viktig aspekt av det spesifikt menneskelige. Bruk av språket forutsetter sosial responsivitet

⁴⁶ ”Eg samtaler, altså er eg” er overskrift på et intervju med Rommetveit i fagtidsskriftet Apollon (Rommetveit I:Øye, 1999).

(Asplund, 1987), og Wright tolker sosial responsivitet som en kvalifisering av begrepet intersubjektivitet, ”att deltagarna i en interaktionssituasjon möts i kommunikation och delar en verklighet som kommer til dem ur detta möte” (Wright, 2000, s. 75). Det den ene personen gjør er et gjensvar på hva den andre nettopp har gjort og dette gjensvaret er foranledningen til et nytt gjensvar fra den andre. En situasjon som er genuint responsiv bærer alltid preg av en kreativ karakter, en mulighet for overraskelse og nye vendinger⁴⁷. Spørsmålene om å ta ansvar representerer et brudd i forhold til de andre spørsmålene som tidligere har blitt stilt, og samtalen tar en overraskende ny vending. Situasjonen er ikke planlagt eller bestemt i detalj på forhånd. Lærers spørsmål om å ta ansvar er et gjensvar på Lenes utsagn om Hitler, at han brøt avtalen med Chamberlain. Aksels følelsesmessige utbrudd er en spontan reaksjon og et gjensvar på lærers spørsmål til elevene om å bryte ansvar. Aksel responderer på en konkret situasjon som oppstår her og nå. Lærers spørsmål sammen med Aksels følelsesmessige utbrudd vekker mange ulike reaksjoner hos de andre elevene i klassen. Det utvikler seg til en engasjert diskusjon, ikke bare om å bryte avtaler, men også om ansvar, hva ansvar betyr og hva det å ta ansvar innebærer. Diskusjonen går frem og tilbake mellom elevene uten at de kommer frem til noen konkrete, entydige svar, men det er en diskusjon hvor det er rom for mange personlige meningsytringer og hvor elevene samtidig blir bedt om å ta stilling til og begrunne egne personlige meninger. Gjennom spørsmålet fra lærer ”Hva synes dere om å bryte avtaler...?” blir elevene personlig konfrontert med lærestoffet, samtidig som de blir utfordret på å komme i dialog med omverdenen med sin egen personlige stemme. Fellesskapet, representert gjennom de ulike stemmene, fremstår som en betydningsfull dialogpartner i den enkelte elevs møte med lærestoffet.

5.5 Oppsummering av analysene i kapittel 5

Å etablere et læringsfellesskap i klasserommet handler om at både aktivitet og innhold gjøres felles for deltakerne i konkrete undervisningssituasjoner. Med utgangspunkt i Rommetveit (1974, 2003) argumenteres det i dette kapittelet for at *å gjøre felles* handler om å *etablere en intersubjektiv her – og nå dialog*

⁴⁷ ”Den sociala responsiviteten kännetecknas av regelbrott och improvisationer. Även om det skulle falla sig så att inga regelbrott och improvisationer inträffar, så måste det i princip finnas utrymme för dem”(Asplund, 1987, s. 17)

hvor deltakerne klarer å overskride hverandres egne private forståelser og gjennom å anvende språket som medierende redskap forhandle seg frem til en *delvis* felles sosial verden og en *delvis* felles forståelse. Å etablere og opprettholde et fellesskap i klasserommet representerer en dilemmasituasjon (Norwich, 2008) i den forstand at fellesskapet både skal være *felles*, samtidig som den enkelte elev skal ivaretas som *individ* innenfor fellesskapet. Et av dilemamaene i etableringen og opprettholdelsen av et fellesskap i klasserommet er det Sahlström (2001) omtaler som fellesundervisningens interaksjonelle dilemma, å balansere de umulige ytterlighetsposisjonene. Et annet dilemma er elevenes ulike ferdigheter og interesser i møte med det skolefaglige innholdet. Dilemmaer er problematiske fordi det ikke gis entydige løsninger, og en må finne frem til kompromiss mellom det som tilsynelatende kan fremstå som motstridende verdier (Norwich, 2008).

Hvordan etableres og opprettholdes et fellesskap i det moderne ungdomsskoleklasserommet og hvilke vilkår for elevers læring og sosialisering representerer klassefellesskapet som læringskontekst? Dette var spørsmål som ble stilt innledningsvis i dette kapittelet. Seks ulike situasjoner fra klasserommet har blitt presentert og analysert med fokus på den medierte handlingen (Wertsch, 1998) i etableringen og opprettholdelsen av et fellesskap. Analysene av de ulike situasjonene oppsummeres i forhold til følgende tre punkter, *a) å gjøre felles b) lærerarbeidet i etableringen og opprettholdelse av et fellesskap og c) fellesskapet som vilkår for elevers læring og sosialisering*

Å gjøre felles

Klasseromsaktiviteter er målrettede aktiviteter som er ment å lede elevene i retning av forhåndsoppstilte mål (jfr. læreplanens mål for elevenes læring). Rommetveit (1991) snakker om epistemisk dominanse i situasjoner hvor den ene partens perspektiv blir holdt for å være mer gyldig enn den andres. I slike situasjoner er individuelle perspektiv og interesser relevante og gyldige bare når de forankres i det som samtalens rådende perspektiv. De fleste samtalene i klasserommet vil være institusjonelt innrammet, i den forstand at de er knyttet til et bestemt faglig tema som er definert gjennom læreplanen. Forskning har påpekt at institusjonaliserte klassesamtaler kan virke begrensende på elevers muligheter for deltakelse (Cazden, 1986; Mehan, 1979; Sahlström, 1999) samtidig som det også argumenteres for at det innenfor et institusjonelt samta-

lemønster som IRE/IRF kan skapes rom for mer dialogiske samtaler (Grøver Aukrust, 2003; Wells, 1999; Wells & Auraz, 2006). I den første situasjonen som presenteres, ”Hva tid skal vi begynne å jobbe lærer?”, virker samtalen kontrollerende og passiviserende på elevenes deltakelse. Lærer er den som styrer og regulerer samtalen gjennom spørsmålenes innhold og form, og få elever fremstår som kompetente deltakere. I de påfølgende situasjonene som presenteres, lærers gjennomgang av substantivbøyning i nynorsk, diskusjonen om karbondioksydforsøket i naturfag, gjennomgang av en læreboktekst om naturressurser og forberedelser til prøven om andre verdenskrig, er det mange elever som er deltakende selv om også samtalen i disse situasjonene i all hovedsak følger en IRE/IRF struktur. Analysene av disse situasjonene viser hvordan lærers anvendelse av det sekvensielle samtalemønsteret IRE/IRF bidrar til å konstruere et fellesskap som skaper vilkår for elevers læring og deltakelse. Gjennom å veksle mellom samtaleprosedyrer som Individuell utvelgelse, Å by på svar og Åpen invitasjon skapes ulike muligheter for elevers deltakelse i samtalen, og slik balanseres også ”de umulige ytterlighetsposisjonene” i forhold til hverandre. Elevene er kollektive tilhørere, samtidig som de ulike samtalenormene skaper rom for individuell deltakelse. I konstruksjon av fellesskapet utvikles det faglige fellesskapet gjennom IRE/IRF sekvenser som *koples på hverandre til en mer sammenhengende helhet*. Lærer leder samtalen ved å tydeliggjøre vesentlige aspekt ved lærestoffet, løfte frem sentrale begrep og ved å sette ting inn i en sammenheng i samhandling *med* elevene.

Rommetveit skriver at et grunnleggende problem ved intersubjektivitet er spørsmålet om i hvilken grad og under hvilke forhold det er mulig at to personer som deltar i en dialog kan overskride hverandres private verdener. (Rommetveit (1979) I: Mortimer & Wertsch, 2003). Det språklige utgangspunktet for en slik overskridelse ligger i de meningsskapende mulighetene som språket eller situasjonen tilbyr. Mening og forståelse, og overskridelse av våre private verdener, skapes i en *intersubjektiv her- og nå- dialog*. I klasserommet byr dette på utfordringer, både fordi en slik dialog skal etableres mellom flere deltakere og fordi innholdet eller lærestoffet ikke nødvendigvis er et tema som elevene selv har et ønske om å være delaktige i. Beskrivende for de situasjonene fra klasserommet hvor det etableres en delvis felles sosial verden er at lærer *sammen med* elevene utvikler et *felles språk* til å kommunisere *om*

lærestoffet med og et språk til å være *i læringsaktiviteten* med⁴⁸. Språket i bruk er i utgangspunktet norskfagets, naturfagets, og samfunnsfagets språk, og ikke nødvendigvis elevenes eget språk, men fagspråkene og elevenes språk *blir gjort felles* gjennom interaksjonen lærer – elever.

Analysene av de samme situasjonene viser at lærers aktive bruk av spørsmål – svar sekvenser (IRE/IRF) sammen med tavle og lærebok som medierende redskap, bidrar til å etablere et delvis felles samtale- eller deltakergrunnlag i klasserommet. Dette samtalegrunnlaget styrker den kollektive oppmerksomheten og inviterer flere elever til deltakelse. Gjennom å stille spørsmål til elevene om elevenes forståelse av lærestoffet, å respondere på elevenes innspill og å anvende elevenes respons i den videre samtalen bidrar lærer til at *elevene blir medskapere av mening* og får et delvis eierskap i språket (Rommetveit, 2003; Wertsch, 1998) som er i bruk. Gjennom anvendelsen av språket etableres og utvikles det faglige fellesskapet.

Lærers arbeid i etableringen og opprettholdelsen av fellesskapet

Kvalitative forskjeller i arbeidsmåter i norske klasserom viser seg primært gjennom *hvordan* aktiviteter utføres, snarere enn *hva* som gjøres (Klette, 2003b). Alexander (2001) understreker også *hvordan* dimensjonen i sine klasseromsstudier.

”That, as they say, all depends; and it depends especially on what is said, by whom, to whom and *how*” (2001, s. 430)

Det er ikke arbeidsmåten i seg selv som er avgjørende, hevder Alexander, men det er *kvaliteten på samspillet*, hvem som sier hva til hvem og hvordan, som er av betydning for elevers læring. Elevenes fremheving av lærers arbeid i klasserommet har vært omtalt flere steder i dette kapitlet. ”Det beste er når læreren gjør det *sammen med oss*, i stedet for å gi oss planen” sier Erlend (5.1.4). En av fasene i stillasbyggingsprosessen (Wood et al., 1976) beskrives som frustrasjonskontroll, og det pekes her på den voksnes betydning i å redusere stress eller usikkerhet hos den lærende. Elevene i denne studien etterspør

⁴⁸ I motsetning til 5.3.1 ”Hva tid skal vi begynne å jobbe lærer?”, hvor lærer og elever ikke klarer å utvikle et felles språk eller en felles sosial verden, og i 5.3.2 ”Tror du vi skjønner det? Vi bare gjør det!” hvor aktiviteten er ”språkløs”.

læreren som hjelper dem til å finne frem i, sortere i og å skape mening omkring lærestoffet, og i situasjonene som presenteres fra klasserommet i dette kapitlet er lærer tett på elevenes læringsprosesser (med unntak fra de to situasjonene som presenteres innledningsvis). Med utgangspunkt i analysene av lærers arbeid i 5.3 er det mulig å argumentere for at de ulike fasene i stillasbyggingsprosessen lar seg identifisere i interaksjonen mellom lærer og elever, og at disse fasene også fremstår som betydningsfulle i lærers arbeid med å etablere og utvikle et faglig fellesskap, jfr. lærers arbeid i å rekruttere elevene til læringsaktiviteten, å markere kritiske element, og demonstrasjon eller modellering av både aktivitet og innhold. Gjennom dette arbeidet bidrar lærer til å *gjøre felles* både interessen for og forståelsen av oppgaven.

Analysene viser videre at *lærers respons* er sentral i etablering og opprettholdelse av fellesskapet. En vesentlig forutsetning for lærers respons er lærers fortolkning av elevenes respons i den konkrete undervisningssituasjonen (Bruner, 2006; Rommetveit, 1974; Wood et al., 1976; Wright, 2000). I samtalen om karbondioksydforsøket i naturfag responderer lærer på Katrines spørsmål ved å stille Katrines spørsmål videre til de andre elevene i klassen. Slik bidrar lærers respons i denne konkrete situasjonen til å ivareta Katrine og de andre elevene. Lærer involverer elevene i et faglig fellesskap som utvikles gjennom medelevenes respons på Katrines problemstilling. Både i samtalen om karbondioksydforsøket i naturfag og i gjennomgang av substantivbøying i nynorsk peker analysene på at lærers gjentakelse av elevsvarene bidrar til å opprettholde den kollektive oppmerksomheten. Gjennom at lærer gjentar elevens svar tillegges svaret, og elevens deltakelse, verdi. Samtidig, når svaret repeteres for de andre elevene i klassen, tydeliggjøres og videreutvikles det kollektive samtale- og deltakergrunnlaget og flere elever gis anledning til å hekte seg på samtalen. I forberedelsen til prøven i naturfag bidrar lærers respons til å gi samtalen om andre verdenskrig en annen innramming. Fra å være en gjennomgang av historiske fakta blir elevene involvert i en diskusjon om moral og personlige valg. Slik illustrerer situasjonene hvordan lærers respons er helt sentral i arbeidet med å etablere og utvikle et faglig fellesskap i den konkrete undervisningssituasjonen.

Klassefellesskapet som vilkår for elevers deltakelse og læring

Et tydelig og interessant funn i denne studien er elevers fremheving av fellesskapet som en betydningfull læringsarena, samtidig som elevene etterspør mer tid til individuelt arbeid. Observasjoner fra klasserommet viser at elevene i svært mange situasjoner trekker seg ut av det som er ment å være felles aktivitet for elevene, slik de to situasjonene som presenteres innledningsvis, ”Hva tid skal vi begynne å jobbe lærer?” og ”Tror du vi skjønner det, vi bare gjør det!”, illustrerer.

Hvorfor fremheves fellesskapet som læringskontekst? En mulig forklaring kan være at elevenes forestillinger om undervisning (Stigler & Hiebert, 1999) ser ut til å være knyttet opp til en mer tradisjonell forståelse, hvor elevene tildeler lærer et hovedansvar for å hjelpe elevene å lære og å forstå lærestoffet. Den første organiseringen av materialet i kapittel fire viser at nærmere halvparten av tiden i klasserommet går til individuelt arbeid med arbeidsplanen. Som analysene i kapittel 6 vil vise opplever elevene arbeid med arbeidsplanen som et usikkert prosjekt. Dette kan være en medvirkende årsak til at elevene fremhever det arbeidet som gjøres i fellesskap, jfr. Erlends utsagn.

I beskrivelsen av fellesskapet som en betydningsfull læringskontekst, omtaler elevene seg som aktive deltakere og ikke som passive tilhørere. I situasjonene som presenteres i dette kapitlet, lærers gjennomgang av substantivbøyning i nynorsk, diskusjonen om karbondioksydforsøket i naturfag, gjennomgang av en læreboktekst om naturressurser og forberedelser til prøven om andre verdenskrig, er elevene aktive deltakere i den forstand at elevens innspill utgjør en vesentlig del av at det som utvikles til et *delvis felles* innhold i timen. I disse situasjonene fremstår elevenes innspill som noe mer enn å produsere ”riktige” svar, men også som vesentlige innspill i å utforske og skape mening omkring innholdet eller lærestoffet. Som deltakere i en intersubjektiv her – og – nå dialog får elevene gi respons, og blir også møtt av andres respons på egne innspill (Arendt, 1996; Wright, 2000). I et slikt fellesskap gis elevene mulighet til å utforske egen forståelse i lys av andres forståelse. De ulike elevinnspillene fungerer som stillas i medelevenes utforskning av lærestoffet, og elevene blir viktige bidragsytere og aktører i utviklingen av et stimulerende læringsmiljø. Analysene i 5.3 og 5.4 peker på at når elevene involveres i meningsskapende dialoger knyttet til lærestoffet, blir elevene *epistemisk medansvarlige* (Rommetveit, 1991) selv innenfor det institusjonaliserte formålet

med samtalen

6 Nye redskap i et nytt skoleregime

Hva skjer når nye redskap innføres i ett nytt skoleregime, og hvilke vilkår for elevers læring og sosialisering representerer disse? Dette er spørsmål som vil bli belyst i det følgende kapittelet.

Undervisning og læring i skolen er *institusjonelle* fenomen. En institusjon beskrives innledningsvis som et stramt sosialt produkt hvor individene påføres en felles livsform (Berg, 1999) og hvor en rekke fenomen til sammen på ulike nivå bidrar til å stabilisere den sosiale interaksjonen (Säljö, 2006). I skolen som institusjon er det noen bestemte samtalemønstre, artefakter og sosiale arrangement som har vokset seg frem over tid. Disse representerer tradisjoner og regler for kommunikasjon og utgjør kontekster for elevers læring. Aktiviteter en deltar i og redskap og samtaleformer som er tilgjengelige for elevene blir betingelser for elevenes læring og sosialisering i skolen. Skolens kommunikative tradisjoner og regler bidrar således til både å skape kunnskaper og ferdigheter hos mennesker, samtidig som de også skaper problemer med å lære og forstå (McDermott, 1993; Säljö, 2001).

Skolen som institusjon påvirkes av historiske tradisjoner og det som er rådende ideologier til enhver tid. Blandingen av det stabile sammen med endring er typisk for institusjonelle praksiser når institusjoner utsettes for nye påvirkninger (Bergqvist & Säljö, 2004). En skole som preges av stabilitet og endring er også oppsummeringen i evalueringen av Reform -97. I rapporten slås det fast at stabilitet er et dominerende trekk ved norsk skole

”...mykje er som det har vore i arbeidet i skulen. Dei praktiske og estetiske faga har ein elevaktiv tradisjon og held fram med det. Det er motstand mot å teoretisere desse fag. Dei som arbeider med dei teoretiske faga vil like eins halde fram med å gjere det i sin tradisjon. På dei fleste områda der L97 er endra i høve til tidlegare planar, finn ikkje forskarane at skulen har endra praksis i så stor grad som ein skulle vente” (Haug, 2003, s. 88),

Samtidig vises det også til at det har skjedd endringar ”som i så måte er lovande og positive sett i høve til aktivitetsorienteringa i læreplanen” (Haug, 2003, s. 89). Det pekes på at disse endringene først og fremst er gjort på småskoletrinnet.

I innledningen vises det til at noen sentrale trekk ved norsk skoleutvikling har vært forsøket på å erstatte en formidlingsorientert skole med en mer aktivtetsorientert skole og å skape en enhetsskole som er inkluderende og gir tilpasset opplæring (Haug, 2003). Historisk sett kan begge disse utviklingstrekkene knyttes opp mot reformpedagogikken eller den progressive pedagogikkens vektlegging av den aktive elev, med utgangspunkt i det enkelte barn og dets interesser og behov. Den reformpedagogiske diskursen har vært betydningsfull i formuleringen av tilpasset opplæring som et sentralt prinsipp for opplæringen, og denne diskursen har hatt stor gjennomslagskraft i formuleringen av læreplanene siden N-39. I forhold til den reformpedagogiske diskursens vektlegging av det enkelte barns forutsetninger og interesser, er det mulig å hevde at dagens diskurs om individualisering av elevenes opplæring representerer et nytt skoleregime, hvor denne argumentasjonen først og fremst finner sin legitimitet i en neoliberal diskurs om individets rett til selvbestemmelse og frie valg (Apple, 2006).

I skolen bidrar en sterkere individualisering av elevenes opplæring til at etablerte regler og tradisjoner for kommunikasjon endres. Dette fører til at andre sosiale arrangement iverksettes og at nye redskaper tas i bruk, og disse påvirker igjen interaksjonen i klasserommet og elev- og lærerrollen. I sin studie av klasserommets praksisformer fant Klette (2003b) at individuelt arbeid med oppgaver var den aktiviteten som var hyppigst forekommende i nesten samtlige klasserom som ble observert i studien. På ungdomstrinnet brukte lærerne omtrent like stor del av tiden sin på å ha tilsyn med og veilede eleven når de arbeidet med oppgaver på individuell basis som de brukte på helklasseundervisning. Lindblad og Sahlströms (1999) studie fra svenske klasserom og Alexanders (2001) studie fra engelske klasserom bekrefter samme utvikling. En grov kategorisering av leksjonene som inngår i denne studien⁴⁹ viser at 36% av de observerte undervisningstimene kan kategoriseres som arbeidsleksjoner⁵⁰ hvor elevene i stor grad styrer eget arbeide. På elevenes timeplan er det oppført tre studietimer pr. uke. Dette er timer hvor elevene arbeider med oppgaver på individuell basis. I tillegg til studietimene omgjøres også andre

⁴⁹ Se Vedlegg 4

⁵⁰ ”*Desk work lessons* eller arbeidsleksjoner er leksjoner hvor det innledningsvis er lærerledet undervisning i mindre enn to minutter og hvor elevene deretter arbeider individuelt, i par eller smågrupper helt til leksjonens slutt”(se kap.4, 4.2, s.82)

timer i løpet av en vanlig skoleuke til såkalte arbeidstimer. Dette er timer som organiseres på samme måte som studietimer, dvs at elevene arbeider på individuell basis med oppgaver som er oppgitt på arbeidsplanen. Tilsammen utgjør studietimer og arbeidstimer kategorien *arbeidsleksjoner* i denne studien. Kategorien blandingsleksjoner b, hvor elevene arbeider på individuell basis med oppgaver mer enn halvparten av tiden i leksjonen, utgjør 21% av de totale leksjonene som inngår i materialet. Til sammen utgjør den tiden elevene arbeider på individuell basis med oppgaver nærmere halvparten av den totale undervisningstiden. Leksjonsmønsteret som avtegnes i denne studien samsvarer med det bildet Klette (2003b) tegner av en skole hvor elevrollen i større grad er skiftet fra å være en lyttende til en arbeidende elevrolle. Alexander (2001) er kritisk til at så mye av tidsbruken i engelske klasserom går til individuelt arbeide hvor lærer skal veilede og følge opp enkeltelever. Denne måten å arbeide på beskriver han som klasserommets ”usynlige undervisningsmetode”, og han hevder videre at de potensielle læringseffektene av en slik arbeidsform er uklare og udokumenterte.

Ved Furuløkken skole er studietimer og arbeidsplan innført med begrunnelsen om å bedre kunne ivareta og legge til rette for den enkelte elevs læring og utvikling, og for å gi den enkelte elev medbestemmelse og større ansvar i forhold til egen læring. Når nye redskap tas i bruk og innlemmes i eksisterende praksiser så vil redskapene på ulike måter bidra til å endre både handlinger og eksisterende praksiser (Wertsch, 1998). Det er derfor interessant å studere på hvilke måter nye redskaper i et nytt skoleregime påvirker elever og lærers handlinger i klasserommet, og hvordan disse eventuelt er med på å endre eksisterende praksiser. Også i dette kapitlet er det analytiske blikket rettet mot den medierte handlingen og hvilke ”affordances” (Gibson, 1986) interaksjon med medierende redskap representerer for aktørene. Fokus i dette kapitlet er ikke på eleven eller oppgaven *i seg selv*, men på den medierte handlingen, eller *individet i interaksjon med medierende redskap* (Wertsch, 1998).

Kapitlet består av seks delkapitler. I 6.1 introduseres fenomenet studietime som et nytt sosialt arrangement (Säljö, 2006) som er iverksatt ved Furuløkken skole. Dette følges opp i 6.2 med en presentasjon av arbeidsplanen som redskap, med særlig fokus på arbeidsplanen som redskap i elevs planlegging, organisering og evaluering av eget læringsarbeid. I 6.3 viser analysene hvordan nye rammer skaper andre forutsetninger for elever og lærers deltakelse i

klasserommet. Hvordan påvirkes elever og lærerers deltakelse når opplæringen i klasserommet individualiseres? Hva gjør lærer og hva gjør elever? Det påfølgende delkapittel 6.4 har fokus på lærerarbeidet i det nye skoleregime. De ulike kategoriene lærerarbeid presenteres som situasjonsbilder fra klasserommet og illustrerer samtidig muligheter og begrensninger i samspillet mellom lærer og elev. Delkapittel 6.5 har fokus på elevenes arbeid med oppgaver. Analysene oppsummeres i delkapittel 6.6.

6.1 *Studietimen – ”Studietimer er de arbeidstimene vi har”*

I kapittel fire vises det til Furuløkken skoles handlingsplan, hvor hver klasse ved skolen pålegges å innføre minimum tre studietimer ukentlig. Det sosiale arrangementet ”studietimer” i klasse 8a (9a) kan sammenlignes med det Österlind (2005) omtaler som ”eget arbete”. ”Eget arbete” innebærer vanligvis at elevene arbeider individuelt med ulike emner innenfor en arbeidsøkt. Oppgavene som elevene kan velge mellom er ofte mulige å påbegynne, gjennomføre og avslutte på egen hånd. Elevene kan gjerne velge å samarbeide med medelever, men oppgavene er som regel utformet slik at elevene arbeider individuelt. Sammenlignet med klasseundervisning innebærer ”eget arbete” at kontrollen over arbeidet til en viss grad forskyves fra lærer til elev (Österlind, 1998, 2005).

Innføring av studietimer er en forholdsvis ny ordning ved Furuløkken skole, og en av lærerne beskriver bakgrunnen for ordningen på følgende måte

”Vi hadde en planleggingsdag der vi på en måte brukte tid som kollegium på å snakke om differensiering, tilpassing, individuell tilrettelegging av arbeidsmåter, studieteknikk, altså en del begreper som skole handler om. I den forbindelse var det mange som enten hadde erfaringer med, eller hadde hørt om konseptet studietid og som følte at det var en nyttig måte å gi eleven muligheter til medbestemmelse, muligheter til å disponere sin egen tid, muligheter til å bestemme når jeg skal gjøre hva. Det som jeg tror mange da tenkte var at dette kunne være lurt å ha. Det ble en diskusjon på mengde, men i og med at det ble såpass stor enighet så ble det tatt inn i handlingsplanen som en forpliktelse på samme måte som det er en forpliktelse på å gjennomføre et tverrfaglig prosjekt hvert halvår” (Bjerke).

Lærer Bjerke begrunner innføringen av studietimer med henvisning til begrepene differensiering, tilpassing og individuell tilrettelegging av arbeidsmåter. Som det vises til i innledningskapittelet er dette begrep som har vært fremhevet i alle læreplaner siden N-39. Mens læreplanene først og fremst er en formuleringarena (Dale, 2005), er det skolen og lærernes oppgave å realisere læreplanens intensjoner i og gjennom den daglige praksisen i klasserommet. Innføring av studietimer som sosialt arrangement blir av lærer Bjerke beskrevet som et konkret tiltak ved Furuløkken skole for å imøtekomme læreplanens intensjoner. "Differensiering, tilpassing, individuell tilrettelegging av arbeidsmåter" er alle sentrale begrep innenfor en reformpedagogisk diskurs og innføring av studietimer kan derfor legitimeres i lys av en slik diskurs. Samtidig er det også noen begrep og formuleringer i lærer Bjerkes utsagn "å gi eleven muligheter til medbestemmelse, muligheter til å disponere sin egen tid, muligheter til å bestemme når jeg skal gjøre hva" hvor vektlegging av enkeltindividets frie valg kan knyttes opp mot en neoliberalistisk utdanningsretorikk (Apple, 2006; Krejsler, 2002). Som det kommer til uttrykk i lærerutsagnet er det så stor enighet i kollegiet ved Furuløkken skole om innføring av ordningen, at diskusjonen først og fremst dreier seg om *hvor mange* slike timer hver klasse skal pålegges å legge inn i løpet av en skoleuke.

I lærerintervjuene viser det seg imidlertid at det ikke råder en enstemmig oppfatning blant lærerne i 8a (9a) av hva studietimene er ment å være. Lærer Dalen er nyansatt ved skolen og har ikke deltatt i diskusjonen rundt innføring av studietimer. Dalen er usikker på hvorfor ordningen eksisterer og beskriver studietimer først og fremst som en *tidsressurs* som elevene fritt kan disponere ut i fra egne behov.

"Det er vel for å gi de arbeidsrom. For de har jo masse prosjekter, stadig prosjekter i enkelte fag og det blir problematisk til tider. Og da med å gi de en sånn studietime, så gir du liksom rom til at de kan få jobbe med det prosjektet, øve til den prøven, få gjort ferdig de oppgavene..." (Dalen)

Slik lærer Dalen fortolker ordningen, så er det først og fremst elevenes behov for *mer tid* til å gjøre ferdig pålagte oppgaver som begrunner innføring av studietimer. Studietimer blir her beskrevet som en nødvendig *tidsressurs* elevene disponerer på egen hånd, for å kunne gjøre seg ferdig med de ulike oppgavene de er pålagt fra skolens side.

I elevintervjuene kommer det tydelig frem at også elevene oppfatter studietimer som *sine* timer, timer de selv kan disponere slik de ønsker innenfor rammen av det totale arbeidet de er pålagt å gjøre på skolen.

”Studietimene er de arbeidstimene vi har. Vi kan jobbe med lekser og øve til prøver. Vi kan jobbe med det vi har lyst” (Petter)

Petter beskriver studietimer som arbeidstimer hvor elevene selv definerer hva de vil arbeide med, som eksempelvis å gjøre lekser og å øve til prøve. Når elevene er gitt friheten til selv å bestemme hva de vil arbeide med, har læreren i disse timene ikke lenger myndighet til å pålegge eleven ett bestemt arbeid. Det sosiale arrangementet studietimer endrer derfor maktforholdet mellom lærer og elev. Som analysene i delkapittel 6.3 og 6.4 vil vise, så får dette endrede maktforholdet konsekvenser for interaksjonen lærer – elev i klasserommet.

6.2 *Arbeidsplanen - ”Elevene skal arbeide etter en arbeidsplan der de selv bestemmer hvilket eller hvilke fag de skal arbeide med”*

Argumentasjonen for bruk av arbeidsplanen som redskap i elevenes læring knyttes i Furuløkken skoles handlingsplan først og fremst opp til innføringen av det sosiale arrangementet studietimer. I skolens handlingsplan står det at elevene i studietimene skal ”arbeide etter en arbeidsplan der de selv bestemmer hvilket eller hvilke fag de skal arbeide med”. Dalland (2007) skriver at det er mulig å spore arbeidsplanens pedagogiske røtter tilbake til Maria Montessori i Italia, samt til ”Daltonplanene” og ”Winnetka- planen” i USA tidlig på 1900-tallet. Disse var pedagogiske retninger som vektla barns selvvirksomhet og tilpasset opplæring i forhold til den enkelte elev. Verkstedpedagogikk og integrert dag som pedagogiske retninger på 60- og 70-tallet er også viktige inspirasjonskilder i utviklingen av arbeidsplaner (Klette, 2007). Klasserommet ble her organisert som verksteder og oppgavestasjoner hvor elevene arbeidet etter et individuelt arbeidsprogram med utgangspunkt i egne interesser og forutsetninger. Elevene skulle være med på planleggingen av arbeidet, og arbeidsformen var også ment å motivere elevene til å ta større ansvar for egen læring. I norske læreplaner introduseres skriftlige arbeidsplaner i M-87 under avsnittet ”Elevene og planleggingen”. Her vektlegges betydningen av

arbeidsplaner som et viktig redskap for elevene i planleggingen av eget arbeid, men også som et viktig redskap for lærerne i å tilpasse undervisningen til elevenes ulike behov.

”Slike arbeidsplaner kan gjelde for kortere eller lengre perioder, for eksempel plan for en dag, en uke eller mer. Planene gir muligheter for å tilpasse undervisningen til ulike behov i elevgruppen. En viktig side ved arbeidsplanene er at de kan gi lærere og elever oversikt over det arbeidet som skal utføres. Brukt på rett måte kan de bidra til å skape helhet og sammenheng i undervisningen og hjelpe elevene til å gjøre ansvarlige valg. Gjennom ulike former for avtaler og arbeidsplaner i undervisningen kan elevene gradvis vennestil å ta større ansvar for læringsoppgavene. Arbeidsplanene kan samtidig være grunnlag for lærernes veiledning av elevene” (*Mønsterplan for grunnskolen M87*, 1987, s. 54)

Mønsterplanens argumentasjon for bruk av arbeidsplaner kan knyttes både til en reformpedagogisk diskurs ”å tilpasse undervisningen til ulike behov i elevgruppen og til en neoliberal diskurs ”å gjøre ansvarlige valg” og ”ta større ansvar for læringsoppgavene”. Det argumenteres her også for at arbeidsplanen, dersom den blir brukt på en riktig måte, kan bidra til å skape sammenheng og helhet i undervisningen. Selv om arbeidsplanens mulige pedagogiske røtter kan spores tilbake til en reformpedagogisk bevegelse tidlig på 1900-tallet og til verkstedspedagogikk og integrert dag på 60 - og 70-tallet, hevder Klette (2007) at arbeidsplanen fremstår som et forholdsvis nytt redskap i bruk i klasserommet. Det er først i løpet av 90- og på 2000 - tallet at den har fått en dominerende plass i forhold til elevenes læringsarbeid i norske klasserom.

Analysene av feltobservasjoner viser at arbeidsplanen er i bruk både i arbeidsleksjoner og i blandingsleksjoner. Analysene av punktobservasjoner den første uka (4.2) viser at klasserommet domineres av to aktivitetstyper, det som beskrives som henholdsvis lærerledet undervisning og individuelt elevarbeid. Camillas utsagn illustrerer denne tydelige todelingen i aktivitetstyper i klasserommet.

”Sånn så en vanlig time, da er det enten gjennomgang eller **så jobber vi selv**” (Camilla)

Camillas beskrivelse av ”vanlige timer” er det som i kapittel fire kategoriseres som *Blandingsleksjoner*. Disse utgjør som nevnt tidligere halvdelen av de leksjonene som inngår i data materialet. I blandingsleksjonene er det, slik som Camilla uttrykker, alltid først en felles gjennomgang før elevene deretter arbeider med oppgaver på egen hånd. *Å jobbe selv* innebærer i de fleste fagene, bortsett fra norskfaget, at elevene jobber på individuell basis med oppgaver på arbeidsplanen. Arbeidsplanen styrer på denne måten elevenes individuelle arbeid med oppgaver i studietimer og i ”vanlige timer”.

Arbeidsplanen til klasse 8a er tredelt:

ARBEIDSPLAN 8						UKE: 13			
Mandag		Tirsdag		Onsdag		Torsdag		Fredag	
mat	Gj.gang	eng		eng		koh		krø	Stafetter og lek ☺
krl		no/da	Arbeid med romanen	sam		koh		krl	
nm/eng	lab. Vi ser i mikroskop	nm	gj.gang side 236-244	no	Kort-romanen	sam		no	nynorsk
nm/eng		tilv		no		no	studie	kl.t	forberede prosjekt
sam		mat	rep./eget arb.		SVØM MING	krø	Aerobic	mat	kan ta en frivillig prøve
sam		mat	S			krø		tilv	

NORSK	Arbeid med kortromanen. Gjøre ferdig oppgavearket i nynorsk.
ENGELSK	workplan
MATEMATIKK	Nå begynner algebraen på alvor ☺. Oppgavene 8.37- 8.70 (følg egen differensieringsplan)
SAMFUNNSFAG	
NATUR og MILJØ	Vi starter på nytt kapittel. Sykdom – kjerringråd og vitenskap. Les side 236-244. Gjør oppg. 1,2,4,5,7,8,10,12,19,22,23,25
KRL	Til fredag: Les godt til prøven s. 144 - 167
MUSIKK	ingen musikk pga svømming, men jeg forventer likevel at s. 97-100 + spm. s. 98 blir gjort denne uka.
TYSK	Tirsdag: plukk ut 10 gløser s. 209 til Text C s.138 som du lærer deg Fredag: Aufgabe 12 und 13 S. 140. Für 13 kriegst du Dienstag eine Kopie
FRANSK	Til fredag-La maison s42-Skriv ned alle orda + oversett dem-Velg 15 ord som su skal pugge!

VIKTIGE BESKJEDER	
Husk svømmetøy på onsdag Denne uken skal og ha elevsamtaler med dere. Neste uke blir det foreldrekonferanser. Skrive deles ut tidlig neste uke.	

(Figur 4)

Øverst på planen står ukas timeplan, med en rubrikk for fagenes plassering i de ulike timene. I rubrikken for det enkelte faget kan tema eller innhold i den konkrete timen være skrevet inn. Dersom det skal skje noe utover vanlig timeplan, eksempelvis en forestilling, informasjonsmøte eller en ekskursjon er dette skrevet inn på timeplanen. Under timeplanen står det en rubrikk med det arbeidet elevene skal gjøre i de ulike fagene i løpet av uka. Arbeidet som står oppført på planen omfatter alt arbeidet elevene skal gjøre i den bestemte perioden, både hjemme og på skolen. En konsekvens av dette er at dersom elevene arbeider bra på skolen og utnytter tiden, blir det mindre hjemmearbeid. Får elevene gjort lite arbeid på skolen, blir det tilsvarende mer hjemmearbeid. I all hovedsak er arbeidet som står oppført på planen sider som skal leses i lærebøkene og oppgaver i læreboken i tilknytning til disse, eksempelvis slik det står under Natur og Miljø på planen over: ”Vi starter på nytt kapittel. Sykdom – kjerringråd og vitenskap. Les side 236 – 244. Gjør oppg. 1,2,4,5,7,8,10,12,19,22,23,25”. Nederst på planen er det en rubrikk for viktige beskjeder til elever og foresatte i forhold til det som er ukas program, eksempelvis slik som på planen over ”denne uken er det elevsamtaler” og ”husk svømmetøy”.

I tillegg til den ukentlige arbeidsplanen har klasse 8a to andre planer de arbeider etter mens feltarbeidet pågår, en to ukers differensieringsplan i matematikk og en fire ukers plan i engelsk. På den ukentlige arbeidsplanen henvises det til disse planene. Under rubrikkene for fag står det eksempelvis i engelsk ”work-plan”, og som under matematikk ”Oppgavene 8.37 – 8.70 (følg egen differensieringsplan)”. To ukers planen i matematikk har to ulike nivåer, eller to ulike oppsett med oppgaver som skal gjøres i løpet av perioden. Det er elevene selv som velger hvilke oppgaver, eller hvilket nivå de vil arbeide med. Fire ukers planen i engelsk er knyttet til ett tema/kapittel i læreboka. Planen er delt inn i rubrikkene ”To be done by everyone”, ”To be done in class” og ”My choice”. Under de to første rubrikkene er oppgavene som står oppgitt oppgaver som alle elevene skal gjøre. Under ”My choice” kan elevene velge mellom a) å skrive en tekst på ca. 400 ord eller b) velge 8 oppgaver fra læreboken utenom de som allerede er oppsatt på planen. På engelskplanen står det også oppgitt hvilke tekster fra læreboken som skal leses til hvilken dato. I niende klasse faller denne fire ukers planen i engelsk bort, når klassen får ny engelsklærer.

Underveis mens feltarbeidet pågår, innføres en ”bakside” som et tillegg til selve arbeidsplanen. Denne blir beskrevet som *gjøremål/plan for arbeidet i studietimene*. På denne planen eller i dette skjemaet, skal elevene føre opp hvilke fag og oppgaver de planlegger å arbeide med i de ulike studietimene i uka. Skjemaet inneholder også en evalueringsrubrikk som skal fylles ut når de enkelte arbeidsoppgavene er gjort. Om evalueringen står det at den ”skal forevises lærer den dagen arbeidsplanen skal være ferdig”. Da skal også foresatte ha skrevet under planen. I tillegg til planleggings- og evaluerings-skjemaet er det en rubrikk hvor elevene kan skrive inn kommentarer om uka som har gått, ris/ros til lærerne, ideer til ting som kan gjøres eller andre ting de ønsker å si noe om. Helt nederst på arket er det satt av plass til underskrift av foresatte.

GJØREMÅL/PLAN FOR ARBEIDET I STUDIETIMENE DENNE UKEN

Gjøremålskolonnen fylles ut den timen arbeidsplanen deles ut, fortrinnsvis fredag 3., 4. eller 5. time i uken før planen er gjeldende. Du kan da få hjelp av læreren din til å strukturere og planlegge det arbeidet du vil gjøre på skolen, i studietimene. Evalueringsbiten skal fylles ut i løpet av uken og forevises lærer den dagen arbeidsplanen skal være ferdig (fortrinnsvis fredag 3., 4. eller 5. time i den uken planen gjelder for). Da skal også planen være underskrevet av foresatte.

Fag	Gjøremål – hva gjør jeg i hvilken studietime?	Evaluering
Norsk		
Engelsk		
Matematikk		
Samfunnsfag		
Natur og miljø		
Krl		
Musikk		
Koh		
Tysk		
Fransk		

Logg for uken som har gått (ris eller ros til oss lærere, egenvurdering av arbeidsinnsats i timene, ideer til ting vi kan gjøre – faglig eller sosialt, annet du vil si noe om? ...)

Sett:
(foresattes underskrift)

(Figur 5)

Intensjonen med innføringen av denne ”baksiden” på planen er at elevene hver fredag skal få hjelp av lærer til å strukturere og planlegge arbeidet som skal gjøres i den påfølgende uken og på den måten bli bedre i stand til å organisere eget arbeid både på skolen og hjemme.

6.2.1 Arbeidsplanen som redskap i planlegging og organisering av elevenes læringsarbeid - ”Du blir ikke bare fortalt at dette skal du gjøre...”

Som vist over foreslår M-87 skriftlige arbeidsplaner som et redskap som skal hjelpe elevene til å planlegge eget arbeid, og det fremheves at ”gjennom ulike former for avtaler og arbeidsplaner i undervisningen kan elevene gradvis venns til å ta større ansvar for læringsoppgavene” (*Mønsterplan for grunnskolen M87*, 1987, s. 54). Også i generell del av L-97 (K-06) påpekes det at elevene må få ”økt ansvar for opplegg og gjennomføring av egen læring – og de må ta ansvar for egen atferd og væremåte” (*Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*, 1996, s. 29). Læreplanenes vektlegging av elevens ansvar for eget læringsarbeid kan sees i sammenheng med hva Giddens (1996, 1997) og Beck (2004; 2002) omtaler som konsekvensene av individualisering som et fremtredende trekk ved den ”andre” moderniteten. Selvet må bli et refleksivt prosjekt som evner å se seg selv og sin egen rolle i en større samfunnsmessig sammenheng. Individet må skape seg selv og kan ikke lenger bare kan hvile på overleverte tradisjoner. Beck skriver at individet i stadig større grad må ”importere” nødvendige samfunnsmessige betingelser inn i egne handlinger og egen biografi. Løsrivelsen fra tradisjonene skaper muligheter for å frigjøre seg fra historisk samfunnsmessige sammenhenger. Men denne friheten er ambivalent og stiller konstant individet overfor livssituasjoner hvor det kreves at en må tenke, overveie, tilpasse og forhandle i avgjørelsen om hvilke valg en skal ta (Beck & Beck-Gernsheim, 2002).

Arbeidsplanen representerer en slags frihet for elevene, i den forstand at de gis mulighet til å velge *når* de vil arbeide med *hvilke* oppgaver. Samtidig krever denne friheten at elevene er i stand til å planlegge og å organisere eget læringsarbeid slik at de blir ferdige med det oppsatte arbeidet i løpet av den gitte arbeidsplanperioden. I lærerintervjuene kommer det tydelig frem at lærerne opplever at dette er en utfordrende situasjon noen av elevene, her illustrert ved lærer Kristiansen sitt utsagn

”Det er jo mye å organisere. Jeg ser nok at noen elever med fordel kunne hatt en ukeplan, den dagen den leksa og den dagen den leksa. De trenger struktur, strengere struktur enn jeg gir. Jeg gir de litt mye frihet. Det heter jo så fint i alle planer at de skal være med i sin egen arbeidshverdag og sånne ting, og det er for så vidt rett. Noen trenger en sterkere struktur enn andre og de kan kanskje tape litt i dette systemet” (Kristiansen)

Mens det tidligere var læreren som fra dag til dag ga beskjed til elevene om hva de skulle gjøre og når de skulle være ferdige med arbeidet, er dette nå oppgaver som den enkelte elev selv må ivareta. Flere av elevene gir uttrykk for at de opplever det som problematisk å få til en jevn fordeling av arbeidet, og at det er vanskelig å se de ulike planene og arbeidsoppgavene i en helhetlig sammenheng. Sitatet under fra Camilla synliggjør denne problematikken

”Akkurat nå går det greit, for nå har vi bare arbeidsplanen for en uke og matteplanen for to uker og da er det lett å huske. Men når vi har prosjekt utenom, og de går liksom fra en dato til en annen dato, da blir det vanskelig å huske av og til” (Camilla)

Når arbeidsplanene går over kortere perioder klarer Camilla å ha oversikt over det daglige arbeidet, samtidig som hun også klarer å se det daglige arbeidet i sammenheng med det totale arbeidet som inngår i perioden. I tillegg til det arbeidet som er oppgitt på planen, arbeider elevene tidvis med andre prosjekt. Elevene må selv ”kople” disse ulike arbeidsoppgavene sammen på en hensiktsmessig måte, og Camilla opplever at det i slike sammenhenger er vanskelig å ha en helhetlig oversikt over det totale arbeidet hun er forventet å gjøre.

I elevintervjuene kommer det frem at elevene har ulike strategier når det gjelder egen planlegging og organisering av arbeidet på arbeidsplanen. En strategi er å gjøre mest mulig av arbeidet unna i begynnelsen av perioden, slik som Mads forsøker

”I matten har vi en to ukers plan og det føler jeg ikke går så bra. Jeg klarer ikke planlegge. Jeg vet ikke hvor mye jeg skal gjøre og hva tid jeg skal gjøre det, så jeg prøver å gjøre mest mulig i begynnelsen av uka. Men av og til er det sånn at den ene dagen må jeg øve til prøve og så får jeg ikke gjort det andre og så klarer jeg ikke å ta det igjen” (Mads)

Mads opplever at det er vanskelig å fordele arbeidet jevnt utover, både i forhold til mengde, hvor mange oppgaver han skal gjøre, og tidspunkt, når han skal gjøre disse oppgavene. Spesielt er dette planleggingsarbeidet utfordrende, synes Mads, når planene strekker seg over mer enn en uke, slik som eksempelvis to ukers planen i matematikk og fireukers planen i engelsk. Ekstra vanskelig er det når han må øve til prøver han skal ha, i tillegg til å gjøre andre oppgaver på planen. I slike situasjoner erfarer han at han ikke klarer å bli ferdig med alt arbeidet han er pålagt å gjøre, og han kommer ofte på etterskudd. Løsningen for Mads blir derfor å få gjort mest mulig unna tidlig i perioden, slik at han ikke kommer på etterskudd. I valg av denne strategien oppstår et annet problem for Mads. Han opplever tidvis å komme i ”utakt” med lærers undervisning i klasserommet. Når lærer har felles gjennomgang i klassen, hender det at Mads er kommet lenger i sitt arbeid enn de oppgavene lærer går igjennom felles med klassen

”Hvis for eksempel jeg har gjort matte og vi har tretti oppgaver på planen. Så gjennomgår han ti oppgaver og så har jeg gjort tjue. Da blir det liksom litt sånn tilbake da klarer jeg ikke helt å følge med da klarer jeg ikke helt å begynne på det andre igjen, hvis det er vanskelig. For da har jeg liksom gått i innstilling på at jeg skal gjøre det slik som jeg har gjort tidligere, og så mister jeg litt hvordan jeg skal gjøre det” (Mads)

I slike situasjoner erfarer Mads at det kan være vanskelig å følge med på lærers gjennomgang. Mads må først ”kople seg av” sin egen tankerekke for deretter å ”kople seg på” det lærer gjennomgår. Når han så følger med på lærers gjennomgang ”så mister jeg litt hvordan jeg skal gjøre det”. Det blir problematisk for Mads å arbeide videre på egenhånd, og han strever med å ”finne tilbake” til sin egen tankerekke om hvordan han tenkte han skulle løse de oppgavene *han* er i gang med. Lærers undervisning ”forstyrrer” Mads sitt eget arbeid i klasserommet.

Helene gir også uttrykk for at hun synes det er vanskelig å planlegge og å organisere arbeidet sitt, og som Mads opplever hun at dette er utfordrende når arbeidsplanperioden går over mer enn en uke. Helene har en helt annen tilnærming til problematikken enn Mads. I motsetning til Mads, som prøver å få gjort mest mulig arbeid i begynnelsen av perioden, så blir Helenes strategi å stadig utsette arbeidet.

”Når du har planer over et par uker så tenker du, ahh, jeg kan gjøre det neste uke. Så tenker du neste uke at jeg kan gjøre det i neste uke Og så sitter du med alt den siste uken. Det blir ganske mye”(Helene)

Når arbeidet utsettes på denne måten kommer Helene konstant på etterskudd, og ofte hender det at hun ikke blir ferdig med det arbeidet som skulle ha vært gjort i løpet av perioden. På samme måte som at Mads sin strategi får utilsiktede konsekvenser for Mads sitt daglige arbeid i klasserommet, får også Helenes strategi konsekvenser for Helene. Når Helene ofte opplever å være på etterskudd med arbeidet sitt, påvirker dette Helenes deltakelse i de aktivitetene som pågår i klasserommet. Når det er felles gjennomgang av tema i klassen hender det at Helene, i stedet for å delta i den felles gjennomgangen, velger å gjøre oppgaver på planen. På den måten reduserer Helene mengden av arbeid som må gjøres hjemme, og slik kan også hun rekke å bli ferdig med de pålagte arbeidsoppgavene.

”Sånn for eksempel når vi har xxxx og læreren sitter og leser høyt fra boken, da kan jeg jo gjøre oppgaver i stedet. For da tenker jeg at det kan være greit å bli ferdig med de” (Helene)

For Helene blir det viktigere å bruke tiden i klasserommet til å gjøre ferdig oppgaver på planen og å unngå mye hjemmearbeid, enn å delta i lærerens undervisning.

Å arbeide etter en plan og selv bestemme hvilke oppgaver en vil gjøre og når en vil gjøre disse, oppleves også som positive muligheter for elevene. Petter trives med at arbeidsplanen gir han en oversikt over hva som er forventet at han skal gjøre, og også at den gir han mulighet til selv å bestemme når han skal gjøre lekser.

”Det er greit fordi du har litt oversikt over hva du skal gjøre. Du blir ikke bare fortalt at dette skal du gjøre, men du kan selv bestemme at dette vil jeg gjøre i dag, men det og det vil jeg gjøre i morgen. Så kan du ha en liten plan over hva tid du skal gjøre lekser” (Petter)

Petter opplever ikke planlegging og organisering av eget læringsarbeid som problematisk, men tvert imot at arbeidsplanen gir han muligheter for medbestemmelse og frihet til å ta egne valg. Mange av elevene gir uttrykk for at de

er engasjert i ulike fritidsaktiviteter og de opplever positivt, som Petter, at arbeidsplanen gir dem mulighet til å gjøre lekser på tidspunkt som passer best i forhold til egen aktivitetsplan.

”Sånn så på mandager da er det litt stress for da er det så mye som skjer egentlig, og på onsdagen og. Så jeg prøver å få gjort mest mulig på skolen, så jeg slipper å gjøre så mye hjemme. Jeg prøver å fordele det slik at jeg får gjort mest på skolen og litt hjemme” (Julie)

Julie er travelt opptatt på fritiden, og driver både med korps og idrett. Det at hun er opptatt på fritiden flere dager i uken gjør at hun blir mer bevisst på hvordan hun må fordele arbeidet. Julie ser fritidsaktiviteter, lekser og arbeid på skolen i en helhetlig sammenheng, og arbeidsplanen gir henne mulighet til å fordele arbeidet slik at det ikke blir kollisjon mellom de ulike interessene. Også Camilla opplever det som positivt at hun kan selv velge når hun vil gjøre hvilke lekser. Hvis hun ikke har tid til å gjøre lekser en dag, så kan hun selv velge å gjøre dette en annen dag. Ofte gjør hun lekser på søndager, for da har hun bedre tid til å arbeide med stoffet.

”Naturfagleksen gjør jeg alltid før uken har begynt. Og hvis vi ikke har fått planen på fredag spør jeg læreren om hva vi skal ha i lekse neste uke. Jeg synes det er mye lettere å gjøre det på en søndag kveld, jeg sitter søndag når jeg ikke har noe annet å gjøre. Da sitter jeg og leser for da får jeg lest godt og da stresser jeg ikke med å bli ferdig, så da får jeg lest og lært det. Og så gjør jeg oppgaven og da forstår jeg de. Hvis det er noen oppgaver jeg ikke forstår, så lar jeg oppgaven stå åpen og så spør jeg læreren når vi har gjennomgang. Da er det mye lettere å forstå, da har jeg liksom forberedt meg på hva vi får.” (Camilla)

Camilla bruker planen til å arbeide med lærestoffet i forkant av undervisningsøktene, slik at hun er forberedt til timene. På denne måten kan hun ta opp egne faglige problemstillinger med lærer når lærer har felles gjennomgang i klassen. Camilla møter forberedt til lærers undervisning og dette opplever hun som en styrke i forhold til egen forståelse og læring. Dersom Camilla blir ferdig med alle oppgavene i naturfag før uken er over, så bruker hun den ”ledige” tiden i naturfagtimen til å arbeide med oppgaver i andre fag, for ”da har jeg andre lekser å gjøre” (Camilla).

Arbeidsplanen som redskap i elevens læring er et institusjonelt redskap som implisitt bærer med seg noen forestillinger om undervisning og læring (Bergqvist & Säljö, 2004; Säljö, 2006). En implisitt forestilling er forståelsen av valgfrihet som en positiv mulighet for elevene i å organisere og planlegge eget læringsarbeid. Oppsummert forteller de forskjellige elevutsagnene at det å ”arbeide etter en arbeidsplan der de selv bestemmer hvilket eller hvilke fag de skal arbeide med” (jfr skolens handlingsplan), er en læringssituasjon som oppleves og håndteres svært ulikt fra elev til elev i klasse 8a (9a). I det nye skoleregimet stilles det store krav til elevenes evne til å ha oversikt over større deler av læringsarbeidet og til å planlegge og å organisere det daglige arbeidet i lys av en slik helhetlig forståelse. Å arbeide ”etter en arbeidsplan der de selv bestemmer hvilket eller hvilke fag de skal arbeide med” (jfr. skolens handlingsplan) krever av elevene at de har en metakognitiv forståelse, ikke bare i forhold til den enkelte arbeidsoppgaven de skal gjøre, men i forhold til arbeidsoppgaven slik den inngår som en del av det totale arbeidet eleven er forventet å gjøre i løpet av perioden. Elevutsagnene viser at arbeidsplanen som redskap i elevens planlegging og organisering av eget læringsarbeid får konsekvenser for elevenes læring og sosialisering i skolen. Valgfriheten som elevene stilles overfor fører til ulike løsninger. Løsningene som velges er et resultat av elevenes egne fortolkninger av situasjonen, og disse samsvarer ikke nødvendigvis med det som er skolens og lærernes uttalte intensjoner for innføringen av studietimer og arbeidsplan. Mads prøver å få gjort unna mest mulig av arbeidet tidlig i perioden, slik at han ikke kommer på etterskudd. Dette fører tidvis til at han kommer i ”utakt” med lærers undervisning i klasserommet. Helene, derimot, utsetter det meste av arbeidet til slutten av arbeidsperioden, og er av den grunn som oftest på etterskudd. For å komme à jour kan hun velge vekk lærers undervisning eller felles arbeide i klassen slik at hun blir ferdig med oppgavene på planen og slik at hun får mindre å gjøre hjemme. Camilla prøver å være i forkant med noen av oppgavene, og bruker søndager til å gjøre skolearbeid. Når hun har arbeidet med oppgavene på forhånd, opplever hun at det er enklere å ta opp faglige problem med lærer i timene, og eventuell ”ledig” tid i timene bruker hun til å arbeide med andre oppgaver i andre fag. Lærers undervisning oppleves tidvis som ”forstyrrende” i forhold til elevens eget læringsarbeid (Mads), eller i forhold til det eleven opplever som sin viktigste agenda, å bli ferdig med oppgavene på planen (Helene). Lærers undervisning og elevens arbeid med lærestoffet blir ulike

spor med ulik fremdrift. Skolearbeid og hjemmearbeid blir en og samme sak, og grensene for når det ene eller det andre gjøres er utflytende. Det er elevene selv som må trekke opp grensene, og dette gjøres ulikt fra elev til elev. En konsekvens er at elevene er på ulike steder i lærestoffet, og dette påvirker igjen i hvilken grad elevene opplever lærers undervisning eller gjennomgang av lærestoff som relevant eller meningsfylt. Som det vil fremgå av analysene i 6.5.2 påvirker også dette elevenes muligheter for faglig samarbeid.

6.2.2 Arbeidsplanen som redskap i evaluering og kontroll av eget læringsarbeid - ”Elevene skal øves i å vurdere egen innsats og måloppnåelse” -

I skolens handlingsplan står det at ”elevene skal øves i å vurdere egen innsats og måloppnåelse”. Underveis i feltarbeidet innføres et planleggings- og evalueringsskjema som en del av arbeidsplanen. Skjemaet blir fra lærernes side begrunnet som en hjelp for elevene til å planlegge og å få oversikt over det arbeidet som de skal gjøre i løpet av en arbeidsplanperiode. I klasserommet viser det seg at det er vanskelig å få til planlegging- og evalueringsarbeid knyttet til elevenes arbeid med arbeidsplanen som en integrert del av den daglige praksisen. I lærerintervjuet uttrykker en av lærerne frustrasjon over at planleggings- og evalueringsskjemaet ikke følges opp slik som intensjonen med dette var tenkt

”Ukeplanen blir for dårlig fulgt opp, synes jeg. Vi har en bakside på ukeplanen som inneholder en plan, altså hvor eleven selv skal sette opp en plan for disse timene og en evaluingsdel om hvordan arbeidet har gått. Meningen var at når vi deler ut denne planen skal det gå minst et kvarter av timen til å snakke om neste ukes plan i tillegg til at elevene da skal bruke x antall minutter på å føre planen og planlegge arbeidstida si neste uke. Det blir ikke gjort. Jeg tror det koker litt vekk i kålen, rett og slett. Vi får ofte ikke denne planen ferdig til fredag og så blir det mandags morgen i stedet for, og da blir det jo ikke tid til å planlegge. Ja, så er det jo og dette med at det er for dårlig oppfølging av den planen som da er ferdig. Altså, hva gjør vi med den? Jeg gjør ingenting med den. Jeg går ikke til elevene og sjekker om de har evaluert. Ja, det funker ikke i det hele tatt.” (Andersen)

Verken planleggingen eller evalueringen som lærerne skulle gjøre sammen med elevene blir realisert i praksis. Lærer Andersen forklarer dette med at

lærerne ikke klarer å få ferdig arbeidsplanen i tide, slik at planleggingen av ukas arbeid i studietimene kan bli gjort i forkant av uka. I oppstarten på en ny uke er det ikke tid til å planlegge fordeling av ukas arbeid sammen med elevene. Når dette arbeidet ikke blir gjort slik det er tenkt, blir en konsekvens at det er vanskelig å følge opp og evaluere elevenes ”gjøremål/plan” for eget arbeid. Skjemaet som støtte eller struktur for elevenes arbeid i studietimene faller bort, samtidig som lærerne har mistet muligheten til å sjekke ut elevenes arbeid i disse timene.

Foucault (2001; 1977) argumenterer for at bruk av disiplinering og straff har utviklet seg fra å være synlige metoder til å fremstå som mer skjulte og indirekte metoder. Det kan argumenteres for at selvevalueringen som elevene blir bedt om å utføre representerer en skjult og mer usynlig form for disiplinering. Når individet pålegges å overta institusjonelle styringsteknikker ved å gjøre disse til sine egne, blir forestillingene om individualitet og autonomi særlig produktive og fungerer som styrende element (Krejsler, 2004b). Individualitet og autonomi kan sies å være styrende element, når det i Furuløkken skoles handlingsplan slås fast at elevene skal ”arbeide etter en arbeidsplan der de selv bestemmer hvilket eller hvilke fag de skal arbeide med”. Arbeidsplanen blir gjort til et individuelt styringsredskap for den enkelte elev, og innføring av arbeidsplanen kommuniserer en forventning fra skolens side om at elevene er i stand til å planlegge og å organisere det arbeidet som planen pålegger de å gjøre. Evalueringsskjemaet som innføres underveis i feltarbeidet kan sies å representere en sosial teknikk som bidrar til å ”intensivere samspillet mellom institusjonelle målsetninger og individets personlighet (Krejsler, 2004b, s. 67). Av skjemaet vil det fremgå i hvilken grad eleven evner å regulere seg selv og sitt arbeide, og i hvilken grad eleven anvender arbeidsplanen som det styringsredskapet den er ment å være. Evalueringsskjemaet representerer i så måte en form for indirekte disiplinering. Elevene blir gitt en viss frihet til å bestemme over eget arbeid, samtidig som de blir underlagt kontroll og overvåking. Selv om skjemaet inviterer elevene til å gi ros/ris til lærerne er det først og fremst seg selv og sin egen arbeidsinnsats elevene blir bedt om å evaluere. Selvevalueringen legger ansvaret på eleven selv. Mislykkes eleven kan forklaringen bli at eleven ikke har nyttegjort seg av de mulighetene som arbeidsplanen som individuelt styringsredskap innebærer, å planlegge og orga-

nisere eget læringsarbeide ut ifra egne interesser og behov og å disponere tiden fornuftig. Et av lærerutsagnene kan tolkes i retning av en slik forståelse

”Jeg tenker alltid at det er elevene sitt ansvar å lære. Jeg kan legge til rette, de må spørre, de må ta initiativ (...). Jeg mener de har et ansvar. De får sjansen til å jobbe, de trenger ikke komme her å si at de ikke har hatt tid til å gjøre det arbeidet som de skulle ha gjort for å si det sann. Og velger de å gjøre noe annet så må de gjøre det hjemme. Og det er jeg ganske klar på” (Kristiansen)

Når forholdene blir lagt til rette og elevene får mulighet til å jobbe, er det elevene sitt ansvar dersom de ikke benytter seg av denne muligheten hevder lærer Kristiansen. Velger elevene å gjøre noe annet på skolen, må elevene ta konsekvensene av dette ved at de får mer arbeid å gjøre hjemme. Dersom elevene ikke gjør de rette valgene og anvender tiden riktig, er de selv ansvarlige for situasjonen. Dette er lærer ”ganske klar på”, og definerer dermed det at elevene ikke gjør arbeidet sitt som et ”feilvalg” hos elevene.

En konsekvens ved individualiseringen er at individet pålegges å være et refleksivt prosjekt som tar hånd om seg selv og sin egen livsbiografi (Beck & Beck-Gernsheim, 2002; Giddens, 1997). Å skrive sin egen biografi er imidlertid et risikoprojekt fordi individet ikke lenger kan hvile på tradisjonen, men er hele tiden er på vei mot noe ukjent. Dersom den enkelte mislykkes så blir dette først og fremst den enkeltes ansvar, fordi individet har gitt seg selv et for dårlig grunnlag til å håndtere egen tilværelse. Med innføring av arbeidsplanen gis elevene en viss frihet, men sammen med denne friheten koples ansvar for egen læring. I koplingen mellom frihet og ansvar for egen læring ligger det en implisitt forventning om at elevene faktisk gjør det som er forventet, det blir *elevenes ansvar å ta ansvar*, jfr. lærerutsagnet ovenfor⁵¹. For å lykkes i eget læringsarbeid kreves det at eleven innordner egne personlige målsetninger med institusjonelle målsetninger. Det fordrer at eleven både må kunne ta an-

⁵¹ Foros (1989) skriver at det i skolen har foregått en utvikling fra en ytre til en indre forståelse av ansvar. Tidligere var det nok at eleven gjorde sin plikt, mens nå skal elevansvaret bygge på forståelse og refleksjon. Fra at ansvar var koplet opp mot objektive og merkbare konsekvenser av handlingene, så innebærer et ansvar bygget på forståelse og refleksjon at eleven i større grad skal vurdere selvstendig de ulike alternativene og på grunnlag av denne vurderingen gjøre fornuftige overveielser om eget og andres beste.

svar for å planlegge og å organisere eget læringsarbeid, og at han/hun er i stand til å reflektere over eget arbeide og egen arbeidsinnsats. Elevene må adoptere eller innordne seg den elevrollen som konstrueres innenfor det nye regimet (Apple, 2006; Beck & Beck-Gernsheim, 2002)⁵². Elevutsagnene viser at den friheten som arbeidsplanen tilbyr er et risikoprojekt som elevene håndterer på svært ulike måter. Petter og Camilla ser ut til å lykkes i dette prosjektet, mens Erlend og Helene fremstår som tapere.

6.3 *Et nytt skoleregime - nye rammer for elever og lærere*

Overgangen fra en tradisjonell undervisning til en mer individorientert undervisning kan beskrives som en overgang fra en synlig til en usynlig pedagogikk (Bernstein, 1973, 1996). En synlig pedagogikk kjennetegnes ved at den hierarkiske relasjonen mellom lærer og elev, prinsipper for lærestoffets organisering og kriterier er eksplisitte. En usynlig pedagogikk kjennetegnes tilsvarende av at disse forholdene er implisitte og utydelige.

Any practice implies, and communicates, a conception of teaching and learning with consequences for how the learner is expected to act” (Bergqvist & Säljö, 2004, s. 3).

Enhver pedagogisk praksis hviler implisitt på noen forestillinger om undervisning og læring som igjen skaper forventinger om elevers og læreres atferd i klasserommet. Forventninger og forestillinger som blir tydelige over tid fremstår som kulturelle script (Stigler & Hiebert, 1999) som igjen bidrar til å styre atferd og forestillinger om atferd. Når innrammingen av den pedagogiske praksisen blir utydelig, svekkes den hierarkiske relasjonen mellom lærer og elev. Etablerte tradisjoner og regler for kommunikasjon endres, og andre forestillinger om undervisning og læring skaper andre forventinger til elever og læreres atferd i klasserommet. Innføring av nye redskap i et nytt skoleregime representerer en ny læringskontekst for både lærere og elever i klasse 8a (9a), en læringskontekst som innebærer andre rammer for elever og læreres delta-

⁵² I kapittel 1, 1.3 vises det til Beck som hevder at begrepet individualisering feilaktig har blitt koplet til neoliberales ideer om ”the free-market individual”(Beck & Beck-Gernsheim, 2002). Apple hevder at en slik forståelse ikke en nøytral beskrivelse av sosial motivasjon, men en konstruksjon av verden ”around the valuative characteristics of an acquisitive class type”(Apple, 2006, s. 32).

kelse i klasserommet. Kvernbekk (2005, s. 172) argumenterer for en kontekstuell forståelse av praksis, hvor ”handlinger, intensjoner og interaksjoner bidrar til å bygge opp den konteksten de er en del av, og som de delvis får sin mening fra”. Konteksten studietime bidrar til å gi mening til lærer og elevers handlinger og interaksjoner i klasserommet, samtidig som disse igjen bidrar til å bygge opp og gi ny mening til konteksten studietime. Som analysene viser så byr konteksten studietime på nye og andre muligheter enn den tradisjonelle praksisen, samtidig som analysene også peker på at både lærer og elever opplever det utfordrende å forholde seg til de nye rammene.

6.3.1 Eleven i det nye skoleregimet - ”Det blir litt friere...”

Elevene blir gitt større frihet i det nye skoleregimet, selv om denne friheten implisitt innebærer at elevene forventes å ta det ansvaret skolen pålegger dem. Når innrammingen av den pedagogiske praksisen er svak (Bernstein, 1973, 1996) oppheves den hierarkiske relasjonen mellom lærer og elev og rollene blir utydelige. Det er elevene selv som i stor grad blir pålagt ansvaret for utforming av elevrollen i det nye skoleregimet. Hvordan elevene fortolker konteksten får betydning for elevenes atferd i klasserommet. Noen elever tilpasser seg nye forventinger til elevrollen og bruker studietimen til å gjøre det arbeidet de er pålagt, slik Julie her gir uttrykk for

”Studietimer er timer hvor vi kan arbeide med lekser. Det er greit, da får du liksom gjort noe. Jeg skriver på planen når jeg skal gjøre leksene. Jeg får gjort det jeg skulle gjort hjemme, så ligger jeg liksom litt foran skjema” (Julie)

Julie utformer elevrollen i samsvar med forestillinger knyttet til det nye skoleregimet, og Julies egne målsetninger samsvarer med skolens målsetninger slik disse er uttrykt i skolens handlingsplan. Julie planlegger selv hvordan tiden kan anvendes på skolen og bruker tiden effektivt slik at hun ligger ”litt foran skjema”. Flere elever gir som Julie uttrykk for at de opplever friheten til å velge hva de vil arbeide med som positiv, først og fremst fordi elevene får gjort unna en del arbeide som de ellers måtte ha gjort hjemme. I elevintervjuene kommer det også frem at friheten oppleves problematisk, fordi det kan være vanskelig å finne balansen mellom det som fra skolens side er forventet at elevene skal gjøre og det elevene selv har lyst til å gjøre her og nå.

”Det blir litt friere. Du kan liksom gå bort til andre for å spørre om hjelp, og så hender det du ikke spør om hjelp. Liksom sånn så når de får lov til å gå ut på gangen, så hender det at de ikke gjør lekser, men at de sitter og snakker. Jeg og gjør det. Vi går ut for å slippe timen. Du leser jo litt, så begynner du å snakke om andre ting og så er det tilbake til det du skal gjøre ” (Helene)

For Helene er friheten problematisk, fordi hun opplever at friheten hun tilbys samtidig gjør det lett for henne å velge seg vekk fra det arbeidet hun er forventet å gjøre. Den usynlige pedagogiske praksisen (Bernstein, 1973, 1996) skaper utfordringer for Helene, og gjør det samtidig enkelt for henne å velge ”feil”. Når elevene kan velge hvem de vil samarbeide med og også hvor de vil arbeide, åpnes det for muligheter til å trekke seg ut av selve læringsaktiviteten. Helene sier selv hun oppsøker medelever under påskudd om at hun trenger hjelp, mens det er det sosiale samværet og ikke det faglige innholdet som ofte blir styrende for hennes valg av samarbeidspartner. Også Camilla gir uttrykk for at det er lett å miste fokus og å la seg distrahere av medelever. Når elevene har lov til å forflytte på seg i klasserommet blir det fort en viss uro i rommet og om ikke Camilla selv tar initiativ til å snakke med andre, så er det andre som henvender seg til henne.

”I studietimer kan det ofte være at du ikke jobber så mye. Du sitter og jobber, men du snakker mye med de andre og det blir ikke så mye som om du bare hadde sittet og sett ned. Det er gjerne slik at når noen er vekke fra bordet så kommer det noen andre inn og sitter der, så begynner de å snakke og så blir det sånn. Det er ikke lett å sitte og jobbe når alle rundt deg snakker. I studietimer da kan ikke læreren bestemme hva fag du skal arbeide med, og da er det lettere å si ja, men jeg holder på med det Det er lettere å snakke enn å gjøre andre ting” (Camilla)

Helene og Camillas utsagn forteller at det er utfordrende å håndtere friheten som elevene blir gitt. Det blir, ifølge Camilla, ofte til at de arbeider med oppgaver samtidig som de snakker om andre ting. Dovemark peker også på valgfriheten som en vanskelig utfordring for elevene. Det å velge ”rett” er ikke verken enkelt eller selvsagt ”då det i skolans värld finns en hel del som distraherar” (2004, s. 185). Valgfrihet innebærer en risiko for at elever velger minste motstands vei. Elever som ikke klarer å konsentrere seg eller ikke er særlig motiverte for det arbeidet de skal gjøre, slik som Helene, velger ofte minste motstands vei og går ut på gangen ”for å slippe timen”, eller til et annet bord

hvor de ”begynner å snakke”. Bevegelsen i rom, fra klasserom til gangen eller fra pult til pult kan lett innebære avbrudd eller forstyrrelser for Helene, både for seg selv og medelever. For noen elever blir det mange slike avbrudd i løpet av en time⁵³. Bevegelse i rom fører lett til avbrudd i tid. Elevene bruker noe tid på faglig arbeid, noe tid på sosialt prat og det blir liten kontinuitet i det faglige arbeidet.

Studietimer som sosialt arrangement (Säljö, 2006) fremstår utydelig for elevene. Implisitt kommuniserer ordningen en forestilling om en *studerende* og *arbeidende* elev, hvor elevene arbeider systematisk og målrettet på egen hånd eller i samarbeid med andre elever om oppgaver som er oppgitt på planen. Samtidig innbyr situasjonen til, slik elevutsagnene viser, at noen av elevene lett velger seg vekk fra eller har med problemer med å innta den elevrollen som forventes. Når elevene ikke bruker den tildelte tiden til å gjøre oppgaver som er oppgitt på planen, kommer de på etterskudd i forhold til arbeidet som skal gjøres i løpet av arbeidsplanperioden. Dette påvirker også hvordan elevene ønsker at tiden skal anvendes i andre timer, slik som Camilla her gir uttrykk for

”I studietimene har du jo lov til å gjøre lekser, men da er det ikke alle som gidder. Det er liksom slik at i vanlige timer har vi lyst til å ha studie, men ikke i de studietimene vi har. For hvis vi har en time matte og læreren skal ha gjennomgang, så vil vi jo heller jobbe selv og få gjort de oppgavene enn å se på det han gjør på tavlen. Men når vi har studie, så gjør det liksom ingenting. Det er jo bare studie og du trenger ikke stresse for å få den studietimen. Men alltid når vi har gjennomgang, så spør vi om å få studie, for å gjøre lekser. Jeg forstår liksom ikke hvorfor vi ikke bruker mer de studietimene vi allerede har?” (Camilla)

Camillas utsagn kan tolkes som at elevene fortolker studietimer som *fri* tid, hvor frihet til å velge hva de selv vil gjøre også kan bety å *ikke* gjøre det de er ment å gjøre. Samtidig gir Camilla uttrykk for at dette blir en problematisk situasjon, fordi elevene kommer på etterskudd i forhold til det oppsatte arbeidet. Når elevene ikke bruker studietiden til arbeidstid, slik det er tenkt fra skolens side, må de inn i forhandlinger om bruk av tiden i andre timer. Elevene forhandler med lærer om å få mer tid til individuelt arbeid, i stedet for at

⁵³ Se kapittel 4, 4.3.3 arbeidsleksjoner, oppsummeringen om Erlend og Ida

lærer skal bruke tiden på felles gjennomgang. Det blir viktigere for elevene å bli ferdige med oppgavene som står på planen, enn ”å se på det han gjør på tavlen”. Camillas utsagn illustrerer hvordan elevene i det moderne ungdomsskoleklasserommet opplever å komme ”i klemme” mellom ulike skoleregimer, det etablerte og det nye. I den daglige praksisen i klasserommet kommer dette til uttrykk gjennom elevenes stadige forhandlinger om mer tid til individuelt arbeid⁵⁴. Samtidig står dette i kontrast til elevenes utsagn om lærerens gjennomgang av lærestoffet som det mest betydningsfulle i forhold til egen læring i klasserommet. Camilla skjønner ikke hvorfor det blir slik. Å være elev i det moderne ungdomsskoleklasserommet fremstår som en krevende øvelse.

6.3.2 Læreren i det nye skoleregime - ”Jeg har grublet litt...”

I klasserommet til 8a (9a) er det tydelig at lærerne strever med å definere og å gi mening til lærerarbeidet innenfor det nye skoleregimet. Lærerne uttrykker usikkerhet i forhold til *hva* som i det nye skoleregimet skal utgjøre kjernen i samhandlingen med elevene. Når etablerte tradisjoner og regler for kommunikasjon i klasserommet løses opp, fungerer ikke eksisterende kulturelle script (Stigler & Hiebert, 1999) som styrende for atferd og forestillinger om atferd.

”In the case of invisible pedagogic practice it is as if the pupil is the author of the practice and even the authority, whereas in the case of visible practices it clearly is the teacher who is author and authority”(Bernstein, 1996, s. 110)

I klasserommet til 8a (9a) innebærer innføring av studietimer og arbeidsplan at noe av lærerens autoritet overføres til eleven, og maktforholdene endres. Når maktforholdene endres, påvirkes samtidig lærers samhandling med elevene i klasserommet. En konsekvens av endrede maktforhold er at det i noen av studietimene ikke lenger er det faglige innholdet som utgjør et naturlig grunnlag for samhandlingen mellom lærer og elever. Lærer Bjerkes utsagn tydeliggjør denne problematikken. Bjerke opplever at elevene i studietimene ofte

⁵⁴ Jfr. Anders utsagn ”*Hva tid skal vi begynne å jobbe, lærer?*” i 5.3.1

velger å arbeide med andre fag enn de fagene Bjerke selv underviser klassen i. Han erfarer derfor at lærerarbeidet endrer karakter i disse timene.

”I vanlige timer får jeg overlevert noe. Jeg føler meg mer med og viktigere og nyttigere enn når jeg sitter og ser på at de gjør fransklekser, for det skjærer meg litt i hjertet. Jeg bryr meg ikke om fransk. I de andre timene føler jeg at jeg får holdt på med mitt. Jeg får overlevert noe, liksom nytteverdien som jeg kan gi til de er større for meg der enn i studietid. Der blir jeg på en måte mer passiv. Og jeg har grublet litt på hvordan jeg kan klare å bli mer, at jeg kan få mer ut av de (studietimene). Er det småting jeg kan ordne opp i mens de har studietid? Er det oppfølging av enkelte av mine kontaktelever som kan gjøres bedre og mer strukturert, ikke minst ved å bruke litt av deres studietid til å på en måte ha vært innom de?” (Bjerke)

Lærer Bjerke opplever at elevene i en del situasjoner ikke har behov for hans fagkunnskaper, og at han av den grunn kommer inn i eller blir plassert i en passiv rolle i forhold til elevenes læringsarbeid. I en tradisjonell undervisningssituasjon har læreren blitt definert som ”eksperten” (Dewey, 1916) som formidler eller overfører viktig fagkunnskap til elevene. Lærer Bjerke gir tydelig uttrykk for at han knytter sin læreridentitet til det å formidle fagkunnskap til elevene i fag som han selv er opptatt av. I ”vanlige” timer der Bjerke underviser i ”sine” fag, opplever han at det arbeidet han gjør er meningsfylt, han er til nytte og han bidrar til elevenes læring. Lærerutsagnet viser tydelig at Bjerke strever med å gi et meningsfylt innhold til lærerarbeidet i det nye skoleregimet, og at han er utilfreds med slik han selv erfarer eget arbeid i denne konteksten. Når elevene kan velge å arbeide med andre fag enn det som er lærerens fag, ”tvinges” læreren ut i en mer tilbaketrukket lærerrolle. Evaluering av L-97 hevder at mange lærere inntar en tilbaketrukket lærerrolle ved elevaktive arbeidsmåter (Haug, 2003). Lærer Bjerke gir uttrykk for at han selv ikke ønsker å innta en passiv lærerrolle, men han opplever at selve situasjonen og elevens handlinger i situasjonen, bidrar til å plassere han i en posisjon som det er vanskelig å komme ut av. Bjerke føler seg unyttig når elevene ikke lenger har bruk for hans faglige kunnskaper, og han lurer derfor på hvordan han kan anvende det som for han blir disponibel tid på andre mer meningsfulle måter.

En annen av lærerne gir tilsvarende uttrykk for frustrasjon og usikkerhet over den rollen han befinner seg i.

”Jeg synes i grunnen at studietimene fungerer litt dårlig jeg. Det er sikkert fordi jeg ikke får det helt til. Jeg synes bare at de er urolige i de timene. At det er vanskelig å holde ro i klasserommet der det skal være ro. Derfor blir det til at gangen er blitt et stille sted, altså at de som skal lese til prøve går og setter seg på gangen. Jeg tror kanskje at det med uro er at det er for lite struktur. Elevene skal velge selv hva de skal gjøre. Og det får de ikke helt til. Men hvis denne ukeplanen hadde vært fulgt opp slik som den skulle så ville jo det si at på den ukeplanen og baksiden av den ukeplanen så står det hva elevene har tenkt å gjøre i studietimene på torsdag, så da kan vi på en måte si legg frem planene deres og se hva du skal gjøre og så gjør de det. Og da er det i alle fall en viss struktur på det. Men sånn som det er nå så fins det ikke noen plan, så først må elevene finne ut hva er det jeg har i lekser og så må de velge hva jeg skal gjøre av dette. Og så velger de og så, å nei, jeg har visst glemte den boka ja. Nei, da må jeg finne noe annet å gjøre. Det er bare kaos, føler jeg.” (Andersen)

Lærer Andersen uttrykker usikkerhet og en opplevelse av å komme til kort i forhold til lærerarbeidet i klasserommet. Lærerens opplevelse er at det nye sosiale arrangementet som er innført representerer mangel på struktur og samtidig for mange valg som blir overlatt til elevene. Mangel på struktur forklarer Andersen med at ”gjøremålsplanen” på baksiden av arbeidsplanen ikke blir brukt som det individuelle styringsredskapet den er tenkt som. Når elevene ikke har laget en plan over arbeidet på forhånd, bruker de for mye tid av selve timen til å bestemme seg for hva de skal gjøre. Valgene blir tilfeldige, og når elevene har bestemt seg er det ikke sikkert at de har tilgjengelig de bøkene de trenger for å gjøre dette arbeidet. Andersen uttrykker forventinger om at ting hadde fungert bedre ”hvis denne ukeplanen hadde vært fulgt opp slik som den skulle”. Da ville elevene ha skrevet ned hva de hadde tenkt å gjøre, og læreren kunne på den måten hatt en viss kontroll med situasjonen. Andersen opplever at han i studietimene ikke lenger har den nødvendige autoriteten i klasserommet, ”Det er bare kaos, føler jeg”. Et elevutsagn illustrerer også lærerens dilemma eller mangel på autoritet i klasserommet

”I studietimer da kan ikke læreren bestemme hva fag du skal arbeide med, og da er det lettere å si ja, men jeg holder på med det...” (Camilla)

Når læreren går rundt til elevene for å kontrollere hva elevene gjør, kan elevene, ifølge Camilla, bare peke på en oppgave på planen og slik ta kontroll over

situasjonen. Læreren har ikke lenger myndighet eller mulighet til å overprøve elevene. Camillas utsagn viser at det ”å arbeide etter en arbeidsplan der de selv bestemmer hvilket eller hvilke fag de skal arbeide med” (jfr. skolens handlingsplan) får en annen betydning enn det situasjonen var ment å legge til rette for. Arbeidsplanen som redskap i elevers læring bidrar til å forskyve autoriteten i klasserommet fra lærer til elev og bidrar på denne måten til å endre eksisterende praksiser og lærers og elevers handlinger i klasserommet (Wertsch, 1998).

Innføring av nye redskaper i et nytt skoleregime påvirker ikke bare lærerarbeidet i arbeidsleksjoner, men lærerne opplever også at lærerarbeidet utfordres i andre ”vanlige” timer.

”Ulempen med arbeidsplanen er at de kan bli for opphengt i å bli ferdig, og hvis de ikke får den tiden til å gjøre individuelt arbeid så kan de bli litt småhissige på det. Hvis jeg tenker å ta tavleundervisning en time, da får de litt sånn, uff, la oss nå få tid, jeg må bli ferdig. Så elevene tar på en måte for gitt at de skal bli ferdige i skoletiden. De vil ikke ha tavleundervisning. De vil bli ferdige med det, det er deres agenda, arbeidsplanen. Hvis vi prøver med tavleundervisning torsdag og fredag så få vi en del mishagsytringer, for de er så opphengt i å bli ferdig med den her. Det er ikke om å gjøre å lære noe, bare det blir gjort. Arbeidsplanen hemmer jo undervisningen når du har lyst til å snu litt på rekkefølgen på en del ting du har tenkt å gjøre. Så kan den på en måte være så førende i seg selv når eleven ser at det her, det blir jeg ikke ferdig med hvis han skal stå og prate og så blir de frustrerte. For de føler seg forpliktet til å bli ferdig med dette her, kanskje mer enn at de skal lære for sin egen del, og det er en utfordring synes jeg” (Evensen)

En annen av lærerne uttrykker det slik

”Arbeidsplanen legger jo litt styring, den gjør jo det, den uka skal vi gå gjennom det og den uka det. Og av og til når du kommer inn i uka så tenker du, å filleren, vi skulle jo heller ha gjort det sånn og sånn. Men da kan du jo ikke plutselig komme med noe, det står jo ikke på ukeplanen. Sånn at du skal være forsiktig med å fylle på. For de forholder seg til ukeplanen, og hvis det da kommer inn andre ting så kan det være litt tungt for enkelte. Og de prøver seg, vet du, det gjør de jo alltid. Det står ikke på ukeplanen” (Dalen)

I klasserommet forhandler elevene med lærer om *mer tid til å gjøre oppgaver*, og lærer må på sin side forhandle med elevene om å *få beholde tid til å gjennomføre planlagt undervisning*. Elevene godtar ikke uten videre det lærer har planlagt å gjøre, og lærerne opplever at arbeidsplanen legger føringer for hva lærer har mulighet til å gjøre i undervisningen. Arbeidsplanen blir dermed en styrende faktor for det daglige arbeidet i klasserommet. Eksempelvis er det vanskelig å ha tavleundervisning i slutten av uka, fordi elevene mest av alt er opptatt av å gjøre ferdig de oppgavene som allerede er satt opp på planen. Lærerne erfarer også at det er vanskelig å gjøre endringer underveis i perioden, fordi elevene forholder seg til planen og godtar ikke uten videre at det blir gjort endringer i forhold til oppsatt plan. Planen fremstår som en *bindende kontrakt* mellom skolen og elevene om hva som skal være elevenes arbeid i løpet av en periode og har stor autoritet i klasserommet. Bergem (2009) skriver at arbeidsplanen endrer den didaktiske kontrakten mellom lærer og elev. Ved Furuløkken skole opplever lærerne å komme i en sårbar posisjon fordi elevene tidvis ønsker å velge seg vekk fra lærers undervisning til fordel for mer tid til individuelt arbeid, jfr. lærer Evensens utsagn ”hvis de ikke får den tiden til å gjøre individuelt arbeid så kan de bli litt småhissige på det”. Når det faglige grunnlaget for relasjonen med eleven faller vekk, må læreren må forsøke å bygge relasjoner til eleven på andre måter, jfr. utsagnet til lærer Bjerke ”Er det oppfølging av enkelte av mine kontaktelever som kan gjøres bedre og mer strukturert, ikke minst ved å bruke litt av deres studietid til å på en måte å ha vært innom de?”. Som det fremgår av utsagnene fra lærerne uttrykker lærerne usikkerhet i forhold til hva lærerarbeidet innenfor et nytt skoleregime skal innebære. Analysene viser at lærerarbeidet i klasserommet ikke bare utøves av lærer, men at det konstrueres *i samspill* med elevene. For lærerne ved Furuløkken skole innebærer innføring av nye redskaper i et nytt skoleregime en stadig forhandling og *reforhandling* med elevene om lærerarbeidet i klasserommet.

6.4 Lærerarbeidet i et nytt skoleregime - situasjonsbilder

Læreren som veileder, eller individuell veiledning er en vanlig måte å beskrive det arbeidet læreren gjør når elevene arbeider med oppgaver på individuell basis (Klette, 2003b). Alexander (2001) bruker begrepet ”den usynlige metoden” om lærers oppfølging av elevs individuelle arbeid i klasserommet.

Ifølge Alexander er det lite forskningsbasert kunnskap om hva læreren egentlig gjør i klasserommet når elever arbeider på individuell basis med oppgaver, og han bruker av den grunn begrepet ”the invisible teaching method” om denne formen for lærerarbeid i klasserommet. Alexander argumenterer for at det er nødvendig å få bedre kunnskaper om hva som egentlig skjer i klasserommet når ”den usynlige metoden” er i bruk.

”we need to know much more about the ways that teachers monitor in order that its dynamics and consequences can be unravelled and so that, if we are in the business of improving teaching, the potential of monitoring may be maximized” (2001, s. 408).

Hvordan fremstår samspillet mellom lærer og elev, og hva skjer egentlig i klasserommet til klasse 8a (9a) når den ”usynlige arbeidsmetoden” (Alexander, 2001) er i bruk?

En systematisk gjennomgang av feltnotat, video- og lydopptak i forhold til aktivitet (hva lærer gjør), tid (hvor lenge holder lærer på med denne aktiviteten) og rom (lærers plassering i rommet) gir grunnlag for å konstruere noen kategorier lærerarbeid som i denne studien blir fremtredende når nye redskaper innføres i et nytt skole regime. Kategoriene representerer ikke enkeltlærere som deltar i studien, men er beskrivelser av ulike typer lærerarbeid som viser seg på tvers av den enkelte lærers synlige handlinger. Situasjonsbildene som presenteres under av *Kateterlærer, Pådriver, Overvåker, Relasjonsarbeider, Faglig samarbeidspartner* og *Kontrollør* illustrerer samtidig hvordan disse ulike kategoriene av lærerarbeid representerer ulike muligheter og begrensninger i samspillet mellom lærer og elev. Et fremtredende trekk ved disse ulike kategoriene lærerarbeid er at *lærerarbeidet i liten grad er relatert til det faglige innholdet i elevenes arbeid.*

6.4.1 Kateterlærer

Kateterlæreren har kateteret som sin ”base” og tilbringer mesteparten av tiden her. Dette er en type arbeid som viser seg både i studietimene og i blandingsleksjoner når elevene arbeider med arbeidsplanen. Illustrasjonen her er hentet fra en studietime.

Lærer kommer inn. Han går rett opp til kateteret, gir et par raske beskjeder til klassen om at det er studietime og at det skal være god arbeidsro i timen. Han minner elevene på at de skal ha en prøve i xxx i slutten av uka og at det av den grunn er viktig å bruke tiden fornuftig og forberede seg til prøven. Han skriver sidetallet som elevene skal lese til prøven på tavlen, kikker ut over klassen, ser at elevene begynner å finne frem bøker og setter seg så ved kateteret. Der tar han opp en bunke arbeidsbøker. Han tar en bok fra bunken, skriver kommentarer og karakter inn i boken og fører samtidig karakteren over på en klasseliste som han har liggende på kateteret. Slik fortsetter han. Noen elever er kjapt i gang med oppgavene, mens andre elever leter i ransel og hyller etter bøker og nødvendig utstyr. Andre småprater seg imellom. Lærer arbeider oppe ved kateteret. Etter en stund stiger støynivået i klassen. Lærer, fra kateteret: *"Det er alt for mye støy. Det er lov å prate med sidemannen, men uten så mye lyd. Her inne er det stillerom. De som vil samarbeide kan eventuelt gå ut på gangen"*. Det blir roligere. Lærer fortsetter med sitt arbeid. Lydnivået stiger igjen. Lærer ser opp fra arbeidet han holder på med og kikker ut over klassen *"nå må dere komme til ro og jobbe"*. Elevene tar seg inn igjen, og praten går over til småvisken. Lene rekker opp hånden. Lærer ser ikke. Han er opptatt med å skrive kommentarer og å føre karakterer. Lene reiser seg og går opp til lærer ved kateteret for å få hjelp.

(utskrift fra feltnotat 31.03.06)

Kateterlæreren bruker tiden til å gjøre "kontorarbeid", som å rette arbeidsbøker og prøver, skrive karakterer, føre lister og diverse annet⁵⁵. Kateterlæreren er ikke så opptatt av hva elevene gjør og holder på med, så lenge elevene ikke forstyrrer og det blir for mye uro i klasserommet. Kateterlæreren tar selv ikke aktiv kontakt med elevene. I situasjonen som presenteres ovenfor ser ikke lærer at Lene rekker opp hånden, og Lene må gå opp til kateteret for å få lærers oppmerksomhet. Det er generelt få elever som henvender seg til lærer i slike situasjoner, når lærer sitter ved kateteret og er opptatt av eget arbeid. I et av utsagnene fra lærerintervjuene formidler en av lærerne at han synes det er greit å bruke tiden på egne arbeidsoppgaver, så lenge dette ikke går ut over elevene.

"Når det er arbeidstime tenker jeg at da kan jeg få gjort noen småting selv, men det er klart det skal ikke gå på bekostning av elevene. Så da må jeg enten konkretisere, si at dere kommer opp, lurer dere på noe så kom opp til meg eller spør sidemannen lavt" (Dalen)

⁵⁵ Se også kapittel 4., 4.3.2

I elevintervjuet kommer det frem at en slik situasjon også kan åpne for andre fortolkninger hos elevene, noe Helenes utsagn illustrerer

”Det er vanskelig å lære når de bare skriver ned et sidetall og sier det skal dere jobbe med, og så setter de seg ned med sitt og begynner å rette prøver for eksempel. Da blir det liksom at du må spørre de andre i klassen om hjelp. Men hvis du får en til å forklare det til deg, så kan det jo gå inn.....” (Helene)

Helene synes det er vanskelig å ta kontakt med lærer i slike situasjoner. Når lærer plasserer seg oppe ved kateteret og går i gang med sitt eget arbeid, tolker Helene det som om lærer kommuniserer at han ikke ønsker å bli forstyrret, og at elevene bør være i stand til å klare arbeidet med oppgavene på egen hånd. I slike situasjoner spør Helene derfor ikke lærer om hjelp, og hun blir avhengig av hjelp fra medelever for å kunne komme videre dersom det er noe hun ikke forstår. Lærer og elevs fortolkning av situasjonen og handlinger i situasjonen, bidrar til å bygge opp den konteksten de er en del av, samtidig som konteksten gir mening til og konstituerer videre handlinger, intensjoner og interaksjoner (Kvernbekk, 2005). Helene spør ikke ”kateterlæreren” om hjelp, og ”kateterlæreren” ser ikke at elevene har behov for hjelp, så lenge de ikke selv rekker opp hånden og spør lærer aktivt.

6.4.2 Pådriver

Lærerarbeidet av kategorien pådriver blir ofte synlig i oppstart av studietimer, men også i blandingsleksjoner i overgangen mellom lærers gjennomgang og elevenes individuelle arbeid med oppgaver. Denne kategorien lærerarbeid viser seg også når elevene underveis i en arbeidsøkt blir urolige og ser ut til å miste konsentrasjonen om arbeidet. Utdraget under er hentet fra en studietime.

Arbeidsleksjonen er begynt, men det er flere elever som ikke har kommet skikkelig gang med arbeidet sitt. Lærer er nede i klasserommet, og han beveger seg rundt i rommet mellom de ulike gruppene. Erlend har ikke fått opp bøkene sine enda, og mens han roter rundt etter bøkene i hyllen og i ranselen prater han hele tiden til de andre på gruppen. Lærer går bort til Erlend *”Du er ikke i gang ennå, du må komme i gang”*. De andre elevene i klasserommet arbeider, noen småprater lavt med hverandre rundt på bordene. Lærer venter til Erlend har fått opp bøkene, slått opp på riktig side og er klar til å begynne før han går videre. Lærer beveger seg rundt i rommet, småprater med elever og svarer underveis på spørsmål fra enkeltelever. Ingrid har mange bøker på pulten. Hun sorterer og rydder og flytter bøker fra hyllen til pulten til ranselen.

Lærer henvender seg til Ingrid "Hva holder du på med Ingrid?". Ingrid ser opp på lærer "Jeg rydder". Lærer, med et smil, svarer Ingrid "Det er sikkert lurt". Lærer går videre til Ole. Ole sitter ved pulten sin og ser ut i luften. "Hva gjør du for noe?" spør lærer Ole. "Jeg skal begynne på den" Ole peker på en oppgave i matteboken. "Da synes jeg du skal begynne, for nå har det snart gått et kvarter", svarer lærer. Ole, litt forsiktig "Jeg har gjort noe..." (han peker i arbeidsboken)". Lærer sier smilende "Har du? Da synes jeg du skal begynne på'an igjen". Lærer går videre, det er ganske rolig i klasserommet. Lærer bøyer seg over Camilla som sitter konsentrert og arbeider "Hva holder du på med?". Camilla "Jeg leser til prøve i samfunn". "Så flott!" kommenterer lærer. Erik, som sitter ved samme bord som Camilla, henvender seg til lærer "Om det skal være hennar eller henne her?" og peker på en oppgave han arbeider med.

(utskrift fra feltnotat og lydopptak 11.05.06)

Pådriverarbeidet innebærer at lærer er i bevegelse og er aktiv i forhold til elevene så lenge situasjonen krever det. Pådriverarbeidet handler om å få elevene i gang med eget arbeide og å holde de i arbeid. Lærer følger opp elevene ved å se til at de får opp bøkene, at de har arbeidsplanen fremme (Erlend), etterspør hvor langt de er kommet (Camilla) og "dytter på" de elevene som ikke kommer skikkelig i gang på egen hånd (Ole). Lærer er stadig på vandring, fra elev til elev, og har sjelden anledning til å være lenge på et sted. Lærers samhandling med elever gjelder først og fremst å anspore elevene til å komme i gang med arbeidet sitt. Når det er flere elever som må følges opp blir det liten anledning for lærer å stoppe opp hos den enkelte, og det blir korte kommentarer mellom lærer og elev.

6.4.3 Overvåker

Lærearbeidet av kategorien overvåker går primært ut på å få og å opprettholde arbeidsro i klasserommet. Denne kategorien arbeid blir synlig i situasjoner hvor elevene er urolige og ukonsentrerte og har vansker med å falle til ro. Dette kan være situasjoner som oppstår både i arbeidsleksjoner og i blandingsleksjoner når elevene arbeider med oppgaver på arbeidsplanen på individuell basis. Utdraget under er hentet fra en studietime.

Lærer kommer inn i klassen. Hilser på elevene og gir deretter beskjed om at elevene skal jobbe videre med oppgaver fra planen. Lærer til klassen "da må det være arbeidsro". Elevene henter opp bøker fra ransler og hyller, og de

fleste kommer etter hvert i gang med arbeid. Noe småprat mens de finner frem tingene de trenger. Lærer til klassen "hyysj, hyysj, hyysj". Den ene gruppen bakerst i rommet, Helene, Katrine, Ole og Bjørn, prater fortsatt ivrig sammen. Jeanett prater med Anne. Lærer hysjer på elevene igjen. "Nå vil jeg ha arbeidsro her" sier han med streng stemme. Lærer går og stiller seg bak i klasserommet og blir stående der og ser utover klassen. Det blir etter hvert helt stille, og de fleste elevene ser ut som de er i gang med eget arbeide. Jeanett og Lene småvisker litt. Marius spør Ida om hjelp. Aslak og Julie visker lavt til hverandre. Lærer står fremdeles bak i klasserommet. Flere av elevene har skilleveggene oppe. Lærer beveger seg rundt i klasserommet. Går opp, setter seg ved kateteret og ser utover klassen. Ole og Katrine "beinflørter", men uten å forstyrre. Jeanett og Anne småprater fremdeles sammen, men det er så lavt at det nesten ikke er hørbart. Det er helt rolig i klasserommet. Lærer sitter fremdeles ved kateteret og ser utover klassen. De fleste elevene ser ut som de er i gang med noe arbeide. Etter en stund reiser lærer seg og vandrer litt rundt i klasserommet og kikker på det eleven gjør. Så stiller han seg opp ved vinduet og ser utover klassen. Det er helt stille i klassen, alle elevene har fått opp bøkene og arbeider individuelt med oppgaver.

(utskrift fra feltnotat 08.03.06)

Overvåkerens primære oppgave er å få ro i klasserommet, og denne kategorien lærerarbeid blir synlig i situasjoner hvor elevene er urolige og ukonsentrerte, og de har vansker med å falle til ro. I elevintervjuene blir studietimer beskrevet som urolige og bråkete timer av flere av elevene, slik som utsagnet fra Mads illustrerer.

"Det kan være litt bråkete og mye tull av og til. Det kan være mye snakking, for eksempel i studietimene. Hvis det er øving til prøve så er det jo mye snakking for da jobber de to og to eller tre og tre. Da snakker de litt mye og da blir det litt mye bråk, og så snakker de og fordi de har lyst" (Mads)

Det blir lett til at det er mye snakk i klasserommet i studietimer, sier Mads. Når elever samarbeider om å forberede seg til prøver blir det fort en del høylytt snakk, i tillegg er det slik at elever snakker sammen bare "fordi de har lyst". For å redusere uro og støy beveger lærer seg rundt i klasserommet og plasserer seg strategisk i nærheten av eventuelle "støykilder". Han har hele tiden oversikt over klassen og overvåker elevene slik at alle vet at de blir sett. I slike situasjoner er det svært stille i klasserommet, og elevene som bryter stillheten blir fort synlige og får tiltale av lærer. Erlend synes det er vanskelig å konsentrere seg, når det er helt stille i klassen.

”Det er kjedelig å sitte stille, død stille, jo. Når ingen snakker så begynner det å bli for kjedelig” (Erlend)

Erlend sliter med å komme i gang med arbeid på egen hånd og har problemer med ”stillheten” dersom den varer for lenge. Når elevene arbeider med oppgaver på individuell basis hender det ofte at de samarbeider to og to, eller at de hjelper hverandre ved bordene. Når det blir for mye uro i klasserommet, blir mulighetene for samarbeid inndratt. Elevene får ikke lov til å forlate pultene sine, og de får heller ikke lov til å spørre elever på gruppen om hjelp. I slike situasjoner kan det være vanskelig å komme videre, slik som Julie her gir uttrykk for.

”Hvis du ikke forstår det, da er det liksom, og vi ikke har lov til å gå fra pul-ten, da er det ikke så mye jeg får gjort egentlig ... for da venter jeg bare på å komme hjem og spør noen hjemme” (Julie)

Julie opplever at det kan være vanskelig å få gjort noe, når hun ikke forstår det de skal gjøre, og det ikke er mulig å spørre andre om hjelp. I dette utsagnet snakker Julie bare om å spørre medlever om hjelp, og nevner ikke læreren. Læreren som overvåker kommuniserer først og fremst at det skal være arbeidsro i klasserommet, og at elevene derfor må konsentrere seg om eget arbeid. Også denne situasjonen åpner opp for flere fortolkninger fra elevens side, og en fortolkning kan være at elevene oppfatter at læreren ikke har anledning til å hjelpe eleven her og nå. Julie tør ikke, eller vil ikke spørre læreren om hjelp. Julie, klarer ikke å komme videre på egen hånd, og får ikke hjelp til å komme videre. I stedet blir hun sittende og vente på å komme hjem slik at hun kan ”spør noen hjemme”.

6.4.4 Relasjonsarbeider

I det nye skoleregime erstattes den tradisjonelle *lærer – helklasse interaksjonen* i klasserommet med en undervisningssituasjon hvor læreren henvender seg individuelt til enkeltelever. Når elevene arbeider rolig og selvstendig og ikke krever lærers faglige oppmerksomhet, tillater situasjonen at lærer kan bruke anledningen til å bygge relasjoner til enkeltelever på en annen måte enn hva en tradisjonell undervisning gir anledning til. Utdraget her er hentet fra en blandingsleksjon. Læreren har først hatt en felles gjennomgang av et emne, deretter arbeider elevene individuelt med oppgaver fra planen. Det er en fre-

delig stemning i klasserommet og elevene ser ut til å arbeide konsentrert med individuelle oppgaver.

Elevene arbeider med ulike oppgaver fra arbeidsplanen. Noen elever småprater rolig seg imellom, uten at det ser ut til å forstyrre de andre medelevene. Lærer beveger seg rundt i klassen. Han veksler noen ord med Lene, småhumrer til noe hun sier, klapper henne godmodig på skulderen og går videre. Henvender seg til Mari på samme bord og lurert på hvorfor hun ikke har bøkene oppe. Venter til Mari har fått bøkene opp og kommet i gang, før han går videre. Det er forholdsvis stille i klasserommet, og de fleste elevene er i gang med å gjøre oppgaver på planen. Lærer vandrer videre og stiller seg opp ved guttegruppen foran. Setter seg på kne ved siden av Mads. Lærer og Mads prater stille sammen, om musikkinteresser. Mads forteller til lærer hva slags musikk han liker å høre på, og hva som er favorittgruppen hans. Lærer lytter interessert og kommenterer og kommer med innspill til det Mads forteller. Mens lærer og Mads snakker sammen øker småpraten ellers i rommet. Lærer forlater Mads, går bort til vinduet, lener seg med ryggen til vinduet og ser utover klassen. *"Skal vi prøve å dempe oss?"*, sier lærer til klassen. Elevene demper seg straks. Lærer blir stående en kort stund og se utover klassen, før han innleder en prat med Camilla, hun sitter like i nærheten av der han står ved vinduet.

(utskrift fra feltnotat 27.05.06)

Læreren som relasjonsarbeider småprater med elever om løst og fast, men ikke om et spesifikt skolefaglig (matte, norsk, naturfag) innhold, eller om de konkrete oppgavene eleven arbeider med. "Praten" kan være om hvordan eleven har det på skolen. Den kan også være om en fotball-, eller håndballkamp en elev har spilt, en film en elev har sett, eller en fjernsynsserie som eleven er opptatt av. Både lærer og elever tar initiativ til slike samtaler, når situasjonen tillater det. Disse samtaler skjer i timer hvor det ellers er rolig i klasserommet, og hvor elevene stort sett arbeider selvstendig i forhold til pålagte arbeidsoppgaver. I rapporten "Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole" fremheves det at lærers evne til å etablere positive relasjoner med elevene kan bidra til å øke elevenes læringseffekt (Nordenbo, Larsen, Tiftikci, Wendt, & Østergaard, 2008). Gjennom Mads og lærer sin felles utveksling om musikk etableres en positiv relasjon mellom lærer og elev, som igjen kan bidra til å styrke et faglig produktivt samarbeide mellom Mads og lærer.

6.4.5 Faglig samarbeidspartner

Læreren som faglig samarbeidspartner er først og fremst synlig i de situasjonene hvor flertallet av elevene arbeider med oppgaver i de fagene som inngår i lærers fagkrets. Slike situasjoner forekommer oftest i blandingsleksjoner, men også i en del av arbeidsleksjonene. I utdraget under, som er hentet fra en studietime, arbeider de fleste elevene med oppgaver i matematikk selv om de også har mulighet til å arbeide med andre fag. Læreren som er til stede i denne studietimen er klassens faglærer i matematikk, og timen før studietimen var en matematikktime hvor lærer hadde felles gjennomgang av algebra med klassen.

Elevene arbeider individuelt med oppgaver. Mange elever har hånden oppe. Lærer er nede i klasserommet og beveger seg mellom gruppene, fra elev til elev. Mads har hånden oppe, og lærer går bort til Mads

- (1) Mads: $-5y$ og $-3y$ blir vel $-8y$ det? $-5y$ og $-3y$ det er vel $-8y$?
- (2) Lærer: jo, det blir det. Var du ikke sikker?
- (3) Mads: nei, ikke helt
- (4) Lærer: men hvis du er grei og svarerja..det aller beste er viss du tar x og så y og så tallene til slutt, det er aller best. Hvis du ser i fasiten så tipper jeg de har gjort det slik (Mads slår opp i fasiten og sjekker, mens lærer ser på. Nikker bekreftende til lærer. Camilla sitter med hånden oppe. Lærer går bort til henne)
- (5) Camilla: (utydelig mumling)
- (6) Lærer: har du lest eksempelet?
- (7) Camilla: ja, jeg forsto det ikke.
- (8) Lærer: hva er det du ikke forstår ... der er det en parentes ... (Lærer peker i matteboken til Katrine)
- (9) Camilla: (forsiktig) ja ... (svarer med et spørrende tonefall)
- (10) Lærer: så har du tatt vekk den parentesen...
- (11) Camilla: (litt tydeligere) ja ...
- (12) Lærer: men ingenting skjedde og så plusset du sammen x 'en og y 'en, nei x 'en og x 'en og får $5x$.
- (13) Camilla: (bekreftende) ja ...
- (14) Lærer: hold her ... se her ... (lærer viser med hendene i boken) så putter du inni sånn, andre linjen tar du vekk parentesen ...
- (15) Camilla: (spørrende) ja ...
- (16) Lærer: $5b + 2b + 3a$... og så finner du venner ... hvem er venner her?
- (17) Camilla: ja, (ivrig), så tar du $5b + 2b$,
- (18) Lærer: det blir $7b$,
- (19) Camilla: ja så, så tar du (peker i matteboken og henvender seg til lærer)
- (20) Lærer: $+ 3a$,
- (21) Camilla: ok (med trykk) Da skjønner jeg.

(22) Lærer: Fint! (Petter, som sitter ved bordet ved siden av, har hånden oppe. Lærer går fra Camilla og bort til Petter)

(utskrift fra feltnotat og lydopptak 28.03.06)

Lærer som faglig samarbeidspartner involverer seg i elevenes faglige arbeid, og tar fortløpende kontakt med elevene som spør om hjelp. I timer som denne kan lærer ha problemer med å komme rundt til alle elevene, både til de som ønsker hjelp og til de som lærer opplever trenger oppfølging. Utsagnet fra Bjerke illustrerer lærerens dilemma i slike situasjoner

”Det er noe med det når de ikke spør om hjelp, hvor mye skal du presse deg på og hvem skal du presse deg på og hvordan gjør du den biten? Det er noen det er viktigere og nyttigere å gå innom for å spørre. De prøver jeg jo å følge opp innimellom. Men ofte blir det ikke ikke sånn i studietimer, og særlig ikke i siste halvdel av mattetimen. Da har du mer enn nok med å ta deg av de som spør aktivt selv. Du kan liksom ikke gå bort til noen og spør hvordan det går, når noen sitter og venter på tur. Det går ikke, for da springer du” (Bjerke)

Lærer Bjerke opplever at det er elever i klassen som bør følges tettere opp, selv om disse elevene ikke selv spør aktivt om hjelp. Det kan være vanskelig for lærer å vurdere i hvilken grad og på hvilken måte han skal følge opp disse elevene. I flere situasjoner, slik som den som presenteres her, har lærer mer enn nok med å gi hjelp til de elevene som aktivt spør etter hjelp. I denne timen som utdraget er hentet fra, er det mange elever som har hånden oppe og markerer at de trenger hjelp. En gjennomgang av video- og lydopptak knyttet til denne konkrete timen viser at lærer er i sammenhengende interaksjon med enkeltelever gjennom hele timen. Til sammen gir lærer individuell veiledning eller hjelp til 16 elever og til noen av elevene flere ganger. For å kunne nå over alle de elevene som ber om hjelp, krever situasjonen at lærer ikke bruker for lang tid på hver enkelt elev, slik at han har mulighet til å hjelpe flere. Som lærer selv sier, så kan det i slike situasjoner være en utfordring å få tiden til å strekke til, slik at han når rundt til alle de elevene som spør om hjelp

I analysene av interaksjonen lærer – elever i de situasjonene fra klasserommet som presenteres i kapittel fem identifiseres de ulike fasene i stillasbyggingsprosessen (Wood et al., 1976). I den korte interaksjonen mellom lærer og Camilla er det også mulig å identifisere noen av de ulike fasene som kjenne-

tegner stillasbyggingsprosessen. Camilla henvender seg til lærer når hun står fast i oppgaven og ikke er i stand til å løse den på egen hånd. Gjennom sin samhandling med eleven er det mulig å si at læreren *rekrutterer* Camilla til oppgaven ved at han gjør Camilla i stand til å holde fast i oppgaven, ved at lærer identifiserer det som er nødvendig for Camilla å vite for å kunne løse oppgaven. Lærer *reduserer* valgene Camilla har i løsning av oppgaven ved å gå igjennom oppgaven trinnvis sammen med henne (14 – 21) og på den måten tydeliggjøre for henne hva det er oppgaven ber henne om å gjøre. Når lærer reduserer frihetsgraden ved å innskrenke valgene for Camilla, er han også med på å gi arbeidet *en tydeligere retning*

(14) Lærer: hold her ... se her ... (lærer viser med hendene i boken) så putter du inni sånn, andre linjen tar du vekk parenteser ...

samtidig som han markerer *kritiske kjennetegn*

16) Lærer: $5b + 2b + 3a$...og så finner du **venner**...hvem er **venner** her?

”Å finne venner”, eller å holde de ulike leddene ($5b + 2b$) og (3a) adskilt, er helt avgjørende for at Camilla skal komme videre i løsningen av oppgaven. Dette er også et kritisk punkt i forståelsen av algebra. Læreren tydeliggjør dette kritiske punktet både ved å vise til det som står i boken (14) og ved å språkliggjøre dette kritiske punktet som ”venner”. Lærer reduserer valgene for Camilla, gir arbeidet en tydeligere retning og markerer samtidig et kritisk punkt i oppgaveløsningen (Wood et al., 1976). Katrine, med noe hjelp fra lærer, klarer å løse oppgaven. I kapittel 5 argumenteres det for at eleven gjennom å imitere lærer (eller medelever) kan utføre handlinger som ellers ville overskride grensene for elevenes egne evner i den nåværende situasjonen. I interaksjonen mellom lærer og Camilla viser lærer de ulike trinnene i oppgaveløsningen for Camilla (14-21). Lærers spørsmål til Camilla om å finne venner (18) demonstrerer ikke bare en løsning på oppgaven, men samtidig demonstrerer lærer, gjennom de spørsmålene han stiller, hvordan Camilla kan tenke for å løse oppgaven. Lærer fører et resonnement for eleven som eleven i denne situasjonen ikke er i stand til å gjøre på egen hånd (Säljö, 2002; Vygotskij, 2001; Wood et al., 1976). Camilla vil muligens kunne nyttegjøre seg av lærers resonnement, når hun i neste omgang skal løse lignende oppgaver på egen hånd. Camilla kan anvende lærers resonnement til å ”lose” seg

gjennom oppgaven, selv om hun foreløpig mangler en grunnleggende dybdeforståelse av algebra. Losing kan i en slik sammenheng beskrives som en nødvendig og konstruktiv støtte for at eleven skal kunne bli i stand til å fortsette på egen hånd⁵⁶.

Wood et al (1976) fremhever betydningen av at eleven opplever støtte fra lærer når han eller hun strever med et problem. Lærerens støtte er en hjelp for eleven til å håndtere den frustrasjonen eller usikkerheten som elevene tidvis kjenner på i en lærings situasjon, noe lærers interaksjon med Camilla illustrerer. Innledningsvis, i det samme opptaket, henvender Mads seg til lærer. Mads har løst hele oppgaven på egen hånd, men er usikker på om han har forstått addering av negative tall riktig. Mads trenger lærers bekreftelse for å gå videre på egen hånd.

- (1) Mads: $-5y$ og $-3y$ blir vel $-8y$ det? $-5y$ og $-3y$, det er vel $-8y$?
(2) Lærer: jo, det blir det. Var du ikke sikker?
(3) Mads: nei, ikke helt

Utskrift fra lydopptaket gjennom hele denne timen viser at svært mange av elevhenvendelsene til lærer er av denne typen.

- Julie: Se her, når det står sånn... $-4y + -2y$, det blir $-6y$, ikke sant?
Lærer: mmm
Julie: -4 og -2 , at det blir -6 , sant?
Lærer: Jada, det gjør det

og også som i situasjonen under

- Anders: Sånn så her, det kan vel ikke bli -4 ? (Anders peker på et stykke han gjort ferdig, han er ikke sikker på svaret han har fått)
Lærer: Ikke? Hva er det som står her oppe? (Lærer peker i arbeidsboken til Anders) Det står $-5 + 1$
Anders: Da kan det bli det
Lærer: Da kan det bli det. Er vi enige om det?
Anders: mmm

⁵⁶ Jfr diskusjonen om losing i delkapittel 5.3.3, hvor det vises til kritikken mot losing som har gått på at det er læreren og ikke elevene som gjør det kognitive arbeidet (Lundgren, 1977).

Elevene henvender seg til lærer ikke bare for å få hjelp til å løse oppgaven, men de ønsker en bekreftelse fra lærer på at de tenker riktig og at de er på rett spor. Disse henvendelsene fra elevene til lærer illustrerer læringens ”risiko” eller usikkerhet, og kan leses som uttrykk for at elevene har behov for at lærer reduserer denne usikkerheten underveis i læringsarbeidet. Lærers korte bekreftelse støtter elevene i å håndtere denne usikkerheten. Det er interessant at lærer her bare bekrefter elevenes svar uten at han griper mer fatt i usikkerheten hos elevene. Kanskje er dette fordi han ikke har tid, og at det er mange elever som har hendene oppe og venter på hjelp. Dersom han hadde grepet fatt i hva som var årsaken til elevens usikkerhet, ville han muligens fått bedre innsyn i hva som var vanskelig å forstå for eleven. Dette ville være, dersom lærer var oppmerksom på det og hadde tid, en god anledning til å skape et intersubjektivt rom (Rommetveit, 1979; Wright, 2000), hvor lærer og elev i fellesskap kunne utveksle forståelse for hverandres tenkning, jfr. Wood et al. (1976) beskrivelse av det teoretiske grunnlaget for effektiv veiledning (kap.5.3.4)⁵⁷.

6.4.6 Kontrollør

Kontrollørarbeidet er et typisk ”management” eller administrativt arbeid (Lindqvist, 1999)⁵⁸. Lærer bruker tid på å sjekke underskrifter på prøver, kontrollere at elevene har gjort hjemmearbeid, samle inn lapper til foreldresamtale og slik som i denne situasjonen, kontrollere at elevene har fylt ut ”gjøremålsplanen” (6.2.2) på baksiden av arbeidsplanen. Når lærer er opptatt

⁵⁷ En effektiv veileder bør minst arbeide etter to teoretiske modeller, en om hvordan oppgaven/problemet kan løses og en om elevens ferdigheter/kvalifikasjoner i forhold til å løse oppgaven. Uten å se disse to i sammenheng vil ikke veilederen være i stand til å generere tilbakemeldinger eller tenke ut situasjoner hvor hans tilbakemelding vil være passende for *denne* eleven, i *denne* oppgaven på *dette* tidspunktet. Det er *interaksjonen* mellom disse teoretiske modellene som er avgjørende i for i hvilken grad veiledningen/instruksjonen vil fungere (Wood et al., 1976)

⁵⁸ Lindqvist (1999) hevder at det eksisterer to tydelige paradigmer i dagens pedagogiske debatt, ett organisatorisk og ett kulturelt. Mens det kulturelle paradigme forstår undervisning som en sosial og kulturelle praksis hvor dialog og meningsdannelse er i forgrunnen, er produktivitet og effektivitet viktige suksesskriterier innen for et organisatorisk paradigme. Innen for organisasjonsteori er *management* et sentralt begrep, og læreren betraktes først og fremst som en tilrettelegger av og veileder i elevens skolearbeide.

med denne typen arbeid, har han liten anledning til følge opp det faglige arbeidet til elevene.

Lærer: *Ok, det er studietime og jeg vil at dere skal legge fram lekseplanen deres på pulten slik at jeg kan gå rundt og sjekke at dere har skrevet hva dere skal gjøre. Mens dere jobber kommer jeg rundt og sjekker...*

Aslak: *Jeg er ferdig med planen...*

Erlend: *Jeg finner ikke min...*

Mens lærer snakker begynner elevene å finne frem bøker og skrivesaker. Det er en del småsnakk og uro mens elevene er i denne aktiviteten. Lærer går fra pult til pult og kikker fort på hver enkelt elevs arbeidsplan. Stopper opp og prater med enkeltelever. En del elever, Hilde, Aslak, Petter og Lene kommer fort i gang med arbeidet. Mye småprat blant de andre elevene. Praten demper seg etter hvert som elevene finner frem til det de skal arbeide med. Erlend, Stian og Mikal har ingen bøker oppe, men diskuterer ivrig seg imellom. Lærer forsetter på runden for å sjekke arbeidsplaner.

(utskrift fra feltnotat 20.11.06)

Kontrollørarbeidet er ikke et arbeid som nødvendigvis tar hele timen, men det kan ta deler av timen. I utgangspunktet er ikke dette et arbeid som er knyttet opp mot elevens faglige arbeid med lærestoffet. Mange ganger blir et slikt arbeid avbrutt underveis, fordi elevene har andre spørsmål til lærer som lærer bruker tid på å svare på. Dette kan være faglige spørsmål, eller andre spørsmål som har med elevens skolegang å gjøre. Kontrollørarbeidet kan derfor også tidvis beskrives som et relasjonsarbeid, fordi lærer er ”innom” og har personlig kontakt med alle elevene.

6.4.7 En drøfting av de ulike kategoriene lærerarbeid

”Classroom context, and the manner in which the daily work is organized, are intimately, and reflexively, intertwined with what is said and done in such settings, and thus, with what is understood as teaching, learning and development” (Bergqvist & Säljö, 2004, s. 2)

I kapittel 4 beskrives arbeidsplanen som en *kontekstmarkør*. Når elevene arbeider med arbeidsplanen viser analysene at flere av elevene kontekstualiserer settingen som en studietime selv om dette arbeidet inngår som en del av en annen undervisningstime. Konteksten studietime gir, som analysene peker på, mening til handlinger og interaksjoner som utspiller seg i klasserommet, samtidig som lærer og elevs handlinger bidrar til å konstituere og gi innhold til

denne konteksten (Kvernbekk, 2005). De ulike kategoriene lærerarbeid må forstås i lys av aktørenes fortolkninger av den konteksten lærerarbeidet inngår i.

De ulike kategoriene lærerarbeid representerer som tidligere nevnt ikke enkeltlærere som deltar i studien, men ulike typer lærerarbeid som blir synlige i klasserommet når nye redskaper innføres i et nytt skoler regime. Noen av lærerne utfører ofte et lærerarbeid av kategorien ”kateterlærer” og er mer gjennomgående passive i sin samhandling med elevene. Andre er igjen mer oppsøkende og tar aktivt kontakt med elevene, selv om elevene ikke selv spør om hjelp. Når elevene er urolige blir ofte lærerarbeidet av kategorien ”overvåker” eller ”pådriver” nødvendig, for å skape arbeidsro i klassen. Når elevene arbeider rolig, kan læreren bli overflødig som faglig samarbeidspartner, og lærerarbeidet i slike situasjoner blir ofte av kategorien ”kateterlærer” eller ”relasjonsarbeider”.

I studietimene kan hver enkelt elev i utgangspunktet selv bestemme hvilke fag og hvilke oppgaver hun eller han vil arbeide med, og også når og hvor lenge de vil arbeide med disse. Elevene kan ”velge inn” lærer dersom de trenger hjelp til oppgavene de arbeider med, jfr. lærerarbeidet i kategorien faglig samarbeidspartner” (6.4.5). Situasjonen åpner også opp for at elevene har mulighet til å ”velge vekk” lærer dersom de ikke ønsker å involvere læreren, eller bli ”forstyrret” av læreren, jfr. Helenes utsagn om at elevene går ut og setter seg på gangen ”for å slippe timen”. Når elevene selv bestemmer hvilke fag og hvilke oppgaver de vil arbeide med, kan dette innebære at elevene arbeider med andre fag enn fag som er i fagkretsen til den læreren som er tilstede. Eksempelvis kan elevene arbeide med matematikk når norsklærer er tilstede, fremmedspråk når matematikklærer er tilstede og oppgaver i naturfag når krl lærer er tilstede. Dette forholdet, om elever arbeider med lærers ”fag” eller med andre fag, påvirker også lærerarbeidet. I timer hvor elevene arbeider med andre fag enn fagene til den læreren som er til stede, forsvinner grunnlaget for det faglige samarbeidet mellom lærer og elev, og situasjonen fremmer andre kategorier lærerarbeid enn læreren som faglig samarbeidspartner. På den måten utgjør selve konteksten i noen sammenhenger en begrensning for lærernes mulighet for faglig samhandling med elevene, jfr. lærer Bjerkes utsagn ”Jeg har grublet litt på hvordan jeg kan klare å bli mer, at jeg kan få mer

ut av de (studietimene)” (6.3.2) og Camillas utsagn ”I studietimer da kan ikke læreren bestemme hva fag du skal arbeide med, og da er det lettere å si ... ja, men jeg holder på med det” (6.3.1).

Det sosiale arrangementet (Säljö, 2006) studietime er ment å gi muligheter for en tettere faglig oppfølging av enkeltelever. Et gjennomgangstema i presentasjon og analyser av empiri har vært en kontekstuell forståelse av praksis (Kvernbekk, 2005), hvor interaksjonsformer som konstitueres forstås som undervisningens indre rammer (Lindblad & Sahlström, 1999). De forskjellige kategoriene lærerarbeid viser seg kvalitativt ulike når det gjelder interaksjonen lærer – elev, og kan derfor sies å representere kvalitativt ulike indre rammer for elevenes læring. En kvalitativ forskjell ved de ulike kategoriene lærerarbeid kan illustreres gjennom å diskutere disse i forhold til dimensjonene *faglig fokus* og *samhandling mellom lærer og elev*. Dimensjonen *faglig fokus* handler om at det faglige innholdet utgjør det substantielle i interaksjonen lærer – elev. Av de ulike kategoriene lærerarbeid som lar seg konstruere på grunnlag av data slik de fremstår i denne studien, er det bare lærerarbeidet av kategorien *faglig samarbeidspartner* som kan sies å ha et eksplisitt faglig fokus. Her utgjør det faglige samarbeidet kjernen i interaksjonen lærer - elev, slik som situasjonen i 6.4.5 illustrerer. Det er mulig å hevde at også de andre kategoriene lærerarbeid representerer et faglig fokus, fordi disse ulike typene lærerarbeid implisitt ivaretar elevenes læreprosesser. En kan argumentere for at lærerarbeidet av kategorien pådriver representerer et faglig fokus når lærer beveger seg rundt i klasserommet og ”dytter på” elevene for å få de i gang. Lærerarbeidet av kategorien overvåker har også et faglig fokus når det legges vekt på å få elevene til å jobbe konsentrert med oppgavene. Elevene selv påpeker i intervjuene at å skape arbeidsro er en viktig oppgave for læreren, jfr. utsagnet til Mads ”Læreren må sørge for at eleven følger med og at de ikke bråker så mye” (5.5, s.168). Forskning fremhever at lærers evne til å etablere positive relasjoner med elevene kan bidra til å øke elevenes læringseffekt (Nordenbo et al., 2008), og slik sett kan en videre argumentere for at lærerarbeidet av kategorien relasjonsarbeider er av større betydning for elevens faglige utvikling enn det tillegges her. Til tross for dette er det rimelig å hevde at alle kategoriene lærerarbeid, med unntak av kategorien *faglig samarbeidspartner*, har et utydelig faglig fokus. Den observerbare lærer – elev interaksjonen er i liten grad er knyttet til elevens konkrete arbeid med og forståelse av lære-

stoffet, og det ”synlige” lærerarbeid handler først og fremst om regulering og disiplinering av elevenes ytre atferd.

De ulike kategoriene lærerarbeid som illustreres gjennom situasjonsbilder av det ”synlige lærerarbeid” i klasserommet, viser store variasjoner i graden av samhandling mellom lærer og elever. Kategorien kateterlærer og til dels kategorien overvåker representerer et lærerarbeid som er helt eller delvis adskilt fra elevarbeidet, og er et arbeid som *ikke griper inn i elevenes konkrete arbeid med det faglige innholdet* i oppgavene. Kategoriene pådriver og faglig samarbeidspartner illustrerer hvordan lærer bruker *store deler av sin tid til samhandling med enkelt elever*, mens *tiden den enkelte elev i klassen er i direkte interaksjon med lærer er svært begrenset*. Observasjoner fra klasserommet sammen med elev- og lærerutsagn, viser at også at elevers samhandling med lærer i stor grad er avhengig av at eleven selv tar kontakt med lærer, noe som varierer fra elev til elev slik utsagn til Helene (6.4.1), Julie (6.4.2) og lærer Bjerke (6.4.5) illustrerer.

Innføring av nye redskap i et nytt skoleregime bidrar til at interaksjonsformer i klasserommet til 8a (9a) endres, og dermed også til at undervisningens indre rammer (Lindblad & Sahlström, 1999), eller betingelser for elevenes læring og sosialisering i skolen endres. Alexander (2001) hevder at individuell veiledning (monitoring) har et større læringspotensial enn det som undervisning i hel klasse vanligvis representerer, gitt at en slik veiledning eller oppfølging griper inn i elevens tenkeprosess når eleven arbeider med det konkrete problemet. Men, sier Alexander videre ”none of this potential will be unlocked by those teachers whose monitoring is confined to supervision, assessment or record keeping” (2001, s. 410). Læringspotensialet avhenger først og fremst av *kvaliteten* på samhandlingen, og ikke av organisatoriske mønstre. Analyse- ne i denne studien viser at lærerarbeid i liten grad griper inn i den enkelte elevs læringsprosess ved elevers individuelle arbeid med oppgaver, og at en vesentlig del av lærerarbeid er knyttet til regulering av elevers ytre atferd. Som det vil fremgå i neste delkapittel oppleves mangel på støtte som et problematisk vilkår i elevers individuelle arbeid med oppgaver.

6.5 *”Det er litt vanskelig å lære ting når du bare har studie, for når de går igjennom det så lærer du det litt bedre...”*⁵⁹

Bruner (2006) argumenterer for at interaksjonen voksen - barn må forstås i lys av den kulturelle konteksten den er en del av, og flere klasseromsstudier peker på sosiokulturelle og institusjonelle kontekster (Bergqvist, 1990; Bergqvist & Säljö, 2004; Dovemark, 2004; Sahlström, 1999; Ståhle, 2006) som betydningsfulle i forhold til i interaksjonen elev – lærer i klasserommet. Dette delkapittelet har fokus på *elevenes arbeid med oppgaver*. Elevutsagnet ”Det er litt vanskelig å lære ting når du har studie, for når de går igjennom det så lærer du det litt bedre...” (Petter) illustrerer hvordan nye rammer skaper nye vilkår for elevers læringsarbeid i klasserommet. Utsagnet tydeliggjør samtidig at *fravær av støtte* oppleves som en utfordring for elevene i det nye skoleregimet.

Et gjennomgående kjennetegn ved arbeidsleksjonene er at det ikke forekommer noen synlig felles faglig innramming av elevenes arbeid med oppgaver. Oppstarten er vanligvis svært kort, ikke mer enn et par minutt, slik ”bildet” som presenteres i kapittel 4, 4.3.3 illustrerer.

Det har ringt inn til tredje time. Lærer kommer inn og går opp til kateteret. Elevene reiser seg fra plassene sine. Lærer stiller seg opp ved siden av kateteret. *”God morgen. Vær så god og sitt ned. Det er studietime denne timen her. Jeg minner om at spørsmålene på arbeidsplanen skal være ferdige til i morgen. Jeg ønsker også at dere skal ha lest igjennom teksten i boken til i morgen, slik at dere har forkunnskaper til timen. Hvis dere sitter rolig denne timen kan jeg skrive på karakterer på arbeidsbøkene. Er det noen spørsmål før vi kommer i gang?”* Ingen av elevene svarer og lærer forsetter *”Da bare kaster vi oss over bøkene”*.

Lærers kollektive beskjed til elevene i oppstarten av denne timen handler om at elevene må være ferdige med arbeidsoppgavene på planen til neste dag, og at de skal ha lest igjennom en tekst som forberedelse til neste time. Arbeidsleksjoner, slik de fremtrer i dette materialet, kan sies å ha en ”kald start” (Haug, 2006), fordi elevene ikke blir gitt noen form for faglig hjelp eller støtte til å komme i gang med arbeidet. Oppstarten består som regel av praktiske beskjeder til elevene om innleveringsfrister, oppgaver og lekser som skal gjø-

⁵⁹ Elevutsagn Petter

res og beskjeder om å anvende tiden fornuftig. I datamaterialet som helhet forekommer det ikke felles faglige repetisjoner, felles gjennomgang av lærestoff, eller felles presentasjon av faglige problemstillinger i oppstarten på arbeidsleksjonene⁶⁰. Det kan virke som om lærerne har forventninger om at planen og oppgavene i seg selv er nok til å *rekruttere* (jfr. første fase i stillasbyggingsprosessen (Wood et al., 1976)) elevene til læringsaktiviteten. I kapittel 5 vises det til Dewey (1916) som hevder at barnets interesse for faget eller innholdet ikke må betraktes som en iboende egenskap hos barnet, men at interesse er det som ligger *imellom* barnet og faget. Dewey var opptatt av at opplæringen skulle legge til rette for å ivareta sammenheng og kontinuitet i elevenes læringserfaringer. Stigler & Herbert understreker også betydningen av koherens, da koherens i undervisningen ”offer the students greater opportunities to make sense of what is going on” (Stigler & Hiebert, 1999, s. 61). Koherens oppnås, hevder Stigler og Herbert, gjennom å veve sammen ideer og aktiviteter og ved å peke ut for elevene hva som er sammenhengen mellom disse. Arbeidsleksjonene i dette materialet fremstår som ”løse” enkeltstående enheter, frakoplet andre leksjoner, og det er elevene selv som i stor grad på egenhånd må ”veve sammen” ideer og aktiviteter for å skape sammenheng og kontinuitet i eget læringsarbeid. Situasjonen krever at elevene har en iboende interesse for faget eller oppgavene, eller at de er stand til å ta ansvar for at arbeidet blir gjort til tross for manglende interesse. I situasjonen det vises til her kan en si at lærer forsøker å ”rekruttere” elevene til arbeidet som skal gjøres gjennom å appellere til elevene om å ta ansvar for situasjonen, bruke tiden fornuftig og å bli ferdig med arbeidet på planen innen den avsatte tidsperioden. Lærernes beskjeder i oppstart av arbeidsleksjonene er først og fremst av av disiplinær art, hvor fokus er på elevens atferd, elevens evne til å arbeide rolig og selvstendig og elevens evne til å utnytte tiden fornuftig. I utdraget som presenteres over appellerer lærer til elevene som ansvarlige, rasjonelle aktører som tar det ansvaret skolen pålegger de (Foucault, 1977; Krejsler, 2004b). Som en av lærerne uttrykker det

”De kan ikke leke skole lenger. Og de må på en måte ta på alvor at det er de som har en drivkraft, og de må minnes på det. Innimellom så må jeg stresse

⁶⁰ Se vedlegg 7

dem på dette og hele tiden minne om at du har ansvar for å få levert dette her. Det er ingen andre som kan gjøre det for deg. Og noen ganger når de velger vekk å gjøre noe, jeg kan ikke tvinge de til å sitte og arbeide. Jeg kan oppfordre de og mase på de, men hvor mye skal jeg mase? (Kristiansen)

Å rekruttere handler, ifølge Wood et al (1976), om å motivere elevene for arbeidet som skal gjøres gjennom å involvere eleven i selve innholdet i det eleven skal arbeide med. I oppstarten på arbeidsleksjonene er dette et arbeid elevene må gjøre selv. Feltnotat, video- og lydopptak fra arbeidsleksjonene viser at flere av elevene har ”startvansker”, og at de har tydelige problemer med å komme i gang med eget arbeid. Elever som ikke klarer å ”starte seg selv” og ikke får hjelp av lærer eller medelever, kan bli sittende uten å komme i gang, eller de sysselsetter seg med andre aktiviteter som å snakke med medelever, skrive lapper, rydde i ranselen eller penalet (jfr. Erlend, Mikal og Ida i kapittel 4, 4.2.3).

6.5.1 Elevenes individuelle arbeid med oppgaver – et usikkert prosjekt

Arbeidet som er angitt på arbeidplanen er stort sett oppgaver som elevene er ment å gjøre på individuell basis. Arbeidsoppgavene som til vanlig er oppført på arbeidsplanen er hovedsaklig oppgaver som er hentet fra lærebøkene i forhold til spesifikke emneområder i de ulike fagene. Norskfaget skiller seg fra de andre fagene ved at norskoppgavene på planen ikke på samme måte som de andre fagene er knyttet direkte til oppgaver i læreboken⁶¹.

Elevenes usikkerhet i arbeid med oppgaver knytter seg både til *prosedurale* og *substantielle* (Hallden, 1982) forhold ved oppgavene. Petter opplever at han blir sittende mye alene i sitt individuelle arbeid med oppgaver, og han savner at læreren stopper opp ved, eller går igjennom det arbeidet som elevene gjør på egen hånd.

⁶¹ Se 6.2., s. 175. På planen som vises s.195 står det under Natur og Miljø: ”Vi starter på nytt kapittel. Sykdom – kjerringråd og vitenskap. Les side 236 – 244. Gjør oppg. 1,2,4,5,7,8,10,12,19,22,23,25”. Under norsk står det på samme planen at elevene skal arbeide med ”kortromanen” og å gjøre ferdig et oppgaveark i nynorsk. Kortroman er en individuell skriveoppgave som elevene arbeider med gjennom hele året, og arbeidet med denne går inn som en del av undervisningen i norsk.

”Noen ganger så gjør vi oppgaver, så gjør vi spørsmål og sånn, men så kommer de ikke tilbake til det senere. Du gjør oppgaver, men det du liksom har gjort oppgaver om det kommer de ikke tilbake til de går ikke igjennom noe, du bare får oppgaver å gjøre ... og så bare gjør du oppgavene og så ... er du ferdig.” (Petter)

Petter er en elev som stort sett klarer å gjøre oppgavene på planen på egenhånd, og han er også alltid ferdig med disse innen den oppsatte tidsfristen. Petter er likevel frustrert, fordi han opplever å sitte mye alene i arbeidet med oppgavene på planen. Petter er usikker på hva oppgavene handler, og om han er usikker i forhold til det arbeidet han selv har gjort. Det er vanskelig å vite hva det egentlig er han skal lære av oppgaven, opplever Petter, når han gjør oppgaver og ”spørsmål og sånn” på egen hånd og disse ikke blir gjennomgått av lærer.

Helene uttrykker også usikkerhet, både om substantielle og prosedurale forhold ved oppgavene. Helene opplever at det vanskelig å svare på det oppgavene i lærebøkene spør om, spesielt når det er oppgaver som krever ”lange” eller mer utfyllende svar.

”Hvis det er sånne oppgaver hvor du skal ha lange svar og du må finne ut mange ting, da er det ganske vanskelig synes jeg. Da må vi gå tilbake i boken og plukke ut og sette inn for å skrive svaret liksom. Det er så kjedelig å holde på med oppgaver i boken. Du føler ikke at du lærer det, du bare leser og går tilbake i boken, å ja, der står det. Det går bare inn og ut igjen. I (xxx) får vi mye lekser og mange oppgaver. Det er så mange navn og så blander du det går liksom ikke inn i hodet. Jeg skulle ønske læreren gikk igjennom det med oss alle, og ikke at vi bare må sitte med vårt og så levere det inn og så sjekker han det. Det er det han pleier å gjøre.” (Helene)

Når det er mange opplysninger som skal hentes ut av teksten, opplever Helene at det er vanskelig å holde adskilt de ulike delene i teksten, og hun blander sammen det hun leser. Helene klarer ikke på egen hånd å ”finne ut mange ting”, å *gi arbeidet sitt retning*, eller å *markere kritiske element* (Wood et al., 1976). Helene uttrykker eksplisitt at hun ønsker at lærer bruker mer tid på felles gjennomgang, at læreren *demonstrerer* (Wood et al., 1976) hvordan hun kan arbeide med oppgavene, i stedet for at ”vi må sitte med vårt og gjøre oppgaver”. Helene klarer i liten grad å hente frem det substansielle i teksten, det

som er betydningsfullt eller vesentlig å vite. Å finne frem til svaret der det står i boken, ”å, ja der står det ”, blir det viktigste for henne, og Helene opplever selv at hun ikke lærer noe særlig av det hun gjør. Helene uttrykker *frustrasjon* (Wood et al., 1976) over mangel på hjelp eller støtte fra i arbeidet med oppgaver. For Helene forblir læreboken i slike situasjoner ”undervisningens dominerende personlige medium” (Englund, 1997, s. 127), og hun klarer ikke på egen hånd å mediere tekstens kunnskapsinnhold på en meningsfylt måte (Kozulin, 2003).

Oppgavene på planen kan også være mindre individuelle ”prosjekt” som ikke direkte er knyttet til oppgaver i lærebøkene. Dette kan eksempelvis være en individuell skriftlig tekst, eller å lage en individuell muntlig presentasjon i ett av fagene. Disse oppgavene er ofte åpnere oppgaver, hvor elevene har større mulighet til å påvirke både innhold og form. Økt frihet kan innebære positive muligheter for elevene, noe utsagnet til Camilla illustrerer,

”Det er jo kjekt med slike prosjekter. Da lærer du mye mer enn når du sitter og jobber med vanlige oppgaver. Vi lærer jo mye mer av å lese eller finne stoff om ting selv, enn hvis vi bare skulle ha sittet og lest om noe. Når jeg gjør oppgaver så leser jeg liksom for å gjøre leksen og så går det noen dager så har jeg glemt det. Det blir liksom lettere å huske, for da blir det, å ja, det var *det* prosjektet, det blir mye lettere å se tilbake på det du gjorde” (Camilla)

Camilla trives med friheten til å velge ut og finne stoff på egen hånd og opplever at arbeidet med slike oppgaver blir mer meningsfylt og lærerikt, enn å bare sitte med ”vanlige oppgaver”.

Økt frihet innebærer økt usikkerhet, både i forhold til hva som skal være oppgavens form og oppgavens innhold. En situasjon fra klasserommet kan illustrere elevens utfordringer i møte med slike oppgaver.

Det er engelsk og lærer introduserer et nytt tema for elevene. Temaet er ”Is there anybody out there” og er om universet. I oppstarten av timen arbeider først lærer og elever sammen om en tekst med bilder i tilknytning til temaet. Deretter presenterer lærer for klassen en oppgave elevene skal arbeide med i den kommende fireukers perioden. Elevene kan enten velge å lage et skriftlig hefte om emnet som de skal levere inn, eller de kan velge å lage en powerpoint presentasjon som de skal presentere muntlig i klassen. Lærer forteller

elevene at besvarelsen vil bli vurdert med karakter. Lærer informerer videre om kriterier for evaluering og hva som kan være aktuelle ting å ta med i presentasjonen, samtidig som han skriver disse på tavlen og elevene blir bedt om å notere ned i arbeidsbøkene sine.

<Evaluation

Lay-out

Language

Content

Sources>

Things to include

Facts about

- ghosts, aliens, UFOs.....

letter, short-story

Mens lærer snakker om de ulike punktene han skriver på tavlen, kommenterer han samtidig muntlig de samme punktene til klassen. *"You can choose for yourself what you want to write about. It would be nice if you included many different elements in your booklet or presentation"*. Flere elever stiller spørsmål om hva de kan ta med, og hvor mye de eventuelt må skrive på de ulike punktene. *"How much you want to do out of it is your own choice"* svarer lærer. *"I'm not going to say exactly how many pages it has to be"*. Erik spør om de kan ta med bilder, og Ida spør om hun kan få skrive om noen filmer hun har sett. *"You choose, but that sounds like a very good idea"* svarer lærer som repsons på begge spørsmålene. Når lærer har informert om de ulike punktene, får elevene lov til å gå på datarommet for å søke på aktuelle linker i forhold til tema. Lærer har også lagt ut noen pekere til aktuelle linker på It's learning.

(utskrift fra feltnotat 05.01.07)

I en engelsktime uken etter, når lærer er ferdig med felles gjennomgang av en ny tekst, blir elevene i siste halvdel av timen bedt om å arbeide videre med oppgaver på arbeidsplanen.

Marius og Mikal gir beskjed til lærer om at de er ferdige med oppgavene på planen, og lærer ber guttene om å sammen diskutere "prosjektene" sine. Det er tydelig at ingen av guttene har kommet i gang med dette arbeidet, og de virker usikre på hva det er de skal diskutere og hva prosjektet egentlig går ut på. *"Hva er det egentlig vi skal gjøre"* sier Marius og henvender seg til læreren. *"Helt konkret, hva er det vi skal gjøre?"* *"This is a free assignment"*, svarer lærer. *"A year ahead your exam will be like this project. This is a rehearsal for that. It's really up to you now. I can't give you any more information"*.

(utskrift fra feltnotat 10.01.07)

I situasjonen fra klasserommet som presenteres ovenfor fremgår det tydelig at frihet til å velge både innhold og form skaper usikkerhet hos Marius og Mikael. For å løse oppgaven kreves det av elevene at de må ta mange selvstendige og faglig begrunnede valg, og læreren uttrykker forventninger om at elevene skal kunne gjøre disse ulike valgene på egen hånd, "It's really up to you now. I can't give you any more information". Gjennom lærerens utsagn og aktiviteten elevene blir pålagt, kommuniseres noen *spesifikke forventninger* til eleven og elevens arbeid med oppgaven. Oppgavens innhold og form begrunnes av lærer i lys av en neoliberal diskurs om individets rett til selvbestemmelse og frie valg (Apple, 2006), og dette får igjen følger for interaksjonen mellom lærer og elev i forhold til elevens arbeide med oppgaven. Situasjonen fra klasserommet illustrerer hvordan den sosiokulturelle eller institusjonelle konteksten, påvirker interaksjonen mellom lærer og elev (Bruner, 2006)

6.5.2 Samarbeid med medelever

I analysene i kapittel 5 pekes det på hvordan elevinnspillene fremstår som vesentlige bidrag i konstruksjonen og utviklingen av et læringsfellesskap i klassen, og at disse elevinnspillene fungerer som stillas i i medelevenes utforskning av lærestoffet. Stillasbegrepet som en lærersentrert undervisningsstrategi for en hel klasse er problematisk (Dysthe, 1995), og Hansen og Nielsen foreslår å "brede stillastanken ud" (1999, s. 28) ved å la elevene bidra som "stillasbyggere" i hverandres læringsprosesser. Dette er som nevnt tidligere (4.1) også en uttrykt målsetning i Furuløkken skoles handlingsplan, hvor det står at det i studietimene skal "legges til rette for muligheter for samarbeid elevene imellom". I klasserommet til 8a (9a) er elevene til vanlig plassert i permanente grupper, med fire elever på hvert bord⁶². Intensjonen bak denne plasseringen er at elevene skal ha mulighet til å samarbeide og være til støtte for hverandre i læringsarbeidet. Samtidig som de fysiske forholdene er lagt til rette for samarbeid i klasserommet til 8a (9a), er samarbeidet mellom elevene en frivillig sak. Det er elevene selv som velger om de vil samarbeide med medelever, eller om de vil arbeide på egen hånd. Elever som ønsker å arbeide alene, har mulighet til å markere dette ved å sette opp skillevegger mellom sin arbeidsplass og de andre arbeidsplassene på bordet de sitter ved.

⁶² Se kap.4, 4.1.Figur 1 s. 77.

I elevintervjuene gir elevene uttrykk for at de synes det er positivt at de kan spørre medelever om hjelp, og at de har anledning til å samarbeide om oppgaver

”Når du jobber alene, så gjør du liksom slik som du tenkte, men hvis du jobber sammen, så kan det jo være at det er noe du tror er slik, men så er det feil og så kan de andre rette på det eller hjelpe deg hvis du ikke forstår det. Når vi har studie så pleier vi å hjelpe hverandre litt på bordet. Av og til så jobber vi sammen i de andre timene, men ikke alltid. Det kan være lærerrikt å jobbe sammen med andre. Du lærer litt mer når du ikke bare leser for deg selv, for kanskje er det slik at andre kan litt mer, så får du og mer til” (Petter)

Petter opplever samarbeidet med medelever verdifullt når medelevers innspill bidrar til å utfordre og ”utvide” Petters egen forståelse, og når elevene er involvert i hverandres læringsprosesser som ”stillasbyggere” for hverandre. I et slikt samarbeid erfarer Petter at han har muligheter til å ”få til mer” enn det han opplever at han er i stand til å få til på egen hånd. Også Helene opplever positivt at det gis muligheter for å samarbeide med medelever.

”Jeg lærer best når noen forklarer ting for meg. For eksempel slik som Stian, han er veldig flink til å forklare. Hvis jeg spør han om noe, så forklarer han det til meg og så kan jeg det liksom. Jeg spør han mest i maten, for jeg kan ikke matematikk” (Helene)

Helene beskriver seg selv som en elev ikke kan matematikk. Hun synes det er vanskelig å lære ting på egen hånd og lærer best opplever hun, når det er noen som kan forklare stoffet for henne. Helene opplever derfor at hun har god støtte i Stian (han sitter ved siden av Helene ved det bordet hun sitter), for han er så flink til å forklare for henne det hun har vanskelig for å forstå på egen hånd. Helene erfarer at Stian blir en ”stillasbygger” for henne i arbeidet med matematikkoppgaver.

Samtidig som samarbeidet fremheves som betydningsfullt i den enkelte elevs læring, er flere av elevene kritiske til det å samarbeide med hverandre. Samarbeid med medelever har sin pris opplever elevene, og prisen som elevene gir uttrykk for at de betaler er *tid*. Elevene bruker mer tid når de samarbeider med hverandre, og det er flere av elevene som synes samarbeid går på bekostning av effektivitet, slik Mads her gir uttrykk for.

”Jeg liker best å jobbe alene. Forskjellen på å jobbe sammen og alene er at hvis du jobber sammen med noen og du kan det, så må du bruke tid på si det til de andre. Det går mer tid da” (Mads)

Å bruke tid på samarbeid når det er noe en allerede kan, innebærer at en bruker lengre tid enn nødvendig på å gjøre det arbeidet som er satt opp på arbeidsplanen. Utsagnet til Mads kan tolkes som at Mads opplever at han ”mister” verdifull tid når han samarbeider med andre om noe som han selv allerede forstår, tid han i stedet kunne ha brukt på å gjøre ferdig andre oppgaver. Julie ønsker heller ikke, som Mads, å bruke tid på samarbeide med andre når hun selv forstår oppgavene. Samtidig gir hun uttrykk for at det er nyttig og lærerikt å samarbeide med medelever når det er oppgaver *hun* ikke forstår.

”Hvis du ikke forstår det så er det greit, men hvis det er slik at du forstår det, da gidder jeg ikke. Hvis det er oppgaver vi ikke forstår, så gjør vi det sammen. Vi gjør det egentlig sammen for å finne ut av det. Det er ikke slik at jeg lærer det bort når det er oppgaver vi ikke forstår, da gjør vi det sammen. Hvis det er slik at jeg har gjort det og de ikke har gjort det, da er det mer avskrivning. Sånn er det jo med meg og. Det blir nesten slik, fordi det er liksom ikke interessant for de som ikke har gjort leksen sin. De vil jo heller skrive av og bli ferdige med det, ikke sitte og holde på lenge (Julie).

For at det skal være et fruktbart samarbeid elevene imellom må samarbeidet oppleves reelt. En forutsetning for at det skal bli et reelt samarbeid, sier Julie, er at det er et likeverdig samarbeid hvor begge parter bidrar og gjør arbeidet *sammen*. Elevene må være på samme sted i oppgavene, eller stå overfor de samme problemene i arbeid med oppgavene dersom det skal være et reelt samarbeid, hevder Julie. Dersom den ene parten allerede har gjort ferdig oppgavene er det ikke lenger interessant å samarbeide for å ”finne ut av det”. I slike situasjoner skriver elevene heller av hverandres oppgaver for å bli fort ferdige og på den måten spare tid, og samarbeidet reduseres til en instrumentell form for samarbeid. Slik blir det bare, sier Julie.

Oppsummert viser analysene at elevene opplever og drar nytte av hverandre som faglige samarbeidspartnere og som stillasbyggere i hverandres læring. Et samarbeid elevene imellom fremstår likevel som et usikkert og sårbart prosjekt i klasserommet og utfordres av flere forhold. En utfordring er *hvem* som skal inngå i et slikt samarbeid. I klasserommet er de fysiske forholdene lagt til

rette for samarbeid i og med at elevene sitter plassert i permanente grupper. Samtidig er det elevene selv som velger om de vil samarbeide med andre elever. Dersom Stian ikke hadde ønsket å samarbeide eller hjelpe Helene med matematikkoppgavene, kunne han ha markert dette ved å sette opp skillevegger mellom egen og Helenes arbeidsplass. Stians forklaring ville dermed ikke være tilgjengelig for Helene, og hun måtte eventuelt finne en annen medelev til å hjelpe seg. Elevenes mulighet for samarbeid er derfor i stor grad avhengig av at de andre elevene de sitter ved bordet sammen med *ikke velger seg vekk* fra et slikt samarbeid. I utgangspunktet har også elevene mulighet til å velge samarbeidspartnere ved andre bord. Som analysene i 6.3.1 illustrerer, så styres ofte elevenes valg av samarbeidspartnere av sosiale og ikke av faglige forhold. Situasjonsbildet som presenteres i 6.4.3 viser også at når det blir for mye uro i klasserommet så inndras mulighetene for samarbeid i klasserommet. Samarbeidet elevene imellom avhenger derfor også av at *elevene som gruppe* klarer å håndtere situasjonen. *Tid* sammen med *nytteverdi* er også kritiske faktorer i forhold til et faglig samarbeid elevene imellom. Elevene vil gjerne samarbeide, men bare dersom de selv har nytte av et slikt samarbeid og dersom et slikt samarbeid ikke går på bekostning av den enkeltes tid. Å samarbeide med medelever i forhold til noe en elev allerede kan, går på bekostning av den disponible tidsressursen den enkelte elev har til rådighet og oppleves som et reelt *tap av tid* for eleven (jfr. Mads og Julies utsagn). I en læringssituasjon hvor det totale arbeidet elevene skal gjøre knyttes opp mot individuell ferdigstillelse av et visst antall oppgaver innen en bestemt periode, gis det dårlige vekstforhold for et tidkrevende samarbeid som ikke gir direkte utbytte for den enkelte elev.

6.5.3 Arbeid med oppgaver – ”å gjøre lekser”

Arbeidsplanen i klasse 8a (9a) er en plan for alt arbeidet eleven skal gjøre i løpet av arbeidsplanperioden og innbefatter arbeidet som skal gjøres på skolen og hjemme. I elevintervjuene omtaler elevene individuelt arbeid i klasserommet som ”å gjøre lekser”, slik det fremgår i flere av utsagnene i dette kapitlet⁶³ og i utsagnet til Mads under

”Læreren har først gjennomgang og så er det jo å gjøre lekser” (Mads)

⁶³ Se eksempelvis utsagnet til Petter (6.1), Julie (6.3.1), Camilla (6.3.1)

Når elevene omtaler arbeidet på skolen som ”å gjøre lekser” er dette samtidig en beskrivelse av hvordan elevene oppfatter og fortolker arbeidet med oppgaver, enten dette er et arbeid som gjøres på skolen eller hjemme. Selve begrepet *lekser* gir konnotasjoner om et pliktarbeid som en er pålagt av andre. Bergqvist (1990) viser i sin studie til et misforhold mellom lærernes fremheving av elevaktivitet som prinsipp i undervisningen og elevenes beskrivelse av eget arbeid med oppgaver som ”doing things” og ”passing through”, og hun peker på at det er instrumentelt syn på skolearbeid som er dominerende blant elevene. Et slikt instrumentelt syn er rådende også blant elevene i klasse 8a (9a). I elevintervjuene fremgår det tydelig at det er viktigere for elevene er å bli ferdige med oppgavene på planen, enn å forstå hva oppgavene egentlig handler om. Utsagnet til Helene ”Du føler ikke at du lærer det, du bare leser og går tilbake i boken, å ja, der står det. Det går bare inn og ut igjen”(6.5.1) illustrerer hvordan Helene selv opplever eget arbeid med oppgaver som arbeidsplanen pålegger henne å gjøre. Arbeidet blir overfladisk og instrumentelt, og Helene blir i liten grad berørt eller utfordret i sin forståelse av lærestoffet. Også Camillas utsagn under illustrerer hvordan et instrumentelt syn på skolearbeid blir dominerende når elevenes arbeid i klasserommet blir synonymt med ”å gjøre lekser”

”Altså, jeg synes jo det er viktigst å lære det, ... men når vi har lekse så blir det jo liksom slik at du kopler litt ut og bare ... jeg må jo se og få gjort det ... det blir liksom bare ... var dette rett? Hvis du skal gjøre en lekse så må du både lese og gjøre spørsmålene, så av og til så synes du det tar litt lang tid så da begynner du rett på spørsmålene for da går det fortere...” (Camilla)

Selv om Camilla er opptatt av å lære og å forstå det faglige innholdet overskygges denne målsetningen av ønsket om å bli ferdig med leksen, det som blir hjemmearbeid dersom det ikke blir gjort ferdig på skolen. Det viktigste blir, som Camilla selv sier, ”og få gjort det”. I stedet for å lese grundig gjennom teksten er det mer effektivt og tidsbesparende opplever Camilla, å gå rett på spørsmålene og så lete seg frem til riktig svar, ”var dette rett?”, og det innebærer ikke nødvendigvis at hun forstår det hun leser. Teksten deles opp i enkeltdeleler og leses ikke i en sammenheng. Arbeidet blir overfladisk og Camilla, på samme måte som Helene, har problemer med på egen hånd å kople

seg på det faglige innholdet, og hente ut det faglig substansielle innholdet i oppgavene.

Et instrumentelt syn på skolearbeid gir seg også andre utslag i klasserommet. Elevene gir uttrykk for at de helst ikke vil bruke tid på andre oppgaver enn de oppgavene som allerede står oppgitt på planen (jfr. arbeidsplanen som en *bindende kontrakt* mellom skolen og eleven i 6.3.2, s.211). Dersom elevene i timen må arbeide med andre oppgaver enn de som står på arbeidsplanen og disse oppgavene ikke er lekse, opplever elevene at hensikten med å gjøre oppgavene faller bort.

”Hvis vi for eksempel har fått oppgave 1- 4 på planen og må gjøre oppgave 5-8 i timen så blir det liksom sånn at mange tenker at nå trenger jeg ikke gjøre så mye, for det blir jo ikke lekse” (Camilla)

Elevenes motivasjon for å arbeide med oppgaver på skolen knyttes til i hvilken grad dette arbeidet bidrar til å redusere mengden av arbeid elevene må gjøre hjemme, og ikke til innholdet eller det som er emnerelaterte mål (Hallden, 1982) med oppgavene. Elevenes arbeid i klasserommet reduseres til kvantitative ”gjøringer”, og ikke til et kvalitativt læringsarbeid med et faglig substantielt innhold.

6.6 *Oppsummering av analysene i kapittel 6*

Arbeidsplanen som redskap i elevers læring og studietimer som nytt sosialt arrangement (Säljö, 2006) er innført ved Furuløkken skole med begrunnelsen om å bedre kunne ivareta og tilrettelegge for den enkelte elevs læring og utvikling, og også for å kunne gi den enkelte elev medbestemmelse og større ansvar for egen læring. Hva skjer når nye redskap innføres i ett nytt skoler regime, og hvilke vilkår for elevers læring og sosialisering representerer disse? Dette er spørsmål som ble stilt innledningsvis i kapittelet. Analysene i kapittel 6 oppsummeres i forhold til følgende fire punkter *a) frihet og ansvar b) arbeidsplanen som kontrakt b) samspillet mellom lærer og elev og c) samspillet mellom elever.*

Frihet og ansvar

Oppsummert viser analysene at nye rammer som det nye skoleregimet representerer, skaper en utydelig og utfordrende læringsarena for elevene i klasse 8a (9a). En svakere innramming (Bernstein, 1973, 1996) gir elevene større frihet og åpner for flere valgmuligheter. Elevene har frihet til å velge, samtidig som denne friheten er sterkt begrenset. Elevenes frihet består i å velge *når* han eller hun skal gjøre de ulike oppgavene og eventuelt *hvem* de ønsker å samarbeide med, mens lærestoffet og oppgavene elevene kan arbeide med er i all hovedsak valgt ut på forhånd av lærerne, for elevene. Arbeidsplanen som redskap i klasse 8a (9a) ser ut til å opprettholde lærebøkens dominans og tilbyr elevene liten frihet i forhold til hva som utgjør skolens innhold. I klasserommet til 8a (9a) koples frihet til å velge sammen med ansvar for egen læring. Å ta ansvar innebærer at elevene må kunne ta kontroll over seg selv ved å være selvreflekterende og selvevaluerende (Beck & Beck-Gernsheim, 2002; Giddens, 1997), samtidig som de også må innordne seg institusjonelle målsettinger (Foucault, 2001; Foucault, 1977; Krejsler, 2002). Eleven må beherske rollen som en arbeidende elev (Klette, 2003b). Fra skolens og lærernes side er en slags forventning om at de fleste elevene ved hjelp av arbeidsplanen skal klare å ta ansvaret med å ta ansvar. *Tid* er en viktig ressurs i det nye skoleregimet (Österlind, 1998), og elevene forventes å forvalte tidsressursen på en effektiv måte. Observasjoner i klasserommet og intervjuer med elever og lærere viser at mange av elevene velger det som Dovemark (2004) beskriver i sin studie som ”minste motstands vei” og gjør dermed ”dårlige valg” i forhold til det som er skolens forventninger til elevene. Koplingen mellom frihet og ansvar fremstår som et problematisk vilkår for læring og sosialisering for flere av elevene i klasse 8a (9a).

Arbeidsplanen som kontrakt

Arbeidsplanen fremstår som et dominerende redskap i bruk i klasserommet til 8a (9a). Wertsch (1991) hevder at medierende redskaper utvikler seg som respons på en lang rekke sosiale forhold, og han hevder at vi ofte ikke er bevisste på i hvilken grad disse medierende redskapene påvirker og organiserer handlingene våre. Arbeidsplanen er innført som en respons på mangfoldet i elevgruppen og som en måte å differensiere elevenes læringsarbeid på. Analysene i dette kapitlet viser at arbeidsplanens påvirkning og organisering av elevers og lærereres arbeid og interaksjonsformer i klasserommet også medfø-

rer en del problematiske og utilsiktede konsekvenser. En utilsiktet konsekvens er hvordan arbeidsplanen ser ut til å påvirke elevenes arbeid med oppgaver. Et *instrumentelt syn* på skolearbeid ser ut til å dominere blant elevene i klasse 8a (9a). Elevene omtaler individuelt arbeid med oppgaver på skolen som ”å gjøre lekser”. Når elevene i klasserommet arbeider med oppgaver på arbeidsplanen er de først og fremst opptatt av å bli ferdig med oppgavene på planen, og det faglige innholdet ser ut til å få mindre betydning.

Arbeidsplanen fremstår som *en skriftlig kontrakt* mellom skolen og elevene og angir hva elevene er pålagt å gjøre i løpet av en arbeidsperiode. Dette bidrar til å forsterke individualisering av opplæringen i klasserommet, og gjør det samtidig mer utfordrende for læreren å samle elevene til felles eller kollektivt arbeide. Lærerne gir uttrykk for at elevene blir urolige dersom lærerne bruker for mye tid på felles undervisning i klasserommet, fordi elevene i stedet ønsker å bruke tiden til å gjøre ferdig oppgaver på arbeidsplanen. Elevene på sin side klager over lærere som bruker for mye tid på å gjennomgå felles lærestoff, fordi arbeidsplanen forplikter de på å gjøre ferdig et visst antall oppgaver i løpet av perioden. Elevene gir uttrykk for at læreren ”stjeler” tiden deres, tid som elevene sier de trenger til å gjøre ferdig oppgavene på arbeidsplanen. Analysene peker på at arbeidsplanen bidrar til at det blir brudd mellom lærers undervisning og elevenes individuelle arbeid, og elevenes opplæring fragmenteres. Slik bekrefter også denne studiens funn at arbeidsplanen bidrar til å endre den didaktiske kontrakten (Bergem, 2009) mellom lærer og elev.

Samspeillet mellom lærer og elev

Når nye redskap innføres i ett nytt skoleregime erstattes den tradisjonelle helklassesamtalen som institusjonelt redskap med andre interaksjonsformer. Den ”offentlige” samtalen som helklassesamtalen representerer avløses av mer ”private” samtaler mellom lærer og den enkelte elev. Analysene av lærerarbeidet (6.4) peker på at læreren ofte inntar en passiv rolle når elevene arbeider med arbeidsplanen, delvis ved at læreren trekker seg vekk fra elevene og overlater initiativet til elevene, men også ved at elevene ”velger vekk” og i liten grad selv tar kontakt med lærer. I de situasjonene hvor elevene kan velge hvilke fag de vil arbeide med, kan dette hindre eller vanskeliggjøre en faglig samhandling mellom lærer og elev, fordi læreren ikke har den faglige kompe-

tansen som oppgaven krever (jfr.lærer Bjerkes utsagn om å være til nytte i 6.3.2). Selv om lærer er engasjert i individuell veiledning og oppfølging av enkeltelever slik situasjonen i 6.4.5, Faglig samarbeidspartner illustrerer, innebærer samtidig denne situasjonen at flertallet av elevene må klare seg på egen hånd. Analysene i 6.4 løfter også frem at mye av samhandlingen lærer - elev er knyttet til en *ytre regulering* av elevens atferd, og at samhandlingen i mindre grad er knyttet til det faglige innholdet i oppgavene. Når den offentlige samtalen forsvinner i klasserommet etableres det ingen felles faglig forståelse eller innramming av elevenes arbeid med oppgaver, og elevene blir i stor grad henvist til sin egen forståelse. Elevenes opplevelse av *usikkerhet* i arbeid med oppgaver på individuell basis kommer tydelig til uttrykk i elevintervjuene

Samspeillet mellom elever

I arbeid med oppgaver på arbeidsplanen har elevene mulighet til å samarbeide og på den måten støtte hverandre i læringsarbeidet. Flere av elevene gir uttrykk for at de opplever samarbeid med medelever som positivt. Samtidig peker analysene på at dette samarbeidet er sårbart. *Elevenes muligheter for å etablere samarbeidspartnere, disponibel tid og nytteverdi* er kritiske faktorer i forhold til å inngå i et reelt samarbeid. Når det er elevene selv som velger samarbeidspartnere avhenger et slikt samarbeid av *hvem* elevene velger som samarbeidspartnere, og også i hvilken grad den enkelte elev *blir valgt som samarbeidspartner av medelever*. Elevene ønsker gjerne å samarbeide når de selv opplever å ha faglige utfordringer, samtidig gir de uttrykk for at et slikt samarbeid er tidkrevende og har liten verdi dersom det går på bekostning av den enkelte elevs tid til å gjøre ferdig egne oppgaver. I analysene pekes det på at samarbeid elevene imellom ofte reduseres til et rent instrumentelt samarbeid, hvor samarbeidet består i at elevene skriver av hverandres oppgaver.

7 Det moderne ungdomsskoleklasserommet – mellom tradisjon og fornying

Eit ord
- ein stein
i ei kald elv.
Ein stein til -
Eg lyt ha fleire steinar
skal eg koma yver

Olav H. Hauge *Dropar i austavind (1996)*

Hauge skriver om ordenes betydning, hvordan ord blir steiner å trø på for å komme over en kald elv. Et fag eller et emne som en elev ikke forstår, kan over tid bli til en kald elv som blir umulig å krysse for eleven. Fagene kan også fremstå som kalde elver, ikke bare fordi de oppleves som vanskelige, men fordi selve faget eller emnet oppleves som ”kaldt” eller betydningsløst.

Undervisning og læring i skolen er *institusjonelle fenomen*. Det vil si at både den undervisningen som iverksettes fra skolens side og elevenes læring formes av at det skjer *i* skolen. Hva kjennetegner praksis i det moderne ungdomsskoleklasserommet? Hvordan møter elevene lærestoffet og hvordan samhandler elever og lærer om lærestoffet? Hva er dominerende kommunikative mønstre, aktiviteter og rutiner og hvilke vilkår skaper klasserommets interaksjonsformer for elevers sosialisering og læring *i* skolen? Dette var forskningsspørsmålene som ble stilt innledningsvis i denne studien. Den første organiseringen av det empiriske materialet som presenteres i kapittel fire er knyttet opp mot disse innledende forskningsspørsmålene. Presentasjonen av materialet i form av de ulike leksjonsmønstrene, fellesleksjoner, blandingsleksjoner og arbeidsleksjoner (Sahlström, 1999), antyder at kulturelle script (Stigler & Hiebert, 1999) er i endring og at nye script er i ferd med å utvikles i

klasserommet. Disse nye scriptene er først og fremst knyttet til en tydeligere individualisering av elevenes opplæring. Klassefellesskapet som læringsarena svekkes når opplæringen individualiseres. Hvordan etablere og opprettholde et fellesskap samtidig som den enkelte elev skal ivaretas? Dette er fokus for presentasjon og analyser av empiri i kapittel fem. I kapittel seks settes søkelyset på den individualiserte opplæringen. Hva skjer når nye redskap innføres i ett nytt skoleregime?

Mens analysene i kapittel fire, fem og seks oppsummeres hver for seg i slutten av de enkeltstående kapitlene, er det foreliggende kapittelet en samlende drøfting av noen overordnede tematikker i forhold til det totale materiale. Den oppsummerende drøftingen knyttes til følgende tema; *Det nye skoleregimet, Elevenes møte med lærestoffet, Elevenes ensomhet og En inkluderende skole?*

7.1 *Det nye skoleregimet*

Det moderne klasserommet preges av både tradisjon og endring. Her utfordres etablerte tradisjoner av en neoliberal diskurs om individets rett til selvbestemmelse og frie valg (Apple, 2006; Kvale, 2004). Den første organiseringen av datamaterialet i kapittel 4 viser at tid anvendt til arbeid med oppgaver på individuell basis utgjør nærmere halvparten av den totale undervisningstiden i klasse 8a (9a). Dette inkluderer både arbeidsleksjoner hvor all tid er satt av til individuelt arbeid med oppgaver, og tid anvendt til individuelt arbeid i blandingleksjonene. Individuelt arbeid med oppgaver har alltid vært en sentral arbeidsmåte i skolen, men under det nye skoleregimet endrer denne arbeidsmåten karakter når den rammes inn av begrep som *medbestemmelse, valgfrihet og ansvar for egen læring* (Dovemark, 2004; Ståhle, 2006; Österlind, 1998).

Medbestemmelse, valgfrihet og ansvar for egen læring er ikke nøytrale begrep. Når disse begrepene blir gjort styrende for praksis, skrives elevene inn i noen bestemte forestillinger om hvem de skal eller bør være (Apple, 2006). Elevene i 8a (9a) blir daglig stilt overfor mange valgsituasjoner. Samtidig har skolen og lærerne forventninger om at elevene gjør valgene sine i samsvar med det som er skolens institusjonelle forventninger og målsetninger. Elevene forventes å overta institusjonelle styringsteknikker og å gjøre disse til sine egne (Foucault, 2001; Foucault, 1977; Krejsler, 2002; Popkewitz, 1998). ”Å ta

ansvaret” med å ta ansvar for seg selv og sitt eget læringsprosjekt fremstår som den sentrale spilleregelen, eller the *educational ground rule* (Edwards & Mercer, 1987), som elevene må beherske for å lykkes i det nye skoleregimet. Frihet koplet mot ansvar for egen læring beskrives av Krejsler (2004b) som et *uløselig dilemma*. For å fungere kreves det at både lærere og elever lar seg ”strukturere eller formaterer af de spilleregler, som en pædagogisk retorikk stiller til rådighet” (Krejsler, 2004b, s. 80). Å snakke om ansvar for egen læring blir en særlig autoritær måte å snakke om individualisering på, hevder Krejsler. Når en lærer ”formaterer” egen lærerstil i lys av denne retorikken, legger læreren samtidig føringer for hvordan eleven må ”formaterer” sin elevstil. Posisjonen læreren velger setter eleven i en tilsvarende posisjon. Når lærerne snakker om at elevene ”har et ansvar for å lære”⁶⁴ så er dette ikke et reelt valg, men et valg elevene pålegges.

Et interessant funn i denne studien er det motsetningsfylte mellom idealene som brukes som begrunnelser for innføring av nye redskaper i et nytt skoleregime, og de ”levde erfaringene” slik de kommer til uttrykk gjennom analyser av intervjuene. Mens idealene skaper positive forventinger om at opplæringen tilpasses og legges til rette på en bedre måte for den enkelte elev, fremgår det tydelig av analysene at både lærere og elever strever med å håndtere de vilkårene for undervisning og læring som det nye skoleregimet representerer. Lærerne uttrykker skuffelse over elevene som ikke ”tar” ansvar, mens flere av elevene i sin fortolkning av konteksten er opptatt av friheten de tilbys uten at de samtidig ”tar” ansvaret med å ta ansvar. Hva innebærer egentlig ”ansvaret med å ta ansvar”? Analysene viser at dersom elevene skal kunne ta ansvar for seg selv og sitt eget læringsprosjekt, kreves det at elevene behersker flere sider ved læringsarbeidet. Elevene må kunne planlegge og organisere eget læringsarbeid og disponere tidsressursen på en effektiv måte. Elevene må kunne ”igangsette” og ”drive” seg selv i eget læringsarbeid. I selve arbeidet med de konkrete oppgavene må elevene i stor grad kunne orientere seg i oppgavene på egen hånd, samtidig som de må beherske de ferdighetene som den

⁶⁴ Jfr. lærerutsagn kap. 6, 6.2.2, ”Jeg tenker alltid at det er elevene sitt ansvar å lære. Jeg kan legge til rette, de må spørre, de må ta initiativ (...) Jeg mener de har et ansvar. De får sjansen til å jobbe, de trenger ikke komme her å si at de ikke har hatt tid til å gjøre det arbeidet som de skulle ha gjort for å si det sånn. Og velger de å gjøre noe annet så må de gjøre det hjemme. Og det er jeg ganske klar på”

enkelte oppgaven krever. I sin mest rendyrkede form er det rimelig å hevde at arbeidsmåten i det nye skoleregime hviler på det Beck (2002) beskriver som den neoliberale forestillingen om det selvforsynte eller selvtilstrekkelige individet, "the autarkic self".

I klasserommet medfører retorikken om "ansvar for egen læring" at ansvaret først og fremst plasseres hos eleven og ikke til en overordnet diskusjon av de spillereglene eller den rasjonaliteten (Apple, 2006) som "rammer" inn undervisning og læring i det nye skoleregimet. Når elever og lærere i klasse 8a (9a) gir uttrykk for at arbeidsmåten i det nye skoleregimet ikke fungerer, formuleres dette først og fremst som personlige nederlag og ikke som en kritikk mot de idealene eller begrepene som konstituerer og legitimerer praksis. Idealene eller forestillingene ser ut til å ha slått rot som en "allment acceptert normalitet" (Krejsler, 2004a, s. 10), en normalitet som det i liten grad stilles spørsmål ved. Retorikken knyttet til det nye skoleregimet konstituerer og legitimerer praksis (Giddens, 1997).

Denne studiens funn gir grunn til å problematisere og utfordre forestillingene knyttet til det nye skoleregimet som en allment akseptert normalitet.

7.2 *Elevenes møte med lærestoffet*

I kapittel 1 vises det til Kvernbekk (2001) som diskuterer utdanning som et individuelt gode i lys av begrepene *bytteverdi* og *egenverdi*. Mens bytteverdien knyttes opp mot et utbytte som ligger utenfor selve utdanningen, knyttes utdanningens egenverdi opp til personlig frigjøring, kritisk tenkning og danning. Elevene kommer til skolen med ulike erfaringer og livsbakgrunn. I skolen møter de skolefagene, eller et lærestoff som samfunnet har valgt ut som betydningsfullt for elevene å tilegne seg (Gundem, 1998). Lærestoffet er valgt ut både fordi det skal tjene en bytteverdi og en egenverdi. En av skolens store utfordringer er å skape et møte mellom elevene og lærestoffet, slik at lærestoffet fremstår som et betydningsfullt bidrag til elevens vekst og utvikling.

Hvordan møter elevene lærestoffet i det moderne klasserommet? Den første organiseringen av materialet i kapittel 4 viser at elevene i all hovedsak møter lærestoffet gjennom felles gjennomgang eller felles arbeid i klassen, og gjennom individuelt elevarbeid. Å etablere et fellesskap i klasserommet er prob-

lematisk og utfordrende, fordi elevene har ulike forståelser og ulike utgangspunkt (Norwich, 2008). Et tydelig funn i denne studien er elevenes fremheving av felles arbeid i klasserommet som en betydningsfull læringsarena for den enkelte elev. I kapittel fem knyttes det å etablere og opprettholde et fellesskap opp til Rommetveits begrep om en intersubjektivt etablert her – og – nå dialog (Rommetveit, 1974, 2003), en samtale hvor deltakerne klarer å overskride hverandres egne private verdener og gjennom anvendelsen av språket som medierende redskap forhandler seg frem til en *delvis* felles sosial verden og en *delvis* felles forståelse. Mening og forståelse er ikke noe som er gitt på forhånd, men avhengig av tid, sted og hva deltakerne gjør kjent for hverandre (Rommetveit, 1974). En slik forståelse innebærer at elevene ikke mekanisk kan overta læreboka eller lærerens mening, men at de gjennom meningsskapende dialoger kan tilegne seg kunnskaper ved å anvende og å gi mening til de ordene og begrepene de ”låner” fra læreboka, fra læreren og fra hverandre. Når lærer og elever eksempelvis samtaler om egenskaper ved karbondioksyd i naturfagtimen (5.3.4) og om fornybare og ikke-fornybare ressurser i samfunnsfagtimen (5.3.5), bruker elevene fagspråkene sine ord samtidig som de strever med å gi disse ordene et innhold og en egen aksent (Rommetveit, 2003; Wertsch, 1998). Gjennom de kollektive samtalene som elevene her er deltakere i, synliggjøres strukturer, sammenhenger og begreper som utgjør en del av fagenes eller lærestoffets substansielle innhold. Lærestoffet intergreres i elevenes livsverden eller fremstår som en referanseramme *i forhold* til elevenes livsverden. Ordene og begrepene i fagene er en del av den kollektive kunnskapen som skolen har som mål at eleven skal tilegne seg, men for at ordene skal gi mening må elevene gjøre ordene til sine. Gjennom deltakelse i faglige dialoger hvor sentrale faglige begrep løftes frem og bearbeides i det kollektive rommet blir elevene delaktige i allerede etablerte kunnskaper, samtidig som de også blir gitt muligheter til å tilføre egne bidrag. Ord blir ”steiner å trø på” (Olav H. Hauge).

Forestillingen om den aktive elev som utforsker, konstruerer og bygger opp kunnskap på egen hånd er en del av den pedagogiske arven (Berg, 1999) skolen bærer med seg, og har sitt opprinnelige utspring i reformpedagogiske eller progressive idealer. I kapittel 2 vises det til Edwards & Mercer (1987) som er kritiske til hvordan reformpedagogiske ideer legges til grunn for undervisning eller tilrettelegging av læringsaktiviteter i klasserommet. I stedet for at lære-

ren eksplisitt viser elevene hva oppgavene går ut på, legges det stor vekt på at elevene skal gis anledning til å gjøre oppdagelser på egen hånd. Denne pedagogiske forestillingen hviler på en forståelse av individet som "a psychological individual, a 'lone organism' " og undergraver betydningen av undervisning og læring som deltakelse i kulturelle aktiviteter hevder Edwards & Mercer (1987, s. 38). Hallden (1982) og Bergqvist (1990) er også kritiske til at elevaktivitet som reformpedagogisk prinsipp blir gjort styrende for elevenes læring i klasserommet. Studiene peker på at elevenes arbeid med oppgaver i liten grad gis noen teoretisk forankring eller innramming, og at de spesifikke målene med oppgavene fremstår som uklare og implisitte for elevene. Den aktive elev er også et ideal som søkes ivaretatt gjennom innføring av nye redskaper i et nytt skoleregime. Den aktive elev skal ansøres og stimuleres til egenaktivitet gjennom "muligheter til medbestemmelse, muligheter til å disponere sin egen tid, muligheter til å bestemme når jeg skal gjøre hva" (jfr. utsagn i lærerintervju 6.1). Når arbeidsplanen som redskap innføres som en del av den sosiale praksisen i klasserommet individualiseres opplæringen, og analysene viser at kommunikative mønstre endres. Den offentlige samtalen som heklasesamtalen representerer avløses av mer privatiserte samtaler, og mulighetene for kollektiv meningsutveksling og meningsskapning reduseres. Analysene peker også på at elevenes individuelle arbeid med oppgaver i klasserommet sjeldent oppsummeres kollektivt i klasserommet, eller settes inn i en større helhetlig sammenheng. Elevene fortolker arbeidsplanen først og fremst som en kvantitativ mengde med oppgaver de blir pålagt å ferdigstille innen en viss periode, og i arbeidet med oppgavene er elevene mer opptatt av å bli ferdige enn å fordype seg i det faglige innholdet.

Analysene i denne studien viser at den individualiserte opplæringen ser ut til å forsterke *et instrumentelt syn* på skolearbeid hos elevene og en *instrumentell forståelse* av skolefagene. I klasserommet er det først og fremst den kollektive innrammingen hvor elevene inviteres til deltakelse gjennom meningsutveksling og meningsskapning som ser ut til å skape muligheter for *kritisk tenkning* og *danning* i møte med lærestoffet.

7.3 *Elevenes ensomhet*

Elevenes fremheving av fellesskapet som betydningsfull læringsarena er et interessant funn i denne studien, i lys av at det fra skolens side legges til rette

for en tydeligere vektlegging av individualisering av elevens opplæring gjennom innføring av arbeidsplan og obligatoriske studietimer. Analysene i kapitler 4, 5 og 6 peker på et misforhold mellom elevenes forestillinger eller kulturelle script (Stigler & Hiebert, 1999) for undervisning og læring, og de forestillingene som arbeidsmåten i det nye skoleregimet knyttes opp mot. ”Det beste er når læreren gjør det sammen med oss, i stedet for å gi oss lekseplanen” sier Erlend i elevintervjuet når han blir spurt om hva han selv opplever som den viktigste støtten til egen læring i klasserommet. Erlends utsagn kan tolkes som et uttrykk for Erlends ”levde erfaring” som elev i det moderne ungdomsskoleklasserommet. Erlends utsagn er valgt ut fordi det illustrerer ”levde erfaringer” slik de også kommer til uttrykk hos de andre elevene i denne studien. I analysene i kapittel 6 pekes det på at elevenes individuelle arbeid med oppgaver fremstår som et usikkert prosjekt, hvor elevenes usikkerhet er knyttet til *fravær av støtte* i forhold til eget læringsarbeid.

I det moderne klasserommet forsterkes reformpedagogiske ideers vektlegging av det enkelte barns interesser og forutsetninger som utgangspunkt for opplæringen gjennom den neolibérale bevegelses fremheving av individets rett til selvbestemmelse og muligheter til å velge på eget grunnlag. En konsekvens av et sterkt individorientert fokus, hvor elevens eller deltakerens behov settes i sentrum, er at en felles, tradisjonsbasert faglighet forkastes (Kvale, 2004). MacIntyre (1988) hevder at liberalismen selv er blitt en dominerende tradisjon, uten at selve de grunnleggende prinsippene i liberalismen utfordres⁶⁵. Innenfor en liberal eller neoliberal rasjonalitet blir det problematisk å argumentere *for* et tradisjonsbasert faglig klassefelleskap, fordi et slikt fellesskap ikke lar seg forene med begreper som valgfrihet, medbestemmelse, individuell tilpasning og differensiering. Å etablere og opprettholde et tradisjonsbasert faglig fellesskap i klasserommet blir i lys av en liberal og neoliberal retorikk en selvmotsigelse, for hvordan skal en kunne ivareta de *ulike* elevens interesser innenfor et tradisjonsbasert faglig fellesskap? Som en av lærerne i denne studien uttrykker det ”Man skal liksom tilfredsstillte alle behov, det er jo ikke

⁶⁵ ”Liberalism,..., does of course appear in contemporary debates in a number of guises and in so doing is often successful in preempting the debate by reformulating quarrels and conflicts with liberalism, so that they appear to have become debates within liberalism, putting in question this or that particular set of attitudes or policies, but not the fundamental tenets of liberalism with respect to individuals and the expression of their preferences”(MacIntyre, 1988, s. 392)

like lett”⁶⁶. Forestillingen om at den enkelte elevs behov tilfredstilles gjennom en individualisert opplæring er dominerende.

I kapittel fem analyseres klasserommet som *fremtredelsesrom* (Arendt, 1996), og hvordan klasserommet som fremtredelsesrom kan skape muligheter for *handling*. Arendt understreker betydningen av den enkeltes frihet, men er kritisk til liberalismens forståelse av frihet som en del av individets naturgitte utrustning. For Arendt er frihet et unaturlig fenomen, og det først og fremst gjennom samhandling med andre mennesker at vi kan opparbeide den friheten som utgjør en del av vår egenart. Arendt hevder at det er gjennom tale og handling at vi trer frem som mennesker. En forutsetning for handling er at det er andre mennesker til stede, og at disse ikke er identiske med en selv. En handling krever et fremtredelsesrom, eller et offentlig rom. Arendt beskriver fremtredelsesrommet eller det offentlige rommet som en felles verden som ”samler mennesker og forhindrer samtidig at de så å si faller over hverandre” (1996, s. 65). Elevene i denne studien løfter frem de kollektive samtaleene i klasserommet hvor de inviteres til deltakelse gjennom meningsutveksling og meningsskaping. Situasjonene er betydningsfulle fordi elevene opplever at de får faglig støtte i bearbeidelsen av lærestoffet, og at dette reduserer elevenes usikkerhet (Wood et al., 1976). Situasjonene er også betydningsfulle fordi elevene selv får komme til uttrykk og bidra til å skape mening og forståelse i forhold til lærestoffet, og fordi de opplever respons fra *andre* (Arendt, 1996). Elevenes ulikheter blir i denne sammenhengen en betydningsfull og ikke nødvendigvis problematisk dimensjon ved fellesskapet.

7.4 *En inkluderende skole?*

Den norske skolen skal være en inkluderende skole. Dette er sammen med likeverdig og tilpasset opplæring overordnede prinsipp for skolens virksomhet.

”Likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper i skolen. Det betyr at opplæringen må være tilgjengelig for alle, og at alle skal få gode muligheter for læring, mestring og utvikling” (St.meld.nr.30 (2004-2005), s. 85)

⁶⁶ Se kap.5, 5.2.1.

Selve begrepet om en inkluderende skole og en inkluderende opplæring ble først introdusert i L-97. ”For å kunne ta omsyn til ulikskap i bakgrunn og føresetnader hos elavane må einsskapskulen vere eit romsleg og inkluderande fellesskap” (*Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*, 1996, s. 57). Enhetsskoletanken om en felles offentlig skole med et felles lærestoff for alle elever kan følges tilbake helt til midten på 1880-tallet. Man ønsket allerede da en skole som skulle være ”et effektivt middel til nasjonsbygging i betydning sosial utjevning og sosial likhet” (Telhaug & Mediås, 2003, s. 74). Også i dag er sosial utjevning en uttalt målsetning for skolens virksomhet (St.meld.nr.31 (2007-2008))⁶⁷, og argumentasjonen for innføring av L-06 var blant annet at enhetsskolen ikke i tilstrekkelig grad klarte å utjevne de sosiale forskjellene mellom elever i grunnskolen.

I innledningen vises det til at undervisning og læring i skolen er institusjonelle fenomen og at å være elev innebærer å være deltaker i det spesialiserte praksisfellesskapet skolen som institusjon representerer (Säljö, 2006). Gjennom deltakelse i sosiale praksiser og ved å ta i bruk kulturelle redskaper som er tilgjengelige blir vi delaktige i etablerte kunnskaper og ferdigheter. I lys av dette perspektivet kan skolen beskrives som inkluderende når den skaper eller gir muligheter for deltakelse, og tilsvarende kan skolen beskrives som ekskluderende når den begrenser eller hindrer elevenes muligheter for deltakelse.

Denne studiens formål har vært å se på hvilke vilkår for elevers læring og sosialisering som skapes gjennom klasserommets interaksjonsformer. I de empiriske kapitlene rettes søkelyset mot elevenes muligheter for deltakelse innenfor det som i det moderne ungdomsskoleklasserommet fremstår som dominerende interaksjonsformer. Det tradisjonsbaserte faglige fellesskapet i klasserommet har i alle læreplanene vært kritisert fordi det fremstår som ekskluderende for flere av elevene. I kapittel fem settes søkelyset på elevers deltakelse i et klassefellesskap. Det er utfordrende å etablere og opprettholde et fellesskap i klasserommet som oppleves som *felles*. Med utgangspunkt i Rommetveit (1974, 2003) argumenteres det for at fellesskapet alltid vil være basert på en *delvis* felles sosial verden og en *delvis* felles forståelse. Et slikt

⁶⁷ ”Regjeringen har som mål at alle skal ha like muligheter til å utnytte sine evner og nå sine mål, uavhengig av sosial bakgrunn. Utdanningssystemet må derfor ha høy kvalitet og bidra til å utjevne sosiale forskjeller” (St.meld.nr.31 (2007-2008), s. 5)

fellesskap er ikke gitt, men må etableres på nytt og på nytt i hver enkelt situasjon (Wright, 2000). Analysene av situasjonene som presenteres i kapittel 5 viser hvordan et faglig fellesskap etableres og utvikles innenfor en mer tradisjonell felles gjennomgang av lærestoffet, hvor IRE/IRF sekvenser *koples på hverandre til en mer sammenhengende helhet*. Når lærer gjennomgår substantivbøying i nynorsk, går inn som deltaker i elevenes diskusjon om karbondioksydforsøket i naturfag, gjennomgår en læreboktekst om naturressurser og oppsummerer andre verdenskrig som forberedelser til en prøve, tydeliggjør lærer vesentlige aspekt ved lærestoffet gjennom å løfte frem sentrale begrep og sette ting inn i en sammenheng i samhandling *med* elevene. Alexander skriver i oppsummeringen av *Five Cultures*,

”The talk that takes place between teacher and pupil - and less commonly among pupils themselves – is not merely a vehicle for the exchange of information. It is a vital tool for learning” (Alexander, 2001, s. 430)

Når elevene fremhever arbeidet i fellesskap kan dette tolkes som at det er gjennom dette arbeidet elevene opplever at de *lærer å bli deltakere i det spesialiserte fellesskapet som skolen representerer*. Elevene enkultureres (Alexander, 2001; Cole, 2003) gjennom interaksjon med kulturelle redskaper som gjøres tilgjengelige i praksisfellesskapet. Elevene inkluderes som deltakere i det spesialiserte praksisfellesskapet skolen representerer *gjennom deltakelse* i intersubjektivt etablerte dialoger (Rommetveit, 1974) i møte med et tradisjonsbasert faglig innhold (Kvale, 2004). Analysene peker videre på at lærers *respons*, sammen med lærers anvendelse av ulike samtalestrukturer er avgjørende i å etablere og opprettholde et slikt fellesskap. På grunnlag av analysene i kapittel fem argumenteres det for at det er mulig å etablere faglige fellesskap som *kan være inkluderende* og gi rom for de *ulike* elevene.

I kapittel seks settes søkelyset på den individorienterte innrammingen av elevenes opplæring som viser seg i det empiriske materialet, og denne knyttes til innføring av nye redskaper i et nytt skoleregime. I det nye skoleregimet hentes argumentasjonen om en tydeligere individualisering av elevenes opplæring fra en neoliberal retorikk. Individets rett til selvbestemmelse og frie valg (Apple, 2006; Beck & Beck-Gernsheim, 2002; Giddens, 1997) er grunnleggende pri-

sipp, og den enkelte elevs interesser og forutsetninger, eller enkeltindividet, settes i sentrum for opplæringen. Elevene kan innenfor det nye skoleregimet ikke lenger lene seg på ”tradisjonens kollektive vanedannelse” (Beck & Beck-Gernsheim, 2002), men må i større grad etablere egne rutiner i forhold til å ”ramme inn” seg selv og sitt eget læringsarbeid. Analysene i kapittel seks viser tydelig at elevene strever med denne oppgaven, og at nye regler og tradisjoner for kommunikasjon som vokser frem ser ut til å virke begrensende på muligheter for deltakelse for flere av elevene. Implisitt innenfor retorikken knyttet til det nye skoleregimet skapes det forventninger om at elevene på fritt grunnlag er i stand til å gjøre kvalifiserte valg ut ifra egne evner og forutsetninger. På hvilket grunnlag er elevene ment å velge ut ifra? For Erlend og Helene medfører eksempelvis noen av valgene de tar at de *diskvalifiserer* seg selv som deltakere. Når den enkelte elevs interesser og forutsetninger settes i sentrum for opplæringen gis det nye muligheter for elevene. Samtidig øker risikoen (Beck, 2004; Giddens, 1997). Slik blir det å være elev i det nye skoleregimet et sårbart prosjekt.

En inkluderende skole er en skole som er ment å gi rom for elevenes mangfold, samtidig som den har som mål å utjevne sosiale forskjeller. Feltarbeidet i denne studien ble utført samtidig som L-06 ble innført som ny læreplan i norsk grunnskole. I L-06 erstattes enhetsskolen med begrepet om fellesskolen. Fellesskolen skal, som enhetsskolen, ” bygge på og ivareta mangfoldet i elevenes bakgrunn og forutsetninger” (*Læreplanverket for Kunnskapsløftet*, Midlertidig utgave 2006, s. 31). Bachmann og Haug (2006) hevder at L-06 representerer en forsterkning av formale dannelsesperspektiv og argumenterer for at elevenes kompetanse i L-06 knyttes til ”utvikling av elevenes individuelle krefter og ikke til utvikling av en fellesskapsidentitet (2006, s. 32). Også Aasen (2010) er kritisk til hvordan likeverdbegrepet innenfor Kunnskapsløftets fellesskole refererer til ”formallikhet i betydningen like muligheter til å motta og til en viss grad velge individuelt tilpassede undervisnings- og utdanningstilbud” (2010, s. 77). Aasen (2010) hevder videre at en ensidig dyrking av individperspektivet ikke lar seg forene med målsetningen om sosial utjevning. En inkluderende skole som har som mål å utjevne sosiale forskjeller kan ikke argumentere for formallikhet som prinsipp for elevenes opplæring. I innledningskapittelet vises det til diskusjonen om betydningen av elevenes hjemmebakgrunn for å lykkes i den norske skolen

(Kjærnsli, 2007; Opheim, 2004; Rønning, 2010), og hvor økt vekt på elevaktive undervisningsformer, prosjektarbeid og arbeidsplanmetodikk blir beskrevet som faktorer som bidrar til å forsterke effekten av hjemmebakgrunn. Når Erlend og Helene kan gjøre valg som bidrar at de diskvalifiserer seg som deltakere, hvem har ansvaret?

Denne studiens funn gir grunn til å støtte Aasens utsagn. Analysene viser at en individorientert praksis hvor innføring av nye redskaper koples sammen med valgfrihet, medbestemmelse og ansvar for egen læring, bidrar til å begrense eller hindre elevers muligheter for deltakelse. En konsekvens blir at elever *ekskluderes* fremfor å inkluderes i skolens virksomhet.

7.5 *Refleksjoner over studiens funn*

Säljö har et viktig poeng når han skriver at formalisert undervisning alltid har et janusansikt, ”vellykket og mislykket interaksjon, forståelse og ikke forståelse av kunnskapsinnhold, framgang og motgang for elever blir skapt gjennom de samme kommunikative aktivitetene (2001, s. 212). Mens noen aktiviteter kan skape framgang hos noen av elevene, kan de samme aktivitetene samtidig bidra til at andre elever mislykkes.

Formålet med denne studien har vært å belyse interaksjonsformer i det moderne ungdomskoleklasserommet og hvordan disse skaper muligheter og begrensinger for elevers læring og sosialisering i skolen. Klasserommet er en kompleks arena (Doyle, 1986). I studien er noen forhold belyst, mens andre, vesentlige sider, er valgt vekk. Presentasjon og analyser av empiri i kapittel 4, 5 og 6 er organisert rundt det som fremstår som signifikante aspekt i dette empiriske materialet og utgjør til sammen ”fortellingen” (Yin, 2009) om *Å lære å kommunisere i det moderne klasserommet*. All undervisning i skolen er formalisert undervisning, fordi den finner sted innenfor skolen som institusjon. Formalisert undervisning er situerte kommunikative praksiser, eller tradisjoner og regler for kommunikasjon som har utviklet seg over tid og som tilbyr elevene noen spesifikke måter å lære på. Å lære *i* skolen er for eleven dermed ikke identisk med elevens læring på andre arenaer. I hvilken grad elevene lykkes eller mislykkes *i* skolen har sammenheng med hvordan elevene mestrer institusjonelle former for kommunikasjon (Säljö, 2001). Et sentralt spørsmål blir dermed hvordan elevene innvies i, eller lærer å mestre og forstå

institusjonelle former for kommunikasjon som de forventes å håndtere og samtidig nyttegjøre seg av.

En gjennomgående diskusjon i denne avhandlingen har vært det problematiske forholdet mellom etablerte og ”nye” interaksjonsformer i det moderne klasserommet. Denne diskusjonen handler om noe mer enn ”best practice” og ”what works” (Biesta, 2007), og i større grad om hvilke rasjonaliteter som legges til grunn for elevenes opplæring. Et tydelig funn i avhandlingen er hvordan innføring av nye redskaper i et nytt skoleregime endrer elevenes vilkår for læring og sosialisering. For noen av elevene i klasse 8a (9a) representerer dette muligheter som de er i stand til å utnytte til sin fordel, mens for andre elever reduseres eller vanskeliggjøres mulighetene til å lykkes. Satt på spissen kan en si at det nye skoleregimet gjør noen elever i klasse 8a (9a) til vinnere, og andre til tapere. Slik fremstår innføringen av nye redskaper i det nye skoleregimet med et virkelig janusansikt. Analysene av den formaliserte fellesundervisningen i klasserommet viser at også denne fremstår med et janusansikt, jfr. situasjonene som presenteres i 5.3.1 og 5.3.2. hvor undervisningen *ikke* fremstår som *felles*. Som det påpekes i innledningen til kapittel 5 var det mange slike situasjoner i klasserommet, hvor elevene trakk seg ut av det som var ment å være felles aktiviteter og hvor det *ikke* ble etablert et fellesskap. Til tross for disse situasjonene, eller kanskje i lys av disse, løftes fellesskapet frem som en betydningsfull lærings- og sosialiseringarena av elevene.

I det moderne klasserommet utfordres et tradisjonsbasert faglig fellesskap av en neoliberal diskurs knyttet til den enkeltes rett til å ivareta egne individuelle interesser. Avhandlingen stiller kritiske spørsmål ved forestillingene eller rasjonaliteten denne retorikken knyttes opp mot (Apple, 2006; MacIntyre, 1988), og de vilkårene som skapes for elevers læring og sosialisering. En slik rasjonalitet har *den rasjonelle eleven som utgangspunkt* for tilretteleggingen av elevenes opplæring, og hviler på en forståelse av individet som a ’lone organism’(Edwards & Mercer, 1987) og som selvtilstrekkelig (Beck & Beck-Gernsheim, 2002). På dette grunnlag argumenteres det for at et *faglig fellesskap* må *revitaliseres* i klasserommet, i betydningen av *et intersubjektivt fellesskap* (Arendt, 1996; Rommetveit, 1974, 2003) hvor det gis rom for *meningsskaping og meningsutveksling* og hvor elevene lærer å kommunisere gjennom deltakelse i fellesskapet.

Referanser

- Alexander, R. J. (2001). *Culture and pedagogy: international comparisons in primary education*. Oxford: Blackwell.
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. [Lund]: Studentlitteratur.
- Apple, M. W. (2006). *Educating the "right" way: markets, standards, God, and inequality*. New York: Routledge.
- Arendt, H. (1996). *Vita activa: det virksomme liv*. Oslo: Pax.
- Asplund, J. (1987). *Det sociala livets elementära former*. Göteborg: Korpen.
- Atkinson, P., & Hammersley, M. (2000). Ethnography and participant observation. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (red.), *Handbook of qualitative research* (s. 248 - 261). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Bachmann, K. E., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda.
- Bachtin, M., & Holquist, M. (1981). *The dialogic imagination: four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bateson, G., & Nake, B. (2005). *Mentale systemers økologi: skridt i en utvikling*. København: Akademisk Forl.
- Beck, U. (2004). *Risikosamfundet - på vej mod en ny modernitet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (2002). *Individualization: institutionalized individualism and its social and political consequences*. London: SAGE.
- Berg, G. (1999). *Skolekultur: nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Berg, G., & Wallin, E. (1983). *Skolan i ett utvecklingsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergem, O. K. (2009). *Individuelle versus kollektive arbeidsformer: en drøfting av aktuelle utfordringer i grunnskolen*. Unipub forl., Oslo.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1967). *The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge*. Harmondsworth: Penguin.
- Bergqvist, K. (1990). *Doing schoolwork: task premisses and joint activity in the comprehensive classroom*. Linköping University, (Akademisk avhandling) Linköping.
- Bergqvist, K., & Säljö, R. (2004). Learning to plan. A study of reflexivity and discipline in modern pedagogy. I J. L. v. d. Linden & P. Renshaw (red.), *Dialogic learning: shifting perspectives to learning, instruction, and teaching* (s. 109-124). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Bernstein, B. (1973). *Class, codes and control*. London: Routledge & Kegan Paul.

- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. London: Taylor & Francis.
- Biesta, G. (2004). Against learning Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*, vol. 24, 70-82
- Biesta, G. (2007). Why "What works" won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational theory*, 57(1), 1-22.
- Blumer, H. (1954). "What is wrong with social theory?". *American Sociological Review*(19), 3-10.
- Brown, J. R. (1996). *The I in Science Training to utilize Subjectivity in research*. Oslo: Scandinavian University press.
- Bruner, J. S. (2006). Celebrating divergence: Piaget and Vygotsky. I *In Search of pedagogy Volume II The selected works of Jerome S. Bruner* (s. 187-198). London: Routledge world library of EDUCATIONALISTS.
- Bruner, J. S., & Aukrust, V. G. (1997). *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Cazden, C. (1986). Classroom Discourse. I M. C. Wittrock (red.), *Handbook of research on teaching: a project of the American Educational Research Association* (s. 432 - 463). New York: Macmillan.
- Chaiklin, S. (2003). The Zone of Proximal development in Vygotsky's Analysis of Learning and Instruction. I A. Kozulin (red.), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (s. 39-64). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cole, M. (2003). *Kulturpsykologi*. København: Reitzel.
- Dale, E. L. (2005). *Kunnskapsregimer i pedagogikk og utdanningsvitenskap*. Oslo: Abstrakt forl.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforl.
- Dalland, C. (2007). *Du skal vite litt om energi: bruk av læringsmål på elevenes arbeidsplaner*. Universitetet i Oslo, Oslo.
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky and Pedagogy*. London: RoutledgeFalmer.
- Daniels, H. (2009). Vygotsky and inclusion. I P. Hick, R. Kershner & P. Farrell (red.), *Psychology for inclusive education: new directions in theory and practice* (s. 24-37). London: Routledge.
- Delamont, S., & Hamilton, D. (1993). Revisiting classroom research: a continuing cautionary tale. I M. Hammersley (red.), *Controversies in classroom research: a reader* (s. 25-43). Buckingham: Open University Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.

- Dewey, J. (1997). *Experience & Education*. New York: Touchstone.
- Dovemark, M. (2004). *Ansvar - flexibilitet - valfrihet: en etnografisk studie om en skola i förändring*. Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. I M. C. Wittrock (red.), *Handbook of research on teaching* (3rd utg.). New York: McMillan.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal : I samarbeid med NAVFs program for utdanningsforskning.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forl.
- Edwards, D., & Mercer, N. (1987). *Common knowledge: the development of understanding in the classroom*. London: Methuen.
- Englund, T. (1997). Undervisning som meningserbjudande. I M. Uljens (red.), *Didaktik: teori, refleksjon og praktik* (s. 120-145). Lund: Studentlitteratur.
- Erickson, F. (1996). Going for the zone: the social and cognitive ecology of teacher - student interaction in classroom conversation. I D. Hicks (red.), *Discourse, learning, and schooling* (s. 29 - 62). Cambridge: Cambridge University Press.
- Erickson, F., Shultz, J., & Shultz, J. J. (1982). *The counselor as gatekeeper: social interaction in interviews*. New York: Academic Press.
- Faubion, J. D. (red.). (2001). *Michel Foucault power the essential works 3*. London: Allen Lane.
- Flewitt, R. (2006). Using video to investigate preschool classroom interaction: education research assumptions and methodological practices. *Visual communication* <http://vcj.sagepub.com>, 5;25, 25 -50.
- Foros, P. B. (1989). *Læring av ansvar: fra handling til holdning*. [Oslo]: Universitetsforlaget.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: the birth of the prison*. London: Allen Lane.
- Fuglestad, O. L. (2007). *Tett på praksis: innføring i pedagogisk feltforskning*. Bergen: Fagbokforl.
- Gadamer, H.-G. (2003). *Forståelsens filosofi: utvalgte hermeneutiske skrifter*. Oslo: Cappelen.
- Gibson, J. J. (1986). *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Giddens, A. (1996). *Modernitet og selvidentitet: selvet og samfundet under sen-moderniteten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Giddens, A. (1997). *Modernitetens konsekvenser*. Oslo: Pax.

- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Grøver Aukrust, V. (2003). Samtaledeltakelse i norske klasserom - en studie av deltakerstrukturer og samtalebevegelser. I K. Klette (red.), *Klasserommets praksisformer etter Reform 97* (s. 77-110). Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Gundem, B. B. (1998). *Skolens oppgave og innhold: en studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforl.
- Gustavsson, B. (2004). Grundad Teori. I B. Gustavsson (red.), *Kunskapande metoder: inom samhällsvetenskapen* (s. 211-237). Lund: Studentlitteratur.
- Hallden, O. (1982). *Elevernas tolkning av skoluppgiften: en beskrivning av elevers förhållningssätt till läraresfrågor*. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Hammersley, M. (1990). *Reading ethnographic research: a critical guide*. London: Longman.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hansen, J. T., & Nielsen, K. (1999). Stilladser og Læring: et forsøk på afklaring. I J. T. Hansen & K. Nielsen (red.), *Stilladsering: - en pædagogisk metafor* (s. 9-41). Århus: Klim.
- Hanssen, B., & Helgevold, N. (2003). *Tilpasset opplæring Undervisning og læring som samspill mellom lærer og elev.* : Høgskolen i Stavanger.
- Hargreaves, D. H. (1967). *Social relations in a secondary school*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Haug, P. (2003). *Evaluering av Reform 97: sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Haug, P. (2006). *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning: kva skjer i klasserommet?* [Bergen]: Caspar forl.
- Helgevold, N. (2003). Ja til undervisning som samspill mellom lærer og elev omkring elevenes læring. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*(5-6), 364-370.
- Hjardemaal, F., Tveit, K., & Kleven, T. A. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. [Oslo]: Unipub.
- Haavind, H. (2000). *Kjønn og fortolkende metode: metodiske muligheter i kvalitativ forskning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Jensen, A.-M. (1999). *Oppvekst i barnets århundre: historier om tvetydighet*. Oslo: Ad notam Gyldendal.

- Karlsen, G. E. (2006). *Utdanning, styring og marked: norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Universitetsforl.
- Kjærnsli, M. (2007). *Tid for tunge løft: norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo: Universitetsforl.
- Klette, K. (2003a). *Evaluerings av Reform 97 Klasserommets praksisformer etter reform 97*. Oslo: Universitetet i Oslo Pedagogisk Forskningsinstitutt.
- Klette, K. (2003b). Lærernes klasseromsarbeid; Interaksjons- og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97. I K. Klette (red.), *Klasserommets praksisformer etter Reform 97* (s. 39-76). Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Klette, K. (2007). Bruk av arbeidsplaner i skolen -et hovedverktøy for å realisere tilpasset opplæring? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 91, 344-358.
- Klette, K. (red.). (1998). *Klasseromsforskning - i spenningsfeltet mellom systematiskobservasjon og etnografiske nærstudier*.
- Kleven, T. A. (1998). Systematisk observasjon som tilnærning til klasseromsforskning. In Å. L. Strømnes (red.) (s. 36-56).
- Kozulin, A. (2003). Psychological Tools and Mediated Learning. I A. Kozulin, B. Gindis, A. V. S. & S. M. Miller (red.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context* (s. 15-39). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V. S., & Miller, S. M. (red.). (2003). *Vygotsky's Educational Theory in Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krejsler, J. (2002). *Læring, magt og individualitet: når pædagogik iscenesættes som selvbestemmelse*. København: Gyldendal Uddannelse.
- Krejsler, J. (2004a). *Pædagogikken og kampen om individet: kritisk pædagogik, ny inderlighed og selvets teknikker*. København: Hans Reitzel.
- Krejsler, J. (2004b). Pædagogiske spil med personligheden som indsats. *Om den lærende, selvets teknikker og muligheder for at tænke anderledes*. I *Pædagogikken og kampen om individet: kritisk pædagogik, ny inderlighed og selvets teknikker* (s. 63-88). København: Hans Reitzel.
- Kress, G., Jewitt, Carey, Bourne, Jill, Franks, Anton, Hardcastle, John, Jones, Ken, Reid, Euan. (2005). *English in Urban Classrooms A multimodal perspective on teaching and learning*. London: RoutledgeFalmer.
- Kullberg, B. (2004). *Etnografi i klassrummet* (2. oppl. utg.). Lund: Studentlitteratur.

- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kvale, S. (2004). Frigørende pedagogik som frigørende til forbrug. I J. Krejsler (red.), *Pædagogikken og kampen om individet: kritisk pædagogik, ny inderlighed og selvets teknikker* (s. 32-62). København: Hans Reitzel.
- Kvernbekk, T. (2001). *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse: insidere, teoriformer og praksis*. Bergen: Fagbokforl.
- Lie, S. (2001). *Godt rustet for framtida?: norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. [Oslo]: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Lie, S. (2008). PISA+: Lærings- og undervisningsstrategier i skolen *Program Kunnskap, utdanning og læring - KUL* Lastet, fra <http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?c=Page&pagename=ForskningsradetNorsk%2FHovedsidemal&cid=1175003277667&queryString=Pisa%2B&spell=true&filters=cssitenam%2C%21ForskningsradetEngelsk%2C%2Clangcodes%2Cno&isglobalsearch=true&configuration=nfrsearchersppublished>
- Lindblad, S., & Sahlström, F. (1998). Klasserumsforskning. En oversikt med fokus på interaksjon og elever. I J. Bjerg (red.), *Pædagogik: en grundbog til et fag* (s. 224-257). København: Hans Reitzel.
- Lindblad, S., & Sahlström, F. (1999). Gamla mönster och nya gränser Om ramfaktorer och klassrumsinteraktion. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 4(1), 73-92.
- Lindgren, A.-L., & Sparrman, A. (2003). Om att bli dokumenterad: Etiska aspekter på förskolans arbete med dokumentation. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1-2), 59 -70.
- Lindqvist, G. (1999). *Vygotskij och skolan: texter ur Lev Vygotskij's Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. [Lund]: Studentlitteratur.
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) av 17.07. 1998. Lastet, fra <http://www.lovdato.no/all/nl-19980717-061.html>
- Lundgren, U. P. (1972). *Frame factors and the teaching process: a contribution to curriculum theory and theory of teaching*. Stockholm.
- Lundgren, U. P. (1977). *Model analysis of pedagogical processes*. Lund: Gleerup.
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. (1996). Oslo: Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement.

- Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. (Midlertidig utgave 2006). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- MacIntyre, A. (1988). *Whose justice? Which rationality?* London: Duckworth.
- McDermott, R. P. (1993). The acquisition of a child by a learning disability. I J. Lave & S. Chaiklin (red.), *Understanding practice: perspectives on activity and context* (s. 269-305). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: social organization in the classroom*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Mehan, H. (1997). Students' interactional competence in the classroom. I O. A. Vasquez, M. Cole & Y. Engeström (red.), *Mind, culture, and activity: seminal papers from the Laboratory of Comparative Human Cognition* (s. 235-240). Cambridge: Cambridge University Press.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Mills, C. W. (1967). *The sociological imagination*. London: Oxford University Press.
- Moen, T. (2004). *"Kids need to be seen": a narrative study of a teacher's inclusive education*. Norwegian University of Science and Technology, Faculty of Social Science and Technology Management, Department of Education, Trondheim.
- Morse, J. M. (1994). Designing Funded Qualitative Research. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (red.), *Handbook of Qualitative Research* (s. 220-234). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Mortimer, E. F., & Wertsch, J. V. (2003). The Architecture and Dynamics of Intersubjectivity in Science Classrooms. *Mind, Culture & Activity*, 10(3), 230-244.
- Munthe, E. (2006). Visuell analyse: et mangfold av muligheter (s. S. 175-198).
- Myhre, R. (1996). *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. [Oslo]: Ad notam Gyldendal.
- Mønsterplan for grunnskolen M87*. (1987). Oslo: Kirke- og utdanningsdepartementet og H. Aschehoug & Co.
- Naeslund, L. (2005). Morgondagens pedagogik - modifierad privatundervisning? I E. Österlind (red.), *Eget arbete - en kameleont i klassrummet Perspektiver på ett arbetssätt från förskola til gymnasium*. Lund: Studentlitteratur.
- Nevøy, A. (2007). *En analyse av spesialpedagogikkens institusjonelle selvforståelse*. Universitetet i Stavanger, Det humanistiske fakultet, Institutt for allmennlærerutdanning og spesialpedagogikk, Stavanger.

- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikci, N., Wendt, R. E., & Østergaard, S. (2008). Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole. Lastet, fra http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/rapporter/2008/kompetanser-hos-larere-som-forer-til-lar.html?id=509341&epslanguage=NO
- Norwich, B. (2008). *Dilemmas of difference, inclusion and disability : international perspectives and future directions*. London: Routledge.
- Opheim, V. (2004). *Equity in education: country analytical report : Norway*. Oslo: NIFU STEP.
- Paulgaard, G. (1997). Feltarbeid i egen kultur: innenfra, utenfra eller begge deler? I E. Fossåskaret, O. L. Fuglestad & T. H. Aase (red.), *Metodisk feltarbeid: produksjon og tolkning av kvalitative data* (s. 70-93). Oslo: Universitetsforl.
- Popkewitz, T. S. (1998). *Struggling for the soul: the politics of schooling and the construction of the teacher*. New York: Teachers College Press.
- Popkewitz, T. S., & Brennan, M. (1998). *Foucault's challenge: discourse, knowledge, and power in education*. New York: Teacher's College Press.
- Rogoff, B. (1993). *Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers*. Chicago.
- Rommetveit, R. (1974). *On message structure: a framework for the study of language and communication*. London: Wiley.
- Rommetveit, R. (1979). On the architecture of intersubjectivity. I R. Rommetveit & R. M. Blakar (red.), *Studies of language, thought and verbal communication* (s. 93-108). London: Academic Press.
- Rommetveit, R. (1991). Epistemic responsibility in human communication. I H. Rønning & K. Lundby (red.), *Media and communication: readings in methodology, history and culture* (s. 13-30). Oslo: Norwegian University Press.
- Rommetveit, R. (2003). On the Role of "a Psychology of the Second Person" in Studies of Meaning, Language, and Mind. *Mind, Culture & Activity*, 10(3), 205-218.
- Rønning, M. (2010). *Who benefits from homework assignment?*
- Sahlström, F. (1999). *Up the hill backwards : on interactional constraints and affordances for equity-constitution in the classrooms of the Swedish comprehensive school*. (Akademisk avhandling) Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Sahlström, F. (2001). Likvårdighetens produktionsvillkor. I S. Lindblad & F. Sahlström (red.), *Interaktion i pedagogiska sammanhang* (s. 91-110). Stockholm: Liber.

- Sahlström, F. (2008). Från Lärare Till Elever, Från Undervisning till Lärande - utvecklingslinjer i svensk, nordisk och internationell klassrumsforskning. In V. rapportserie (red.) (Vol. 9:2008). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Severud, J., & Hofvind, T. (2007). *Apologi for tavlen og andre fotnoter*. [Bergen]: Jon Severud og Trond Hofvind.
- Sfard, A. (1998). Om Two Metaphors for Learning and the Danger of Choosing Just One. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13.
- Silverman, D. (1985). *Qualitative methodology and sociology: describing the social world*. Aldershot: Gower.
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research: a practical handbook*. London: Sage.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data: methods for analysing talk, text and interaction*. London: Sage.
- Sinclair, J., & Coulthard, R. M. (1975). *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- St.meld.nr.30 (2004-2005). Kultur for læring. Lastet, fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433>
- St.meld.nr.31 (2007-2008). Kvalitet i skolen. Lastet, fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-.html?id=516853>
- Stigler, J. W., & Hiebert, J. (1999). *The teaching gap: best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. New York: Free Press.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research Grounded Theory Procedures and Techniques*. California: Sage Publications.
- Ståhle, Y. (2006). *Pedagogiken i tiden: om framväxten av nya undervisningsformer under tidigt 2000-tal - exemplet Kunskapsskolan*. HLS Förlag, Stockholm.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis : et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Säljö, R. (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: mennesket og dets redskaper. I I. Bråten (red.), *Læring: i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (s. 31-57). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Tangen, R. (2004). Skolelivskvalitet og elevkår - elevers egne erfaringer i møtet med videregående skole. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (s. 475 - 498). Oslo: Cappelen akademisk forl.

- Telhaug, A. O., & Mediås, O. A. (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger: fra statspietisme til nyliberalisme*. Oslo: Abstrakt forl.
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Vygotskij, L. S. (2006). Interaksjon mellom læring og utvikling. I P. Andersen & C. Madsen (red.), *Konstruktivistiske rødder og grene: en antologi* (s. 61-76). København: Unge pædagoger.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: the development of higher psychological processes. I M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (red.), (s. 38-57). Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Waller, W. (1932). *The sociology of teaching*. New York: John Wiley & Sons.
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B., & Jackson, D. D. (1967). *Pragmatics of human communication: a study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes*. New York: Norton.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: towards a sociocultural practice and theory of education*. New York: Cambridge University Press.
- Wells, G. (2001). *Action, talk, and text: learning and teaching through inquiry*. New York: Teachers College Press.
- Wells, G., & Auraz, R. M. (2006). Dialogue in the Classroom. *The Journal of the Learning Sciences*, 15(3), 379 - 428.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *The journal of child psychology and psychiatry*, 17, 11.
- Woods, P., & Hammersley, M. (1977). *School experience: explorations in the sociology of education*. London: Croom Helm.
- Wright, M. v. (2000). *Vad eller vem: en pedagogisk rekonstruktion av G.H. Meads teori om människors intersubjektivitet*. Daidalos, Göteborg.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods*. Los Angeles: Sage.
- Young, M. F. D. (1971). *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*. London: Collier Macmillan.
- Ödman, P.-J. (2004). Hermeneutik och forskningspraktik. I B. Gustavsson (red.), *Kunskapande metoder: inom samhällsvetenskapen* (s. 71 - 95). Lund: Studentlitteratur.
- Österlind, E. (1998). *Disciplinering via frihet: elevers planering av sitt eget arbete*. (Akademisk avhandling) Universitetet, Uppsala.
- Österlind, E. (2005). *Eget arbete - en kameleont i klassrummet: perspektiv på ett arbetssätt från förskola till gymnasium*. Lund: Studentlitteratur.
- Øye, S. (1999). Eg samtalar, altså er eg. *Apollon*, 4.

- Aase, T. H., & Fossåskaret, E. (2007). *Skapte virkeligheter: kvalitativt orientert metode*. Oslo: Universitetsforl.
- Aasen, P. (2010). Individet og fellesskapet. *Bedre Skole*, 3, 74-77.

Vedlegg:

Vedlegg 1:

Informasjon til hjemmene om forskningsprosjektet ”Kommunikative praksiser i ungdomsskoleklasserommet”

Skolen til ditt barn har sagt seg villig til å være med på forskningsprosjektet ”Kommunikative praksiser i ungdomsskole-klasserommet”. Prosjektet inngår i en doktorgradsstudie knyttet til Inkluderende pedagogikk ved IAS (Institutt for Allmennlærerutdanning og Spesialpedagogikk) ved Universitetet i Stavanger. Studiet går over tre år, og datainnsamlingen vil være konsentrert til vinter, vår – 06 og muligens noe etterarbeid høsten –06.

I St.meld. 30 (2003-2004) ”Kultur for læring” blir det fremhevet at det er nødvendig å utvikle læringsmiljøet ved alle skoler. Hensikten med studiet er å fremskaffe kunnskap om eksisterende læringsmiljø, med hovedfokus på hvordan kommunikative praksiser i klasserommet er med på å påvirke elevers muligheter for læring. Samtidig er studien opptatt av å belyse og tydeliggjøre vesentlige rammefaktorer som er med på å påvirke praksis.

Datainnsamling

Metoder for datainnsamling vil være observasjon og intervju. Hovedprosjektet vil så langt som mulig, bli forsøkt gjennomført i perioden januar – juni –06, med mulighet for noe etterarbeid slik som antydnet ovenfor. I og med at jeg er opptatt av å kartlegge og studere kommunikative praksiser i klasserommet, kan det være nødvendig å gjøre noen lydopptak, evt. lyd- og bilde opptak av disse. Opptakene vil ikke være rettet mot enkeltpersoner, men ha fokus på kommunikative praksiser som viser seg i klasserommet, i tilknytning til interaksjonen elever-lærer-lærestoff. Det er frivillig å delta i studien, og alt datamateriale vil bli behandlet konfidensielt. Forskeren er underlagt taushetsplikt. Ved studiets slutt 31.07.2008 vil datamaterialet bli anonymisert, og evt. opptak vil bli slettet. Før den tid vil evt. opptak bli oppbevart kun tilgjengelig for forsker, i et låsbart skap. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS.

Dersom du/ dere ikke ønsker at deres barn deltar i denne studien, ber jeg om om at du/dere fyller ut svarslippen og returnerer denne til skolen

Dersom dere ønsker ytterligere informasjon, ta kontakt direkte med stipendiat Nina Helgevold , tlf.: 51 83 36 05 (nina.helgevold@uis.no)

Med vennlig hilsen

.....

Rektor v/skolen

.....

Stipendiat

Vedlegg 2:

Infoskriv til lærerne før intervjuene

Til

Jeg vet hvor mye en lærer har å ta hånd om i løpet av en undervisningstime med elever, så derfor først og fremst takk til dere som har invitert meg inn i en ellers travel skolehverdag.

Arbedistittelen på mitt forskningsprosjekt er ”Kommunikative praksiser i ungdomsskoleklasserommet”, og jer er opptatt av hvordan skolen/lærerne kommuniserer med eleven om det som skal være innhold eller lærestoffet i de ulike fagene. Jeg er både opptatt av den verbale kommunikasjonen, hvordan den kan gi muligheter for/stimulere elevenes læring og forståelse, og den konteksten som denne kommunikasjonen er en del av.

Dere lurer kanskje på hva jeg har gjort mens jeg har vært tilstede i timene deres, og hva jeg sitter og skriver på. Jeg har derfor trykket opp noe av det jeg har gjort så langt, slik at dere kan se hvordan jeg prøver å ”fange” aktivitetene i klasserommet. Jeg begynte først med et observasjonsskjema, hvor jeg forsøkte å kartlegge de daglige aktivitetsmønstrene i klasserommet. Jeg har lagt ved min ”oppsummering” av disse aktivitetene. Jeg har også skrevet feltnotater til de timene jeg har vært til stede i. Legger ved en utskrift av et feltnotat som er gjort i forhold til hver enkelt av dere. Her har jeg tatt en felles dag hvor alle fagene, bortsett fra norsk, var på timeplanen. Jeg har forsøkt i mine feltnotater å være mest mulig beskrivende, og ikke vurderende. Selve analysearbeidet er jeg ikke kommet i gang med enda, selv om det å være tilstede hos dere har gitt meg en del innspill som jeg ønsker å arbeide videre med.

Jeg kan gjøre meg tanker omkring de mønstrene og aktivitetene jeg har registrert, men jeg ønsker gjerne å ha en samtale med hver enkelt av dere omkring dette. Ikke et intervju i tradisjonell forstand, at jeg har alle spørsmålene klare på forhånd og så går vi gjennom de etter hvert, men mer som en samtale knyttet til noen tema.

Jeg har allerede avtalt tid med xxx og xxx, 12. og 13.06. for en slik samtale, og hadde håpet at xxx, xxx og xxx også hadde anledning før sommeren. Dette er tema jeg kan tenke meg å samtale med dere om:

- dine tilbakemeldinger/spørsmål/refleksjoner knyttet til skjema ”oversikt tidsbruk/aktiviteter lærer i ungdomsskoleklasserommet” og feltnotat fra egen undervisningstime om undervisning
- hva er viktig for deg i planlegging og gjennomføring av undervisning i ditt/dine fag (de fagene hvor jeg har vært tilstede)
- hva er for deg god undervisning?

- Hva er de største utfordringene opplever du, i forhold til å legge til rette for en slik undervisning?
- Erfaringer med bruk av ukeplan/arbeidsplan/plan i det enkelte fag

UiS, IAS

29.05.06

Nina

Vedlegg 3

Samtaleguide utviklet i forkant av elevintervjuene

Kan du fortelle meg litt om **hvordan det er å være elev i 9.klasse?**

Beskrivelser av timer – om deltakelse

Hvis du skulle beskrive en vanlig time på skolen, hvordan ville du beskrive den? Hva gjør du?

Hva tenker du på når jeg sier å være **faglig aktiv**?

Kan du tenke på en bestemt time, hvor du opplevde at du var faglig aktiv

Kan du beskrive for meg hvordan denne timen var, hva du som elev gjorde – på hvilke måter deltok du? Hva var det som gjorde at du deltok?

- oppfølgingsspørsmål i forhold til arbeidsmåter, innhold, læreres tilstedeværelse

Kan du tenke på en bestemt time, hvor du *ikke* var aktiv.

Kan du beskrive for meg hvordan denne timen var,

hva du som elev gjorde – hva gjorde du som viste at du ikke var aktiv?

Hva var det som gjorde at du ikke var aktiv?

- oppfølgingsspørsmål i forhold til arbeidsmåter, innhold og læreres tilstedeværelse

Jeg ser at du av og til/ofte/sjelden rekker opp hånden og svarer på spørsmål i timene.

Har du tenkt noe på hvorfor det er slik?

Hvis du ser på deg selv utenfra, hvordan vil du beskrive din egen tilstedeværelse i timene?

Hva påvirker hvordan du er tilstede i klasserommet, mener du?

- oppfølgingsspørsmål

Om læring

Når har du lært noe? Hva forstår du med å lære?

Hva hjelper deg til å lære på skolen?

Hva gjør det vanskelig eller hindrer deg i å lære på skolen?

Velg et tema i ett av fagene du har på skolen, et tema som du forstår svært godt.

Hvis du tenker at du var lærer i dette faget og skulle hjelpe elevene med å lære dette temaet, hvordan ville du da ha gjort det?

- oppfølgingsspørsmål

Når jeg snakker om **arbeidsmåter**, hva tenker du da på?

Hvilke arbeidsmåter trives du best med i timene?

Er det noen arbeidsmåter du ikke trives med?

Er det noen arbeidsmåter du skulle ønske dere brukte mer, eller hadde mer av i timene?

Hvordan er det å jobbe alene i forhold til det å jobbe sammen med noen?

Jeg ser at dere arbeider med **arbeidsplaner** som både omhandler det arbeidet dere skal gjøre på skolen og det arbeidet dere skal gjøre hjemme. Hva er dine erfaringer med arbeidsplanen?

Elevmedvirkning

På hvilke måter opplever du at du har innflytelse over det som skjer i timene, arbeidsmåter, innhold, arbeidsoppgaver

Kunne du tenkt deg å ha større påvirkning?

På hvilke måter da?

Valg?

- Oppfølgingsspørsmål i forhold til elevens egne beskrivelser

Vedlegg 4:

Oppsummering punktobservasjoner med utgangspunkt i (2003a) Klettes punkt-observasjonsskjema

I oppsummeringen av punktobservasjonene første uken er de ulike kategoriene hos Klette redusert til tre kategorier eller aktivitetstyper, lærerledet undervisning, individuelt arbeid /arbeid i par og arbeid i organiserte grupper. De to første kategoriene, lærerledet undervisning og individuelt arbeid/arbeid i par samsvarer med Sahlströms (1999) kategorier ”plenary segments” og ”desk work segments”.

Lærerledet undervisning - lærer henvender seg til hele klassen samtidig. Dette tilsvarer Klettes kategorier lærer som forteller/foreleser/forklarer, instruerer/gir beskjeder til oppgaven, småprater /gir beskjeder (annet) og klassen som lytter/hører på lærer/svarer på spørsmål/deltar i diskusjon).

Individuelt arbeid/arbeid i par/smågrupper - elevene arbeider med oppgaver, individuelt eller i frivillig samarbeid med medelev/er. Dette tilsvarer Klettes kategorier klassen som jobber individuelt/ i par og lærer som gir individuell hjelp og hjelp til par)

Organisert gruppeaktivitet - Elevene arbeider sammen i organiserte grupper med felles oppgaver. Dette tilsvarer Klettes kategorier klassen som jobber i grupper og lærer som gir hjelp til grupper).

Lærerledet undervisning, individuelt arbeid/arbeid i par/smågrupper og arbeid i organiserte grupper kan forstås som ulike aktivitetstyper som en leksjon kan beskrives eller kategoriseres ved hjelp av.

I tabellen under presenteres punktobservasjonene den første uken av feltarbeidet. Siden feltarbeidet ikke er knyttet til alle fagene, varierer antall timer pr. dag. T1, T2, T3 viser til et tidsintervall på fem minutt. Aktivitetene ble registrert når lærer innledet/”satte i gang” timen, og registreringen ble avsluttet når lærer forlot klasserommet eller uttalte at timen var slutt. Timenes varighet varierer, og dette har sammenheng med hvor raskt lærer er på plass i klasserommet og setter i gang aktiviteter, eller når lærer avslutter timen.

Oppsummeringen av registrerte punktobservasjoner den første uken i feltet, viser følgende fordeling av aktivitetstyper

Dag 1:	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9
1.time	1	1	1	1	1	2	2	2	
2.time	1	1	1	1	2	2	2	2	
3.time	1	1	1	1	1	1	1	1	
4.time	1	1	1	1	1	1	2	2	
5.time	1	1	1	1	1	1	1	1	
6.time	2	2	2	2	2	2	2	2	

Dag 2:	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9
1.time	1	1	1	1	1	1	1	2	2
2.time	1	2	2	2	2	2	2	2	2
3.time	1	1	1	1	2	2	2	2	2

Dag 3:	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9
1.time	1	1	1	1	1	2	2	2	
2.time	1	2	2	2	2	2	2	2	
3.time	1	1	1	1	1	1	1	1	
4.time	1	1	3	3	3	3	3	1	
5.time	1	2	2	2	2	2	2	2	

Dag 4:	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9
1.time	1	1	1	1	1	2	2	2	2
2.time	1	2	2	2	2	2	2	2	2

Dag 5:	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9
2.time	2	2	2	2	2	2	2	2	
3.time	1	1	1	1	1	2	2	1	
5.time	1	1	1	2	2	2	2	2	

Vedlegg 5:

Oppsummering av leksjoner i forhold til det totale materialet, basert på Sahlströms (1999) kategorier *Plenary lesson*, *Desk-work lessons* og *Mixed Lessons*

	Antall lek- sjoner uke 1	Antall lek- sjoner hele perio- den	Prosentvis fordeling av antall leksjoner hele perioden
Fellesleksjoner	3	15	14 %
Blandingsleksjon a (Lærerledet undervis- ning mer enn 50% av tiden)	6	30	28 %
Blandingsleksjon b (Individuelt arbeid, arbeid i par/smågrupper mer enn 50 % av tiden)	4	23	22 %
Arbeidsleksjoner	6	38	36 %

Vedlegg 6:

Eksempler på systematisering av feltnotat knyttet til lærerarbeid i arbeidsleksjoner

Hva gjør lærer
Hvordan samhandler lærer med elevene
Hva er innholdet i samhandlingen om

Mandag 02.01. 06, 6.time

Hva gjør lærer

Lærer sitter ved kateteret nesten hele timen og gjør ”kontorarbeid”

Hvordan samhandler lærer med elevene

Lærer tar ikke aktivt kontakt med elevene. En gang er lærer krysset av for han er nede og hjelper en elev. En gang er det en elev som kommer opp til kateteret og spør lærer om noe. Lærer kommenterer en gang uro i klassen mot slutten av timen

Hva er innholdet i samhandlingen

- Jeg har notert meg plusser og minuser. Det komr jeg til å gjøre fremover, og det vil gå inn i det store regnskapet til sommeren. Så skjerp dere folkens. Dette er ikke noen fritime, men arbeidstime

Onsdag 04.01.06, 2.time studie

Hva gjør lærer?

Lærer sitter mesteparten av tiden ved kateteret og gjør eget arbeid. Er krysset av fire ganger i skjema ved at han gir enkeltelever individuell hjelp med oppgaver.

Hvordan samhandler lærer med elevene

Tar ikke aktivt kontakt med elevene mens de arbeider. Går ned til elever som spør om hjelp.

Hva er innholdet i samhandlingen

Individuell hjelp med oppgaver.

Atferdskorrigerer i det kollektive rommet i løpet av timen som

- Det er alt for mye prating
- Fortsatt mye prating. Det er lov å spørre sidemannen om noe, men dere må skru ned volumet
- Nå må dere komme til ro og jobbe
- Hei, jeg synes det er fryktelig dårlig arbeidsro her i dag

Vedlegg 7:

Eksempler på systematisering av feltnotat knyttet til oppstart/avslutning av arbeidsleksjoner

Mandag 02.01. 06, 6.time

Oppstart på timen

- Det er studietime og nå kan dere selv velge hva dere vil arbeide med. Det er viktig at dere kommer fort i gang med arbeidet og at dere arbeider konsentrert med oppgavene. Det er det som er å lære. Å gjøre seg gode erfaringer. Nå skal vi ikke spise opp mer av den dyrebare studietiden. Husk ro – konsentrasjon – til arbeid.

Avslutning på timen

- ok, folkens. Begynn å pakke sammen. Vi må sørge for at det er ryddig. Minner dere om at dere også har studietime på onsdag. Alt arbeid på planen skal være ferdig til torsdag. Da tar vi en muntlig gjennomgang av det vi har hatt denne uken.

Onsdag 04.01.06, 2.time

Oppstart på timen

Lærer kommer inn og går opp til kateteret. Elevene holder på med diverse småaktiviteter, prater, rydder på pulten, noen gjør oppgaver. Lærer venter på ro, men begynner å snakke før han har oppmerksomheten fra alle elevene.

- Nå er det onsdag. Som før jul så forsetter vi med denne timen som studietime. Dere har nok å gjøre. Til i morgen skal oppgaven være ferdige. Nå har dere en gyllen mulighet til å gjøre ferdig. Oppgavene på eget ark skal også innleveres. Jeg har med perm, så den kan dere sette arket inn i. Husk nå på at vi har lært at disse oppgavene er noe du skal bruke litt ekstra tid på og å gjøre deg litt ekstra flid med. I morgen skal alle oppgaver leveres inn. Spørsmål ... alt er greit? Da sitter dere og jobber og det skal være arbeidsro.

Avslutning på timen

- ok, straks friminutt. Noen beskjeder. Ennå har ikke alle fått med seg at alle oppgavene skal inn, Husk at dere nå skal få en samlet vurdering.
- Jeg synes at dere har jobbet stort sett bra. Innimellom har det vært en del prating og noe støy, så dere må konsentrere dere enda mer. Dere får lov til å ta friminutt.

Vedlegg 8

Kartlegging av elevers observerbare atferd i studietimer/arbeidstimer

Arbeider selvstendig og konsentrert i alle studietimer. Kommer fort i gang og lar seg ikke forstyrre underveis av andre aktiviteter som pågår rundt de. Arbeider hovedsakelig alene, men responderer når andre elever tar kontakt for faglige spørsmål. Tar selv sjelden kontakt med lærer eller medelever.	Hilde, Petter
Arbeider stort sett med oppgaver på arbeidsplanen. Samarbeider i en del situasjoner med medelever som sitter ved samme bord. Småprater også innimellom om utenom faglige ting med de medelevene som sitter nærmest. Tar i varierende grad kontakt med lærer.	Mads, Aksel, Marius, Ida, Karoline, Anders
Situasjonsavhengige. Arbeidsomme, men blir lett forstyrret av aktiviteter som foregår rundt de og "faller" ofte ut av det arbeidet de selv holder på med. Dras lett inn i sosiale aktiviteter som pågår blant medelever. Tar i varierende grad kontakt med lærer.	Camilla, Julie, Anne, Bjørn, Erik, Stian,
Har problemer med å komme i gang med arbeide. Bruker mye tid på å finne frem bøker og nødvendig materiell. Sosialt orienterte og har alltid stor oppmerksomhet på det sosiale spillet i klassen. Kan arbeide konsentrert i noen situasjoner, men er ofte sosialt aktive og søker selv aktivt sosial kontakt med medelever. Tar i varierende grad kontakt med lærer.	Katrine, Lene, Ingrid
Får gjort svært lite. Sitter mye for seg selv, kommer sent i gang med arbeidet, har ikke oppe eller tilgjengelig nødvendig utstyr. Sitter passive, eller sysler med "andre ting". Er stille og forstyrrer ikke medelever. Tar i liten grad kontakt med lærer.	Njål, Helene, Jeanett, Ole
Får gjort svært lite. Sitter mye for seg selv, kommer sent i gang med arbeidet, har ikke oppe, eller har ikke tilgjengelig nødvendig utstyr Ukonsentrerte og forstyrrer for medelever med å stadig ta kontakt, avbryte, kommentere. Tar i varierende grad kontakt med lærer.	Erlend, Mikal, Mari